

Kaewwipat, Noraseth

## **Kontrastive Lesegrammatik Deutsch-Thai für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Thailand - Untersuchungen am Beispiel des Nominalstils**

*Kassel : kassel university press 2007, 395 S. - (Zugl.: Kassel, Univ., Diss., 2007)*



Quellenangabe/ Reference:

Kaewwipat, Noraseth: Kontrastive Lesegrammatik Deutsch-Thai für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Thailand - Untersuchungen am Beispiel des Nominalstils. Kassel : kassel university press 2007, 395 S. - (Zugl.: Kassel, Univ., Diss., 2007) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-16828 - DOI: 10.25656/01:1682

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-16828>

<https://doi.org/10.25656/01:1682>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://kup.uni-kassel.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Noraseth Kaewwipat

Kontrastive Lesegrammatik Deutsch-Thai  
für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Thailand  
– Untersuchungen am Beispiel des Nominalstils

Noraseth Kaewwipat

Kontrastive Lesegrammatik Deutsch - Thai  
für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Thailand  
– Untersuchungen am Beispiel des Nominalstils

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Sprach- und Literaturwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Gerhard Neuner

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Karin Aguado Padilla

Gutachterische Stellungnahme: Prof. Dr. Wanna Saengaramruang

Tag der mündlichen Prüfung

4. Juli 2007

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2007

ISBN 978-3-89958-326-7

© 2007, kassel university press GmbH, Kassel

[www.upress.uni-kassel.de](http://www.upress.uni-kassel.de)

Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel  
Printed in Germany

## Danksagung | Acknowledgements

An erster Stelle gilt mein aufrichtiger Dank *Herrn Prof. Dr. Gerhard Neuner* für die Betreuung der vorliegenden Arbeit und vielseitige Unterstützung in den Jahren in Kassel. Bei Frau *Prof. Dr. Karin Aguado Padilla* bedanke ich mich für die bereitwillige Übernahme der Begutachtung meiner Arbeit sowie die Anregungen zur Forschungsmethodologie in der Sprachlehrforschung in den Seminaren. *Frau Prof. Dr. Wanna Saengaramruang* danke ich für ihre Bereitschaft, für meine Arbeit ihre gutachterische Stellungnahme abzugeben, und für die Verbesserungsvorschläge für die Arbeit. Den Damen und Herren bin ich sehr dankbar für ihre inhaltlichen und sprachlichen Korrektur- und Verbesserungsvorschläge: *Frau Prof. Dr. Nataly Borisko*, *Dr. h.c. Martin Schalbruch*, *Dr. Kaja Papke* und *Melanie Gotthardt*. *Herrn Prof. Dr. Rainer Kussler* danke ich sehr herzlich für seine wohlwollende Unterstützung in vielen Hinsichten und die Möglichkeit zur (nicht nur) wissenschaftlichen Zusammenarbeit, die mich persönlich maßgeblich geprägt hat.

Den an der empirischen Forschung beteiligten Studierenden der Thammasat und Ramkhamhaeng University bin ich zu Dank verpflichtet. Ihre Bereitschaft zur Forschungsteilnahme ermöglicht einen wertvollen Einblick in den Prozess des Lesens deutschsprachiger Texte der thailändischen Muttersprachler.

Meinen beiden „Doktorschwestern“ *Maneerat Boonchim* und *So Jung Joo* sowie meiner langjährigen Freundin *Yuan-Tzu Su* schulde ich noch besonderen Dank für die persönlichen und aufmunternden Gespräche beim Kaffee, in der Mensa etc., die mich vom wissenschaftlichen Alltag abgelenkt haben (Gut so!), *Donald Scott Humphries*, der mich mit Geduld und Verständnis auf dem Weg hierher begleitet hat, ebenso.

I would like to express my sincere appreciation to the *Commission on Higher Education* of Thailand for scholarship funding throughout my study in Germany.

Finally, many thanks go to my family in Thailand for their patience and for letting me to develop my own way of life and thinking.

***Verba volant, scripta manent.***



# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>1      Theoretische Grundlagen zur Kontrastiven Linguistik.....</b>	<b>8</b>
1.1      Zur Position der Kontrastiven Linguistik.....	8
1.2      Kontrastive Linguistik im Lichte der Fremdsprachendidaktik .....	18
1.3      Lesen, Lesedidaktik und Lesegrammatik.....	25
1.3.1    Lesen in der Fremdsprache und Didaktik des fremdsprachlichen Lesens .....	26
1.3.2    Position der Lesefertigkeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht in Thailand .....	34
1.4      Rolle der Grammatik beim Lesen.....	38
1.5      Kontrastive Lesegrammatik als theoretische und unterrichtspraktische Grundlage des Leseverstehens .....	43
1.5.1    Die Kontrastive Lesegrammatik und didaktische Grammatik .....	44
1.5.2    Die Kontrastive Lesegrammatik und Prozess der Bewusstmachung .....	49
1.5.3    Die Kontrastive Lesegrammatik und induktives Grammatikvermittlungsverfahren .....	55
1.5.4    Die Kontrastive Lesegrammatik und Lese- und Analysestrategien.....	57
<b>2      Kontrastive Linguistik Deutsch-Thai .....</b>	<b>62</b>
2.1      Allgemeine Strukturbeschreibung des Thai.....	63
2.2      Phonetik und Phonologie .....	66
2.2.1    Konsonantenphoneme.....	67
2.2.2    Vokalphoneme.....	72
2.2.3    Töne .....	76
2.2.4    Silbenstruktur .....	78
2.2.5    Kontrastierung der Phonemsysteme des Thai und des Deutschen .....	81

2.2.5.1	Konsonantenphoneme .....	82
2.2.5.2	Vokalphoneme .....	85
2.2.5.3	Töne vs. Wortakzent .....	88
2.2.5.4	Silbenstruktur .....	89
2.3	Morphologie und Syntax.....	94
2.3.1	Charakteristische Grundzüge des Thai.....	95
2.3.2	Wortstellung im Satz.....	100
2.3.3	Verbserialisierung und das komplexe Prädikat .....	106
2.3.4	Passivkonstruktion.....	111
2.3.5	Ellipsen und Auslassungen im Satz .....	115
2.3.6	Kontrastierung in den Bereichen der Morphologie und Syntax des Thai und des Deutschen .....	117
2.3.6.1	Einteilung und Bestimmung der Wortarten.....	117
2.3.6.2	Tempora und Zeitformen.....	118
2.3.6.3	Sprachtypologie und Wortstellung .....	120
2.3.6.4	Passiv .....	122
2.3.6.5	Satzklammer .....	124
2.3.6.6	Aktionsart.....	128
2.3.6.7	Ellipse .....	129
2.3.7	Konkrete didaktische Vorschläge auf der Grundlage der Kontrastivität.....	131
<b>3</b>	<b>„Nominalstil“ im Deutschen und „Nominalisierungstendenz“ im Thai: eine kontrastive Studie.....</b>	<b>143</b>
3.1	Zum Nominalstil im Deutschen.....	144
3.1.1	Allgemeine Kennzeichen des Nominalstils.....	148
3.1.2	Betrachtung des Nominalstils unter morphosyntaktischen Gesichtspunkten.....	151
3.1.2.1	Nominalisierung und Wortbildung des Substantivs .....	152
3.1.2.2	Nominalphrase im Deutschen und ihre Attribuierungserscheinungen .....	161
3.1.2.3	Funktionsverbgefüge .....	174

3.1.2	Betrachtung des Nominalstils unter pragmatisch-stilistischen Gesichtspunkten .....	178
3.2	Zur Nominalisierungstendenz im Thai .....	183
3.2.1	Betrachtung der Nominalisierungstendenz unter morphosyntaktischen Gesichtspunkten.....	183
3.2.1.1	Nominalisierung und Wortbildung des Substantivs.....	184
3.2.1.2	Nominalphrase im Thai und ihre Attribuierungserscheinungen .....	196
3.2.1.3	Verbonominale Konstruktionen.....	202
3.2.2	Betrachtung der Nominalisierungstendenz unter soziokulturellen und pragmatisch-stilistischen Gesichtspunkten.....	205
3.3	Zusammenfassung: Kontrastierung zwischen dem Nominalstil und der Nominalisierungstendenz.....	215
<b>4</b>	<b>Leseschwierigkeiten von thailändischen Deutschlernenden in Bezug auf den Nominalstil.....</b>	<b>222</b>
4.1	Beschreibung der empirischen Untersuchung.....	223
4.1.1	Zur Textauswahl .....	226
4.1.2	Charakteristika der Forschungsteilnehmenden.....	227
4.2	Darstellung der Forschungsergebnisse .....	232
4.2.1	Allgemeine Beobachtungen.....	233
4.2.2	Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Forschungsteilnehmenden.....	234
4.2.3	Auswertung der Ergebnisse.....	258
4.2.3.1	Lesehaltung: Verlangsamung und Wiederholung des Lese- prozesses .....	258
4.2.3.2	Rolle der Muttersprache und der vorher gelernten Fremdsprache(n): Lesegewohnheiten und Zugriff auf vorhandene Fremdsprachenkenntnisse.....	259
4.2.3.3	Das Lesen erschwerende, sprachliche Komponenten bezüglich des Nominalstils.....	261
4.2.3.4	Strategien zur Reduzierung der Verstehensdefizite.....	262
4.3	Schlussfolgerungen aus der Untersuchung.....	264

<b>5</b>	<b>Didaktisch-methodische Implikationen .....</b>	<b>267</b>
5.1	Übungsvorschläge .....	268
5.1.1	Übungsvorschläge zur Textarbeit .....	269
5.1.2	Übungsvorschläge zur Entwicklung der Sprachsensibilisierung und Sprachbewusstheit .....	273
5.2	Unterrichtsvorschläge für die sprachpraktische Lehrveranstaltung <i>GL 602: Communicative Reading and Writing Skills for German</i> im Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache an der Ramkhamhaeng University .....	276
5.2.1	Zur Lehrveranstaltung <i>GL 602: Communicative Reading and Writing Skills for German</i> .....	277
5.2.2	Ein Planungsentwurf für die Lehrveranstaltung <i>GL 602:</i> <i>Communicative Reading and Writing Skills for German</i> .....	282
	Erste Sitzung: Textarbeit zum Thema <i>Grammatik</i> .....	289
	Zweite Sitzung: Zum Nominalstil .....	299
	<b>Schlussbemerkung .....</b>	<b>314</b>
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>317</b>
	<b>Anhang.....</b>	<b>340</b>
I	Fragebogen.....	341
	Originalfragebogen .....	341
	Antworten.....	343
II	Übersetzungen der Transkripte der Teilnehmendenäußerungen .....	364

## Einleitung

Dass Englisch in Thailand eine relevante Rolle als erste Fremdsprache und Verkehrssprache zwischen Ausländern und den Einheimischen in verschiedenen Domänen übernimmt, liegt auf der Hand. Die im Schul- und Hochschulbereich zur Wahl stehenden Fremdsprachen (Arabisch, Chinesisch, Deutsch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Japanisch, Koreanisch, Pali, Portugiesisch, Russisch, Sanskrit, Spanisch und die Nachbarsprachen) spielen im Vergleich zu Englisch noch eine untergeordnete Rolle.

Die deutsche Sprache sowie das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache nehmen trotz der mehr als hundertjährigen diplomatischen Beziehung und des Lehrbetriebs seit über 60 Jahren immer noch eine lediglich marginale Stellung in Thailand ein<sup>1</sup>, zumal momentan die Sprachen der Wirtschaftsgroßmächte in der Region wie Chinesisch<sup>2</sup> und Japanisch aufgrund der engen Kulturräumlichkeit, der authentischen (wirtschaftlichen) Kontaktmöglichkeiten und der (angeblichen) Einfachheit beim Erwerb viel beliebter werden.<sup>3</sup> Ein Grund für diese Sachlage ist die Auffassung, dass Deutsch eine sehr schwierig zu

---

<sup>1</sup> Deutsch wurde zum ersten Mal Anfang der zwanziger Jahren an der Chulalongkorn University in Bangkok, der ersten offiziellen Universität des Landes, von Phra Montri Pochanakit unterrichtet, der vor dem Ersten Weltkrieg in Deutschland Chemie und Pharmazie studiert hatte und später Dozent an der 1917 gegründeten Universität geworden war. Im Jahr 1935 wurde eine Deutschabteilung innerhalb der Faculty of Arts (Philosophischen Fakultät) errichtet und ein deutscher Dozent nach Thailand entsandt. Aufgabe der Deutschabteilung war es, ein vierjähriges Nebenfachstudium der deutschen Sprache, Geschichte und Literatur für Geisteswissenschaftler zu begründen, gleichzeitig auch Sprachkurse für Naturwissenschaftler einzurichten bzw. weiterzuführen (Pflaum 1976: 128). Erst in den 60- und 70-er Jahren wurde Deutsch als Hauptfach auf Bachelor-Stufe in die Lehrpläne der anderen staatlichen Universitäten aufgenommen. Weitere Einzelheiten zur Geschichte und Entwicklung des Faches finden sich auf der Website über „Deutschunterricht und Germanistik im internationalen Kontext“ [URL: [http://www.uni-kassel.de/fb2/daf/daf\\_german](http://www.uni-kassel.de/fb2/daf/daf_german)], die von den Studierenden der Universität Kassel und mir im Rahmen der einschlägigen Seminare zu dem Themenkomplex unter der Betreuung von Herrn Prof. Dr. Rainer Kussler erstellt wurde.

<sup>2</sup> Chinesen sind die numerisch größte und wirtschaftlich einflussreichste ethnische „Minorität“ in Thailand. Chinesisch hat demzufolge einen Sonderstatus in der Sprachenlandschaft in Thailand, weil es für die meisten „Sino-Thailänder“ die zweite Muttersprache oder die Zweitsprache ist. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die Monographie von SMALLEY (1994), die die „Sprachökologie“ in Thailand von Dialekten bis hin zu Sprachvariationen von Minoritäten in Thailand umfassend beschreibt.

<sup>3</sup> Eine generelle rückläufige Tendenz der deutschen Sprache lässt sich deutlich am Rückgang der Lernerzahl in den Schulen und Hochschulen beobachten, am Goethe-Institut Bangkok besteht jedoch noch ein grundsätzliches allgemeines Interesse am Erlernen der deutschen Sprache als Zusatzfremdsprache nach Englisch für die berufliche Qualifikation.

erlernende Sprache ist, besonders im Bereich der Wissenschafts- und Fachsprachen, mit denen sich die Studierenden im Laufe des vierjährigen Bachelor-Studiums und insbesondere im weiteren darauf aufbauenden Master-Studium konfrontieren müssen.<sup>4</sup>

Meiner Beobachtung und Erfahrung nach liegt eine der Hauptursachen der Lern- und Verstehensschwierigkeiten der thailändischen Deutschlerner in der Komplexität der Wortgruppen- und Satzstruktur in den Texten im heutigen Deutschen<sup>5</sup>, die zum großen Teil im so genannten „Nominalstil“, auch bekannt als „Substantivstil“, als „Nominalisierungsstil“ und salopp als „Papierdeutsch“ bzw. „Amtsdeutsch“, verfasst sind.<sup>6</sup>

Abgesehen von den zahlreichen Stellungnahmen der Sprachkritiker und Sprachpfleger ist bis heute die wissenschaftliche Forschung über den Nominalstil noch sehr begrenzt. Die zwei grundlegenden Arbeiten befassen sich mit zwei verschiedenen Aspekten. In der Arbeit von PUNKKI-ROSCHE (1995) werden die Häufigkeit des Nominalstils und die Struktur seiner Realisierungsformen in populärwissenschaftlichen Texten untersucht. JÄRVENTAUSTA/SCHRÖDER (1997) dagegen beschränken ihre Untersuchung auf die Strukturanalyse der komplexen Nominalphrasen in der philologischen Fachkommunikation im Deutschen und Finnischen. Die sprachwissenschaftliche Beschreibung der zum Nominalstil zu zählenden einzelnen Sprachphänomene ist ein erforderlicher fester Bestandteil dieser Arbeit, um Strukturmerkmale des Stils, der mehrere sprachliche Phänomene von der Wortebene über die Satzebene bis hin zur Stilistik umfasst, und seine Leistungen im deutschen Sprachsystem zu verstehen.

---

<sup>4</sup> In Thailand wird unter Germanisten üblicherweise die Bezeichnung *Magister* für das Studium nach dem Bachelor-Niveau verwendet. Ich verwende hingegen die Bezeichnung *Master* statt *Magister*, da sie mehr mit dem aus dem angloamerikanischen Bereich übernommenen universitären Ausbildungsmodell Thailands auf dem Bachelorstudium aufbauenden Masterstudiengang übereinstimmt.

<sup>5</sup> In SCHRAMM (2001: 96 mit Verweis auf andere Forschungen) wird von Schwierigkeiten von EFL-Lesern (English as a Foreign Language) mit komplexen Nominalphrasen in der Fremdsprache berichtet. Die EFL-Leser hatten Mühe solche langen Wortgruppen als syntaktisch zusammengehörig zu erkennen. Besondere Schwierigkeiten kann bei komplexen Nominalphrasen die Unterscheidung von Verben und entsprechenden oberflächlich identischen Substantiven bereiten, wenn sie an einer Stelle stehen, die sowohl die Verarbeitung als Verb als auch als Substantiv erlaubt.

<sup>6</sup> In dieser Arbeit wird der Terminus „Nominalstil“ verwendet, weil er sich wertfrei und relativ unabhängig von linguistischen Beschreibungsprozessen darstellt.

Aus der Perspektive der ausländischen Deutschlernenden ist der Nominalstil im Deutschen m.E. ein geeignetes Beispiel für die Beschäftigung mit dem *rezeptiven* Aspekt des Sprachlernens, da sie den Stil im Grunde genommen nur rezeptiv zu beherrschen, jedoch nicht zu produzieren haben, zumal auch nicht alle deutschen Muttersprachler unbedingt Texte im Nominalstil hervorbringen. Hiermit rückt bei der Beschäftigung mit dem Nominalstil aus fremdsprachendidaktischer Sicht eine stärkere Fokussierung rezeptiver Aspekte des Lehrens und Erlernens von Deutsch als Fremdsprache in den Vordergrund. Nach MAZZA (2001: 195) kann das fremdsprachliche Lesen nicht nur dem aktiven und konstruktiven Sprachverstehen dienen, sondern auch dem ebenso aktiven und konstruktiven Spracherwerb. Ihrer Meinung nach sollen authentische Texte von Anfang an als tragender Teil des Spracherwerbs in das Unterrichtskonzept integriert werden. Texte vermitteln Inhalte, die in einen sprachlichen Kontext eingebettet sind, der eine gute Grundlage für eine formorientierte Spracharbeit bildet. Neben der Erschließung von Bedeutungen (Inhaltsverständnis) soll auch die Erschließung der Fremdsprache selbst (Strukturverständnis) erfolgen. Durch die textliche Präsentation wird die Auseinandersetzung mit den formalen Aspekten der Fremdsprache erleichtert. FABRICIUS-HANSEN (2000) plädiert ebenso für die Betonung der rezeptiven Fertigkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.<sup>7</sup>

Bei der Überprüfung des Stands der Erforschung der thailändischen Sprache im deutschsprachigen Raum kann man feststellen, dass umfassendere Untersuchungen bisher nicht vorliegen. Die Thematik liegt wenig im Blickfeld der deutschen Forscher. Die Gründe dafür sind u.a., dass Thai politisch und ökonomisch gesehen keinen hohen Stellenwert im internationalen Kontext hat. Findet Kommunikation zwischen Thailändern und Europäern statt, verläuft sie fast ausschließlich auf Englisch. Auch aus diesen Gründen ist eine intensive Auseinandersetzung mit der thailändischen Sprache aus der deutschen Perspektive nicht vordringlich. Neuere Arbeiten, die sich Untersuchungen zu phonetischen und linguistischen Aspekten des Thai widmen, sind *Beiträge zur Phonetik des Thailändischen* von KELZ/KUMMER (1989) und *Das Verb im Chinesischen, Hmong, Vietnamesischen, Thai und Khmer* von BISANG (1992).

---

<sup>7</sup> vgl. FABRICIUS-HANSEN (2000) (Zugriff am 24.03.03)

Die Studie von KELZ/KUMMER besteht aus 14 Beiträgen, die zum Teil aus der Beschäftigung mit der Phonetik des Thai in einem Aussprachekurs am Sprachlernzentrum der Universität Bonn entstanden sind (vgl. KELZ/KUMMER 1989: VII). Die Aufsatzsammlung trägt zur Grundlagenforschung der Phonetik und Phonologie des Thai und auch zur Kontrastierung der Phoneminventare der beiden Sprachen bei, die das Erlernen der Sprachen in phonetischer Hinsicht erleichtern könnten. Der einzige Mangel der Arbeiten ist die Nichtbeachtung der verbreiteten IPA-Notationsweise der thailändischen Aussprache, die möglicherweise zur Verwirrung und zu Missverständnissen führt.

Die Untersuchung von BISANG ist eine vergleichende Grammatik im Rahmen der Verbserialisierung, der Grammatikalisierung und der Attraktorpositionen in den Sprachen Chinesisch, Hmong, Vietnamesisch, Thai und Khmer. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen deshalb das Verb, seine Serialisierung sowie seine Funktion in den genannten Sprachen.

Andere wissenschaftliche Vorarbeiten von thailändischen Germanisten und Lehrern von Deutsch als Fremdsprache, die ansatzweise auf die Themen Kontrastivität und Fehlerlinguistik eingegangen sind, sind unter anderem von NGAOSUWAN (1978), RATTANAPOJNARD (1989), SAENGARAMRUANG (1992), THIENBOONLERTRATANA (2000), TMANGRAKSAT (1985) und WATANANGUHN (2001). Während sich die Arbeiten von NGAOSUWAN und RATTANAPOJNARD mit Fehlern im Allgemeinen und von THIENBOONLERTRATANA spezifisch mit Fehlern im Artikelgebrauch in der Lernersprache befassen, legt TMANGRAKSAT mehr Wert auf den Erwerb der deutschen Tempora von thailändischen Deutschlernern sowie die Abweichungen, die sich in der Lernersprache widerspiegeln. In der Arbeit von SAENGARAMRUANG wird im Hinblick auf die Curriculumentwicklung für die Hochschulebene auf einige kontrastive Aspekte mithilfe der lernersprachlichen Analyse eingegangen. Die Untersuchung von WATANANGUHN ist – anders als andere Arbeiten – psycholinguistisch angelegt und versucht in Anlehnung an die Präzedenztheorie von DIETRICH den Prozess des Ausdrückens der Idee in der schriftlichen Sprachproduktion zu erklären. Es wird vorgeführt, „dass deutsche lernersprachliche Äußerungen thailändischer GermanistikStudierender in ihrer

Linearisierung systematisch von den gleichbedeutenden deutschen Linearisierungen abweichen und dass die Abweichungen die Ursache dafür bilden, dass der lernersprachliche Text stellenweise inkohärent ist“ (WATANANGUHN 2001: ii). Am Schluss werden zusätzlich Konzepte für die Planung von Lehrverfahren (im Kurs zur Entwicklung der Schreibfertigkeit) unter Berücksichtigung der Forschungserkenntnisse erstellt. Die einzige Arbeit, die sich auf theoretisch-sprachwissenschaftliche Weise kontrastiv mit dem Phänomen der Wortstellung in den beiden Sprachen auseinandersetzt, ist die Dissertation *Wortstellung im Deutschen und im Thai* von SRIURANPONG (1997a).<sup>8</sup> Es handelt sich dabei um eine synchrone kontrastive Studie, die die Stellung der verbalen Teile und der nicht-verbalen Glieder, nämlich die des Subjekts, Objekts und Adverbials, sowie ihre Stellungsverhältnisse zueinander im deutschen und im thailändischen einfachen Satz untersucht. *Keine* Studie hat bisher den Aspekt der Kontrastivität im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ernsthaft berücksichtigt.

Eine der Intentionen der vorliegenden Arbeit ist deshalb die konkrete Darstellung, wie die Kontrastivität für die Praxis des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache im thailändischen Kontext nutzbar gemacht werden kann, insbesondere in Bezug auf die Rezeption von Fachtexten. Die kontrastive Sichtweise mit Blick auf die Ausgangssprache Thai steht im Vordergrund, weil ich davon ausgehe, dass die Muttersprache der Fremdsprachenlerner immer eine Rolle als grundlegende Kategorie zur Erfassung fremder Sprache(n) spielt (vgl. BUTZKAMM 2003:16). Aus diesem Grund wird zunächst eine kursorische kontrastive Studie zu den einzelnen Sprachteilsystemen des Deutschen und des Thai, vorwiegend im lautlichen, morphologischen und syntaktischen Bereich, betrieben. Eine besondere Berücksichtigung erfährt dabei die Kontrastierung der Phänomene des deutschen Nominalstils und der Nominalisierungstendenz im Thai als Basis für die weitere landesspezifische didaktisch-methodische Implikation zur Steigerung der Effizienz einer kontrastiv-grammatisch bezogenen Lesedidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.

---

<sup>8</sup> Es sind auch neuere kontrastive Studienarbeiten (z.B. zu den Themen Negation, Relativsatz, Verbvalenz) im Rahmen der Masterstudiengänge der Chulalongkorn University und Ramkhamhaeng University in Bangkok entstanden.

## ***Zum Aufbau der Arbeit***

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Das erste Kapitel behandelt die theoretischen Hintergründe der Kontrastiven Grammatik in der Linguistik und in Bezug auf die Fremdsprachendidaktik. Danach wird auf die Positionen der Fertigkeit Lesen in der Methodik und Didaktik des fremdsprachlichen Deutschunterrichts im Allgemeinen und in Thailand eingegangen. Daran anschließend werden die beiden Aspekte Kontrastive Linguistik und Lesen miteinander kombiniert und näher betrachtet. Am Schluss des Kapitels werden die Grundgedanken der *Kontrastiven Lesegrammatik* thesenartig zusammengestellt. Somit erfolgt die Darstellung der Kontrastiven Lesegrammatik in ihren theoretischen und methodisch-didaktischen Grundpositionen.

In Kapitel 2 wird eine Kontrastierung der einzelnen Sprachteilsysteme des Deutschen und des Thai in den Bereichen Phonologie, Morphologie und Syntax vorgenommen. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Sprachsysteme sollen herausgearbeitet werden. Sie dienen als Grundlage für den Vergleich des deutschen Nominalstils und der Nominalisierungstendenz im Thai im darauf folgenden Kapitel. Dies ist zwar eine rein linguistische Beschreibung; sie orientiert sich aber auch an den Erfordernissen und der Vermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Thailand.

Im vierten Kapitel werden das Design, die Methode und die Ergebnisse einer Untersuchung zur Rezeption des deutschen Nominalstils durch fortgeschrittene Germanistikstudierende mit der Ausgangssprache Thai im Detail vorgestellt. Das Hauptanliegen der empirischen Untersuchung ist der Versuch, folgende Bereiche im fremdsprachlichen Leseprozess anhand der Methode des Lauten zu explorieren:

- die Lesehaltung,
- die Rolle der Muttersprache beim fremdsprachlichen Lesen und der vorher gelernten Fremdsprache(n),
- die Rolle der sprachlichen Komponenten in Bezug auf den Nominalstil, die das Leseverstehen fördern bzw. hindern, und

- weitere Prozesskomponenten wie Inferieren und Einsatz von Problemlösungsstrategien (im Falle von Leseschwierigkeiten).

Die erhobenen Verbaldaten werden qualitativ ausgewertet. Die qualitative Vorgehensweise ist in diesem Fall von Vorteil, weil die Sichtweisen und Meinungen des Subjekts beim Lesen deutlich zur Geltung kommen können. Die Aussagen der Forschungsteilnehmer und ggf. die Interviews mit ihnen werden aufgenommen, analysiert und übersetzt transkribiert. Diese empirische Untersuchung versucht, die übergreifenden Fragestellungen zu beantworten,

- ob der Nominalstil wegen der Informationsverdichtung und der hohen sprachstrukturellen Komplexität für thailändische Deutschlernende neben anderen bekannten Faktoren wie Mangel an Fachwortschatz oder Fachkenntnissen das Leseverstehen (wesentlich) behindert und
- ob bzw. inwieweit Wahrnehmungsmuster aus der Muttersprache Einfluss auf den Leseprozess in der Fremdsprache ausüben.

Die durch die Kontrastierung der beiden Sprachen gewonnenen sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse sowie die vorhergehenden Befunde aus der empirischen Untersuchung dienen zur Begründung und Ausarbeitung einer zielgruppenspezifischen didaktisch-methodischen Konzeption der Kontrastiven Lesegrammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht auf der Hochschulebene in Thailand. Es folgt im Schlussteil des Kapitels die konkrete Implementierung der kontrastiv-lesegrammatischen Konzeption in Form von beispielhaften Unterrichtsvorschlägen. Anschließend folgt dann die Zusammenfassung mit abschließenden Bemerkungen.

Letztendlich liegen die Erträge der Arbeit darin, zum einen eine erste Untersuchung der Wirkung des Nominalstils auf das Fachtextverstehen der thailändischen Fremdsprachenlernenden durchzuführen, zum anderen praxisorientierte Grundideen der Kontrastiven Lesegrammatik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache - die sich in anderen Fällen adaptieren lässt - als Grundlage zur weiteren Sprachproduktion zu etablieren.

# 1 Theoretische Grundlagen zur Kontrastiven Linguistik

In diesem Abschnitt werden die Position der Kontrastiven Linguistik, ihre Methoden sowie ihr Verhältnis zu den anderen Teildisziplinen der Sprachwissenschaft dargestellt. Darüber hinaus wird die noch nicht ausdiskutierte Problematik der Kontrastiven Linguistik als „Hilfswissenschaft“ für den Fremdsprachenunterricht erörtert.

## 1.1 Zur Position der Kontrastiven Linguistik in der Linguistik

Unter Kontrastiver Linguistik versteht man eine linguistische Disziplin, die den *Vergleich* von sprachlichen (Teil-)Systemen im Rahmen einer bestimmten linguistischen Theorie zur Feststellung und systematischen Explizierung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten in den Sprachen oder sprachlichen Subsystemen zum Gegenstand hat (vgl. HELLINGER 1977: 1)<sup>9</sup>. In der englischsprachigen Literatur wie bei ELLIS (1994: 698), KILARSKI und JAMES<sup>10</sup> findet man häufig den Terminus „contrastive analysis“ als Synonym für „contrastive linguistics“, wie in der folgenden Definition von JAMES:

**„'Contrastive linguistics' (or CL) is synonymous with 'contrastive analysis' (CA) but only the latter is a countable noun.** It is a form of comparative linguistics, related forms being 'comparative diachronic linguistics' and 'synchronic linguistic typology'. Unique to CL is that its purview is limited to a pair of languages. There is no requirement for the language pair to be in any way 'related'. (...) [Hervorhebung von mir, N.K.]”

Die komparatistische bzw. vergleichende Vorgehensweise ist in der Geschichte der Sprachwissenschaft kein neues Verfahren. Die vergleichenden linguistischen Disziplinen sind außer der Kontrastiven Grammatik *historisch-vergleichende Sprachwissenschaft*, *Sprachtypologie* und *Areallinguistik*. Die wichtigsten Merkmale aller drei vergleichenden Disziplinen sind im Folgenden in Kürze zusammengestellt (vgl. HELLINGER 1977: 2ff.; STERNEMANN 1983: 94ff.).

Die seit dem 19. Jahrhundert entstandene, besonders in Deutschland ausgeprägte

---

<sup>9</sup> vgl. auch DÜRMELLER (2003) (Zugriff 24.03.03)

<sup>10</sup> vgl. auch KILARSKI (Zugriff am 20.03.03) und JAMES (Zugriff am 20.03.2003)

*historisch-vergleichende Sprachwissenschaft*, auch Komparatistik genannt, ist diachronisch orientiert und beschreibt Verwandtschaftsverhältnisse zwischen möglichst allen Sprachen, die als miteinander verwandt nachgewiesen werden können. Die primären Aufgaben der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft sind die Rekonstruktion älterer Sprachstufen („Ursprachen“) sowie einer gemeinsamen Quelle der genetisch verwandten Sprachen und die Untersuchung von Sprachwandelprozessen, um diese als Gesetzmäßigkeiten (z.B. Lautgesetze, Formenlehre im Sinne der Morphologie und der Syntax) zusammenzufassen, die eine Einzelsprache von der gemeinsamen Vorstufe unterscheiden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Phonologie, Morphologie und Lexik und nicht so sehr auf der Syntax (NICKEL 1972: 8). Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang z.B. die Arbeiten von JACOB GRIMM (1785-1863): *Deutsche Grammatik* (ab 1819), FRANZ BOPP (1791-1867): *Über das Conjugationssystem der Sanskritsprache in Vergleichung mit jenem der griechischen, lateinischen, persischen und germanischen Sprache* (1816) sowie die dreibändige *Vergleichende Grammatik des Sanskrit, Zend, Armenischen, Griechischen, Lateinischen, Litauischen, Altslavischen, Gothischen und Deutschen* (1833-1852), RASMUS RASK (1787-1832): in Dänisch erschienene *Untersuchungen auf dem Gebiete des Altnordischen, oder der Ursprung der isländischen Sprache* (1818) und ALEKSANDR CHRISTOFOROVİČ VOSTOKOV (1781-1864): 1820 in Russisch (vgl. BARTSCHAT 1996: 15).

Die *Sprachtypologie*, die Mitte des 18. Jahrhunderts einsetzt und sich im 19. Jahrhundert fortsetzt und zu einem gewissen Höhepunkt gelangt, ist hingegen synchronisch bzw. panchronisch orientiert. Sie hat im Hinblick auf die Suche nach grundlegenden signifikanten Mustern hinter der Vielfalt der Erscheinungsformen menschlicher Sprachen zur Klassifikation der Sprachen der Welt und zur Charakterisierung von Sprachfamilien, so wie nach den allgemeinen und speziellen Prinzipien der strukturellen Organisation von Sprachen den Vergleich von möglichst vielen genetisch und kulturell weit auseinander liegenden Sprachen bzw. Sprachsystemen zum Gegenstand. Diese Forschungsdisziplin dient der linguistischen Theoriebildung insofern, als sie universelle Klassifikationskriterien zur Ermittlung linguistischer Universalien beschreibt. Die Erkenntnisse ermöglichen aufgrund syntaktischer, semantischer und anderer Variablen die Aufstellung von Kriterien für die strukturtypologische Zuordnung einer Sprache zu einem Sprach-

typus. Die erste Klassifikation der Sprachen erfolgte anhand von morphologischen Kriterien wie u.a. von AUGUST WILHELM SCHLEGEL (1767-1845), HERMANN STEINTHAL (1823-1899) und FRANZ NIKOLAUS FINCKS (1867-1919)<sup>11</sup>. Am weitesten verbreitet war und ist (in modifizierter Form) heute noch eine auf AUGUST WILHELM SCHLEGEL und WILHELM VON HUMBOLDT (1767-1835) zurückzuführende Gliederung in drei bzw. – in modifizierter Form – in vier traditionelle Hauptsprachtypen; nämlich den *isolierenden*, *agglutinierenden*, *flektierenden* und *inkorporierenden* bzw. *polysynthetischen* Sprachtyp. Dabei ist zu bedenken, dass es kaum möglich ist, eine absolute, trennscharfe Sprachklassifikation zu finden, weil jede Sprache Merkmale mehrerer Haupttypen in einem bestimmten Mischungsverhältnis aufweist (vgl. STÖRIG 1991: 336). Die Haupttypen müssen daher als Idealtypen gesehen werden und die Typologie dient lediglich dem Erfassen der Wirklichkeit.

Ein anderes Klassifikationskriterium nach der Grundwortstellungstypologie liefert JOSPEH H. GREENBERG mit seiner Arbeit zur syntaktischen Typologie (1963), die aus der strukturalistischen Sprachwissenschaft hervorgeht. Die Sprachen der Welt werden nach Anordnung von Grundkonstituenten S (Subjekt), V (Verb), O (Objekt) klassifiziert. Daraus ergeben sich die sechs möglichen Abfolgen SVO, SOV, VSO, VOS, OSV und OVS, wobei die ersten drei Abfolgen als dominante Reihenfolgen bzw. Hauttypen bezeichnet werden. Neben dieser Sprachtypologienforschung wird die so genannte linguistische *Universalienforschung* betrieben, die Hypothesen über (im logischen Verbund mit anderen Eigenschaften auftauchende) universelle Eigenschaften von menschlichen Sprachen aufzustellen versucht.<sup>12</sup>

Die dritte Disziplin im Rahmen der vergleichenden Sprachwissenschaft ist die *Areallinguistik*, die sich mit kontaktbedingten Veränderungen von Sprachen eines über längere Zeit den gleichen politischen, ökonomischen und soziokulturellen

---

<sup>11</sup> SCHLEGEL unterscheidet zwei Haupttypen mit vier Untertypen (unorganische Sprachen: *ohne grammatische Struktur, mit Affixen* und organische Sprachen: *mit synthetischer Flexion, mit analytischer Flexion*), STEINTHAL unterscheidet 2 Haupttypen (*Formlose* und *Formsprache*) mit mehrfacher Untergliederung in sechs Untertypen, FINCKS postuliert acht Typen (isolierend: *wurzelisolierend, stammisolierend*; agglutinierend: *unterordnend, anreihend, einverleibend*; flektierend: *wurzelflektierend, stammflektierend, gruppenflektierend*). Diese und weitere Klassifikationen in Einzelheiten finden sich bei LUSCHÜTZKY (1999: 9ff.; vgl. auch DRESSLER 1980: 636ff.).

<sup>12</sup> vgl. GREENBERGS Universalien in LUSCHÜTZKY 1999: 43ff.

Einflüssen ausgesetzten bestimmten geographischen Gebiets („Areal“) befasst (vgl. STERNEMANN 1983: 116).<sup>13</sup> Der Gegenstand der Areallinguistik ist also der Vergleich von einzelsprachlichen Erscheinungen unter Berücksichtigung von außersprachlichen Faktoren (wie politisch-administrativen, militärischen, wirtschaftlichen, kulturellen und auch religiösen Faktoren). Sie erforscht die im Laufe der historischen Entwicklung erworbenen Gemeinsamkeiten von Sprachen, um für die lexikalischen und strukturellen Veränderungen in den betreffenden Sprachen einen Begründungszusammenhang hinsichtlich Ursprung, Verlauf und Wegen der Entlehnung und gegenseitigen Beeinflussung herzustellen (vgl. STERNEMANN 1983: 120f.; AZEVEDO DO CAMPO 1998: 20). Die Areallinguistik befindet sich damit am Schnittpunkt von historisch-vergleichender und synchronisch-vergleichender Sprachwissenschaft.

Ein Grundbegriff der Areallinguistik ist die „kollektive“ *Zweisprachigkeit* oder *Mehrsprachigkeit*, die Indizien für Berührungen und Beeinflussungen von Sprachen bzw. Sprachgruppen aufzeigt und Interferenzen verursacht. Unter *Interferenz* versteht man in der Areallinguistik – anders als in der Fremdsprachendidaktik – jede einzelne Berührung und Beeinflussung zweier oder mehrerer Sprachen bei gegenseitigem Kontakt (vgl. STERNEMANN 1983: 115; POHL 1999: 4). Unter *Transfer* versteht man die Übertragung von sprachlichen Besonderheiten einer Sprache auf eine andere Sprache (POHL 1999: 4). In zwei- (oder mehr-) sprachigen Gebieten kann der ständige Transfer aus der einen in die andere Sprache langfristig zur Übernahme ursprünglich unüblicher Ausdrucksweisen führen.<sup>14</sup> Der Transfer von sprachlichem Material von der sozial und kulturell dominierenden Sprache in eine andere Sprache, besonders wenn es in dieser keine Bezeichnung für neu entstandene Sachen und Sachverhalte gibt, wird als *Entlehnung* bezeichnet (vgl. POHL 1999: 4; DEMSKE 2002: 326). Eine andere Art des Transfers ist die wechselseitige Beeinflussung unter Kontaktsprachen, die *Konvergenz* genannt wird (vgl. DEMSKE 2002: 326). Während die Entlehnung Einflüsse vor allem auf das Lexikon einer Sprache ausübt, zeigen sich Konvergenzeffekte in erster Linie in der Entwicklung einer gemeinsamen Syntax (vgl. DEMSKE

---

<sup>13</sup> Im Bereich der Areallinguistik spricht man deswegen auch von *geographisch* oder *kulturell* verwandten Sprachen.

<sup>14</sup> vgl. Beispiele in POHL 1999: 4ff.

2002: 326). Der am stärksten kontaktbedingten Einflüssen ausgesetzte Bereich ist der Wortschatz, der phonetische und morphologische Aspekte von sprachlichen Veränderungen im Entlehnungsprozess mit vermittelt. Ein weiterer wesentlicher Bereich der areallinguistischen Forschung sind grammatische Beeinflussungen, die zu grammatischen Gemeinsamkeiten werden können (vgl. AZEVEDO DO CAMPO 1998: 20). Als Beispiel ist die Tendenz zum analytischen Sprachbau, die als allgemeine Vereinfachung des morphologischen Systems gilt, auf die Tatsache des Sprachkontakts zurückzuführen, wobei die Beeinflussbarkeit durch Interferenzerscheinungen von Strukturunterschieden der jeweiligen Sprachen abhängt (vgl. STERNEMANN 1983: 115f.).

Die *Kontrastive Linguistik* als vierte vergleichende Wissenschaftsdisziplin geht von einer synchronischen Orientierung aus und beschreibt im Prinzip keine sprachlichen Veränderungen, d.h. der diachronische Vergleich gehört zunächst nicht zu den Aufgaben der Kontrastiven Grammatik<sup>15</sup> (vgl. DÜRMELLER<sup>16</sup>). Sie interessiert sich weder für genetische noch für sprachtypologische Verhältnisse. Die kontrastive Untersuchung beschränkt sich im Allgemeinen auf die Kontrastierung von zwei, seltener mehr Sprachen (dialingual) bzw. Sprachsystemen (diastratal, diatopisch). Die Kontrastive Linguistik ist, wie vorher erwähnt, an eine (jeweils zu bestimmende) linguistische Theorie gebunden, d.h. die Beschreibungen und Kontrastierungen von Sprachphänomenen lehnen sich an den Beschreibungsapparat der linguistischen Grammatikmodelle wie die Traditionelle Grammatik, den (taxonomischen) Strukturalismus, der (in Europa nicht so verbreitete) Tagmemik, die Dependenzgrammatik, Kasusgrammatik oder die generative Grammatik an, und beteiligt sich erst in Ansätzen selbst an der Theoriebildung. Ein wichtiges Konzept der Kontrastiven Linguistik ist das *tertium comparationis*, das Dritte eines Vergleichs. Anhand dieses (außersprachlichen) übereinzelsprachlichen Bezugspunkts können objektsprachliche Erscheinungen bis zu einem gewissen Grad in Hinblick auf Übereinstimmendes oder nicht Übereinstimmendes miteinander verglichen werden (STERNEMANN 1983: 33f.). Beispielsweise wird das semantische Konzept einer schwierigen finanziellen Lage (= tertium

---

<sup>15</sup> Die diachronische Untersuchung kann m.E. notwendigerweise als Erklärung von relevanten Prozessen und Ergebnissen von sprachlichem Wandel, der zum gegenwärtigen Sprachstand beiträgt, mit eingezogen werden.

<sup>16</sup> <http://members.tripod.com/~Duermueller/CA.html> (Zugriff am 24.03.03)

comparationis) in verschiedenen Sprachen unterschiedlich repräsentiert (vgl. HUFSEIN/NEUNER 1999: 25f.). Damit kann man zu jedem Konzept abstrakter Natur die Entsprechungen in den einzelnen Sprachen finden.<sup>17</sup>

Bei der in den Publikationen von Osteuropa und der ehemaligen DDR (wie bei ZABROCKI und HELBIG) vorfindbaren Bezeichnung *Konfrontative* Linguistik liegt der Versuch zugrunde, sich inhaltlich gegen die in der westlichen und amerikanischen Forschung etablierte *Kontrastive* Linguistik abzugrenzen, in dem Sinne, dass die *Konfrontative* Linguistik gegenüber der nur die Unterschiede zwischen zwei (oder mehreren) Sprachen betonenden theoretischen *Kontrastiven* Linguistik bzw. Grammatik als Oberbegriff zu verstehen ist, der durch Gegenüberstellung von sprachlichen Gegebenheiten zweier Sprachen die Beschreibung sowohl der Gemeinsamkeiten wie der Unterschiede der beteiligten Sprachen einschließt (vgl. HELLINGER 1977: 3; STERNEMANN 1983: 12). Diese Abgrenzung ist m.E. nicht haltbar, weil die Kontrastive Linguistik zwar in vielen Abhandlungen den Schwerpunkt (aus vorwiegend didaktischen Gründen) auf die Unterschiede der Sprachsysteme legt, aber auch eine vorausgehende Analyse von Ähnlichkeiten sowie Übereinstimmungen (Äquivalenzen) in kontrastiven Studien durchaus als unumgänglich anzusehen ist und daher keineswegs nur die Unterschiede untersucht werden (vgl. REIN 1983: 2; NICKEL 1980: 633). Aus diesem Grund verwende ich des Weiteren den in der Forschung geläufigeren Terminus Kontrastive Linguistik.

In der Definition von ELLIS (1994: 698, 2002: 138): „Contrastive analysis is a set of procedures for comparing and contrasting the linguistic system of two languages in order to identify their structural similarities and differences” wird lediglich auf die Erforschung struktureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede in linguistischer Hinsicht fokussiert. Hingegen kommen in der Definition von BUßMANN (2002: 376f.) mit Bezug auf die pragmalinguistische Wende in den 70-er Jahren

---

<sup>17</sup> Das Problem des tertium comparationis wird sehr kontrovers und vielschichtig diskutiert. Auf der morphosyntaktischen Ebene können manchmal Kontrastierungen anhand eines tertium comparationis problematisch sein, z.B. wenn gewisse Einheiten oder ihr Fehlen sprachspezifisch sind (vgl. OKSAAR 2003: 98). KRZESZOWSKI (1980: 301ff.) spricht auch von unterschiedlichen tertia comparationes für verschiedene Sprachebenen (vgl. auch FISIĄK 1990: 8).

pragmatische, sozio- und interkulturelle Aspekte als Erweiterung der klassischen Arbeitsbereiche der Kontrastiven Linguistik ebenso in Betracht:

„(...) Das Interesse der K.L. [Kontrastiven Linguistik: N.K.] lag zunächst vor allem auf systembezogenem Sprachvergleich, ins. im Hinblick auf Fremdsprachendidaktik und Sprachtypologie. Neue Impulse erhielt sie durch die Entwicklung der psycholinguistisch-orientierten Spracherwerbsforschung sowie durch Forschungen der kontrastiven Pragmatik/Soziolinguistik, die kontextbezogene Sprachverwendung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Sprach- und Kulturgemeinschaften untersucht (...), vgl. auch Interkulturelle Kommunikation. (...)“

Mit dem Aufkommen der Pragmalinguistik wird die Problematik der Kontrastiven Linguistik mehr in Richtung kommunikativ-pragmatischer Fragestellungen verlagert. Die pragmatische Ausrichtung der Kontrastiven Linguistik (auch *Kontrastive Pragmatik* genannt) bezieht beispielsweise kulturspezifische und nonverbale Verhaltensmuster und -routinen sowie unterschiedliche Realisierung bestimmter Sprechakte (wie Höflichkeit, Aufforderung, Verabschiedung) in Sprachgemeinschaften in ihre Forschung mit ein (vgl. HUFELSEN/ NEUNER 1999: 32ff.; KUHBERG 2001: 660). Die kontrastiv ausgerichtete Psycholinguistik beschäftigt sich mit der Fragestellung, inwieweit sich bei einer gegebenen Lernergruppe die Prozesse des Hörens, Sprechens, Lesens und Schreibens in der Muttersprache von denen in einer Fremdsprache und wie diese Prozesse von den Sprachverarbeitungsprozessen bei Muttersprachlern der jeweiligen Fremdsprache unterscheiden.

Die Untersuchungsergebnisse aus den beiden Forschungsgebieten sind nicht nur für die Linguisten interessant, sondern auch für die Fremdsprachendidaktik, z.B. beim interkulturellen Lernen (NEUNER/HUNFELD 1993: 117)<sup>18</sup> und die Mehrsprachigkeitsdidaktik (vgl. NEUNER 2003a: 25ff.), anwendbar. Ein Forschungsbereich der *Kontrastiven Textlinguistik*, die sich seit den 80-er Jahren des letzten Jahrhunderts etabliert und sich mit textorganisatorischen und textsortenspezifischen Unterschieden<sup>19</sup> befasst, die auf die Ausgangssprache und -kultur der Schreiber zurückzuführen sind, ist die so genannte *Kontrastive Rhetorik*

---

<sup>18</sup> vgl. auch CHRIST 1996 und ROCHE 2001; zu Relevanzbereichen der Interkulturellen Kommunikation für den Fremdsprachenunterricht und Deutsch als Fremdsprache vgl. ROST-ROTH 1996. EDMONSON/HOUSE (1998) üben Kritik am Konzept des Interkulturellen Lernens sowie an der überflüssigen Verwendung der Bezeichnung „Interkulturalität“. HU (1999) setzt sich mit den Kritiken am Konzept des Interkulturellen Lernens auseinander. Eine Untersuchung zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache findet sich in HOUSE 1996.

<sup>19</sup> Ein Teilbereich der Kontrastiven Textlinguistik, der den internationalen Vergleich der Textsorten zum Gegenstand hat, nennt sich *Kontrastive Textologie* (vgl. auch ADAMZIK 2001: 13ff.).

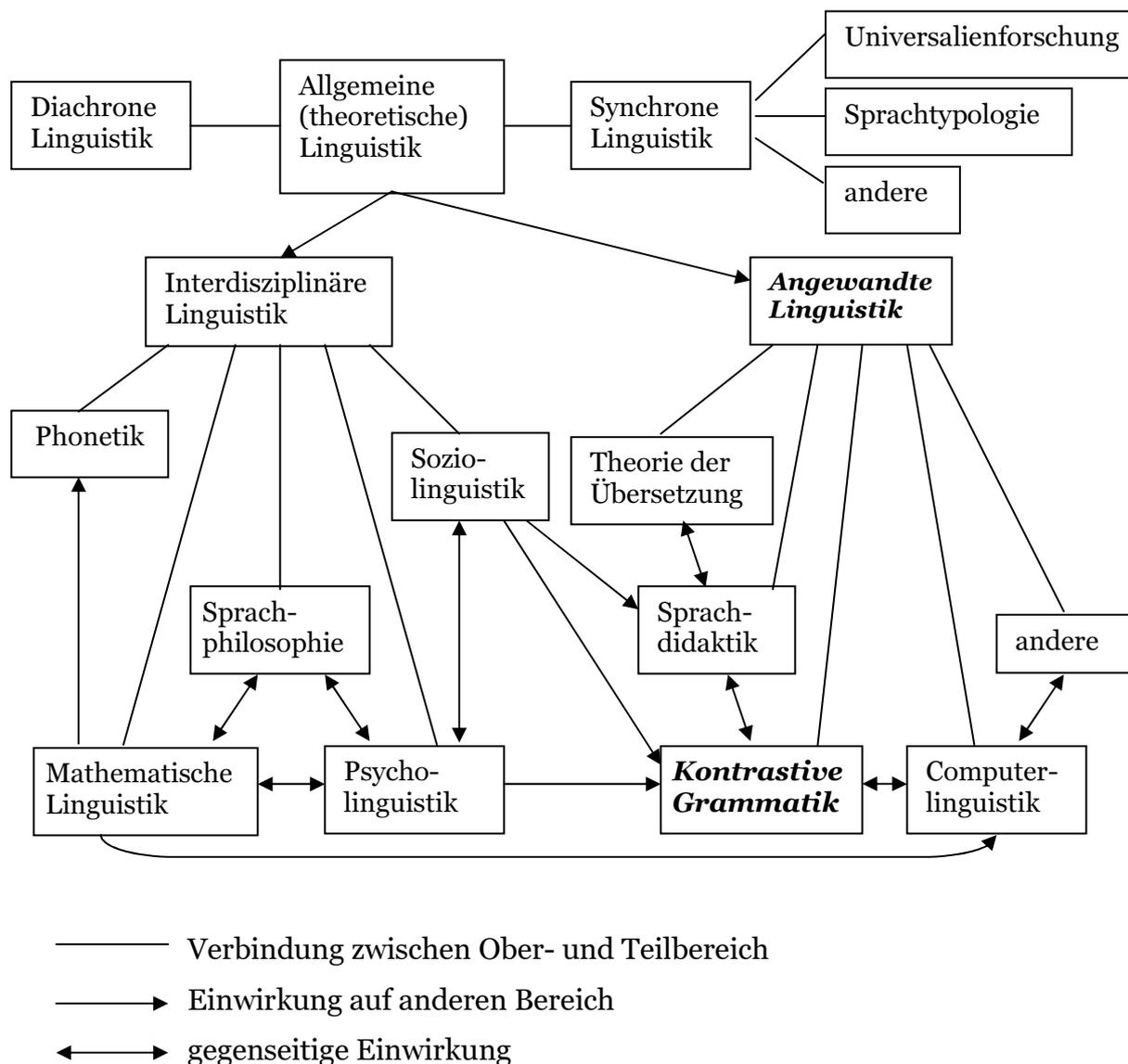
(„contrastive rhetoric“). Ihr Gegenstand ist das Herausfinden der Schwierigkeiten der Fremdsprachenlerner aufgrund der Übertragung der rhetorischen Konventionen und Strategien der Muttersprache auf die schriftliche Sprachproduktion in der Fremdsprache. Die Kontrastive Rhetorik setzt sich mit dem Schreiben und Schreibprozess als Kulturphänomen auseinander und wendet demzufolge die Forschungsmethoden aus den Bereichen Erziehungswissenschaft, Rhetorik, Anthropologie und Linguistik (insbesondere Diskursanalyse und Soziolinguistik) an (vgl. CONNER 1996: 5). Die Kontrastive Rhetorik gilt im angloamerikanischen Bereich als ein weit entwickeltes Forschungsfeld der Zweitsprachenerwerbsforschung (second language acquisition research) und der Angewandten Linguistik.<sup>20</sup>

In der vorliegenden Arbeit wird in erster Linie – wie in der Definition von ELLIS – auf die sich auf phonologische, morphosyntaktische und stilistische Ebene beschränkende, systembezogene Kontrastierung abgezielt, d.h. Darstellung im (engeren) Sinne der „Kontrastiven Grammatik“. Aufgrund dieses Standpunktes verwende ich im Weiteren die Begriffe „Kontrastive Linguistik“ und „Kontrastive Grammatik“ als Synonyme.

Wegen der umfassenden Forschungsperspektiven lässt sich der Standort der Kontrastiven Linguistik nicht eindeutig bestimmen. Für BARRERA-VIDAL/KÜHLWEIN (1975: 9f.) gilt die Kontrastive Linguistik als eine vielfältige Teildisziplin der Angewandten Linguistik, wobei die Angewandte Linguistik selbst zwischen dem Teilgebiet der theoretischen Linguistik und der Praxis, z.B. des Fremdsprachenunterrichts liegt. VATER (1973: 2) beispielsweise ordnet, wie im Schema dargestellt, die Kontrastive Linguistik auch der Angewandten Linguistik zu, und sie nimmt einen unmittelbaren Bezug zur Sprachdidaktik.

---

<sup>20</sup> Im deutschsprachigen Bereich sind bisher erst wenige Forschungen auf diesem Gebiet (in Bezug auf Deutsch als Fremdsprache) vorgelegt worden. Die Forschungsarbeiten, die dazu gezählt werden können, sind die von CLYNE (1991/1993), BICKES (1993), EBER (1997), HUFEISEN (2002) und KAISER (2002).



**Abb. 1: Teilbereiche der Linguistik nach VATER (1973)<sup>21</sup>**

Nach HELBIG (1973: 171ff.) und HELLINGER (1977: 5f.) lassen sich aufgrund des Verhältnisses der Kontrastiven Linguistik zur Theorieebene zwei Bereiche unterscheiden, die *Theoretische* Kontrastive Linguistik und die *Angewandte* Kontrastive Linguistik. Nach HELBIG beschreibt die erst genannte Variante das Sprachsystem der zu vergleichenden Sprachen unter Bindung an eine bestimmte Grammatiktheorie systematisch. Die angewandte Variante andererseits unternimmt durch den Vergleich zwischen der Muttersprache bzw. Ausgangssprache und der Zielsprache den Versuch, die Vorhersage von Interferenzen bzw. eine linguistische Erklärung für Lernschwierigkeiten zu liefern. Von diesem Standpunkt

<sup>21</sup> Hervorhebung im Original

aus kann man je nach Verwendungszweck der Ergebnisse des Sprachvergleichs die Kontrastive Linguistik entweder der Theoretischen oder Angewandten Linguistik zuordnen (vgl. AZEVEDO DO CAMPO 1998: 22). REIN (1983: 5) ist der Auffassung, dass einerseits die Kontrastive Linguistik angesichts der immer betonten praktisch-didaktischen Zielsetzung zweifellos praxis- bzw. anwendungsorientiert ist, sie jedoch auch theoretisch-sprachwissenschaftliche Begleitung zur Absicherung der Erkenntnisse aus dem Vergleich braucht. Andererseits nimmt die Kontrastive Linguistik in der unmittelbaren Hinführung von Ergebnissen sprachtheoretischer Überlegungen auf die praktische Anwendbarkeit eine nicht zu übersehende Kontroll- und Ergänzungsfunktion in der Entwicklung von Sprachforschung und sprachlicher Modellbildung ein. Für ihn positioniert sich die Kontrastive Linguistik „in einer Zwitterstellung zwischen der eher theoretisch ausgerichteten ‚allgemeinen‘ oder auch ‚systematischen Linguistik‘ und der so genannten ‚angewandten Sprachwissenschaft‘“.

Nach Zielsetzung und Methodik lassen sich kontrastive Studien unterscheiden (vgl. CZOCHRALSKI 1966: 17 in VATER 1973: 4):

- a) bilaterale und unilaterale Kontrastivstudien,
- b) beschreibend-kontrastive und beschreibende und kontrastive Studien,
- c) selektive und vollständige Behandlung.

Bilaterale Kontrastivstudien nehmen gleichwertig sowohl auf die eine als auch die andere Sprache Rücksicht, d.h. beide Sprachen werden gleichmäßig behandelt und es werden keine Kenntnisse der einen Sprache vorausgesetzt, weil sie auf ein Bezugssystem außerhalb der zu vergleichenden Sprachen bezogen werden (vgl. HELBIG 2001: 92). Die Ergebnisse des bilateralen Vergleichens sind für beide Sprachen gültig, da sich die beschriebenen Erscheinungen einer Sprache mit denen einer anderen Sprache decken (vgl. AZEVEDO DO CAMPO 1998: 42). Eine unilaterale Kontrastivstudie ist die Abbildung von grammatischen und lexikalischen Erscheinungen einer Sprache auf eine andere (vgl. AZEVEDO DO CAMPO 1998: 43). Sie legt meistens das Augenmerk auf die Struktur der Fremdsprache. Die Kenntnis der Muttersprache wird vorausgesetzt.

Eine beschreibend-kontrastive Studie geht nach CZOCHRALSKI so vor, dass sie die einzelnen Probleme nacheinander behandelt und gleich darauf einander gegenüberstellt und dann die Kontrastierung vornimmt. Im Gegensatz dazu setzt sich die beschreibende und kontrastive Darstellung aus zwei Teilen zusammen: aus einem beschreibenden Teil, in dem nacheinander erst alle Phänomene der einen Sprache, dann alle Phänomene der zweiten Sprache in ihrem systematischen Zusammenhang dargestellt werden, und aus einem darauf folgenden kontrastiven Teil.

Selektiv kann eine kontrastive Studie aus zwei Gründen sein (VATER 1973: 6):

- 1) weil sie das in beiden Sprachen Identische weglässt,
- 2) weil sie sich auf ein Teilgebiet der beiden Sprachen beschränkt.

Eine vollständige Beschreibung muss nach CZOCHRALSKI bilateral gerichtet sein, in beiden Sprachen identische Strukturen einbeziehen und auch für eine Sprache spezifische, in der anderen Sprache nicht auftretende Erscheinungen erfassen. Selbstverständlich kann von „vollständiger Vollständigkeit“ nicht die Rede sein (VATER 1973: 6). Eine umfangreiche Untersuchung, die alle sprachlichen Erscheinungen einbezieht und erklärt, liegt bis jetzt noch nicht vor.

## **1.2 Kontrastive Linguistik im Lichte der Fremdsprachendidaktik**

Die Beschäftigung der Wissenschaftsdisziplin mit dem interlingualen Sprachvergleich kommt nicht nur durch die rein linguistischen Aufgaben und Ziele zustande, sondern vor allem aus fremdsprachenunterrichtlichen Interessen. Nach KÖNIG (1990: 117) hat die Kontrastive Linguistik den Ursprung in Bemühungen des Strukturalismus der fünfziger Jahre, den Fremdsprachenunterricht auf eine neue Grundlage zu stellen und effektiver zu gestalten. Hervorzuheben sind die Beiträge von CHARLES C. FRIES (*Teaching and learning English as a foreign language: 1945*) und ROBERT LADO (*Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers: 1957*), welche von der Annahme ausgehen, dass Fremdsprachenlerner Eigenschaften und Strukturen der (weitgehend) erlernten Muttersprache auf die L2 übertragen. Dabei wird die Auffassung vertreten, dass

der Grad der Differenzen zwischen L1 und L2 mit dem Schwierigkeitsgrad beim Sprachenlernen korreliert, und zwar in der Weise, dass die Strukturunterschiede zwischen den verglichenen Sprachen Lernprobleme darstellen und zur Voraussage von Lernschwierigkeiten und Fehlern führen könnten. Diese *Kontrastiv-Hypothese* führt zu der weiteren Überlegung, dass Fremdsprachenunterricht sowie Unterrichtsmaterialien auf der Grundlage der sorgfältigen Kontrastierung der Muttersprache und der zu erlernenden Sprache gestaltet werden sollten (vgl. auch OKSAAR 2003: 98f.).

Es sind in diesem Zusammenhang zwei Varianten der Kontrastiv-Hypothesen zu differenzieren (vgl. auch HUFSEISEN/NEUNER 1999: 23f.; SAJAAVARA 2000: 141f.). Die frühere so genannte *starke* Hypothese<sup>22</sup> vertritt die Auffassung, durch Vergleichen zweier Sprachen und Aufstellen von Unterschieden könnten Lernschwierigkeiten und Fehler diagnostiziert und vorhergesagt werden. Diese grundlegende These wurde vehement kritisiert, seit den 60-er und frühen 70-er Jahren wurde z.B. an der Möglichkeit zur Fehlerprognose und auch zur Fehlervermeidung massiv gezweifelt sowie die Gleichsetzung linguistischer Strukturunterschiede mit psycholinguistischen Prozessen und Erlebniszuständen (Lernschwierigkeiten) kritisiert. Diese starke Hypothese ist durch empirische Untersuchungen widerlegt worden (vgl. GNUTZMANN 1990: 7; HUFSEISEN/NEUNER 1999: 24f.; RIEMER 2002: 62f.; SCHLAK 2003: 4). Gegenwärtig wird die Kontrastiv-Hypothese in aller Regel nur noch in ihrer schwachen Version vertreten. Bei der so genannten *schwachen* Form<sup>23</sup> wird lediglich der Anspruch erhoben, Fehler zu erklären und zu klassifizieren. Diese explanierende Rolle der Kontrastiven Linguistik steht bei der *Fehleranalyse* im Vordergrund. NICKEL (1980: 635) argumentiert, dass die Komplexität des Sprachunterrichts und besonders des Fremdsprachenunterrichts viel zu groß ist, als dass kontrastive Faktoren allein für Gelingen und Misslingen des Spracherwerbs maßgeblich sein könnten. Vor der Überbewertung der Kontrastiven Linguistik für den Fremdsprachenunterricht in der amerikanischen behavioristisch-taxonomischen Prägung, durch die Beschreibung der Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache Lernschwierigkeiten und Fehler in der Lerner Sprache voraussagen und beseitigen zu können, muss immer

---

<sup>22</sup> auch „the strong hypothesis“ oder „strong claim“ genannt

<sup>23</sup> auch „the weak hypothesis“ oder „weak claim“ genannt

gewarnt werden (vgl. NICKEL 1980: 635). Von der europäischen kontrastiven Forschung wird diese Annahme nicht vertreten, sie ist vielmehr deskriptiv und theoretisch orientiert und gibt sich mit einem eingeschränkten Geltungsanspruch zufrieden. Sie sieht Kontrastivität als **einen** Faktor unter anderen bei der Steuerung des Fremdsprachenunterrichts an (vgl. BRDAR-SZABÓ 2000: 196).

