
**KORPUSLINGUISTISCHE BETRACHTUNGEN ZUM
GRAMMATISCHEN WANDEL IN DAF-LEHRWERKEN.
ZWISCHEN AUTHENTIZITÄT UND LERNBARKEIT**

LARS BEHNKE

ABSTRACT:**A corpus-linguistic view on grammatical change in German as a Foreign Language textbooks. Between authenticity and learnability**

The grammar of a language constantly changes. Synchronically this change is manifest in the emergence of alternate grammatical constructions. The side-by-side of old and new variants is part of a speaker's language competence. Thus, a greater awareness of variation, which would allow learners to contextualize different variants, at least receptively, is demanded for the teaching of German as a foreign language. The present paper investigates how five different textbook series of German as a foreign language deal with five different language change phenomena: (1) explicitly in productive exercises and grammatical overviews, (2) (for three of the five textbooks) implicitly in their audio- and reading material, which was compiled into a corpus. The distribution of variants was compared with the distribution in authentic texts, available in corpora of written and spoken speech. It turns out that the productive exercises aimed at the acquisition of grammatical constructions are limited to constructions, which are typical for written language use, although some textbooks draw attention to grammatical variants. In audio-material and reading texts, grammatical variation between new and old constructions, which is manifest most clearly in the distinction between oral and written speech, is present, but remains uncommented. On the basis of these data the paper argues for a more authentic approach and a more tolerant attitude towards phenomena of grammatical change in teaching German as a foreign language, which also includes their adequate production.

Key words: didactics, German as a foreign language, grammatical change, textbooks on foreign language acquisition, language awareness

ABSTRAKT:**Gramatická změna v učebnicích němčiny jako cizího jazyka z pohledu korpusové lingvistiky. Mezi autenticitou a naučitelností**

Gramatika jazyka se neustále mění. Synchronně se tato změna projevuje vznikem alternativních gramatických konstrukcí. Vedle sebe stojící staré a nové varianty jsou součástí jazykové kompetence mluvčích. Z hlediska výuky němčiny jako cizího jazyka je tedy žádoucí, aby studenti disponovali větším povědomím o variantách, které by jim umožnilo různé varianty alespoň receptivně kontextualizovat. Předkládaný příspěvek zkoumá, jak se pět různých řad učebnic němčiny jako cizího jazyka zabývá pěti různými jevy jazykových změn, a to: (1) explicitně v produktivních cvičeních

a gramatických přehledech, (2) (u tří z pěti učebnic) implicitně v audio-nahrávkách a materiálech určených k četbě. Za tímto účelem byl ze zmíněných materiálů sestaven korpus, na základě něž byla porovnána distribuce variant v učebnicích s distribucí těchto jevů v autentických textech, které jsou k dispozici v korpusech psaných a mluvených projevů. Ukazuje se, že produktivní cvičení zaměřená na osvojení gramatických konstrukcí se omezují na konstrukce, které jsou typické pro užívání psaného jazyka, i když některé učebnice v této souvislosti upozorňují i na gramatické varianty. V audiomateriálech a textech k četbě je gramatická variace mezi staršími a novými formami, jež jsou zřetelně navázány na opozici psaného a mluveného jazyka, sice přítomna, zůstává ale bez dalšího komentáře. Na základě těchto údajů se příspěvek vyslovuje pro autentičtější přístup a tolerantnější postoj k jevům gramatických změn ve výuce němčiny jako cizího jazyka, a to i v oblasti produkce jazyka.

Klíčová slova: korpusová lingvistika, gramatická změna, konstrukce, variace, učebnice, němčina

1. Einleitung

Grammatischer Wandel stellt eine Herausforderung für Autor*innen von DaF-Lehrwerken dar. Er macht sich synchron in einer Variation zwischen alten und neuen Form-Funktions-Beziehungen bemerkbar, und da DaF-Lehrwerke in der Regel bestrebt sind, einen aktuellen synchronen Sprachstand abzubilden und zu vermitteln, sind deren Autor*innen gezwungen, mit dieser Variation umzugehen, wenn sie dem Anspruch an Authentizität genügen wollen. Auf der anderen Seite stellt sprachliche Variation aber eine generelle Lernschwierigkeit dar. Neben der kognitiven Schwierigkeit, die das Erlernen uneindeutiger Form-Funktions-Beziehungen mit sich bringen dürfte, sind es in der Regel auch die Erwartungen der Lerner*innen nach Eindeutigkeit, die das Erlernen von Varianten erschweren. Dabei zeigt die Unterrichtspraxis, dass die meisten Lerner*innen – nicht zuletzt aus der Kenntnis ihrer Muttersprache heraus – wissen, dass sprachliche Variation eine Realität ist, jedoch ist dieses Wissen häufig von normorientierten Urteilen begleitet, sodass sich die Erwartung nach Eindeutigkeit oftmals in der Frage äußert, welche der existierenden Varianten die „richtige“ sei.

Grammatische Wandelprozesse werden in diachroner Hinsicht in der Regel als gerichtete und damit tendenziell vorhersagbare Prozesse beschrieben (beispielsweise Grammatikalisierung, vgl. Lehmann (2015); Hopper – Traugott (2003), oder Natürliche Morphologie, vgl. Mayerthaler (1981); Wurzel (1984), inter alia), bei denen sich eine neue Variante allmählich durch das Sprachsystem fortpflanzt und dabei das System entweder um neue grammatische Funktionen anreichert oder eine Umordnung bestehender Form-Funktionsbeziehungen verursacht. Dabei kann es sein, dass die alte Variante aufgegeben wird und durch die neue ersetzt wird oder dass sich die Varianten funktional spezialisieren und somit beide erhalten bleiben. Prinzipiell ist dabei die Richtung grammatischen Wandels unabhängig von Kontextfaktoren bzw. den Varietäten, in denen er auftritt, jedoch lässt sich beobachten, dass die durch den Wandel entstandenen Varianten eine unterschiedliche Dynamik in verschiedenen Registern entfalten, vor allem

im Unterschied zwischen konzeptionell mündlichem und konzeptionell schriftlichem Sprachgebrauch (im Sinne von Koch – Oesterreicher 1985), die dann als „präferierte“ Kontexte für die eine oder andere Variante gelten können (vgl. auch die Diskussion über Markierungsvariation in Hentschel 2001).

Mit der Forderung nach Authentizität drängt sich für DaF-Lehrwerke die Frage auf, inwieweit die sprachliche Vielfalt des Deutschen in Lehrbüchern vermittelt werden soll, die durch die primär gebrauchsbasierte Linguistik, insbesondere die Varietätenlinguistik beschrieben wird. Dabei ist zu beachten, dass konzeptionell mündliche Sprachdaten in gestiegenem Maße zugänglich und verwertbar für die Konzeption von Lehrwerken sind, und durch die sozialen Medien können auch Lerner*innen von weit außerhalb des deutschen Sprachraums mit Mündlichkeit konfrontiert werden. Da Sprachwandelphänomene zuerst präferiert in konzeptionell mündlichen, wenig normierten Varietäten auftreten, wird die Frage nach der Abbildung sprachlicher Variation also wichtiger.

Wie sollen Produkte grammatischen Wandels also in DaF-Lehrwerken abgebildet und vermittelt werden, um einen guten Kompromiss zwischen Authentizität und Lernbarkeit zu finden? Die Standpunkte zu dieser Frage sind erwartungsgemäß unterschiedlich. Gegen die Abbildung der durch den Wandel entstehenden Variation wird in der Regel die erschwerte Lernbarkeit ins Feld geführt. Dafür sprechen allerdings die Authentizität sowie die Notwendigkeit einer verstärkten Lerner*innen-Orientierung (vgl. z. B. die Diskussion in Wichmann 2016 oder Neuland – Peschel 2013: Kap. 3.1–3.2). Auch die Befürworter*innen einer stärkeren Berücksichtigung von Variation im DaF-Unterricht gehen in der Regel jedoch nicht so weit, als dass sie für die produktive Einübung beider durch den Wandel entstehenden Varianten plädieren würden. In der Regel ist das Lernziel hier vielmehr eine Bewusstmachung für sprachliche Variation. So geht es mit Neuland – Peschel (2013) um den Aufbau einer Stilkompetenz, und Studer (2002) spricht von einer „rezeptiven Varietätenkompetenz“, wenn er eine stärkere Berücksichtigung der dialektalen Vielfalt des Deutschen im DaF-Unterricht fordert (vgl. auch Baßler – Spiekermann 2001). Shafer (2019) oder auch Maijala (2009) diskutieren Möglichkeiten der Vermittlung der Variation zwischen verschiedenen Standardvarietäten des Deutschen als plurizentrischer Sprache, Wichmann (2016) die Berücksichtigung jugendsprachlicher Varianten. In dieser Arbeit soll untersucht werden, ob und wie in DaF-Lehrbüchern ein Beitrag zur Kenntnis über grammatischen Wandel geleistet wird.

2. Fragestellung und Untersuchungsdesign

Die Diskussion über die Vermittlung von Variation im DaF-Unterricht wird gelegentlich durch korpuslinguistische Analysen von authentischem Sprachmaterial gestützt, das nicht für Lernzwecke aufbereitet wurde, um auf diese Weise eine Vergleichsgrundlage für Lehrwerke zu schaffen. Scott (2015) beispielsweise untersucht Phänomene des grammatischen Wandels (Kasusreaktion bei *wegen*, Verbposition in *weil*-Sätzen und die Form des unbestimmten Artikels) in verschiedenen Korpora der gesprochenen und geschriebenen Sprache. Diese Analysen bestätigen in der Regel die Präferenzen einzelner Varianten zu bestimmten Textsorten, die sich in konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit unterscheiden.

In diesem Beitrag soll das in DaF-Lehrwerken verwendete Sprachmaterial selbst als Korpus dienen, um herauszufinden, welche Auswege aus dem Dilemma, den Ansprüchen an Authentizität und Lernbarkeit genügen zu wollen, gefunden werden. Dazu wurden fünf Lehrwerke ausgewählt, die jeweils mehrere Niveaustufen (A1 bis C1) des Europäischen Referenzrahmens umfassen, sodass das Vorkommen der Varianten potenziell auch in ihrer Progression beobachtet werden kann. Die einzelnen Lehrwerke decken allerdings meist jeweils nur unterschiedliche Ausschnitte innerhalb der Progression vom A1 zu C1 ab. Die folgende Tabelle zeigt die untersuchten Lehrwerke mit den untersuchten Niveaustufen:

	Kontext	Netzwerk neu	Mittelpunkt	Menschen	Begegnungen / Erkundungen
A1.1					
A1.2					
A2.1					
A2.2					
B1.1					
B1.2					
B2.1					
B2.2					
C.1.1					
C1.2					

Abb. 1. Für die Untersuchung ausgewählte DaF-Lehrwerke¹

Die Untersuchung teilt sich für jedes Wandelphänomen in zwei grobe Teile: Zum einen soll gefragt werden, ob und wie in den ausgewählten DaF-Lehrwerken auf das Wandelphänomen explizit aufmerksam gemacht wird. Damit sind folgende Fragen verknüpft, die in allen fünf Lehrwerken untersucht werden sollen (grau oder schwarz markiert):

(1) Welche Varianten werden ausgewählt, welche nicht?

Falls verschiedene Varianten berücksichtigt werden, schließen sich folgende Fragen an:

(2) Wie verteilen sich die Varianten auf die produktiven und rezeptiven Übungen des Lehrwerks?

(3) Wo wird auf Variation aufmerksam gemacht?

(4) Zu welchem Zeitpunkt in der Lernprogression werden die Varianten eingeführt?

¹ Farbige Markierungen zeigen die untersuchten Bände zu den einzelnen Niveaustufen. Die schwarze Markierung markiert diejenigen Lehrbücher, deren Textmaterial zusätzlich in die Korpusanalyse eingegangen ist.

Der zweite Schritt der Analyse betrifft die Frage, inwieweit die untersuchten Wandelphänomene in den verwendeten Lehrbuchtexten enthalten sind, ohne dass sie explizit zum Lerngegenstand werden. Es geht hier also um das Vorkommen in Texten, die in Lehrwerken zur rezeptiven Sprachvermittlung verwendet werden. Dazu gehören Lesetexte, aber auch Transkriptionen von Audio- und Videomaterial. Da Lehrbücher auch im schriftlichen Medium vermutlich aus Gründen einer stärkeren Orientierung an der Lebenswelt der Lerner*innen verstärkt Textsorten einsetzen, die konzeptionelle Mündlichkeit erwarten lassen (z. B. Chatbeiträge, informelle E-Mails oder Kommentare), bieten Lehrbuchtexte auch selbst die Möglichkeit, das Vorkommen von Varianten in ihren Präferenzen für Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu untersuchen. Die Frage, die im zweiten Schritt untersucht werden soll, ist daher folgende:

(5) Wie verteilen sich die Varianten auf konzeptionell mündliche und konzeptionell schriftliche Textsorten im Lehrwerk?

