

**TÜRKISCHE REPUBLIK
ÇUKUROVA UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK**

**DIDAKTISIERUNG DER MODALVERBEN AUS DER SICHT DER
FUNKTIONALEN GRAMMATIK**

Ensa FİLAZİ

MAGISTERARBEIT

ADANA - 2011

**TÜRKISCHE REPUBLIK
ÇUKUROVA UNIVERSITÄT
INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN
ABTEILUNG FÜR DEUTSCHDIDAKTIK**

**DIDAKTISIERUNG DER MODALVERBEN AUS DER SICHT DER
FUNKTIONALEN GRAMMATIK**

Ensa FİLAZİ

Betreuer: Doç. Dr. Ergün SERİNDAG

MAGISTERARBEIT

ADANA - 2011

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Ergün SERİNDAG
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Tahir BALCI

Üye: Yrd. Doç. Dr. Orhan HANBAY

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.
...../...../2011

Prof. Dr. Azmi YALÇIN
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve Fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET**İŞLEVSEL DİLBİLGİSİ AÇISINDAN TARZ EYLEMLERİNİN ÖĞRETİMİ
ÜZERİNE****Ensa FİLAZİ****Yüksek Lisans Tezi, Alman Dili ve Eğitimi Anabilim Dalı****Danışman: Doç. Dr. Ergün SERİNDAG****Mayıs 2011, 129 sayfa**

Bu çalışmada “işlevsel dilbilgisi” nin öğretim üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Öğretim alanının konusu çok kapsamlı olduğu için sadece “tarz eylemler” üzerine bir çalışma yapılmıştır. Derslerdeki deneyimler ve Yabancı dil eğitimdeki iletişim ortamına bakıldığında, öğrencilerin tarz eylemlerinin nesnel kullanımında zorluk çekmediği ancak öznel kullanımlarda çektikleri görülmektedir. Bunun nedeni ise tarz eylemlerinin nesnel ve öznel kullanımı arasındaki farkı yapı benzerliğinden kavrayamamış olmalarıdır.

Çalışmanın içeriği ikiye ayrılmaktadır. İlk bölümde işlevsel dilbilgisi kuramsal olarak ele alınmıştır. İkinci bölümünde de tarz eylemlerinin etkin bir şekilde öğretilmesine ve öğrenilmesine yönelik bazı yöntemler sunulmuştur. Böylece tarz eylemlerinin nesnel ve öznel kullanımdaki farkına dil bilinçlendirmesi yoluyla değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: işlevsel dilbilgisi, iletişim, nesnel, öznel, tarz eylemler.

ZUSAMMENFASSUNG

DIDAKTISIERUNG DER MODALVERBEN AUS DER SICHT DER FUNKTIONALEN GRAMMATIK

Ensa FİLAZİ

Masterarbeit, Abteilung für Deutschdidaktik

Betreuer : Doc. Dr. Ergün SERİNDAG

Mai 2011, 129 seiten

In dieser Arbeit wurde eine Didaktisierung aus der Sicht der Funktionalen Grammatik dargestellt. Da der Didaktisierungsbereich zu generell ist, wurde in dieser Arbeit nur die Didaktisierung der Modalverben eingeführt. Nach Erfahrungen im Unterricht und unter Beachtung des kommunikativen Effekts im Fremdsprachenunterricht ist es zu sehen, dass die Fremdsprachenlernenden zwar die objektiven Nutzung der Modalverben ohne Mühe verstehen, aber sie bekommen den Unterschied bei der Erkennung bzw. Anwendung der subjektiven Aussageweise der Modalverben erhebliche Schwierigkeiten.

Die vorliegende Arbeit teilt sich in zwei Abschnitte. Der erste Teil bezieht sich auf die Theorie, wobei die Funktionale Grammatik ausführlich erklärt wurde. Im zweiten Teil handelt es sich um die Didaktisierung der Modalverben. Bei der Didaktisierung der Modalverben werden verschiedene Didaktisierungsverfahren angeboten. In dieser Hinsicht gelangt man zu einem Perspektivenwechsel, der es ermöglicht, den Unterschied zwischen dem objektiven und subjektiven Gebrauch der Modalverben zu verstehen.

Schlüsselwörter: Funktionale Grammatik, Kommunikation, Objektiv, Subjektiv, Modalverben.

VORWORT

Bei dieser Arbeit verdanke ich meine Leistung nicht nur einer einzigen Person, sondern auch sehr vielen anderen Menschen. Mein Dank gilt in erster Linie an Doç. Dr. Ergün SERİNDAG für die Überlassung des Themas und die Betreuung bei der Durchführung der Untersuchung und möchte mich nochmals dafür bedanken, dass er mich bei meiner Magisterarbeit unterstützt hat und mir mit wertvollen Hinweisen und Tipps zur Seite gestanden hat. Mein Dank an Prof. Dr. Tahir BALCI, der mich für diese Arbeit motivierte und mir mit seinen wichtigen Vorschlägen behilflich war. An dieser Stelle möchte ich mich an die Abteilungsleiterin der Abteilung Übersetzen und Dolmetschen ‚Deutsch‘ an der Marmara Universität Yrd. Doç. Dr. Gülseren ASLAN sehr herzlich bedanken, die sich bereit erklärt hat, meine Arbeit gegenzulesen, sich nicht gescheut hat, Kritik zu üben und Verbesserungsvorschläge vorzubringen. Auch möchte ich mich an die Lehrkraft der Abteilung Germanistik der Marmara Universität Doç. Dr. Süeda ÖZBENT bedanken, die mir bei der Lektüren Auswahl behilflich war. Meine Freundin Alina NEITZERT, die mit ihrer geduldigen Korrektur mich unterstützt hat. Hakkı ONUR, der sich die Zeit genommen hat, mich beim Gebrauch des Computers zu unterstützen.

Mein besonderer Dank gilt an meinen Vater Mahmut FİLAZİ und meiner Mutter Canan FİLAZİ, die mich während dieser Zeit moralisch unterstützt haben und immer ein offenes Ohr für meine Anliegen hatten. Für die moralische Unterstützung bedanke ich mich auch bei meiner lieben Cousine Neslihan DOĞAN und natürlich auch meinen Freunden Pınar YASAV, Nihal DEMİREL, Hale İNCE, Demet KÖYMEN, Ümit Nuh ÜNSAL, Feray AKBAY, Erhan ÖZKAYA und Fatih ÇELİKTOPUZ.

Schließlich möchte ich meinen persönlichen Dank auch meinem Mann Hakan AKGÖL und seiner Familie aussprechen, die mich beim anfertigen dieser Arbeit geduldig unterstützt haben.

INHALTSVERZEICHNIS

	Seiten
ÖZET	iii
ZUSAMMENFASSUNG.....	iv
VORWORT.....	v
ABKÜRZUNGEN	ix
ABBILDUNGSTABELLE	x

ERSTER TEIL

EINLEITUNG

1.1. FRAGESTELLUNG	1
1.2 ZUR ZIELSETZUNG.....	2
1.3. DATENERHEBUNG UND ARBEITSMETHODE	3
1.4 ZUM AUFBAU DER ARBEIT	4

ZWEITER TEIL

GRAMMATIK

2.1 Grammatik	6
2.2. Traditionelle Grammatik	9
2.3. Generative Grammatik	11
2.4. Valenzgrammatik	14
2.5. Lexikalisch-Funktionale Grammatik.....	15

DRITTER TEIL

DIE BEDEUTUNG DER FUNKTION

3.1. Funktionsbegriff aus der Perspektive der Theorie	19
3.2. Wie funktional sind funktionale Theorien?	21
3.3. Organon-Modell.....	23

VIERTER TEIL

KOMMUNIKATION UND FUNKTION

4.1. Die Funktion der Grammatik in der Kommunikation	27
4.2. Funktional –kommunikative Sprachbeschreibung (FKS)	29

FÜNFTER TEIL

FUNKTIONALE GRAMMATIK

5.1. Funktionale Grammatik als Theorie.....	32
5.1.1. Die Phasen der Funktionalen Grammatik.....	36
5.1.2. Faktoren der Funktionalen Grammatik	41
5.1.2.1. Thema-Rhema-Gliederung.....	41
5.1.2.2. Figur-Grund -Relation	43
5.1.2.3. Topik-Kommentar-Gliederung.....	45
5.2. Funktionale Grammatik nach Simon Dik.....	46
5.2.1. Die Sprachanalyse in der Funktionalen Grammatik	48
5.2.2. Syntaktische Funktion	49
5.2.3. Semantische Funktion	50
5.2.4. Pragmatische Funktion	51

SECHSTER TEIL

GRAMMATIK IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

6.1. Funktionaler Grammatikunterricht.....	59
6.2. Gliederung der Funktionalen Grammatik in der Didaktisierung	61

SIEBTER TEIL

MODALVERBEN

7.1. Modalverben im Deutschen.....	65
7.1.1. Objektive Anwendung der Modalverben.....	68
7.1.2. Subjektive Anwendung der Modalverben	71

7.2. Kontrastivität der Modalverben und Deutschen und Türkischen	77
--	----

ACHTER TEIL

DIDAKTISIERUNG DER MODALVERBEN

8.1. Einstieg in die Didaktisierung.....	88
8.2. Visualisierung	89
8.3. Dramatisierung.....	111
8.4. Arbeiten mit authentischen Texten	115

NEUNTER TEIL

SCHLUSSFOLGERUNG	117
-------------------------	------------

LITERATURVERZEICHNIS.....	122
----------------------------------	------------

CURRICULUM VITAE.....	129
------------------------------	------------

ABKÜRZUNGEN

DaZ:	Deutsch als Zweitsprache
TG:	Traditionelle Grammatik
GG:	Generative Grammatik
LFG:	Lexikalisch Funktionale Grammatik
FKS:	Funktional-Kommunikative Sprachbeschreibung
FG:	Funktionale Grammatik
NLU:	Naturell Language User
Sub.:	Subjekt
Obj.:	Objekt
germ.:	germanistisch
Ling.:	Linguistik
FSU:	Fremdsprachenunterricht
Sprachw.:	Sprachwissenschaft
sprachl.:	sprachlich
Unterschiedl.:	unterschiedlich
MV:	Modalverben
DaF:	Deutsch als Fremdsprache
Jmd.:	jemanden
Konj.:	Konjunktiv

ABBILDUNGSTABELLE

	Seiten
<i>Abb. 1.1</i> LFG-Modell nach Kiss (1993, 582).....	16
<i>Abb. 2.1.</i> Organon-Modell der Sprache von K. Bühler, 1934 nach Gross, 1998, 29)	25
<i>Abb. 3.1.</i> Übersicht der FKS in Bezug auf die Kommunikation nach Helbig , 2002, 354	31
<i>Abb. 4.1.</i> GG und FG in Übersicht.....	34
<i>Abb. 4.2.</i> Beziehung von Form und Funktion.....	35
<i>Abb. 4.3.</i> Beziehungsinhalt und Form.....	36
<i>Abb. 4.4.</i> Linguistische Theorien der Moderne, Schmidt (1965, 24).....	38
<i>Abb. 4.5.</i> Erstellt nach dem Regelsystem von Simon Dik.....	46
<i>Abb. 4.6.</i> Systematische Aspekte der Sprachverwendung	52
<i>Abb. 4.7.</i> Bedeutung und Zuordnung zu Semantik und Pragmatik.	53
<i>Abb. 4.8.</i> Aufbau einer FG (aus Dik 1991:250).....	54
<i>Abb. 5.1.</i> Kreislauf der Funktionalen Grammatik, Fendler, 2008, 14.....	60
<i>Abb. 6.1.</i> Modalität der Modalverben, Helbig & Buscha,1999, 131	67
<i>Abb. 7.1.</i> vgl. Grammatik lehren und lernen. S.77 Neuner ,1979 , 89.....	92
<i>Abb. 7.2.</i> vgl. Grammatik lehren und lernen, S.85.....	93
<i>Abb. 7.3.</i> vgl. Übung zu Modalverben: Sätze bilden	94
<i>Abb. 7.4.</i> Übung zu Modalverben	95
<i>Abb. 7.5.</i> Bildbeschreibung	96
<i>Abb. 7.6.</i> Selbst erstellte Übung zur Recherche der Umschreibungen	98
<i>Abb. 7.8.</i> vgl. Objektive Bedeutung der Modalverben.....	101
<i>Abb. 7.9.</i> Grammatik lehren und lernen, S88.Baltzer (1989),46 (im Original mehrfarbig)	101
<i>Abb. 7.10.</i> vgl. zur Äußerung einer Vermutung, Clamer, 2002, S.112.....	102
<i>Abb. 7.11.</i> Subjektive Bedeutung der Modalverben mit Grad der Wahrscheinlichkeit	103
<i>Abb. 7.12.</i> vgl. Subjektive Bedeutung der Modalverben.	105
<i>Abb. 7.13.</i> selbst erstellte Übung, Dialoge erstellen mit Subjektiven Gebrauch der Modalverben.....	106
<i>Abb. 7.14.</i> vgl. Subjektive Bedeutung der Modalverben mit Grad der Wahrscheinlichkeit	110

ERSTER TEIL

EINLEITUNG

Die vorliegende Studie nahm sich als Ausgangspunkt die Fragestellung, wie man beim Fremdsprachenerwerb den Lernenden die Grammatik als ein sprachliches Instrument näher bringen kann. Es ist leider des Öfteren so, dass bei DaF die Grammatik automatisch auswendig gelernt und dabei die Funktion oder der Sinn der Regeln nicht beachtet wird. Nach diversen Recherchen bin ich der Meinung, die Semantik mehr in den Grammatikunterricht zu integrieren. Die Regeln sollten erlernt werden, aber aus welchem Grund? Das ist eine Frage, die der Lehrer selbst bestimmen sollte. Das Interesse zu wecken, sich für den Grammatikunterricht zu begeistern, fällt nicht nur den Lernenden schwer, sondern oft ist es auch für die Lehrende eine Qual, den Unterricht amüsant zu gestalten. Da die "Grammatik" selbst als Regel und systematischer Teil der Sprache angesehen wird, ist es wichtig, als Lehrende zu überlegen, wie man den Grammatikunterricht so gestalten kann, dass die Lernenden permanent aktiv teilnehmen und sogar auch Spaß am Grammatikunterricht haben.

Natürlich können wir nicht verwirklichen, dass alle Lernenden Spaß am Unterricht haben, doch ist es wichtig, den Lernenden die Funktionalität der jeweiligen Aufgaben zu zeigen. Sie soll sich im Klaren sein, dass jede Grammatikregel ihre eigene Funktionalität besitzt. Hier ist aber darauf hinzuweisen, dass bei der Funktionalität semantikbezogen gehandelt wird. Denn in dieser Arbeit wird man erkennen können, dass bei einigen Ansätzen die Semantik nicht ausgelassen werden kann. Da im Allgemeinen nicht für jede Grammatikregel die Funktionalität erarbeitet werden kann, wurde diese Arbeit auf die objektive und subjektive Nutzung der Modalverben beschränkt.

1.1. Fragestellung

Auf den ersten Blick wirken die Modalverben wie eine leichte Grammatikregel. Doch wenn man das Wortfeld der Modalverben betrachtet, ergibt sich bei den Untersuchungen eine Reihe von Schwierigkeiten, was dazu geführt hat, dass in einigen Grammatiken die Semantik der Modalverben nur systematisch erfasst wurde und dadurch die einzelnen Modalverben nur mit ihren unterschiedlichen Funktionen und Bedeutungen ergänzt wurden (vgl. Hentschel; Weydt, 2003, s. 79). Doch heutzutage

wird das Thema der Modalverben intensiviert und wird auch regelgerecht in die Arbeitsbücher integriert. Es ist nun zweifellos zu ersehen, dass der subjektive und objektive Gebrauch der Modalverben unterschiedlich sind. Auch wenn sie sich in ihrer Form ähneln, bestehen weiterhin grammatische Unterschiede. Anhand eines Beispiels kann man die Fragestellung dieser Arbeit genau erläutern: Es handelt sich um das Werk ‚Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache‘ von Hueber. Es ist ein Arbeitsbuch, das Wiederholungsübungen für Grundstufe und Mittelstufe anbietet. Dabei werden die Grammatikregeln auch kurz erklärt. Beim Thema Modalverben im subjektiven Gebrauch werden Beispiele für ‚sollen‘ und ‚wollen‘ angegeben. In diesem Kapitel wird nun ein Beispielsatz verwendet wie:

Jan soll zehn Fremdsprachen beherrschen.

Der Satz ist soweit verständlich und es könnte sich nun um einen objektiven Gebrauch, sogar auch um einen subjektiven Gebrauch handeln. In diesem Kapitel wird auch angegeben, dass die Verben ‚sollen‘ und ‚wollen‘ nur in der Zeitstufe ‚Präsens‘ in einem Kontext diese Bedeutung hervorbringen können (vgl. Hering; Matussek; Perlmann-Balme, 2002, s. 98). So kann man sich die Frage stellen, wie man diese Situation aus der Sicht der Funktionalen Grammatik schildern kann. Denn Ziel bei dieser Arbeit ist es, zu belegen, wie man die Grammatikregeln semantisch erklären kann. Relevant ist es auch, den Unterricht kommunikativ zu gestalten. Denn es wird oft kritisiert, dass beim Fremdsprachenlernen die Kommunikation oft vernachlässigt wird. Sie lernen die Modalverben aus der objektiven Sicht und beschäftigen sich nicht weiter mit diesem Thema, obwohl im gesellschaftlichen Raum die Individuen doch sehr oft aus der subjektiven Sicht kommunizieren. Wie kann man also einen Unterricht gestalten, der dazu führt, dass den Lernenden bewusst wird, wie wichtig die Grammatikregeln im Fremdsprachenunterricht sind? Den Sinn begreifen, wie diese Regel funktional eingesetzt wird, und durch den Einsatz der Funktion die Semantik nicht vernachlässigen. Eine Fragestellung, die das Sprachgefühl ein wenig ersetzen kann.

1.2. Zur Zielsetzung

Ziel ist es, wie auch schon bei der Fragestellung erwähnt, den Unterschied des objektiven und subjektiven Gebrauchs der Modalverben zu zeigen. Als Werkzeug wird die Funktionale Grammatik eingesetzt, um den Perspektivenwechsel anhand von verschiedenen Beispielen zu zeigen. Die Lernenden müssen sich am Anfang bewusst

sein, wie wichtig doch die Grammatik selbst beim Fremdsprachenlernen ist. Es empfiehlt sich sogar im Fremdsprachenunterricht einen theoretischen Einstieg zu verwirklichen. Danach ist es ratsam, Übungsaufgaben zu erstellen, wobei die Lernenden aktiver Arbeiten und motivierter sich mit Übungsaufgaben auseinandersetzen. Es ist wichtig, dass Übungen eingesetzt werden, die semantikbezogen sind. Die Übungsaufgaben sollen hinterfragen, weshalb nun diese Regel eingesetzt wird oder welchen Sinn diese Aufgabe bezweckt. Zu den Aufgaben wurden selbsterstellte Materialien verwendet, die diesen Zweck erfüllen sollen.

1.3. Datenerhebung und Arbeitsmethode

Als Arbeitsmethode ist der Unterricht mit Studenten gewählt, die im ersten Semester an der Marmara Universität an der Abteilung Übersetzen und Dolmetschen studieren. Bei der Didaktisierung der Modalverben im objektiven und subjektiven Gebrauch wurden die Didaktisierungsmöglichkeiten ab dem siebten Kapitel eingesetzt. Die Arbeitsmethode besteht darin, dass am Anfang des Themas Wiederholungsübungen eingesetzt werden, um nochmals den Gebrauch der Modalverben aufzufrischen. Eine Besonderheit ist, dass die Lernenden am Anfang selbst ihre eigene Regel erstellen sollen, wie sie am besten die Modalverben verstehen würden. Danach werden Wiederholungsübungen nach dem objektiven Gebrauch eingesetzt. Als erstes beginnen wir mit Visualisierungsübungen, wobei die Lernenden frei Sätze mit Modalverben bilden können. Darauf folgen eine bildgesteuerte Grammatikübung und eine Bildbeschreibung. Dieser Arbeitsvorgang wird ab dem siebten Kapitel genauer beschrieben. Nach den Wiederholungsübungen wird ein Einstieg zu den Umschreibungen gemacht. In dieser Arbeitsmethode müssen die Lernenden die Umschreibungen in ihre Muttersprache übersetzen, damit sie den Unterschied der jeweiligen Umschreibungen verstehen können. Somit gewährleisten die Lehrenden, dass die Lernenden vorbereitet am Unterricht teilnehmen. Auch werden den Lernenden weitere Tabellen überreicht, damit sie am Anfang auf schwarz und weiß den Unterschied zwischen dem objektiven und subjektiven Gebrauch der Modalverben sehen können. Danach folgen Visualisierungsübungen nach dem subjektiven Gebrauch. Die Lernenden sollen anhand von Bildern Situationen nach einer subjektiven Sicht schildern. Auch wenn wir uns in die Kommunikation hineinversetzen, zählt es zur Wichtigkeit auch schriftliche Übungen wiederzugeben. Dabei wird eine weitere Übung

eingesetzt, in der die Lernenden nach den vorgegebenen Umschreibungen Sätze mit Modalverben bilden müssen. Eine weitere Übungsmethode ist die Dramatisierung. Bei dieser Methode bilden die Lernenden Gruppen und wählen sich ein alltägliches Thema aus, das sie dann im Unterricht vor der Klasse vorführen. Sinn der Übung ist es, dass bei der Auswahl der Themen die Modalverben entweder nach dem objektiven oder subjektiven Gebrauch verwendet werden. Die letzte Methode ist dann das Arbeiten mit authentischen Texten. Es ist hier wichtig, dass die Lernenden mit aktuellen Texten konfrontiert werden. Man kann diese Texte recherchieren und die verwendeten Modalverben hinterfragen, welche Bedeutung sie im jeweiligen Kontext haben.

1.4. Zum Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil bezieht sich auf den theoretischen Hintergrund und der zweite Teil beschäftigt sich mit der Didaktik. Im ersten Kapitel wurden die einzelnen Grammatiken bis zur Funktionalen Grammatik dargestellt, damit man die Integrierung der Funktionalität nachvollziehen kann. Im nächsten Kapitel folgt dann ein Einstieg in die ‚Funktionalität‘ selbst. Beim Einstieg in die Funktionalität werden die Bedeutung der Funktion und die Etablierung des ‚Funktionsbegriffs‘ in der Theorie erläutert. Da auch die Kommunikativität in der Didaktisierung eine wichtige Rolle spielt, wird in diesem Kapitel die Beziehung von Kommunikation und Funktion dargestellt. Nach der Funktional-kommunikativen Sprachbeschreibung richtet sich diese Arbeit nun auf die Funktionale Grammatik, wobei die Phasen dieser Grammatik dargestellt werden. Diese werden dann im Abschnitt der Didaktisierung eingesetzt und bei den didaktischen Übungen verglichen. Dieses Thema wird aus der Sicht von Simon Dik, einem der Begründer der funktionalen Grammatik, erklärt, wobei hier ausführlich die syntaktisch-semantisch-pragmatische Funktion dargestellt wird.

Im fünften Kapitel wird ein kurzer Einstieg in einen funktionalen Grammatikunterricht gemacht. So können wir erkennen, dass die ‚Funktionalität‘ sich nicht nur in den grammatischen Theorien, sondern auch direkt im Unterricht wiederfindet.

Der zweite Abschnitt der Arbeit widmet sich dem didaktischen Bereich. Im sechsten Kapitel werden die Modalverben einzeln nach ihren Funktionen beschrieben. Bei der Beschreibung der einzelnen Modalverben wird eine Kontrastivität der

Modalverben im Türkischen und im Deutschen dargestellt. Nach der Darstellung bietet das siebte Kapitel einen Einstieg in die Didaktisierung. Die Didaktisierungen umfassen sowohl Visualisierungs- und Dramatisierungsübungen, als auch Arbeiten mit authentischen Texten.

ZWEITER TEIL

GRAMMATIK

2.1. Grammatik

Die Grammatik war im Mittelalter eine Summe der Regeln und war die Regelmäßigkeit des richtigen Gebrauchs einer Sprache. In der Gegenwart dagegen gilt die Grammatik als:

1. Lehr- und Nachschlagwerk über den Bau bzw. die Struktur einer Einzelsprache (Beispiel: Duden-Grammatik)
2. Bestandteil einer wissenschaftlichen Sprachbeschreibung, z.B. Syntax und Morphologie einer Einzelsprache
3. theoretisches Konstrukt zur Modellierung der Kompetenz des idealen Sprecher/ Hörers
4. von einzelnen Sprechern internalisiertes (verinnerlichtes) Regelsystem und
5. Grammatik als Sprachtheorie¹ oder Universal-Grammatik²

Wie schon bekannt, ist die Grammatik in der Sprachlehre die „Kunst des Lesens und Schreibens“³, und wird in der Linguistik und auch in der Sprachforschung als Form der systematischen Sprachbeschreibung bezeichnet. Dabei steht der Begriff der Grammatik einmal für das Regelwerk selbst, auf der anderen Seite wird Grammatik auch für die Theorie über eine bestimmte Sprache oder Sprachfamilie verwendet. In der Sprachwissenschaft wird unter Grammatik auch jenes Regelsystem verstanden, das den

¹ Laut Brockhaus stellt die Sprachtheorie eine „Disziplin der Sprachwissenschaft“ dar, „ die die Fragen nach Grundlagen, Wesen und Eigenschaften der menschlichen Sprache untersucht, z.B. das Verhältnis von Sprache und Denkvorgang und die Rolle der Sprache innerhalb der menschlichen Gemeinschaft“ (dtv-Brockhaus-Lexikon in zwanzig Bänden, Leipzig:Brockhaus 1988) (<http://www.sprachtheorie.de/>)

² Die Universalgrammatik ist eine in manchen Theorien der Linguistik grundlegende Annahme, die postuliert, dass alle (menschlichen) Sprachen gemeinsamen grammatischen Prinzipien folgen und dass diese Prinzipien allen Menschen angeboren sind. (<http://de.wikipedia.org/wiki/Universalgrammatik>)
Vergleichen Sie auch als Online-Dokument verfügbar über www.fb10.uni-bremen.de/khwagner/theorie/ppt/Grammatiktheorie1.ppt, gesehen am 27.02.2011

³ Knoefler Journalist

Angehörigen einer Sprachgemeinschaft eigen und eine wesentliche Voraussetzung für die Verständigung zwischen den Sprechern ist.⁴

Andererseits wäre die Vermittlung von emotionalen Informationen auch ohne Grammatik möglich. Aber eine Sprache ohne festgelegte Grammatikregeln und bestimmte Benennungen wäre unsystematisch und dies würde das Erlernen einer Sprache erheblich erschweren. Auch die Kommunikation wäre belastet (vgl. Fendler, 2008, s. 5), da die Sprache nur aus unkoordinierten Lauten bestehen würde und die Menschen sich missverstehen würden. Daher ist es wichtig, eine gemeinsame Grammatik zur Verständigung für eine gemeinsame Kommunikation zu entwickeln. In diesem Fall versteht sich die Sprache als grammatischer Aufbau, in dem die Sprache aus Lauten, Morphemen, Wörtern, Wortgruppen, Sätze besteht und durch den Einsatz der Regeln sich zu einer regelrechten Reihenfolge ergibt. Nach diesem Phänomen entsteht eine Einzelsprache. Nach Ferdinand de Saussure:

„Sie ist zu gleicher Zeit ein soziales Produkt der Fähigkeit zu menschlicher Rede und ein Ineinandergreifen notwendiger Konventionen, welche die soziale Körperschaft getroffen hat, um die Ausübung dieser Fähigkeit durch die Individuen zu ermöglichen“ (1916, 1967, s. 11).

Daher ist nicht zu vergessen, dass die Grammatik ein wesentlicher Bestandteil der Sprache ist. Natürlich auch ein Bestandteil des Sprachunterrichts. Denn zuvor galt die Grammatik nur als Regelsammlung in einem Buch. Doch die Bewusstmachung der Grammatik in der Sprache kann am besten im Sprachunterricht gewährleistet werden. „Dennoch kennen viele die Grammatik aus quälenden Schulstunden, in denen einige Benennungen eingeführt wurden, deren Sinn nicht deutlich wurde und deren Logik fraglich war“.⁵

Somit ist das Ziel im Fremdsprachenunterricht genauestens die Grammatik nach morphologischen und syntaktischen Erscheinungen zu lehren und die damit verbundenen semantischen Situationen mündlich und schriftlich einzusetzen, um diese

⁴ Verfügbar als Online –Dokument über <http://de.wikipedia.org/wiki/Grammatik?rel=nofollow>, gesehen am 24.02.2011

⁵ Verfügbar als Online-Dokument über <http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/Gruende/Grund9.html>, gesehen am 25.02.2011

auch in gesellschaftlichen Anforderungen gebrauchen zu können (vgl. Desselmann & Hellmich, 1986, s. 170).

Doch nach dieser Aussage kann man ersehen, dass man in der Vergangenheit unter Grammatikunterricht das Einschleifen (Signalführung) von Regeln verstanden hat. Es ist in diesem Sinne nicht ausreichend, die Grammatik nur nach dem Sinn der syntaktischen und morphologischen Regeln zu lehren. Es ist auch wichtig, die Reflexion, also das Nachdenken über die Bedeutung sprachlicher Zeichen, in die Hand zu nehmen und die Verknüpfung von Grammatik und Bedeutung bewusst zu machen. Gemäß einer Doktorarbeit „Das Dilemma der deutschen Schulgrammatik“ benötigen die Schüler eine praktische Grammatik des sprachlichen Handelns zur Förderung von rezeptiven, reproduktiven und produktiven Sprachhandlungen. Hier zählt es, die Lernenden zu ermutigen und zu befähigen, das im Unterricht gewonnene praktische Handeln als sprachliches Wissen und sprachliches Verstehen zu nutzen (vgl. Nilsson, 2002, s. 8).

In diesem Fall sollten daher die Grammatikregeln berücksichtigt werden, denn es gibt viele Auseinandersetzungen, welche Norm/ Regel für die Sprachnutzung geeignet ist und man gelangt dabei oft auf eine „richtig“ oder „falsch“ Diskussion. Aber in der Grammatik ist das Ziel nicht die Unterscheidung von „richtig“ oder „falsch“ zu beurteilen, sondern zu unterscheiden, welche Struktur in der gesprochenen Sprache geeignet ist und welchen Stand die grammatische Norm/ Regel in der verwendeten Sprache hat. Somit ist es auch für die Grammatik wichtig, genaue Aussagen über die Struktur einer Sprache zu machen und dabei genau zu begründen, weshalb eine Norm/ Regel genutzt werden muss. Dabei spielt das Bewusstsein des Lernenden eine wichtige Rolle. Solange die Regeln ausreichend begründet werden, fällt es dem Lernenden viel leichter, den Sinn der Normen/ Regeln zu verstehen und diese in einer Kommunikation automatisch anzuwenden und die Hemmungen beim Eintreten der grammatischen Regeln zu verhindern (vgl. Eisenberg, 2006, s. 19).

Bei der Aneignung einer Fremdsprache ist es auch ein Vorteil, wenn die Grammatik- Kenntnisse in der Muttersprache eingesetzt werden können. Die muttersprachlichen und fremdsprachigen Strukturen und Funktionen können dabei im

Verhältnis der Äquivalenz (Gleichwertigkeit verschiedener Dinge), der Similarität⁶ oder auch der Kontrastivität zueinander stehen (vgl. Desselmann & Hellmich, 1986, s. 171).

In dieser Arbeit werden wir uns mit der Funktionalen Grammatik in Bezug auf die Didaktisierung beschäftigen. Doch bevor wir uns in das Thema vertiefen, ist es wichtig zu erklären wie sich die Funktionale Grammatik in der Didaktisierung etabliert hat. Demzufolge beginnen wir mit dem Thema der traditionellen Grammatik (auch Schulgrammatik), einer der ersten Lernmethoden, die entwickelt wurde und oft auch noch in der heutigen Zeit eingesetzt wird.

2.2. Traditionelle Grammatik

Die traditionelle Grammatik basiert auf der aristotelischen Logik⁷ und der lateinischen Grammatik. Sie gehört zu den ältesten Schulgrammatiken. Die traditionelle Grammatik ist bei der klassischen Einteilung nach Wortarten und Analyse des Satzes nach dem Subjekt – Prädikat Schema das bekannteste Grammatikmodell. Dieses Modell hat in Hinblick auf den DaZ Unterricht den Nachteil, dass die traditionelle Grammatik die Sprache analysiert und beschreibt, aber nicht nach ihrer Funktion-Verwendung erklärt.

Die traditionelle Grammatik besitzt eine Reihe von Eigenschaften, die durch strukturalistische bzw. Funktionale Grammatiken überwunden wurden. Hierbei werden die wichtigsten nach Bußmann (1990, 798) wie folgt aufgezählt:

1. Ihre Kategorisierung und Terminologie orientiert sich an der griechischen Logik und lateinischen Grammatik. Diese gelten als Vorbilder in der TG, so dass ihre Systematik nicht ohne weiteres auf moderne europäische Sprachen übertragbar sind;
2. Die TG besitzt eine bestimmte ausgerichtete Einordnung im Sprachsystem. Sie besteht aus einem bestimmten Klassifikationsmuster wie Satzarten, Satzglieder, Wortarten; hierbei werden die funktionalen Aspekte der Kommunikation nicht berücksichtigt;

⁶ (von lat. Similis „ähnlich“) bezeichnet in der Textlinguistik eine Relation zwischen Lexemen, durch die eine Ähnlichkeit im weitesten Sinne ausgedrückt wird, z.B. A ist B ähnlich, A ist B entgegengesetzt. ([de.wikipedia.org/wiki/Similarit_\(Linguistik\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Similarit_(Linguistik)))

⁷ Die Lehre von den Prinzipien des richtigen Denkens und Beweisführens.

3. Der Klassifizierung der bestimmten Regeln, auch der Anwendung der verschiedenen Definitionen mangelt es an einer einheitlichen systematischen Begründung. Es werden nur kritische Einteilungen für die Wortarten eingesetzt. Die Kriterien beruhen auf logischen, formalen, semantischen, syntaktischen und außersprachlichen Aspekten.
4. Die TG ist vor allem ein Hilfsmittel für die philologische Interpretation von literarischen Texten und ist auch eine Erleichterung im Lateinunterricht, da die TG. sich hauptsächlich mit der Schriftsprache beschäftigt.
5. Sie besitzt somit eine normative Tradition, die auf entsprechende Beurteilungen ausgerichtet ist. Es sind Sprachurteile wie >>richtig<< oder >>falsch<<.
6. Die Regeln sind nicht eindeutig und werden nicht auf klare Weise erklärt. Das führt dazu, dass man unbewusst handeln muss. Oft müssen Einzelbeispiele belegt werden, die dennoch zur Unklarheit führen und die Formulierungen der jeweiligen Regeln offen lassen.
7. Die grammatischen Erklärungen beruhen häufig auf einer Vermischung synchronischer und diachronischer Tatbestände, ein Faktum, das vor allem aus strukturalistischer Sicht kritisiert wird.

Nach diesen Eigenschaften kann man feststellen, dass selbstverständlich in den neuen Grammatiktheorien Ansätze der traditionellen Grammatik zu finden sind. Dennoch sind Traditionelle Grammatiken oberflächliche Grammatiken. Sie beschäftigen sich mit der Form von Ausdrücken selbst und nicht mit dem, was ihnen angeblich zugrunde liegt. „Wir berufen uns auf diesen Tatbestand als Tradition, wenn wir statt von Syntax und syntaktisch einfach von Grammatik und grammatisch reden“ (Eisenberg, 2006, s. 23).

Auch bei der Aufzählung können wir ersehen, dass die Traditionelle Grammatik sich an bestimmte Regeln hält und den Bezug auf die Funktionalität nicht einsetzt. Vor allem beim Einsatz der Erklärungssätze, wobei das Sprachgefühl eingesetzt wird, entstehen diverse Schwierigkeiten, indem die Lernenden mit Fragen konfrontiert werden, die durch den Lehrenden nicht beantwortet werden können. Ein gutes Beispiel dafür ist:

Dass z.B. ein Dativobjekt in den Satz gehört, wobei man mit „*Wem*“? fragen kann, ist letztlich eine Tautologie⁸, da *wem* ein Fragepronomen im Dativ ist. Genauso gut kann der Sprachlernende „*Wen hilft die Lehrerin?*“ fragen. Und warum ist das falsch?“ (Thimm, 2004, s. 3).

Bei dieser Fragestellung sollte man die Funktionalität des Nutzens in den Vordergrund stellen, damit die Lernenden sich bewusst sind, weshalb diese Regel erlernt und die Fragestellung nach dem Dativ gestellt werden sollte.

Durch weitere Grammatikmodelle ist zu ersehen, dass diese Grammatik, nicht hilfreich, sondern eine Sackgasse für die Lernenden ist. Die Lernenden sind durch die traditionelle Grammatik gezwungen, sich automatisch an die Regeln zu halten und die offenen Fragen nicht zu hinterfragen.

Aber ist es denn nicht wichtig, das Erlernte zu hinterfragen, damit man sich bewusst ist, weshalb eine Regel erlernt werden sollte, oder auch wozu diese Regel dient? Fragen über Fragen, die in dieser Arbeit in den weiteren Kapiteln nochmals angesprochen werden. Auch ist zu vermitteln, welche Bedeutung die Funktionalität selbst besitzt. Mit diesem Thema werden wir uns in den späteren Kapiteln befassen.