Objekt der kontrastiven Untersuchung ist normalerweise ein Sprachpaar, meist die Muttersprache und eine Fremdsprache. Welche Sprachen verglichen werden, ergibt sich aus den gesellschaftlichen und fachunterrichtlichen Bedürfnissen des Fremdsprachenlernens. Durch die Gegenüberstellung von sprachlichen Gegebenheiten zweier Sprachen werden deren sprachtheoretische Unterschiede und Übereinstimmungen ermittelt, die für die Unterrichtspraxis nutzbar gemacht werden (können). Die Kontrastierung von Spracherscheinungen hat den Zweck, die Regularitäten der Zielsprache leichter zu erkennen und somit umfassender und genauer zu beschreiben, nicht aber die Beziehung der verglichenen Sprachen darzustellen. Die Erkenntnisse der kontrastiven Untersuchung sollen zur Beantwortung von durch den Fremdsprachenunterricht und die Sprachvermittlung gestellten Fragen, die zur Gestaltung des (effektiven) Fremdsprachenunterrichts führt, und schließlich zur Verbesserung der Sprachausbildung und des Übersetzens und Dolmetschens beitragen (vgl. STERNEMANN 1983: 11f.).

Die Ziele der Kontrastiven Linguistik richten sich prinzipiell eben nicht nur auf den theoretischen Vergleich zweier (oder mehrerer) Sprachen bzw. Sprachsysteme, um zu sprachtheoretischen Erkenntnissen zu gelangen und/ oder zur Deskription der zu vergleichenden Sprachen beizutragen (BRDAR-SZABÓ 2001: 196), sondern auch auf die Erarbeitung von Fehleranalysen und die Erstellung von Hilfsmitteln für den Sprach- und Fremdsprachenunterricht. In diesem Kontext der Kontrastiven Linguistik, insbesondere im Hinblick auf die Fehlerproblematik, sind die Begriffe *Transfer* und *Interferenz* zu erwähnen. Eine Definition des Begriffs *Transfer* findet sich bei ELLIS (1994: 341):

„Transfer is to be seen as a general cover term for a number of different kinds of influence from languages other than the L2. The study of transfer involves the study of errors (negative transfer), facilitation (positive transfer), avoidance of target language forms, and their over-use.“

Demnach wird der Begriff Transfer als Oberbegriff für jegliche Einflüsse auf die L2 angesehen. Bei den anderen wie AZEVEDO DO CAMPO (1998: 27) und HUFSEISEN/NEUNER (1999: 107) wird Transfer als die *positive* Einwirkung bzw. Übertragung einer Sprache auf den Gebrauch einer Sprache, meist die der Muttersprache auf den Gebrauch der Fremdsprache verstanden. Transfer bezieht sich auf eine formale und semantische Übereinstimmung zwischen den Sprachen.<sup>24</sup> Transfer wird im Allgemeinen als lernfördernd bzw. -erleichternd betrachtet, z.B. die Ähnlichkeiten im Wortschatz der Ausgangs- und Zielsprache können den Zeitaufwand beim Leseverstehen reduzieren oder die syntaktischen Übereinstimmungen können den Grammatikerwerbsprozess erleichtern. Derzeit gerät der Aspekt des Transfers mehr in den Blickpunkt der modernen Fremdsprachendidaktik, z.B. im Umfeld des Mehrsprachigkeitskonzepts kommt „positivem“ Transfer eine Leitfunktion im Verstehensprozess zu (NEUNER 2003a: 24f.; NEUNER u.a. 2003: 49ff.).<sup>25</sup>

*Negativer Transfer* oder *Interferenz* dagegen ist die Bezeichnung für eine falsche Übertragung von einer Sprache in eine andere, die die Verletzung einer sprachlichen Norm verursacht (vgl. AZEVEDO DO CAMPO 1998: 28f.; HUFSEISEN/NEUNER 1999: 106).<sup>26</sup> Die Aufdeckung von Interferenzbereichen zwischen zwei (seltener mehr) sprachlichen Systemen, die Identifizierung bestimmter Fehler-

---

<sup>24</sup> In den interkulturellen und kontrastiv-pragmatischen Studien umfasst der Begriff „Transfer“ auch sozial- und kulturbedingte Verhalten sowie kulturspezifische Normen.

<sup>25</sup> Im Mittelpunkt des Mehrsprachigkeitskonzepts stehen die Fragestellungen, wo und wie man beim Fremdsprachenlernen an bereits vorhandenes Sprachwissen, Erfahrungen mit Sprache(n) und Erfahrungen mit dem Erlernen von Sprachen anknüpfen und diese erweitern kann. NEUNER (2003a: 25ff.) nennt zwei Bereiche beim Mehrsprachigkeitskonzept, in denen Transfer von Nutzen ist, und zwar *zur Erweiterung des Sprachbesitzes* und *zur Erweiterung des Sprachlernbewusstseins durch Besprechung von Sprachlernprozessen und Sprachlernerfahrungen*. Der erste Bereich bezieht sich auf die Aktivierung von „transferfähigen“ Elementen, Einheiten und Strukturen aus den vorgängigen Sprachen, zunächst und in erster Linie auf die Entfaltung des „Verstehensraums“ in L3. Demnach sollten die Elemente, Einheiten und Strukturen von vorher erlernten Sprachen mit vergleichbaren Elementen, Einheiten und Strukturen der weiteren Folge-Fremdsprache(n) in Verbindung gesetzt werden, damit die Lernenden sie z.B. beim Leseverständnis schneller wieder erkennen. Bei der aktiv-produktiven Sprachverwendung ist eine intensive Besprechung zur Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die zu Interferenzerscheinungen (z.B. in den Bereichen Artikulation einschließlich Intonation und Rechtschreibung) führen können, sehr wichtig. Der zweite Transferbereich bezieht sich auf die Anknüpfung an schon vorhandene Sprachlernerfahrungen und -lernprozesse und ihre Reflexion und Erweiterung im Hinblick auf die Entwicklung des Sprachlernbewusstseins als Grundlage für das lebenslange selbstständige Weiterlernen von Sprachen. Zu diesem Zweck muss man die Verarbeitungsprozesse beim Fremdsprachenlernen (z.B. Lerntechniken und Lernstrategien) genauer ins Auge fassen.

<sup>26</sup> Ich verweise hiermit auf die Kategorisierung der Interferenzerscheinungen bei ODLIN 1989: 36ff.; AZEVEDO DO CAMPO 1998: 28f.; HUFSEISEN/NEUNER 1999: 25ff.; TRAORÉ 2000: 39ff., wo verschiedene Hypothesen zur Erklärung von Interferenzphänomenen zusammengetragen sind.

kategorien und die Beschreibung so genannter Lernaltersprachen, d.h. intersprachlicher Teilsysteme, deren Ausbildung den Erwerb von (Fremd-)Sprachen charakterisiert, sind für Spracherwerb und -vermittlung unmittelbar relevante Teilaufgaben der Kontrastiven Linguistik. Ein Teilbereich bildet sich im Laufe der Entwicklung der Kontrastiven Linguistik heraus als *Fehleranalyse*, auch *Fehlerkunde* (BARRERA-VIDAL/KÜHLWEIN 1975; REIN 1983)<sup>27</sup> und *Fehlerlinguistik* genannt, die systematisch mit empirisch orientierter Untersuchungsbasis Interferenzmöglichkeiten mithilfe kontrastiver Sprachbeschreibungsmethoden aufdeckt (vgl. REIN 1983: 94). Durch die Fehleranalyse können zwar tatsächlich bestehende Lernschwierigkeiten identifiziert werden, aber lediglich die fehlerhafte Seite der Produktionsdaten wird untersucht und bei Weitem können nicht alle potentiellen Fehlerquellen erfasst werden. Die Fehleranalyse steht deswegen aufgrund der Überlegung, dass noch andere Ursachen (u.a. Lerner- und Unterrichtsfaktoren) als strukturelle Kontraste für tatsächlich vorkommende Fehler verantwortlich sind, im engen Zusammenhang mit der Lernpsychologie und Erforschung von Lernaltersprachen (vgl. BRDAR-SZABÓ 2001: 200).

Die Kontrastive Linguistik kann allein theoretische Forschungsinteressen verfolgen oder auch anwendungsorientiert – für spezifische Zwecke angewandt – werden, indem sie zur Aufdeckung und Diagnose von Lernschwierigkeiten beiträgt und damit letztlich auch Daten für deren Verminderung und mögliche Therapie anbietet (vgl. auch JAMES 1980: 181ff.). Somit ist die Kontrastive Linguistik ein wichtiges *Verbindungsglied* zwischen den theoretischen bzw. systematischen und angewandten sprachwissenschaftlichen Richtungen (vgl. REIN 1983: 5). Schließlich ergibt sich als eine weitere Aufgabe der Kontrastiven Grammatik die Bewertung und eventuell Modifikation linguistischer Theorien für den Fremdsprachenunterricht.

In der Praxis des Fremdsprachenunterrichts kann die kontrastive Vorgehensweise unterschiedlich realisiert werden. JUHÁSZ (1970: 164) unterscheidet aufgrund seiner Untersuchungen drei Formen der kontrastiven Vermittlung:

---

<sup>27</sup> Der Begriff *Fehlerkunde* wird bei BARRERA-VIDAL/KÜHLWEIN (1975: 123) als übergreifender Terminus für die drei Gebiete *Fehleranalyse*, *Fehlerevaluation* und *Fehlertherapie* verwendet.

- 1) Adäquate Elemente, also interlingual isomorphe Erscheinungen, müssen einmal verstanden werden und es ist dann selten notwendig, sie später noch bewusst zu machen, denn sie können in den meisten Fällen ohne Bewusstmachung unmittelbar automatisiert werden. Die transferierende Wirkung erleichtert das Behalten.
- 2) Unterschiedliche, stark abweichende Erscheinungen müssen in deutlichem Kontrast zur Muttersprache dargeboten und auch noch bei der darauf folgenden Automatisierung mehrmals durch eine Konfrontation mit der Muttersprache bewusst gemacht werden. Die Interferenz muss überwunden werden.
- 3) Bei sich durch einen geringen Kontrast auszeichnenden fremdsprachlichen Elementen („Kontrastmangel“) müssen dagegen die entsprechenden Erscheinungen zur Überwindung der homogenen Hemmung häufig bewusst gemacht werden. Die Interferenz hier ist am größten.

Mit seinen Forderungen liegt die Idee zu Grunde, dass von einer übermäßigen Bewusstmachung nicht die Rede ist<sup>28</sup>, sondern die Notwendigkeit des Kontrastivitätsprinzips durch den Grad der Unterschiede und Äquivalenzen sowie die Zielsetzung des Lernens im aktuellen Unterricht zu begründen ist.

Bei BRDAR-SZABÓ (2001: 201ff.) werden zwei Arten der Bewusstmachung der Kontrastivität im Fremdsprachenunterricht beschrieben; nämlich *implizite* Bewusstmachung und *explizite* Bewusstmachung als Strategien des kognitiven Lernens. Implizite Bewusstmachung der Kontrastivität umfasst die zur Aufstellung und ständigen Verbesserung der Hypothesen über die Struktur der zu erlernenden Sprache führenden Strategien, die von Lernern selbst durch Inferieren verwendet werden. Sie sind Selektion, Komplexitätsreduktion, Progression sowie Metapher (BRDAR-SZABÓ 2001: 202f.). Selektion bedeutet die Bestimmung des Stoffes, der unterrichtet werden soll. Dabei dienen die Muttersprache und Kontrastivität als Grundlage für die Auswahl der zu behandelnden Erscheinungen sowie die

---

<sup>28</sup> JUHÁSZ bekräftigt zwar die Notwendigkeit des bewusst machenden Verfahrens: „(...) die Ergebnisse der Versuche dürften jedoch genügend bewiesen haben, daß man ohne Bewußtmachung nicht auskommt.“ (JUHÁSZ 1970: 164), aber das unmittelbare Automatisieren und das Bewusstmachen werden bei ihm als sich gegenseitig ergänzende Unterrichtsverfahren immer nebeneinander gestellt.

Intensität ihrer Behandlung im Unterricht. In diesem Zusammenhang erhält die Unterscheidung zwischen dem Aspekt der Sprachrezeption und der Sprachproduktion Gewicht. Komplexitätsreduktion als Begleiter von Selektion wird in drei Arten unterteilt; nämlich als strukturelle, funktionale und entwicklungsbezogene Komplexitätsreduktion. Die strukturelle Komplexitätsreduktion ist die Vereinfachung der zu vermittelnden Struktur, die funktionale Reduktion bedeutet die Vermittlung eines zweitsprachlichen Inputs, in dem die feineren Distinktionen aufgehoben sind. Entwicklungsbezogene Reduktion bezieht sich auf Lerner-sprachen. Dabei ist gemeint, dass das, was zu einem bestimmten Zeitpunkt zugunsten der Lernerleichterung reduziert vermittelt wird, zur einer später auftretenden Lernbehinderung führen kann. Progression bedeutet die Anordnung der grammatischen Komponente des Lehrstoffs in Sequenzen nach kontrastiven Gesichtspunkten. Das grundlegende Problem dabei ist die Verzahnung der grammatischen Progression mit der lexikalischen und mit allgemeinen kommunikativen Anforderungen, die in der Praxis kaum möglich sind oder nicht befriedigend realisiert werden. Die Überlegungen zur Metapher als Strategie der impliziten Bewusstmachung interlingualer Kontrastivität im Fremdsprachenunterricht sind nach BRDAR-SZABÓ (2001: 203) von der traditionellen Herangehensweise, die die Metapher als Quelle für Transfer aus der Erstsprache ansieht, abzuheben. Es gibt in diesem Bereich noch viele offene Fragen, die weiter erforscht werden müssen.

Die explizite Bewusstmachung der Kontrastivität erfolgt durch die kontrastive Vermittlung grammatischer Erscheinungen. Unter pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten sind offen dargelegte Kontrastierungsverfahren erst auf einer höheren, metasprachliche Reflexion erlaubenden Stufe möglich, d.h. erst bei fortgeschrittenen Jugendlichen und Erwachsenen mit Nutzen anzuwenden (REIN 1983: 29). Bei den weniger fortgeschrittenen Lernern kann die Muttersprache zur Sicherstellung der funktionalen Transparenz und zur Gewährleistung der strukturalen Transparenz die Funktion als Vermittlungsinstanz im Unterricht, im Sinne einer Vermittlungssprache im Spracherwerb, übernehmen, insbesondere bei Sprachen, die sich strukturell und konzeptuell deutlich voneinander abweichen.

Unter Forschern und Praktikern herrscht Konsens über die Einsetzbarkeit von Ergebnissen der kontrastiven Forschungen, darüber, dass sich Lernschwierigkeiten und deren Überwindung allein aufgrund der interlingualen Kontraste und Ähnlichkeiten nicht bestimmen lassen (BRDAR-SZABÓ 2001: 197f.), weil im Spracherwerb und -gebrauch vor allem individuelle und sozialpsychologische sowie psycho- oder pragmlinguistische Einflussfaktoren eine entscheidende Rolle spielen. Sie liegt lediglich als „Orientierungs- und Entscheidungshilfe“ (HESSKY 1994: 24 in BRDAR-SZABÓ 2001: 198) der Didaktisierung der grammatischen Komponenten für Fremdsprachenunterricht zugrunde. Die Kontrastivität als Selektions- und Darstellungsprinzip zur Beeinflussung der Progression, zur Gewichtung bestimmter Probleme und zur Gestaltung von Übungen in Unterrichtsmaterialien und Lehrbüchern auf allen Lehr- und Lernstufen ist eine wichtige, zunehmend häufiger, aber noch kaum erschöpfend genutzte Hilfe (vgl. REIN 1983: 29; PÜTZ 1991: 259). Eine befriedigende Lösung der Frage nach der praktischen Anwendbarkeit von Ergebnissen sprachtheoretischer Überlegungen im Unterricht setzt eine Zusammenarbeit der Kontrastiven Grammatik mit anderen Disziplinen unter besonderer Berücksichtigung der lernpsychologischen und psycholinguistischen Kategorien wie Lernbarkeit, Erarbeitbarkeit, Verstehbarkeit, Behaltbarkeit, kommunikative Anwendbarkeit, Anschaulichkeit etc. voraus (vgl. auch SCHMIDT 1990: 154; HUNEKE/STEINIG 2000: 143ff.).

Im voran gegangenen Abschnitt wurde die Kontrastive Linguistik in Bezug auf die Standortsbestimmung in der Sprachwissenschaft sowie ihre wissenschaftlichen und fachdidaktischen Ansprüche ausführlich dargestellt. Die Darstellung dient als eine theoretische Grundlage der kontrastiven Untersuchungen in den nächsten Kapiteln, denen sich diese Arbeit ausführlich widmet.

### **1.3 Lesen, Lesedidaktik und Lesegrammatik**

Dieser Abschnitt hat drei Themenbereiche zum Gegenstand, die der vorliegenden Arbeit theoretisch zugrunde liegen. Der erste Bereich bezieht sich auf das Lesen in der Fremdsprache sowie die Didaktik der Lesefertigkeit im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. Die beiden Aspekte werden grob umrissen und

daran anschließend wird die Position der Lesefertigkeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht in Thailand beschrieben und anhand der aktuellen Curricula analysiert. Die Bestimmung der Lesegrammatik sowie deren Positionierung in der Grammatikvermittlung im fremdsprachlichen Deutschunterricht bilden den dritten Themenbereich. Im Zusammenhang mit der Lesedidaktik werden der Stellenwert und die Möglichkeit des Einsatzes der Lesegrammatik erörtert.

### **1.3.1 Lesen in der Fremdsprache und Didaktik des fremdsprachlichen Lesens**

Der Fertigkeit Lesen wird im fremdsprachlichen Unterricht in den verschiedenen Unterrichtsmethoden unterschiedlich intensive Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. NEUNER/HUNFELD 1993; KRENN 1997: 229f.; LUTJEHARMS 2001: 901ff.).

In der Grammatik-Übersetzungsmethode steht das Lesen und „Verstehen“ der geschriebenen Texte, besonders literarische Texte, im Vordergrund. Vor allem im Anfangsunterricht wird in erster Linie gelesen, um Grammatik und Wortschatz aus grammatikorientiert konstruierten, so genannten synthetischen Texten zu entnehmen und nachfolgend Übersetzung zu üben. Mit dem Aufkommen der Audiolingualen/Audiovisuellen Methoden wird das Lesen zunächst auf das Lesen gesprochener Texte reduziert. Diese Fertigkeit wird erst aufgrund des Prinzips des Vorrangs der Mündlichkeit in späteren Phasen des Unterrichts verlegt.

Mit der kommunikativen Wende in den 70-er Jahren des letzten Jahrhunderts wird die Beschäftigung mit Lesetexten erneut betont, wobei der Einsatz authentischer (ursprünglich nicht für den Fremdsprachenunterricht konzipierter) und „pseudo-authentischer“ Texte (für den Fremdsprachenunterricht vereinfachter bzw. konstruierter Texte, die die Textsorten- und Textmustersignale authentischer Texte aufweisen) charakteristisch ist.<sup>29</sup> Innerhalb des kommunikativen Ansatzes wird dem Lesen fremdsprachlicher Texte ein genau definiertes Ziel zugewiesen, nämlich die kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache zu erwerben, d.h. für

---

<sup>29</sup> zur Authentizität im Fremdsprachenunterricht vgl. auch VAN LIER (1996: 125ff.) und NEWBY (2000: 15ff.)

diverse kommunikative Handlungen notwendige Informationen aus den Texten zu entnehmen und mit deren Hilfe kommunikative Aufgaben zu lösen. Das Lesen wird aufgrund der Erkenntnis, dass Leser sich durch den Einsatz verschiedener Kenntnisbereiche wie Vorwissen und durch die (eigene) Interpretationsleistung aktiv mit dem Text auseinandersetzen, nicht mehr als „passiver“ Prozess betrachtet.

Im Interkulturellen Ansatz, der Weiterentwicklung des pragmatisch-funktionalen Konzepts seit der zweiten Hälfte der 80-er Jahre des 20. Jahrhunderts, sind authentische Texte nach wie vor die Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts. Dabei beschränkt sich das Lesen nicht nur auf Alltagstextsorten, sondern es bezieht vor allem fiktionale, literarische Texte als Träger kultureller Gegebenheiten mit ein. Das Spezifische literarischer Texte liegt u.a. darin, dass sie dem Lerner bzw. Leser eine Zwischenwelt zwischen seiner eigenen und der fremdkulturell geprägten Welt des Textes erschaffen und die Möglichkeit zur subjektiven Deutung bieten (NEUNER/HUNFELD 1993: 120; vgl. auch BISCHOF/ KESSLING/KRECHEL 1999: 15ff.).

Mit der (*meta*)kognitiven Wende in der Fremdsprachendidaktik kommen die Erkenntnisse aus der muttersprachlichen Leseforschung und der kognitiven Psychologie zum Tragen. In der Lesedidaktik wird auf die kognitive Kompetenz (die Fähigkeit, Strategien bei Lesehandlungen adäquat auszuführen) und die metakognitive Kompetenz (die Fähigkeit zur Selbststeuerung von Leseprozessen)<sup>30</sup> verstärkt abgezielt. Im Hinblick auf den Einsatz von Lesetexten im Fremdsprachenunterricht werden die Lesestile bzw. Leseformen (orientierendes, selektives,

---

<sup>30</sup> Nach BIMMEL (2002: 122) werden innerhalb des metakognitiven Bereichs zwei Teilbereiche unterschieden, zwischen denen vielfache Wechselbeziehungen angenommen werden: 1) *das metakognitive Wissen*, d.h. das Wissen über das Wissen und kognitive Prozesse und 2) *Steuerungsprozesse*. Es geht bei dem ersten Teilbereich um fünf Variablen: a) Wissen über die Strategien, die jemand anwenden kann und über die Eigenschaften dieser Strategien; b) Wissen über die Frage, wie strategische Handlungen ausgeführt werden können; c) Wissen über die Frage, wann bestimmte Strategien brauchbar sind und wann nicht; d) Wissen, das jemand über sich selbst und über die eigenen kognitiven Fähigkeiten besitzt, e) Wissen über (Lese-) Aufgaben, vor allem über den jeweiligen Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe. Beim letzteren sind unterschiedliche Teilkompetenzen im Spiel, und zwar das bewusste Planen, Überwachen („monitoring“), ob das erwünschte Ergebnis erzielt wird, sowie das Bewerten und Reflektieren kognitiver Prozesse. Aus der letzten Phase sollen Schlussfolgerungen für das nächste Mal gezogen werden.

globales und detailliertes Lesen)<sup>31</sup> hervorgehoben, den Lernenden bewusst gemacht und in Bezug auf Problemlösungsstrategien (zur Anpassung des Leseverhaltens an Leseziele und abgestufte Grade des Erfassens von Textinhalten) im Unterricht erarbeitet und trainiert. Das Lesen wird in den heutigen methodischen Ansätzen als psychologisch aktiver Prozess betrachtet, in dem verschiedenartige Faktoren wie Persönlichkeitsmerkmale des Lesers, sprachliches und außersprachliches Wissen, strategisches Verhalten beim Lesen ineinander greifen und sich gegenseitig beeinflussen.

In der modernen Fachliteratur wird Lesen als ein komplexes Gefüge verschiedener Einflussfaktoren bzw. als eine hochkomplexe multimodale kognitive Tätigkeit verstanden, die mit sehr unterschiedlichen Zielsetzungen, unter sehr ungleichen Bedingungen und mit einem unterschiedlichen Ausmaß an Kompetenz stattfinden kann (vgl. LUTJEHARMS 1994: 36; GÖTZE 1995: 71; KRENN 1997: 228; BIMMEL 2002: 114). Den Erkenntnissen aus dem Bereich der kognitiven Psychologie und der muttersprachlichen Leseforschung zufolge lässt sich das Lesen als einen Wechselbezug zwischen einem sowohl datengeleiteten Verarbeitungsprozess (dem so genannten *bottom-up-Prozess*) als auch einem erwartungs- oder schema-geleiteten Informationsverarbeitungsprozess (dem so genannte *top-down-Prozess*) auffassen (vgl. LUTJEHARMS 2001: 104; BIMMEL 2002: 115). Unter *bottom-up-Prozess* versteht man beim Lesen die Vorgänge der Wahrnehmung gewisser Merkmale, das Erkennen der Buchstaben und Wörter bis zum Satzverständnis. Die graphischen Daten und Textelemente sind die Basis, auf der sich das Verstehen aufbaut. Im Vergleich dazu betrifft der *top-down-Prozess* die Interpretation des

---

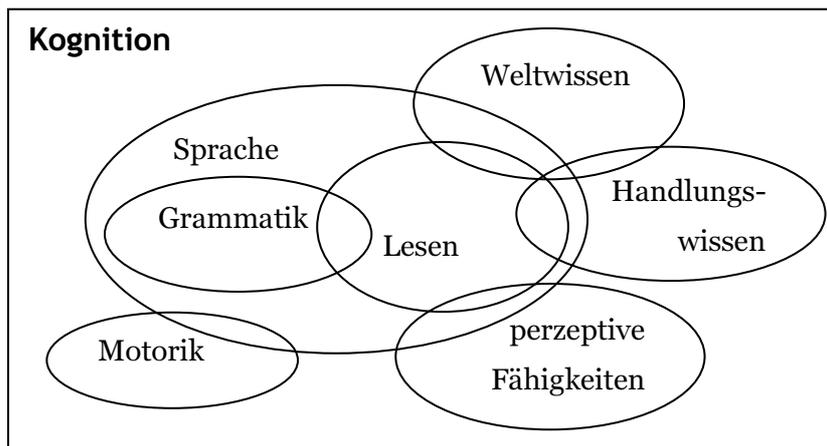
<sup>31</sup> Die Bezeichnungen für die Lesestile sind sehr uneinheitlich: *selektives* Lesen heißt auch *selegierendes* oder *suchendes* Lesen, *cursorisches* Lesen ist *globales* und *detailliertes* Lesen wird auch als *totales* Lesen bezeichnet. Nicht selten wird der orientierende Lesestil dem cursorischen Stil geordnet, weil in der englischsprachigen Fachliteratur dem globalen Lesen eine „orientierende“ Funktion zugeschrieben wird. Der totale Lesestil wird manchmal als „intensives Lesen“ bezeichnet. Bei LUTJEHARMS (1994: 64) wird eine andere Einteilung (in Anlehnung an die englischsprachige Literatur) vorgenommen, und zwar *suchendes* Lesen (*scanning*), *orientierendes* Lesen (*skimming*), *cursorisches* Lesen (*receptive reading*), *totales* Lesen (als eine gründlichere Form des *receptive reading*) und *argumentatives* Lesen (oder *responsive reading* als eine elaborierte Form der intensiven Auseinandersetzung mit dem Textinhalt).

Die verschiedenen Lesestile gehen normalerweise vielmehr fließend und stufenlos ineinander über. Zum Beispiel: Zunächst wird ein Text nur überflogen, dann wird eine bestimmte Stelle im Text gesucht, schließlich wird diese Stelle intensiver und genauer gelesen, anschließend versucht man nochmals die Passage im Gesamtzusammenhang zu überblicken. Die Lesehaltung mit kombinierten Lesestilen wird nach WESTHOFF (1997: 107) als *konzentrisches Lesen* bezeichnet, der Terminus ist jedoch nicht verbreitet.

Lesers, die Hypothesenbildung, die Voraussage des Inhaltes auf der Basis des Vorwissens. Die Wahrnehmung, Bedeutungszuweisung und Hypothesenbildung beim Lesen erfolgen durch die Aktivierung von im Laufe des Lebens jeweils individuell gespeicherten *Schemata* zur Interpretation der Realität. Die Schemata sind vernetzbar, abrufbar und nicht statisch, sie unterliegen der ständigen „Korrektur“ bei der Konfrontation mit der Realität. Anfang der 80-er Jahre wendet man sich von eindimensionalen Erklärungsmustern ab. Seitdem geht man von einer Verbindung der beiden Modelle aus, also von einem interaktiven Verarbeitungsmodell, nach dem auf allen Verarbeitungsebenen Interaktion zwischen einem daten- und einem erwartungsgeleiteten Verarbeitungsprozess stattfindet.

Die Informationsverarbeitungen finden auf mehreren Ebenen statt, ausgehend von graphischen Symbolen, Graphemen, Wörtern über Sätze zum Text und seiner Bedeutung. Verschiedene Analysen werden durchgeführt: visuelle Analyse, phonologische Rekodierung, Worterkennung und -bedeutung, syntaktische Analyse, semantische Analyse und Textanalyse (vgl. EHLERS 1998: 23). Beim Leseprozess nimmt man Informationen aus dem Text auf, gebraucht zu deren Verstehen sein eigenes sprachliches und inhaltliches Wissen, bringt weiteres Wissen auf allen Ebenen des Textes ein, verbindet dieses miteinander, erkennt „neue“ Bedeutungen, überprüft Gelesenes und stellt einen Zusammenhang her (vgl. LUTJEHARMS 2001: 901; MUMMERT/KRUMM 2001: 943). Diese Betrachtungsweise, dass Lesen eine interaktive, konstruktive Fähigkeit ist, führt dazu, dass bei der Lesedidaktik den Faktoren Persönlichkeit des Lesers, dessen persönlich und kulturell geprägtes Weltwissen sowie (Lese-)Erfahrungen mehr Beachtung geschenkt wird.

Den Erkenntnissen aus der Leseforschung zufolge kommt man zur Einsicht, dass das Lesen stark mit den anderen Bereichen des menschlichen Wissens wie Weltwissen, Handlungswissen korreliert.



**Abb. 2: Lesen und die Bereiche des menschlichen Wissens** (in Anlehnung an Linke/Nussbaumer/Portmann 2001:99)

In diesem Zusammenhang werden in der Fachliteratur die für den Leseprozess erforderlichen Wissens- bzw. Kenntnisbereiche thematisiert und besprochen. WESTHOFF (1997: 58ff.) nennt verschiedenen Forschungsergebnissen zufolge fünf Bereiche von Kenntnissen<sup>32</sup>, die ermöglichen, anhand von bestimmten Indizien auf unterschiedlichen Textebenen beim Lesen Voraussagen zu machen.

- **Kenntnisbereich 1: Die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen**  
Die Lernenden sollen für typische Buchstabenkombinationen in der Fremdsprache sensibilisiert werden, z.B. mit Hilfe von Approximationen, bedeutungslosen Wörtern, die unter Berücksichtigung der Wahrscheinlichkeit konstruiert werden, mit der ein Buchstabe an einer klar definierten Stelle im Wort erscheinen kann (WESTHOFF 1987: 41).
- **Kenntnisbereich 2: Der wahrscheinliche Verlauf von Sätzen**  
Bei diesen Kenntnissen handelt es sich um Voraussagen, welche Wortart im Satz folgen wird und ob ein Satz zu Ende ist oder weiter geht. Es geht ebenfalls um formelle Beziehungen zwischen den Wörtern z.B. im Bereich der Satzbau-muster.
- **Kenntnisbereich 3: Die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen**  
In einem Zusammenhang ist die Anzahl der Kombinationsmöglichkeiten von Wörtern begrenzt. Die Kenntnisse auf diesem Gebiet sind bei Muttersprachlern sehr ausgedehnt und nuanciert (vgl. WESTHOFF 1987: 43). Die Sensibilität dafür

<sup>32</sup> WESTHOFF hat für den gleichen Gegenstandsbereich in seinem älteren Werk den Terminus „Redundanzfelder“ eingeführt (vgl. WESTHOFF 1987: 41ff.).

ist im fremdsprachlichen Leseunterricht für das Voraussagen von Textinhalt bedeutsam.

■ **Kenntnisbereich 4: Logische Strukturen**

Strukturmarkierer wie Verbindungswörter (Konnektoren), Proformen oder auch bestimmte Satzzeichen deuten auf logische Strukturen im Satz bzw. im Text hin. Die Lernenden sollen darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Strukturmarkierer wichtige Gliederungsmerkmale von Texten sind, welche die Erwartungen von Lesern steuern, und dass die Kenntnisse von gewissen Strukturmarkierern beispielsweise für die Andeutung von semantischen Beziehungen zwischen Textelementen (Kausalität, Konzessivität, Konditionalität, Vergleich usw.) sehr hilfreich sein können.

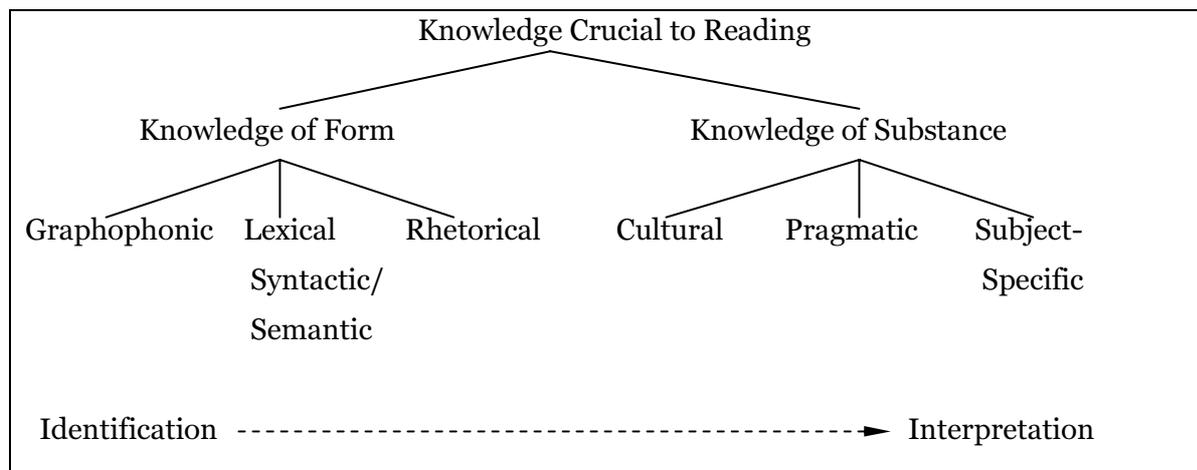
■ **Kenntnisbereich 5: Die Beschaffenheit der Welt**

Bei der Wahrnehmung und beim Lesen spielen Kenntnisse über die Welt im Besonderen eine Rolle. Das Weltwissen bezieht sich auf gewisse Annahmen, die Wahrnehmung und Deutung von Regelmäßigkeiten in der Wirklichkeit, denen wiederum die kulturspezifisch geprägte Sozialisation zugrunde liegt. Zu diesem Wissen gehört auch die Kenntnis über Textkonventionen, die allerdings in unterschiedlichen Sprachgemeinschaften kulturbedingt und sprachspezifisch sein können. Fremdsprachenlernende kommen mit einem bestimmten Hintergrundwissen und mit soziokulturellen Erfahrungen in den Unterricht und werden mit Inhalten konfrontiert, die ihnen vertraut oder fremd sind, da die Vorkenntnisse der Lernenden je nach Herkunftsland und den soziokulturellen Gegebenheiten unterschiedlich sind. Im Fremdsprachenunterricht müssen so viele Weltkenntnisse wie möglich mobilisiert und mit dem vorauszusagenden Inhalt in Zusammenhang gebracht werden, wobei die unterschiedlichen Kulturprägungen nicht außer Acht gelassen werden sollten.

WESTHOFF ist der Auffassung, dass sich der Leseunterricht zum Ziel setzen muss, dass die Lernenden solche Vorkenntnisse erwerben und dass die Aktivierung und die effiziente Anwendung dieser Vorkenntnisse während des Lesens geübt werden. Nach diesem Konzept geht es bei der Entwicklung einer fremdsprachlichen Lesekompetenz vor allem um die Entwicklung von Strategien des vorhersagenden Lesens. Dieses Konzept wurde wegen seines spekulativen Charakters und des ihm zugrunde liegenden lesetheoretischen Modells von GOODMAN und SMITH (Analyse-

durch-Synthese-Modell) kritisiert, wird jedoch in der Unterrichtspraxis entsprechend umgesetzt, weil WESTHOFFS Lesedidaktik schlüssig in das Konzept eines kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterrichts passt (vgl. KRENN 1997: 230f.).

Ein anderes Modell, das sich mit den für das Lesen notwendigen Wissens-kategorien befasst, schlägt ESKEY (1986: 18) vor. Die folgende Abbildung zeigt das Modell, das zwei für das Lesen relevante Kenntnisbereiche umfasst, nämlich Kenntnisse über die (Sprach-)Form und über die Substanz bzw. Sachkenntnisse. Die linguistischen Kenntnisse in den Bereichen Graphematik und Phonologie, Lexik, Syntax, Semantik und Rhetorik sind die *grundlegenden kognitiven Fähigkeiten*, die für die Identifikation der sprachlichen Formen zuständig sind. Zur Interpretation bzw. zum Konstruieren von Bedeutung sind beim Lesen die Fähigkeiten auf der „höheren“ Stufe, nämlich (kulturell geprägtes) Welt-, pragmatisches bzw. Situations- und fachspezifisches Wissen erforderlich.



**Abb. 3: Categories of Knowledge Crucial to Reading (Eskey 1986: 18)**

Die Forschungen im angloamerikanischen Bereich bezüglich des Lesens in der Fremdsprache zeigen eindeutig, dass die meisten Lernenden bzw. Studierenden noch Schwierigkeiten auf der „unteren“ Ebene haben, und zwar im lexikalischen, lexikalisch-syntaktischen und lexikalisch-rhetorischen Bereich (vgl. ESKEY 1986: 17ff.). Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass im Leseunterricht die grammatischen bzw. linguistischen Kenntnisse neben der Befähigung zum Einsatz des unterschiedlichen Wissens (so wie immer) zu akzentuieren sind. Versucht

man, lediglich die Interpretationsstrategien auf dem „höheren“ Niveau zu vermitteln und zu üben, wobei die problematische Tatsache, dass grammatische Elemente noch nicht entschlüsselt sind, übersehen oder ignoriert wird, verwandelt man das Lesen in der Fremdsprache sicherlich in ein Ratespiel.

In Bezug auf die Relevanz der Muttersprache im Leseprozess stellen AEBERSOLD/FIELD (1997: 23f.) aus verschiedenen Quellen eine umfangreiche Liste der Einflussfaktoren beim Lesen in der L2/Fremdsprache zusammen:

- Cognitive development and cognitive style orientation at the time of beginning L2/FL study
- Language proficiency in the L1
- Metacognitive knowledge of L1 structure, grammar, and syntax
- Language proficiency in an L2/FL
- Degree of difference between the L1 and an L2/FL (writing systems, rhetorical structures, appropriate strategies)
- Cultural orientation
  - attitudes toward text and purpose for reading
  - types of reading skills and strategies used in the L1
  - types of reading skills and strategies used appropriate in the L2/FL
  - beliefs about the reading process (use of interference, memorization, nature of comprehension)
  - knowledge of text types in the L1 (formal schemata)
  - background knowledge (content schemata)

Mehrere der aufgelisteten Einflussfaktoren betreffen die Muttersprache und die Kompetenz in der Muttersprache der Lerner, sowohl in sprachlicher bzw. sprachsystematischer als auch in kultureller Hinsicht. Die Differenzen zwischen der Muttersprache und der Zielsprache im Schreibsystem, in der Schreibrichtung und den rhetorischen Strukturen können den fremdsprachlichen Leseprozess beeinträchtigen (vgl. AEBERSOLD/FIELD 1997: 28; SCHRAMM 2001: 84), zumal Leser, deren Sprache das gleiche Alphabet oder das gleiche Schreibsystem (z.B. von links nach rechts) wie die Zielsprache hat, im Prinzip weniger neu zu erlernen haben und imstande sind, schneller zu lesen. In Bezug auf die kulturellen Gegebenheiten sind die Aspekte wie Kenntnisse über Textsorten und deren

Vertextungsmuster in der Muttersprache, welche die Rezeptionsprozesse beim fremdsprachlichen Lesen auch beisteuern (Wie soll ein Text oder eine bestimmte Textsorte strukturiert sein?), und der Stellenwert der Schriftlichkeit in der jeweiligen Kultur von Bedeutung, z.B. manche Kulturen halten die schriftlichen Dokumente als eine Art der Verschriftlichung der Wahrheit oder in anderen Kulturen, in denen die Oralität den Vorrang hat, kann ein schriftlicher Text lediglich als Grundlage für kreative und spielerische Umgangsformen gelten. Ein weiterer Aspekt sind die metakognitiven Kenntnisse der Muttersprache: die Fähigkeit über die Muttersprache zu diskutieren, sie zu beschreiben und zu kommentieren und ihren Gebrauch sind ein Grundbaustein für die Entwicklung von linguistischen Kenntnissen für L2-Lernen und Lesen und ebenso die Grundvoraussetzung für den Sprachvergleich, der den Lernprozess beschleunigen kann (vgl. AEBERSOLD/FIELD 1997: 27). Außerdem scheinen individuelle Gesichtspunkte wie kognitive Stile und Lernstile nicht weniger entscheidend zu sein. Der Lerner, der von der Muttersprache her daran gewöhnt ist, einen Lesetext wortwörtlich zu verstehen, hat eine schwer zu überwindende Hürde vor sich, wenn es um Übungen zum selektiven oder kursorischen Lesen in der Fremdsprache geht, und er tendiert dazu, weniger Toleranz der Ambiguität der Textbedeutung gegenüber zu haben (vgl. AEBERSOLD/FIELD 1997: 25, 30f.), wobei die Lernstile sowie der Einsatz der (Lese-)Strategien auch als Wirkung der Erziehungstradition des Kulturkreises anzusehen ist (Was wird in dem Kulturkreis höher geschätzt, kritische Auseinandersetzung mit dem Text oder Memorieren und Wiedergabe der Textpassagen?). Es lässt sich zusammenfassen, dass in diesem Modell interessanterweise der Stellenwert der Ausgangssprache und -kultur hervorgehoben wird und eine eindeutige Verbindung des fremdsprachlichen Lesens mit der muttersprachlichen (Lese-)Kompetenz dargestellt wird, also Aspekte, die öfter vernachlässigt werden.

### **1.3.2 Position der Lesefertigkeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht in Thailand**

Für ausländische Fremdsprachenlerner im Ausland, besonders in den außereuropäischen Ländern, in denen die Möglichkeiten für authentische Sprach-

kontakte wegen großer geographischer Distanz zum Zielsprachenland gering sind, gilt Lesen mit dem Ziel der Zurkenntnisnahme von Aktualitäten und Aneignung von unterschiedlichen Wissenschaftsgebieten als eine relevante Zugangsmöglichkeit zur jeweiligen Zielsprachenkultur. Im thailändischen Kontext wird im Fremdsprachenunterricht das Hauptgewicht seit langem aus diesen erwähnten Gründen auf das Lesen gelegt. Außerdem steht die Betonung der Lesefertigkeit im Unterricht m.E. mit der Lesesozialisation im engen Zusammenhang, da in Thailand keine ausgeprägte Lesekultur wie in Deutschland herrscht. KUSOLROD (2003: 178f.) beschreibt die Situation hinsichtlich des Erwerbs der muttersprachlichen Lesekompetenz wie folgt:

„(...) Man nimmt beim Lernen den Stoff auf und versucht alles zu behalten. Man ist nicht daran gewöhnt, kritisch zu hinterfragen oder sich mit dem Lesestoff auseinander zu setzen. (...) Dazu kommt die Pflicht zum Lesen von Texten und Lehrbüchern als Disziplin im Schulunterricht, das nicht zum Lesen als sprachlichem Handeln im Rahmen sozialer Konzepte beiträgt. (...) Die meisten [Schüler und Studierenden, N.K.] lesen lediglich das, was für die Prüfung nützlich ist. Auch das pädagogische Gesamtkonzept des thailändischen Erziehungssystems ist nicht darauf ausgerichtet, selbständiges Handeln und Interaktionen im Unterricht zu fördern. (...)“<sup>33</sup>

Bei der Lektüre von literarischen Texten als ein weiteres Beispiel handelt es sich um die Vermittlung eines sachgerechten Verständnisses der Literaturtradition und die Betrachtung klassischer Literatur. Das Ziel ist in erster Linie die Kenntnis der literarischen Strukturen und die Fähigkeiten zur ästhetischen Wertung und nicht die kritische Auseinandersetzung im Umgang mit Literatur. Die Literatur fungiert als eine Art Erziehung zum moralischen Bewusstsein für die Lerner durch lehrhafte Sentenzen und Handlungsanweisungen als Orientierung für lebenspraktische Verhaltensweisen (SAENGARAMRUANG 1992: 112f.).

Der Sprach- bzw. Fremdsprachenunterricht im thailändischen Kontext hat im Bereich der Lesefertigkeit zwei wesentliche Aufgaben zu erfüllen, die bisher übersehen werden: er soll zunächst eine allgemeine Grundlage für die in der

---

<sup>33</sup> Ich bin allerdings der Ansicht, dass die Lehrperson in diesem Lehr- und Lernkontext eine große Rolle spielt. Von vorn herein ist zu erklären, dass die Schule in der thailändischen Gesellschaft den Status eines zweiten Elternhauses hat und man die Lehrperson oft für die „Machtfigur“ im ganzen Erziehungsprozess hält. Die aktuellen Curricula auf den verschiedenen Ebenen schreiben ansatzweise vor, die Handlungsfähigkeit, Kreativität, Selbstständigkeit („Autonomie“) der Lerner aufzubauen und zu fördern. Viele Lehrer sind jedoch nicht in der Lage, den Lernern diese Qualifikationen beizubringen, weil sie selbst sie nicht besitzen, viele ignorieren diese Empfehlungen, denn sie wollen diesen Machtstatus nicht aufgeben und halten an der alten Lehrtradition fest, die die Aufnahme- und Wiedergabefähigkeit sowie Gedächtnisleistung höher schätzt als Persönlichkeitsentfaltung.

Muttersprache noch nicht gut entwickelte Lesekompetenz der Lerner schaffen (durch Vermittlung der Lesestrategien, Übung zum kritischen Lesen etc.) und danach einen Beitrag zur Entwicklung der fremdsprachigen Lesekompetenz leisten.

Im geographisch weit vom Zielsprachenland entfernten Ausland wie in Thailand haben die Deutschlerner wenig Gelegenheit, authentisch mit der Zielsprache in Kontakt zu kommen. Auch im universitären Fachstudium beschränkt sich die Häufigkeit und die Intensität des Sach- und Fachtextlesens auf bestimmte ausgewählte oder limitiert zugängliche Bücher bzw. Materialien<sup>34</sup>, da sich die Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache zum großen Teil auf Sprachpraxis zur Entfaltung der grundlegenden vier Fertigkeiten konzentriert. Erst im auf dem Bachelor-Studium aufbauenden, zwei- bis dreijährigen Master-Studium kann fachspezifisches Wissen teilweise erworben werden. Der Aufbau des weit gefächerten Fach- und Sachwissens sowie der Erwerb des soziokulturellen Wissens als Hilfsmittel beim Leseverstehen sind ohne intensive Begegnung mit der Zielsprache bzw. Zielsprachenkultur, beispielsweise durch einen Studienaufenthalt im Zielsprachenland, nur sehr begrenzt möglich. Deshalb ist es sinnvoller, in erster Linie die Entwicklung der linguistischen Kompetenz als Grundausrüstung für den Erwerb weiterer Wissensbereiche anzustreben.

Das genauere Studium der Curricula für Deutsch im Schul- und Hochschulbereich in Thailand zeigt, dass der Bereich des Lesens auch eine zentrale Rolle im Deutschunterricht einnimmt. Lesekurse werden reichlich und verschiedenartig angeboten. Auf der schulischen Ebene sind im letzten Jahrgang an der Oberschule Deutsch-Lesekurse, die jeweils in jedem Semester zwei Unterrichtseinheiten à 50 Minuten wöchentlich umfassen, obligatorischer Bestandteil des Deutschunterrichts. Auf der Bachelor-Stufe in den Universitäten werden elementare Kurse für die Fertigkeit Lesen angeboten, z.B.

---

<sup>34</sup> Dieses Defizit kann prinzipiell zum Teil durch die Hinzuziehung von weltweit zugreifbaren Materialien im Internet beseitigt werden. Jedoch ist darauf hinzuweisen, dass die Internetquellen aufgrund der Beschränkungen hinsichtlich der Datenmenge, der Dauerhaftigkeit und des Urheberrechts bisher nicht die herkömmlichen Druckmaterialien ersetzen können. Deshalb ist man vorerst weiter auf das Druckformat angewiesen.

- 2232309: *Reading of German Literary Texts*, 2232310: *Reading of German Non-literary Texts* (Chulalongkorn University);
  - 357221/357222/357321 *Reading I II/III* (Kasetsart University);
  - 414103 *Reading*, 414271/414272/414273/414274: *Supplementary Reading I/II/ II/ IV*, (Silpakorn University);
  - GR 236/237: *Reading in German 1/2* (Thammasat University) und
  - GN 326/327: *Reading Comprehension 1/2* (Ramkhamhaeng University)
- Außerdem werden fachbezogene Lesekurse als Wahlveranstaltungen, meist zur Vermittlung der landeskundlichen Auskünfte, angeboten, z.B.
- 414233 *Readings in Current Affairs*, 414234 *Readings in the Social Sciences*, 414235 *Readings in the Fine Arts* (Silpakorn University);
  - GN 255: *Readings in Modern German Living*, GN 351: *Readings in German History and Politics*, GN 355: *Readings in German Geography*, GN 357: *Readings in German Economics and Society*, GN 452: *Readings in German on Places of Interest in Germany*, GN 453: *Readings in German Mass Communications*, GN 455: *Readings in Modern Germany*, GN 457: *Readings in German Philosophy*, GN 459: *Readings in German Arts* (Ramkhamhaeng University).<sup>35</sup>

Lesen gilt ebenfalls als ein Zentralelement in den Master-Studienprogrammen. Im Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache an der Ramkhamhaeng University wird beispielsweise fachwissenschaftliches Lesen praktiziert, nämlich im obligatorischen, propädeutischen Sprachkurs GL 602: *Communicative Reading and Writing Skills for German*. Der Schwerpunkt des Kurses liegt auf der textlinguistischen und stilistischen Analyse von wissenschaftlichen Texten und Aufsätzen, z.B. Autorintention, textuelle Makro- und Mikrostrukturen, in Kombination mit der (re-)produktiven Sprachverwendung wie Textzusammenfassung und -wiedergabe sowie Argumentieren.<sup>36</sup>

In Thailand wird der Hauptschwerpunkt zum großen Teil noch auf die Inhaltsdekodierung der Texte durch Wortbedeutungserschließung gelegt, aufgrund der

---

<sup>35</sup> Wegen des Charakters der Fernuniversität spielt die Lesefertigkeit im Curriculum der Ramkhamhaeng University eine besondere Rolle, auch beim Erlernen der Fremdsprache.

<sup>36</sup> Dieser propädeutische Sprachkurs wird in den weiteren Teilen der Arbeit, insbesondere im didaktischen Teil, näher betrachtet. Er ist das prototypische Beispiel für den Einsatzort des Konzepts Kontrastive Lesegrammatik.

heutzutage noch vertretenen Annahme, dass das Textverstehen allein durch Auffassen der möglichst vielen einzelnen Lexeme erfolgen könne. Beispielsweise kennen alle Gymnasiasten in der Oberstufe und Studierenden *das* spezielle Kapitel im Englischunterricht, in dem Wortbildungsaffixe griechischen und lateinischen Ursprungs als wichtige Entschlüsselungshilfe beim Lesen englischer Texte formal morphologisch und semantisch gründlich behandelt werden. Analog dazu ist der dominierende Grammatiktyp im Deutschunterricht in Anlehnung an den Englischunterricht die traditionelle Wortartengrammatik, während die Satzgrammatik völlig außer Acht gelassen wird. Die Hervorhebung und Ausklammerung der Grammatik aus den anderen Teilfertigkeiten sind ein deutlicher Beweis für die Betrachtungsweise, dass Grammatik zum größten Teil als Selbstzweck vermittelt wird, d.h. die Grammatik steht nicht im Dienst der Förderung der Kommunikationsfertigkeit im rezeptiven und produktiven Bereich. Die Kenntnisse der grammatikalischen Strukturen sollten im Gegensatz zum vorgestellten Blickwinkel andere Fertigkeiten unterstützen und sind bei Anwendung mit anderen Fertigkeiten, in diesem Fall insbesondere der Lesefertigkeit, einzusetzen. Hiermit soll die Anforderung an einen lesegrammatischen Ansatz im DaF-Unterricht im thailändischen Kontext erfüllt werden.

#### **1.4 Rolle der Grammatik beim Lesen**

Nach allgemeiner Ansicht, auch in der Sprachunterrichtsdidaktik, übt im Kommunikationsakt der Produzent die schwierigere Tätigkeit aus als der Rezipient, weil er Fehler produzieren kann, die möglicherweise die Verständigung mit dem Kommunikationspartner erschweren. Der Rezipient hat jedoch ein anderes Problem als der Produzent. Der Produzent kann im Grunde aus dem ihm verfügbaren bzw. von ihm beherrschten Wortschatz- und Grammatikinventar auswählen, welche grammatischen Regeln er zur Realisierung der Mitteilungsabsichten anwenden will. Der Rezipient hat hingegen keine Auswahlmöglichkeit und im Prinzip mit dem gesamten Sprachsystem zu tun. Der Rezipient muss den vorliegenden – geschriebenen oder gesprochenen – Sätzen oder Texten jeder Art, jeder grammatischen Konstruktion und jeden Schwierigkeitsgrads den Sinn entnehmen. Die Herangehensweise geht vom Erkennen der Form zur Inter-

pretation der Funktion. So muss der Rezipient in der Lage sein, rezeptiv viel mehr Grammatikphänomene deuten zu können (vgl. FABRICIUS-HANSEN/ HERINGER 1988: 167ff.). Eine erweiterte grammatische Kompetenz zu Verstehenszwecken ist von der zu Mitteilungszwecken zu differenzieren (vgl. NEUNER 1995a: 147ff.).

Den ausländischen Deutschlernern werden nicht nur die sprachstrukturellen Hauptschwierigkeiten des Deutschen Probleme bereiten, sondern auch im kontrastiven Aspekt auch ganz andere wie (FABRICIUS-HANSEN/HERINGER 1988: 169):

- Strukturen oder Deutungsrouitinen, die ihnen von der Muttersprache her nicht oder weniger vertraut sind;
- Strukturen, die muttersprachlichen ähneln, aber sich (im Detail) von ihnen unterscheiden.

Zum Verstehen dieser wenig bekannten Strukturen benötigen Lernende in erster Linie die grammatische Analyse sprachlicher Formen zur Interpretation ihrer Bedeutung. FABRICIUS-HANSEN/HERINGER (1988: 171)<sup>37</sup> vertreten die Meinung, dass grammatische Analyse eng mit (grammatischem) Verstehen verbunden ist. Die Eigenschaften der grammatischen Analyse sind:

- Die grammatische Analyse wird erlernt.
- Die grammatische Analyse operiert auf sprachlichen Ausdrücken, insbesondere auf Sätzen.
- Die grammatische Analyse hat das Verstehen der Sätze und der Grammatik zum Ziel.
- Die grammatische Analyse ermittelt hinter der linearen Struktur die mehrdimensionale grammatische Struktur. (Nacheinander als Miteinander)
- Die grammatische Analyse basiert auf einem verallgemeinerten Verfahren, auf einer Grammatik(theorie).

Die grammatische bzw. syntaktische Analyse ist insofern wesentlich für das Verstehen eines Textes, als mit ihrer Hilfe Wörter und Phrasen in der Fremdsprache einander zugeordnet werden. Die Syntax kann den Zugang zu Inhalten erleichtern. Eine Verarbeitung der Syntax lässt darauf schließen, dass ein Leser grammatische Kenntnisse für die Satzanalyse braucht und nicht allgemeines

---

<sup>37</sup> vgl. auch FABRICIUS-HANSEN (2000) (Zugriff: 24.03.03)

Wissen. Um den Hauptgedanken eines Textes oder einzelne Inhaltsaspekte herauszulesen, ist eigentlich nur ein Minimum an syntaktischer Verarbeitung erforderlich. Aber die Verarbeitung syntaktischer Strukturen ist nicht nur funktional darauf bezogen, ein Inhaltsverstehen zu erreichen, sondern der Leser ist mit dem Stilphänomen konfrontiert (vgl. EHLERS 1998: 43).

Ein Instrumentarium für das Identifizieren von syntaktischen Strukturen in schriftlichen Texten sowie für die Analyse von sprachlichen Formen zur Interpretation ihrer Bedeutung ist in erster Linie die **Lesegrammatik**, in anderen Termini *rezeptive Grammatik*, *Verstehensgrammatik*, *Identifikationsgrammatik*, *Erkennungsgrammatik*, *Dekodierungsgrammatik*, *Rekonstruktionsgrammatik*, *Erwartungsgrammatik* (vgl. BERNSTEIN 1981: 15; NEUNER 1995a: 147, 1995b: 694; FLUCK 1997: 158), wobei die Lesegrammatik sich terminologisch und praktisch auf die Lesetätigkeit beschränkt.<sup>38</sup> Die Lesegrammatik steht der *Produktionsgrammatik*, auch als *Mitteilungsgrammatik*, *Äußerungsgrammatik*, *Enkodierungsgrammatik*, *Konstruktionsgrammatik* bekannt, gegenüber. Diese Unterscheidung zwischen den zwei Arten der Grammatiken beruht in der Tat auf der pragmatischen Dimension der Sprache, d.h. der Auffassung, die Sprache als ein Instrument menschlichen Handelns und menschlicher Verständigung versteht. Mithin sind die menschlichen Sprachtätigkeiten einerseits die Konstituierung von Sinnzusammenhängen in mündlicher und schriftlicher Äußerung, andererseits die Erschließung der Bedeutung aus sprachlich bereits konstituierten Sinnzusammenhängen, d.h. aus Texten (NEUNER 1995a: 148f.). Letztendlich bezeichnet die Dichotomie *Verstehens-* vs. *Mitteilungsgrammatik* in der Wirklichkeit zwei unterschiedliche Beschreibungsformen *einer* Grammatik (GÖTZE 2001a: 192), die sich freilich nicht voneinander abgrenzen, und erst die beiden Grammatiken zusammen können zur erfolgreichen Kommunikation in der Fremdsprache beitragen.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Die hier genannten Termini betreffen normalerweise in der Forschungsliteratur das Leseverstehen. Es ist für mich noch nicht fündig, wo man die Termini für den Hörverstehenskontext verwendet.

<sup>39</sup> Erfolgreiche Kommunikation setzt natürlich nicht nur die differenzierte grammatische Kompetenz voraus, sondern auch den intentions- und situationsadäquaten Einsatz der entsprechenden Kommunikationsstrategien, auch außersprachlicher Art wie Gestik und Mimik.

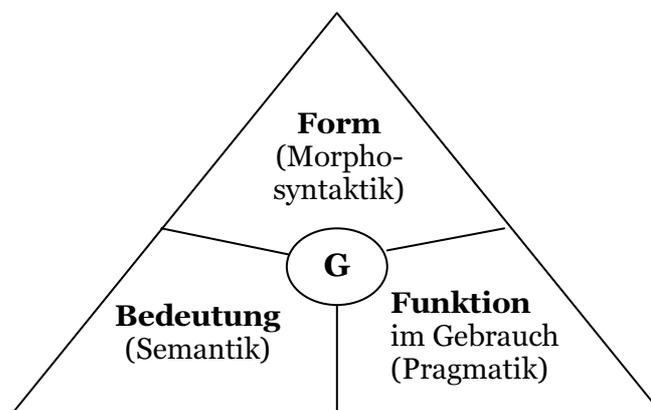
Pragmatisch und psycholinguistisch betrachtet müssen beim Sprachproduktionsprozess Intentionen und Argumente versprachlicht werden. Dabei wird auf Speicher des Regelwissens zurückgegriffen, um eine korrekte Äußerung in mündlicher oder schriftlicher Form hervorzubringen. Beim Rezeptionsprozess hingegen wird auf bereits bestehende neuronale Netze zurückgegriffen, die das Ergebnis von Begriffsbildungen und bereits gemachten Erfahrungen sind. Dabei werden Wissensspeicher des deklarativen und prozeduralen Wissens aktiviert (GÖTZE 2001a: 192). In der Unterrichtspraxis heißt das, dass die Lerner die grammatikalischen Regeln kennen lernen sollen, die festlegen, ob Elemente eines Satzes zusammen vorkommen können oder nicht zusammen vorkommen können, von Hinweisen, die das Miteinandervorkommen der Elemente regeln, d.h. die Fähigkeit, indem man Hypothesen über den Fortgang des Dargebotenen bildet und sich bei der Hypothesenbildung auf die Abhängigkeitsmöglichkeiten im Satz stützt und davon ausgeht, wie eines das andere verlangt, zulässt oder ausschließt, wie die Teile zusammenhängen, wie sie voneinander abhängen (BERNSTEIN 1990: 25f.). Nach NEUNER (1995a: 157) müsste eine Lesegrammatik im Gedächtnis der Lerner in der Form von Paradigmen, von Syntagmen, Wortverbänden aufgebaut sein, die **mentale Modelle**<sup>40</sup> des jeweiligen grammatischen Sachverhalts entstehen lassen. Den Aufbau solcher mentalen Modelle erreicht man nicht in erster Linie durch abstrakte Instruktion und Regeln, sondern durch Üben, Anwenden und Einprägen von graphischen Elementen im Gedächtnis, die im Suchprozess so lange abgegriffen werden, bis das gesuchte Grammatikphänomen erkannt und ihm eine bestimmte Bedeutung im sprachlichen Kontext gegeben werden kann. Die Entwicklung dieses grammatischen Leseverständnisses auf der Satz- und Textebene („lesegrammatische Kompetenz“) zur Erleichterung der Sinnesdekodierung ist eine Hauptaufgabe der Lesegrammatik.

Die Langsamkeit bzw. die Deautomatisierung des Leseprozesses, die als ein charakteristisches Merkmal des fremdsprachlichen Lesens gilt, kann einerseits als Nachteil für den Unterricht angesehen werden, ist andererseits für den Ansatz der Lesegrammatik von Vorteil, weil sie die intensivere Auseinandersetzung mit der

---

<sup>40</sup> in einer neuen Formulierung „Grammatik-Bilder“, wie z.B. fest gefügte Reihen (ich - du - er/sie/es - wir - ihr - sie; gehen - ging - gegangen etc.), die das jeweilige Grammatikphänomen eindeutig strukturieren und dadurch den Suchprozess im Gedächtnis (retrieval) erleichtern. Darüber müsste man noch sehr viel mehr nachdenken und forschen.

Fremdsprache über die strukturelle Analyse sowie **die Analyse der Funktionalität von Formgestalt und Interpretation der Bedeutung** ermöglicht. Der Konsens, nicht nur morphologische Gesetzmäßigkeiten und syntaktische Regeln in der deutschen Sprache, sondern auch die Funktionalität der von den Deutschlernenden während des Grammatikunterrichts mit dem üblichen Ansatz der Wortartengrammatik erworbenen grammatischen Formen zu betonen, ist hier ebenfalls hervorzuheben. Aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit den grammatischen Formen und deren Funktionen sollen die Fremdsprachenlerner für die stilistischen Feinheiten in der Fremdsprache sensibilisiert werden, z.B. wann und warum man diejenige Struktur in demjenigen Kontext gebraucht, welche Qualität oder Wirkung eine Struktur hat. Daraus ergibt sich eine weitere Aufgabe der Lesegrammatik, nämlich der **Aufbau der Sprachbewusstheit bzw. Sprachsensibilisierung in der Zielsprache**.<sup>41</sup> Sprachbewusstheit kann über entdeckendes Lernen, über aktives Erforschen der fremden Sprache durch die Lerner (Entdecken von sprachlichen Regelmäßigkeiten in bereit gestellten Materialien, Erforschen sprachlicher Gegebenheiten in der Umwelt etc.) gefördert werden (vgl. WOLFF 1994: 425). Somit besteht bei der Grammatikvermittlung die Möglichkeit der idealen Verzahnung der Grammatik (Morphologie und Syntax) mit den anderen Komponenten, und zwar der Semantik und der Pragmatik.



**Abb. 4: Komponenten der Grammatikvermittlung**

---

<sup>41</sup> Nach PORTMANN-TSELIKAS (2003a: 44) hat der Grammatikunterricht nicht nur die Aufgabe, „anwendbares, d.h. praktisch nutzbares grammatisches Wissen zu vermitteln“, sondern auch „Aufmerksamkeit auf relevante Aspekte dieser Sprache zu fokussieren“ und „eine klare Orientierung im komplexen Bereich der sprachlichen Formen/Strukturen und ihrer Bedeutung“ zu ermöglichen. Er spricht auch in diesem Zusammenhang von Möglichkeit zur Schulung der Aufmerksamkeit (vgl. auch PORTMANN-TSELIKAS 2003b).

Diese Zielsetzung stellt selbstverständlich hohe Anforderungen an die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Lerner. Das Feingefühl für die Sprache kann je nach Leistung und Aufmerksamkeit der Lernenden teilweise erworben werden. Der Fremdsprachenunterricht soll sich jedoch nicht unbedingt zum Ziel setzen, dass dieses Feingefühl bei den Fremdsprachenlernern vollständig wie bei Muttersprachlern entwickelt wird.