Für die Beantwortung dieser Frage wurden nur drei der fünf oben genannten Lehrwerke untersucht, nämlich diejenigen, in denen mir das Audio- und Videomaterial in transkribierter Form zugänglich war. Das betraf die Lehrwerke *Kontext*, *Netzwerk neu* und *Mittelpunkt* (in der Tabelle oben schwarz markiert). Um die in Lehr- und Übungsbüchern enthaltenen Texte für eine korpuslinguistische Untersuchung aufzubereiten, wurden sie eingescannt und der Text mit OCR durchsuchbar gemacht. Hierbei ist natürlich mit einer gewissen Fehlerquote zu rechnen. Ausgeschlossen aus der Analyse der gescannten Texte wurden a) Aufgabenstellungen und b) Übungen, in denen die zu untersuchenden Form explizit erworben werden soll.

In einem weiteren Schritt wurden die in Lehrbüchern gesammelten Daten mit „authentischen“ Daten verglichen. Als Vergleichsgröße für den medial schriftlichen Bereich wurde die Verwendung der Variablen in journalistischen Texten untersucht, und zwar jeweils aus den Jahrgängen 2005 und 2021 der *Hamburger Morgenpost*, einer regional in Norddeutschland verankerten Boulevardzeitung und der überregional ausgerichteten *Süddeutschen Zeitung*. Diese sind über das Deutsche Referenzkorpus (DeReKo) des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache zugänglich. Pro Zeitung wird jeder Jahrgang im Folgenden als „Teilkorpus“ bezeichnet, also vier Teilkorpora für die geschriebene Sprache. Als mündliches Teilkorpus wurde das FOLK-Korpus gewählt, eine Sammlung von transkribierten authentischen Gesprächen, auch dialektal markierter, die innerhalb der Datenbank für Gesprochenes Deutsch verfügbar ist. Die Belege wurden vor der Analyse jeweils in eine zufällige Reihenfolge gebracht. Die Korpusanalysen des authentischen Sprachmaterials basieren zwar jeweils auf einer überschaubaren Datenmenge, sodass sicher Zweifel an der Repräsentativität angemessen sind, jedoch sollte auf diese Weise eine Vergleichbarkeit bezüglich der einzelnen untersuchten Phänomene hergestellt werden.

Als Untersuchungsgegenstand wurden fünf aktuelle grammatische Wandelphänomene ausgewählt. Gemein ist ihnen, dass sie Lerner*innen oftmals Schwierigkeiten bereiten:

- (1) Schwache oder starke Flexion bei maskulinen Substantiven (hier: *Mensch*, *Nachbar* und *Kollege*)
- (2) Genitiv- vs. Dativrektion bei der Präposition *wegen* zum Ausdruck kausaler Relationen
- (3) Infinitiv mit *zu* vs. Infinitiv ohne *zu* beim Verb *brauchen* in modaler Bedeutung

- (4) Verbzweitstellung vs. Verbendstellung bei den Konnektoren *weil*, *obwohl* und *wobei* zum Ausdruck kausaler oder konzessiver Relationen
- (5) Verwendung des Verbs *bekommen* als Vollverb vs. Auxiliar in Passivsätzen („*bekommen*-Passiv“ oder „Dativpassiv“).

3. Grammatischer Wandel in DaF-Lehrwerken – Ergebnisse der Analyse

3.1 Schwache oder starke Flexion bei maskulinen Substantiven

3.1.1 Variation zwischen starker und schwacher Flexion bei maskulinen Substantiven als Wandelphänomen

Diachron betrachtet ist eine Abbautendenz der schwachen Flexion bei maskulinen Substantiven zu beobachten (vgl. Köpcke 1995; 2005), d. h. es findet ein Wechsel der Flexionsklasse statt. Dieser kann sich einerseits darin äußern, dass Maskulina die Endung (*e*)*n* aufgegeben haben (wie etwa bei *Blitz*, *Keim*, die heute ausschließlich stark flektiert werden, vgl. Köpcke 1995: 175) oder das *-n* der obliquen Kasus in den Stamm integriert wurde, der dann wiederum die Basis für die starke Flexion darstellt (wie etwa *garte* > *garten*, vgl. Köpcke 2005: 75). Neben der generellen Abbautendenz sind auch bei einzelnen Lexemen Aufbautendenzen zu verzeichnen, etwa der Übergang des Lexems *Autor* vom gemischten Flexionstyp zur schwachen Flexion (vgl. ebd.: 78f.). Der Wechsel von einer zur anderen Flexionsklasse verläuft natürlich nicht abrupt, sondern allmählich und ist von Phasen der Variation zwischen beiden Markierungstypen gekennzeichnet. Der Wandelprozess ist dabei nicht ungeordnet. Vielmehr lässt sich mehr oder weniger vorhersagen, welche Maskulina stabiler ihre Zugehörigkeit zur schwachen Flexion behalten und welche nicht. Köpcke (1995) zeigt dies im Rahmen der Prototypentheorie. Die stabilste Gruppe der schwachen Maskulina weist ein bestimmtes Bündel an Merkmalen auf (das semantische Merkmal [+ menschlich], Mehrsilbigkeit, Betonung auf der vorletzten Silbe, Schwa-Auslaut). Dazu gehören Lexeme wie *Matrose*. Diesem Muster schließen sich auch neuere Lexeme an, z. B. *Bengale*, sodass man sagen kann, dass die Erfüllung aller prototypischen Merkmale eine produktive Anwendung der schwachen Flexion auslöst (vgl. Köpcke 1995: 171). Je weniger Merkmale ein Lexem mit dem Prototypen teilt, desto eher ist mit einem Wechsel aus der schwachen Flexionsklasse und den dafür symptomatischen Schwankungen der Flexionsmarkierung zu rechnen. Eine mögliche Randerscheinung beim Wechsel zwischen den Flexionsklassen kann die Spezialisierung der beteiligten Varianten bei polysemen Lexemen sein. So zeigt zum Beispiel die Verteilung der Flexionsmuster bei *Bauer* ‚Landwirt‘ eine Tendenz zur schwachen Deklination, bei *Bauer* in der Bedeutung ‚Hersteller‘ oder auch ‚Schachfigur‘ einen höheren Anteil starker Flexion (vgl. Proietti – Zajączkowska – Ghouti 2022).

3.1.2 Zur Verortung von starker und schwacher Flexion in DaF-Lehrwerken

Die schwache Flexion wird in den untersuchten Lehrwerken meist auf B1.1-Niveau unter dem Begriff „n-Deklination“ eingeführt, in *Kontext* erst auf B1.2-Niveau, wobei bereits auf B1.1-Niveau ein Hinweis auf die n-Deklination bei der Pluralbildung erscheint.

Die Art der Darstellung ist in der Regel die einer Liste, die diejenigen Lexeme nach morphologischen und/oder semantischen Kriterien gruppiert, die zur n-Deklination gehören. Diese Listen sind unterschiedlich lang, und manchmal wird explizit eine prinzipielle Offenheit der Klasse durch Formulierungen wie „viele Bezeichnungen für Personen, Berufe und Tiere“ (Netzwerk neu B1.1: 158) oder „weitere männliche Personen“ (Begegnungen B1+: 66) suggeriert.

Nach einer Einschränkung, dass die n-Deklination nur für männliche Substantive gilt (mit Ausnahme von *Herz*) unterscheiden sich die Listendarstellungen in ihrem Umfang und der Anzahl der angenommenen Klassen. Gruppiert nach morphologischen Kriterien, die die Anwendung der n-Deklination erfordern, beschränkt sich *Menschen* auf Substantive, die auf *e*, *ent* und *ant* enden (Menschen B1.1: 11), während z. B. *Netzwerk neu* in einer Gesamtübersicht am Ende noch weitere Endungen aufzählt (*-at*, *-oge*, *-graf*, *-ist* und *-and*). Als Merkmale für eine Klassifizierung nach semantischen Kriterien werden z. B. Personen, Berufe, Tiere (Netzwerk neu B1.1: 158) oder auch Nationalitäten (Begegnungen B1+: 66) genannt. Hinzu kommen häufig als separate Gruppe bzw. unter der Rubrik „männliche Personen“ Lexeme wie *Herr*, *Prinz*, *Christ*, *Mensch*, *Nachbar* oder *Bauer*, die von den morphologischen Kriterien nicht erfasst werden. Ob eine suggerierte Offenheit der Liste die Lerner*innen ahnen lässt, dass es Lexeme gibt, die in ihrem Deklinationsverhalten schwanken, erscheint fraglich.

So unbestimmt die Klasse der Lexeme der n-Deklination auch beschrieben wird, die Übungen zur n-Deklination suggerieren für jedes Lexem eine eindeutige Zugehörigkeit zu seiner Klasse. Es findet sich an keiner Stelle ein Hinweis darauf, dass eines der genannten Lexeme Schwankungen zwischen starker und schwacher (also n-)Deklination zeigen würde. Somit erübrigt sich auch der Hinweis auf eventuelle Präferenzen der beiden Flexionsmuster zur gesprochenen oder geschriebenen Sprache.

3.1.3 Vergleich des Vorkommens von Substantiven der starken und schwachen Deklination in Lehrbuchtexten und authentischen Texten

Für die Analyse wurden folgende Lexeme in ihrem Vorkommen in Lehrbuchtexten untersucht: *Präsident*, *Student*, *Bauer*, *Bär*, *Prinz*, *Mensch*, *Kollege*, *Assistent*, *Soldat*, *Politist* und *Nachbar*. In die Analyse sind ausschließlich Verwendungen im Genitiv, Dativ und Akkusativ Singular eingegangen. Von den genannten Lexemen wurden schließlich nur die drei häufigsten ausgewählt, und zwar *Kollege*, *Mensch* und *Nachbar*. Nach Köpcke (1995) erfüllt nur *Kollege* alle Merkmale eines prototypisch der schwachen Flexion zugehörenden Lexems. Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung von schwacher und starker Flexion im Lehrwerkskorpus:

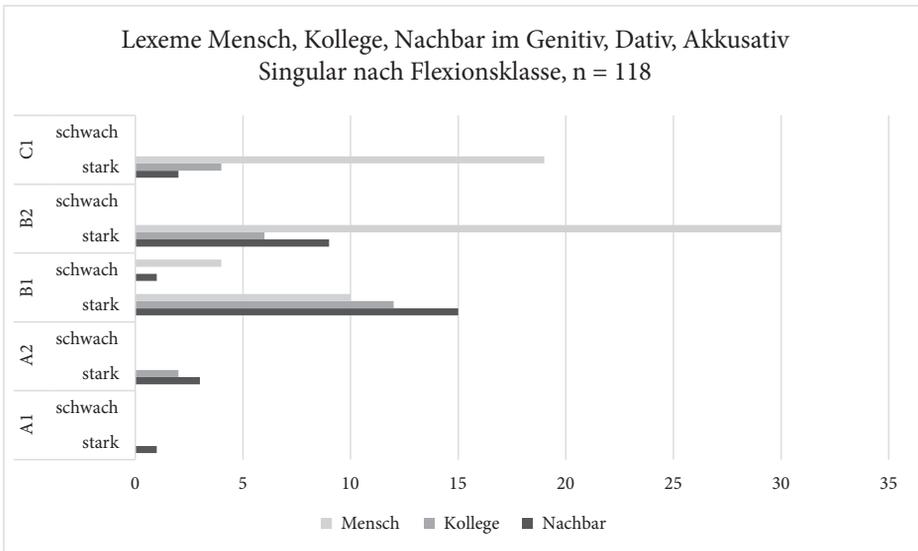


Abb. 2. Vorkommen der Lexeme *Mensch*, *Kollege*, *Nachbar* nach Flexionsklasse im Lehrwerkskorpus

Die ganz überwiegende Mehrheit der Vorkommen der untersuchten Maskulina im Lehrwerkskorpus zeigt eine schwache Flexion, was konsistent mit der im Lehrbuch formulierten Regel ist. Ein Unterschied zwischen konzeptionell mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch wird demnach nicht gemacht. *Mensch* und *Nachbar* zeigen in sehr geringem Umfang allerdings stark flektierte Varianten. Beim Lexem *Mensch* ist die starke Variante allerdings fast ausschließlich durch die feste Verbindung *Mensch und Natur* vertreten. Darüber hinaus ist die starke Variante im Lehrwerkskorpus lediglich zweimal vertreten, einmal bei *Nachbar*, einmal bei *Mensch*, beide Male jedoch in markierten Textsorten:

- (1) [...] macht uns den Fremden [...] förmlich zum **Nachbar**, zum Freunde
(Text von Arthur Brehmer aus dem Jahr 1910; Mittelpunkt B1.1: 40, Hervorhebung – L. B.)
- (2) Wenn ich aufstehe, hab ich Temperament. Das lass' ich aus an jedem **Mensch**, den ich kenn'
(Liedtext; Kontext B1.1+: 15, Hervorhebung – L. B.)

