

WAS IST EIGENTLICH EINE PÄDAGOGISCHE GRAMMATIK?

Sabine De Knop

Facultés universitaires Saint-Louis, Brüssel

René Dirven

Universität Duisburg-Essen

1. Einführung: ein kognitiver Pfeiler für den Fremdsprachenunterricht

In den letzten 20 Jahren hat sich der FU stärker auf authentische Lernmaterialien, pragmatische Sprachfunktionen und interaktive Lernmethoden hin orientiert. Dennoch hat ihm herkömmlich wie auch noch heutzutage ein zentraler, alles tragender und stützender Pfeiler gefehlt: eine Sprachtheorie, die die sprachliche Kompetenz mit allen anderen Kompetenzen der menschlichen Kognition (das Wahrnehmungsvermögen, das Gedächtnis, das Kategorisierungsvermögen, das Abstraktionsvermögen, das Denkvermögen) in Verbindung setzt.

Die kognitive Linguistik (z.B. Pörings & Schmitz 2003) sieht die Sprache als ein Begriffs- und Kommunikationssystem, das die Erfahrungen einer Sprach- und Kulturgemeinschaft in der Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Welt in eigene Begriffskategorien einordnet. Die sprachlichen Kategorien, die diese begrifflichen Kategorien symbolisieren, werden traditionell entweder zur Lexik oder zur Grammatik einer Sprache gerechnet. Diese Dichotomie ist jedoch sehr künstlich, denn im Grunde bilden beide ein Kontinuum. Jede Vokabel gehört auch einem grammatischen Muster an oder kann ihm angehören.

Eine Grammatik lässt sich demzufolge definieren als alle „Schemata“ oder abstrakte Muster von Vokabelverbindungen, mit denen die betreffende Sprache die komplexen Erfahrungsphänomene erfasst und ausdrückt. Jedes Kind filtert auf Basis der Gebrauchsmuster, die es in seiner Umgebung wahrnimmt, die sprachlichen Muster seiner Kulturgemeinschaft heraus.

Eine pädagogische Grammatik ist der Versuch, Einsichten über und die Bedingungen für eine Auffassung von Sprache als Komponente der Gesamtkognition auf die Lernprozesse im FU zu übertragen. Somit liefert eine pädagogische

Grammatik alle von der theoretischen und deskriptiven Sprachwissenschaft als relevant empfundenen Sprachmuster zur Vorbereitung von Unterrichtsmaterialien und deren Gestaltung im FU. Um den Bereich einer pädagogischen Grammatik zu veranschaulichen, wird sich dieser Beitrag mit einem einzigen Begriffsfeld, dem der räumlichen (und übertragenen) Bewegung befassen, und dabei die völlig unterschiedlichen Konzeptualisierungen der Bewegungsereignisse in zwei typologisch unterschiedlichen Gruppen von Sprachen konkretisieren.

2. Verschiedene Sprachen – verschiedene Kategorisierungen

In seiner kontrastiven Untersuchung von Englisch und Spanisch macht Slobin (2000) deutlich, dass jede Sprache bei der sprachlichen Konzeptualisierung der Realitätserfahrung eine bestimmte Perspektive privilegiert. Dies gilt, zum Beispiel, für die tagtäglichen Gebrauchswerkzeuge:

Während Deutschsprachige von einem *Schraubenzieher* reden, reden Französischsprachige von einem *tourne-vis*, einem Werkzeug, mit dem Schrauben „gedreht“ werden. Der Unterschied in der Konzeptualisierung und in den Ausdrücken hat als wichtigste Folge für den Fremdsprachenunterricht, dass der Lernende sich fortwährend in die Konzeptualisierungsmuster der Fremdkultur versetzen muss. Wie schaffen es Fremdsprachenlerner, sich fremde Kategorien anzueignen, oder um es in den Termini von Lantolf (1999: 29f.) auszudrücken: „to what extent, it is possible for people to become cognitively like members of other cultures.“

3. Sprachspezifische Konzeptualisierung der Bewegungsereignisse

Schon 1985 zeigte Talmy, dass Spanisch und andere romanische Sprachen sich von anderen, vor allem auch den germanischen Sprachen dadurch unterscheiden, dass Erstere für die Art und Weise, wie sie den Bewegungspfad (*path of motion*) ausdrücken, Vollverben privilegieren, während Letztere Verbbegleiter (die er „Satelliten“ nennt) benutzen.

