

Beiträge der Tagung der Gesellschaft für Sprache und Sprachen

Grammatik

(Online am 8.–9. Oktober 2021)

Sonderheft, *Sprache & Sprachen*

Sprache & Sprachen

Zeitschrift der Gesellschaft für Sprache und Sprachen (GeSuS) e.V. seit 1987

Beiträge der Tagung der Gesellschaft für Sprache und Sprachen *Grammatik* (Online am 8.–9. Oktober 2021)

Sonderheft, *Sprache & Sprachen*

2023

Impressum

Herausgeber: Gesellschaft für Sprache und Sprachen (GeSuS) e.V., c/o Bettina Bock, Zwätzengasse 12, D-07743 Jena, Deutschland

Redaktion: Manuela Schönenberger (Genf, Schweiz), Kerstin Schwabe (Mannheim, Deutschland)

Redaktionsadresse: Redaktion Sprache und Sprachen, c/o Bettina Bock, Zwätzengasse 12, D-07743 Jena, Deutschland.
E-Mail: redaktion@gesus-info.de

Vertriebsadresse: GeSuS e.V., c/o Robert J. Pittner, Steeler Straße 168, D-45884 Gelsenkirchen, Deutschland

Erscheinungsweise: unregelmäßig

Bezug: 4 Euro (Doppelnummern 8 Euro) zzgl. Porto (Papierversion), online (gratis) auf <http://gesus-info.de/> (ab 2006)

Bankverbindung: Deutsche Skatbank | Zweigniederlassung der VR-Bank Altenburger Land eG
(IBAN: DE11 8306 5408 0004 2609 61; BIC: GENODEF1SLR)

Sprache & Sprachen ist vollständig im Besitz der GeSuS e.V.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung der Verfasser/innen und nicht die der Redaktion wieder. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der durch das Urheberrecht vorgegebenen Grenzen ist ohne die Zustimmung der Redaktion und der Verfasser/innen unzulässig.

Wissenschaftlicher Beirat: Raffaella Baechler (Edinburgh, Schottland), Peter Bakker (Aarhus, Dänemark), Bettina Bock (Jena, Deutschland), Margit Breckle (Vaasa, Finnland), Bela Brogyanyi (Freiburg, Deutschland), Mads Bødker Lynggaard Christiansen (Aarhus, Dänemark), Volkmar Engerer (Kopenhagen, Dänemark), Hans Götzsche (Aalborg, Dänemark), Elke Hentschel (Bern, Schweiz), Henrik Jørgensen (Aarhus, Dänemark), Beata Kasparowicz-Stążka (Lublin, Polen), Martin Kümmel (Jena, Deutschland), Martin Lachout (Prag, Tschechische Republik), Herta Maurer-Lausegger (Klagenfurt, Österreich), André Meinunger (Berlin, Deutschland), Peter Öhl (Wuppertal, Deutschland), Manuela Schönenberger (Genf, Schweiz), Kerstin Schwabe (Mannheim, Deutschland), Guido Seiler (Zürich, Schweiz)

ISSN Internet: 2199-6016; ISSN Druckversion: 0934-6813

**Beiträge der Tagung der Gesellschaft für Sprache und Sprachen *Grammatik*
(Online am 8.–9. Oktober 2021)**

Sonderheft, *Sprache & Sprachen*

2023

Inhalt

Zur Rolle visueller Mittel bei der Grammatikvermittlung in ausgewählten
DaF-Lehrwerken in Tschechien 1

EVA POLÁŠKOVÁ

Brauchen DeutschlehrerInnen in Frankreich gute Kenntnisse von Grammatik? 23

THÉRÈSE ROBIN

Adressierung in den appellativen Texten zu Corona-Zeiten:
Eine vergleichende Analyse 41

LILIA BIRR-TSURKAN

The consonantal shifts in Germanic and Armenian and clusters of
obstruent + t 57

ONDŘEJ ŠEFCÍK

Allgemeine Informationen

Zur Rolle visueller Mittel bei der Grammatikvermittlung in ausgewählten DaF-Lehrwerken in Tschechien

Eva Polášková

Abstract

Visuelle Mittel üben in DaF-Lehrwerken verschiedene Funktionen aus: illustrative, ästhetische, motivierende Funktion usw. Der Beitrag konzentriert sich auf eine Funktion, und zwar jene von Bildern, die eventuell bei der Grammatikvermittlung helfen können. Der Fokus liegt auf visuellen/grammatischen Metaphern, die in einem abstrakten Sinne als 'Bild' verstanden werden können (vgl. u. a. Roche, EL-Bouz & Leuchte 2018). Aus dieser Perspektive werden ausgewählte DaF-Lehrwerke, die auf dem tschechischen Markt erhältlich sind, qualitativ analysiert. Am Beispiel zweier ausgewählter grammatischer Themen (Satzaufbau bzw. Satzklammer und Modalverben) wird untersucht, welche konkreten visuellen Mittel bei der Erklärung des gegebenen Lernstoffes verwendet werden und auf welche Art und Weise sie das Verständnis bei den SchülerInnen unterstützen oder umgekehrt beeinträchtigen können. Bei der Beurteilung wird das Konzept der Textverständlichkeit mitberücksichtigt (vgl. vor allem das "Kremser Modell" nach Lutz 2017). Aufgrund der Ergebnisse werden die DaF-Lehrwerke verglichen und deren eventuelle Verbesserungsmöglichkeiten diskutiert.

Schlüsselwörter: Grammatikvermittlung, Lehrwerk, Textverständlichkeit, visuelle/grammatische Metaphern, visuelle Mittel

The role of visual aids for teaching grammar in selected textbooks for German as a foreign language in the Czech Republic

Visual aids fulfil many roles in German textbooks: illustrative, aesthetic, motivational, etc. This article focuses on one of these roles: the function of images and their ability to help mediate grammar. The core focus is visual/grammar metaphors that can be, in an abstract sense, perceived as "images" (cf. a. o. Roche, EL-Bouz & Leuchte 2018). From this point of view, we have analysed the quality of selected textbooks for German as a foreign language available on the Czech market. Using the example of two grammatical phenomena (sentence structure or sentence framework, and modal verbs), we have examined what specific visual aids are used in explanations of the curriculum and in what way they can make it easier or more difficult for students to understand. We have assessed this in terms of the concept of text comprehensibility (cf. primarily with the "Kremser Modell" according to Lutz 2017) and compared the textbooks with each other and discussed their potential optimisation based on these results.

Keywords: teaching grammar, textbook, text comprehensibility, visual/grammatical metaphors, visual aids

1 Einleitung

Heute legt man im DaF-Unterricht vor allem Wert auf kommunikative Kompetenzen. Trotzdem hat die Grammatikvermittlung nicht an Bedeutung verloren. Die Grammatik ist jedoch meistens kein beliebtes Thema bei SchülerInnen und Studierenden. Das Problem besteht da-

2023 Eva Polášková. Zur Rolle visueller Mittel bei der Grammatikvermittlung in ausgewählten DaF-Lehrwerken in Tschechien. *Sonderheft von Sprache & Sprachen: Beiträge der Tagung der Gesellschaft für Sprache und Sprachen Grammatik (Online am 8.-9. Oktober 2021)*, 1-22.

Kontakt: Eva Polášková, Ostravská univerzita, Ostrava, Tschechische Republik

e-Mail: eva.polaskova@osu.cz

rin, dass Grammatik oft mit dem Auswendiglernen (und damit Langeweile) assoziiert wird. Als DaF-Didaktikerin stelle ich mir die Frage, wie man Grammatik unterrichten kann, sodass sie bei den Lernenden nicht auf Unlust stößt.

In diesem Artikel soll eine dieser Methoden erläutert werden, und zwar der Einsatz visueller Mittel und ihr Potential zur Erleichterung der Grammatikvermittlung. Der Fokus liegt auf visuellen Mitteln in ausgewählten DaF-Lehrwerken in Tschechien und ihre Rolle beim Grammatiklernen.

2 Theoretische Basis

Im Folgenden werden die wichtigsten fünf Quellenarten skizziert, aus denen bei der Analyse am meisten geschöpft wurde.

Die erste Anregung lieferten Artikel zu Konzepten der kognitiven Linguistik (vgl. Roche & Suñer Muñoz 2014b u. a.). In der kognitiven Linguistik wird angenommen, dass mithilfe visueller bzw. grammatischer Metaphern¹ mentale Modelle bei den Lernenden aufgebaut werden. Es handelt sich um Metaphern, die durch visuelle Mittel dargestellt werden. EL-Bouz (2016) und Zeyer (2017) konkretisieren damit z. B. abstrakte grammatische Regeln. Die präsentierte grammatische Regel und das Bild stehen in einer analogischen Beziehung zueinander.

Roche & Suñer Muñoz (2014a, zit. in Roche & Suñer Muñoz 2014b: 133) definieren grammatische Metaphern "als innovative konzeptuelle Metaphern, die anhand von Situationen aus dem Alltag der Lernerinnen [sic] die konzeptuelle Basis der Grammatik transparent machen. Mit grammatischen Metaphern lassen sich also lernrelevante Aspekte der konzeptuellen Motiviertheit der Grammatik (Grenzüberschreitung, Kraft-Dynamik, Energietransfer etc.) erfahrbar machen, ohne auf abstraktere Darstellungsweisen zurückgreifen zu müssen. Die kognitive Verankerung von grammatischen Metaphern ist eine wichtige Voraussetzung für die Erzielung des gewünschten Mehrwerts, da sonst die verwendete Metapher eine reine Unterhaltungsfunktion ohne erkennbaren Bezug zum Lernprozess erfüllen würde." Man muss die grammatischen Regeln also nicht unbedingt auswendig lernen, sondern kann sie veranschaulichen, d. h. aufgrund eigener Erfahrung mit der Außenwelt, mit deren räumlicher Gestaltung usw. erklären und ableiten (vgl. Bildschemata in Langacker 2008, zit. in Roche & Suñer Muñoz 2014b: 126–127).

Die Metapher kann als ein statisches Bild oder als eine Animation dargestellt werden (Roche, EL-Bouz & Leuchte 2018: 35). Z. B. schlägt Zeyer (2017: 680) vor, die Regel der deutschen Satzklammer mithilfe einer Schraubzwinge, einer Schere oder einer Brücke zu visualisieren. Diese Art der Visualisierung kann als statisches Bild bezeichnet werden. Dagegen kann eine Animation als "ein simuliertes Laufbild, das Bewegung von gezeichneten Objekten darstellt und daher die Wahrnehmung einer kontinuierlichen Änderung auslöst",

¹ EL-Bouz (2016: 87) benutzt die Begriffe "grammatische Metaphern" und "konzeptuelle Metaphern" und Zeyer (2017: 680) den Begriff "visuelle Metaphern" (vgl. "Analogiebild" bei Weidenmann 1994: 22).

beschrieben werden (Roche, EL-Bouz & Leuchte 2018: 35, in Anlehnung an Mayer & Moreno 2002, Schnotz & Lowe 2008).

Dies kann an zwei Beispielen demonstriert werden. Die Regeln der Satzklammer werden mithilfe des Fußballspiels dargestellt. Satzglieder werden als Fußballspieler eingesetzt, die bestimmte Funktionen haben und je nachdem sich im Feld (Satz) bewegen können (Roche, EL-Bouz & Leuchte 2018: 36–39). Die Bedeutung der Modalverben lässt sich mithilfe der Erfahrungen bei Lernenden mit der Kraft in der Welt im physikalischen Sinne (Wirkung der Kraft auf Objekte, die unter diesem Einfluss geändert werden oder sich in Bewegung setzen) und Überwindung von Barrieren erklären (EL-Bouz 2016). Beispielsweise drückt das Verb *müssen* aus, dass die Handlung eines Subjekts durch eine Autorität (Umstände) veranlasst wurde, die die Kraft besitzt, die Situation zu ändern. Zum Beispielsatz (1) gehört das Bild eines Mannes in einem Auto, das fast von einer Meereswelle erfasst wird. Das Verb *dürfen* deutet an, dass durch die Autorität (äußere Kraft) eine bestimmte Barriere beseitigt wurde und das Subjekt daraufhin handeln kann. Zum Beispielsatz (2) gehört das Bild eines Polizisten, der eine Schranke aufhebt und ein Auto durchfahren lässt.²

- | | | |
|-----|-------------------|-----------------------|
| (1) | Hans muss fahren. | (EL-Bouz 2016: 89–90) |
| (2) | Max darf fahren. | (EL-Bouz 2016: 89–90) |

Zweitens lehnt sich dieser Beitrag an weitere Werke an, die auf die Relevanz des visuellen Materials beim Erlernen einer Fremdsprache hinweisen. Gubanova-Müller & Tommaddi (2016) zeigen, dass das Lernen von Wortschatz sowie Grammatik mit Bildern unterstützt werden kann. Die verschiedenen Typen der visuellen Mittel, die beim Grammatiklernen helfen können, fasst Zeyer (2017) am Beispiel ausgewählter digitaler Unterlagen zusammen.

Den dritten Ansatzpunkt bilden Beiträge, die visuelle Mittel und deren Typen und Funktionen allgemein analysieren (Weidenmann 1994, Friedrich & Schweppenhäuser 2010, Pettersson 2010, Bucher 2019).³ Das Werk von Pettersson ist zugleich dem vierten Bereich mit Impulsen zuzuordnen, die durch Werke repräsentiert werden, welche die Bilder direkt in Lehrbüchern (darunter auch in Sprachlehrwerken) analysieren. Dazu zählt der Band *Das Bild im Schulbuch* (Hgg. Heinze & Matthes 2010).

Eine weitere Ausgangsquelle stellen fünftens die Konzepte der Textverständlichkeit dar. Einerseits betrachten sie visuelle Mittel als ein wichtiges Element bei der Wissensvermittlung und andererseits können aufgrund dieser Quellen die Effekte der visuellen Mittel ausgewertet

² Vgl. <https://granima.de/> (gesehen am 17.08.2023).

³ Zum Zweck der geplanten Analyse schien die Gliederung von Weidenmann (1994: 12–22) geeignet: Abbilder: Fotos und Zeichnungen (darunter Piktogramme); logische Bilder: Diagramme und Graphiken; Kombinationen von logischen Bildern mit Abbildern (darunter hybride Bilder: Bilder mit einem schematischen und einem realistischen Teil); Isotypen: die Menge der Piktogramme entspricht der Größe oder Menge des präsentierten Objekts; schematische Bilder: Landkarten, technische Zeichnungen usw.; Analogiebilder: das Objekt wird mithilfe eines Vergleichs dargestellt. Zur Typographie vgl. Ballstaedt (1997: 83–93). Der Übersichtlichkeit halber werden diese Termini mit Terminologien anderer AutorInnen nicht weiter verglichen.

werden (vgl. Dimensionen der Textverständlichkeit in Göpferich 2001 und Lutz 2017).⁴ Praktische Ratschläge zum Einsatz visueller Mittel sind in Ballstaedt (1997) ausgeführt.

3 Analysiertes Korpus und Untersuchungsmethode

Auf der Basis des Studiums der zugrunde liegenden Literatur wurden DaF-Lehrwerke, die in Tschechien erhältlich sind, ausgewählt und genauer untersucht. Für die Untersuchung wurden zweierlei Fragen gestellt:

- Welche visuellen Mittel werden in DaF-Lehrwerken in Tschechien bei der Vermittlung der Grammatik verwendet? Kommen die Konzepte der kognitiven Linguistik zur Geltung? Werden visuelle/grammatische Metaphern verwendet?
- Welche Rolle spielen visuelle Mittel bei der Grammatikvermittlung? Wie unterstützen sie das Verstehen der in den Lehrwerken präsentierten Grammatik?

Um ein möglichst breites Spektrum der Verwendungsmöglichkeiten abzudecken, wurden verschiedene Typen von Lehrwerken miteinander verglichen und es wurde folgenden Fragen nachgegangen:

- Gibt es Unterschiede zwischen älteren und neueren DaF-Lehrwerken?
- Gibt es Unterschiede zwischen DaF-Lehrwerken von unterschiedlichen Verlagen?
- Gibt es Unterschiede zwischen ein- und zweisprachigen DaF-Lehrwerken?
- Gibt es Unterschiede zwischen DaF-Lehrwerken für Sekundarstufe I und II?

Im Einklang mit der Fragestellung wurden insgesamt sieben verschiedene Lehrwerke der Analyse unterzogen.⁵ Diese wurden nach vier Kriterien (Erscheinungsjahr, Verlag, Sprache(n), Zielgruppe) klassifiziert, wie aus Tabelle 1 ersichtlich ist. Die Vergleichbarkeit wurde dadurch gewährleistet, dass alle analysierten Lehrwerke jeweils für das Niveau A1 bestimmt sind, d. h. für Lernende, die kein Deutsch können und erst mit dem Lernen beginnen. In die Analyse der einzelnen Kategorien wurden jeweils diejenigen Lehrwerke einbezogen, die sich im Allgemeinen nicht stark voneinander unterscheiden, deren Unterschiede aber im genannten Parameter deutlich zum Vorschein kommen. Z. B. wurden die Lehrwerke mit unterschiedlichen Erscheinungsjahren vom gleichen Verlag veröffentlicht und zum Teil von den gleichen AutorInnen verfasst, und das ein- und zweisprachige Lehrwerk sind Produkte des gleichen Verlags und sind für gleiche Stufen vorgesehen. Für die Bezeichnungen der einzelnen Lehrwerke werden im Text die Abkürzungen aus Tabelle 1 verwendet.

⁴ Den Theorien lässt sich ein allgemeines Prinzip entnehmen, dass der zu verstehende Text optimal kurz, einfach, logisch und optisch strukturiert, grammatisch und inhaltlich korrekt/fehlerfrei, den LeserInnen entsprechend/angepasst und motivierend/Aufmerksamkeit erweckend sein soll (Göpferich 2001: 125–134). Das neuere Kremer Modell nach Lutz (2017: 296–307) hebt zusätzlich die Dimensionen Deutlichkeit (Hervorhebung der wichtigen Inhalte) und Usability (Anwendbarkeit bei Handlungen, die durch das Textlesen veranlasst werden) hervor.

⁵ Insgesamt 9 Bücher (zwei analysierte Lehrwerke bestehen aus zwei Büchern).

Tabelle 1: Analytierte Lehrwerke

Name des Lehrwerks	Erscheinungsjahr	Verlag	Sprache(n)	Zielgruppe
Sprechen Sie Deutsch? 1 SSD1	2000	Polyglot	Tschechisch-Deutsch	Sekundarstufe II
Passt schon! 1 PS1	2014	Polyglot	Tschechisch-Deutsch	Sekundarstufe II
d.leicht 1 D.LE1	2016	Klett	Tschechisch-Deutsch	Sekundarstufe II
Schritte international neu A1.1, A1.2 SCHIN1.1, SCHIN1.2	2016a, 2016b	Hueber	Deutsch	Sekundarstufe II
Super! 1 SU1	2014	Hueber	Tschechisch-Deutsch	Sekundarstufe II
Studio [21] A1 ST21A1	2013	Fraus	Tschechisch-Deutsch	Sekundarstufe II
Deutsch mit Max neu + interaktiv 1, 2 DMM1, DMM2	2017, 2021	Fraus	Tschechisch-Deutsch	Sekundarstufe I

Die einzelnen Kategorien, nach denen die aufgeführten Lehrwerke verglichen werden, werden durch Fettdruck markiert.

Es wurde eine qualitative Lehrwerkanalyse durchgeföhrt, die durch eine Analyse der Textverständlichkeit von ausgewählten Grammatikerklärungen (vgl. Lutz 2017) unterstützt wurde. Die Aufmerksamkeit konzentrierte sich auf die theoretischen Erklärungen in den gedruckten Teilen der Kursbücher.⁶ Übungen standen primär nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit und wurden nur dann in die Analyse miteinbezogen, wenn sie für die Grammatikvermittlung mittels visueller Mittel relevant waren.

Aus Gründen der Vergleichbarkeit und um das Thema einzugrenzen, konzentriert sich die Analyse auf die Präsentation von zwei ausgewählten grammatischen Phänomenen, und zwar:

- Aufbau des Aussage- und Fragesatzes bzw. Satzklammer
- Modalverben

Bei der Analyse wurden verschiedene Möglichkeiten der visuellen Markierung, d. h. visuelle Metaphern, Farben, Typen und Platzierung der Bilder, Typographie bzw. Struktur der Seite usw. beachtet. Es wurden Passagen aus Kapiteln sowie aus Übersichten am Ende eines Kapitels oder am Ende eines Lehrwerks analysiert.⁷

⁶ Die zu jedem Lehrwerk gehörenden weiteren Materialien (Audiomaterial, Arbeitshefte, Online-Unterlagen) wurden nicht in Betracht gezogen.

⁷ Es konnten nicht immer volläquivalente Passagen jeweils einander gegenübergestellt werden, weil die Struktur der Lehrwerke verschieden ist. Für die Analyse ist deswegen nicht primär entscheidend, an welcher Stelle sich das beobachtete visuelle Mittel befindet, sondern vor allem dessen Funktion und Effektivität.

4 Ergebnisse der Analyse

In den folgenden Unterkapiteln werden Gemeinsamkeiten und Spezifika der analysierten Lehrwerke aufgeführt. In jeder Kategorie (Erscheinungsjahr, Verlag, Sprache(n), Zielgruppe) erschienen unterschiedliche Aspekte für den Vergleich als relevant.

4.1 Neuere Lehrwerk vs. älteres Lehrwerk

Zur Feststellung der Unterschiede dienen SSD1 (älter) und PS1 (jünger). Beide wurden vom Verlag Polyglot veröffentlicht und in beiden Fällen beteiligte sich die Autorin Doris Dusilová daran.

4.1.1 Gemeinsamkeiten

Allgemein lässt sich konstatieren, dass die gleiche "Handschrift" – trotz kleinerer Unterschiede – zu erkennen ist. In beiden Lehrwerken werden visuelle Mittel bei der Präsentation der Grammatik zur Unterstützung der Orientierung eingesetzt. Dazu passen vor allem typographische Mittel, und zwar Fettdruck oder farbige Unterlegung bzw. Rähmchen. Der Fettdruck ist jedoch multifunktional, was einerseits vorteilhaft, andererseits problematisch sein kann. Zu viele verschiedene Markierungen können die Aufmerksamkeit der SchülerInnen ablenken. Eine einzige Markierung lässt dagegen den Zusammenhang der zusammengehörigen Teile einer Regel (Theorie und Beispiele) nicht genug deutlich hervortreten bzw. unterschiedliche grammatische Regeln werden unifiziert (Dimension Deutlichkeit). Das lässt sich am Beispiel des Themas "Satzgliedfolge" in PS1 darstellen. Durch Fettdruck wird Folgendes markiert: Subjekt und Prädikat in Beispielaussagesätzen, Prädikat in Beispielfragesätzen (s. [3]), theoretische Bezeichnungen in Erklärungen (s. [4]), Typ der adverbialen Bestimmung und Präposition bei der Beschreibung, wo welche Bestimmung steht (s. [5]).

- (3) **Wir spielen** Volleyball. Woher **kommt** Ina? (PS1 2014: XI)
 (4) **přímý pořádek slov, nepřímý pořádek slov, otázka doplňovací, otázka zjišťovací** (PS1 2014: XI)
 'direkte Wortfolge', 'indirekte Wortfolge', 'Ergänzungsfrage', 'Entscheidungsfrage'
 (5) Příslovné určení **času** (...) stojí (...) **před** příslovným určením **místa** (...) (PS1 2014: XI)
 'Die adverbiale Bestimmung der **Zeit** (...) steht (...) **vor** der adverbialen Bestimmung des **Ortes** (...)'

Es wäre eindeutiger, wenn die theoretische Bezeichnung "direkte Satzgliedfolge" und entsprechende Satzglieder im Beispielsatz in einer Farbe und die theoretische Bezeichnung "indirekte Satzgliedfolge" und entsprechende Satzglieder im anderen Beispielsatz in einer anderen Farbe markiert worden wären.

In beiden Lehrwerken bleiben einige als wichtig zu betrachtende Regeln/Abweichungen von Regeln unmarkiert, z. B. die Änderungen des Stammvokals und Unregelmäßigkeiten bei Modalverben – alles ist in Normalschrift geschrieben, obwohl auf Abweichungen hätte hingewiesen werden können (s. [6]).

- (6) müssen: ich muss, du musst, er muss (SSD1 2000: 73, PS1 2014: 79)

Auffällig ist darüber hinaus ein uneinheitlicher Stil der tabellarischen Präsentation von Modalverben in den grammatischen Übersichten am Ende der Lehrwerke. In SSD1 (2000: I/6) wird das Verb *wissen* auf der gleichen Seite, gleich unter den Modalverben präsentiert, weil es eine ähnliche Konjugation aufweist wie Modalverben (Änderung des Stammvokals bei Singularformen, endungslose Formen bei der 1. und 3. Ps. Sg.). Während aber die Modalverben senkrecht präsentiert werden, d. h. Singular- und Pluralformen sind untereinander platziert, wird das Verb *wissen* waagrecht präsentiert, d. h. Singular- und Pluralformen sind nebeneinander. In PS1 (2014: IX) werden nur die Modalverben in der grammatischen Übersicht präsentiert (alle auf der gleichen Seite), das Verb *wissen* wird nicht erwähnt. Während die Modalverben *dürfen*, *können*, *mögen* und *müssen* senkrecht präsentiert werden, d. h. Singular- und Pluralformen sind untereinander platziert, werden die Modalverben *sollen* und *wollen* waagrecht präsentiert, d. h. Singular- und Pluralformen sind nebeneinander.

Es ist möglich, dass die AutorInnen durch eine unterschiedliche Präsentationsweise den speziellen Charakter der präsentierten Verben andeuten wollten (*wissen* ist kein Modalverb, die Modalverben *sollen* und *wollen* sind im Unterschied zu anderen Modalverben neben den Bedeutungen "Pflicht haben" bei *sollen* und "Absicht haben" bei *wollen* auch für die Wiedergabe der eigenen (*wollen*) oder fremden (*sollen*) Meinung/Behauptung relevant,⁸ bei dem Modalverb *sollen* ändert sich der Stammvokal bei der Konjugation nicht). Es könnte jedoch die RezipientInnen stören, dass alle Modalverben (bzw. noch mit dem Verb *wissen*) nicht nur waagrecht oder nur senkrecht präsentiert werden, weil sie daraus eine schnelle Übersicht über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den einzelnen Flexionen nicht so einfach gewinnen können.

4.1.2 Spezifika und Unterschiede

Einen wesentlichen Unterschied zwischen SSD1 und PS1 stellen die gezeichneten Abbildungen und Fotos dar, die bei beiden untersuchten Themen nur in PS1 verwendet werden.

Diese Mittel in PS1 haben verschiedene Bedeutungen und bilden vor allem einen Bestandteil der beigelegten Übungen, die unmittelbar bei der Grammatikpräsentation angeboten werden. Bei dem Thema "Satzbau" sind die W-Fragewörter in der Form einer orangenen Blüte und die Verben in der Form eines gelben Sternchens untermalt (PS1 2014: 8). Diese Gestaltung erhöht nicht nur die Attraktivität (Dimension Motivation), sondern weist auf die wichtigsten Teile der Fragesätze hin (Dimension Deutlichkeit). Der Grund, warum gerade orangene Blüten und gelbe Sternchen als visueller Bestandteil der Übung gewählt wurden, ist aber nicht erkennbar.

Einige Abbildungen oder Fotos üben vor allem eine illustrative Funktion zu den Beispielsätzen im Rahmen der dazugehörigen Übungen aus. Auf den Fotos zu einer Übung mit Modalverben (PS1 2014: 79), die GesprächsteilnehmerInnen darstellen, was mithilfe von

⁸ Z. B. kann der Satz "Er will alles ganz genau wissen." auf zwei Arten interpretiert werden, und zwar "er hat die Absicht, alles zu wissen" oder "er behauptet über sich selbst, dass er alles weiß". Der Satz "Er soll alles ganz genau wissen" kann dagegen bedeuten, dass er die Pflicht hat, alles ganz genau zu wissen oder dass jemand anders über ihn behauptet, dass er alles weiß.

Sprechblasen dargestellt wird (eine Art Comic),⁹ sind jedoch keine spezifischen Situationen zu erkennen, die für einzelne Verben typisch wären oder wo das metaphorische Konzept der Kraft und Barrierenüberwindung (s. Kapitel 2) präsentiert wäre. Eine einzige erkennbare Situation ist ein Gespräch in einem touristischen Informationszentrum, in dem ein Mann mit einer Landkarte fragt, ob die Assistentin den Namen der Straße buchstabieren kann. Diese Situation ist jedoch so komplex, dass hier theoretisch nebst *können* auch andere Modalverben hätten passen können. Die AutorInnen beabsichtigten mit dem Einsatz der Fotos wahrscheinlich die Erhöhung der Motivation, nicht die Darstellung der konkreten Modalverben. Fotos erscheinen zur Darstellung der Modalverben im Allgemeinen problematisch.

Ein einziges einfaches "Bild", das in PS1 (2014: IX) keine ästhetische oder motivierende Aufgabe erfüllt, sondern direkt dem Verständnis der grammatischen Problematik dient, stellt die eckige schwarze Klammer dar. Sie verbindet das konjugierte Modalverb und das Vollverb im Infinitiv und deutet die Satzklammer an.

SSD1 (2000: 73) widmet sich zusätzlich dem Vergleich der Bedeutungen der Verben *kennen* vs. *können* und *sollen* vs. *haben*,¹⁰ welche durch einen gelben Rahmen ohne Unterlegung vom anderen Text abgegrenzt werden. Ein Spezifikum in SSD1 stellt noch die blaue Farbe der Schrift in der grammatischen Übersicht hinten im Lehrwerk dar. Einerseits kann die Übersicht optisch deutlich hervortreten, andererseits verliert die blaue Farbe dadurch jegliche Art der Hervorhebung innerhalb der Übersicht und kann die Augen ermüden (vgl. Ballstaedt 1997: 86).

4.2 DaF-Lehrwerke von unterschiedlichen Verlagen

In den Vergleich wurden neben dem schon genannten Lehrwerk PS1 des Verlags Polyglot drei weitere aktuelle Lehrwerke von anderen Verlagen einbezogen (s. Tabelle 1).

4.2.1 Gemeinsamkeiten

Weil Lehrwerke von 4 Verlagen verglichen wurden, ist die Wahrscheinlichkeit der Gemeinsamkeiten ziemlich niedrig. Eine Gemeinsamkeit aller Lehrwerke besteht in der typographischen Markierung von Prädikaten und von Unregelmäßigkeiten (das gilt jedoch nicht hundertprozentig, s. 4.2.2). In allen Lehrwerken wurden Abbildungen oder Schemata beobachtet, die aber unterschiedliche Funktionen ausüben (s. 4.2.2). Gemeinsam ist auch eine tabellarische Darstellung der Regeln, vor allem in den hinteren Teilen der Lehrwerke.

4.2.2 Spezifika und Unterschiede

Spezifika und Unterschiede treten in dreierlei Hinsicht hervor. Sie werden im Folgenden schrittweise konkretisiert.

⁹ Vgl. SCHIN1.1/SCHIN1.2 (s. 4.3.2), DMM1 (s. 4.4.2).

¹⁰ Die tschechischen SchülerInnen verwechseln nämlich manchmal diese Verben. Beim Paar *sollen* vs. *haben* wird die Verwechslung durch die Übersetzung des Verbs *sollen* ins Tschechische als *mit* verursacht, das zugleich im Tschechischen die Bedeutung *besitzen* haben kann.

Typographische Ebene

Prinzipiell dienen verschiedene typographische Markierungen dazu, entweder wichtige Sprachmittel hervorzuheben (Subjekt, Prädikat usw. beim Satzbau) oder auf Spezifika hinzuweisen (bei Modalverben), damit sie besser memoriert werden können. Alle AutorInnen waren sich der Relevanz typographischer Mittel bewusst, die Lehrwerke weichen jedoch in dem Typ der verwendeten Mittel und/oder in der Konsequenz der Durchführung voneinander ab.