2.3. Generative Grammatik

Die Generative Grammatik wurde von Noam Chomsky, „der als einer der bedeutendsten Sprachwissenschaftler des letzten Jahrhunderts gilt“ (Philippi, 2008, 10), gegründet. Diese Grammatik greift nach der mathematischen Logik zu und „ist an der Kompetenz, dem unbewussten sprachlichen Wissen eines Muttersprachlers interessiert“ (Philippi, 2008, s. 10). Die generative Grammatik stellt nach der Theorie von Noam Chomsky⁹ die Überwindung des taxonomischen Strukturalismus¹⁰ dar und zählt zum modernen amerikanischen Strukturalismus (vgl. Helbig, 1973, s. 280).

Die generative Transformationsgrammatik ist das Modell der Beschreibung des dynamischen Prozesses der Sprachproduktion und Sprachrezeption (Sprachaufnahme), die Fähigkeit „des idealen Sprechers/ Hörers“, grammatische Ausdrücke zu erzeugen und zu verstehen und versucht somit, die Sprachkompetenz zu gewährleisten. Dies führt

⁸ Tautologie: eine Aussage, die unabhängig vom Wahrheitswert der zugrunde liegenden Bestandteile, immer wahr ist (z.B.: $3 \times 5 = 15$)

⁹ Avram Noam Chomsky ist Professor für Linguistik am Massachusetts Institute of Technology

¹⁰ Die Lingustische Taxonomie (griech. Taxis`Ordnung`, -nomia `Verwaltung`) ist die Lehre der Methoden zur Bildung von Klassen unter dem Aspekt der Ähnlichkeitsbeziehungen zwischen den zuordneten Begriffen. ([http:// de.wikipedia.org/wiki/Taxonomie_\(Lingustik\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Taxonomie_(Lingustik)))

zu einem Paradigmenwechsel von einer strukturalistischen Sprachwissenschaft zu einer grundlegenden Neuorientierung in der Sprachwissenschaft.

Die Generative Grammatik geht davon aus, dass der Sprecher, der auch schon die Sprache kennt, auch zugleich die Grammatik der beherrschten Sprache nutzen kann. Dieser Sprecher verfügt über eine beschränkte Datenmenge von Regeln und begegneten Äußerungen. Somit sollte der Sprecher nun von „endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch machen“ (Pelz, 2001, s. 169). Somit ist die GG ein Modell für die menschliche Sprachfähigkeit und kann nur als Leistungsmodell erklärt werden und nicht als Funktionsmodell, da die psychologischen Vorgänge im Gehirn nicht beobachtet werden können (vgl. Pelz, 2001, s. 170).

Wie auch Chomsky kann man sich die Frage stellen, wie ein Sprecher einer beliebigen Sprache mit einer endlichen Anzahl von Regeln eine unendliche Anzahl von Sätzen produzieren kann und wie ein Hörer Sätze versteht, die er zuvor nie gehört hat. Also die Fähigkeit, mit einer begrenzten Anzahl von Regeln eine unbegrenzte Anzahl von Sätzen zu erzeugen. Wie zum Beispiel:

Meine Freundin
 Meine liebe Freundin
 Meine liebe, beste Freundin
 Meine liebe, beste, kluge Freundin etc.

In diesem Zusammenhang bezeichnet Chomsky diese Sprachverwendung als *Performanz*. Auch kann diese Anwendung als *Kompetenz* bezeichnet werden. Er beschreibt nicht die Sprache, sondern berichtet über die Erzeugung der Sprache. Diese Erzeugung besteht aus einer Tiefenstruktur und einer Oberflächenstruktur, wobei die Tiefenstruktur nach einzelsprachlichen unterschiedlichen Transformationen in die Oberflächenstruktur überführt und dabei eine semantische und eine phonologische Interpretation verwirklicht. Hier ist somit die Tiefenstruktur eine sprachliche Äußerung, die sich auf die syntaktische Struktur bezieht, während die Oberflächenstruktur die äußere Gestalt von Sätzen bestimmt. Nach dieser Grammatik ist die Basis syntaktisch. Sie liefert also für jeden Satz, der hervorgebracht wird, eine Tiefenstruktur und eine Oberflächenstruktur sowie die Bedeutung und die lautliche Relation.

Demnach ist die Generative Grammatik eine einfache Maschine, die alle und nur die grammatischen Sätze einer Sprache automatisch erzeugt. Aber nach Chomsky ist die

GG. nicht eine einfache künstlich hergestellte Grammatik des Sprechers, sondern zeigt ein neutrales Verhalten gegenüber dem Sprecher und dem Hörer (vgl. Fodor & Katz, 1965, s. 120).

„Sie beschreibt nicht die schon gegebenen Sprech-oder Schreibereignisse, sondern sie beschreibt die Meinungen der Sprecher über die Form von grammatisch richtigen Sätzen, die jenen Sprech- und Schreibereignissen überhaupt erst zugrunde liegen“ (Helbig, 1973, s. 280).

Dabei bestimmt Chomsky drei Bedingungen in seiner Grammatik: Die erste Bedingung ist es, mit minimalen Symbolen, oder minimalen grammatischen Zeichen, ein Maximum an sprachlichen Daten zu erklären. Die zweite Bedingung besteht dabei darin, dass man die grammatischen Sätze automatisch erzeugt und somit die Grammatik eine wirkliche Beschreibung nennen kann. Zuletzt sollte die Grammatik unser Verständnis von sprachlichen Erscheinungen formalisieren können. Hier ein Beispiel dafür, dass man zweideutigen Sätzen verschiedene Beschreibungen zuweisen kann (vgl. Chomsky, 1957, s. 382).

Meine Mutter kocht das Essen.

Das Essen wird von meiner Mutter gekocht.

Nach diesem Beispiel sieht man, dass diese Sätze sich ähneln und bei diesen Sätzen nur ein Strukturunterschied vorliegt. Es ist hier ersichtlich, dass der Hörer durch sein vorhandenes Wissen, aber auch durch seine Kompetenz erkennen kann, dass diese Sätze sich ähneln. Hinterfragt wird natürlich in diesem Fall nicht, wann und wo diese Sätze eingesetzt werden.

Hier ein weiteres Beispiel:

Meine Mutter ist leicht erregt.

Meiner Mutter ist nicht stark erregt.

Es ist nicht schwer, meine Mutter zu erregen.

Nach diesen Beispielen, ist zu ersehen, dass die Oberflächenstrukturen gleich sind, doch die Tiefenstrukturen sich unterschiedlich zeigen.

Hier kann man aber direkt die Kritik einsetzen, dass die Menschen nicht ein gleiches Verständnis besitzen und somit die generative Grammatik nicht zu einer

ausreichenden Lösung für den Spracherwerb dienen kann. Auch die Kritik der Gegner ist zu betonen, dass die generative Grammatik gar keine eigentliche Linguistik ist, sondern dass es eine einfache Maschine ist, die versucht, nur die Unterschiede zwischen grammatischen und ungrammatischen Sätzen zu lehren (vgl. Herdan, 1968, s. 223).

Wenn man als Wiederholung die Besonderheiten der generativen Grammatik aufzählt wie erzeugend, dynamisch, Sprache als Energie, von der Sprachkompetenz des idealen Sprechers ausgehend, mentalisch, Orientierung an mathematischen und Automaten-theoretischen Modellen ist zu erkennen,¹¹ dass die Regeln/ Normen der generativen Grammatik rein strukturell ausgedrückt werden. Die Struktur-Ebene einer einzelnen Sprache zu erklären ist vielleicht ausreichend, aber beim Einsatz zum Erlernen einer Fremdsprache ist es nicht ausreichend, nur aus einer strukturellen Sicht die Didaktisierung einer Fremdsprache zu gewährleisten. Denn bei einer kontrastiven Analyse von zwei verschiedenen Sprachen ist es wichtig, eine identische Tiefenstruktur anzunehmen, genauer gesagt Sinn und funktionsbezogen die Kontrastivität von zwei verschiedenen Sprachen zu betrachten. Damit eine Einheitlichkeit besteht, ist es angemessen, eine weitere Strukturebene in der Grammatik auszudrücken. Dies hat dazu geführt, dass vor allem grammatische Funktionen (wie: Subjekt, Objekt usw.) gesondert repräsentiert werden sollten. Genau an diesem Punkt setzt die lexikalisch–Funktionale Grammatik (LFG) an (vgl. Jungen & Lohnstein, 2006, s. 129). Somit beginnt der Einstieg in die Funktionalität in Bezug auf die Grammatik.

2.4.Valenzgrammatik

Bei Noam Chomsky geht es in seiner Grammatik nicht darum, bestimmte sprachliche Strukturen zu beschreiben, sondern diese Strukturen als Prozesse zu verstehen und zwar in dem Sinne von Produktion. Daher wird diese Grammatik auch ‚generative‘ genannt. Doch neben der generativen Grammatik hat die Valenzgrammatik auch ‚Dependenzgrammatik‘ in der strukturellen Grammatik einen großen Wert.

Der Gründer der Valenzgrammatik ist der französische Strukturalist Lucien Tesnière (1893-1954). Nach Tesnière steht das Verb im Mittelpunkt eines richtigen

¹¹ Vorhanden als Online Dokument über http://de.wikipedia.org/wiki/Generative_Grammatik, gesehen am 26.02.2011 (vgl.)

Satzes und es hängt vom Verb ab, wie viele notwendige Glieder ein Satz haben kann oder muss, damit der Satz vollständig ist.

Unter Valenz versteht man die Fähigkeit, Wertigkeit sprachlicher Ausdrücke, die eine bestimmte Anzahl von sprachlichen Einheiten eines je spezifischen Typs anziehen (vgl. Jungen & Lohnstein, 2006, s. 93). Diese Verben stellen eine Beziehungen zwischen den einzelnen Konstituenten innerhalb eines Satzes dar. Die Syntax jedes Satzes hängt in oberster Instanz vom Verb ab. Für jedes Verb einer Sprache ist ein bestimmter Bestand an Ergänzungen festgelegt, die gewissen Anforderungen gehorchen müssen, z. B. eine bestimmte Wortartprägung oder einen bestimmten Kasus aufweisen müssen; die Ergänzungen sind syntaktische Funktionen, also Satzglieder. Die Gesamtheit der vom Sprachsystem vorgesehenen Ergänzungen eines Verbs nennt man die Valenz dieses Verbs (Schmid, 2009, s. 1). „Verben sind also ergänzungsbedürftig, d.h. jedes Verb fordert eine bestimmte Anzahl von Aktanten mit einer bestimmten Form und einer bestimmten Semantik“ (Petersen, 2002, s. 1).

2.5. Lexikalisch-Funktionale Grammatik

Die lexikalisch–Funktionale Grammatik (LFG) wurde 1982 von Johann Bresnan und Kaplan R. begründet. Sie gehört zu den generativen Grammatiktheorien, die sich in 50 Jahren entwickelt hat. Wie in der generativen Grammatik-Theorie sieht die LFG das menschliche Sprachvermögen als eine Fähigkeit, die mit begrenzten Mitteln eine unendliche Menge von Sätzen erzeugt und diese dann durch Analyse- und Beschreibungsmitteln darstellt und erklärt (vgl. Fortmann, 2006, s. 3). Zum Lexikon der LFG gehören die syntaktischen und semantischen Komponenten. „Vermittelnd zwischen Syntax und Semantik kommt jedoch eine weitere sog. funktionale Ebene für syntaktische Funktionen wie Subjekt- von, Objekt- von u.a. hinzu“ (Klenk, 2003, s. 197). Somit ist die Lexikalisch-Funktionale Grammatik (LFG) ein nicht-transformationelles, unifikationsbasiertes Grammatikmodell.

Die LFG bezieht sich hauptsächlich auf die funktionale Struktur, semantische Interpretation und semantische Struktur. Sie verzichtet jedoch auf die Tiefenstruktur, da die Verarbeitung der Sprache mit mehreren parallelen grammatischen Ebenen als problematisch erscheint. Die LFG erstellt eine Phasenstrukturregel, die aus zwei Teilen besteht: c-Struktur und f-Struktur. Die c-Struktur bestimmt die Wortstellungsregularitäten und die Konstituenten-Hierarchie. Die f-Struktur (functional

structure) drückt die grammatischen Funktionen der Wortstellungsregularitäten aus (vgl. Jungen & Lohnstein, 2006, s. 132). In der LFG werden die Satzkonstruktionen in funktionalen Schemata beschrieben. Es geht uns hier eigentlich darum, in welcher Hinsicht sich die Funktionalität einsetzt.

Die LFG verzichtet jedoch auf die Tiefenstruktur, da die Verarbeitung der Sprache mit mehreren parallelen grammatischen Ebenen als problematisch erscheint. Sie erstellt eine Phasenstrukturregel, die aus zwei Teilen besteht: c-Struktur und f-Struktur. Die c-Struktur bestimmt die Wortstellungsregularitäten und die Konstituenten-Hierarchie. Die f-Struktur (functional structure) drückt die grammatischen Funktionen der Wortstellungsregularitäten aus (vgl. Jungen & Lohnstein, 2006, s. 132). In der LFG werden die Satzkonstruktionen in funktionalen Schemata beschrieben. Es geht uns hier eigentlich darum, in welcher Hinsicht sich die Funktionalität einsetzt.

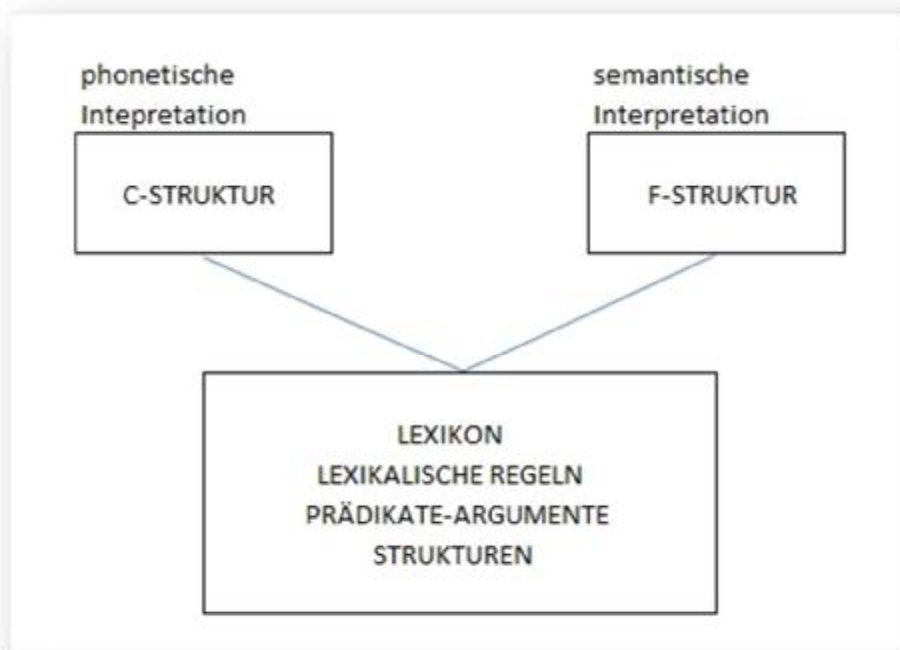


Abb. 1.1 LFG-Modell nach Kiss (1993, 582)

Aus diesem Abbild können wir sehen, dass die Konstituenten-Struktur und die funktionale Struktur sich im Lexikon vereinen. Die Konstituenten-Struktur wird als eine phonetische Interpretation und die funktionale Struktur als semantische Interpretation bezeichnet. Das Lexikon ist hiermit eine Zusammenführung von Prädikaten und Argumenten, die aus lexikalischen Regeln bestehen. Das Besondere in diesem Kapitel ist eigentlich, dass die Funktionalität der Syntax in Frage gestellt wird, doch welche

Bedeutung trägt eigentlich die „Funktionalität“? Dies wird nun im nächsten Kapitel erläutert.

DRITTER TEIL

DIE BEDEUTUNG DER FUNKTION

Der Funktionsgedanke ist bis zur Antike zurückzuverfolgen. Etymologisch gesehen, hat das Wort Funktion seinen Ursprung in dem griechischen Wort *ergasia*. Das griechische Wort *ergasia* bezeichnet „das Ausüben einer Tätigkeit, eines Arbeitsprozess welcher zu einem Werk (ergon) führt“ (Freudenberg 1960, s. 43; zitiert nach Scholl, 2009, s. 26). Auch nach dem Wahrig trägt ‚Funktion‘ die Bedeutung als Tätigkeit und Wirksamkeit der eindeutigen Zuordnung der Elemente zweier verschiedener Mengen zueinander.

Wenn man nun den Funktionsbegriff als ‚Ausübung einer Tätigkeit‘ betrachtet, kann man sehen, dass der Funktionsbegriff in Form, Material und Struktur eingebettet ist:

- Das Herz versorgt den Körper mit Blut. Also ist es die Funktion des Herzens, den Körper mit Blut zu versorgen. Hier gilt der Zweck: Am Leben zu bleiben.
- Ein Kleiderschrank ist zum Aufhängen von Kleidung da.
- Ein Wohngebäude dient zum Wohnen.
- Kohle dient als Brennstoff usw. (vgl. Wikipedia)¹²

Anhand von diesen Beispielen wird der Funktionsbegriff demnach in verschiedenen Disziplinen eingesetzt aber auch als Leistung eines sprachlichen Elements in bestimmten Zusammenhängen aufgefasst. „Die Funktion als ein Element steht immer in Beziehung zu einem anderen Element. Zum Beispiel kann ein Substantiv die Funktion eines Subjekts oder Objekts in Beziehung auf den Satz haben“ (Winfried, 1972, s. 39).

Des Weiteren steht der Terminus „Funktional“ noch weiterhin in zwei unterschiedlichen Zusammenhängen: Die eine bezieht sich auf die Grammatiktheorien, die relativ unabhängig von der Kommunikativ-Pragmatischen Wende in der Linguistik sind und ebenfalls im Zusammenhang mit anderen Grammatiktheorien behandelt werden können.

¹² http://de.wikipedia.org/wiki/Funktion_%28Objekt%29, gesehen am 15.02.2011

Das zweite war dann der Anspruch auf eine sprachwissenschaftliche Theorie. Schließlich ist der Terminus „Funktion“ so allgemein oder auch mehrdeutig geworden, dass auch in anderen Gebieten der Begriff erscheint (vgl. Helbig, 2002, s. 341).

3.1. Funktionsbegriff aus der Perspektive der Theorie

Nachdem der Funktionsbegriff detailliert erklärt wurde, spezialisieren wir uns nun auf die Grammatiktheorien in Bezug auf die Funktionalität. Man kann zu diesem Thema selbstverständlich die Frage stellen, ob die Funktionalität in der Grammatik den Sinn und Zweck erfüllt.

„Der tragende Begriff der Funktion wird in der Linguistik in unterschiedlicher Weise verwendet“ (Zitat nach Helbig, 2002, s. 341; vgl. dazu Helbig 1968; s. 1973, 10ff). Der Begriff wird einmal im mathematischen Sinne als das ‚Abhängig-Sein‘ verstanden. Es wird auch oft von einer phonologischen, morphologischen syntaktischen, semantischen und kommunikativen oder pragmatischen Funktion gesprochen, wobei hier oft innersprachliche und außersprachliche Faktoren vermischt werden. Damit ist der Begriff Funktion eine Art „Joker“ geworden, ein Schlagwort, das erst nach bestimmten Kontexten erklärt und dadurch näher bestimmt werden kann (vgl. Helbig, 2002, s. 341).

Für Koschmieder (1945) sind Funktionen Inhalte, die einer grammatischen Kategorie zukommen bzw. miteinander in Beziehung stehen. Diese Inhalte können ohne eine spezielle Zuordnung zu einer bestimmten grammatischen Kategorie (Ausdrucksform) als Information kommuniziert werden (vgl. Helbig, 1973, s. 192ff).

Für Hjelmslev (1954, s. 163ff) wird die Funktion als innere Abhängigkeit, rein strukturell und fast mathematisch verstanden, nicht semantisch oder denotativ. Hjelmslev betont, dass sprachliche Elemente allein auf Grund ihrer Funktion und nicht auf Grund ihrer semantischen Bedeutung (signification) klassifiziert werden müssen, da die Bedeutung die Funktion voraussetzt.

Bei den Glossematikern ¹³ erscheint der Terminus ‚Funktion‘ als Abhängigkeitsverhältnis, sowohl in homoplaner Beziehung (innerhalb des Inhalts und

¹³ Strukturalistische Sprachtheoretiker

innerhalb des Ausdrucks) als auch in heteroplaner Beziehung (in der Beziehung zwischen der Inhalts- und der Ausdrucksebene als *fonction semiologique*). Bei der heteroplanen Beziehung handelt es sich um eine Beziehung zwischen der Form des Inhalts und der Form des Ausdrucks, nicht zwischen der Substanz des Inhalts (dem Sinn) und der Substanz des Ausdrucks (dem physikalischen Laut). In diesem Sinne erscheint das sprachliche Zeichen für die Glossematiker als Funktion (vgl. Hjelmslev, 1963, S. 47ff).

Nach dem russischen Linguisten Admoni (1960) kann eine Grammatik oder eine grammatische Form zwei Funktionen haben. Zum einen ist es wichtig, die Struktur der Grammatik nach bestimmten grammatischen Regeln zu deuten, des Weiteren die Bedeutungen der Wörter nach lexikalischer Semantik auszudrücken. Somit ist zu definieren, dass der Funktionsbegriff für Admoni zweideutig ist. Wenn es sich um eine Funktion der grammatischen Form handelt, kann man von einer semantischen Form sprechen, die den Bedeutungsgehalt oder besser gesagt den Inhalt verallgemeinert. Bei Funktionen der strukturellen Form wird dann von einer syntaktischen Funktion gesprochen (vgl. Admoni, 1960, S. 10). Nach weiteren Bearbeitungen kommt Admoni (1962) zu dem Schluss, dass neben den genannten Funktionen auch noch die logische Funktion mit einbezogen werden muss. Diese logische Funktion bezieht sich ebenfalls auf die grammatische Form, da hier das Ausdrucksmittel für einen logischen Satz beansprucht und dabei der Zusammenhang des Satzes aus logischer Sicht bearbeitet wird (vgl. Admoni, 1962, S. 381).

In dieser logischen Funktion, von Admoni auch logische Gestalt genannt, sieht Admoni den eigentlichen spezifischen Satzinhalt und den wahren Gegenstand der Aussage. Hier ein Beispiel dazu:

Der Himmel ist blau

Hier ist die Widerspiegelung der objektiven Welt ausgedrückt. Auch für Admoni ist die Aussage zweideutig: im Sinne der Logik oder der Wirklichkeit entsprechend. Man sieht, dass der Himmel blau ist, aber in Wirklichkeit durchdringt das Sonnenlicht die Atmosphäre und ein Teil des Lichts erhellt somit den Himmel. Aus dieser kurzen Beschreibung ist ersichtlich, dass diverse Aussagen zweideutig sind.

Hier ist somit eine Trennung der objektiven und subjektiven Aussage zu Vorschein getreten, was wiederum im späteren Kapitel zum Thema Didaktisierung der Modalverben behandelt wird. Nach dieser Trennung wird die Funktion nach logisch-grammatischen, die sich im menschlichen Bewusstsein widerspiegeln, nach kommunikativ-grammatischen, die nach der Bedeutung des Subjektes handeln, und nach strukturell-grammatischen Kategorien unterschieden (vgl. Helbig, 2002, v343). Im Gegensatz zu Admoni (1962) beschäftigt sich Meier (1961, 13, s. 22) mit dem Verhältnis von sprachlicher Form und kommunikativer Funktion. Meier beschäftigt sich hauptsächlich mit der ‚Form‘. Für Ihn entsteht die Funktion, für ihn auch Inhalt genannt, nur durch erstellte Formen. Danach besteht die Kommunikation darin, dass ein Kommunikationseffekt nur durch ein Medium ausgelöst werden kann. Somit ist das Medium die Form. Der auslösende Effekt in dieser Form ist die Funktion und ohne dieses Medium würde kein Effekt entstehen. Daher definiert Meier nach dieser Aussage, dass die Funktion selbst eine Wesensbestimmung der Sprache ist und auch nur als ein Mittel zur Kommunikation dienen kann. Meier definiert demnach die Funktion als das einzig Wahrnehmbare der Sprache und nur die Form selbst (vgl. Meier, 1961, s. 24). Das besondere bei Meier ist, dass hier eigentlich der ‚Kommunikationseffekt‘ angesprochen wird.

Eine geäußerte Form im Gehirn ist für den Hörer eine Vorstellung oder auch eine Emotion, die für den Hörer logisch klingt. Im Gegensatz zu de Saussure und Hjelmslev stehen sich bei Meier (1961, 48ff) Form und Funktion nicht gegenüber, sondern sie bilden eine Einheit, so dass sie voneinander abhängig sind. Daher spricht Meier auch von einer Mittel-Effekt-Beziehung. Auch nach Helbig wählt „der Sprecher im kommunikativen Akt entsprechend seiner kommunikativen Absicht (Intentum) einen Bestand an Kommunikationsmittel (Form, Effektor), um mit ihnen einen kommunikativen Effekt (Inhalt, Funktion) auszulösen“ (Helbig, 1973, s. 169).

3.2. Wie Funktional Sind Funktionale Theorien?

Durch die Erweiterung der Grammatiktheorien stellt sich heraus, wie sich die Funktionalität in den Grammatiktheorien etabliert. Nach Smirnova & Mortelsmans (2010, 13) ist der Grundgedanke, dass die Sprache in Beziehung zu ihrer Rolle in der zwischenmenschlichen Kommunikation erforscht werden kann. Dies ist eine der Besonderheiten, die alle funktionalen Theorien zusammenhält. Die Sprache wird als

Werkzeug gesehen, als ein Kommunikationsmittel verstanden, sie sei weder eine Menge von grammatischen Sätzen noch ein im Hirn des Menschen befindliches Grammatikmodul.

Wie schon erwähnt, ist das generative Modell nicht funktional, bezieht sich also nicht auf die Bedingungen oder auf die Voraussetzungen, unter denen die menschliche Sprachtätigkeit stattfindet. In der Generativen Grammatik wird die Sprachfähigkeit nicht weiter erklärt, da sie ja als ein angeborenes Modul im Geiste des Menschen existiere. Die funktionalen Theorien dagegen befassen sich mit den Bedingungen, unter denen menschliche Sprachtätigkeit stattfindet. Sie versuchen, aus den kommunikativen und kognitiven Funktionen der Sprache auf die sprachlichen Strukturen und Regeln einzugehen. Ziel ist es, die psychischen, kognitiven, sozialen, kommunikativen, kulturellen und historischen Aspekte der Sprache mit einzubeziehen (vgl. Smirnova & Mortelmans, 2010, s. 13).

Tatsache ist, dass die generative Grammatik sich fest an die Regeln hält und dadurch versucht, den idealen Sprecher (Gebauer, 1981, s. 160) zu erzielen. Der tatsächliche Sprachgebrauch wird hierbei nicht berücksichtigt. Es wird systematisch durch die festgelegten Regeln die Kompetenz der jeweiligen Sprecher in Acht genommen, des Weiteren kann auch keine Analyse der Funktionalität durchgeführt werden. „Was die Sprecher tatsächlich tun, wie sie die Sprache verwenden, und vor allem: wofür sie das tun, sind Fragen, die im Rahmen und mit dem Beschreibungsapparat dieser Theorie nicht beantwortet werden können“ (Smirnova & Mortelmans, 2010, s. 14).

Aber die funktionalen Theorien haben eine besondere Perspektive in Bezug auf den Sprachwandel. Diese Fragen lassen sich viel leichter in den funktionalen Theorien beantworten, da diese vor allem den Gebrauchsaspekt und auch den Gebrauchsaspekt der Erwachsenen betonen. Es bezieht sich hierbei auf eine kreative Sprachverwendung, die auch viel leichter bei den Erwachsenen zu entdecken ist.

Sogar bei den funktionalen Sprachtheorien, geht man davon aus, dass sich die sprachlichen Strukturen nur über Funktionen, die eine Sprache beinhaltet, erklären lassen. Die Beziehungen zwischen einem Sprecher und Hörer stehen somit im Zentrum und nach dem Interesse der Kommunikation wird die Funktion der Kommunikation analysiert. Nach diesen Aussagen befassen sich die funktionalen Sprachtheorien nach Langacker (1999, s. 17) thematisch erst einmal mit der Funktion selbst, dann mit dem

aktuellen Sprachverhalten, dem Sprachwandel, der Typologie und den Universalien. Zuletzt kommen der Spracherwerb und die praktische Anwendung.

Man kann bei diesen vorgestellten Modellen erkennen, dass die funktionalen typischen Aspekte voneinander sehr unterschiedlich sind, aber es ist darauf hinzuweisen, dass diese Grundthemen sich komplett auf die Funktionalität des Spracherwerbs beziehen. Aber da stellt man sich die Frage, wie weit sich der „Funktionsbegriff in diese Themen einsetzen lässt.

Die Grundthemen, die hier angesprochen werden, unterscheiden sich nach den sozialen Funktionen der Sprache. Diese funktionalen Sprachmittel können als Kommunikationsmittel angesehen werden. Auch nach Dik's Aussage, „The main function of a natural language is the establishment of communication between Natural Language users“ (Dik, 1997, s. 5), ist die wichtigste Funktion einer natürlichen Sprache die Gründung der Kommunikation zwischen den Natural Language Nutzern.

Nach dieser Aussage wird die Sprache nach ihren Fähigkeiten analysiert. Die funktionale Sprache kann hiermit als die symbolischen Funktionen der Sprache gezählt werden. Und so können wir erkennen, dass die Sprache selbst sich zu einem eigenen Charakter entwickelt. Durch dieses Charakteristikum können wir in diesem Fall die Funktionalität des Organon-Modells von Karl Bühler übernehmen, denn dieses Modell gehört zu den wichtigsten sprachtheoretischen Grundlagen, die die funktionalen Ansätze darstellen.

3.3. Organon-Modell

Der Begriff Organon kommt aus dem Griechischen und bedeutet „Hilfsmittel“; dieser Begriff wurde bereits von Platon eingeführt und dient der Umschreibung für Sprache. „Für Bühler gehört die Sprache zu den Geräten des Lebens, sie ist ein Werkzeug, ein geformter Mittler, im Sinne Platons ein Organon“ (Lewandowski, 1985, 741). Das Organon-Modell der Sprache von K. Bühler (1934) ist ein Modell, das für die Sprachtheorie entworfen wurde. Es ist gleichzeitig ein allgemeines Sprach- bzw. Zeichenmodell, das sich auf Platons Metapher der Sprache als Organon stützt. Es dient zur Kommunikation von Person über Sachen. Diesen instrumentellen Charakter des Sprachzeichens expliziert er in einer dreifachen Dimension von Zeichenfunktionen, die er Ausdruck (Symptom), Appell (Signal) und Darstellung (Symbol) nennt (vgl. Bußmann, 1990, s. 549).

Auch bei Ludwig Wittgenstein (1969), einem der Begründer der linguistischen Pragmatik, ist die Sprache in erster Linie ein Werkzeug:

“Denk an die Werkzeuge in einem Werkzeugkasten: es ist da ein Hammer, eine Zange, eine Säge, ein Schraubenzieher, ein Maßstab, ein Leimtopf, Leim, Nägel und Schrauben. – So verschieden die Funktionen dieser Gegenstände, so verschieden sind die Funktionen der Wörter“ (Wittgenstein, 1969, s. 11).

Bühler betrachtet die Sprache als „Werkzeug“ und bildet ein Modell, das die Sprechereignisse und das Funktionieren des Sprechens genauestens deutet. Zu diesem Modell werden nach entsprechenden sprachlichen Zeichen Gruppierungen zugeordnet. In seiner früheren Arbeit galten diese Sprachereignisse als Kundgabe, Auflösung und Darstellung (vgl. Bühler, 1934, s. 2). Heute wird ein Terminus nach: Ausdruck, Appell und Darstellung bevorzugt. Als erstes bestimmen wir das „Symbol“. Diese stehen für Gegenstände und Sachverhalte der Wirklichkeit und tragen die Bezeichnung der ‚Darstellungsfunktion‘. Die Darstellungsfunktion hat die Aufgabe, eine Information zu vermitteln. Dann haben wir als nächstes das „Symptom“ für die Innerlichkeit des Senders, hier die ‚Ausdrucksfunktion‘. Sie dient als Ausdruck der Gefühle und der inneren Erlebnisse des Sprechers. Und das „Signal“ als ‚Appellfunktion‘, die an den Rezipienten appelliert (vgl. Brinker, 1992, s. 99).

Somit hat für ihn Sprache eine dreifache Funktion, was als ein informationstheoretisches Kommunikationsmodell dargestellt wird.

Hierbei ist die Darstellung die Repräsentation eines Gegenstands oder Sachverhalt mittels eines Zeichens oder einer Zeichenkette. Ausdruck bezeichnet die Beziehung und auch die Wirkung, die das Zeichen auf den Empfänger ausübt. Das Modell zeigt eigentlich die Kommunikation zwischen dem Sender und Empfänger, also zwei Personen, die miteinander kommunizieren. Es wird bei diesem Modell der Kommunikationsverlauf der zwei Personen genauestens geschildert. Dieses Modell kann auch auf non-verbale Kommunikation angewandt werden

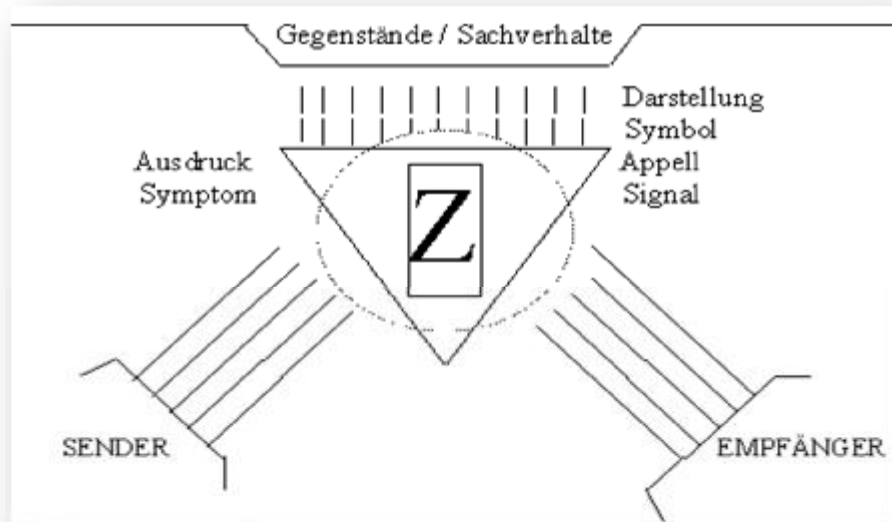


Abb. 2.1. Organon-Modell der Sprache von K. Bühler, 1934 nach Gross, 1998, 29)

Das Dreieck ist das sprachliche Zeichen. Der gestrichelte Kreis um das Dreieck repräsentiert das sogenannte ‚Schallphänomen‘. Die drei Seiten des Dreiecks symbolisieren die Tatsachen, also die eigentlichen Aussagen. Hier werden die Signale durch das Gestrichelte wiedergeben, das Signal vom Sender zum Empfänger. Im Dreieck innerhalb des Kreises werden die wichtigsten Informationen herausgefiltert. Das Dreieck außerhalb des Kreises drückt die wichtigsten Informationen mit Sinnesreiz aus. Beim Auslösen des Signals werden der Ausdruck, die Darstellung und der Appell in Betracht gezogen (Trabant, 1976, s. 53).

Hier ein Beispiel nach Pelz (2001, s. 47): Es befinden sich zwei Personen in einem Raum. Eine der Personen stellt plötzlich fest, dass es draußen regnet. Hier äußert diese Person das ‚Schallphänomen‘ so auch nach der Äußerung von Bühler. Diese Situation wird als Zeichen erklärt und es beginnt somit eine Zeichenkette, in der als erstes das ‚Symbol‘ auftritt. Das Symbol dient dazu, einen meteorologischen Sachverhalt darzustellen. Darauf folgt das ‚Symptom‘, auch Anzeichen genannt, das wiederum den inneren Zustand des Sprechers ausdrückt. Es kann hier in diesem Fall eine Verärgerung sein. Zu guter Letzt folgt dann das ‚Signal‘, das dann eine Aufforderung sein könnte, einen Regenschirm zu holen oder vielleicht doch mit dem Auto zu einem beliebigen Platz zu fahren.

Hier kann man diesen Vorfall nach dem Modell so erläutern, dass das ‚Schallphänomen‘ vom Sender (Ausdrucksfunktion) zum Empfänger (Appellfunktion) den Sachverhalt (Darstellungsfunktion) signalisiert.

Wir haben es also mit einem Relationsmodell zu tun, das eine dreifache Leistung der Sprache abbildet. Kurz und präzise beschreibt dieses Modell die Übermittlung einer Nachricht, die durch einen Sender an einen Empfänger, mit Ausdrucksfunktion, Appellfunktion und Darstellungsfunktion erzeugt wird. Für Karl Bühler ist der Sprechakt für den Sprecher ein Symptom; die Merkmale und Zeichen einer Gesellschaft durch sein Denken auszudrücken. Für den Hörer ist es das Signal, das ihn zu einer Handlung bewegt. Für die Kommunikation an sich ist das Zeichen ein Symbol, ein Zeichen, das das repräsentiert, was der Sprecher auszudrücken versucht. Doch alle Sprachfunktionen sind auf eine einzige zurückführbar: auf die pragmatische Funktion, denn die Sprache strebt immer etwas an, um etwas zu erreichen.

Hier kann man zusammenfassen, dass der Sender zugleich Empfänger ist, denn er bekommt einen Sinnesreiz von außen. Diesen setzt er zusammen mit subjektiven Empfindungen in Sprache um und gibt das Konstrukt an den Empfänger weiter. Wenn dieser dann wieder den Eindruck subjektiv verarbeitet und weitergibt, entsteht eine Kommunikation (vgl. Gross, 2009, s. 25).