Für den Vergleich der drei Lexeme *Mensch*, *Kollege* und *Nachbar* mit den gesprochenen und geschriebenen Daten aus authentischen Quellen wurden folgende Datenmengen untersucht: für das geschriebene die ersten 200 Instanzen pro Teilkorpus, in denen das jeweilige Lexem auftrat (insgesamt also 800 Belege) und die ersten 200 Belege aus dem FOLK-Korpus pro Lexem. Insgesamt erfüllten im geschriebenen Korpus 308 Belege die Voraussetzung Genitiv, Dativ oder Akkusativ Singular, im gesprochenen Korpus 25. Folgende Daten konnten ermittelt werden:

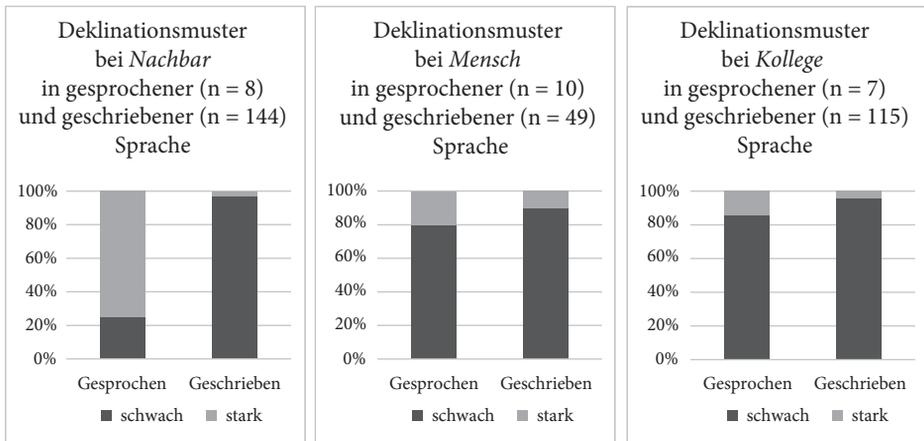


Abb. 3. Variation zwischen starker und schwacher Flexion bei den Lexemen *Nachbar*, *Mensch* und *Kollege* in gesprochenen und geschriebenen Texten

Die Daten aus authentischen Texten zeigen fast immer ein klares Übergewicht der schwachen Flexion bei den drei Lexemen. Es ist eine leichte Tendenz zur starken Flexion in gesprochener Sprache festzustellen, die nur beim Lexem *Nachbar* stark ausfällt. Allerdings ist die Datenmenge im gesprochenen Korpus gering. Wie im Lehrwerkskorpus geht ein Großteil der starken Substantivflexion in geschriebener Sprache auf feste Verbindungen wie *von Mensch und Tier* zurück. Beim Lexem *Kollege* tritt die starke Flexion auf, wenn das Wort als Namensbestandteil gebraucht wird, wie etwa in „[...] konnte das Rennen aber fortsetzen und wurde von Kollege Nikita Mazepin (22) 13. in Baku“ (Hamburger Morgenpost 2021). Bei *Nachbar* sind die starken Formen teilweise ebenfalls in festen Verbindungen vertreten wie *in Nachbars Garten*. Der Gebrauch der starken Flexion in unmarkierten Positionen ist im Korpus der geschriebenen Sprache marginal, kommt aber vor, z. B. in „Ein 60-Jähriger fragte seinen Nachbar nach dessen sexueller Orientierung“ (Hamburger Morgenpost 2021).

In den Daten aus der gesprochenen Sprache ist der Anteil der starken Flexion höher, insbesondere beim Lexem *Nachbar*. Möglicherweise zeigt sich hier die Folge, dass das Lexem nicht alle Merkmale eines prototypischen Lexems der n-Deklination zeigt, denn es fehlt das Merkmal des Schwa-Auslauts (s. oben). Hier drei Beispiele aus dem gesprochenen Teilkorpus (Hervorhebungen: LB):

- (3) meine großeltern die sind hier beim **nachbar**
- (4) und und die wahrnehmung äh bei jedem **mensch** is anders
- (5) hab von kaffeemaschine gesproche mit ... **kollege** der mir das net glauben wollt
(alle Beispiele aus dem FOLK-Korpus)

Auf der vorliegenden Datengrundlage scheint die Hypothese plausibel, dass die schwache Flexion bei den drei Lexemen kennzeichnend für die geschriebene Sprache ist. Die Ausnahmen betreffen größtenteils Verwendungen in markierten Kontexten. Ob

diese auch in der Lerner*innenwahrnehmung markiert sind, bliebe allerdings zu untersuchen. Außerdem können markierte Kontexte wie die erwähnten das Einfallstor für die Ausbreitung der starken Flexion sein. In der gesprochenen Sprache weichen die Daten stärker von denen im Lehrwerkskorpus ab, insbesondere beim Lexem *Nachbar*. Bei diesem Lexem wird besonders deutlich, dass das Lehrwerk deutlich am Gebrauch in der geschriebenen Sprache orientiert ist.

3.2 Genitiv- vs. Dativrektion bei der Präposition **wegen** zum Ausdruck kausaler Relationen

3.2.1 Variation zwischen Genitiv- und Dativmarkierung nach *wegen* als Sprachwandelphänomen

Die Dativrektion bei *wegen* ist auf den Grammatikalisierungsprozess zurückzuführen, den das Wort durchlaufen hat. Der Prozess sei hier nach Szczepaniak (2011) kurz nachgezeichnet: Ihren Ursprung hat die heutige Präposition in der Form des Dativ Plural des Substantivs *Weg* (bzw. *wec*), wo es noch als Substantiv in Konstruktionen wie *von X wegen* in der Bedeutung ‚von jemandes Seiten‘ auftrat, wobei X im Genitiv stand und das Attribut zu *wegen* war. Die Bedeutung dieses Substantivs als ‚Seite‘ verblasste mit der Zeit, so dass *wegen* als Angabe der ‚Quelle‘ und letztlich als Angabe des ‚Grundes‘ gelesen werden konnte. Diese semantische Verblassungsprozess verursachte eine strukturelle Reanalyse der Konstruktion *von X wegen*, bei der X nicht mehr als Attribut des Substantivs *wegen* fungierte, sondern als Genitivobjekt einer Zirkumposition *von ... wegen*. Nach dieser Reanalyse wurde das neue Genitivobjekt häufiger nachgestellt.

In der ursprünglichen Konstruktion *von X wegen* (mit nachgestelltem *wegen*) konnte derweil auch das *von* entfallen, das aber den Dativ regiert hatte, sodass sich *wegen* seither alternativ mit dem Dativ verband. Heute – so Szczepaniak (ebd.) – wird die Dativrektion vor allem dort verwendet, „wo keine eindeutige Genitivinterpretation mehr möglich ist“ (vgl. ebd.: 100). Begünstigenden Einfluss auf die Ausbreitung der Dativrektion hatte darüber hinaus der Synkretismus der Dativ- und Genitivformen bei den Feminina. Der Prozess der Grammatikalisierung ist laut Szczepaniak (ebd.: 98) weit vorangeschritten, jedoch ist die Schwankung bei der Rektion geblieben. Heute scheint die Dativrektion vor allem für die mündliche und informelle Redeweise kennzeichnend zu sein (vgl. Elter 2005).

3.2.2 Zur Verortung von *wegen* mit Genitiv- oder Dativrektion in DaF-Lehrwerken

Die Präposition *wegen* wird in den untersuchten DaF-Lehrwerken ebenfalls in der Regel auf der Stufe B1 eingeführt, dann aber wiederholt zu verschiedenen Themenbereichen wieder aufgenommen. Nie wird *wegen* allein behandelt, sondern entweder zusammen mit anderen Ausdrucksmöglichkeiten für Kausalität (Nebensatzkonnektoren, Adverbien) oder unter formalem Gesichtspunkt in Listen mit Präpositionen, die einen bestimmten Kasus regieren. Hier wird *wegen* ausnahmslos als genitivregierende

Präposition eingeführt. Alle produktiven Übungen zielen ebenfalls auf den Erwerb der Genitivreaktion ab.

Manche Lehrwerke machen jedoch auf die Möglichkeit des Gebrauchs des Dativs aufmerksam.² So erfahren die Lerner*innen in *Netzwerk neu. B1.1* aus einem Infokasten neben einer Ankreuzübung zur Wahl zwischen *wegen* und *trotz*, dass beide Präpositionen „in der gesprochenen Sprache“ „oft mit Dativ“ verwendet würden (*Netzwerk neu B1.1*: 96). Die Übung selbst enthält – außer einem pronominalen Dativ – aber nur genitivregierte Substantive, obwohl das Textmaterial der Textsorte Kommentar zugehört, die konzeptionelle Mündlichkeit erwarten lässt. Im grammatischen Anhang am Ende des Lehrwerks wird dann *wegen* ausschließlich als Genitivpräposition genannt (ebd.: 163). In *Mittelpunkt* wird die Rektion der Präposition mit „G/D“ angegeben (z. B. *Mittelpunkt B2 – Arbeitsbuch*: 16). Ein eindeutiger Dativ findet sich im Übungsmaterial allerdings nicht. Ein Hinweis darauf, dass die Dativvariante oft „in der Umgangssprache“ verwendet wird, findet sich im Band C1 (*Mittelpunkt C1 – Lehrbuch*: 181). Bezüglich der gesprochenen Sprache beschränkt sich die zu erwerbende Kompetenz also allenfalls auf eine Zurkenntnisnahme einer kurzen Information. Darüber hinaus gibt es keine Übungen, in denen etwa anhand der Kasusreaktion zwischen gesprochenen und geschriebenen Varietäten unterschieden werden müsste, um auf diese Weise die Stilkompetenz zu stärken. Im Lehrwerk *Begegnungen* wird *wegen* ausschließlich als genitivregierende Präposition genannt, jedoch mit dem Hinweis, dass die Präposition an sich vor allem für die Schriftsprache charakteristisch sei (*Begegnungen B1+*: 201). *Kontext* und *Menschen* erwähnen – soweit ich sehe – ebenfalls ausschließlich die Genitivvariante.

3.2.3 Vergleich des Vorkommens von Genitiv- und Dativreaktion nach der Präposition *wegen* in Lehrbuchtexten und authentischen Texten

In die Analyse der Dativ-Genitiv-Variation nach *wegen* wurden lediglich Belege einbezogen, die aufgrund der Form des Artikelworts oder Adjektivs eine eindeutige Zuordnung zu Dativ oder Genitiv zulassen. Ausgelassen wurden daher artikellose Belege wie *Das Schwimmbad ist leider geschlossen. Wegen Renovierung...* (*Netzwerk A1.1 – Video-Transkripte*: Kap. 3). Ebenso wurden alle femininen Belege im Singular ausgeschlossen, da ihre Form ambig hinsichtlich der Unterscheidung zwischen Dativ und Genitiv ist (z. B. *wegen der lockeren Ausgabenpolitik*, *Süddeutsche Zeitung* 2005), sowie solche Fälle, bei denen der Dativ obligatorisch ist: neben Personalpronomen auch Fälle artikellosen Gebrauchs bei starken Substantiven im Plural (z. B. *wegen Verstößen gegen das Infektionsschutzgesetz* (*Süddeutsche Zeitung* 2021) (vgl. hierzu auch Scott 2015: 166).

In den Texten der drei untersuchten Lehrwerke zeigen sich folgende Verteilungen der Genitiv- und Dativvarianten:

² Die meisten Lehrwerke machen darauf aufmerksam, dass *wegen* bei Personalpronomen normgerecht und obligatorisch ist.