3.1 Bewegungsart

Während das Französische das Verb *aller* für jegliche Form von Bewegung oder für eine Ortsveränderung benutzt, unterscheidet das Deutsche verschiedene Bewegungsarten, für die unterschiedliche Sprachzeichen benutzt werden

müssen: *gehen*, *fahren* (mit einem Fahrzeug: Auto, Laster, Schiff, Bahn), *fliegen* usw. Dies erklärt die nichtwörtliche Übersetzung der folgenden Sätze

- (1) (a) *Il sortit de la cuisine*;
 (b) *Er rannte aus der Küche*;
 (c) *He rushed out of the kitchen*.

Während *sortir* eine ganz allgemeine Bewegung des „Hinausgehens“ zum Ausdruck bringt, drücken die deutschen und englischen Verben *rennen* und *rush* die Art und Weise der Bewegung aus. Sollte der Französischsprachige den Wunsch haben, die Art der Bewegung zum Ausdruck zu bringen, wird er sich einer Konstruktion mit dem Partizip Präsens oder mit einem Adverb bedienen. Eine wörtliche Übersetzung von (1b, c) wäre demnach

- (1a') *Il sortit de la cuisine en courant*.

3.2 Bewegungspfad

Auch für den Ausdruck des Bewegungspfades verfügen diese Sprachen über verschiedene syntaktische Möglichkeiten: Während Französisch Vollverben wie *traverser* (überqueren), *sortir* (hinausgehen), *entrer* (hereingehen) benutzt, bringt die deutsche Sprache den Bewegungspfad eher auf der Ebene der Verbbegleiter/Satelliten zum Ausdruck. Typische Satelliten sind trennbare Partikeln oder Bewegungs-Präpositionen, die am Anfang einer Präpositionalgruppe ein Verb begleiten:

- (2) (a) *Il sortit* (VOLLV) *de la cuisine*, *traversa* (VOLLV) *la salle de séjour pour aller* (VOLLV) *à la rue*.
 (b) *Er rannte* (VOLLV) *aus der Küche* (SAT) *durch das Wohnzimmer* (SAT) *zur Straße* (SAT).
 (c) *They rushed* (VOLLV) *out of the kitchen* (SAT) *through the living-room* (SAT) *into the street* (SAT).
 (3) (a) *Ils sortirent* (VOLLV) *du théâtre et rentrèrent* (VOLLV).
 (b) *Sie kamen* (VOLLV) *aus dem Theater* (SAT) *und gingen* (VOLLV) *nach Hause* (SAT).
 (c) *They left* (VOLLV) *the theatre and went* (VOLLV) *home* (SAT).
 (4) (a) *Les athlètes traversent* (VOLLV) *le fleuve (en nageant)*.
 (b) *Die Athleten schwimmen* (VOLLV) *ans andere Ufer* (SAT).

- (c) *The athletes cross* (VOLLV) *the river* oder
The athletes swim (VOLLV) *across the river* (SAT) *to the left bank* (SAT).

Die Beschreibung dieser Unterscheidung liefert auch eine Erklärung für syntaktische Ausdrucksweisen, die in einer Sprache zwar grammatisch völlig korrekt sind, allerdings gar nicht gebraucht werden. Während Französisch und Englisch mit einem Vollverb sagen *Traversons la rue* bzw. *Let's cross here*, sagt man auf Deutsch:

- (5) (a) *Lass uns rübergehen* (*auf die andere Straßenseite*); der Bewegungspfad wird hier mit dem Satelliten *rüber* ausgedrückt. Etwas unbeliebter ist dagegen die Ausdrucksweise mit dem Vollverb:
 (b) *Lass uns die Straße überqueren*.