Ein integraler Bestandteil einer rezeptiven Grammatik müssen **Rezeptions- bzw. Lesestrategien und Analysestrategien** sein. Ein Beispiel der Rezeptions- und Analysestrategien ist folgendes: Die wichtigste Einheit der grammatischen Rezeption ist die Phrase (vgl. HERINGER 2001: 17), die sprachlich nicht eigens markiert ist wie Wörter, die durch Spatien getrennt werden, oder ein Satz, der durch einen Punkt markiert ist. Der Leser muss die Einschnitte selbst für diese für sich grammatisch strukturierten und in der Bedeutung zusammengehörenden Einheiten einlegen. Im Rahmen der Lesegrammatik müssen die Leser bzw. Lerner auf die Strategien für die Phraseneinschnitte aufmerksam gemacht werden, Phrasen sind z.B. nach bestimmten wiederkehrenden Mustern gebaut. Die Nominalphrase kann an bestimmten einleitenden Wörtern erkannt werden; ein Artikel leitet eine Nominalphrase ein oder nach einer Präposition folgt die Nominalphrase. Dieser top-down-Prozess hilft die Phase der grammatischen Verarbeitung beim Lesen zu verkürzen. Der Fremdsprachenlerner lernt explizit solche Strategien kennen, praktiziert sie im Unterricht und durch wiederholtes Lesen können sie dann allmählich als automatisierte Routinen auch in anderen Kontexten angewendet werden (vgl. LUTJEHARMS 2001: 906).

## **1.5 Kontrastive Lesegrammatik als theoretische und unterrichtspraktische Grundlage des Leseverstehens**

Im vorherigen Abschnitt wurden die Grundzüge der Lesegrammatik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, wie

- Entwicklung der grammatischen mentalen Modelle
- Analyse der Funktionalität von Formgestalt und Interpretation der Bedeutung
- Aufbau der Sprachbewusstheit bzw. Sprachsensibilisierung

■ Entwicklung der Rezeptions- bzw. Lesestrategien und Analysestrategien kurz skizziert. Diese Merkmale will ich wieder aufgreifen und im Rahmen der Kontrastiven Linguistik näher erläutern und erweitern. In den folgenden Ausführungen soll die Konzeption der *Kontrastiven Lesegrammatik* theoretisch und didaktisch-methodisch im Grundriss begründet werden.

### 1.5.1 Die Kontrastive Lesegrammatik und didaktische Grammatik

***Die Kontrastive Lesegrammatik ist eine didaktische lernerorientierte Grammatik unter Zuhilfenahme des kontrastiven Vergleichs zwischen der Ausgangs- und Zielsprache.***

In der Diskussion um die Kategorisierung der Grammatiktypen werden verschiedene Modelle vorgeschlagen. Das oft zitierte Modell von HELBIG (1981: 49ff., vgl. auch FUNK/KOENIG 1991: 12f.; GÖTZE 2001b: 1070) unterscheidet eine Grammatik A, eine Grammatik B und eine Grammatik C. *Grammatik A* ist zu verstehen als das dem Objekt Sprache selbst innewohnende Regelsystem, das unabhängig von dessen Erkenntnis und Beschreibung durch die Linguistik bestehe, *Grammatik B* hingegen ist die wissenschaftlich-linguistische Beschreibung des der Sprache innewohnenden Regelsystems, m.a.W. die Abbildung der Grammatik A durch die Linguistik, während die *Grammatik C* die im Spracherwerbsprozess angeeignete „Grammatik im Kopf“ der Lernenden ist. Sie ist das dem Sprecher und Hörer interne Regelsystem, aufgrund dessen der Lerner die betreffende Sprache beherrscht, d.h. korrekte Sätze und Texte bilden, verstehen und in der Kommunikation verwenden kann. Innerhalb der Grammatik B differenziert HELBIG weiter zwischen *Grammatik B1*, einer linguistischen Grammatik, und *Grammatik B2*, einer didaktischen Grammatik. Die linguistische Grammatik B1 wird als die möglichst vollständige und explizite Abbildung der Grammatik A durch den Linguisten verstanden, die didaktische Grammatik B2 jedoch ist eine didaktisch-methodische Umformung und Adaption der Grammatik B1 sowie eine Auswahl aus der Grammatik B1 anhand lernpsychologischer und spracherwerbstheoretischer Kategorien. Weiterhin trennt er von der *didaktischen* Grammatik eine *pädagogische* Grammatik, und zwar ist die didaktische Grammatik zum

Zweck des Sprachlernens und die pädagogische für Lehrzwecke.<sup>42</sup> Dieses Modell macht deutlich, dass der Terminus „Grammatik“ unterschiedlich je nach Kontext verwendet wird, und weist auf die Differenz zwischen der linguistischen und pädagogischen bzw. didaktischen Grammatik hin, was oft in der Unterrichtspraxis übersehen wird.

TSCHIRNER (2001: 114ff.) greift diese Einteilung der Grammatik von HELBIG auf und schlägt eine andere Reihenfolge vor. Sein Modell unterscheidet grundsätzlich zwischen grammatischer Kompetenz und grammatischem Regelwissen und beruft sich auf die folgenden Grundannahmen bezüglich des muttersprachlichen Grammatikerwerbs:

- Fremdsprachenlerner sind immer Einzelgänger. Der Erwerbprozess ist immer individuell. Von daher findet Grammatikerwerb in individuellen Köpfen statt.
- Grammatik im Kopf oder „die mentale Grammatik“ ist nicht mit der linguistischen Grammatik oder dem Regelwerk der Systemlinguistik gleichzusetzen. Die linguistische Grammatik beschreibt statische strukturelle Beziehungen zwischen den Elementen. Die Regeln der Systemlinguistik werden aus sorgfältig formulierten schriftlichen Texten abgeleitet. Im Vergleich dazu muss die Grammatik im Kopf aus dynamischen Regeln bestehen, die die Prozesse steuern, die Texte mündlich und schriftlich generieren und verarbeiten. Die Generierungs- und Verarbeitungsprozesse finden in sprachlichen Interaktionssituationen statt.

Nach TSCHIRNER wird grammatische Kompetenz in der Muttersprache im Laufe von vielen Jahren erworben durch die Speicherung der *Syntagmen* (oder auch *Holophrasen*, *lexikalische Phrasen* genannt), bedeutungstragenden, unanalytierten Äußerungseinheiten, die aus einzelnen Wörtern bestehen, auch aus Verbindungen von Wörtern bis hin zu ganzen (kurzen) Sätzen (z.B. Kollokationen, Funktionsverbgefüge, Sprichwörter). Diese Hunderttausende von lexikalisierten Phrasen, Sätzen und Teilsätzen sind komplett gespeichert und können komplett abgerufen werden. Muttersprachler müssen nicht jede Äußerung komplett neu generieren, sondern greifen auf eine Vielzahl von Versatzstücken, Satzteilen und

---

<sup>42</sup> Die beiden Begriffe werden in der Fachliteratur oftmals synonym gebraucht. Manchmal findet man den Begriff „Lerner-Grammatik“ für die Grammatik B2.

Teilsätzen zurück. Sie können neu, mit Variationen, zusammengestellt werden. Dieser Grundgedanke gilt auch für den fremdsprachlichen Kontext als übertragbar.

Die drei Zentralbegriffe in TSCHIRNERS Konzept sind *Primärgrammatik*, *Kulturgrammatik* und *Schulgrammatik*. Die Primärgrammatik ist die über den frühkindlichen muttersprachlichen Erwerb erlangte Fähigkeit, grammatisch richtig zu sprechen. Die Kulturgrammatik ist die über das Lesen- und Schreibenlernen, inklusiv muttersprachlicher Grammatik erworbene Fähigkeit, grammatisch richtig zu schreiben und aufgrund dessen mündlich ein höheres Register zu benutzen. Die mündlich erworbene Primärgrammatik und die schriftlich über Lesen und Produzieren schriftlicher Texte erworbene Kulturgrammatik bilden zusammen *mentale Grammatiken* in Einzelpersonen. Der letzte Grammatiktyp, die Schulgrammatik ist ein von Sprachwissenschaftlern aus gut formulierten schriftlichen Texten<sup>43</sup> gewonnenes, explizites Regelsystem, d.h. abstrakte, linguistische Grammatik, z.B. in Nachschlagewerken. Die Schulgrammatik stellt einen Kompromiss zwischen zahlreichen, vielen unterschiedlichen Generationen angehörigen Kulturgrammatiken dar. Ein bedeutender Teil erwachsener muttersprachlicher Kompetenz wird in der Schule erworben, nämlich beim Schreiben- und Lesenlernen. Dies wird meist durch einen expliziten muttersprachlichen Grammatikunterricht unterstützt.

Von Bedeutung ist in diesem Modell die gegenseitige Beeinflussung der drei Grammatiken im Laufe des Lernprozesses. TSCHIRNER beschreibt dies folgendermaßen: Die Primärgrammatik liegt einerseits der Kulturgrammatik zugrunde, andererseits wird die Primärgrammatik durch die Kulturgrammatik ergänzt bzw. unterstützt, nämlich über die Auseinandersetzung mit der schriftlichen Variante der zu erlernenden Sprache und teilweise auch über ein Erlernen eines expliziten analytischen Regelwissens. Dieses bewusste Verfahren bewirkt die Textgenerierung bzw. -produktion des Individuums. Die Kulturgrammatik wird wiederum von der Schulgrammatik modifiziert. Die Schulgrammatik beeinflusst

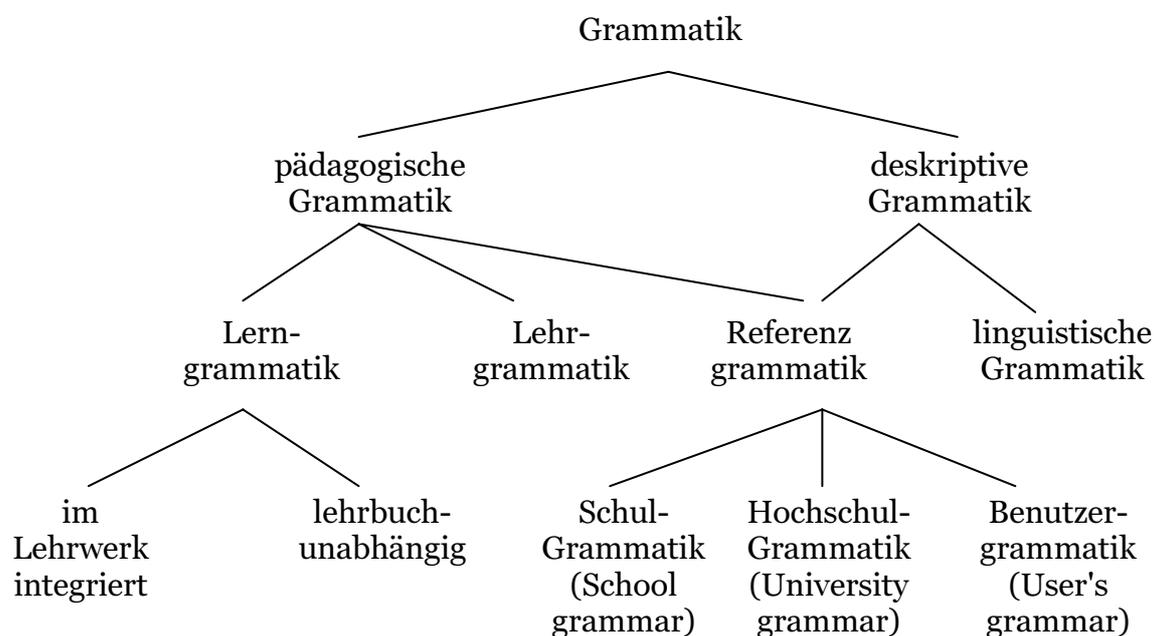
---

<sup>43</sup> Unter dem Begriff „Text“ versteht er das Endprodukt langwieriger, rekursiver Schreibprozesse und vieler Revisionen, das von Autoren produziert wird, die sehr bewusst und überdurchschnittlich gut schreiben, eben der „klassische“ Textbegriff.

die Kulturgrammatik in dem Sinne, dass das Produkt der Kulturgrammatik, die schriftlichen Texte, den Regeln der Schulgrammatik (z.B. in den standardisierten Grammatik-Nachschlagewerken) unterworfen sind.

Auf dieser Basis plädiert er mit Blick auf die Fremdsprachendidaktik für eine deutliche Trennung (in Lehrwerken) zwischen einer Grammatik, die sich auf mündliche und schriftliche **produktive** Kompetenzen konzentriert, und einer **Lesegrammatik**, die eher mit traditionellen Begriffen und Progressionen umgehen kann (TSCHIRNER 2001: 123). Darüber hinaus hängen das Verhältnis der Grammatiken zueinander und deren Anteile am Unterrichtsgeschehen und der Progressionssteilheit natürlich von den Variablen Alter, Schulbildung, Lerntraditionen, Lernziele und Verhältnis zwischen Ausgangssprache und Zielsprache ab.

DIRVEN (1990) stellt ein anderes Modell vor, das Grammatik in zwei große Bereiche unterteilt, und zwar in *pädagogische* Grammatik und *deskriptive* Grammatik.



Die pädagogische Grammatik wird in Anlehnung an die englische Fachliteratur als Oberbegriff für jegliche lerner- oder lehrerorientierte Beschreibung bzw. Präsentation der Regel der Fremdsprache mit der Intention zur Unterstützung und Steuerung des Spracherwerbsprozesses charakterisiert. Sie wird weiter unter dem Gesichtspunkt des Nutzungszwecks in Lerngrammatik, Lehrgrammatik und

Referenzgrammatik unterteilt. Die Lerngrammatik findet sich in zwei Umgebungen, entweder ist sie im Lehrbuch integriert oder sie ist lehrbuchunabhängig. Die Referenzgrammatik untergliedert sich in Schulgrammatik (Referenzgrammatik für die Schule), Hochschulgrammatik (Referenzgrammatik für die Hochschule) und Benutzergrammatik. Die deskriptive Grammatik ist seiner Ansicht nach eine linguistische Grammatik, wobei die deskriptive Grammatik eine gewisse Rolle bei der Erstellung der Referenzgrammatik spielt. Die Referenzgrammatik ist demnach ein Überschneidungsbereich, der die pädagogische Umsetzung der Erkenntnisse aus der linguistischen Linguistik darstellt. Eine Referenzgrammatik für Studierende (Hochschulgrammatik) beispielsweise berücksichtigt pädagogische Aspekte, vernachlässigt die linguistischen Standards nicht, aufgrund dessen, dass die Studierenden in der Zukunft die Rolle der (Grammatik-)Lehrer und Forscher übernehmen (vgl. DIRVEN 1990: 2). In diesem Modell wird auf den pädagogischen Gesichtspunkt der Schwerpunkt gesetzt, sodass die pädagogische Grammatik viel mehr ausdifferenziert wird, insbesondere im Hinblick auf die potenziellen Benutzer oder den Einsatzort der Grammatik. Diese didaktisch-methodische Erwägung muss immer ins Auge gefasst werden, bevor man mit dem Konzipieren einer Grammatik beginnt.

Mithilfe der drei Modelle sollen anschließend der theoretische Standort und die Wesenszüge der Kontrastiven Lesegrammatik bestimmt werden. Im Rahmen des ersten Modells lässt sich die Kontrastive Lesegrammatik als eine pädagogisch-didaktische Grammatik, also Grammatik B2, kategorisieren, wobei diese pädagogisch-didaktische Grammatik die Muttersprache der Lerner nicht vom Fremdsprachenlernprozess ausschließt, sie bildet vielmehr die Grundlage und den Bezugspunkt für die Kontrastierung mit der Zielsprache Deutsch. Sie ist für fortgeschrittene Deutschlerner im universitären Bereich geeignet, da sie aufgrund des Sprachenvergleichs einen Anspruch auf eine hohe kognitive und eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit erhebt, die m.E. von jüngeren Lernern oder Anfängern nicht zu verlangen sind. Letztlich ist sie – da kein spezifisches Lehrwerk für den universitären Deutschunterricht in Thailand existiert – lehrwerkunabhängig und je nach Lernervoraussetzungen und Situation adaptierbar. Außerdem ist die Lesegrammatik, die in TSCHIRNERS Modell neben der Funktion, grammatische Lesestrategien zu entwickeln, die Aufgabe hat, über Sprache sprechen zu lernen

und dabei (metasprachliches) terminologisches Handwerkzeug zu erwerben (TSCHIRNER 2001: 124), für die Konzeption der Kontrastiven Lesegrammatik in der vorliegenden Arbeit von Relevanz. Die Einführung der Grammatikterminologie ist in diesem Zusammenhang möglich und notwendig, dabei eignen sich Lerner das Handwerkzeug an, das sie benötigen, um über Grammatik zu sprechen.<sup>44</sup>

### 1.5.2 Die Kontrastive Lesegrammatik und Prozess der Bewusstmachung

***Die Kontrastive Lesegrammatik macht die Lerner auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Grammatik durch die explizite Vermittlung aufmerksam und fördert dadurch die Sprach(lern)bewusstheit.***

Die Methode des Sprachvergleichs in der Kontrastiven Lesegrammatik bewegt sich im Rahmen der Sprachbewusstheit-Konzeption (*Language Awareness*).<sup>45</sup> Nach JAMES/GARRETT (1991: 4) definiert The National Council for Language in Education (NCLE) Working Party on Language Awareness wie folgt: „Language Awareness is a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life“. Die Language Awareness im Sprach- und Fremdsprachenunterricht „(...) refers to the development in learners of an enhanced consciousness of and sensitivity to the forms and functions of Language“ (CARTER 2003: 64). Generell gilt in der Language Awareness-Konzeption das

---

<sup>44</sup> Dieser Aspekt wird in 1.4.2 näher besprochen.

<sup>45</sup> Unter dem Namen „Language Awareness“ wurde in den 70-er Jahren in Großbritannien eine Konzeption entwickelt, die zunächst den schlechten Ergebnissen englischer Schüler im Englisch- und Fremdsprachenlernen entgegenwirken sollte (LUCHTENBERG 1995: 36, 2002: 29f., vgl. auch BUDDE 2001: 12). Die Language Awareness-Konzeption wird üblicherweise im muttersprachlichen Deutschunterricht, in dem Kinder aus mehreren Nationen und Kulturen zusammen lernen, praktiziert, um Kindern nichtdeutscher Erstsprache eine sinnvolle und erfolgreiche Teilnahme am deutschen Schulsystem zu ermöglichen. Außerdem liegt ein Schwerpunkt auf dem Umgang mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der Klasse. Die Language-Awareness-Konzeptionen stehen demzufolge dem interkulturellen Lernen nah. Diese Konzeption erfährt Erweiterungen durch Anwendungen in anderen Bereichen wie im Fremdsprachenunterricht und in der Lehrerbildung (vgl. LUCHTENBERG 1995: 36, 2001: 88).

Im deutschsprachigen Bereich sind andere Ausdrücke in der Diskussion von Verfahren zur Bewusstmachung sprachlicher Phänomene im Sprachunterricht und um das Nachdenken über Sprache gebräuchlich: *Sprachbewusstheit*, *Sprechen über Sprache*, *metasprachliche Reflexion*, *Sprachsensibilisierung* (vgl. Wolff 1993; Luchtenberg 1995). In der vorliegenden Arbeit wird die wohl am häufigsten benutzte Bezeichnung *Language Awareness* verwendet.

Prinzip der holistischen und text-basierten Zugänge zur Sprache (vgl. CARTER 2003: 64). Im heutigen Verständnis der Sprach- bzw. Fremdsprachendidaktik ist Sprachenlernen Bedeutungslernen und immer auch Kulturlernen. Nach dem neueren Verständnis in der Language Awareness-Konzeption ist Sprache ein Spiegel der sozialen und persönlichen Identität, sie ist einerseits ein Teil der Kultur, andererseits ein Mittel zur Beschreibung und Betrachtung von Kultur (vgl. BUDDÉ 2001: 16; WESKAMP 2001: 99ff.). Der Aufbau von *Zusammenhängen von Sprache und Kultur*, die auch als *Cultural Awareness* bezeichnet wird (vgl. auch LUCHTENBERG 1994: 10, 1995: 38, 2002: 30ff.) erweitert die ursprüngliche Language Awareness-Konzeption um die soziokulturelle Dimension.

Im Hinblick auf die Konzeption der Kontrastiven Lesegrammatik erhält das Kontrastieren der Sprachen eine übergeordnete Funktion. Beim teilweise gelenkten oder selbstständigen Sprachenvergleich<sup>46</sup> erfahren die Lerner von Übereinstimmungen, Ähnlichkeiten und Unterschieden in den verschiedenen Bereichen (Syntax, Semantik, Pragmatik, Text), sie fungieren in dieser Hinsicht als „Sprachexperten“, die diese Vielfalt von Sprachen untersuchen und die Funktionen der Sprache und die Auswirkungen von bestimmten Sprachverwendungsformen ermitteln. Dabei erfolgt das Aufbauen bzw. Erhöhen der Sprachbewusstheit sowie der Sensibilität für sprachliche Formen und Strukturen sowie für ihren Gebrauch.

Zu dem Aspekt der Einsichten in Sprachstrukturen und des dazugehörigen Kontrastierens der Sprachen gehört die *Formfokussierung (Focus on Form)* bei der Grammatikarbeit. LONG (1991: 45f. in DOUGHTY/WILLIAMS 1998a: 3; SHEEN 2002: 303) definiert die Formfokussierung folgendermaßen: „focus on form [...] overtly draw students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication.“ Eine andere eher praxisbezogene Definition von LONG (1998: 23) lautet: „focus on form...consists of an occasional shift of attention to linguistic code features – by the teachers and/or one or more students – triggered by perceived problems with comprehension or production.“ Nach GROTJAHN (2000: 94f.) bedarf es – damit

---

<sup>46</sup> Dieser Aspekt wird in 1.4.3 näher besprochen. Bei Kindern kann dies spielerisch gestaltet werden, sodass Neugier, Interesse und Freude an Sprachen und sprachlichen Phänomenen geweckt werden. Bei älteren Lernern und Erwachsenen müssen sie zum Teil wieder geweckt werden.

Verstehens- und Lernprozesse in Gang gesetzt werden – „über die Bereitstellung von Input hinaus einer Lenkung des Aufmerksamkeitsfokus des Lernenden auf die Fremdsprache nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als Lerngegenstand sowie insbesondere auch einer Fokussierung der Aufmerksamkeit auf formal-sprachliche Aspekte“. Beim Focus on Form steht zwar die Vermittlung von Bedeutung im Vordergrund des Unterrichtsgeschehens, die Aufmerksamkeit der Lerner wird jedoch gezielt auf formale Elemente der Sprache gelenkt, damit der formal-sprachliche Input bewusst wahrgenommen und weiter verarbeitet wird. Dadurch erfolgt die Integration von Form und Bedeutung. Im Prinzip ist der Focus on Form lerner-, prozessorientiert und aufgabenbasiert.

Diese Art der Grammatikarbeit bezieht sich häufig auf das *explizite* Lernen. Das explizite Lernen bedeutet in diesem Kontext Lernen unter Aufmerksamkeit und das zu Lernende wird fokussiert und damit wahrgenommen (PORTMANN-TSELIKAS 2001: 16). Nach PORTMANN-TSELIKAS (2001: 25 unter Berufung auf mehrere Erhebungen und Untersuchungen) kann zumindest die Aufmerksamkeit auf der Ebene des Erkennens („*understanding*“), die wiederum die Ebene des Bemerkens („*noticing*“) bei Lernen voraussetzt, für den Aufbau abstrakten Wissens (Wissen um übergreifende Regularitäten und strukturell vermittelte Zusammenhänge) angenommen werden, wobei vieles am grammatischen Wissen bei den meisten Fachleuten als abstrakt gilt.<sup>47</sup> In der vorliegenden Arbeit wird die Auffassung

---

<sup>47</sup> Nach PORTMANN-TSELIKAS (2001: 22ff.) sind die folgenden vier Auffassungen über das Verhältnis zwischen dem expliziten und impliziten Lernen in der heutigen Diskussion vertreten (vgl. auch ELLIS 1997: 84):

- 1) In der ersten Auffassung wird auf implizites Lernen gesetzt und explizites Sprachlernen wird für entweder unmöglich oder marginal erklärt. Nur implizites Lernen führt zum impliziten Wissen (wie nach KRASHENS Meinung). In Fachjargon heißt dies *no interface*-Position, d.h. es gibt keine Schnittstelle bzw. keinen Kontakt zwischen explizitem Lernen bzw. explizitem Wissen und der sich entwickelnden Sprachkompetenz.
- 2) Die zweite Auffassung setzt ebenfalls auf implizites Wissen, hält jedoch eine beschränkte Wirkung expliziten Lernens bzw. expliziten Wissens auf die sich entwickelnde lernersprachliche Kompetenz für möglich. Es gibt demnach eine Schnittstelle zwischen explizitem Lernen und implizitem Wissen, aber sie ist von sehr begrenzter Kapazität und ihre Wirksamkeit ist von günstigen Bedingungen abhängig. Diese Auffassung ist in der Forschung als *weak interface*-Position bekannt.
- 3) Eine stärkere Form der *weak interface*-Position ergibt sich, wenn Aufmerksamkeit, d.h. explizite Zuwendung zu Wahrnehmungsdaten auf der Ebene des Bemerkens als eine Voraussetzung für das Lernen gesehen wird und sogar Aufmerksamkeit auf der Ebene des „Erkennens“ als potenziell lernrelevant unterstellt wird, d.h. explizites Lernen kann unter bestimmten Bedingungen zum Aufbau impliziten Wissens beitragen.
- 4) Die vierte Auffassung vertritt, dass Informiertheit über ein sprachliches Phänomen eine genügende Basis für eine relativ direkte Anreicherung der Lernautsprache mit den entspre-

vertreten, dass das explizite Lernen mit Aufmerksamkeit eine lernfördernde Wirkung haben kann, besonders wenn die Lern- und Lernerfaktoren (unter anderem Lernstil und Lerntradition, Motivation, Rolle der Muttersprache) Berücksichtigung finden.

Es besteht das Argument für die Formfokussierung im Vergleich zum „traditionellen“ Grammatikunterricht, in dem lediglich sprachliche Formen im Mittelpunkt der Diskussion stehen<sup>48</sup>, in der analytischen Vorgehensweise, die als kognitive Unterstützung des bedeutungs- und inhaltsbezogenen (kommunikativen) Fremdsprachenunterrichts fungiert, d.h. der „bedeutungsfokussierte“, kommunikative Fremdsprachenunterricht wird durch die Schwerpunktsetzung auf die Form zur Erhöhung des grammatischen Bewusstseins vervollständigt. M.a.W. kann die Fokussierung nur auf grammatische Phänomene oder nur auf Bedeutung der Sprache nicht zum Fremdspracherwerb führen, sondern die beiden Perspektiven müssen im Unterricht gleichwertig berücksichtigt werden. Ein weiterer entscheidender Aspekt ist, dass die Lerner nicht immer in der Lage sind, die Beziehungen zwischen Form und Funktion und den Mechanismus eines völlig neuen linguistischen Systems allein zu entdecken. Zur Reduzierung dieses Defizits spielt die Hilfe des Lehrers anhand genauer Instruktion (im Unterricht oder im Lehr- und Lernmaterial) sowie die analytische Erklärung von Schwierigkeiten und Fehlern („explizites negatives Feedback“) eine nicht zu unterschätzende Rolle. Letztendlich lassen sich die folgenden pädagogischen Entscheidungen beim tatsächlichen Einsatz der Formfokussierung zusammenfassen (vgl. DOUGHTY/WILLIAMS 1998b: 198ff.):

- Lernerfaktoren: Alter, Lernstile, Muttersprache
- Lernerinvolvierung

---

chenden Kenntnissen darstellt. Diese Annahme einer totalen Durchlässigkeit von explizitem Lernen zum impliziten Wissen wird auch als *full interface*-Position bezeichnet.

Die verschiedenen sprachlerntheoretischen Auffassungen haben entsprechende Konsequenzen für verschiedene Unterrichtskonzepte. Die unzähligen Untersuchungen in diesem Bereich liefern in der Tat keine eindeutigen Ergebnisse, weil sich die jeweiligen Untersuchungen auf bestimmte Lerner bzw. Lerngruppe beziehen und sich die Erkenntnisse daraus nicht generalisieren lassen.

<sup>48</sup> In der aktuellen Diskussion wird der Terminus „*Focus on forms*“ eingeführt, der mit der isolierten Einübung formal-grammatischer Sprachelemente in separaten Lektionen wie im strukturorientierten, synthetischen Curriculum gleichgesetzt wird (LONG/ROBINSON 1998: 15ff.; SHEEN 2002: 303). Typisch für die synthetischen Methoden sind die Grammatik-Übersetzungsmethode und die Audiolinguale/Audiovisuelle Methode, in denen die Techniken wie explizite Grammatikvermittlung, Wiederholung von Modellen und explizite Fehlerkorrektur verwendet werden (vgl. LONG/ROBINSON 1998: 16).

- Lenkung der Lerner Aufmerksamkeit: durch Lehrer oder Aufgaben im Unterrichtsmaterial bzw. im Unterricht
- Grad der Induktion und Deduktion: explizite Vermittlung von Formen oder implizite Vermittlung ohne Unterbrechung der Kommunikation
- reaktiv oder proaktiv: Vorselektion von bestimmten linguistischen Phänomenen, die innerhalb einer fokussierten Aufgabe erarbeitet werden (intensiver Focus on Form) oder Behandeln von linguistischen Phänomenen innerhalb einer nicht-fokussierten Aufgabe (extensiver Focus on Form)
- im Unterricht integriert oder sequenziell: Fokus auf die Bedeutung und Form mit oder ohne explizite Instruktion oder Focus on Form-Aktivitäten mit kurzen Interventionen
- Einbeziehung der metalinguistischen Informationen.

In der Language Awareness-Konzeption sind nicht nur Einsichten in Sprachstrukturen durch Sprachvergleich entscheidend, sondern auch der kreativ-spielerischer Umgang mit Sprache und die kritische Auseinandersetzung mit Sprachmanipulation und Sprachmissbrauch sowie sprachlicher Diskriminierung (vgl. LUCHTENBERG 2002: 30; CARTER 2003: 64). Die kritische Auseinandersetzung mit Text als Gefüge von sozialen und ideologischen Elementen wird auch als *Critical Language Awareness* (CLA) bezeichnet (CARTER 2003: 64):

„CLA presents the view that language use is not neutral, but is always part of a wider social struggle underlining the importance for learners of exploring the ways in which language can both conceal and reveal the social and ideological nature of all texts.“

In diesem Zusammenhang ist daher die *Sprachreflexion*, d.h. das Nachdenken und Sprechen über sprachliche Phänomene, und die *Reflexion über Lern- und Verarbeitungsprozess* in dieser Konzeption inbegriffen.

Für die Language Awareness-Konzeption sind vor allen die selbstständige Beobachtung des eigenen Lern- und Verarbeitungsprozesses und diese Reflexion über die sprachlichen Strukturen, auch in Hinblick auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Zielsprache im Sinne der Kontrastiven Linguistik<sup>49</sup>, eine wertvolle Gelegenheit für die Erhöhung der

---

<sup>49</sup> Dies wird als eine neue Form der Kontrastiven Linguistik bezeichnet (vgl. JAMES/GARRETT 1991: 6)

Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit sowie für die Förderung der Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht (vgl. LITTLE 1999: 5).<sup>50</sup> Der Reflexionsprozess im Unterricht, der meist mit Thematisierung und Problematisierung von Daten und Operationalisierung von Fragen verbunden ist, führt zu vertiefter metasprachlicher Aufmerksamkeit, die das Sprachwissen und das Sprachbewusstsein fördert. Zu metalinguistischen Informationen wird die Grammatikterminologie gezählt, die bei der Beschäftigung mit grammatischen Phänomenen, z.B. bei der Erklärung seitens der Lehrperson oder im Unterrichtsmaterial oder auch bei der Reflexion über die Verarbeitung der Grammatikphänomene seitens der Lerner, von Nutzen sind.<sup>51</sup> Nicht selten kann die Erklärungsprozedur anhand der Grammatiktermini abgekürzt werden oder sie sind sogar nötig, weil bestimmte grammatikalische Phänomene sprachspezifisch sind.<sup>52</sup> Die Konkretisierung dieser Reflexionsphase kann jeweils unterschiedlich unter besonderer Berücksichtigung von Lernermerkmalen (Alter, Motivation/Erwartung, Lerntyp/Lernstil etc.) gestaltet werden, z.B. kann diese sich im Anfängerunterricht mündlich in der Muttersprache der Lerner vollziehen, in der fortgeschrittenen Stufe eventuell in der Fremdsprache als kleine Sprechübung mit Möglichkeit des Rückgriffs auf die Muttersprache. Die Metakognition ausschließlich in der Fremdsprache zu reflektieren, ist nicht angebracht, da das Formulieren der Gedanken in die fremdsprachlichen Worte in mehreren Etappen verlaufen muss, sodass einige selbst in der Muttersprache schwer erklärbare Prozesse im Kopf beim Ausdrücken in der Fremdsprache absichtlich herausgefiltert oder weggelassen werden.

---

<sup>50</sup> LITTLE (1999: 5) betont mit Verweis auf BARNES (1976) und BRUNNER (1986) das Verhältnis zwischen der metalinguistischen Bewusstheit und der Lernerautonomie wie folgt: „(...) I believe metalinguistic awareness is fundamental to the development of autonomy in all domain of formal learning. (...)”

<sup>51</sup> Aufgrund eigener Erfahrungen kann ich bestätigen, dass die Grammatikterminologie generell im Englischunterricht und auch in der Auslandsgermanistik – in meinem Fall in Thailand – besonders im universitären Bereich sehr stark verwendet und den Studierenden unmittelbar mit vermittelt wird. Sie wird von Lehrpersonen ausschließlich als Mittel zur Grammatikerklärung gebraucht. Die Nutzbarmachung dieser Terminologie zur Reflexion über Lehr- und Lernprozess ist sehr selten der Fall.

<sup>52</sup> In der Praxis lassen sich mehrere linguistische Fachtermini sehr schwer im Thai ausdrücken. Beispielsweise ist der Nebensatz als solcher, der das finite Verb am Ende hat, im Thai nicht vorhanden, im Unterricht benutzen mehrere von uns direkt das Wort „Nebensatz“ bei der Grammatikerklärung auf Thai. Der Terminus „Nominalstil“ lässt sich ausschließlich durch Umschreibung ausdrücken. Im Englischen allerdings ist es möglich, solche Begriffe z.T. wortwörtlich auszudrücken: man spricht manchmal auch vom „nominal style“.

### 1.5.3 Die Kontrastive Lesegrammatik und induktives Grammatikvermittlungsverfahren

*Die Kontrastive Lesegrammatik berücksichtigt in der Unterrichtspraxis nachdrücklich das induktiv-explorative Verfahren bei der Grammatikarbeit.*

Im Allgemeinen wird die Unterscheidung zwischen zwei Vorgehensweisen bei der Grammatikvermittlung vorgenommen: deduktive und induktive Vermittlungsverfahren. Im deduktiven Erklärungsverfahren steht die Fixierung der grammatischen Regeln am Anfang und die Regeln werden an Beispielen allmählich demonstriert. Das induktive Verfahren sieht genau das umgekehrte Vorgehen vor, nämlich dass in einem Text, z.B. einer Abfolge von Sätzen, systematische Zusammenhänge erkannt, beschrieben und eventuell in einer Regel festgehalten werden. Dieses Verfahren ist durch den entdeckenden Prozess der Lerner bei der Grammatikarbeit gekennzeichnet. Als Beispiel schlagen FUNK/ KOENIG (1991: 124f.) das SOS-Modell (Sammeln - Ordnen - Systematisieren) für den Grammatikunterricht vor (vgl. auch KOENIG: 2001:298ff.). Der Verlauf sieht folgendermaßen aus: Die vorhandenen Satzteile und Sätze werden unter formal-sprachlichen Gesichtspunkten betrachtet, d.h. die Lerner sollen zunächst allein die vorhandenen Formalen Gemeinsamkeiten und Unterschiede sehen lernen (= **Sammeln**). Danach werden die Strukturen aus dem Text herausgelöst und von den Lernern verglichen und nach Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten geordnet (= **Ordnen**). Beim letzten Schritt werden die Strukturen in den Beispielen nun systematisiert und bewusst gemacht (= **Systematisieren**). Die Regeln können von den Lernern selbst formuliert und dazu Beispiele angegeben werden. Das induktive Grammatikverfahren bringt Vorteile mit sich (vgl. auch SCHMIDT 1990: 161; FUNK/KOENIG 1991: 126; TÖNSHOFF 1995: 240f.; THURMAIR 1997: 39f.):

- Das Verfahren verläuft vom Konkreten zum Abstrakten, was für die Lerner leichter zu verarbeiten ist.
- Das induktive bzw. entdeckende Lernen erlaubt den Lernern, die Regeln selber zu finden und besser zu verarbeiten. Lern- und gedächtnispsychologische Überlegungen sprechen dafür, dass die entdeckten und selbst formulierten

Regeln leichter zu behalten (= Behaltbarkeit) und weiter anzuwenden (= kommunikative Anwendbarkeit) sind. Die Diskrepanz zwischen dem Grammatikmodell des Lehrers bzw. des Lehrwerks und der eigenen Verstehenskompetenz der Lerner kann aufgehoben werden.

- Regeln und Systematizitäten selbst aus vorgegebenem Sprachmaterial abzuleiten fordert wesentlich stärker die Eigeninitiative des Lerners. Das Verfahren fördert dementsprechend die Eigenaktivität und Selbstständigkeit der Lerner auch im Sinne der Lernerautonomie.
- Die Lerner sind nicht mehr „passive Spieler“ im Unterrichtsprozess, sondern bestimmen dabei die Durchführung der Unterrichtssequenz. Außerdem wird die Interaktion unter den Lernern selbst und zwischen den Lernern und der Lehrkraft im Unterricht gefördert. Das Verfahren weckt die Neugier, bewirkt eine höhere Motivation beim Lernen und baut Ängste vor der scheinbar allzu komplexen Grammatik ab.
- Die Lerner können die grammatischen Regeln als „natürliche Ordnungskriterien“ der Sprache statt als aufgezwungene, künstliche Regeln begreifen (vgl. WEISGERBER 1982: 121)

Die Nachteile des Verfahrens sind (vgl. SPENGLER 1989: 17; ALEXANDER 1991: 271; TÖNSHOFF 1995: 240):

- Es ist zeitaufwendig und für die Lerner ein mühsamer Prozess.
- Es setzt allerdings voraus, dass Lerner über adäquate Lern- und Problemlösungsstrategien verfügen, was nicht immer von den Lernenden zu erwarten ist.
- Es führt nicht unbedingt zum Verständnis der gelösten grammatischen Aktivitäten. Es besteht sogar die Gefahr, dass die Lerner falsche Schlüsse ziehen können.
- Es erfordert Flexibilität im Unterricht. Im Vergleich zum deduktiven Verfahren ist es für die Lehrkraft einfacher, die vorgefertigte Grammatikpräsentation durchzuführen.

Trotz der hier erwähnten Nachteile überwiegen beim induktiven Verfahren die Vorzüge, sodass es als vorteilhaft zu bewerten ist. In der Entwicklung von Materialien nach dem Ansatz der Kontrastiven Lesegrammatik folgt die vorliegende Arbeit dem induktiven Vorgehen, da die aktive Beteiligung der Lerner am

Unterrichtsgeschehen, beispielsweise durch selbst entdeckendes Lernen oder Gruppenarbeit, die im Fremdsprachenunterricht in Thailand noch relativ wenig gefördert wird, verstärkt werden soll. Der Grammatikunterricht wird durch die Arbeit am Sprachmaterial datengesteuert und dadurch authentischer und motivierender (vgl. TSCHIRNER 2001: 122).

#### **1.5.4 Die Kontrastive Lesegrammatik und Lese- und Analysestrategien**

***Die Kontrastive Lesegrammatik setzt sich auch die Entwicklung und Entfaltung der Lese- und Analysestrategien zum Ziel.***

Im Unterschied zu der These von einer sprachunabhängigen, universellen Lesefähigkeit geht nach EHLERS (1998: 181) die andere Richtung davon aus, dass beim fremdsprachigen Lesen fremdsprachenspezifische Prozesse zur Anwendung kommen. Das fremdsprachige Leseverhalten wird jeweils durch das Verhältnis von Ausgangs- und Zielsprache und ihre besonderen linguistischen Merkmale bestimmt. In beiden Sprachen werden unterschiedliche Verarbeitungsstrategien verwendet, z.B. der Einfluss der Syntax, der morphologischen Struktur oder des Schriftsystems. Der fremdsprachige Leser braucht neben den *allgemein gültigen Lesestrategien* wie

- Verwenden von Überschriften, Bildern oder auffällig gesetzten Textteilen als Anhaltspunkte,
- Markieren von Schlüsselfragmenten,
- Zuhilfenahme von graphischen Strukturmerkmalen

(vgl. FUNK 1993: 143f; WESTHOFF 1997: 100ff.; BIMMEL/RAMPILLON 2000: 65ff.; BIMMEL 2002: 120f.; SCHLAK 2002: 65f.) *sprachspezifische Lese- und Analysestrategien* (vgl. auch LUTJEHARMS 2001: 906). In Anlehnung an SAENGARAMRUANG (1992: 107ff.) werden einige Hinweise auf die Schwierigkeiten der thailändischen Lerner aufgrund der großen Unterschiede im Sprachsystem zwischen dem Deutschen und dem Thai gegeben<sup>53</sup>:

---

<sup>53</sup> Dieser Gesichtspunkt wird in der Arbeit weiter verfolgt und im didaktischen Teil genau in Erwägung gezogen.

- Da das moderne Thai<sup>54</sup> keine Satzzeichen als Gliederungsmerkmale eines Satzes verwendet, ist den thailändischen Lernern diese Nutzung der Satzzeichen im Deutschen als Markierer der grammatischen Einschnitte und Mittel zur gedanklichen Gliederung zu vermitteln (vgl. NEUNER 1987: 44):
  - der Punkt signalisiert das Ende von Sätzen in Texten;
  - das Komma kennzeichnet die Appositionen, Aufzählungen und Einschübe sowie Anfang und Ende von Satzteilen und deutet an, dass in einem Gedankengang eine Zuordnung (Unter- oder Überordnung) erfolgt (vgl. IDS-GRAMMATIK 1997: 294ff.);
  - der Doppelpunkt signalisiert, dass ein Gedankengang präzisiert oder genauer ausgeführt wird (etwa durch ein Beispiel oder die Angabe von Einzelheiten). Er kennzeichnet z.B. auch die Explikation oder die direkte Rede;
  - der Gedankenstrich weist darauf hin, dass ein Gedankengang durch einen Einschub (beispielsweise die Parenthese) unterbrochen wird;
  - die Funktion von Frage- und Ausrufezeichen ist – ähnlich wie die des Punktes – Sinneinheiten (Frage und Nachdruck) zu markieren.
- Dadurch, dass das Thai keinen Kasus und kein Genus kennt, entsteht eine relativ feste Satzstellung Subjekt - Verb - Objekt, d.h. das Verb steht immer nach dem Subjekt. Im Gegensatz dazu kann das Subjekt im Deutschen weitgehend frei um das finite Verb rotieren. Die Wortstellungsvariation im deutschen Satz ist nicht nach formal-grammatischen Kriterien geregelt, sondern wird vielmehr eingesetzt, um eine bestimmte kommunikative Wirkung zu erzielen: um Satzglieder zu betonen, kann der Sprecher diese an den Anfang oder an den Schluss des Satzes stellen. Die Grundprinzipien der deutschen Wortstellung müssen deshalb den thailändischen Lernern bewusst gemacht werden. Allerdings sollten sie nicht nur als grammatisches Phänomen, sondern in ihrer funktionalen Spannweite vermittelt werden.
- Die Affigierung und Wortbildungsmittel sind im Deutschen als Mittel zur Nuancierung der Bedeutung (z.B. Präfixe) und zur Gestaltung des Sprachstils (wie Nominalisierungen im Nominalstil) besonders ausgeprägt. Verschiedene Wortbildungsmittel sollten in ihrer Bedeutung und Funktion eingeführt

---

<sup>54</sup> In der älteren Stufe des Thai wurden die Satzzeichen ansatzweise verwendet, z.B. in Versen oder in der Dichtung.

werden, insbesondere die häufigen im Gegenwartsdeutschen wie Suffixe *-ung*, *-heit*, *-keit*, Konversion. Sie lassen sich hinsichtlich ihrer Funktion und Stellung zum Wortkern gut mit den gleichen in der thailändischen Sprache vergleichen. Inwiefern die Kenntnis über die Wortbildung und die Wortbildungserschließung beim Leseverstehen hilft, lässt sich an der Lektüre von Fachtexten erkennen, in denen oftmals komplexe Fachwörter vorkommen.

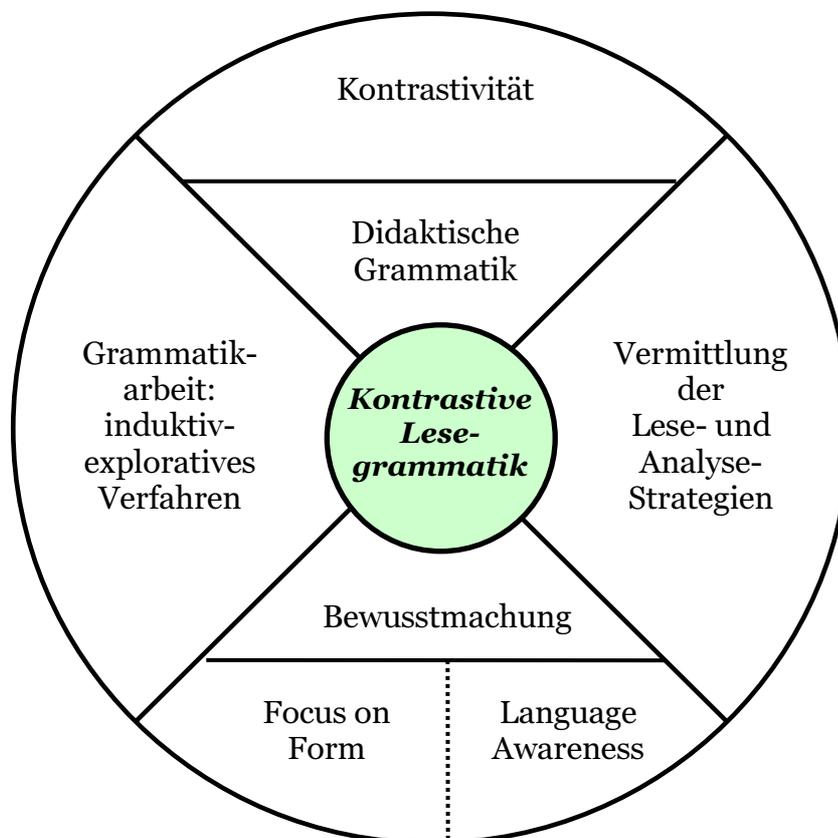
- Um die Grundlage für die grammatische Gliederung eines deutschen Satzes zu verdeutlichen, ist die Beschäftigung mit Phrasen unvermeidlich. Da eine Phrase im Deutschen aus anderen Elementen aufgebaut werden kann und die Art ihrer Zusammensetzung auch zum Teil anders als im Thai ist, muss auf die besonderen Baumerkmale einer deutschen Phrase hingewiesen werden, um ihr Erkennen zu erleichtern.
  - Beispielsweise erkennt man Substantive, die normalerweise eine wichtige inhaltliche Bedeutung tragen, im Deutschen gut an der Großschreibung<sup>55</sup>;
  - die Elemente einer Nominalphrase können links und rechts vom Kern stehen; Präpositionalphrasen sind meistens (mit Ausnahmen der sogenannten Postpositionen) rechts erweitert wie im Thai;
  - Adjektivphrasen im Deutschen stehen jedoch im Gegensatz zum Thai links vom Kernsubstantiv.

Nicht nur Zuhören und Beobachten der Sprachphänomene sind sinnvoll, die oben genannten grammatischen Lesestrategien sind durch selbst entdeckende Lernhandlungen bezogen auf konkrete Beispiele strategischen Vorgehen bzw. auf Analogien zu vermitteln. Besondere Beachtung findet die Debatte über den Einsatz der Strategien bezüglich der kontrastiven Aspekte als Bewusstmachungskomponente im Leseunterrichtsprozess, die hauptsächlich auf die Entwicklung der metakognitiven Kompetenz abzielt. Die Reflexion gilt in der modernen Lese didaktik als der Schlüsselfaktor beim Erwerb metakognitiven Wissens und bei der Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstregulierung kognitiver Prozesse (BIMMEL 2002: 124f.).

---

<sup>55</sup> Die Großschreibung von Substantiven ist eine große Fehlerquelle bei der Sprachproduktion insbesondere von thailändischen Anfängern. Sie erweist sich beim Lesen jedoch als eine wesentliche Dekodierhilfe deutschsprachiger Texte.

Das folgende Modell resümiert die oben dargestellten Bestandteile, die im Konzept der Kontrastiven Lesegrammatik zusammenwirken.



**Abb. 5: Komponenten der Kontrastiven Lesegrammatik**

Die vier genannten Aspekte verstehen sich auch als Unterrichtsprinzipien, die je nach Unterrichtsinhalten und -zielen variiert und unterschiedlich gewichtet werden müssen. An dieser Stelle muss nochmals verdeutlicht werden, dass die Kontrastive Lesegrammatik keine in sich geschlossene Methode ist, sondern ein alternativer, kognitiverer Ansatz für den kommunikativen Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Thailand. Er berücksichtigt neuere wissenschaftstheoretische und unterrichtspraktische Erkenntnisse in Bezug auf Spracherwerbsforschung und Grammatik, anders ausgedrückt, die Kontrastive Lesegrammatik ist konzeptuell pluralistisch und eklektisch. Diese Art der Mischung verschiedener Ansätze bietet die Möglichkeit zur flexiblen lernerbezogenen Unterrichtsgestaltung. Dies ist für die (heutige) Fremdsprachendidaktik bedeutsam, weil es keinen Weg gibt, der allein vollauf zum Erfolg im Fremdsprachenlernen führt.

In Kapitel 1 werden die grundlegenden theoretischen Standpunkte der vorliegenden Arbeit und Kontrastiven Lesegrammatik eingehend dargelegt. Die tatsächliche unterrichtliche Umsetzung der kontrastiv-lesegrammatischen Konzeption erfolgt in Verbindung mit den Ergebnissen der theoretischen Kontrastierung der Sprachsysteme Deutsch und Thai und der darauf folgenden empirischen Forschung in Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit. Als Beispielfall habe ich den am Fachtextlesen orientierten Sprachkurs *GL 602: Communicative Reading and Writing Skills for German* im *Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache an der Ramkhamhaeng University* in Bangkok als Einsatzort der Kontrastiven Lesegrammatik vor Augen. Der Großteil der Teilnehmenden des Masterstudiengangs sind die Studierenden mit universitärem germanistischem Studienhintergrund (zumindest mit Bachelor-Abschluss) und mehrere mit beruflicher Perspektive auf Lehrperson für Deutsch an der Schule und Hochschule. Sie sind im Grunde genommen diejenigen, die die deutsche Sprache auch auf fachwissenschaftlicher Basis zu vermitteln haben, daher sollten sie nicht nur über methodisch-didaktische Kenntnisse verfügen, sondern auch über solides germanistisch-linguistisches Wissen.<sup>56</sup> Die Konkretisierung dieser beiden Erwägungen ist in diesem in den Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache integrierten Sprachkurs, der ein Teil der Ausbildung für Fremdsprachendidaktiker bzw. Deutschlehrer ist, grundlegend. Die Lehrveranstaltung hat außer dem Ziel zur Entwicklung der Fähigkeit zum Fachtextlesen noch weitere Ansprüche zu erfüllen. In erster Linie werden zwar pädagogische, methodisch-didaktische Konzeptionen behandelt, aber der Anspruch auf das germanistische und linguistische Grundwissen darf ebenfalls nicht fehlen, da es im weiteren Verlauf des Studiums und in der späteren Berufspraxis von großer Bedeutung ist. In Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit wird genauer auf die Charakteristika, Aufgaben und Ziele der Sprachlehrveranstaltung eingegangen, die wiederum den Nutzen des kontrastiv-lesegrammatischen Konzepts sichtbar machen können.

---

<sup>56</sup> Das Masterstudium misst dem Teilbereich Germanistische Linguistik eine besondere Bedeutung zu. Mit der Akzentsetzung des Studiums auf den linguistischen Anteil wird die Erwartung verbunden, dass es gelingt, den Lernenden einen tiefen Einblick in das System der deutschen Sprache zu erschaffen, damit die Vermittlung der Zielsprache Deutsch effizienter wird. Eine solche Ansicht wird in Thailand – vielleicht auch in vielen anderen Ländern – immer für richtig gehalten (dazu KAEWWIPAT 2004: 102).

## 2 Kontrastive Linguistik Deutsch-Thai

In diesem Kapitel wird das Thai sprachtypologisch, phonologisch, morphologisch und syntaktisch in seinen Grundzügen beschrieben und anschließend mit der deutschen Sprache verglichen. Die Kontrastierung der beiden Sprachsysteme dient als Grundlage für die Beschreibung der nominalstilistischen Phänomene in den beiden Sprachen im dritten Kapitel. Ausgehend von der zentralen Intention der Arbeit, die Möglichkeiten der kontrastiven Grammatik zum Zweck der *Lesedidaktik* für thailändische Deutschlernende auszuschöpfen, schließt dieses Kapitel mit den didaktisch-methodischen (leseverstehensbezogenen) Vorschlägen unter Berücksichtigung der Kontrastivität im morphosyntaktischen Bereich ab. Bewusst werden konkrete didaktisch-methodische Vorschläge in Bezug auf die Phonetik und Phonologie ausgeklammert, die für die Aussprache- und Hörverstehensschulung im fremdsprachlichen Deutschunterricht wichtig sind, weil sie den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würden.<sup>57</sup>

Da das Thai über ein anderes Alphabet verfügt, dessen Orthografie und Buchstabenanordnung für Nichtmuttersprachler schwer nachvollziehbar sind, werden die thailändischen Beispiele anhand der internationalen phonetischen Umschrift transkribiert. Die phonetische Umschrift des Thai in dieser Arbeit entspricht grundsätzlich dem allgemein in Thailand verbreiteten Transkriptionssystem der thailändischen Aussprache, das wiederum eine Modifikation des IPA-Systems ist.<sup>58</sup>

---

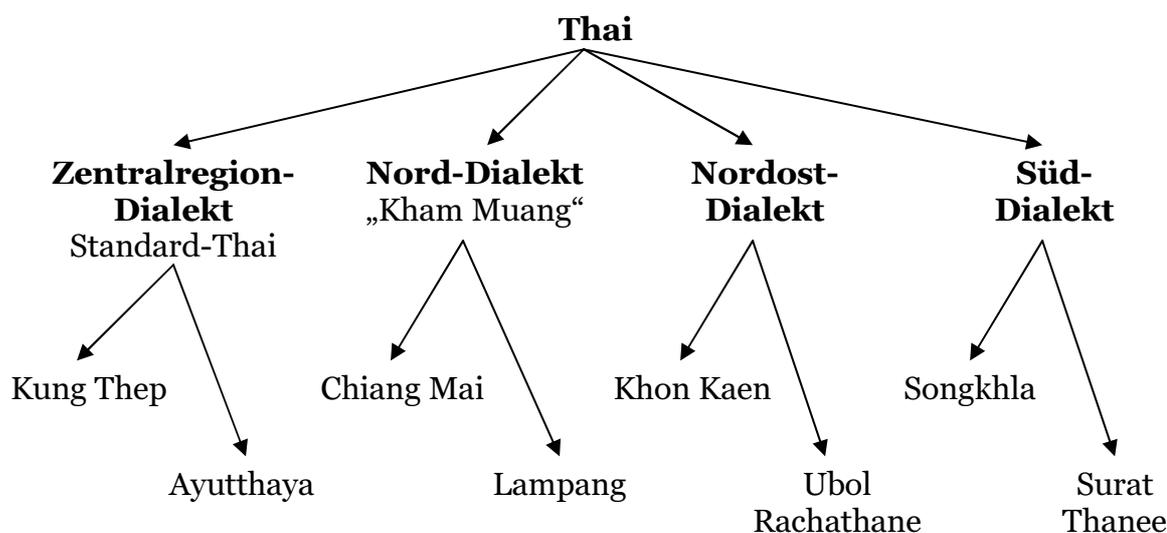
<sup>57</sup> Die Arbeiten von NGAOSUWAN (1978), SAENGARAMRUANG (1992) und KUSOLROD (2003) beschäftigen sich ansatzweise mit der Didaktik und Methodik zur Entwicklung der Aussprache und des Hörverstehens im thailändischen DaF-Unterricht. Dort sind didaktisch-methodische Empfehlungen dafür zu finden (NGAOSUWAN 1978: 18ff.; SAENGARAMRUANG 1992: 119ff., 145ff. und KUSOLROD 2003: 152ff., 287ff.).

<sup>58</sup> Verschiedene Transkriptionssysteme für die Aussprache des Thai sind vorhanden, die sich nur bei einigen Lauten unterscheiden. Auf diesen Aspekt wird bei der Beschreibung des Phoneminventars des Thai eingegangen. Außer dem phonetischen Transkriptionssystem können thailändische Wörter, Namen und Fachtermini auf der Grundlage der Empfehlungen des *Royal Institute* (Akademie der Wissenschaften) in Bangkok in romanisierter Form wiedergegeben werden (= Transliteration). Die Vorschläge, die die verschiedenen Transkriptionsarten vereinheitlichen sollen, finden bisher nicht die erhoffte Beachtung (vgl. auch KUMMER 1984: 67).

## 2.1 Allgemeine Strukturbeschreibung des Thai

Das Thai gehört zur Sprachfamilie *Tai*, der Untergruppe der Sprachfamilie *Tai-Kadai* oder *Kam-Thai*. Die Sprachfamilie *Tai* lässt sich in drei Zweige unterteilen, und zwar eine südwestliche, eine zentrale und eine nördliche, wobei das Thai der südwestlichen Untergruppe angehört. Die Sprachfamilie umfasst außer dem Thai die Sprachen, die im indischen Assam, in Nordmyanmar, Laos, Nordvietnam und in den südchinesischen Provinzen Yunnan, Guizhou (Kweichow), Guangxi (Kwansi) gesprochen werden. Neuere linguistische Befunde führen zu der immer noch sehr kontroversen Hypothese, dass die *Tai-Kadai*-Sprachfamilie, zu der das Thai und das Laotische gehören, und die austronesischen Sprachen (wie Polynesisch, Malayo-Polynesisch und Formosa-Dialekte in Taiwan) zusammen eine so genannte Superfamilie *Austro-Tai* bilden.

In dieser Arbeit ist grundsätzlich die Rede vom *Standard-Thai*, der Amtssprache Thailands, die aus einer im Gebiet des Chao-Phraya-Beckens in der Zentralregion Thailands gesprochenen Sprachvariante entstanden ist. Neben der Standardvariante, die hauptsächlich in der Zentralregion mit dem Kern um Bangkok gesprochen wird, sind drei weitere Dialekte bekannt, die im privaten und regionalen Bereich im Norden, Nordosten und im Süden des Landes verwendet werden.



**Abb. 6: Beispiele der Dialekte in Thailand**

Außer den Unterschieden in den einzelnen Lautinventaren und in den Tönen lassen sich die Besonderheiten der Regionalvarianten im Gebrauch von verschiedenen Ausdrucksvarianten für Personalpronomen, Substantive und Verben erkennen. Das Nord-Thai („Kham Muang“ bzw. „Lanna“) beispielsweise verfügt bei vielen Begriffen über einen eigenen Wortschatz, der sich prinzipiell von der Standardsprache unterscheidet.<sup>59</sup> Im Bereich der Syntax sind jedoch kaum Abweichungen von der Standardsprache zu beobachten (vgl. TINGSABADH 1982: 327ff.; KHANITTHANAN 1990: 21f.).

Die thailändische Schriftsprache ist erstmals Ende des 13. Jahrhunderts in Erscheinung getreten. Die Schrift wurde 1283 auf Initiative des damaligen Königs Ramkhamhaeng des Großen von Sukhothai<sup>60</sup> festgelegt. Die Inschrift auf dem Stein aus dem Jahr 1292 gilt bisher als die älteste und wichtigste schriftliche Überlieferung der Thai-Sprache. Sie hat demgemäß einen besonderen Status als Meilenstein in der Erforschung der Schriftentwicklung und der schriftlichen Überlieferung sowie der kulturellen Entwicklung im früheren thailändischen Königreich.<sup>61</sup> Die Schriftzeichen sind dem Sanskrit-Alphabet, das über Mon und

---

<sup>59</sup> Diese Diskrepanz lässt sich dadurch erklären, dass ein eigenständiger Staat („Lanna Thai“) mit eigener Sprache und Kultur im heutigen Nordthailand (neben dem damaligen Königreich Ayutthaya bis zur frühen Bangkok-Periode im 18. Jahrhundert) existierte.

<sup>60</sup> Das Königreich Sukhothai („Morgendämmerung der Glückseligkeit“) ist das im Jahr 1238 gegründete erste Reich der thailändischen Nation. Aufgrund militärischer Eroberungen und diplomatischer Annexionen wuchs das Reich im 13. Jahrhundert sehr schnell. Unter der Herrschaft des Königs Ramkhamhaeng entwickelte sich das Reich als ein bedeutendes Zentrum des Handels und der buddhistischen Kunst und Kultur Südostasiens zur vollen Blüte. 1438 unterwarf sich das Königreich Sukhothai nach den wechselvollen Kämpfen dem um 1350 neu gegründeten thailändischen Reich Ayutthaya und wurde fortan in das neue Thai-Königreich eingegliedert. Ayutthaya wurde innerhalb kürzester Zeit zu einem politischen Machtzentrum in der Zentralebene und im Süden des heutigen Thailands und zu einem der mächtigsten Königreiche auf der indochinesischen Halbinsel.

<sup>61</sup> Es sind in der Tat eine Reihe von Steininschriften, die historische und kulturelle Ereignisse im damaligen thailändischen Königsreich verewigen. Die Steininschrift aus der Zeit des Königs Ramkhamhaeng wird als die erste seiner Art angenommen, daher wird sie auch „die erste Steininschrift“ oder „die Steininschrift von Phokhun Ramkhamhaeng“ (Das Wort „Phokun“ ist eine archaische Bezeichnung für ‚König‘) genannt. Die 720-jährige Inschrift wurde im Jahr 2003 in die Liste im „Memory of the World Project“ der UNESCO aufgenommen. In den letzten Jahren wird die Echtheit der Inschrift immer wieder insbesondere aufgrund sprachlicher „Eigenheiten“ und Nicht-Vergleichbarkeit mit den anderen Inschriften in Frage gestellt und somit wird eine kontroverse Diskussion ausgelöst, an der einheimische und ausländische Linguisten und Kulturhistoriker teilnehmen. Die Zweifel an der Echtheit der Inschrift führen zu einer wissenschaftlichen Nachforschung sprach- und kulturhistorischer Art über den Ursprung und die Motive der Steininschrift. Die Wissenschaftler spalten sich in dieser Fragestellung in zwei Gruppen: die eine Gruppe (scherzhaft „Engel-Fraktion“ genannt) verteidigt die Echtheit „der ersten Steininschrift“ und die andere (scherzhaft „Teufel-Fraktion“ genannt) versucht wissenschaftlich zu begründen, dass die Inschrift nicht aus dem 13. Jahrhundert stammt, sondern in einer (viel) späteren Periode geschaffen wurde. Einige Vertreter der letzt genannten Gruppe halten diese nachträgliche

Khmer zu den taisprechenden Völkern kam, unter dem Einfluss von Vorlagen südindischer buddhistischer Texte nachgebildet. Die Schriftzeichen entwickeln sich und werden im Laufe der Zeit modifiziert, so dass sich die heutigen sehr stark von den früheren Sprachstufen differenzieren (vgl. DANVIVATHANA 1987: 26ff.; WAROTAMASIKKHADIT 2000: 352ff.; PUNNOTHOK 2002: 81ff.; CHEADCHINNAPHA 2003: 6ff.).