VIERTER TEIL

KOMMUNIKATION UND FUNKTION

Die Sprache entsteht dadurch, dass die Individuen in einer Gesellschaft kommunizieren, dass sie über ihre Welt und über sich selbst etwas mitteilen und dabei gleichzeitig handeln. Mit Kommunikation ist auch als ursprüngliche Bedeutung die Sozialhandlung mit mehreren Menschen gemeint. Kommunikation als Sozialhandlung ist immer situationsbezogen. Sie dient vor allem zur Problemlösung. Durch Kommunikation werden Hindernisse überwunden, die sich allein nicht bewältigen lassen.

In diesem Fall ist eine Sprache viel mehr als nur ein System aus Zeichen und Regeln, mit denen nur Texte produziert und verstanden werden können. Die allgemeinsten Funktionen einer Sprache und sprachlicher Phänomene überhaupt sind ihre kommunikative und ihre kognitive Funktion, hier im Sinne der sprachlichen Funktion. Somit ist die Sprache ein Teil und ein Medium des gespeicherten Wissens. Das Verstehen sprachlicher Äußerungen ist einer der Prozesse der Verarbeitung des von uns Wahrgenommenen.

Die kommunikative und die kognitive Funktion der Sprache sind gleichzeitig wirksam, können und müssen aber als verschiedene Aspekte ein und derselben Erscheinung beschrieben werden (vgl. Lehmann, 2007, s. 2ff). Wie auch im theoretischen Teil schon erklärt, ist es nun wichtig, die Kommunikation mit der Funktionalität der Grammatik zu erläutern und zu sehen, wie sich die Funktionalität auf die Grammatik für die Kommunikation auswirkt.

4.1. Die Funktion der Grammatik in der Kommunikation

Es ist nicht zu leugnen, dass eine gute Grammatik den Zusammenhang von Form und Funktion in der Kommunikation darstellt. Es ist auch wichtig zu vermitteln, dass auch in der Pädagogik die Kommunikation eine entscheidende Rolle spielt. Nur ist es das Entscheidende in der Pädagogik die Grammatik und Kommunikation funktionsbezogen zu koppeln.

Die Kommunikation trägt die Bedeutung einer Übertragung sowie den Austausch von Informationen. In diesem Austausch von Informationen werden Wissen, Gedanken, Ideen sowie Meinungen, Argumentationen usw. beschrieben. Das Kommunizieren in einer Gesellschaft ist so selbstverständlich, dass man die eigene kommunikative Problematik nicht hinterfragt. Es würde einfach zu viel Zeit kosten. Doch beim Auftreten von Missverständnissen und Misserfolgen, die mit Kommunikation in Zusammenhang gebracht werden können, werden die Problematiken der Kommunikation in Betracht gezogen. Bei wissenschaftlichen Erforschungen von Kommunikation ist es das Ziel, herauszufinden wie die Kommunikation am besten vermittelt werden kann, und vor allem, unter welchen Bedingungen die Kommunikation erfolgen kann.¹⁴

So kommen wir auf unsere Situation zurück, dass diese Fragen auch in Bezug auf die Grammatik gestellt werden können. Denn durch die Beherrschung der Grammatik erreicht man die Kommunikation nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich. Bei einer Einführung in den Grammatikunterricht ist es wichtig, den Lernenden darauf hinzuweisen, weshalb beim Fremdsprachenlernen die Grammatik im Vordergrund steht, besser gesagt stehen muss. „Die Kommunikation ist eine elementare Notwendigkeit menschlicher Existenz und sie ist ein wichtiges soziales Bindemittel, da sie den Austausch von Informationen zwischen zwei oder mehreren Personen verwirklicht. Sie kann auch über Sprache, Mimik, Gestik, durch schriftlichen Austausch, Medien etc. stattfinden.“¹⁵

Es empfiehlt sich, im Grammatikunterricht Kommunikationsbezogen die Grammatikstruktur zu behandeln. Die Grammatik erleichtert vielleicht die Leistungsbeurteilung der Lernenden und bildet den Bereich, wo die meisten Lern- und Lehrschwierigkeiten auftreten (ebd.). „Grammatik ist (aber) aus dem Erwerbs- und Lernprozess von Fremdsprachen nicht zu verbannen, zumal im Erwachsenenunterricht. Jedoch ist die Beherrschung ihrer Regeln nicht Ziel oder gar Selbstzweck. Grammatik spielt stets eine dienende Rolle: sie soll Kommunikation im umfassenden Sinne ermöglichen“ (Götze 1993, s. 4; zitiert nach Dolobowska, 2008, s. 7).

¹⁴ Vgl. hierzu als Online-Dokument über <http://de.wikipedia.org/wiki/Kommunikation>, gesehen am 03.02.2010

¹⁵ Siehe hierzu Online Dokument über http://www.bpb.de/popup/popup_lemmata.html?guid=Q70R3S, gesehen am 03.02.2011

“Die Kommunikation verfügt über zahlreiche Mittel, die einer Funktion entsprechen: Modus, Betonung, Konjunktionen, aber auch das Verhalten des Sprechers, die Umstände der Ausgangssituation. Der Sprachunterricht ist dafür da, das vorhandene Sprachwissen automatisch zu übernehmen. (Implizit schon Gewusstes explizit zu machen). Dabei ist es wichtig, dieses Wissen für die Lernenden interessant zu gestalten. Das bloße enzyklopädische Wissen kann nicht als Rechtfertigung dienen, da es nicht einsichtig für die Schüler ist. Die Schüler(in) muss eine Logik beim Erlernen der Regeln feststellen können. Sprache als System und Struktur mag von wissenschaftlichem Interesse sein, jedoch leider nicht unbedingt von Interesse bei den Schülern. Die Bewusstmachung ist somit nicht nur Ziel, sondern auch der Weg“ (Nilsson, 2002, s. 11).

Wie bereits vermerkt, schreckt die Grammatik viele Menschen ab, weil es in der Grammatik feste Regeln und genaue Tabellen gibt; vor der Beschäftigung mit dem sprachlichen Stil dagegen scheuen sich viele, weil da alles so fließend, so ungenau, scheinbar so beliebig ist. Aber man sagt, dass Stil eine angemessene, wirkungsvolle Ausdrucksweise sei. Und es ist auch angemessen, stilvoll mit der Sprache zu arbeiten (vgl. Bünting, 1985, s. 13). Die Anwendung des Stils ist somit die Grammatik. Je besser man die Grammatik in der jeweiligen Sprache beherrscht, desto stilvoller ist die Kommunikation.

4.2. Funktional –kommunikative Sprachbeschreibung (FKS)

Die funktional-kommunikative Sprachbeschreibung ist das Zusammenwirken der sprachlichen Mittel der verschiedenen Ebenen des Sprachsystems. Diese Sprachbeschreibung versucht vor allem eine wirkungsvolle Lehre in die sprachliche Gestalt einzuarbeiten. Der Funktionsbegriff ist komplett im Einsatz und es wird hier nicht von einzelnen sprachlichen Mitteln ausgegangen, sondern bezieht sich vollkommen auf die kommunikative Wirkung, also die Funktion und Aufgabenstellung in der Kommunikation (vgl. Neumann, 1976, s. 33).

Um den Kommunikationspartner zu beeinflussen, werden in diesem Zusammenhang drei Grundlagen von Kommunikationsabsichten unterschieden:

- das Informieren (Sach- und Erlebnisbetont)

- das Aktivieren (zu differenzieren in Überzeugen, Mobilisieren, Nominieren, Interessieren)
- das Klären (vgl. Helbig, 2002, s. 352)

In Folge dessen wird ein Kommunikationsplan erstellt, wobei subjektive und objektive Faktoren beachtet werden, um einen Kommunikationsvorgang zu bewirken; dabei werden die inhaltlichen und formalen Strukturen beachtet.

Auch bei Schmidt (1981) werden unter dem kommunikativem Aspekt bezüglich des Kommunikationsverfahrens folgende Unterschiede verstanden. Die Kommunikationsverfahren werden nach Deskriptiv- Inzitiv- Inventiv geteilt.

- Das Deskriptive KV trägt die Bedeutung der Mitteilung, des Berichtens, Beschreibens und Referierens
- Das Inzitive KV bezieht sich auf das Anregen, Bitten, Aufrufen, Appellieren, Fordern, Anweisen, Befehlen, Fragen, Loben, Tadeln, Erlauben, Verbieten
- Das Inventive KV trägt die Bedeutung des Vergleichs, der Begründung, Schlussfolgerung, Verallgemeinerung, Explizieren, Zusammenfassen, Antworten, Zurückweisen, Klassifizieren, Definieren, Beweisen, Wiederlegen, Beurteilen (vgl. Schmidt, 1981, 35)

Der Ausgangspunkt und der Grundbegriff für die funktionale-kommunikative Sprachbeschreibung (FKS) ist eigentlich die TÄTIGKEIT in Bezug auf die Kommunikation (vgl. Helbig, 2002, s. 352). Das können wir schematisch folgenderweise darstellen:

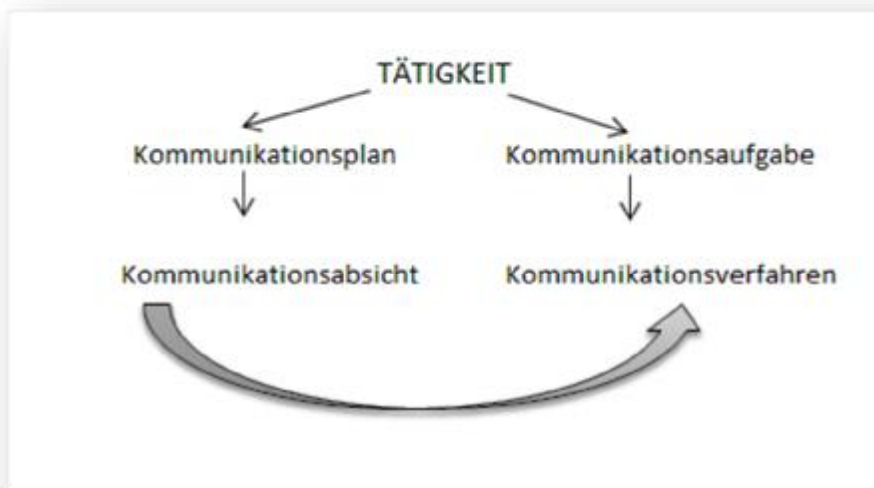


Abb. 3.1. Übersicht der FKS in Bezug auf die Kommunikation nach Helbig , 2002, 354

Aus den gesellschaftlichen Verhältnissen und sozialen Tätigkeiten entsteht das jeweilige Kommunikationsbedürfnis. Für dieses Bedürfnis muss ein kommunikativer Effekt erreicht werden (vgl. Helbig, 2002, s. 352). Dieser kommunikative Effekt ist zu erreichen, wenn die Tätigkeit in einer Kommunikation bekannt ist. Nach Abb. 3.1. kann man ersehen, dass man für die Tätigkeit einen Kommunikationsplan erstellen muss. Der Zweck dabei ist, die Absicht der Kommunikation zu gewährleisten. Denn wenn die Absicht der Kommunikation nicht bekannt ist, kann es zu Kommunikationsschwierigkeiten kommen und die Funktion der Tätigkeit würde sich nicht erfüllen. Die Kommunikation besteht darin, dass der Sprecher und Hörer sich verständigen können, aber solange der Kommunikationsplan nicht konstruiert worden ist, kann auch keine Kommunikationsabsicht zum Vorschein treten. Indem ein Kommunikationsplan erstellt wird, kann man mit der Kommunikationsaufgabe fortfahren, da auch die Absicht der Kommunikation besteht und durch dieses Kommunikationsverfahren die Tätigkeit ermittelt werden kann. Entsprechend dem Kommunikationsverfahren bei Schmidt (1981), können die einzelnen Einheiten als sprachliche kommunikative Tätigkeit benannt werden (vgl. Blei, 1985, s. 14).

FÜNFTER TEIL

FUNKTIONALE GRAMMATIK

Die Funktionale Grammatik (FG) wurde von dem niederländischen Linguisten Simon Dik und seinen Mitarbeitern an der Universität von Amsterdam in den 70`er Jahren des 20. Jahrhunderts als Gegenmodell zur Generativen Grammatik entwickelt. Die Funktionale Grammatik ist ein Forschungssatz, der sich mit dem Zusammenhang zwischen syntaktischer Struktur und kommunikativen Eigenschaften befasst. „Ausgangspunkt ist die Annahme, dass es syntaktische Strukturen gibt, die nur dann erklärbar sind, wenn sie auf zugrunde liegenden kommunikativen Prinzipien zurückgeführt werden“ (Dürscheid, 2005, s. 177). Die Vertreter der Funktionalen Grammatik versuchen, die formbezogenen Analysen mit funktional-pragmatischen Aspekten zu verbinden. Zu der FG „zählen die niederländische, von Simon Dik begründete „Functional Grammar“, die eben diesen Namen trägt, die „Scenes- and -frames-Semantik“ von Charles Fillmore, der amerikanische Funktionalismus und die „Prager Schule“, die mit ihren Arbeiten in den 20`er Jahren die Funktionale Grammatik begründete“(Dürscheid, 2005, s. 177).

5.1. Funktionale Grammatik als Theorie

Es ist wichtig, die Funktionale Grammatik als Theorie zu analysieren. Hierbei wird die Funktionale Grammatik aus verschiedenen Perspektiven untersucht, ob sie als Theorie auch wirklich Einfluss auf den Unterricht hat. Der Hauptgrund des Einstiegs in die Funktionale Grammatik ist, dass die Semantik sich in den Grammatikregeln etabliert hat und beim Erlernen einer Grammatikregel der Sinn des Geschehens in den Vordergrund gestellt wird.

Die FG wird als eine allgemeine Theorie gesehen, da sie sich mit natürlichen Aussagen eines Individuums beschäftigt. Die Sprache kann nur solange verstanden werden, wie die Gebrauchsbedingung sich nach der Semantik richtet.

Hier steht natürlich der natürliche Sprachbenutzer (Natural Language User, NLU) im Mittelpunkt. Somit kann man nun behaupten, dass der natürliche Sprachbenutzer nicht immer nach syntaktischen Regeln seine Gebrauchsbedingung erfüllt, sondern auch mit nicht-syntaktischen Faktoren sein Ziel erreicht. Das Ziel ist somit die syntaktischen und nicht syntaktischen Strukturen nach entsprechender Akzeptabilität zu erklären. Das ist auch einer der Gründe, dass sich die Funktionale Grammatik gegen die generativen Grammatiker stellt, da die generativen Grammatiker behaupten, dass nur syntaktische Strukturen erklärbar seien, aber die unsyntaktischen Strukturen nicht begründet werden können (vgl. Fanselow & Felix, 1993, s. 65ff).

Hier ist zu wiederholen, was der Unterschied zwischen einer Traditionellen Grammatik und einer Funktionalen Grammatik ist. Der größte Unterschied besteht darin, dass die TG formbezogen ist, die FG sich jedoch vollständig auf die Funktionalität determiniert. Entscheidend ist aber die Erkenntnis, dass zwischen Formen und Funktionen sprachlicher Einheiten keine Äquivalenz besteht. Nach Heupel betrachtet:

- Die Funktion besitzt keinen bestimmten Funktionsträger, der zugeordnet ist. Die Funktion selbst kann mit verschiedenen Varianten erzielt werden.
- Auch die Form ist nicht von einer bestimmten Form abhängig. Sie kann ebenfalls mehrere Variationsmöglichkeiten hervorbringen (vgl. Heupel, 1973, s. 73).

-

Nach dieser Aussage kann man folgendes Beispiel geben:

„Ein Befehl kann nicht nur durch die Form des Imperativs, sondern auch durch andere Formen wie Infinitiv (Kommen!) oder das Futur (Er wird es tun!) u.a. ausgedrückt werden. Das Präsens drückt nicht nur die Gegenwart aus, sondern steht für allgemeine, zeitlose Wahrheiten“ (Heupel, 1973, s. 73).

Schematisch kann man die Unterschiede der generativen Grammatik und funktionalen Grammatik folgenderweise darstellen:

Generative Grammatik	Funktionale Grammatik
*Die Sprache wird isoliert *Ist nicht funktional *Sprache wird nur als angeborenes Modul im Geist des Menschen erklärt *Linguistische Beschreibung werden von der GG nicht berücksichtigt *Pragmatische Ebene ist nicht relevant	*Sprache als Werkzeug Kommunikationsmittel *Bezieht sich auf die Bedingung der menschlichen Sprachtätigkeit *Gebrauchaspekt der Sprache vor allem auf die Sprachverwendung durch Erwachsene zurückzuführen *Die FG vermeidet strukturveränderte Transformationsregeln

Abb. 4.1. GG und FG in Übersicht

Für die FG waren die bisherigen Grammatiktheorien und die mangelnden Methoden des Grammatikunterrichts nicht ausreichend. Man kam nicht zum gewünschten Ergebnis. Eine der Überwindungen versucht auch hauptsächlich Schmidt (1965, 33), indem er sowohl die Funktionale Grammatik als auch die wissenschaftliche Grammatik übernimmt, um die praktische Grammatik zu erleichtern und diese in den Vordergrund zu bringen.

In diesem Zusammenhang ist es nicht möglich, die Funktionale Grammatik als praktische Schulgrammatik zu sehen. Der wissenschaftliche Bestandteil besteht darin, dass der Sinn und Zweck des Nutzens der Grammatik erweckt wird. Es verwirklicht sich ein Kommunikationseffekt. Diese kommunikativen Effekte können wir auch als sprachliche Sachverhalte bezeichnen, mit denen wir in der Gesellschaft jederzeit konfrontiert werden. Es ist auch zu erkennen, dass sich in den sprachlichen Sachverhalten die Funktion der Grammatik widerspiegelt und die Kommunikation einen Sinn erreicht.

Doch muss nochmals eine Problematik der Linguistik in Bezug des Funktionsbegriffs und der funktionalen Grammatik behandelt werden. Es handelt sich um das Verhältnis zwischen der sprachlichen Form und der kommunikativen Funktion.

Die Form ist die wahrnehmbare Seite der Sprache. Es ist nicht mehr das, was sich in den Gedanken des Menschen abspielt, sondern es ist das Wahrnehmbare, das vom Sprecher kommuniziert wird, um es den Empfänger zu übermitteln. Das vom Empfänger aufgenommene Resultat ist die „Form“, also die wahrnehmbare Seite der Sprache. Vor allem akustisch wahrnehmbare Elemente, die von den Sinnesorganen des Hörenden oder Lesenden verstanden werden.

Für Meier (1961, 17) ist die Beziehung von Form und Funktion in der Sprache auch sehr unterschiedlich. Nach ihm sei die Funktion nur eine Ergänzung zur Form. Für ihn gilt daher die Definition als „Mittel der Verständigung“ oder als „Kommunikationsmittel“, wie auch schon in vorigen Kapiteln betont wurde.

Wie bei dem Organon Modell von Karl Bühler ist die Kommunikation ein Mittel eines Mediums, um einen entsprechenden Kommunikationseffekt auszulösen. „Das zu diesem Zweck verwendete Medium ist die Form; der von diesem Medium auszulösende Effekt ist die Funktion der verwendeten Form“ (Helbig, 2002, s. 344).

Mittels eines Mediums kann hier zum Beispiel die Rede von einem Fernseher sein. Der Fernseher ist dafür da, einen Kommunikationseffekt auszulösen. Also können wir den Fernseher als die Form bezeichnen. Und der von diesem Medium oder Fernseher auszulösende Effekt ist die Funktion der verwendeten Form.

Man kann es natürlich noch in einer praxisbezogenen Variante erklären, wobei das Medium das Zeichen in der Sprache und gleichzeitig die Form der Sprache ist.

Zum Beispiel.:

“Komm!“ Hier ist ein Beispiel für das Medium die Form, die wahrnehmbar und realistisch ist. Der auszulösende Effekt ist die Funktion der verwendeten Form. In diesem Fall wäre der Effekt eine Aussage oder eine Äußerung. Oder ein Effekt, der eine Aussage ermöglicht.

Wir können hier sehen, dass bei Meier die Form und Funktion eine Einheit bilden. Wie etwa ein Werkzeug und dessen Verwendungsmöglichkeit.

Demnach kann folgendes Schema erstellt werden:

Mittel	Effekt	Beziehung
Form	Funktion	Beziehung

Abb. 4.2. Beziehung von Form und Funktion

Inhalte und Form sind einfach Komponenten, die voneinander abhängig sind. Dann können wir das Kommunikationsmodell von Karl Bühler als Vergleich einsetzen. Form wäre in diesem Fall die sprachlichen Zeichen. Also „Symbol“. Zum Beispiel: ‚Komm‘. Es ist ein Symbol oder ein Element der Sprache. Es ist schlicht gesagt die „Darstellungsfunktion“. Die Funktion hier besteht darin, dass die Darstellung mit Symbolen ausgedrückt wird. In diesem Fall sind die Symbole die Buchstaben, die das Wort „Komm“ bilden. Der Inhalt bezieht sich auf die Ausdrucksfunktion (Ausdruck/Symptom), wobei hier die sprachlichen Zeichen ebenfalls die Symptome sind und die Gefühle oder die inneren Ergebnisse des Sprechers zum Ausdruck bringen.

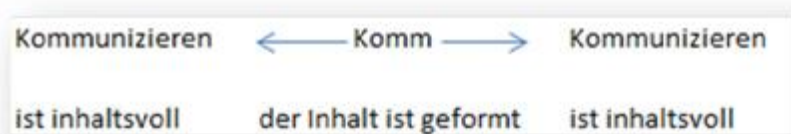


Abb. 4.3. Beziehungsinhalt und Form

Nach diesem Schema ist ‚komm‘ inhaltsbetont. Der Inhalt ist geformt in ‚Komm‘. Somit kann die Kommunikation inhaltvoll verwirklicht werden. In welchen Situationen sich nun die Funktionale Grammatik widerspiegelt, werden wir nach den entsprechenden Phasen der FG befassen und analysieren.

5.1.1. Die Phasen der Funktionalen Grammatik

Wenn wir nun die Phasen während der Entwicklung der Funktionalen Grammatik betrachten, müssen die einzelnen Phasen voneinander unterschieden werden. Aufgrund der entscheidenden Rolle des Funktionsbegriffs ist genauestens zu analysieren, wie sich die Funktion auf den kommunikativen Effekt auswirkt. Auf dieser Auswirkung beruht die Entwicklung der im Folgenden erläuterten Phasen der Funktionalen Grammatik.

In der I. Phase wird die Funktion als Inhalt eines sprachlichen Mittels gesehen. Neben der Definition, dass das Morphem die kleinste sprachliche Einheit ist, wurde das Morphem als Begriffsträger bestimmt. Dieser Begriffsträger ist sozusagen ein Lautkomplex, der einen Gegenstand oder auch eine Erscheinung der Wirklichkeit widerspiegelt. Diese Widerspiegelung setzt das Bewusstsein in Kraft (vgl. Helbig, 2002, S. 346).

Durch den Einsatz des Bewusstseins trennt sich in der II. Phase der logische Begriff von der sprachlichen Bedeutung. Nach dieser Trennung hat somit Schmidt (1963) ein entsprechendes Modell erstellt, das folgendermaßen erläutert werden kann. Das Modell besteht darin, dass die ‚Lautform‘, ‚Bedeutung‘, ‚Begriff‘ und ‚Wirklichkeit‘ unterteilt sind. Die Lautform ist das Wort selbst. Nach der Lautform wie auch dergleichen als Begriffsträger hat nun eine Bedeutung also das ‚Wort‘ selbst. Nun wird dieser Begriff im Bewusstsein des Menschen widerspiegelt und es gelangt zur Wirklichkeit.

Die Wirklichkeit ist in diesem Fall die Logik, die als Beurteilungskunst zu verstehen ist. Es ist sozusagen ein methodisches Instrumentarium, um Argumentationen und Begriffsbildungen nachträglich zu erklären und auf ihre Richtigkeit und Brauchbarkeit zu überprüfen. So gesehen bildet die Logik einen Standard für rationales Denken, das sich wiederum im Bewusstsein widerspiegelt (vgl. Schreiber, 2007, S. 2). „Schließlich soll hier konkreter dargelegt werden, welche Vorteile man sich von einer gründlichen Einarbeitung in die Sprache der Logik versprechen darf“ (Schreiber, 2007, S. 2).

Die Funktion besteht auch darin, dass man beim Kommunizieren gleichzeitig auch denken muss. Das Gleiche gilt selbstverständlich auch beim Erlernen einer Fremdsprache. Welche Funktion trägt diese Grammatikregel oder weshalb muss diese Regel eingesetzt werden? Das sind Fragen, mit denen sich der Lernende beschäftigen sollte. Denn beim Phänomen Sprache und Denken wird ein Zusammenhang nicht ausgeschlossen. „Die Sprache und die Vorstellung sind Voraussetzungen für die Kommunikation des Menschen miteinander, um Probleme, Strategien und Taktiken zu lösen. Vorstellungen sind nicht nur Bilder im Kopf, sondern verbale oder bildlich abstrakte Bedeutungseinheiten“ (Manthei, & Moser & Rodler & Werginz, 2003). Vor allem die Wichtigkeit der Sprache für das Bewusstsein zeigt sich, wenn man eine schwierige Aufgabe zu lösen hat. Allein ein Foto zu betrachten und es innerlich zu reflektieren, ist ohne Sprache einfach unmöglich.

Des Weiteren erstellt Schmidt (1963, S. 653) ein Modell, um den Funktionsbegriff exakt zu integrieren. Dabei fügt er zwei Arten von Funktionen in das Modell ein. Diese Funktionen haben zwei Ebenen: eine Beziehungsbedeutung und eine strukturelle Leistung. Die Beziehungsbedeutung ist in diesem Fall die grammatische Bedeutung. Bei diesem Modell sollte die grammatische Bedeutung sowohl eine logisch-grammatische, als auch eine kommunikativ-grammatische Funktion enthalten. Bei der

strukturellen Leistung wird nur die strukturell-grammatische Funktion beachtet. Dieses Modell erläutert Helbig (2002, s. 347) in seinem Werk „Geschichte der neueren Sprachwissenschaft“. Es wird nicht mehr die Bedeutung der strukturellen Grammatik erforscht, sondern vielmehr die Funktion der grammatischen Bedeutung.

Da auch die Form in Beziehung zur Funktion stehen muss, hat Schmidt (1965, 24) in der III. Phase den Funktionsbegriff nicht mehr in den Mittelpunkt gestellt, sondern in Grammatische Mittel unterteilt. Die Struktur und die Lautform werden der Form zugeordnet; die logische- und kommunikative Grammatik hingegen der Funktion. Somit reduziert sich die Funktion auf eine semantische Sicht.

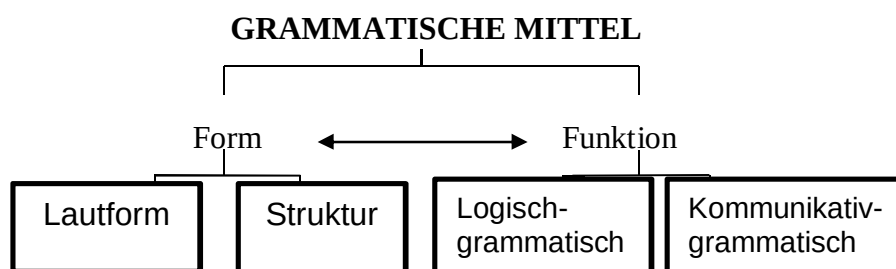


Abb. 4.4. Linguistische Theorien der Moderne, Schmidt (1965, 24)

Schmidt sieht den Funktionsbegriff nicht nur semantisch. Hier wird auf den Kommunikationseffekt hingewiesen. Den Kommunikationseffekt sieht er als eine Einheit von FORM und FUNKTION. Für die Untersuchung in der FG werden diese isoliert. Die Formseite wird in diesem Fall durch die grammatische Struktur (von der Lautform bis zum Satzbauplan) erklärt. Als Funktion gelten kommunikative Leistungen von Formen für die Verständigung, das Signalisieren von Vorstellungen und Begriffen (vgl. Helbig, 2002, s. 348).

In der IV. Phase richtet sich die FG nach einem Form-Bedeutung-Funktions-Modell. Nach Klaus (1963) ist die Funktion eine reine Bedeutung und eine Widerspiegelung einer Beziehung oder einer Erscheinung in der Wirklichkeit. Diese Erscheinungen sind die Lautformen, die für sprachliche Zeichen sorgen und somit die Wirkung der Sprache auf den Empfänger ermöglichen (vgl. Klaus, 1963, s. 36).

Eigentlich erkennen wir, dass die Funktionale Grammatik ein Forschungsansatz ist, der sich auf den Zusammenhang zwischen syntaktischer Struktur und kommunikativen Prinzipien zurückführen lässt. Dabei werden formbezogene Analysen mit funktional-pragmatischen Aspekten verbunden. Hier kommen wir zum eigentlich Hauptpunkt, wobei die FG genauer analysiert werden kann.

Nach K. Welke (1994) wird der Sachverhalt der funktionalen Grammatik an zwei Sätzen wie folgt präsentiert:

1. Die Post ist neben der Sparkasse. **à** Räumliche Beziehung von der Post aus.
2. Die Sparkasse ist neben der Post. **à** Räumliche Beziehungen aus der Sparkasse aus.

Bei den Sätzen ist es ersichtlich, dass es sich um eine räumliche Beziehung handelt. Auf den ersten Blick kann man davon ausgehen, dass diese Sätze sich ähneln. Aber man kann nach der Struktur des Satzes erkennen, dass nicht die gleichen Fragen gestellt werden können. Als Beispiel nehmen wir uns als Hauptteil ‚die Post‘ in die Hand. Bei der Frage wie: Wo ist die Post? Bekommen wir beim ersten Satz eine direkte Antwort: dass sich die Post neben der Sparkasse befindet. Aber die gleiche Frage können wir nicht beim zweiten Satz bilden, da die Subjektposition nicht die ‚Post‘, sondern die ‚Sparkasse‘ ist. Dadurch sind diese Sätze nicht äquivalent. Man kann in diesem Fall genau erkennen, dass ein Perspektivenwechsel vorliegt. Man muss diesbezüglich die Semantik der Sätze in Betracht ziehen und genau überlegen, welche Fragen zu welchen Sätzen geeignet sein können oder nicht. An dieser Stelle sollte man bei den Sätzen die Subjektpositionen genau beachten.

Natürlich hängt die Subjektwahl vom Sprecher ab. Es hängt davon ab, wie der Sprecher den Sachverhalt schildert und wie er den Sachverhalt perspektivisch präsentieren möchte. Da nun auch die Perspektive des Sprechers in den Vordergrund tritt, ist das Subjekt nicht nur syntaktisch, sondern auch funktional-pragmatisch zu erklären. Der Einsatz der Pragmatik hat einen besonderen Hintergrund und kann in dieser Situation nicht ausgeschlossen werden, da die Intention des Sprechers und der Inhalt seiner Aussage, aus einer pragmatischen Sicht kommunikativ angemessen sein muss. (vgl. Dürscheid, 2005, s. 178).

Dass der vollständige Satz von der Subjektposition abhängig ist, ist selbstverständlich zu verneinen. Nach bestimmten grammatikalisierten Stellungen, muss besonders auch die ‚Verbform‘ berücksichtigt werden. Es gibt besondere Situationen, in denen die Verbformen keinen weiteren Positionswechsel verwirklichen können. Hier dazu ein Beispiel:

Wer hat denn nun wen angerufen?

Ich den Klempner habe angerufen. (vgl. Lernerz, 1986, s. 316)

Aus diesem Beispiel ist ersichtlich, dass die Verbform in der deutschen Syntax begrenzt, festgelegt und bestimmt ist. Denn die Verbform ‚anrufen‘ bezieht sich hier in diesem Fall auf ein angerufenes Objekt. Es ist in diesem Fall nicht möglich, bei diesem Satz einen Perspektivenwechsel zu erstellen. Der Satz ist hier ungrammatisch gebildet, aber als Antwort könnte man den Satz als: „Ich habe den Klempner angerufen.“ oder „Angerufen habe ich den Klempner.“ Die Bedeutung, der Sinn oder wie wir auch vorhin angesprochen haben, ist hier kein Perspektivenwechsel zu ersehen. In dieser Situation ist die Syntax der kommunikativ-funktionalen Ebenen vorgeordnet. Es wird auch regelrecht betont, dass es zahlreiche sprachliche Phänomene gibt, für die eine funktionsorientierte Grammatik keine Erklärung gibt.

Dementsprechend argumentiert K. Welke(1992)

Vom Standpunkt einer funktionalen Grammatik aus ist es möglich oder sollte es möglich sein, dass einzelne Strukturen (bzw. Strukturtypen nicht funktional begründbar sind. Allerdings liegt es nahe, dass der Beschäftigung Anlass die Hypothese ist, dass eine funktionale Begründung entscheidendes zu klären hat. K. Welke (1992,15)

Da die Funktionale Grammatik noch eine sehr junge Grammatik ist, kann es zu einigen grammatischen Strukturen kommen, die rein strukturell und nicht funktionell behandelt werden können. Aber es gibt sich noch Themen, mit denen noch kein Einsatz getestet worden ist. Hier speziell zu unserem Thema, wobei wir uns in den weiteren Kapiteln auf eine funktionale Didaktisierungsstrategie der Modalverben befassen werden. Das Ziel der funktionalen Theorie wird es sein, sich in allen grammatischen Strukturen etablieren zu können.

Nun haben wir durch Beispiele sehen können, dass die Positionen der jeweiligen Situationen von kommunikative-funktionalen Aspekten abhängig sind. Um diese Situationen unterteilen zu können, werden in der funktionalen Grammatik bestimmte Faktoren eingesetzt, die wir nun im nächsten Kapitel ausführlich erklären und besprechen werden.

5.1.2. Faktoren der Funktionalen Grammatik

Durch den Einsatz der Pragmatik zeigt sich der Perspektivenwechsel sowohl in der Satzgliederung, als auch in Betonungsformen (Fokussierung). In einer Satzgliederung kann der Sprecher einen Perspektivenwechsel als eine Mitteilungsfunktion des Satzes nutzen und so darstellen, was für ihn am wichtigsten ist. Dadurch kann man beobachten, dass sich in jedem Satz das ‚Satzthema‘ und die ‚Satzaussage‘ unterscheiden. Für diese Unterteilungen des Satzes werden die Termini *Thema* und *Rhema* eingesetzt (vgl. Stolze, 2005, s. 129).

5.1.2.1. Thema-Rhema-Gliederung

Das Besondere an der Thema-Rhema-Gliederung ist, dass sie nach detaillierten pragmatischen Analysen beschrieben wird. Sie ist ein kommunikatives Phänomen, in dem bei Kommunikationssituationen folgende Faktoren berücksichtigt werden müssen:

- Der Sprecher hat in einer bestimmten Situation ein bestimmtes Ziel zur Kommunikation.
- Einen Gedanken des Hörers antizipieren.¹⁶
- Dem Hörer eine neue Mitteilung machen.
- “ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsbereich von Sprecher und Hörer in einer bestimmten Situation, aus dem der Sprecher dann eine Information auswählt, von der er glaubt, sie sei dem Hörer bekannt (Thema) und eine, von der er annimmt sie sei für den Hörer neu (Rhema)“ (Gerzymisch-Arbogast, 2002, s. 14ff)

Die Sprache wird durch den Thema-Rhema Einsatz nicht mehr als Mittel der Struktur gesehen, sondern sie wird als Kommunikationsmittel betrachtet. Die Sprache wird in dieser Hinsicht, neben der Struktur, auch nach kommunikativen Funktionen in Betracht gezogen.

Bei weiteren Satzbeispielen werden wir erneut erkennen, dass die Analyse von syntaktischen Strukturen nicht ausreichend ist. Da wir nun die Funktionale Grammatik

¹⁶ Etwas erkennen, bevor es eingetreten ist, vorwegnehmen

aus der kommunikativen Sicht entnehmen können, ist der Sprecher nun einer der Hauptthemen, mit dem wir uns als erstes auseinandersetzen müssen.

„Ebenso wichtig ist die Frage, was den Sprecher dazu veranlasst, den einen oder anderen Satz zu äußern. Hierzu ein Beispiel:

1. Peter tötet den Löwen.
2. Den Löwen tötet Peter.“ (Dürscheid, 2005, s. 182)

Aus diesen Beispielen ist zu erkennen, dass die Informationsgliederung unterschiedlich ist. Dieser Unterschied wird nun nach einer funktionalen Satzperspektive analysiert. Diese Analyse entspricht nun der Thema-Rhema Gliederung. Die klassische Definition der Thema–Rhema ist, dass das Thema die alte oder dem Hörer bereits aus dem Kontext oder aus der Situation bekannte Information bezeichnet und das Rhema die neue Information.

Selbstverständlich ist zu beachten, dass eine Thema-Rhema-Gliederung mehr Kontextbezogen bestimmt werden kann. Überprüfen wir nun den 1. Satz: ‚Peter tötet den Löwen‘. Hier handelt es sich um das Rhema, da diese Information für den Hörer neu ist. Nun wird in dem 2. Satz ein Perspektivenwechsel durchgeführt, nach dem der Satz wie folgt lautet: ‚Den Löwen tötet Peter‘. Hier werden wir nun mit dem Thema konfrontiert. Die Betonung kann in diesem Fall eingesetzt werden. ‚Den Löwen‘, also handelt es sich um einen bestimmten Löwen, der möglicherweise in einem Text schon erwähnt worden ist und der Sprecher davon ausgeht, dass der Hörer schon über diese Information bewusst ist.