Satzklammer

Während man bei PS1 nur mit der schwarzen Fettschrift ausgekommen ist und das Subjekt und das flektierte Verb in Aussagesätzen und theoretische Informationen gleich markiert hat (s. 4.1.1), verwendet man in SU1 eine hellgelb-orange oder blaue Unterlegung nur für das flektierte Verb (2014: 31, 235)¹¹ und in D.LE1 eine gelbe Unterlegung oder Unterlegung von entsprechenden farbigen Nummern mit der Position im Satz auch nur für das flektierte Verb (2016: 20, 113), was dessen Relevanz deutlich hervorhebt.

In ST21A1 (2013: 252) gilt das Augenmerk der Position, in der sich das flektierte Verb im Hauptsatz (Aussagesatz) befindet. Diese wird durch ein braunes Feld markiert. In Aussagesätzen und W-Fragen wird diese Position, die "zweite" Position, durch das flektierte Verb belegt, wohingegen in Satzfragen¹² das Subjekt linear die zweite Position belegt (das flektierte Verb nimmt linear die erste Position ein). Das flektierte Verb ist in allen hier präsentierten Satzarten (Aussagesätze, W-Fragen, Satzfragen) zusätzlich in einer braunen Ellipse platziert.

Modalverben

Während in einigen Lehrwerken die Unregelmäßigkeiten nicht markiert werden (PS1, an einigen Stellen in ST21A1), werden bei anderen die Spezifika markiert, jedoch unterschiedlich. In SU1 und ST21A1 werden alle Singularformen im Indikativ rot markiert. Das Verb *mögen* erscheint in beiden Lehrwerken auch im Konjunktiv II, bei dem nur Teile der Endungen rot markiert sind.¹³ Die rote Markierung in SU1 (2014: 77) ist aber darüber hinaus für die Mar-

¹¹ In SU1 wird die blaue Unterlegung nicht konsequent verwendet: Nur Prädikate in Fragesätzen sind blau unterlegt, aber Prädikate in Aussagesätzen nicht (ein kleiner Verstoß gegen die Dimension Deutlichkeit).

¹² Satzfragen werden manchmal auch als Ja/Nein-Fragen oder Entscheidungsfragen bezeichnet.

¹³ Gerade beim Verb *mögen* im Konjunktiv II zeigten sich in mehreren analysierten Lehrwerken wesentliche Unterschiede in der Markierung: rote Markierung des (scheinbar) zusätzlichen *e* in der 2. Ps. Sg. und 2. Ps. Pl. und des *e* in der 3. Ps. Sg. (SU1 2014: 56, SCHIN1.1 2016a: Grammatikübersicht 3), rote Markierung der Endungen im Sg. *-e*, *-est*, *-e* (ST21A1 2013: 262), gelbe Unterlegung der 1. und 3. Ps. Sg. (D.LE1 2016: 108), keine Markierung (DMM1 2017: 68, PS1 2014: X) (vgl. Polášková 2017).

Die unterschiedliche Vorgehensweise spiegelt wahrscheinlich die unterschiedliche Betrachtungsweise von dieser Problematik bei den AutorInnen wider. Während einige eine konsequent gleiche Markierung bei allen Modalverben präferieren (gelbe Unterlegung der 1. und 3. Ps. Sg. oder keine Markierung bei allen Modalverben), wollen andere wohl aus didaktischen Gründen nur auf die spezifischen Endungen hinweisen, da der Stamm sich bei der Konjugation nicht ändert und so für SchülerInnen als "regelmäßig" nicht hervorgehoben werden muss. Die rote Markierung des (scheinbar) zusätzlichen *e* in der 2. Ps. Sg. und 2. Ps. Pl. entspricht der Markierung von Spezifika bei der Konjugation der regelmäßigen Verben, deren Stamm auf einen alveolaren Verschlusslaut endet (s. 6. Fazit). Dazu ist noch die für die 3. Ps. Sg. nicht typische Endung *e* markiert. Die rote Markierung der Endungen im Sg. *-e*, *-est*, *-e* lässt sich nicht einfach erklären. Es ist möglich, dass die AutorInnen die Endungen im Singular nur allgemein hervorheben wollten, weil sie vorausgesetzt haben, dass diese schwieriger zu merken sind als diejenigen im Plural. Es ist ein bisschen inkonsequent, da das (scheinbar) zusätzliche *e* in der Endung in

kierung der synonymischen Ausdrücke in Beispielsätzen vorgesehen (*mag/isst gern*, s. Beispielsatz [7]). Die rote Schrift hat also zwei Funktionen: Markierung von Ausnahmen und von möglichen sinngemäßen Ausdrücken.

In D.LE1 (2016: 108) werden nur die 1. und 3. Ps. Sg. durch eine gelbe Unterlegung markiert, d. h., es wird nur die eine Abweichung von der klassischen Konjugation hervorgehoben, und zwar, dass die Formen des Modalverbs in der 1. und 3. Ps. Sg. gleich sind (z. B. *ich darf – er/sie/es darf*). Die andere Abweichung, dass sich der Stamm bei der Konjugation im Sg. (bis auf das Modalverb *sollen*) im Vergleich zum Infinitiv ändert (z. B. *dürfen – ich darf – du darfst – er/sie/es darf*) wird nicht hervorgehoben.

In den grammatischen Übersichten in SU1 (2014: 227) wird noch eine andere Möglichkeit der Markierung verwendet: nur der sich ändernde Stammvokal wird blau hervorgehoben, die Abweichung von der klassischen Konjugation (gleiche Formen bei der 1. und 3. Ps. Sg.) wird nicht speziell hervorgehoben (also umgekehrt als bei D.LE1).

Abbildungen und Schemata

Die Abbildungen und Schemata haben prinzipiell vier Funktionen: (i) sie sollen Zusammenhänge bzw. Unterschiede andeuten, (ii) den Inhalt der Beispielsätze veranschaulichen, (iii) die Relevanz der präsentierten grammatischen Regel hervorheben oder (iv) grammatische Regeln darstellen. Der Erklärung selbst helfen die Bilder mit der (i) und (iv) Funktion. Die Bilder mit der (ii) und (iii) Funktion dienen eher dazu, die Attraktivität des präsentierten Lehrstoffes zu erhöhen, was sich im Endeffekt auch positiv auf das Verständnis auswirken kann.

Die erste Funktion

Diese visuellen Mittel überlappen sich mit den typographischen Mitteln.¹⁴ Hierhin gehören die oben beschriebenen Ellipsen (s. 4.2.2, Satzklammer) für die Markierung des Prädikats in ST21A1. An einigen Stellen dienen sie auch zur Hervorhebung der zusammengehörigen Teile von einem zweiteiligen Prädikat. In diesem Falle sind diese Ellipsen noch mit einer kantigen braunen Klammer über dem Satz verbunden. Dieser Kategorie lassen sich weitere Möglichkeiten des Markierens von zusammengehörigen Teilen des Prädikats in PS1 (2014: IX) (kantige schwarze Klammer unter dem Beispielsatz) und D.LE1 (2016: 108) (runde schwarze Klammer) zuordnen.

Die zweite Funktion

Bilder mit der zweiten Funktion wurden bei den zwei analysierten grammatischen Themen in allen Lehrwerken vorgefunden. In PS1 sind es Fotos von Menschen in verschiedenen Sprechsituationen, die mit Beispielsätzen in den Sprechblasen versehen sind. In SU1, D.LE1 und

der 2. Ps. Pl. unbeachtet bleibt. Es ist beizufügen, dass es sich bei diesen roten Markierungen um eine vereinfachte Hervorgebung handelt. Linguistisch korrekt wäre die Erklärung der Konjunktiv-II-Bildung mithilfe des Präteritums: *t* ist bei *[du] möchtest* kein Bestandteil des Stamms im Unterschied zu *[du] arbeitest*. Die oben beschriebenen Markierungen könnten jedoch diesen Eindruck entstehen lassen. Didaktisch gesehen könnte aber eine streng linguistische Erklärung die RezipientInnen überfordern.

¹⁴ Es ist schwierig, eine klare Grenze zwischen visuellen Mitteln und typographischen Mitteln zu ziehen. Im Prinzip sind diese Mittel jedoch keine einzelnen Mittel, sondern sie bilden ein (wenn auch einfaches) Ganzes.

ST21A1 veranschaulichen die Bilder den Inhalt der Beispielsätze. In SU1 gibt es z. B. über dem Beispielsatz (7) ein Foto einer Müsli frühstückenden Frau. In ST21A1 spiegelt ein Landkartenteil den Inhalt des Mustersatzes (8) für den Satzbau des Aussagesatzes wider. In D.LE1 (2016: 46, 47) zeigen die Bilder das Essen, das man mag.

- (7) Leonie isst gern Müsli zum Frühstück.
= Leonie mag Müsli zum Frühstück. (SU1 2014: 77)
- (8) Hildesheim liegt südlich von Hannover. (ST21A1 2013: 252)

Die dritte Funktion

Das Bild mit der dritten Funktion wurde in D.LE1 (2016: 50) verzeichnet. Es hat die Form einer schwarzen Bombe, die bei Beschreibungen einer grammatischen Regel präsentiert ist und die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf den Inhalt der mitgeteilten Informationen lenken soll.

Die vierte Funktion

In diesem Falle stellen die Bilder (mindestens teilweise) eine visuelle Metapher dar, die eine grammatische Regel visualisiert. Diese Bilder wurden bei den analysierten Themen nur in SU1 und ST21A1 beobachtet.

In SU1 (2014: 55) gibt das Bild einen Tipp zum Lernen wieder. Man soll Kärtchen mit einem Modalverb und Kärtchen mit einem Vollverb mit einer Wäscheklammer auf die Schnur festigen, was teilweise die Regel der Satzklammer illustriert. Es wäre jedoch hilfreicher gewesen, wenn man empfohlen hätte, alle Satzglieder auf diese Art und Weise zu basteln, nicht nur die zwei Teile des Prädikats, weil man dadurch die Prinzipien des Aufbaus von einem deutschen Aussagesatz mit einem Modalverb eindeutiger hätte nachvollziehen können (Dimension Komplexität).¹⁵

Im Lehrwerk ST21A1 (2013: 231) erinnert eine Übung mit Verkehrsschildern an das Konzept zur Darstellung von Modalverben mithilfe der Kraftverhältnisse (s. Kapitel 2). Beispielsweise deuten die Bilder durch eine Abbildung eines Fotoapparats und eines roten Strichs an, was man aufgrund der Entscheidung einer äußeren Kraft (Autorität) nicht machen darf (das Bild erinnert an das Verkehrsschild "Abbiegeverbot" oder "Eingeschränktes Halteverbot").¹⁶

Tabellen

Die Tabellen dienen zur Systematisierung der präsentierten Informationen, indem sie die einzelnen Positionen für Satzglieder und Unterschiede ihrer Besetzung bei verschiedenen Satzarten oder Paradigmata und Unterschiede in der Konjugation der Modalverben in ihrer Komplexität übersichtlich darstellen (Dimension Gliederung).

Die Tabellen in PS1 unterscheiden sich von denen in den anderen Lehrwerken in zweierlei Hinsicht. Erstens sind Paradigmata bei verschiedenen Modalverben in unterschiedlichen

¹⁵ Vgl. Satzglieder als Wäschestücke auf einer Schnur in SCHIN1.1 (s. 4.3.2).

¹⁶ Vgl. Verkehrsschilder in SCHIN1.2 (s. 4.3.2).

Richtungen präsentiert (Paradigma von *dürfen*, *können*, *mögen* und *müssen* senkrecht, Paradigma von *sollen* und *wollen* waagrecht, s. 4.1.1), während sie in den drei anderen Lehrwerken ausschließlich senkrecht orientiert sind. Zweitens ist für die Paradigmata der einzelnen Modalverben jeweils eine selbstständige Tabelle vorgesehen. In den drei anderen Lehrwerken gibt es dagegen jeweils eine einzige Tabelle, in der alle Modalverben aufgeführt sind.

Auffällig ist die Tabelle in D.LE1 (2016: 108), denn sie macht auf das Spezifikum des Verbs *wissen*, dessen Konjugation derjenigen von Modalverben gleicht und deshalb zusammen mit Modalverben präsentiert wird, obwohl es kein Modalverb ist, visuell deutlich aufmerksam. Das Paradigma des Verbs *wissen* befindet sich zwar in derselben Tabelle, in der die Paradigmata der einzelnen Modalverben präsentiert werden, aber das Verb *wissen* ist in einer schiefen Spalte. Es sieht so aus, als ob die Tabelle auf einem Blatt Papier wäre, von dem man das Paradigma von *wissen* abgerissen hätte. Diese visuell "unregelmäßige" Präsentationsweise könnte gewisse SchülerInnen irritieren, auf der anderen Seite ist eine deutliche Abgrenzung des Nicht-Modalverbs *wissen* von Modalverben berechtigt (Dimension Deutlichkeit).

4.3 Einsprachige vs. zweisprachige DaF-Lehrwerke

Zum Vergleich wurden das Lehrwerk SU1 (mit tschechischen Elementen) und SCHIN1.1/SCHIN1.2 (nur auf Deutsch) von dem gleichen Verlag (Hueber) ausgewählt.

4.3.1 Gemeinsamkeiten

In beiden Lehrwerken sind sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede bezüglich einzelner Merkmale zu finden. Diese Merkmale betreffen rote Markierungen und Abbildungen.

In beiden Lehrwerken ist die rote Schrift multifunktional. In SU1 werden durch die rote Schrift sowohl alle Singularformen der Modalverben und deren Infinitive als auch synonymische Ausdrücke in Beispielsätzen markiert (vgl. 4.2.2), in SCHIN1.1/SCHIN1.2 scheint das Spektrum der Verwendung sogar noch breiter zu sein: neben Prädikaten (die aus Modalverben und Infinitiven am Ende des Satzes bestehen, SCHIN1.1 2016a: 84) sind z. B. auch Subjekte, die Negationswörter *nicht* und *kein*, Antworten *Ja*, *Nein*, *Doch* oder der erste Buchstabe *W* bei W-Fragewörtern (SCHIN1.1 2016a: 18, 42, Grammatikübersicht 4) rot markiert. Es könnte eventuell sein, dass zu viel rote Markierung den gegensätzlichen Effekt (Verlust der Auffälligkeit der markierten Teile) haben könnte. Auf der anderen Seite könnten zu viele unterschiedliche Farben stören (vgl. Ballstaedt 1997: 92).

Darüber hinaus wird die Markierung der Prädikate (Unterlegung in SU1 2014: 234–235, rote Schrift in SCHIN1.1 2016a: Grammatikübersicht 4) beim Thema "Satzbau" in den grammatischen Übersichten in beiden Lehrwerken nicht konsequent verwendet, was nicht ganz im Einklang mit der Dimension Deutlichkeit steht.

In beiden Lehrwerken befinden sich mehrere Abbildungen mit einer illustrativen Funktion. Wie die Fotos in SU1, die den Inhalt der Beispielsätze veranschaulichen (s. 4.2.2), werden die gezeichneten Abbildungen in SCHIN1.1/SCHIN1.2 verwendet (z. B. ein Bild eines Krankenhauszimmers zwecks Veranschaulichung eines Gesprächs zwischen einer Krankenschwester und einem Patienten, SCHIN1.2 2016b: 122). Dieser Bildfunktion können auch

die Fotos der am Chat beteiligten Gesprächspersonen zugeordnet werden, wodurch entsprechende Übungssätze persönlicher werden (Thema "Modalverben", SCHIN1.1 2016a: 84).

4.3.2 Spezifika und Unterschiede

Das Lehrwerk SCHIN1.1/SCHIN1.2 unterscheidet sich von SU1 im Rahmen der Verwendung von roter Schrift in zweierlei Hinsicht.

Während bei *mögen* alle Singularformen rot markiert werden (SCHIN1.2 2016b: 160), ist bei *sollen* nur die 1. und 3. Ps. markiert (SCHIN1.2 2016b: 122). Diese unterschiedliche Markierung scheint berechtigt zu sein, weil die Form der 2. Ps. Sg. bei *sollen* regelmäßig ist, sodass die rote Farbe nur auf Abweichungen hinweist, was sich auf das Verständnis positiv auswirken kann. Bei *mögen* bedeutet die rote Markierung jedoch zwei Abweichungen, nämlich sowohl die Änderung des Stamms als auch die für Modalverben typische Endungslosigkeit bei der 1. und 3. Ps. Sg., was dagegen von den Lernenden unbeachtet bleiben könnte (vgl. 4.2.2).¹⁷

Eine andere Markierung gibt es jedoch noch in SCHIN1.1 (2016a: 90; *können*) und SCHIN1.2 (2016b: 114; *müssen* und *dürfen*) in den grammatischen Übersichten, die sich aus der Perspektive der Verständlichkeit als durchdachter bezeichnen lässt. Hier werden einzelne Unregelmäßigkeiten typographisch unterschieden. Das Rot markiert die Unregelmäßigkeit im Stamm, der rote Fettdruck deutet zusätzlich auf die gleiche Form der 1. und 3. Ps. Sg. hin. Diese Markierung wird jedoch nicht konsequent verwendet, sodass man Unterschiede im Rahmen desselben Lehrwerks oder sogar auf derselben Seite beobachten kann (z. B. werden in SCHIN1.2 2016b: 6/Anlage bei der Konjugation des Modalverbs *mögen* sowohl rote Schrift als auch Fettdruck verwendet, bei der Konjugation der Modalverben *müssen* und *dürfen* werden jedoch nur alle Formen im Singular durch die rote Farbe markiert, der Fettdruck wird nicht verwendet).

Spezifika in SCHIN1.1/SCHIN1.2 treten auch bei der Analyse der Abbildungen hervor und sie können in drei Gruppen gegliedert werden. (i) Das Bild eines plastischen blauen Buchstabens *W*, an den sich weitere verschiedenfarbige Teile der W-Fragewörter *ie*, *as*, *er* und *oher* anfügen, dient zum besseren Merken der W-Fragewörter (SCHIN1.1 2016a: 18). (ii) Einige Abbildungen mit einer illustrativen Funktion, die den Inhalt der Beispielsätze zeigen, werden im Vergleich zu SU1 noch um Sprechblasen ergänzt (z. B. die Aussage einer Patientin im Krankenhausbang)¹⁸ und bieten somit die Beispielsätze noch einmal in dieser für Jugendliche attraktiveren Form an, wodurch sie zu den motivierenden Elementen zählen können (s. [9]). Bei einer Abbildung von Menschen in einer Küche deuten zusätzlich farbige Pfeile bei dem dabeistehenden Beispielaussagesatz und -fragesatz (s. [10]) den Austausch der Satzglieder in Fragen an.

(9) "Der Doktor sagt, ich soll die Schmerztabletten nehmen."

(SCHIN1.2 2016b: 122)

¹⁷ Bei *können* (SCHIN1.1 2016a: 84) ist die Markierung den SchülerInnen überlassen, indem sie die Formen der 1., 2. und 3. Ps. Sg. in den Übungssätzen selbst finden und in eine Tabelle einsetzen sollen (die Pluralformen sind schon in der Tabelle eingesetzt und nicht markiert).

¹⁸ Vgl. PS1 (s. 4.1.2), DMM1 (s. 4.4.2).

(10) Wir haben Zucker. Haben wir Zucker?

(SCHIN1.1 2016a: 42)

(iii) Am deutlichsten unterscheidet sich SCHIN1.1/SCHIN1.2 von SU1 durch den Einsatz von visuellen Metaphern. Zu diesen gehört das Bild mit einer Schnur¹⁹ und den mithilfe von Wäscheklammern aufgehängten verschiedenfarbigen Wäschestücken, die unterschiedliche Satzglieder und deren Folge anschaulich repräsentieren. Die Wäscheklammern und Wäschestücke deuten implizit und metaphorisch an, dass man diese nach bestimmten Regeln verschieben kann, was den SchülerInnen das Prinzip der Satzgliedfolge gut näherbringt.

Die einzelnen Wäschestücke lassen sich jedoch in beliebiger Reihenfolge aufhängen, wohingegen die Anordnung einzelner Satzglieder nicht frei ist. Beispielsweise sind im Bild folgende Beispielsätze präsentiert, wobei die Gedankenstriche einzelne Wäschestücke andeuten:

(11) Robert – macht – am Nachmittag – Sport

(SCHIN1.1 2016a: 66)

(12) Am Nachmittag – macht – Robert – Sport

(SCHIN1.1 2016a: 66)

Nicht möglich wäre aber folgende Kombination, obwohl sie sich theoretisch von den freien Wäschestücken basteln lässt: Sport – Robert – am Nachmittag – macht. Das müsste also noch von einer Lehrperson erklärt werden.

Dem Konzept von visuellen Metaphern kann des Weiteren das Bild mit roten und grünen Verkehrsschildern zugeordnet werden, in denen Piktogramme andeuten, was man machen muss bzw. nicht darf (rot)²⁰ und darf (grün).²¹ Von dieser Veranschaulichung der Modalverbbedeutungen können SchülerInnen gut profitieren (vgl. Abb. 1, ins Schwarz-Weiße überführt).



Abb. 1: Verbotsschilder, abgedruckt mit freundlicher Genehmigung des Verlags (Copyright: Illustrationen von Jörg Saupe aus *Schritte International Neu 2 (A1.2)*, München: Hueber Verlag, 2016b: 114).

¹⁹ Vgl. SU1 (s. 4.2.2).

²⁰ Dass in beiden Fällen die rote Farbe verwendet wird, hängt wohl damit zusammen, dass die Tätigkeiten, die man machen muss, eigentlich nur anders ausgedrückte Verbote sind, z. B. "Hier muss man leise sein." (SCHIN1.2 2016b:114) heißt eigentlich "Hier darf man nicht laut sein".

²¹ Vgl. ST21A1 (s. 4.2.2).

4.4 Lehrwerke für Sekundarstufe I vs. II

Die Lehrwerke ST21A1 und DMM1/DMM2 wurden von demselben Verlag (Fraus) veröffentlicht. Sie unterscheiden sich jedoch durch die Zielgruppe.

4.4.1 Gemeinsamkeiten

In beiden Lehrwerken werden zwar wichtige Aspekte typographisch hervorgehoben und die grammatischen Themen durch illustrative Bilder begleitet. In mancher Hinsicht weichen diese beiden Lehrwerke jedoch bei genauer Beobachtung voneinander ab.

4.4.2 Spezifika und Unterschiede

Ein formaler Unterschied besteht darin, dass das Lehrwerk DMM1/DMM2 keine Gesamtübersicht der durchgenommenen grammatischen Regeln beinhaltet, was zu Lasten der Dimension Gliederung gehen kann.

Typographische Hervorhebungen

Im Vergleich zu ST21A1 werden in DMM1/DMM2 die einzelnen Mustersätze und verschiedene Flexionen desselben Modalverbs in farbig unterlegten Rähmchen getrennt an verschiedenen Stellen im Lehrwerk verzeichnet. Die Unregelmäßigkeiten bei den Konjugationsmustern der Modalverben sind in DMM nicht markiert, während sie aber in ST21A1 in roter Schrift hervorgehoben werden.

Wenn der Satzbau präsentiert wird (DMM1 2017: 21, DMM2 2021: 21), stehen die einzelnen Satzglieder in verschiedenen Typen von Sätzen jeweils nicht untereinander, sondern sie sind durch "klassische" Leerzeichen abgegrenzt (13), sodass man die Unterschiede in den Positionen der einzelnen Satzglieder gar nicht wahrnehmen kann (Dimension Gliederung, Deutlichkeit). Im ST21A1 (2013: 52) werden die Satzglieder der einzelnen Mustersätze so präsentiert, als ob sie in einer Tabelle stehen würden und für jede Position im Satz eine Spalte reserviert wäre (14). Das kann bei der bewussten Reflexion der Satzgliedfolge den SchülerInnen mehr helfen.

(13) Ich räume im Wohnzimmer auf.
Räumst du gern auf?²² (DMM2 2021: 21)

(14) Ich komme aus Polen.
W-Frage Woher kommst du?
Satzfrage Kommst du aus der Türkei?²³ (ST21A1 2013: 52)

In einigen Muster-Fragesätzen sind sowohl Subjekt als auch Prädikat gleich – durch Fettdruck – markiert (DMM1 2017: 21). Bei dem Thema "Satzbau mit Modalverben" (DMM1 2017: 52) werden beide Teile des Prädikats und das Subjekt orange geschrieben und überwiegen optisch, umso mehr, als das Rähmchen mit den Beispielsätzen hellorange unterlegt ist, genauso wie das Rähmchen mit der Überschrift "Grammatik". Andere mit der "klassischen" schwarzen

²² Die Prädikate *räume auf*, *räumst auf* sind orange markiert.

²³ Die Prädikate *komme*, *kommst* sind in einer braunen Ellipse platziert.

Schrift geschriebene Satzglieder, die in den Sätzen einen kleineren Bestandteil bilden als die orangenen Satzglieder, können dadurch in dem jeweiligen Rähmchen paradoxerweise als spezifische, hervorgehobene Satzglieder hervorstechen. Auch die Satzklammer und zweite Position des Verbs können untergehen (Dimension Deutlichkeit).²⁴

Bilder

Alle gezeichneten Abbildungen und Fotos bei der analysierten Grammatik in DMM1/DMM2 haben einen anschaulichen Charakter. Im Unterschied zu ST21A1 sollen einige neben der Widerspiegelung vom Inhalt der Beispielsätze auch zum Lachen anregen und/oder positive Emotionen hervorrufen, z. B. das lächelnde Handy (DMM2 2021: 21) oder ein Piktogramm bei grammatischen Beispielen in der Form "Daumen hoch" (z. B. DMM1 2017: 28) (Dimension Motivation). Piktogramme werden in DMM1 (2017: 67) auch in Beispielsätzen mit Modalverben eingesetzt, z. B. um die Konjugation von *mögen* attraktiv zu machen. Piktogramme bilden Speisen ab, die jemand mag und die in der Übung benannt werden sollen. Einige Bilder (DMM1 2017: 21) gehören zu den dabeistehenden Übungen und stellen z. B. einen Menschen im Gespräch dar, wobei die Rede in Sprechblasen wiedergegeben wird.²⁵

An der Grenze zwischen typographischen Mitteln und Abbildungen steht ein Schema bzw. Viereck in einem hellorange unterlegten Rähmchen, das zum Ausdruck bringt, dass das Verb ein zentrales Element im Satz ist und an der zweiten Stelle steht. Es werden zwei Beispielsätze präsentiert (vgl. Abb. 2, ins Schwarz-Weiße überführt), die eine umgekehrte Satzgliedfolge aufweisen. Das Prädikat ist durch rosa Fettdruck markiert. Das Subjekt *wir* ist schwarz und die adverbiale Bestimmung *hier* grün geschrieben.

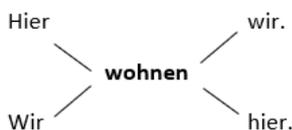


Abb. 2: Basierend auf dem Schema "ZAPAMATUJ SI" [MERKE] in Lehrwerk *Deutsch mit Max neu + interaktiv 1*. Plzeň: Verlag Fraus. 2017: 28 (das Schema hat keine Schemanummer).

Dank der schematischen Gestaltung und farbigen Markierung können die LeserInnen zwei mögliche Varianten eines Satzes besser wahrnehmen und verstehen, wie die Satzglieder angesichts des Prädikats ihre Reihenfolge umdrehen können. Diese Darstellung kann metaphorisch an ein Modell eines Moleküls (z. B. eines Wassermoleküls) erinnern (das Prädikat als ein Sauerstoffatom, Subjekt und adverbiale Bestimmung als zwei Wasserstoffatome²⁶); für eine volle visuelle Metapher hätte sich das ganze Schema aber noch konkreter einem Molekül annähern müssen. Sonst wurden im Unterschied zu ST21A1 keine visuellen Metaphern beobachtet.

²⁴ Vgl. die Satzklammer durch die verbundenen braunen Ellipsen in ST21A1 (s. 4.2.2).

²⁵ Vgl. PS1 (s. 4.1.2.) und SCHIN1.1/SCHIN1.2 (s. 4.3.2).

²⁶ Vgl. <https://www.chemie.de/lexikon/Wassermolek%C3%BCl.html> (gesehen am 17.08.2023).

5 Zusammenfassung der Beobachtungen

Um eine Übersicht über die analysierten Lehrwerke zu gewinnen, werden in diesem Kapitel alle Lehrwerke tabellarisch einander gegenübergestellt, damit ihre Spezifika auch außer dem vordefinierten Vergleich (s. Kapitel 3) nach vier Kriterien (Erscheinungsjahr, Verlag, Sprache(n), Zielgruppe) deutlicher hervortreten können. In Tabelle 2 werden also die Unterschiede nicht im Detail aufgeführt, sondern es werden nur die wichtigsten Ergebnisse mit Fokus auf die visuellen Metaphern präsentiert, denen eine spezielle Spalte gewidmet wird.

Visuelle Metaphern oder deren Andeutungen wurden in vier Lehrwerken beobachtet (SCHIN1.1/SCHIN1.2, SU1, ST21A1, DMM1). Die Motive zweier Metaphern wiederholten sich in jeweils zwei verschiedenen Lehrwerken (Satzglieder als Wäsche auf einer Schnur, Modalverben als Verkehrsschilder). In einem Lehrwerk (DMM1) wird die Satzgliedfolge mithilfe eines Schemas dargestellt, das entfernt an ein Molekül erinnert.

Von anderen Bildern und Schemata überwiegen motivierende und illustrative Bilder. In drei Lehrwerken sind die Bilder mit Sprechblasen versehen (PS1, SCHIN1.2, DMM1). Zur Erklärung der grammatischen Regeln selbst helfen in Einzelfällen Pfeile, eckige oder runde Klammern oder Ellipsen. In einem Fall soll die Abbildung einer Bombe gezielt die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf die Spezifika der Modalverben lenken (D.LE1).

Einige Tabellen bieten eine übersichtliche Darstellung von Paradigmata der Modalverben oder von Satzgliedern an, für die einzelne Spalten vorgesehen sind. Andere Tabellen können jedoch die Übersicht eher stören, wenn sie nicht einheitlich aufgebaut sind oder die einzelnen zusammenhängenden Paradigmata an verschiedenen Stellen präsentiert werden. Eine Ausnahme stellt die absichtliche Abweichung von der klassischen Tabellenstruktur dar, welche die Aufmerksamkeit auf die Spezifika lenken soll (D.LE1).

Eine große Variabilität in der Verwendung und zugleich ein mögliches Verbesserungspotenzial weisen typographische Hervorhebungen auf. Es wurde beobachtet, dass mehrere sprachliche Phänomene durch gleiche Typen der Hervorhebung markiert sind, dass die Ausnahmen oder Abweichungen manchmal gar nicht markiert sind oder dass die Hervorhebung nicht konsequent durchgeführt wurde, was die RezipientInnen verwirren könnte. Andererseits wurden auch Fälle beobachtet, wo zwei wesentliche sprachliche Phänomene in ein und demselben Wort mithilfe von zwei verschiedenen Typen der Hervorhebung markiert werden (SCHIN1.1/SCHIN1.2), was eindeutiger auf die einzelnen Spezifika hinweisen kann.