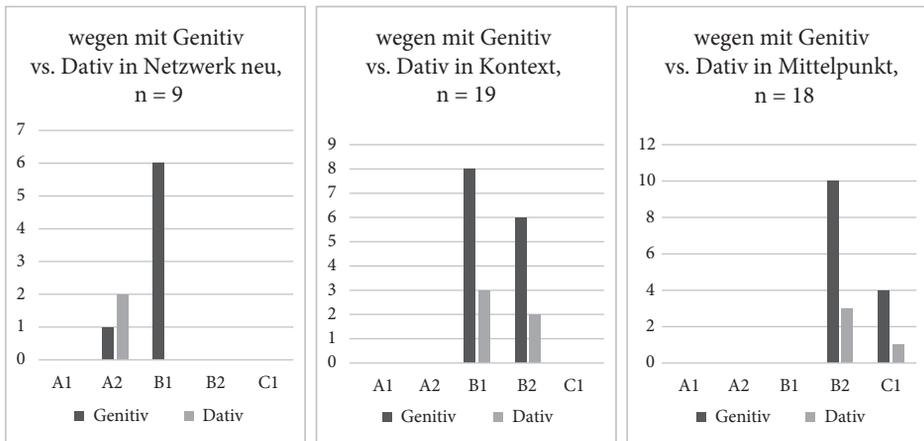


Abb. 4. Genitiv- vs. Dativrektion nach *wegen* in verschiedenen DaF-Lehrwerken

Dativvarianten sind also durchaus präsent, wenn auch nicht in der Mehrheit. Alle Dativverwendungen stammen entweder aus dem Audio-Material der Lehrbücher oder aus konzeptionell mündlichen, medial schriftlichen Texten. Hier ein paar Beispiele (Hervorhebungen: LB):

- (6) Ich rufe **wegen Ihrem Termin** am Donnerstag an (Netzwerk neu A2.2 – Audio-Transkripte: Plattform 3)
- (7) Schließlich musste ich **wegen Ihrem Busfahrer** ein Taxi nehmen (Mittelpunkt B2 – Audio-Transkripte: Lektion 12)
- (8) Ich habe jetzt eine Mail geschrieben **wegen diesem doofen Heimtrainer**. (Kontext B1.2 – Audio-Transkripte: Kapitel 7)

Genitivrektionen im Mündlichen scheinen eher formelleren Charakter zu haben, wie etwa in einer Verkehrsdurchsage:

- (9) zwischen Soltau und Bispingen acht Kilometer Stau **wegen eines Unfalls**. (Kontext B1.2 – Audio-Transkripte: Kapitel 7)

Explizite konzeptionelle Mündlichkeit paart sich im Lehrbuchkorpus eher selten mit dem Gebrauch des Genitivs nach *wegen*. Eine Ausnahme mag das folgende Beispiel aus einem als Chat markierten Lesetext sein:

- (10) Ich finde das Haus von Familie Singer **wegen der tollen Möglichkeiten** super. (Netzwerk neu B1.1: 21)

Die Verteilung der beiden Markierungen im Sprachmaterial der untersuchten Lehrwerke folgt also der in Infokästen gegebenen Information, dass der Dativ kennzeich-

nend in der gesprochenen Sprache ist, mit Ausnahme des Lehrwerks *Kontext*, wo ich keine entsprechende Information finden konnte. Da der Dativgebrauch in keinem der Lehrwerke produktiv eingeübt wird, deutet sich hier an, dass es um den Erwerb einer rezeptiven Kompetenz geht, ohne dass dies jedoch in rezeptiven Übungen bewusst gemacht würde.

Für die Analyse der Genitiv-Dativ-Variation in authentischen Texten war die Zielgröße jeweils 100 Vorkommen von *wegen* pro Teilkorpus (also insgesamt 400 für die geschriebene Sprache und 100 Belege für die gesprochene Sprache). Nach dem Ausschluss einiger Fehlbelege blieben für die geschriebene Sprache 390 Belege, für die gesprochene 90. Folgende Verteilung konnte ermittelt werden:

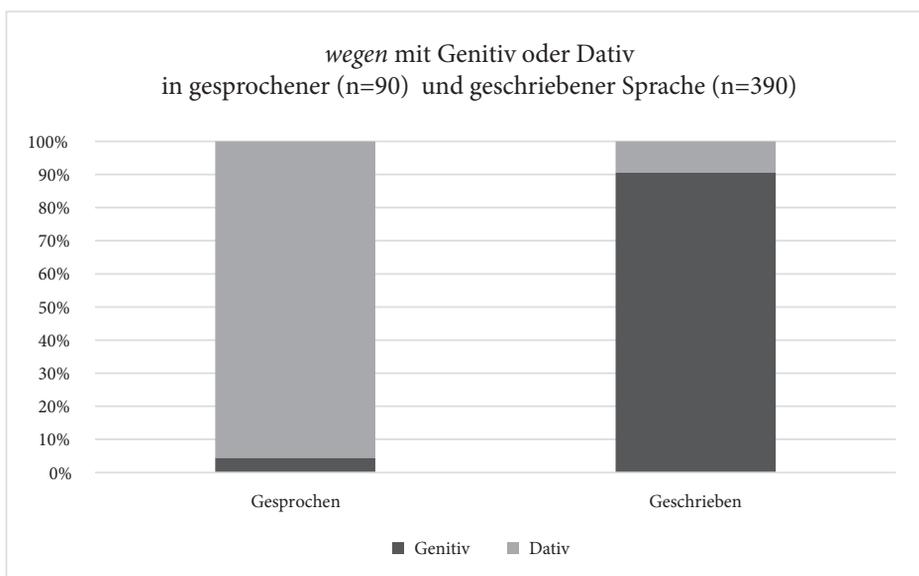


Abb. 5. Genitiv- vs. Dativrektion bei der Präposition *wegen* in gesprochenen und geschriebenen Texten

Der Befund zeigt eine eindeutige Präferenz der jeweiligen Kasusmarkierung zu gesprochener oder geschriebener Sprache, die einer komplementären Verteilung der beiden Marker nahekommt. Die Verteilung bestätigt also die in manchen Lehrwerken enthaltene Information zum häufigen Gebrauch des Dativs in gesprochener Sprache. Ob die im Lehrwerkskorpus enthaltene Verteilung authentisch ist oder der dortige Dativgebrauch angesichts der Dominanz in authentischen Texten unterrepräsentiert ist, ist schwer zu sagen und würde vermutlich eine feinere Unterscheidung nach konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit notwendig machen. Auffallend bleibt jedenfalls, dass der für Mündlichkeit so charakteristische Dativgebrauch nicht produktiv geübt wird, sondern allein der für das Schriftsprachliche kennzeichnende Genitivgebrauch.

3.3 Verbendstellung vs. Verbzweitstellung in Sätzen mit den Konnektoren **weil**, **obwohl** und **wobei**.

3.3.1 Variation zwischen Verbend- und Verbzweitstellung in **weil**-, **obwohl**- und **wobei**-Sätzen als Sprachwandelphänomen

Weil ist als Konjunktion selbst aus einem Grammatikalisierungsprozess aus dem Substantiv *wile* ‚Zeitspanne‘ hervorgegangen, ist aber auch als Konnektor einem weiteren Wandelprozess unterworfen, der sich unter anderem in der Position des Verbs im Satz äußert, der durch *weil* eingeleitet wird. Der Prozess sei hier kurz nach Gohl – Günthner (1999) nachgezeichnet. Verbendstellung korreliert demnach mit einem höheren Grad an syntaktischer Integration, Verbzweitstellung mit einer loseren Anbindung an das Vorausgehende.

Den höchsten Grad an syntaktischer Integration weist *weil* in seiner kausalen Funktion auf, wenn es den Grund für das Zustandekommen des im Hauptsatz kodierten Sachverhalts einleitet. Nicht alle *weil*-Sätze tun dies jedoch. Vielmehr kann *weil* auch einen Satz einleiten, in dem die Schlussfolgerung aus dem vorher Gesagten begründet wird, bzw. einen, in dem das Äußern des Satzes begründet wird (vgl. Gohl – Günthner 1999: 65). Im ersten Fall ist die Proposition, im zweiten der Sprechakt das Bezugselement für den *weil*-Satz (vgl. hierzu auch Waßner 2021: 36). Als weiteren Schritt beschreiben Gohl und Günthner Fälle von *weil* als Diskursmarker, bei denen die ursprüngliche kausale Funktion verloren geht. Als Diskursmarker kann *weil* Funktionen haben wie „Einleitung von Zusatzinformation“, „Einleitung einer narrativen Sequenz“, „thematischer Wechsel“, „konversationelles Fortsetzungssignal“. Hier ist die vorangehende Bezugseinheit nicht mehr ein einzelner Satz, sondern eine „Diskurssequenz“. Vor allem in dieser Funktion korreliert *weil* mit Verbzweitstellung (vgl. ebd.). Gohl und Günthner beschreiben den Prozess ebenfalls als Grammatikalisierungsprozess, jedoch in einem Modell, das auch „pragmatische Anreicherung“ als Merkmal eines Grammatikalisierungsprozesses ansieht (z. B. Traugott 1988), wie wir sie bei *weil* beobachten können.

Im Laufe dieses Prozesses kommt es auch zur Koexistenz zwischen verschiedenen Form-Funktions-Beziehungen von *weil* und damit zur Polysemie (vgl. ebd.: 60). Außerdem ist mit Übergangsstadien zu rechnen, in denen *weil* mehrere der genannten Funktionen auf einmal erfüllt (vgl. Gohl – Günthner 1999: 58), was synchron zur Variation zwischen Verbend- und Verbzweitstellung führen kann. Waßner (2021: 37) bemerkt in diesem Zusammenhang, dass *weil* mit Verbletzstellung eben auch Sätze einleiten kann, die einen loseren Integritätsgrad zum vorangehenden Satz aufweisen und beispielsweise den Sprechakt begründen.

Laut Waßner (2021) ist die bei *weil* zu beobachtende Verbzweitstellung (oder „Hauptsatzstellung“) auch bei anderen Konnektoren wie *obwohl* und *wobei* zu bemerken, die ebenfalls pragmatisch reichere Funktionen annehmen können. In allen Fällen ist die Hauptsatzstellung im Übrigen charakteristisch für die konzeptionell mündlichen Sprachgebrauch (vgl. Waßner 2021: 35).

3.3.2 Zur Verortung von *weil*-, *obwohl*- und *wobei*-Sätzen mit Verbend- und Verbzweitstellung in DaF-Lehrwerken

Weil wird in den untersuchten Lehrwerken mitunter schon relativ früh eingeführt und gehört zu den ersten Konnektoren, mit denen komplexe Sätze gebildet werden können. In *Begegnungen*, *Netzwerk neu* oder *Menschen* geschieht dies beispielsweise auf Niveaustufe A2.1. In der Regel werden sie alternativen Satzkonnektoren gegenübergestellt (etwa *denn*, vgl. *Netzwerk neu* A2.1: 84). Auf höheren Niveaustufen werden *weil*-Sätze immer wieder aufgenommen und entweder anderen kausalen Konnektoren gegenübergestellt oder anderen Nebensatzkonnektoren: darunter auch dem konzessiven *obwohl*, das in den untersuchten Lehrwerken später eingeführt wird. *Wobei* fehlt – soweit ich sehe – in den expliziten Übungen der untersuchten Lehrwerke.

Was die Verstellung betrifft, so wird in allen untersuchten Lehrwerken ausschließlich die Variante mit Verbendstellung geübt, teilweise mit dem expliziten Hinweis, auf die Verbendstellung zu achten (so etwa in *Netzwerk neu* B1.1: 84). Gelegentlich wird auf die Möglichkeit hingewiesen, den *weil*-Satz oder *obwohl*-Satz ins Vorfeld zu verschieben (z. B. in *Mittelpunkt* B1+: 91), eine Position, die die Lesart von *weil* als Diskursmarker ausschließt. Ein Hinweis auf die Möglichkeit der Verbzweitstellung fehlt in den untersuchten Lehrwerken allerdings völlig. Dies kann entweder bedeuten, dass diese als ungrammatisch klassifiziert wird oder dass die mit den Varianten mit Verbzweitstellung assoziierte Funktion als Diskursmarker als hinreichend unterscheidbar aufgefasst wird und deren Erwerb nicht zum Inventar der zu vermittelnden Strukturen gehört.