Nach diesen Aussagen können wir nach Firbas (1964) ebenfalls bestätigen, dass alle Satzelemente nach ihrer kommunikativen Dynamik und nach ihrem Mitteilungswert bestimmt werden können.

Um in der Funktionalen Grammatik eine Thema-Rhema Gliederung durchführen zu können, wird in diesem Fall ein Minikontext benötigt. Aber reicht auch, wenn wir diesen Sätzen folgende Fragen stellen wie:

- | | |
|----------------------|--------------------------|
| Wer tötet den Löwen? | -Peter. (Sub. Rhema) |
| Wen tötet Peter? | -den Löwen. (Obj. Rhema) |

Ein weiteres Beispiel der Thema-Rhema Gliederung setzt vor allem ein, wenn im Satz eine markierte Abfolge vorliegt und das Thema vor dem Rhema steht.

- “Bsp.: Was hast du dem Kellner gegeben?
 Ich habe das Geld dem Kellner gegeben.
 Bsp.: Wem hast du das Geld gegeben?
 Ich habe das Geld dem Kellner gegeben.“ (Dürscheid, 2005, s. 183)

Nun haben wir ja bereits erwähnt, dass bei einer Thema-Rhema Gliederung entweder ein Minikontext erstellt oder nach den Sätzen bestimmte Fragen gestellt werden sollten. In dieser Situation wurden nun Fragen gestellt. Bei der Frage ‚Was hast du dem Kellner gegeben?‘ ist die Betonung auf ‚das Geld‘ bezogen. Somit ist ‚das Geld‘ das Rhema, da es eine neue Information für den Hörer ist. ‚Dem Kellner‘ wäre hier das Thema. Bei der Frage: ‚Wem hast du das Geld gegeben?‘ ist hier die Antwort ‚der Kassierer‘. Nun wäre hier für die neue Information das Rhema ‚der Kellner‘ und das Thema diesmal ‚das Geld‘. Natürlich ist es interessant zu sehen, dass die Antworten sich vollständig ähneln und die Unterschiede daher nur durch die Fragestellung verständlich werden.

5.1.2.2. Figur-Grund -Relation

Ein weiterer strukturbestimmter Faktor ist die Figur- Grund –Relation. Diese ist ein Ordnungsprinzip, dass die Anordnung der Zeichen auf Wort- Satz- und Textebene bestimmt.

- “Bsp.: The bike is near the house.
 The house is near the bike.” (L. Talmy, 1987, s. 629)

Hier ist das Subjekt als Figur gekennzeichnet. Allerdings besteht zwischen den Sätzen ein deutlicher Akzeptabilitätsunterschied. Der zweite Satz ist weniger Akzeptabel, da ein mobiler Gegenstand, das Fahrrad, als Bezugspunkt genannt wird. Ein Fahrrad kann sich in der Nähe eines Hauses befinden, aber ein Haus kann sich nicht in der Nähe eines Fahrrads befinden. Hier setzt sich die Mobilität in Kraft. Ansonsten sind die Sätze natürlich strukturell richtig.

Auch nach Zifonun (1997, 1335) wurden diese Sätze diskutiert:

Bsp.: Das Fahrrad befand sich unmittelbar bei dem Haus.
 Das Haus befand sich unmittelbar bei dem Fahrrad.

Da zwischen den beiden Ereignissen, hier das Fahrrad und das Haus, ein>> Aktivitätsfall<< bestehe, könnten sie nicht gleichermaßen zum Subjekt gemacht werden. Dies gilt ebenfalls beim Satzpaar:

Die Post ist neben der Sparkasse.
 Die Sparkasse ist neben der Post. (vgl. K. Welke 1994, s. 16)

In beiden Sätzen referieren die Nominalphrasen auf die Objekte, da diese immobil sind. Fortführend wird ein weiterer Aspekt diskutiert, der Einfluss auf die syntaktische Struktur hat. Es geht hier um die Art und Weise, wie der Sprecher den Sachverhalt darstellt, welche PERSPEKTIVE er hier einnimmt. (vgl. Dürscheid, 190)

Wie auch bei S. Kuno (1987, 212) wird hier die Perspektive des Sprechers in den Mittelpunkt gestellt. Dadurch kann die Situationsbeschreibung festgelegt werden. So erläutert Kuno dies an einem Beispiel:

(A) I see Neslihan at the library yesterday.
 (B) Neslihan see me at the library yesterday.

Der zweite Satz ist nicht akzeptabel auch wenn der Satz grammatisch richtig ist. Der Sprecher beschreibt hier das Geschehen aus der Perspektive einer anderen Person, obwohl er in der Äußerung auf sich selbst Bezug nimmt. Es ist nun wichtig, welche Perspektive der Sprecher einsetzt. Es hängt also vor dem Sachverhalt ab und „wie der Sachverhalt perspektiviert wird und auf welchen Referenten der Sprecher seine Empathie richtet“ (Dürscheid, 2005, s. 191). Hierzu einige Beispiele: „

Bsp.: Ich wasche den Wagen.
 Der Wagen wird von mir gewaschen.

Bsp.: Peter ähnelt Paul.
 Paul ähnelt Peter.“ (Dürscheid, 2005, s. 192)

Dass die Entscheidung für ein bestimmtes Verb, für eine bestimmte syntaktische Konstruktion davon abhängt, wie der Sprecher den Sachverhalt darstellen möchte, wurde in zahlreichen funktionsorientierten Arbeiten hervorgehoben.

5.1.2.3. Topik-Kommentar-Gliederung

Die Topik- Kommentar-Gliederung ist mit der Thema-Rhema Gliederung nicht zu verwechseln. Während die Thema-Rhema Gliederung die Satzebene analysiert, untersucht die Topik-Kommentar Gliederung das Satzinterne. In der Topik-Kommentar Gliederung spielt diesmal ‚das Subjekt‘ eine entscheidende Rolle. Hermann Paul (1880), bekannt auch durch sein Werk „Prinzipien der Sprachgeschichte“, trennt das Subjekt in ein grammatisches und ein psychologisches Subjekt. Somit wird das Subjekt auf zwei verschiedenen Ebenen übernommen.

Bei einem Beispielsatz von Hermann Paul (1880) ist die Trennung noch ersichtlicher und zwar:

‚mich friert‘

ist nach Hermann Paul ein psychologisches, aber kein grammatisches Subjekt. Denn die Aussage ‚mich friert‘ könnte ebenfalls eine Aufforderung sein, das Fenster zu schließen, weil vielleicht die Temperatur des Zimmers gesunken ist. Oder bringe mir doch eine Decke mit etc. Es könnte natürlich auch noch mehrere Aussagen geben. Das psychologische Subjekt wird folgendermaßen definiert:

Jeder Satz besteht aus mindestens zwei Einheiten. Diese Elemente verhalten sich nicht gleich, sondern sind ihrer Funktion nach differenziert. Man bezeichne sich als Subjekt und Prädikat. [...] Das psychologische Subjekt ist die zuerst in dem Bewusstsein des Sprechenden, denkenden vorhandene Vorstellungsmasse, an die sich eine zweite, das psychologische Prädikat anschließt (Hermann Paul, 1880, s. 129).

Auch die funktionalen Grammatiker stimmen der Aussage von Hermann Paul zu, indem sie den Unterschied in Topik und Kommentar folgender Weise erklären lassen. “Das Topik ist dasjenige, über das man spricht; der Kommentar das, was darüber ausgesagt wird“ (Dürscheid, 2005, s. 187).

5.2. Funktionale Grammatik nach Simon Dik

Dik (1997) ist der Meinung, dass Semantik, Morphosyntax und Phonologie zur Pragmatik gehören. Diese drei Eigenschaften basieren auf dem pragmatischen Regelsystem. Eine grammatische Analyse sprachlicher Ausdrücke kann also nur mit Rücksicht auf das pragmatische System einer Sprache erfolgen. (vgl. Smirnow & Mortelmans, 2010, 18) . Hierzu kann man das Regelsystem schematisieren:

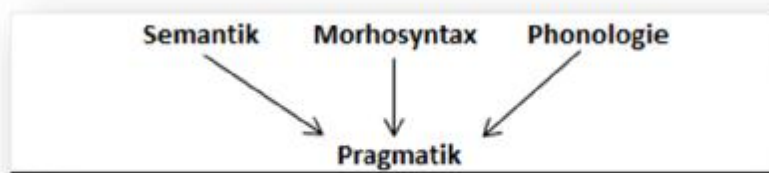


Abb. 4.5. Erstellt nach dem Regelsystem von Simon Dik.

Dik sieht seine Grammatik nicht als pragmatische Theorie, sondern als Theorie der grammatischen Organisation. Das Besondere ist eigentlich, dass eine Dominanz des Inhalts gegenüber dem Ausdruck, der Funktion gegenüber der Form besteht. Dadurch liegt eine kommunikativ-pragmatische Wende in einer Grammatiktheorie vor.

Da die Grammatik nicht nur eine Formbeschreibung, sondern auch Angaben zu den Funktionen und Bedeutungen der sprachlichen Mittel ist, ist das Ziel, als Ersatz des alten Gegenstandes, hier in diesem Fall das Sprachsystem der Grammatik, durch einen neuen Gegenstand zu ersetzen. Der neue Gegenstand in diesem Fall ist die kommunikative Funktion. Eine kommunikative oder funktionale Orientierung schließt die Grammatik nicht aus, sondern schließt die Grammatik ein (vgl. Helbig 1994, s. 94).

Die zentrale Annahme Disk über Sprache ist ihr zweckgebundener Charakter als Mittel zur Kommunikation. Dik rückt damit die Funktion der Sprache in den Mittelpunkt. Wie andere Funktionale Grammatiker betont auch Dik (1978, 71, 1993, s. 381), dass die begrifflich inhaltlich sich ähnelnden Sätze sich nur darin unterscheiden

können, wie dabei ein Sachverhalt dargestellt wird. Für ihn gilt, dass das Subjekt und Objekt keine syntaktischen Merkmale sind, sondern Perspektivierungsfunktionen seien, was sich auch in den vorigen Kapiteln bestätigen lässt.

Although we use the term >syntactic function< for Subject and Object, these functions are given a clear communicative interpretation. >Perspectivising< functions might be a better label.

S.Dik (1993, s. 81)

Die Erläuterung von Dik zeigt durch ein Beispiel, dass dem Subjekt eine semantische Funktion zugeordnet ist:,,

1. The girl kisses the boy.
2. The boy was kissed by the girl.” (Dürscheid, 2005, s. 194)

Der Unterschied zwischen den beiden Prädikationen besteht darin, welche semantische Funktion jeweils im Subjekt kodiert wird. Es wird hier die eigentliche Frage gestellt, wie die Zuordnung von semantischen zu syntaktischen Funktionen besteht. Natürlich ist es grammatikalisch ersichtlich, dass es sich im ersten Satz um einen Aktiv-Satz und im 2. Satz um einen Passiv-Satz handelt. Doch die semantische Zuordnung besteht darin, in welchen Bezug diese Sätze gesetzt werden.

Vielleicht ist es noch hilfreicher, den Begriff Prädikation zu erläutern. Die Prädikation ist eine sprachliche Handlung, die eine bestimmte Beziehung zwischen einer Struktur und einem System bezeichnet. Somit werden den sprachlichen Handlungen also in diesem Fall den Prädikationen bestimmte Eigenschaften zugeordnet. Es werden den Argumenten und auch den Ausdruck bestimmte Eigenschaften zugeordnet.

Ali bedankt sich bei Demet.

Ali ist Anwalt.

Ali hat braune Augen.

Bei diesen Sätzen werden die entsprechenden Eigenschaften als Prädikate bestimmt. In jedem Satz besitzt das Prädikat einen eigenen Prädikatsrahmen. Dieser

Prädikatsrahmen enthält die wichtigsten semantischen und morphosyntaktischen Informationen.

Wie auch bei der Handhabung des Organon-Modells, wird in der FG die Sprache, aber auch der Einsatz von diversen Sätzen, als ein Instrument der sozialen Interaktion zwischen Menschen verstanden, die in erster Linie zum Herstellen kommunikativer Relationen zwischen Sprecher und Hörer dienen. Die Sprache, die nur aus Regeln und Normen besteht, ist durch die Einheiten der syntaktischen, semantischen und phonologischen Regeln determiniert (vgl. Jungen & Lohnstein, 2006, s. 101). Hierbei versucht die Funktionale Grammatik die Gesamtheit der Aspekte, die bei der sprachlichen Interaktion auftreten, im Rahmen der Grammatiktheorie zu erfassen. Dabei werden verschiedene Ebenen der theoretischen Beschreibung sprachlicher Ausdrücke zusammengekommen (Syntax/ Semantik/ Pragmatik) und in dieser Grammatik analysiert.

Bei der Analyse wird darauf geachtet, dass die sprachlichen Ausdrücke einer einzelnen Sprache nach benötigten grammatischen Regeln zugeordnet werden. Die theoretische Adäquatheit spielt in diesem Fall eine wichtige Rolle und sie wird in drei Ebenen formuliert:

1. Pragmatische Adäquatheit: Eigenschaften der sprachlichen Ausdrücke für den kommunikativen Gebrauch.
2. Psychologische Adäquatheit: die FG muss mit den psychologischen Theorien der Sprachverarbeitung übereinstimmen.
3. Typologische Adäquatheit: Die Theorie der FG soll in Begriffen formuliert sein, die in jeder Sprache angewendet werden können. (vgl. Jungen & Lohnstein, 2006, s. 102).

5.2.1. Die Sprachanalyse in der Funktionalen Grammatik

Dik (1991, s. 267) stellt die Sprache in den Mittelpunkt der Funktionalen Grammatik. Somit lautet die Bezeichnung der „functional Grammar“, dass sie ein sprachliches Model ist und dass sie von der Funktion der Sprache ausgeht anstatt der Form der Sprache. Mit dieser Aussage ist das Ziel, die Pragmatik nicht zu ignorieren. Hier ist eigentlich nicht die allgemeine Pragmatik gemeint, sondern es handelt sich mehr hier um eine Diskurspragmatik, die im Sinne von Sprechakten und Sprache als

Handlung gemeint ist und versucht, den sprachlichen Ausdruck wie in der Topik und Fokus zu behandeln.

Die grundlegende Eigenschaft der Funktionalen Grammatik ist, dass sie eine allgemeine Theorie über die grammatische Organisation natürlicher Sprachen ist. Ihr wichtigstes Kennzeichen ist, dass die Sprache insbesondere als Instrument sozialer Interaktionen gesehen wird.

Als solches ist vor allem die Pragmatik von Bedeutung, und die Syntax und Semantik sollten innerhalb der Pragmatik analysiert werden.

Die Hierarchie zwischen den bereits gedeuteten drei Analyseebenen ist deutlich: Am wichtigsten ist für die FG die Pragmatik, ihr „untergeordnet“ ist die Semantik, welcher wiederum die Syntax untergeordnet ist. Aus dieser Hinsicht werden im Aufbau der FG drei verschiedene Funktionsarten analysiert:

Syntaktische Funktionen präsentieren alternative Perspektiven auf die Präsentationen von Sachverhalten (Subjekt, Objekt)

Semantische Funktionen kodieren verschiedene Rollen, die die Teilnehmer an einem Sachverhalt einnehmen können (Agens, Patiens, Rezipient usw.)

Pragmatische Funktionen geben die Verteilung von Informationen an, welche von der jeweiligen Situation abhängig ist (Topik, Fokus) (vgl. Dik, 1987, s. 37).

Es ist selbstverständlich, dass sich die Semantik auch die Pragmatik mit der ‚Bedeutung‘ befassen, und aus dieser Hinsicht unterscheidet der Philosoph W. Morris (1938) die Semantik und die Pragmatik, indem er diese in drei Zweige unterteilte und als allgemeine Zeichentheorie beschreibt:

5.2.2. Syntaktische Funktion

Bei der syntaktischen Funktion werden im traditionellen Grammatikunterricht für die Beschreibung der Bestandteile von Sätzen nicht Bezeichnungen wie Nominalphrase, Präpositionalphrase und Attributphrase verwendet, sondern Begriffe wie Subjekt, Objekt und Attribut. Diese Begriffe sind funktional und relational. Sie geben an, welche Funktionen die Konstituente innerhalb ihrer syntaktischen Umgebung hat (vgl. Meibauer, 2007, s. 153). Die FG verwendet demnach die traditionelle syntaktische Terminologie, aber in einer anderen Art und Weise.

„Subjekt und Objekt stellen nämlich verschiedene Perspektivierungsmöglichkeiten bereit, indem sie dem Sprecher ermöglichen, seine

Perspektive auf einen Sachverhalt unterschiedlich zu spezifizieren“ (Smirnova & Mortelmans, 2010, s. 35).

Hier zu einem Beispiel:,,

- (a) Ich genieße wirklich jeden Tag.
- (b) Ich genieße wirklich jeden Tag das Frühstück.
- (c) Das Frühstück jeden Tag genieße ich wirklich.“ (Meibauer, 2007, s. 153)

In allen drei Sätzen ist “jeden Tag“ ein NP, doch die Funktion dieser NP ist in den drei Sätzen nicht dieselbe. Der Zusammenhang zwischen Form und Funktion ist somit weder in die eine Richtung noch in die andere Richtung unterschiedlich. Ein Ausdruck einer bestimmten Kategorie kann unterschiedliche Funktionen haben, und Ausdrücke unterschiedlicher Kategorien können dieselbe Funktion haben.

Wenn man sich die Frage stellt, warum eigentlich die syntaktische Funktion relevant ist, ist darauf hinzuweisen, dass es im Deutschen verschiedene syntaktische Regeln gibt, um zu klären, warum man Begriffe wie Subjekt, Objekt, Prädikat und Attribut benötigt. So muss man nach syntaktische Regeln suchen, die nicht ohne diese Begriffe zu beschreiben sind (vgl. Meibauer, 2007, s. 154).

5.2.3. Semantische Funktion

Jede Funktion erhält einen entsprechenden Namen wie Agens, Patiens oder Rezipient, die verschiedene Rollen kodiert. Für jede syntaktische Struktur ist eine semantische Funktion definiert. In diesem Fall werden folgende Fragen gestellt: “

- Welche Rolle spielt das Adjektiv bei Wertungen?
- Wie ist ein sprachliches Element beteiligt an der Vermittlung von Bedeutung?
- Wie wird mit der sprachlichen Form Realität wiedergegeben?
- Welche lexikalische oder aktuelle Bedeutung hat das sprachliche Element selbst?“ (Einecke, 1995, s. 12ff)

Es ist kurz zu erwähnen, dass Die Semantik ein Teilgebiet der Linguistik ist. Die Semantik beschäftigt sich mit der Bedeutung von sprachlichen Ausdrücken. Wichtig

sind vor allem die Interpretation und die Art der Verknüpfung der einzelnen Wörter. Wie auch schon zuvor die Funktionale Grammatik anhand von zwei Sätzen ihren Sachverhalt präsentiert hatte:

Die Sparkasse ist neben der Post.

Die Post ist neben der Sparkasse.

Können wir ersehen, dass dieselben Wörter enthalten sind aber die Bedeutungen der Sätze nicht übereinstimmen. Es ist darauf hinzuweisen, dass diese beiden Sätze zwei verschiedenen Situationen schildern.

Die Interpretation von komplexen Wörtern und Sätzen muss demnach nicht nur die Bedeutung der einzelnen Wörter (und Wortteile) berücksichtigen, sondern auch die strukturellen (syntaktischen) Relationen, die zwischen den einzelnen Wörtern (und Wortteilen) bestehen (vgl. Frege, 1923, s. 36ff).

Es ist zu erwähnen, dass die Bedeutung sprachlicher Zeichen in ihrer Beziehung zu Dingen in der Welt liegen (vgl. Wittgenstein 1922, Carnap¹⁷ 1947 und Montague¹⁸ 1974). Bei der Semantik liegt der Schwerpunkt bei der Interaktion von kommunizierenden Menschen und geht davon aus, dass die Bedeutung sprachlicher Ausdrücke nur in ihrem Gebrauch liegt (vgl. Austin 1962 und Grice 1989).

5.2.4. Pragmatische Funktion

Der Ansatz der Funktionalen Grammatik greift, wie schon erwähnt, auf Bühlers Sprachmodell (Zeichentheorie) und seine Weiterentwicklung im Rahmen der Pragmatik zurück.

„Die Pragmatik befasst sich allgemein mit der Tatsache, dass Sätze von Personen mit Überzeugungen, Wünschen und Absichten, die in konkreten Situationen geäußert werden, an andere Personen mit Überzeugungen, Wünschen und Absichten gerichtet sind und in Zusammenhang stehen mit bereits erfolgten und sich anschließenden Äußerungen.

¹⁷ Rudolf Carnap war ein deutscher Philosoph und einer der Hauptvertreter des logischen Empirismus

¹⁸ Richard Montague war ein amerikanischer Mathematiker, Logiker und Klassiker der formalen Semantik natürlicher Sprachen

Genauer gehören zur Pragmatik

- Die Aspekte der Interpretation von sprachlichen Äußerungen, die vom Kontext der Äußerung abhängen
- Die (kommunikativen) Funktionen, die sprachliche Äußerungen haben, sowie
- Strukturelle Aspekte von Texten und Gesprächen“ (Meibauer, 2007, s. 210).

Die Pragmatik ist folgenderweise zu unterscheiden:

GRAMMATIK	PRAGMATIK
<u>Sprachsystem</u>	<u>Sprachverwendung</u>
Phonologie	
Morphologie	
Syntax	
Semantik	

Abb. 4.6. Systematische Aspekte der Sprachverwendung¹⁹

Nach diesem Abbild besteht das Sprachsystem aus den Teilsystemen der Phonologie, Morphologie, Syntax und der Semantik. Bei der Sprachverwendung wird die Pragmatik eingesetzt.

Wir können somit feststellen, dass die Semantik nicht die einzige Disziplin ist, die sich mit der Bedeutung sprachlicher Ausdrücke befasst. Die Bedeutung spielt auch in der Pragmatik eine wesentliche Rolle. Folgendes Schema wird den Überblick über die einzelnen Ebenen der Bedeutung und deren Zuordnung zu Semantik und Pragmatik vereinfachen. Aus dem Schema ist ersichtlich, dass sich die Semantik mit der Satzbedeutung und der Äußerungsbedeutung beschäftigt. Die Äußerungsbedeutung und die intendierte Sprecherbedeutung sind Gegenstand der Pragmatik.

¹⁹ Einführung in die germ. Ling., 2007, S.12

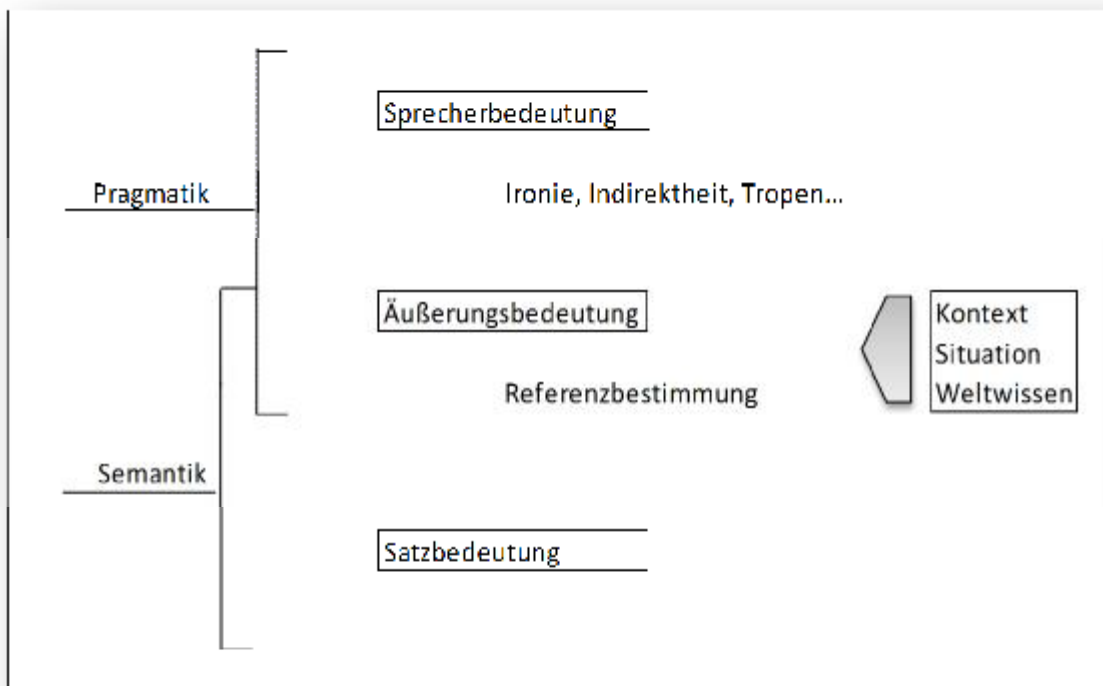


Abb. 4.7. Bedeutung und Zuordnung zu Semantik und Pragmatik.²⁰

In der Skizze sehen wir die Unterteilung von Pragmatik und Semantik. Während die Pragmatik sich für die Sprecherbedeutung und Äußerungsbedeutung auseinandersetzt, beschäftigt sich die Semantik mit der Satzbedeutung und ebenfalls auch mit der Äußerungsbedeutung. Somit können wir erkennen, dass die Semantik und Pragmatik sich auf der Ebene der Äußerungsbedeutung überschneiden. Um diese voneinander unterscheiden zu können, spielt dabei der Kontext, die Situation und das Weltwissen eine wichtige Rolle.

Nachdem wir die drei Arten der Sprachanalyse der FG erklärt haben, ist es angemessen diese komplett in einem Schemata von Simon Dik zusammenzufassen

²⁰ Einführung in die germ. Ling., 2007, S.177

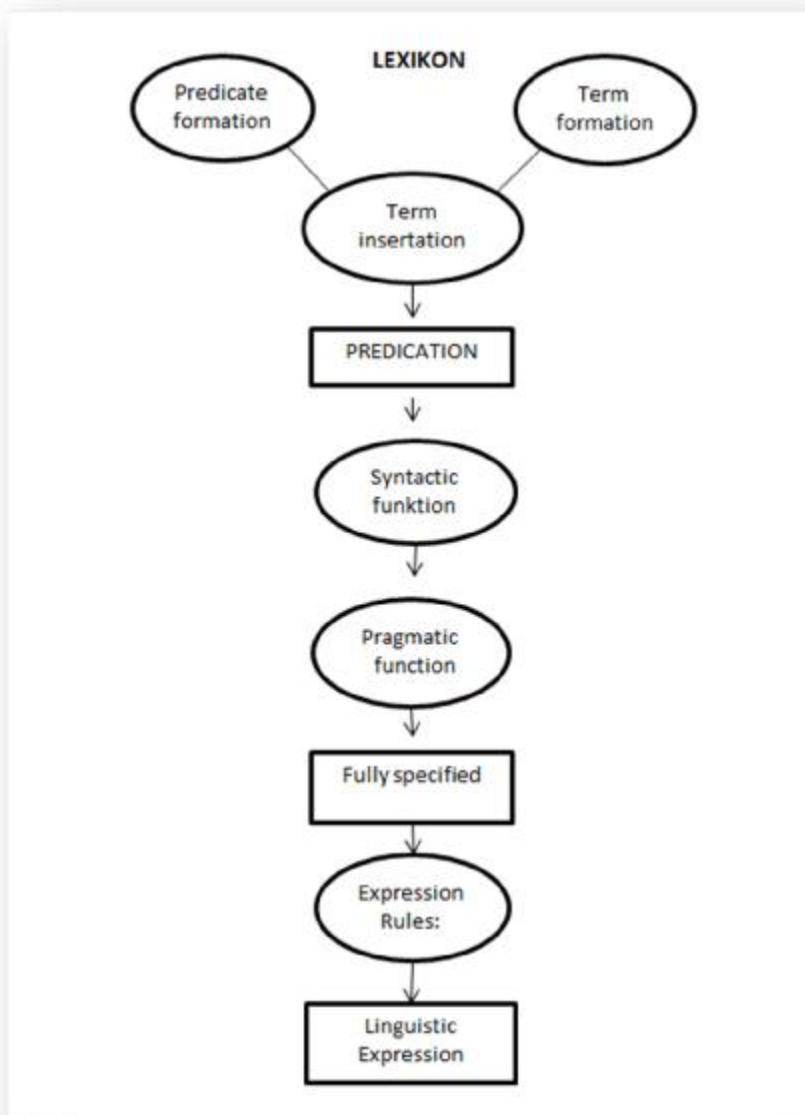


Abb. 4.8. Aufbau einer FG (aus Dik 1991:250)

Dieses Modell soll nun die ‚Functional Grammar‘ in der angemessenen Form wiedergeben. Das Modell ist auf das Wesentliche reduziert worden und es wurden die englischen Bezeichnungen beibehalten:

Die Terme und Prädikate sind Teil des Lexikons. Die Prädikation ist hier die sprachliche Handlung, die eine bestimmte Beziehung zwischen einer Struktur und einem System zeigt. Somit hat jedes Prädikat eine eigene bestimmte Eigenschaft. Die Terme sind dagegen die Argumente der Prädikate und bilden die Beziehungen zu den Prädikaten. Bei der Prädikation werden die syntaktischen und pragmatischen

Funktionen eingesetzt, so dass man zu einer vollständigen Prädikation, also zu einem sprachlichen Ausdruck gelangt.

Als Resultat kann man erkennen, welche Bedingungen für die Funktionale Grammatik vorrangig sind. Dass das Organon-Modell eine wichtige theoretische Grundlage für die Funktionale Grammatik ist, zeigt sich darin, dass bei der sprachlichen Handlung kommunikative und pragmatische Aspekte berücksichtigt werden. Durch den Einsatz der Thema Rhema Gliederung, Figur und Grundrelation und Topik und Kommentar gelangt man zu den Prinzipien der funktionalen Grammatik.

SECHSTER TEIL

GRAMMATIK IN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK

Man stellt sich oft die Frage, wie weit man den Grammatikunterricht funktional gestalten kann. Oder wie kommt man von den funktionalen Überlegungen zu einem begründeten Grammatikunterricht?

Wilhelm Köller (1986, 35ff.) hält allgemeine Zielsetzungen im Grammatikunterricht für erforderlich und hat entsprechend folgende allgemeine Ziele aufgestellt, die die Basis jeder Sprachbetrachtung bilden sollten:

a) Identifikation

Im Sprachunterricht ist es nicht Sinn und Sache die Regeln und Struktur einer Fremdsprache einfach zu erlernen, sondern Ziel ist es, sich komplett mit der Sprache zu identifizieren. Emotional sich mit den Strukturen auseinanderzusetzen. Denn solange die Erlernenden die Strukturen der Äußerungen nicht erkennen, so werden sie weitere Grundlagen der Grammatik nicht verstehen können. Daher müssen Kriterien zur Identifikation grammatischer Formen in jedem Grammatikunterricht einen festen Platz haben.

b) Perspektivierung

In der Funktionalen Grammatik ist die Perspektivierung nicht zu vernachlässigen. Es muss den Lernenden bewusst gemacht werden, dass die erstellten Sätze sich nicht verdoppeln, sondern sie werden nach Interpretierungen gebildet. Sie sollen die grammatischen Strukturen nach verschiedenen Perspektiven bilden können. Ziel ist es auch beim Fremdsprachenerwerb bei Korrekturen nicht nach ‚wahr‘ und ‚falsch‘ zu beurteilen, sondern sollten nach ‚angemessen‘ oder ‚weniger angemessen‘ beurteilt werden, damit die Lernenden ebenfalls auch die Perspektivierung in grammatikalischen Strukturen identifizieren können.

c) Funktionalität

Durch die Perspektivierung sollte der Lernende die Funktionalität der Grammatik erblicken und dadurch die grammatischen Formen wahrnehmen können. Aufgrund dessen ist es eine wichtige Aufgabe, die Funktionalität der grammatischen Formen nach bestimmten Textsorten herauszuarbeiten und zugleich auf funktionsähnliche Sprachformen hinzuweisen.

d) Sprachkritik

Es besteht generell die Gefahr, dass funktional grammatische Formen zu Täuschungszwecken missbraucht werden können. Verfügt der Hörer jedoch über Kenntnisse der Funktionen grammatischer Formen, so ist die Wahrscheinlichkeit die Intention des Sprechers falsch zu verstehen geringer.

Neben den Aufbau der Didaktisierung des Grammatikunterrichts von Wilhelm Köller ist ebenfalls „zur Didaktisierung und Methodik des Grammatikunterrichts“ von Stammel (2005, 2) zu erwähnen. Am Anfang werden die Lernziele des Grammatikunterrichts aufgelistet:

- Der Grammatikunterricht soll Einsicht in den Bau und in die Struktur von Sprache vermitteln.
- Grammatikunterricht hat Hilfsfunktion und soll Verständigungsbegriffe vor allem für den Fremdsprachenunterricht dienen.
- Grammatikunterricht soll die schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit der Lernenden fördern.
- Für eine Funktionale Grammatik ist das Ziel, die Sprachkompetenz zu fördern.

In der funktionalen Grammatik werden die einzelnen Ansätze aufgenommen und zu einer Gesamtkonzeption gestaltet. Den Begriff funktionaler Grammatikunterricht besteht aus einem Bündel von Merkmalen, die in gleicher Weise sein müssen, um eine Gesamtheit zu erstellen (vgl. Stammel, 2005, s. 2). Denn wie auch schon erwähnt, wird mit dem Begriff „funktional“ ein didaktischer Zugriff auf grammatische Phänomene gekennzeichnet. Dabei sollen die Lernenden die Funktion sprachlicher Mittel und

Äußerungen in kognitiven und kommunikativen Verwendungszusammenhängen verstehen. Es werden hier Wörter und Sätze immer in bestimmten Situationen mit bestimmten Absichten verwendet, was auch einer der Gründe war, die Modalverben in Bezug der funktionalen Grammatik zu bearbeiten.

Bei der Didaktisierung aus der Sicht der funktionalen Grammatik empfiehlt es sich, beim Einsatz der Materialien nur Einzelsätze zu verwenden, da es zu gering ist, die Regelmäßigkeiten einer Sprache deutlich werden zu lassen. Auch bei der Förderung der Sprachkompetenz sind Einzelsätze ein wenig geeignetes methodisches Mittel der Darstellung. Aber bei komplexen Sprachverwendungszusammenhängen kognitiver und kommunikativer Art ist diese Förderung wirksam. Was auch zu diesem Thema im Allgemeinen ausreichend sein sollte (vgl. Stammel, 2005, s. 2). Denn das Ziel besteht darin, den funktionalen Grammatikunterricht aus der kommunikativen Perspektive zu ersehen. Wie auch schon am Anfang erwähnt worden ist, fehlt die Kommunikation der erlernten Fremdsprache, da generell die grammatischen Phänomene eingepreßt werden aber die Funktion der jeweiligen Phänomene nicht beachtet werden.

Wenn man den Lernenden an Sprachverwendungszusammenhängen teilhaben lässt und sie so zum sprachlichen Handeln und zur kritischen Reflexion über das tun anregt, so erreichen die Lernenden eine Sprachkompetenz durch den funktionalen Grammatikunterricht. Bei einer Förderung der Sprachkompetenz, dürfen die Lernenden bei Übungsphasen nicht in eine passive Haltung gedrängt werden. Sie müssen aktiv und handelnd mit den reflektierten sprachlichen Mitteln umgehen und selbst Texte oder vielleicht noch einfacher, Sätze bilden können. Somit ist es wichtig, dass bei so einem Lernverfahren, die Lernenden tätig sind und grammatische Kategorien schreibend oder sprechend verwenden. Bei einer Grammatikübung sind dann die Lernenden gezwungen, sprachliche Mittel und sprachliche Gebrauchsformen produktionsorientiert anzuwenden (Stammel, 2005, s. 3).

Es werden ebenfalls dem Fremdsprachenunterricht (FSU) jeweilige Thesen aufgestellt, die ebenfalls für einen funktionalen FSU dienen können.

(These 1) Es ist nochmals hinzuweisen, welche dienende Funktion die Grammatik auch im FSU hat, sie ist Mittel und nicht Zweck. Grammatik steht somit im Dienste der Kommunikation. (These 2) Eine Grammatik für den FSU unterscheidet sich von einer linguistischen Grammatik. Sie folgt keiner einheitlichen linguistischen Theorie, sondern wählt aus einer linguistischen Beschreibung das aus, was für den Fremdspracherwerb wichtig ist, die so verstandene Grammatik nennt man:

Didaktische Grammatik. (These 3) Didaktische sowie auch pädagogische Grammatiken sollten im Grunde genommen Textgrammatiken und keine Wortarten oder Satzgrammatiken sein. Die Sprache muss in ihren funktionalen Zusammenhängen erklärt werden. (These 4) Eine Grammatik für den FSU sollte eine funktionale kommunikative Grammatik sein, eine solche die die kommunikativen Funktionen der Sprache samt der dafür geeigneten sprachlichen Mittel verbindet (vgl. Cicha & Szrama, 2004, s. 1).

6.1. Funktionaler Grammatikunterricht

Das Ziel eines jeden Fremdsprachenunterrichts sollte es sein, den Lerner zu einer kommunikativen Handlung in der fremden Sprache zu befähigen. Also ist auch das Ziel des Grammatikunterrichts eine kommunikative Kompetenz. Die Möglichkeit des Handelns in und mit einer Sprache wird durch die Grammatik bestimmt, welche den Aufbau einer Sprache organisiert. Durch die funktionale Perspektive wird den Lernenden ermöglicht zu erkennen, wozu die Sprache dient und was mit ihr erreicht werden kann. „Welche Formulierung unser Handeln gelingen lässt und was in der Schrift im Gegensatz zum Gespräch erwartet wird. Wir richten nicht den Blick auf tote Formen, sondern auf die Sprachwirklichkeit. Das führt zu einer neuen Motivation für die Grammatik. Sie ist nicht ein Lerngegenstand wie andere oder gar Selbstzweck, sondern das Mittel, Sprache zu verstehen und zu erklären“ (Hoffmann, 2004, s. 1).