Tabelle 2: Analyalisierte Lehrwerke – Auswertung

Name des Lehrwerks	Visuelle Metaphern oder deren Andeutungen	Andere Bilder, Schemata	Tabellen	Typographische Hervorhebungen
SSD1		- gelber Rahmen ohne Unterlegung	- uneinheitliche Gestaltung - eine selbstständige Tabelle für die Paradigmata der einzelnen Modalverben	- nicht markierte Abweichungen - multifunktionaler Fettdruck - blaue Schrift
PS1		- motivierende oder illustrative Bilder - eine Art Comic - Fotos - Klammer (Satzklammer) - eine Unterlegung in einer Form von Blüten und Sternchen (Markierung von W-Fragewörtern und Verben)	- uneinheitliche Gestaltung - eine selbstständige Tabelle für die Paradigmata der einzelnen Modalverben	- nicht markierte Abweichungen - multifunktionaler Fettdruck
D.LE1		- illustrative Bilder - Klammer (Satzklammer) - schwarze Bombe	- eine Spalte als abgerissenes Blatt Papier - eine gemeinsame Tabelle für alle Modalverben	- farbige Unterlegung - einige nicht markierte Abweichungen
SCHIN1.1, SCHIN1.2	- Schnur mit aufgehängten Wäschestücken (Satzglieder im Beispielsatz, Satzklammer) - rote und grüne Verkehrsschilder mit Piktogrammen (Modalverben)	- illustrative Bilder - farbige plastische Buchstaben - eine Art Comic - Pfeile (Satzglieder im Beispielaussagesatz vs. Beispielfragesatz)	- übersichtliche Darstellung - keine gemeinsame Tabelle für alle Modalverben	- multifunktionale rote Schrift - einige nicht konsequente Markierungen (auch auf derselben Seite) - eine Markierung für eine Art von Abweichung und eine andere Markierung für eine andere Art von Abweichung
SU1	- Schnur mit aufgehängten Kärtchen mit Teilen des Prädikats im Satz aus einer Übung (Satzklammer mit Modalverben)	- illustrative Bilder	- übersichtliche Darstellung - eine gemeinsame Tabelle für alle Modalverben	- farbige Unterlegung - multifunktionale rote Schrift - blaue Schrift - einige nicht markierte Abweichungen - einige nicht konsequente Markierungen
ST21A1	- rote Verkehrsschilder mit Piktogrammen (Modalverben)	- illustrative Bilder - Ellipsen (Prädikat) - Klammer (Satzklammer)	- übersichtliche Darstellung - eine gemeinsame Tabelle für alle Modalverben	- farbige Unterlegung - einige nicht markierte Abweichungen - rote Schrift - Hervorhebung wichtiger Aspekte
DMM1, DMM2	- ein an ein Molekül erinnerndes Modell (direkte und indirekte Satzgliedfolge im Beispielsatz)	- illustrative Bilder - eine Art Comic - motivierende (zum Lachen anregende) Bilder - Piktogramme in Beispielsätzen	- getrennte Präsentation von Flexionen desselben Modalverbs - nicht ganz übersichtliche Darstellung - keine tabellarische Gesamtübersicht der im Lehrwerk durchgenommenen Grammatik	- Hervorhebung wichtiger Aspekte - einige nicht markierte Abweichungen - übermäßig gebrauchte orange Markierung

6 Fazit

Aus der Untersuchung verschiedener DaF-Lehrwerke auf dem tschechischen Markt hat sich ergeben, dass visuelle Elemente bei der Grammatikvermittlung eine wichtige Rolle spielen und den effektiveren Lernprozess unterstützen können. Die typographischen Mittel dienen überwiegend der Strukturierung und der Hervorhebung von Abweichungen oder wichtigen Passagen. Gezeichnete Abbildungen und Fotos spiegeln den Beispielsatzinhalt wider, stellen Sprechsituationen dar, motivieren zum Lernen oder regen eine Kommunikation an. Seltener helfen visuelle Mittel direkt zur Veranschaulichung einer grammatischen Regel, z. B. als eine visuelle Metapher.

Visuelle Mittel verbessern jedoch nicht unbedingt die Verständlichkeit von Erklärungen. Wenn solche Mittel nicht effektiv eingesetzt werden, könnten sie kontraproduktiv wirken. Beispielsweise können multifunktionale, überflüssige oder nicht konsequent eingesetzte Hervorhebungen SchülerInnen verwirren. Gezeichnete Abbildungen und Fotos können zwar das Lehrwerk schmücken, tragen aber nicht immer zugleich zum Verstehen von grammatischen Regeln bei. Ein anderes Extrem (das bei den analysierten Lehrwerken nicht verzeichnet wurde) wäre ein völliges Fehlen von irgendwelchen visuellen Mitteln.

Trotz der Untersuchung verschiedener Typen von Lehrwerken wurden nicht viele Unterschiede zwischen ihnen verzeichnet. Ein kleiner Unterschied besteht zwischen dem älteren (SSD1) und dem jüngeren (PS1) Lehrwerk desselben Verlags, wobei in dem jüngeren (PS1) Lehrwerk Abbildungen und Fotos bei den untersuchten Themen zusätzlich vorgefunden wurden. Es wurde ein relativ großer Unterschied zwischen DaF-Lehrwerken für Sekundarstufe I und II desselben Verlags beobachtet. Im Lehrwerk für Sekundarstufe I (DMM1/DMM2) wurden mehr lustige Bilder, weniger Systematizität bei der Präsentation des Satzbaus und keine Markierung der Abweichungen bei Modalverben im Vergleich zum Lehrwerk für Sekundarstufe II (ST21A1) nachgewiesen.

Die neueren Lehrwerke unterschiedlicher Verlage bieten eine breite Palette von verschiedenen Typen der visuellen Mittel bei der Grammatikvermittlung. Parallelen lassen sich schwierig definieren, denn jedes Lehrwerk verwendet zur Erfüllung der am Anfang des Fazits beschriebenen Funktionen unterschiedlich gestaltete Mittel. Das analysierte einsprachige Lehrwerk (SCHIN1.1/SCHIN1.2) unterscheidet sich vom zweisprachigen (SU1) desselben Verlags in einer differenzierteren Markierung von Abweichungen bei der Konjugation von Modalverben und in der Verwendung von zwei visuellen Metaphern.

Es kann geschlussfolgert werden, dass der Einsatz von visuellen Mitteln nicht nur vom Alter des Lehrwerks oder der Zielgruppe abhängt, sondern auch auf den Geschmack der AutorInnen, finanziellen Aufwand, technische Möglichkeiten usw. zurückzuführen ist. Des Weiteren lässt sich der Einfluss der Wahl von grammatischen Themen für die Analyse nicht ausschließen. Der Vergleich von Präsentationen anderer grammatischer Themen könnte anders ausgehen.

Diese Analyse hat nahegelegt, dass eine noch detailliertere Untersuchung in diesem Bereich notwendig ist, um das Potential der visuellen Mittel möglichst voll auszuschöpfen und Konzepte der kognitiven Linguistik (s. Kapitel 2) intensiver bei der Bearbeitung von neuen

Lehrwerken zu integrieren. Es wäre empfehlenswert, möglichst viele grammatische Regeln, vor allem in grammatischen Übersichten, metaphorisch darzustellen oder die SchülerInnen zu motivieren, dass sie selbst eine grammatische Regel visuell veranschaulichen.

Dazu bieten sich folgende Bereiche an: die Konjugation der regelmäßigen Verben im Präsens und die Bildung der zweistelligen Zahlen. Bei der Konjugation der regelmäßigen Verben kommen trotz Regelmäßigkeit gewisse Abweichungen vor. Bei den Verben, deren Stamm auf *s* oder *β* endet, lässt sich die Fusion der zwei *s* in der 2. Ps. Sg. als Fusion der Zellen darstellen (z. B. *reisen* – *du reist*, *heißen* – *du heißt* vs. *machen* – *du machst*). Bei den Verben, deren Stamm auf einen alveolaren Verschlusslaut (*t* oder *d*) endet und bei denen der Einschub (Epenthese) des Buchstabens *e* zwischen dem Stamm und der Endung *-st* in der 2. Ps. Sg. und der Endung *-t* in der 3. Ps. Sg. und der 2. Ps. Pl. notwendig ist, um die Aussprache zu erleichtern, kann man die Situation metaphorisch als zwei Ziegel (Buchstaben *t/d* und *st/t*) veranschaulichen, deren (fast) gleiche glatte Oberflächen nicht ohne Bindemittel in Form eines Mörtels (Rolle des Buchstabens *e*) halten würden (z. B. *arbeiten* – *du arbeitest* vs. *machen* – *du machst*).

Die Bildung der zweistelligen Zahlen ab 21 kann für tschechische Lernende problematisch sein, weil man sie nur von hinten liest. Im Tschechischen bestehen die Zahlwörter 1–10 aus einem Morphem (*jeden* 'eins', *dva* 'zwei', *tři* 'drei' usw.). Die Zahlwörter 11–19 bildet man mithilfe der Zahlwörter 1–9 und des Suffixes *-náct* (*jedenáct* 'elf', *dvanáct* 'zwölf', *třináct* 'dreizehn' usw.). Die Zahlwörter 20, 30, 40 bildet man mithilfe der Zahlwörter 2–4 und des Suffixes *-cet* (*dvacet* 'zwanzig', *třicet* 'dreißig', *čtyřicet* 'vierzig'), die Zahlwörter 50, 60, 70, 80, 90 bildet man mithilfe der Zahlwörter 5–9 und des Suffixes *-sát* (*padesát* 'fünfzig' usw.). Die Zahlwörter 21–29, 31–39 usw. bis 91–99 sind zusammengesetzt und können entweder als ein Wort geschrieben werden, das jeweils die Zahl wie im Deutschen "von hinten" ausdrückt (z. B. *jedenadvacet* 'einundzwanzig'), oder als zwei Wörter, wobei die Zahl wie im Englischen "von vorne" gelesen wird (z. B. *dvacet jedna*, wörtwörtlich übersetzt: 'zwanzig eins', vgl. *twenty one*) (vgl. Petr, Dokulil, Horálek, Hůrková & Knappová 1986: 509–510). Die SchülerInnen können also dazu neigen, die Wahlmöglichkeit in der tschechischen Sprache auf die deutsche Sprache zu übertragen und die zweistelligen Zahlen ab 21 von links nach rechts zu lesen. Die einzig mögliche Leseweise im Deutschen, nämlich von rechts nach links, kann metaphorisch mithilfe eines Krebses nahegebracht werden, der in Kindergeschichten als Tier beschrieben wird, das rückwärtsgeht.

Vor allem sollten sich zukünftige Untersuchungen auf das Verhältnis zwischen den visuellen Mitteln bei der Grammatikpräsentation im Lehrwerk einerseits und dem Lernerfolg beim Lernen der Grammatik bei tschechischen SchülerInnen andererseits konzentrieren. Relevant wären auch komplexe Umfragen zu den persönlichen Wünschen und Präferenzen der Deutschlernenden bzw. -lehrenden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Beňová, Zuzana, Petr Hladík & Iris Milde. 2016. *d.leicht 1. Němčina pro střední školy. Učebnice a pracovní sešit*. [Deutsch für die Sekundarstufe II. Kursbuch und Arbeitsbuch]. Praha: Klett.
- Dusilová, Doris, Vladimíra Kolocová, Lucie Brožiková, Ralf Goedert, Mark Schneider, Lenka Vachalovská & Jens Krüger. 2000. *Sprechen Sie Deutsch? 1. Učebnice němčiny pro střední a jazykové školy*. [DaF-Lehrwerk für die Sekundarstufe II und Sprachschulen]. Praha: Polyglot.
- Dusilová, Doris, Vladimíra Kolocová, Thomas Hauptenthal & Jens Krüger. 2014. *Passt schon! 1. Učebnice a pracovní sešit. Němčina pro střední školy*. [Kursbuch und Arbeitsbuch. Deutsch für die Sekundarstufe II]. Praha: Polyglot.
- Funk, Hermann, Christina Kuhn, Laura Nielsen, Kerstin Rische, Beate Lex & Beate Redecker. 2013. *Studio [21] A1. Učebnice s pracovním sešitem a mp3 nahrávkami ke cvičením. Němčina pro jazykové a střední školy zpracovaná podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*. [Kursbuch mit Arbeitsbuch und mp3-Aufnahmen zu den Übungen. Deutsch für Sprachschulen und für die Sekundarstufe II, bearbeitet nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen]. Plzeň: Fraus.
- Neuner, Gerhard (Hg.). 2014. *Super! 1. Němčina jako druhý cizí jazyk. Učebnice a pracovní sešit*. [Deutsch als zweite Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch]. München: Hueber.
- Niebisch, Daniela, Sylvette Penning-Hiemstra, Franz Specht, Monika Bovermann, Angela Pude & Monika Reimann. 2016a. *Schritte international neu 1. A1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch*. München: Hueber.
- Niebisch, Daniela, Sylvette Penning-Hiemstra, Franz Specht, Monika Bovermann, Angela Pude & Monika Reimann. 2016b. *Schritte international neu 2. A1.2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch und Arbeitsbuch*. München: Hueber.
- Tvrzníková, Jana, Oldřich Poul & Milena Zbranková. 2017. *Deutsch mit Max neu + interaktiv 1. Učebnice. Němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. [Kursbuch. Deutsch für die Sekundarstufe I]. Plzeň: Fraus.
- Tvrzníková, Jana, Oldřich Poul & Milena Zbranková. 2021. *Deutsch mit Max neu + interaktiv 2. Hybridní učebnice. Němčina pro základní školy a víceletá gymnázia*. [Hybrides Lehrwerk. Deutsch für die Sekundarstufe I]. Plzeň: Fraus. (e-book)

Sekundärliteratur

- Ballstaedt, Steffen-Peter. 1997. *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Bucher, Hans Jürgen. 2019. Multimodalität als Herausforderung für die Visuelle Kommunikationsforschung. In Katharina Lobinger (Hg.), *Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung*, 651–677. Wiesbaden: Springer. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/336819026_Multimodalitat_als_Herausforderung_fur_die_e_Visuelle_Kommunikationsforschung (gesehen am 31.03.2022).
- EL-Bouz, Katsiaryna. 2016. Grammatik neu gedacht: Innovatives didaktisches Konzept für die deutschen Modalverben. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 21/2: 85–98. Online unter: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/816/817> (gesehen am 28.03.2022).
- Friedrich, Thomas & Gerhard Schweppenhäuser. 2010. *Bildsemiotik. Grundlagen und exemplarische Analysen visueller Kommunikation*. Basel: Birkhäuser.
- Göpferich, Susanne. 2001. Von Hamburg nach Karlsruhe: Ein kommunikationsorientierter Bezugsrahmen zur Bewertung der Verständlichkeit von Texten. *Fachsprache/International Journal of LSP* 3–4: 117–138.
- Gubanova-Müller, Irina & Frederica Tommaddi. 2016. *Gramatika v obrázcích. Němčina*. [Grammatik in Bildern. Deutsch als Fremdsprache]. Praha: Fragment.
- Heinze, Carsten & Eva Matthes (Hgg.). 2010. *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford & New York: Oxford University Press.

- Lutz, Benedikt. 2017. Modelle für die verständliche Fachkommunikation. Das Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichem Anspruch und praktischer Anwendbarkeit. *trans-kom, Zeitschrift für Translationswissenschaft und Fachkommunikation* 10/3: 284–314. Online unter: http://www.trans-kom.eu/bd10nr03/trans-kom_10_03_02_Lutz_Modelle.20171221.pdf (gesehen am 28.03.2022).
- Mayer, Richard & Roxana Moreno. 2002. Animation as an aid to multimedia learning. *Educational Psychology Review* 14: 87–99.
- Petr, Jan, Miloš Dokulil, Karel Horálek, Jiřina Hürková & Miloslava Knappová. 1986. *Mluvnice češtiny (1). Fonetika. Fonologie. Morfonologie a morfemika. Tvoření slov* [Grammatik des Tschechischen (1). Phonetik. Phonologie. Morphophonologie und Morphemik. Wortbildung]. Praha: Academia.
- Pettersson, Rune. 2010. *Bilder in Lehrmitteln*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Polášková, Eva. 2017. Zur Präsentation des Zentralen und Peripheren der Sprache in DaF-Lehrwerken. In Věra Janíková & Jana Nálepová (Hgg.), *Zentrum und Peripherie. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht*, 29–47. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
- Roche, Jörg & Ferran Suñer Muñoz. 2014a. Grammatik und Methode. In: Corinna Peschel & Kerstin Runschke (Hgg.), *Festschrift für Prof. Eva Neuland*, 283–304. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Roche, Jörg & Ferran Suñer Muñoz. 2014b. Kognition und Grammatik: Ein kognitionswissenschaftlicher Ansatz zur Grammatikvermittlung am Beispiel der Grammatikanimationen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 19/2: 119–145. Online unter: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/36/33> (gesehen am 28.03.2022).
- Roche, Jörg, Katsiaryna EL-Bouz & Oliver Leuchte. 2018. Deutsche Grammatik sportlich und animiert. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 23/1: 30–42. Online unter: <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/877/878> (gesehen am 28.03.2022).
- Schnotz, Wolfgang & Richard Lowe. 2008. A Unified View of Learning from Animated and Static Graphics. In Richard Lowe & Wolfgang Schnotz (Hgg.), *Learning with animation. Research implications for design*, 304–356. Cambridge & New York: Cambridge University Press.
- Weidenmann, Bernd. 1994. Informierende Bilder. In Bernd Weidenmann (Hg.), *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*, 9–58. Bern, Göttingen, Toronto & Seattle: Huber.
- Zeyer, Tamara. 2017. Potenzial der Visualisierungen für mediengestütztes Grammatiklernen. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 44/6: 666–686. Online unter: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0097> (gesehen am 28.03.2022).

Internetportale (gesehen am 17.08.2023)

<https://granima.de/>

<https://www.chemie.de/lexikon/Wassermolek%C3%BCI.html>

Brauchen DeutschlehrerInnen in Frankreich gute Kenntnisse von Grammatik?

Thérèse Robin

Do German teachers in France need grammar?

My position as a German teacher and linguist is that teaching languages is closely connected with linguistics. I have noticed that many young and also some experienced German teachers in France are afraid of grammar. In this paper I would like to uncover why this is and I shall try to identify what could be done to form competent German teachers in France. How can one define grammar? Is grammar something that is interesting solely from a linguistic point of view or can it explain the characteristics of a language in an easily understandable way? How is grammar taught in France? Can a school grammar be compared with a grammar written for linguists? Can a grammar be written with an easily accessible terminology? Quite some time ago Jean Fourquet recommended a new way of teaching German in France and explained it based on his own research and his experience as a teacher. So is there a reason to be afraid of grammar?

Key words: German grammar, teaching grammar, Jean Fourquet

1 Einleitung

Der hier vertretene Standpunkt ist derjenige einer Deutschlehrenden und Sprachwissenschaftlerin, für welche Didaktik und Pädagogik mit Linguistik eng verbunden sind. Seit fast dreißig Jahren bilden wir Lehrkräfte für den Deutschunterricht in Frankreich aus. Während dieser Zeit haben wir verschiedene Theorien in diesem Rahmen verwendet, unter anderem die generative Transformationsgrammatik von Noam Chomsky (1957), die Feldertheorie von Erich Drach (1937) und die Dependenzgrammatik von Lucien Tesnière (1959). Begonnen haben wir mit den Studierenden, die sich auf die Aufnahmeprüfung der Capes vorbereiteten, d. h., die als DeutschlehrerInnen verbeamtet werden möchten. Seit zwölf Jahren kümmern wir uns auch um diejenigen, die die Capes bestanden haben und schon als DeutschlehrerInnen verbeamtet sind. Gleichzeitig sind wir auch für die Vorbereitung auf die interne *Agrégation* verantwortlich, d. h. auf die Aufnahmeprüfung für die (Deutsch)LehrerInnen, die schon seit fünf Jahren Deutsch in den Schulen unterrichten. Grammatik ist ein Thema für jede Stufe in der Ausbildung von LehrerInnen, sowohl vor den Aufnahmeprüfungen wie auch danach. In dieser Hinsicht wurde und wird immer noch festgestellt, dass sowohl zukünftige als auch schon erfahrene DeutschlehrerInnen mit der Grammatik des Deutschen nicht immer vertraut sind, sogar Angst davor haben. Dies gilt unabhängig davon, ob sie Französisch oder Deutsch als Muttersprache haben. Zu betonen ist die Tatsache, dass wir in diesem Artikel die Frage aus einem französischen Standpunkt und in einem französischen Schulkontext aus der Perspektive der

Deutschlehrausbildung behandeln. In Frankreich gelten die Programme, die vom Ministerium erstellt werden, für ganz Frankreich. Normiert sind auch die Didaktik und Pädagogik in jeder Stufe und in jedem Fach. Die Fremdsprachen werden einheitlich behandelt und in Beziehung zu Französisch, Latein und Griechisch gesetzt. Die Anzahl der SchülerInnen in Frankreich, die nicht Französisch als Muttersprache sprechen, nimmt ständig zu.¹ Diese Feststellung hat das Ministerium dazu geführt, alle Sprachen im Schulkontext bis zum Abitur zu berücksichtigen, darunter natürlich auch das Französische. Jede erworbene oder zu erwerbende sprachliche Kompetenz zielt auf eine bessere Aneignung des Französischen als Schulsprache sowie der anderen in der Schule gelehrt Sprachen. Die oben gestellte Frage gilt für jede in der Schule unterrichtete Sprache.² In unserem Fall beschäftigen wir uns hauptsächlich mit dem Deutschen. Wie kann das, was wir in Bezug auf Grammatik im Deutschunterricht festgestellt haben, erklärt werden?

Wir werden in Kapitel 2 der Definition von der Grammatik in der Schule und deren Bedeutung im französischen Schulwesen für SchülerInnen sowie für DeutschlehrerInnen in Frankreich nachgehen, und dann in Kapitel 3 die Frage untersuchen, wie die Grammatik des Deutschen in Frankreich bisher unterrichtet wurde. Dies hat zur Folge, dass wir uns in Kapitel 4 fragen werden, ob der Begriff der Schulgrammatik mit demjenigen der wissenschaftlichen Grammatik vergleichbar ist. In Kapitel 5 gehen wir auf die Frage nach der grammatischen Terminologie in Frankreich ein und schließlich befassen wir uns in Kapitel 6 mit einem neuen Weg, in Frankreich die Grammatik des Deutschen in der Schule zu unterrichten, den wir Jean Fourquet verdanken, der sich sein Leben lang für ein besseres und wirksameres Erlernen der deutschen Sprache in Frankreich eingesetzt hat. Kapitel 7 enthält unsere Schlussfolgerungen.

2 Die Definition der Grammatik in der Schule und deren Bedeutung: Was ist Grammatik?

Was ist unter dem Begriff "Grammatik in der Schule" zu verstehen? Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen³ (GER) (2001: 113) wird Grammatik wie folgt definiert:⁴ "Formal kann man die Grammatik einer Sprache als eine Menge von Prinzipien sehen, die das Zusammensetzen von Elementen zu Sätzen regeln." Dies erinnert an die Theorie von Ferdinand de Saussure (1916).⁵ Bei Ferdinand de Saussure finden wir (1916: 43) die Idee der Sprache⁶ als

¹ Vgl <https://lgidf.cnrs.fr/>. Heutzutage können über hundert Muttersprachen in Bezug auf die SchülerInnen gezählt werden (zumindest in der Region Ile-de-France).

² Traditionell sollen Schulgrammatiken für Personen mit muttersprachlichen Kenntnissen konzipiert sein, was ja hier nicht der Fall ist. In Frankreich geht es um die Grammatik aller Sprachen, die in der Schule gelehrt werden, um so mehr als der Begriff "Muttersprache" in Frankreich immer weniger relevant wird. In der Tat ist Französisch immer weniger die Muttersprache der Lernenden. So sprechen wir von Erstsprache, Zweitsprache, usw. Die Schulgrammatik ist hauptsächlich die Grammatik, die in den Lehrbüchern zu finden ist, die in der Schule verwendet werden.

³ <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen wurde zuerst 2001 veröffentlicht, dann 2018 ergänzt und in GER umbenannt.

⁴ In der französischen Fassung dieses Textes (CECRL) wird Grammatik auch so definiert, auch wenn die Seitenzahl nicht dieselbe ist.

⁵ Mehrmals wird Sprache als "ein System von Zeichen" bezeichnet, das Ideen ausdrückt (1916: 32; 33; 43 u.a.).

System von Zeichen, die aus "signifiant" und "signifié" bestehen, sowie das berühmte Bild des Schachspiels, wobei jede Änderung eines Elements sich auf das ganze System auswirkt. Jean Fourquet hat in seinem Band *Prolegomena zu einer deutschen Grammatik* (⁴1973) versucht, den Begriff "Grammatik" zu definieren. Grammatik wird zuerst dem Wortschatz gegenübergestellt (⁴1973: 12):

... der Grammatik gehören die kleinen, geschlossenen Systeme an, die eine geringe Zahl von Gliedern aufweisen (zwei beim Numerus). Die Grammatik hat dagegen nicht die Elemente des großen, offenen Systems zu erfassen, das wir das lexikalische nennen.

Dies sei der Gegenstand der Sprachlehre. Nach Fourquet (⁴1973: 17) ist das eine "Übergangslage".

Weiter ist die grammatische Kompetenz (GER 2001: 113) "die Fähigkeit, in Übereinstimmung mit diesen Prinzipien wohlgeformte Ausdrücke und Sätze zu produzieren und zu erkennen (im Unterschied zum Auswendiglernen feststehender Formeln)" miteinzubeziehen. Der GER stellt die Bedeutung der Grammatik nicht in Frage. Die Beschreibung einer Sprache mithilfe einer bestimmten grammatischen Theorie wird jedoch nicht in Betracht gezogen. Im GER (2001) wird nämlich keine grammatische Theorie empfohlen oder auferlegt.

Im französischen Schulprogramm ist in Bezug auf Grammatik ein Mangel an Klarheit evident (Taylor & Manes-Bonnisseau 2018: 21). Taylor & Manes-Bonnisseau (2018) haben einen Bericht veröffentlicht, der vom französischen Bildungsminister, Jean-Michel Blanquer, verlangt wurde. Dieser Bericht trägt den Titel *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes: oser dire le nouveau monde*⁷. Es wurde nämlich in der Einleitung (2018: 3) und am Anfang dieses Berichts (2018: 9; 15), wo die europäische Untersuchung *Survey* erwähnt wird, festgestellt, dass Franzosen und Französinen Fremdsprachen schlecht beherrschen. Erklärungen dafür werden angegeben (2018:15). Es wurden Lösungen vorgeschlagen, um diesen Zustand für die gesamte Schulzeit in Frankreich zu verbessern. Ein interessanter Punkt wird hervorgehoben, und zwar die "unklare" Rolle der Grammatik (2018: 21). Die Verleger der Schulbücher, die den Ratschlägen und Hinweisen des französischen Schulministeriums folgen, wissen heutzutage nicht mehr, ob Grammatik nötig ist, und wenn ja, dann fragen sie sich, welche Stellung sie einnehmen soll (Taylor & Manes-Bonnisseau 2018: 21):

Ce flou se ressent notamment au niveau du rôle de la grammaire. Les éditeurs de manuels scolaires ont tenu à nous rencontrer pour le signaler. Ils ne savent plus s'il faut mettre de la grammaire dans les livres – et si oui, quelle est sa place? Cette confusion autour de la notion de grammaire se ressent dans les remarques non seulement des élèves et des professeurs eux-mêmes, mais également chez de nombreux parents qui nous ont dit "Nous voulons que nos enfants apprennent à parler, pas la grammaire !". Nous allons revenir dans les recommandations sur la façon de trouver des réponses à ces attitudes qui perturbent l'apprentissage des langues.

[Diese Unklarheit ist besonders auf der Ebene der Rolle der Grammatik zu spüren. Die Verleger von Schulbüchern haben Wert darauf gelegt, sich mit uns zu treffen, um uns dies klarzumachen.

⁶ Die *langue* ist nach De Saussure (1916: 37) das System an sich, auf abstrakter Ebene, die *parole* ist die konkrete Verwendung dieses Systems in dem Akt des Sprechens durch einen Sprecher innerhalb einer Gemeinschaft von Sprechern.

⁷ "Vorschläge für eine bessere Beherrschung der lebenden Fremdsprachen: Es wagen, die neue Welt auszusprechen."

Sie wissen nicht mehr, ob Grammatik in die Schulbücher aufgenommen werden soll, und wenn ja, in welchem Umfang? Diese Verwirrung um den Begriff Grammatik geht deutlich nicht nur aus den Bemerkungen der SchülerInnen und der Lehrkräfte hervor, sondern auch zahlreicher Eltern, die uns sagten: "Wir wollen, dass unsere Kinder sprechen lernen, nicht Grammatik!" Wir werden in unseren Empfehlungen darauf zurückkommen, wie man Antworten auf solchen Einstellungen finden kann, die das Erlernen der Sprachen stören.] (Übersetzung der Autorin)

Solche Bemerkungen heben die Tatsache klar und deutlich hervor, dass die Erziehungsgemeinschaft in Frankreich den Akzent auf die Kommunikation setzt, die anscheinend Grammatik nicht benötigt. Und doch, wie kann eine Sprache ohne Vermittlung von Grammatik der Kommunikation dienen? Im GER (2001) wird an verschiedenen Stellen die Grammatik dem Wortschatz gegenübergestellt. Dem GER nach kann es keine Kommunikation ohne Grammatik geben. Von "grammatischer Kompetenz" ist die Rede (GER 2001: 148), als "der Fähigkeit, Sätze zur Vermittlung von Bedeutungen zu strukturieren", und als solche ist sie "ein zentraler Bestandteil der kommunikativen Kompetenz". Demzufolge dient die Grammatik dazu, Kommunikation zu ermöglichen. In Frankreich ist zurzeit die Kommunikation das Schlüsselwort des Erlernens einer Sprache, dem GER zufolge.

Diese Skepsis gegenüber der Nützlichkeit der Grammatik könnte durch die Art und Weise erklärt werden, wie Fremdsprachen, und in unserem Fall, wie Deutsch in Frankreich gelehrt wurde und wird.

3 Wie wurde und wird die Grammatik des Deutschen in der Schule in Frankreich unterrichtet?

Lebrun (2020) unterscheidet in Frankreich zwei Perioden, und zwar eine Periode vor den 80er-Jahren und eine Periode nach den 80er-Jahren. Vor den 80er-Jahren wurde Deutsch ähnlich wie Latein unterrichtet, und zwar über grammatische Tabellen, Regeln und Übungen. Die Regeln wurden erklärt und danach wurden Übungen vorgeschlagen, in denen diese Regeln angewendet werden mussten. Seit den 80er-Jahren ist das Ziel des Sprachunterrichts, in unserem Fall des Deutschunterrichts, die Kommunikation. Einen Höhepunkt in der Art und Weise, wie Sprachen zu unterrichten sind, stellt der GER (2001; 2018) dar. Nach dem GER wird Lernen vom Lehrenden in der Fremdsprache eine Aufgabe erteilt, die Lernende umsetzen müssen, was als aktionale Perspektive oder aktionaler Ansatz bezeichnet wird. Die Grammatik wird als Mittel zum Zweck konzipiert, um schriftliche und mündliche Sprachkompetenzen zu entwickeln. Es wird jedoch nicht erklärt, wie Grammatik zu unterrichten ist:

Der Referenzrahmen ersetzt keine Grammatikbücher und bietet keine strenge Reihenfolge [der grammatischen Schwerpunkte] an [...]; er stellt jedoch einen Rahmen für die Entscheidungen der Praktiker [Lehrkräfte] dar [...]. (GER 2001: 148)

Der GER (2001: 148) gibt keinen Hinweis auf die zu benutzenden grammatischen Theorien oder auf die grammatische Terminologie und empfiehlt auch keine Grammatiken:

Es gibt eine Reihe konkurrierender Theorien und Modelle zur Organisation der Wörter in Sätzen. Es ist jedoch nicht die Aufgabe dieses Referenzrahmens, diese Theorien zu beurteilen oder für die

eine oder andere zu plädieren, sondern vielmehr, die Benutzer zu ermutigen zu sagen, welche sie selbst gewählt haben und welche Folgen diese Wahl für ihre praktische Arbeit hat.