Das heutige Thai-Alphabet umfasst 44 Konsonantenzeichen, 21 Vokalzeichen, vier Tonzeichen und vier weitere Hilfszeichen. In der Verbindung der Schriftzeichen in der heutigen Zeit werden die Konsonantenzeichen von links nach rechts angeordnet, mit den danach gesprochenen Vokalen davor, dahinter, darüber und darunter auf bis zu vier Ebenen.<sup>62</sup> Die Tonzeichen werden über den silbeanlautenden Vokal gesetzt. Im Schriftbild werden weder Wort- noch Silbengrenzen kenntlich gemacht; es gibt keine Zwischenräume zwischen den einzelnen Wörtern und keine Groß- und Kleinschreibung. Zwischen den Sätzen bzw. Sinneinheiten

---

„Fälschung“ der Inschrift für politisch motiviert, für manche hat sie keinen Wert als historisches Schriftzeugnis, ist sogar nur ein Teil der „modernen intellektuellen Geschichte“ bzw. - in extremer Form - der „phantastischen Geschichte einer nie existierenden Vergangenheit“ (fanciful history of a non-existent past). Die Diskussion um die Thematik ist zwar noch in Gang, wird jedoch in der thailändischen Gesellschaft als Tabuthema gehandhabt, da es dabei nicht nur um die Diskussion irgendeines Schriftzeugnis geht, sondern um eins, das als kultur- und sprachhistorischer Eckstein angesehen wird. Die Debatte kann sich leicht zu einem politischen Konflikt in Bezug auf nationale Identität ausweiten und die traditionelle Nationalphilologie, deren Forschungen meist auf der Inschrift fußen, muss sich evtl. umorientieren. Der Diskurs um diese Thematik ist in WONGTHET (2003) (in thailändischer Sprache) sehr ausführlich dokumentiert.

<sup>62</sup> Es wurde drei Mal der Versuch unternommen, die komplizierte Orthografie des Thai zu reformieren. Die erste Reform fand im Jahr 1847 statt, die zweite im Jahr 1917 und die dritte im Jahr 1942. Bei der ersten Rechtschreibreform - eigentlich einer „Rechtschreibrevolution“ - wurde ein völlig neues Schriftsystem namens „Ariyaka“ eingeführt, das in Anlehnung an das lateinische Alphabet geschaffen wurde. Die Verwendung des neuen Schriftsystems beschränkte sich ausschließlich im Kreis der Mönche auf den Druck der Bücher auf Pali und wurde nach der Regierungszeit des Rama IV. rückgängig gemacht. Die zweite Reform beruhte auf Initiative des Königs Rama VI., der andere Zeichen für Vokalzeichen vorschlug, damit die Buchstaben und Vokale auf derselben Ebene geschrieben werden könnten. M.a.W. wurde die Schreibung der Vokale über und unter den Konsonanten abgeschafft. Außerdem wurden zwei Alphabete vorgeschlagen: das Druckalphabet und das Schreibalphabet. Die vorgeschlagene Rechtschreibung hat anscheinend die Schreibweise von europäischen Sprachen als Vorbild übernommen. Die zweite Rechtschreibreform scheiterte aufgrund dieser neuen Alphabete, die vielen zu kompliziert vorgekommen sind. Die dritte Rechtschreibreform unter dem nationalistischen Regime des Generals Phibul Songkhram versuchte die Schreibweise des Thai zu vereinfachen, damit die jüngeren Generationen die Sprache schnell erlernen könnten und die Sprache sich demzufolge schnell verbreiten sollte, z.B. die Schreibung der Fremdwörter (insbesondere aus dem Pali und Sanskrit) wurde „thaiert“, die häufigen Buchstaben einer Lautklasse wurden ausgewählt, die seltenen einfach abgeschafft. Diese pädagogische Begründung ist zwar tatsächlich legitim, dabei verlieren jedoch die nicht-nativen Wörter ihre Herkunftsmerkmale. Die neue Rechtschreibung wurde im Jahr 1944, zwei Jahre nach der Ersteinführung, in der darauf folgenden Regierung aufgehoben. Vgl. dazu CHEADCHINNAPHA 2003: 8ff. (in thailändischer Sprache)

lässt man eine Lücke. Im modernen Thai findet die Interpunktion grundsätzlich keine Anwendung.

Im Hinblick auf die phonologische und morphologische Struktur weist das Thai die Merkmale einer monosyllabischen Tonsprache auf. Ein großer Teil des nativen Wortschatzes ist einsilbig. Dieser Grundwortschatz wird durch bedeutungsunterscheidende Töne sowie durch die Wortzusammensetzung erweitert. Die Silbenstruktur ist im Allgemeinen einfach und die Regeln zur Verknüpfung von Segmenten zu Silben sind begrenzt. Die meisten Polysyllaba sind linguistischer und etymologischer Forschung zufolge Lehnprägungen und Entlehnungen aus verschiedenen Sprachen, in früherer Zeit besonders aus dem Pali und Sanskrit, darüber hinaus aus dem Arabischen, Persischen, Portugiesischen sowie Französischen, oder Angleichungen an Nachbarsprachen wie Kambodschanisch und Chinesisch. Als die wichtigste Gebersprache in der Neuzeit schlechthin gilt Englisch. Viele Interlexeme lateinischen oder griechischen Ursprungs sind auf dem Weg über die englische und französische Sprache ins Thai gekommen (KETROT 2003: 12; SRIURANPONG 2003: 158f.).<sup>63</sup> Viele Fremdwörter und Internationalismen, die sich im Laufe der Zeit im thailändischen Wortbestand eingebürgert haben, werden graphemisch sowie phonologisch allmählich „thaiert“, z.B. computer: <คอมพิวเตอร์>: [khɔmpíwtɔ̃:], lottery: <ลอตเตอรี่>: [lɔ̃ttɛ:rí:].

## 2.2 Phonetik und Phonologie

Zur ersten Einsicht in das Sprachsystem wird das Phoneminventar des Thai behandelt. Das Phoneminventar des Thai besteht aus drei Unterinventaren, und zwar aus Konsonanten, Vokalen und Tönen. Die drei Unterinventare werden jeweils in Kürze sowie in ihrem Zusammenhang zur Silbenkonstituierung analysiert.

---

<sup>63</sup> In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass es noch nicht eindeutig bewiesen worden ist, ob die Wörter französischer Herkunft im heutigen Thai über das Englische übernommen oder direkt aus dem Französischen entlehnt wurden (KETROT 2003: 12; SRIURANPONG 2003: 159).

## 2.2.1 Konsonantenphoneme

In der unten stehenden Tabelle sind die im Standard-Thai vorkommenden Konsonanten nach den Kriterien der Artikulationsart und des Artikulationsortes, Stimmtons sowie der Aspiration zusammengefasst:

Artikulationsart & -ort			bilabial	labio-dental	alveolar	palatal	velar	glottal
Plosive	stl.	unaspiriert	p		t	c	k	ʔ
		aspiriert <sup>64</sup>	ph		th	ch	kh	
	sth.		b		d			
(stl.) Frikative				f	s			h
Nasale			m		n		ŋ	
Laterale					l			
Vibrant					r			
Semivokale/Gleitlaute			w			y		

**Tabelle 1: Konsonanten des Thai**

Die 21 konsonantischen Laute, zugleich 21 Phoneme, des Thai werden mit 44 Schriftzeichen geschrieben, die alle am Silbenanfang auftreten können.

Lautzeichen	Schriftzeichen	Lautzeichen	Schriftzeichen
ph	พ, ฟ, ภ	f	ฟ, ฝ
p	ป	s	ซ, ส, ศ, ษ
b	บ	h	ห, ฮ
th	ฐ, ท, ฒ, ถ, ฑ, ฒ	m	ม
t	ฏ, ฏ	n	ณ, น
d	ฎ, ฎ	ŋ	ง

<sup>64</sup> Die stimmlosen aspirierten Plosive werden unter den thailändischen Linguisten unterschiedlich transkribiert, und zwar mit dem hoch gestellten h als Zeichen für Aspiration bzw. Behauchung wie im IPA-System (p<sup>h</sup>, t<sup>h</sup>, c<sup>h</sup>, k<sup>h</sup>), mit einem normalen h – wie in dieser Arbeit –, oder sogar mit anderen Zeichen (P = ph, T = th, K = kh, C = ch) (vgl. NAKSAKUL 2002: 104ff.; TINGSABADH/ABRAMSON 1999: 147ff.; WAROTAMASIKKHADIT 2002: 75ff.).

ch	ฉ,ช,ฌ	r	ร
c	จ	l	ล,ฬ
kh	ข,ค,ฅ	w	ว
k	ก	y	ญ,ย
		?	อ

**Tabelle 2: Laut-Buchstaben-Korrelationen: Konsonanten im Anlaut**

Die thailändische Orthografie ist nicht lauttreu. Die Schriftzeichen werden stellungsbedingt unterschiedlich ausgesprochen, wie die darauf folgende Tabelle darstellt. Alle Zeichen können am Silbenanfang auftreten, drei Zeichen kommen wiederum nicht am Silbenende vor.

Thai-Alphabet	Initialstellung	Finalstellung
ก	k	k
ข	kh	k
ฅ	kh	k
ค	kh	k
ฌ	kh	k
จ	η	η
ฉ	c	t
ช	ch	t
ฌ	s	t
ฅ	ch	t
ญ	y	n
ย	d	t
ฎ	t	t
ฏ	th	t
ฑ	th	t
ฒ	th	t
ณ	n	n
ด	d	t
ต	t	t
ถ	th	t

ท	th	t
ฑ	th	t
น	n	n
บ	b	p
ป	p	p
พ	ph	p
ฝ	f	p
ฟ	ph	p
ฟ	f	p
ภ	ph	p
ม	m	m
ย	y	y
ร	r	n
ล	l	n
ว	w	w
ศ	s	t
ษ	s	t
ส	s	t
ห	h	-
ฬ	l	n
อ	ʔ	- <sup>65</sup>
ฮ	h	-

**Tabelle 3: Graphem-Morphem-Korrelationen: Konsonanten in Relation Anlaut - Auslaut**

Aus der Tabelle lässt sich ersehen, dass die Möglichkeiten für die Konsonantenlaute im Auslaut sehr begrenzt sind. Es kommen neun Phoneme vor: drei Plosive /-k, -p, -t/<sup>66</sup>, drei Nasale /-m, -n, -ŋ/, zwei Semivokale /-y, -w/ und Glottisschlag bzw. ein glottaler Plosiv /-ʔ/, der ausschließlich nach dem kurzen Vokal auftritt. Keine Konsonantenverbindungen sind im Auslaut zulässig.<sup>67</sup> Aufgrund der

<sup>65</sup> Der Buchstabe kommt zwar am Ende der Silbe vor, wird aber als Vokalzeichen mit dem Lautwert ɔ: klassifiziert, z.B. <๕๐> wird [rɔ:] ausgesprochen.

<sup>66</sup> Sie werden phonetisch anders als die üblichen [k, p, t] gebildet. Sie sind im Ansatz gebildete, nicht explosiv gelöste Verschlusslaute. Dementsprechend werden sie auch *Implosive* genannt.

<sup>67</sup> Näheres dazu vgl. 2.2.4 Silbenstruktur

Übernahme von Fremdwörtern (vor allem Anglizismen) in den thailändischen Wortschatz kommen inzwischen andere auslautende Konsonanten und Konsonantenverbindungen vor, die ursprünglich nicht im Thai zu finden sind (vgl. SRIURANPONG 2003: 161):, z.B. /-f, -s, -l/ in

giraffe > thl. yi:rá:f,  
 tennis > thl. thennis,  
 mail > thl. me:l.

Viele Thailänder, sowohl mit Englischkenntnissen als auch ohne sie passen der Einfachheit halber die „fremden“ Endlaute den thailändischen Lautgesetzen an (vgl. OANPHAW 2003: 76f; SRIURANPONG 2003: 161):

giraffe > thl. yi:rá:f oder yi:rá:p,  
 tennis > thl. thennis oder thennít,  
 mail > thl. me:l oder me:w/me:.

Im Thai kommen insgesamt 11 Konsonantenkombinationen vor, die nur silben-initial auftreten können. Kennzeichnend für diese ist, dass als **erstes** Element nur **stimmlose** Plosive auftreten können. Als **zweites** Element kommen vor:

- der **Vibrant** /r/ nach dem bilabialen /p, ph/, alveolaren /t/ und velaren /k, kh/ Plosiv,

Artikulationsart u. -ort		bilabial	alveolar	velar
stl. Plosive	aspiriert	p	t	k
	unaspiriert	ph	th	kh
Laterale			l	
Vibrant			r	
Semivokale/Gleitlaute		w		
		pr phr	tr	kr khr

**Tabelle 4:** Konsonantenverbindungen /pr, phr, tr, kr, khr/

- der **Lateral** /l/ nur nach dem bilabialen /p, ph/ und velaren /k, kh/ Plosiv,

Artikulationsart u. -ort		bilabial	alveolar	velar
stl. Plosive	aspiriert	p	t	k
	unaspiriert	ph	th	kh
Laterale			l	
Vibrant			r	
Semivokale/Gleitlaute		w		

pl phl kl kh

**Tabelle 5: Konsonantenverbindungen /pl, phl, kl, kh/**

- der friktionslose Labial bzw. der **Gleitlaut** /w/ nur nach dem velaren /k, kh/ Plosiv.

Artikulationsart u. -ort		bilabial	alveolar	velar
stl. Plosive	aspiriert	p	t	k
	unaspiriert	ph	th	kh
Laterale			l	
Vibrant			r	
Semivokale/Gleitlaute		w		

kw khw

**Tabelle 6: Konsonantenverbindungen /kw, khw/**

Daraus ergeben sich die folgenden Konsonantenverbindungen /pr-, pl-, phr-, phl-, tr-, kr-, kl-, kw-, khr-, khl-, khw-/. Im Gegensatz zu diesen 11, in der Tradition der Thai-Grammatik genannten, *genuinen* Clustern sind außerdem *Pseudo-Cluster* vorhanden, die eine Diskrepanz zwischen der Schreibung und Lautung aufweisen, z.B. die Verbindung <ทร> <th+r> wird jedoch wie [s] ausgesprochen<sup>68</sup>, z.B. <ทราย> (Sand) - <th r a: y> in der Schreibung - [sa:y] in der Lautung. Der Cluster aus dem Alt-Thai <มล> <m+l> wird im Standard-Thai nicht mehr als Konsonantenverbindung ausgesprochen, sondern der kurze Vokal [a] wird bei der Aussprache

<sup>68</sup> Ausnahmen ist Lehnwörter aus dem Sanskrit, z.B. <อินทรา> (Indra), <จันทร์> (Mond). Sie werden so wie geschrieben ausgesprochen, und zwar [inthra:] und [canthra:].

zwischen den beiden Konsonanten eingebaut, z.B. geschrieben wird das Wort <แมลง> (Insekt) wie folgt <æ: m l ŋ>, es wird nicht wie [mlæ:ŋ] ausgesprochen, sondern [malæ:ŋ].<sup>69</sup>

Ebenso wie bei den auslautenden Konsonanten üben die Anglizismen auch auf das thailändische phonologische System Einflüsse aus, so dass einige früher im Thai nicht existierende anlautende Konsonantenverbindungen in der Gegenwartssprache vorhanden sind (vgl. OANPHAW 2003: 76f; SRIURANPONG 2003: 161), z.B. [bl, br, dr, fl, fr] in

blond > *thl.* blɔŋ,  
break > *thl.* brè:k,  
drive > *thl.* dráyf  
flute > *thl.* flút,  
free > *thl.* fri:.

Dieser Prozess kann m.E. als Bereicherung des phonetischen Systems der thailändischen Sprache angesehen werden.

## 2.2.2 Vokalphoneme

Es sind insgesamt 24 Vokalphoneme, die durch 32 Schriftzeichen wiedergegeben werden. 18 davon sind Monophthonge und 6 Diphthonge. Zu den Monophthongen im Thai gibt es neun Klassen von Vokalqualitäten, die durch die Parameter der Zungenhöhe (hoch – mittel – tief) und der Zungenlage (vorn – zentral – hinten) beschrieben werden können. Jede der neun Klassen von Vokalqualitäten kommt in einer kurzen und einer langen<sup>70</sup> Variante vor.

- kurze Vokale: /i, e, æ, a, ɨ, ə, u, o, ɔ/
- lange Vokale: /i:, e:, æ:, a:, ɨ:, ə:, u:, o:, ɔ:/

---

<sup>69</sup> Die Konsonantenverbindung wird lediglich noch in manchen Varianten des südthailändischen Dialekts als ein Cluster ausgesprochen (vgl. TINGSABADH 1982: 406; KHANITTANAN 1992: 173).

<sup>70</sup> Lange Vokale werden unter thailändischen Linguisten generell durch Verdoppelung des entsprechenden Vokalsymbols gekennzeichnet (z.B. [bâan] = Haus). In dieser Arbeit wird hingegen die Notationsweise mit dem Längungsdiakritikum (: ) verwendet wie [bâ:n].

Ein so genanntes Vokaltrapez mit den Vokalen des Standard-Thai ist unten abgebildet.

		Zungenlage					
		vorn		zentral		hinten	
		kurz	lang	kurz	lang	kurz	lang
Zungen- höhe	hoch	i	i:	ɨ	ɨ:	u	u:
	↑	e	e:	ə	ə:	o	o:
	↓	æ	æ:			ɔ	ɔ:
	tief			a	a:		

**Abb. 7: Vokale des Thai**

Die unten stehende Tabelle zeigt die graphemischen Realisierungen der Vokalphoneme des Thai.

kurz		lang	
Lautzeichen	Schriftzeichen	Lautzeichen	Schriftzeichen
a	-ะ	a:	-า
i	อิ	i:	อี
ɨ	ึ	ɨ:	ือ
e	เ-, เ-ะ, เ็ค	e:	เ-
ə	เ-อะ, เอิ-	ə:	เ-อ
æ	แ-ะ	æ:	แ-
ɔ	เ-าะ	ɔ:	-อ
o	โ-ะ	o:	โ-
u	อุ	u:	ู

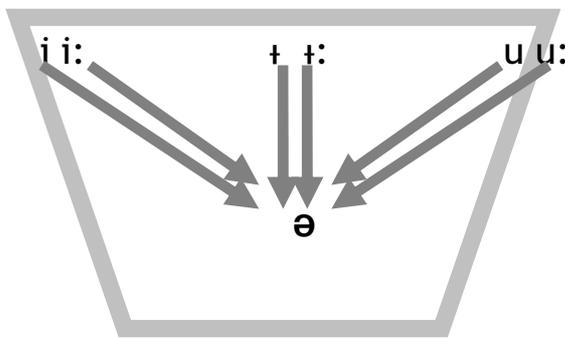
**Tabelle 7: Graphem-Morphem-Korrelationen: Monophthonge**

Eine andere Gruppe unter den vokalischen Lauten bilden die Diphthonge. Es ist im Thai zwischen kurzen und langen Diphthongen zu unterscheiden. Die kurzen

setzen sich aus zwei etwa gleich kurzen vokalischen Elementen zusammen, die langen aus einer langen und einem kurzen vokalischen Element. Die Diphthonge im Thai sind die so genannten *steigenden* Diphthonge<sup>71</sup>, bei denen die Druckstärke zunimmt, d.h. der erste Diphthongteil ist nicht silbisch (BECKER 1998: 117; HALL 2000: 257). Sie richten sich auf den Vokal /ə/.<sup>72</sup>

- kurze Diphthonge: /iə, ɤə, uə/
- lange Diphthonge: /i:ə, ɤ:ə, u:ə/

Die Bewegung der Zunge während der Artikulation dieser Diphthonge ist in der Abbildung veranschaulicht:



**Abb. 8 : Artikulation der Diphthonge**

Die unten stehende Tabelle stellt die graphemischen Realisierungen der Diphthonge des Thai dar.

<sup>71</sup> In Bezug auf die Definitionen von fallenden und steigenden Diphthongen sind zwei verschiedene Terminologien zu finden. In der einen Terminologie ist der Diphthong fallend, wenn der Öffnungsgrad in der zweiten Phase eines Diphthongs größer ist als in der ersten, andernfalls ist er steigend. In der anderen Terminologie heißt ein Diphthong fallend, wenn seine erste Phase mit stärkerem Druck der pulmonalen Luft gebildet wird als die zweite, andernfalls heißt er steigend (BUBMANN 2002: 168). Bei ALTMANN/ZIEGENHEIM (2002: 42) ist der Diphthong nach ihrer Terminologie ein *Falldiphthong*, wenn der zweite Bestandteil im Vokalsystem tiefer angeordnet ist als der erste. Ist der zweite Bestandteil im Vokalsystem höher angeordnet als der erste, spricht man von einem *Steigdiphthong*. Nach der Definition von ALTMANN/ZIEGENHEIM ist der deutsche Diphthong [aɪ] ein Steigdiphthong, während WIESE (1996: 159), BECKER (1998: 117) und HALL (2000: 257) [aɪ] als fallenden Diphthong klassifizieren, wobei alle deutschen Diphthonge demnach fallende Diphthonge sind.

<sup>72</sup> Je nach der Richtung der Zungenbewegung kann die Bildung der Diphthonge unterschiedlich klassifiziert werden, die Diphthonge richten sich nämlich auf den Vokal /ə/ oder auf den tieferen Vokal /a/. Die Schwankung in der Aussprache zwischen [iə] und [ia], [ɤə] und [ɤa], [uə] und [ua] spiegelt sich in zwei parallelen Transkriptionsweisen für die Diphthonge in der Fachliteratur wider (vgl. TINGSABADH/ABRAMSON 1999: 148f.; NAKSAKUL 2002: 59ff.; SMYTH 2002: 14f.; WAROTAMASIKKHADIT 2002: 83ff.).

kurz		lang	
Lautzeichen	Schriftzeichen	Lautzeichen	Schriftzeichen
iə	เี้ยะ	i:ə	เี้ย
ɤə	เี้ยะ	ɤ:ə	เี้ย
uə	อัวะ	u:ə	อัว

**Tabelle 8: Graphem-Morphem-Korrelationen: Diphthonge**

Allerdings kann man in der Fachliteratur (vgl. auch BICKNER/HUDAK 1990: 164ff; KHANITTHANAN 1990: 61; NAKSAKUL 2002: 57f.) die Behauptung finden, dass das Thai nur drei Diphthonge hat, und zwar /iə, ɤə, uə/. Die Länge der Diphthonge bei der Artikulation ist aufgrund der fehlenden Minimalpaare kein distinktives Merkmal zur Bedeutungsunterscheidung wie bei den Monophthongen. Obwohl der sehr kleine Unterschied zwischen den kurzen und langen Diphthongen psychoakustisch feststellbar ist, werden die kurzen und langen Varianten als freie Allophone kategorisiert, die sich in allen Lautumgebungen untereinander austauschen lassen. Dagegen werden die kurzen und langen Diphthonge bei CHOMAITONG (1999: 6), WAROTAMASIKKHADIT (2002: 82ff.) und in dieser Arbeit als eigenständige Vokalphoneme angeführt.

Die Lautkombinationen [ay], [aw] werden traditionellerweise nicht als Diphthonge wie die vergleichbaren im Deutschen /aɪ/ und /aʊ/, sondern im Einklang mit der häufigen Lautkombination [am] als Kombination vom Vokal und Konsonanten erfasst. Diese Wertung als Lautkombinationen aus dem Vokal /a/ und einem Konsonanten ist sinnvoll, da die Länge des Vokals in diesen Lautkombinationen die bedeutungsdifferenzierende Funktion hat, z.B. [ʔay] = husten vs. [ʔa:y] = schüchtern, sich schämen, [daw] = raten vs. [da:w] = Stern, [dam] = schwarz vs. [da:m] = stützen.

### 2.2.3 Töne

Wie in allen Sprachen werden im Thai zwei Phonemklassen unterschieden: Vokale und Konsonanten. Dazu kommen im Thai die *tonalen* Phoneme, die unabhängig von den beiden Klassen fungieren. Der Terminus „Ton“ bezieht sich auf den Tonhöhenverlauf in den morphologisch definierten Einheiten (vgl. HALL 2000: 151; BUBMANN 2002: 703). Die Bedeutung eines Wortes ändert sich allein durch Variation der Tonhöhe, sie ist also distinktiv. In terminologischer Anlehnung an „Phoneme“ werden die bedeutungsunterscheidenden Tonhöhenverläufe bzw. Töne auch „Toneme“ genannt (BUBMANN 2002: 703). Ein Tonem gehört zur Grundkonstitution einer Silbe des Thai.

Im Thai gibt es fünf Töne, einen unmarkierten, ebenen oder gleichbleibenden Ton und vier mit Tonzeichen markierte, und zwar den tiefen oder fallenden Ton (̀), den rückkehrenden oder steigend-fallenden Ton (ˆ), den hohen oder ansteigenden Ton (ˊ) und den fallend-steigenden Ton (ˇ).<sup>73</sup> In der Transkription werden Töne mit diakritischen Zeichen immer über dem jeweiligen Vokal gekennzeichnet.

Die Töne können sich auf der phonetischen Grundlage in zwei Gruppen unterteilen lassen:

- d) *Registertöne* (level tones): Sie sind Töne mit einem geringen Unterschied zwischen Anfangs- und Endpunkt bzw. Töne, die während der Artikulation auf einer Tonhöhe bleiben. Im Thai sind der gleichbleibende oder ebene Ton, der fallender Ton (̀) und der ansteigende Ton (ˊ) Registertöne.
- e) *Konturtöne* (contour tones): Sie sind Töne mit einem großen Höhenunterschied zwischen Anfangs- und Endpunkt bzw. Töne, die im Verlauf der Artikulation die Höhe ändern. Im Thai sind der rückkehrende oder steigend-fallende Ton (ˆ) und der fallend-steigender Ton (ˇ) Konturtöne.

---

<sup>73</sup> s. Abbildung der phonetischen Analyse der fünf Tonhöhenverläufe nach JACKSON GANDOUR (1976) in: <http://thaiarc.tu.ac.th/host/thaiarc/thai/introth.htm>

Als Beispiel ist hier die bedeutungsunterscheidende Funktion der Töne bei gleicher segmentaler Silbenstruktur angeführt:

/kh/ + /a:/ + Töne

- |                                    |              |      |   |
|------------------------------------|--------------|------|---|
| • eben/gleichbleibend              | kein Zeichen | kha: | (stecken/ bleiben)                                |
| • tief/fallend                     | `            | khà: | (Galgantwurzel)                                   |
| • rückkehrend/<br>steigend-fallend | ^            | khâ: | (Sklave bzw. Diener/<br>Wert/töten) <sup>74</sup> |
| • hoch/ansteigend                  | ´            | khá: | (Geschäft treiben)                                |
| • fallend-steigend                 | ˇ            | khă: | (Bein)  |

Dazu kommt noch ein extra hoch auszusprechender Ton, der nur in einer bestimmten Situation in der gesprochenen Sprache zum Einsatz kommt. Dieser extra hohe Ton wird mit dem Zeichen " " markiert.

Beispiele:

sǔ:əy = schön

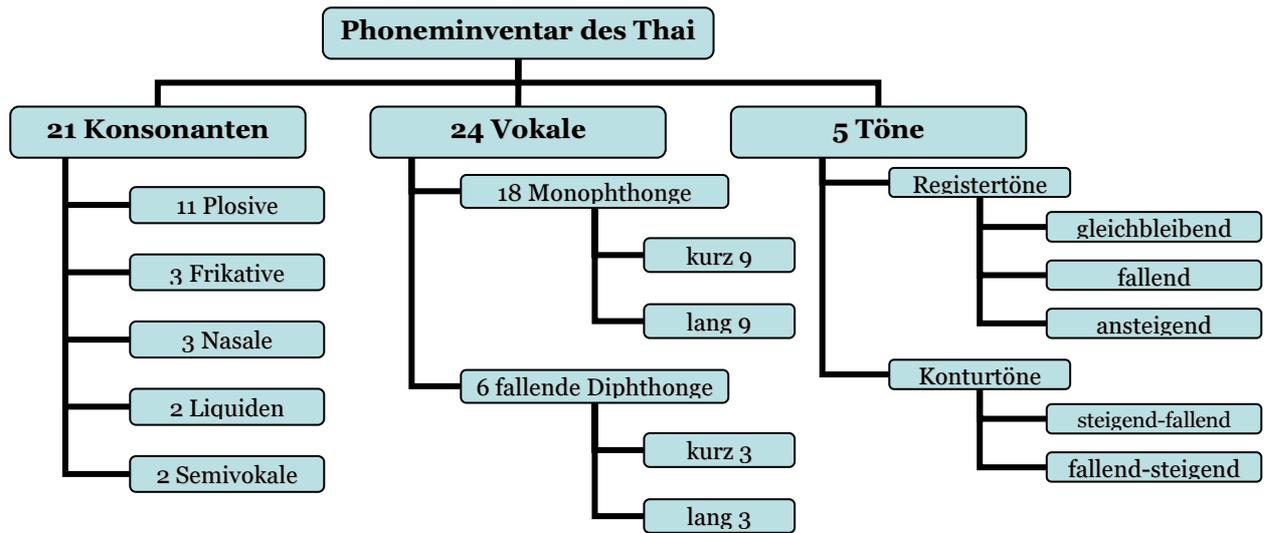
sú:əy sǔ:əy = sehr schön, wunderschön

Die Tonänderung ist in diesem Fall mit der Reduplikation des Grundwortes verbunden, die als ein wichtiges Wortbildungsmittel im Thai gilt. Die beiden Mittel tragen gemeinsam zur Ausdrucksverstärkung bei.

Es folgt die graphische Darstellung des Phoneminventars des Thai samt seinen Unterinventaren:

---

<sup>74</sup> Dabei handelt es sich um Homophone, die von drei in der Orthografie unterschiedlichen Wörtern vertreten werden.

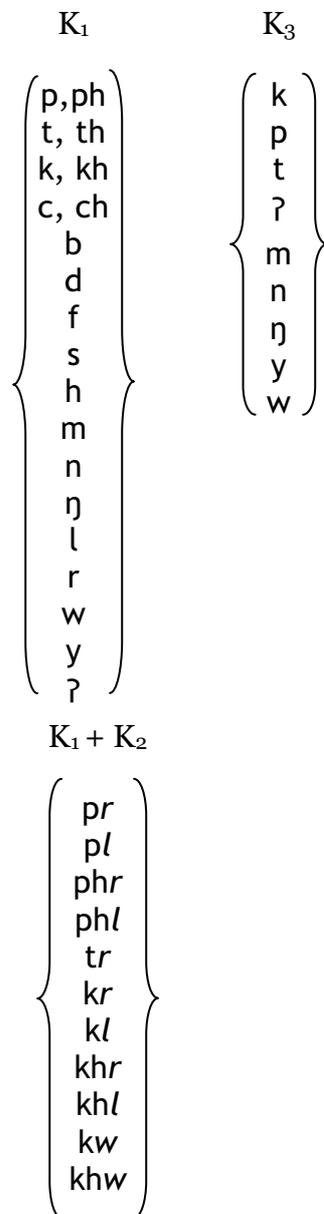


**Abb. 9: Phoneminventar des Thai**

## 2.2.4 Silbenstruktur

Zur Konstitution einer Silbe des Thai gehören mindestens ein Vokalphonem, ein Konsonantenphonem und ein Tonem. Die Strukturform der thailändischen Silbe kann im Formalismus wie folgt dargestellt werden:

T  
(K<sub>1</sub>)(K<sub>2</sub>) V(V) (K<sub>3</sub>)<sup>75</sup>



*Beispiel der Strukturform des thailändischen Einsilbers* (vgl. CHOMAITONG 1999: 11)

- 1) KV      kà      (schätzen)
- 2) KVV     ka:     (Rabe)
- 3) KKV     phrá    (Mönch)
- 4) KKV     klâ:    (tapfer)
- 5) KVK     kàt     (beißen)
- 6) KVVK    ka:n    (Zeit, Tempus)
- 7) KKVK    khwâm (umkippen)
- 8) KVVVK   khwǎ:η (sperren)

**Erläuterung:**

**T** = Ton, **K** = Konsonant, **V** = Vokal, **VV** = langer Vokal bzw. Diphthong

**K1:** alle 21 Konsonantenphoneme

**K2:** r, l, w

**K3:** 9 Auslaute

---

<sup>75</sup> Dies ist die maximale Gestalt einer thailändischen Silbe. Die Strukturform 1) und 3) kommen in der Form nur in unbetonten Silben vor. In betonten Silben wird der Glottisverschlusslaut mit artikuliert (= kà?, phrá?).

Zieht man die Töne beim Silbenbau genauer mit in Betracht, ergeben sich die fünf folgenden Strukturformen des (betonten) Einsilbers (vgl. NAKSAKUL 2002: 167ff.; ANCHALEENUKUL 2003: 9ff.):

- 1) K (K) VV<sup>0-4</sup>
- 2) K (K) VN<sup>0-4</sup>
- 3) K (K) VS<sup>1,3</sup>
- 4) K (K) VVN<sup>0-4</sup>
- 5) K (K) VVS<sup>1-3</sup>

### **Erläuterung:**

**K** = Konsonant, **V** = Vokal, **VV** = langer Vokal bzw. Diphthong

**N** = Nasale oder Semivokale

**S** = Stops/Verschlusslaute sowie Glottisschlag

Die hoch gestellten Zahlen repräsentieren den Silbenton.

**0** = der gleichbleibende Ton

**1** = der tiefe bzw. fallende Ton

**2** = der steigend-fallende Ton

**3** = der hohe bzw. ansteigende Ton

**4** = der fallend-steigende Ton

### **Beispiele**

- |    |                       |      |                |        |                 |
|----|-----------------------|------|----------------|--------|-----------------|
| 1) | K (K) VV <sup>0</sup> | ka:  | (Rabe)         | klu:ə  | (sich fürchten) |
|    | K (K) VV <sup>1</sup> | bà:  | (Schulter)     | phlò:  | (auftauchen)    |
|    | K (K) VV <sup>2</sup> | sû:  | (kämpfen)      | phrâ:  | (unscharf)      |
|    | K (K) VV <sup>3</sup> | ná:  | (Onkel, Tante) | phrá:  | (Messer)        |
|    | K (K) VV <sup>4</sup> | šĩ:  | (Farbe)        |        |                 |
| 2) | K (K) VN <sup>0</sup> | kham | (Wort)         | klay   | (entfernt)      |
|    | K (K) VN <sup>1</sup> | sàŋ  | (befehlen)     | klìn   | (Geruch)        |
|    | K (K) VN <sup>2</sup> | nĩŋ  | (still)        | kh râŋ | (Siegelack)     |
|    | K (K) VN <sup>3</sup> | chán | (Regal, Etage) | kh ráŋ | (Mal)           |
|    | K (K) VN <sup>4</sup> | chăn | (ich)          | kh lăŋ | (heilig)        |

3) <sup>76</sup>	K (K) VS <sup>1</sup>	phàk (Gemüse)	phlàk (schieben)
	K (K) VS <sup>3</sup>	chát (scharf/klar)	khróp (vollständig)
4)	K (K) VVN <sup>0</sup>	ɲa:m (schön)	phra:n (Jäger)
	K (K) VVN <sup>1</sup>	dà:n (Grenzkontrolle)	klò:m (wiegen)
	K (K) VVN <sup>2</sup>	kâ:ɲ (Grete)	pří:əw (sauer)
	K (K) VVN <sup>3</sup>	lí:əɲ (füttern, einladen)	phró:m (bereit)
	K (K) VVN <sup>4</sup>	khǎ:n (rufen)	krǒ:n (kahl)
5)	K (K) VVS <sup>1</sup>	bù:ək (plus)	prà:p (besiegen)
	K (K) VVS <sup>2</sup>	ří:p (eilen)	khlâ:t (verpassen)
	K (K) VVS <sup>3</sup>	mé:t (engl. meter)	krá:p (engl. graph)
		chê:t (engl. shirt)	có:k (chin. Reisbrei)

Die Wörter mit der letzten Silbenstruktur K (K) VVS<sup>3</sup> sind ausschließlich Lehnprägungen oder Fremdwörter, insbesondere aus den europäischen Sprachen.

Anhand der Beispielwörter ist feststellbar, dass die Toneme auf segmentaler Ebene unterschiedlichen distributiven Beschränkungen unterworfen sind. Die phonotaktischen Gesetzmäßigkeiten in diesem Zusammenhang betreffen die nativen Wörter, die Fremdwörter jedoch verhalten sich nicht selten in der Aussprache (und Schreibung) anders. Dementsprechend sind mehrere Ausnahmen bei Fremdwörtern zu beobachten.

## 2.2.5 Kontrastierung der Phonemsysteme des Thai und des Deutschen

In diesem Abschnitt werden die Sprachen Thai und Deutsch unter phonetischen und phonologischen Gesichtspunkten miteinander verglichen. Im Zentrum soll ein Überblick über die wichtigsten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Thai und Deutschen stehen.

---

<sup>76</sup> Wörter mit der Silbenstruktur K (K) VS<sup>2</sup> existieren zwar (besonders in der Alltagssprache), sie kommen jedoch selten vor, hauptsächlich in Onomatopoetica oder Fremdwörtern.

### 2.2.5.1 Konsonantenphoneme

Die folgenden Aufstellungen zeigen die Konsonantenlaute des Deutschen. Tabelle 9a) zeigt alle Konsonanten des Deutschen, Tabelle 9b) nur die Phoneme (vgl. HAKKARAINEN 1995:74; FÉRY 2002: 78f; RAMERS 2002: 76).<sup>77</sup>

Artikulationsart & -ort		bi-labial	labio-dental	alveolar	post-alvolar	pala-tal	velar	uvular	glottal
Plosive	stl.	p, p <sup>h</sup>		t, t <sup>h</sup>			k, k <sup>h</sup>		ʔ
	sth.	b		d			g		
Frikative	stl.		f	s	ʃ	ç	x	χ	h
	sth.		v	z	ʒ	j		ʀ,ʁ	
Nasale		m		n			ŋ		
Laterale				l					
Vibrant				r					

**Tabelle 9a: Konsonanten des Deutschen**

Artikulationsart & -ort		bi-labial	labio-dental	alveolar	post-alvolar	pala-tal	velar	uvular	glottal
Plosive	stl.	p		t			k		
	sth.	b		d			g		
Frikative	stl.		f	s	ʃ		x		h
	sth.		v	z	ʒ	j		ʀ	
Nasale		m		n			ŋ		
Laterale				l					
Vibrant									

**Tabelle 9b: Konsonantenphoneme des Deutschen**

<sup>77</sup> Die Affrikaten sind aufgrund des umstrittenen Status in der Beschreibung (monophonematische oder biphonematische Wertung) nicht in die beiden Tabellen aufgenommen worden.

Bei der Gegenüberstellung der beiden phonologischen Systeme weisen sie die beinahe gleiche Anzahl der Konsonantenphoneme (Deutsch 20 – Thai 21) auf. Die Anzahl der Phoneme, die in den beiden Sprachen vorkommen, beträgt 12.

Deutsch	<b>gemeinsame Phoneme</b>	Thai
/p/, /t/, /k/	/p/, /t/, /k/	/p/, /ph/, /t/, /th/, /c/, /ch/, /k/, /kh/, /ʔ/
/b/, /d/, /g/	/b/, /d/	/b/, /d/
/f/, /s/, /ʃ/, /x/ <sup>78</sup> , /h/	/f/, /s/, /h/	/f/, /s/, /h/
/R/, /l/	/l/	/r/, /l/
/v/, /z/, /ʒ/, /j/		/w/, /y/
/m/, /n/, /ŋ/	/m/, /n/, /ŋ/	/m/, /n/, /ŋ/

**Tabelle 10: Konsonantenphoneme des Deutschen und des Thai**

Trotz der (fast) gleichen Anzahl der Konsonantenphoneme sind die Inventare unterschiedlich besetzt. Die relevanten phonologischen Unterschiede sind: Das Thai besitzt nicht die Frikative [ʃ], [ʒ], [ç] und [x]. Im Deutschen fehlen wiederum der palatale Plosiv [c] und sein aspiriertes Pendant [ch]. Was Phonotaktik anbelangt, stehen deutsch initial [z] und final [s] dem nur silbeninitial vorkommenden [s] des Thai gegenüber. Der Laut [ŋ] kann im Thai sowohl als Silbenkopf als auch als Silbenkoda auftreten, im Deutschen kommt er nicht als (absoluter) Anlaut vor.

---

<sup>78</sup> Dem Phonem /x/ werden die Phone [ç] und [x] zugeordnet. Die Ich- und Ach-Laute kommen im Verhältnis der komplementären Distribution vor. Im Standard-Deutschen gilt die Verteilungsregel, dass bei postvokalischer Artikulation [ç] nur auf vorne gebildete Vokale folgt, während [x] nach hinteren Vokalen realisiert wird. Postkonsonantisch und im Anlaut erscheint ausschließlich [ç] (vgl. BRANDT 1999: 280). In der DUDENGRAMMATIK (2005: RZ 23) wird das Phonem /ç/ angesetzt, da [ç] weiter verbreitet sei. Ebenso wählt BRANDT (1999: 280) das Allophon [ç] als Vertreter des Phonems, RAMERS (2002: 76) wiederum das Allophon [x] aufgrund dessen, dass der Ach-Laut jeweils in den unmarkierten Flexionsformen, der Ich-Laut in den markierten erscheint. Bsp. *Singular Buch* [x] > *Plural Bücher* [ç], *Indikativ brach* [x] > *Konjunktiv bräche* [ç].

Die Distinktivität der phonologischen Merkmale *Aspiration* und *Stimmhaftigkeit* spielt bei den Konsonanteninventaren eine große Rolle.

	Deutsch	Thai
<i>Aspiration</i> der stimmlosen Plosive	nicht distinktiv	<b>distinktiv</b> [ph], [th], [ch], [kh] vs. [p], [t], [c], [k]
<i>Stimmhaftigkeit</i> der Frikative	<b>distinktiv</b> [v], [z], [ʒ], [j] vs. [f], [s], [ʃ], [ç]	nicht distinktiv

**Tabelle 11: Konsonantenphoneme des Deutschen und des Thai und entscheidende distinktive Merkmale**

Im Thai sind die aspirierten Laute distinktiv gegenüber den nicht aspirierten ([pa:] = werfen vs. [pha:] = bringen, führen), im Deutschen hat das Merkmal keine distinktive Funktion ([ʃpi:l] vs. [ʃp<sup>h</sup>i:l] = Spiel). Die Aspiration fungiert somit im Thai als distinktives Merkmal. Das Merkmal der Stimmhaftigkeit der Frikative ist im Deutschen besonders ausgeprägt ([va:zə] = Vase vs. [fa:zə] = Phase). Demzufolge sind vier gegenüberstehende Lautpaare entstanden ([v] vs. [f], [z] vs. [s], [ʒ] vs. [ʃ], [j] vs. [ç]). Im Thai ist die Stimmhaftigkeit in diesem Fall nicht distinktiv.

Hervorzuheben ist das Phänomen der Auslautverhärtung im Deutschen, in der die stimmhaften Obstruenten [b, d, g] am Silbenende mit seinen stimmlosen Entsprechungen [p, t, k] alternieren, sie verlieren also ihre Stimmhaftigkeitsspezifikation infolge der Kodaposition (FÉRY 2002: 90). Im Silbenauslaut sind generell nur stimmlose Obstruenten möglich, die Opposition zwischen stimmhaften und stimmlosen Varianten ist in dieser Position neutralisiert (RAMERS 2002: 94f.). Im Thai ist ein derartiger Prozess bei den stimmlosen Plosiven [k, p, t] ebenfalls zu beobachten. Im Silbenauslaut werden die im Ansatz gebildeten Plosive

jedoch nicht explosiv gelöst. In der Phonetik können diese Phone (auch „*Implosive*“ genannt) mithilfe des diakritischen Zeichens [̚] transkribiert werden: [k̚, p̚, t̚].<sup>79</sup> In Analogie zur deutschen Auslautverhärtung könnte man diesen Prozess als „Auslautabschwächung“ bezeichnen.

### 2.2.5.2 Vokalphoneme

Die beiden Sprachen weisen fast genau so viele Vokalphoneme (Deutsch 17 - Thai 18) auf. Insofern erscheint das thailändische Vokalinventar im Vergleich zum Deutschen symmetrischer als das deutsche.

deutsch-spezifisch	<b>gemeinsame Phoneme</b>	thai-spezifisch
/ɪ/, /i:/		
/ʏ/, /y:/		/i/, /i:/
/ʊ/, /u:/	/i/ oder /ɪ/, /i:/	/ɨ/ /ɥ:/
/e:/	/e:/	/u/, /u:/
/ɛ/, /ɛ:/	/ʊ/ oder /u/, /u:/	/e/, /e:/
/ə/, /e/	/ə/	/ə/, /ə:/
/œ/, /ø:/	/ɔ/	/æ/, /æ:/
/ɔ/, /o:/	/o:/	/ɔ/, /ɔ:/
/a/, /ɑ:/	/a/, /ɑ:/ oder /ɑ:/	/o/, /o:/
		/a/, /ɑ:/

**Tabelle 12: Vokalphoneme des Deutschen und des Thai**

Weitgehende Übereinstimmungen im Bereich der Monophthonge gibt es meistens bei den unteren Vokalen. Die auffälligsten Unterschiede in den Vokalphoneminventaren sind, dass das Thai keine gerundeten Vorderzungenvokale /ʏ/, /y:/, /œ/ und /ø:/ besitzt und dass die Mittelzungenvokale /ə:/, /ɨ/, und /ɥ:/ nur im Thai vorkommen.

<sup>79</sup> In der vorliegenden Arbeit wird auf diese *enge* Transkription verzichtet. Die hier angeführten Beispiele werden in einer *weiten* Transkription wiedergegeben, d.h. einfache [k, p, t] ohne ein zusätzliches diakritisches Zeichen. Zu enger und weiter Transkription in HALL (2000: 33)

Im Folgenden werden die Vokale des Thai und des Deutschen in der Matrix der Merkmale präsentiert. Die Merkmale sind [hint] = hinter, [vorn], [hoch], [tief], [rund], [gesp] = gespannt, [lang].<sup>80</sup>

	i:	i	ɪ:	ɪ	e:	e	u:	u	ə:	ə	ɔ:	ɔ	æ:	æ	o:	o	a:	a
hint	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-
vorn	+	+	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-
hoch	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
tief	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+
rund	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+	-	-
gesp	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
lang	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-

**Tabelle 13: Merkmalmatrix der Vokalphoneme des Thai**

	i:	ɪ	e:	ɛ	ɛ:	y:	ɣ	ø:	œ	ɑ:	a	u:	ʊ	o:	ɔ	ə	e
hint	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	+
vorn	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-
hoch	+	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-
tief	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-
rund	-	-	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-
gesp	+	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	-	-
lang	+	-	+	-	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	-	-

**Tabelle 14: Merkmalmatrix der Vokalphoneme des Thai**

Die folgende Tabelle verdeutlicht nochmals mit Hilfe einiger ausgewählten Merkmale der Vokale die Relevanz des phonologischen Merkmals Rundung der Lippen im deutschen Vokalsystem.

<sup>80</sup> vgl. die entsprechenden Definitionen der jeweiligen Merkmale bei RAMERS 2002: 90ff

<b>Merkmale der Vokale</b>	Deutsch	Thai
Stimmhaftigkeit	+	+
Nasalität	-	-
Unterscheidung zwischen Länge und Kürze	+	+
Lippenrundung bei den vorderen Vokalen	+	-

**Table 15: ausgewählte distinktive Merkmale der Vokalphoneme des Deutschen und des Thai**

Im Bereich der Diphthonge kann festgestellt werden, dass sich die in den beiden Sprachsystemen vorkommenden Diphthonge qualitativ wesentlich voneinander unterscheiden. Die Diphthonge im Thai /iə/, /i:ə/, /iə/, /i:ə/, /uə/, /u:ə/ sind alle steigenden Diphthonge und die Vokalquantität (Länge) spielt psychoakustisch eine Rolle. Die deutschen Diphthonge /aɪ/, /aʊ/ und /ɔɪ/ dagegen sind die sogenannten *fallenden* Diphthonge<sup>81</sup>, deren Ausgangssituation der Artikulation relativ genau fixierbar, der Endpunkt der Gleitbewegung der Zunge dagegen sehr variabel ist (RAMERS 2002: 80).

Außer den dargestellten Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den einzelnen Lauten der beiden Konsonanten- und Vokalsysteme ist in diesem Zusammenhang auf die Artikulationsbasis<sup>82</sup> hinzuweisen. KELZ/KUMMER (1989) kommen nach mehreren Untersuchungen im Bereich der Phonetik des Thai zum folgenden Schluss:

„Die höhere Zungenlage der thailändischen Sprecher läßt auf Unterschiede zwischen der deutschen und der thailändischen Artikulationsbasis schließen (KELZ, 1974: 223ff). Diese sind von der Lage und Haltung der Artikulatoren während des Sprechens bestimmt. Nach dem auf das Deutsche bezogenen Oppositionsschema von KELZ (1974: 229/230) ist für das Thailändische zu kontrastieren, dass der **Unterkiefer ziemlich passiv bleibt, die Mundöffnung verengt ist, dass die Lippen wenig aktiv und vorgestülpt sind und**

<sup>81</sup> Diphthonge mit Dynamikminderung bei der Aussprache, deren erster Vokal silbisch, zweiter unsilbisch ist. Vgl. auch Fußnote 14 in diesem Kapitel

<sup>82</sup> Bei BUBMANN (2002: 97) wird die Artikulationsbasis definiert als Bezeichnung für die Ausgangsstellung der artikulierenden Sprechwerkzeuge und für die Gesamtheit der artikulatorischen Eigenschaften, die für alle Sprecher einer Sprachgemeinschaft charakteristisch ist. DIELING (1992: 39) definiert sie als das Zusammenspiel der Sprechwerkzeuge auf unterschiedliche Art in den unterschiedlichen Sprachen, das in den einzelnen Sprachen eine für eben diese Sprache typische Ausprägung erfährt. Zu den typischen Merkmalen der Artikulationsbasis gehören nach DIELING Artikulationsspannung, Lippentätigkeit, Öffnungsweite, Zungenlage, Gaumensegelfunktion und Kehlkopfstand.

**daß die Zunge höher und zurückgezogener im Mundraum liegt** als beim Deutschen. [Hervorhebung von mir, N.K.]“ (KELZ/KUMMER 1989: 122)

Im Vergleich zur deutschen Sprache, die Zungenspitzenkontakt mit den unteren Schneidezähnen und deutliche Lippentätigkeit aufweist<sup>83</sup>, bleiben die Lippen und die Zunge bei der Produktion der Sprachlaute im Thai relativ passiv. Diese Beobachtung ist erwähnenswert, insbesondere im Hinblick auf den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Dies wird besonders bemerkbar, wenn man den thailändischen Deutschlernenden im Anfänger-Stadium zuhört. Sie können zwar Einzellaute richtig realisieren, aber im Satz oder in der spontanen Rede die Laute nicht deutlich aussprechen, da sie ihre Lippen nicht intensiv genug bewegen, so dass alles wie gemurmelt klingt.

### 2.2.5.3 Töne vs. Wortakzent

Ein wichtiger Aspekt bei der Kontrastierung der beiden beteiligten Sprachen ist die Diskrepanz zwischen Tönen und Akzent. Jede Silbe im Thai als Tonsprache repräsentiert eine feste Tonhöhe und die Bedeutung des Wortes wird durch die Tonhöhe bestimmt. In den meisten indogermanischen Sprachen sind auch Tonhöhen vorhanden, jedoch spielen sie sich auf der Satzebene ab. Dies ist die so genannte Intonation. Diese Tonhöhenkontraste werden nicht verwendet, um Wörter in ihrer lexikalischen Bedeutung zu unterscheiden, sondern sie fügen lediglich eine Diskursbedeutung hinzu (vgl. HALL 2000: 151). Während im Deutschen der Wortakzent als distinktives Merkmal von großer Bedeutung ist, übt die Wortbetonung im Thai keine bedeutungsunterscheidende Funktion aus.

Dem Aspekt der Wortakzentuierung wird keine besondere Bedeutung in der Thai-Grammatik beigemessen, weil das Thai grundsätzlich der monosyllabischen Tonsprache zugeordnet ist und der Wortakzent im Thai, wie oben erwähnt, keine Distinktivität im Sprachsystem besitzt. NAKSAKUL (2002: 183ff.) hat den Versuch unternommen, die Akzentuierung der thailändischen Polysyllaba zu klassifizieren, von denen die meisten ihre Herkunft in Pali und Sanskrit haben. Laut dem Unter-

---

<sup>83</sup> DIELING (1992: 39) dazu: „Diese Art zu sprechen [mit Zungenspitzenkontakt mit den unteren Schneidezähnen und deutlicher Lippentätigkeit, N.K.] erscheint aber manchem Lernenden gekünstelt, wenn nicht gar affektiert, und er ist nicht einfach bereit ‚nachzuturnen‘.“

suchungsergebnis sind verschiedene Strukturtypen vorzufinden, beispielsweise existieren bei zweisilbigen Wörtern zwei Akzentuierungsmuster (leicht - schwer und schwer - schwer), bei dreisilbigen vier Akzentuierungsmuster, bei viersilbigen sechs Akzentuierungsmuster, usw. (vgl. auch WAROTAMASIKKHADIT 2002: 110ff.). Festgestellt wird auch die von der Akzentuierung abhängige Änderung der Tonhöhe im einzelnen Wort, z.B. das Wort *Buch* wird so [nǎŋ ǎ:] ausgesprochen, wenn die beiden Wörter gleich stark betont werden. Im normalen Redefluss wird es jedoch [náj 'ǎ:] ausgesprochen, indem der zweite Wortteil akzentuiert wird.<sup>84</sup> Trotz der Ergebnisse bleibt das Gebiet der Wortakzentuierung des Thai noch unerforscht, zumal es sehr schwierig ist, handfeste Regeln dafür zu formulieren.

Zwar ist das Phänomen der Wortakzentuierung, wie sie sich in der deutschen Sprache darstellt, den Thailändern dank des Erwerbs des Englischen als erster Fremdsprache, die im Prinzip den großen Stellenwert der „Brückensprache“ für das Erlernen weiterer Fremdsprachen hat, keine absolut fremde Erscheinung, dennoch stellt die komplizierte Systematik der Verteilung des Akzentes und der Akzentzuweisung im Deutschen für thailändische Deutschlernende immer noch ein großes Hindernis dar, weil sie – besonders in Bezug auf die Integration der Fremdwörter – einer historischen Entwicklung unterworfen ist.<sup>85</sup>

#### 2.2.5.4 Silbenstruktur

In der Hinsicht der Silbenstruktur unterscheiden sich die beteiligten Sprachen beträchtlich. Vorerst wird auf die Silbentypen des Deutschen eingegangen, anschließend folgt der Vergleich der Silbenstruktur der beiden Sprachen.

---

<sup>84</sup> Bei dieser Untersuchung handelt es sich m.E. eher um den rhythmischen Klang der Wörter, der interessanterweise auch psychoakustische Wirkung haben kann.

<sup>85</sup> Hier wird auf die Darstellung der Akzentuierungsregularitäten verzichtet, denn sie betreffen nicht unmittelbar das Thema der vorliegenden Arbeit. In diesem Zusammenhang verweise ich auf die IDS-GRAMMATIK (ZIFONUN u.a. 1997: 203ff.) sowie die Grammatik von EISENBERG (2004a: 138ff.), die diese Thematik detailliert behandeln.

Für den deutschen Einsilber lassen sich folgende Silbenstrukturen als phonologische Kombinationsstruktur erschließen (TERNES 1999: 186f.; SCHUNK 2002: 94)<sup>86</sup>:

1)	V	Ei, ah
	VK	Öl, Eck
	VKK	Ast, ist
	VKKK	Obst, erst
	VKKKK	Ernst, impfst
2)	KV	du, die
	KVK	Tor, Zahn
	KVKK	Bild, Mist
	KVKKK	Furcht, Durst
	KVKKKK	kämpfst, Herbst
3)	KKV	Schnee, froh
	KKVK	flach, Schlag
	KKVKK	Schmerz, Brust
	KKVKKK	bringst, frierst
	KKVKKKK	schrumpfst, stampfst
4)	KKKV	Stroh, Spreu
	KKKVK	stramm, sprang
	KKKVKK	Strand, Splint
	KKKVKKK	sprichst, streckst
	KKKVKKKK	stolchst, strampfst

Wie in 2.2.1 und 2.2.4 erwähnt können im Thai höchstens zwei Konsonanten im Anlaut aufeinander treffen, im Auslaut kommt gar keine Konsonantenkombination vor. Die dortigen entsprechenden Darstellungen verdeutlichen auch, dass das Thai weniger Silbentypen hat und deren Strukturen (abgesehen von den Verteilungsbeschränkungen der Töne) recht einfach sind. Hingegen ist die Häufung der Konsonanten im An- und Auslaut im Deutschen so ausgeprägt, dass der Silbenbau

---

<sup>86</sup> Die Maximalkombination der Konsonanten im Auslaut ist je nachdem zu betrachten, ob die Affrikaten (pf, ts, tj) als Einzelmorphem oder als Folge zweier Phoneme aufgefasst werden. Bei SCHUNK (2002) werden sie generell als ein einzelnes Morphem angenommen.

sehr komplex sein kann, und daraus ergeben sich vielfältige und umfangreiche Silbenstrukturen. Auslautende Vokale sind im Vergleich zum Thai jedoch seltener.

Die kontrastive Betrachtung der Phoneminventare und Silbenstruktur der beiden Sprachen in diesem Unterkapitel fördert mehrere Verschiedenheiten in diesem Bereich zutage, die für das Lernen des Deutschen als Fremdsprache von Thailändern ausschlaggebend sind. Hier werden einige Beispiele zusammengestellt, die sich auf die Forschungen berufen (vgl. NGAOSUWAN 1978: 36ff.; SAENGARAMRUANG 1992: 57f.; THARAWANIT/SCHALBRUCH 2003: 140ff.), sowie einige, die auf meinen eigenen Praxiserfahrungen beruhen:

- Der deutsche R-Laut klingt für thailändische Ohren unschön wie der Ach-Laut [x] und ist für sie schwer auszusprechen. Der deutsche R-Laut wird häufig durch das im Thai vorkommende Zungenspitzen-r alterniert. Allerdings wird das thailändische Zungenspitzen-r nur mit einigen kurzen Zungenschlägen gebildet, sodass er sich akustisch dem l-Laut annähert.<sup>87</sup>
- *artikulatorische Substitution* der deutschen Laute durch ähnliche Einheiten aus der Muttersprache Thai (z.B. [ʃ] oder [ç] durch [ch], [g] durch [k], [v] durch [w], [x] durch [k] oder [kh] sowie die gerundeten Vorderzungenvokale [ʏ], [y:], [œ] und [ø:] durch [ɪ], [ɪ:], [ə] und [ə:])
- *Phonemspaltung*, die sich dadurch auszeichnet, dass man einem Phonem, das bestimmte akustische Eigenschaften enthält, eine neue Eigenschaft zuordnet (z.B. <junge> [jʊŋə] > [jʊŋgə] oder [jʊŋkə])
- Zahlreiche phonetische und phonologische Abweichungen resultieren aus der (unbewussten) Übertragung der muttersprachlichen Distributionsregeln auf die Zielsprache. Ein Beispiel dafür: im Thai können nur [-k, -p, -t, -m, -n, -ŋ, -y, -w, -ʔ] im Auslaut stehen, daher haben manche Lernenden Schwierigkeiten mit den auf Frikative (wie [ʃ], [ç], [x]) auslautenden Wörtern. Die Paradebeispiele sind die Wörter <ich> und <Buch>, die wie [ik] und [buk] ausgesprochen werden. Im Allgemeinen gilt die Realisierung der deutschen Auslautverhärtung für Thailänder ebenfalls als sehr schwierig.

---

<sup>87</sup> Dies führt oft zum Missverständnis, dass Thailänder keine Unterscheidung zwischen dem [l]- und [r]-Laut machen würden oder könnten.

- Weiterhin haben die Sprecher des Thai, einer Sprache mit einfacher Silbenstruktur, tendenziell erhebliche Ausspracheschwierigkeiten beim Erwerben der Aussprache einer Sprache mit komplexer Silbenstruktur wie des Deutschen. Im Fall der (drei- bis vierstelligen) Auslautverbindungen kann die Eliminierung der Einzellaute bei den thailändischen Deutschlernenden ermittelt werden, z.B. <Vernunft> [fɛ̃nʉnft] > [fæ:nʉnf], <schimpfst> [ʃɪmpfst] > [chɪmf(s)] (vgl. auch NGAOSUWAN 1978: 50ff.).
- Die Aussprache der Konsonantenverbindungen der deutschen Sprache ist ungewohnt, weil das Thai weit weniger Konsonantenverbindungen als das Deutsche hat. Die deutschen Konsonantenverbindungen werden oft nachlässig ausgesprochen. Besondere Schwierigkeiten bereiten die, die sich aus für Thailänder bereits schwierig auszusprechenden Einzelkonsonanten zusammensetzen, beispielsweise die Laute [l] und [ʀ] in Verbindung mit den stimmlosen Frikativen wie [f], [ʃ], [x] und [ç]. Wörter wie <Furcht>, <Flucht>, <Fracht>, <Frucht>, <Strumpf> sind für thailändische Deutschlernende generell nicht einfach auszusprechen. Dies deutet darüber hinaus darauf hin, dass es den thailändischen Deutschlernenden besonders schwer fällt, nebeneinander stehende Plosive und Frikative auszusprechen.

Bei den thailändischen Deutschlernenden können die folgenden phonetischen Abweichungen im suprasegmentalen Bereich festgestellt werden:

- Aus Mangel an Sprachkenntnissen wird der Akzent falsch gesetzt, z.B. [fa:t<sup>h</sup>ə:]<sup>88</sup> statt [fa:tə].
- Nicht selten wird anstelle der Gewichtung auf die zu akzentuierende Silbe eine Tonhöhe auf die jeweilige Silbe gesetzt, z.B. [ke:hên] statt [ʔe:əŋ] oder [anrú:fên] statt [anru:fəŋ]. Weiterhin zieht dies die Tendenz nach sich, dass die Silben gleich stark betont werden, also [ke:'hên].
- Außerdem ist der Einfluss der ersten Fremdsprache Englisch auf die Aussprache der Lernenden ersichtlich, z.B. bei dem Wort <Familie> wird statt

---

<sup>88</sup> Allerdings lässt sich dieser Fehler unter Umständen durch die Gewohnheit aus der Muttersprache erklären, in der die Akzentuierungsschemata leicht - schwer bzw. unbetont - betont und schwer - schwer bzw. betont - betont bei zweisilbigen Wörtern gelten. Vgl. auch 2.2.5.3

[fa:'mi:liə] der englische Akzent verwendet, also ['fæ:mili], oder ['mu:sik] statt [mu:'zi:k].

- Die Satzintonation bereitet den thailändischen Deutschlernenden große Schwierigkeiten, da diese Art der melodischen Gestaltung des Satzes, die größtenteils zur Kennzeichnung der Satzarten üblich sind, in der thailändischen Sprache nicht vorkommt. Vorzugsweise werden die Hervorhebungen im Thai mit außerphonetischen Mitteln realisiert, beispielsweise durch das Hinzufügen von Abtönungspartikeln. Das hat zur Folge, dass jedes Wort im Satz etwa das gleiche Gewicht erhält. Die sprechaktbezogene Satzakkentuierung wird demgemäß in den Hintergrund gedrängt.

Die oben aufgeführten Schwierigkeiten sollen veranschaulichen, dass die Beeinträchtigung beim Hervorbringen der deutschen Sprachlaute sowie das Beherrschen der fremdsprachigen Intonationsstrukturen auf der Verschiedenartigkeit auf der phonetischen und phonologischen Ebene der beiden Sprachen beruhen. Infolgedessen haben thailändische Deutschlernende auf dem Gebiet der Aussprache sehr große Schwierigkeiten zu überwinden, und zwar sowohl im segmentalen als auch im suprasegmentalen Bereich. Diese beiden Bereiche bedürfen sorgfältiger methodisch-didaktischer Überlegungen, die nicht nur Arbeit an Segmenten, sondern auch die Wort- und Satzbetonung und die damit verbundenen Feinheiten zu berücksichtigen haben wie Akzentregeln, Beweglichkeit des Akzentes (generelle Gültigkeit des Prinzips der Stammsilbenbetonung, aber auch Präfixe und Suffixe können Akzentträger sein), (intentionsgebundene) Satzbetonung, Haupt- und Nebenakzent, akzentzählender Rhythmus und Satzmelodie (terminal, progredient, interrogativ) <sup>89</sup>.