Für Hoffman (2004, 2) ist es wesentlich, dass der Unterricht mit der wirklichen Sprache arbeitet, spricht mit echten Gesprächen und Texten. Denn die meisten Lehrwerke bieten immer noch fast nur Fiktives, obwohl die Wirklichkeit für den Lerner nicht unspannend ist. Hoffmann (2004) schlägt didaktische Pfade vor, um funktionale Überlegungen in einem begründeten Grammatikunterricht umzusetzen. Somit schließen viele Funktionen mehrere sprachliche Mittel zusammen, die einen Funktionskomplex bilden:

- „Gegenstände (Dinge, Personen, Stoffe) zugänglich machen, so dass man über sie sprechen kann;
- Über Ereignisse und Handlungen sprechen;
- Ereignisse und Sachverhalte verzichten;
- Ereignisse und Sachverhalte verorten;
- Über Wissen und Erwartung sprechen;

- Handlungspläne und Handlungszwecke verdeutlichen;
- Thematisieren und Fortführen;
- Gewichten;
- Ausdruck von Höflichkeit und Respekt;
- Geschichten erzählen;
- Argumentieren (Begründen und plausibel machen)“ (Hoffmann, 2004, s. 17)

„Prinzip ist, von funktional eigenständigen Formen auszugehen und ihre Funktionsweise zu erklären. Erklärungen sollten möglichst auf eigenen Entdeckungen, auf Experimenten, auf Spielen, auf Textarbeit und nicht zuletzt Gesprächsanalyse beruhen. Ein didaktischer Pfad basiert auf der Logik sprachlicher Mittel“ (Hoffman, 2004, s. 17).

Da bei dem funktionalen Grammatikunterricht hauptsächlich auch das Entdeckungsvermögen der jeweiligen Lernenden im Mittelpunkt steht, kann man den Unterrichtsablauf nach einem Kreislauf wahrnehmen, in dem der Lerner bei Aufgaben folgende Schritte verfolgt:

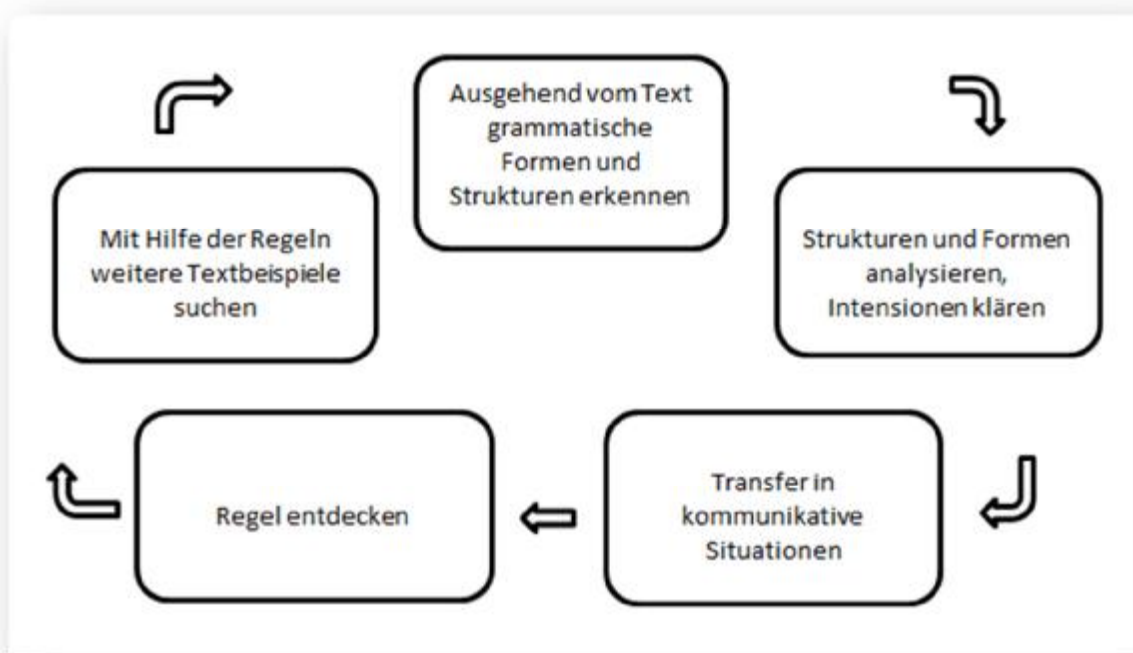


Abb. 5.1. Kreislauf der Funktionalen Grammatik, Fendler, 2008, 14

Der Ausgangspunkt des Kreislaufes ist der Text. Als erstes werden die grammatischen Formen und Strukturen festgestellt und anschließend auf ihre

Intensionen hin untersucht. Danach werden diese Texte in kommunikative Situationen übertragen, wobei noch weitere Regeln entdeckt werden können.

Die Funktionale Grammatik beruht theoretisch auf dem Konzept, neben den didaktischen Komponenten des Unterrichts auch die Motivation der Lernenden bei Vermittlung grammatikalischer Regeln und Strukturen in Betracht zu ziehen. Die Lernenden können hier individuelle Rückmeldungen zu ihren eigenen Leistungen bekommen, da die grammatikalischen Strukturen nicht nur in Unterrichtssituationen, sondern auch in echten Kommunikationssituationen der Lerner auftreten (vgl. Fendler, 2008, s. 15).

Die grammatischen Phänomene sind also nicht aus den Zusammenhängen herauszureißen, sondern in einem lernfeldübergreifenden Unterricht (wie ihn die Funktionale Grammatik fordert), beim Umgang mit Texten sowie bei der mündlichen oder schriftlichen Textproduktion zu behandeln (Einecke, 1998).

So ist zu betonen, dass für eine Funktionale Grammatik Förderung der Sprachkompetenz einer der Lernziele ist. Wie auch schon darauf hingewiesen, spielt der Begriff ‚Funktion‘ im Grammatikunterricht eine wichtige Rolle. Mit diesem Begriff wird ein didaktischer Zugriff auf grammatische Phänomene gekennzeichnet. Dabei sollen Lernende die Funktion sprachlicher Mittel und Äußerungen in kognitiven und kommunikativen Verwendungszusammenhängen verstehen. Wir verwenden Wörter und Sätze immer in bestimmten Situationen und mit bestimmten Intentionen. Für einen funktionalen Grammatikunterricht steht jeweils die Frage im Vordergrund, wie wir eine grammatische Kategorie gebrauchen und wie wir sprachlich handeln würden/ müssten, wenn es diese Kategorie nicht gäbe.

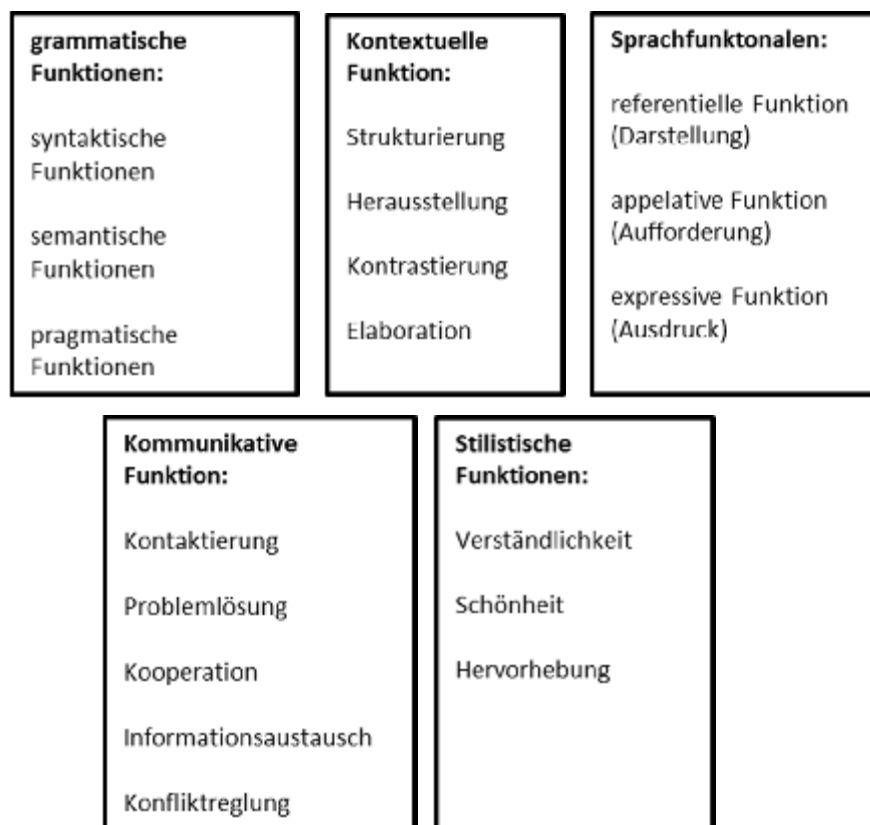
„Schlüssig ergibt sich auch, dass in diesem Grammatikunterricht systematisch vorgegangen werden muss. Erst im System wird die Funktionalität der grammatischen Kategorien deutlich“ (Holly, 1993, zitiert nach Bredel, 2006, s. 824).

6.2. Gliederung der Funktionalen Grammatik in der Didaktisierung

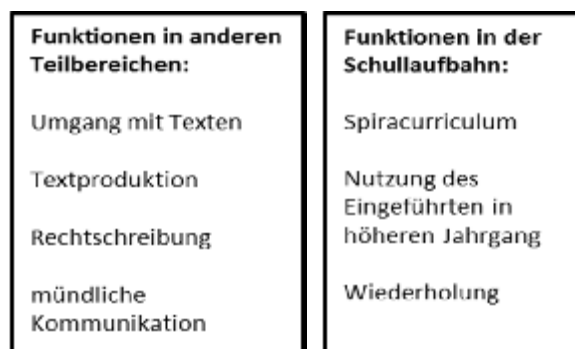
Die Gliederung der Funktionalen Grammatik besteht nicht nur aus der syntaktischen, semantischen und pragmatischen Funktion, sondern ist mit weiteren

Funktionen gegliedert. Nach der Fachdidaktik-Einecke ist die FG mit folgenden Stichpunkten gegliedert²¹:

A) Funktionen sprachlicher Mittel



B) Funktionen der Grammatik im Deutschunterricht



²¹ Verfügbar als Online –Dokument über http://www.fachdidaktik-einecke.de/3_Sprachdidaktik/funktionen_sprachlicher_mittel.htm, gesehen am 28.02.2011

C) Funktion der Reflexion über Sprache für sprachbewusste Bürger

Kommunikative-Kompetenz:	Sprachbewusstsein:
Situationsangemessen	Sprachaufmerksam
Adressatengerecht	sprachkritisch
Intensionsgerecht	ideologisch,
Normgerecht	stilkritisch
Metakommunikation	

Hier ist zu erkennen, wie die Funktionale Grammatik gegliedert ist. Die Komponenten werden nach Funktionen sprachlicher Mittel, Funktionen der Grammatik im Deutschunterricht und nach Funktion der Reflexion über Sprache für sprachbewusste Bürger gegliedert. Diese Gliederungen sind bedeutsam, da diese Auflistungen vollständig im Unterricht eingesetzt werden können.

Bevor im Hauptkapitel eine Auseinandersetzung mit der Didaktisierung der Modalverben aus Sicht der Funktionalen Grammatik stattfindet, soll nun im folgenden Kapitel das ‚Modalverb‘ als Gegenstand der Grammatik analysiert und seine Anwendungsbereiche dargelegt werden. Nicht zuletzt wird auch der Notwendigkeit eines Vergleichs der Modalverben im Deutschen und Türkischen nachgegangen.

SIEBTER TEIL

MODALVERBEN

Modalität, dient dazu „die Art und Weise zu differenzieren, in der Sachverhalte existieren. Mit den Subkategorien *Wirklichkeit*, *Möglichkeit* und *Notwendigkeit* bzw. ihren Negationen hat man die charakteristische Existenzweise bestimmter Sachverhalte zu unterscheiden versucht bzw. festgelegt, auf welche Weise ihnen charakteristische Eigenschaften bzw. Prädikat zukommen“ (Köller, 1986, s. 133).

Modalität nach Wahrig hat folgende Bedeutung: eine Art und Weise (wie etwas geschieht oder gedacht wird). Ausführungsart (Logik) Bestimmtheitsgrad einer Aussage) (Sprachw.) (unterschiedl.) sprachl. Form die das Verhältnis des Sprechers zu seiner Aussage u. der Aussage zur Realität ausdrückt.

Nach L. Konyáriková (2006) wird der Modalitätsbegriff zweierlei erfasst und zwar; dass die Modalität das notwendige Zeichen im Satzes ist, auch wenn ihr Ausdruck oft mal merkmalllos ist. Hierzu ein Beispielsatz:,,

Er studiert in der Türkei (etwas Reales) modalisiert

Der zweite Modalität nach Eisenberg (1989) gibt an, dass Reale Situationen nicht modalisiert werden können wie:

Beispielsatz:

Er ist beleidigt (etwas Reales – nicht modalisiert)

Möglicherweise ist er beleidigt (Modalitätsbereich- modalisiert)“ (Konyáriková, 2006, s. 7)

Wenn vom Ausdruck der Modalität die Rede ist, ist darauf hinzuweisen, dass der Sprecher durch zahlreiche sprachliche Mittel seine Aussagen modalisieren kann. Sie haben im jeweiligen Satz Modalitätsbereich (Möglichkeit, Notwendigkeit) eine ähnliche oder vergleichbare Funktion. Die Modalität ist eine Eigenschaft des ganzen Satzes.

7.1. Modalverben im Deutschen

**„Sechs Wörter nehmen mich
in Anspruch jeden Tag:
Ich soll, ich muss, ich kann,
ich will, ich darf, ich mag“
/ Friedrich Rückert (1788-1866)/.²²**

Bäumel (1972, 351) stellt die Frage bei der Behandlung der Modalverben, ob es denn eine überflüssige Aufgabenstellung für den Sprachunterricht ist (in der Volksschule). Der Große Duden bezeichnet die Verben wollen, sollen, können, müssen, dürfen, mögen als Modalverben, die vorwiegend darin ihre Funktion im Redezusammenhang haben, dass sie ein anderes sein oder Geschehen modifizieren. Klaus Welke bestimmt die Modalverben als „Operatoren“ da ein Geschehen als nicht wirklich oder nicht erwiesen wirklich, sondern als notwendig, möglich, gewollt, befohlen, nur behauptet, vermutet usw. determinieren.

Zu den Modalverben gehören „dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen“ und stehen mit dem Infinitiv eines Vollverbs. Sie dienen zum Ausdruck verschiedener modaler Bedeutungen, die zum Beispiel eine Möglichkeit, Fähigkeit oder eine Pflicht ausdrücken.

Diese Verben verfügen über bestimmte formale Besonderheiten, die sie von den übrigen Verben unterscheiden. Als typische Merkmale der Modalverben werden meist genannt:

- Die 3. Sing. Präsens endet nicht auf –t;
- Die Modalverben bilden kein Passiv;
- Der Infinitiv wird ohne zu angeschlossen

Man kann mit dem folgenden Beispiel den Unterschied schildern:

²² is.muni.cz/th/152612/pdf_b/Bak.pr.-teorie.doc, S.8(Friedrich Rückert, deutscher Dichter und Übersetzer)

„Du kannst diese Aufgabe erledigen (Möglichkeit/ Fähigkeit)

Du musst diese Aufgabe erledigen (Notwendigkeit)

Du darfst diese Aufgabe erledigen (Erlaubnis)

Du sollst diese Aufgabe erledigen (Aufforderung)

Die Modalverben verändern die Aussage auch, wenn es sich um indirekte Rede handelt. Dabei sind die MV austauschbar, je nachdem, wie der Aufgeforderte die Aussage wahrnimmt:

Sprecher: Komm etwas eher!

Aufgeforderter: Er sagt, ich kann schon eher kommen

Er sagt, ich muss schon eher kommen

“(Konyáriková, 2006, s. 9)

Diese sechs Verben „dürfen, können mögen, müssen sollen, wollen“, gehören im deutschen Verbalstand zur Gruppe der Hilfsverben. Das Bedeutsame an den Modalverben ist, dass sie sich formal und semantisch auch sehr unterscheiden. Beim fortgeschrittenen Fremdsprachenlerner ergibt sich auch die Schwierigkeit, die Modalverben nach all seinen Regeln zu erlernen, da nach vielen Sprachen die Äquivalente der Modalverben sehr unterschiedlich sein können. Wie auch hier in dem Fall des Türkischen (vgl. Buscha & Heinrich & Zoch, 1993, s. 6ff).

Modalverben bilden ein relativ geschlossenes System innerhalb des deutschen Verbbestandes. Im Unterschied zu den meisten anderen Wörtern sind die deutschen Modalverben nicht bloße lexikalische Einheiten, die in einem Wörterbuch vorhanden sind, sondern Bestandteile eines grammatischen Regelsystems.

“Je nachdem, mit welcher infiniten Form der Vollverben sich die Hilfsverben verbinden können, unterscheiden wir zwei Untergruppen von Hilfsverben“ (Buscha & Heinrich & Zoch, 1993, s. 7).

(a) haben, sein, werden

(b) dürfen, können, mögen, müssen, sollen und wollen

(c) bleiben, brauchen, pflegen, scheinen usw.

Während die Hilfsverben der Gruppe (a) zum Ausdruck verschiedener verbaler Kategorien wie Tempus, Genus und Modalität dienen, wird mit den Hilfsverben der Gruppe (b) den Modalverben fast ausschließlich die Modalität bezeichnet. Genauer gesagt bedeutet die Modalität die Art, wie sich das Verhältnis zwischen dem Subjekt des Satzes und der im Infinitiv ausgedrückten Handlung gestaltet. (Möglichkeit, Notwendigkeit, Erlaubnis, Verbot, Wunsch usw.).

Bei der Art der Modalität werden die Modalverben aus der objektiven und subjektiven Sicht unterschieden. „Wenn die Modalverben die erste Funktion haben, spricht man von den Modalverben mit objektiver Modalität, wenn sie in der zweiten Funktion gebraucht werden, spricht man von der subjektiven Modalität der Modalverben“ (Helbig & Buscha, 1999, s. 131).

Hierzu wird diese Situation nach Helbig/ Buscha (1999, 131) durch ein Schema verdeutlicht:

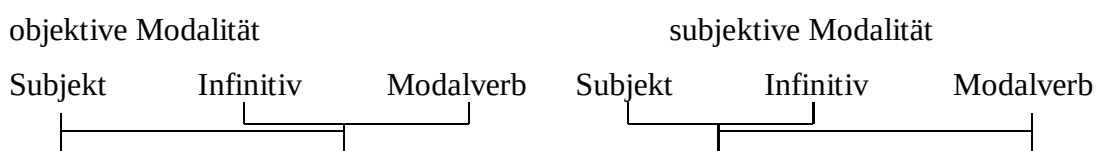


Abb. 6.1. Modalität der Modalverben, Helbig & Buscha, 1999, 131

Bei dieser Situation kann man von einer Kongruenzgrammatik sprechen. Die Kongruenz ist die Übereinstimmung zweier oder mehrerer Wörter nach einer oder mehreren Kategorien von Kasus, Genus, Numerus und Personen. Nach Steel (1978: 610) wird die Kongruenz folgendermaßen definiert (zitiert nach Szabo 2009, s. 68): Die Kongruenz bezeichnet eine Abhängigkeitsrelation zwischen zwei sprachlichen Elementen. Hier handelt es sich um eine Abhängigkeitsrelation und zwar um eine Subjekt-Verb Beziehung. In diesem Abbild ist zu erkennen, dass bei der objektiven Modalität das Subjekt abhängig vom Modalverb ist. Bei der subjektiven Modalität dagegen, liegt keine Abhängigkeit zum Verb vor, das Subjekt ist unabhängig.

Doch ist darauf hinzuweisen, dass der Unterschied der objektiven und subjektiven Modalität mit einem Zusammenhang eines Gespräches oder eines Kontextes eines Textes entdeckt werden kann. Aber auch durch eine Betonung in einem

Gespräch kann sofort den Unterschied in den Vordergrund gestellt werden. Somit werden die Verwendungsarten nach zwei verschiedenen Arten in die Hand genommen.²³

7.1.1. Objektive Anwendung der Modalverben

Bei der objektiven Aussageweise schildert der Sprecher den Sachverhalt als Tatsache. Dementsprechend werden wir nun nach der häufigen Anwendung die Modalverben auflisten:

Bei Buscha/ Heinrich/ Zoch (1981) wird bei der Erklärung der objektiven Anwendung von Modalverben nach alphabetischer Reihenfolge vorgegangen. Aber hier werden die Modalverben nach der Häufigkeit des Gebrauchs behandelt.

können-> müssen-> wollen-> sollen-> dürfen-> mögen

KÖNNEN

Das Modalverb „können“ als Erlaubnisbedeutung, wird vor allem im gesprochenen Deutsch verwendet. Man will betonen, dass eine andere Person die Zustimmung gibt. (Ansonsten verwendet man das Verb dürfen)

„Können“ trägt die Bedeutung:

1. der Möglichkeit: Du kannst gerne mitkommen.

In dieser Variante die die objektive Bedingung durch eine verursachte Möglichkeit ausgedrückt:

2. der Fähigkeit: Sie kann gut übersetzen.

In dieser Variante bezeichnet „können“ eine durch das Subjekt selbst verursachte Möglichkeit. Wir sprechen in diesem Fall von einer Fähigkeit des persönlichen Subjekts:

3. der Erlaubnis: Wer fertig ist, kann nach Hause gehen.

Dann folgt eine weitere Variation aus, dass noch höflich von jemanden etwas verlangt wird und das durch:

²³ Vgl. als Online –Dokument verfügbar über ls.muni.cz/152612/pdf_b/Bak.pr.-teorie.doc, S.10, gesehen am 24.02.2011

4. der Bitte: Könntest du die Tür schließen.

„Können“ ersetzt in dieser Variante das Modalverb „dürfen“ mit seiner Bedeutung der Erlaubnis. Dieser Gebrauch „können“ ist besonders Umgangssprachlich üblich.

Bei ‚können‘ werden folgende Umschreibungen eingesetzt:

Er hat die Gelegenheit,...	Er ist fähig,...
Er hat die Möglichkeit,...	Er ist imstande,...
Es gibt einen Grund,	Sie hat die Eignung,...
Es gibt einen Anlass für ihn,...	Die Begabung,...
Es ist möglich,...	Er ist kompetent genug,...

MÜSSEN

‚Müssen‘ hat als Modalverb mit objektiver Modalität die Bedeutung der Notwendigkeit.

Sie trägt die Bedeutung:

- 1. der Notwendigkeit:** Alle Menschen müssen sterben.
- 2. Zweck oder Ziel:** Die Zinsen müssen steigen.
- 3. Pflicht:** Du musst heute kommen.

Die durch „müssen“ bezeichnete Notwendigkeit kann im Subjekt selbst liegen, kann aber auch äußere Gründe verschiedener Art haben.

Bei ‚müssen‘ werden folgende Umschreibungen eingesetzt:

Es ist Notwendig,...

Es ist Erforderlich,...

Unerlässlich,...

Sie sind gezwungen,...

Sie sind gezwungen,...

Es ist dringend abzuraten,...

Bei einem verneinten ‚müssen‘ ergibt sich das Modalverb der Notwendigkeit zur Möglichkeit. Dafür kann zumeist beim verneinten ‚müssen‘ brauchen‘ mit Infinitiv + zu eingesetzt werden. Hierzu ein Beispiel:

(Verneint)

1. Du musst zur Veranstaltung mitkommen.
2. Du musst nicht zur Veranstaltung mitkommen.
3. Du brauchst nicht zur Veranstaltung mit(zu)kommen.

WOLLEN

Zum Gebrauch von „wollen“ trägt die Modalität des „Willens“.

Sie trägt die Bedeutung:

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1. der Absicht, Wille: | Sie will eine neue Tasche kaufen. |
| 2. des Wunsches: | Der Kranke will wieder gesund werden. |
| 3. der Zukunft: | Sie will es zu Ende bringen, bevor es regnet. |
| 4. der Notwendigkeit: | Die Sache will gut vorbereitet sein. |

Bei ‚wollen‘ werden folgende Umschreibungen eingesetzt:

Er nimmt sich vor,...

Er ist entschlossen,...

Bereit,

Sich beabsichtigt,...

Sie plant,...

SOLLEN

„sollen“ beschreibt eine Aufforderung, negiert zum Ausdruck von etwas moralisch Verwerflichem oder Strafbaren.

Sie trägt die Bedeutung:

- 1. Indirekte Aufforderung** Bis Freitag solltest du lieber im Bett bleiben.

/Ratschlag:

- 2. Forderung:** Die Tabletten sollst du dreimal täglich nehmen.

Der Unterschied zwischen „sollen“ und „müssen“ in der Bedeutung von Forderung liegt hier darin, dass sollen der Wille einer fremden Instanz ist. Müssen ist objektiv bedingt.

Bei ‚sollen‘ werden folgende Umschreibungen eingesetzt:

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| Er ist verpflichtet,... | Ich fordere dich auf,... |
| Er hat die Pflicht,... | Ich rate dir,... |
| Es wird erwartet,... | Ich schlage ihnen vor,... |
| Gefordert,... | Es ist ratsam,... |
| Verlangt,... | Es ist angebracht,... |
| Sie hat die Aufgabe,... | Es empfiehlt sich,... |
| Die Anweisung,... | |
| Es ist geplant,... | |

DÜRFEN

„dürfen“ ist bestimmt für eine Erlaubnis und trägt die Bedeutung:

- | | |
|-------------------------|---|
| 1. Erlaubnis: | Heute darf er länger aufbleiben. |
| 2. Verbot: | Hier darf man nicht rauchen. |
| 3. Berechtigung: | Er dürfte die Waffe nur in Gefahr gebrauchen. |
| 4. Bitte: | Darf/ Dürfte ich Ihnen eine Frage stellen? |

Bei ‚dürfen‘ werden folgende Umschreibungen eingesetzt:

Es ist erlaubt,...	Es ist untersagt,...
Gestattet,...zulässig,...	Niemand ist berechtigt,...
Sie hat das Recht,...	Befugt,...
Die Berechtigung,...	Es ist verboten,...
Die Genehmigung,...	Unzulässig,...
Die Erlaubnis,...	Es ist nicht erlaubt,...

MÖGEN

Beschreibt den Wunsch, etwas gern haben wollen und trägt die Bedeutung:

- | | |
|----------------------|--|
| 1. Wunsch: | Nächstes Jahr möchte ich ans Meer fahren. |
| 2. Lust: | Wir möchten heute Abend ins Theater gehen. |
| 3. Vorliebe: | Magst du klassische Musik? |
| 4. Sympathie: | Ümit mag Demet. |

7.1.2. Subjektive Anwendung der Modalverben

Die Modalverben können ebenfalls eine subjektive Bedeutung besitzen. Diese werden nach einem Wahrscheinlichkeitsgrad ausgedrückt und werden je nach Vernutung gebildet. Hierbei handelt es sich darum, dass der Sprecher seine subjektive Einstellung zu dem von ihm geschilderten Sachverhalt zum Ausdruck bringt. „Die Modalverben beziehen sich nicht auf das Subjekt des Satzes, sondern auf die Einstellung des Sprechers. Bei der subjektiven Aussage kann das Modalverb nicht allein im Prädikat stehen, sondern muss mit dem Infinitiv eines anderen Verbs die Prädikatsstellen besetzen“ (Helbig & Buscha, 1999, s. 136). Der Gebrauch der Modalverben mit subjektiver Modalität in morphosyntaktischer Hinsicht ist somit beschränkt.

In semantischer Hinsicht kann man die Modalverben mit subjektiver Modalität in zwei Gruppen teilen:

1. **Modalverben mit Vermutungsbedeutung**
2. **Modalverben mit der Bedeutung einer fremden Behauptung** (Konyáriková, 2006, 21)

1. Modalverben mit Vermutungsbedeutung

Die Bedeutung der Vermutung haben die Verben:

Müssen

Dürfen

Mögen

Können

Wobei nach dem Grad der Vermutung die Modalverben sichtbar sind:		
müssen :	Gewissheit, Überzeugung (sicherlich, gewiss)	
Er muss krank sein.	➡	Er ist sicherlich krank.
dürfen :	Wahrscheinlichkeit (wahrscheinlich)	
Er dürfte noch krank sein.	➡	Er ist wahrscheinlich noch krank.
mögen :	einräumende Vermutung (wohl, schon, vermutlich)	
Er mag noch krank sein.	➡	Er ist wohl noch krank.
können :	Ungewissheit (vielleicht)	
Er kann noch krank sein.	➡	Er ist vielleicht noch krank.

Die Modalverben „MÜSSEN – DÜRFEN – KÖNNEN – MÖGEN“

„Die Modalverben ,müssen, dürfen, können und mögen, drücken in der subjektiven Aussage Vermutungen aus. Mit der Wahl eines dieser Modalverben gibt der Sprecher zu erkennen, wie stark es von dem Wahrheitsgehalt eines Vorgangs/ einer Tatsache/ einer Information überzeugt ist“ (Hall & Scheiner, 2000, s. 143).

MÜSSEN:

In diesem Fall ist das Modalverb ‚MÜSSEN‘ für eine logische Schlussfolgerung. Es sind starke Vermutungen aufgrund objektiver Gegebenheiten oder aufgrund von Beobachtungen oder Überlegungen, eigentlich eine fast hundertprozentige Gewissheit. Der Konjunktiv II weicht von dieser Gewissheit ab.

- **Sie müsste die Aufgabe gelöst haben.**
- **Sie müsste längst in Deutschland sein.**
- **Sie muss schon beim Arzt sein.**
- **Bestimmt hat sie die Aufgabe gelöst (Umschreibung)**

Bei ‚MÜSSEN‘ werden folgende Umschreibungen eingesetzt:

Bestimmt / Sicher/ Gewiss/ Zweifellos...

Mit Sicherheit/ Auf jeden Fall/ Ohne Zweifel...

Ich bin überzeugt/ bin (mir) sicher, dass...

Alle Anzeichen sprechen dafür, dass...

Alles deutet darauf hin, dass...

MÜSSEN mit Negation

Trägt die Bedeutung einer Unsicherheit, Zweifel, ungefähr eine fünfzig prozentige Gewissheit. Es bleibt offen, ob der vermutete Sachverhalt zutrifft.

- **Sie muss nicht die Aufgabe gelöst haben.**
- **Sie muss noch nicht in Deutschland sein.**
- **Sie müsste noch nicht beim Arzt sein.**
- **Vielleicht hat sie die Aufgabe nicht gelöst. (Umschreibung)**

Bei ‚MÜSSEN mit Negation‘ werden folgende Umschreibungen eingesetzt:

Vielleicht/ Möglicherweise/ Unter Umständen...

Es ist unsicher/ zweifelhaft...

Ich bin (mir) nicht sicher...

DÜRFEN:

Dürfen, ist eine vorsichtig geäußerte Vermutung mit einer achtzigprozentige Gewissheit.

- **Sie dürfte die Aufgabe gelöst haben.**
- **Sie dürfte längst in Deutschland sein.**
- **Sie dürfte schon beim Arzt sein.**
- **Sie wird wohl die Aufgabe gelöst haben. (Umschreibung)**

Bei ‚DÜRFEN‘ werden folgende Umschreibungen eingesetzt:

Wahrscheinlich/ Vermutlich stimmt das...

Es ist ziemlich sicher/ wahrscheinlich, dass...

Ich (bin) mir ziemlich sicher, dass...

Viele Anzeichen sprechen dafür, dass...

Vieles deutet darauf hin, dass...

Es scheint...

Es wird wohl...

KÖNNEN:

Können ist eine vermutete Möglichkeit und hat nur eine fünfzigprozentige Gewissheit.

Der Konjunktiv II weicht auch hier von dieser Gewissheit ab.

- **Sie könnte die Aufgabe gelöst haben.**
- **Sie könnte längst in Deutschland sein.**
- **Sie könnte schon beim Arzt sein.**
- **Es ist möglich, dass sie die Aufgabe gelöst hat. (Umschreibung)**
-

Bei ‚KÖNNEN‘ werden folgende Umschreibungen eingesetzt:

Er hat vielleicht/ möglicherweise/ unter Umständen...

Es ist möglich/ denkbar/ nicht ausgeschlossen, dass...

Ich halte es für möglich/ nicht ausgeschlossen, dass...

KÖNNEN mit Negation

Die Negation von Können ähnelt ebenfalls der Struktur: nur...können(müssen). Sie tragen die Bedeutung einer vermuteten Möglichkeit und ist fast mit einer hundert prozentigen Gewissheit ausgeschlossen.

- **Sie könnte nicht die Aufgabe gelöst haben.**
- **Sie könnte noch nicht in Deutschland sein.**
- **Sie könnte noch nicht beim Arzt sein.**
- **Es ist unmöglich, dass sie die Aufgabe gelöst hat. (Umschreibung)**

Bei ‚KÖNNEN mit Negation‘ werden folgende Umschreibungen eingesetzt:

Er hat auf keinen Fall/ keinesfalls/ unter keinen Umständen...

Es ist unmöglich/ undenkbar/ ausgeschlossen, dass...

Ich halte es für unmöglich/ ausgeschlossen, dass...

Alle Anzeichen sprechen dagegen, dass...

Nichts deutet darauf hin, dass...

MÖGEN:

Mögen trägt die Bedeutung, eines unzureichenden Gegengrundes. Gefolgt nach einer Aussage, das den Gegensatz aussagt. Nur bei Fragen trägt ‚mögen‘ die Bedeutung der Unsicherheit und Ratlosigkeit.

- **Sie mag die Aufgabe gelöst haben**
- **Sie mag wohl in Deutschland sein.**
- **Sie mag schon beim Arzt sein.**
- **Selbst wenn sie die Aufgabe gelöst hat,... (Umschreibung)**

Bei ‚MÖGEN‘ werden folgende Umschreibungen eingesetzt:

Obwohl Sie vielleicht Recht haben...

Selbst wenn...

Wer weiß,...

2. Modalverben mit der Bedeutung einer fremden Behauptung

„Die Bedeutung der Behauptung haben die Verben „wollen“ und „sollen“. Die subjektive Modalität besteht darin, dass es sich um eine vom Sprecher gewöhnlich distanzierte gesehene Rede einer fremden Person handelt“ (Buscha & Heinrich& Zoch, 1981, s. 21).

Das Modalverb ‚**SOULEN**‘

„Ein Sprecher gibt wieder, was jemand von einer anderen Person oder einem Sachverhalt behauptet (hat). Seine Skepsis gegenüber der Äußerung kann er mit dem Modalverb ‘sollen’ zum Ausdruck bringen. Auf diese Weise wird hingedeutet, dass man sich nicht sicher ist oder ob die Behauptung stimmt“ (Hall & Scheiner, 2000, S. 141).

- **Sie soll die Aufgabe gelöst haben.**
- **Sie soll längst in Deutschland sein.**
- **Sie soll schon längst beim Arzt sein.**
- **Sie behauptet, die Aufgabe gelöst zu haben (Umschreibung)**

Bei ‚SOLLEN‘ werden folgende Umschreibungen eingesetzt:

Man behauptet / berichtet/ erzählt, dass...

Ich habe gehört/ erfahren, dass...

Es heißt, dass...

Das Modalverb **‚WOLLEN‘**

Ein Sprecher gibt wieder, was jemand von sich selbst behauptet (hat). Mit Hilfe des Modalverbs ‚wollen‘ kann er zum Ausdruck bringen, dass er der Äußerung skeptisch gegenübersteht.

- **Sie will die Aufgabe gelöst haben.**
- **Sie will längst in Deutschland sein.**
- **Sie will schon beim Arzt sein.**
- **Sie versichert nichts gehört zu haben. (Umschreibung)**

Bei ‚WOLLEN‘ werden folgende Umschreibungen eingesetzt:

Er behauptet,...

sagt von sich,...

versichert,...

gibt damit an, dass...

Nach dieser Auflistung ist ersichtlich, dass es zu jedem Modalverb unterschiedliche aber auch ähnliche Umschreibungen vorliegen. Ziel in dieser Arbeit

ist, diese Umschreibungen automatisch zu verwenden, um die Nutzung der trüben Modalverben zu verringern.

Aber es ist bei den Beispielen ersichtlich, dass die subjektive Anwendung der Modalverben dem Konjunktiv II sehr ähnelt. Doch nun werden wir die Modalverben im Türkischen recherchieren:

7.2. Kontrastivität der Modalverben und Deutschen und Türkischen

Im Rahmen dieser Arbeit ist es unvermeidlich einen Vergleich der Modalverben im Deutschen und im Türkischen zu machen, denn unsere Zielgruppe sind Lernende, die Türkisch zur Muttersprache haben. Im Laufe des Kapitels wird der Vergleich anhand vieler Beispiele versucht. Es muss jedoch vorab markiert werden, dass diese vergleichenden Beispiele lediglich *versuchen* dieses sprachliche Mittel der Modalität auf kontrastive Weise darzustellen, da von zwei grundverschiedenen Sprachen aus unterschiedlichen Sprachfamilien die Rede ist. Dies ist für einen Vergleich ein erheblich erschwerender Faktor.