4. Sprachspezifische Konzeptualisierung der Lokalisierung

4.1 Zustands- oder Ortsangabe

Während das Französische und das Englische gerne das Verb *être*, *to be* (sein) benutzen, um einen Zustand bzw. eine Ortsangabe bei Lebewesen oder Gegenständen zum Ausdruck zu bringen, wird das Deutsche fast immer spezifizieren, ob die Dinge/Lebewesen sich in einer sitzenden, liegenden oder stehenden Position befinden:

- (6) (a) *Où est ma tasse? Where is my cup?*
 (b) *Wo steht meine Tasse?*
 (7) (a) *Le livre est sur la table; The book is on the table*.
 (b) *Das Buch liegt auf dem Tisch*.
 (8) (a) *L'enfant est sur la commode; The child is on the cupboard*.
 (b) *Das Kind sitzt auf der Kommode*.
 (9) (a) *Le cadre est au mur; The picture is on the wall*.
 (b) *Das Bild hängt an der Wand*.

4.2 Zustands- oder Ortsänderung

Auf ähnliche Art und Weise muss das Deutsche für den Ausdruck der Zustands- oder Ortsänderung notwendigerweise verschiedene Verben benutzen, die deutlich machen, wie Lebewesen oder Gegenstände „hingetan“ oder platziert werden: in einer sitzenden, stehenden oder liegenden Position. Französisch und Englisch dagegen benutzen ein einziges Verb: *mettre/to put*.

(10)(a) *Où as-tu mis le journal? Where did you put the paper?*

(b) *Wo hast du die Zeitung hingelegt?*

(11)(a) *J' ai mis le vase sur la table; I have put the vase on the table.*

(b) *Ich habe die Vase auf den Tisch gestellt.*

(12)(a) *Où as-tu mis ma tasse? Where did you put my cup?*

(b) *Wo hast du meine Tasse hingestellt?*

Auch in der deutschen Umgangssprache benutzt man ein sehr allgemeines Verb, das dem französischen *mettre* entspricht: *(hin) tun*. In der Tat hört man manchmal Sätze wie etwa

(10)(c) *Wo hast du die Zeitung hingetan?*

(11)(c) *Ich tue die Vase auf den großen Tisch;* Satz (10c) kann akzeptiert werden, weil man nicht genau weiß, „in welcher Position“ die Zeitung ist. Satz (11c) dagegen ist sehr umgangssprachlich und wird wahrscheinlich von Puristen der deutschen Sprache als „schlechter deutscher Satz“ abgelehnt.

5. Sprachspezifische Konzeptualisierung der räumlichen Verhältnisse

Die morphologische Kasusmarkierung – und besonders die Unterscheidung zwischen dem Dativ und dem Akkusativ – kann im Zusammenhang mit der oben festgestellten Unterscheidung zwischen dem Französischen, das eine abstraktere Konzeptualisierung der physischen Ereignisse und Verhältnisse privilegiert, und dem Deutschen (und teilweise dem Englischen), das zu einer konkreteren Spezifizierung der Dinge tendiert, besser verstanden werden.

5.1 Prototyp: Nicht-Bewegung als Dativ, Bewegung als Akkusativ

Das Erlernen der räumlichen Beziehungen, wie sie im Deutschen konzeptualisiert sind, und wie sie mittels eines Geflechts von Verb-, Präpositional- und Kasusystemen realisiert werden, ist für Französisch- und Englischsprechende ein schwerwiegendes Problem. Die gravierendsten Lernprobleme bilden dabei vor allem die Präpositionen, die aufgrund der zu vermittelnden Konzeptualisierung mit dem Akkusativ- oder dem Dativ-Kasus gebraucht werden können – es sind die sogenannten *two-way prepositions* (Smith 1995).

(13)(a) *Er geht auf die Straße.* (= Er ist noch nicht auf der Straße) (Akkusativobjekt)

(b) *Er geht auf der Straße.* (= Er ist schon dort) (Dativobjekt)

Die Wahl eines bestimmten Kasus ist abhängig von der Unterscheidung zwischen Verben, die ein schon bestehendes Verhältnis ausdrücken (*stehen, sitzen, liegen, sein*), und solchen Verben, die eine physische Bewegung auf etwas hin, und somit ein entstehendes Verhältnis zum Ausdruck bringen (*stellen, setzen, legen, hintun*).