Die Lage in den französischen Schulen weist anscheinend keinen Fortschritt auf. Lebrun (2020) stellt folgendes fest: entweder verschwindet die Grammatik aus dem Unterricht oder sie wird immer noch traditionell unterrichtet. Zusätzlich ist die Terminologie, die im Unterricht benutzt wird, problematisch, da sie schwer verständlich und nicht einheitlich ist. Der Fokus liegt auf der mündlichen Ausdrucksfähigkeit, aber am Ende des Sprachkurses wird das Gelernte nicht strukturiert zusammengefasst noch wird über das Sprachsystem nachgedacht. Aus den kognitiven Wissenschaften wissen wir, dass die Kenntnisse mit einer Bedeutung verbunden werden müssen, d. h. verstanden werden müssen, um gespeichert zu werden. Schrittmeyer, Köhler & Holzmayer (2019: 26) erklären die Wichtigkeit dieser Notwendigkeit wie folgt: "Auch ist von Bedeutung, die Tiefenstrukturen eines Inhalts erkennen, das erworbene Wissen in größere Zusammenhänge einordnen und auf neue Situationen übertragen zu können". Wenn eine Sprache als System nicht erkannt wird, können die Kenntnisse in dieser Sprache nicht organisiert, nicht strukturiert und demzufolge nicht richtig gelernt werden, und folglich nicht im Gedächtnis gespeichert werden. Heutzutage wird die Grammatik in den französischen Schulbüchern für den Erwerb etwaiger Sprachen nach zwei Prinzipien behandelt: nur so viel Grammatik wie notwendig unterrichten und die grammatischen Kenntnisse und Regeln schrittweise einführen. In den Lehrbüchern sind Übungen in jeder Lektion zu tun, die sich z. B. auf das Geschlecht der Substantiva oder auf die Konjugation beziehen. Am Ende ist ein Kompendium zu finden, das alle Regeln wieder aufnimmt. Eine Deutschstunde in Frankreich fokussiert heutzutage auf Progression (zunehmender Komplexität) mit Kommunikation als Ziel. Progression ist zwar ein interessantes Konzept, muss jedoch mit Systematisierung verbunden werden. Dies bedeutet, dass die SprachlehrerInnen das System der Sprache verstehen müssen, damit sie es den SchülerInnen beibringen können. Wenn Grammatik im Unterricht kaum oder überhaupt nicht mehr erwähnt wird, dann kann man sich fragen, wie die Sprache als System verstanden werden kann. Dass es wichtig ist, das ganze Sprachsystem zu verstehen, und dass Sprachwissenschaftler wie Jespersen oder Ferdinand Brunot diese Tatsache in ihren Untersuchungen hervorgehoben haben, wurde von Fourquet betont (1952: 4):

*Leurs études ont fait apparaître qu'on ne peut décrire convenablement les faits d'une langue que si l'on dégage d'abord les éléments du système propre de cette langue. Placés dans les cadres de ce système particulier, les faits s'ordonnent et prennent tout leur sens.*⁸

[Aus ihren Untersuchungen geht hervor, dass es unmöglich ist, die Charakterzüge einer Sprache, wie es sich gebührt, zu beschreiben, wenn man nicht zuerst die Elemente des dieser Sprache eigenen Systems enthüllt. In diesem eigenartigen Rahmen ordnen sich dann die sprachlichen Phänomene ein und sind mit voller Bedeutung versehen.] (Übersetzung der Autorin)

In keinem französischen Lehrbuch wird das System der unterrichteten Sprache, hier des Deutschen, erklärt. Die grammatischen Regeln und Kenntnisse werden zwar allmählich eingeführt,

⁸ Fourquet fügt dann hinzu, dass Hans Glinz im selben Jahr auch noch *Die innere Form des Deutschen* veröffentlichten wird.

um jede kognitive Belastung zu vermeiden, ohne aber verstehen zu lassen, wie sich die allmählich erworbenen Kenntnisse als System organisieren und die Sprache konstituieren.

Nach Taylor & Manes-Bonnisseau (2018) hat die Grammatik im Sprachunterricht einen wichtigen Platz inne. Ihr Bericht enthält nämlich Empfehlungen, die an die französischen LehrerInnen im ganzen Unterrichtswesen gerichtet sind. Danach muss der Grammatik Platz im Unterricht allgemein gewährt werden, was sowohl das Französische als auch die anderen Sprachen betrifft.⁹ Aber welche Grammatik?

4 Ist der Begriff der Grammatik in der Schule mit demjenigen der wissenschaftlichen Grammatik vergleichbar?

Welches Modell ist für den französischen Schulunterricht am besten geeignet? Diese Frage betrifft vor allem das Unterrichten des Deutschen in Frankreich, weil das Deutsche in Frankreich fast automatisch mit der Idee verbunden ist, dass die Deutschstunde nur aus Grammatik besteht, was nicht stimmt. Ist die Lage in Deutschland von derjenigen in Frankreich in Bezug auf das für den Schulunterricht geeignete Grammatikmodell anders? Anscheinend nicht, denn Christa Dürscheid (2010: 1) stellt eine ähnliche Frage:

Im Zentrum steht viel mehr die Frage, mit welchem Modell das Deutsche am besten erfasst werden kann. Ist es die lateinische Schulgrammatik, die Generative Grammatik, die Valenzgrammatik, die Konstruktionsgrammatik oder ein anderer Beschreibungsansatz?

Die Lage in Deutschland soll mit derjenigen in Frankreich vergleichbar sein, in dem Sinne, dass es in beiden Ländern eine Vielfalt an sprachwissenschaftlichen Theorien gibt, die auch in beiden Ländern auf eine "Beschreibung sprachlicher Regularitäten" (Dürscheid 2010: 3) zielen. Nur tritt in Frankreich ein Problem auf: immer weniger DeutschlehrerInnen in Frankreich können sich diese Theorien aneignen.

Diese Frage wird mit einer anderen Frage korreliert, und zwar: ist Grammatik in der Schule mit einer wissenschaftlichen Grammatik vereinbar? Christa Dürscheid hält einen deutschen Standpunkt inne. Sie erklärt die Lage in Deutschland, wobei die Schulgrammatik in der Tradition des Lateinunterrichts (2010: 2) auf Morphologie und Syntax beschränkt ist. Dies erinnert an die Art und Weise, wie das Deutsche in Frankreich traditionell gelehrt wurde, und zwar wie Latein, wie eine tote Sprache, die als solche nicht zur Kommunikation dient, sondern nur als Zeuge einer vergangenen Epoche fungiert, mit einer Fokussierung auf Flexion, d. h. Deklination und Konjugation, also Wort- und Satzlehre.¹⁰ Dagegen lehnte sich Fourquet auf. In seiner Grammatik des Deutschen (1952: 4) schreibt er:

⁹ Die sprachliche Dimension des Französischen wird seit den Schulprogrammen von 2015 stark betont. In der Tat betrachten die FranzösischlehrerInnen in Frankreich das Französische nicht als eine Sprache an sich, sondern als eine Sprache, worin sich die französische Literatur ausdrückt. Demzufolge ist die neueste Auffassung in den Staatsprogrammen seit 2015 wichtig, wonach alle Sprachen der SchülerInnen, diejenigen aus dem Familienkreis sowie die in der Schule gelernten einschließlich des Französischen miteinander verglichen werden können, sogar müssen, und zum Erlernen jeder Sprache von Nutzen sind.

¹⁰ Vgl auch Fourquet (1974 : 9) "Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts war der Deutschunterricht eine Kopie des Lateinunterrichts: Grammatik mit Deklination und Konjugation, Lesen, Übersetzen."

On comprend pourquoi la vieille grammaire, qui mettait les faits des langues modernes dans les cadres a priori de la logique formelle, ou dans ceux des langues anciennes, ne pouvait donner de ces faits qu'une description confuse, inexacte et incomplète...

[So versteht man, warum die alte Grammatik, die die sprachlichen Phänomene der modernen Sprachen in dem Rahmen der formalen Logik oder demjenigen der älteren Sprachen behandelte, diese Phänomene nur unklar, ungenau und unvollständig beschreiben konnte ...]

(Übersetzung der Autorin]

Das Ziel des Unterrichts kann nicht nur die Beschreibung der Sprache sein, sondern es muss auch, wie oben erklärt, das Verständnis des Sprachsystems sein, um damit eine bessere Aneignung der Fremdsprache zu erzielen. Deshalb sollte eine Grammatik nicht nur das System der Sprache beschreiben, sondern es auch erklären können. Somit teilen wir nicht die Meinung von Christa Dürscheid, dass es im Schulunterricht eigentlich reicht, nur die Dimension der Beschreibung zu berücksichtigen (vgl. 2010: 11). So behauptet Ludger Hoffmann (2011: 7) folgendes: "Auch der Grammatikunterricht schuldet den Schülern Erklärungen." In Frankreich wird jeder Grammatikunterricht verboten. Grammatik wird nur von einem Text ausgehend in Betracht gezogen. Darin werden zwar normalerweise die erwarteten Regularitäten, jedoch auch oft die vielen Ausnahmen gelehrt, die dann auswendig gelernt werden müssen und nicht erklärt werden. Ausnahmen sind jedoch oft erklärbar, wenn man auf die Sprachgeschichte verweist. Auf die Frage: "Warum gibt es solche Ausnahmen?" kann die Antwort lauten: "Ausnahmen sind das Ergebnis historischer Entwicklungen." In der Flexion gibt es erstaunliche Phänomene wie beispielsweise den "sächsischen Genitiv", d. h. den vorangestellten Genitiv wie in der Nominalgruppe *Peters Buch*, der heutzutage nur noch mit Eigennamen verwendet wird, aber früher mit allen Substantiven vorkam. Beispiele für den vorangestellten Genitiv sind auch im Englischen zu finden, und zwar nicht nur mit Eigennamen (*at the butcher's, the person who lives down the road's dog*). Der vorangestellte Genitiv im Deutschen gilt als Ausnahme, obwohl er ein Zeuge der Entwicklung des Deutschen ist und auch beispielsweise zusammengesetzte Nomina im Deutschen erklärt. Nehmen wir ein Beispiel, das den französischen SchülerInnen, aber auch LehrerInnen in Frankreich oft nicht klar ist: das Beispiel der Form *worden*, die in der Passivdiathese benutzt wird, anstatt der erwarteten Form *geworden*. Wenn man nicht weiß, dass Formen wie *worden* die für gewisse Verben gewöhnlichen Formen waren, je nach der aspektuellen Bedeutung des Verbs, kann man solche Formen nur als Ausnahmen betrachten, und die Logik des Systems nicht verstehen.

Solche Beispiele plädieren für die Berücksichtigung der diachronen Dimension in einer Grammatik oder linguistischen Theorie, die ansonsten nur synchron und aktuell sein will. In Frankreich denken einige SprachwissenschaftlerInnen des Deutschen, dass nur die deutsche Gegenwartssprache in Betracht zu ziehen sei. So können sie beispielsweise darauf hinweisen, dass es ein Suffix *-s* im Deutschen gibt, ohne jedoch auf die Tatsache zu verweisen, dass das *-s* in Beispielen wie *Peters Haus* ebenso wie das *-s* in Beispielen wie *morgens* eine Genitivendung ist. Die Anwesenheit eines solchen Suffixes im Deutschen müsse ohne weiteres angenommen werden, sie zu erklären brauche man nicht. Das Problem ist: Kann man das Auftreten von *s* in Wörtern wie *vorwärts, nachts, blindlings* nur so hinnehmen, ohne dies zu erklären? Auch dieses *s* ist eine Genitivendung. Damit werden Raum- und Zeitadverbien sowie

Adverbien der Art und Weise gebildet. Dies zu verstehen erleichtert das Erlernen solcher Formen. Über das Deutsche sagt Hoffmann (2011: 7): "Die Erklärung des Einzelnen trägt zum Verständnis des Ganzen bei, wobei das Ganze – eine Sprache wie Deutsch – wiederum in historisch-gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet ist." In Frankreich hat sich die Lage so entwickelt, dass es nach Fourquet immer weniger SprachwissenschaftlerInnen gegeben hat, die die grammatischen Tatsachen diachron erklären können. Fourquet (1952: 5) schreibt, dass die Kenntnis der historischen Werke über das Deutsche und der Werke über die strukturelle Linguistik ihm dazu verholfen habe, genauere und exaktere Formulierungen zu finden.¹¹ Darin aber liegt die Bedeutung der Verbindung zwischen Grammatik und Sprachwissenschaft: Die Grammatik braucht die Sprachwissenschaft, um erklärt zu werden. Es geht nicht nur darum, die grammatischen Regeln zu lernen, sondern auch darum, das Funktionieren des Sprachsystems dank der Sprachwissenschaft zu verstehen. In Frankreich meinen zahlreiche DeutschlehrerInnen, Grammatik sei nur eine Komponente des Lehrens, die mit Sprachwissenschaft nichts zu tun haben sollte, weil Sprachwissenschaft mit ihren Modellen zu abstrakt und von der Lehrrealität zu weit entfernt sei. So trennen sie Grammatik und Linguistik voneinander. Diese DeutschlehrerInnen verstehen nicht, inwiefern die Linguistik mit der Grammatik eng verbunden ist und inwieweit sie von Nutzen sein kann, besonders dann, wenn man eine Sprache unterrichtet. Die Funktion der Linguistik als sprachwissenschaftliches Fach besteht darin, das Sprachsystem, die grammatischen Fakten erklären zu können. Dann lautet die Frage: Wie kann die Grammatik einer Sprache im Allgemeinen, und insbesondere des Deutschen, erklärt werden? Fourquet bezog sich im Vorwort der *Grammaire de l'allemand* von 1952 auf die historische Dimension seines Sprachwissens. Er war auch ein Kenner der mittelalterlichen, sowohl germanischen als auch deutschen Literatur, sowie der alten germanischen Sprachen. Dies half ihm, das System des Deutschen zu verstehen. Seine gesamten Artikel und Schriften, seine Theorie der syntaktischen Gruppen anstelle der Wörter sind alle die Folge dieser historischen Dimension. Fourquet ist nämlich der Auffassung, das Wort an sich habe keine Realität. Dabei greift er implizit auf ältere Zustände der deutschen Sprache wie auf das Althochdeutsche zurück, wo wir z. B. bei Otfrid *theiz* finden (= *ther+iz* 'der es'). Heutzutage gibt es solche Beispiele wie *ins* (= *in das*). Wie ist *ins* zu kategorisieren? Wir müssen erklären, dass *ins* zwar ein Wort ist, dass es aber aus der Verbindung der Präposition *in* mit dem definiten Artikel *das* entstanden ist. Ansonsten werden die SchülerInnen in Frankreich glauben, dass *ins* einfach eine Präposition ist. So hat das Wort keine didaktische und pädagogische Realität. Es ist deshalb von Vorteil, die Präpositionalgruppe mit *in* als Basis und die Nominalgruppe mit *das*+(Adjektiv)/Substantiv zusammen zu betrachten. Wenn man beispielsweise die Beugung des Artikels, Adjektivs und Substantivs im heutigen Deutschen in Betracht zieht, kann diese besser erklärt und verstanden werden, wenn man sie als ein Ganzes betrachtet, eher als sie separat zu lehren und zu lernen. Deswegen ist der Begriff der Gruppe als Einheit

¹¹ "Il [L'auteur de la présente grammaire] ne cache pas qu'il a été aidé, dans la recherche de formules plus exactes, plus pertinentes, par la connaissance des travaux historiques sur l'allemand, et des récents essais de linguistique structurale."

adäquater als derjenige des Wortes.¹² Ein Substantiv, ein Verb, ein Adverb, eine Konjunktion, ein Infinitiv, ein Partizip sind jeweils die Basis einer spezifischen Gruppe (s. Fourquet⁴1973: 25). So gibt es Nominal-, Verbal-, Adverbial-, Konjunktion-, Infinitiv- und Partizipialgruppen.

In Frankreich geht die historische Dimension in der Grammatik sowie in der Linguistik der deutschen Sprache zum größten Teil verloren, was bedeutet, dass das Wissen darüber verschwindet und die Inkaufnahme dieser Dimension in der (Schul)grammatik des Deutschen und in der Sprachwissenschaft des Deutschen kaum in Betracht gezogen wird. Fourquet war jedoch ein Sprachwissenschaftler, der annimmt, dass Sprachwissenschaft und Grammatik sowie Grammatik und Didaktik/Pädagogik eng miteinander verbunden sind. Diese Stellungnahme stellt den Gegenstand des letzten Teils dieses Aufsatzes dar. So lässt sich Fourquets Versuch erklären, eine Grammatik des Deutschen zu schreiben, die DeutschlehrerInnen dazu befähigt, das Deutsche so kompetent und richtig wie möglich zu unterrichten. Wir möchten darauf aufmerksam machen, dass die grammatischen Hinweise in den französischen Lehrbüchern für das Deutsche manchmal unklar und manchmal sogar falsch sind. Es ist z. B. von "directif" oder "locatif" die Rede, als wären es Kasus im Deutschen. Sie waren zwar Fälle im Indogermanischen, sind aber im Deutschen verschwunden und mit dem Akkusativ und dem Dativ zusammengefallen. Deshalb werden der Akkusativ für die direkte Beziehung (*she kommt in die Küche*) und der Dativ für die lokative Beziehung (*er spielt in der Küche*) gebraucht. So befinden sich die heutigen DeutschlehrerInnen in einer ziemlich heiklen Situation: Sie haben manchmal Angst vor grammatischen Fragen seitens der SchülerInnen, da sie unsicher sind, ob sie korrekt antworten können. Nach Fourquet sind die französischen GrammatikerInnen und SprachwissenschaftlerInnen des Deutschen mehrheitlich nur mit dem aktuellen Deutschen vertraut. Es mag deshalb nicht verwundern, dass Fourquets Lehrstuhl an der Sorbonne verschwunden ist. Niemand in der Linguistik an der Sorbonne ist heutzutage imstande, das, was Jean Fourquet unterrichtete und erforschte, zu unterrichten und zu erforschen. Wir nehmen an, dass man heutzutage kaum der Ansicht ist, dass die Kenntnis der Vergangenheit zum Verständnis der Gegenwart beiträgt. Jean Fourquet steht in der Tradition von Ferdinand de Saussure, der ebenso Indogermanist und Experte germanischer Sprachen inklusive des Gotischen war.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sowohl Kenntnisse der Grammatik als auch der Linguistik notwendig sind, um eine Sprache besser unterrichten zu können. Diese Auffassung wird in Frankreich von Fourquet vertreten und in Deutschland z. B. von Hoffmann (2011: 6) angedeutet:

Die Beziehung zwischen Beschreibungssprache und sprachlicher Wirklichkeit im Erkenntnisprozess verbindet sich in besonderem Maße über das terminologische Netz einer Grammatik. Es [das Netz] muss gemessen an dem jeweiligen Phänomenbereich vollständig sein, Phänomene müssen voneinander abgegrenzt und in den Rahmen des Systems eingeordnet werden können. Die Darstellung sollte auch erlauben, Bezüge zu anderen Sprachen, besonders zu Kontaktsprachen, herzustellen.

¹² Der Begriff der Einheit, der Gruppe, geht auf Saussure zurück (1916: 111–113). Einheiten können aus kleineren Einheiten (*sous-unité*) bestehen (1916: 176).

Dazu ist eine einfache und klare Terminologie von Nutzen.

5 Das Problem der grammatischen Terminologie

Hoffmann (2011) befasst sich ziemlich eingehend mit wissenschaftlicher und grammatischer Terminologie. Er (2011: 9) erwähnt die Tatsache, dass die Wortartbezeichnungen diejenigen sind, die bereits in der Antike verwendet wurden. Diese Wortartbezeichnungen werden dann auf beliebige Sprachen angewandt, obwohl jede Sprache ihre Eigenheiten aufweist. In Frankreich liegt das Problem darin, dass die heutige Sprachwissenschaft in der Germanistik seit Ende der 80er-Jahre über eine ziemlich komplexe Terminologie verfügt, die nicht nur den SchülerInnen, sondern auch den Studierenden und DeutschlehrerInnen oft schwer zugänglich ist. Diese Terminologie ist in der *Grammatik des Deutschen: Formen und Funktionen* von François Schanen und Jean-Paul Confais zu finden, und obwohl diese Terminologie so komplex ist, gibt es seit 1986 immer wieder neue Ausgaben dieser Grammatik. Diese Grammatik basiert auf der grammatischen Theorie von Lucien Tesnière (1959), von Emile Benveniste (1966, 1974), von Jean Fourquet und seinem "Schüler", Jean-Marie Zemb (1968), benutzt aber bestimmte Ausdrücke wie "Lexem ohne Kategorie" (LSC), "Feld 1", "Feld 2", "Feld 3", die einem ziemlich unverständlich vorkommen, und stellt den Begriff des "Adverbs" in Frage. Sie nimmt zwar die Theorie der "Gruppen" nach Fourquet wieder auf, ohne jedoch zu erklären, warum es so wichtig ist, von "Gruppe" und nicht von "Wort" zu reden. Wenn in Frankreich von "Nominalgruppe" oder "Verbalgruppe" die Rede ist, vergisst man oft, dass eine solche Terminologie auf Fourquet und auf Mitte des 20. Jahrhunderts zurückgeht und dass diese Terminologie über eine Analyse des Worts, und zwar des Substantivs beziehungsweise des Verbs, vermittelt wurde. Didaktisch ist Fourquets Terminologie leicht verständlich. Wir haben diese sehr oft und auf unterschiedlichen Ausbildungsebenen im Unterricht verwendet. Abgesehen von wissenschaftlichen Artikeln, in denen sich Fourquet mit diesem Thema beschäftigt, wird dies im Skript (1966) erklärt, das von Jean-Jacques Briu veröffentlicht wurde.¹³ Darin findet sich eine genauere Bestimmung dessen, was ein Substantiv und was ein Verb ist. In den *Prolegomena zu einer deutschen Grammatik* (⁴1973: 56) nimmt Fourquet seine Definition des Verbes wieder auf: "Das Verb ist eine Art Mikrokosmos, da hier in einem Segment der Kette neben dem Lexem ein Teil des Subjekts und die Anzeiger für Tempus und Modus (der Deckteil der verbalen Einheit) enthalten sind." Fourquet ist seit 1952 klar, dass Tempus und Modus keine Eigenschaften des Verbs, sondern des Satzes sind. Im Beispiel "Ab heute geht Marie wieder in die Schule" sind Tempus und Modus nicht Eigenschaften des Verbs "geht", denn sie beziehen sich auf den ganzen Satz (auf die ganze Verbalgruppe). In den *Prolegomena zu einer deutschen Grammatik* (⁴1973: 57) wird von Fourquet die Ähnlichkeit zwischen Substantiv und Verb betont. Auch das Substantiv ist eine Art Mikrokosmos. Das Substantiv hat keinen Numerus, die nominale Gruppe jedoch schon. Definitheit und Numerus sind Eigenschaften des nominalen Komplexes als nominalen Deckteil. Die Eigenschaf-

¹³ Das Skript wurde von Fourquet nie veröffentlicht. Jean-Jacques Briu veröffentlichte es 2000 und 2001 in zwei Teilen.

ten, die einer Wortart, einem Substantiv oder Verb, zugeschrieben sind, sind in Wirklichkeit diejenigen der Nominal- oder Verbalgruppe.

Vor Fourquet wurden in Frankreich zwei Begriffe im Deutschunterricht verwendet, die auch von bestimmten Arm- und Fingerbewegungen begleitet wurden, und zwar der Begriff der *inversion* des Subjekts und der Begriff des *rejet* des Verbs. In seiner *Grammaire de l'allemand* von 1952 lehnt sich Fourquet gegen solche Regeln wie derjenigen der sogenannten *inversion* des Subjekts auf. Der Begriff der *inversion* ist aus der Sicht des französischen Sprachsystems zu verstehen. Das Französische ist eine S(ubjekt) V(erb) O(bjekt) Sprache, wohingegen das Deutsche eine SOV Sprache ist, wovon andere Wortstellungen, z. B. SVO oder OVS abgeleitet werden. Im Vergleich zum Französischen wurde erklärt, dass das Deutsche die Stelle des Subjekts umkehre, daher der Begriff der *inversion*.¹⁴ Was Fourquet verstehen lassen möchte, ist die Tatsache, dass man die Verbstellung, und nicht die Subjektstellung berücksichtigen muss. Wichtig ist dann vor allem die Zweitstellung des konjugierten Verbs in Hauptsätzen des Deutschen. Dies hat Fourquet ab 1938 in seiner Habilitationsschrift über die Stellung der Elemente in den alten germanischen Sprachen erkannt. Darin erklärt er die Entwicklung der Syntax in diesen Sprachen. Auch den Begriff des *rejet* des Verbs im Nebensatz, das am Ende des Satzes stehen muss, verwirft Fourquet. Dieser Begriff des *rejet* erklärt sich ebenfalls durch den Rückgriff auf die französische Grammatik und das französische Sprachsystem, weil das Verb im Französischen in Nebensätzen nicht am Ende des Satzes steht, sondern dieselbe Position wie in deklarativen Hauptsätzen einnimmt. So meinen die Franzosen, dass das Verb in deutschen Nebensätzen an das Satzende verschoben wird.¹⁵ Nach Jean Fourquet (1938) ist im Indogermanischen die normale Verbstellung die Endstellung, ob im Nebensatz oder im Hauptsatz. Die Verbendstellung bleibt in gewissen indogermanischen Sprachen wie im Lateinischen oder im Germanischen die normale Stellung. In fast allen germanischen Sprachen wird dann das Verb im Hauptsatz an die erste oder zweite Stelle gerückt. Englisch verhält sich anders. Im Englischen nimmt das finite Verb im Hauptsatz und im Nebensatz dieselbe Position ein, genauso wie das finite Verb im Französischen. Seit Fourquet (1938) wird von den meisten SprachwissenschaftlerInnen in Frankreich die Grundordnung des Deutschen als jene mit Verbletzstellung angenommen. Leider ist eine solche Auffassung der Syntax des Deutschen nicht allen DeutschlehrerInnen oder SprachwissenschaftlerInnen in Frankreich, die am Erarbeiten der Lehrbücher für das Deutsche teilnehmen, bekannt und wird somit auch nicht im Unterricht verwendet. Seit 1952 hat Fourquet gegen die irrtümliche syntaktische Auffassung des Deutschen, die in den Lehrbüchern und in den Schulen tradiert wird, gekämpft. Der Kampf ist immer noch aktuell, um so mehr als nun das Französische

¹⁴ In *Heute ist das Wetter schön* steht die Nominalgruppe *das Wetter* an dritter Stelle nach dem flektierten Verb, was im Vergleich zum Französischen eine Inversion des Subjekts darstellt, denn in *Aujourd'hui il fait beau* steht das Subjekt *il* vor dem flektierten Verb.

¹⁵ In *Je dis qu'il fait beau* steht das Verb *fait* im Nebensatz gleich nach dem Subjekt. In *Ich sage, dass das Wetter schön ist* steht das Verb *ist* an letzter Stelle im Nebensatz. Aus diesem Grund entsteht bei Franzosen, die Deutsch lernen, der Eindruck, das Verb sei im Deutschen verschoben worden. Fourquet vertritt jedoch die Meinung, dass die Grundreihenfolge des Deutschen SOV ist und sich das Verb im Nebensatz somit nicht verschoben hat.

immer weniger mit der Muttersprache der SchülerInnen identisch ist und man deshalb immer weniger das Deutsche aus dem Standpunkt des Französischen unterrichten kann.

Fourquets theoretische Ansätze lassen sich sowohl sprachwissenschaftlich als auch didaktisch und pädagogisch erklären. Was schlägt Fourquet konkret vor?

6 Fourquets Weg, die Grammatik des Deutschen zu unterrichten

Fourquets Versuch, die deutsche Grammatik anders zu konzipieren, ist schon in seiner *Grammaire de l'allemand* von 1952 zu finden. Diese Tatsache relativiert Lucie Lebruns (2020) Unterscheidung zwischen zwei Perioden in der Deutschdidaktik und -pädagogik, und zwar vor und nach den 80er-Jahren. Vor allem muss die Periode vor den 80er-Jahren näher charakterisiert und nuanciert werden. Es gab nämlich schon zu dieser Zeit Ansätze, Deutsch auf eine andere Art und Weise zu unterrichten. In Frankreich wie in Deutschland war seit Mitte der 50er-Jahre eine gewisse Infragestellung der tradierten und traditionellen Grammatik festzustellen. In der Tat existierte der Wille, eine Grammatik für die Schule zu schreiben, die die Ergebnisse der Sprachwissenschaft seit de Saussure berücksichtigt und den SchülerInnen dabei hilft, das Deutsche erfolgreich zu verstehen und zu erlernen. In Frankreich ist ein solcher Wille mit dem öfter in Vergessenheit geratenen Namen von Fourquet (1952, 1956, 1966, 1970) eng verbunden.

In der Tat hat schon Fourquet mehrmals die Aufmerksamkeit auf das Problem der Art und Weise, wie die deutsche Sprache in Frankreich unterrichtet wird, gelenkt, und zwar in seiner *Grammaire de l'allemand* von 1952, in seiner *Grammaire de la prose allemande simple* von 1956 und in dem Skript von 1966, das 2000 und 2001 von Jean-Jacques Briu veröffentlicht wurde. Diese Werke wurden alle auf Französisch publiziert. 1974 hielt Jean Fourquet eine Rede über die deutsche Sprache in Frankreich anlässlich der Verleihung des Konrad Duden-Preises in Mannheim. Auf Deutsch wurden die *Prolegomena zu einer deutschen Grammatik* zum ersten Mal 1970 veröffentlicht. Die Grammatik von 1952 basiert auf Fourquets zehnjähriger Unterrichtserfahrung als Gymnasiallehrer. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung dieser Grammatik war Fourquet bereits seit über 10 Jahren an der Universität zu Straßburg tätig. Wie dem folgenden Zitat zu entnehmen ist, plädierte Fourquet (1952: 3) für eine neue Grammatik. (Wir heben in diesem Zitat das hervor, was unsere Auffassung unterstützt.)

*La nouvelle grammaire ne saurait se limiter aux règles qui correspondent à des 'servitudes grammaticales' [...]. Elle doit aussi servir de guide pour le choix entre des formes dont chacune correspond à une intention différente de celui qui s'exprime [...]. Elle doit être enfin le livre où toutes les **explications** auxquelles donnent lieu les textes se retrouvent **coordonnées et classées, intégrées dans un tableau d'ensemble du fonctionnement de la langue.***

[Die neue Grammatik darf sich nicht auf die Regeln beschränken, die 'grammatikalischen traditionellen Dienstleistungen' entsprechen. [...]. Sie muss auch die Wahl der Formen lenken, von denen jede einer unterschiedlichen Absicht des/der Sprechenden entspricht. [...]. Und schließlich soll sie das Buch sein, in dem alle Erklärungen, zu denen die Texte Anlass geben, **koordiniert und klassifiziert und in ein Gesamtbild der Funktionsweise der Sprache eingebettet werden.**]

(Übersetzung der Autorin)

Das Wort "Erklärungen" ist wichtig. Diese neue Grammatik soll den SchülerInnen das Funktionieren des Systems der Sprache klar machen. Fourquet (1952: 4) schreibt, wie oben erwähnt, dass die Elemente des einer Sprache eigenen Systems diesem System nach geordnet werden müssen, um sinnvoll zu werden. Jean-Jacques Briu (2000: 139) meint, dass Fourquet in dieser Grammatik einerseits den Teil über die Wortklassen reduziert, andererseits den syntaktischen Teil ausbaut und Neues über die Beziehungen zwischen Subjekt und Verb, über die funktionalen Einheiten und die Sätze hinzufügt.¹⁶

Fourquets *Grammaire de la prose allemande simple* (1956) ist nicht so umfangreich wie seine *Grammaire de l'allemand* (1952), ist aber konkreter und zielt auf eine aktive Aneignung und Verwendung der deutschen Sprache ab (1956: IV). Diese einfache Sprache sei die lebendige Sprache, die alltägliche deutsche Sprache. Für Fourquet (1956: V) stellt eine solche Grammatik die Basis für das Erlernen der deutschen Sprache im Unterricht dar, da diese die ganze Grammatik des Deutschen umfasst und sich an jüngere SchülerInnen wendet (1956: III). Fourquet (1956: IV) ist sich dessen bewusst, dass seine *Grammaire de l'allemand* (1952) nicht herkömmlichen didaktischen und pädagogischen Gewohnheiten entspricht. Für Fourquet (1956: IV) ist es ein "Drama, dass die Schulgrammatik des Deutschen anderthalb Jahrhunderte fast unverändert geblieben ist, während sich eine Sprachwissenschaft konstituierte, die sie hätte erneuern müssen".¹⁷ Worin besteht die neue Grammatik nach Fourquet? Fourquet (1956: V) möchte Formulierungen vorschlagen, die auf vollständigen und präzisen Analysen basieren.¹⁸ In dieser Grammatik wie in derjenigen von 1952 beabsichtigt Fourquet (1956: V), seine Überzeugung mitzuteilen, nämlich dass die korrekten Formulierungen, d. h. diejenigen, die der wirklichen Struktur der Sprache entsprechen, bald im Schulwesen Einzug halten, da sie gleichzeitig richtiger und einfacher sind.¹⁹ In dieser einfachen Grammatik (1956: V) schreibt Fourquet:

Aujourd'hui nous savons qu'en Allemagne, à l'ouest et à l'est, à Düsseldorf et à Berlin-Est, on travaille d'urgence à ce renouvellement. L'objectif est le même que le nôtre: fonder une grammaire pratique, pédagogiquement efficace, sur une analyse complète et rigoureuse des faits, selon les méthodes développées par la linguistique moderne.