Im Türkischen existiert der Ausdruck der Modalverben nicht. „Die Modalität wird meistens durch eine Gruppe von Partikeln ausgedrückt, die die Verben der ‚Art und Weise‘ ableiten“ (Tekinay, 1987, s. 23) Diese nennen sich „tarz eylemler“. Somit empfiehlt es sich die türkische Wiedergabe der Modalverben genauestens zu beschreiben.

Übersicht der Wiedergabe der Modalverben im Türkischen: „

Wollen:	istemek (Infinitiv)
Mögen:	istemek (Infinitiv)
Können:	ebil/ abil (Möglichkeitspartikel)
Dürfen:	ebil/ abil
Müssen:	mecbur olmak
	zorunda olmak
	icab etmek
	gerekmek (Infinitiv)
	meli/ malı (Notwendigkeitspartikel)
sollen:	
1.Wunschform	e/ a

2. Befehlsform	sin/ sın- sinler/ sınırlar
3. Stellungnahme zu einer Äußerung	miş/ mış

“(Tekinay, 1987, s. 31)

Und demnach erhalten die Verben folgende Bedeutungen:

İstek kipi (Konjunktiv): beinhaltet die Bedeutung eines Wunsches und trägt die Wiedergabe für ‚sollen‘

Gereklilik kipi (Notwendigkeit): beinhaltet die Bedeutung einer Notwendigkeit und trägt die Wiedergabe für ‚müssen‘

Emir kipi (Befehlsform): beinhaltet die Bedeutung einer Befehlsform und trägt die Wiedergabe für ‚sollen‘. Zu dieser Gruppe gehört im Türkischen auch die Partikel: -se/ -sa, die die reale Bedingungsform ausdrückt, während im Deutschen die wirkliche Bedingungsform nicht durch Modalverben, sondern durch Nebensätze mit ‚wenn‘ gebildet werden.

Yeterlilik fiili (Befähigung): beinhaltet die Bedeutung der Möglichkeit und trägt die Wiedergabe als ‚dürfen‘ und ‚können‘. Nimmt ihren Platz in der türkischen Grammatik nicht unter den Modalpartikeln, sondern unter den zusammengesetzten Verben ein (vgl. Tekinay, 1987, s. 24).

Die deutschen Modalverben ‚wollen‘ und ‚mögen‘ werden im Türkischen durch das Verb ‚istemek‘ wiedergegeben.

Im Deutschen stehen die Modalverben meistens mit einem Infinitiv eines anderen Zeitworts zusammen. Im Satz wird nur das Modalverb konjugiert, das Verb im Infinitiv ändert sich nicht und befindet sich weiterhin am Ende des Satzes. Eine ähnliche Satzkonstruktion begegnet im Türkischen nur bei der Wiedergabe von ‚wollen‘ und ‚mögen‘ oder auch ‚müssen‘.

Bei der Wiedergabe der anderen Modalverben gibt es keine weiteren Verben, die als Infinitiv am Satzende erscheinen.

Ich **will** Urlaub machen. Tatil yapmak **istiyorum**.

Ich **möchte** Urlaub machen. Tatil yapmak **istiyorum**.

Die Wiedergabe von ‚können‘ und ‚dürfen‘ werden im Türkischen als Möglichkeitsform durch die Partikel ‚-ebil/ -abil‘ ausgedrückt. Sie sind folgendermaßen

entstanden: Verbaladverbien auf , -e/ -a‘ werden dem Infinitiv ,bilmek‘ (wissen) verknüpft (vgl. Tekinay, 1987, s. 24). Im Negativen wird der Partikel , -eme/ -ama‘ verwendet:

„Yapmak (machen)	—————→	yapa + a → yapa (Verbaladverb)
Yapa + bilmek	—————→	yap + abil + mek : machen können
	—————→	Gel – ebil-mek: kommen können“

(Tekinay, 1987, s. 24)

Er kann gut Auto fahren.	İyi araba kullanabilir.
Er kann nicht Auto fahren.	İyi araba kullanamaz.

Die lexikalische Wiedergabe des Modalverbs ,dürfen‘ erfolgt im Türkischen mit dem Hilfsverb ,izinli olmak‘, also die Erlaubnis zu haben, etwas zu tun. Doch wird ,dürfen‘ im Sprachgebrauch nicht mit diesem Hilfsverb, sondern ebenfalls mit der Partikel , -ebil/ -abil‘ wiedergegeben. Bei einer negativen Aussage wird der Partikel hier auch , -eme/ -ama‘ verwendet: (vgl. Tekinay, 1987, s. 25)

Ich darf fernsehen.	Televizyon izleyebilirim.
Ich darf nicht fernsehen.	Televizyon izleyemem.

Die Wiedergabemöglichkeiten von ,sollen‘ werden im Türkischen nach drei Bedeutungsebenen unterschieden

1. Wunschform
2. Die Befehlsform
3. Stellungnahme zu einer Äußerung

Das Modalverb ,sollen‘ wird im Deutschen auch bei der Beschreibung eines vermittelnden Sachverhalts bzw. zur Stellungnahme einer Äußerung gebraucht. In diesem Zusammenhang wird auch das Modalverb ,wollen‘ verwendet:

- | | |
|--|-------------------|
| 1. Ich soll endlich Feierabend machen. | Paydos etmeliyim. |
| 2. Er soll die Rechnung zahlen. | Hesabı ödesin. |

3. Er will den Unfall gesehen haben. Kazayı görmüş.

Er soll den Unfall gesehen haben. Kazayı görmüş.

Für die Wiedergabe von ‚müssen‘ bieten sich im Türkischen mehrere Möglichkeiten an.

Mecbur olmak

Zorunda olmak

İcab etmek

Lazım olmak

gerekmek

Die Umschreibungsmöglichkeit mit der Notwendigkeitspartikel wird ‚-meli/ -malı‘ eingesetzt.

Ich muss das Land verlassen.

Ülkeyi terk etmeye mecburum.

Ülkeyi terk etmek zorundayım.

Ülkeyi terk etmem icab ediyor.

Ülkeyi terk etmem lazım.

Ülkeyi terk etmem gerekiyor.

(vgl. Tekinay, 1987, s. 27)

Bei der Negation trägt das Modalverb ‚müssen‘ die Bedeutung ‚nicht etwas zu machen brauchen‘. Somit kann auch das Verb mit ‚brauchen‘ verwendet werden.

Ich muss das Land nicht verlassen.

Ülkeyi terk etmem gerekli değil.

Ich brauche nicht zu gehen.

Ülkeyi terk etmeye ihtiyacım yok.

Modalverben im Futur

Beim Gebrauch der Modalverben im Futur befinden sich die Modalverben am Ende des Satzes in der Infinitivform. Das Futur im Türkischen wird mit dem Suffix ‚-ecek/ -acak‘ angehängt. Im Türkischen für das Modalverb ‚sollen‘ gibt es keine Futurbildung (vgl. Tekinay, 1987, 28).

Ich werde diese Stadt verlassen wollen.

Bu şehri terk etmek isteyeceğim.

Ich werde die Stadt verlassen müssen. Şehri terk etmeye mecbur olacağım.
 Ich werde die Stadt verlassen können. Şehri terk edebileceğim.

Modalverben im subjektiven Gebrauch

Auch im Türkischen können wir die Modalverben mit einer Vermutung ausdrücken. So kann auch wie im Deutschen der Ausdruck der Vermutung also die subjektive Aussage der Modalverben nach dem Konjunktiv II ausgedrückt werden. Diese Wiedergabe kann im Türkischen mit den Endungen, -ebil/ -abil' (Modalsuffix) im Indikativ wiedergegeben werden.

Wie schon gesagt, werden die Modalverben nach Helbig im subjektiven Gebrauch folgender Weise gebraucht und dementsprechend im Türkischen wiedergegeben:

Auch ist nochmal bekannt zu geben, dass der Gebrauch der subjektiven Modalverben unterschiedlich ist. Gelegentlich ändert sich die Bedeutung und verliert vollständig die Bedeutung. Sie werden in diesem Fall im Präsens oder in der Vergangenheit verwendet. Die Modalverben im subjektiven Gebrauch werden nach einem Gedanken oder nach einer Vermutung verwendet.

Und nach folgender Regel eingesetzt:

„Mögen, sollen, wollen“ werden nur im Indikativ verwendet (bildirme kipi)

„dürfen“ nur im (Konjunktiv Präteritum) - (dolaylı bildirim kipi)

„wollen“ nur im Infinitiv II (mastar II)

Beispiel:

Er mag/ möchte/ kann/ könnte/ dürfte den Termin vergessen haben (Vermutung)

Randevuyu herhalde unutmuştur/ unutmuş olabilir (tahmin)

Er dürfte den Termin vergessen haben. (Konj. Präteritum/ Vermutung)

Randevuyu unutmuş olabilir. (dolaylı bildirim kipi/ tahmin)

Man vermutet/ Ich vermute, dass der Schüler krank ist (Umschreibung)

Öğrencinin hasta olduğu tahmin ediliyor./ Öğrencinin hasta olduğunu tahmin ediyorum.

Nun werden nochmals im Einzelnen die Verben nach subjektiver und objektiver mit Beispielsätzen kurz erläutern:

‚WOLLEN‘

Er will nach Istanbul fahren .	(Objektiv)
Istanbul’a gitmek istiyor .	(nesnel kiplik)
Er will nach Istanbul gefahren sein .	(Subjektiv)
İstanbul’a gitmiş olmalı .	(öznel kiplik)
Er behauptet nach Istanbul gefahren zu sein.	(Umschreibung der Subjektivität)
Istanbul’a gitmiş olduğunu iddia ediyor .	(dolaylı ifade)

Bei dem objektiven Gebrauch der Modalverben ist festzustellen, dass das finite Verb weggelassen werden kann. Die Funktionalität besteht darin, dass sich der Sinn dabei nicht ändert.

Bei dem folgenden Beispiel:

Er will nach Istanbul fahren.

Er will nach Istanbul.

ist kein Bedeutungsunterschied zuerkennen und bei der Übersetzung ins Türkische lautet der Satz folgendermaßen: ‚İstanbul’a gitmek istiyor.‘

Aber es bestehen in diesem Fall auch Ausnahmen: und zwar bei einigen Verben ist es nicht möglich, das finite Verb wegzulassen.

Ich will den Berg besteigen.

Ich will den Berg. (vgl. Karabağ, 1998, S. 39)

Die Übersetzungen lauten der erste Satz folgendermaßen: *Dağa çıkmak istiyorum*‘ und der zweite Satz lautet ‚*Dağı istiyorum*‘. Wie wir hier erkennen können, ist diese Situation vollkommen auf die Perspektivität des Subjekts bezogen. Wie auch schon zuvor im theoretischen Teil angesprochen worden ist, hängt die Subjektwahl davon ab, wie der Sprecher den Sachverhalt perspektivistisch präsentieren möchte. In diesem Fall kann man nur einen Berg besteigen, aber keinen Berg wollen. Daher ist in

diesem Fall hinzuweisen, dass bei der Auswahl der Modalverben die Semantik nicht vernachlässigt werden kann.

„KÖNNEN“

Er **kann** nach Hause **fahren**. (Objektiv)
 Eve **gidebilir**. (nesnel kiplilik)

Er **kann** nach Hause **gefahren sein**. (Subjektiv)
 Er **könnte** nach Hause **gefahren sein**.
 Eve gitmiş olabilir. (özel kiplilik)

Möglicherweise ist er nach Hause gefahren. (Umschreibung Subjektivität.)
 (Eve gitmiştir **sanırım**) (dolaylı ifade)

„MÜSSEN“

Er **muss** seine Hausaufgaben **erledigen**. (Objektiv)
 (Ödevini **yapmak zorunda**.) (nesnel kiplilik als Energie)

Er **muss** seine Hausaufgaben **erledigt haben**. (Subjektiv)
 (Ödevini **yapmıştır**.) (özel kiplilik)

Er **muss** seine Hausaufgaben **erledigt haben**. (Subjektiv)
 Er **müsste** seine Hausaufgaben erledigt haben.
 (Ödevini yapmış **olmalı**.) (özel kiplilik)

Mit Sicherheit, hat er seine Hausaufgaben erledigt. (Umschreibung Subjektivität)
 (Ödevini yaptığından **eminim**.) (dolaylı ifade)

„DÜRFEN“

Er **darf** das Institut **besuchen**. (Objektiv)
 (Enstitüyü ziyarete **edebilir**.) (nesnel kiplilik)

Er **darf** das Institut **besucht haben**. (Subjektiv)
 Er **dürfte** das Institut **besucht haben**.
 (Enstitüyü ziyaret etmiş **olmalı**.) (özel kiplilik)

Es ist ziemlich sicher, dass er das Institut besucht hat. (Umschreibung Subjektivität)
(Kesinlikle enstitüyü ziyaret etmiştir.) (dolaylı ifade)

Es stellt sich bei der Auflistung heraus, dass die Subjektivität der Modalverben sich dem Konjunktiv II sehr ähnelt. Solange der Lernende sich mit dem Konjunktiv II beschäftigt, wird ihm es leicht fallen den Unterschied zu erkennen. Auch durch die Probe der Umschreibungen, kann man den Unterschied eigentlich leicht entdecken. Doch in den meisten Fällen kann man den Unterschied zwischen dem objektiven und subjektiven Gebrauch der Modalverben eigentlich nur aus dem Zusammenhang des Textes oder des Gesprächs, sogar aus der Betonung beim Sprechen entnehmen. Vor allem bei einem Beispiel kann es verdeutlicht werden, dass bei dem Einsatz der Modalverben die Semantik sich ändern kann.

Demet kann die Prüfung bestehen:(Objektiv)

(Jeder weiß, dass sie fähig ist, die Prüfung zu bestehen)

Demet kann die Prüfung bestehen: (Subjektiv)

(wir hoffen es, nehmen es an, aber wissen es nicht sicher)

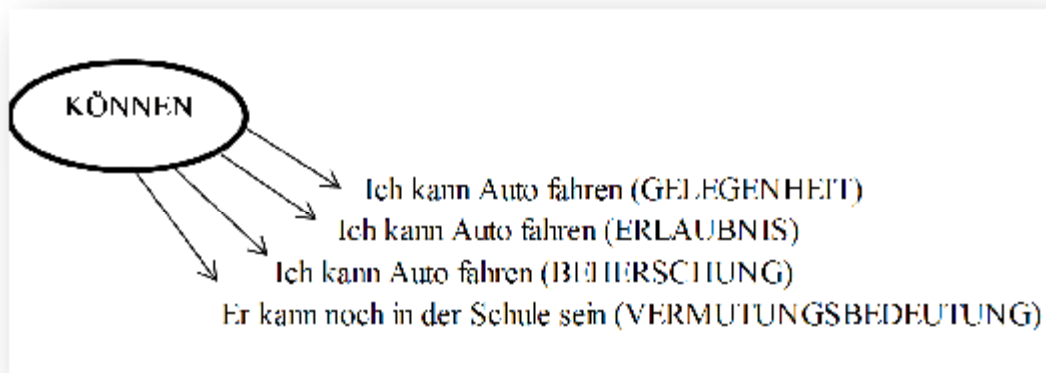
(Demet sınavı kazanabilir.)

Die Modalverben können somit mit entsprechenden Mitteln der andersartig strukturierten türkischen Grammatik ins Türkische übersetzt werden.

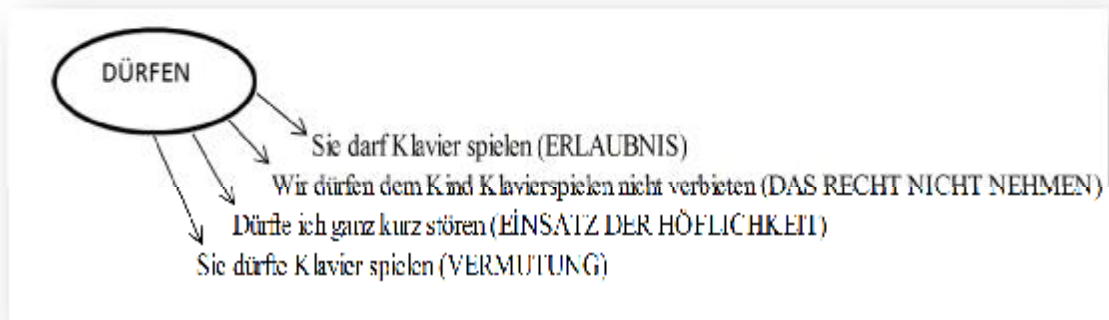
Doch solange diese Sätze nicht im Kontext angegeben sind, ist es schwierig diese nach der objektiven und subjektiven Sicht zu unterscheiden. Hier wäre die Nutzung des Konjunktivs II zum Vorteil. Wie: Demet könnte die Prüfung bestehen. Da es aber eine derartige Klassifikation in der türkischen Grammatik nicht vorhanden ist, könnte man eine übersichtliche Regelerstellung für die Lernenden erstellen. Diese kann nach dem objektiven und subjektiven Gebrauch folgender Maßen zusammengefasst werden und den Lernenden angeboten werden:

MÖGLICHKEIT

Für ‚können‘ kann man folgende Skizze erstellen:



Somit ist die Nutzung von ‚Können‘ Kontext bezogen. Im schriftlichen ist die Situation nicht zu erkennen aber bei der Kommunikativität, können bei jedem Satz eine entsprechende Betonung ergänzt werden, somit die Situation verständlich ist.



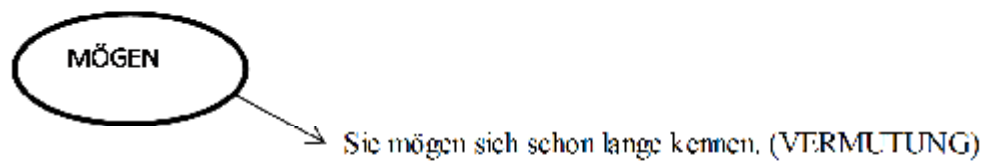
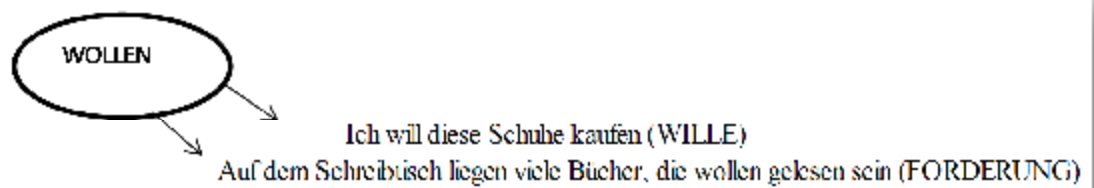
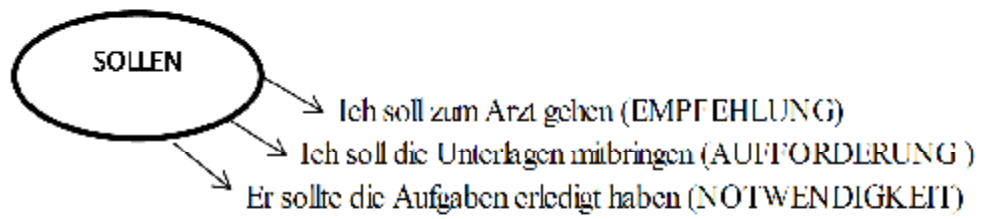
bei dem ‚Modalverben‘ ‚dürfen‘ ist zu ersehen, dass die Erlaubnis von jemanden erteilt wurde. Nur oft kann man nicht sofort feststellen, wer die Erlaubnis gegeben hat. Oft muss man sich auch in diesem Fall an den Kontext wenden. Es bestehen aber auch Situationen, wobei man annehmen kann, von wem die Erlaubnis erteilt wurde:

In der Doktorarbeit ‚Modalfiilin Türkçe ve Almanca’daki fonksyonları‘ – (Die Funktion der Modalverben im Türkischen und Deutschen- Irem Karabağ 1998) wurde folgendes Beispiel präsentiert:

Patient im Krankenhaus:

- Der Arzt teilt dem Patienten mit, dass der Patient heute aufstehen darf.
- Die Krankenschwester teilt dem Patienten mit, dass der Patient heute aufstehen darf.

Bei der zweiten Aussage der Krankenschwester, steht fest, dass die Erlaubnis von dem Arzt erteilt wurde.



ACHTER TEIL

DIDAKTISIERUNG DER MODALVERBEN

Wenn wir uns nun der Didaktisierung widmen, empfiehlt es sich, beim Einstieg in das Thema eine Sachanalyse durchzuführen. Es wurde bereits eine Strukturanalyse der Modalverben im vorigen Kapitel erörtert. Jedoch hat Bäuml (1972) einige Thesen erstellt, weshalb die Didaktisierung der Modalverben ausführlich bearbeitet werden sollte.

Die I. These besteht darin, dass die inhaltlichen und syntaktischen Funktionen der Modalverben im bisherigen Sprachunterricht nicht entsprechend bewusst gemacht wurden.

Die II. These hingegen deutet darauf hin, dass die Modalverben eine bedeutende Funktion im Redezusammenhang der deutschen Gegenwartssprache haben. Neuere Untersuchungen haben ergeben, dass der Gebrauch der Modalverben sehr gestiegen ist. Die Modalverben dienen der treffenden Aussage, helfen über Stilprobleme hinweg und ermöglichen es, differenzierte Stil- und Sachsituationen in entsprechender sprachlicher Form darzustellen. Dazu ein Beispiel:

Das **kann** falsch sein

Das **soll** falsch sein

Das **dürfte** falsch sein

Das **muss** falsch sein

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass diese Formulierungen durch komplizierte syntaktische Konstruktionen wie:

„Es ist nicht ganz sicher (klar...), ob es falsch ist.“ ersetzt werden können.

Als III. These werden in der neueren sprachwissenschaftlichen Literatur und den modernen Grammatiken die Modalverben ausführlich erörtert:

Es gibt umfangreiche Forschungsliteratur zum Thema Modalverben. Die Modalverben sind sowohl im Hinblick auf ihre Stellung im Modalfeld als auch in ihrer semantischen und syntaktischen Eigenfunktion gründlich analysiert worden (vgl. Bäuml, 1972, s. 352).

Anhand der Thesen von Bäuml werden noch einige Themen angeführt, die in einer Lehrplangestaltung berücksichtigt werden sollten:

1. schulsprachliche Aufwertung des Wortes „Hilfsverb“ von seiner Grundbedeutung her, und eine genauere Erklärung
2. Mehrstufige Einführung in die Bedeutung der Modalität und ihre Funktionsträger.
3. Bewusstmachung der Existenz der Modi und der Funktion der Modi (in der Gegenwartssprache)
4. Einführung in die Eigenfunktion und die Umschreibungsfunktion der deutschen Modalverben (vgl. Bäuml, 1972, s. 353).

Nicht nur im Unterricht, sondern auch im Internet werden dem Fremdsprachenlernenden diverse Modalverb-Übungen angeboten. Oft sind es Lückentexte, die ausgefüllt werden müssen. Bei einer falschen Angabe wird dennoch nicht ermittelt, weshalb der Eintrag eine falsche oder richtige Angabe ist. Auch wird nur ein Beispielsatz angeboten, doch weitere Alternativ-Sätze fehlen.

Hier ein Beispiel:

Ali _____ zur Schule gehen.

Bei so einer Übung kann man sich nicht entscheiden, welches Hilfsverb (= Modalverb) am besten passt, denn alle Modalverben sind in diesem Fall geeignet. Es hier darauf hinzuweisen, dass man bei der Wahl des Modalverbs kontextbezogen handeln sollte.

8.1. Einstieg in die Didaktisierung

„Das Ziel jedes Fremdsprachenunterrichts besteht in der Regel darin, dass die Lernenden so schnell wie möglich an der Kommunikation teilnehmen und sich mit der entsprechenden Fremdsprache effizient verständlich machen können. Da dies im Allgemeinen in der Alltagssprache stattfindet, sollte man den Alltagsgebrauch der

jeweiligen Sprache erlernen, um den Prozess; Deutsch für Alltagsgebrauch optimal zu fördern. Dabei sollte man produktive (Sprechen-Schreiben) und rezeptive (Hören-Lesen) Fertigkeit effizient planen und gestalten“ (Serindağ, 2003, s. 108).

„.... Sprachliche und kommunikative Kompetenz sind in der geschriebenen und gesprochenen Sprache nicht voneinander zu trennen. Somit sollten Übungen erstellt werden, die den Erwerb von sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten gerecht sind“ (Weigmann, 1996, s. 26).

Auch sollten folgende didaktisch-methodischen Grundlagen berücksichtigt werden:

- „Sprachliches Lernen sollte lebensweltbezogen, inhaltsorientiert und in lebendigen Gebrauchszusammenhängen erfolgen
- Sprache muss in ihrer Vielfalt erfahren und verwendet werden, d.h. auch in ihren unterschiedlichen Ausdrucksqualitäten: logisch-begrifflich, bildhaft-anschaulich, expressiv-emotional.
- Erkenntnisse sollten, soweit möglich, durch entdeckendes, sinnlich-anschauliches und produktiv-handlungsorientiertes Lernen gewonnen werden.
- Der Deutschunterricht sollte die Individualität im sprachlichen Ausdruck und die Subjektivität im Denken und Wahrnehmen anerkennen und fördern.
- Der Bildungsanspruch des Faches Deutsch verlangt Offenheit gegenüber Inhalten und Arbeitsweisen anderer Fächer.“²⁴

8.2. Visualisierung

Visualisierung im Unterricht spielt eine entscheidende Rolle. Die Visualisierung macht den Lernprozess effektiver, indem durch Bilder komplizierte Sachverhalten geschildert werden.

Was bringt uns die Visualisierung eigentlich? „Ein Bild sagt mehr als tausend Wörter“ (Seifert, 2003, s. 11). Die Menschen sind visuell veranlagt. Visualisierung bedeutet eine

²⁴ Lehrplan Deutsch, Bildungsgang Realschule Jahrgangstufe 5 bis 10, Hessisches Kultusministerium, verfügbar als Online-Dokument über <http://download.bildung.hessen.de/unterricht/lernarchiv/lehrplaene/realschule/deutsch/LPRealDeutsch.pdf>, gesehen am 19.03.2011

bildhafte Darstellung. Es kann eine Darstellung von Gefühlen, bestimmten Prozessen oder auch Sachaufgaben sein (vgl. Seifert, 2003, s. 12).

„Visualisierungen müssen im Vorfeld gründlich geplant werden. Bei der Erstellung ist zu hinterfragen, was dargestellt werden soll (Inhalt), wozu die Darstellung dienen soll (Ziel) und wer informiert oder überzeugt werden soll (Zielgruppe). Erst nach der Ausarbeitung dieser Fragen, kann überlegt werden, wie oft und womit die geplanten Inhalte dargestellt und präsentiert werden“ (Seifert, 2001, s. 13).

Denn das Ziel ist es, wie schon gesagt, die Kommunikativität einzufügen, und die Übungen sollten mit der heutigen Gesellschaft übereinstimmen. Es ist ratsam, aktuelle Themen in den Grammatikübungen auszuwählen. In diesem Fall würden Zeitungsartikel oder Artikel in Magazinen das Interesse wecken, da die Lernenden die Grammatik oft als unnötige Information sehen und nur eine Auswendiglernen in den Lernstudien sehen. (Die Zeitungsartikel werden aber mehr bei der Arbeit mit authentischen Texten eingesetzt.) Der Nachteil besteht aber darin, dass diese visuellen Informationen nicht genügend sind und vor allem nicht zu jedem Grammatikthema genügend visuelle Übungsblätter vorhanden sind.

Weitere Ziele für den Einsatz der Visualisierung sind: „

- Die Aufmerksamkeit der Empfänger auf das wesentliche zu konzentrieren.
- Die Betrachter mit einzubeziehen.
- Dem Publikum Orientierungshilfen zu geben.
- Informationen leichter erfassbar zu machen.
- Das Behalten zu fordern.“ (Seifert, 2003, s. 12)

Somit empfiehlt es sich für den Lehrenden, die Visualisierung selbst zu verfassen. Denn entscheidend ist bei der Auswahl von visuellen Aufgaben, das Interesse der Lernenden zu wecken. In diesem Fall ist es vorteilhaft, bei den vorgetragenen Themen die Lebenswelt der Lernenden zu behandeln. Es reicht, wenn aktuelle Themen, die in einer Gesellschaft jederzeit vorhanden sind eingesetzt werden. Natürlich kann man nicht erwarten, dass bei jedem Thema das Interesse aller Lernenden geweckt wird. Doch es ist zumindest ausreichend, den Lernenden bewusst zu machen, dass jede Grammatikregel in unserem Alltag vorhanden ist und diese Regeln automatisch eingesetzt werden.

Es ist aber zu beachten, nicht künstlich das Interesse zu wecken, in dem man ungewohnte oder fremde Bilder verwendet. Solche Bilder erwecken auf gar keinen Fall Interesse, sondern schrecken ab und der Unterricht wird zur Qual. Oft werden farbige Bilder bevorzugt, oder Bilder, die erzählerische Elemente mit einbauen (vgl. Bredmeier, 1994, s. 31).

Oft ist es auch so, dass die Lehrer Schwierigkeiten haben, eine Grammatikregel motivierend zu präsentieren und verständlich zu erklären. Nun werden hier Beispiele vorgeschlagen, die im Unterricht eingesetzt werden können, um den Lernenden das Thema ‚Modalverben‘ nahezubringen.

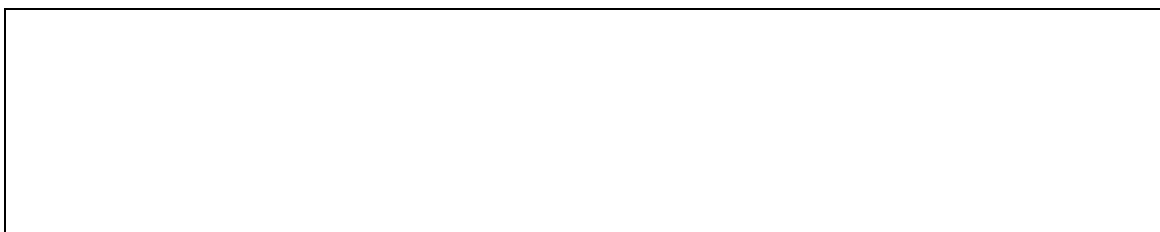
Visualisierungsübungen für Modalverben

Lassen Sie Ihre Teilnehmer die Regel selbst entdecken. Wie gehen Sie dabei vor? Sie können die Teilnehmenden zunächst in Einzelarbeit die Verben unterstreichen lassen. Anschließend können Sie die Teilnehmenden Beispielsätze mit Modalverben aus dem Text aufschreiben lassen. Es ist als erstes sinnvoll, den Lernern das Gefühl zu geben, dass sie den Unterricht mitgestalten können, auch bei so „schwierigen“ Aufgaben wie Grammatikerklärung. Lassen Sie also ruhig einen Ihrer Teilnehmer Beispielsätze an die Tafel schreiben und die Verben markieren. Es könnte so aussehen:

Verb 1		Verb 2	
<u>(Modalverb)</u>		<u>(Infinitiv)</u>	
1. Ich	muss	beruflich viel	telefonieren
2. Ich	kann	Englisch und Spanisch	sprechen
3. Wir	müssen	am Telefon freundlich	sein
4. Ich	soll	immer mein Zimmer	putzen

Übung I

Überlegen Sie, wie man die grammatische Regel visualisieren könnte. Machen Sie ein Tafelbild:²⁵



Folgende Regeltechnik könnten die Lernenden für sich selbst erstellen. Zu dieser Visualisierung gibt es einige Beispiele aus Deutschlehrwerken für Erwachsene:

Wir wollen dich einladen.

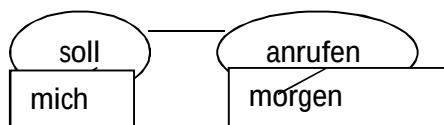
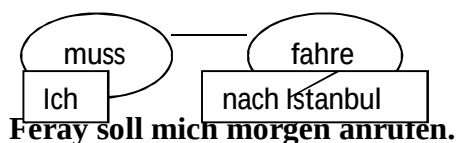
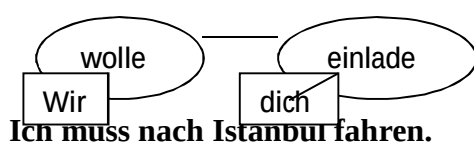


Abb. 7.1. vgl. Grammatik lehren und lernen. S.77 Neuner ,1979 , 89

Diese Übung basiert darauf, dass die Lernenden für sich selbst eine Regel entwerfen und so automatisch sich die Regel einprägen können. Die Lernenden reagieren funktional auf die Aufgabe, denn sie können spontan und bewusst selbst entscheiden, welche Regel für sie am geeignetsten ist.

Die Lernenden sollten also nicht als ‚Unterrichts-Objekt‘ verstanden werden, die man mit Wissen ‚anfüllen‘ muss, sondern als individuelle Subjekte, denen man hilft, ihr Lernen selbständig zu gestalten und zu kontrollieren (Neuner & Hufeisen, 2001, Teil I Abschnitt2, 38, zitiert nach Serindağ, 2003, s. 118)

²⁵ Beispiel: Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache, Band 2, Huber, S.269.270

Nachdem die Lernenden verschiedene Regeln erstellt haben, kann man noch zu guter Letzt mit einer visuellen Metapher die Grammatikregel darstellen: Sie würde dann wie folgt aussehen:

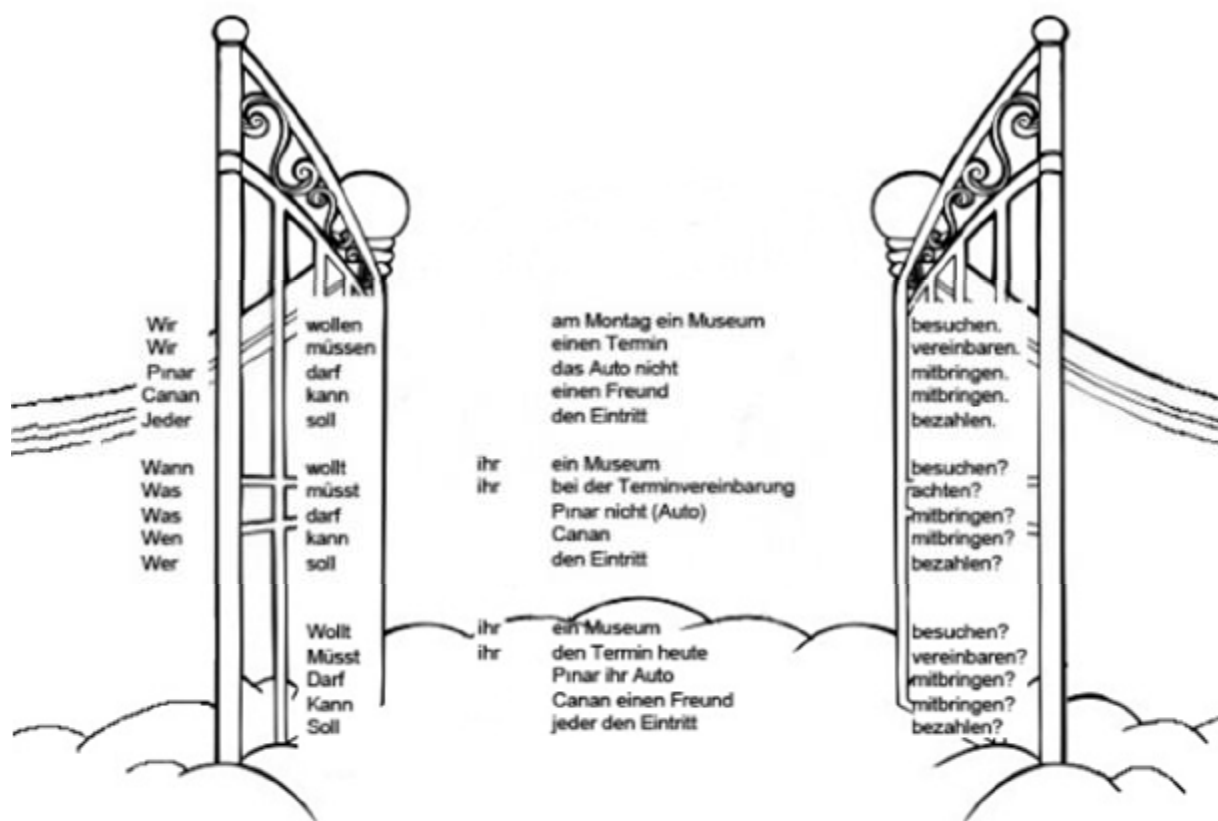


Abb. 7.2. vgl. Grammatik lehren und lernen, S.85

Natürlich ist darauf hinzuweisen, dass das Beispiel mit dem ‚Tor‘ für die Nutzung der Modalverben gedacht ist. In diesem Fall fällt es den Lernenden ebenfalls viel leichter, sich die Regeln zu merken und bei Wiederholungsaufgaben, falls dann das Thema nochmals erklärt werden müsste, wäre es in diesem Fall ausreichend die Lernenden nochmals an das ‚Tor‘ zu erinnern.

Unser Ziel ist es natürlich, die Modalverben aus der objektiven und subjektiven Sicht zu lehren, doch bevor dieses Thema in DaF unterrichtet wird, empfiehlt es sich, mit den Lernenden Wiederholungsaufgaben durchzuführen, um sie nochmals an das Thema ‚Modalverben‘ zu erinnern.