5.2 Periphere Bewegungskonzepte bei partieller Bewegung

Die Beispiele in (13a) und (13b) sind prototypische Fälle; daher bereiten sie Deutschlernern keine all zu großen Schwierigkeiten. Daneben gibt es aber eine Reihe von eher peripheren Bewegungen, vor allem von Körperteilen, die viel schwierigere Fälle eines entstehenden räumlichen Verhältnisses beinhalten:



<i>In einen Apfel beißen</i>	Zähne	Apfel (<i>beißen</i>)
<i>Kaffee in eine Tasse gießen</i>	Kanne	Tasse (<i>gießen</i>)
<i>An die Tafel schreiben</i>	Hand	Tafel (<i>schreiben</i>)
<i>An die Tür klopfen</i>	Hand	Tür (<i>klopfen</i>)

In diesen Beispielen fokussiert das Deutsche auf den dynamischen Aspekt der Bewegung, was den Akkusativ rechtfertigt. Um das Erlernen dieser deutschen Sichtweise und Konzeptualisierung, der entsprechenden Verben und deren syntaktischen Realisierung zu erleichtern, können visualisierte Schemata dieser Verben herangezogen werden. Der Pfeil repräsentiert die konkrete Bewegung von Objekten oder Körperteilen, die den Gebrauch des Akkusativs rechtfertigt:

Der Deutschler wird sich die Beispiele ganz bewusst vergegenwärtigen müssen, denn die Bewegung ist nicht unbedingt eine explizite, kann aber meistens aufgrund unserer Erfahrungen mit unserer Umwelt dennoch rekonstruiert werden.

5.3 Metaphorische Bewegungskonzepte im abstrakten Erfahrungsbereich

Französisch- und Englischsprechende finden es erstaunlich, dass diese räumliche Unterscheidung im Deutschen auch auf abstraktere Erfahrungsbereiche übertragen wird, wie in:



Metaphorische Bewegung

auf ein Problem eingehen	Gehirn	Problem (eingehen)
sich an die Hoffnung klammern	Hände	Hoffnung (klammern)
in eine andere Sprache übersetzen	Wörter in einer Sprache	Wörter in einer anderen Sprache (übersetzen)
hinter etwas schauen	Augen	Hinter etwas (schauen)
ins Gesicht sagen	Wörter	Gesicht (sagen)
An den Vertrag gebunden sein	Hände	Vertrag (gebunden sein)

Was rechtfertigt in diesen Fällen den Akkusativ? Langacker (1990: 157f.) spricht in solchen Fällen von „subjektiver Bewegung“ und genau diese kennzeichnet unsere obigen Beispiele: die subjektive, mentale und deshalb metaphorische Bewegung oder die Laufbahn vom „Gehirn zum Problem“ und, auf ähnliche Art und Weise, die Bewegung der „Hände zur Hoffnung“, die Bewegung der Wörter aus einer Sprache in eine andere, die Bewegung der „Wörter ins Gesicht“, die Bewegung der „Augen, die hinter jemand oder etwas schauen“, die Bewegung der „Hände zum Vertrag hin“. Den obigen Beispielen liegt eine konzeptuelle Metapher der Art ABSTRAKTE GEISTESTÄTIGKEIT IST BEWEGUNG zugrunde.

5.4 Folgen für das Erlernen der deutschen Sprache

Die Schwierigkeiten im Bereich der Kasusmarkierung mit abstrakten Verben können erheblich reduziert werden, indem der Lehrer den Umweg der Erklärung anhand der konzeptuellen Metapher sucht. Er könnte etwa wie folgt vorgehen: Stellt Euch die Handlung „klammern“ vor; wie klammert man? Was braucht man, um zu klammern? Zeigt, wie man klammert; ... Lerner werden dann wahrscheinlich auf die Hände zu sprechen kommen. In einem nächsten Schritt wird es darum gehen, zu zeigen, dass die zugrunde liegende konzeptuelle Metapher meistens durch den Akkusativ realisiert wird.