[Heute wissen wir, dass in Deutschland, im Westen und im Osten, in Düsseldorf und Ostberlin, dringend an dieser Erneuerung gearbeitet wird. Das Ziel ist dasselbe wie das unsere: eine praktische, pädagogisch wirksame Grammatik auf der Grundlage einer umfassenden und strengen Analyse der Fakten nach den von der modernen Linguistik entwickelten Methoden zu begründen.]

(Übersetzung der Autorin)

¹⁶ "Dans sa Grammaire, Fourquet va non seulement réduire l'étude des 'parties du discours' et développer la syntaxe, mais apporter des innovations concernant le rapport sujet-verbe, les unités fonctionnelles et les propositions."

¹⁷ "Le drame est précisément que la grammaire scolaire de l'allemand est restée presque sans changement pendant un siècle et demi, alors que se constituait dans cet intervalle une science du langage qui aurait dû la renouveler."

¹⁸ "[...] et à proposer des formules fondées sur des analyses complètes et précises".

¹⁹ "Nous voudrions communiquer cette conviction que nous exprimions dans la préface de notre Grammaire de l'allemand: 'Les formules correctes une fois trouvées, celles qui correspondent à la structure réelle de la langue, elles ne tardent pas à s'imposer à l'enseignement scolaire, car elles sont à la fois plus justes et plus simples.'"

Das Skript von 1966, das den syntaktischen Gruppen des Deutschen gewidmet ist, enthält das, was Fourquet 1965–1967 seine Studierenden an der Sorbonne lehrte. Dort kritisiert Fourquet (Briu 2000: 151) die Art und Weise, wie die Grammatik des Deutschen unterrichtet wird, und zwar anhand des Begriffs der Wortklassen, der es nicht ermöglicht, die Einheiten im Satz, deren Umfang variabel sein kann, klar zu erkennen.²⁰ Die Gruppentheorie von Jean Fourquet ist besonders gut dazu geeignet. Fourquet bietet in diesem Skript ein Beispiel für eine Satzanalyse an, und zwar die Analyse des folgenden deutschen Satzes: *Wer kennt das Land, wo die Zitronen blühen?* (Briu 2000: 156). Der ganze Satz besteht aus einer einzigen Verbalgruppe, deren Kategorien Modus und Tempus sind. Innerhalb dieser Verbalgruppe ist das Glied *das Land, wo die Zitronen blühen* eine Nominalgruppe, deren Kategorien Numerus und Definitheit sind und deren Funktion die eines Objekts ist. Diese Nominalgruppe, deren Basis *Land* ist, enthält ein Glied, *wo die Zitronen blühen*, das eine Verbalgruppe mit Relativfunktion ist. Diese Verbalgruppe enthält eine Nominalgruppe *die Zitronen*, die die Funktion eines Subjekts hat und die zusammen mit der Verbendung (blüh)-*en* auf eine Vielzahl hinweist. Gleichzeitig bilden *-ie*, *-n* und *-en* ein diskontinuierliches Morphem des Plurals. Hier verwendet Fourquet den Begriff des diskontinuierlichen Morphems (Briu 2000: 153). Dieser Begriff wird weiterhin in der Linguistik des Deutschen in Frankreich, d. h. in der Germalinguistik benutzt, und zwar: Ein und dasselbe Signifikat, d. h. die Inhaltsseite eines sprachlichen Zeichens im Sinne von de Saussure, hier Plural, wird durch mehrere Signifikanten, hier durch 3, ausgedrückt. Auf diese Weise können die SchülerInnen die Beziehungen zwischen Artikel, Substantiv in Subjektfunktion und dem Verb besser verstehen. Der Begriff des diskontinuierlichen Morphems ist durch die Ablehnung des Begriffs "Wort" zu verstehen. So schreibt Fourquet (Briu 2000: 153):

Une analyse plus rigoureuse montre que le mot des langues européennes est un assemblage hétéroclite d'éléments qui appartiennent à des niveaux d'analyse différents, et intéressent des unités différentes.

[Eine strengere Analyse zeigt, dass das Wort in den indogermanischen Sprachen ein ungleichartiges Zusammenfügen von Elementen ist, die sich auf unterschiedlichen Ebenen der Analyse befinden und unterschiedliche Einheiten betreffen.] (Übersetzung der Autorin)

Wie dem Zitat zu entnehmen ist, spricht sich Fourquet gegen den Wortbegriff aus. Das Wort sei eine Zusammensetzung von unterschiedlichen Elementen, die zu unterschiedlichen Stufen der Analyse gehören. Demnach ist das als "Verb" gekennzeichnete Wort (Briu 2000: 154) ein Komplex aus ungleichartigen Elementen, aus einem Grundteil oder Lexem, aus Hinweisen auf Tempus und Modus, die sich auf die ganze Verbalgruppe beziehen, aus Hinweisen auf ein Element der Gruppe, die nicht das Verb beinhaltet, und zwar die als Subjekt fungierende

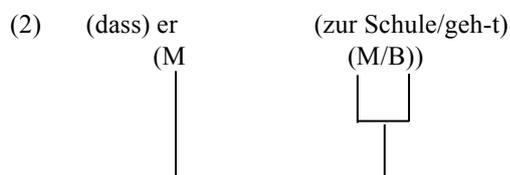
²⁰ "L'enseignement de la grammaire allemande, tel qu'il a été pratiqué jusqu'à présent, opère avec les notions de classes de mots (substantif, verbe, adjectif, adverbe...), de catégorie grammaticale (temps, mode, nombre, genre...), et, acquisition plus récente, de fonctions (sujet, objet, détermination circonstancielle). [...] Le point faible de cet enseignement est qu'il ne définit pas clairement les unités dont se compose la phrase; entre les plus petites et la phrase, il y a toute une hiérarchie d'autres unités intermédiaires, qu'il faudrait délimiter et mettre en correspondance avec les catégories et les fonctions."

Gruppe.²¹ Auf dieselbe Weise ist das Substantiv ein Komplex aus einem Grundteil, dem Lexem, aus einem Teil der Markierung des Numerus, Singular oder Plural, und einem Teil der Kasusmarkierung.²² Diese Analyse des Wortes wurde von Fourquet auf das Verb und das Substantiv angewandt, weil es unter den SprachwissenschaftlerInnen in Frankreich in den 50er-Jahren eine heftige Diskussion darüber gab, was Verben von Substantiven unterscheidet. Fourquet hat gezeigt, dass es eigentlich keinen wirklichen Unterschied gibt, denn nach Fourquet sind Verbal- und Nominalgruppen wie "russische Puppen" [russ. *matrěška*] (Briu 2000: 157) ineinander verschachtelt, wie wir das oben mit dem Beispiel *Kennst du das Land, wo die Zitronen blühen* erklärt haben.

Die Basis der Verbgruppe ist ein konjugiertes Verb, dessen Grundwortstellung Verbende ist, mit Verbzweit und Verberst als abgewandelten Strukturen. Die verschiedenen Gruppen sind jeweils binär, der Determinationsrelation folgend, mit der Verbalbasis verbunden.

- (1) a. Er geht zur Schule (lineare Ordnung)
 b. (dass) er zur Schule geht (Grundordnung)

Im deklarativen Hauptsatz (1a) ist die lineare Ordnung die abgeleitete Ordnung. Die Grundabfolge lautet wie im Beispiel (1b). So ist die Präpositionalgruppe *zur Schule* direkt mit dem Verb (der Basis der Verbalgruppe) verbunden. Fourquet nimmt den Tesnièreschen Begriff der Konnexion (1959: 323) wieder auf. Die Elemente einer Verbalgruppe stehen demnach syntaktisch in einer Dependenzrelation und semantisch in einer Determinationsrelation. In (2) ist ein Beispiel für das Schema der Konnexionen angeführt.²³



Das Pronomen *er* als Vertreter der Nominalgruppe sowie die Präpositionalgruppe *zur Schule* sind Glieder der Verbalgruppe *er geht zur Schule*, deren Basis das flektierte Verb *geht* ist.²⁴ Die Determinationsrelationen innerhalb der Verbalgruppe in (2) werden schematisch dargestellt: *zur Schule* und *geh-* bilden semantisch eine Einheit, die dann vom Subjekt determiniert wird. Um die Konnexionen innerhalb der Verbalgruppe richtig darstellen zu können, muss die

²¹ "Le mot appelé 'verbe' est donc un complexe formé d'éléments hétéroclites: a) un terme de base, commun à toutes les formes du verbe, et porteur d'un sens lexical, le lexème; b) des indications relatives au groupe verbal tout entier, indications de temps et de mode; c) des indications relatives à un élément du groupe qui ne contient même pas le verbe, à savoir le 'sujet'."

²² "[...] un complexe formé a) d'un terme de base, un lexème b) d'un morceau de ce qui est la marque du nombre, singulier ou pluriel c) d'un morceau de ce qui est la marque de cas"

²³ Im Skript (2000: 159) ist ein Schema zu finden, das die Struktur einer Nominal- oder einer Verbalgruppe darstellt: C(c, c'...)/M M M M/B (b, b'...), wobei C für *Catégorie* (Kategorie), M für *Membre* (Glieder) und B für *base* (Basis) steht.

²⁴ Die Basis der Verbalgruppe *er geht in die Schule* ist eigentlich *geh-*, da das Morphem *-t* mit dem Personalpronomen *er* als Hinweis auf 3. Person Singular verbunden ist.

Grundordnung des Deutschen in Betracht gezogen werden, und zwar die Syntax des Nebensatzes. Dank der Grundordnung von Verbende versteht man die Beziehung zwischen den Gliedern der Verbalgruppe und zwischen den Gliedern und dem Verb.

In *Prolegomena zu einer deutschen Grammatik* (1970) nimmt Fourquet einige seiner Gedanken wieder auf, die er in den auf Deutsch geschriebenen Artikeln entwickelt hat, z. B. die Ablehnung der Spaltung des Satzes in Subjekt und Prädikat (⁴1973: 92) und der Inversion (⁴1973: 93). Fourquet (⁴1973: 94) schreibt diesbezüglich: "Nur die Stellung des v.[erbum] f.[initum] ist relevant, d. h. läßt sich regelmäßig mit einem Unterschied der grammatischen Funktion (Aussage: Frage, Aussage: Befehl; Hauptsatz: Nebensatz) verbinden." Diese Feststellung führt Fourquet (⁴1973: 94) zur Analyse der "Beziehungen zwischen dem *verbum finitum* und den Satzgliedern im verbalen Satz [Verbalgruppe]". So erkennt er (⁴1973: 98), dass "die Morpheme der Zeit und des Modus [sich] nicht auf das Verb, wo sie realisiert sind, beziehen, sondern auf den Satz, der dieses Verb als Kern hat". In diesem Buch bespricht Fourquet auch die sprachwissenschaftlichen Vorschläge seiner Epoche wie diejenigen der amerikanischen Linguisten.

Fourquet lehnt wie Tesnière (1959) die Teilung des Satzes in Subjekt und Prädikat ab. Im Gegensatz zu Tesnière (1959) lehnt Fourquet jedoch den Begriff "Wort" und "Wortklassen" ab. Da Gruppen als Einheiten entweder ein Wort oder mehrere Wörter enthalten können (*Kinder, lachende Kinder*), kann nur von Einheiten die Rede sein. Die größte Einheit, der (verbale) Satz, besteht aus einer Verbalgruppe (s. Diskussion von *Kennst du das Land, wo die Zitronen blühen*).

In seiner Rede *Die deutsche Sprache in Frankreich* erklärt Fourquet (1974), wie Deutsch in Frankreich unterrichtet wird. Der Duden-Preis und die Rede zeugen von Fourquets immerwährendem Engagement gegenüber der Art und Weise, wie das Deutsche in Frankreich unterrichtet wird und wie dieses Unterrichten zu verbessern wäre.

Was an Fourquet interessant und wichtig ist, ist die didaktische und pädagogische Dimension, die von ihm im Vorwort seiner beiden Grammatiken (1952, 1956) sowie in dem von Jean-Jacques Briu veröffentlichten Skript (2000, 2001) immer wieder in Bezug auf die Begriffe der *inversion* und des *rejet* sowie die Ablehnung des Wortbegriffs zugunsten der Gruppentheorie betont wird. Bei anderen französischen SprachwissenschaftlerInnen kommt diese didaktische und pädagogische Dimension nicht immer in gleicher Weise zum Ausdruck. Die Grammatik von Schanen und Confais (1986) ist für französische DeutschlehrerInnen öfters schwer verständlich, da eine Terminologie verwendet wird, die einem nicht leicht fällt, besonders, wenn man nicht SprachwissenschaftlerIn ist (vgl. Kapitel 5). Fourquet zielt auf eine Erneuerung des Deutschunterrichts und dabei des Grammatikunterrichts oder der grammatischen Charakterisierung des Deutschen ab. Dies ist hauptsächlich im zweiten Teil seiner Grammatik von 1952 zu erkennen und lässt sich wahrscheinlich dadurch erklären, dass Fourquet zehn Jahre im Gymnasium unterrichtet hat. Die Theorie der Gruppen hat sich dann in der Grammatik des Deutschen in Frankreich durchgesetzt.

Fourquets Auffassung ist dynamisch, ändert sich mit der Zeit, zuerst durch den Einfluss von Lucien Tesnière und dann durch denjenigen von Jean-Marie Zemb und dessen Analyse

der Rolle der Negation im deutschen Satz (1968). In den *Prolegomena* (1970) erläutert Jean Fourquet seine Stellung Lucien Tesnière gegenüber. Bis zum Ende seines Lebens hat sich Fourquet mit Zemb über die Struktur des deutschen Satzes unterhalten. Der Begriff der nach Fourquet in der Schule zu verwendenden Grammatik scheint mit demjenigen der wissenschaftlichen Grammatik nicht inkompatibel zu sein, da die Ergebnisse der Sprachwissenschaft die Grammatik erneuern können. Fourquet hat sich immer wieder bemüht, die Ergebnisse der Sprachwissenschaft sprachdidaktisch zu verstehen und sie in die Unterrichtspraxis umzusetzen.

7 Fazit

So hat sich der Stellenwert der Grammatik im Deutschkurs in Frankreich geändert: zuerst war sie allgegenwärtig, dann war sie ebenso sehr abwesend. Den offiziellen pädagogischen und didaktischen nationalen Hinweisen nach darf es keinen Grammatikunterricht des Deutschen mehr geben. Die SchülerInnen müssen jedoch die grammatischen Regeln aus der verwendeten Sprache induktiv verstehen. Es wird nicht vorgegeben, welche linguistische und grammatische Theorie zu verwenden ist. Unserer Meinung nach sollte im Unterricht das Ziel verfolgt werden, dass die Schüler:innen das Sprachsystem an sich entdecken und verstehen, und dass die Lehrperson sie dabei ermutigt. Deshalb sollte die Lehrperson das Sprachsystem auf eine verständliche Art und Weise erklären. Didaktik muss durch Linguistik angereichert werden, da Linguistik das notwendige Wissen mit sich bringt.

Fourquet hat durch den Begriff der Gruppe und der Syntax mit der Grundordnung (Verbende) ein Mittel gefunden, die Grammatik des Deutschen anders zu erklären und zu lehren, und damit verständlicher zu machen. Die 'alten' grammatischen Begriffe müssen neu definiert werden, und zwar mithilfe neuer Erkenntnisse in der Linguistik. Leider fällt es Lehrpersonen in Frankreich immer noch schwer, Grammatik im Deutschunterricht schmackhaft zu machen, weil sie selbst mit Grammatik nicht so sehr vertraut sind.

Die letzte Frage wäre die folgende: Sind zukünftige Wege in Richtung eines besseren Verständnisses der grammatischen Tatsachen zu erkennen? Nach dem Bericht von Taylor & Manes (2018: 43) ist das Nachdenken über das Funktionieren einer Sprache zu entwickeln. Auf Seite 44 wird "Rehabilitation des Sprachunterrichts: Keine Angst vor Grammatik"²⁵ empfohlen. Die Autoren meinen, dass man keine Angst vor Grammatik haben sollte. Man müsse den Begriff Grammatik konkreter machen, die Grammatik attraktiv machen, das System der Sprache als System erklären und verständliche Begriffe benutzen. Zwar machen die Autoren selbst keine konkreten Vorschläge, doch ist das Präskriptive an deren Bericht für das Lehrwesen in Frankreich sehr wichtig, da die LehrerInnen offiziell vom Ministerium zur Erneuerung didaktischer und pädagogischer Methoden, die Grammatik einbeziehen würden, ermuntert werden. Sie dürfen offiziell experimentieren. Die Umsetzung der grammatischen Kenntnisse in die Praxis ist langwierig und langsam. Von Bedeutung ist es, dass die DeutschlehrerInnen in der erwünschten Richtung ausgebildet werden. 70 Jahre nach Fourquets Grammatik bleibt

²⁵ "Réhabiliter l'enseignement de la langue: ne plus avoir peur de la grammaire!"

jedoch immer noch viel zu tun. Fourquets Worte (1974: 13) sind leider immer noch aktuell: "Es gilt nun, den Sprachunterricht am Gymnasium wieder leistungsfähig zu machen."

Literatur

- Benveniste, Emile. 1966. *Problèmes de linguistique générale*. Tome 1. Paris: Gallimard.
- Benveniste, Emile. 1974. *Problèmes de linguistique générale*. Tome 2. Paris: Gallimard.
- Briu, Jean-Jacques. 2000. Les groupes syntaxiques en allemand. Un cours photocopié inédit de Jean Fourquet (1966, Paris, Sorbonne). *Histoire, Epistémologie, Langage*. 22-2. 133–164. Online unter: https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2000_num_22_2_2806 (gesehen am 30.03.2022).
- Briu, Jean-Jacques. 2001. Les groupes syntaxiques en allemand par J. Fourquet (Sorbonne, 1966, photocopié restitué) (suite). *Histoire, Epistémologie, Langage*. 23-1. 153–182. Online unter: https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2001_num_23_1_2824 (gesehen am 30.03.2022).
- Chomsky, Noam. 1957. *Syntactic Structures*. Den Haag: Mouton & Co.
- De Saussure, Ferdinand. 1916. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
https://fr.wikisource.org/wiki/Cours_de_linguistique_g%C3%A9n%C3%A9rale/Texte_entier
- Drach, Erich. 1937. *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Dürscheid, Christa. 2010. Lateinische Schulgrammatik oder andere Modelle? Welche Grammatik eignet sich am besten zur Beschreibung des Deutschen? Online unter: https://www.researchgate.net/publication/281216021_Lateinische_Schulgrammatik_oder_andere_Modelle_Welche_Grammatik_eignet_sich_am_besten_zur_Beschreibung_des_Deutschen (gesehen am 30.03.2022).
- Fourquet, Jean. 1938. *L'ordre des éléments de la phrase en germanique ancien: études de syntaxe de position*. Paris: Les Belles Lettres.
- Fourquet, Jean. 1952. *Grammaire de l'allemand*. Paris: Hachette.
- Fourquet, Jean. 1956. *Grammaire de la prose allemande simple*. Paris: Hachette.
- Fourquet, Jean. 1973. *Prolegomena zu einer deutschen Grammatik*. Düsseldorf: Schwann.
- Fourquet, Jean. 1974. Die deutsche Sprache in Frankreich. Mannheim: Bibliographisches Institut, (*Duden-Beiträge*, Heft 41)
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. 2001. Online unter: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>, unter: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (gesehen am 30.03.2022).
- Hoffmann, Ludger. 2011. Zwischen wissenschaftlicher Grammatik und Schulgrammatik: die Terminologie. In: Christina Noack & Jakob Ossner (Hgg.) *Grammatikunterricht und Grammatikterminologie* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Bd 79, 33–56. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. Online unter: http://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/Hoffmann_Term.pdf (gesehen am 30.03.2022).
- Lebrun, Lucie. 2020. Quelques pistes pour l'enseignement de la grammaire allemande en collège - lycée. Online unter: <http://cle.ens-lyon.fr/allemand/langue/linguistique-et-didactique/quelques-pistes-pour-l-enseignement-de-la-grammaire-allemande-en-college-lycee> (gesehen am 30.03.2022).
- Schanen, François & Jean-Paul Confais. 1986. *Grammaire de l'allemand: Formes et fonctions*. Paris: Nathan.
- Schrittesser, Ilse, Julia Köhler & Michael Holzmayr. 2019. *Lernen verstehen- Unterricht gestalten*. Wien. https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/190304_Lernen_verstehen-Unterricht_gestalten-final.pdf
- Taylor, Alex & Chantal Manes-Bonnisseau. 2018. *Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères*. Online unter: <https://www.education.gouv.fr/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees-7052> (gesehen am 30.03.2022).
- Tesnière, Lucien. 1959. *Éléments de syntaxe structurale*. Préface de Jean Fourquet. Paris: Klincksieck.
- Zemb, Jean-Marie. 1968. *Les structures logiques de la proposition allemande*. Paris: OCDL.

Adressierung in den appellativen Texten zu Corona-Zeiten: Eine vergleichende Analyse

Lilia Birr-Tsurkan

Forms of address in appellative texts in times of the coronavirus pandemic: a comparative analysis. This paper discusses instructions on preventing the spread of coronavirus as a type of appellative texts. Addressing is considered an important feature of all appellatives as self-contained texts in which an author tries to influence the opinion or behaviour of the addressee. After describing appellatives, I present a comparative analysis of grammatical means of expressing address in pandemic-related German and Russian appellatives, i.e. addressing as the main feature and personal pronouns as a tangential feature of the microfield of vocatives, dominant imperative forms and infinitival sentences, modal verbs, nominative sentences as a tangential feature of the microfield of motivation, as well as question-and-answer pairs as features of the interrogative microfield.

Keywords: addressing, appellative, forms of address, motivation

1 Appellative Texte als Textsorte

Unter einer Textsorte werden Texte verstanden, die in gleichartigen Situationen entstehen, gleiche Funktionen haben und strukturelle Ähnlichkeit aufweisen. Nach Brinker (2010: 125) sind Textsorten

konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben. Sie haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und gehören zum Alltagswissen der Sprachteilhaber; sie besitzen zwar eine normierende Wirkung, erleichtern aber zugleich den kommunikativen Umgang, indem sie den Kommunizierenden mehr oder weniger feste Orientierung für die Produktion und Rezeption von Texten geben.

Für Gansel und Jürgens (2002: 49) bilden Textsorten

eine zentrale Kategorie der Klassifikation von Texten, mit der sich Zusammenhänge von funktional-situativ bestimmten kommunikativen Handlungen und ihren zugrundeliegenden Formulierungen und Baumustern typisieren und erklären lassen.

Gansel (2011: 32) hebt auch hervor, dass sich Textsorten mit solchen Dimensionen differenzieren lassen wie die Situation, die Funktion, das Thema und die sprachliche Struktur. Die si-

tuativen und funktionalen Kriterien sind textexterne Merkmale, während die strukturellen Kriterien textintern sind. Den literarischen bzw. fiktionalen Texten stehen die sachlichen bzw. non-fiktionalen Texte gegenüber. Unter den sachlichen werden Brief, Interview, Gebrauchsanweisung, Wetterbericht, Predigt, Stellenausschreibung u.a. Textsorten genannt. Appellative Texte können auch als eigene sachliche Textsorte herausgegliedert werden, vor allem wegen ihrer Funktion: es sind Texte, bei denen es um eine Aufforderung zum Handeln bzw. zur Unterlassung einer Handlung geht. Komleva (2014: 140) definiert appellative Texte als Texte mit der Funktion einer spezifischen Beeinflussung des Adressaten: der Adressat wird zu einer kommunikativen oder einer postkommunikativen Handlung mit einer mentalen, emotionalen und (oder) einer physischen Reaktion aufgefordert. Dominierend in den appellativen Texten ist die appellative bzw. auffordernde Funktion, indem der Absender dem Rezipienten zu verstehen gibt, dass er ihn auffordert, eine gewisse Stellung in Bezug auf ein Objekt einzunehmen (Einfluss auf die Meinung) und/oder eine Handlung auszuführen (Einfluss auf das Verhalten) (vgl. Komleva 2014: 132).

Die Situation, in der appellative Texte entstehen, ist mit einer Informierung des potentiellen Adressaten über ein bestimmtes Verhalten verbunden. Appellative Texte umfassen verschiedenartige Kurztexte – von Flugblättern, Werbeplakaten bis zu Bewerbungen. In den Corona-Pandemiezeiten wurden in allen Ländern der Welt einschränkende Maßnahmen eingeführt, um der Ausbreitung der Corona-Erkrankungen entgegenzuwirken. In diesem Zusammenhang tauchten benachrichtigende Schilder appellativer Art mit thematisch entsprechenden Aufforderungen auf: Mund- und Nasenschutz, Einweghandschuhe tragen, Hygienemaßnahmen folgen, Eintrittseinschränkungen berücksichtigen, sich impfen lassen usw.

Über eine auffordernde, appellative Funktion verfügen auch die sogenannten regulativen Texte (Gesetze, Verordnungen). Der Hauptunterschied zwischen appellativen und regulativen Texten liegt im expliziten bzw. impliziten Charakter der Adressierung: Während die regulativen Texte keinen expliziten Hinweis auf den Adressaten haben, ist die Adressierung in den appellativen Texten explizit.

Die Kategorie der Adressiertheit wird durch verschiedene sprachliche Mittel aktualisiert. Bei der Wahl dieser Mittel berücksichtigt der Sender den Charakter des Adressaten bzw. die bestehenden oder die aufzubauenden Verhältnisse zwischen dem Sender und dem Empfänger (Adressaten), um einen effizienten Einfluss auf den Adressaten zu erreichen. Tschaplygina (2008:19–26) unterscheidet neben der absoluten Adressiertheit, wenn das Vorhandensein eines realen Adressaten durch Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel deutlich wird, auch eine "gemeinsame" Adressiertheit, als eine Abart der absoluten Adressiertheit, wenn als Subjekt sozusagen eine Gemeinschaft des Senders und Adressaten auftritt, aber auch distanzierte Adressiertheit, wenn der Sender auf die eigentlichen Mittel der Adressiertheit – Anrede, Personalpronomen, verbale Personalformen – verzichtet und stattdessen Substantive und andere Mittel verwendet, die über ein Adressatensememe verfügen.

In diesem Artikel wird analysiert, anhand welcher Mittel die Adressierung in den deutschen und russischen Appellativen erfolgt. Zuerst werden Anreden als Dominante der Adressierung verglichen und dann auffordernde und interrogative Strukturen als periphere Mittel

thematisiert. Die analysierten Belege stammen aus dem von der Autorin 2020–2021 gesammelten Korpus der Corona-Schilder und Plakate und umfasst 630 Fotos aus Deutschland, die meisten davon aus Berlin, und 270 aus Sankt Petersburg und Moskau.

2 Adressierung in appellativen Texten

Komleva (2008: 154–156) spricht von einem appellativen funktional-semantischen Feld, das von ihr als ein Makrofeld angesehen wird und eine dreigliedrige Struktur hat: vokatives Mikrofeld, Mikrofeld der Aufforderung und interrogatives Mikrofeld. Die dreigliedrige Struktur des Makrofeldes wird durch drei Arten der Verhältnisse zwischen der appellativen Semantik und dem syntaktischen Bau des Satzes, sowie durch den verschiedenen Charakter des Einflusses auf den Adressaten bedingt. Das vokative Mikrofeld bildet den Kern des appellativen Makrofeldes und ist dafür zuständig, dass der Adressat genannt wird und zur Beteiligung am kommunikativen Akt veranlasst wird. Das Mikrofeld der Aufforderung und das interrogative Mikrofeld sind mit dem vokativen Mikrofeld laut Komleva in einer Ursache-Wirkungsbeziehung. Das Mikrofeld der Aufforderung ist für die Willensäußerung des Senders in Bezug auf den Adressaten zuständig. Das interrogative Mikrofeld wird als Bestandteil des appellativen Makrofeldes angesehen, weil in der Frage immer eine Aufforderung zur kommunikativen Reaktion enthalten ist. Die Komponenten des Makrofeldes wirken in der sprachlichen Tätigkeit zusammen. Jedes Mikrofeld verfügt über einen Kern mit Dominante und eine Peripherie. Die Adressierung als eines der Hauptmerkmale der appellativen Texte kann vor allem durch die sprachlichen Mittel des vokativen Mikrofeldes ausgedrückt werden, aber auch durch die Mittel des auffordernden und interrogativen Mikrofeldes.

2.1 Adressierung durch die Mittel des vokativen Mikrofelds

Als Dominante des vokativen Mikrofeldes treten Anreden auf: die Anrede dient zur Adressierung des ganzen Textes oder seiner Teile und charakterisiert die Verhältnisse zwischen dem Sender und Adressaten. Die Anrede nennt direkt die Rolle des Adressaten in der kommunikativen Situation. In den deutschen Appellativen ist es vorwiegend *Kunde*, wobei in den Beispielen (1) und (2) *Geehrte Kunden* bzw. *Geehrte Kundschaft* sehr formell klingt, in Beispiel (3) geschlechtergerecht Frauen und Männer angesprochen werden, indem beide Formen ausgeschrieben werden (*Kunden und Kundinnen*) und mit dem Attribut *liebe* versehen sind und in Beispiel (4) die Anrede im Singular steht und dann geduzt wird, was wohl eine Nähe zwischen dem Sender und Adressaten fördern sollte (die Verwendung einer femininen Form ist durch die entsprechende Kundschaft eines Schönheitssalons bedingt). Den gleichen Eindruck bezweckt wohl der Sender in den Beispielen (6) und (7):

- (1) **Geehrte Kunden**, wir bitten Sie um Verständnis dafür, dass wir während der Coronakrise max. 2 Personen zur Bedienung einlassen.
- (2) **Geehrte Kundschaft**, leider müssen wir Ihnen mitteilen, dass unser Geschäft ab dem 15.02. geschlossen bleibt.
- (3) **Liebe Kunden/Innen und Interessenten/Innen**, im Rahmen der Maßnahmen zur Eindämmung des Corona-Virus hat die Bundesregierung angeordnet...

- (4) **Liebe Kundin**, deine Sicherheit und Gesundheit hat für uns oberste Priorität.
- (5) **Liebe Reisende**, schützen Sie sich und Ihre Mitmenschen!
- (6) **Liebe Nachbarn**. Für eure Gesundheit! Kauft immer mit Einkaufswagen ein.
- (7) **Liebe Gäste**, bitte beachtet die Hygienevorschriften. Danke!