3.3.3 Vergleich des Vorkommens von Verbend- und Verbzweitstellung in Sätzen mit *weil*, *obwohl* und *wobei* in Lehrbuchtexten und authentischen Texten

Zwei der drei untersuchten Lehrwerke – *Mittelpunkt* und *Netzwerk neu* – enthalten im angebotenen Sprachmaterial ausschließlich Sätze mit *weil* oder *obwohl* mit Verbendstellung. *Weil* ist bei weitem der häufigste Konnektor, *obwohl* und *wobei* kommen seltener vor. Auf die Darstellung der Verstellungsvariation wird für *obwohl* und *wobei* verzichtet, da die wenigen Vorkommen ausschließlich mit Verbendstellung vertreten sind.

Das Lehrwerk *Kontext* unterscheidet sich bei *weil*-Sätzen von den anderen, wie die folgende Abbildung zeigt:

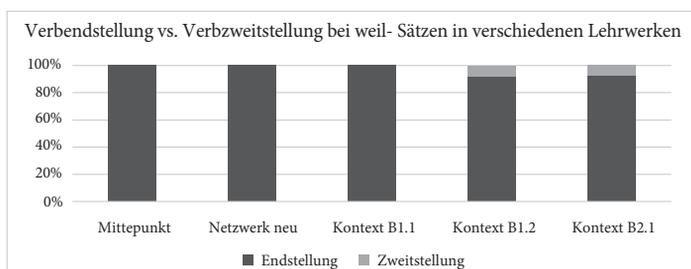


Abb. 6. Variation zwischen Verbendstellung und Verbzweitstellung bei *weil*-Sätzen in verschiedenen Lehrwerken

Alle (insgesamt zehn) Vorkommen von Verbzweitstellung in *weil*-Sätzen stammen aus den Transkripten des Audio-Materials zum Lehrwerk und kommen dort in Interviews vor. Hier zwei Beispiele:

- (11) Also, Wertstoffe heißen die, weil die können wiederverwertet werden (Kontext B1.2 – Audio-Transkripte: Kapitel 7)
- (12) Die Kinder reagieren sehr positiv auf den Hund und sind immer sehr, sehr stolz, wenn sie mit dem Lesehund dieses Mal mitgehen dürfen, weil es können ja nicht immer alle gehen. (Kontext B2.1 – Audio-Transkripte: Kapitel 4)

Für den Vergleich mit authentischen Daten wurden pro Konnektor jeweils die ersten 200 Instanzen in jedem Teilkorpus ausgewertet und nach Verbend- und Verbzweitstellung klassifiziert. Bei *wobei* waren in der geschriebenen Sprache nur 630 Belege vorhanden. Folgendes Ergebnis kam dabei heraus:

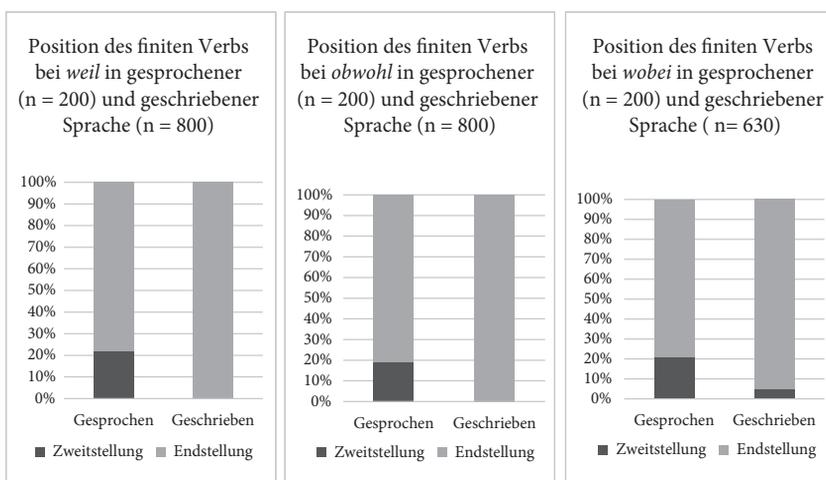


Abb.7. Verteilung von Verbendstellung und Verbzweitstellung bei verschiedenen Konnektoren in gesprochenen und geschriebenen Texten

Es wird deutlich, dass bei der gewählten Datenmenge die Verbendstellung für die Konnektoren *weil* und *obwohl* kennzeichnend für die geschriebene Sprache ist und Verbzweitstellung offenbar nur in gesprochener Sprache auftritt. *Wobei* kommt hingegen auch in der geschriebenen Sprache mit Verbzweitstellung vor, und auch in der gesprochenen Sprache ist der Anteil höher. Zunächst ein paar Beispiele aus der gesprochenen Sprache:

- (13) weil das funktioniert ja nach bestimmten regeln
- (14) obwohl nach osthofen mit m bus is genauso schnell
- (15) wobei dat hat damit eigentli nix zu tun
(alle Daten aus dem FOLK-Korpus)

Wo *wobei* in der geschriebenen Sprache mit Verbzweitstellung auftritt, wird es meistens durch Interpunktion abgesetzt (vgl. hierzu auch Waßner 2021: 36):

- (16) Auch wenn Bob wohl kein Heiliger gewesen sei – wobei: völlig ausschließen will Mrs. Marley das denn doch nicht. (Hamburger Morgenpost 2005)
- (17) Wenig später war die Aufnahme des Gesprächs in der Welt. Wobei: Es handelt sich nicht wirklich um ein Gespräch. (Süddeutsche Zeitung 2021)

Der Blick auf die Verteilung der Verbpositionen in authentischen Texten und die Behandlung des Phänomens in DaF-Lehrwerken zeigt eine klare Orientierung der DaF-Lehrwerke am Gebrauch in der geschriebenen Sprache. Da mit der Variation ein potenzieller funktionaler Unterschied verbunden ist, könnte der Grund für die Wahl der Verbendstellung sein, dass die damit verbundenen kausalen/konzessiven Bedeutungen im Vordergrund stehen. Dass die Verbzweitstellung – und damit potenziell die damit verbundene Diskursfunktion – nicht allein dem mündlichen Medium vorbehalten ist, zeigen die Daten von *wobei*. Das Sprachmaterial des Lehrwerks *Kontext* kann für dieses Wandelphänomen als authentischer bezeichnet werden, da hier in konzeptionell mündlicher Sprache *weil* auch mit Verbzweitstellung vorkommt. Allerdings bleiben diese Verwendungen unreflektiert.

3.4 Gebrauch des Infinitivs mit oder ohne *zu* bei *brauchen*

3.4.1 Variation zwischen Verwendungen des Infinitivs mit oder ohne *zu* bei modalem *brauchen* als Sprachwandelphänomen

Lenz (1996) gibt einen historischen Einblick in die Entwicklung des Verbs *brauchen*, auf dem die folgende Darstellung basiert. Die heute zu beobachtende Variation zwischen der Markierung eines nachfolgenden Infinitivs mit oder ohne *zu* hängt demnach eng mit der allmählichen Integration des Verbs ins Paradigma der Modalverben zusammen. Der Schritt von einem Vollverb zu einem Verb mit modaler Bedeutung wurde nach Lenz in einer Phase eingeleitet, zu der das Vollverb ein mit der Präposition *zu* markiertes Objekt regierte (z. B. vgl. ebd.: 395f). Die Bildung von *brauchen* plus Infinitiv mit *zu* wird dann ab dem 16. Jahrhundert immer häufiger (vgl. ebd.). In einem komplexen Umbauprozess des Systems der Modalverben des Deutschen (vgl. ebd.: 399ff.) übernahm *brauchen* die Funktion von *dürfen*, das in Verbindung mit der Negationspartikel *nicht* noch die Bedeutung einer nicht vorliegenden Notwendigkeit hatte. Neben der begleitenden Negationspartikel erlauben auch einschränkende Partikeln wie *nur*, *bloß* oder *kaum* die Verwendung von modalem *brauchen*. Lenz geht zwar nicht auf die Variation bei der Markierung des Infinitivs ein, jedoch dürfte diese mit der Integration ins System der Modalverben zu tun haben. Eine funktionale Aufteilung der beiden Varianten ist nicht festzustellen.

3.4.2 Zur Verortung von *brauchen* mit modaler Bedeutung in DaF-Lehrwerken

Als Vollverb gehört *brauchen* zu einem der ersten Verben in DaF-Lehrwerken. Sein modaler Gebrauch in Verbindung mit *nicht* oder *nur* wird in den untersuchten Lehrwerken hingegen erst ab der Niveaustufe B1.1 eingeführt. Zu diesem Zeitpunkt sind in der Regel die deontischen Verwendungen der Modalverben bekannt, sodass *nicht brauchen* in Verbindung mit *nicht müssen/sollen* präsentiert wird, manchmal in derselben Übung (z. B. Mittelpunkt B1+: 122). Dabei ist es immer die Variante mit *nicht/nur brauchen zu* plus Infinitiv, die in produktiven Übungen erworben werden soll. Wie schon bei der Genitiv-Dativ-Variation bei *wegen* finden sich allerdings auch bei diesem Phänomen in manchen der untersuchten Lehrwerke Informationskästchen mit dem Hinweis auf eine davon abweichende Verwendung ohne *zu*. *Mittelpunkt B1+* informiert z. B. auf diese Weise darüber, dass die Variante ohne *zu* „oft“ „in der Umgangssprache“ vorkomme (*Mittelpunkt B1+*: 122), in *Netzwerk neu B1.2* erfährt man, dass man „in der gesprochenen Sprache“ *zu* oft weglässt.

3.4.3 Vergleich des Vorkommens von *brauchen* plus Infinitiv mit oder ohne *zu* in Lehrbuchtexten und authentischen Texten

Die Datenmenge von *brauchen* mit modaler Bedeutung ist im Lehrwerkskorpus spärlich, aber vielleicht doch aufschlussreich. Vergleicht man die drei untersuchten Lehrwerke, erhält man folgende Verteilung:

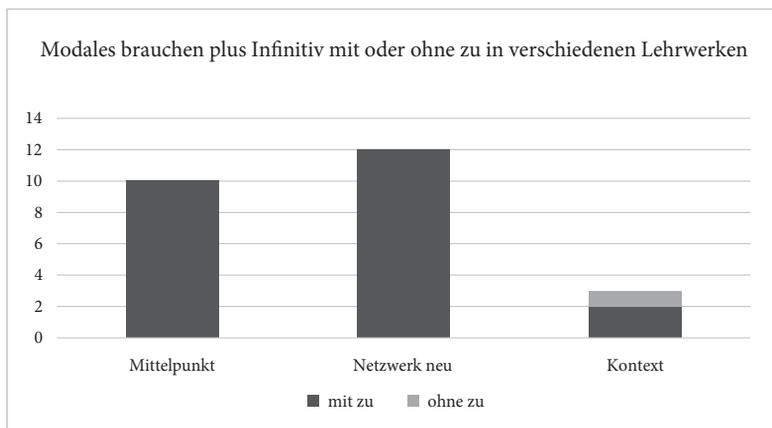


Abb. 8. *Nicht/nur brauchen* plus Infinitiv mit oder ohne *zu* in verschiedenen Lehrwerken

Trotz des Hinweises auf den häufigen Gebrauch von modalem *brauchen* ohne *zu* enthalten die angebotenen Texte aus den Lehrwerken *Mittelpunkt* und *Netzwerk neu* keine entsprechenden Verwendungen, auch nicht in den Audio-Texten. Nur das Lehrwerk *Kontext* zeigt unter den drei Belegen von modalem *brauchen* eine mit Infinitiv

ohne *zu*. Dabei handelt es sich um einen gesprochenen und als „Nachrichten“ markierten Text, also keinen, der als Prototyp für konzeptionelle Mündlichkeit gelten könnte:

- (18) Wer die App heruntergeladen hat, braucht sich nicht mehr durch die komplizierten unterschiedlichen Preisangebote lesen (Kontext B2.1 – Audio-Transkripte: Kapitel 4)

Für den Vergleich der Verteilung im Lehrwerkskorpus mit der in authentischen Texten wurden für die Teilkorpora wieder die ersten 200 Vorkommen von *brauchen* in Verbindung mit *nicht* oder *nur* untersucht. Im geschriebenen Korpus konnten daraus 223 Belege, im gesprochenen Korpus 80 modale Verwendungen mit Infinitiv ermittelt werden. Die Verteilung der Markierungen des Infinitivs mit oder ohne *zu* zeigte sich darin wie folgt:

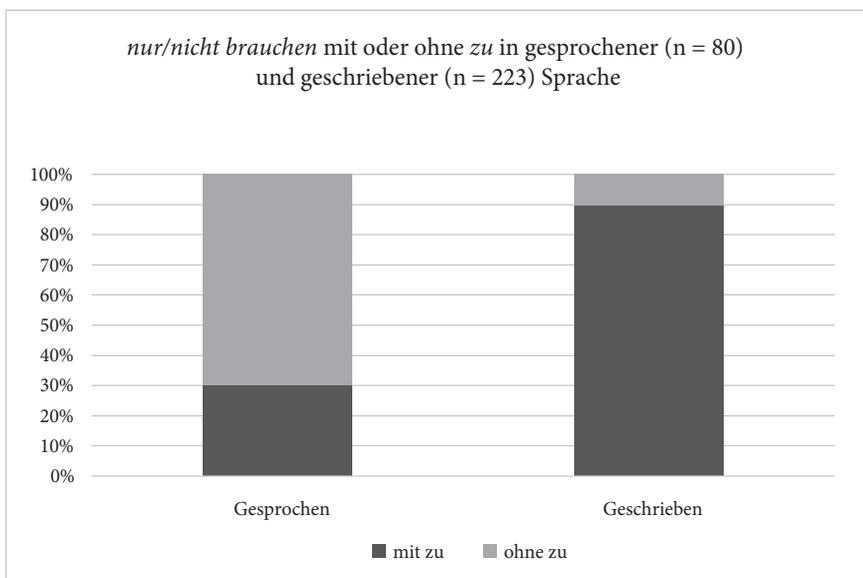


Abb. 9. Verteilung von Infinitivmarkierungen mit oder ohne *zu* nach modalem *nicht/nur brauchen* in gesprochenen und geschriebenen Texten

Die Daten zeigen eine recht deutliche Präferenz zur Variante ohne *zu* in der gesprochenen Sprache. Auch die wenigen Belege, die in den medial geschriebenen Texten gefunden wurden, zeigen oft Merkmale von konzeptioneller Mündlichkeit. Ein paar Beispiele:

Gesprochen:

- (19) ich brauch da ni mehr drüber nachdenken
(20) nö brauchst nich no ma würfeln

Geschrieben:

- (21) „Unter hundert Millionen“, sagt der österreichische Segel-Olympiasieger [...], „braucht man gar nicht anfangen.“ (Süddeutsche Zeitung 2021)
- (22) Du musst unterhaltsam sein und künstlerisch interessant, aber wenn es politisch keine Ernsthaftigkeit mehr hat, brauchst du es gar nicht machen – dann ist es ja Quatsch. (Hamburger Morgenpost 2005)

Vergleicht man die Daten aus den authentischen Texten mit der Behandlung des Phänomens in DaF-Lehrwerken, kann abermals festgestellt werden, dass im produktiven Bereich eine ausschließliche, möglicherweise „hyperkorrekte“ Orientierung auf den Gebrauch von *nicht/nur brauchen* + Infinitiv in konzeptionell schriftlichem Sprachgebrauch erworben werden soll, auch wenn diese Lehrwerke auf den abweichenden Gebrauch in konzeptionell mündlichem Sprachgebrauch hinweisen. Die Verteilung der beiden Varianten im Lehrwerk *Kontext* scheint hingegen – trotz der geringen Belegzahl – authentischer, allerdings wird der abweichende Gebrauch – soweit ich sehe – an keiner Stelle kommentiert.

3.5 Gebrauch des Verbs **bekommen** als Vollverb vs. Passivauxiliar

3.5.1 Variation zwischen **bekommen** als Vollverb und als Passivauxiliar als Sprachwandelphänomen

Die Herausbildung eines *bekommen*-Passivs ist ein Beispiel eines Wandelprozesses, der als noch nicht abgeschlossen gilt (vgl. Szczepaniak (2011) oder Diewald (1997)). Nach Szczepaniak (2011: 152) kommt das *bekommen*-Passiv vor allem in gesprochener Sprache vor.

Man kann sagen, dass es eine Lücke schließt, die das Deutsche mit den kanonischen Passivvarianten (das *werden*-Passiv und das *sein*-Passiv) nicht füllen kann, nämlich die Kodierung des Rezipienten (oder anderer typischer „Dativrollen“) als Subjekt eines Satzes, wie es in anderen Sprachen wie dem Englischen oder dem Dänischen möglich ist (*He was given the book*. aber: **Er wurde das Buch gegeben*). Für die Herausbildung eines „Dativpassivs“, wie das *bekommen*-Passiv auch genannt wird (vgl. Diewald 1997), war das Vollverb *bekommen* besonders geeignet, da es die Beteiligten an einer mit *bekommen* kodierten Situation auf untypische Weise versprachlicht, mit dem Empfänger als Subjekt und dem Empfangenen als Akkusativobjekt. Diese Verteilung im Aktivsatz weist bereits eine gewisse Prädisposition zum grammatischen Passiv auf, bei dem ja auch jeweils eine andere als die Agensrolle als Subjekt fungiert. Dreh- und Angelpunkt für die Entstehung des *bekommen*-Passivs waren Sätze vom Typ *Ich bekomme den Kaffee geröstet* (vgl. Szczepaniak 2011: 153). Das Partizip *geröstet* wird nach einer Reanalyse nicht mehr als sekundäres Prädikat verstanden, das den Zustand des Kaffees vor dem Bekommen kodiert, sondern es verweist auf den Prozess des Röstens. Damit verlagert sich der semantische Schwerpunkt auf das Rösten, und *bekommen* wird zum Auxiliar.

Sätze dieses Typs sind potenziell ambig und stellen gewissermaßen den prototypischen Fall eines *bekommen*-Passivs dar, in dem zwei Faktoren erfüllt sind: 1) das Sub-

jekt kodiert den Empfänger und 2) das partizipial markierte Vollverb bindet ein Akkusativobjekt (vgl. Bader 2012). Viele Verben, die diese Bedingungen erfüllen, erlauben das *bekommen*-Passiv (z. B. *etwas geschenkt bekommen*, *etwas geschickt bekommen* etc.), jedoch finden sich auch Verwendungen, in denen nicht beide genannten Bedingungen erfüllt sind, so etwa bei privativen Verben, bei denen der Satz semantisch unakzeptabel wäre, würde man die lexikalische Bedeutung des Vollverbs *bekommen* zugrundelegen (*Ich bekomme die Zähne gezogen* (Bsp. aus Szczepaniak 2011: 157). Bei Verben, die kein Akkusativobjekt binden, ist die Akzeptanz eines *bekommen*-Passivs umstritten (?*Ich bekomme geholfen*, aber: *Ich bekomme vorgelesen* (Bsp. ebd.). Szczepaniak verzeichnet darüber hinaus eine weitere Ausbreitungsrichtung in Richtung auf unbelebte Subjekte.

Zu einer Variation zwischen Interpretation von *bekommen* als Vollverb und Passivauxiliar im eigentlichen Sinne kommt es nur in prototypischen Fällen.

3.5.2 Zur Verortung von *bekommen* als Vollverb und Passivauxiliar in DaF-Lehrwerken

Das Verb *bekommen* wird in den untersuchten DaF-Lehrwerken ausschließlich als Vollverb eingeführt. Der Erwerb des Passivs und passivischer Strukturen folgt in allen Lehrwerken in etwas dem gleichen Schema: Nach der Einführung des *werden*-Passivs (auf den Niveaustufen A2 oder B1) folgt das Passiv mit Modalverben, das *sein*-Passiv („Zustandspassiv“) und dann die sogenannten „Passiversatzformen“, also alternative Konstruktionen mit modaler Bedeutung, in denen das Patiens eines Sachverhalts als Subjekt erscheint (z. B. *Eisbären lassen sich beobachten*, *Eisbären sind zu beobachten*, *Eisbären sind beobachtbar*). Der Gebrauch von *bekommen* als Passivauxiliar wird hingegen nicht produktiv eingeübt.

3.5.3 Vergleich des Vorkommens von *bekommen* als Vollverb und als Passivauxiliar in Lehrbuchtexten und authentischen Texten

Obwohl der Gebrauch von *bekommen* als Passivauxiliar in keinem der untersuchten Lehrwerke produktiv eingeübt wird, enthalten die Lehrbuchtexte entsprechende Konstruktionen in einem marginalen Umfang³. Für die Klassifizierung als Vollverb oder Passivauxiliar war hier ein formaler Aspekt und ein semantischer entscheidend: Wenn *bekommen* zusammen mit einem Partizip II erscheint und das Subjekt von *bekommen* gleichzeitig einer der Dativrollen entspricht (Empfänger, Nutznießer, Adressat, Besitzer), wurde es als Passivauxiliar gewertet.

³ Grammatikalisierte Verwendungen von *bekommen* plus Partizip II, in denen das Agens des im Partizip kodierten Verbs identisch mit dem Subjekt von *bekommen* ist (also z.B. *Ich habe das nicht gebacken bekommen*) kamen im Lehrwerkskorpus nicht vor. Allerdings wurden auch solche Verwendungen ausgeklammert, in denen *bekommen* als Vollverb die Bedeutung von ‚schaffen‘ hat, z.B. *Aber wie bekommt man diese Dinge aus der Wohnung?* (Kontext B1.1 – Audio-Transkripte: Kapitel 4).

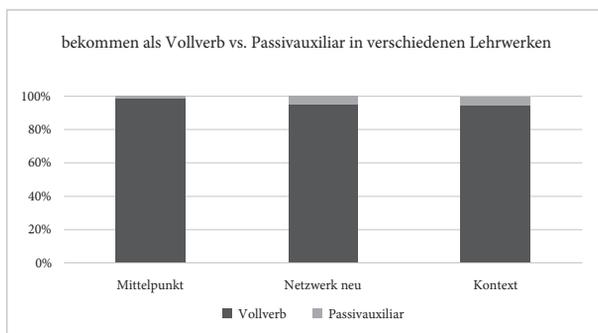


Abb. 10. Verteilung von *bekommen* als Vollverb und Passivauxiliar in verschiedenen DaF-Lehrwerken

Hier ein paar Beispiele (Hervorhebungen: LB):

- (23) es war für mich eine ganz tolle Erfahrung, [...] liebevolle Nachrichten zu bekommen, **gesungen zu bekommen** (Netzwerk neu B1.2 – Video-Transkripte: Kapitel 7)
 (24) Diese ganz spezielle Lokomotive der Spielzeugeisenbahn, nach der man sich als Kind sehnte, die man aber nie **geschenkt bekam** (Mittelpunkt B2 – Lehrbuch: 53)
 (25) Wenn Sie Medikamente **verschrieben bekommen**, ist es wichtig zu wissen, wie lange Sie diese (9) _____ müssen und welche Nebenwirkungen auftreten können. (Kontext B2.1: 172)

Man sieht vielleicht schon an dieser kleinen Auflistung, dass die in Lehrwerkstexten enthaltenen Belege für das *bekommen*-Passiv keine deutliche Präferenz für die gesprochene oder geschriebene Sprache aufweisen. Während Satz (23) gesprochene Sprache aus einem Interview ist, stammt Satz (24) aus einem Artikel und Satz (25) aus einer Wortschatzaufgabe zum Thema Arztbesuch.

Für den Vergleich der Lehrwerksdaten mit dem Gebrauch von *bekommen* in authentischen Texten wurden für jedes schriftliche Teilkorpus die ersten 100 Belege von *bekommen* untersucht, für das gesprochene Teilkorpus die ersten 400 Belege. Folgende Verteilung konnte beobachtet werden:

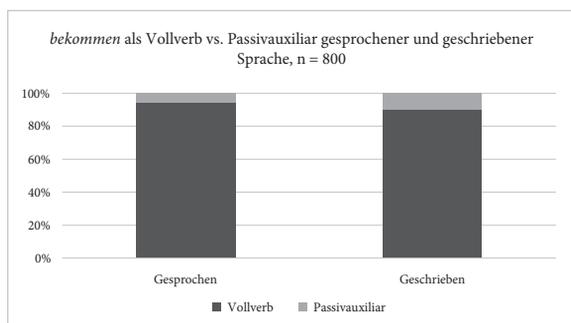


Abb. 11. Verteilung von *bekommen* als Vollverb und Passivauxiliar in gesprochenen und geschriebenen Texten

Der Anteil an auxiliären Verwendungen von *bekommen* in Passivstrukturen ist im gefundenen authentischen Textmaterial minimal höher als im Lehrwerkskorpus. Auffällig ist der etwas erhöhte Anteil von auxiliärem *bekommen* in der geschriebenen Sprache. Um zu testen, ob der Anteil von Passivauxiliären in der gesprochenen Sprache höher wird, wenn statt *bekommen* nach *kriegen* gesucht wird, wurde hier eine separate Zählung durchgeführt, bei der sich allerdings zeigte, dass der Anteil von auxiliärem *kriegen* in Passivkonstruktionen in gesprochenen Texten noch geringer ist als in geschriebenen. Ein möglicher Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache kann in der Zugänglichkeit von Verben für die *bekommen*-Passivkonstruktionen liegen. Es scheint so zu sein, als wäre die Konstruktion in der gesprochenen Sprache vor allem auf wenige, aber hochfrequente Verben beschränkt, während das Spektrum der Verbtypen in der geschriebenen Sprache, die die Konstruktion bilden, größer ist.