6. Schlussfolgerungen

Es dürfte in diesem kurzen, willkürlich ausgewählten Begriffsbereich der Bewegung deutlich geworden sein, dass zahlreiche

Unterschiede zwischen der französischen, englischen und deutschen Sprache nur dann systematisch erklärt – und auf dieser Basis in Lernmaterialien eingebaut – werden können, wenn die Art und Weise, wie diese Sprachen ihre Konzeptualisierungen realisiert haben, berücksichtigt wird.

Weiterhin dürfte auch die komplette Verflechtung von Verbsemantik, Lexik und Morphologie deutlicher geworden sein. Es handelt sich hier um Bereiche, die zwar theoretisch voneinander unterschieden werden, die aber auf der psychologischen Ebene der Konzeptualisierung ein begriffliches Kontinuum repräsentieren und für den Lernenden auch untrennbar sind.

Bis jetzt wurde beim Fremdsprachenunterricht dem Lerner sehr vage empfohlen, „zu lernen, in der Fremdsprache zu denken“. Wie wir gesehen haben, kann dies nur mit einer Unterrichtsmethode erreicht werden, die auf einem kognitions- und erfahrungsbedingten Verständnis der Fremdsprache beruht.

Oft reagieren Fremdsprachenlehrer auf Sätze von Lernenden bloß mit dem Hinweis: „Das sagt man nicht im Deutschen“, ohne jegliche weitere Erklärung. Aufgrund der hier exemplarisch aufgezeigten Unterschiede zwischen romanischen und germanischen Sprachen können Lernende sich anhand einfacher kontrastiver Beispiele der tiefer liegenden konzeptuellen Unterschiede bewusst werden.

Dies bedeutet nicht nur, dass der Lernende sich die Vokabel, z.B. die spezifischen Verben, die die Art und Weise der Bewegung und der Lokalisierung ausdrücken, aneignen muss, sondern auch und vor allem, dass er lernen muss, Konzepte anders zu erfahren, d.h. eine andere Sichtweise der „Dinge“ zu erzielen. Bei seinem Lernprozess wird er sich auch mit den Satellit-Konstruktionen eines Verbs befassen müssen, die nicht frei zu gebrauchen sind, sondern eine obligatorische Komponente der deutschen, und zum Teil auch der englischen Ausdrucksweise sind.

Im Fremdsprachenunterricht kann man die Lernenden zunächst mittels gezielt ausgestatteten Unterrichtsmaterialien in die fremdsprachlichen Konzeptualisierungen einführen, dann die Aufmerksamkeit der Schüler auf diese Unterschiede anhand von kontrastiven Beispielen hinlenken, um sie in einem dritten Schritt anhand von Schemata oder Tabellen in ihrer abstrakten

Regelmäßigkeit zu erfassen. Das aktive Erlernen der konzeptuellen Unterschiede kann jedoch nur im Dialog stattfinden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Langacker, R.W. (1990). *Concept, image and symbol. The cognitive basis of grammar*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter.
- Lantolf, J.P. (1999). Second culture acquisition: cognitive considerations. In: Hinkel, E. (ed.). *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 28-46.
- Pörings, R. & Schmitz, U. (eds.) (2003). *Sprache und Sprachwissenschaft. Eine kognitiv orientierte Einführung*. Tübingen, Narr Studienbücher..
- Slobin, D.I. (2000). Verbalized events: a dynamic approach to linguistic relativity and determinism. In: Niemeier, S. & Dirven, R. (eds.). *Evidence for linguistic relativity*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 107-138.
- Smith, M.B. (1995). Semantic motivation vs. arbitrariness in grammar: toward a more general account of the DAT/ACC contrast with two-way prepositions. In: Rauch, I. & Carr, G.F. (eds.). *Insights in Germanic linguistics: methodology and transition*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter, pp. 293-323.
- Talmy, L. (1985). Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. In: Shopen, T. (ed.). *Language typology and syntactic description Vol. 3: Grammatical categories and the lexicon*. New York, Cambridge University Press, pp. 57-149.