In den russischen Appellativen werden als Anreden meist *Уважаемые посетители!*/ *Uvazhayemyye posetiteli!* 'Geehrte Besucher!', *Уважаемые покупатели/Uvazhayemyye pokupateli* 'Geehrte Käufer!', seltener *Уважаемые клиенты/Uvazhayemyye kliyenty* 'Geehrte Kunden!' verwendet. Außerdem kommen vereinzelt vor *Уважаемые пассажиры/Uvazhayemyye passazhiry* 'Geehrte Passagiere!', *Уважаемые жители Санкт-Петербурга!* *Uvazhayemyye zhiteli Sankt-Peterburga!* 'Geehrte Einwohner Sankt-Petersburgs!', *Дорогие прихожане!*/*Dorogiye prikhozhanе!* 'Liebe Pfarrkinder!', *Дорогие гости!*/*Dorogiye gosti!* 'Liebe Gäste!', *Друзья/Druz'ya* 'Freunde':

- (8) **Уважаемые посетители**, пожалуйста, наденьте маску/**Uvazhayemyye posetiteli**, pozhaluysta, naden'te masku.
'Geehrte Besucher, setzen Sie bitte die Maske auf.'
- (9) **Уважаемые покупатели**. Использование перчаток и масок на территории магазина обязательно/**Uvazhayemyye pokupateli**. Ispol'zovaniye perchatok i masok na territorii magazina obyazatel'no.
'Geehrte Käufer, das Benutzen von Masken und Handschuhen im Laden ist obligatorisch.'
- (10) **Уважаемые клиенты**, напоминаем, что ношение маски и перчаток в общественных местах является обязательным. Администратор вправе отказать в обслуживании клиентам, не использующим средства индивидуальной защиты. Пожалуйста, соблюдайте дистанцию не менее 1,5 метров друг от друга/**Uvazhayemyye kliyenty**, napominayem, chto nosheniye maski i perchatok v obshchestvennykh mestakh yavlyayetsya obyazatel'nym. Administrator vprave otkazat' v obsluzhivanii kliyentam, ne ispol'zuyushchim sredstva individual'noy zashchity. Pozhaluysta, soblyudayte distantsiyu ne menee 1,5 metrov drug ot druga.
'Geehrte Kunden, wir erinnern Sie daran, dass das Tragen von Masken und Handschuhen in öffentlichen Räumen obligatorisch ist. Der Administrator ist berechtigt, die Bedienung der Kunden zu verweigern, die keine individuellen Schutzmittel verwenden. Bitte halten Sie Abstand von mindestens 1,5 Metern.'
- (11) **Уважаемые пассажиры**, спасибо, что соблюдаете дистанцию, оставляя это место свободным. 1,5 м/**Uvazhayemyye passazhiry**, spasibo, chto soblyudayete distantsiyu, ostavlyaya eto mesto svobodnym. 1,5 m
'Geehrte Passagiere, danke, dass Sie Abstand halten, indem Sie 1,5 m zwischen einander frei lassen'
- (12) **Уважаемые жители Санкт-Петербурга!** Приглашаем Вас пройти вакцинацию/**Uvazhayemyye zhiteli Sankt-Peterburga!** Priglashayem Vas proyti vaksinatseyu.
'Geehrte Einwohner Sankt Petersburgs! Wir laden Sie zur Impfung ein.'
- (13) **Дорогие прихожане!** Допуск в храм лимитирован/**Dorogiye prikhozhanе!** Dopusk v khram limitirovan.
'Liebe Pfarrkinder! Einlass in die Kirche ist limitiert.'
- (14) **Дорогие гости!** При входе в кофейню обязательно надевайте защитные маски!/**Dorogiye gosti!** Pri vkhode v kofeynyu obyazatel'no nadevayte zashchitnyye maski!
'Liebe Gäste! Beim Eintritt in die Cafeteria setzen Sie unbedingt eine Schutzmaske auf!'
- (15) **Друзья**, мы не можем пустить Вас в магазин без маски и перчаток/**Druz'ya**, my ne mozhem pustit' Vas v magazin bez maski i perchatok.
'Freunde, wir können Sie ohne Maske und Handschuhe nicht in den Laden reinlassen.'

Den stärksten appellativen Charakter weisen Anreden am Anfang des Textes auf. Manchmal kommt es aber vor, dass die Anrede mitten im Text verwendet wird. Eine solche Stellung dient der Aufmerksamkeitshaltung des Adressaten:

- (16) Gesundheit liegt uns sehr am Herzen. **Geehrte Kundin, Geehrter Kunde!** Um das allgemeine Ansteckungsrisiko im Interesse aller zu verringern, bitten wir Sie...

In den russischen Appellativen gibt es viele Beispiele, die nicht mit einer Anrede, sondern mit dem Ausruf *Внимание!*/*Vnimaniye!* 'Achtung!' beginnen. Dies kommt in deutschen Appellativen nicht vor.

- (17) **Внимание!** Соблюдайте дистанцию 1,5 метра! Берегите своё здоровье!*/Vnimaniye! Soblyudayte distantsiyu 1,5 metra! Beregite svoyo zdorov'ye!*
'Achtung! Halten Sie/Haltet Abstand 1,5 Meter!'
(18) **Внимание!** Предупрежден, значит, защищен*/Vnimaniye! Preduprezhden, znachit, zashchishchen.*
'Achtung! Vorgewarnt heißt geschützt.'

Die Anreden fangen in der Regel eine Kette an, die öfters durch pronominale Wiederholung fortgesetzt wird (vgl. Beispiele (1), (5), (12), (15), (16)). Personalpronomen *Sie, du, ihr / Вы, мы, вы (Вы, ты, вы)* weisen auf den Adressaten hin, ohne ihn zu benennen und bilden die Peripherie des vokativen Mikrofeldes.

Das Deutsche und das Russische verfügen über zwei Formen der Anredepronomen: *du*-Form bzw. *мы/ты*-Form für die zweite Person Singular, *ihr*-Form bzw. *вы/вы*-Form für die zweite Person Plural und über die Höflichkeitsformen *Sie*-Form bzw. *Вы/Вы*-Form für die zweite Person Singular oder Plural.

Roger Brown und Albert Gilman (1960) unterscheiden bei den Anredepronomen eine vertikale und eine horizontale Dimension. Bei der vertikalen Dimension sehen die Autoren eine Asymmetrie zwischen Sprecher und Adressaten, die als Folge das Duzen der rangniedrigeren Person und das Siezen der ranghöheren Person hervorruft. Die dabei bestehenden Verhältnisse zwischen Sprecher und Adressaten werden von Brown und Gilman als *power semantic* bezeichnet, also Semantik der Macht. Bei der horizontalen Dimension existiert laut Brown und Gilman eine Symmetrie zwischen Sprecher und Adressaten. Die entsprechenden Verhältnisse werden von den Autoren als *solidarity semantic* – Semantik der Solidarität – bezeichnet. Besch (1998: 24) schreibt von einer *du*-Expansion und der damit verbundenen Änderung der Orientierungspole für *Sie* und *du*: von der konventionellen "Formalität" versus "Intimität" zu der modernen "soziale Distanz" versus "Solidarität".

Bei den appellativen Corona-Schildern kommt sowohl das höfliche Siezen als auch das solidarische Duzen vor. Die Wahl zugunsten der *du*-Form liegt nicht an der fehlenden Höflichkeit, sondern eher an dem Wunsch eine Zusammengehörigkeit mit dem Adressaten zu zeigen:

- (19) Schützen **Sie** sich und **Ihre** Mitmenschen!
(20) Richtig Hände waschen schützt **dich** und andere...
(21) Der beste Schutz bist **du**!
(22) Bleibt daheim, wenn **ihr** nicht fit seid und meldet **euch**, falls **ihr** unter Quarantäne steht...
(23) Уважаемые покупатели! В связи с карантином просим **Вас** соблюдать дистанцию 1,5 метра согласно установленным требованиям. Благодарим за понимание!*/Uvazhayemyye pokupateli! V svyazi s karantinom prosim Vas soblyudat' distantsiyu 1,5 metra soglasno ustanovlennym trebovaniyam. Blagodarim za ponimaniye!*
'Geehrte Kunden! Wegen der Quarantäne bitten wir **Sie** gemäß eingeführten Forderungen 1,5 Meter Abstand zu halten. Wir danken für Ihr Verständnis!'

- (24) Добро пожаловать. Мы заботимся о **вас** и наших сотрудниках.../Dobro pozhalovat'. My zabotimsya o **vas** i nashikh sotrudnikakh...
'Willkommen. Wir kümmern uns um **euch** und unsere Mitarbeiter...'
- (25) Не рискуй всем, что **тебе** дорого. Сделай прививку от коронавируса! (карьера) / Ne riskuy vsem, chto **tebe** dorogo. Sdelay privivku ot koronavirusa! (kar'yera)
'Riskiere nicht alles, was **dir** wichtig ist. Lass dich impfen! (Kariere)'

Im Russischen ist es nicht immer eindeutig, ob die *Вы*-Form (Höflichkeitsform) oder die *вы*-Form gemeint ist. Bei der Homonymie der Höflichkeitsform und der *du*-Form im Plural kann das nur auf Grund der Groß-/Kleinschreibung der Pronomen unterschieden werden, was in den Informationsschildern nicht immer deutlich ist, wie beispielsweise in (26) und (27), wo der ganze Satz großgeschrieben wird, oder in (28), wo die Großschreibung der Pronomen auch durch die Anfangsstellung im Satz bedingt ist. In (27) ist erst im zweiten Satz zu sehen, dass das Pronomen kleingeschrieben wird, also die *Ihr*-Form gemeint ist:

- (26) ЗДЕСЬ **ВЫ** МОЖЕТЕ ДЕЗИНФИЦИРОВАТЬ РУКИ. Здесь можно произвести обработку рук дезинфицирующим средством/ZDES' **VY** MOZHETE DEZINFITSIROVAT' RUKI. Zdes' mozhno proizvesti obrabotku ruk dezinfitsiryushchim sredstvom.
'HIER KÖNNEN/KÖNNT **SIE/IHR** DIE HÄNDE DESINFIZIEREN: Hier kann man die Hände mit Desinfektionsmittel bearbeiten.'
- (27) В целях безопасности использование тестеров и нанесение макияжа временно приостановлены. **МЫ** ПОМОЖЕМ ПОДОБРАТЬ ПРОДУКТЫ ПОДХОДЯЩИЕ ИМЕННО **ВАМ**. Наши визажисты по-прежнему готовы порекомендовать продукты, подходящие именно **вам**/V tselyakh bezopasnosti ispol'zovaniye testerov i naneseniye makiyazha vremenno priostanovleny. **МЫ** ПОМОЖЕМ ПОДОБРАТ' ПРОДУКТЫ ПОДKHODYASHCHIYE IMENNO **ВАМ**. Nashi vizazhisty po-prezhnemu gotovy porekomendovat' produkty, podkhodyashchiye imenno **вам**.
'Aus Sicherheitsgründen ist die Nutzung von Tester und Make-Up provisorisch eingestellt. **WIR** HELFEN AUSGERECHNET **IHNEN/EUCH** PASSENDE PRODUKTE ZU WÄHLEN. Unsere Visagisten sind immer noch bereit Produkte zu empfehlen, die namentlich zu **euch** passen.'
- (28) **Вам** больше 60 лет? Обратите внимание на рекомендации по профилактике коронавирусной инфекции нового типа. **Вам** нужна особая защита.../ **Vam** bol'she 60 let? Obratite vnimaniye na rekomendatsii po profilaktike koronavirusnoy infektsii novogo tipa. **Vam** nuzhna osobaya zashchita...
'**Sie/Ihr** sind/seid über 60? Achten Sie/Achtet auf die Empfehlungen für die Vorbeugung der neuen Corona-Infektion. **Sie/Ihr** brauchen/braucht einen besonderen Schutz...'

Bei Possessivpronomen gibt es auch drei Formen: *Ihr*, *dein*, *euer* bzw. *Wasch*, *twój*, *wasch*. Durch die Verwendung der Form des Possessivpronomens wird die Wahl zwischen Sieden und Duzen offenbar:

- (29) Für **Ihre** Gesundheit. In dieser Filiale sind max. 30 Personen zulässig.
- (30) Wir bleiben an **deiner** Seite, während du zuhause bleibst.
- (31) Maskenpflicht für **eure** und unsere Sicherheit. Aufgrund der aktuellen Lage dürft Ihr den Store nur mit Maske betreten. Vielen Dank für **euer** Verständnis.
- (32) Дорогие гости! При входе в кофейню обязательно надевайте защитные маски! Снять маску можно будет у столика, когда Вам принесут **Ваш** заказ. Рекомендуем оплачивать безналичным способом. Благодарим за понимание/Dorogiye gosti! Pri vkhode v kofeynyu obyazatel'no nadevayte zashchitnyye maski! Snyat' masku mozhno budet u stolika, kogda Vam prinesut **Vash** zakaz. Rekomenduyem oplachivat' beznalichnym sposobom. Blagodarim za ponimaniye.
'Liebe Gäste! Beim Eintritt in die Cafeteria setzen Sie unbedingt Schutzmasken auf! Die Maske kann man am Tisch abnehmen, wenn Ihnen **Ihre** Bestellung gebracht wird.'

- (33) 1,5 м необходимая дистанция для **вашей** безопасности/1,5 m neobkhodimaya distantsiya dlya **vashey** bezopasnosti.
'1,5 Meter ist der nötige Abstand für **eure** Sicherheit.'

Ich bezweifle aber die Gewichtung der Wahl zwischen Groß- und Kleinschreibung *Вы/вы*, *Wasch/wasch* in den russischen Appellativen. Manchmal stehen diese Pronomen im gleichen Text sowohl groß- als auch kleingeschrieben wie in den Beispielen (34) und (35). oder es kommt die gleiche Vorlage in der gleichen Institution unterschiedlich geschrieben vor (vgl. Beispiele (35) und (36)).

- (34) УВАЖАЕМЫЕ ЖИТЕЛИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА! ПРИГЛАШАЕМ **ВАС** ПРОЙТИ ВАКЦИНАЦИЮ. ... Если в **вашей** поликлинике не проводят вакцинацию или на данный момент там нет мест, **вы** можете записаться в любой другой пункт вакцинации в городе. ... При записи на вакцинацию в медицинскую организацию, к которой **Вы** не прикреплены, при посещении необходимо иметь при себе.../ UVAZHAYEMYYE ZHITELI SANKT-PETERBURGA! PRIGLASHAYEM **VAS** PROYTI VAKTSINATSIYU. ... Yesli v **vashey** poliklinike ne provodyat vaktsinatsiyu ili na dannyy moment tam net mest, **vy** mozhete zapisat'sya v lyuboy drugoy punkt vaktsinatsii v gorode. ... Pri zapisi na vaktsinatsiyu v meditsinskuyu organizatsiyu, k kotoroy **Vy** ne prikrepny, pri poseshchenii neobkhodimo imet' pri sebe...
'GEEHRTE EINWOHNER SANKT PETERSBURGS! WIR LADEN **SIE** ZUR IMPFUNG EIN... Falls in **eurer** Poliklinik keine Impfung gemacht wird bzw. zurzeit keine Termine frei sind, könnt **ihr** einen Termin in einer beliebigen Impfstelle der Stadt bekommen... Bei der Anmeldung in der medizinischen Institution, in der Sie nicht erfasst sind, ist ... vorzulegen'
- (35) Уважаемые клиенты Почты России! Мы заботимся о **вашей** безопасности и предпринимаем все рекомендуемые меры безопасности. В нашем отделении **вы** можете обработать руки антисептическим спиртосодержащим раствором. **Вы** можете воспользоваться нашими дистанционными сервисами. С заботой о **Вас** и **Ваших** близких/Uvazhayemyye kliyenty Pochty Rossii! My zabotimsya o **vashey** bezopasnosti i predprinimayem vse rekomenduyemyye mery bezopasnosti. V nashem otdelenii **vy** mozhete obrabotat' ruki antisepticheskim spirtosoderzhashchim rastvorom. **Vy** mozhete vospol'zovat'sya nashimi distantsionnymi servisami. S zabotoy o **Vas** i **Vashikh** blizkikh.
'Geehrte Kunden der russischen Post! Wir sorgen uns um **eure** Sicherheit und ergreifen alle nötigen Sicherheitsmaßnahmen. In unserer Filiale könnt **ihr** eure Hände desinfizieren. **Ihr** könnt/**Sie** können unser OnLine-Service nutzen. Mit Sorge um **Sie** und **Ihre** Nächsten.'
- (36) Уважаемые клиенты Почты России! Убедительно просим соблюдать рекомендации Роспотребнадзора и при посещении почтового отделения использовать средства индивидуальной защиты: маски и перчатки. Также просим **вас** соблюдать безопасное расстояние... С заботой о **вас** и **ваших** близких/Uvazhayemyye kliyenty Pochty Rossii! Ubeditel'no prosim soblyudat' rekomendatsii Rospotrebnadzora i pri poseshchenii pochtoivogo otdeleniya ispol'zovat' sredstva individual'noy zashchity: maski i perchatki. Takzhe prosim **vas** soblyudat' bezopasnoye rasstoyaniye... S zabotoy o **vas** i **vashikh** blizkikh.
'Geehrte Kunden der russischen Post! Wir bitten ausdrücklich die Forderungen von Rospotrebnadzor einzuhalten und beim Besuch der Postfiliale Schutzmittel zu benutzen: Masken und Handschuhe. Wir bitten **euch** auch den sicheren Abstand zu halten... Mit Sorge um **euch** und **eure** Nächsten.'

2.2 Adressierung durch die Mittel des Mikrofildes der Aufforderung

Die Aufforderung ist eine Bitte bzw. eine Ermahnung oder ein Aufruf etwas zu tun. Durch das Äußern einer Aufforderung versucht der Sprecher den Adressaten zu einer Handlung zu veranlassen.

Die Dominante des Aufforderungsmikrofildes sind die verbalen Imperativformen. Laut Arutjunova (1981: 360) sind die Imperative am stärksten an den Adressaten gebunden. Sie

schreibt von einer "unumgängliche[n] Adressiertheit" des Imperativs. Komleva (2014: 65) hält den Imperativ für ein "universales Mittel der appellativen Funktion", weil der Imperativ sowohl einen Befehl oder ein Verbot als auch einen Vorschlag, einen Hinweis, einen Rat-schlag oder eine Bitte ausdrücken kann. Der Imperativ bedeutet in den Appellativen, dass der Adressat gleichzeitig als Vollzieher der Handlung auftritt, zu der der appellative Text auffordert. Die Wahl der Imperativform stellt die gleichen drei Möglichkeiten dar, die wir bei der Wahl der Pronomen gesehen haben: die Höflichkeitsform (s. Beispiel (37)) und die Form der 2. Person Singular (s. Beispiele (38), (39), (40)) und Plural (s. Beispiel (41)):

- (37) Wichtige Information! **Verweilen Sie** auf Bänken nur kurz und mit Abstand zu anderen Personen. **Bilden Sie** keine Gruppe.
 (38) **Halte** Abstand!
 (39) **Gib** Viren null Chance! **Handle** sicher, **bleib** gesund!
 (40) Bitte **beachte** folgende Regeln
 (41) Berliner: **tragt**, was ihr wollt. Hauptsache Maske.

Im Russischen ist die gleiche Bemerkung relevant, die bei den Pronomen gemacht wurde: die Homonymie der Höflichkeitsform und der *du*-Form im Plural macht die Unterscheidung beider Fälle kaum möglich:

- (42) **Не попади** под волну, **используй** маску/**Ne popadi** pod volnu, **ispol'zuy** masku.
 'Geräte **nicht** unter die Welle, **benütze** eine Maske.'
 (43) **Не рискуй** всем, что тебе дорого. **Сделай** прививку от коронавируса!/**Ne riskuy** vsem, chto tebe dorogo. **Sdelay** privivku ot koronavirusa!
 'Riskiere **nicht** alles, was dir teuer ist. **Mache** eine Impfung gegen Coronavirus!'
 (44) **Сохрани** жизнь и здоровье! **Сделай** прививку!/**Sokhrani** zhizn' i zdorov'ye! **Sdelay** privivku!
 'Erhalte das Leben und die Gesundheit! **Mache** eine Impfung!'
 (45) **Не забудьте** надеть маску/**Ne zabud'te** nadet' masku.
 'Vergessen **Sie/Vergesst nicht** eine Maske aufzusetzen.'
 (46) Уважаемые покупатели, перед входом в магазин **наденьте**, пожалуйста, маску/**Uvazhayemye** pokupateli, pered vkhodom v magazin **naden'te**, pozhaluysta, masku.
 'Geehrte Käufer, vor dem Eintritt in den Laden **setzen Sie/setzt** bitte eine Maske auf.'

Als eine Bitte wird die Aufforderung entweder mit dem Adverb *bitte* bzw. der Partikel *пожалуйста/pozhaluista* gestaltet oder durch einen Satz mit der finiten Form des Verbes *bitten* bzw. *просить/prosit'* und dem eingebetteten Infinitiv, der die auszuführende Handlung bezeichnet:

- (47) **Bitte** zahlt möglichst kontaktlos mit EC-Cash/Handy.
 (48) Liebe Patienten, wir **bitten** unsere Praxis **nicht zu betreten**, wenn Sie grippeähnliche Symptome haben, kürzlich in einem Risikogebiet waren, ein COVID-19-Virus Verdachtsfall sind.
 (49) Внимание! В помещениях института соблюдать социальную дистанцию не менее 1,5 метра обязательно! **Пожалуйста**, берегите здоровье – своё и окружающих/**Vnimaniye!** V romeshcheniyakh instituta soblyudat' sotsial'nuyu distantsiyu ne meneye 1,5 metra obyazatel'no! **Pozhaluysta**, beregite zdorov'ye – svoyo i okruzhayushchikh.
 'Achtung! In den Räumen der Hochschule unbedingt eine soziale Distanz von mindestens 1,5 Metern einhalten! **Bitte**, passen Sie auf die Gesundheit auf – die eigene und die der Umgebung.'
 (50) Уважаемые клиенты, в целях профилактики распространения вирусных инфекций **просим** при совершении банковских операций и оформлении услуг **соблюдать** дистанцию не менее 1,5 метра, **надевать** защитные маски, **надевать** перчатки/**Uvazhayemye** kliyenty, v tselyakh profilaktiki

rasprostraneniya virusnykh infektsiy **prosim** pri sovershenii bankovskikh operatsiy i oformlenii uslug **soblyudat'** distantsiyu ne menee 1,5 metra, **nadevat'** zashchitnyye maski, **nadevat'** perchatki.
'Geehrte Kunden, zum Zweck der Vorbeugung von der Ausbreitung der Virusinfektionen **bitten** wir bei den Bankoperationen und Dienstleistungen den Abstand von mindestens 1,5 Meter **einzuhalten**, Schutzmasken aufzusetzen, Handschuhe **anzuziehen**.'

- (51) Безопасная дистанция 2 м. **Просим** Вас **останавливаться** перед линией в ожидании Вашей очереди/Bezopasnaya distantsiya 2 m. Prosim Vas ostanavlivat'sya pered liniyey v ozhidanii Vashey ocheredi.
'Sicherer Abstand ist 2 m. Wir **bitten** Sie beim Warten, bis Sie dran sind, vor der Markierungslinie **stehenzubleiben**.'

Zum Mikrofeld der Aufforderung gehört theoretisch auch der Adhortativ, die Selbstaufforderung, ausgedrückt durch das Verb im Konjunktiv Präsens und das "inklusive" Pronomen *wir*, mit der Verb-Erst-Stellung, oder alternativ durch das Verb *lassen* in beiden flektierten Imperativ-Formen mit dem Pronomen *uns* (*machen wir, wollen wir das machen, lass/lasst uns das machen*). Im Deutschen ist diese Form veraltet, im vorhandenen Korpus der deutschsprachigen Beispiele gibt es kein einziges mit dem Adhortativ. Die russische Adhortativ-Konstruktion (die auch als inklusive Form bezeichnet wird, da der Sprecher sich selbst in die Aufforderung miteinbezieht) *давай* (*dawai* 'lass uns')/*давайте* (*dawaite* 'lasst uns') wird zwar in der gesprochenen Sprache aktiv verwendet, aber in den Anzeigen habe ich diese Form nur zweimal gesehen:

- (52) Соблюдайте дистанцию 1,5 метра. **Давайте заботиться** друг о друге!/Soblyudayte distantsiyu 1,5 metra. **Davayte zabotit'sya** drug o druge!
'Halten Sie/Haltet 1,5 Meter Abstand. **Wollen wir** füreinander **sorgen**!'
(53) Звезды носят маски. **Давайте** в это непростое время **носить** маски, чтобы помочь себе, докторам и стране. Будьте здоровы! Андрей Носков/Zvezdy nosyat maski. **Davayte** v eto neprostoye vremya **nosit'** maski, chtoby pomoch' sebe, doktoram i strane. Bud'te zdorovy! Andrey Noskov.
'Stars tragen Masken. **Wollen wir** in dieser schweren Zeit Masken **tragen**, um uns selbst, den Ärzten und dem Land zu helfen. Bleiben Sie gesund! Andrey Noskov.'

Neben der direkten Aufforderung durch Imperativ oder Adhortativ kann auch indirekt aufgefordert werden, zum Beispiel durch Deklarativsätze. Dabei werden die Personalpronomen der 1. Person Plural sehr intensiv verwendet. In einigen Fällen dienen sie der Gegenüberstellung des Senders (1. Person Plural) und des Adressaten (2. Person Singular bzw. Plural):

- (54) **Wir. Wir** tun alles, damit **Du** im ICE/ IC sicher reisen kannst. **Wir** tragen Masken, um **Dich** zu schützen. **Wir** reinigen unsere Züge mehrmals am Tag. **Wir** sorgen für kontaktlose Ticketkontrollen. **Wir** zeigen **Dir** vor der Buchung, wie voll der Zug wird. **Du. Du** tust das Wichtigste. **Du** achtest auf **Dich**.
(55) Значит, заботимся! **Мы** - регулярно дезинфицируем магазин - приготовили антисептики для вашей безопасности - используем необходимые средства индивидуальной защиты. Просим **вас** - находиться в магазине в маске и перчатках - соблюдать дистанцию 1,5-2 метра - обратиться к врачу, если чувствуете недомогание. Если вы благодарны за заботу или наоборот: (QR-Code)/Znachit, zabotimsya! **Мы** - regulyarno dezinfitsiruyem magazin - prigotovili antiseptiki dlya vashey bezopasnosti - ispol'zuyem neobkhodimyye sredstva individual'noy zashchity. Prosim **vas** - nakhodit'sya v magazine v maske i perchatkakh - soblyudat' distantsiyu 1,5-2 metra - obratit'sya k vrachu, yesli chuvstvuyete nedomoganiye. Yesli vy blagodarny za zabotu ili naoborot: (QR-Code).
'Es heißt, wir kümmern uns! **Wir** – desinfizieren regelmäßig den Laden – haben für eure Sicherheit Desinfektionsmittel vorbereitet – benutzen nötige personelle Schutzmittel. **Bitten euch** – im Laden Maske und Handschuhe anzubehalten – 1,5-2 Meter Abstand zu halten – euch an den Arzt zu wenden, wenn es euch unwohl ist. Falls ihr dankbar für die Sorge seid oder umgekehrt: (QR-Code)'

- (56) Соблюдайте дистанцию 1,5 метра. **Мы** заботимся о **Вас**/Soblyudayte distantsiyu 1,5 metra. **Мы** zabotimsya o **Vas**.
'Halten Sie 1,5 Meter Abstand. **Wir** kümmern uns um **Sie**.'

Eine indirekte Aufforderung kann auch durch performative Äußerungen ausgedrückt werden, also Äußerungen, mit denen Handlungen vollzogen werden und die allgemein so aussehen: *Ich X-e (dir/dich) (hiermit), dass...* (z.B. *Ich fordere dich hiermit auf.../ Ich bitte dich hiermit.../ Ich rate dir hiermit...*). In Beispiel (57) werden der Sender (das Pronomen *я* 'ich' im ersten, deklarativen Teil des Satzes) und der Adressat (das Pronomen *вы* 'ihr' im zweiten, performativen Teil des Satzes) gegenübergestellt:

- (57) **Я** сделал прививку, советую и **вам**!
'**Ich** habe mich impfen lassen, rate es auch **euch**!'

Es gibt aber auch Fälle, wo hinter dem Pronomen *wir* die Gemeinschaft steht, der Zusammenschluss des Senders und Adressaten im Kampf gegen Corona-Gefahr. Der inklusive Charakter wird hier durch das Pronomen *alle* hervorgehoben:

- (58) **Wir** machen **alle** mit.
(59) Bitte nur mit Abstand und Gesichtsmaske! Bitte beachten Sie die mindestens 1,5-Meter-Abstandregel. Dies schützt **uns alle**.

In den russischen Beispielen wird zwar manchmal das Pronomen *все* 'alle' verwendet, aber es kommt eher die Gegenüberstellung von *себя/своей* 'sich selbst' und (oder) andere (Mitarbeiter, Familienangehörige etc.) vor:

- (60) Вход в маске. Так безопаснее для **всех**/Vkhod v maske. Tak bezopasneye dlya **vsekh**.
'Eintritt nur mit Maske. So ist es sicherer für **alle**.'
(61) Уважаемые покупатели! Защитите **себя и сотрудников магазина**. Обслуживание клиентов возможно только в защитных масках/Uvazhayemyye pokupateli! Zashchitite **sebya i sotrudnikov magazina**. Obsluzhivaniye kliyentov vozmozhno tol'ko v zashchitnykh maskakh.
'Geehrte Käufer! Schützen Sie **sich** und **die Mitarbeiter des Ladens**. Bedienung von Kunden nur mit Schutzmasken möglich.'
(62) Вакцинация спасет жизни. Не беречь **себя и близких** – это безумие/Vaktsinatsiya spaset zhizni. Ne berech' **sebya i blizkikh** – eto bezumiye.
'Vakzinierung rettet Leben. **Sich selbst** und **die Nächsten** nicht zu schützen ist Wahnsinn.'

Eine wichtige Rolle im Mikrofeld der Aufforderung kommt dem imperativischen Infinitiv zu, insbesondere in den russischen Appellativen wird er sehr oft verwendet. Formanovskaja (2002: 128) schreibt in diesem Zusammenhang von "autoritärem Infinitiv", der durch seinen kategorischen, unwiderruflichen, injunktiven Charakter auffällt. Der Infinitiv sei implizit mit einer Macht verbunden. Die Adressierung ist hier implizit:

- (63) Maximale Anzahl an Kunden **beachten**. Mindestens 1,5m. Abstand **halten**. In Armbeuge **niesen und husten**. Möglichst kontaktlos **zahlen**. Verständnis für längere Wartezeiten. Nicht alles ist da – wir bestellen für Sie. Rezepte nicht mit dem Mund **halten**. Bei Symptomen **anrufen** statt **eintreten**.
(64) Открыто. Соблюдайте дистанцию. Используйте маску. Наденьте перчатки. **Входить** по одному/Otkryto. Soblyudayte distantsiyu. Ispol'zuyte masku. Naden'te perchatki. **Vkhodit'** po odnomu.
'Geöffnet. Halten Sie Abstand. Benützen Sie eine Maske. Ziehen Sie Handschuhe an. Einzeln **eintreten**.'

- (65) Соблюдайте дистанцию 1,5 м. Без маски **не входить!**/Soblyudayte distantsiyu 1,5 m. Bez maski **ne vkhodit!**
'Halten Sie/Haltet 1,5 m Abstand. Ohne Maske **nicht eintreten!**'

In den analysierten deutschen Appellativen werden aktiv Nominalsätze verwendet, die zur Peripherie des auffordernden Mikrofeldes gehören. Nominalsätze enthalten in der Regel eine Bedingung, die die Handlungen des Adressaten beschränkt und damit die Erfüllung dieser Bedingung verlangt:

- (66) 1 Person pro Einkauf auf 10 m.
(67) Einlass nach Aufruf.
(68) Masken-Pflicht im gesamten Zoo. Bleiben Sie gesund!

Zur Peripherie des auffordernden Mikrofeldes gehören Aussagesätze über dritte Personen, die als Vorbild dienen sollen. Das können prominente Personen sein oder aber weniger bekannte oder gar unbekannte Menschen, namentlich genannt oder mit einem namenlosen Photo versehen.

In Russland gab es eine Serie von Appellativen unter dem Motto *ЗВЕЗДЫ НОСЯТ МАСКИ* (*Swiosdy nosjat maski* 'Stars tragen Masken') mit den berühmten Schauspielern, Künstlern und Sportlern: Anna Migitsko, Aleksei German, Andrei Noskov, Anastasia Melnikova, Nikolai Valuev und Fabio Mastrandelo.

In den deutschen Appellativen kommen auch Beispiele vor, wo die dritte Person mit einem evaluativen Substantiv bezeichnet wird: Helden, Superhelden etc.:

- (69) Hallo. Superhelden tragen Maske.
(70) Echte Helden tragen Masken.

Der appellative Text kann auch eine Aussage dieser dritten Person enthalten:

- (71) **Ich** will funktionierende Krankenhäuser. Dafür nutze **ich** jetzt die Corona-Warn-App. #Für**MichFürUns**
(72) **Ich** will wieder feiern gehen. Dafür treff **ich** mich jetzt erstmal nur online. #Für**MichFürUns**
(73) Поверьте, **я** знаю, как тяжело болеют covid-19. Сделайте прививку! (Марьяна Лысенко)/Pover'te, **ya** znayu, kak tyazhelo boleyut covid-19. Sdelayte privivku! (Mar'yana Lysenko)
'Glauben Sie mir, ich weiß, wie schwer man an Covid-19 leidet. Lassen Sie sich impfen! (Marjana Lysenko)'
(74) Поверьте, **я** знаю, как тяжело болеют Covid-19. Сделайте прививку! (Андрей Шкода)/Pover'te, **ya** znayu, kak tyazhelo boleyut Covid-19. Sdelayte privivku! (Andrey Shkoda)
'Glauben Sie mir, ich weiß, wie schwer man an Covid-19 leidet. Lassen Sie sich impfen! (Andrej Shkoda)'

Um eine Aufforderung geht es auch bei einem Verbot. Ein Verbot fordert den Adressaten zur Unterlassung einer Handlung auf. In unserem deutschsprachigen Korpus wird das Verbot vor allem durch die Modalverben *können* und *dürfen* mit Verneinung ausgedrückt:

- (75) Personen mit Erkältungssymptomen können im Shop nicht beraten werden.
(76) In Innenräumen dürfen sich nicht mehr Personen aufhalten, als die Einhaltung der allgemeinen Abstands- und Hygieneregeln erlaubt.