Die phonetischen und phonologischen Entsprechungen und Unterschiede in der Mutter- und Zielsprache sind im Unterricht bewusst zu machen.<sup>90</sup> Neben den traditionellen Ausspracheübungen (wie Nachsprechen) empfehlen sich auch kognitiverende Vermittlungsverfahren, deren Spektrum von Verfahren mit primär

---

<sup>89</sup> vgl. auch Anforderungen für Deutschlernende bezüglich der phonologischen Kompetenz als ein Element der kommunikativen Sprachkompetenzen nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GOETHE-INSTITUT INTER NATIONES u.a. (Hrsg.) 2001: 117)

<sup>90</sup> HUFSEISEN (2004: 23) spricht in diesem Zusammenhang auch von der „Transformation des muttersprachlich Unbewussten in bewusst gemachtes Wissen“ in der Ausspracheschulung.

aufmerksamkeitsfokussierender Funktion („objektsprachliche Verfahren“) über visuelle Hilfen („visualisierende“ und „signalgrammatische Verfahren“) bis hin zu expliziten Erklärungen und metasprachlichen Regelformulierungen („verbal-metasprachliche Verfahren“) reicht. Ferner wird eine Vielzahl von Hinweisen zu körpermotorischen Verfahren im Ausspracheunterricht unterbreitet.<sup>91</sup>

## 2.3 Morphologie und Syntax

In diesem Teilkapitel wird die Struktur des Thai unter morphologischen und syntaktischen Gesichtspunkten eingehend behandelt. Die ausführliche Behandlung der morphologischen und syntaktischen Aspekte in der vorliegenden Arbeit ist der Ausgangspunkt für weitere kontrastive Untersuchungen im Bezug auf den Nominalstil im darauf folgenden Kapitel. Da die linguistische Beschreibung der Morphologie und Syntax des Thai lediglich ein Baustein der Arbeit ist, sind thematische Selektionen und Akzentsetzungen sinnvoll. Bei der Darstellung in diesem Teilkapitel wird daher der Fokus auf die Sprachphänomene gelenkt, die für das Thai als Prototypen angesehen sind. Damit soll die Eigentümlichkeit des Thai im Bereich der Morphologie und der Syntax zum Vorschein kommen.<sup>92</sup> Die nachfolgende Ausführung beschränkt sich vorerst auf den Verbalbereich; der Nominalbereich wird im nächsten Kapitel im Rahmen der Analyse des Nominalstils im Deutschen und im Thai gründlich untersucht.

---

<sup>91</sup> Praktische Hinweise für DaF-Unterricht vgl. DIELING (1992) und DIELING/HIRSCHFELD (2000). Im Aufsatz von GROTHJAHN (1998) findet sich eine Reihe von Literaturhinweisen in Bezug auf die Verfahren im Ausspracheunterricht sowie die altersgerechte Aussprache- und Hörschulung.

<sup>92</sup> Aufgrund der Andersartigkeit des thailändischen Sprachbaus sind metasprachliche Kommentare öfters unumgänglich, vor allem die über die grammatischen Relationen im Satz. Aus Platzgründen wird eine Reihe der Abkürzungen zur Kennzeichnung der grammatischen Funktion der Wörter im Satz eingeführt. Die Konvention dieser Abkürzungen richtet sich nach den in der Dissertation von SRIURANPONG (1997a) verwendeten Abkürzungen und wird für diese Arbeit gewissermaßen adaptiert.

### 2.3.1 Charakteristische Grundzüge des Thai

Sprachtypologisch und klassifikatorisch wird das Thai aufgrund seiner charakteristischen Strukturmerkmale den so genannten **isolierenden** Sprachen zugeordnet. Entsprechend den Merkmalen des isolierenden Sprachtyps kennt das Thai wie viele andere ost- und südostasiatische Sprachen keine Veränderungen der Wortform nach den grammatischen Akzidenzien bzw. Kategorien, nämlich keine Flexionsmarkierung durch Endungen (Konjugation, Deklination und Komparation). Im Thai bleiben die Wörter im Satz unveränderlich.

Beispiele:

- (1) chǎn phû:t (ich) (sprechen) = ich spreche
- (2) khun phû:t (Sie) (sprechen) = Sie sprechen
- (3) khǎw phû:t (er) (sprechen) = er spricht

Metaphorisch betrachtet stellt sich die Struktur des thailändischen Satzes *mosaikartig* dar (vgl. TMANGRAKSAT 1985: 15). Ein Satz wird durch die Zusammenfügung mehrerer einzelner Wörter strukturiert. Die syntaktischen Beziehungen zwischen den Wörtern bzw. Wortgruppen ergeben sich ausschließlich aus der Stellung der Satzelemente zueinander. Dies bedeutet, dass in der flexionslosen thailändischen Sprache die Stellung der Satzkonstituenten wesentlich zur Festlegung ihrer grammatischen Funktionen im Satz beiträgt. Nach SRIURANPONG (1997a: 16) gilt deswegen die Satztopologie als Kern der thailändischen Grammatik.

Eine Besonderheit des Thai ist die *Klassifikation* des Substantivs in der Nominalkonstruktion. Die Klassifikation wird von Substantiven oder Partikeln, den so genannten Klassifikatoren, vorgenommen, die das jeweilige Substantiv, in der Umgebung von quantifizierenden Ausdrücken, vor allem von Zahlwörtern,

begleiten (vgl. BUBMANN 2002: 346, 470), z.B. mæ:w sǝ:ŋ tu:ə (Katze zwei Körper/Leib) = zwei Katzen.<sup>93</sup>

Der Klassifikator bezieht sich auf ein inhärentes Zählkriterium des Substantivs und unterscheidet sich dadurch von der Maßeinheit. Syntaktisch ist er zwischen einem Zahlwort und einem Substantiv obligatorisch<sup>94</sup>, zugleich besteht eine bedeutungsbezogene Kongruenzbeziehung zwischen den Wörtern. So werden beispielsweise der Klassifikator tu:ə (Körper/Leib) für Tiere, khon (Mensch) für Menschen, ba:n (Platte) für breite, platte Gegenstände wie Fenster oder phæ:n (Scheibe/Blatt) für etwas Flaches und Dünnes wie Papier verwendet. Das Thai verfügt über hunderte Klassifikatoren, denn jedes Substantiv im Thai hat einen bestimmten Klassifikator. Dabei ist es auch zu betonen, dass die Klassifikatoren öfter mit den Substantiven selbst identisch sind (z.B. phæ: sǝ:ŋ phæ: = Floß zwei Floß).

Ein weiteres kennzeichnendes Merkmal im Bereich der Syntax ist die Verwendung der *Satz-* und *Abtönungspartikeln*<sup>95</sup> zur Kennzeichnung der Illokution wie Feststellung, Frage, Aufforderung oder Drohung. In der gesprochenen Sprache ist der Partikelgebrauch, z.B. khráp, khâ, ná, cá, si/sì, hoch frequent. In der geschriebenen Sprache finden die Abtönungspartikeln wenig oder kaum Verwendung, jedoch ist der Einsatz der Satzpartikeln unvermeidlich, denn sie übernehmen teilweise die Funktion der im Thai grundsätzlich nicht benutzten Satzzeichen wie Frage- und Ausrufezeichen.

(4a) khǎw mây ma: rǝ:  
er nicht kommen **Part.**  
= *Kommt er nicht?* (Fragesatz)

---

<sup>93</sup> Klassifikator-Systeme sind in asiatischen Sprachen weit verbreitet. In dieser Arbeit steht die Abkürzung KLF für den Klassifikator.

<sup>94</sup> Ausnahmsweise ist die Wortumstellung innerhalb der Nominalkonstruktion beim Gebrauch des Klassifikators in Verbindung mit dem Zahlwort „eins“ (nǝ:ŋ) zulässig, z.B. dèk nǝ:ŋ khon (Kind eins KLF) oder dèk khon nǝ:ŋ/nǝ:ŋ (Kind KLF eins) = ein Kind.

<sup>95</sup> Dafür steht die Abkürzung Part. in dieser Arbeit.

Ohne die Satzpartikel rǎ: lässt sich der Satz (4a) nicht mehr als Fragesatz verstehen:

(4b) khǎw mây ma:

er nicht kommen

= *Er kommt nicht.* (Aussagesatz)

Im Bezug auf die Modifikation des Satzkonstituenten ist das Thai eine **post-modifizierende** Sprache, in der alle beschreibenden bzw. bestimmenden Wörter hinter dem zu beschreibenden bzw. zu bestimmenden Wörter stehen. Es entspricht dem so genannten „head-first“-Konzept in der generativen Grammatik.<sup>96</sup>

(5a)

khǎw	pù:øy
er	krank
S	V

= *Er ist krank.*

(5b)

khǎw	pù:øy	nàk
er	krank	schwer
S	V	← ADV

= *Er ist schwer krank.*

(5c)

khǎw	pù:øy	nàk	mâ:k
er	krank	schwer	sehr
S	V	← ADV	← ADV

= *Er ist sehr schwer krank.*

Abgesehen von der Modifikation innerhalb der Adverbialphrase ist das **Verb** in den Beispielen (5a), (5b) und (5c) genauer in Betracht zu ziehen. Während die Wörter wie *krank*, *betrunken* oder *leise* in den europäischen Sprachen als Adjektive klassifiziert werden, fallen sie im thailändischen Sprachsystem in die

<sup>96</sup> Die Thematik der Postmodifizierung wird im Zusammenhang mit der Attribution von Substantiven im nächsten Kapitel näher erläutert.

Verbkategorie, weil sowohl das Verb als auch das (vermeintliche) Adjektiv die folgenden gemeinsamen syntaktischen Eigenschaften aufweisen (vgl. PRASITHRATHSINT 2000: 26off.)<sup>97</sup>:

- Bezüglich der syntaktischen Distribution treten sie in derselben Position im Prädikat auf.
- Die beiden können durch das vorangegangene Negationswort *mây* negiert werden.
  - *khăw mây ma:* = er nicht **kommen** = Er kommt nicht.
  - *khăw mây hīw* = er nicht **hungrig** = Er ist nicht hungrig/hat keinen Hunger.
- Thai „Adjektive“ kommen im Imperativsatz an der Stelle vor, wo typischerweise das Verb steht.
  - *karuna: nâŋ loŋ* = bitte **sitzen** heruntergehen = Bitte setzen Sie sich.
  - *karuna: ŋiə:p* = bitte **leise** = Bitte seien Sie leise.
- Die Kopräsenz mit den Aspekt aufzeigenden Wörtern ist in den beiden Fällen möglich.
  - *khăw kamlaŋ ʔà:n nă:ŋs̄:* = er Progressiv **lesen** Buch = Er liest gerade das Buch.
  - *khăw kamlaŋ maw* = er Progressiv **betrunken** = Er ist (im Moment) betrunken.

Gemäß dem oben erwähnten Erklärungsansatz ist dieser Verbtypus, auch *adjektivisches Verb* genannt, eine Subkategorie der *statischen Verben* (vgl. SMYTH 2002: 59; WAROTAMASIKKHADIT 2002: 175). Anhand der oben genannten syntaktischen Kriterien gelangt man zu dem Schluss, dass die Wortart *Adjektiv* im Thai nicht vorhanden ist. Diese Meinung ist heutzutage in der (modernen) Linguistik des Thai gängig (vgl. u.a. BANDHUMEDHA 1982: 29; PRASITHRATHSINT 2000: 26off.; WAROTAMASIKKHADIT 2000: 144).

---

<sup>97</sup> Da im Aufsatz nur mit einem Beispielwort (*di:* = gut) operiert wird, werden an dieser Stelle weitere Beispielsätze – auch zur Verifizierung der Annahme – von mir genannt.

Die vorausgegangene Besprechung über „Adjektive als Verb“ im Thai steht im unmittelbaren Zusammenhang mit der Wortartenabgrenzungsproblematik, die unter den Linguisten des Thai sehr kontrovers diskutiert wird. Zwei Faktoren, die dieses Problem zusätzlich erschweren, sind die *Homonymie* und *Polysemie*. Viele Wörter sind mehrdeutig und können im Prinzip unterschiedlichen Wortklassen zugewiesen werden, beispielsweise kann das Wort *phró gut, schön* (khǎw ró:ŋ phle:ŋ **phró** = Er kann **gut/schön** singen.) oder *denn, weil* (khǎw ma: chá: **phró** fǒn tòk nàk = Er verspätet sich, **denn** es regnet sehr stark.) bedeuten, d.h. es ist umgebungsbedingt entweder ein Adverb oder ein kausaler Konjunktör. Andere Beispiele seien genannt: *sǎ:y* (Schnur/Kette/Linie = Substantiv vs. spät = Adverb), *cà:k* (verlassen = Verb vs. aus/von = Präposition), *tha:n* (standhalten/(gehoben) essen = Verb vs. Almosen = Substantiv).

Auf der Grundlage der verschiedenen Grammatiktheorien, insbesondere der traditionellen Grammatik, der strukturalistischen Linguistik und der generativen Grammatik werden verschiedene Modelle der Einteilung der Wortarten ausgearbeitet. Die traditionelle Grammatik sieht sieben Wortklassen vor, nämlich Nomen, Pronomen, Verb, Adverb, Präposition, Konjunktion und Interjektion (PHRAYA UPPAKITSILPASAN 2000: 70ff.; THONGLOR 2000: 214ff.); manchmal kommen noch die Klassifikatoren als achte Wortart hinzu. Diese „Sieben-Wortarten-Lehre“ beherrscht bis dato die grammatikalischen Erklärungen in den Schulbüchern und den Grammatikunterricht in Thailands Schulen.<sup>98</sup> Im Wörterbuch der thailändischen Akademie der Wissenschaften (Royal Institute), dem angesehensten Wörterbuch Thailands, findet man ebenfalls die herkömmliche Wortarteinteilung wieder; hier allerdings wird durch die Wortart der Partikel ergänzt.<sup>99</sup> PANUPONG (2000: 51ff.), eine der ersten strukturalistischen Linguisten Thailands, hat gemäß der Distributionsmöglichkeit der Lexeme ein Klassifika-

---

<sup>98</sup> Für den Unterricht wird hauptsächlich die Wortartenklassifikation nach der traditionellen Grammatik angewendet. Nicht selten wird auch die Wortart *Adjektiv* unter Einfluss der englischen Grammatik eingeführt und so gelehrt, dass ein Großteil der Muttersprachler des Thai den Eindruck hat, dass das Thai Adjektiv als Wortklasse hätte. Außerdem behandelt man in manchen Zusammenhängen *Zahlwort* als eine gesonderte Klasse.

<sup>99</sup> Im Wörterbuch des Royal Institute werden unter *Adverb* Wörter verstanden, die die Funktion zur näheren Bestimmung des Nomens, des Verbs und des Adverbs bezüglich der Qualität und Quantität haben. Darunter werden sozusagen Adjektiv und Adverb subsumiert.

tionssystem mit 26 Wortarten<sup>100</sup> entwickelt. WAROTAMASIKKHADIT (1999: 17ff.) bringt dagegen eine andere Wortarteinteilung zur Diskussion, die die folgenden zehn Wortarten beinhaltet: Nomen, Verb, Adverb, Quantor, Demonstrativum, Negationswort, Fragewort, finale Partikel<sup>101</sup>, Konjunktion und Interjektion. Interessanterweise existiert nach WAROTAMASIKKHADITS Ansicht die Wortklasse *Präposition* nicht. Diese Annahme versucht sich aus der Begründung zu rechtfertigen, dass die in den anderen Grammatiken als Präpositionen angenommenen Wörter tatsächlich Substantive seien.<sup>102</sup> Die unterschiedlichen Möglichkeiten zur Klassifikation der Wörter haben ihre Gründe in der unterschiedlichen Systematik und Untersuchungsmethodik. Zugleich trägt die Natur des Thai, besonders das hohe Maß an Homonymie und die Flexionslosigkeit, zu diesen unterschiedlichen, zum Teil radikalen, Auffassungen über die Wortklassenbestimmung bei. Infolge der fehlenden morphologischen Merkmale der Wörter entfällt die Möglichkeit zur Klassifizierung der thailändischen Lexeme nach morphologischen Gesichtspunkten, deswegen plädiert PRASITHRATHSINT (2000: 267) für die Wortartenklassifikation nach formal-syntaktischen Kriterien wie syntaktischer Distribution und Kookkurenz.

Nach der ersten Einsicht in die grundlegenden Wesenszüge des Thai werden einige für den fremdsprachlichen Deutschunterricht bedeutsame Aspekte der thailändischen Syntax herausgegriffen und einer genaueren Untersuchung unterzogen.

### 2.3.2 Wortstellung im Satz

Da es im Thai – wie bereits eingangs erwähnt – keine morphologische Kennzeichnung und Kasusmarkierung gibt, müssen Stellungsverhältnisse der Satzglieder klar geregelt sein. Die Wortstellung muss also insoweit stark funktional sein und die Aufgabe erfüllen, die im Deutschen der Flexion (Konjugation und Deklination zur Kennzeichnung des grammatischen Wertes der einzelnen Wörter) zufällt. An Stelle des Flexionssystems verfügt das Thai gemäß der Eigenschaft des

---

<sup>100</sup> Die Klassifikation beruft sich auf ihre Dissertation von 1970.

<sup>101</sup> Damit sind Abtönungs- und Satzpartikeln gemeint, die am Ende des Satzes stehen.

<sup>102</sup> Anscheinend bildet er dabei eine Analogie zum Japanischen, das auch keine Präpositionen habe (WAROTAMASIKKHADIT 1999: 158).

analytischen Sprachbaus über zahlreiche lexikalische Elemente wie Hilfsverben und Partikeln zur Kennzeichnung der Tempora, Modi oder Genus verbi. Einige Beispiele mögen zeigen, wie die Kennzeichnung der Tempora, Modi oder der Genus verbi durch die Hilfsverben und Satzpartikeln erfolgt.

(6) *Gegenwartsform*

khăw      tham      ɲa:n  
 er          machen   Arbeit  
 = *Er arbeitet.*

Hier ist keine Partikel vorhanden bzw. der Satz ist nicht markiert.

(7) *Progressiv- bzw. Verlaufsform*

khăw      **kamlaŋ**                      tham      ɲa:n  
 er          Hilfsverb: Progressiv   machen   Arbeit  
 = *Er arbeitet gerade./Er ist am Arbeiten.*

Das Verb wird durch das Hilfsverb kamlaŋ ergänzt, das die Aspektkategorie *Progressiv* kennzeichnet.

(8) *Vergangenheitsform*

khăw      kin          khâ:w      **lăé:w**  
 er          essen      Reis      Hilfsverb: Perfektiv  
 = *Er hat gegessen./Er aß.*

Das Verb wird durch das Hilfsverb lăé:w ergänzt, das die Abgeschlossenheit markiert.

(9) *Zukunftsform*

khăw      **cà**                                      tham      ɲa:n  
 er          Hilfsverb: Futur          machen   Arbeit  
 = *Er wird arbeiten.*

Das Verb wird mit dem Hilfsverb cà ergänzt.

(10) *Passiv*

khăw      **thù:k**                                      cằp  
 er          Hilfsverb: Passiv      festnehmen  
 = *Er wird festgenommen.*

Das Verb wird mit dem Hilfsverb thù:k ergänzt.

Anhand der hier angeführten Beispiele kann man vorerst feststellen, dass die Möglichkeit zum Ausdruck der „universellen“ drei Zeitstufen (Gegenwart, Vergangenheit/Vorzeitigkeit und Zukunft/Nachzeitigkeit) sowie der Genus verbi (Aktiv und Passiv) im Thai besteht und das einzige Mittel zu deren Gestaltung die Hinzufügung von Lexem in den Satz ist. Die thailändischen Zeitformen bedürfen einer eingehenden Erläuterung, da sie als ein sehr schwer beschreibbares Problemfeld der Grammatik des Thai gilt. Formal wird der Satz (6) als *unmarkierte* Form angesehen, wobei diese temporal und aspektuell unmarkierte Basisform („Default“) ohne Temporaladverbial und weiteren Kontext vorzugsweise als Gegenwartsform wahrgenommen wird. Im Falle der kontextuelle Angabe der Referenzzeit kann die unmarkierte Zeitform jedoch anders interpretiert werden, z.B. wenn man gefragt wird: „Wo warst du, als ich dich gestern Abend angerufen habe?“ („pay yù: nǎy ma: mí:ə wa:n tɔ:n yen raw tho: pay hǎ:“), kann man aufgrund der eindeutigen Zeitdeixis im darauf bezogenen Kontext schlicht in der nicht markierten Zeitform antworten: „Ich gehe einkaufen.“ („ʔə:k pay sí: khǒ:ŋ“), ohne wiederholt lexikalisch oder syntaktisch die Vergangenheit zu markieren. In diesem Kontext liegt der Sachverhalt im Satz unmissverständlich in der Vergangenheit. Eine andere Verwendungsweise ist der Gebrauch der Basisform in der überzeitlichen, allgemeingültigen Aussage, wie „Die Sonne geht im Osten auf.“ („phrá ʔa:thít khín tha:ŋ thít tàwanʔə:k“). So kann meine These belegt werden, dass der temporal unmarkierten Form nicht schlechthin der Gegenwartsbezug zugesprochen werden kann.<sup>103</sup> Vielmehr ist die Temporalität durch den jeweiligen Kontext festgelegt und nicht unabhängig von der gesamten Kommunikationssituation zu interpretieren.

Nicht weniger problematisch ist die Konstruktion mit *cà* wie im Beispiel (9). In der aktuellen Diskussion wird das Hilfsverb *cà* nicht mehr als Marker der „absoluten“ Zukunft angenommen, sondern es weist je nach Umstand bzw. Kontext des Geschehens das Potenzial, die Behauptung, den Willen (des Sprechers) hin und

---

<sup>103</sup> Von einigen Linguisten des Thai wird ein System von Zeitformen grundsätzlich abgelehnt. Stattdessen ist die Rede von Default (Grundeinstellung), Aspekt (Abgeschlossenheit) und Modalität (Potenzialität), oder auch von drei Aspekten, nämlich *andauernd*, *abgeschlossen* und *einsetzend/beginnend* (im Sinne von *noch nicht begonnen*). Diese Auffassungen müssen jedoch noch durch Untersuchungen überprüft und theoretisch untermauert werden.

der Zukunftsbezug ist lediglich mit impliziert. Demnach hat die *cà*-Konstruktion sowohl temporale als auch modale Bedeutungsanteile. Der Sprachbenutzer muss auf den Kontext achten, um beurteilen zu können, ob sich die Äußerung über ein Ereignis rein auf die Zukunft bezieht oder ob die Modalisierung auch vorliegt. Außer den fundamentalen Temporalitäten kommt im Thai die Verlaufsform hinzu, die nicht nur als eine reine Repräsentation des gegenwärtigen Zeitbezugs anzusehen ist, sondern auch den progressiven Aspekt enthält. Die zeitliche Verortung einer Situation oder eines Ereignisses wird bemerkenswerterweise durch Kontextelemente festgelegt. Die Explizierung der Zeitreferenz und des Aspekts durch Adverbiale oder Hilfsverben ist zweitrangig und wird realisiert, wenn es notwendig ist.

Im Allgemeinen wird in Grammatiken des Thai festgestellt, dass bei der normalen Serialisierung in unmarkierten Aussagesätzen das Verb immer an zweiter Stelle steht. Das Subjekt zeichnet sich positionell durch seine Stellung vor dem Verb aus und das Objekt steht gewöhnlich dahinter. Ob es sich bei dem jeweiligen Nomen um ein Subjekt oder Objekt handelt, ist im Thai nur durch seine Stellung zum Verb zu ermitteln. Die Stellung der Wörter im Satz bestimmt die Funktion der Wörter und Wortgruppen im Satz. Die thailändische Sprache hat darauf folgend eine relativ unflexible Satzgliedstellung, die dem Grundschemata *Subjekt – Verb – Objekt* (SVO) folgt (vgl. u.a. SRIURANPONG 1997a: 53ff.).

Die genannten charakteristischen Merkmale des Satzbaus im Thai lassen sich mit folgenden Beispielen erläutern. Die Beispiele (11a) und (11b) verdeutlichen die strenge Grundwortstellung SVO im Thai, die den Beitrag zur Ermittlung der Funktion der Wörter im Satz leistet.

(11a)	raw wir	hěn sehen	khăw er	= <i>Wir sehen ihn.</i>
(11b)	khăw er	hěn sehen	raw wir	= <i>Er sieht uns.</i>
	S	V	O	

Im unmarkierten Aussagesatz sowie im Fragesatz nimmt das Verb die zweite Position bzw. die Position nach dem Subjekt ein.

(12) Aussagesatz:

khǎw	khǐ:ən	còtmǎ:y
er	schreiben	Brief
S	V	O

= *Er schreibt den Brief.*

(13) Fragesatz: Entscheidungsfrage

khǎw	khǐ:ən	còtmǎ:y	řǐ:/rǎ:
er	schreiben	Brief	Part. = Frage
S	V	O	

= *Schreibt er den Brief?*

(14) Fragesatz: Ergänzungsfrage

khray	khǐ:ən	còtmǎ:y
wer	schreiben	Brief
S	V	O

= *Wer schreibt den Brief?*

Im Aufforderungs- oder Befehlssatz wird das Subjekt weggelassen und das Verb steht am Satzanfang.

(15)

khǐ:ən	còtmǎ:y	(sǐ)
schreiben	Brief	Part.
V	O	

= *Schreib (doch) den Brief!*

Trotz der festen Anordnung der Satzglieder in der thailändischen Sprache ist die Platzierung eines Satzgliedes wie die des Objekts nach kommunikativen Intentionen des Sprachbenutzers eingeschränkt möglich (vgl. SRIURANPONG 1997b: 19ff.), beispielsweise im Falle der Hervorhebung durch Topikalisierung.

(16a)	phǒm	khə:y	ʔà:n	nǎ:ŋsǐ:	lêm	ní:
	ich	Hilfsverb: Perfektiv	lesen	Buch	KLF	dies-
	S	Verbalkomplex			O	

= *Ich habe dieses Buch gelesen.*

(16b)	nǎ:ŋsǐ:	lêm	ní:	phǒm	khə:y	ʔà:n
	Buch	KLF	dies-	ich	Hilfsverb: Perfektiv	lesen
	O			S	Verbalkomplex	

= *Dieses Buch habe ich gelesen (, nicht das andere).*

Verberstsätze sind außer beim Imperativ ausschließlich in Verbindung mit den Verben *mi:* (haben) und *kè:t* (wörtlich: geboren sein, geschehen, passieren) zu finden.

(17)	mi:	khon	ma:	ha:	Scott
	haben	Mensch	kommen	suchen	
	V	S	Verbalkomplex		O

= *Jemand kommt Scott besuchen.*

(wörtlich = *Es gibt jemanden, der Scott besucht.*)

(18)	kè:t	phæ:n	din	wǎy	tha:ŋ	phâ:k	nǐ:ə
	geschehen	Scheibe	Erde	bewegen	Weg	Region	Nord
	V	S			Adverbial		

= *Es gibt ein Erdbeben in der Nordregion.*

(wörtlich = *Das Erdbeben ist in der Nordregion geschehen.*)

Im Thai wird der Unterschied zwischen direktem und indirektem Objekt gemacht<sup>104</sup>, wobei sie aufgrund der Flexionslosigkeit nur semantisch auseinander zu halten sind. Stellungsmäßig befindet sich das direkte Objekt näher beim Verb als das indirekte Objekt, das unmittelbar oder durch das Verb *hây* (geben) oder eine Präposition getrennt dahinter steht. Im Thai liegt nur diese Anordnungsmöglichkeit des direkten und indirekten Objekts vor.

<sup>104</sup> Ich verwende anstelle *Akkusativ* und *Dativ* die allgemeineren Begriffe *direktes Objekt* und *indirektes Objekt*, zumal keine morphosyntaktische Kennzeichnung der Objektarten im Thai vorhanden ist.

(19)

khăw	sí:	khanǒm	hây	lû:k
er	kaufen	Süßigkeit	geben	Kind
S	V	<b>dO</b>	<b>V</b>	<b>idO</b>

= *Er kauft seinem Kind Süßigkeiten.*

(20)

khăw	khĩ:ən	còtmă:y	thĩŋ <sup>105</sup>	lû:k
er	schreiben	Brief	an/zu	Kind
S	V	<b>dO</b>	<b>P</b>	<b>idO</b>

= *Er schreibt seinem Kind einen Brief.*

Die strikt determinierte und grundsätzlich nicht variierbare Stellung erklärt sich nach SRIURANPONG (1997a: 172) dadurch, dass die Abfolge von direktem und indirektem Objekt im Thai als wichtiges Mittel zur Differenzierung der beiden Objektarten gilt. Im Thai ist die Reihenfolge der Objekte – wie die Abfolge in der normalen Serialisierung im Satz – stark grammatikalisiert, d.h. die beiden Objekte sind syntaktisch kodiert.

### 2.3.3 Verbserialisierung und das komplexe Prädikat

Ein weiteres Charakteristikum im verbalen Bereich im Thai ist die seriellen Verb-Konstruktionen mit zusammengesetzten Verben und Zeitadverbien, durch deren Einsatz die zeitlichen Verhältnisse genauer mitgeteilt werden können. Bezüglich der Stellungsverhältnisse zwischen den Verben werden die Hilfs- bzw. Koverben entweder links oder rechts oder sowohl links als auch rechts vom Hauptverb angeordnet. Das nachfolgende Beispiel illustriert diese strukturelle Eigenheit der thailändischen Sprache:

---

<sup>105</sup> thĩŋ kann auch als Verb fungieren, das *ankommen*, *eintreffen* bedeutet. Demnach könnte man das Wort thĩŋ im Satz (20) als Verb (wie Satz (19)) interpretieren.

- (21) khăw phîŋ də:n ʔò:k pay sí:  
 er gerade gehen/laufen ausgehen gehen kaufen
- khǒ:ŋ m̄:ə kí: ní: ʔe:ŋ  
 Sache vor kurzem nur  
 = *Er ist erst vor kurzem einkaufen gegangen.*

Die Funktionalität des mehrteiligen Verbalkomplexes zeichnet sich dadurch aus, dass die Teilhandlungen sowie Handlungsziele eines Ereignisses präzise zum Ausdruck gebracht werden. Dies ist im Beispiel (21) ersichtlich, in dem gleichzeitig die Tätigkeit des Agens (gehen/laufen) und das Ziel der Tätigkeit (kaufen) in einem einfachen Satz dargestellt werden können. Überdies können Aspekt und Aktionsart<sup>106</sup> anhand dieser komplexen Verbalkonstruktion realisiert werden.

---

<sup>106</sup> *Aspekt* ist verbale Kategorie, die sich auf die interne zeitliche Struktur oder andere inhaltliche Merkmale von Verbbedeutungen bezieht (BUßMANN 2002: 99). Nach EISENBERG (2004b: 83) sind *Aktionsarten* Eigenschaften von Verbbedeutungen, die die Struktur des Verlaufs des bezeichneten Vorgangs betreffen. Sie beziehen sich auf die lexikalische Bedeutung von Verben. Die Fachterminologie zum Thema Aktionsart ist uneinheitlich, gar verwirrend. HELBIG/BUSCHA (2001: 62ff.) unterscheiden die folgenden Aktionsarten:

- 1) *durative/imperfektive* Verben: sie bezeichnen Ablauf oder Verlauf des Geschehens, ohne dass etwas über Begrenzung und Abstufung, über Anfang und Ende des Geschehens ausgesagt ist: arbeiten, schlafen, blühen, laufen, essen. Zu der Gruppe gehören auch die *iterativen/frequentativen* Verben, die die Wiederholung eines Geschehens ausdrücken, die *intensiven* Verben, die die Verstärkung eines Geschehens ausdrücken, und die *diminutiven* Verben, die die Abschwächung oder geringe Intensität des Geschehens ausdrücken.
- 2) *perfektive* Verben: sie grenzen den Verlauf des Geschehens zeitlich ein oder drücken den Übergang von einem Geschehen zu einem anderen aus: aufblühen, verblühen, einschlafen, loslaufen, aufessen. Die Subklassen der perfektiven Verben sind: die *ingressiven/inchoativen* Verben, die den Anfang eines Geschehens bezeichnen, die *ergressiven* Verben, die die Endphrase und den Abschluss eines Geschehens bezeichnen, die *mutativen* Verben, die einen Übergang von einem Zustand in einen anderen bezeichnen, und die *kausativen/faktitiven* Verben, die ein Bewirken bzw. Veranlassen, ein Versetzen in einen neuen Zustand bezeichnen.

Bei der Klassifikation von GÖTZE/HESS-LÜTTICH (2002: 89f.), die der oben erwähnten von HELBIG/BUSCHA fast deckungsgleich ist, wird eine zusätzliche Untergruppe der perfektiven Verben eingeführt, nämlich die *punktuellen/momentanen* Verben, die lediglich einen Punkt des Geschehens beschreiben (vgl. auch HENTSCHEL/WEYDT 2003: 40ff). Die DUDENGRAMMATIK (2005: RZ 565 - 575) ersetzt die Bezeichnungen „perfektiv“ durch „telisch“ und „imperfektiv“ durch „atelisch“.

Die morphologische (und syntaktische) Kennzeichnung der Aktionsarten des Verbs ist auch in anderen Sprachen, wie in slawischen Sprachen so wie im Englischen (z.B. das Morphem *-ing* kennzeichnet die Progressivität des Verbs), zu finden.

In der Fachliteratur über die Thai-Linguistik ist es allerdings üblich, dass der Terminus *Aspekt* (*Aspektualität*) als Oberbegriff für Aspekt und Aktionsart verwendet wird.

- (20) khǎw nâŋ lêŋ<sup>107</sup> yù:      nay sǔ:əŋ  
 er      sitzen   spielen   bleiben   in   Park  
 = *Er bleibt im Park sitzen.*

Durch das (Hilfs-)Verb yù: im Beispiel (20) wird die imperfektive bzw. durative Aktionsart des an sich schon Geschehensweise ohne Spezifizierung der Anfangs- und Endphase andeutenden Verbs nâŋ deutlicher ausgedrückt.

Verben mit der Funktion der Aspektmarkierung im heutigen Thai sind z.B. khîŋ (steigen/aufsteigen), das das Eintreten des durch das Hauptverb bezeichneten Zustands oder den Anfang des Verlaufs andeutet, loŋ (herabkommen/ heruntergehen), das das Ende oder das Resultat eines (Zerstörungs-)Prozesses kennzeichnet, oder tò: (verlängern), das auf die Fortführung bzw. Fortdauer einer Handlung hinweist. Die Verwendung mehrerer, auch einzeln äußerbarer Verben als Aspektmarkierer führt zu der Vermutung, dass die aspektuelle Sicht auf das Verbalgeschehen allenfalls ein wesentliches grammatisches Prinzip des Thai ist. Schließlich ist anzumerken, dass sich die Forscher nicht einig sind, welchen Status in der Grammatik diese Verben haben, deren ursprüngliche lexikalische Bedeutung verblasst ist, und die lediglich als Mittel zum Ausdruck des Aspekts des Hauptverbs dienen.<sup>108</sup> In Anbetracht der Grammatikalisierung werden sie entweder als Hilfsverb, Koverb oder – allgemeiner – als Aspektmarker oder Aspektmorphem klassifiziert (vgl. u.a. MEEPOE 1998: 56ff.; MUANSUWAN 2002: 97ff.). Die vorliegende Arbeit schließt sich der Annahme der Mehrheit der thailändischen Grammatiken an, dass es sich um eine Kategorie der Hilfsverben handelt.

Neben der Aneinanderreihung der Verben wie in den oben erwähnten Konstruktionen lässt sich im Thai auch die Erscheinung des diskontinuierlichen Verbalkomplexes beobachten.

---

<sup>107</sup> Außerdem bedeutet lêŋ in diesem Kontext nicht „Spiel machen“ wie in seiner ursprünglichen Bedeutung, sondern es verdeutlicht die Intention der Handlungsausführung, nämlich ohne bestimmten Zweck.

<sup>108</sup> Aus einem anderen Blickwinkel kann man diese Verben betrachten als welche, die sich im Grammatikalisierungsprozess befinden.

(23) mǎe: nǎŋ kò:t lû:k rô:ŋhâ:y

Mutter sitzen umarmen Kind weinen

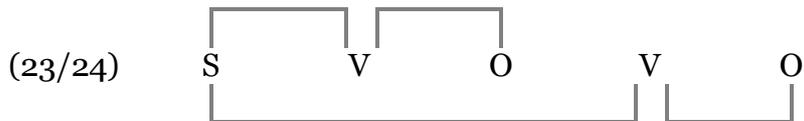
= *Die Mutter sitzt und umarmt weinend das Kind.*

(24) nákri:əŋ tǎŋ kamthǎ:m thǎ:m khru:

Schüler stellen Frage fragen Lehrer

= *Der/die Schüler/in stellt dem/der Lehrer/in Frage(n).*

Nach BHANDHUMEDHA (1982: 263ff.) entsteht die Diskontinuität in den solchen Konstruktionen aus der asyndetischen Verbindung zweier einfacher Sätze („monosententiale Strukturen“)<sup>109</sup>, z.B. der Beispielsatz (24) kann auf die Sätze „*Der/die Schüler/in stellt Frage(n).*“ und „*Der/die Schüler/in fragt den/die Lehrer/in.*“ zurückgeführt werden. Die beiden Sätze haben dasselbe Subjekt, das zu gleicher Zeit zwei Tätigkeiten ausüben. Grafisch können die Sätze (23) und (24) so abgebildet werden:



Das unten stehende Beispiel (25a) illustriert einen komplexeren Fall, in dem die asyndetische Satzverbindung die syntaktische Änderung mit sich zieht, die wiederum nur durch Semantik zu deuten ist.

(25a) lû:k kamlǎŋ du: mǎe: tham kapkhâ:w

Kind Hilfsverb: sehen Mutter machen Essen

Progressiv

= *Das Kind schaut gerade zu, während die Mutter kocht.*

---

<sup>109</sup> Diese Konstruktion hat eine auffallende Ähnlichkeit mit der AcI-Konstruktion (Accusativus cum Infinitivo) im Lateinischen und Deutschen.



Der Satz (26) kann grundsätzlich so interpretiert werden: Er (fährt das Auto und) prallt gegen einen Menschen. Der Mensch ist (infolge des Unfalls) gestorben. Im Prinzip kann der Satz jedoch anders verstanden werden, obwohl die Lesart nicht logisch erscheint, und zwar: Er (fährt das Auto und) prallt gegen einen toten Menschen. Oder im Beispielsatz (23) kann die Mutter diejenige sein, die weint, aber logischerweise auch das Kind.<sup>110</sup>

### 2.3.4 Passivkonstruktion

An dieser Stelle wird weiter auf die Passivkonstruktion im Thai eingegangen, die in der sprachwissenschaftlichen Forschungsliteratur unter syntaktischen und pragmatischen Gesichtspunkten immer wieder neu erörtert und auf unterschiedliche Weise analysiert wird.

Entsprechend dem analytischen Bau der thailändischen Sprache erfolgt die Bildung der Passivkonstruktion durch die Hinzufügung des Hilfsverbs *thù:k* oder *do:n* vor das Vollverb.

- (27) khăw      **thù:k**                      ti:  
          er        Hilfsverb: Passiv      schlagen  
          = *Er wird geschlagen.*

Die Bildung des Passivs ist auf den ersten Blick scheinbar einfach zu analysieren. Allerdings wird unter den thailändischen Grammatikern und Linguisten kontrovers über den Status der Wörter *thù:k* und *do:n* in der Passivkonstruktion diskutiert. Das Wort *thù:k* beispielsweise wird sowohl als Passivmarker-Morphem, als auch als Hilfsverb (u.a. PHRAYA UPPAKITSILPASAN 2000; THONGLOR 2000) oder als Vollverb bewertet. Anders als die vorher genannten Positionen schlägt SUDMUK (2003) vor, die gesamte *thù:k*-Konstruktion als „weak unbounded dependency“<sup>111</sup> zu kategorisieren. In dieser Arbeit schließe ich mich der von der Mehrheit der Linguisten vertretene Auffassung an, dass *thù:k* ein Hilfsverb ist.

---

<sup>110</sup> Diese Art der Satzverbindung ermöglicht im Thai viele kreative Sprachspiele.

<sup>111</sup> Zu der „weak unbounded dependency“ zählt man u.a. die „Tough“-Konstruktion im Englischen. Weitere Einzelheiten in SUDMUK (2003).

Neben der Kontroverse über die Struktur der thailändischen Passivkonstruktion wird auch die Frage der Semantik dieser Konstruktion diskutiert. In den meisten (traditionellen) Thai-Grammatiken heißt es, dass das Passiv, insbesondere die *thù:k-* und *do:n-*Konstruktionen, im Sprachgefühl der Thailänder nur etwas Negatives, das einem widerfährt, bezeichnet (vgl. auch WAROTAMASIKKHADIT 1972: 39; PHRAYA UPPAKITSILPASAN 2000: 136; THONGLOR 2000: 254), wie im folgenden Beispiel:

(28) *dèk khon nán thù:k lonthô:t*  
 Kind KLF: jen- Hilfsverb: bestrafen  
           = Mensch Passiv  
 = *Jenes Kind wird bestraft.*

Die Konstruktion mit *thù:k* oder *do:n* wird fast ausschließlich bei einer Handlung mit negativer Wirkung verwendet, z.B. *thù:k/do:n càp* (verhaften), *thù:k/ do:n khamoy* (stehlen), oder wie im Beispiel (28). Mithin wird ihre Verwendung in einem positiven Kontext, wenn nicht sogar im Allgemeinen, vermieden. Eine Ersatzform für die *thù:k-* und *do:n-*Konstruktion ist die Konstruktion mit dem zusammengesetzten Verb *dâyrap* (*dây* = bekommen + *rap* = nehmen). Die Konstruktion mit *dâyrap*, die etwa der Passiversatzform mit *bekommen*, *kriegen* oder *erhalten* im Deutschen entspricht, wird in erster Linie bei Handlungen mit positiver Bedeutung und in formellen Situationen gebraucht.

(29) *khăw dâyráp lî:ək pen pràtha:n*  
 er bekommen wählen sein Vorsitzender  
 = *Er wird zum Vorsitzenden gewählt.*<sup>112</sup>

---

<sup>112</sup> Dem Verb *dâyrap* in der passivischen Konstruktion kann prinzipiell auch nominalisiertes Verb folgen, z.B.

*khăw dâyráp ka:n sanǎ: chî: pen pràtha:n*  
 er bekommen Nominalisierung präsentieren Name sein Vorsitzender  
 = *Er wird zum Vorsitzenden ernannt.*  
 (wörtlich = *Er bekommt die Ernennung zum Vorsitzenden.*)

Ansonsten kommen anstelle der Passivkonstruktion die agensneutralisierende Ausdrucksform mit dem Personalpronomen der 3. Person Singular (khăw) oder eine Aktivkonstruktion ohne Agens in Frage.<sup>113</sup>

(30a) khăw sâ:ŋ bâ:n lăŋ ní: sèt rew caŋ  
 er<sup>114</sup> bauen Haus KLF: = dies- fertig schnell Part.  
 Gebäude  
 = *Man baut dieses Haus aber schnell fertig.*

oder

(30b) bâ:n lăŋ ní: sâ:ŋ sèt rew caŋ  
 Haus KLF: = dies- bauen fertig schnell Part.  
 Gebäude  
 = *Dieses Haus wird aber schnell fertig gebaut.*  
 (wörtlich = *Dieses Haus baut aber schnell fertig.*)<sup>115</sup>

Im Satz (30b) besetzt das Objekt im Aktivsatz (30a) (bâ:n lăŋ ní:) die Position vor dem Verb. Die Konstruktion kann unterschiedlich analysiert werden. Die erste Lesart nimmt an, dass der Satz (30b) eigentlich ein Passivsatz ist, bei dem das die neutrale Bedeutung „störende“ Hilfsverb thù:k weggelassen wurde (anstatt: bâ:n lăŋ ní: thù:k sâ:ŋ). Eine andere Analysemöglichkeit lautet: das unspezifische Subjekt khăw wird ausgelassen und das Objekt nach vorne bewegt, damit die Position vor dem Verb nicht leer bleibt.

Im Gegenwartsthai lässt sich allerdings die Tendenz feststellen, in der die Passivkonstruktionen in neutraler Bedeutung mehr Verwendung finden. Der Grund für die verstärkte Verwendung des Passivs liegt in der Übersetzung aus den euro-

---

<sup>113</sup> Durch die Verwendung von Aktivkonstruktionen zur Meidung der negativ konnotierten Passivkonstruktionen entsteht manchmal die Häufung von Subjektwörtern. Aus diesem Grund wird das Subjekt so oft weggelassen, dass es nicht nach Redundanz klingt.

<sup>114</sup> Das Subjekt khăw (er) im Thailändischen fungiert in solcher Konstruktion als unspezifisches bzw. verallgemeinertes Agens, vergleichbar mit „man“ im Deutschen.

<sup>115</sup> Diese Art der Konstruktion ist der Struktur in den so genannten Ergativsprachen ähnlich, in denen das Geschehen unter Absehung von der bewirkenden Ursache, insbesondere eines Agens ausgedrückt wird (EROMS 2000: 414).

päischen Sprachen, in denen das Passiv und passivische Konstruktionen wesentlich häufiger vorkommen als im Thai. Der Versuch, die Konstruktionen originalgetreu wie möglich zu übersetzen, führt zur Übertragung solcher Passivstrukturen in die Thai-Sprache. KHUNDEE (1990: 60ff.) hat diese Annahme ansatzweise bestätigt durch die Ergebnisse ihrer Untersuchung der Struktur der thailändischen Sätze in den Übersetzungen der Nachrichten aus dem Englischen, die von Juli bis Dezember 1988 in den staatlichen Fernsehkanälen ausgestrahlt werden. Die Forschung führt die vermehrte und neutralisierte Verwendung der Passivkonstruktionen in den Nachrichtentexten auf den Versuch zur originalgetreuen Übersetzung zurück.<sup>116</sup> PRASITHRATHSINT (1985: 169f.) hat in ihrer Dissertation die Veränderung der Benutzung der Passivkonstruktionen im geschriebenen Thai während der Bangkok- bzw. Rattanakosin-Periode (ab 1782) untersucht und ist zur Schlussfolgerung gekommen, dass die Passivkonstruktion mit thù:k mehr Akzeptanz finden wird: „[...] With regard to the passive constructions, we may be able to expect that the non-adversative /thùuk/ passive, which has been regarded as “foreign” will eventually be absorbed into Thai to the extent that it becomes acceptable to all”. In einer neueren Forschung dazu (PRASITHRATHSINT 2006) bekräftigt sie nochmals diese Annahme und fügt hinzu, dass die Bedeutung der Passivkonstruktion mit thù:k so neutralisiert ist, dass sie im heutigen Thai weite Verbreitung findet. Die folgenden authentischen Beispiele aus Zeitschriften und aus dem Internet sind Belege für die angesprochene Entwicklungstendenz des thailändischen Passivs, z.B. rû:p bæ:p chi:wít bæ:p ní: thù:k nam ma: phě:y phlæ: nay mi:əŋ thay (wörtlich = *Der/Dieser Lifestyle wird mitgebracht und in Thailand verbreitet.*), khwa:mrú:sək chên ní: thù:k sasôm ma: na:n (wörtlich = *Solches Gefühl wird seit langem gesammelt.*) oder sǎnya:n thî: thù:k sòŋ ma: pen raʔyáʔ ... (wörtlich: *Das Signal, das im regelmäßigen Abstand gesendet wird,...*). Die meisten gebildeten Thai-Lehrer und Sprachpfleger bezeichnen indessen solche Passivkonstruktionen als „unthai“

---

<sup>116</sup> Darüber hinaus werden andere Tendenzen beobachtet, z.B. die Änderung der Wortstellung im Satz, die erhöhte Komplexität der Satzstrukturen unter der Verwendung der Präpositionen und Konjunktionen, die vermehrte Anzahl der Nominalisierungen (KHUNDEE 1990: 69ff.). Diese Aspekte werden im nächsten Kapitel wieder aufgegriffen, wo auch die Nominalisierungen im Thai behandelt werden.

und aus der Fremdsprache – gemeint ist Englisch – übernommen. Sie sollten demzufolge vermieden werden. Diese Ansicht der Gelehrten und Sprachkritiker findet weiterhin großen Zuspruch, obwohl sie der derzeitigen Sprachrealität nicht ganz entspricht.

### 2.3.5 Ellipsen und Auslassungen im Satz

Eine weitere charakteristische Eigenschaft des Thai ist die Möglichkeit zum Weg- und Auslassen der Satzelemente. Im Thai kommt es sehr häufig vor, dass bestimmte Elemente im Satz ausgelassen werden, wenn der situativ-kontextuelle Rahmen vorhanden oder klar ist.<sup>117</sup> Dies gilt vor allem in der gesprochenen Sprache, in der Face-to-face-Kommunikation. Das am häufigsten ausgelassene Satzglied ist das Subjekt in der nominalen und pronominalen Form. Das Thai wird deswegen zu der so genannten „Pro-drop“-Sprache gezählt, in der sich das Subjektpronomen regelmäßig weglassen lässt.<sup>118</sup> In einem solchen Fall muss der Hörer oder Leser auf den (sprachlichen und nicht-sprachlichen) Kontext oder sein Hintergrundwissen zurückgreifen, um erschließen zu können, wer der Handlungsträger ist oder was gemeint ist.

(31) Kontext: *A und B treffen einander auf der Straße.*

A:	pay	năy	ma:		
	gehen	welch-	kommen		
	= <i>Woher bist du (gerade) gekommen?</i>				
B:	ma:	cà:k	thī:	tham	ŋa:n
	kommen	aus/von	Ort	machen	Arbeit
	= <i>Ich komme vom Büro.</i>				

In den beiden Sätzen wird das Subjektpronomen (2. und 1. Person) ausgelassen.

Ein weiteres Beispiel ist hier angegeben:

<sup>117</sup> Die Ellipsen werden hier keinesfalls als Normverstöße gewertet. Die sprachliche Kurzform ist in der Tat normal und unmarkiert. Die vollständige Ausformulierung gilt eigentlich als markiert.

<sup>118</sup> Vgl. HARTMANN/HUDAK: A Profile of the Thai Language. - online verfügbar: <http://www.seasite.niu.edu/thai/LLF/profile.htm> (Zugriff: 08.04.2004). In anderen Sprachen (wie Spanisch oder Türkisch) geht eine eindeutige Person- und Numerusmarkierung mit der Fakultativität der Subjektpronomina einher. Nur bei Hervorhebung werden die gebraucht (KALTENBACHER 1996: 10).

(32) C:    pay            kin            khâ:w        kan            máy  
          gehen        essen        Reis        zusammen    Part.  
          = *Gehen wir zusammen essen?*

D:    pay            (dì/sì)  
      gehen        (Part.)  
      = *Gehen wir!/Ich gehe mit!/Los!*

Bei der Beantwortung der Frage fällt nicht nur das Subjektpronomen weg, sondern alle anderen Satzelemente, die in diesem Kontext nicht notwendig oder rekonstruierbar sind. Der Sprecher D verbalisiert nur den diskursrelevanten Teil des Satzes, ohne die ganze Konstruktion des Gesagten wieder aufzunehmen. Dies trägt ausschlaggebend der Sprachökonomie Rechnung und hat zur Folge, dass diese Äußerung sehr kontext- und situationsabhängig ist, d.h. ohne sämtliche kontextuelle und situative Faktoren nicht verstanden werden kann.

Die Eliminierung des Subjektpronomens tritt normalerweise in informellen oder Alltagssituationen auf, in denen das Benennen des Pronomens pragmatisch nicht zwingend ist. In vielen formellen Situationen ist jedoch die Verwendung des Pronomens notwendig, da sie die Einschätzung des Gesprächspartners dem Sprecher gegenüber offenbart.

(33)    læ:w    thân    cà            də:n    tha:ŋ    pay  
          dann    Sie    Hilfsverb:    gehen/    Weg    gehen  
  Futur    laufen  
  
          thī:    nǎy    tò:        khráp  
          Ort    welch-    weiter    Part.  
          = *Wohin werden Sie weiter fahren/reisen?*

In diesem Fall ist das 2. Person Pronomen (thân) unentbehrlich. Die Verwendung des Personalpronomens des Sprechers signalisiert die eigene Stellung im Statussystem und deutet auf den hohen Respekt dem Gesprächspartner gegenüber hin.

Anhand des obigen Beispiels wird letztlich auch deutlich, dass das Thai ein sehr differenziertes System von Personalpronomina hat und ihr Gebrauch ein höchst komplexes Phänomen ist, das sich auf verschiedene soziolinguistische Variablen bezieht, wie gesellschaftliche Rollen, soziale Rangabstufung (insbesondere „Seniorität“), Situationsangemessenheit, Vertrautheitsgrad sowie Solidarität oder Distanz, und, nicht zuletzt, Geschlecht. In dieser Hinsicht ist der Pronomengebrauch als Teil des Sprachsystems Ausdruck von sozialer Identität und von Status- und Rollenbeziehungen und spielt folglich in der – auch interkulturellen – Kommunikation eine zentrale Rolle.<sup>119</sup>

### **2.3.6 Kontrastierung in den Bereichen Morphologie und Syntax des Thai und des Deutschen**

Im Folgenden werden die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Phänomene in den Bereichen Morphologie und Syntax des Thai einer kontrastiv-linguistischen Untersuchung unterzogen. Durch die vergleichende Betrachtung sollten die grundlegenden Übereinstimmungen und Kontraste hierbei herausgearbeitet werden, die im Deutsch als Fremdsprachenunterricht berücksichtigt und zunutze gemacht werden können. Wie man die Gemeinsamkeiten zunutze machen und die Kontraste didaktisch aufarbeiten kann, wird im Anschluss an die kontrastive Analyse aufgeführt.

#### **2.3.6.1 Einteilung und Bestimmung der Wortarten**

Im Bereich der Wortarteinteilung und -bestimmung findet sich der erste auffällige Unterschied. Bei der Betrachtung der Wortarten kann man leicht erkennen, dass

---

<sup>119</sup> Andere mögliche soziale Faktoren sind auch Beruf, genealogische Distanz und ethnisch-religiöse Zugehörigkeit, außerdem kann der Handlungsraum (hinsichtlich Formalität, Anwesenheit der Machtperson oder Unbekannten) für die Verwendung der Personalpronomina im Thai ebenso ausschlaggebend sein. Auf die Einzelheiten wird hier nicht weiter eingegangen, da die Auswahl der Personalpronomina in erster Linie die Satzgrammatik nicht beeinflusst, sondern eher mit dem Wortschatz, dem Sprachregister und der Pragmatik zu tun hat. Dieses Thema ist in zahlreichen Untersuchungen und in den Grammatiken der thailändischen Sprache dargestellt. Vgl. auch KUMMER 1984: 73; SRIURANPONG 1997a: 13f.; PANUPONG 2000: 65f.; PHRAYA UPPAKITSILPASAN 2000: 173ff.; SMYTH 2002: 39ff; ATTAVIRIYANUPAP 2004: 7ff.

die Wortarten in den beiden Sprachen fast deckungsgleich sind, nur die Wortklasse *Artikel* fehlt im Thai. Aufgrund der Artikellosigkeit des Thai bereitet der Gebrauch des bestimmten und unbestimmten Artikels thailändischen Deutschlernenden auf allen Kenntnissniveaus eine schier unüberwindliche Schwierigkeit bei der Sprachproduktion. Des Weiteren kennt das Thai die Differenzierung der drei grammatischen Genera der Substantive nicht, die im Deutschen vor allem im Verbund mit dem Artikel formal markiert sind. Ein zweiter grundlegender Unterschied bezieht sich auf die Wortart *Adjektiv*, die im Deutschen eine eigene Kategorie bildet, die durch ihre Deklinierbarkeit und Komparierbarkeit von anderen Wortarten abgrenzbar ist. Im Thai hingegen wird das Adjektiv wegen der im vorigen Abschnitt genannten syntaktischen Eigenschaften zur Kategorie des Verbs gezählt. Dieser Aspekt ist für den Fremdsprachenerwerb sehr bedeutsam. Während ein Kopulaverb der notwendige Bestandteil bei der prädikativen Verwendung des Adjektivs im Englischen oder Deutschen ist, z.B. He **is** drunk. oder Er **ist** betrunken., wird die Konstruktion im Thai wie ein Satz mit einem gewöhnlichen Verb konstruiert, also khăw maw (er betrunken).<sup>120</sup>

### 2.3.6.2 Tempora und Zeitformen

Im Bereich der Tempora und Zeitformen ist ebenfalls ein großer Unterschied erkennbar. Im Thai ist die Temporalität analytisch anhand der Lexikalisierung herzustellen und der Bestand mit den elementaren Zeitstufen wird durch die Aspekte erweitert (vgl. Beispiele (6) - (9)). Im Vergleich dazu setzt man im Deutschen traditionellerweise sechs Tempora an<sup>121</sup>, nämlich Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I und Futur II, die hinsichtlich der Formen-

---

<sup>120</sup> INTRATAT (2001) hat in einer Untersuchung nachgewiesen, dass die derartigen Fehler – trotz langjähriger Erfahrung mit Englisch in der Schule – im Englischunterricht auf dem universitären Niveau immer noch gemacht werden. Interessanterweise ist diese Art der Fehler meiner Erfahrung nach im zweiten Fremdsprachenunterricht wie Deutschunterricht nicht oft oder kaum zu finden. Offenbar sind die Lernenden dafür mehr sensibilisiert.

<sup>121</sup> Die traditionelle Beschreibung des Tempus ist nicht unproblematisch. Die sechs Tempora sind nach dem Vorbild der lateinischen Grammatik zusammengestellt. Die Meinungen, die das traditionelle Tempusystem durchbrechen, gehen noch heute auseinander. In der neueren Tempusforschung sind Präsens und Präteritum als Tempus anzusehen und andere Tempusformen als eine gemischte Form von Tempus, Modalität und Aspekt. Viele Linguisten sind allerdings der Ansicht, dass nur das Präteritum als Tempus angenommen wird, weil es eindeutig vergangenheitsreferenziell ist. Das Präsens ist hingegen atemporal, denn es kann Gegenwärtiges, Vergangenes wie auch Zukünftiges ausdrücken. Vgl. u.a. GÖTZE 2004: 251f.

bildung sowohl den synthetischen (anhand der Flexive) und analytischen Sprachbaucharakter aufweisen. An der Bildung der letzt genannten vier Tempora lässt sich der hohe Grad der Analytizität erkennen. Die Verwendung der Tempora gilt als ein zentraler Problembereich für thailändische Lerner des Deutschen – und ebenso Englischen – als Fremdsprache. Einerseits können Fehler in Bezug auf die Bildung der Tempusformen identifiziert werden, andererseits sind viele Lerner nicht in der Lage, Zeitinhalt richtig oder situationsangemessen auf der Satz- oder Textebene auszudrücken. Diese Problematik basiert auf den verschiedenen Bedeutungen und Verwendungsweisen der deutschen Tempora, (vgl. IDS-GRAMMATIK 1997: 1692ff.; KÖLLER 1997: 45ff.; HELBIG/BUSCHA 2001: 127ff.; GÖTZE/HESSELÜTTICH 2002: 98ff.; MAIWALD 2003: 293ff.; EISENBERG 2004: 110ff.; DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 706 - 747<sup>122</sup>), z.B. dem deutschen Präsens wird nicht nur die Gegenwartsbezogenheit zugeschrieben, sondern die Äußerung im Präsens kann auch die futurische Bedeutung, den Vergangenheitsbezug (im historischen Präsens) sowie die zeitlose Geltung bzw. die Allgemeingültigkeit haben. In dieser Hinsicht funktionieren das deutsche Präsens und die unmarkierte Zeitform im Thai sehr ähnlich und erlauben in gleicher Weise unterschiedliche Zeitstufenbezüge. Die Zeitstufenneutralität der beiden Zeitformen in den kontrastierten Sprachen scheint eine gemeinsame Kategorie zu sein. Vergleichsweise sind die Gebrauchsvarianten des deutschen Futurs und der Zukunftsform mit *cà*: ebenfalls identisch. In temporaler Hinsicht bezeichnen die beiden einen Sachverhalt in der Zukunft, die Dimension der Modalität mit dem Sinngehalt der Vermutung oder Behauptung ist äußerst präsent.

Die gravierenden Fehler bezüglich der Tempusverwendung der thailändischen Deutschlernenden sind das Zusammenwürfeln der verschiedenen Tempora in einem Satz oder in einem Text sowie die Tendenz, das Präsens ungeachtet der Situation oder des Inhaltes zu bevorzugen. Der letzt genannte Aspekt wird des Öfteren mit dem zirkulären Zeitsinn des Buddhismus<sup>123</sup> in Zusammenhang ge-

---

<sup>122</sup> Beim Verweis auf die Textstellen in der DUDENGRAMMATIK wird nicht die Seitenzahl angegeben, sondern die Randziffer (RZ) im Text.

<sup>123</sup> Man denke an die so genannten *vier edlen Wahrheiten des Lebens*, nämlich Geburt – Altern – Erkranken – Sterben/Tod. Tod ist aus buddhistischer Sicht ein totaler Funktionsstillstand des physischen Körpers. Geistige Kräfte und Energien kommen dabei nicht zum Stillstand. Die Energien (der Wille, das Wollen, das Begehren, der Durst nach Existenz, das Verlangen mehr und mehr zu werden) leben weiter, manifestieren sich weiterhin, in anderer Form, sie bringen eine

bracht (vgl. GÖTZE 2004: 253f.), indem das Gegenwärtige (als Ergebnis der Vergangenheit und Ausgangslage für die Zukunft) im Vordergrund steht. Diese kulturwissenschaftliche Auslegung ist hoch interessant, sie suggeriert dagegen den missverständlichen Eindruck, dass Thailänder die Vor- und Nachzeitigkeit (in der Muttersprache) nicht berücksichtigen würden. Tatsächlich aber kommt die Temporalität sehr differenziert (unter Hinzuziehung der Aspektualität) zum Ausdruck, sie wird nur im klaren kontextuellen oder konzeptuellen Rahmen sekundär. Als Ursache für die übermäßige Verwendung des Präsens wird die Wirkung des Fremdsprachenunterrichts gesehen, in dem das Gegenwartstempus mit großer kommunikativer Reichweite als Erstes gelehrt und gelernt wird. Außerdem haben die Präsensformen im Gegensatz zu den Verbformen im Präteritum (mit dem Stammvokalwechsel) oder den zusammengesetzten Verbformen (mit der entsprechenden Klammerbildung) wie Perfekt oder Futur keine großartigen spezifischen Formmerkmale, so dass die Lerner damit leichter oder besser umgehen können.

### 2.3.6.3 Sprachtypologie und Wortstellung

Die Quelle mehrerer wichtiger Kontraste zwischen den beiden Sprachen ist der fundamentale Unterschied in der Typologie. Das Thai ist eine isolierende Sprache mit analytischem Sprachbau, dagegen ist das Deutsche eine recht stark flektierende Sprache mit vorwiegend synthetischem Sprachbau, deren Artikel und Adjektive kasusmarkiert sind, und deren Verben und Präpositionen eine bestimmte Kasusmarkierung im Hinblick auf die folgenden nominalen Argumente verlangen. Während das deutsche Verb verschiedene Konjugationsparadigmen bezüglich des Tempus oder des Modus kennt, bleibt das Verb im thailändischen Satz unverändert. Der Flexionslosigkeit des Thai halber muss die Abfolge der Satzglieder nach grammatisch-syntaktischen Erfordernissen funktional sein; daher kommt die relativ rigide Abfolge von Subjekt - Verb - Objekt zustande. Die Wortstellung im Thai lässt sich als stark grammatikalisiert bezeichnen. Hingegen kann die Wortstellung des Deutschen dank der Kasusmarkierung relativ frei variieren. Der relative große Freiraum in der Wortstellung kann im Deutschen für diskurspragmatische Zwecke in Anspruch genommen werden. Wegen der

---

erneute Existenz hervor, die *Wiedergeburt* genannt wird. Der Kreislauf vollzieht sich und wiederholt sich stets.

Fixierung der Verbstellung kennt das Thai keine Inversion sowie keine Endstellung des Verbs wie im Deutschen, das die drei Satztypen (EISENBERG 2004b: 394) bzw. Satzformen (DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 1341) Verberst-, Verbzweit- und Verbletztsatz, auch Stirn-, Kern- und Spannsatz genannt (vgl. u.a. GÖTZE/HESS-LÜTTICH 2002: 477ff.), unterscheidet. Das syntaktische Merkmal der Unterordnung wie im Deutschen ist im Thai nicht existent.

Im Deutschen sind vier zentrale Satzarten unterscheidbar (IDS-GRAMMATIK 1997: 608ff.; EISENBERG 2004b: 396): Aussage- und Aufforderungssatz sowie Entscheidungsfrage- und Ergänzungsfragesatz.<sup>124</sup> Bei der sprachvergleichenden Betrachtung lässt sich die Parallelität in diesem Punkt feststellen, dass sich diese Satzarten auch im Thai finden. Jedoch sind sie zum Teil unterschiedlich strukturiert. Im Thai bleibt die starke Festschreibung der Abfolge der Satzglieder SVO in den verschiedenen Satzarten stets gewahrt. Beispielsweise steht das Verb im deutschen Entscheidungsfragesatz generell an der ersten Stelle, im Gegensatz dazu wird im Thai die Wortstellung des (unmarkierten) Aussagesatzes übernommen und eine zusätzliche Satzpartikel zur Kennzeichnung der Frage am Satzende platziert (vgl. Beispielsätze (4a), (13)). Die Übereinstimmungen zwischen deutschem und thailändischem Satzbau gibt es in der Grundreihenfolge mit dem Verb an zweiter Stelle im Aussagesatz, in der Besetzung der Position vor dem Verb durch das Fragewort bzw. -pronomen im Ergänzungsfragesatz und in der Subjektivität des Aufforderungssatzes.<sup>125</sup> Die folgende Gegenüberstellung veranschaulicht die hier genannten Punkte nochmals:

---

<sup>124</sup> In der DUDENGRAMMATIK (2005: RZ 1388) werden die fünf folgenden Satzarten nach der Satzfunktion differenziert: Aussagesatz/Deklarativsatz, Fragesatz/Interrogativsatz, Ausrufesatz/Exklamativsatz, Wunschsatz/Desiderativsatz und Aufforderungssatz.