Hier eine weitere Übung als Wiederholungsaufgabe:

Übung II

Schreiben Sie acht Sätze mit Modalverben. Wählen Sie ein Subjekt, ein Verb, und eine Phrase aus jeder Spalte. Benutzen Sie jedes Subjekt nur einmal:

Subjekt	Verb	Anderes
du	dürfen	Deutsch lernen
mein Bruder	können	Ski laufen
Sie	mögen	einen Anzug tragen
ich	möchten	kein Eis essen
wir	müssen	morgen einen Quiz schreiben
ihr	sollen	Musik hören
	wollen	nach England fliegen

Abb. .3. vgl. Übung zu Modalverben: Sätze bilden²⁶

Wie in dieser Aufgabe schon ermittelt wurde, sollen die Lernenden acht Sätze bilden, indem sie aus jedem Kästchen ein Subjekt, ein Verb und eine Phrase auswählen. Da die Lernenden schon selbst ihre eigene Regel erstellt haben, wird es ihnen leicht fallen, in kürzester Zeit acht Sätze zu bilden. Natürlich ist es wichtig, darauf zu achten, dass die Sätze grammatikalisch richtig gebildet werden, doch hier beginnt schon die Kreativität der Lernenden, mit welchem Sinn sie diese Sätze bilden würden. Denn es wird ihnen auffallen, dass man in dieser Übung mehr als acht Sätze bilden kann.

Diese Visualisierungsaufgaben kann man auch als drucktechnisch –graphische Hilfsmittel bezeichnen. Dabei kann man zur Erstellung der Grammatikregel Kursivdruck, Halbdruk oder auch Großbuchstaben einsetzen.

²⁶ vgl. verfügbar als Online Dokument über <http://www.nthuleen.com/teach/grammar/imprmodalpraepsantw.html>, gesehen am 07.03.2011

Nach der Visualisierung der Grammatikregeln und einer kurzen Wiederholungsaufgabe sollte man auf jeden Fall eine Visualisierungsübung mit Bildern einsetzen, denn mit Hilfe von Bildern können die Grammatikregeln viel leichter im Gedächtnis verankert werden. Durch die Visualisierung wird die Grammatikregel nicht verbal abgespeichert, sondern in eine bildhafte Anschauung übertragen, denn beim Sprechen kann das Bild abgerufen werden. Das Bild stört das Sprechen nicht, es hilft vielmehr. Hier gibt es zwei Übungen, die im Unterricht eingesetzt werden können:

Übung III

1. Eine Bildgesteuerte Grammatikübung
2. Bildbeschreibung

1. Eine Bildgesteuerte Grammatikübung:



Abb. 7.4. Übung zu Modalverben ²⁷

²⁷ vgl. Als Online Dokument verfügbar über <http://www.nthuleen.com/teach/grammar/calvinmodals.html>

Hier haben wir ein Blatt mit Bildern, die im Comicformat eine kurze Geschichte von einem kleinen Jungen darstellen. Wie zu sehen ist, sind die Sprechblasen leer, die die Lernenden nach der Gestik der Personen in den Bildern ausfüllen müssen. Je nach Situation müssen sich nun die Lernenden entscheiden, welches Modalverb am besten passt und wie man es am besten schildern kann. Die Lernenden können dabei selbst die Initiative ergreifen und je nach Situation sogar auch lustige Aussagen erstellen. Man kann diese Visualisierung entweder an einem Projektor bearbeiten oder man kann die Blätter auch einfach an die Lernenden austeilen.

2. Bildbeschreibung:

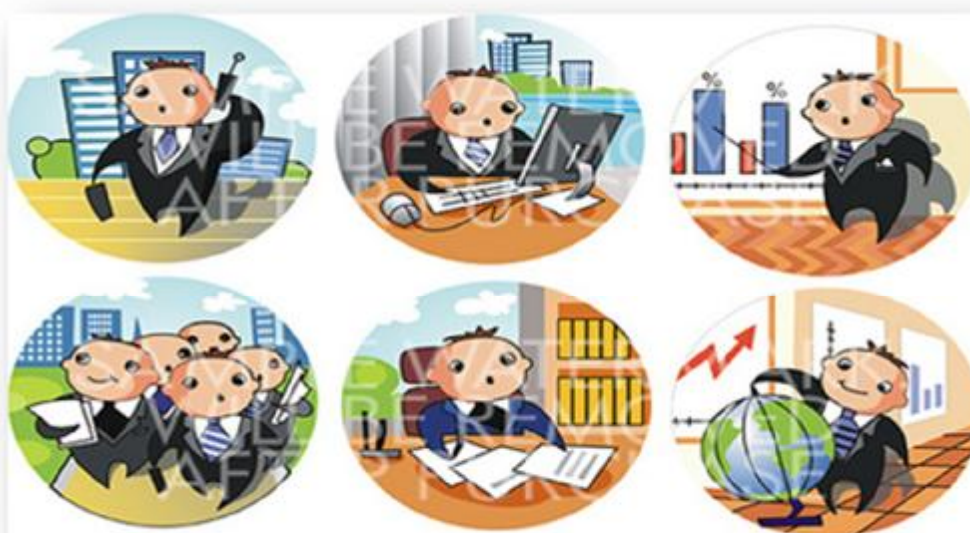


Abb. 7.5. Bildbeschreibung ²⁸

Bei dieser Übung sind nur Bilder vorgegeben und die Lernenden sollen nun selbst kreativ entscheiden, wie sie diese Bilder mit Modalverben erklären würden. Bei dieser Aufgabe können zwischen den Lernenden verschiedene Aussagen auftreten, vielleicht auch Meinungsverschiedenheiten, ob denn wirklich zu jedem Bild eine Erklärung mit Modalverben gegeben werden kann.

²⁸ vorhanden als Online Dokument über <http://www.procliptart.com/preview/clip-art-illustrations/il-126.html>

Nach diesen Visualisierungsübungen können wir die Wiederholungsaufgaben der Modalverben erfolgreich abschließen, denn nun wird mit der eigentlichen Aufgabe begonnen, nämlich dem objektiven und subjektiven Gebrauch der Modalverben.

Beim Einüben der objektiven und subjektiven Modalverben kann man weitere Visualisierungen einsetzen. Es ist auf jeden Fall darauf hinzuweisen, dass beim Einüben der objektiven und subjektiven Modalverben die Umschreibungen eingesetzt werden sollten. Doch solange die Lernenden die Bedeutungen der jeweiligen ‚Umschreibungen‘ nicht verstehen, ist es schwierig die Situation der Umschreibungen der Modalverben zu erklären. Daher ist es besonders wichtig, dass die Lernenden vor dem Unterricht die Bedeutungen der ‚Umschreibungen‘ erlernen. Dabei kann folgende Übung eingesetzt werden:

Übung IV

- 1) Hausaufgabe: Übersetzen Sie die folgenden Sätze in Ihre Muttersprache:
- 2) Überlegen Sie sich, warum die jeweiligen Sätze in verschiedenen Kästchen angegeben sind:

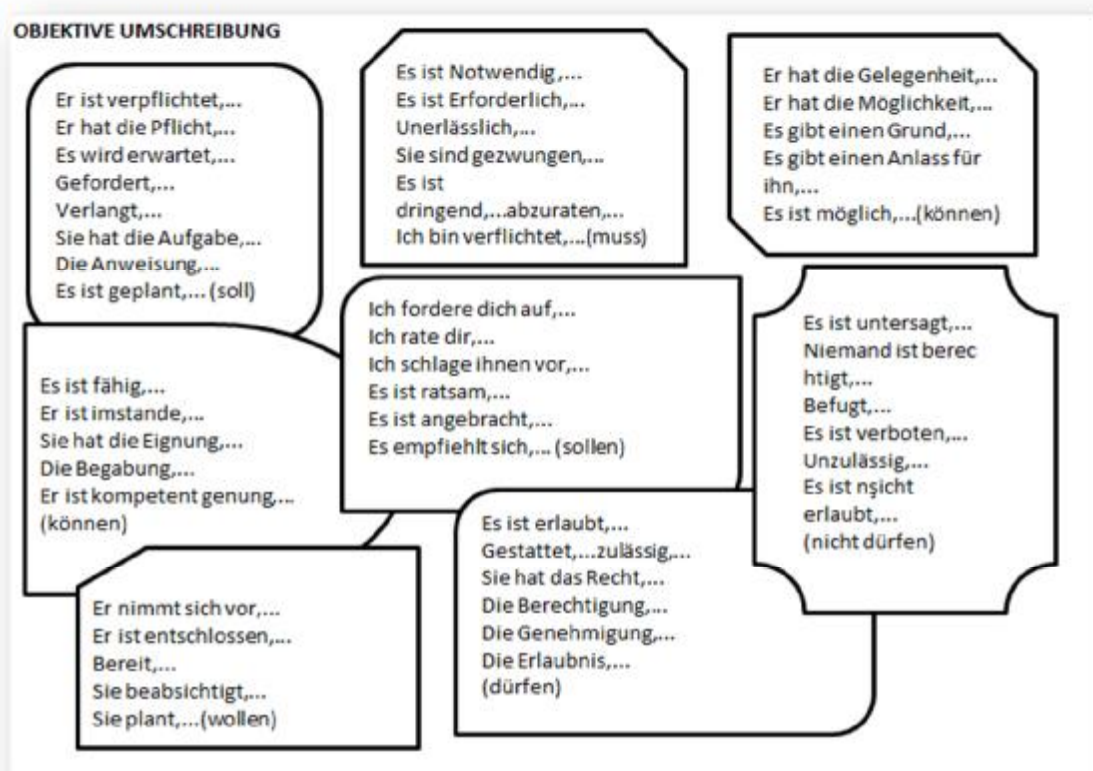




Abb. 7.6. Selbst erstellte Übung zur Recherche der Umschreibungen

In dieser Übung befinden sich in jedem Symbol Umschreibungen. Diese Umschreibungen sind nach „objektivem Gebrauch“ und „subjektivem Gebrauch“ sortiert. Der Lernende soll im Überblick sehen, wie viele Umschreibungen vorhanden sind und ob diese objektiv oder subjektiv sind. Die Voraussetzung besteht darin, dass die Lernenden die Bedeutungen der jeweiligen Umschreibungen lernen müssen, damit sie aktiv am Unterricht teilnehmen können.

Nachdem die Lernenden sich für den Unterricht vorbereitet haben, kann man sich vollkommen auf den subjektiven und objektiven Gebrauch der Modalverben konzentrieren und den Unterricht organisierter gestalten.

Aber wenn das Ziel der Didaktisierung der Modalverben, wie in dieser Arbeit, der Einsatz der funktionalen Grammatik ist, sind die Modalverben ein geeignetes Beispiel, aus der funktionalen Grammatik zu didaktisieren. Die Hauptschwierigkeit besteht darin, dass die Modalverben in der objektiven und subjektiven Anwendung meistens nicht zu unterscheiden sind. Das liegt daran, dass beim Erlernen dieser Ansätze die Semantik nicht berücksichtigt wird. Was will der Sprecher damit erreichen? Was ist seine Intention?

Um den Unterschied dem Fremdsprachler genau und verständlich vermitteln zu können, empfiehlt es sich, die „objektive“ und „subjektive“ Bedeutung der Modalverben mit den Umschreibungen zu ermitteln. Also sollten bei der Lehre der Modalverben die Umschreibungen mit studiert werden. Der Student oder der Lernende

soll sich daran gewöhnen, dass Sätze mit Modalverben „eine subjektive“ und „eine objektive“ Aussage besitzen und je nach Bedarf umschrieben werden können.

Visualisierungsübungen der Modalverben objektiver Bedeutung

Übung

Modale Bedeutung	Modalverb	Beispiel	Umschreibungen	Übung
Zwang D12 Notwendigkeit Innere Verpflichtung	muss	Jeder Staatsbürger muss Steuern zahlen	Notwendig Erforderlich nötig	

Abb. 7.7. Übung zum Einsatz der Umschreibungen

Zu dem Beispiel „Jeder Staatsbürger muss Steuern zahlen“ kann man die Funktionalität einsetzen, indem man die Frage stellt, mit welcher Umschreibung das Modalverb ersetzt werden kann oder muss. Eine Frage, die bei den Lernenden das Interesse weckt, die Sätze nach den Umschreibungen zu gestalten.

Hier kommen wir zu der Problemsituation, dass die Fremdsprachenlernenden Schwierigkeiten haben, diese Sätze umzusetzen. Wenn wir hier nun die Umschreibung einsetzen, werden folgende Sätze erstellt:

„Es ist **nötig**, dass jeder Staatsbürger Steuern zahl-t(en) (muss)“.

- Es ist notwendig
- Es ist erforderlich
- Es wird gewünscht
- Es erfordert von jmd., dass...
- Man ist/ sieht sich gezwungen
- Besteht darauf
- Ist verpflichtet.
- ...

Der Lernende erlernt so nicht nur die Modalverben, sondern die Funktionalität der objektiven Anwendung der Modalverben in den Sätzen. Jede Umschreibung hat hier

die Aussage eines Modalverbs. Somit hat der Lernende die Möglichkeit, viel einfallsreicher Sätze zu bilden und kann nach Bedarf die Sätze umschreiben.

Natürlich ist das vorgegebene Beispiel nicht ausreichend. In diesem Fall kann man den Lernenden eine Tabelle geben, in der die ‚objektiven‘ Bedeutungen der Modalverben aufgelistet sind. Das Modalverb und ein Beispiel sind dabei angegeben. Zu jedem Beispiel ist auch eine Umschreibung angegeben. Hierbei kann man mit den Lernenden über die Beispielsätze diskutieren und kann die Lernenden verschiedene Sätze bilden lassen, damit sie sich an die Umschreibungen gewöhnen können.

Übungsblatt 1:

OBJEKTIVE BEDEUTUNG DER MODALVERBEN

Modale Bedeutung	Modalverb	Beispiel	Umschreibung
Zwang/Notwendigkeit	muss	Ich muss wie jeder Bürger Steuern zahlen.	Es ist Notwendig/ Erforderlich/ Es ist nötig
Ratschlag	muss	Sie müssen auf sich aufpassen.	Ratsam/ empfehlenswert
Plan/Eigene Absicht	will	Ich will ein Seminar veranstalten.	Hat die Absicht/ hat vor/ verspricht sich
Verpflichtung erwartet/gefordert	soll	Ich soll mein Zimmer aufräumen.	Es wird verlangt
Bestimmung/ Ziel Geplant	soll	Diese Aufgabe soll weiterhelfen.	Den Zweck
Aufforderung	soll	Ich soll mich benehmen.	Wäre angebracht
Verbot Nicht erlaubt	nicht sollen	Du sollst nicht stehlen.	Untersagt
Empfehlung/ Vorschlag	kann	Du kannst dich beschweren.	Es empfiehlt sich/ wäre angebracht
Erlaubnis/ Berechtigung	kann	Ich kann dir nicht helfen.	Chance/ Möglichkeit
Wunsch/ Bedürfnis	möchte	Ich möchte dir gerne beistehen.	wünscht/ hofft

Abb. 7.8. vgl. Objektive Bedeutung der Modalverben.²⁹

Nach dieser Aufgabe, sollte eine visualisierte Übung zu dem objektiven Gebrauch der Modalverben erfolgen.

Übung IV



Abb. 7.9. Grammatik lehren und lernen, S88.Baltzer (1989),46 (im Original mehrfarbig)

In diesem Bild sehen wir eine Frau die im Halteverbot parken musste, da ihr Auto kaputt ist. Neben ihr steht ein Polizeibeamter, der auf das Halteverbotsschild hinweist. Nun sollen die Lernenden das Bild beschreiben, indem sie die Modalverben nach objektivem Gebrauch einsetzen. Sie können mit der ersten Umschreibung beginnen, indem sie mit dem Satz

„Hier darf man nicht parken“ anfangen... (Es ist nicht erlaubt hier zu parken)...

Visualisierungsübungen der Modalverben subjektiver Bedeutung

Den Unterschied zwischen dem objektiven und subjektiven Gebrauch der Modalverben verdeutlichen folgende Sätze:

- Müllers haben ihr Haus verkaufen müssen.

²⁹ Verfügbar als Online –Dokument über http://www.dietz-und-daf.de/GD_DkfA/Gramminfo/txt_MII2/MV%20-%20Uebersicht.pdf, gesehen am 07.03.2011

(Der Grund war, dass sie den Kredit nicht zurückzahlen können)

(Im Hintergrund)

Das Modalverb ‚müssen‘ bedeutet in diesem Satz NOTWENDIGKEIT/ ZWANG. Also ist es ein objektiver Gebrauch.

- Müllers müssen ihr Haus verkauft haben.

(Ich vermute das, weil dort jetzt andere Leute wohnen)

(Hintergrund)

Das Modalverb ‚müssen‘ bedeutet in diesem Satz VERMUTUNG.

Also ist es ein subjektiver Gebrauch.

Es ist auch schon an dem Subjekt zu erkennen, dass sich die subjektive Anwendung der Modalverben auf persönliche Meinungen beruht. Also drückt der Sprecher seine persönliche (subjektive) Meinung aus.

In diesem Fall können wir auch mit einer Regelstellung beginnen, indem wir mit einem Beispiel-Dialog beginnen, der nach der folgenden Regel erstellt werden kann:

Demet: Was macht eigentlich Canan? Ich habe sie lange nicht gesehen.

Ali: Ich auch nicht aber (ich meine)

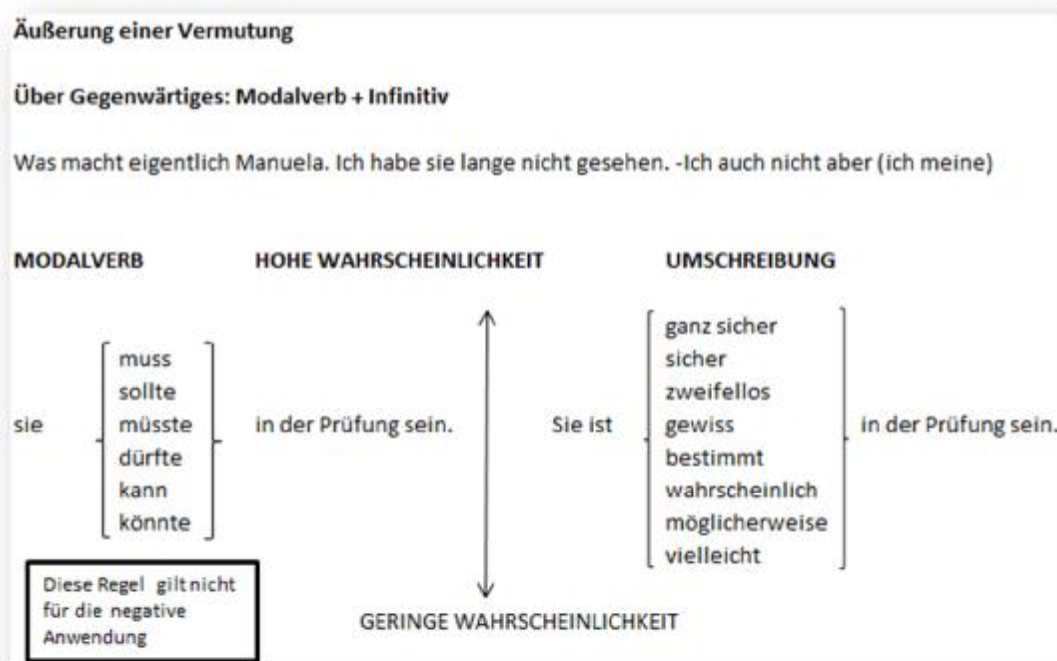


Abb. 7.10. vgl. zur Äußerung einer Vermutung, Clamer, 2002, S.112

Dabei ist vor allem eine Tabelle interessant, die in einem funktionalen Unterricht eingesetzt werden kann. Die Tabelle ist so schematisiert, dass die Modalverben nach dem Grad der Wahrscheinlichkeit erklärt werden.

Modalverb 3. Person Singular	Beispiel	Grad der Wahrschein- lichkeit	Bedeutung
muss kann nicht	Der Mann muss reich sein, er hat ja einen Ferrari. Er kann nicht aus einer armen Familie stammen.	sehr sicher	Der Mann ist sicher reich. Er kann unmöglich aus einer armen Familie stammen.
Müsste	Es müsste hier eigentlich eine Post sein.	sehr wahrscheinlich	Es ist anzunehmen, dass hier eine Post ist.
Dürfte	Hier dürfte sich Herr Braun geirrt haben.	wahrscheinlich	Wahrscheinlich hat sich Herr Braun hier geirrt.
könnte kann	Es könnte / kann die Krise aber zu einem Krieg führen.	gut möglich	Möglicherweise führt die Krise zu einem Krieg.
Mag	Peter mag gestern im Kino gewesen sein.	eventuell möglich	Es ist möglich, dass Peter gestern im Kino war.

Abb. 7.11. Subjektive Bedeutung der Modalverben mit Grad der Wahrscheinlichkeit ³⁰

³⁰ verfügbar als Online –Dokument über
http://www.sulinet.hu/tart/ncikk/Rz/0/5029/6het_nemet_nemet6.html, gesehen am 07.03.2011

Für den subjektiven Gebrauch der Modalverben kann ebenfalls eine Tabelle der ‚Deutschkurse für Ausländer bei der Universität München‘ verteilt werden, in der die vollständigen Formulierungen der Umschreibungen aufgelistet sind. In dieser Tabelle ist der subjektive Gebrauch der Modalverben aufgelistet, die Modalverben und dazu der subjektive Gebrauch.

Hierbei können auch die Sätze diskutiert werden und man kann die Lernenden nun auffordern, dass sie ihre eigenen Sätze bilden, wobei sie darauf achten, dass sie die subjektiven Anwendungen der Modalverben einsetzen.

Übungsblatt 2:

Subjektive Bedeutung der Modalverben			
Modale Bedeutung	Modalverb	Beispiel	Umschreibung
Unglaubliche Nachricht	will	Sie will ihre Arbeit erledigt haben.	Sie behauptet/ versichert/
Unsere Nachricht fremde Behauptung	soll	Sie soll ihre Arbeit erledigt haben.	Ich habe gehört, dass/ Wie man sagt/hört/
Zweifelnde Frage	soll	Sollte sie etwa doch die Arbeit erledigt haben?	Ist es etwa doch/ Tatsächlich wahr
Nachricht mit ca. Sicherheit	50% kann	Sie könnte ihre Arbeit erledigt haben.	Denkbar/ möglich/ Meint, denkt
Nachricht mit ca. Unsicherheit	50% muss	Sie muss ihre Arbeit erledigt haben.	Es ist zweifelhaft/ unsicher /ob
Ziemlich zwingende Vermutung, ca. Wahrscheinlichkeit	müsste 70% dürfte	Sie müsste ihre Arbeit erledigt haben. Sie dürfte ihre Arbeit erledigt haben.	Ich bin ziemlich sicher/ Es scheint so, dass
Nachricht mit an Sicherheitgrenzender Wahrscheinlichkeit ca. 95% starke Vermutung	muss	Sie muss ihre Arbeit erledigt haben.	Ich bin überzeugt/ Ich bin sicher / Alles deutlich darauf hin/

Abb. 7.12. vgl. Subjektive Bedeutung der Modalverben.³¹

Nach dieser Übung folgt eine Visualisierungsübung. In diesem Fall werden verschiedene Situationen angegeben. Nun ist es wichtig, die geschilderten Situationen der jeweiligen Bilder subjektiv wiederzugeben und dabei die Umschreibung zu verwenden. In den Luftblasen sind schon Beispielsätze angegeben, damit die Lernenden situationsbezogene Sätze bilden können. Die Lernenden sollen nun einen anderen Satz

³¹ Verfügbar als Online –Dokument über http://www.dietz-und-daf.de/GD_DkfA/Gramminfo/txt_MII2/MV%20-%20Uebersicht.pdf, gesehen am 07.03.2011

verwenden und gleichzeitig noch einen Satz mit der entsprechenden Umschreibung bilden.

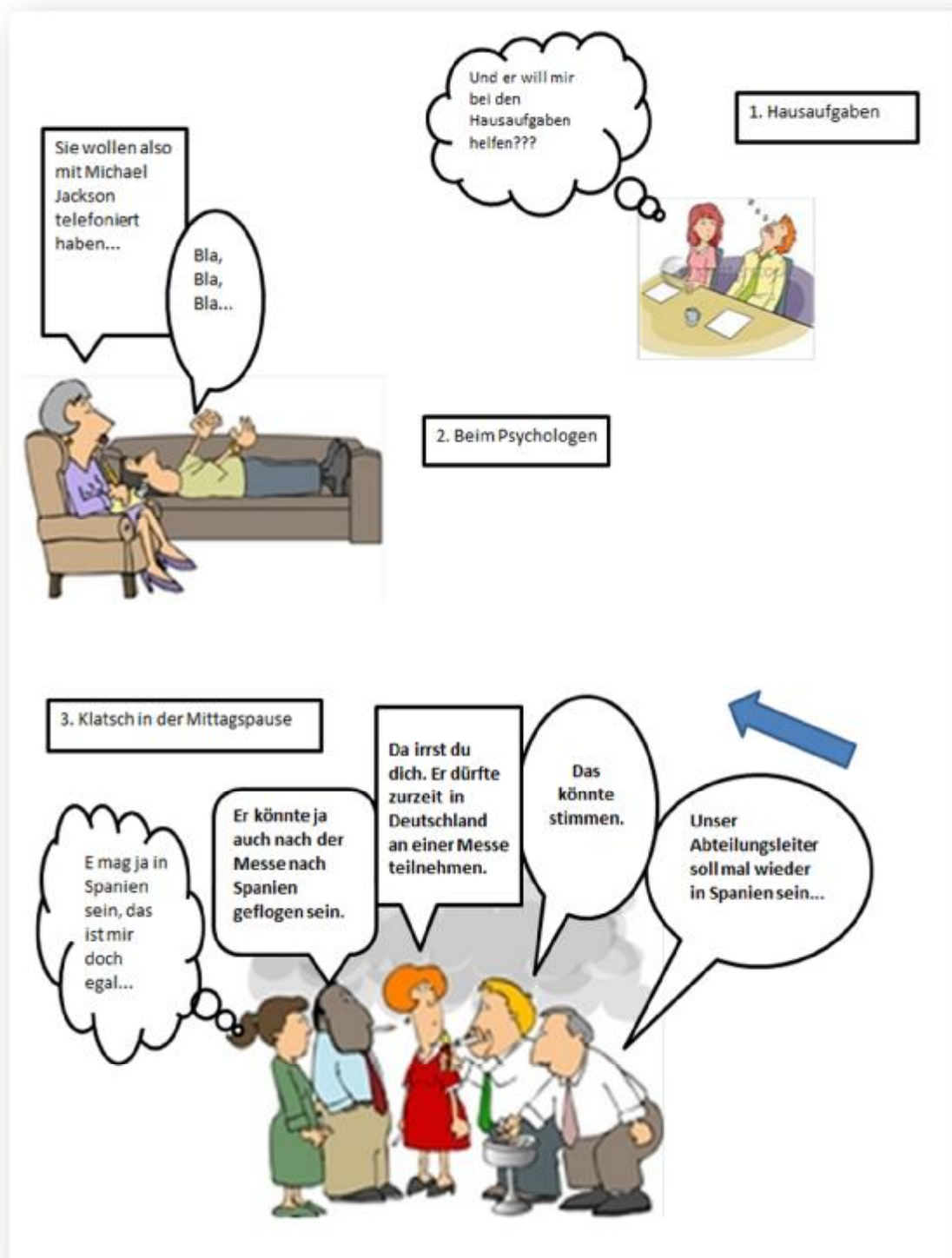


Abb. 7.13. selbst erstellte Übung, Dialoge erstellen mit Subjektiven Gebrauch der Modalverben

Bei der nächsten Aufgabe liegt eine weitere selbst erstellte Übung vor. Diese Aufgabe dient dazu, zu überprüfen, ob die Bedeutung der Umschreibungen verstanden wurde. Es empfiehlt sich, dass die Lernenden nach der vorgegeben Kategorie die Umschreibungen mit Modalverben ersetzen, indem sie ihre eigenen Sätze bilden. Es ist nun den Lernenden überlassen, wie sie eine Notwendigkeit schildern. Somit sollen die Lernenden die Funktion der Modalverben selbst entdecken:

Übungen zu Umschreibungen

Übung I

OBJEKTIVER GEBRAUCH DER MODALVERBEN

VERBEN, DIE NOTWENDIGKEIT / AUFTRAG AUSRÜCKEN

MÜSSEN

-Notwendigkeit, Verpflichtung, Befehl
(aufgrund äußerer Umstände oder gesetzlicher Regelungen)
-Vermutung
NICHT müssen

1. _____
2. _____
3. _____

SOLLEN

Aufforderung, Verpflichtung, Auftrag (aufgrund eines fremden Willens)
-Erwartung, Gesetze, Gebote, Vorschriften, gesellschaftliche Normen
-Pläne, Absichten, Empfehlungen, Ratschläge, Vorschläge
-NICHT müssen

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

VERBEN, DIE WILLE ODER WUNSCH AUSDRÜCKEN

WOLLEN

-Wille/ Absicht (Eigener Wille, Plan)
 -Notwendigkeit
 -Zukunft

1. _____
2. _____
3. _____

MÖGEN

-Wunsch /Lust
 -Wunsch /Lust/ Bedürfnis (Konj. II)
 -Abneigung

1. _____
2. _____
3. _____

VERBEN, DIE MÖGLICHKEIT /ERLAUBNIS AUSDRÜCKEN

DÜRFEN

-Erlaubnis /Berechtigung (Möglichkeit oder Gelegenheit)
 -Verbot

1. _____
2. _____

KÖNNEN

- (Un-) Möglichkeit
 -Erlaubnis
 -Fähigkeit (Erlernte Fähigkeit/Gelegenheit objektiven Gegebenheiten)
 -Empfehlung/ Vorschlag

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Übung II

SUBJEKTIVER GEBRAUCH DER MODALVERBEN

1. Gruppe: Vermutung → können/ mögen /dürfen/ müssen
2. Gruppe: Vermutung, → sollen / wollen

VERBEN, DIE VERMUTUNG BEZEICHNEN UNGEWISSHEIT/ ETWAS WAS NICHT SICHER IST

KÖNNEN

1. _____
2. _____
3. (Konj.II) _____

WAHRSCHEINLICHKEIT /VERMUTUNG

DÜRFEN

1. _____
2. _____

UNSICHERHEIT /VERMUTUNG/ ANNAHME

MÖGEN

1. _____
2. _____

VERBEN, DIE EINE FREMDE BEHAUPTUNG AUSDRÜCKEN

SOLLEN

1. _____
2. _____

WOLLEN

1. _____
2. _____

Da für den funktionalen Grammatikunterricht die Förderung der Sprachkompetenz im Vordergrund steht, müssen Verfahren gefunden werden, mit denen die Lernenden zur produktiven Auseinandersetzung mit grammatischen Inhalten gezwungen werden. Die Lernenden müssen daher schreibend tätig sein und während des Schreibprozesses ihr grammatisches Wissen reflektieren können. Es reicht hierbei nicht, dass die Lernenden wissen, was ein Modalverb ist. Vielmehr müssen sie es in seiner syntaktischen und semantischen Funktion sowie in seiner Pragmatik angemessen gebrauchen können (vgl. Stammel, 2005, 4).

Übung III

In dieser Übung müssen die Lernenden den Grad der Wahrscheinlichkeit angeben und die vorgegebenen Sätze nochmals mit einer Umschreibung wiedergeben.

Modelverben	Beispielsatz	Grad der Wahrscheinlichkeit	Umschreibung
muss	Der man muss reich sein, er hat ja ein Ferari.		
müsste	Es müsste hier eigentlich eine Post sein.		
dürfte	Hier dürfte sich Frau Yilmaz geirrt haben.		
soll	In Adana soll es endlich geregnet haben.		
mag	Mahmut mag gestern im Kino gewesen sein.		

Abb. 7.14. vgl. Subjektive Bedeutung der Modalverben mit Grad der Wahrscheinlichkeit ³²

Die Lernenden haben schon zuvor die Liste für den Grad der Wahrscheinlichkeit recherchiert. Hier sollen nun die Lernenden selbst die Initiative ergreifen und selbst entscheiden, welchen Grad das jeweilige das Modalverb hat. Auch die

³² verfügbar als Online –Dokument über http://www.sulinet.hu/tart/ncikk/Rz/0/5029/6het_nemet_nemet6.html, gesehen am 07.03.2011

deutschsprachigen Muttersprachler entscheiden sich für die jeweiligen Modalverben nach dem Grad der Wahrscheinlichkeit.

Nach den Visualisierungsübungen werden nun Übungen mit Dramatisierungen der Modalverben vorgenommen.

8.3. Dramatisierung

„Sagst du es mir, vergesse ich es.

Zeigst du es mir, kenne ich es.

Lässt du es mich tun, verstehe ich, was es ist

(nach Daublebsky)“(Graffmann, 2001, 50)

Dieser Spruch bezieht sich mehr auf den Puppeneinsatz im Unterricht. Es ist aber darauf hinzuweisen, dass dieser Puppeneinsatz beim Erlernen einer Fremdsprache sich mehr auf das Grundschulsystem bezieht. Doch dieser Spruch ist für uns nachvollziehbar, da wir vielleicht die Dramatisierung nicht mit einer Puppe, aber kleine Vorführungen oder Theaterstücken einsetzen können.

Der Begriff ‚Drama‘ bezieht sich auf die Gestaltung einer Handlung (vgl. Wahrig). Sie ist die Gesamtheit einer Dramatisierung. Die Dramatisierung ist eine bühnengerechte Bearbeitung.

Daher werden wir hier in diesem Fall uns nicht mit einer Dramatisierung mit einem Puppeneinsatz beschäftigen, sondern werden die Lernenden mit kleinen Theaterstücken die Situation schildern lassen. Natürlich werden wir hier keine bühnengerechte Bearbeitung vorbereiten, aber in kleinen situationsgerechten Dialogen wird es leicht fallen, einen Sketch zu thematisieren. Zuvor wird eine Dramatisierung mit den Modalverben durchgeführt.

Übung I

Situationsschilderung:

Drei Freunde haben sich vorgenommen, sich am Wochenende in Taksim zu treffen. Sie haben sich für den Samstag um 14.00 Uhr verabredet. Nachdem sie eine Weile gebummelt haben, haben sie sich in einem Cafe gesetzt.

Schritt 1:

Im Klassenzimmer wurden ein paar Tische zusammengefügt, damit sich die Lernenden gemeinsam an einem Tischen setzen können.

Schritt 2:

Ein weiterer Lernender spielt die Rolle eines Kellners. (Natürlich wäre es gut, wenn diese Person noch eine Schürze tragen würde, um diese Situation ernst zu nehmen.) Der Kellner nähert sich dem Tisch mit einem Stift und einem Notizblock in der Hand und der Dialog beginnt.

Kellner: Herzlich Willkommen. Was hätten sie denn gerne?
Kunde 1 (Ali): Ich **möchte** bitte einen Kaffee.
Kunde 2 (Canan): Ich auch, bitte.
Kunde 3 (Demet): Ich **möchte** einen türkischen Kaffee ohne Zucker, bitte.

Schritt 3:

Einer der Kunden zündet sich eine Zigarette an. Doch ihm ist nicht bewusst, dass in geschlossenen Gebäuden das Rauchen verboten ist.

Keller: Entschuldigen Sie bitte, hier **dürfen** Sie nicht rauchen.
Ali: Oh, Entschuldigung.

Schritt 4:

Der Kunde macht sofort die Zigarette aus und der Kellner fährt fort:

Kellner: Wir haben auch einen Wintergarten, dort **können** Sie rauchen.
Ali: Ok, ich habe verstanden.

Schritt 5:

Die Kunden unterhalten sich nun über diese Situation.

Demet: **Darfst** du hier nicht rauchen?
Ali: Nein, ich **musste** ja meine Zigarette ausmachen.
Demet: Wir **müssen** hier **nicht** unbedingt einen Kaffee trinken, wir **können** ja unsere Bestellung stornieren, wenn du möchtest.

- Canan: Nein, wieso denn?! Ich **will** hier bleiben. Dann **soll** er eben nicht rauchen. Schadet sowieso deiner Gesundheit, Ali!
- Ali: Off Canan... Ach Demet, das **brauchen** wir **nicht**. Ich **kann** ja meine Zigarette eben im Wintergarten rauchen.
- Demet: Naja, schön und gut, aber dieses Cafe **sollte** eigentlich ein Rauchverbotsschild aufhängen, damit wir uns dementsprechend für dieses Cafe entscheiden.
- Canan: Oder du **solltest** erst fragen, ob man denn hier rauchen **darf**.
- Ali: Ja, du hast ja recht. Ich will auch erst mal hier bleiben. Nächstes Mal entscheiden wir uns für ein anderes Cafe.

Nach diesem kurzen Dialog können wir diesen Sketch beenden und uns über diesen Dialog unterhalten. Für die Zuschauer ist es erst einmal ein sehr interessantes Thema, da wir uns selbst in dieser Situation wiederfinden können. Nun muss festgestellt werden, ob sich die Zuschauer den Einsatz der Modalverben merken konnten.

Als erste Aufgabe könnte man die Frage stellen, wie viele Modalverben in diesem Dialog eingesetzt worden ist. Danach empfiehlt es sich, den Dialog schriftlich an die Zuschauer zu verteilen, damit wir gemeinsam die Sätze analysieren und darüber diskutieren können.

Die weitere Übung besteht darin, dass die Zuschauer in Gruppen bilden und sich ein Thema auswählen, das dann in der nächsten Unterrichtsstunde fortgeführt werden muss.

Nun wurden bei diesem Dialog die Modalverben aus der objektiven Sicht eingesetzt. Nur ist es wichtig, den Unterschied zwischen dem objektiven und subjektiven Gebrauch der Modalverben zu dramatisieren. In diesem Fall ist es geeignet, zu jedem einzelnen Modalverb eine Dialog-Übung zu erstellen. Somit können mehrere Lernende an dem Unterricht teilnehmen und können sich motivierter für den Unterricht vorbereiten.