Entsprechende Verbotsschilder mit dem Modalverb *мочь* 'können' bzw. 'dürfen' kommen auch im Russischen vor:

- (77) Внимание! ... В помещении **могут находиться** не более 3 человек/Vnimanije! ... V pomeshchenii **mogut nakhodit'sya** ne boleye 3 chelovek.
'Achtung! ... Im Raum dürfen sich maximal 3 Personen aufhalten.'

Theoretisch könnte man ein Verbot mit *нельзя* 'man darf nicht' ausdrücken, das in der russischen Grammatik als eine selbstständige Wortart – die Kategorie des Zustandes – gedeutet wird (neben *можно/можно* 'man darf', *нужно/нужно* 'es ist nötig', *возможно/возможно* bzw. *невозможно/невозможно* 'es ist möglich bzw. unmöglich', *неохота/неохота* 'keine Lust', die formell als unpersönliche Prädikate im Satz auftreten). Aber im Korpus gibt es keine entsprechenden Belege.

In den russischsprachigen Appellativen wird das Verbot durch die Konstruktion mit *запрещено/zapreshcheno* 'verboten' formuliert, wobei die entsprechende deutsche Konstruktion gar nicht vorkommt. Somit sind russische Appellative kategorischer, was das Verbot anbelangt:

- (78) Уважаемые обучающиеся! Вход без масок **запрещен**/Uvazhayemyye obuchayushchiyesya! Vkhod bez masok **zapreshchen**.
'Geehrte Studierende! Eintritt ohne Masken ist **verboten**.'
- (79) Посещение нотариальной конторы Цуцковой С.В. без масок **запрещено**/Poseshcheniye notarial'noy kontory Tsutskovoy S.V. bez masok **zapreshcheno**.
'Das Betreten der Notarstelle von S.V. Tsurikova ohne Maske ist **verboten**.'

In Beispiel (80) wird statt *запрещено/zapreshcheno* 'verboten' *не допускается/не dopuskayetsya* 'nicht zugelassen' verwendet:

- (80) Уважаемые покупатели! Вход в магазин-кулинарию «Кулинарная лавка братьев Караваевых» без маски (респиратора) и перчаток **не допускается**/Uvazhayemyye pokupateli! Vkhod v magazin-kulinariyu «Kulinarnaya lavka brat'yev Karavayevykh» bez maski (respiratora) i perchatok **ne dopuskayetsya**.
'Geehrte Käufer! Das Betreten des Ladens "Kulinarladen der Brüder Karawajes" ohne Maske (Respirator) und Handschuhe ist **nicht zugelassen**.'

In beiden Sprachen dienen dem Verbotsausdruck Nominalsätze oder elliptische Sätze mit dem einschränkenden Adverb *nur* bzw. *только/tol'ko*:

- (81) Einlass **nur** mit Mund-Nasen-Schutz!
(82) Einstieg **nur** mit Maske!
(83) Допуск в МФЦ **только** в масках (СИЗ органов дыхания). Проводится контроль температуры тела/Dopusk v MFTS **tol'ko** v maskakh (SIZ organov dykhaniya). Provoditsya kontrol' temperatury tela.
'Einlass in das Multifunktionale Zentrum **nur** mit Masken (personelle Schutzmittel der Atemwege). Es wird die Körpertemperatur gemessen.'
(84) Уважаемые гости! Вход в рестораны Hesburger разрешен **только** в защитных масках. С заботой о вас, Hesburger/Uvazhayemyye gosti! Vkhod v restorany Hesburger razreshen **tol'ko** v zashchitnykh maskakh. S zabotoy o vas, Hesburger
'Geehrte Gäste! Eintritt in die Restaurantkette Hesburger ist **nur** mit Schutzmasken erlaubt. In Sorge um Sie, Hesburger.'

Im Russischen wird das Verbot auch mit Hilfe des verneinten imperativischen Infinitivs ausgedrückt:

- (85) Соблюдайте дистанцию 1,5 м. Без маски **не входить!**/Soblyudayte distantsiyu 1,5 m. Bez maski **ne vkhodit!**
'Halten Sie/Haltet 1,5 m. Abstand. Ohne Maske **nicht eintreten!**'

2.3 Adressierung durch die Mittel des interrogativen Mikrofelds

Das interrogative Mikrofeld dient in den Informationsschildern auch dem Zweck der Adressierung. Den Kern dieses Mikrofeldes bilden Fragesätze, die keine Antwort bezwecken, sondern die Aufmerksamkeit des Adressaten auf das Thema des Coronavirus lenken und ihn zu einer Handlung auffordern. Damit sind diese Fragen an der Grenze des interrogativen Mikrofeldes und des Mikrofeldes der Aufforderung. Mit Fragen werden indirekte Aufforderungen formuliert. Die Aufforderung ist in diesem Fall nicht so kategorisch, weil sie einem "Sich Erkundigen" ähnelt (vgl. Formanovskaja 2002: 153). Wenn nach einer Frage im Informationsschild eine Antwort steht, dann wirken diese Frage-Antwort-Einheiten auffordernd. In dem deutschsprachigen Korpus kommen öfter Frage-Antwort-Einheiten vor:

- (86) Hygieneregeln? Müssen sein... Abstand halten, warten und anmelden. Maske an-beim Betreten, Verlassen und WC-Besuch. Hände desinfizieren. Spender stehen zur Verfügung. Kontaktdaten hinterlassen. Niesen in die Armbeuge.
(87) Wie kann man dazu beitragen, die Verbreitung des Coronavirus einzudämmen? Halten Sie ausreichend Abstand von Menschen, die Husten, Schnupfen oder Fieber haben – auch aufgrund der andauernden Grippe- und Erkältungswelle.

Im russischsprachigen Korpus sind es auch meist Frage-Antwort-Einheiten:

- (88) Грипп? Коронавирус? Орви? Чистые руки – твоя защита/Gripp? Coronavirus? Orvi? Chistyye ruki – tvoya zashchita.
'Grippe? Coronavirus? ORVI? Saubere Hände sind dein Schutz.'
(89) О вакцинации. Реальные комментарии тех, кто привился. Какие ощущения после вакцинации? Антитела летят вверх, защита на уровне!/O vaksinatcii. Real'nyye kommentarii tek, kto privilsya. Kakiye oshchushcheniya posle vaksinatcii? Antitela letyat vverkh, zashchita na urovne!
'Über die Impfung. Reelle Kommentare derer, die geimpft sind: Welche Gefühle nach der Impfung? Antikörper schießen nach oben, der Schutz ist auf dem gewünschten Niveau.'

Im russischen Korpus gibt es aber auch reine Fragesätze, ohne eine danach folgende Antwort. In diesem Fall ist die indirekte Aufforderung nur in der Frage enthalten:

- (90) Я сделал прививку от коронавируса. А Вы?/YA sdelaal privivku ot koronavirusa. A Vy?
'Ich habe mich impfen lassen. Und Sie?'
(91) Сколько должно умереть, чтобы ты привился?/Skol'ko dolzhno umeret', chtoby ty privilsya?
'Wie viele sollen sterben, damit du dich impfen lässt?'

3 Fazit

Appellative Texte sind Texte mit der Funktion einer spezifischen Beeinflussung des Adressaten, in denen die appellative bzw. auffordernde Funktion dominiert und die sich thematisch

unterscheiden können. Unter anderem werden Appellative im Zusammenhang mit den Einschränkungen und Vorbeugungsmaßnahmen wegen der Corona-Pandemie aktiv gebraucht. Die Kategorie der Adressiertheit, die für alle appellativen Texte vordergründig ist, wird durch verschiedene sprachliche Mittel realisiert. Das appellative Bedeutungsfeld wird durch drei Mikrofelder realisiert, in denen man dominierende und an der Peripherie liegende grammatische Mittel feststellen kann, die unter anderem zum Ausdruck der Adressierung dienen. In den analysierten deutsch- und russischsprachigen Appellativen finden sich unter anderem die Anrede als Dominante und Personalpronomen als Peripherie des vokativen Mikrofeldes, Imperative als Dominante und Infinitivsätze, Modalverben, Nominalsätze, Deklarativsätze und performative Ausdrücke als Peripherie des auffordernden Mikrofeldes, sowie Frage-Antwort-Einheiten als Mittel des interrogativen Mikrofeldes. Die deutschsprachigen und russischsprachigen Appellative weisen bestimmte Unterschiede in ihrer Gestaltung auf. So werden die russischen Schilder öfters mit dem Ausruf *Внимание!/Vnimanije!* 'Achtung!' statt mit einer Anrede begonnen. In den russischen Appellativen werden Adhortativ-Konstruktionen, performative Äußerungen, imperativischer Infinitiv (mit oder ohne Verneinung), Konstruktionen mit *запрещено/zapreshcheno* 'verboten' verwendet, was in den deutschen Corona-Schildern gar nicht vorkommt. Das russische Korpus der Appellative ist reicher an Fragesätzen und wird durch eine explizite Gegenüberstellung "aller" und "sich selbst" gekennzeichnet. Die bei der Analyse festgestellten Unterschiede zwischen den deutsch- und russischsprachigen Appellativen sind einerseits durch Besonderheiten im Sprachbau bedingt, wie z. B. der Gebrauch von Personal- und Possessivpronomen als Höflichkeitsformen, können aber andererseits als kulturelle Unterschiede gedeutet werden, wie z. B. die Gestaltung des Anfangs des Textes mit dem Ausruf *Внимание!/Vnimanije!* 'Achtung!' oder das Verwenden von *запрещено/zapreshcheno* 'verboten' in den russischen Verbotsschildern, was diese im Vergleich zu den deutschen Appellativen kategorischer macht. Die angefangene Analyse kann erweitert werden, indem man weitere sprachliche Mittel in den deutsch- und russischsprachigen Appellativen vergleicht, z. B. Sprachspiele oder Kombinationen von Text und Bild.

Literatur

- Arutjunova, Nina D. 1981. Faktor adresata. [Faktor des Adressaten] In: *Izvestia Akademii Nauk SSSR. Seria Literatura i jazyk* [Nachrichten der Akademie der Wissenschaften der UdSSR. Serie Literatur und Sprache], 1981, Nr. 4, Band 40, 356–367.
- Besch, Werner. 1998. *Duzen, Siezen, Titulieren: zur Anrede im Deutschen heute und gestern*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brinker, Klaus. 2010. *Linguistische Textanalyse, Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. (Erstauflage 1985) 7. Aufl., bearbeitet von Sandra Ausborn-Brinker. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brown, Roger & Albert Gilman. 1960. The pronouns of power and solidarity. In: Thomas Albert Sebeok (Hg.) *Style in Language*, 253–276. Cambridge: MIT Press.
- Formanovskaja, Natalia I. 2002. *Retschevoe obschtschenie: kommunikativno-pragmatitscheskij podchod* [Sprachkommunikation: kommunikativ-pragmatischer Ansatz]. Moskau: Russkij Jazyk.
- Gansel, Christina. 2011. *Textsortenlinguistik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gansel, Christina & Frank Jürgens. 2002. *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Komleva, Elena V. 2008. Apellativnost v jazyke i rechi (na materiale nemetskogo jazyka) [Appellativität in Sprache und Rede (anhand der deutschen Sprache)]. In: *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Puschkina* [Anzeiger der Leningrader staatlichen A.S. Puschkin-Universität], Nr.5 (19), 152–164.
- Komleva, Elena V. 2014. *Apellativnost i text (na materiale sovremennogo nemetskogo jazyka)* [Appellativität und Text (anhand der deutschen Gegenwartssprache)]. Sankt Petersburg: Renommee.
- Tschaplygina, Irina D. 2008. Semantika i struktura ty-kategorii: sistema sredstv adresovannosti [Semantik und Struktur der Du-Kategorie: System der Adressierung-Mittel]. In: Irina D. Tschaplygina (Hg.) *Jazykovye sredstva vyrazhenija znatschenia adresovannosti v sovremennoj russkoj retschi*. [Sprachmittel zum Ausdruck der Adressierung in der russischen Gegenwartssprache], 5–47, Petropavlovsk-Kamtschatskij: Izd-vo Kamtschatskogo gosudarstvennogo universiteta.

The consonantal shifts in Germanic and Armenian and clusters of *obstruent + t*

Ondřej Šefčík

Abstract

The paper focusses on the consonantal shifts in Germanic and Armenian in clusters of *obstruent + t*. If we compare the development of the peripheral plosive¹ clusters in both Indo-European branches, we see that such Proto-Germanic clusters were not subject to the spirantization of the final *t*, unlike those of Proto-Armenian. This development leads us to assume that the Proto-Germanic peripheral plosive clusters were spirantized already before the shift itself appeared, in contrast to the Proto-Armenian clusters, which were spirantized as a complex unit by the *Lautverschiebung* without any previous spirantization.

Keywords: Armenian, consonantal shift, Germanic, obstruent clusters

1 Introductory remarks

In this essay, we will focus on the problem of the consonantal shifts in Germanic and Armenian. We will use the traditional "Lehmannian" model of the Indo-European (IE) obstruents (Lehmann 1955: 7–10), i.e. with three modal (= laryngeal) classes² ($T - D - D^h$), but with three series of velars (we have added the palatovelar series that Lehmann omitted in his reconstruction; within his model, the traditional palatovelars are not distinguished from plain velars). This model, though commonly used, is not without its flaws, but since it has not yet been replaced by a better one (especially a universally accepted one), we will also use it.

¹ The term *peripheral series* refers to the IE labial, velar and labiovelar series, i.e. the series articulated in the extremities of the oral tract. The term *central series* refers to the dental and palatovelar series, because of their articulation in the middle of the oral tract.

² As modal oppositions we classify oppositions based on the manner of overcoming the obstruction of the second degree (Trubetzkoy 1939: 134 terms them *Überwindungsarteigenschaften*; the English translation of 1996: 140–141 uses the precise but overlong term *properties based on the manner of overcoming an obstruction*), or in a more descriptive way, as oppositions related to the minor modifications of the sound inside the sonority scale. We prefer this term to the now more often used *laryngeal*, since laryngeals are a strictly defined class of sounds used within the reconstructed IE phonemic model (usually H_1, H_2, H_3).

2 The consonantal shifts in the Indo-European languages

Two branches of the IE languages have been subject to the process of the consonantal shift: Germanic and Armenian. These shifts are not directly related,³ but share the following features:

- i. the original modal triad is preserved as to the number of classes;
- ii. the reconstructed unmarked IE **T* is now the marked member of the system (Germanic *Θ*; Armenian *T^c*);
- iii. the reconstructed IE **D*, originally marked, became the new unmarked member of the system;
- iv. the reconstructed IE **D^h*, originally probably double-marked, is preserved as the voiced member; however, the second marker ("aspiration" in the traditional model) is lost.

To these, we have to add the following feature, as we will see from detailed Germanic and Armenian developments (see Sections 3 and 4):

- v. the clusters of *fricative + plosive* did not yield to the shift.

3 The development of the IE clusters of *obstruent + t* into Gothic

We reconstruct⁴ the trajectories of the development in Diagram I. Note that since Germanic (represented here by Gothic) is a *centum*-language, the old plain velars and palatovelars are merged into a single (plain) velar series (both the input and the output are marked in bold face):

Tt > tt > ʰt > ʰθ > ss⁵
Kt/Ķt > kt > xt > ht
K^ht > kt > xt > ht
Pt > pt > ʰt > ft
st > st

Diagram I: The assumed Gothic trajectories

³ Though Emonds (1972) assumed that the original IE triad was *T^h – T – D^h* and that this state was preserved in Germanic, Armenian, and Hittite [sic], with the voicedness of the middle member being a later development of "Central Indo-European". *Simili modo*, Griffen 1988: 162–189; 1989) even models a "Germano-European" triad: *T^h – D – D^h*, which he relates to his reconstructed Nostratic model; according to his approach, both Germanic and Armenian preserved the archaic state and all the other IE languages were subjected to their own shifts.

⁴ The reconstructed forms are used in the traditional way of the comparative IE grammar: * marks a reconstructed possible form, ** an impossible reconstructed form, √ marks a root.

⁵ Occasionally, the cluster of **Tt* is realized as *st*, due to analogy, cf. Goth. preterits, *waist* (*wait*), *haihaist* (*haitan*), *qast* (*qipan*), *warst* (*wairpan*), *ufsnaist* (**sneipān*), cf. Bammesberger 1986: 95; Braune & Heidermanns 2004: 73, 75; Hill 2003: 78—217; Miller 2019: 30), though Kögel (1879; similarly Brugmann 1880: 132–133 and later editions) advocates a phonetic explanation based on the original position of the accent.

Examples of the Gothic outcomes of IE clusters *Ct*.⁶**IE *Tt* > Goth. *ss*:**

- Goth. *un-wiss* 'uncertain' (cf. ON *viss* 'certain', OE *wiss* 'certain'; OHG *gi-wiss* 'certain' < PGerm. **wissa-*; < IE **√uid-to-*; cf. Goth. *unwita* 'fool' beside OIA pf. *véda*, Gr. pf. *οἶδα* 'know'; cf. Prokosch 1939: 85; Pokorny IEW: 1125–1127; Lehmann 1986: 406–407; Kluge & Seebold 1999: 894–895; LIV²: 665–667; Ringe 2006: 87; Kroonen 2013: 588);
- Goth. *gawiss* 'joint' (< PGerm. **wessi-*; < IE **√ued^h-ti-*; cf. OHG *wetan* 'joint' beside OIA *vádhram* 'leather strap', W *gwedd* 'yoke'; cf. Pokorny IEW: 1116–1117; Lehmann 1986: 153–154; Kluge & Seebold 1999: 887; LIV²: 660; Ringe 2006: 87; Kroonen 2013: 577).

IE *Kt/Kt* > Goth. *ht*:

- Goth. prt. *mahta* 'have power, be able' (cf. OE *meaht*, *miht* 'strength', OHG *macht* 'strength'; < PGerm. **mahti-*; < IE **√mag^h-*; cf. OIA *maghá-* 'power', OCS *mogō*, *mošti* 'be able'; cf. Pokorny IEW: 695; Streitberg 1974: 114; Lehmann 1986: 239–240; Kluge & Seebold 1999: 530; LIV²: 422; Kroonen 2013: 347; EWA 6: 18–21; Miller 2019: 30);
- Goth. *gasahts* 'rebuke' (< PGerm. **ga-sahti-*; cf. OS *sakan* 'rebuke', OHG *sahhan* 'argue, reprimand'; < IE **√seH₂g-*; cf. Gr. *ἠγγέομαι*, L *sāgus* 'prophetic, prescient', OIr. *saigid* 'try to reach'; cf. Pokorny IEW: 876–877; Lehmann 1986: 292–293; LIV²: 520; Kroonen 2013: 423; EWA 7: 877–880);
- Goth. *ahtau* 'eight' (cf. ON *átta* 'eight', OE *eahta* 'eight', OHG *ahto* 'eight'; < PGerm. **ahtau* < IE **oktō*; cf. OIA *aṣṭáu*, L *octō* 'eight'; cf. Pokorny IEW: 775; Lehmann 1986: 12; Kluge & Seebold 1999: 12; Blažek 1999: 266; Ringe 2006: 96; Kroonen 2013: 6; EWA 1: 121–123);
- Goth. *raihts* 'straight' (cf. ON *réttr* 'straight', OE *riht* 'right', OHG *reht* 'straight, right'; < PGerm. **rehta-*; < IE **√H₃reg-*; OIA *rāṣṭi* 'rule', L pr. *regō*, *-ere* 'rule'; sup. *rēctum*, nom. *rēctor* 'guide'; cf. Pokorny IEW: 856; Lehmann 1986: 281; Kluge & Seebold 1999: 672; LIV²: 304–305; Kroonen 2013: 408; EWA 7: 303–307);
- Goth. *waihts* 'thing, entity' (cf. ON *véttr* 'being, thing', OE *wiht* 'being, demon, thing', OHG *wiht* 'being, demon, thing'; < PGerm. **wehti*; < IE **√ueg^h-ti-*; cf. OCS *veštъ* 'thing' (as a possible borrowing from Germanic); cf. Pokorny IEW: 1136; Lehmann 1986: 388–389; Kluge & Seebold 1999: 888; Kroonen 2013: 578).⁷

IE *K^ht* > Goth. *ht*:

- Goth. *nahts* 'night' (cf. ON *nótt* 'night', OE *naeht*, *niht* 'night', OHG *naht* 'night'; < PGerm. **naht-*; < IE **nok^ht- ~ nek^ht-*; cf. Hitt. *nekuz* 'evening time', Gr. *νύξ*, *νυκτός*, L *nox*, *noctis*; cf. Pokorny IEW: 762–763; Streitberg 1974: 114; Lehmann 1986: 262; Kluge & Seebold 1999: 580; LIV²: 449; Ringe 2006: 93, 97; Kroonen 2013: 381; EWA 6: 772–777);
- Goth. *leiht* 'light' (cf. ON *léttir* 'light', OE *lēoht*, *līht* 'light', OHG *līhti*, *līht* 'light'; < Germ. **liŋxta-*; < IE **H₁leng^h-to-*; cf. L *levis* 'light', MW *liei* 'less', OCS *lbǫǫkbъ*⁸ 'light', TochB *lañk_itse*⁹ 'light'; cf. Pokorny IEW: 660–661; Streitberg 1974: 111; Lehmann 1986: 229–230; LIV²: 247–248; Kroonen 2013: 339; Kluge & Seebold 1999: 512; EWA 5: 1282–1284).¹⁰

IE *Pt* > Goth. *ft*:

- Goth. *gaskafts* 'create', *ufar-skafts* 'first fruits' (cf. pt. part. *gaskapans*; ON *scapa*, OE *scieppan*, *sceppan*, OHG *scepfen* 'form, create'; < PGerm. **skap(j)an-*; < IE **√(s)keHp-*; cf. Gr. *σκήπτρον* 'stick', L. *scāpus* 'shaft'; cf. Braune & Heidermanns 2004: 63; Lehmann 1986:¹¹ 148–149; Kluge & Seebold 1999: 740; Kroonen 2013: 440; EWA 7: 1327–1329);

⁶ Only the assumed inputs and attested outputs are given, with reconstructed roots and cognates from other IE languages. *Ct* here denotes any cluster of *obstruent + t*.

⁷ Pokorny (l.c.) reconstructs IE **√uek^h-ti-*; i.e., the deverbative noun from **√uek^h-* (cf. L. *vōx* etc.).

⁸ On the aberrant vocalism of OCS *lbǫǫkbъ* cf. Derksen 2008: 297.

⁹ Cf. Adams 2013: 590–591.

¹⁰ On the loss of the nasal in the given context cf. Lipp 2016: 431.

¹¹ Cf. l.c. for a very complicated semantic explanation!

Goth. *haftam* dat pl. 'the married, laden with, subject to' (cf. also OE *hæft* 'captive', ON *haptr* 'captive, prisoner', OHG *haft* 'bound'; < PGerm. **hafta-*; < IE * $\sqrt{keH_2p-}$; cf. Gr. κάπτω 'gulp down'; L. *captus* 'taken'; cf. Pokorny IEW: 527; Streitberg 1974: 114; LIV²: 344–345; Lehmann 1986: 168; Kluge & Seebold 1999: 347; Ringe 2006: 96; Kroonen 2013: 198; EWA 4: 728–730).

IE *st* > Goth. *st*:

Goth. *stairno* 'star' (cf. ON *stjarna* 'star', OE *steorra* 'star', OHG *sterro*, *sterno* 'star'; < PGerm. **ster(r)an-*; < IE **H₂stér-on*; cf. Gr. ἀστήρ 'star', L. *stella* 'star'; cf. Pokorny IEW: 1128; Lehmann 1986: 322; Kluge & Seebold 1999: 794; Ringe 2006: 97; Kroonen 2013: 478);

Goth. pres. 3rd sg. *ist* 'be' (< PGerm. **ist* < IE **H₁es-ti*; cf. OIA *ásti*, Gr. ἐστί, L. *est*, OLith. *esti*, OCS *jestъ* 'be'; cf. Pokorny IEW: 340–341; Lehmann 1986: 205; Kluge & Seebold 1999: 407; LIV²: 241–242; Braune & Heidermanns 2004: 170; Ringe 2006: 97; Kroonen 2013: 170);

Goth. *gast* 'guest' (cf. ON *gestr* 'guest', OE *giest* 'guest', OHG *gast* 'guest'; < PGerm. **gastiz*; < IE **g^host-i-*; cf. L. *hostis* 'enemy', OCS *gostъ* 'guest'; cf. Pokorny IEW: 783; Lehmann 1986: 151; Kluge & Seebold 1999: 300; Ringe 2006: 97; Kroonen 2013: 170; EWA 4: 98–100).

The oldest development affected the IE **Tt* clusters, certainly already in the Common IE phase, since **Tt* clusters were subject to a particular development in all IE branches, cf. the Italic and Celtic outcome *ss*, and Balto-Slavic, Iranian and Greek with *st*. The Indian outcome *tt* is an apparent exception among the representations containing a sibilant reflex, since it does not present an archaism, but a phonemic re-archaization in the sense of an apparent restoration of morphological transparency, which, however, is due to the phonological loss of an inter-occlusive sibilant/spirant (cf. *utthāpayati* < **ud-sthā-*), as the representation of the respective cluster in closely related Iranian shows (cf. Brugmann 1880: 140–142; MacDonell 1910: 35; Burrow 1955: 90 etc.).

The intermediate stage in the development of the IE **Tt*-cluster is traditionally reconstructed as **t̪t* since Kräuter (1877: 88) and especially Brugmann (1880 and all later works) and widely accepted since then. This reconstruction received independent support with the discovery of the Hittite and Tocharian data in the 20th century, both having the affricate outcome for the IE cluster **Tt*: Hittite has the outcome *t̪t* and Tocharian *t̪t̪*,¹² cf. Hitt. pret. 3rd sg. *ēzta* = <e-ez-ta>¹³ = /*é̃t̪t̪*/ 'ate' (< IE * $\sqrt{H_1ed-t}$); Hitt. pres. 3rd sg. *ēzzazzi* = <e-za-az-zi/e-ez-za-zi/e-ez-za-az-zi> = /*é̃t̪t̪i*/¹⁴ (< IE * $\sqrt{H_1ed-ti}$) (cf. Oettinger 1979: 89–91; Melchert 1994: 23–24, 96–97, 187–188; Kimball 1999: 285–286; Kloekhorst 2008: 261–263). *Simili modo*: Toch. A adj. *wārts*, Toch. B *aurtse*, *wartstse* 'broad, wide' (< Toch. **wārtse* < IE **ur̪d^h-to-*; cf. Pokorny IEW: 1167; van Windekens 1976: 105, 562–563; Adams 1988: 39; Görtzen 1998: 412; Adams 2013: 139–140); Toch. B adj. *orotstse*, *wrotstse* 'great, big, large; adult' (< Toch. **wārts* < IE **ā-ur̪H₂d^h-to-*; cf. Pokorny IEW: 1167; van Windekens 1976: 105, 341; Görtzen 1998: 412; Adams 2013: 127–128, note here on detailed discussion).¹⁵

¹² In Tocharian there is often quoted the outcome *st*: Toch. B subs. *wāstarye* 'liver' (< Toch. *wāstarĩä-* < IE **ud-trjo-*; cf. Pokorny IEW: 1104; van Windekens 1976: 565; Adams 1988: 39; Ringe 1996: 71; Adams 2018: 651). This development seems to be exceptional, since attested in a single outcome, unlike those listed above.

¹³ Hittite data are shown in the traditional transcription, as a set of transliterations from the cuneiform script and in the phonemic transcription.

¹⁴ With a secondary assibilation of the second plosive before a palatal vowel.

¹⁵ However, as pointed out by an anonymous reviewer, according to the current analysis as represented by Klingenschmitt (1994: 333f.) and the works cited in this note (in contrast to the analysis by van Windekens cited in the text above), the Tocharian B adjectives ending in *-tstse* and their Toch. A counterparts, which frequently

In the light of the Armenian development (see below), we prefer the spirantization trajectory of the development of the *Tt*-cluster, which was independently proposed by de Saussure (1877), Cocchia (1883: 16–58) and Bartholomae (1887: 83).¹⁶ One of the reasons why we prefer the spirantization trajectory is that de Saussure and Cocchia worked with Italic data, which are identical in their outcome (i.e., *ss*) of the **Tt*-cluster to that of Germanic.¹⁷

The development of other local series appeared later and together: the left plosive was first spirantized; the labial spirant later became a labiodental spirant; the velar spirant was debuccalized to *h*. The old labiovelar was regularly neutralized to **k* before a following obstruent, as in Latin (cf. *coquō* but *coxī*, *coctum*).¹⁸

The old IE **st* clusters are fully preserved in Gothic without any changes.

The shift appeared after the spirantization of the clusters of *plosive + t* since it did not affect all clusters with the left fricative, *st* being another example. We presume that the old **Tt* cluster was already spirantized (or became a cluster of two affricates for those who prefer the affricate trajectory) in both parts, but not sibilantized.

We can even assume that neutralization before *t-* could be one of the triggers of the shift since the position before *t-* was the neutralization position, as claimed by Trubetzkoy (1939: 70–71). With the fricativization of the plosive in the original neutralization position, the whole system of markedness lost its footing and became unbalanced; the shift, on the other hand, added a new balance to it due to the re-evaluation of markers.

We can reconstruct the whole process as a sequence of phases in Diagram II. Note that stage i. is still the IE phase, ii. is the Pre-Germanic phase with the spirantization, iii. the Proto-Germanic phase with the shift itself, iv. is the final Germanic phase: *Ce* marks the antevocalic form and *Ct* marks the form with the following *t-*:

occur after original stems in a vowel, are formations with the suffix form **-tjo-*, representing partially a usual remodelling of **-to-* (in possessive and root-based adjectives) and partially inherited **-tjo-* (in adjectives derived from adverbs as Ved. *nitya-*). In this approach, the adjectives Toch. B *aurts(ts)e* ~ *warts(ts)e* 'broad, wide' (Hilmarsson 1991: 169, Adams 2013: 140 with further refs.), *orots(ts)e* ~ *wrotstse* (Hilmarsson 1986: 260, Puhvel 1984 [HED 1-2]: 178, Adams 2013: 128 with further refs.) do not reflect forms in **^o-t^sto-* or **^o-t^st^o-* as realization of **{^ot-to-}*, but forms in **^oV-tjo-* ← **^oV-to-*, showing regular **tj* > Toch. *ts* with partial double writing <ts-ts> to render the biphonemic character of the resulting group /t.s/ or /t.^s/ (the double writing need not be taken at face value as a representation of a double affricate **t^st^s*; cf. from the related script tradition of Sanskrit *tacca* = /tat.t^sa/ ← *tat* = /tat/ + *ca* = /t^sa/ 'and this'). In the perspective of current research, on the other hand, apical-plus-apical clusters of the PIE type **{t-t}* = **t^st* are reflected in Tocharian by *st* like in Greek, Slavonic and in Iranian showing *st* without *RUKI* effect (< Indo-Iranian **t^st* > Ved. *tt*), cf. as single, but probable example PIE **ud-tero-* = **ut^stero-* 'entrails' (= Gk. ὕστῆρα 'womb', cf. Ved. *udāram* 'belly') → **ust(e)r-tjo-* > Proto-Tocharian **wəstər^yə* > Toch.B *wəstarye* 'liver' (cf. Ringe 1996: 71, Adams 2013: 651).