<sup>125</sup> Mir ist die viel diskutierte Problematik der Funktionszuweisung an die Satztypen bewusst, z.B. der Verberstsatz muss nicht immer Fragesatz sein. Der Satz *Kannst du mir mal die Zeitschrift geben?* hat den Aufforderungscharakter, ist also kein Entscheidungsfragesatz, oder der Verbzweitsatz (mit der entsprechenden Intonation) *Die Katze ist nicht in der Wohnung?* ist Fragesatz. Hier wird die weitere Unterscheidung nicht berücksichtigt, nur die Grundausspragungen in den beiden Sprachen werden aufgezeichnet. Weitere Einzelheiten zu Satzformen und Satzfunktionen vgl. DUDENGRAMMATIK (2005: RZ 1390 - 1403)

(34) Aussagesatz:

Thai	khǎw	khǐ:ən	còtmǎ:y
	er	schreiben	Brief
Dt.	Er	schreibt	den Brief.
	S	V	O

(35) Ergänzungsfragesatz

Thai	khray	khǐ:ən	còtmǎ:y
	wer	schreiben	Brief
Dt.	Wer	schreibt	den Brief?
	S	V	O

(36) Aufforderungssatz

Thai	khǐ:ən	còtmǎ:y	(sǐ)
	schreiben	Brief	Part.
Dt.	Schreib	den Brief	!
	V	O	

(37) Entscheidungsfragesatz

Thai	khǎw	khǐ:ən	còtmǎ:y	řt:/rě:
	er	schreiben	Brief	Part.
	S	V	O	
Dt.	<i>Schreibt</i>	<i>er</i>	<i>den Brief</i>	<i>?</i>
	V	S	O	

#### 2.3.6.4 Passiv

Ein weiteres Phänomen im Deutschen, das für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache von Belang ist, ist das Passiv. Strukturell wird das deutsche Passiv analytisch gebaut, und zwar mit dem Hilfsverb *werden* (=

Vorgangspassiv) oder *sein* (= Zustandspassiv) in Verbindung mit dem Partizip II des Vollverbs. Ferner hält das Deutsche eine beachtliche Anzahl von Passiversatzformen bereit: Konstruktionen mit bekommen/erhalten/kriegen, auch Adressatenpassiv, Rezipientenpassiv, Benefizientenpassiv, Dativpassiv oder indirektes Passiv genannt (vgl. HELBIG/BUSCHA 2001: 163; DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 870), reflexive Vollverbvarianten (DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 805) z.B. sich öffnen, sich finden, und Passivkonstruktionen mit modaler Bedeutungskomponente wie sich lassen + Infinitiv, sein/bleiben/ stehen + zu-Infinitiv, gehören + Partizip II, gehen + (zu-)Infinitiv sowie sein + Adjektiv auf -bar, -lich, -fähig (vgl. IDS-GRAMMATIK 1997: 1792; HELBIG/BUSCHA 2001: 165ff.; DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 8805 - 806).<sup>126</sup> Im Vergleich dazu wird das Passiv im Thai lexikalisch gebildet durch die Platzierung der Wörter *thù:k*, *do:n* oder *dâyráp* vor das Verb. Die Alternativen zum Passiv sind lediglich die agensneutralisierende Ausdrucksform und die agenslose Aktivkonstruktion, wie in den Sätzen (28a) und (28b) dargestellt. Vergleichsweise hat das Thai weniger passive Ausdrucksformen. Der Gebrauch des Passivs ist im Deutschen allgemein üblich und kommt sowohl in der gesprochenen als auch in der geschriebenen Sprache sehr häufig vor. Die Umschreibung des Aktivsatzes durch Passivkonstruktion dient lediglich der „Täterabgewandtheit“ und Perspektivierung auf den Vorgang oder Sachverhalt (vgl. auch GÖTZE/HESS-LÜTTICH 2002: 108; DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 1853 - 1854). Nach EROMS (2000: 387) lassen sich Aktiv- und Passivsätze im Deutschen als unterschiedliche Perspektivierungen gleicher Sachverhalte auffassen (vgl. auch KÖLLER 2004: 467ff.). Dagegen wird bis heute in vielen Thai-Grammatiken das Passiv, die Konstruktion mit *dâyráp* ausgenommen, als Ausdruck eines negativen Sachverhalts angesehen. Dieses Konzept entspricht der deutschen Bezeichnung des Passivs als „Leideform“. Die Wertung des Passivs in den traditionellen Grammatiken schlägt sich in der Sprachverwendung nieder, indem ein Großteil der thailändischen Sprachnutzer versucht, den mit der negativen Nebenbedeutung beladenen Passivkonstruktionen konsequent auf Aktivkonstruktionen auszuweichen. Darin ist der Grund zu sehen, warum das Passiv im Thai – ebenfalls in der Sprachproduktion der Deutsch-

---

<sup>126</sup> Die IDS-GRAMMATIK (1997: 1792, 1850ff.) gruppiert die aufgeführten Passivkonstruktionen auf einer anderen Weise. Die Gruppen sind 1) die modale Partizipialkonverse mit gehören, 2) die modale Infinitivkonverse mit sein (sein + zu-Infinitiv), 3) die Zustandsformen mit Partizip II (bleiben/haben + Partizip II) und 4) die Reflexivkonversen mit und ohne lassen.

lernenden – weniger eingesetzt wird und demzufolge wenige passivische Konstruktionen verfügbar sind. Außerdem können die Vorgangs- und Sachverhaltsbezeichnungen im thailändischen Satz durch den Verzicht auf die Agensnennung gegeben werden (vgl. Beispiel (30b)).

### 2.3.6.5 Satzklammer

Bei der Beschreibung der verbalen Strukturen des Deutschen wird in fast allen Grammatiken die Aufmerksamkeit auf den Bereich der *Klammerstruktur* gerichtet. Aufgrund der durch Diskontinuierlichkeit der Struktur bedingten Fremdartigkeit und der daraus resultierenden Lernschwierigkeit für thailändische Deutschlernende verdient die Klammerstruktur eine eingehende Erwähnung in der vorliegenden Arbeit. An dieser Stelle wird daher ein kleiner Exkurs über dieses charakteristische Strukturmerkmal des Deutschen eingeschaltet, bevor die kontrastive Analyse fortgeführt wird.

Das Thema *Satzklammer* wird in der DUDENGRAMMATIK (2005: RZ 1339 - 1386) bezüglich der Besetzung bestimmter Felder durch Satzglieder ausführlich behandelt. EISENBERG (2004b: 399ff.) handelt Satzklammer bzw. Verbalklammer ebenso wie die DUDENGRAMMATIK im Rahmen der Satztopologie ab, darüber hinaus spricht er hinsichtlich der Nominalgruppe und ihrer Topologie von Nominalklammer als topologischem Charakteristikum. ALTMANN/HOFMANN (2004: 75ff.) listen verschiedene, in der Fachliteratur als solche angenommene Klammerstrukturen auf. Dabei wird die Frage gestellt, welche der Klammerstrukturen stark bzw. eindeutig oder schwach bzw. nicht eindeutig sind. Die Liste ist so angeordnet, dass sich eine Reihenfolge von unumstrittenen zu umstrittensten ergibt. Die da genannten Strukturen sind:

- *Verbale Klammer*: alle Kombinationen aus finiten Hilfs-, Modal- oder Vollverben,
- *Partikelverbklammer*: die finite Verbform mit der trennbaren Verbpartikel,
- *Teile eines verbalen Idioms*: Strukturen wie Objektinkorporationen (z.B. Rad/Auto fahren) oder Funktionsverbgefüge,
- *Prädikativklammer*: das finite Kopula oder ein finites Hilfsverb mit dem klammerschließenden Prädikativ,

- *Obligatorische Lokaladverbiale oder Richtungsadverbiale* bei Verben der Befindlichkeit bzw. bei Verben der gerichteten Bewegung (z.B. stellen, sich befinden),
- *Negationsklammer* mit *nicht*,
- *die offene Satzklammer*: Fehlen des klammerschließenden Ausdrucks

WEINRICH (2003: 33ff.), der das Deutsche als „Klammersprache“ charakterisiert, geht in seiner renommierten *Textgrammatik der deutschen Sprache* sogar von den zweiteiligen Verbformen aus und teilt sie sehr detailliert in verschiedene Klammertypen ein. Auf die Überlegung von WEINRICH wird hier genauer eingegangen, da sie nicht nur sprachwissenschaftliche Erörterungen, sondern auch kommunikationspsychologische und pragmatische Betrachtungsweisen umfasst. Die Unterteilung sieht folgendermaßen aus (WEINRICH 2003: 41ff.):

- 1) *einfache Verbalklammern* mit den Untergruppen Lexikalklammern, Grammatikalklammern (Tempus-, Passiv- und Modalklammer), Kopulaklammern;
- 2) *kombinierte Klammern* und
- 3) *einfache und kombinierte Adjunktklammern*.

Nach WEINRICH (2003: 37f.) wird die Verbalklammer durch das memorielle Zusammenwirken eines Vorverbs, das grundsätzlich eine finite Verbform ist, und eines Nachverbs gebildet. Beispielsweise hat die Lexikalklammer ein klammeröffnendes Vorverb, das syntaktisch nach Numerus, Gesprächsrolle bzw. Person und Tempus-Register variabel ist, und ein Nachverb unterschiedlicher Sprachzeichenklassen (Präposition, Adverb, Präpositionaladjunkt, Nomen, Adjektiv, Verb im Infinitiv), das syntaktisch invariant ist. Die Grammatikalklammer wird durch ein *Hilfsverb* oder *Modalverb* als Vorverb und *Infinitiv* oder *Partizip II* als Nachverb konstruiert. Die Passivklammer zeichnet sich dadurch aus, dass ihr Vorverb das Hilfsverb *werden* oder *sein* und ihr Nachverb das *Partizip II* ist. Die klammerförmige Prädikation in der Kopulaklammer wird gebildet durch Kombination eines Kopulaverbs (besonders *sein*, *bleiben*, *werden*, *scheinen*) mit einem nachfolgenden Nachverb in Form von Nomen, Adjektiv, Adverb oder Adjunkt. Die kombinierten Klammern entstehen durch das Zusammentreffen mehrerer (einfachen) Verbalklammern miteinander, wobei das Vorverb einfach bleibt, das Nachverb hingegen jeweils einen höheren Komplexitätsgrad als bei einfachen Klammern einnimmt (WEINRICH 2003: 50ff.). Bei der kombinierten Klammer *habe*

- *schreiben können* (Perfekt mit Modalverb) treffen eine Perfektklammer und eine Modalklammer zusammen, wobei die Perfektkonstruktion ihre Klammerförmigkeit weiterhin bewahrt, d.h. sie ist gegenüber der Modalklammer strukturdominanter. Der letzte Klammertyp ist die Adjunktklammer, in der die klammeröffnende Konjunktion wie auch das klammerschließende Verb vorliegen. Im Falle von Konjunktion oder Relativ-Junktor bzw. Relativpronomen als klammeröffnendes Element nimmt das Verb die Endstellung im Satz ein. WEINRICH (2003: 57) merkt an, dass die Klammer zwischen den klammeröffnenden und -schließenden Elementen in den Grenzen des Kontextgedächtnisses mehr oder weniger gedehnt sein kann.

Generell hält WEINRICH (2003: 33) die lexikalische oder grammatische, im Kontextgedächtnis<sup>127</sup> gebildete Brücke zwischen dem klammeröffnenden und dem klammerschließenden Element bzw. dem Vorverb und dem Nachverb über ein oder mehrere Sprachzeichen hinweg im Deutschen für einen wichtigen konstitutiven Beitrag zur Textualität eines Textes:

„Sie [die Klammerformen im Deutschen, N.K.] müssen, wenn sie vom Hörer verstanden werden wollen, in ihrer ganzen Ausdehnung im Kontextgedächtnis gespeichert und in ihrer Gesamtstruktur („Gestalt“) ganzheitlich dekodiert werden. Das klammeröffnende Element ist für den Hörer ein Signal, in seinem Kontextgedächtnis für eine kürzere oder längere Folge von Sprachzeichen einen Speicher zu öffnen. Mit dem klammerschließenden Element enthält der Hörer nach kurzer Verweildauer der Gedächtnisinhalte das Gegensignal, den betreffenden Speicher wieder zu schließen und – gewissen Erwartungen entsprechend, die sich wahrscheinlich in der Sukzession der Sprachzeichen zwischen Anfang und Ende der Klammer aufgebaut haben – die ganze Sprachzeichenfolge in *einem* gedanklichen Zugriff zu dekodieren. [Hervorhebung im Original]“ (WEINRICH 2003: 30)

Insofern wird der Klammerstruktur durchaus positive pragmatische Eigenschaft zugeschrieben, denn sie erzeugt einen Spannungsbogen, der den Hörer und Leser am Text hält. THURMAIR (1991: 184f.) ist allerdings der Ansicht, dass bei der Grammatikal- und Kopulaklammer sich eine relativ klare Trennung zwischen Formenmerkmalen, die im Vorverb ausgedrückt werden, und den inhaltlichen Merkmalen im Nachverb zeigt. Während die Lexikalklammern bereits mit dem Vorverb wesentlich konkretere Bedeutungen liefern und damit eine Richtung festlegen, können bei den erst genannten Klammertypen nach der Nennung des Vorverbs nur sehr allgemeine Erwartungen ausgebildet werden, die lediglich auf den Valenzrahmen und sukzessive auf die Besetzung der Aktanten zurückzuführen

---

<sup>127</sup> Damit ist Kurzzeitgedächtnis gemeint.

sind. Sie fügt hinzu, dass das für das Verstehen von Sätzen und damit ebenfalls für die mentalen Prozesse bei der Verarbeitung der Verbklammer zuständige Kurzzeitgedächtnis in (spontan) gesprochener Sprache nicht so belastet sei, wie das oft von vielen Forschern angenommen wird. Die Erklärung dafür ist, dass die Verbklammer in der gesprochenen (Alltags-) Sprache keineswegs unzumutbar überdehnt werde, weil Sprecher und Hörer gleichermaßen mit der Kapazitätsgrenze des Kurzzeitgedächtnisses zu kämpfen hätten.<sup>128</sup> In schriftlicher Sprache hingegen kann die Klammerstruktur – je nach Textsorte – weit gedehnt werden, insbesondere Nominalklammer im deutschen Nominalstil. In dieser Hinsicht fordert die Klammerstruktur eine besondere Konzentration und trägt zur Erschwernis beim Textverstehen bei.

Zieht man das Prädikat im thailändischen Satz, das sich – wie in 2.3.3 dargestellt – sehr komplex gestalten kann, zum Vergleich mit der Klammerstruktur heran, stellt man fest, dass der Verbalkomplex in beiden Sprachen zwar mehrteilig aufgebaut sein kann, jedoch stehen die Verben im Prädikat im Thai nebeneinander oder im Falle der asyndetischen Satzverbindung lediglich durch ein Objekt getrennt (vgl. Beispielsätze (23), (24)), während die Stellung des Vor- und Nachverbs in der Klammerkonstruktion des Deutschen, zumindest im Hauptsatz, systematisch in zwei getrennte Bereiche fällt.

Die Diskontinuität des Prädikats ist ein einzigartiges Phänomen des Deutschen und stellt im Hinblick auf Sprachrezeption und -produktion ein wesentliches Problem beim Spracherwerb ausländischer Deutschlernender dar. Da sie nicht daran gewöhnt sind, beim Hören oder Lesen eines (längeren) Satzes „auf das Verb zu warten“, wird das inhaltstragende Wort oft nicht wahrgenommen. Dies führt zur Fehl- oder Nicht-Interpretation der Äußerung. Außerdem ist die Satzklammer eine wesentliche Fehlerquelle bei der Sprachproduktion, z.B. trennbare Verben werden nicht getrennt (*\*Er ankommt am Flughafen.*), die Klammerkonstruktion wird nicht gebildet (*\*Er muss abholen die Freundin jeden Tag.*). Meist entsteht der Fehler im Zusammenhang mit der Endstellung des Verbs im Nebensatz. Die

---

<sup>128</sup> Sie argumentiert auf der Grundlage ihrer Untersuchung an einem Korpus von (authentischen) gesprochenen Alltagsunterhaltungen und -erzählungen, dass die Verbklammer die unmarkierte Struktur im Deutschen darstellt.

Fehler wie \*..., *bevor er geht zur Schule.* oder \*..., *obwohl geht die Zeit lange vorbei.* werden am Anfangsstadium häufig gemacht, lassen sich freilich nach intensiver Einübung und Korrektur verbessern und beheben.

### 2.3.6.6 Aktionsart

Ein weiteres Problemfeld hat mit der Aktionsart des Verbs zu tun. In der deutschen Sprachen stehen verschiedene Mittel zum Ausdruck der Aktionsarten zur Verfügung (vgl. HELBIG/BUSCHA 2001: 63ff.; GÖTZE/HESS-LÜTTICH 2002: 90f.).

- In vielen Fällen ist die Aktionsart der Bedeutung des Verbs inhärent: essen, lesen, schlafen sind durative Verben.
- Darüber hinaus kann die Aktionsart durch die Wortbildung modifiziert werden:
  - durch Präfigierung, die in dieser Hinsicht sehr produktiv ist: blühen > **er**blühen, **auf**blühen (= ingressiv), reißen > **zer**reißen (= egressiv),
  - durch Erweiterung der Infinitivendung<sup>129</sup>: streichen > streich**eln** (= iterativ),
  - durch Umlaut des Stammvokals mit Erweiterung der Endung: lachen > läch**eln** (= diminutiv),
  - durch Vokalwechsel e/i: liegen > **leg**en (= kausativ) und
  - durch Zusammensetzung: rennen > **los**rennen (= ingressiv).
- Durch zusätzliche *lexikalische* Mittel, vor allem Adverbien, kann die Aktionsart auch ausgedrückt werden, z.B. Er weint **unaufhörlich**. (= durativ), Es regnet **plötzlich**. (= ingressiv), Sie **pfl**egt **täglich** das Fenster **zu** putzen. (= iterativ).
- Dazu sind noch *syntaktische* Mittel zu rechnen, vor allem Konstruktionen mit Hilfsverben und Funktionsverbgefüge, z.B. Sie **ist beim** Schreiben. (= durativ), Das Theaterstück **g**elangt **zur Aufführung**. (= ingressiv), Ich **br**inge meine Doktorarbeit **zum Abschluss**. (= egressiv).

Dem Thai fehlt die Möglichkeit zum Ausdruck der Aktionsarten auf der morphologischen Ebene vollständig, denn die Affigierung, die ausschließlich bei den Lehnwörtern (hauptsächlich Substantiven) aus Pali und Sanskrit angewendet wird, ist im Thai nicht produktiv. Die Lexikalisierung ist das einzige Mittel zur

---

<sup>129</sup> Terminus nach HENTSCHEL/WEYDT (2003: 43)

Realisierung der Aktionsarten. Die lexikalischen Mittel kommen in Form von Verben, Adverbien und als Adverbiale fungierende Wortgruppen vor.

(36)

khǎw	y:n	khîn
er	stehen	aufsteigen
S	V	<b>V</b>

= *Er steht auf.* (= ingressiv)

(37)

khǎw	khî:ən	còtmǎ:y	tò:	(pay)
er	schreiben	Brief	verlängern	(gehen)
S	V	O	<b>V</b>	<b>(V)</b>

= *Er schreibt den Brief weiter.* (= durativ)

(38)

khǎw	khô:y khô:y <sup>130</sup>	lû:p	hǔ:ə	lû:k
er	leise, langsam	streicheln	Kopf	Kind
S	<b>V</b>	V	O	

= *Er streichelt den Kopf seines Kindes sehr sanft.* (= diminutiv)

(39)

khǎw	nɔ:n	talò:t
er	schlafen	durch
S	V	<b>ADV</b>

= *Er schläft den ganzen Tag.* (= durativ)

### 2.3.6.7 Ellipse

Der letzte Punkt, der hier besprochen wird, ist die Auslassung von Satzelementen. Im Thai können das Subjekt eines Satzes oder andere Satzglieder, je nach Kontext, weggelassen werden, hingegen kann das Subjekt in den deutschen Sätzen

---

<sup>130</sup> Das Verb lû:p bedeutet „mit der Hand über etwas gleiten“ und impliziert nicht unbedingt die sanfte, liebevolle Intensität. In diesem Fall intensiviert die Reduplikation der ganzen Wortform (Verb) die geringe Intensität der Handlung des Streichelns zusätzlich, daher kommt die Bedeutungskomponente „vorsichtig“ zustande. Überdies kommt die eher aus dem Kontext des Vater-Sohn-Verhältnisses resultierende Nebenbedeutung „liebvoll“ hinzu.

normalerweise nicht ausgelassen werden.<sup>131</sup> Die Ellipsen findet man im Deutschen vor allem in Reihungen, unter denen man das mehrfache Auftreten gleichartiger Elemente versteht (DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 1408; vgl. auch ENGEL 1988: 88f.; IDS-GRAMMATIK 1997: 410ff.), z.B. *Die weiße (Katze) und die schwarze Katze dösen*. Solche Ellipsen werden auch Reihungs- oder Koordinationsellipsen genannt. Es sind jedoch manche Einsparungen in Reihungen, die im deutschen Sprachsystem unzulässig sind, z.B. in Imperativsätzen können die Pronomen *Sie* und *wir* nicht eingespart werden, z.B. *Geben **Sie** sich zufrieden und kümmern **Sie** sich nicht mehr darum!*, oder bei Infinitiven kann *zu* nicht eingespart werden, z.B. *Das Gerät ist **zu** reinigen und **zu** ölen*. (DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 1412, 1415). Ein weiteres Beispiel ist, dass eingesparte Wortformen denselben Kasus aufweisen müssen, auch wenn die Kasus äußerlich nicht unterscheidbar sind, andernfalls sind die Wortformen auszusetzen (DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 1416), z.B. *Das sind die Bücher, **die** mich interessieren und **die** ich gerne kaufen würde*. (nicht: *\*Das sind die Bücher, die mich interessieren und ich gerne kaufen würde*). So kann man festhalten, dass die Einsparung von Satzelementen im Deutschen genauen grammatischen Regeln unterliegt, während sie im Thai primär kontextabhängig, also nur pragmatisch determiniert sind. Die eingeschränkte Möglichkeit zur Auslassung der Satzglieder im Deutschen bereitet manchmal eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit im Sprachgebrauch. Als Belege dafür, dass das Subjekt und Objekt öfters fälschlicherweise weggelassen werden, seien die Beispiele genannt: *\*Das ist, warum die Menschen verhungern müssen.*, *\*Er kann für die Förderung der Menschen ausgeben*. Im ersten Beispielsatz wird das Subjekt *der Grund* weggelassen, da es aus der Perspektive der Thailänder klar ist, dass da eine Begründung genannt wird, zumal der anschließende Nebensatz mit dem Fragewort *warum* beginnt. Das Subjekt *der Grund* noch einmal zu nennen, erscheint ihnen überflüssig. Das Verb *ausgeben* im zweiten Satz wird oft in der Verwendung *Geld ausgeben* benutzt. Da der Kontext eindeutig ist, wird das in diesem Fall überflüssig erscheinende Wort *Geld* weggelassen.

Die oben durchgeführte kontrastive Untersuchung zeigt, dass die beiden Sprachsysteme grundsätzliche Gemeinsamkeiten und diverse Unterschiede in den ausgewählten Bereichen aufweisen. Viele grammatische Kategorien, die im

---

<sup>131</sup> Oder nur sehr begrenzt möglich, oft bei „Ich“-Form, z.B. Bin gleich wieder da!

Deutschen anhand der Flexion ausgedrückt werden, kommen im Thai durch lexikalische Mittel zum Ausdruck. Im Deutschen hingegen stehen mehr (morpho-) syntaktische Mittel zur Verfügung als im Thai, in dem die syntaktischen Beziehungen mittels Stellungsverhältnisse der Wörter zueinander zustande kommen.

### **2.3.7 Konkrete didaktische Vorschläge auf der Grundlage der Kontrastivität**

Die Befunde über die strukturellen Gegebenheiten sowie die Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede der Sprachen Deutsch und Thai sind selbstverständlich wissenschaftstheoretisch interessant. Für die Fremdsprachendidaktik ist jedoch ein weiterer Schritt gefragt, nämlich die Umsetzung der kontrastiv-linguistischen Erkenntnisse in die Unterrichtspraxis, zumal die deutsche Sprache für thailändische Deutschlernende angesichts der vorhin erläuterten erheblichen Unterschiede, insbesondere im morphologischen und syntaktischen Bereich, in der Regel recht schwer zu lernen ist

In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik sind diverse Methoden und Verfahren zur effektive(er)n Grammatikvermittlung entwickelt worden. Heutzutage bewährte Verfahren sind beispielsweise die Visualisierung grammatischer Strukturen und die so genannte *Signalgrammatik*, die für hohe Anschaulichkeit sorgen (vgl. u.a. FUNK/KOENIG 1990, 1991; SIEBEN 1993), das induktiv-entdeckende Grammatiklernen (z.B. das in Kapitel 1 unter 1.4.3 dargestellte SOS-Modell, vgl. auch KOENIG: 2001) oder die dramapädagogischen Ansätze (vgl. u.a. EVEN 2003). Allerdings zeichnet sich in jüngster Zeit eine Rückkehr zur Kognitivierung in mehr oder minder expliziter Form ab. Die Schlagwörter sind *Formfokussierung*, auch als *Focus on Form* bekannt, mit verschiedenen Ansätzen bzw. Techniken, mit deren Hilfe die Aufmerksamkeit der Lernenden auf grammatische Strukturen gerichtet werden kann, wie input flooding, input enhancement, output enhancement, textual enhancement, consciousness-raising, input processing, interactional/negative feedback, und *Metakognition* samt Vermittlung von Lerntechniken und Lernstrategien (vgl. DOUGHTY/WILLIAMS 1998; KOENIG: 2001; RALL 2001; SCHMIDT 2001b; TSCHIRNER 2001; FUNK 2002; NASSAJI/FOTOS 2004).

In der vorliegenden Arbeit können nicht alle Ansätze einzeln vorgestellt werden. Eine Auswahl einiger zentraler Grammatikphänomene wird, unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus der kontrastiven Analyse Deutsch – Thai, getroffen und mit exemplarischen Didaktisierungsüberlegungen anhand verschiedener Verfahren präsentiert.<sup>132</sup> Sie sind überwiegend rezeptionsorientiert in der Überzeugung, dass das „bedeutungsvolle“ Wahrnehmen und Verstehen von (grammatischen) Inputs das Fundament sind, auf dem die Sprachproduktionsfähigkeit aufbaut (vgl. auch KRASHEN 2004: 6ff.).

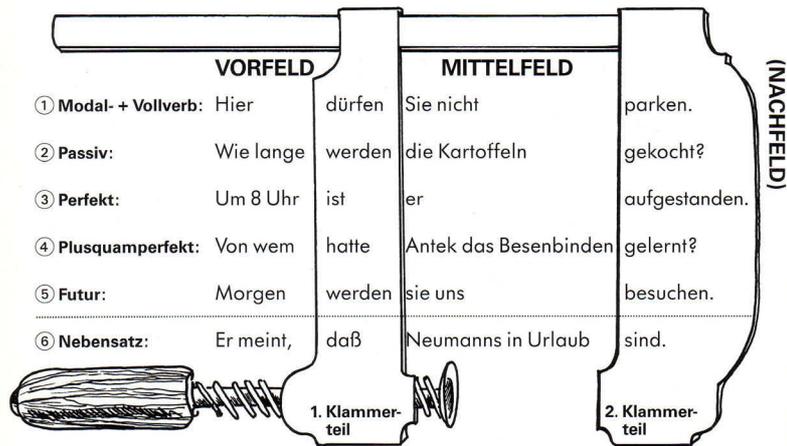
Ein Phänomen der deutschen Grammatik, das im Unterricht und in mehreren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache sowie in dieser Arbeit ausführlich behandelt wird, ist die Klammerkonstruktion (vgl. auch FANDRYCH 2005: 12ff.; KRETZENBACHER 2005: 19ff.). Die Lehrwerke bieten Deutschlernenden unterschiedliche Veranschaulichungen der Satzklammer, die die Lernenden auf die einzigartige Strukturgegebenheit des Deutschen aufmerksam machen sollen. Die Hervorhebung der sprachlichen Elemente, mit der das Besondere der Konstruktion sichtbar, leichter wahrnehmbar gemacht und weiter verarbeitet werden kann, ist eine geläufige Form von input enhancement.

Eines der bekanntesten Darstellungsmodelle stammt aus dem Klassiker der Lehrwerke nach dem Kommunikativen Ansatz, *Deutsch aktiv*.

---

<sup>132</sup> Somit soll gezeigt werden, dass es kein Eins-zu-eins-Verhältnis zwischen grammatischem Phänomen und Verfahren zur Vermittlung der Grammatik im Unterricht. Beispielsweise ist das Reflexionsgespräch nach der Arbeit mit einem grammatischen Sachverhalt immer einsetzbar. Das Hervorhebung von wahrzunehmenden Elementen im Text (textual enhancement) ist ebenso für unterschiedliche grammatische Phänomene geeignet.

1 Stellung der Satzglieder: Vorfeld – Mittelfeld (–Nachfeld)



2 Satzglieder im Vorfeld

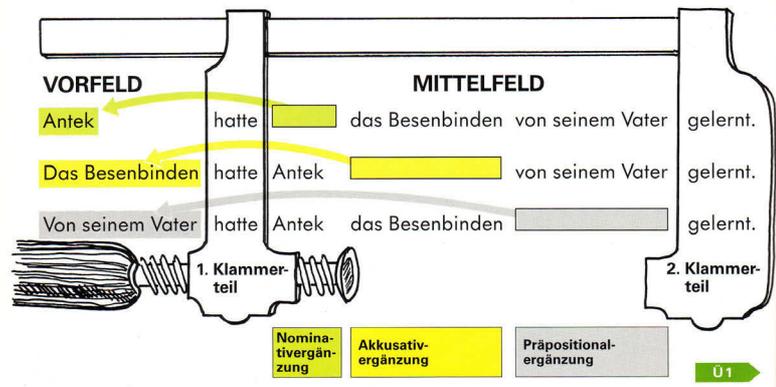


Abb. 10: VAN EUNEN u.a. 1987: 112

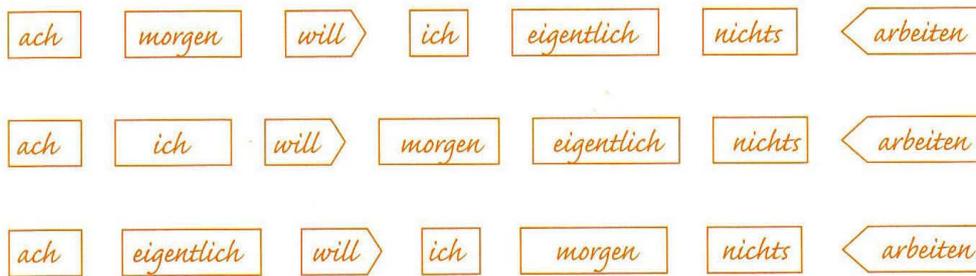
An den folgenden Auszügen aus neueren Lehrwerken ist leicht zu erkennen, dass die Darstellungsweise desselben Themas reduziert und vereinfacht wurde.

**5 Der Satz-Express: Modalverb und Infinitiv**

5.1 Zeichnen Sie den Satz-Express ins Heft. Können Sie mir bitte helfen? Schreiben Sie die Sätze in die Grafik, wie im Beispiel vorgegeben.

Darf ich mir das Buch ansehen?  
 Können Sie mir bitte helfen?  
 Ich muss ein Geschenk für meinen Mann kaufen.  
 Ihr dürft den Computer nicht allein anschalten.  
 Das muss ich machen.  
 Bis morgen muss ich die Geschenke für meine Eltern abschicken.  
 Da musst du dich aber beeilen.  
 Kannst du uns sagen, wo wir die Techno-CDs finden?  
 Ihr müsst mit der Rolltreppe in den zweiten Stock fahren.

Abb. 11: FUNK/KOENIG 2001: 142



**Abb. 12: WILLKOP u.a. 2003: 101**

Die letzte Präsentation der grammatischen Struktur mag nicht so motivierend wirken wie die ersten beiden. Ein entscheidender Vorteil solcher einfacher Darstellung ist hingegen die Möglichkeit zum Einbeziehen der Lernenden in den selbsttätigen Prozess, indem sie die einfachen geometrischen Figuren nachzeichnen und direkt *am Text* verwenden können.<sup>133</sup> Von vorne herein muss im Unterricht Übereinstimmung in der Symbolik hergestellt werden, um Verwirrung zu vermeiden. Die Satzteile werden nämlich in verschiedenen Lehrwerken unterschiedlich markiert, z.B. die Verben werden oft durch ein Oval symbolisiert und der Blockpfeil signalisiert die Konjunktion.

#### 4. Angewandte Linguistik für den Fremdsprachenunterricht

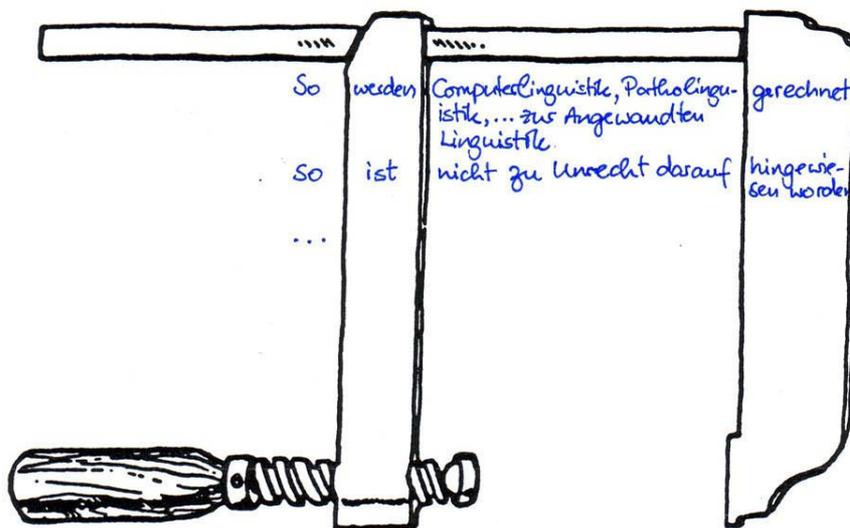
Angewandte Linguistik **hat** notwendigerweise einen sehr viel weiteren Gegenstandsbereich als das Anwendungsfeld des Fremdsprachenunterrichts. So **werden** Computerlinguistik, Patholinguistik, Terminologieforschung etc. gemeinhin zur Angewandten Linguistik **gerechnet**. So **ist** nicht zu Unrecht darauf **hingewiesen** **worden** (Kühlwein 1979), **dass** Angewandte Linguistik thematisch breiter **gefächert** **ist** als die affinen Gebiete der Fremdsprachendidaktik oder Sprachlehr- und -lernforschung (Art. 1; 2).

Der Fremdsprachenunterricht ist aber ein sehr wichtiges (zudem in den letzten Jahrzehnten zent-

**Abb. 13: Verwendung der einfachen Symbole zur Markierung der Klammerkonstruktion**

<sup>133</sup> Diese analytisch-formorientierte Arbeit am authentischen Text ist aufgrund der Lenkung der Lerneraktivität auf die Form nur sinnvoll, nachdem der Text inhaltlich verstanden oder bekannt war. Im umgekehrten Fall bleiben die Lernenden bei dem Suchen von passenden Satzteilen und Zeichnen der Symbole stecken, ohne auf den Sachverhalt des Textes zu achten.

Die gesammelten Sprachdaten aus dem Text sollten anschließend systematisiert werden. Die Schraubzwinde aus dem Lehrwerk *Deutsch aktiv* kann hier als Strukturierungshilfe zum Einsatz kommen, an der die Lernenden weiter arbeiten, indem sie z.B. Beispielsätze aus dem Text in das Schema eintragen.



**Abb. 14: konkrete Visualisierung als Strukturierungshilfe**

Mit den abstrakten grammatischen Regeln wird die konkrete, gegenständliche Visualisierung in Verbindung gesetzt, was aus lernpsychologischer Sicht lern- und behaltensfördernde Wirkung hat (vgl. FUNK/KOENIG 1991: 86). Darüber hinaus können die Lernenden angeregt werden, sprachliche Phänomene selber zu visualisieren. Der aktive und kreative Umgang mit dem grammatischen Sachverhalt verlangt eine Tiefenverarbeitung im Sinne von kognitiver und emotionaler Auseinandersetzung mit der Sprache nach der Language Awareness-Konzeption.

In der adressantenspezifischen Ausrichtung des Grammatikunterrichts ist ein weiteres Vorgehen in Bezug auf die Kontrastivität vonnöten. Der bewusste Vergleich der Klammerkonstruktion mit dem Verbalkomplex in der Muttersprache Thai oder auch in der ersten Fremdsprache Englisch, sowie das Nachdenken und Reflektieren über die Ähnlichkeiten und Verschiedenartigkeiten von Ausgangssprache und Zielsprache ist ein wichtiger Schritt, der einen wesentlichen Teil der Sprachbewusstheit und der Sprachreflexionsfähigkeit ausmacht. Die Diskussion muss auf einer konkreten Grundlage geführt werden, z.B. ausgehend von kommunikationsbezogenen Aspekten wie sie in dem Abschnitt über die

kontrastive Analyse dargestellt. WEINRICHS Aussage (2003: 30) nimmt in erster Linie Bezug auf die Perspektive der muttersprachlichen Kommunikation. Hier werden die Fragen aufgeworfen, wie die Thematik aus der Sicht des Fremdsprachenlerner zu beurteilen ist, ob es etwa vergleichbare Strukturen in der Muttersprache gibt, die zur Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit der Kommunikationspartner beiträgt, oder welche anderen Strategien eingesetzt werden können. Bei einem entsprechenden Unterrichtsgespräch kommen mit großer Wahrscheinlichkeit Lernschwierigkeiten zur Sprache, die in der Gruppe gemeinsam besprochen werden. Es ist durchaus möglich, dass individuelle Problemlösungsstrategien im Laufe des Gruppengesprächs thematisiert werden. Zuhören von den anderen Teilnehmenden und Selbstreflexion können evtl. zum Revidieren der eigenen Lerntechniken und -strategien und zum Ausprobieren der von den Mitlernenden vorgeschlagenen Techniken führen. Dabei wird das Repertoire an metakognitiven (Verstehens-) Strategien aufgebaut und erweitert.

Bei dem zweiten Gegenstandsbereich, der hier didaktisch und methodisch unter Berücksichtigung der kontrastiven Erkenntnisse behandelt wird, handelt es sich um die Wortarteneinteilung und -klassifizierung. Die Möglichkeiten zur Strukturierung des Lexikons in der jeweiligen Sprache nach morphologischen, syntaktischen und semantischen Kriterien, die vielfältigen Einteilungssystematiken sowie die Frage, welche dieser Systematiken für welchen Sprachtyp geeignet ist, sollten im Fremdsprachenunterricht Erwähnung finden. Es muss darauf hingewiesen werden, dass das Thai nur wenige morphologische Markierungen kennt und aus diesem Grund morphologische Gesichtspunkte wie Deklinierbarkeit und Komparierbarkeit, die im Deutschen die entscheidenden Kategorien sind, bei der Wortarteneinteilung nicht in Betracht gezogen werden können. Die Besprechung über die Wortarteneinteilungssysteme in den beiden Sprachen, auch unter vergleichenden Aspekten, kann eine tiefgründige Reflexion auslösen, die maßgeblich zur Sprachbewusstheit beiträgt. Einigen Aspekten, die man im Muttersprachenunterricht für selbstverständlich oder nicht erklärungsbedürftig hält und von denen man daher oft nur beiläufig spricht, kann erneut nachgegangen werden, wie der Fragestellung über den Status der im Deutschen als Adjektiv klassifizierten Lexeme und über die Rolle der Polysemie für die Klassifizierung der Wortklassen.

Einzelne Wortklassen können thematisiert werden, solange sie vorhersehbare Schwierigkeiten bereiten. Die Wortklasse, die aus dem Blickwinkel der Thais eine besondere Behandlung benötigt, ist die der *Artikel*.<sup>134</sup> Die Unterscheidung zwischen den drei Genera im deutschen Sprachsystem und die dazu gehörigen Artikelformen bilden ein großes Lernproblem im Sprachlernprozess, das größtenteils durch Wortschatzlernen im Wortfeld oder in der Wortfamilie mithilfe von Mnemotechniken (wie Eselsbrücke, Kontextualisierung) gemindert oder beseitigt werden kann. Die semantisch fehlerhafte Artikelverwendung der thailändischen Deutsch- sowie Englischlerner ist jedoch ein Ernst zu nehmendes Problemfeld (vgl. SAENGARAMRUANG 1992: 144f.; THIENBOONLERTRATANA 2000: 15ff.), das nicht nur durch sture Paukerei von Grammatikregeln und ständige Korrektur – wie es im (durchschnittlichen) Unterrichtsalltag in Thailand abläuft – gelöst werden kann. Einige Regeln zur Artikelverwendung lassen sich einfach aufstellen, z.B. bei der monosemantischer Verwendung, in der Gattungsnamen de facto wie Eigennamen benutzt werden, ist der bestimmte Artikel erforderlich (wie *der Mond, die Sonne, der Papst*), aber oft hängen die Verwendung der Artikel vom Kontext und situativen Rahmen ab (vgl. auch HENGESBACH 1990: 3ff.; HENTSCHEL/WEYDT 2003: 229ff), z.B. der bestimmte Artikel wird in den folgenden Zusammenhängen gebraucht:

- bei der anaphorischen Verwendung: Ich sah eine Kirche. *Die Kirche* ist schön. = Bezugnahme auf das vorher Gesagte als Mittel zur Textkohäsion;
- bei der assoziativ-anaphorischen Verwendung: Es war ein kleines Dorf. *Die Kirche* stand auf einem Hügel. = Verweis auf die Kirche in dem Dorf;
- bei der abstrakt-situativen Verwendung: Marc ist auf *dem* Sportplatz. = Bekanntheit im eigenen sozialen Raum;
- bei der unmittelbar-situativen Verwendung: Vorsicht vor *dem* Hund! = Gebrauch in der unmittelbaren Situation.

---

<sup>134</sup> In den meisten Grammatiken erhält der *Artikel* den Status einer eigenständigen Wortart, entweder mit der herkömmlichen Bezeichnung „Artikel“ oder „Artikelwörter“ (vgl. HELBIG/ BUSCHA 2001: 320ff.; GÖTZE/HESS-LÜTTICH 2002: 245ff.; HENTSCHEL/WEYDT 2003: 226ff.; EISENBERG 2004a: 174ff.; DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 347). Zur Klasse der Artikelwörter werden auch andere Wörter zusammengefasst, die in der traditionellen Grammatik als Pronomen bezeichnet werden, z.B. Possessiv-, Demonstrativ-, Interrogativpronomen. Allerdings gilt in einigen Abhandlungen, in denen Wortarten definiert werden, der Artikel bzw. die Artikelfähigkeit lediglich als ein Kriterium zur Klassifizierung der Wortarten.

Deswegen ist es meines Erachtens ratsam, die Vermittlung des Artikelgebrauchs durch Kontextualisierung der Sätze im Text vorzunehmen. Dadurch, dass die Artikel im Text nach verschiedenen satzsemantischen Funktionen analysiert werden, wird der textgrammatische Stellenwert des Artikels unterstrichen. HENGESBACH (1990: 3ff.) beispielsweise unterscheidet die folgenden drei (kontext)semantischen Grundkategorien der Artikelwörter:

- a) die determinierende Funktion: Individualisierung/Generalisierung;
- b) die quantifizierende Funktion: Gesamtmenge/Teilmenge und
- c) Thema-Rhema-Bezug: anaphorisch/kataphorisch.

Diese funktionale Differenzierung ist eindeutig und daher als Grundlage für die Textanalyse im Unterricht geeignet. In diesem Fall können explizite grammatische Regeln sehr nützlich sein. Zu beachten ist dabei die lernergerechte Formulierung der Regeln. Beispiele dafür sind folgende (vgl. GRIMM/ KEMPTER 1992):

- Der bestimmte Artikel verweist auf etwas, was in der Welt nur einmal existiert, nicht nur Konkreta (*die* Sonne, *das* Reichstagsgebäude), sondern auch Abstrakta (*das* Mittelalter, *der* Dreißigjährige Krieg). Häufig handelt es sich um (geographische) Eigennamen (*der* Balkan, *die* Alpen).
- Der bestimmte Artikel verweist auf etwas, was im vorangegangenen Kontext einmal, direkt oder indirekt erwähnt worden ist. In der Textlinguistik nennt man „Anapher“. (Mein Freund hat einen Text geschrieben. *Der* Text behandelt das Thema Kreatives Schreiben.)
- Der bestimmte Artikel zeigt auf etwas, was dem Sprecher und Hörer schon bekannt ist. (Kennst du *das* Handbuch Fremdsprachenunterricht?)
- Der unbestimmte Artikel steht in Äußerungen, in denen bestimmte Verallgemeinerungen über Gruppen von Menschen, Tieren oder Gegenständen vermittelt werden. (*Eine* Frau eignet sich auch als Chefin.)
- Der unbestimmte Artikel verweist auf etwas, was einen einzelnen von mehreren möglichen Gegenständen bezeichnet. Der Gegenstand ist in der jeweiligen Kommunikationssituation nicht eindeutig zu identifizieren. (Gibt es in Kassel *ein* japanisches Restaurant?)
- Man braucht keinen Artikel, wenn eine unbestimmte Teilmenge von Gegenständen bezeichnet wird, die neu in einen Text eingeführt werden. (Für Pina Colada-Muffins benötigt man frische Ananasstücke, weiche Butter, Puderzucker...)

Die explizite und analytische Vorgehensweise hilft den Lernenden bei der Konfrontation mit einer von der Muttersprache her unbekanntem Kategorie mehr als das reine Auswendiglernen der Sätze oder Redewendungen mit den Artikeln, obwohl manche Konstruktionen als *Chunks*, feststehende unanalysierte Sprachbausteine, zu lernen und zu verwenden sind, z.B. Einführung in *die* Linguistik (der bestimmten Artikel wird hier verwendet, im Vergleich zu Englisch: Introduction to Linguistics), *ins* Kino gehen (Artikel in Verschmelzungsform) oder *in erster Linie* (ohne Artikel).

Zum Schluss einige Bemerkungen zum *Tempusgebrauch*: Bei der Aneignung der deutschen Tempora sollte nicht nur der Bestand der Konjugationsformen der Verben im Grammatikunterricht behandelt werden, sondern auch die pragmatischen Funktionen in jeweiligen Verwendungssituationen oder Textsorten müssen geklärt werden. Beispielsweise lässt sich das Funktionspotenzial der einzelnen Tempora stichwortartig wie folgt charakterisieren (vgl. IDS-GRAMMATIK 1997: 1692ff.; KÖLLER 1997: 78f.; HELBIG/BUSCHA 2001: 130ff.; SCHUMACHER 2003: 105ff.; WEINRICH 2003: 207ff.; DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 720 - 747):

- *Präsens*: hat als unmarkierte Tempuskategorie die meisten Anwendungsmöglichkeiten - Allgemeingültigkeit (= atemporal), Gegenwarts-, Vergangenheits- und Zukunftsbezug; zeitstufenenthobene Aussagefunktion, anzuwenden bei Analysen, Inhaltsangaben und Instruktionen; Vergegenwärtigungs-/Verlebendigungsfunktion (historisches und szenisches Präsens) im Kontext und Wechsel mit anderen Tempusformen
- *Präteritum*: Distanzierungs- und Erzählfunktion, zu verwenden für die ganzheitliche Darstellung von komplexen Geschehensabläufen aus der Erinnerung oder Vorstellungskraft; Nähe zur Schriftsprache und zu geschlossenen Erzählsituationen
- *Perfekt*: Urteilsfunktion, zu verwenden für die Darstellung von Einzeltatsachen, die zum Sprech- oder Bezugszeitpunkt als abgeschlossen gelten; signalisiert für unmittelbare Aktualität der Aussageinhalte für jeweilige Sprechsituation, häufige Verwendung in Dialogen, Fragen, Schlussfolgerungen, ersetzt in der gesprochenen Alltagssprache das Präteritum als Vergangenheitstempus weitgehend

- *Plusquamperfekt*: dient zur Darstellung eines abgeschlossenen Geschehens mit Bezug auf einen präterital dargestellten Kontext; setzt ein Ereignis chronologisch und aktional zu einem anderen Ereignis oder Zeitpunkt in Beziehung, wird in Gliedsätzen und in raffenden Hauptsätzen verwendet
- *Futur I*: Voraussage- und Vermutungsfunktion, akzentuiert die Spannung zwischen Gegenwart und (relativer) Zukunft; hat hypothetische, chronologische und modale Implikationen, drückt (bezogen auf die subjektive Einschätzung des Sprechers) gegenwärtige oder künftige Wahrscheinlichkeit aus
- *Futur II*: dient zur Darstellung eines abgeschlossenen Geschehens in Relation zu einem zukünftigen Geschehen oder Zeitpunkt; hat aktionale und chronologische Implikationen, drückt gegenwärtige oder künftige Wahrscheinlichkeit eines vergangenen Ereignisses aus; lässt sich oft durch das Perfekt ersetzen.

Aus diesen Gegebenheiten ergibt sich nun die grundsätzliche Notwendigkeit, die Zeitformen und ihre konkrete Funktion mithilfe der Einbettung in größere Kommunikationseinheiten zu vermitteln. Das bedeutet wiederum die Hervorhebung der Kontextabhängigkeit der Funktion der Zeitformen, die durch eine Analyse der Tempusfunktionen im Text oder in der gesamten Kommunikationssituation erfolgt. Daneben muss die obligatorische (morphologische und syntaktische) Markierung des Zeitbezugs zwecks Einordnung des Verbalereignisses bewusst gemacht werden, da die thailändischen Lerner von der Muttersprache her tendenziell dieses Prinzip vernachlässigen und auf die unmarkierte Zeitform zurückgreifen, wenn der Kommunikationskontext zeitlich eindeutig ist.

Ferner ist es denkbar, an die authentischen, typischen Fehler aus dem Lernertext im Unterricht heranzugehen, z.B. fehlerhafte Textstellen in Bezug auf die Tempora (gemeinsam oder in Kleingruppen) zu revidieren. Während des (Gruppen-) Gesprächs sollten mögliche Fehlerursachen zur Sprache gebracht werden (Sind sie „nur“ Flüchtighkeitsfehler, oder stecken schwer wiegende Gründe dahinter, z.B. Unkenntnis der Tempusfunktionen, Nichtbeachtung der Situation?), damit folgerichtige und systematische Fehlertherapiemaßnahmen ergriffen werden.<sup>135</sup>

---

<sup>135</sup> Diese Art der *Fehleranalyse* fußt auf Aussagen der Lernenden und gilt daher als eine gute Ergänzung für die herkömmliche Methode der Fehleranalyse, die sich mit Performanz-/Produktionsfehlern befasst und versucht, sich (z.T. auf rein spekulativer Basis) Aufschlüsse über ihre Ursachen zu verschaffen.

Parallel zu der Interpretation der Bedeutung und Gebrauchsweise der Tempora im Text kann „der negative Feedback“, die Fehlerkorrektur, in diesem Fall die Bewusstheit bei der Sprachproduktion erhöhen und die Selbstbeobachtung sowie -beurteilung fördern.

Die textorientierte Spracharbeit ist nicht der einzige Faktor, dem der Grammatikunterricht Bedeutung beimessen soll. Andere unterrichtliche Aspekte, sowohl von Lehrer- als auch von Lernerseite, müssen zum Tragen kommen. Dazu gehören die Sequenzierung des Unterrichts (mit mehr oder weniger Instruktion), die Bereitstellung von mehreren Text(teil)en, sowie die innere Differenzierung in der Lernergruppe, die Anregungen zur Interaktion und zum Gedankenaustausch unter den Lernenden selbst (bei der Gruppenarbeit oder beim Gespräch über ein sprachliches Phänomen im Plenum). All dies trägt zur intensiv(er)en Beschäftigung mit den sprachlichen Phänomenen bei. Schließlich sichert die einmalige Behandlung eines für bestimmte Lerngruppen schwer zu begreifenden Themas wie das des Artikelgebrauchs weder den aktiven noch den passiven Umgang mit dem Phänomen. Deswegen gilt der Grundsatz, problematische grammatische Phänomene bei Gelegenheit immer wieder aufzugreifen und zu üben.

An diesen didaktischen Überlegungen zeigt sich, dass das kontrastive Verfahren hohe Kenntnisse und einen hohen Grad an Bewusstheit sowohl der eigenen als auch der Fremdsprache verlangt. Zu unterstreichen ist allerdings der Grundsatz, dass die Sensibilität für Sprache und Sprachgebrauch, die aus der Kenntnis und dem Verstehen der Organisations- und Verwendungsprinzipien von Sprachen besteht, nicht vorausgesetzt werden muss, sondern ohne Weiteres im Laufe des Unterrichts durch kleinere Aktivitäten, die die kognitive Auseinandersetzung mit den sprachlichen Phänomenen unterstützen (Such-und-Find-Aktivität, Erkennen grammatischer Regelmäßigkeit in Beispielsätzen, Suchen - Ordnen - Systematisieren vom grammatischen Sachverhalt usw.), schrittweise entfaltet werden kann. Neben der Entwicklung der kommunikationsbezogenen Sprachverwendungsfähigkeit (objektsprachliche Ebene) muss die Förderung der Reflexionskompetenz auf der Metaebene, mit Blick auf die Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen den kontrastierten Sprachen, im Mittelpunkt des adressaten- und landesspezifischen Grammatikunterrichts stehen. Einschränkend muss jedoch

gesagt werden, dass die kognitiverenden Verfahren eher für Jugendliche und Erwachsene geeignet sind. Trotzdem werden sie hier positiv eingeschätzt, da Deutsch als Fremdsprache in Thailand ausschließlich in der Sekundarstufe, im Hochschulbereich und in der Erwachsenenbildung gelehrt und gelernt wird. Vor allem aber knüpfen die kognitiven Ansätze sich hervorragend an die noch vorherrschende kognitive Orientierung in der dortigen Lehr-/Lerntradition an.

### **Zusammenfassung:**

Das vorliegende Kapitel bietet eine kontrastiv-linguistische Untersuchung Deutsch - Thai im Überblick. Sie umfasst die zentralen Gegenstandsbereiche auf der Laut-, Wort- und Satzebene, ansatzweise auch der Textebene. Insbesondere im Bereich der Grammatik sind die wichtigsten Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten ermittelt, die in der Praxis des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache in Thailand von Belang sind, und aus denen Nutzen gezogen werden kann. Lernschwierigkeiten aufgrund der interlingualen Unterschiede werden an den entsprechenden Stellen erörtert und fremdsprachendidaktisch kommentiert. Konkrete didaktisch-methodische Vorschläge unter besonderer Berücksichtigung der Kontrastivität als Unterrichtsprinzip runden das Kapitel ab. Damit soll gezeigt werden, dass die wissenschaftstheoretischen Erkenntnisse aus der vorausgegangenen kontrastiven Analyse nur dann einen pädagogischen Wert haben, wenn sie mit der Didaktik vernünftig verknüpft werden. Die kontrastive Abhandlung in diesem Kapitel schafft eine wissenschaftliche Grundlage für die weitere Untersuchung im folgenden Kapitel, das die satzübergreifenden Sprachphänomene, den Nominalstil im Deutschen und die in der vorliegenden Arbeit genannten Nominalisierungstendenz in der thailändischen Sprache zum Thema hat.

### **3 „Nominalstil“ im Deutschen und „Nominalisierungstendenz“ im Thai: eine kontrastive Studie**

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem Nominalstil im Deutschen, der in heutigen deutschen Wissenschaftstexten und in offiziellen Dokumenten im Kommunikationsbereich von Presse und Publizistik sowie im Amtsverkehr wie Verwaltung und Gesetzesangelegenheiten herrscht. Der Grund für die Beschäftigung mit dem Thema in diesem Kapitel ist, dass ausländische Deutschlernende öfter mit den im Nominalstil verfassten Texten im und außerhalb des Unterrichts konfrontiert werden, die aufgrund der hohen Komplexität in der Syntax schwer verständlich sind. Die linguistische Abhandlung versucht nicht nur die strukturelle Komplexität aufzufassen sowie die wesentlichen formalen Merkmale des deutschen Nominalstils zu skizzieren, sondern ihn auch unter sprachhistorischen, -kritischen und pragmatisch-stilistischen Gesichtspunkten näher zu betrachten. Auf die beiden letztgenannten Aspekte wird eine besondere Aufmerksamkeit gerichtet, da sie aus der Perspektive des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache, die die vorliegende Arbeit maßgeblich prägt, relevant erscheinen.

In Anbetracht der Unterscheidung zwischen der rezeptiven und produktiven Fähigkeit in der kommunikativen Fremdsprachendidaktik brauchen die Lernenden des Deutschen als Fremdsprache, auch die fortgeschrittenen, den Stil nicht aktiv zu beherrschen, also ihn schriftlich oder mündlich zu produzieren. Jedenfalls müssen sie in der Lage sein, Sätze oder Texte im Nominalstil zu verstehen, da sie in den Texten in alltags- und studienbezogenen Kommunikationsdomänen zu finden sind. Deswegen soll die Behandlung des Nominalstils im fremdsprachlichen Deutschunterricht hauptsächlich rezeptions- und verstehensbezogen sowie (lese)textorientiert sein. Diese Perspektive wird der Intention der vorliegenden Arbeit gerecht, die Verstehens- bzw. Lesegrammatik und die rezeptive Fähigkeit als Grundbaustein des Deutschlernens in Thailand zu entwickeln.

Im heutigen Thai ist die Tendenz in der geschriebenen Sprache beobachtbar, in der substantivierte Verben zunehmend eingesetzt werden und die im Text auftretenden Verben nicht mehr handlungstragend oder bedeutungsentleert sind. In der

vorliegenden Arbeit wird diese Tendenz als *Nominalisierungstendenz*<sup>136</sup> bezeichnet. Auf sie stößt man in erster Linie in Fach- und Wissenschaftstexten sowie Texten in formellen Situationen. Wegen des Forschungsdesiderates bedarf diese Thematik einer eingehenden Untersuchung, um den möglichen Ursprung, die Eigenschaften und Leistungen der Nominalisierungstendenz im Thai herauszufinden. Weiterhin wird sie mit dem Nominalstil im Deutschen verglichen. Dabei sollten interlinguale Übereinstimmungen oder Ähnlichkeiten zutage gefördert werden, die für die kontrastive Lese- und Textdidaktik des Deutschen als Fremdsprache in Thailand nutzbar gemacht werden können.

### 3.1 Zum Nominalstil im Deutschen

Der Nominalstil kann als eine der wesentlichen Entwicklungstendenzen des modernen Deutsch bezeichnet werden. Nach VON POLENZ (2000: 79f., 196f.) ist bereits im Althochdeutschen in klösterlich-gelehrter Prosa, in mystischen Texten des 13. und 14. Jahrhunderts und Fachprosa des Spätmittelalters, in deutscher Wissenschaftssprache der Humanisten- und Aufklärungszeit die Nominalisierung von Verben und Adjektiven anzutreffen. Durch die Akademisierung bzw. Verwissenschaftlichung der Sprache des öffentlichen Lebens vor allem seit der Mitte des 19. Jahrhunderts in Massenpresse und Verwaltungs- und Politiksprache wird die Nominalisierung als Mittel zur Komprimierung des Satzbaus so auffällig und gemeinsprachlich, dass man vom Nominalstil sprechen kann. Unter dem Nominalstil wird „eine Ausdrucksweise, in der die nominalen Satzglieder nicht nur erheblich zahlreicher, sondern auch die hauptsächlichen Träger der Satzaussage sind“ (SANDERS 1990: 140) verstanden. Laut LEWANDOWSKI (1994: 748) ist der Nominalstil eine „syntaktische Strategie in der Gegenwartssprache (...) mit Vorherrschen nominaler Elemente im Satzbau gegenüber dem *normalen* Erwartungswert“. Relevant sind hier die beiden Gesichtspunkte in der Aussage LEWANDOWSKIS, nämlich dass der Nominalstil eine „syntaktische Strategie in der Gegenwartssprache“ sei und er dem „normalen Erwartungswert“ entgegenstehe.

---

<sup>136</sup> Der hier verwendete Tendenzbegriff orientiert sich an BRAUNS Definition (BRAUN 1998: 93) und kennzeichnet den Gegenstand, die Richtung einer Veränderung und deutet oft nur den Beginn und Fortgang eines Prozesses an.

Durch die Einwände von etlichen Stillehren, Sprachkritikern und Sprachwissenschaftlern ist der Eindruck entstanden, dass der Nominalstil ein Hauptmerkmal des „Verfalls“ deutscher Sprache sei. VON POLENZ (1988) beschreibt die skeptische Haltung dem Nominalstil gegenüber wie folgt:

„Mindestens seit der Mitte des 19. Jahrhunderts haben Deutschlehrer und Sprachkritiker vor dem deutschen „Substantivstil“ gewarnt und haben ihn vergeblich bekämpft, meist mit nur pauschalen Begründungen: Zu viele Substantive seien ‚unschönes‘, ‚papierenes‘ Deutsch, ‚Amtsdeutsch‘ usw.“ (VON POLENZ 1988: 42)

SANDERS (1990) hat einige Kritiken am Nominalstil zusammengestellt:

„E. ENGEL (1922, 137f.) schimpfte über die ‚langgeschwätzten Denkwörter‘ auf *-ung*, *-heit* und *-keit*, vor allem aber die ‚Ungerei‘. Ähnlich kritisch äußert sich L. REINERS, der von den ‚Zeitwörter auffressenden‘ Abstrakta auf *-ung* spricht (REINERS 1943, 140) und die substantivierten Infinitive, ‚diese als Hauptwörter verkleideten Verben‘, als schwerfällig kennzeichnet (1951, 76) – alles unter der alarmierenden Überschrift: ‚Das Zeitwort stirbt!...‘ (SANDERS 1990: 141)

Auf eine ähnliche ablehnende Haltung stößt man in etlichen Stillehrbüchern und Anleitungen zum (wissenschaftlichen) Schreiben. Hierzu ein Beispiel aus PÜSCHEL (2000):

„Die Ausformulierungen zeichnen sich durch keine besondere Eleganz aus, sie sind stilistisch neutral. Die Umformulierungen [= vom Verbalstil zum Nominalstil, N. K.] sind dagegen stilistisch markiert, jedoch keineswegs als elegant. Ganz im Gegenteil, sie wirken ausgesprochen umständlich, ja geradezu papierern; sie sind schreibsprachlich in einem schlechten Sinn. (...) Deshalb sollten wir solche Nominalisierungen meiden, zumal sie keine erkennbaren Vorteile mit sich bringen, ganz im Gegenteil.“ (PÜSCHEL 2000: 136)

Das Thema Nominalstil findet mittlerweile in mehrere Grammatiken für ausländische Deutschlernende Eingang. Die meisten behandeln ihn ausschließlich bezüglich der Übung zur grammatischen Umformung vom Verbalstil in den Nominalstil (vg. u.a. HALL/SCHEINER 2001: 164ff.). Seine Rolle in Funktionalstilen der fachsprachlichen und öffentlichen Kommunikation wird nicht thematisiert. Nur wenige Grammatiken betrachten ihn auch unter stilistischen Gesichtspunkten. Auch in der *Grundgrammatik Deutsch* beispielsweise kommt das Argument gegen die „Papiersprache“ in juristischen und amtlichen Texten als einen unpersönlichen, unnatürlichen Stil auch zum Vorschein (vgl. KARS/HÄUSSERMANN 1992: 247). Die Übungsgrammatik für Deutsch als Fremdsprache *Grammatik mit Sinn und Verstand* (vgl. RUG/TOMASZEWSKI 2001: 165f.) gibt nicht von vornherein ein Urteil ab. Sie weist lediglich darauf hin: „Im Nominalstil kann eine größere inhaltliche Komplexität in Sätzen und Texten erzielt werden“ und „Zeitungsartikel,

wissenschaftliche Texte in den Bereichen Recht, Wirtschaft, Verwaltung etc. verwenden diese Stilform“. Am Rande wird die Bemerkung gemacht, dass „[d]urch zu viel Komplexität [...] die Verständlichkeit eines Textes leiden [kann], beim Lesen und vor allem beim Zuhören“ (RUG/TOMASZEWSKI 2001: 166).

Viele Kritiken an dem Nominalstil nehmen in der Tat auf das sog. Funktionsverbgefüge Bezug. SEIFERT (2004: 26ff.) dokumentiert in seiner Dissertation die kritischen Bewertungen des Nominalstils und des Funktionsverbgefüges in der Sprachreflexion und Sprachkritik älteren und jüngeren Datums. Im Falle von Funktionsverbgefügen lautet sein Fazit: es besteht zwar in verschiedenen Epochen und Kreisen keine einheitliche Verurteilung der Funktionsverbgefüge, aber bestimmte Vorurteile der vorwissenschaftlichen Sprachkritik – wie hier oben erwähnt – haben bis heute noch Bestand.