Mit einer weiteren Dramatisierungsübung ist es das Ziel, den Gebrauch der Modalverben aus der subjektiven Sicht zu üben:

Situationsschilderung

Schritt 1:

Es werden erneut Gruppen gebildet. In diesem Fall können wir Dreier-Gruppen bilden lassen. Es treffen sich erneut in einem Cafe drei Freunde, die sich schon lange nicht gesehen haben. Sie wollten sich im ‚Stadt Cafe‘ um 15.00 Uhr treffen. Doch einer der Freunde hat sich verspätet:

- Hanife: Hallo Arzu, na wie geht es dir denn?
- Arzu: Ja, ganz gut. Ich lebe jetzt wieder in Istanbul.
- Hanife: Ach, ich dachte du lebst weiterhin in Izmir? Hast du etwa gekündigt?
- Arzu: Ja, ich wollte lieber wieder mit meinen Eltern leben und habe Istanbul sehr vermisst.
- Hanife: Wunderbar. Schön, dass du wieder hier bist.
- Arzu: Wo ist eigentlich Nida? **Wollte** sie nicht auch kommen?
- Hanife: Ja eigentlich schon, aber sie **soll** ja noch im Büro sein.
- Arzu: Ich dachte, dass sie am Wochenende nicht arbeiten **müsse**.
- Hanife: Das dachte ich auch. Aber angeblich habe sich ihre Position geändert und sie **müsse** mehr Verantwortung haben.
- Arzu: Das **könnte** stimmen. Naja, ich kann sie ja mal anrufen.
- Hanife: Ach da ist sie ja... Wo bist du denn?
- Nida: Wollten wir uns denn nicht im ‚Cafe Haus‘ treffen?
- Hanife: **Könnte** es sein, dass du mir mal wieder nicht zugehört hast?
- Nida: Ich **soll** dir nicht zugehört haben, ich darf dich doch bitten...
- Arzu: Ach Mensch, hört doch auf zu streiten. Immer das Gleiche mit euch. Jetzt setz dich doch hin. Ich muss euch unbedingt was erzählen.
- Hanife: Wir sind ganz Ohr.
- Arzu: Habt ihr schon gehört. Unsere Fatma **will** nun in Amerika sein und **soll** dort ein Studium belegt haben.
- Nida: ...

Bei dieser Dramatisierungsübung ist es wichtig, dass die Lernenden auf die Nutzung der Modalverben der subjektiven Bedeutung achten. Diese Dramatisierungsübungen dienen dazu, den Unterschied zwischen dem objektiven und subjektiven Gebrauch der Modalverben zu entdecken. Somit können mehrere Gruppen ausgewählt werden und die Lernenden können bei diesen Übungen beliebige Themen auswählen. Hauptsache, es werden die Modalverben im subjektiven Gebrauch eingesetzt.

8.4. Arbeiten mit authentischen Texten

Das besondere an authentischen Texten ist, dass sie dokumentarisch, real und echt sind. Es ist ebenfalls erwiesen, dass die authentischen Texte die Verstehenskompetenz der Lernenden steigert, da die Lernenden gleichzeitig mit realen Sprech- und Sprachsituationen auseinandergesetzt werden (vgl. Argyros, 2004, 3).

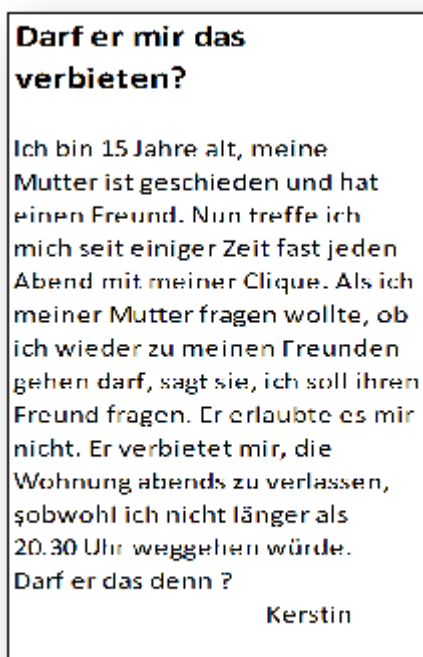
Es ist wichtig bei Arbeiten mit authentischen Texten, den richtigen Text für den Unterricht auszuwählen. Der ausgewählte Text muss einen Zweck bestimmen können. Es muss gezielte Gründe geben, weshalb der authentische Text im Unterricht eingesetzt wird. Die Lernenden sollen dementsprechend gezielt die Texte analysieren. Unser Ziel ist, die Modalverben in Texten wiederzugeben. Des Weiteren den subjektiven und objektiven Gebrauch der Modalverben in authentischen Texten wiederzugeben oder mit diesen Texten Übungen zu verwirklichen.

Das funktionale Prinzip: Der Grammatikunterricht muss Texte thematisieren, damit die Funktionalität grammatischer Phänomene überhaupt deutlich werden kann. Besonders motivierend ist es, wenn die Lernenden sogar mit ihren eigenen Texten beschäftigen. Als sinnvoll erscheint es daher, Texte oder Textteile zu sammeln, die bei entsprechender Gelegenheit Gegenstand grammatischer Gespräche werden können (vgl. Bredel & Harmut & Klotz & Ossner & Ott, 2006, 824).

Folgende Texte können im Unterricht als authentische Texte eingesetzt werden:

Übung I

Aufgabenstellung: Was steht in diesem Brief?³³



Bei dieser Aufgabe sollen die Lernenden erst mal beschreiben was in diesem Brief steht. Danach soll man nach den Modalverben entscheiden, ob es sich um einen objektiven oder einen subjektiven Gebrauch der Modalverben handelt.

Übung I

Aufgabenstellung: Aus der Zeitung – Erklären Sie die Bedeutung der schräg gedruckten Modalverben

Die Polizei soll zwei Frauen aus Hessen festgenommen haben. Sie sollen in einem Hotel auf Sylt eine Rechnung von 5000 Euro nicht bezahlt haben. Der Hotelier muss durch das elegante Auftreten der Frauen getäuscht worden sein. Im Hotel sollen sie zwei Suiten gemietet und zum Frühstück Champagner bestellt haben. Die beiden sollen auch in anderen Hotels Urlaub gemacht haben. Außerdem müssen sie sich die teuersten Schuhe, Kleider und Handtaschen bestellt haben. Ein Versandhändler soll nicht bezahlte Waren für 6000 Euro geliefert haben. Die beiden Frauen wollen aus Frustration über ihre schwierigen Lebensverhältnisse diese Straftaten begangen haben. Man kann sicher

³³ Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht

damit rechnen, dass die beiden eine Haftstrafe bekommen (Dreyer & Schmitt, 2009, s. 133).

Diese Übung ist geeignet dafür, dass sich die Lernenden erstmals anhand eines Textes mit diesem Thema befassen. Hier geht es darum, dass die Lernenden sich mit diesem Thema auseinandersetzen und dass sie über diesen Text diskutieren. Weshalb bei diesem Zeitungsartikel Modalverben im subjektiven Gebrauch eingesetzt worden ist, wäre in dieser Situation ein geeignetes Diskussionsthema. Woran kann man erkennen, dass dieses Modalverben ‚subjektiv‘ sind?

Übung II

Aufgabenstellung: Verwenden Sie statt der kursiv gesetzten Modalverben Umschreibungen und umgekehrt.

Doping und Hochleistungssport

Fast jeder Sportler *soll* zur Leistungssteigerung schon mal Drogen genommen haben. Alle Sieger *müssen* sich deshalb einer Dopingkontrolle unterziehen. 1988 *sah sich* der schnellste Läufer der Welt Seoul *gezwungen* seine Goldmedaille zurückzugeben. Sportler *können* aber Mittel einnehmen, die den Dopingnachweis erschweren. Aus diesem Grund *ist beabsichtigt* die Bestimmungen zu liberalisieren. *Angeblich* hat dieser Plan bei den Sportverbänden schon viel Zustimmung gefunden. So *dürfte* sich im olympischen Sport bald etwas ändern. Vielleicht *ist* es Sportlern in nicht allzu ferner Zukunft *erlaubt*, Dopingmittel unter ärztlicher Kontrolle einzunehmen. Bis dahin *bliebe* dem Publikum eigentlich *nichts anderes übrig* als mit dem Beifall bis zum Abschluss der Dopinganalyse zu warten (Hall & Scheiner, 2000, s. 149).

Bei dieser Übung werden die Lernenden nun aufgefordert, diesen Text entweder mit einer Umschreibung oder mit einem Modalverb zu ersetzen. Am Anfang werden die Umschreibungen und Modalverben mit der Kursivschrift betont, damit sie sich sowohl an die Umschreibungen als auch an die Modalverben gewöhnen können.

Die letzte Übung ist ein folgendes Textbeispiel, dass in der Grammatikprüfung eingesetzt wurde.

Übung III

Niemand ist verpflichtet, in seinem Urlaub große Entfernungen zurückzulegen, aber offenbar haben die meisten Menschen das Bedürfnis, weite Reisen zu

unternehmen; sie scheinen anzunehmen, dass es nicht möglich sei, sich in der näheren Umgebung richtig zu erholen. So setzen sich zum Beispiel viele Familien am ersten Tag der Schulferien ins Auto, setzen sich in Richtung auf das ferne Urlaubsziel in Bewegung und setzen sich dabei dem Risiko aus, dass sie nach wenigen Kilometern Fahrt auf der Autobahn in einen Stau geraten; Für manche wäre es aber gar nicht notwendig, am ersten Ferientag zu starten; sie hatten auch die Möglichkeit, zwei oder drei Tage später aufzubrechen (vgl. Clamer & Heilmann & Röllner, 2002, 111).

- a) Unterstreichen Sie im Text alle Ausdrücke, die man durch ein Modalverb ersetzen kann!
- b) Schreiben Sie den Text um, indem Sie die unterstrichenen Ausdrücke durch die entsprechenden Modalverben ersetzen.

Das Ziel bei dieser Aufgabe ist es, natürlich das im Unterricht erlernte Wissen in der Prüfung zu beurteilen. Der Text ist verständlich und es handelt sich ebenfalls über ein Thema womit wir auch wirklich in den Ferienzeiten erlebt oder auch mal erlebt haben. Auch wenn die Lernenden Schwierigkeiten bei dem Vokabular haben sollten, können sie leicht durch den Kontext den Text verstehen und sollten auch sofort die ‚Umschreibungen‘ im Text erkennen können. Mit dieser Übung können wir feststellen, ob die Lernenden die ‚Umschreibungen‘ in einem Text erkennen und durch das Textverstehen die Umschreibungen in Modalverben ersetzen können.

Im Kapitel ‚Didaktisierung der Modalverben‘ wurden die vorgegebenen Übungen auch im Unterricht eingesetzt. Nach den Äußerungen der Lernenden, ist dieses Thema durch die selbst erstellten Übungen viel leichter zu verstehen. Auch die Umschreibungen in verschiedenen Symbolen wiederzugeben, sei für die Lernenden nach dem optischen her auch gut voneinander zu unterscheiden. Doch Schüler, die die Umschreibungen nicht eingeübt haben, hatten Schwierigkeiten, sich mit einigen Übungen auseinander zu setzen.

NEUNTER TEIL

SCHLUSSFOLGERUNG

Sinn dieser Arbeit war es, die Funktionale Grammatik im Fremdsprachenunterricht zu etablieren. Es ist wichtig, vor allem den Lernenden bewusst zu machen, Aufgaben aus einer funktionalen Perspektive in Angriff zu nehmen. Die Grammatik wird dadurch nicht mehr nur als ein Regelsystem gesehen, sondern als eine Grammatik mit funktionalen Ansichten. Solange die Grammatik als eine funktionale Perspektive verstanden wird, entwickelt sie sich als ein Mittel, das das Sprachbewusstsein und das Sprachverständnis steigert.

Hauptsächlich zählt es, sich mit der Grammatik auseinanderzusetzen und sich darüber im Klaren zu sein, zu welchem Zweck eine Grammatikregel erforderlich ist, oder wie diese Regel das Sprachbewusstsein erweitert. Durch die Erweiterung des Sprachbewusstseins wird es den Lernenden dann viel leichter fallen, in der erlernten Fremdsprache zu kommunizieren. Denn die Sprache ist ein Ausdrucksmittel, das zu einer Kommunikation führt. Doch solange die Funktionalität der Sprache nicht beachtet wird, kann man keine fehlerlose Kommunikation erreichen. Hier kann dadurch das Sprachgefühl geweckt werden, solange man wirklich versucht sich sinngemäß zu äußern.

Der Einsatz der Funktionalen Grammatik besteht darin, dass sie die syntaktischen-pragmatischen und semantischen Funktionen betont. Sie sieht ihre Aufgabe darin, dass im Kommunikationsprozess diese sprachlichen Mittel nicht vernachlässigt werden.

Da für diese Arbeit für jedes Grammatikthema die Didaktisierung nach der Funktionalen Grammatik zu umfangreich wäre, haben wir uns nur für ein Didaktisierungsthema entschieden.

So wurde das Thema auf den objektiven und subjektiven Gebrauch der Modalverben aus der Sicht der funktionalen Grammatik reduziert. Es ist ein Thema, das aus einer funktionalen Sicht erarbeitet werden sollte, da bei dem objektiven und subjektiven Gebrauch der Modalverben ein Perspektivenwechsel vorliegt. Unter einem Perspektivenwechsel verstehen wir, dass während einer Kommunikation beim Einsatz der Modalverben Kontextabhängig gehandelt wird. Eigentlich werden in verschiedenen Lehrwerken konkret die Modalverben des objektiven Gebrauchs gelehrt, aber nicht mit

dem subjektiven Gebrauch verglichen. Die Modalverben werden nicht aus einer funktionalen Sicht thematisiert. Es werden diverse Übungen angeboten, die aber den Zweck der Nutzung der Modalverben nicht erfüllen. Es sollten demnach Übungen erstellt werden, die die Lernenden dazu auffordern, darüber nachzudenken, in welcher Situation das entsprechende Modalverb genutzt werden kann. Somit werden die Lernenden erkennen, dass sich die Perspektive eines Satzes leicht durch ein Modalverb ändern kann.

Es ist eine Tatsache, dass beim Fremdsprachenlernen die Lernenden mit zu vielen Regeln konfrontiert werden. Es bleibt des Öfteren den Lernenden nichts Weiteres übrig als das entsprechende Thema auswendig zu lernen. Doch wenn die Lernenden sich im Klaren sind, weshalb diese Regel eingesetzt wird, können Sie sich viel leichter mit den Themen auseinandersetzen. Weshalb erlerne ich diese Grammatikregel, wann wird der objektive und subjektive Gebrauch der Modalverben eingesetzt, sind Fragen, die sich die Lernenden stellen sollten, wenn sie beginnen, mit diesem Thema zu arbeiten.

So wurde dann im zweiten Abschnitt die Didaktisierung der Modalverben bearbeitet. Es war auch sinnvoll, in dieser Arbeit den funktionalen Grammatikunterricht anzusprechen. Es werden in diesem Kapitel nach Hoffman didaktische Pfade vorgeschlagen, um die Motivation im Unterricht zu steigern. Es zählt hier, Übungsthemen einzusetzen, die für die Lernenden interessant klingen. Weitere Pfade wären dann, über Wissen und Erfahrungen oder über Ereignisse zu sprechen, wenn man sich mit einem Thema auseinandersetzt. In einem Funktionalen Grammatikunterricht wird auch auf das Entdeckungsvermögen geachtet, wobei auch beim Erstellen der Übungen auf dieses nicht verzichtet wurde.

Bei der Didaktisierung der Modalverben wurden Schritt für Schritt die Modalverben dargestellt. Es war am Anfang wichtig, im Bereich der Modalverben mit Wiederholungsübungen zu beginnen, um einen regelrechten Einstieg in den Gebrauch der Modalverben aus der objektiven und subjektiven Sicht zu ermöglichen. Darauf folgen Übungen, die sinngemäß erarbeitet werden müssen. Die Lernenden werden dazu aufgefordert, über die entsprechenden Übungen nachzudenken. Vor allem beim Einsatz der Umschreibungen zählt es, diese vor dem Unterricht genau zu studieren, sonst wären die Übungen für die Lernenden umständlich.

Die Umschreibungen in den Übungen gelten als Vorteile, um den Lernenden ersichtlich zu machen, dass diese Übungen nicht nur mit Modalverben, sondern auch

durch Umschreiben erstellt werden können. Sie sollen durch den Einsatz der Umschreibungen ebenfalls den Perspektivenwechsel der jeweiligen Übungen erkennen können. Es werden demnach verschiedene Didaktisierungsmöglichkeiten angeboten, die für das Thema ‚Modalverben‘ angebracht sind. Diese bestehen aus Visualisierung, Dramatisierungsübungen und Übungen mit authentischen Texten.

Demnach spielt der Einsatz der Lehrenden im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle. Sie sind diejenigen, die den Unterricht funktional gestalten, damit die Lernenden mühelos an dem Fremdsprachenunterricht teilnehmen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Admoni, V. G. (1960). *Der deutsche Sprachbau*, Leningrad: Izdatel'stvo Prosvesceniye
- Admoni, V. G. (1962). Die Struktur des Satzes. In: H. Moser (Hg.): *Das Ringen um eine neue deutsche Grammatik*. Darmstadt, 381-398
- Argyros, L. (2004). Authentische Texte im DaF Unterricht (Vorgeschrittener Lerner) Studienarbeit, by GRIN als Online Dokument verfügbar über <http://www.grin.com/e-book/32885/authentische-texte-im-daf-unterricht-vorgeschrittener-lerner#inside>, gesehen am 31.05.2011
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Hg.v.J.O. Urmson & M.Sbisa. London: Oxford University Press.
- Baltzer, R. (1989). *Alles Gute!, ein deutscher Fernsehsprachkurs*. München: Langenscheidt Verlag. S.46
- Bäumel-Rossnagl, M.-A. (1972). *Die Behandlung der Modalverben. Eine überflüssige Aufgabenstellung für die Sprachlehre in der Volksschule?*. In: Pädagogische Welt, No.6:pp
- Bierwisch, M. (1963). *Grammatik des deutschen Verbs*. Berlin
- Blei, D. (1985). IDV-Rundbrief, Der Internationale Deutschlehrerverband, Bern, verfügbar als Online-Dokument über <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb35.pdf>, gesehen am 27.02.2011
- Bredel, U.& Hartmut, G. & Klotz, P. & Ossner, J. & Ott, G.S. (2006). *Didaktik der deutschen Sprache*, Band 2, Paderborn: Schöningh UTB,
- Bredemeier, K. (1994). *Die Kunst der Visualisierung*. Erfolg durch zeitgemäße Präsentation. Zürich: Orell Füssli Verlag
- Bresnan, J. & Kaplan R. (Hg.) (1982). *The mental representation of grammatical relations*, Cambridge, Mass: MIT Press
- Brinker, K. (1992). *Linguistische Textanalyse*, Eine Einführung in die Grundbegriffe und Methoden, Berlin, s.99
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie*. Ungekürzter Neudruck 1999, Stuttgart, Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft
- Bünting, K.D.,(1985) AUF GUT DEUTSCH, Was ist richtige Grammatik? GRAMMATIK, Was ist gutes Deutsch? STIL, Perfekt in der

- Rechtschreibung, Richtiges Deutsch für Büro, Alltag, Beruf und Schule,
Neue Sprachlehre, Lingen Verlag
- Buscha, H. & Heinrich, G. & Zoch, I. (1993). *Modalverben, zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. Leipzig: Langenscheidt Verlag
Enzyklopädie
- Bußmann, H. (1990). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 2. völlig neu bearbeitete Auflage, Stuttgart: Kröner, verfügbar auch als Online Dokument über <http://www.hispanoteca.eu/Lexikon%20der%20Linguistik/t/TRADITIONELLE%20GRAMMATIK%20%20%20Gram%C3%A1tica%20tradicional.htm>, gesehen am 31.05.2001
- Carnap, R. (1947). *Meaning and necessity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Chica, M. & Szrama, M. (2004). Grammatik im Fremdsprachenunterricht als Online-Dokument verfügbar über http://www.republika.pl/dudu_deutsch/methodik12.pdf, gesehen am 28.02.2011
- Chomsky, N. (1957, 2002). *Syntactic structures*. Berlin: Walter der Gruyter GmbH
- Clamer, F./ Heilmann, E.G./ Röller, (2002), *Deutsch als Fremdsprache, Übungsgrammatik für die Mittelstufe, Regeln-Listen-Übungen, Erweiterte Fassung*, Meckenheim, Verlag Liebaug-Dartmann
- Desselmann, G. & Hellmich, H. (1986). *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: VEB Verlag
- Dik, S.C. (1978). *Functional grammar*. Amsterdam/ New York/ Oxford
- Dik, S.C. (1991). *Functional grammar*. Droste, F. & John E. Joseph (Eds.) *Theory and Grammatical Description*. 247-274.
- Dik, S.C. (1993). *Functional grammar*. Joachim Jakobs, Amin von Stechow, Wolfgang Sternefeld, Theo Vennemann (eds) *Syntax; ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, vol. 1, Berlin-NewYork, Walter de Gruyter.
- Dik, S.C. (1997). *The theory of functional grammar*. Part 1. The structure of the clause. Second, revised edition, edited by Kees Hengeveld. Berlin / New York: Mouton de Gruyter
- Dolobowska-Jacek, K. (2008). Grammatikvermittlung in DaZ-Lehrwerken am Beispiel von Modalverben, Magistra der Philosophie, verfügbar als Online-Dokument über http://othes.univie.ac.at/1956/1/2008-10-22_0606907.pdf, gesehen am 28.01.11

- Dreyer, H. -Schmitt, E. (2009). *Lehr und Übungsbuch der deutschen Grammatik, die Gelbe aktuell*, Ismaning: Hueber Verlag
- Dürscheid, C. (2005). *Syntax, Grundlagen und Theorien*. 4 Auflage, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften
- Einecke, G. (1995). *Funktionale Grammatik, Funktionen der sprachlichen Mittel*. Unterrichtsideen Textanalyse und Grammatik. Vorschläge für den integrierten Grammatikunterricht. Stuttgart Klett (2),12-24, verfügbar als Online-Dokument über http://www.fachdidaktikeinecke.de/3_Sprachdidaktik/funktionen_eines_gram_phaeomens.htm, gesehen am 27.01.11
- Eisenberg, P. (1989). *Grundrisse der deutschen Grammatik*, Stuttgart, J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung
- Fanselow, G. & Felix, S. (1993). *Sprachtheorie, Eine Einführung in die Generative Grammatik*. 2 Bde., Tübingen: Francke (=UTB 1441,1442)
- Fendler, J. (2008). *Funktionale Grammatik im Unterricht, Studienarbeit*. Nordstedt: GRIN Verlag
- Firbas, J. (1964). *On defining the theme in functional sentence analysis*. Travaux Linguistique de Prague 1, 267-280
- Fodor, J.A. & J.J. Katz (1963). *The structure of a semantic theory*. Language, Auch enthalten in: The Structure of Language, ed by J.A. Fodor and J.J. Katz. New Jersey 1963
- Fortmann, C. (2006). ParGram Projekt, Deutsche Syntax in der Lexikalisch Funktionalen Grammatik. Universität Stuttgart, verfügbar als Online-Dokument über <http://ling.uni-konstanz.de/pages/allgemein/study/fortmann/lfg06-skript.pdf>, gesehen am 26.02.2011)
- Frege, G. (1923). *Logische Untersuchungen*. Dritter Teil: Gedankengefüge. Beiträge zur Philosophie des deutschen Idealismus 3.1, 36-51. (Auch in Frege (1966): Logische Untersuchungen. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht, 72-91)
- Freudenberg, G. (1960). *Zum philosophischen Begriff der Funktion*, Höfling.
- Funk, H. & Koenig, M. (1991). *Grammatik lehren und lernen, Fernstudienangebot, Germanistik, Deutsch als Fremdsprache*. München, Goethe-Institut
- Gebauer, G.(1981). *Der einzelne und sein gesellschaftliches Wissen, Untersuchungen zum Symbolischen Wissen*. Berlin, de Gruyter Studienbuch

- Gerzymisch - Arbogast, H. (2002). Thema-Rhema Gliederung in fachlichen Texten als Online-Dokument verfügbar über.
<http://www.translationconcepts.org/pdf/thema-rhema.pdf>, gesehen am 28.02.2011
- Götze, L. (1993). Lebendiges Grammatiklernen. *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 9, S4-9
- Graffmann, H. (2001). Die Puppe spielt mit, Handpuppen im Deutschunterricht, *Fremdsprache Deutsch* Heft 25, – Spielen – Denken – Handeln, Hueber Verlag, als Online Dokument verfügbar über.
http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/die_puppe_spielt_mit_fsd.pdf, gesehen am 29.04.2011
- Grice, P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Gross, H. (1998). *Einführung in die germanistische Linguistik*. München: iudicium Verlag
- Gross, S. (2009). *Die Notwendigkeit des Kommunikationsaufbaus von Kindern mit frühkindlichem Autismus anhand verschiedener Methoden*. Diplomarbeit, Studiengang Soziale Arbeit Bildung und Erziehung. University of Applied Sciences, Hochschule Neubrandenburg
- Hall, K. & Scheiner B. (2000). *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene, Deutsch als Fremdsprache*. München, Verlag für Deutsch
- Helbig, G. & Buscha, J. (1991). *Deutsch Grammatik, Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: Langenscheidt Verlag
- Helbig, G. (1968). *Zum Funktionsbegriff in der modernen Linguistik*. DaF 5, 274-287
- Helbig, G. (1973). *Die Funktionen der substantivischen Kasus in der Deutschen Gegenwartssprache*. Halle/ Saale: VEB Max Niemeyer Verlag
- Helbig, G. (1973). *Geschichte der neueren Sprachwissenschaft*. Leipzig: MAX HUBER Verlag
- Helbig, G. (2002). *Linguistische Theorien der Moderne*. Germanistische Lehrbuchsammlung, Band 19, Berlin: WEIDLER Verlag
- Hentschel, E. & Weydt, H. (2003). *Handbuch der Deutschen Grammatik*. 3. Auflage, DeGruyterstudienbuch, Walter de Gruyter GmbH & Co, Berlin.
- Herdan, G. (1968). "Götzendämmerung" at M.I.T. *Zeitschrift für Phonetik. Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, 3/4 S.223ff.

- Hering, A., Matussek, M. & Perlmann-Balme, M. (2002). *Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache*. Wiederholung der Grundstufe Mittelstufe, Max Hueber Verlag, Ismaning
- Hermann, P. (1920). *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Halle, Niemeyer.
- Heupel, C. (1973). *Taschenwörterbuch der Linguistik*. List- Taschenbücher der Wissenschaft, München: LTW
- Hjelmslev, L. (1954). *La stratification du langage*. Word X/2-3, 163-188
- Hjelmslev, L. (1963). *Prolegomena to a theorie of language*. Madison.
- Hoffmann, L. (2004). Funktionaler Grammatikunterricht: Grundschule‘ Universität Dortmund, verfügbar als Online-Dokument über. <http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/PDF/FGG.pdf> , gesehen am 28.01.11
- Holly, W. (1993). *Pragmatik in die Schulgrammatik!*. Heringer, Hans Jürgen & Stötzel, Georg (Hg.). *Sprachgeschichte und Sprachkritik*. Berlin, 291-310.
- Jungen, O. & Lohnstein, H. (2006). *Einführung in die Grammatiktheorie*. München: Wilhelm Fink Verlag
- Karabağ, İ. (1998). *Modalfiilerin türkçe ve almancadaki fonksiyonları*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kiss, T. (1993). Lexical functional grammar. Jacop, J et al. (eds.) (1993), Syntax. *Ein internationales zeitgenössischer Forschung*. 1 Handband. Berlin: de Gruyter
- Klaus, G. (1963). *Semiotik und Erkenntnistheorie*. Berlin.
- Klenk, U.(2003). *Generative Syntax*. Tübingen: Günter Narr Verlag
- Köller, W. (1986). *Funktionaler Grammatikunterricht, Tempus, Genus, Modus; Wo zu wurde das erfunden?*. Hannover: Schroedel
- Konyáriková, L. (2006). ‘subjektive Aussageweise der Modalverben‘, *Bakalaureatsarbeit*, Masaryk-Universität, Pädagogische Fakultät, Brunn
- Koschmieder, E. (1945). *Zur Bestimmung der Funktionen grammatischer Kategorien*. Abhandlung der Bayr. Akademie der Wissenschaften. Philos.-hist. Abt. Neue Folge. H.25/1945
- Kuno, S. & Takami, K. (2004). *Functional constraints in grammar, on the unergative – unaccusative distinction, constructional approaches to language*. Amsterdam, John Benjamin B.V.

- Langacker, R. W. (1999). „Assessing the Cognitive Linguistics Enterprise. Janssen, Theo und Gisela Redeker (Hgg.): *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope, and Methodology*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 13-59
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar, A basic introduction*. Oxford, Oxford University Press
- Lehmann, V. (2007). Linguistik des Russischen: Eine Einführung in die formal-funktionale Beschreibung, Sprache und Sprachwissenschaft, Hamburg, (in Arbeit), verfügbar als Online –Dokument über http://web.mac.com/vl_hh/Website/Linguistik_des_Russischen_files/1.L_R_Sprache_u_Sprachwiss_Version%2708_2.pdf, gesehen am 27.02.2011
- Lenerz, J. (1986). Korreferat zu Kurt Braunmüllers Vortrag „Prinzipien der deutschen Wortstellung: Typologisch festgelegte Muster oder kontextabhängige Strategien?“. Weiss, Walter/ Wiegand, Herbert E./ Reis, Marga (Hrsg.) 1986: *Akten des VII. Kongresses der Internationalen Vereinigung für germanische Sprach- und Literaturwissenschaft*. Bd. 3 Tübingen: Niemeyer, 314-319.
- Lewandowski, T. (1985). *Linguistisches Wörterbuch 2*. Wiesbaden, UTB Quelle & Meyer
- Manthei, I. & Moser, R. & Rodler, I. & Werginz, S. (2003). Sprache und Bewusstsein, Abstract als Online Dokument unter <http://www.wu.uniklu.ac.at/gsuess/bewusstseinspsy/MaMoWer.htm>, gesehen am 04.02.2011
- Meibauer, J. (2007). *Einführung in die germanistische Linguistik*. 2. Auflage, J.B. Metzler'sche Stuttgart: Verlagsbuchhandlung
- Meier, G. F. (1961). *Das Zero-Problem in der Linguistik*, Berlin
- Montague, R. (1974): *Formal philosophy*. New Haven: Yale University Press
- Morris, Ch. W. (1938). Foundations of the theory of signs. Ogden, C.K. & Richards, I.A. (1923): *The Meaning of Meaning: A Study of the Influence of Language Upon Thought and of the Science of Symbolism*.
- Neumann, W. u.a. (1976). *Theoretische Probleme der Sprachwissenschaft*. Kap. 3. Mitteilungsblatt des Lehrbereichs Germanistisches Ausländerstudium der Sektion (Germanistik und Literaturwissenschaft der Karl-Marx-Universität IX 1978), 22, Berlin.

- Neuner, G. & Krüger, M. & Grever, U. (1985). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis, 5.4.Aufl. Berlin, Langenscheidt.
- Neuner, G. u.a. (1979), *Deutsch aktiv, Lehrbuch 1*. München: Langenscheidt Verlag. s. 89.
- Nilsson, T. (2002). *Das Dilemma der deutschen Schulgrammatik*, Dissertation, verfügbar als Online Dokument über <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-5469/nilssondiss.pdf>, gesehen am 27.01.11
- Paul, H. (1980). *Prinzipien der Sprachgeschichte*, Tübingen: Niemeyer
- Pelz, H. (2001). *Linguistik, Eine Einführung*, Hamburg: Hoffman und Campe Verlag
- Petersen, H. (2002). *Kurze Einführung in die syntaktische Valenz*. verfügbar als Online Dokument über <http://www1.sdu.dk/Hum/studier/tysk/UHP/grammatik/15%20Valenz.pdf>, gesehen am 05.05.2011
- Philippi, J. (2008). *Einführung in die Generative Grammatik*. Göttingen: Vadenhoeck & Ruprecht
- Saussure, F. De (1916, 1967). *Grundlagen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Hrsg. Von Charles Bally und Albert Sechehay. Übersetzt von Hermann Lommel. 2. Aufl. Berlin, Walter de Gruyter
- Schmid, J. (2009). Syntax II, Valenz. Als Online PDF Dokument verfügbar über <http://www.joachimschmid.ch/docs/DMtValenz.pdf>, gesehen am 31.05.2011
- Schmidt, W. (1963b). *Grundlagen und Prinzipien des funktionalen Grammatikunterrichts*. DU 11, 578-590, 12, 650-660
- Schmidt, W. (1965). *Grundfragen der Deutschen Grammatik*, Berlin
- Schmidt, W. u.a. (1981). *Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung*. Theoretisch-methodische Grundlegung, Leipzig.
- Scholl, D. (2009). *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungsstandards und Kernlehrplänen*. Wiesbaden, GWV Fachverlage GmbH
- Schreiber, A. (2007). *Zur Einführung (in die Sprache) der Logik*. verfügbar als Online – Dokument über

- http://www.gefilde.de/ashome/vorlesungen/logik/einf_logik.pdf, gesehen am 27.01.11
- Seifert, J.W. (2003). *Visualisieren, Präsentieren, Moderieren, Der Bestseller überarbeitet und erweitert*, 23. Auflage, Offenbach: Gabal Verlag GmbH
- Serindağ, E. (2003). *Zur Didaktik und Methodik der Ausnutzung des Englischen als erster Fremdsprache im Unterricht "Deutsch als zweite Fremdsprache" bei Muttersprachlern des Türkischen*, Dissertation. Cukurova Universität, Adana
- Smirnova, E. & Mortelamans, T. (2009). *Funktionale Grammatik, Konzepte und Theorien*. Hannover, de Gruyter
- Stammel, H. (2005). Zur Didaktik und Methodik des Grammatikunterrichts, staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Heilbronn, verfügbar als Online-Dokument über http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1220545/hn_gym_deutsch%20Grammatikunterricht.pdf, gesehen am 24.02.2011
- Stolze, R. (2005). *Übersetzungstheorien: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke attempto Verlag
- Szabo-Brdar B. & Komlosi-Knippf, E. & Peteri, A. (2009). *Deutsche Sprache International, an der Grenze zwischen Grammatik und Pragmatik*. Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH
- Talmy, L. (1978). *Figure and ground in complex sentences*. Greenberg, Joseph (Hrsg.) (1978): *Universal of human language*. Bd. 4. Syntax. Stanford University Press. 625-649
- Tekinay, A. (1987). *Sprachvergleich Deutsch-Türkisch, Grenzen und Möglichkeiten einer Kontrastiven Analyse*. Wiesbaden, Dr. Ludwig Reichert Verlag
- Thimm, M. (2004). Grammatik im DaZ- Unterricht? Ein Beitrag zur Praxis in der Grundschule, verfügbar als Online-Dokument über <http://www.ea.gr/ep/alphatrain/lib/fls/207397032996288Grammatik%20im%20DaZ-Unterricht.pdf>, gesehen am 26.02.2011
- Trabant, J. (1976). *Elemente der Semiotik*. München: C. H. Beck'sche V, 1976, S. 53f
- Wahrig-Burfeid, R. (1997). Wahrig , Deutsches Wörterbuch, Gütersloh, Bertelsmann Lexikon Verlag
- Weigmann, J.(1996). *Unterrichtsmodelle, Für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Huber Verlag

- Welke, K. (1994). *Funktionale Satzperspektive, Ansätze und Probleme der funktionalen Grammatik*. Münster: Nodus Publikationen
- Wicke, E.R. (2009). *Aktiv und Kreativ Lernen, Projektorientierter Spracharbeit im Unterricht*. Deutsch als Fremdsprache, Ismaning, Max Hueber Verlag
- Winfried, U. (1972). *Linguistische Grundbegriffe*. Kiel, F. Hirt, S.39
- Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus logico-philosophicus*. London: Routledge. (Auch in Wittgenstein (1989):Werkausgabe. Band 1. Frankfurt a.M.:Suhrkamp).
- Wittgenstein, L. (1969). *Philosophische Untersuchungen*. Schriften Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Zifonun, G. & Hoffmann, L. 6 Strecker, B. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*, Band 3. Schriften des Instituts, Für deutsche Sprache, Berlin-NewYork,de Gruyter

CURRICULUM VITAE

PERSÖNLICHE INFORMATIONEN

Vorname/Name : Ensa FİLAZİ
Geburtsdatum/ort : Duisburg, 1980
E-mail : ensa.filazi@hotmail.com

AUSBILDUNG

2008 – 2011 :Magisterstudium, Çukurova Universität, Abteilung für Deutschdidaktik, Institut für Sozialwissenschaften, Adana.
1999 – 2003 :Studium, Universität Mersin, Naturwissenschaftliche Fakultät, Abteilung für Übersetzen und Dolmetschen (Deutsch), Mersin.
1996 – 1998 :İsmail Safa Özler Anadolu-Gymnasium, Adana.
1991 – 1996 :Elly Heuss Knapp Gymnasium, Duisburg.
1987 - 1991 :Usedom Grundschule, Duisburg.

BERUFSPRAXIS

2009 – 2011 :Honorarlehrkraft
Marmara Universität, Natur- und
Literaturwissenschaftliche Fakultät
Abteilung für Übersetzen und Dolmetschen
2008-2009 :Honorarlehrkraft
Çukurova Universität, Erziehungswissenschaftliche
FakultätAbteilung für Englischdidaktik