Gesprochen

- (26) des werd ich dann noch **gesagt bekommen** wie ich des am besten mache
(27) wir ham vor wochen von der bahn eine film **gezeigt bekommen**
(beide Beispiele aus dem FOLK-Korpus)

Geschrieben

- (28) Wer ein Auto in Blau bestellt, muss auch ein blaues Auto **geliefert bekommen**
(Hamburger Morgenpost 2005)
(29) Wegen einer Software-Panne bei der Bundesagentur für Arbeit haben bis Montag etwa 4400 Empfänger das neue Arbeitslosengeld II bar **ausgezahlt bekommen**
(Süddeutsche Zeitung 2005)

Das Ignorieren des *bekommen*-Passivs in produktiven Übungen der untersuchten DaF-Lehrwerke kann plausibel nur durch die nicht allzu hohe Frequenz dieser Konstruktion erklärt werden. Das Erscheinen der Konstruktion in den Lehrbuchtexten ohne einordnende Kommentierung dürfte allerdings bei aufmerksamen Lerner*innen Verwirrung stiften.

4. Diskussion und Ausblick

Wie können DaF-Lehrwerke angesichts andauernden grammatischen Wandels einen guten Kompromiss zwischen Lernbarkeit und Authentizität finden? Die für diese Studie untersuchten Lehrwerke scheinen hier unterschiedliche Antworten zu finden, je nachdem, ob es sich um Übungen zum Erwerb produktiver oder rezeptiver Fertigkeiten handelt, wobei nur letztere dem Anspruch an Authentizität genügen und sich der in Korpora beobachteten Verteilung der Varianten annähern. In diesem abschließenden Teil soll die Vorgehensweise in DaF-Lehrwerken diskutiert und auf dieser Grundlage gefragt werden, ob und auf welche Weise grammatische Wandelphänomene auch in produktiven Übungen im DaF-Unterricht Berücksichtigung finden könnten.

Unter welchen Bedingungen wird sprachlicher Wandel in DaF-Lehrwerken registriert und wie wird auf ihn aufmerksam gemacht?

Eine in den Lehrwerken beobachtete Art und Weise, mit grammatischen Wandelphänomenen umzugehen, ist, eine der beteiligten Varianten zu ignorieren, zumindest in den produktiven Übungen, den metasprachlichen Kommentaren und Darstellungen grammatischer Regeln. Das ist hier der Fall für die Varianten, die beim Übergang der Maskulina von schwacher zu starker Flexion (und umgekehrt) entstehen, wie auch im Falle der Verbletzstellung bei den Konnektoren *weil*, *obwohl* und *wobei*. Für den Erwerb wählen die untersuchten Lehrbücher jeweils nur eine der durch den Wandel entstandenen Varianten, und zwar diejenige, die eher kennzeichnend für den konzeptionell schriftlichen Sprachgebrauch sind. Im Falle des *bekommen*-Passivs unterbleibt dessen Erwähnung ebenfalls, wobei hier die bescheidene Korpusanalyse authentischer Texte keine ausgeprägte Affinität zur gesprochenen Sprache erkennen lässt (anders als bei Szczepaniak (2011:152) vermutet). Bei der Kasusreaktion nach *wegen* und der Markierung des Infinitivs nach modalem *brauchen* machen zumindest einige der untersuchten Lehrwerke auf eine jeweils andere Variante aufmerksam. Auch hier beschränken sich die produktiven Übungen auf den Sprachgebrauch, den man mit konzeptioneller Schriftlichkeit assoziieren würde, wie die Korpusanalyse bestätigt. Die Erwähnung der jeweiligen konzeptionell mündlichen Varianten findet in der Regel in einer Randnotiz, einem Infokasten oder einer Art Fußnote statt. In den tabellarischen grammatischen Übersichten, die sich üblicherweise am Ende eines Lehrwerks befinden, werden die konzeptionell mündlichen Varianten nicht systematisch berücksichtigt, sie sind nicht in die Tabellen oder Listen aufgenommen. Damit entsteht der Eindruck, dass es sich bei den mündlichen Strukturen um Ausnahmen handelt, die sich nicht systematisch darstellen lassen. Dabei sind grammatische Wandelphänomene alles andere als chaotisch und lassen sich als geordnete Prozesse beschreiben, wie die kurzen historischen Portraits der ausgewählten Wandelphänomene zeigen sollten.

Man könnte die Frage stellen, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit ein DaF-Lehrwerk auf einen vom Schriftlichen abweichenden Gebrauch aufmerksam macht. In unserer Auswahl betrifft das diejenigen zwei Phänomene, bei denen die Analyse authentischer Texte gezeigt hat, dass der Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache besonders groß ist.

Eine etwas andere Antwort auf die oben gestellte Frage müsste gegeben werden, wenn man die Lehrwerkstexte betrachtet, die für den rezeptiven Input gedacht sind, also Hörtexte (Audio und Video) und Lesetexte oder auch die Sprache in Aufgaben, die nicht explizit das zu erlernende Phänomen trainieren sollen. Hier sind zumindest in manchen Lehrwerken (insbesondere *Kontext*) gelegentlich beide Varianten vertreten. Eine linguistische Einordnung erfolgt – soweit ich sehen kann – jedoch nicht. Interessanterweise zeigen gerade die Lehrwerke, die mit Infokästchen etc. auf Variationsphänomene aufmerksam machen (*Mittelpunkt* und *Netzwerk neu*), keinen nennenswerten Gebrauch typisch gesprochen sprachlicher Strukturen in ihrem Textmaterial.

Welche Varianten sollen produktiv erworben werden, welche nur registriert?

Die Beobachtungen aus dieser Untersuchung suggerieren hier eine einfache Antwort: Lediglich die schriftsprachlichen Strukturen eignen sich für den produktiven Erwerb. Jedoch scheint man sich in der Forschung einig zu sein, dass es im Grammatikunterricht nicht allein um den Erwerb von Strukturen zum Zwecke ihrer Produktion geht, sondern auch um die Herausbildung einer metasprachlichen Kompetenz, verschiedene Varianten einordnen zu können. Variation ist mit Labov (1969: 728) jedem Sprachsystem inhärent, sodass die Kenntnis einer Sprache auch das Wissen über Varianten einschließt. Hier sei an die eingangs erwähnte „rezeptive Varietätenkompetenz“ (nach Studer 2002, dort bezogen auf diatopische Varianten), oder „Stilkompetenz“ bei Neuland – Peschel (2013) erinnert. Auch Köpcke (2005: 80) gibt zu bedenken, dass es die Aufgabe des Grammatikunterrichts sei, die „Kinder“ das grammatische System erkennen zu lassen. Zur Entwicklung solcher Kompetenzen brauchen Nicht-Muttersprachler*innen Übungen, die helfen, die beobachteten Varianten einzuordnen. Die hier untersuchten Lehrwerke bleiben in dieser Hinsicht sehr implizit. Dort, wo sie in den zur Rezeption gedachten Texten eine Variation abbilden, scheinen mir Hilfestellungen zu fehlen, damit die gewünschte Stilkompetenz erreicht werden kann. Potenzielle Fragen, die Lerner*innen beim bewussten Rezipieren der Texte haben müssten, werden allein durch das Lehrwerk nicht beantwortet, sodass diese Aufgabe der Lehrkraft zukommt.

Dennoch stellt sich die Frage, warum nicht im Sinne einer stärkeren Lerner*innenorientierung auch die eher konzeptionell mündlichen Varianten produktiv geübt werden sollten. Gerade durch die stärkere Einbeziehung von Textsorten der digitalen Kommunikation könnte man meinen, es sei angebracht, die gewünschte Stilkompetenz auch auf den produktiven Bereich auszudehnen. Präzedenzfälle gibt es. So enthalten die meisten Lehrwerke Übungen zum situationsabhängigen Gebrauch von Sprache, z. B. bei der Wahl der Anrede oder anderen Höflichkeitsmarkierungen. Es gibt Übungen zum Gebrauch von Modalpartikeln, die ebenfalls typisch für die konzeptionelle Mündlichkeit sind. Und das Lehrwerk *Mittelpunkt B2* enthält beispielsweise eine Übung, bei der die Lernenden auf der Grundlage des Kontexts entscheiden müssen, ob *also* oder *folglich* der stilistisch passende Konnektor zur Markierung von Konsekutivität ist (vgl. *Mittelpunkt B2 – Arbeitsbuch*: 99). Mündlichkeit wird an anderen Stellen in den untersuchten Lehrwerken auch mit anderen Mitteln markiert. So enthalten einige der als Chatbeiträge, E-Mails etc. gekennzeichneten Texte viele Merkmale von Mündlichkeit, zum Beispiel hier: *Ja, schon. Aber dann hab' ich keinen Parkplatz gefunden.* (Netzwerk neu A2.2: 7) oder *Ach nee, ich habe keine Lust so viel Zeug zu _____* (Kontext B1.1: 130). Wenn Lerner*innen also auf diese Weise mit Mündlichkeit vertraut gemacht werden, könnte man daraus Übungen entwickeln, in denen auch die Wahl einer typisch mündlichen grammatischen Variante geübt werden kann, die durch Sprachwandel entstanden ist.

Kann die Berücksichtigung authentischer grammatischer Variation das Lernen leichter machen?

Einige der hier besprochenen Wandelphänomene tauchen gelegentlich auch im muttersprachlichen Deutschunterricht auf und werden dort mitunter als „Fehler“ klassifi-

ziert, weil sie in normorientierten Beschreibungen mitunter nicht akzeptiert werden. Ein Blick auf die diachrone Entwicklung macht es jedoch plausibel, dass bei der Entstehung von „Fehlern“ die gleichen Faktoren am Werk sind wie die, die den sprachlichen Wandel steuern, der in der Regel in einer geordneten Richtung abläuft. Köpcke (2005) plädiert in diesem Zusammenhang dafür, eine größere Fehlertoleranz zu entwickeln und die Möglichkeiten zur Beurteilung der Grammatik der sprachlichen Lerner*innenäußerungen durch die Lehrkräfte nicht als „binär“ zu begreifen. Aber auch aus der Perspektive der Fremdsprachenlerner*innen lässt sich dafür argumentieren, dass die Einbeziehung von nicht typisch schriftsprachlichen Varianten das Lernen erleichtern kann. So plädiert Elspaß (2007) in seiner Darstellung regionaler Variation, die auf den Daten des *Atlas der Alltagssprache* basieren (AdA 2003ff.), dafür, auch nicht-standardsprachliche, aber doch regional markierte Formen ebenfalls als „richtig“ zu bewerten. Das Argument ist, dass viele im Deutschen regional markierte Formen typologische Entsprechungen in vielen Muttersprachen der Lerner*innen haben und deren Übertragung auf das Deutsche ihr Erlernen erleichtern würde, z. B. die Artikulation des „Zungenspitzen-r“ oder des stimmlosen s im Anlaut, im grammatischen Bereich die Aspektmarkierung durch den *am*-Progressiv, etc. (vgl. ebd.: 35–36). Ein anderes Beispiel betrifft den Erwerb des *bekommen*-Passivs. In einer selbst durchgeführten Unterrichtssequenz hatte eine Gruppe Deutschlerner*innen mit dänischer Muttersprache die Aufgabe, den Satz *Zudem raubten sie ihm einen Becher mit erbetteltem Geld* ins Passiv umzuformen. Das Repertoire der kanonischen Passivformen bietet hier im Deutschen nur eine Möglichkeit, nämlich mit der Kodierung des Patiens *einen Becher mit erbetteltem Geld* als Subjekt. Dänisch erlaubt jedoch – wie Englisch – die Kodierung einer Dativrolle als Subjekt, was es verständlich macht, dass der größte Anteil (43 %) die (nicht akzeptable) Lösung **Er wird einen Becher mit erbetteltem Geld geraubt* wählte. Die kanonische Variante (*Ein Becher mit erbetteltem Geld wurde ihm geraubt*) war nur mit 17% der Lösungen vertreten. Hier zeigt sich möglicherweise das Bedürfnis, den belebten, definiten und pronominal repräsentierten Partizipanten zum Subjekt machen zu wollen. Die Kenntnis des *bekommen*-Passivs hätte dieses Bedürfnis besser befriedigen können, auch wenn das privative Verb die Akzeptabilität des Satzes möglicherweise dämpft (*?Er bekam einen Becher mit erbetteltem Geld geraubt*).