¹⁶ However, a reader who prefers the traditional Kräuter–Brugmannian reconstruction could "translate" our trajectory as **Tt** > **t^st** > **t^st^s** > **ss**.

¹⁷ However, Indic *tt* can be a result of a cluster *tst* since the regular loss of a sibilant between plosives is well attested, cf. OIA *utthāpayati* < **ud-sthā-*; cf. Mayrhofer 1986: 110–111.

¹⁸ This old phonological regularity is often blurred by analogy (cf. Goth pret. 2nd sg. *sahut* due to the analogy with *saihan* 'see', as against still preserved OS and OHG *siht* with the neutralization (cf. Streitberg 1974: 111; Lehmann 1986: 291; Braune & Heidermanns 2004: 70).

i.	>	ii.	>	iii.	>	iv.				
Ce	Ct		Ce	Ct		Ce	Ct		Ce	Ct
te	tt		te	ʈt		ʈe	ʈʈ		ʈe	ss
ke	kt		ke	xt		xe	xt		he	ht
k ^u e	kt		k ^u e	xt		x ^u e	xt		h ^u e	ht
pe	pt		pe	ʋt		ʋe	ʋt		fe	ft
se	st									

Diagram II: The stages of the Germanic (here Gothic) development

4 The development of the IE clusters of *obstruent* + *t* into Armenian

Since Armenian is a *satəm*-language, the old plain velars and labiovelars are merged into a single (plain) velar series; the trajectories are summarized in Diagram III.

Tt > ʈt > ht > **ʈt**
Kt > ʧt > ʃt > **st**
K^(u)t > kt > xʈ > hʈ > **ʈt^c**
Pt > pt > ʋʈ > hʈ > **ʈt^c**
st > **st**

Diagram III: the assumed Armenian trajectories

Examples of the Armenian outcomes of IE clusters *Ct*:¹⁹

IE *Tt* > Arm. *ʈt*:

- Arm. *giwt* 'find' (< IE **uid-ti-m*; cf. Arm. *gitem*; < **√uejd-*; cf. OAv. *vīnastī* 'find', L. *uideō*, *uīdī*, *uīsum* 'see'; cf. Hübschmann 1897: 435; Pokorny IEW: 1125; Winter 1962: 261; Schmidt 1980: 43; Peters 1997; Görtzen 1998: 337, 344–345; Olsen 1999: 851; LIV²: 665–667; Schmitt 2007: 52, 134; Martirosyan 2010: 211, 723);
- Arm. *hat* 'grain, seed, piece' (< PArm. **hawt-i-* < IE **H₂ed-ti-*; cf. L. *ador* 'coarse grain, spelt', Goth. *atisk* 'cornfield'; cf. Pokorny IEW: 3; Martirosyan 2010: 392–393, 723²⁰).

IE *Kt* > Arm. *st*:

- Arm. *erastank* 'buttocks' (< IE **prHkto-*, an ablaut variant of **prōktós*, cf. Gr. *πρωκτός*, 'anus'; cf. Hübschmann 1897: 443; Bugge 1889: 12–13; Pokorny IEW: 846; Winter 1962: 256; Olsen 1999: 320; Schmitt 2007: 57; Martirosyan 2010: 258; Kim 2016: 152; Macak 2018: 1019);
- Arm. *dustr* 'daughter' (PArm. **dust(i)r*; < post-PIE **d^huktēr* < -*ǵ^ht-/ǵHt-*; cf. Lith. *duktė*, Goth. *daúhtar*; cf. Hübschmann 1897: 440; Pokorny IEW: 277; Godel 1975: 80; Olsen 1999: 148; Beekes 2003: 173; Schmitt 2007: 61; Martirosyan 2010: 244–245; Kim 2016: 152; Macak 2018: 1019);
- Arm. *hast* 'firm, hard, solid' (< IE **pH₂kt-*; cf. Gr. *πηκτός* 'stuck in', L. *pāctus* 'fixed', OHG *festi*, *fasti* 'firm, steady'; cf. Hübschmann 1897: 464; Olsen 1999: 201; Martirosyan 2010: 390–391).²¹

IE *K^(u)t* > Arm. *ʈt*:²²

- Arm. *kat* 'n' 'milk' (< IE **głkt-*; cf. Gr. *γάλα*, *γάλακτος*; L. *lac*, *-tis*; cf. Džaukjan 1967: 95; Pokorny IEW 400–401; Beekes 2010: 256; Martirosyan 2010: 345).

¹⁹ Again, only reconstructed IE inputs and Armenian outputs are listed here, with reconstructed roots and cognates from other IE languages.

²⁰ See especially the other possible etymologies listed there.

²¹ But cf. LIV²: 536–537, where the form is related to IE **√ses-*.

²² Examples of IE **K^ut* are both rare and insecure, cf. the disputed etymology of Arm. *hac* 'bread' (< IE **√pek^u-tia-* (?); cf. Olsen 1999: 83, 827, who relates to parallel **tī* > Arm. *c* 'c'; cf. Lith. *kėptas* 'cooked', L. *coctus* 'cooked', *coctor* 'cook'; cf. Pokorny IEW 798; LIV² 468; Martirosyan 2010: 396–397, especially for further literature);

But note that there is 'non-etymological' *ut* 'in *owt* 'eight' from *-kt-* (cf. OIA *aštáu*, Lith. *aštuoni* etc.). The Armenian form is explained from PArm. **optō* resulting from the analogy to **septm̄* (cf. Hübschmann 1897: 483–484; Winter 1955: 6; Solta 1960: 111–112; Pokorny IEW: 775; Godel 1975: 80; Kortlandt 1994: 255; Blažek 1999: 265; Schmitt 2007: 59, 75; Martirosyan 2010: 631; Kim 2016: 151), only if we assume the neutralization of the palatovelar before **t* (to *kt*, otherwise irregular in Armenian) and a regular development: *Kt > Ot*, followed by its assimilation to *pt*.

Also note that in Arm. *bowt* 'food' if from IE **b^hug-ti* (cf. OIA *bhunākti* 'create enjoyment', L. *fungor* 'enjoy'; cf. Hübschmann 1897: 430; Pokorny IEW 153; LIV²: 84–85; Martirosyan 2010: 187, 724) we would expect the outcome ***but*, the attested outcome is probably due to the analogy with words ending on *-t* or has another etymology as generally assumed.

IE *Pt* > Arm. *Ot*:

Arm. *ewt* 'n seven' (< IE **septm̄*; cf. OIA *saptá-*, Gr. *ἑπτὰ*, L. *septem*; cf. Hübschmann 1897: 445; Winter 1955: 6; Pokorny IEW 909; Džaukjan 1967: 96; Godel 1975: 80; Winter 1992: 350; Kortlandt 1994: 254; Görtzen 1998: 344; Blažek 1999: 247; Beekes 2003: 172; Schmitt 2007: 57, 59; Martirosyan 2010: 270–271; Kim 2016: 151, 155);

Arm. *kart* 'fish hook; leg' (< PArm. **kar(p)ti* < IE **grb-ti*; OIA *grapsa-* 'bunch', MHG *krēbe* 'basket'; cf. Džaukjan 1967: 95; Pokorny IEW: 387; Görtzen 1998: 338; Olsen 1999: 81; Martirosyan 2010: 354, 725).

But note that IE **#pt > φθ > hθ > Arm. Ot*.²³

Arm. *t'er* 'side, leaf' (< IE **ptero-*; derived from IE **√pet-* 'fly'; Gr. *πτερόν* 'wing, feather'; cf. Bugge 1893: 40; Winter 1955: 5; Džaukjan 1967: 95; Pokorny IEW: 826; Godel 1975: 80; Klingenschmitt 1982: 99; Olsen 1999: 51–52; Martirosyan 2010: 286–287; Kim 2016: 152; Macak 2018: 1019);

Arm. *t'ek'em* 'twist, warp, weave' (< IE **√tek-*; cf. Hitt. *takkeszi* 'undertake, prepare', L. *texō* 'weave'; cf. Pokorny IEW: 1058; LIV² 619–620; Kim 2016: 152).

IE *st* > Arm. *st*:

Sterj 'sterile' (< PArm. **sterja-* < IE **stér-iH₂- ~ st̥r-jeH₂*; cf. Gr. *στεῖρα* 'barren cow', L. *sterilis* 'unfruitful'; cf. Meillet 1903: 18; Meillet 1936: 39; Winter 1955: 6–7; Winter 1962: 256; Pokorny IEW: 1031; Godel 1975: 80; Beekes 2003: 169, 198; Kim 2016: 152; Macak 2018: 1019);²⁴

stēp 'quickly, often', *stipem* 'urge, compel' (< IE **stejb-*; cf. Gr. *στειβω* 'tread, stamp on'; cf. Pokorny IEW: 1015; LIV²: 592; Beekes 2003: 167, 198; Kim 2016: 152);

astl 'star' (< IE **H₂stér*; cf. Gr. *ἄστρον*, L. *stēlla* 'star'; cf. Hübschmann 1897: 421; Pokorny IEW: 1027–1028; Godel 1975: 80; Olsen 1999: 159–161, 843; Beekes 2003: 169, 198; Martirosyan 2010: 120–122; Kim 2016: 152; Macak 2018: 1019)

zgest 'cloth(es), dress' (< IE **ues-ti*; cf. Lat. *vestis*, Goth. *wasti* 'garment'; cf. Hübschmann 1897: 446; Pokorny IEW: 1172–1173; Godel 1975: 80; Görtzen 1998: 337; Beekes 2003: 169, 198; Martirosyan 2010: 274; Kim 2016: 152).

The development of the IE **Tt* cluster is the oldest one, known from all IE branches (Indic being the only apparent exception). For Armenian, the affricativization trajectory is probably impossible (we can model it as: *Tt > t̥t > tt > Ot*; cf. Görtzen 1998: 342–343) since it would require the re-plosivation and later simplification of the geminate to **t*, which is in contrast with the Armenian development of the IE **t*, which is realized as Arm. *t̥*. Spirantization is a more plausible solution. Winter (1962a: 261) models the trajectory as *Tt > t̥t̥ > t̥t > Ot*, with the spirantization of the right plosive, with later metathesis, while we, again, prefer the de

²³ For this alternation cf. Bugge (1893: 39–40). However, the loss of the approximant in the word-initial position is not surprising.

²⁴ But Mann (1963: 101) gives another etymology; he considers that the initial *s-* is from IE **ek̥s-*!

Saussure/Cocchia/Bartholomae model of spirantization of the left plosive without any metathesis, with later lenition.

We reconstruct the development of the palatovelar series also with spirantization and later sibilantization, followed by a later depalatalization. (A similar depalatalization of the original **K̑t*-clusters is also known from Slavic).

Note that *t*- in both clusters with the central series was not subjected to the shift, as the same *t*- in the *st*-cluster (IE cluster **st* is fully preserved in Armenian): we can deduce that the fricative in the left position blocked the shift (see Diagram IV).

In contrast to Proto-Germanic, the Armenian suffixal *t*- in both clusters with peripheral series (labial and velar) was subjected to a shift to *t^c*: we can deduce that the left plosive was not spirantized before the shift but within the shift itself as part of the process and that the subsequent lenition of the fricatives, which affected both clusters with the central and peripheral obstruents in the left position, was a later common phenomenon. Again, the phases are parallel but not necessarily synchronic, especially between the dental and other series; the shift appeared in phase iii., the lenition of the clusters of *obstruent* + *t* in phase iv, and final re-plosivation of spirants in phase v.

	i.	>		ii.	>		iii.	>		iv.	>		v.		
	Ce		Ct		Ce		Ct		Ce		Ct		Ce		Ct
	te		tt		te		ʈt		ʈe		ʈt		ʈe		ht
	ke		kt		çe		št		še		št		se		st
	pe		pt						xe		xʈ		xe		hʈ
	se		st		he		st		ʈe		ʈt		ʈe		hʈ
							0e		st				k ^c e		0t ^c
													he		0t ^c

Diagram IV: the stages of the Armenian development

In contrast to Proto-Germanic, we do not have enough evidence for Proto-Armenian to assume the spirantization of the clusters of *plosive* + *t* before the shift, though the Armenian outcomes disclose that the phonemic system underwent numerous later lenitions, including, as the intermediates, the spirantizations; especially, since the shift of the voiceless non-aspirates was, in its first phase, the spirantization (cf. IE **ete* > Pre-Armenian **eʈe* > Arm. *eje*; cf. L. *pater*, Arm. *hayr*; IE **epe* > Pre-Armenian **eʈe* > Arm. *eje*; cf. OIA. *ápi*, Arm. *ew*). However, since IE **Pt*, **K^(t)t* clusters underwent the shift as a whole, the blocking mechanism, working in the clusters of *fricative* + *t*, was not working. However, even the fact that new voiceless spirants appeared in the intervocalic positions helped establish them as re-valued consonants and also opened the way for the other step of the great shift: the transition of the voiced plosive into unvoiced.

5 Conclusions

As mentioned in Section 1, we have to add another common feature to both shifts: the fricative on the left in the cluster blocks the shift of the right plosive.

Revising both *Lautverschiebungen*, we can summarize our conclusions as follows:

- i. both shifts happened **after** the changes *IE *Tt* > Germ. *ss*, Arm. *0t*, since especially the Armenian outcome would otherwise be affected as a whole (i.e., the Armenian outcome would be ***0t*´ instead of the non-aspirated *0t!*);
- ii. the Armenian shift happened even **after** *IE *ǵt* > Arm. *st*, hence the shift in Armenian has to be younger; otherwise the outcome would again be ***st*´;
- iii. the Germanic shift was preceded by the spirantization of the labials, (palato)velars and labiovelars in the clusters with the following *t-*, since the final *t-* was not affected by the shift (similarly to the *st* cluster and earlier **Tt* clusters, already fricativized at the time of the shift);
- iv. the Armenian shift happened without the preceding spirantization, since whole clusters of two peripheral plosives (labials and velars) + *t* were affected by the shift, though again the clusters of the structure of *fricative + t* were not affected – hence the blocking mechanism was in force, but there was no fricative blocking the shift in the peripheral clusters, unlike in Germanic;
- v. since the attested alternations of the clusters of *obstruent + t* require the neutralization (in Trubetzkoy's sense; cf. Trubetzkoy 1939: 70–71) of marked members to the unmarked (i.e., to "Lehmannian" **T*), we have to reject the proposed "Germano-European" model of Emonds (1972) and Griffen (1988; 1989) as structurally impossible, since the shifts are independent processes appearing later (and mutually independently) in Proto-Germanic and Proto-Armenian.

References

- Adams, Douglas Q. 1988. *Tocharian Historical Phonology and Morphology* (American Oriental Series 71). New Haven: American Oriental Society.
- Adams, Douglas Q. 2013. *A Dictionary of Tocharian B. Revised and Greatly Enlarged*. Volume 1. Volume 2 (Leiden Studies in Indo-European 10). Amsterdam & New York: Rodopi
- Bammesberger, Alfred. 1986. *Der Aufbau des germanischen Verbalsystems*. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.
- Bartholomae, Christian. 1887. Die Vertretung des altitalischen *ss* im oskischen (etc.). *Bezzenbergers Beiträge* 12: 80–92.
- Beekes, Robert S. P. 2003. Historical phonology of Classical Armenian. In: Frederik Kortland (ed.), *Armeniaca. Comparative Notes*, 133–211. Ann Arbor: Caravan Books.
- Blažek, Václav. 1999. *Numerals*. Brno: Masarykova univerzita.
- Braune, Wilhelm & Frank Heidermanns. 2004. *Gotische Grammatik mit Lesestücken und Wörterverzeichnis*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Brugmann, Karl. 1880. Die lautgruppe dentale explosiva + *t* im indogermanischen. In: Hermann Osthoff, Hermann & Karl Brugmann. *Morphologische Untersuchungen auf dem Gebiete der indogermanischen Sprachen*. Teil 3, 131–147. Leipzig: S. Hirzel.
- Bugge, Sophus. 1889. *Beiträge zur etymologischen Erläuterung der armenischen Sprache*. Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- Burrow, Thomas. 1955. *The Sanskrit Language*. London: Faber and Faber.
- Cocchia, Enrico. 1883: Questioni di fonologia Latina. *Rivista di filologia e d'instruzione classica* XI: 16–101.
- Derksen, Rick. 2008. *Etymological dictionary of the Slavic Inherited Lexicon* (Leiden Indo-European Etymological Dictionary Series 4). Leiden: Brill.

- Džaukjan²⁵, Gevork B. 1967. *Očerki po istorii dopis'mennogo perioda armjanskogo jazyka* [Essays on the history of the pre-literal Armenian language]. Erevan: Izdatel'stvo Akademii nauk armjanskoj SSR.
- Emonds, Joseph. 1972. A reformulation of Grimm's Law. In: Michael Brame (ed.), *Contributions to generative phonology*, 108–122. Austin, Tx: University of Texas Press.
- EWA = *Etymologisches Wörterbuch des Althochdeutschen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Band I: a – bezzisto. 1988. Albert L. Lloyd & Otto Springer (eds.). Band II: bi – ezso. 1998. Albert L. Lloyd, Rosemarie Lühr & Otto Springer (eds.). Band III: fadum – fûstslag. 2009. Albert L. Lloyd & Rosemarie Lühr (eds.), unter Mitarbeit von Gerlinde Kohlrusch, Maria Kozianka, Karen K. Purdy & Roland Schuhmann. Band IV: gâba – hylare. 2009. Albert L. Lloyd & Rosemarie Lühr (eds.), unter Mitarbeit von Maria Kozianka, Karen K. Purdy, Roland Schuhmann & Gerlinde Kohlrusch. Band V: iba – luzzilo. 2014. Rosemarie Lühr (ed.), unter Mitarbeit von Maria Kozianka, Karen K. Purdy, Roland Schuhmann & Harald Bichlmeier. Band VI: mâda – pûzza. 2017. Rosemarie Lühr (ed.), unter Mitarbeit von Maria Kozianka, Roland Schuhmann, Harald Bichlmeier & Laura Sturm. Band VII: quaderna – skazzôn. (2021) Rosemarie Lühr (ed.), unter Mitarbeit von Maria Kozianka, Dagmar S. Wodtko, Harald Bichlmeier & Roland Schuhmann.
- Godel, Robert. 1975. *An Introduction to the Study of Classical Armenian*. Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert Verlag.
- Görtzen, Jens. 1998. *Die Entwicklung der indogermanischen Verbindungen von dentalen Okklusiven mit besonderer Berücksichtigung des Germanischen*. Innsbruck: Institut für Sprachwissenschaft der Universität Innsbruck.
- Griffen, Toby D. 1988. *Germano-European: Breaking the Sound Law*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Griffen, Toby D. 1989. Nostratic and Germano-European. *General Linguistics* 29/3: 139–149.
- Hill, Eugen. 2003: *Untersuchungen zum inneren Sandhi des Indogermanischen. Der Zusammenstoß von Dentalplosiven im Indoiranischen, Germanischen, Italischen und Keltischen*. Bremen: Hempen Verlag.
- Hilmarsson, Jörundur G. 1986. *Studies in Tocharian Phonology, Morphology and Etymology with Special Emphasis on the o-vocalism*. Leiden: Ph.D. thesis.
- Hilmarsson, Jörundur G. 1991. *The Nasal Prefixes in Tocharian: A Study in Word Formation*. (Tocharian and Indo-European Studies, Supplementary Series 3). Reykjavík: Skákkprent.
- Hübschmann, Heinrich. 1897. *Armenische Grammatik I. Armenische Etymologie*. Leipzig: Breitkopf und Härtel.
- Kim, Ronald I. 2016. Studies in Armenian Historical Phonology I: Aspiration and Spirantization of PIE Voiceless Stops. In: Andrew M. Byrd, Jessica DeLisi & Mark Wenthe (eds.), *Tavet Tat Satyam. Studies in Honor of Jared S. Klein on the Occasion of his Seventieth Birthday*, 151–167. Ann Arbor & New York: Beech Stave Press.
- Kimball, Sara. 1999. *Hittite Historical Phonology* (Innsbrucker Beiträge zur Sprachwissenschaft 95). Innsbruck: Institut für Sprachwissenschaft.
- Klingenschmitt, Gert. 1982. *Das altarmenische Verbum*. Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert Verlag.
- Klingenschmitt, Gert. 1994. Das Tocharisch in indogermanistischer Sicht. In: Bernfried Schlerath (ed.), *Tocharisch. Akten der Fachtagung der Indogermanischen Gesellschaft* (Berlin, September 1990). Reykjavík: Málvísindastofnun Háskóla Íslands. Tocharian and Indo-European Studies Supplementary Series, Vol. 4, 310–411.
- Kloekhorst, Alwin. 2008. *Etymological Dictionary of the Hittite Inherited Lexicon*. (Leiden Indo-European Etymological Dictionary Series 7). Leiden & Boston: Brill.
- Kluge, Friedrich & Elmar Seebold. 1999/23. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 23., erweiterte Auflage. Berlin & New York: de Gruyter.
- Kögel, Rudolf. 1879. Ueber einige germanische dentalverbindungen. *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 7: 171–201.
- Kortlandt, Frederik. 1994. Proto-Armenian Numerals. In: Jens E. Rasmussen (ed.), *In honorem H. Pedersen. Kolloquium der Indogermanischen Gesellschaft vom 25. bis 28. März 1993 in Kopenhagen*, 253–257. Wiesbaden: Reichert (also in: Kortlandt & Beekles 2003: 98–101).

²⁵ The family name is also transliterated as *Ĵahukyan* or *Djahukian*. Since the quoted work is in Russian, we use the transliteration of the Russian variant of transliteration.

- Kräuter, Johann F. 1877. *Zur Lautverschiebung*. Strassburg: Karl J. Trübner.
- Kroonen, Gus. 2013. *Etymological Dictionary of Proto-Germanic*. Leiden & Boston: Brill.
- Lehmann, Winfred P. 1955. *Proto-Indo-European Phonology*. Austin: The University of Texas Press/Linguistic Society of America.
- Lehmann, Winfred P. 1986. *A Gothic Etymological Dictionary, based on the third edition of Vergleichendes Wörterbuch der Gotischen Sprache by Sigismund Feist*. Leiden: E. J. Brill.
- Lipp, Reiner. 2016. Neuna fata: la filatrice del destino caduta in oblio. In: Augusto Ancillotti, Alberto Calderini & Riccardo Massarelli (eds.), *Forme e strutture della religione nell'Italia mediana antica – Forms and structures of religion in Ancient Central Italy. III Convegno Internazionale dell'Istituto di Ricerche e Documentazione sugli Antichi Umbri, 21-25 settembre 2011*, 429–444. Roma: L'Erma di Bretschneider.
- LIV2 = Rix, Helmut, Martin J. Kümmel, Thomas Zehnder, Reiner Lipp & Brigitte Schirmer. 2001. *Lexikon der indogermanischen Verben*. Zweite, erweiterte und verbesserte Auflage bearbeitet von Marin Kümmel und Helmut Rix. Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert Verlag.
- Macak, Martin. 2018. The Phonology of Classical Armenian. In: Jared Klein, Brian Joseph & Matthias Fritz (eds.), *Handbook of Comparative and Historical Indo-European Linguistics Volume 2 (HSK 41.2)*, 1037–1079. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton.
- MacDonell, Arthur A. 1910: *Vedic Grammar*. Strassburg: Karl J. Trübner.
- Martirosyan, Hrach, K. 2010. *Etymological dictionary of the Armenian Inherited Lexicon*. Leiden: Brill.
- Mayrhofer, Manfred. 1986. *Indogermanische Grammatik I.2. Lautlehre*. Heidelberg: Winter.
- Meillet, Antoine. 1903. *Esquisse d'une grammaire comparée de l'Arménien classique*. Vienne: Imprimerie des PP. Mékhitharistes.
- Meillet, Antoine. 1936. *Esquisse d'une grammaire comparée de l'Arménien classique*. 2eme édition. Vienne: Imprimerie des PP. Mékhitharistes.
- Melchert, H. Craig. 1994. *Anatolian Historical Phonology* (Leiden Studies in Indo-European 3). Amsterdam & Atlanta: Rodopi.
- Miller, D. Garry. 2019. *The Oxford Gothic Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Oettinger, Norbert. 1979. *Die Stammbildung des hethitischen Verbuns*. Nürnberg: Hans Carl Verlag.
- Olsen, Birgit A. 1999. *The Noun in Biblical Armenian: Origin and Word-formation: with special emphasis on the Indo-European heritage*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Peters, Martin. 1997. Der armenische Flexionstyp gitem, gitac´ und das ion.-att. Plusquamperfekt. In: Alexander Lubotsky (ed), *Sound Law and Analogy: Papers in honor of Robert S. P. Beekes on the occasion of his 60th Birthday*, 209–217. Amsterdam & Atlanta: Rodopi.
- Pokorny, Julius IEW = 1959. *Indogermanisches etymologisches Wörterbuch*. I. Band, A–KN. Bern: Francke Verlag; 1966. *Indogermanisches etymologisches Wörterbuch*. II. Band, KO–WR. Bern: Francke Verlag. 1969. *Indogermanisches etymologisches Wörterbuch*. III. Band. Bern: Francke Verlag.
- Prokosch, Eduard. 1939. *A Comparative Germanic Grammar*. Philadelphia: Linguistic Society of America/University of Pennsylvania.
- Puhvel, Jaan. 1984. *Hittite Etymological Dictionary*. Vol. 1, Words Beginning with A. *Hittite Etymological Dictionary*. Vol. 2, Words Beginning with E and I. Berlin, New York & Amsterdam: Mouton.
- Ringe, Don. 1996. *On the Chronology of Sound Changes in Tocharian*. Volume 1. From Proto-Indo-European to Proto-Tocharian. New Haven: American Oriental Society.
- Ringe, Don. 2006. *From Proto-Indo-European to Proto-Germanic*. Oxford: Oxford University Press.
- de Saussure, Ferdinand. 1877. La transformation latine de *tt en ss suppose-t-elle un intermédiaire *st ? *Mémoires de la Société de linguistique de Paris* 3, 293–301 (version quoted from: de Saussure, Ferdinand. 1922. *Recueil des publications scientifiques de Ferdinand de Saussure*, 370–375. Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuchhandlung.)
- Schmidt, Karl H. 1980. Armenian and Indo-European. In: John A.C. Greppin (ed.), *First International Conference on Armenian Linguistics*, 35–58. New York: Caravan Books.
- Schmitt, Rüdiger. 2007. *Grammatik des Klassisch-Armenischen mit sprachlichen Erläuterungen*. Innsbruck: Institut für Sprachen und Literaturen der Universität Innsbruck.
- Solta, Georg R. 1960. *Die Stellung des Armenischen im Kreise der indogermanischen Sprachen: eine Untersuchung der indogermanischen Bestandteile des armenischen Wortschatzes*. Wien: Mechitharisten-Buchdruckerei.

- Streitberg, Wilhelm. 1974. *Urgermanische Grammatik. Einführung in das vergleichende Studium der altgermanischen Dialekte*. Heidelberg: Carl Winter.
- Trubetzkoy, Nikolai S. 1939. *Grundzüge der Phonologie*. Prague: [s. n.]. English translation: Trubetzkoy, Nicolai. S. 1969. *Principles of Phonology*. Berkeley: University of California Press (translated by Christiane A. Baltaxe).
- van Windekens, Albert J. 1976. Le Tokharien confronté avec les autres langues indo-européennes. Volume 1. *La phonétique et le vocabulaire*. Louvain: Centre International de Dialectologie Générale.
- Winter, Werner. 1955. Problems of Armenian Phonology II. *Language* 31/1: 4–8.
- Winter, Werner. 1962. Problems of Armenian Phonology III. *Language* 38/1: 254–262.
- Winter, Werner. 1992. Armenian [numerals]. In: Jadranka Gvozdanović (ed.), *Indo-European Numerals*, 347–367. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.

Allgemeine Informationen

I. Bezug von *Sprache & Sprachen*

Wenn Sie "Sprache & Sprachen" abonnieren wollen, schicken Sie bitte folgenden Bestellschein oder eine Kopie davon ausgefüllt an:

GESUS e.V., Robert J. Pittner, Steeler Str. 168, D-45884 Gelsenkirchen

Wir bitten darum, Überweisungen auf das folgende GeSuS-Konto vorzunehmen:

Bankverbindung: Deutsche Skatbank | Zweigniederlassung der VR-Bank Altenburger Land eG (IBAN: DE11 8306 5408 0004 2609 61; BIC: GENODEF1SLR).

Bestellungen können auch per E-Mail aufgegeben werden (geht am schnellsten):

robert.pittner@tu-dortmund.de

Bestellung auch per Telefon möglich: +49-(0)209-1209441 (täglich 17-19h)

Hiermit abonniere ich die Zeitschrift *Sprache & Sprachen* zum Preis von je 4 Euro + je 0,85 EUR für Versandkosten (außerhalb Deutschlands je 3 Euro für Versandkosten) gegen jährliche Rechnung.

Das Abonnement soll mit Ausgabe Nr. _____ beginnen.

Ich möchte gerne folgende Hefte nachbestellen (gegen Rechnung; Heftpreise wie angegeben; Versandkosten:

je nach Bestellmenge 0,85 bzw. 1,40 EUR im Inland; 3,00 EUR bzw. 4,50 EUR ins Ausland):

Name, Vorname:

Straße, Hausnummer:

Postleitzahl, Wohnort:

Datum, Unterschrift:

II. Einreichung von Manuskripten

Bitte beachten Sie folgende Punkte bei der Einreichung eines Manuskripts:

- Ihr Manuskript muss folgende Elemente enthalten:
 - Titel, Name des Autors/der Autorin/der AutorInnen
 - Abstract von max. 200 Wörtern
 - Text zwischen 5000-10000 Wörtern (inklusive Fußnoten und Literaturverzeichnis)
 - Die Anzahl der Fußnoten (keine Endnoten) soll auf ein Minimum beschränkt sein.
 - Abbildungen und Tabellen im Text integrieren und fortlaufend nummerieren.
 - Beispielsätze in einer anderen Sprache als Deutsch glossieren und übersetzen und Beispiele fortlaufend nummerieren.
 - Vollständiges Literaturverzeichnis
(Nachname, Vorname. Publikationsjahr. Titel. Verlagsort: Verlag, Seitenzahlen (falls Artikel)
- Minimale Formatierung, Text in Times oder Times New Roman 12pts.
- Manuskript als doc(x) sowie als PDF an die Adresse der Redaktion (**redaktion@gesus-info.de**) schicken und im E-Mail-Text bitte Titel des Manuskripts, Anschrift und Wörterzahl angeben

Bitte beachten Sie, dass Ihr Manuskript vor Einreichung von jemandem mit muttersprachlichen Kenntnissen durchgesehen werden soll, wenn Sie nicht selbst Muttersprachler des Deutschen sind. Dasselbe gilt für Beiträge auf Englisch. Die Redaktion trifft nach Erhalt Ihres Manuskripts innerhalb eines Monats eine Entscheidung, ob Ihr Manuskript in den Begutachtungsprozess gegeben wird. Bitte bestätigen Sie bei Einreichung Ihres Manuskripts, dass Sie unsere *ethics guidelines* berücksichtigt haben. Die endgültige Formatierung Ihres Beitrages geschieht dann erst nach Annahme und Überarbeitung Ihres Beitrags.

III. Rückblick auf bereits erschienene Hefte

Unter folgendem Link können Sie nachschauen, welche Artikel noch lieferbar sind und ab welcher Nummer diese online gestellt wurden: <http://redaktion.gesus-info.de/Lieferbar.html>

**Beiträge der Tagung der Gesellschaft für Sprache und Sprachen *Grammatik*
(Online am 8.–9. Oktober 2021)**

Sonderheft, *Sprache & Sprachen*

2023

Inhalt

Zur Rolle visueller Mittel bei der Grammatikvermittlung in ausgewählten DaF-Lehrwerken in Tschechien	1
EVA POLÁŠKOVÁ	
Brauchen DeutschlehrerInnen in Frankreich gute Kenntnisse von Grammatik?	23
THÉRÈSE ROBIN	
Adressierung in den appellativen Texten zu Corona-Zeiten: Eine vergleichende Analyse	41
LILIA BIRR-TSURKAN	
The consonantal shifts in Germanic and Armenian and clusters of <i>obstruent + t</i>	57
ONDŘEJ ŠEFČÍK	

Allgemeine Informationen