Trotz aller abwertenden Meinungsäußerungen und kritischen Vorstellungen scheint der Nominalstil eine „stilistische Wahrheit“ in der deutschen Sprache zu sein, wie die folgende Auffassung VON POLENZ (1972 zit. in SANDERS 1990: 141) deutlich macht:

„In unserer Gegenwartssprache scheint nur eine Entwicklung [= der Nominalstil. N.K.] endgültig durchgesetzt und abgeschlossen zu sein, die sich bereits seit langem angekündigt hatte: ohne Zweifel eines der 'wesentlichsten Kennzeichen des modernen Deutsch'!“

Außer den kritischen, zumeist abwertenden Äußerungen ist die (sprach-)wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Nominalstil noch recht rar. Einen wichtigen sprachhistorischen Beitrag zu diesem Thema leistet VON POLENZ in seinem dreibändigen Werk *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart* (Band I 2000, Band II 1994 und Band III 1999). Da wird die im Laufe der Geschichte der deutschen Sprache stärkere Ausnutzung der abstrakten substantivischen Ableitungen, der „Verb+Substantive-Gefüge“ und des kompakten Satzbaustils (bzw. der „Nominalisierungsstil“ nach seiner Terminologie) in Zusammenhang mit der Verwissenschaftlichung der deutschen Sprache sowie der Industrialisierung und Bürokratisierung der Gesellschaft gebracht (1999: 351ff.). Die Möglichkeiten des komprimierten Satzbaustils in der Schriftsprache wurden bereits im 17./18. Jahrhundert – noch bevor der Nominalstil im 19./20. Jahrhundert auffällig geworden ist – durch eine Konsolidierung von Wortbildungs-

mitteln bei der sprachpflegerischen Verdeutschungsarbeit und der Terminologisierung von Fach- und Wissenschaftssprache vorbereitet (1994: 280f.). Außerdem wurde die Entwicklung des Nominalstils durch eine klare Strukturierung der Attributstellung in der Nominalphase, d.i. Voranstellung des Adjektivattributs sowie Nutzung des erweiterten Adjektivattributs (vor allem des erweiterten Partizipialattributs), Nachstellung des substantivischen Attributs und Beschränkung der Voranstellung des Genitivattributs auf bestimmte semantische Relationen, vorangetrieben (1994: 270f.). Dabei wurde der „bildungsbürgerlich-akademisch-administrative Nebensatzstil“ mit Höchstmaß an hypotaktischen Strukturen mit Klammerbildung zurückgedrängt (1999: 353). Er weist interessanterweise darauf hin, dass die Hinwendung zum kürzeren Satz, zum parataktischen Nominalstil Erfordernissen der fachlichen Spezialisierung, Industrialisierung und Bürokratisierung entspricht, oder typisch für die „Sprache in der rationalisierten Welt“ (1999: 351) ist. Die betrifft die Vereinfachung des Satzbaus (anstelle des hypotaktischen Stils wie im Kanzleistil im 17. Jahrhundert), Präzisierung und Ökonomisierung durch die Informationsverdichtung sowie die ritualisierte und formelhafte Institutionalisierung der Sprache.<sup>137</sup>

Eine pauschale Ablehnung des Nominalstils erscheint aus den mehreren genannten Gründen nicht gerechtfertigt. In der heutigen Diskussion darf deshalb nicht mehr die Rede davon sein, den Nominalstil als Ganzes zu kritisieren und seine Verwendung generell abzuwerten, wie SANDERS (1990: 142) anmerkt (vgl. auch SANDERS 2002: 66ff.):

„Alle Neuentwicklungen, und so auch der Nominalstil, tendieren gerade auf dem Höhepunkt ihrer Geltung häufig dazu, über das gebotene Maß hinauszuschießen. Vor solchen Auswüchsen, nicht aber vor dem Nominalstil als solchem ist aus der Stilperspektive zu warnen.“

Es sollte hauptsächlich vor einer nicht wohl überlegten Anwendung und der übertriebenen Häufigkeit des Nominalstils gewarnt werden.

---

<sup>137</sup> Ein Beispiel sei hier genannt: In den seriösen Zeitungsnachrichten Ende 19. und Anfang 20. Jahrhundert wurde der Mitte des 19. Jahrhundert noch relativ langatmig-narrative, teilweise vom traditionellen Amtsstil abhängige Nachrichtenstil abstrakter, unpersönlicher und satzsemantisch komprimierter (VON POLENZ 1999: 505). Dabei wurden Übersichtlichkeit und Leseanreiz durch zunehmend systematischen Artikelaufbau nach abnehmender Wichtigkeit und durch Konzentrierung auf Aktualität vom Leserstandpunkt gewährleistet.

### 3.1.1 Allgemeine Kennzeichen des Nominalstils

Im Allgemeinen gewinnt der Nominalstil in der Wissenschaftssprache sowie in verschiedenen Fachsprachen an Wichtigkeit und gilt als eine herrschende Stilrichtung. In gegenwartssprachlichen Fach- und Wissenschaftstexten und in Dokumenten im Kommunikationsbereich von Presse und Publizistik sowie im öffentlichen Sprachgebrauch der Verwaltung und Gesetzesangelegenheit finden sich zahlreiche Beispiele.

Typisch für den Nominalstil ist seine Verwendung bei der Aufzählung der Themen und Sachverhalte, wie im folgenden Beispiel:<sup>138</sup>

- Die Aktivitäten im Rahmen von Partnerschaftsprojekten können ferner einschließen:
- eine Lehrtätigkeit an einer Partnereinrichtung zur Unterstützung der Lehrplanentwicklung des Projekts;
  - den Austausch von Lehrkräften, Ausbildern, Verwaltungsfachleuten und anderen einschlägigen Spezialisten;
  - die Entwicklung und Verbreitung neuer Methoden im Bereich der Hochschulbildung einschließlich des Einsatzes von Informations- und Kommunikationstechnologien, des Lernens mit elektronischen Hilfsmitteln, offenem Unterricht und Fernlehre;
  - die Entwicklung von Kooperationsprogrammen mit Hochschuleinrichtungen in Drittstaaten zur Einführung von Studienkursen in dem betreffenden Land.

Ein weiteres Beispiel aus dem Alltag ist der Auszug aus der Hausordnung der Deutschen Bahn.

Nicht gestattet ist...

- Überschreiten der Gleise (Ausnahmen sind örtlich geregelt)
  - Gepäck unbeaufsichtigt stehen zu lassen. Im Falle einer vorsätzlichen oder grob fahrlässigen Zuwiderhandlung behalten wir uns vor, die Kosten für eingeleitete notwendige Sicherungsmaßnahmen und eventuelle Folgeschäden in Rechnung zu stellen
  - Besprühen, Bemalen, Beschriften, Beschmieren, Verschmutzen, Beschädigen oder Missbrauchen von Ausstattungsgegenständen, Flächen, Decken und Wänden
- [...]
- Abstellen von Fahrrädern oder anderen Fahrzeugen außerhalb der dafür vorgesehenen Flächen
  - Fahren mit Zweirädern, Kickboards, Skateboards, Inlineskates und Vergleichbarem
- [...]
- Wegwerfen von Abfällen, Zigarettenkippen und Kaugummis außerhalb der vorgesehenen Behälter sowie in den Gleisbereichen
  - Durchsuchen von Abfallbehältern
  - Rauchen außerhalb der gekennzeichneten Raucherbereiche in den rauchfreien Bahnhöfen, den Reisezentren, Warteräumen und – aus Sicherheitsgründen – den Tiefbahnhöfen

---

<sup>138</sup> Der Auszug stammt aus dem Beschluss Nr. 2317/2003/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 5. Dezember 2003 über ein Programm zur Verbesserung der Qualität der Hochschulbildung und Förderung des interkulturellen Verständnisses durch die Zusammenarbeit mit Drittstaaten (Erasmus Mundus) (2004-2008), L 345/7

In den oben angeführten Beispielen ist es ersichtlich, dass der Nominalstil voll ausgeschöpft wird. Zur Erschwerung des Verständnisses führen beispielsweise der übermäßige Gebrauch schwerfälliger Wortbildungen wie *Inanspruchnahme*, *Außerachtlassung*, *Nichtbefolgung* sowie die durch mehrere vorangestellte Attribute verursachte unübersichtliche Nominalphrase. Hier ein Beispiel dazu:

*Die in der Bildungspraxis beliebte, vor allem von Vester (1984) verbreitete und neuerdings durch das sog. Neurolinguistische Programmieren wieder aufgegriffene Typisierung von Lernern nach bevorzugten Modalitäten lässt sich in der postulierten Deutlichkeit und Konsistenz weder empirisch noch theoretisch untermauern.*<sup>139</sup>

Im Gegensatz zum für „normal“ gehaltenen, so genannten Verbalstil, in dem Verben die dominierende Bedeutung bzw. die bedeutungstragende Funktion im Satz haben, übernehmen im Nominalstil substantivierte Verben und Adjektive diese Funktion. Mit anderen Worten werden die Verben außer Kraft gesetzt, an deren Stelle treten Substantive und substantivierte Verben auf. Hier werden die beiden Stile einander gegenübergestellt<sup>140</sup>:

#### **Verbalstil**

Das Kind wird davor geschützt, dass es vernachlässigt, ausgenutzt und grausam behandelt wird. Erst wenn das Kind ein Mindestalter erreicht hat, wird es zur Arbeit zugelassen. Es wird nie dazu gezwungen, einen Beruf oder eine Tätigkeit auszuüben, die ihm schaden könnte. Wenn ein Kind körperlich oder geistig behindert ist, erhält es die Behandlung, Erziehung und Fürsorge, die sein Zustand und seine Lage erfordern.

#### **Nominalstil**

Das Kind wird vor Vernachlässigung, Ausnutzung und Grausamkeit geschützt. Erst nach Erreichen eines Mindestalters wird es zur Arbeit zugelassen. Es wird nie zu einem schädlichen Beruf oder einer schädlichen Tätigkeit gezwungen. Ein geistig oder körperlich behindertes Kind erhält die erforderliche Behandlung, Erziehung und Fürsorge.

An den Beispieltexten ist festzustellen, dass die Anzahl der Wörter und der Verben im nominalstilistisch geschriebenen Text eindeutig niedriger ist. Der Text im Verbalstil weist dagegen über doppelt so viel Verben auf (18 zu sieben). Der Text im Nominalstil ist prägnanter und anscheinend klarer strukturiert als der Text im Verbalstil.

Das weitere Phänomen, das als eine Erscheinungsform des Nominalstils gilt, ist die Ersetzung des Relativsatzes durch ein Adjektiv in attributiver Funktion oder eine Partizipialkonstruktion in der geschriebenen Sprache. Durch die Ausweitung

---

<sup>139</sup> Beispielsatz aus <http://beat.doebe.li/bibliothek/wo0440.html> (Zugriff am 28.06.2005)

<sup>140</sup> Beispieltex te aus HERINGER 1989: 243

des Nominalsatzgliedes wird die „Blockbildung“ verursacht. In den folgenden Beispielsätzen lässt sich – ebenso wie in den oben angeführten Texten – der Verzicht auf Nebensätze beobachten. An Stelle der Satzgefüge finden sich erweiterte Nominalblöcke, mit Hilfe derer Verben (und Platz) eingespart werden können.

Die Vereinten Nationen (UN) warnen laut einem Zeitungsbericht *in ihrem für Februar angekündigten **Klimabericht*** vor den Folgen eines versiegenden Golfstroms. Nach Erkenntnissen des Hamburger Max-Planck-Instituts für Meteorologie wird *die das Klima in Nordeuropa maßgeblich bestimmende warme **Meeresströmung*** bis zum Jahr 2100 deutlich erlahmen, was für einzelne Staaten massive Konsequenzen haben wird.

Nach EGGERS (in BRAUN 1998: 120) sind die folgenden Satzelemente Ursachen für das Zustandekommen der nominalen Blockbildung: das *Genitivattribut*, das *Präpositionalattribut* und das *Partizipialattribut*. Die Blockbildung im Nominalbereich steht im unmittelbaren Zusammenhang mit der Zunahme der Nominalgruppen und der Abnahme der Satzgefüge. In vielen Fällen trägt der Abgang der Satzgefüge, insbesondere die Reduzierung der so genannten Perioden, zum Teil zur leichteren Verständlichkeit des Textes bei. Diese Tendenz zur Kürzung der Sätze resultiert aus der Neigung zur komprimierten Darstellung, besonders in den Fachsprachen. Die Attribuierung ist ein wichtiges sprachliches Mittel, einen Text zu komprimieren und umständliche Ausdrucksformen zu vermeiden (vgl. FLUCK 2000: 99). Im Hinblick auf die Sprachökonomie erscheint eine solche Knappheit sehr vernünftig, allerdings kann eine ausgedehnte Nominalphrase mit Attributhäufung die Textverständlichkeit beeinträchtigen.

Die kennzeichnenden Merkmale des deutschen Nominalstils können folgendermaßen konstatiert werden (vgl. BRAUN 1998: 120f.):

- Häufung bzw. Verdichtung von Informationen auf wenig Raum durch darstellungsoptimierendes Streben nach Explizitheit und Folgerichtigkeit
- Zunahme und Ausbau der „Blockbildung“ von Nominalgruppen
- Verkürzung der Sätze und Rückgang der Ausdrucksform des Satzgefüges

Zu den Erscheinungsformen des Nominalstils gehören nicht nur die verschiedenartigen Nominalisierungsmöglichkeiten, beispielsweise substantivierte Infinitive, Verbalabstrakta wie Substantive mit den prototypischen Endungen wie -ung, -heit, -(ig)keit (z.B. vernachlässigen > Vernachlässigung, bearbeiten > Bearbeitung, verschieden > Verschiedenheit, aufmerksam > Aufmerksamkeit), die

Erweiterungs- und Attribuierungserscheinungen des Nominalkerns durch verschiedene Attribute oder Präpositionalphrasen in unterschiedlichen Funktionen und satzwertige Konstruktionen, sondern auch feste Verbindungen wie die sog. Funktionsverbgefüge. Die vielfältigen verbonominalen Konstruktionen, die als eine Eigenart der deutschen Sprache gelten dürfen, leisten einen wesentlichen Beitrag für die Herausbildung des Nominalstils.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass unter dem Nominalstil eine Summe verschiedener Einzelercheinungen in der Morphologie und der Syntax zu verstehen ist. Die genannten Realisierungsformen des Nominalstils werden näher im folgenden Abschnitt in Betracht gezogen und auf das Wesentliche beschränkend sprachwissenschaftlich beschrieben.

### **3.1.2 Betrachtung des Nominalstils unter morphosyntaktischen Gesichtspunkten**

Im Folgenden werden die im letzten Abschnitt angerissenen sprachlichen Einzelercheinungen behandelt, die zum Nominalstil beitragen. Die Gegenstandsbereiche sind die Wortbildung des Substantivs, die Nominalphrase und ihre Attribuierungserscheinungen in den so genannten erweiterten Nominalgruppen. Hierbei wird besonders großer Wert auf die Darstellung der Attribuierungserscheinungen gelegt, mit denen sich der Vergleich mit dem Thai in den weiteren Teilen des Kapitels vorwiegend befasst. Eine Bemerkung muss vorausgeschickt werden, dass die im folgenden Abschnitt behandelten Wortbildungsmöglichkeiten und die syntaktischen Erscheinungen an sich keine spezifischen morphosyntaktischen Formen und Strukturen des Nominalstils sind, sondern durch die übermäßige oder abweichende Verwendungshäufigkeit dieser auch in der Gemeinsprache gebrauchten morphosyntaktischen Mittel und Strukturen zeichnet sich der Nominalstil aus. Es handelt sich in diesem Zusammenhang um die Selektion bestimmter linguistischer Mittel und Konstruktionen aus dem im Sprachsystem existierenden Repertoire von Möglichkeiten und Qualität der Ausschöpfung im Nominalstil (vgl. auch HOFFMANN 1998: 416).

Die nominalen Erscheinungen im deutschen Nominalstil treten in den drei großen Bereichen auf, die einen beachtlichen Umfang im deutschen Sprachsystem annehmen:

- die Nominalisierung und die Wortbildung des Substantivs,
- die Erweiterung des Kerns der Nominalphrase durch Attribute und
- Funktionsverbgefüge.

### 3.1.2.1 Nominalisierung und Wortbildung des Substantivs

Das Wort Nominalisierung ist eine Lehnübersetzung des englischen Terminus *nominalization*, der durch die transformationell-generative Linguistik geprägt wurde.<sup>141</sup> Das Wort bezeichnet sowohl einen grammatischen Prozess (einen *Transformationsvorgang* oder eine *Transformation*) als auch das Ergebnis eines solchen Prozesses, das nach der generativen Prägung *Transformat* genannt wird (vgl. PUSCH 1976: 16). Im engeren Sinne ist die Aktion eine Transformation, die Sätze z.B. Subjekt-, Objektsätze, Relativsätze und Adverbialsätze in Nominalphrasen umformt (vgl. PUSCH 1976: 17ff). Die Nominalisierung in diesem engeren Sinne ist weit verzweigt und eng mit anderen Grammatikphänomenen verbunden wie die Beziehungen zwischen (unterordnenden) Konjunktionen und Präpositionen (z.B. ein durch *nachdem* eingeleiteter Nebensatz kann durch eine Präpositionalphrase mit *nach* paraphrasiert werden<sup>142</sup>). Im Allgemeinen versteht man unter der Nominalisierung jede Ableitung von Nomen aus anderen Wortarten, z.B. aus Verben und Adjektiven (BUßMANN 2002: 470). Im Folgenden werden die zentralen Wortbildungsverfahren zur Bildung substantivierter Verben und Adjektive im Deutschen im Detail beschrieben.

---

<sup>141</sup> Nach Bußmann (2002: 470) ist die Nominalisierung die Transformationsregel, die die Überführung von Verben oder Adjektiven in Nomina beschreibt.

<sup>142</sup> Das Beispiel zählt zu einfachen Fällen wie *seit(dem)* kann paraphrasiert werden durch *seit, als* durch *bei, bevor/ehe* durch *vor, bis* durch *bis zu* und *obwohl* durch *trotz*. Es gibt außerdem andere komplizierte Fälle, und zwar der Nebensatz mit *weil* kann Mehrdeutigkeit zufolge durch die Präpositionen *wegen/infolge/aufgrund/durch/dank/aus/mangels, wenn* durch *bei/zu/für/nach, damit* durch *zu/für/zwecks* oder *während* durch *bei/während/unter* paraphrasiert werden. Einzelphänomene vgl. u.a. PUSCH 1976: 15ff.

### 3.1.2.1.1 Komposition

Die Komposition (lat. *compositio* ‚Zusammenstellung‘) bzw. Zusammensetzung ist eine Bildung eines komplexen Wortes, das aus mindestens zwei Morphemen oder Morphemverbindungen besteht, die sonst als selbständige Wörter vorkommen können (SCHÖNECK in VOLMERT 1999: 106; vgl. auch BUßMANN 2002: 360). Die Wortbildungsart wird unter den zahlreichen Wortbildungsverfahren als ein Hauptvorgang bzw. als ein produktivstes<sup>143</sup> Muster zur Erweiterung und Veränderung des Wortschatzes der deutschen Gegenwartssprache gesehen (vgl. SCHUNK 2002: 140; DONALIES 2002: 53). In der fachsprachlichen Wortbildung ist sie nach ROELCKE (2005: 73) ebenso eine der produktivsten Wortbildungsmuster.

An der Komposition können Vertreter aus verschiedenen Wortarten beteiligt sein, wie die „Hauptwortarten“ (Nomen, Verb und Adjektiv) und die Präposition. Nach EISENBERG (2004a: 226) gilt das Substantivkompositum als das verbreitetste Worttyp des Deutschen. Zur Bildung des Nominalkompositums muss das *Determinatum* (*Basiswort* bzw. *Grundwort*), das rechte Glied des Kompositums, als kategorial und Genus bestimmendes Glied in der Wortart Nomen bzw. Substantiv stehen. Der vor dem Grundwort stehende Teil, das *Determinans* (*Bestimmungswort*), kann unter Umständen aus einem oder mehreren Gliedern aus beliebiger Wortart bestehen.

Die Haupttypen der Nominalkomposition sind die folgenden:

N	+ N:	<i>Nomen</i>	+ Nomen	>	<i>Bombenanschlag</i>
ADJ	+ N:	<i>Adjektiv</i>	+ Nomen	>	<i>Rohstoff</i>
V	+ N:	<i>Verb</i>	+ Nomen	>	<i>Esstisch</i>
PRÄP	+ N:	<i>Präposition</i>	+ Nomen	>	<i>Untergeschoss</i>
ADV	+ N:	<i>Adverb</i>	+ Nomen	>	<i>Außenverteidiger</i>

Mehrgliedrige Komposita bzw. Mehrfachkomposita sind sehr häufig:

Wohnzimmertisch

< Verb [ohne Flexionsendung] + Nomen + Nomen

---

<sup>143</sup> zur Produktivität der Wortbildungstypen vgl. u.a. DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 1023 - 1027

Bundesverkehrsministerium

< Nomen + Fugen-es + Nomen + Fugen-s + Nomen

Datenträgervernichtungsservice

< Nomen + Nomen + Nomen + Fugen-s + Nomen

Atomabsorptionsspektrofotometer

< Nomen + Nomen + Fugen-s + Adjektiv + Nomen + Nomen

Der Zusammensetzungsprozess im Nominalbereich kann wiederholt stattfinden, so dass ungewöhnlich lange „Wörter“ gebildet werden können, z.B.

Donaudampfschiffahrtsgesellschaftskapitänswitwenrentenauszahlungsstelle

Die Wortkonstruktion kann in mehrere Wörter zerlegt werden:

*Donau – dampf – schiff – fahrt – s – gesellschaft – s – kapitän – s – witwe – n – rente – n – auszahlung – s – stelle*

In vielen Fällen sind die Bestandteile durch lautliche Elemente verbunden, die **Fuge**, **Fugenelement**, **Fugenzeichen**, **Interfix**, **Kompositionsfüge** oder **Fugenmorphem** genannt werden. In deutschen Komposita treten die folgenden Fugenelemente auf: -e, -s, -es, -n, -en, -er und -ens. Die produktiven Fugenelemente bei substantivischen Erstgliedern sind -er, -e, -en -n und -s (FUHRHOP 1998: 211). Zwar gibt es keine einheitliche Begründung für ihr Auftreten, das zum Teil phonologisch motiviert ist, aber sie werden keineswegs willkürlich gesetzt (FUHRHOP 1996: 547). Für ihre Verteilung gibt es nur wenige Regeln. Beispiele sind: Nach den Suffixen *-ung*, *-heit*, *-keit*, *-schaft*, *-tät*, *-ion*, *-ling* steht fast immer -s. Dabei scheint die Komplexität des ersten Gliedes, so die Mehrsilbigkeit, eine notwendige Bedingung für das Fugen-s zu sein (FUHRHOP 1996: 534f., 1998: 202f.).<sup>144</sup> Nach bestimmten Suffixen (*-ur*, *-ik*) steht kein Fugenelement (vgl. auch EISENBERG 2004a: 235ff.).

Die Fugenelemente haben ihren Ausgangspunkt in (Flexions-)Affixen, meist bei der Kasusmarkierung des vorangestellten Genitivattributs. Die Vorformen von Komposita hatten u.a. die Gestalt [Nomen im Genitiv] [Nomen], z.B. mhd. *tages zît* oder mhd. *des pfaffen roc*. Daraus entstandene Muster wurden später generalisiert, so dass heute Fugenelemente an Stellen vorkommen, wo sie als

---

<sup>144</sup> Nach EISENBERG (2004a: 241) dient das Fugen-s nicht nur zur Markierung einer Morphemgrenze, sondern auch zur Markierung von Substantivität.

Genitivsuffix nicht motiviert sind: *Bewegungsarmut*, *Gesundheitsamt*, *Mannschaftskampf*. Dasselbe gilt auch für „plural-verdächtige“ Suffixe wie in *Hühnerei*, *Hundehütte*. Es zeigt sich sogar eine semantische Inkonsistenz: *Eierschale*, *Bischofskonferenz*; *Maiennacht*, *Mondenschein*. (vgl. KUNZE 2000; MEIBAUER 2002: 50f.; EISENBERG 2004a: 236). Manchmal sind Mehrfachbesetzungen zulässig, z.B. Schweine-/Schweinsbraten, Rinder-/Rindsbraten. Das Fugenelement ist semantisch leer und hat in der Gegenwartssprache die einzige Funktion, die Bestandteile des Kompositums (die Simplizia) zu trennen.

Hinsichtlich des Nominalstils können Wortgruppen zur „Kondensierung“ der Informationen zu einem Wort zusammengefasst werden.

ein Buch für Kinder	> Kinderbuch
die Wahl des Präsidenten	> Präsidentenwahl
krank am Magen	> magenkrank
orientiert an der Praxis	> praxisorientiert

Diese Tendenz des Zusammenwachsens mehrgliedriger syntaktischer Konstruktionen zu einem Wort wird als **Univerbierung** bezeichnet (vgl. SCHUNK 2002: 140; EISENBERG 2004a: 233). Mehrfach wird in der Fachliteratur die Meinung vertreten, dass dieser Prozess einer allgemeinen strukturellen Tendenz der syntaktischen Vereinfachung zum Zwecke der Informationsverdichtung entspricht. In diesem Zusammenhang gehören auch die sog. **Bindestrich-Komposita**, auch Phrasenkomposita, Satz-Nomen- und Phrase-Nomen-Komposita genannt (DONALIES 2002: 75), wie z.B. Vater-und-Sohn-Konflikt, Von-der-Hand-in-den-Mund-Leben, Wir-haben-es-schon-immer-gewusst-Gestus.<sup>145</sup> Sie sind „Formen der Raffung: zeitgemäßer Sätze-Ersatz per Wort“, also in Mehrwortbenennungen. Aus den vorgeführten Beispielen kann man den Rückschluss ziehen, dass diese Spezifikation auf Wortebene in der Regel ebenfalls als eine Umformung aus einem attributiven Nominalkomplex oder einer Relativsatzkonstruktion angesehen werden kann (vgl. ROELCKE 2005: 74). Insofern gilt diese Zusammensetzung der Wörter auch als ein besonderes Merkmal des Sprachstils der Gegenwart, das im

---

<sup>145</sup> In Fachsprachen gilt der Bindestrich als Verbindungsmittel von Zahlen, Buchstaben, Abkürzungen und Fremdwörtern, z.B. *Ein-Chip-Pal-Decoder*, *VHF-UHF-Frequenzweiche*, *RLA 90-Motor*, *EG-Richtlinie* (vgl. auch FLUCK 1997: 66; ROELCKE 2005: 73).

Hinblick auf eine Ausdruckskürzung mit der sprachlichen Ökonomie im Einklang steht. Stilistisch sind sie jedoch weniger empfehlenswert (vgl. SANDERS 1990: 64).

Parallel zum formalen Aspekt ist auch interessant, den semantischen Gesichtspunkt der Komposita in Erwägung zu ziehen, um die Bedeutung solcher verdichteten Wörter zu verstehen. Die Einteilung der Komposita nach ihrer semantischen Interpretation ergibt folgende drei Typen:

- a) Determinativkompositum
- b) Possessivkompositum
- c) Kopulativkompositum

Im folgenden Abschnitt werden die drei Typen durch das Verhältnis zwischen Simplicia genau dargelegt und durch Beispiele erläutert.

### **a) Determinativkompositum**

Beim Determinativkompositum wird das Grundwort der Komposition durch das Bestimmungswort semantisch näher bestimmt. Der Typ der Bestimmung entspricht am deutlichsten der Basisstruktur *Determinans plus Determinatum* der Komposition und ist die häufigste nominale Wortzusammensetzung (SCHUNK 2002: 142).

Konferenztisch	<	ein Tisch für eine Konferenz
Wohnzimmertisch	<	ein Tisch für das Wohnzimmer
Roséwein	<	ein Wein, dessen Farbe rosé ist

### **b) Possessivkompositum**

Das Possessivkompositum wird oft als Untergruppe der Determinativkomposita eingeordnet, da bei diesem Wortbildungstyp das Bestimmungswort das Grundwort semantisch spezifiziert. Das semantische Merkmal zwischen beiden Elementen jedoch zeigt ein possessives Verhältnis, das durch ein „Haben-Verhältnis“ charakterisiert und mit einer *Haben-Paraphrase* zu umschreiben ist (vgl. SCHÖNECK in VOLMERT 1999: 109; SCHUNK 2002: 145).

Glatzkopf	<	jemand hat einen Kopf mit einer Glatze
Schreihals	<	jemand hat einen Hals, mit dem er oft schreit
Dickbauch	<	jemand hat einen dicken Bauch.

Einige zusammengesetzte Wörter wie z.B. Dickkopf oder Schlaukopf werden jedoch in der Metaphorik gebraucht, so dass die etymologisch herleitbare eigentliche Bedeutung verblasst ist.

### **c) Kopulativkompositum**

Beim Kopulativkompositum sind die Glieder der Zusammensetzung parataktisch gleich geordnet und semantisch gleichrangig an der Wortbildung beteiligt. Die beiden Konstituenten stehen theoretisch im austauschbaren Verhältnis. Aus diesem Grund gilt die Einschränkung, dass sich nur Vertreter derselben Wortart additiv verbinden lassen, d.h. Substantiv + Substantiv, Adjektiv + Adjektiv, Verb + Verb. Häufig werden Kopulativkomposita mit einem Bindestrich geschrieben, um die gleichwertige Relation beider Elemente anzuzeigen (SCHUNK 2002: 146f.). Die Abfolge der Glieder ist in den meisten Fällen konventionalisiert, z.B. süßsauer, taubstumm, schwarz-weiß, nasskalt, Hosenrock, Strumpfhose, Spieler-Trainer, Autor-Regisseur.

Die Typen beruhen letztlich auch auf bestimmten syntaktischen Verhältnissen zwischen den Bestandteilen. Damit entsteht eine unmittelbare Brücke zwischen Komposition und Syntax.

### **3.1.2.1.2 Derivation**

Der Nominalisierung liegt in erster Linie die Derivation bzw. Ableitung zugrunde. Derivation wird definiert als eine Wortbildungsart mit einem Basismorphem (oder einer Morphemkonstruktion) plus einem (oder seltener mehreren) Wortbildungsmorphemen, d.h. Affixen (vgl. SCHUNK 2002: 147).

Die Affigierung, insbesondere die Suffigierung, spielt eine führende Rolle bei der Nominalisierung z.B. von Verben oder Adjektiven. Die Formationsstruktur der Suffixableitung wird charakterisiert als „Bildung von komplexen Wörtern/ Wortformen durch Anhängen eines Suffixes an den Wortstamm“ (BUßMANN 2002: 667). Die Derivations- bzw. Ableitungssuffixe stehen stets rechts vom Wortstamm und können die Wortklasse bzw. Wortart der Derivationsbasis ändern. Nach der Wortart von Stämmen lässt sich die Ableitung gliedern. Wird als Basis für die

Ableitung ein Adjektiv gebraucht, spricht man von *Deadjektivum* und ist die Basis ein Verb, von *Deverbativum* (vgl. SCHÖNECK in VOLMERT 1999: 110). Unter Bezugnahme auf sprachwissenschaftliche Betrachtung des Nominalstils im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird nur auf die Derivationssuffixe zur Bildung von Substantiven geachtet. Die prototypischen Nominalisierungssuffixe sind *-heit*, *-(ig)keit*, *-ion*, *-schaft* und *-ung*, deren Produkte oft Abstrakta bzw. Abstraktbildungen sind.

In der deutschen Gegenwartssprache sind mehrere Derivationssuffixe produktiv, d.h. sie werden als Muster für Neubildungen genutzt und für deren Bildung wenig Beschränkungen vorliegen (DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 1023). Beispiele dafür sind:

<i>-ung</i>	Basis: Verb	behandeln	> Behandlung
<i>-heit/-keit/-igkeit</i> als Varianten			
	Basis: Adjektiv	beliebt	> Beliebtheit
		regelmäßig	> Regelmäßigkeit
		genau	> Genauigkeit
<i>-schaft</i>	Basis: Adjektiv	eigen	> Eigenschaft
	Basis: Substantiv	Feind	> Feindschaft
<i>-chen</i>	Basis: Substantiv	Katze	> Kätzchen
<i>-er(in)</i>	Basis: Substantiv	Alkohol	> Alkoholiker

Andere Suffixe sind wenig produktiv oder unproduktiv:

<i>-e</i>	Basis: Adjektiv	treu	> Treue
	Basis: Verb	reisen	> Reise
<i>-ei</i>	Basis: Substantiv	Streit	> Streiterei
<i>-ion</i>	Basis: Verb	diskutieren	> Diskussion
<i>-ling</i>	Basis: Verb	schaden	> Schädling
<i>-nis</i>	Basis: Verb	hindern	> Hindernis
<i>-t</i>	Basis: Verb	fahren	> Fahrt
<i>-tum</i>	Basis: Verb	irren	> Irrtum
<i>-ur</i>	Basis: Verb	korrigieren	> Korrektur
<i>-lein</i>	Basis: Substantiv	Hund	> Hündlein

Den Bereich der deverbale Substantivbildung betrifft eine andere Art der Derivation, die fachbegrifflich **implizite Derivation**<sup>146</sup> genannt wird. Eine implizite Derivation liegt unter der Voraussetzung vor, dass Substantive mit starkem Verb als Wortbildungsbasis affixlos, meist mit Änderung im Stammvokal, gebildet werden (vgl. SCHUNK 2002: 155). Das Wortbildungsverfahren ist nicht mehr produktiv (vgl. HENTSCHEL/WEYDT 2003: 26).

gehen	> Gang
greifen	> Griff
werfen	> Wurf
fliegen	> Flug
stürzen	> Sturz

### 3.1.2.1.3 Konversion

Als Konversion bzw. grammatische Umsetzung wird der Prozess des Wortartwechsels eines Wortes ohne Zuhilfenahme äußerer Mittel wie Stammvokaländerung oder Affixe und ohne wesentliche semantische Änderung bezeichnet (vgl. EICHINGER 2000: 167ff.; HENTSCHEL/WEYDT 2003: 26f.; DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 1104 - 1109).<sup>147</sup> Bei der Überführung in eine andere Wortart ohne Wortbildungsmorpheme tritt die Substantivbildung<sup>148</sup> auf Verbbasis häufig auf; und nicht weniger produktiv ist die Umkehrung, die Verbbildung durch Desubstantivierung (vgl. SCHUNK 2002: 156). Eine bekannte Struktur aus den verschiedenen Typen der Konversion<sup>149</sup> im Bereich der deverbalierten Konversion ist die sog.

#### **Infinitivkonversion:**

verschwinden	> das Verschwinden
aufkommen	> das Aufkommen
aussterben	> das Aussterben

---

<sup>146</sup> In der Wortbildungslehre des Deutschen gibt es unterschiedliche, nicht einheitliche Ansätze zur Beschreibung und Abgrenzung von Derivationen. Bei SCHÖNECK (in VOLMERT 1999: 112) wird das Phänomen zur Konversion gezählt (vgl. auch DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 714).

<sup>147</sup> Diese Wortbildungsart wird uneinheitlich definiert. Er gehört daher zu den kompliziert zu beschreibenden Aspekten der deutschen Wortbildung.

<sup>148</sup> GÖTZE/HESS-LÜTTICH (2002: 355f.) nennt den Vorgang der Bildung von Substantiven ohne Wortbildungsmorphem **Substantivierung**.

<sup>149</sup> In manchen Darstellungen werden weitere Subtypen differenziert, und zwar syntaktische Konversion, morphologische oder lexikalische Konversion und Ablautbildung. Weiteres zu den Typen der Konversion vgl. SCHUNK 2002: 157f.; WOLF in DITTMANN/SCHMIDT 2002: 78

In der fachsprachlichen Kommunikation ist die Art der Überführung (Transposition) eine hoch einzuschätzende Erscheinung, weil die schlichte Substantivierung durch Infinitivkonversion zur Deckung des derzeit erhöhten Benennungsbedarfs der Fachsprache sehr häufig auftritt. Außerdem trägt solche Wortbildung im Rahmen von Funktionsverbgefügen zur Anonymisierung bei, z.B. Die Masse wird *zum Schmelzen bringen*. (vgl. ROELCKE 2005: 75).

Syntaktische Fügungen können durch Konversion zu Substantiven werden. Eine Weiterführung der Infinitivkonversion ist die sog. **Wortgruppen-Konversion** (vgl. SCHUNK 2002: 158):

Zähne putzen	> das Zähneputzen
die Briefe schreiben	> das Schreiben der Briefe > das Briefeschreiben
mit Rauchen aufhören	> Aufhören mit Rauchen > das Rauchenaufhören
zurückgewiesen werden	> das Zurückgewiesenwerden

Andere Substantivierungsmöglichkeiten von anderen Wortarten sind (vgl. SCHÖNECK in VOLMERT 1999: 112; SCHUNK 2002: 157f.):

blau	Basis: Adjektiv	> das Blau
es	Basis: Pronomen	> das Es
morgen	Basis: Adverb	> das Morgen

Die Konversionsresultate haben immer neutrales Genus und sind nicht pluralfähig, abgesehen von wenigen lexikalisierten Konkreta wie die Essen/Schreiben (DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 1104).<sup>150</sup>

---

<sup>150</sup> Nach PÖRINGS/SCHMITZ (Hrsg.) (2003: 73) lässt es sich feststellen, „dass der Wortbildungsprozess der Konversion oft die metonymische Ausdehnung eines Elements in einem Ereignis zur Bezeichnung des Gesamt ereignisses bedeutet. Durch die Umsetzung in eine andere Wortart nimmt das umgesetzte Wort auch Bedeutungsaspekte dieser Wortkategorie an. Wird beispielsweise ein Verb wie *essen* durch Konversion zu *das Essen* substantiviert [...], so entspricht die Bedeutung nicht mehr völlig dem Verb, das heißt, dieselbe lexikalische Bedeutung wird nicht mehr als rein zeitliche Relation konstruiert (wie das mit einem Verb prototypischerweise der Fall ist). Vielmehr nähert sich die sprachliche Konstruktion der Bedeutung eines Substantivs an und wird (prototypischerweise) als zeitlich beständiges Phänomen kategorisiert. [Hervorhebungen im Original]“

### 3.1.2.1.4 Zusammenbildung

Zusammenbildungen sind Ableitungen aus bestehenden Wortgruppen oder syntaktischen Fügungen, d.h. die Derivationsbasis ist eine Wortgruppe, an die ein Suffix tritt (vgl. LESER 1990: 4; MEIBAUER 2002: 62; SCHUNK 2002: 152). Die Basis wird meist formal verändert, und zwar können Wörter und Flexionsendungen der Fügung getilgt und umlautfähige Vokale umgelauteet werden (oft bei Adjektiven) (vgl. DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 1107). Formal und inhaltlich stehen die Bildungen ganz in der Nähe von zwei anderen Wortbildungstypen, nämlich einerseits der einfachen Derivation, andererseits der Komposition (vgl. EICHINGER 2000:214; SIMMLER 1998: 410f.) .

Gesetz geben + Ableitung	> Gesetzgebung
Grundstein legen+ Ableitung	> Grundsteinlegung
in Anspruch nehmen + Ableitung	> Inanspruchnahme

### 3.1.2.2 Nominalphrase im Deutschen und ihre Attribuierungserscheinungen

Die Nominalphrase<sup>151</sup> im Deutschen kann aus einem Substantiv oder einem Pronomen als Kern bestehen, kann jedoch mithilfe von Modifikatoren verschiedener Art sowie Mehrfachattribuierung zu einer syntaktisch umfangreichen, hochkomplexen ausgebaut werden. Die **Attribution**, auch **Beifügung** genannt, kann aufgefasst werden als Anreicherung eines (prinzipiell als einwortig anzusehenden) Satzgliedkerns; Attribute charakterisieren das, was im Gliedkern gegeben ist, näher, sie deuten es aus oder bestimmen es genauer. Semantisch und pragmatisch betrachtet ermöglichen Attribute (lat. *attribuere* ‚zuteilen‘ ‚als Eigenschaft beiliegen‘) generell die Charakterisierung, Präzisierung, Differenzierung bzw. Ausgrenzung von Sachverhalten (vgl. GÖTZE/HESS-LÜTTICH 2002: 394ff.). In syntaktischer Hinsicht beziehen sich Attribute auf den Gliedkern und sind nicht notwendig für den Satzbau. Strukturell ist das Attribut immer Teil eines nominalen Satzgliedes, d.h. eingebettet wird es in ein übergeordnetes nominales

---

<sup>151</sup> Neuere Arbeiten im Rahmen der generativen Grammatiktheorie nehmen eine Determinans- bzw. Determinativphrase an, deren Kopf (das lexikalische Determinativ D°) als Träger der korrespondierenden Formmerkmale fungiert und die eine Nominalphrase als Komplement hat (IDS-GRAMMATIK 1997: 74f.). Auf diese Grundsatzdiskussion in der Grammatikschreibung wird in dieser Arbeit nicht eingegangen (vgl. auch SCHMIDT 1993: 74f.).

Satzglied (vgl. EICHLER/BÜNTING 1976: 212). Deswegen werden Attribute auch nach der traditionellen Grammatik als *Satzglied zweiter Ordnung* bezeichnet.

Attribuierungen tragen im hohen Maß zum erheblichen Anwachsen des Umfangs der Nominalphrase im Deutschen bei. Die Attribute sind insoweit ein wichtiges sprachliches Mittel, Inhalt zu komprimieren und umständliche Darstellungsformen zu vermeiden (vgl. FLUCK 1997: 107; HENTSCHEL/WEYDT 2003: 392f.). Im gegenwärtigen Deutschen, vor allem im Bereich der Wissenschafts- und Fachsprachen, ist die Erhöhung der Satzkomplexität durch den Ausbau einzelner Satzglieder wie der Nominalphrase mit Hilfe von Attributionen durchaus zu beobachten (vgl. ROELCKE 2005: 81f.). Durch die große Anzahl verschiedenartiger Attribute bestehen im Deutschen vielfältige Möglichkeiten der Attribuierung, die sich in Bezug auf das Kriterium der Stellungsvarianten zum substantivischen Bezugswort in zwei Subklassen gliedern lassen, i.e. dem Kern der Nominalgruppe vorangestellte und nachgestellte Beifügungen. Die Aufgliederung der Attribution in zwei Gruppierungen nach der Stellung gegenüber dem Kern der Nominalgruppe ist für die Fragestellung dieser Arbeit, ob die beiden Stellungsvarianten der Attribute in der deutschen Nominalphrase eine wesentliche Rolle für das Textverstehen der Leser mit der Muttersprache Thai spielen können, von Bedeutung.<sup>152</sup>

In Hinblick auf das Stellungsverhältnis von Attributen zum Bezugswort gibt es unterschiedliche Terminologien zu Strukturtypen der attributiven Konstruktion wie *linkskonsistent* und *rechtskonsistent* (ZHU/BEST 1991: 216), *prädeteminierende* und *postdeteminierend* (WEINRICH 2003: 355ff.), *präpositiv* und *postpositiv* (ERBEN 1998: 112). Die Terminologie *Links-* und *Rechtsattribute*<sup>153</sup> findet sich üblicherweise in den didaktisierten Büchern und die *Links-* und *Rechts-Erweiterung* geht auf die von HERINGER (2001: 193ff.) eingeführten Termini

---

<sup>152</sup> Die Fragestellung wird in Kap. 4 detailliert behandelt.

<sup>153</sup> Die Topologie der Nominalphrase (Links-Attribut – Kern – Rechts-Attribut) ähnelt der Satztypologie nach dem Feldermodell (Vor-, Mittel- und Nachfeld). Bei der Beschreibung der Nominalphrase wird daher versucht, mit der Begrifflichkeit des Feldermodells (Vorfeld – Kern – Nachfeld) zu operieren, um topologische Gemeinsamkeiten zwischen Sätzen und Nominalphrasen herauszufinden. EISENBERG (2004b: 429) bemerkt dazu, dass sich die konstruktiven Gemeinsamkeiten von Nominalgruppe und Satz als peripher erweisen, die Unterschiede jedoch zentral. RAMERS bewertet EISENBERGS Feststellung als zu pessimistisch und hebt hervor, „dass Parallelen zwischen Sätzen und Nominalphrasen stärker in den Positionen und ihrer Funktion hervortreten als in den Feldern. Aber auch in Letzteren sind einige Gemeinsamkeiten unübersehbar“ (2006: 125).

zurück, die aus didaktischer Hinsicht einfach und verständlich sind. Jedoch kann die Terminologie problematisch sein, wenn man sie vom Ausgangspunkt der Abhängigkeitsbeziehungen und Kombinationsmöglichkeiten wie nach ZHU/BEST (1991) betrachtet, die die Attribution in vier Typen *syndetische Koordination*, *asyndetische Koordination*, *Subordination* und *Erweiterung* unterscheidet. SCHMIDT (1993: 60ff.) unterscheidet drei Grundtypen von Mehrfacherweiterungen durch Attribute: *Koordination*, *Unterordnung* und *Gleichstufigkeit*. Auf die Untertypen der Abhängigkeitsverhältnisse zwischen den Attributen wird hier nicht eingegangen. In dieser Arbeit werden die Termini „*Links- und Rechtsattribute*“ sowie „*Links- und Rechts-Erweiterung*“ verwendet, d.h. der nominale Kern wird links durch die vorangestellten und rechts durch die nachgestellten Attribute zu einer erweiterten Nominalphrase ausgebaut. Überdies wird hier die morpho-syntaktische Kategorisierung der Attribute, d.h. auf der Wortebene nach der Wortart und auf der Satzebene, verwendet. Diese Unterscheidung beruht auf der traditionellen Grammatik und ist heutzutage noch allgemein akzeptiert.

### 3.1.2.2.1 Links-Erweiterung (Linksattribute)

#### a) Adjektivattribut

Das attributive Adjektiv ist der gebräuchlichste Prototyp der Attributionserscheinungen im Deutschen. Das Adjektiv in attributiver Funktion steht immer vor dem Kernsubstantiv und unterliegt der Deklination, die durch die grammatischen Akzidenzien Genus, Numerus und Kasus sowie durch den syntaktischen Kontext, d.h. die Typen der Determinatoren bzw. Artikelwörter, festgesetzt ist („Kongruenz“).

*eine lange, hohe Mauer*

der Erwerb *des komplexen grammatischen* Regelsystems

Das Adjektivattribut gilt auch als Mittel zur Reduktion von Sätzen zu Nominalgruppen.

*elterliche Zustimmung*

(statt: Die Eltern stimmen zu. bzw. Zustimmung der Eltern)

*heilbare Krankheit*

(statt: Die Krankheit ist zu heilen bzw. Die Krankheit kann geheilt werden.)

Unter diesem Aspekt kommt die Konstruktion *-sch* in Verbindung mit Eigen- bzw. Personennamen zur Kennzeichnung des „Haben-Verhältnisses“ auch in Betracht. Die Adjektive sind wie üblich flektiert bzw. dekliniert.

*Vernersches* Gesetz

*Eichendorffsche* Gedichte

Eine nennenswerte Besonderheit in diesem Gebiet ist das nachgestellte, unflektierte Adjektiv in der Werbesprache, in der Presse und in Fachsprachen.

zu Typenbezeichnungen wie Whisky *pur*, Campari *bitter*, Fruchtjogurt *mild*  
TV *total*

70 Nadelfeilen *rund* nach DIN 8342

Immerhin beschränkt sich diese Konstruktion immer noch auf einen Umfang von Adjektiven und einige wenige Sprachbereiche (vgl. ENGEL 1988: 612f.).

Als attributives, flexionsloses Adjektiv wird auch die aus Substantiv von Ort- oder Ländernamen abgeleitete Form *-er* aufgefasst.

*Kasseler* Sparkasse

der *Schweizer* Käse

Dies kann als eine komprimierte Art der Herkunftsbezeichnung anstelle des Präpositionalgefüges mit *aus* gekennzeichnet werden.

Theoretisch können mehrere Adjektive in einer Nominalphrase auftreten. Eine gewisse Tendenz einer Standardreihenfolge sieht folgendermaßen aus (IDS-GRAMMATIK 1997: 2070f., vgl. EISENBERG 2004b: 415ff.):

quantifikative Adj. > räumlich/zeitlich situierende Adj. > klassifizierende Adj. > Herkunftsadjektive

## **b) Partizipialattribut bzw. -konstruktion**

Partizipialattribut ist ein im Deutschen häufig benutztes Instrument zur Erweiterung des Nominalkerns einer Nominalphrase. Attributive Partizipien sind aus Verben abzuleiten. Man unterscheidet zwischen dem **Partizip Präsens (Präsenspartizip/Partizip I)**, das unter Hinzufügung der Endung *-d* an die Infinitivform der Verben gebildet wird, und dem **Partizip Perfekt (Perfekt-**

**partizip/Partizip II**), das mit der in Wörterbüchern bzw. Grammatiken erscheinenden 3. Stammform identisch ist. Sie verhalten sich wie das attributive Adjektiv, indem sie in einer Nominalphrase hinsichtlich Numerus und Kasus mit Artikelwort kongruieren.

der vom Drogenproblem **handelnde** Roman

der am häufigsten **aufretende** Objekttyp

das neue, von der Regierung der Bundesrepublik zur Konsolidierung der Deutschen Bahn **ausgearbeitete** Konzept

Das Präsenspartizip ist zeitlich neutral und bezieht sich in der Regel auf den Zeitpunkt, der aus dem Tempus des finiten Verbs hervorgeht (vgl. auch DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 829). Beim attributiven Gebrauch des Perfektpartizips ist zwischen der passivischen und imperfektiven Verwendung zu differenzieren (vgl. DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 832).

das im Zug spontan **gesungene** Lied

= Das Lied wird im Zug spontan gesungen. (Vorgangspassiv)

ein gut **gepflegtes** Auto

= ein Auto ist gut gepflegt. (Zustandspassiv)

die **untergegangene** Sonne

= Die Sonne ist untergegangen. (Das Partizip hat aktivische Bedeutung. Der Vorgang ist zeitlich abgeschlossen.)

die auf Frieden **gerichteten** Nationen

= Die Nationen sind auf Frieden ausgerichtet.

Anhand der oben genannten Beispiele kann festgestellt werden, dass aus der erweiterten Partizipialkonstruktion ein vollständiger Satz entstehen kann, d.h. er ist satzwertig. In der Umkehrung lassen sich Sätze in Partizipialkonstruktionen umbilden. Dafür ist die Umwandlung von Relativsätzen in Partizipialkonstruktionen ein typischer Fall.

Die Völker, die sich mit ihrem kulturellen Erbe beschäftigen, fragen auch nach dem kulturellen Erbe anderer Völker.

> Die **sich** mit ihrem kulturellen Erbe **beschäftigenden** Völker fragen auch ...<sup>154</sup>

### c) Gerundiv(um)

Das Gerundiv(um) hat die Gestalt eines mit *zu* verbundenen Präsenspartizips. Die Form entspricht dem lateinischen Gerundiv(um) und wird in der Standardsprache häufig verwendet (vgl. DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 830). Das Gerundiv hat passivische Bedeutung. Mit ihm wird eine Notwendigkeit oder Möglichkeit ausgedrückt. Die in ihm enthaltene modale Komponente kann mit *müssen* oder *können* je nach Kontext sowie *sein + zu mit Infinitiv* umschrieben werden.

die **zu erledigende** Arbeit

= die Arbeit, die erledigt werden muss

die kaum noch **zu übersehende** Vielfalt

= die Vielfalt, die kaum noch übersehen werden kann

## 3.1.2.2.2 Rechts-Erweiterung (Rechtsattribute)

### a) Genitivattribut

Die attributive Verwendung ist eine Funktion des Genitivs neben dem Gebrauch als Genitivobjekt und Adverbialgenitiv. EICHLER/BÜNTING (1976: 215) betonen nachdrücklich die Tatsache, dass die Genitivattribute als Mittel zur Präzisierung und zur Ausdrucksökonomisierung *die weitaus wichtigste Verwendung des Genitivs* im Deutschen darstellen (vgl. EISENBERG 2004b: 246; HELBIG/BUSCHA 2001: 497f.; DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 1266 - 1281).

Das Genitivattribut sowie die Form mit dem Element -s bei artikellosen Eigennamen gelten als ein gebräuchliches Attribut zum Substantiv. Das Genitivattribut kann vorangestellt werden, dabei beschränkt sich das vorangestellte Genitivattribut („Sächsischer Genitiv“) im heutigen Deutsch auf artikellose Eigennamen. Eigennamen mit Nullartikel können als Genitivattribut vor oder nach dem Substantiv stehen. Bei Vorderstellung des Attributs wird das substantivische Bezugswort ohne Artikel gebraucht (vgl. HELBIG/BUSCHA 1998: 234). Es nimmt

---

<sup>154</sup> Eine andere übliche Variante kann so lauten: Die mit ihrem kulturellen Erbe *beschäftigten* Völker fragen auch nach dem kulturellen Erbe anderer Völker. Anstatt des Verbs *sich beschäftigen* tritt das Adjektiv *beschäftigt* auf.

also dieselbe Position wie Artikelwörter ein. Somit schließen sich vorangestellte Genitivattribute und Artikelwörter gegenseitig aus (DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 1228 und 1273).

der Autor **des** *Romans*

das Haus *Goethes* – *Goethes* Haus

*Marias* Auto

In anderen Fällen wirkt eine solche Stellung archaisch (vgl. HENTSCHEL/WEYDT 2003: 397).

*Des Knaben* Wunderhorn

*des Löwen* Höhle

*des Bundeskanzlers* Verhalten

Im heutigen umgangssprachlichen Gebrauch ist der Ersatzgenitiv mit dem Präpositionalgefüge mit *von* verbreitet (die Arbeit **von** *den Studierenden*). Dennoch wird oft die Ersetzung des Genitivattributs durch das Gefüge mit *von* als keine standardsprachliche Variante angesehen. Die DUDENGRAMMATIK (2005: RZ 1277) schätzt den genitivischen Anschluss mit *von* nicht als richtig oder falsch ein, sondern es geht dabei um Präferenzen im Sprachgebrauch.

## **b) Adverb(attribut)/das adverbiale Attribut**

In attributiver Verwendung ist das Adverb ein Teil eines nominalen Satzgliedes und bestimmt das Substantiv näher. Nur eine kleine Anzahl ursprünglicher Adverbien mit temporaler oder lokaler Bedeutung kann als Attribut fungieren (HELBIG/BUSCHA 2001: 494).

die Bank *dort hinten*

die Vorstellung *gestern*

Die Museen *dort* sind großartig.

In dieser Position überschneiden sich scheinbar das Adverb und das nachgestellte attributive Adjektiv (vgl. HELBIG/BUSCHA 1998: 136).

Der Mann *dort* arbeitet den ganzen Tag.

Der Mann, *alt* und *krank*, arbeitet den ganzen Tag.

Im Unterschied zum Adverb kann das bei der Nachstellung von seinem Bezugswort durch Komma abgetrennte Adjektiv immer unter Hinzufügung der Flexionsendung vor das substantivische Bezugswort gestellt werden.

### c) Präpositionalattribut/das präpositionale Attribut

Das Präpositionalattribut ist eine Präpositionalgruppe, d.i. ein präpositional eingeleitetes, nominales Satzglied. Im Deutschen kommen Präpositionalgruppen in drei Funktionen im Satz vor, und zwar als **Adverbial/Adverbialbestimmung/Umstandsangabe**, **Präpositionalattribut** und **Präpositionalobjekt**. Als Adverbial sind sie meist einem Satz nebengeordnet und situieren den vom Satz bezeichneten Sachverhalt. Anders liegen die Verhältnisse bei den präpositionalen Objekten. Das Präpositionalobjekt ist dem Prädikat nebengeordnet und wird vom Verb regiert. Es besteht eine enge syntaktische Beziehung zwischen dem Verb und der Präpositionalphrase (vgl. EISENBERG 2004b: 191f.). Im Vergleich zu den anderen Funktionen liefert das Präpositionalattribut keine syntaktische, sondern eine semantische Subklassifizierung der Substantive. Das Präpositionalattribut folgt unmittelbar auf einen Nominalkern.

- Umstandsangabe/Adverbialbestimmung/Adverbial: *nähere Bestimmung des Verbs*

Sie stellt das Buch **ins** Regal.

Er legte sich **auf** den Heuboden.

- Präpositionalattribut: *nähere Bestimmung des Substantivs*

die Badewanne **aus** Plastik

der Bahnhof **von** Leipzig

Der Autobus **an** der Kreuzung hat eine Panne.

Er liebt die Arbeit **auf** dem Bauernhof.

- Präpositionalobjekt

Der Angeklagte **hofft auf** einen Freispruch.

Er **freut sich auf** den Feierabend.

Viele Präpositionen bzw. Präpositionalgefüge stehen obligatorisch bei bestimmten Verben, Adjektiven und Substantiven. In diesem Zusammenhang ist die erzwungene Verbindung zwischen Substantiv bzw. Verb und Präposition von großer

Bedeutung. Diese Präpositionen haben „nur“ eine syntaktische Funktion, ihr semantischer Gehalt ist in den meisten Fällen nicht erkennbar.<sup>155</sup>

die Teilnahme **an** *der Tagung* (teilnehmen an + Dativ)

die Suche **nach** *alternativen Energiequellen* (suchen nach + Dativ)

eine Gefahr **für** *die Menschheit*

#### **d) Apposition**

Eine **Apposition**, auch **Beisatz** genannt, ist ein substantivisches Attribut, das postdeterminierend seine Bezugsgröße in gleichwertiger Stellung bzw. in gleichem Kasus erläutert. Deswegen drückt die Apposition ein Verhältnis der Beiordnung aus. In Fachsprachen gilt die Apposition als vergleichsweise hoch frequentiertes Mittel zur Attribution (vgl. FLUCK 1997: 110).

Unter Apposition wird zweierlei verstanden (EICHLER/BÜNTING 1976: 214f.):

- Im syntaktischen Sinne ist sie die nominale oder pronominale Form des Attributs, die im gleichen Kasus wie das Beziehungswort steht.
- Im kommunikativen Sinne ist sie ein mit Nachdruck hinzugefügter, syntaktisch nachgestellter Zusatz (funktionale Apposition); der Nachdruck des Hinzufügens wird nicht nur durch die Nachstellung, sondern auch durch Intonation (kurze Sprechpause) bzw. oft durch Satzzeichen (Kommata oder Gedankenstriche) ausgedrückt.

Zur Apposition zählen vor allem Beinamen, Berufsbezeichnungen, Verwandtschaftsbezeichnungen, Gattungsname, Gemessenes oder Gezähltes (Maß- oder Mengenbezeichnung) und Bestimmungen, welche die Bedeutung des Substantivs hervorheben.

*Karl der Große* residierte meist in Aachen.

*Das Land Kaschmir* liegt in Asien.

*ein Dutzend* Eier

James Cook, *der Entdecker Australiens*

die konnotative Aufwertung eines Lexems, *die Bedeutungsverbesserung*

Ludwig *der Sechzehnte* wurde ein Opfer der Französischen Revolution.

---

<sup>155</sup> Eine Liste wichtiger Nomen mit obligatorischem Präpositionalobjekt findet sich u.a. in ENGEL (1988: 622f.) und HERINGER (2001: 223).

*Ali, ein ehemaliger Boxer, ist heutzutage krank.*

Das Zusammentreffen mit Fritz, *meinem Freund aus der Studienzeit*, gestaltete sich erfreulich.

WUNDERLICH führt noch ein funktional und strukturell ähnliches Attribut ein, das **Nomenattribut** genannt wird. Nach seiner Erklärung wird das Attribut in der Umkehrung von der Apposition in die vorangestellte Position zum Bezugswort gestellt und nicht mit Kommata abgetrennt.<sup>156</sup>

*Bäckermeister Kurz*

*die Eisläuferin Emilie Hübsch*

Da das Attribut unter gleichen Kongruenzbedingungen wie die Apposition steht, scheint diese feine Differenzierung nicht sehr sinnvoll und nützlich zu sein. In dieser Arbeit wird die Attribuierungserscheinung unter die Apposition subsumiert (vgl. DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 1551).

In manchen Grammatiken werden auch Attribute mit den Konjunktionen *als* und *wie* als Apposition aufgefasst.

Ohne eine Expertin **als Beraterin** wäre das Experiment nicht gelungen.

Ohne eine Expertin **wie sie** wäre das Experiment nicht gelungen.

Die Überlegung ist nicht unproblematisch (vgl. ENGEL 1988: 775; HELBIG/ BUSCHA 2001: 515; HENTSCHEL/WEYDT 2003: 406f.; DUDENGRAMMATIK 2005: 1543 - 1549).

### **e) Infinitivkonstruktion**

Auch Infinitive mit *zu*, nach ENGEL (1988: 871) auch **Infinitivsatz** genannt, können als Attribute gebraucht werden. Sie bestimmen ein Substantiv näher und können ihrerseits Objekte und/oder Adverbialbestimmungen bei sich haben (vgl. HENTSCHEL/WEYDT 2003: 400).

die Angst, *ausgelacht zu werden*

Er hat den Fehler, *jeden Tag in die Kneipe zu gehen*.

---

<sup>156</sup> Er weist analog dazu darauf hin, dass die Apposition mit Komma abgetrennt ist (WUNDERLICH 1988: 78). Die Bestimmung kann problematisch sein, denn es gibt auch die Apposition ohne Abtrennung mit Komma wie bei Zusätzen zu Personennamen bzw. Beinamen (s. Beispiel Karl der Große).

Die Schwierigkeit, *sich an Träume zu erinnern*, macht den Traum für viele Menschen zu einem seltenen Erlebnis.

## f) Attributsatz

Attributsatz ist eine (neben)satzförmige Rechtserweiterung des Substantivs. Sie stehen rechts von der Bezugsgröße und sind ein Teil von Nominalphrasen. In gängigen Grammatiken werden zwei Arten von Attributsätzen unterschieden: **Relativsätze** und **Inhalts-/Ergänzungssätze**.

### ■ Relativsatz

Der Relativsatz ist der typischste Fall eines attributiv verwendeten Satzes. Neben den **Relativpronomina** *der/die/das* sowie *welcher/welche/welches* können Relativsätze auch durch **Relativadverbien** bzw. **Relativpartikeln**<sup>157</sup> in relativischer Funktion eingeleitet werden (vgl. EISENBERG 2004b: 272ff.; HENTSCHEL/WEYDT 2003: 423ff.; DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 1654 - 1661).

ein langwieriger Prozess, *der hohe Anforderungen an die Entwicklung kognitiver Strukturen stellt*

zahllose Speicherplätze, *die alle ihre eigene Platznummer haben, ...*

die Art, *wie sie spricht, ...*

Ich komme eben aus der Stadt, *wo ich Zeuge eines Unglücks gewesen bin.*

Die Einleitewörter des Relativsatzes besetzen die erste Stelle im Satz. Nur eine Präposition kann sie von dort an die zweite Stelle verdrängen.

Ich schenkte ihr ein Buch, **an dem sie viel Freude hatte.**

Der Fluss, **in dem noch viele Fische leben, ...**

In vielen Fällen ist der Verzicht auf die Relativsätze zugunsten von Partizipialkonstruktionen beobachtbar. Die Partizipialkonstruktionen haben grundsätzlich die Funktion von Attributsätzen im Sinne von Relativsätzen, da sie Reduzierung von Relativsätzen darstellen (vgl. HELBIG/BUSCHA 1998: 264).

Der Autofahrer, der am Kopf schwer verletzt worden war, musste sofort in das Krankenhaus eingewiesen werden.

---

<sup>157</sup> Die Relativpartikeln sehen wie Interrogativpronomen/Interrogativa aus. Im Gegenwartsdeutschen tritt **wo** als universelles Relativadverb immer häufiger auf. Dazu EISENBERG 2004b: 277

> Der Autofahrer, *am Kopf schwer verletzt*, musste sofort in das Krankenhaus eingewiesen werden.

> Der *am Kopf schwer verletzte* Autofahrer musste sofort in das Krankenhaus eingewiesen werden.

### ■ Inhalts-/Ergänzungssätze: dass-Satz, ob-Satz und indirekter Fragesatz

Außer Relativsätzen können auch **Inhaltssätze**, *dass*- und *ob*-Sätze sowie *indirekte Fragesätze*, als Attribute fungieren. Bei WEINRICH (2003) werden sie auch attributive **Konjunkional-Adjunkte** genannt, und sie kommen nur bei einigen Nomina vor, und zwar vorwiegend bei deverbaler Wortbildung (2003: 360).

Er hat den Fehler, *dass er jeden Tag in die Kneipe geht*.

Die Frage, *ob die Erscheinung vom Mond abhängig ist*, ist noch nicht geklärt.

Die Frage, *wer dafür verantwortlich zu machen sei*, ist nicht wichtig.