Wenn Variation, die im Zuge des sprachlichen Wandels entsteht, auch angemessene Berücksichtigung in Daf-Lehrwerken finden soll, so besteht sicher vor allem Nachholbedarf auf Seiten der neueren Varianten, die tendenziell eher in konzeptionell mündlichen Varianten auftreten. Zur Stilkompetenz gehört es natürlich auch, die Grenzen der Einsetzbarkeit dieser mündlichen Variante zu kennen. Dafür gibt es bereits genug Material in den existierenden Lehrwerken, und die Aufgabe bestünde eher darin, Übungen zur Mündlichkeit zu ergänzen und dabei die Verteilung grammatischer Varianten zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit in einer sinnvollen Anordnung und Progression zu arrangieren.

Einer der Vorbehalte gegenüber der Vermittlung von sprachlicher Variation war, dass zu viel Variation eine Überforderung darstellen würde (vgl. Neuland – Peschel 2013: 210). Es ist sicher plausibel, dass das Erlernen von uneindeutigen Form-Funktionsbeziehungen kognitiv anspruchsvoller ist, zumal sich die beiden Varianten eben nur tendenziell auf verschiedene Funktionsbereiche bzw. Register verteilen. Auf der anderen Seite darf gefragt werden, ob die Überforderung dann nicht einfach aus dem Klassenraum ausgela-

gert wird, wenn die Lerner*innen mit der „sprachlichen Wirklichkeit“ konfrontiert sind, in der sie etwas anderes wahrnehmen, als sie gelernt haben. Die Gelegenheiten, auch aus dem Ausland heraus mit einem nicht-normierten Deutsch konfrontiert zu werden, sind im digitalen Zeitalter, wie gesagt, gestiegen. Es wäre also zu bedenken, ob es nicht doch die bessere Lösung wäre, die Konfrontation mit der sprachlichen Variation in den Unterricht selbst zu verlagern und dort zu begleiten.

LITERATURVERZEICHNIS

(a) Untersuchte DaF-Lehrwerke

Begegnungen / Erkundungen

- Buscha, Anne – Szita, Szilvia (2013). *Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau A1+*. 2. Aufl. Leipzig: Schubert-Verlag.
- Buscha, Anne – Szita, Szilvia (2013). *Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau A2+*. 2. Aufl. Leipzig: Schubert-Verlag.
- Buscha, Anne – Szita, Szilvia (2013). *Begegnungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau B1+*. 2. Aufl. Leipzig: Schubert-Verlag.
- Buscha, Anne – Raven, Susanne – Szita, Szilvia (2016): *Erkundungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau B2*. 2. Aufl. Leipzig: Schubert-Verlag.
- Buscha, Anne – Raven, Susanne – Szita, Szilvia (2016): *Erkundungen. Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau C1*. 2. Aufl. Leipzig: Schubert-Verlag.

Kontext

- Koithan, Ute – Schmitz, Helen – Sieber, Tanja – Sonntag, Ralf (2021): *Kontext B1.1+*. *Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Videos*. Stuttgart: Klett.
- Koithan, Ute – Schmitz, Helen – Sieber, Tanja – Sonntag, Ralf (2021): *Kontext B1.2+*. *Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Videos*. Stuttgart: Klett.
- Dengler, Stefanie – Koithan, Ute – Mayr-Sieber, Tanja – Schmitz, Helen (2022). *Kontext B2.1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch mit Audios und Videos*. Stuttgart: Klett.

Menschen

- Evans, Sandra – Pude, Angela – Specht, Franz (2012): *Menschen A1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Glas-Peters, Sabine – Pude, Angela – Reimann, Monika (2012): *Menschen A1.1. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Evans, Sandra – Pude, Angela – Specht, Franz (2012): *Menschen A1.2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Glas-Peters, Sabine – Pude, Angela – Reimann, Monika (2012): *Menschen A1.2. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Breitsameter, Anna – Glas-Peters, Sabine – Pude, Angela (2013): *Menschen A2.1. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Habersack, Charlotte – Pude, Angela – Specht, Franz (2013): *Menschen A2.2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Breitsameter, Anna – Glas-Peters, Sabine – Pude, Angela (2013): *Menschen A2.2. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Braun-Podeschwa, Julia – Habersack, Charlotte – Pude, Angela (2014): *Menschen B1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Breitsameter, Anna – Glas-Peters, Sabine – Pude, Angela (2014): *Menschen B1.1. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Braun-Podeschwa, Julia – Habersack, Charlotte – Pude, Angela (2014): *Menschen B1.2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.

Breitsameter, Anna – Glas-Peters, Sabine – Pude, Angela (2014): *Menschen B1.2. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.

Mittelpunkt

Braun, Birgit – Dengler, Stefanie – Fügert, Nadja – Hohmann, Sandra (2014): *Mittelpunkt neu B1+. Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett.

Sander, Ilse – Daniels, Albert – Köhl-Kuhn, Renate – Bauer-Hutz, Barbara – Mautsch, Klaus F. – Tremp Soares, Heidrun (2012): *Mittelpunkt neu B2.1. Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett.

Sander, Ilse – Daniels, Albert – Köhl-Kuhn, Renate – Bauer-Hutz, Barbara – Mautsch, Klaus F. – Tremp Soares, Heidrun (2012): *Mittelpunkt neu B2.2. Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett.

Sander, Ilse – Köhl-Kuhn, Renate – Mautsch, Klaus F. – Schmeiser, Daniela – Tremp Soares, Heidrun (2013): *Mittelpunkt neu C1.1. Lehr- und Arbeitsbuch*. Stuttgart: Klett.

Netzwerk neu

Dengler, Stefanie – Rusch, Paul – Schmitz, Helen – Sieber, Tanja (2019): *Netzwerk neu. A1.1, Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.

Dengler, Stefanie – Rusch, Paul – Schmitz, Helen – Sieber, Tanja (2019): *Netzwerk neu. A1.2, Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.

Dengler, Stefanie – Rusch, Paul – Schmitz, Helen – Sieber, Tanja (2020): *Netzwerk neu. A2.1, Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.

Dengler, Stefanie – Rusch, Paul – Schmitz, Helen – Sieber, Tanja (2020): *Netzwerk neu. A2.2, Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.

Dengler, Stefanie – Rusch, Paul – Schmitz, Helen – Sieber, Tanja (2021): *Netzwerk neu. B1.1, Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.

Dengler, Stefanie – Rusch, Paul – Schmitz, Helen – Sieber, Tanja (2021): *Netzwerk neu. B1.2, Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Klett.

(b) Korpora

DeReKo – *Das deutsche Referenzkorpus*. Online verfügbar unter <http://www.ids-mannheim.de/dereko>.

FOLK – *Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch*. Online verfügbar unter <https://dgd.ids-mannheim.de/>.

(c) Fachliteratur

AdA = Elspaß, Stephan – Möller, Robert (2003ff): *Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA)*. Online verfügbar unter <https://www.atlas-alltagssprache.de> (zuletzt geprüft am 05. 12. 2022)

Bader, Markus (2012): The German *bekommen* passive: A case study on frequency and grammaticality. In: *Linguistische Berichte* 231, S. 249–298.

Baßler, Harald – Spiekermann, Helmut (2001): Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (I). In: *Fremdsprache Deutsch* 38(4), S. 205–213.

Diewald, Gabriele (1997): *Grammatikalisierung. Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen*. Tübingen: Niemeyer.

Elspaß, Stephan (2007): Zwischen ‚Wagen‘ und ‚Wägen‘ abwägen. In: *Fremdsprache Deutsch* 37, S. 30–36.

Elter, Irmgard (2005): Genitiv versus Dativ. Die Rektion der Präpositionen ‚wegen‘, ‚während‘, ‚trotz‘, ‚statt‘ und ‚dank‘ in der aktuellen Zeitungssprache. In: Johannes Schwitalla – Werner Wegstein (Hg.): *Korpuslinguistik deutsch: synchron – diachron – kontrastiv. Würzburger Kolloquium 2003*. Tübingen: Niemeyer, S. 125–135.

Gohl, Christiane – Günthner, Susanne (1999): Grammatikalisierung von *weil* als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 18, S. 39–75.

Hentschel, Gerd (2001): On defining ‚variable marking‘ and ‚marking variation‘ with nominal groups. In: Winfried Boeder – Gerd Hentschel (Hg.): *Variierende Markierungen von Nominalgruppen in Sprachen unterschiedlichen Typs*. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 15–28.

Hopper, Paul J. – Traugott, Elizabeth Closs (2003): *Grammaticalization*. 2nd edition. Cambridge: Cambridge UP.

Koch, Peter – Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.

- Köpcke, Klaus-Michael (1995): Die Klassifikation der schwachen Maskulina in der deutschen Gegenwarts-sprache. Ein Beispiel für die Leistungsfähigkeit der Prototypentheorie. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 14(2), S. 159–180.
- Köpcke, Klaus-Michael (2005): ‚Die Prinzessin küsst den Prinz‘ – Fehler oder gelebter Sprachwandel? In: *Didaktik Deutsch* 9(18), S. 68–83.
- Labov, William (1969): Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula. In: *Language* 45 (4): S. 715–762.
- Lehmann, Christian (2015): *Thoughts on grammaticalization*. 3rd edition. Berlin: Language Science Press.
- Lenz, Barbara (1996): Wie *brauchen* ins deutsche Modalverb-System geriet und welche Rolle es darin spielt. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 118, S. 393–422.
- Maijala, Minna (2009): Wie kann sprachliche und kulturelle Variation vermittelt werden? – Didaktische Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen im DaF-Unterricht. In: *InfoDaF* 36(5), S. 447–461.
- Mayerthaler, Willi (1981): *Morphologische Natürlichkeit*. Wiesbaden: Athenaion.
- Neuland, Eva – Peschel, Corinna (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart – Weimar: Metzler, Kap. 3.1–3.2.
- Proietti, Sabrina – Zajączkowska, Karolina – Ghouti, Chady (2022): Schwankungen bei der Flexion ausgewählter Maskulina im Deutschen: Eine korpusgestützte Pilotstudie an der Schnittstelle zwischen Morphologie und Semantik. Vortrag auf der studentischen Nachwuchstagung *Korpuslinguistik im Deutschen und im Sprachvergleich* im Rahmen des European Network of German and Contrastive Linguistics. Prag, 27. 06. 2022.
- Scott, Alan K. (2015): Sprachliche Variation im digitalen Zeitalter und ihre Relevanz für den DaF-Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 52(3), S. 164–171.
- Shafer, Naomi (2019): Nicht der Rede Wert? Zur Vielfalt der deutschen Sprache im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *German Journal Sprache Literatur Kultur* 2(1), Artikel 4.
- Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: *Linguistik online* 10(1), S. 113–131.
- Szczepaniak, Renata (2011): *Grammatikalisierung im Deutschen. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Traugott, Elizabeth C. (1988): Pragmatic strengthening and grammaticalization. In: *Proceedings on the fourteenth annual meeting, February 13–15, 1988. General session and parasession on Grammaticalization*. Berkeley, S. 406–416.
- Waßner, Ulrich H. (2021): Im Übrigen habe ich schon länger kein Müsli mehr gegessen. Weil: Ich frühstücke in der Regel nie – Verbstellung nach *weil*, *obwohl*, *wobei* und anderen subordinierenden Konnektoren. In: *Sprachreport* 37(4), S. 34–38.
- Wichmann, Martin (2016): Jugendsprache in DaF-Lehrwerken – oft gefordert, aber selten praktiziert. Eine Bestandsaufnahme. In: *InfoDaF 6 – Themenheft Lehrwerke*, S. 667–692.
- Wurzel, Wolfgang U. (1984): *Flexionsmorphologie und Natürlichkeit. Ein Beitrag zur morphologischen Theoriebildung*. (= *studia grammatica* XXI). Berlin: Akademie-Verlag.

Dr. phil. Lars Behnke
 Institut for Engelsk, Germansk og Romansk
 Københavns Universitet
 lars.behnke@hum.ku.dk