### Zwischenbilanz:

#### Struktur der Nominalphrase (NP) in der deutschen Sprache

Die Nominalgruppe im Deutschen kann durch ein Substantiv allein vertreten werden. Das Nomen lässt sich durch Artikelwörter, Numerale und Attribute zur komplexen Nominalgruppe erweitern. Die Elemente sind syntaktisch dem Bezugswort gegenüber nicht obligatorisch. Im Formalismus werden sie mit runden Klammern ( ) gekennzeichnet.

NP → (Art.)(+Num.)(+LA) N (+RA)

(Artikelwörter)(+Numerus)(+Links-Attribut) *Nomen* (+Rechts-Attribut)

Artikelwörter: Artikel (bestimmt und unbestimmt): der, ein...

Possessiv: mein, deine, seinen...

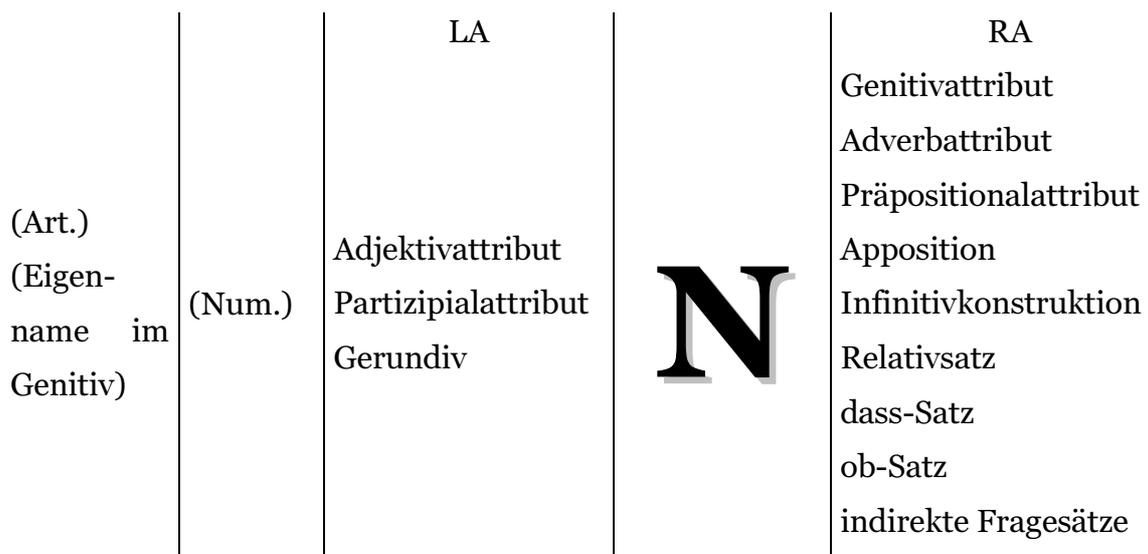
Demonstrativ: dieser, jener, solcher...

Interrogativ, welcher, was für...

Indefinitum: jeder, kein, mancher, einige, alle...

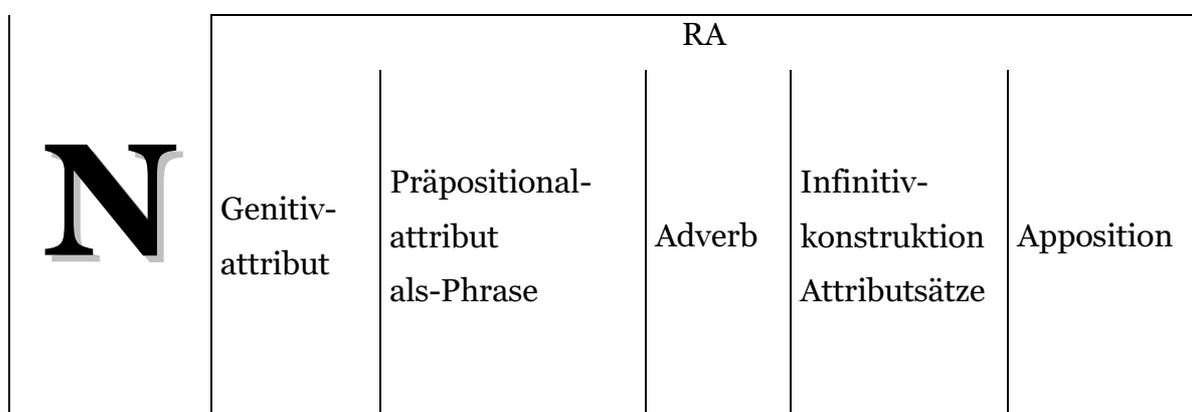
Numerus: Kardinalzahl: Zahlwörter

Ordinalzahl: erste, zweiter...



**Abb. 15: Schematische Darstellung der Nominalphrase des Deutschen**

Abschließend ist eine Besonderheit der deutschen Nominalphrase hervorzuheben. Innerhalb einer Nominalphrase wirken *Kongruenz* und *Serialisierung* zusammen, d.h. einerseits besteht die obligatorische grammatische Übereinstimmung zwischen dem Kern und den vorangestellten Attributen sowie der Apposition, andererseits wird es syntaktisch strikt geregelt, welches Attribut welche Stellung innerhalb der Nominalphrase besetzen darf. Beim mehrfachen Auftreten der Rechts-Attribute sehen beispielweise die Abfolgeregularitäten der einzelnen Attribute wie folgt aus (vgl. IDS-GRAMMATIK 1997: 2069, vgl. EISENBERG 2004b: 418ff.):



**Abb. 16: Abfolgeschema der Rechts-Attribute innerhalb einer Nominalphrase**

### 3.1.2.3 Funktionsverbgefüge

Auf ein markantes Merkmal der heutigen deutschen Gegenwartssprache weist „eine wesentlich höhere Frequenz einzelner, semantisch äußerst blasser Tätigkeitswörter wie *bringen, kommen, bilden, darstellen, erfolgen, durchführen, vornehmen* usw.“ hin (SANDERS 1990: 65). Statt autosemantischer Vollverben wie *verändern, ausdrücken* oder *verbinden* werden die verbonominalen Kombinationen (auch von Sprachkritikern „gestrecktes“ Verb<sup>158</sup> genannt) benutzt: *Veränderung vornehmen, zum Ausdruck bringen* und *in Verbindung bringen*. Solche Verben werden als **Funktionsverben** bezeichnet. Funktionsverben sind „solche Verben, die vorwiegend oder ausschließlich eine grammatisch-syntaktische Funktion ausüben und ihre Bedeutung weitgehend oder vollständig eingebüßt haben“ (HELBIG/BUSCHA 1998: 32). Nach der Klassifizierung unter dem semantischen Gesichtspunkt werden aus den finiten Verben die Funktionsverben als eine eigenständige Gruppe ausgesondert.

Die gesamte Fügung von lexikalisch zweiteiligen, festgelegten Elementen, d.h. von Funktionsverb und nominalem Teil, wird als **Funktionsverbgefüge** bezeichnet, wobei darunter eine Menge von Bildungen verstanden wird, die recht unterschiedliche Eigenschaften und verschiedene Realisierungsmöglichkeiten aufweisen (vgl. GLATZ 2006: 129 und WINHART 3005: 3).<sup>159</sup> Ein Funktionsverbgefüge besteht aus einem Funktionsverb und einem (deverbale) Nomen im Akkusativ (mit einem freien oder festgelegten Artikel oder ganz ohne Artikel) oder einem Funktionsverb und einer Präpositionalphrase, wobei die Nominalphrase innerhalb der Präpositionalphrase mit oder ohne Artikel auftreten kann (WINHART 2005: 3).

---

<sup>158</sup> Das Wort geht zurück auf die alte Stilfibel von Ludwigs REINERS (1951): „**Streckverben**. Die einfachste Spielart der Hauptwörterkrankheit sind die Streckverben. Jedes Verbum kann man auseinanderstrecken, indem man das Verbum in ein Hauptwort verwandelt und ein farbloses Zeitwort hinzufügt. Also nicht: *Ich bedauere, daß Sie das beschlossen haben*, sondern: *Ich gebe meinem Bedauern Ausdruck, daß dieser Beschluß gefasst worden ist*. Namentlich Menschen, die von Natur Langweiler und Kanzleiräte sind, neigen zu dieser Form der Hauptwörterei. Sie sind zu faul, um zu *besprechen*, zu *prüfen* und zu *unterscheiden*. Sie *treten in Erwägungen ein*, sie *nehmen die Sache in Bearbeitung*, sie *stellen etwas unter Beweis ...* und *fällen schließlich* – so Gott will – *eine Entscheidung*. ... Meiden Sie die Streckverben! [Hervorhebungen im Original]“ (1951: 68)

<sup>159</sup> Die Thematik der Funktionsverbgefüge wird in jüngerer Zeit in der Grammatikschreibung intensiv behandelt. Unter zahlreichen Publikationen zu diesem Thema sind folgende Arbeiten zu nennen, die sich kritisch mit den Kriterien zur Bestimmung von Funktionsverbgefügen auseinandersetzen und versuchen, andere Interpretations- und Analysemöglichkeiten vorzuschlagen: EISENBERG (2006), FABRICIUS-HANSEN (2006), SEIFERT (2004), STORRER (2006), VAN POTTTELBERGE (2001), WINHART (2005).

Die Bedeutung des gesamten Ausdrucks, des Funktionsverbgefüges, wird nicht mehr vom Verb getragen, d.h. der verbale Bestandteil ist semantisch reduziert, gar entleert, trägt jedoch durchweg alle Merkmale des finiten Verbs (Tempus, Modus, Genus, Person, Numerus). Der Sinn verlagert sich in Glieder außerhalb des verbalen Teils, die vor allem in Präpositionalgruppen oder als Akkusative erscheinen.

Die gentechnische Tier- und Pflanzenzucht *gewinnt* in Zukunft *an Bedeutung*.

Die Gentechnik *findet* auch in der Herstellung von Medikamenten *Anwendung*.

HENTSCHEL/WEYDT sowie DUDENGRAMMATIK nennen einige Kriterien für die Abgrenzung von Funktionsverbgefügen von normalen Verben (vgl. HENTSCHEL/WEYDT 2003: 86f. und DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 580 - 581).

- Viele Funktionsverbgefüge können gegen ein einfaches Verb ausgetauscht werden, dessen Stamm mit dem des nominalen Bestandteils des Gefüges etymologisch verwandt ist.<sup>160</sup>

Rache nehmen = sich rächen, zur Sprache bringen = ansprechen,  
eine Mitteilung machen = mitteilen

- In der Mehrzahl der Fälle kann der nominale Bestandteil des Funktionsverbgefüges nicht pronominalisiert werden.

Sie *brachte* das Problem *zur Sprache*. > \*Sie *brachte* das Problem *dazu*.<sup>161</sup>

Infolgedessen kann der Bestandteil nicht erfragt werden.

\**Wozu brachte* sie das Problem?

- Der nominale Teil lässt sich nicht beliebig durch Attribute erweitern.

Ihr Drama wird erneut zur Aufführung geführt. > \*Ihr Drama wird *zur erneuten/zur erneuter/zur einer erneuten* Aufführung geführt.

- Eine Passivtransformation ist nur bei einer beschränkten Anzahl von Funktionsverbgefügen möglich. Insbesondere bei Gefügen, deren nominaler Bestandteil formal ein Akkusativ-Objekt darstellt, ist die Passivumwandlung nicht zulässig.

---

<sup>160</sup> Dieses Kriterium, dass die Funktionsverbgefüge häufig semantisch mit einfachen Lexemen konkurrieren, zu denen der nominale Teil des Funktionsverbgefüges in einem Ableitungsverhältnis steht, wird bei GLATZ (2006) eingehend diskutiert.

<sup>161</sup> Die mit Sternchen (\*) gekennzeichneten Sätze sind grammatisch nicht korrekt.

Die Ereignisse nahmen ihren Lauf. > \*Der Lauf wurde von den Ereignissen genommen.

- Der Artikelgebrauch ist in vielen Fällen festgelegt:
  - a) stets mit Nullartikel z.B. *in Ordnung bringen, in Anspruch nehmen*
  - b) Der bestimmte Artikel ist zwingend, z.B. *ums Leben kommen, aufs Spiel setzen*.
- Eine Erweiterung des Funktionsverbgefüges durch Attribute sowie die Negierung mit *kein* sind in den Fällen nicht möglich. Bei präpositionalen Funktionsverbgefügen gilt, dass sie normalerweise durch *nicht* negiert werden.

Man brachte die Sache *nicht* in Ordnung.  
\*Man brachte die Sache in keine Ordnung.

Hiermit ist zu beobachten, dass die Inhaltseentleerung bzw. Desemantisierung der Funktionsverben nicht so weit geht, dass den Funktionsverben keine semantischen, sondern nur morphologisch-syntaktische Funktionen zugewiesen werden. In der Tat verliert das Funktionsverb zwar den begrifflichen Gehalt bzw. die ursprüngliche lexikalische Bedeutung, aber es behält noch die Fähigkeit, eine allgemeine semantische Information betreffs der **Aktionsart** in das gesamte Funktionsverbgefüge einzubringen (vgl. HELBIG 1984: 165f.). Fest steht, dass das Funktionsverbgefüge die wichtige Fähigkeit besitzen, verschiedene verbale Aktionsarten zu markieren und zu variieren (vgl. auch VAN POTTELBERGE: 2001: 213ff.). So kann das Funktionsverbgefüge dazu dienen, die Dauer des Geschehens zu akzentuieren, den Vorgang zu perfektivieren oder zu punktualisieren (z.B. *anerkannt werden* vs. *Anerkennung finden*, *diskutieren* vs. *zur Diskussion stellen*).

HELBIG/BUSCHA (1998: 34) erläutern weitere Leistungen von Funktionsverbgefügen wie folgt (vgl. auch DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 586 - 590):

- Mit Hilfe der Funktionsverben kann die **Mitteilungsperspektive** geändert oder schattiert werden. Die Funktionsverben bilden mit den begleitenden, bedeutungstragenden Gliedern einen Rahmen im Satz. Die bedeutungstragenden Glieder treten ans Ende des Satzes, d.h. in eine Position, die den vom Mitteilungsgehalt her wichtigsten Gliedern zukommt.

Der Wissenschaftler *stellt* seine These mit Experimenten und Berechnungen *unter Beweis*.

- Mit Hilfe der Funktionsverben ist es möglich, das Passiv zu umschreiben. Mit den Funktionsverben *kommen, gehen, geraten, gelangen, sein, stehen* und *bleiben* werden intransitive Funktionsverbgefüge gebildet, deren Subjekt kein Agens ist, sondern eine patiensähnliche Rolle trägt (DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 588).

Das neue Stück *kam* in Dresden *zur Aufführung*.

= Das neue Stück *wurde* in Dresden *aufgeführt*.

Andere Funktionsverben wie *bringen, stellen, setzen, nehmen* und *ziehen* bilden transitive Funktionsverbgefüge telischer und ingressiver Aktionsart, deren Subjekt eine Agens- oder Verursacherrolle trägt (DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 588).

Ein weiteres Beispiel:

in Verbindung bringen = verbinden (Aktiv)

in Verbindung treten/kommen = verbunden werden (Vorgangspassiv)

in Verbindung stehen/bleiben = verbunden sein (Zustandspassiv)

Weitere Beispiele für *Aktiv/Passiv-Oppositionen von Funktionsverben*:<sup>162</sup>

zum Abschluss bringen/kommen

zur Diskussion stellen/stehen

in Begeisterung versetzen/geraten

in Betracht ziehen/kommen

in Versuchung führen/fallen

Beachtung schenken/finden

Hilfe leisten/finden

Funktionsverbgefüge werden – wie bereits am Anfang des Kapitels erwähnt – häufig als Merkmal des unpersönlichen, „trockenen“ Sprachstils in der Bürokratie und Wissenschaft kritisiert und sollten in der Sprachproduktion dementsprechend vermieden werden. Die in der obigen Darstellung genannten Eigenschaften heben jedoch hervor, dass Funktionsverbgefüge eine Reihe von Ausdrucksmöglichkeiten bieten, über die das einfache Verb allein selten verfügt. SANDERS (1990: 65f.; 2002: 68f.) und die DUDENGRAMMATIK (2005: RZ 588) weisen zu Recht darauf hin, dass Funktionsverbgefüge aufgrund ihrer Effektivität, Differenzierungen bezüglich Aktionsart, Aktionalität und Valenz vorzunehmen und mit geringem Aufwand

<sup>162</sup> Beispiele aus: TSCHIRNER 2000: 23

zahlreiche Bedeutungs- und Handlungsaspekte auszudrücken, nicht immer „unnötig“ sind, gar zur Ausdrucksbereicherung der deutschen Sprache beitragen. In gängigen modernen Grammatikschreibungen wird daher die Auffassung vertreten, dass die Funktionsverbgefüge unersetzliche Leistung im Sprachsystem erbringen.

Die vorangegangene morphosyntaktischen Beschreibung der Wortbildungsmuster und grammatischen Konstruktionen macht lediglich einen Teil der Behandlung des Nominalstils im Rahmen dieser Arbeit aus. Der weitere Bereich ist die Abhandlung der funktional-pragmatischen Aspekte des Nominalstils und seiner grammatischen Erscheinungsformen im Lichte der Funktionalstile Fach- und Wissenschaftssprache.

### **3.1.2 Betrachtung des Nominalstils unter pragmatisch-stilistischen Gesichtspunkten**

Im vorigen Abschnitt wurden einzelne Bereiche der Wortbildungsmorphologie und der Syntax dargestellt, die hinsichtlich des Nominalstils von Bedeutung sind. Wie bereits erwähnt, ist die große Verbreitung des Nominalstils in der deutschen Fach- und Wissenschaftssprache sowie in der Verwaltungssprache sehr auffällig. In den genannten funktionalen Varietäten sind allerdings nicht nur die im Rahmen des Nominalstils auftretenden sprachlichen Mittel häufig verwendet, sondern auch andere gemeinsprachliche Erscheinungen bezüglich der Bereiche Wortschatz, Morphologie, Syntax und Text. Sie können hier leider nur aufgelistet werden, da die genaue Behandlung der einzelnen Aspekte den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde. Hingewiesen sei u.a. auf folgende neuere Arbeiten in diesem Bereich: BAUMANN 1998: 409f.; BORGULYA 1996: 51ff.; EHLICH 1999: 7ff.; FRAAS 1998: 428ff.; HOFFMANN 1998: 416ff., 2001: 537ff.; KRETZENBACHER 1991: 118ff.; ROELCKE 2005: 71ff.; SEIBICKE 2003: 2384f.; SPILLNER 1996: 5ff..

- Verwendung von Fachtermini und fachspezifischen Kollokationen sowie Entlehnungen lateinischer und griechischer Provenienz bzw. Internationalismen
- häufige Verwendung von Kurzwörtern und Abkürzungen

- Bevorzugung der 3. Person Singular
- Dominanz des Indikativ Präsens
- hohe Vorkommenshäufigkeit von Nominativ und Genitiv gegenüber Dativ und Akkusativ sowie spezifischen Pluralbildungen
- Großzahl an Passiv-, Passiversatz- und Reflexivkonstruktionen
- hohe Frequenz von formelhaften Einheiten wie Präpositionalgruppen
- Dominanz von Aussagesätzen sowie Konditional- und Finalsätzen
- hohes Vorkommen von (mikrostrukturellen) Verknüpfungen einzelner Sätze wie Textkonnektoren
- Entwicklung künstlicher Ausdrücke und Formeln für Gegenstände sowie deren Eigenschaften und Beziehungen
- Einsatz von Illustrationen und Grafiken sowie typografischen Konventionen.

Die grammatischen und textuellen Merkmale der Fachtextualität erfahren in der Fach- und Wissenschaftskommunikation eine besondere Gewichtung und kommen den zu erfüllenden sprachlichen und funktional-pragmatischen Postulaten der deutschen Fach- und Wissenschaftssprache entgegen (ROELCKE 2005: 72; vgl. auch FIJAS 1998: 39ff.; OKSAAR 1998: 397ff.):

- der adäquate Bezug zur Wirklichkeit und die logische Folgerichtigkeit der Äußerungen (Verdeutlichung/Deutlichkeit)
- die Effizienz der Darstellung (Ökonomie)
- Objektivierung (Anonymität)
- der möglichst adäquate Bezug zum Rezipienten (Verständlichkeit)

HOFFMANN (2001: 537) nennt die z.T. mit den obigen Postulaten übereinstimmenden folgenden Gütemerkmale des (fach-)wissenschaftlichen Stils: *Fachbezogenheit*, *Begrifflichkeit*, *Exaktheit*, *Eindeutigkeit*, *Eineindeutigkeit*, *Selbstdeutigkeit*, *Knappheit* und *stilistische Neutralität*. Andere von unterschiedlichen Autoren genannten Merkmale sind *großer Benennungsbedarf*, *Streben nach Präzisierung*, *Intensivierung* und *Expressivität* und *Konventionalisierung* sowie *Standardisierung*<sup>163</sup>.

---

<sup>163</sup> Die letzten zwei Merkmale betreffen zum einen die konventionalisierten Verwendungsweisen von z.B. mathematischen Zeichen oder die typografischen Regeln (hochgestellte Zahl/Hochzahl = Exponent) zum anderen die Makrostrukturen des Fachtextes, z.B. formale Gliederung einer

Um den pragmatisch-stilistischen Anforderungen der Fachsprachen gerecht zu werden, wird von all den oben erwähnten grammatischen Mitteln und Konstruktionen Gebrauch gemacht. Da man beispielsweise in fach- und naturwissenschaftlichen Darstellungen und Äußerungen in erster Linie nicht nach der in einem Experiment oder in einer Studie tätigen Person oder ihren persönlichen Einstellungen, sondern nach der Methode, dem Prozess oder dem Zustandekommen eines Phänomens fragt, ist der Aspekt der *Anonymisierung* bzw. *Entpersönlichung*<sup>164</sup> zu gewährleisten, und zwar auch sprachlich. Zum Erreichen dieses funktional-pragmatischen Zieles können diverse sprachliche Mittel eingesetzt werden, dazu gehören u.a. 3. Person Singular, passivische und Reflexivkonstruktionen, Konversionen, Funktionsverbgefüge. Sprachliche *Deutlichkeit* bzw. *Präzision* ist ebenso für die Fachsprachen charakteristisch. Die Präzisierung fachsprachlicher Äußerungen erfolgt auf der Phrasenebene vorwiegend durch die Attribuierungen und auf der Satz- und Textebene beispielsweise durch den Gebrauch von Konditional- und Finalsätzen.

Betrachtet man einzelne grammatische Erscheinungsformen, die in dieser Arbeit zum Nominalstil gezählt werden, lässt sich ihre Funktionalität in der fachsprachlichen Kommunikation folgendermaßen feststellen.

Um die Bennungslücken im ständig und im enormen Umfang wachsenden Fachwortschatz aufzufüllen, müssen verschiedene *Wortbildungsmöglichkeiten* ausgeschöpft werden, insbesondere die der Komposition, die einen der produktivsten Bereiche der fachsprachlichen Wortbildung im Deutschen darstellt (vgl. auch ROELCKE 2005: 73f.). Komposita, Verbalsubstantive sowie Zusammenbildungen können eine ganze Nominalgruppe (mit präpositionalem Gefüge) ersetzen. Die nominale Darstellung von Sachverhalten und Handlungen in Form von Komposita und Derivata trägt dermaßen zur kompakten, redundanzvermindernden und überschaubaren Wiedergabe und Rezeption von Verhältnissen

---

wissenschaftlichen Arbeit (Titel, Inhaltsverzeichnis, Haupttext, Schluss, Literaturverzeichnis, Anhang etc.).

<sup>164</sup> Andere Termini dafür sind z.B. Deagentivierung und Agens-Schwund (vgl. ERBEN 1998: 112 und KRETZENBACHER 1991: 121ff). Damit wird gemeint, dass die Tätigkeit ausführende Person nicht ausgedrückt wird und somit die Aufmerksamkeit auf den Prozess gelenkt wird.

der objektiven Realität bei, erbringt also sprachökonomische Leistung<sup>165</sup> (FIJAS 1998: 391). Darüber hinaus tragen Konversionen im Rahmen von Funktionsverbgefügen zur Anonymisierung der Fachkommunikation bei (ROELCKE 2005: 75). Tabellarisch lässt sich die Zuordnung der Wortbildungsarten und ihrer Funktionen so zusammenfassen:<sup>166</sup>

wortbildungsmorphologische Besonderheiten der Fachsprachen	Funktionalität
Großzahl an Komposita und Kompositionsgliedern	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deckung des erhöhten Benennungsbedarfs</li> <li>• Deutlichkeit</li> <li>• Ausdrucksökonomie</li> </ul>
Großzahl an Derivata	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deckung des erhöhten Benennungsbedarfs</li> <li>• Ausdrucksökonomie</li> </ul>
Großzahl an Konversionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deckung des erhöhten Benennungsbedarfs</li> <li>• Verstärkung der Anonymisierung</li> </ul>

Die Häufung von *Nominalisierungen* und *Abstraktbildungen* sowie die starke Nutzung von *Attributionsmöglichkeiten* in nominalen Gruppen, die zu geradlinigen Satzstrukturen und insgesamt zu einer Reduktion der gemeinsprachlichen syntaktischen Mittel führen (FLUCK 2000: 99f.), sind aufzufassen als Ausdruck des Bestrebens nach Klarheit, dabei aber auch der Ökonomisierung durch die Komprimierung des Inhalts ganzer Wortgruppen in einem Wort und ganzer Sätze in einer Wortgruppe oder Phrase. Die syntaktische Kompression auf der Phrasen- und Satzebene verursacht die im Vergleich zu langwierigen Satzperioden positiv zu bewertende Reduzierung von Satzlänge im Allgemeinen, ruft wiederum die textuelle Verdichtung und hervor. In diesem komprimierten Stil des sprachlichen

---

<sup>165</sup> Die sprachökonomische Seite der Wortbildungsmittel macht auch deutlich, dass der Bereich Wortbildung generell in der Schnittstelle zwischen dem Lexikon (Erweiterung des Wortschatzes) und der Grammatik (Komprimierung von Wortgruppe zu einem Wort) liegt.

<sup>166</sup> Die Tabelle ist Auszug aus der Übersichtstabelle über flexions- und wortbildungsmorphologische Besonderheiten der deutschen Fachsprachen gegenüber der deutschen Bildungs- und Standardsprache in typologischer und funktionaler Interpretation (ohne Berücksichtigung innerfachsprachlicher Variation) in ROELCKE 2005: 79.

Ausdrucks erhöhen sich die Verdichtung der Informationen auf eingeschränktem Raum und der Abstraktheitsgrad der Aussage, die wegen des hohen Rezeptionsaufwands selbst bei muttersprachlichen Lesern<sup>167</sup> und bei nichtmuttersprachlichen Lesern Verwirrung stiften können.

In der Sach- und Fachprosa lässt sich sehr häufig die Tendenz die Verwendung von *Funktionsverbgefügen* anstelle einfacher Vollverben beobachten. Ihre Funktionalität zeichnet sich aus durch (ROELCKE 2005: 81f.):

- Erhöhung der Abstraktion und Deutlichkeit
- Kennzeichnung der Aspekte und Modalitäten<sup>168</sup>
- Anonymisierung bzw. Abstraktion von denjenigen Personen oder Gegenständen, auf die mit den betreffenden Äußerungen jeweils Bezug genommen wird.

Abschließend lässt sich auf der Grundlage der Darlegungen festhalten, dass der Nominalstil der Anforderung an sprachliche Deutlichkeit, Ökonomie und Anonymität genügen kann, deswegen erfährt der Stil eine besondere Beliebtheit und nimmt eine feste Position in der Fach- und Wissenschaftskommunikation ein. Wie mehrfach in diesem Kapitel erwähnt, wird immer wieder durch die Satz- und Textverdichtung das Kriterium der Verständlichkeit verletzt, was zum hohen Sprachrezeptions- und Sprachverarbeitungsaufwand oder so weit zum Informationsverlust beim Rezeptionsprozess führen kann. Dies ist ein Dilemma der Fach- und Wissenschaftskommunikation, das in der Praxis der Textproduktion berücksichtigt werden muss. Als eine Lösung dafür gilt ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der nominalen und verbalen Ausdrucksweise (Nominal- und Verbalstil), es ist somit anzustreben (vgl. SANDERS 1990: 142).<sup>169</sup>

---

<sup>167</sup> Dazu SCHMIDTS Untersuchung (1993: 169ff.) über die sog. Attribuierungskomplikation

<sup>168</sup> ROELCKE (2005: 82) bemerkt in diesem Zusammenhang, dass mit der starken Ausschöpfung der Möglichkeiten der Aspekt- und Modalitätskennzeichnung durch Verben die vergleichsweise schwache Nutzung von Modalpartikeln in den deutschen Sprachen einen deutlichen Ausgleich erhält.

<sup>169</sup> Dies gilt besonders für Texte, die sich an ein breites Publikum wenden. ADAMZIK (2003: 178) weist auf den Umstand hin: „Der viel kritisierte Nominalstil vermindert in der Tat die Verständlichkeit eines Textes erheblich. Allerdings kann man dies nur mit Einschränkung für das Verstehen derjenigen sagen, für die die Texte eigentlich gemacht sind, die Experten im betreffenden Bereich. Sie haben ein großes Vorwissen und kennen schon die im Gesamtzusammenhang wesentlichen Elemente und die (möglichen) Relationen zwischen ihnen. Sie können die Komplexe deswegen als quasi bekannte Ganzheiten verarbeiten.“

## 3.2 Zur Nominalisierungstendenz im Thai

Im folgenden Abschnitt wird die Nominalisierungstendenz im modernen Thai thematisiert, die – ähnlich wie der Nominalstil im Deutschen – in Wissenschaftstexten und amtlichen Dokumenten in der Verwaltungssprache fast uneingeschränkte Verwendung findet. Sie wird in den genannten Domänen bewusst und z.T. unbewusst eingesetzt und genießt sogar unter Akademikern und Wissenschaftlern eine besondere Beliebtheit. Trotzdem wird diese Tendenz in der Schriftsprache noch nicht genau geforscht und kodifiziert (vgl. PRASITHRATHSINT 1985, 1994, 1997, 1999). In diesem Bereich besteht ein ausgesprochenes Forschungsdefizit, das in der vorliegenden Arbeit durch den Vergleich zum Nominalstil im Deutschen leider nur teilweise aufgeholt werden kann. Im Rahmen dieser Arbeit wird die Nominalisierungstendenz in ihren grammatischen Erscheinungsformen und aus dem soziokulturellen, nämlich im Zuge der *Modernisierung* der thailändischen Gesellschaft und Sprache, und dem pragmatisch-stilistischen Blickwinkel betrachtet.

Die Nominalisierungstendenz in der thailändischen Sprache zeigt sich in erster Linie in - im Vergleich zur Gemeinsprache - verhältnismäßig überdurchschnittlicher Verwendung

- der *Nominalisierung von Verben*,
- der mittels Attribute komplex aufgebauten *Nominalphrasen* sowie
- der *verbonominalen Konstruktionen*, deren verbaler Teil kaum bedeutungs- und handlungstragend ist.

Um einen Gesamtüberblick über die grammatischen Formen der Nominalisierungstendenz im Thai zu erhalten, werden einzelne Aspekte in ihren Grundzügen im Folgenden beschrieben.

### 3.2.1 Betrachtung der Nominalisierungstendenz unter morphosyntaktischen Gesichtspunkten

Die morphosyntaktische Abhandlung der Nominalisierungstendenz im Thai hat – parallel zu der vorangegangenen Beschreibung des Nominalstils im Deutschen –

drei Großbereiche in der Grammatik der thailändischen Sprache zum Gegenstand. Zunächst werden die Wortbildungsarten des Thai bezüglich der Wortart Substantiv und der Nominalisierung dargestellt. Daran anschließend werden die Struktur der Nominalphrase im Thai und die Attributionserscheinungen innerhalb derer beschrieben. Zuletzt folgt die Charakterisierung der verbonominalen Konstruktionen anhand exemplarischer Muster.

### 3.2.1.1 Nominalisierung und Wortbildung des Substantivs

Der Bereich der Wortstruktur und Wortbildung ist ein gut erforschter der thailändischen Grammatik. Ein Grund dafür ist, dass die Struktur des Wortes im Vergleich zur Syntax weit gehend eindeutig ist und sich der lexikalische Wandel schneller und sichtbarer vollzieht. Thailändische Grammatiker versuchen sie möglichst genau zu erfassen, allerdings ist die rein formale Beschreibung der Struktur des Wortes und der Wortbildungsprozesse erschwert durch folgende markante Merkmale des thailändischen Wortschatzes:

- *Hybridbildung/Mischbildung* und *Fremdwortbildung*: Durch Kombination heimischer oder fremder und fremder Elemente ist ein beachtlicher Anteil des thailändischen Wortschatzes entstanden. Die Entlehnungen stellen ein wichtiges Mittel der Wortschatzbereicherung im Thai dar und üben gleichzeitig einen so großen Einfluss auf Wortbildungsmuster aus, dass neben dem genuine Wortbildungsmuster ein Fremdwortbildungsmuster mit eigener Reglementierung herausgebildet ist. Das Thai charakterisiert sich in lexikalischer Hinsicht als eine „Mischsprache“, die unzählige Wörter und Wortteile aus Fremdsprachen (insbesondere aus Pali, Sanskrit und Khmer<sup>170</sup>, heutzutage auch Englisch) entlehnt.

---

<sup>170</sup> *Sanskrit* gehört zur indoeuropäischen Sprachfamilie und ist sprachtypologisch eine stammflectierende Sprache. Das klassische Sanskrit ist eine altindische Sprache, die in religiösen, literarischen und theoretischen Schriften verwendet wurde. Sanskrit, das man in der heutigen Form kennt, ist eine erstmals vom Grammatiker Panini kodifizierte, normierte Sprache, die sich von der natürlichen Umgangssprache so weit entfernt entwickelt, dass Sanskrit als eine stark reglementierte Kunstsprache gilt (vgl. STIEHL 2004: 306). Gelehrte und Geistliche verwenden es als lingua franca. Es ist immer noch die Sprache der ältesten indischen Literatur. Nach STIEHL (2004: 305f.) hat die Literatur des Sanskrit einen gigantischen Umfang, der größer als die lateinische und griechische Literatur zusammen ist. *Pali* ist eine mittelindische Variante, die aus alten Dialekten hervorgegangen ist und steht in unmittelbarem Zusammenhang mit buddhistischen kanonischen Schriften des Theravada-Buddhismus als Liturgie- bzw. Sakralsprache in den Mönchsgemeinden in Sri Lanka, Myanmar und Thailand. Die beiden Sprachen weisen viele Gemeinsamkeiten in der Lexik und Grammatik auf. Pali und Sanskrit sind die in ganz Südostasien einflussreichsten

- *Wohllautung* und *Vokalharmonisierung*: Die Angleichung der Vokale in einer benachbarten Umgebung ist bei der Aneinanderfügung von fremden Elementen miteinander häufig zu beobachten, was im Prozess der Zusammensetzung von nativen Elementen nicht der Fall ist. Typisch für die heimische Zusammensetzung zugunsten des Wohlklangs bzw. der Wohllautung ist die Doppelung von Lautsegmenten oder Wortteilen.
- *Lexikalisierung* und *Metaphorisierung*: In vielen älteren Wortbildungsprodukten, vor allem zusammengesetzten Wörtern, ist der Lexikalisierungsgrad so fortgeschritten, dass sich ihre Gesamtbedeutung nicht mehr auf die Bedeutung der zusammengefügte Bestandteile zurückführen lässt. Die Motiviertheit und Transparenz sind nicht mehr erkennbar, so dass die demotivierten Bildungen in ihrer Bedeutung im heutigen Sprachgebrauch als Simplexform wahrgenommen werden. Sie können wiederum metaphorisch erfasst und oft lediglich vor dem Hintergrund des kulturellen Wissens interpretiert werden.

Daher wird in den gängigen Beschreibungen nicht nur die strukturelle Wortbildungsanalyse durchgeführt, sondern den phonetisch-phonologischen und semantisch-kognitive Aspekten wird eine große Aufmerksamkeit geschenkt. Die Wortbildung des Thai in der darauf folgenden Ausführung berücksichtigt diese Gesichtspunkte und wird anhand von Beispielen näher erläutert.

### 3.2.1.1.1 Komposition

Im Thai werden Komposita gebildet, bei denen das Wortart bestimmende determinierte Grundwort *links* vom determinierenden Bestimmungswort aus einem oder mehreren Gliedern aus beliebiger Wortart steht. Die Basislexeme

---

Kultursprachen. Aufgrund der politischen, kulturellen und religiösen Kontakte findet eine große Zahl der Entlehnungen aus dem Pali und Sanskrit Eingang in die südostasiatischen Sprachen. Die Entlehnungen werden in der jeweiligen Sprache phonetisch unterschiedlich integriert, so dass die Rückführung auf das Ursprungswort nicht immer leicht ist. Vergleichsweise nehmen die beiden Sprachen dieselbe Stellung wie das Griechische und Lateinische im abendländischen Kulturkreis ein. *Khmer*, auch Kambodschanisch, ist eine agglutinierende Sprache und wird zur austroasiatischen Sprachfamilie gezählt. Durch jahrhundertelangen kulturellen und politischen Kontakt hat das Thai eine Vielzahl von Wörtern (besonders im Bereich der Verwaltung und des Militärs) entlehnt. Etliche Wörter in der Alltagssprache, die man heute als thailändisch empfindet, stammen aus der Khmer-Sprache. Im Vokabular der Hofsprache, die in der Kommunikation zwischen den königlichen Familienmitgliedern und Nicht-Mitgliedern der königlichen Familie verwendet wird, hinterließ die Khmer-Sprache starke Spuren.

werden ohne jegliches Bindungselement nebeneinander gestellt. Die Komposition folgt dem Grundmuster: *Kopf* < *Modifikator* bzw. *Grundwort* + *Bestimmungswort*. Aufgrund der Einfachheit und der Flexibilität der Bildungsweise sowie der Bildhaftigkeit der Neubildungen wird die Komposition zur Deckung des Benennungsbedarfs in der thailändischen Sprachgemeinschaft im besonderen Ausmaß eingesetzt.

Die Haupttypen der Nominalkomposition sind die folgenden:

N + N:

da:w hä:ŋ	(Stern) (Schwanz)	= Komet
ná:m ta:	(Wasser) (Auge)	= Träne
ná:m man	(Wasser) (Fett)	= Öl

Bei den folgenden Beispielen lassen sich unterschiedliche Grade der Lexikalisierung und Metaphorisierung illustrieren.

mâê: ná:m	(Mutter) (Wasser)	= Fluss
rót fay	(Fortbewegungsmittel) (Feuer)	= Zug
fay fá:	(Feuer) (Himmel)	= Elektrizität
rót fay fá:	(Fortbewegungsmittel) (Feuer) (Himmel) > (Fortbewegungsmittel) (Elektrizität)	= elektrisch betriebene (Straßen-)Bahn
dèk lò:t kâê:w	(Kind/Baby) (Röhre) (Glas) > (Kind/Baby) (Reagenzglas)	= Retortenbaby
pà:k ka: lû:k lî:n	(Mund/Maul) (Rabe) (Kind/Stück/Kugel) (rutschen)	= Kugelschreiber

Durch die Zusammensetzung können neue Wörter entstehen, bei denen der partielle oder vollständige Verlust der Motiviertheit vorliegt.

ná:m la:y	(Wasser) (Muster)	= Speichel
cùk cìk	(Stöpsel, völlig satt) (picken)	= kleinlich, spitzfindig

Bei manchen Komposita konkurrieren die kompositionelle und die metaphorische Bedeutung. Die Disambiguierung kann nur im situativen Zusammenhang erfolgen.

lû:k š̌:ə (Kind/Baby) (Tiger)  
 kompositionell = Tigerjunge  
 metaphorisch = Pfadfinder  
 (wegen der khakifarbigen Uniform)

Die Hybridisierung ist eine gängige Praxis der Wortbildung des Thai.

thŭŋ phlá:s(a)tík	(Tüte) (Kunststoff/Plastik)	= Plastiktüte
phæ:n si: di:	(Scheibe) (CD)	= CD
	Thai + Englisch	
manút kòp	(Mensch) (Frosch)	= Taucher
	Pali/Sanskrit + Thai	
chí:ə rô:k	(Erreger) (Krankheit)	= Krankheits-
	Thai + Pali/Sanskrit	erreger
ró:t yon	(Fortbewegungsmittel) (Motor)	= Auto
	Pali/Sanskrit + Pali/Sanskrit	

N + V/ADJ<sup>171</sup>:

hô:ŋ ri:ən	(Zimmer) (lernen)	= Klassenzimmer
khŕí:əŋ bin	(Maschine) (fliegen)	= Flugzeug
ná:m khæ̌:ŋ	(Wasser) (hart)	= Eiswürfel
tû: yen	(Schrank) (kühl)	= Kühlschranks
khâ:w nī:əw dam	(Reis) (klebrig) (schwarz) >	
	(Klebreis) (schwarz)	
	= schwarzer Klebreis	

N + ADV/PRÄP:

khon kla:ŋ	(Mensch) (in der Mitte)	= Vermittler
khŕí:əŋ nay	(Ware) (in/innen)	= Innerei
sĕ:ə nŏ:k	(Hemd) (außen)	= Sakko, Jackett

---

<sup>171</sup> Zur Problematik der Unterscheidung zwischen den Wortarten Adjektiv und Verb vgl. Kap. 2 dieser Arbeit

Der Grad der Metaphorisierung kann so hoch sein, dass die morphologische Regel außer Kraft gesetzt wird. Das folgende Beispiel zeigt, dass das Grundwort zwar ein Verb ist, jedoch ist die gesamte Zusammensetzung ein Substantiv.

V + N:

khrô:p khru:ə (decken) (Küche) = Familie

Ein weiteres Wort exemplifiziert ebenso das ähnliche Phänomen.

V/ADJ + N:

wă:n cay (süß) (Herz) = Liebling

Die Herkunft des Wortes ist m.E. mehr auf die Lehnübersetzung aus dem Englischen „sweetheart“ zurückzuführen.

Das Wortbildungsmuster *Grundwort + Bestimmungswort* gilt jedoch nur bei der Zusammensetzung von nativen Wörtern. Bei der Aneinanderfügung von Fremdwörtern (besonders aus Pali und Sanskrit)<sup>172</sup> dreht sich das Muster um, und das determinierte Grundwort steht *rechts* vom determinierenden Bestimmungswort.

na:m bàt (Name) (Karte) = Visitenkarte

pha:să:sà:t (Sprache) (Wissenschaft) = Sprach-  
wissenschaft

ra:(t)cha woŋ (König) (Familie) = königliche  
Familie

phútthá phót (Buddha) (Wort/Rede) = buddhistische  
Rede/Lehre

Dieses Muster steht vermutlich mit der Bildungsweise der Komposita in den Herkunftssprachen, in diesem Fall den indoeuropäischen Sprachen, im Einklang, d.h. das Thai hat zusammen mit den Wörtern das Wortbildungsmuster entlehnt, so dass die zwei unterschiedlichen Muster mit den getrennten Geltungsbereichen im Sprachsystem nebeneinander existieren.

---

<sup>172</sup> Die Entlehnungen aus dem Pali und Sanskrit im Thai haben im Laufe der Zeit hinsichtlich der Aussprache (wie Kürzung und Verstummung der Laute in der Finalstellung) und der Schreibweise mehrere Angleichungen erfahren.

Charakteristisch für das Fremdwortbildungsmuster sind kontextabhängige Lautabwandlungen beim Zusammentreffen zweier Wörter oder Wortformen aus Pali und Sanskrit. Der Prozess ist in der Sanskrit-Grammatik weitgehend als **Sandhi** bekannt. Die gegenseitige Beeinflussung von vokalischem Auslaut des vorstehenden Wortes und Anlaut des darauf folgenden Wortes trägt zur Flüssigkeit im Redefluss und zum Wohlklang beim Hören bei. Anhand einiger Beispiele werden die Sandhi-Regeln<sup>173</sup> dargelegt, die systematische euphonische Verbindungen vorschreiben (vgl. PHRAYA UPPAKITSILPASAN 2000: 41ff.; THONGLOR 2000: 141ff.):

pracha: + ꜱa:kɔ:n > pràcha:kɔ:n = Bevölkerung

Auslaut a: + Anlaut a: > a:

phútthá + ꜱo:wá:t > phúttho:wá:t = Buddhas Rede

Auslaut a + Anlaut o: > o:

ra:cha: + ꜱu(p)pàthăm > ra:chu:pàthăm = königliche

Auslaut a: + Anlaut u > u: Schirmherrschaft

ra:chini: + ꜱu(p)pàthăm > ra:chinu:pàthăm = Schirmherrschaft

Auslaut i: getilgt + Anlaut u > u: der Königin

thanu: + ꜱa:khom > thanwa:khom = Dezember

Auslaut u: wird w + Anlaut a: > a:

Eine Untergruppe der Komposition ist die so genannte *koordinierende Komposition*<sup>174</sup>. Es werden bedeutungsähnliche oder -gleiche Autosemantika oder Wörter, die zu einem sinnverwandten Wortfeld gehören, aneinandergereiht. In manchen Thai-Grammatiken (vgl. PHURAHONG 1982) werden die Wortbildungsprodukte auch *synonymous compounds* genannt. Dabei sind neue Komposita entstanden, die im Hinblick auf die Wortart Substantiv des Öfteren den Charakter von *Kollektiva* aufweisen.

<sup>173</sup> Die folgenden Sandhi-Regeln beziehen sich lediglich auf die Komposita in der thailändischen Sprache. Im Sprachsystem des Sanskrit existieren mehr Sandhi-Regeln und wirken noch tiefgreifender als im Thai.

<sup>174</sup> Der Wortbildungstyp wird in der traditionellen Grammatikschreibung als eine gesonderte Wortbildungsart behandelt (vgl. u.a. ANCHALEENUKUL 2003: 32ff.). Das halte ich nicht für sinnvoll, da es ein Prozess der Zusammensetzung von bedeutungsähnlichen oder -gleichen Wörtern ist, der zu keiner weiteren Wortformänderung führt. Die Hervorhebung und besondere Behandlung dieses Typs der Zusammensetzung begründet sich eher durch die Vorkommenshäufigkeit in der Sprache, jedoch zeigt sie eine Schwäche der traditionellen Darstellung, nämlich die nicht konsequente Einhaltung der formalen Kriterien.

sġ:ə phâ:	(Hemd/Kleid) (Stoff)	= Kleidung
nâ: ta:	(Gesicht) (Auge)	= Gesicht
nġ:ə tu:ə	(Fleisch) (Leib/Körper)	= Körper
bâ:n rı:ən	(Haus) (Haus)	= Haus
	(auch im Sinne von „Wohnmöglichkeit“)	
phô: mæ̂:	(Vater) (Mutter)	= Eltern
phô: mæ̂: phî: nŃ:ŋ	(Vater) (Mutter) (ältere Geschwister)	
	(jüngere Geschwister)	= Verwandte

Außerdem leisten sie einen Beitrag einerseits zur Wortschatzerweiterung (z.B. im Falle von phô: mæ̂:, weil das Thai in seinem nativen Wortgut über keinen Sammelbegriff wie Eltern im Deutschen oder parents im Englischen verfügt) und Bedeutungsverstärkung, die in erster Linie bei Verben und Eigenschaften beobachtbar ist (z.B. pŃk pŃŋ (decken) (decken, sichern) = schützen, in Schutz nehmen, kæ̂: thâw (alt) (alt) = sehr alt), andererseits zum Wohlklang und zur Rhythmisierung.<sup>175</sup>

khru:ba: ʔa:chan

(Lehrer, Gelehrter)<sup>176</sup> (Lehrer/Dozent) = Lehrer(schaft)

sæ̂:ŋ dæ̂:t phæ̂:t rŃ:n

(Licht) (Sonnenlicht) (strahlen) (heiß) = heißer Sonnenstrahl

Die Hybridbildung ist beim Wortbildungstyp gleicherweise zu beobachten.

---

<sup>175</sup> In der traditionellen Grammatik werden weitere Beispiele für koordinierende Komposition genannt, bei denen der lautliche Aspekt im Vordergrund steht, da die Bedeutung der einzelnen Bestandteile sehr verblasst ist: kradŃk kradġk (sich ein bisschen bewegen), sŃrŃy sŃrâ:y (verschwenderisch). Die Wortbildungsart ist bei Verben sehr produktiv. Dass die lexikalische Bedeutung der Bestandteile der Wortform nicht mehr transparent ist, entspricht nicht der Arbeitsdefinition der koordinierenden Komposition in der vorliegenden Arbeit, die besagt, dass die Bestandteile grundsätzlich Autosemantika sind. Angesichts der Sachlage erscheint es sinnvoll, diesen Wortbildungstyp nicht zur koordinierenden Komposition zu zählen, sondern zur *Reduplikation*, die unter Pkt. 3.2.1.1.4 behandelt wird.

<sup>176</sup> Das Wort hat seinen Ursprung im nordthailändischen Dialekt. Es ist eine Bezeichnung für Gelehrte, insbesondere für Mönche, die normalerweise über 50 Jahre alt sind. Man beachte auch, dass sich das eingefügte einsilbige Wort und die darauf folgende Silbe reimen.

rû:p râ:ŋ	(Bild) (Entwurf)	= Figur
	Pali/Sanskrit + Thai	
thanõn hõn tha:ŋ	(Straße) (?) <sup>177</sup> (Weg)	= Straße, Weg
	Khmer + Thai	

### 3.2.1.1.2 Derivation

Es handelt sich um die Ableitung von neuen Lexemen aus Grundwörtern mithilfe der Affigierung. Der Wortbildungsprozess im engeren Sinne, in dem Affixe an ein Kernmorphem angehängt werden, findet vorwiegend bei den älteren Lehnwörtern Anwendung, ist im heutigen Thai jedoch nur sehr eingeschränkt produktiv.

sùkhati = Himmelsweg (nach dem Tod)

Präfix: sù- = gut + khati = Weg

pra:chay = Niederlage

Präfix: pra- = Negierung der Bedeutung des Kerns + chay = Sieg

sathăpaník = Architekt

sathăpana = bauen, schaffen + Suffix: -ik = Täter, Agens

tamru:ət = Polizei

tru:ət = überprüfen, kontrollieren + Infix: am = Täter, Agens

Derivate können außerdem gebildet werden, indem an den Stamm ein **Affixoid** angehängt wird. Affixoide sind selbstständige Stämme, die sich im Laufe der Zeit durch Grammatikalisierung zu Derivationsaffixen entwickeln. Im heutigen Thai haben die meisten Affixoide noch eigenständige Bedeutung, können daher in bestimmten Umgebungen als Simplizia auftreten. Der Bestand der Affixoide im Thai ist auf wenige Einheiten begrenzt. Die produktiven sind:

---

<sup>177</sup> hõn kann „Mal“ bedeuten. Die Bedeutung ergibt in diesem Kontext leider keinen Sinn. Vermutlich hat das Wort eine andere ursprüngliche Bedeutung, die mit Bewegung oder Weg zu tun hat.

cha:w- (Kollektivismus, Gruppenzugehörigkeit)

Basis: Substantiv            cha:w khăw            = Bergleute  
(Mensch) (Berg)

nák- (jemand, der eine bestimmte Tätigkeit ausführt oder der auf einem bestimmten Gebiet erfahren ist)

Basis: Verb                    nák ri:ən                = Schüler  
(Mensch) (lernen)

chán- (jemand, der auf einem bestimmten Gebiet erfahren ist)

Basis: Substantiv            chán máy                = Zimmermann  
(Handwerker) (Holz)

khon- (jemand, der eine bestimmte Tätigkeit ausführt)

Basis: Substantiv            khon ɲa:n                = Arbeiter  
(Mensch) (Arbeit)

-kɔ:n (jemand, der eine bestimmte Tätigkeit ausführt)

Basis: Substantiv            kàsè:ttakɔ:n            = Bauer  
(Forst, Pflanze) (Mensch, Hand)

-phâ:p (Zustand, Beschaffenheit)

Basis: Adjektiv/Verb        ʔítsaraphâ:p            = Frieden  
(frei) (Bild)

Basis: Substantiv            mítaphâ:p                = Freundschaft  
(Freund) (Bild)

-ka:n (Tätigkeit)

Basis: Verb                    phátthana:ka:n        = Entwicklung  
(entwickeln) (Tätigkeit)

-kam (Tätigkeit)

Basis: Substantiv            ʔa:tchaya:kam        = Kriminalität  
(Regel, Befehl, Gewalt) (Tätigkeit)

-níyom (kulturelle, geistige Richtung)

Basis: Substantiv            sǎŋkhomníyom        = Sozialismus  
(Gesellschaft) (Beliebtheit)

Die produktivsten unter ihnen sind die Nominalisierungspräfixoide ka:n und khwa:m:

ka:n-

Basis: Verb                      ka:nkhá:                      = Handel

khwa:m-

Basis: Verb                      khwa:mrew                      = Geschwindigkeit

Mithilfe der Nominalisierer können Abstraktbildungen aus verbalen Basen abgeleitet werden, wobei die Basis für khwa:m- zumeist ein adjektivisches Verb (vgl. Pkt. 2.3.1) ist, und für ka:n- ein Handlungs- oder Tätigkeitsverb. Einige Verben erlauben die Präfigierung durch die beiden Nominalisierer, jedoch mit kleinem Bedeutungsunterschied.

ka:nchû:əyľ̃:ə                      = Helfen (als Prozess)

khwa:mchû:əyľ̃:ə                      = Hilfe

Die Derivation ist ein wichtiges Mittel zur Bildung von Neologismen, vor allem Fachtermini, die zum Teil Lehnübersetzungen oder -prägungen aus den wissenschaftlichen Disziplinen aus dem (überwiegend westlichen) Ausland sind.

ka:nkla:yenthale:sa:y                      = engl. desertification

(Nominalisierer) (werden) (sein) (See) (Sand)

ka:npræ:cháymày                      = engl. recycling

(Nominalisierer) (ändern) (verwenden) (neu)

### 3.2.1.1.3 Wortartenwechsel

Wegen der Flexions- und morphologischen Markierungslosigkeit in der thailändischen Sprache sind – wie Pkt. 2.3.1 ausführlich dargelegt – die Grenzen zwischen den Wortarten sehr fließend, und Wörter lassen sich dementsprechend schwierig bestimmten Wortarten zuordnen. Das Wort tho:rasàp kann je nach Kontext als Substantiv (= Telefon) oder als Verb (= telefonieren) auftreten. Weitere nennenswerte Beispiele sind:

banthɰk                      Substantiv = Protokoll, Notiz

Verb = notieren, niederschreiben

cà:k                      Substantiv = Name einer Pflanze

	Verb = verlassen
	Präposition = von, aus
nǃ:ə	Substantiv = Norden
	Präposition = oberhalb <sup>178</sup>

Der Wortartenwechsel ist heute wie früher ein produktives Wortbildungsmuster, so dass neue Bildungen hinzukommen können.

### 3.2.1.1.4 Reduplikation

Die Reduplikation ist eine vollständige oder partielle Wiederholung von Wortstamm mit phonetisch-phonologischen Modifizierungen, dabei kann bedeutungsleere Variante des Stammes, auch **Reduplikator** oder **Reduplikativ** genannt, entstehen. Die Wortbildungsart findet sich in den anderen südostasiatischen Sprachen. Im Thai findet man sie häufig in der gesprochenen Sprache. Im Prinzip können nicht nur Substantive redupliziert werden, sondern auch Verben und Adjektive, bei denen die reduplizierende Wortbildung weit gehend produktiv ist. In der vorliegenden Arbeit beschränkt sich die Behandlung des Wortbildungsverfahrens nur auf die Reduplikation von Substantiven.

Nach der Form des Reduplikators lassen sich zwei Typen von Reduplikationen unterscheiden: *initiale*, wo sich der Anlaut des Wortes wiederholt, und *finale* Reduplikation, in der sich der Auslaut des Wortes wiederholt. Nach der Stellung des Reduplikators in Bezug auf den Stamm lässt sich unterscheiden zwischen *prä-* und *postpositionalem* Reduplikator. Die lautliche Gestalt und der dazu gehörige Ton des Reduplikators sind nicht beliebig, sondern werden vom Stamm bestimmt, trotzdem ist es unmöglich, sie in jedem konkreten Fall eindeutig vorauszusagen. Die phonetische Veränderung kann als Kriterium zur Differenzierung zwischen *einfachen* und *komplexen* Reduplikationen verwendet werden. Einfache Reduplikationen sind die vollständigen Kopierungen des (monosyllabischen) Wortstammes ohne jegliche Veränderung an der Lautgestalt (sǎ:w sǎ:w (Mädchen))

---

<sup>178</sup> Nahe liegt die Vermutung, dass sich die jüngeren Präpositionen aus den ursprünglichen Substantiven und Verben entwickelt haben. Sie unterliegen gerade noch dem Grammatikalisierungsprozess (vgl. INTRATAT 1999). Mit der Grammatikalisierung gehen semantische Veränderungen einher.

(Mädchen) = weibliche Jugendliche), komplexe Reduplikationen sind die mit vokalischer und/oder tonaler Modifizierung (mô: mê: (Kochtopf) (Reduplikator) = Kochtöpfe, dé(:)k dèk (Reduplikator) (Kind) = sehr jung, kindisch).

Die Funktion der Reduplikation ist in unterschiedlichen Kontexten verschieden zu interpretieren. Intonatorisch und prosodisch betrachtet trägt sie zur klangvollen Sprechsprache bei. In grammatischer Hinsicht dient die Reduplikation von Substantiven in erster Linie der Pluralbildung (auch im Sinne von Kollektiva).

dèk            = Kind  
dèk dèk       = Kinder

Die Pluralität lässt sich je nach Kontext als Ausdruck der Unbestimmtheit kategorisieren. Die Reduplikation gilt in dieser Verwendungsweise als morpho-syntaktisches Mittel, das mit dem bestimmten Artikel in anderen Sprachen vergleichbar ist.

(40) **dèk dèk**    chô:p        kin            ʔaytim  
Kinder        mögen        essen        Eis  
= *Kinder mögen Eis/Kinder essen gerne Eis.*

Reduplikationen können auch intensivierende oder iterative Wirkung haben. Im Thai betrifft dieser Aspekt eher die Wortarten Verb und Adverb. Im nominalen Bereich findet man das Phänomen nicht so häufig oder aber bei Klassifikatoren.

(41) tam        hây        sèt        pen        r̂:əŋ r̂:əŋ    pay  
machen    geben    fertig    sein    Geschichte    gehen  
= *Erledige eine Sache nach der anderen.*  
(wörtlich = *Mach Geschichte für Geschichte fertig.*)

Redewendungen können anhand dieses Wortbildungsmechanismus gebildet werden, wobei die Produktivität sehr eingeschränkt ist.

r̂:əŋ m̂: m̂:                    (Geschichte) (Schwein) (Schwein)  
r̂:əŋ klû:əy klû:əy        (Geschichte) (Banane) (Banane)

beide = einfache/einfach zu erledigende Sache

ηυ: ηυ: pla: pla:                    (Schlange) (Schlange) (Fisch) (Fisch)  
 = wenig Ahnung davon haben

Onomatopoetica können auch redupliziert werden. Die lautmalenden Reduplikationen bezeichnen ikonisch eine fortgesetzte Handlung bzw. das damit verbundene Geräusch (DUDENGRAMMATIK 2005: RZ 1014), und haben eine adverbiale Funktion.

(42a)	nók	ró:η	cíp cíp
	Vogel	singen	Onomatopoetica
(42b)	dèk	ró:η hâ:y	ηæ: ηæ:
	Kind	weinen	Onomatopoetica

### 3.2.1.2 Nominalphrase im Thai und ihre Attribuierungerscheinungen

Die Nominalphrase im Thai kann unterschiedliche Struktur haben. Sie kann aus einem Substantiv mit oder ohne Klassifikator oder einem Pronomen als Kern bestehen oder sie kann auch komplex aufgebaut sein. Der Ausbau der Nominalphrase geschieht mittels unterschiedlicher Attribute, deren Stellung zum Kern konsistent rechtsverzweigend ist, d.h. alle Attribute innerhalb der Nominalphrase im Thai sind postnominal. Offenbar gibt es Abfolgerestriktionen, die die Anordnung der Attribute innerhalb der Nominalphrase im Thai überschaubar machen. Die nominalen Attribute im Thai werden durch verschiedene Wortklassen und Konstituentenstrukturen repräsentiert. Allerdings ist es im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich, eine Darbietung der Nominalphrase im Thai erschöpfend auszuarbeiten. Stattdessen wird anhand konkreter Beispiele die Attribution des Nominalkerns im Thai erläutert.<sup>179</sup>

---

<sup>179</sup> Wie in den früheren Ausführungen mehrmals dargelegt, existiert nach neueren Erkenntnissen in der Grammatikforschung keine eigenständige Wortart Adjektiv im Thai. Sie wird aufgrund ihrer syntaktischen Eigenschaften als eine Untergruppe des Verbs kategorisiert. Infolgedessen gibt es in der Darstellung kein Adjektivattribut als Modifikator für die Nominalphrase im Thai. Dies mag gewöhnungsbedürftig erscheinen, ist jedoch dem genannten Standpunkt entsprechend folgerichtig.

Der Nominalkern kann im Thai durch Numerus näher bestimmt werden. Die Differenzierung zwischen der **Kardinal-** und **Ordinalzahl** ist in dieser Darstellung zwingend notwendig, weil ihre Stellungen zum Kern unterschiedlich sind.

(43a)

lû:k	sǔ:ŋ	khon
Kind	zwei	KLF: = Mensch
<b>NP</b>	<b>Zahlwort</b>	<b>KLF</b>

= *zwei Kinder*

(43b)

lû:k	khon	thî:	sǔ:ŋ
Kind	KLF: = Mensch	Ort, Platz	zwei
<b>NP</b>	<b>KLF</b>	<b>Ordinalzahl-Konstruktion</b>	

= *das zweite Kind*

Die Kardinalzahl nimmt die Position unmittelbar nach dem Bezugssubstantiv und vor dem Klassifikator ein, während sich die Ordinalzahl-Konstruktion wie ein gewöhnliches Attribut verhält, indem die Konstruktion dem Klassifikator folgt.

Nominalphrasen finden eine einfache Erweiterung anhand eines **Adverbs**.

(44)

ka:nprachum	(m̂:ə)	wa:n ní:
Sitzung		gestern

= *die Sitzung gestern*

Weitere Attribute sind **Präpositionalattribut** und **Demonstrativ**.

(45a)

nák ri:ən	nay	hōŋ	ní:	ri:ən	kəŋ
Schüler	in	Zimmer	dies-	lernen	gut
<b>N</b>	<b>Präpositionalattribut</b>			<b>V</b>	<b>ADV</b>
<b>S</b>					

= *Die Schüler in dieser Klasse erbringen gute Lernleistung.*  
 (wörtlich = *Die Schüler in dieser Klasse lernen gut.*)

Das Kernsubstantiv *Schüler* wird durch die mit *nay* eingeleitete Präpositionalphrase attribuiert, das Substantiv *Klasse* wiederum durch ein Demonstrativ. Das Thai hat ausschließlich vier Paare Demonstrativa zur Verfügung: *nî:*, *ní:*, *nân*, *nán*, *nû:n*, *nú:n*, *nô:n* und *nó:n*.

In einigen Fällen kann die Präposition weggelassen werden.

(45b) *nák ri:ən hōŋ ní: ri:ən kəŋ*  
 Schüler Zimmer dies- lernen gut  
 = *Die Schüler in dieser Klasse erbringen gute Lernleistung.*

Die Beispiele (46a) und (46b) sind bedeutungsidentisch.

(46a) *khwa:mpħŋphɔ:cay nay ka:nbɔ:rika:n*  
 Zufriedenheit in Service

(46b) *khwa:mpħŋphɔ:cay ka:nbɔ:rika:n*  
 Zufriedenheit Service  
 = *die Zufriedenheit mit dem Service*

Von der Struktur her sind die Phrasen jedoch unterschiedlich. Am Beispielsatz (46b) ist es ersichtlich, dass die zweite Nominalphrase als Attribut zur vorangegangenen Nominalphrase fungiert. Demnach könnte man unter Umständen die Existenz des **Nominalattributs** annehmen. Einschränkend muss erörtert werden, dass der Attributtyp in den gängigen Grammatiken nicht als eine eigenständige Klasse erwähnt wird.

Im Beispielsatz (47) wird der Kern *Kind* durch die sog. **Possessivkonstruktion** (PosK) erweitert.

(47) *lû:k cha:y khǒ:ŋ phǒm pù:əy*  
 Kind männlich PosM ich krank  
 = *Mein Sohn ist krank.*

Die postnominale Possessivkonstruktion kann entweder

- aus zwei Bestandteilen, nämlich dem Wort *khǒ:ŋ*, das ursprünglich Ding oder Sache bedeutet und durch die Grammatikalisierung zum Possessionsmarker

(PosM) geworden ist, und einer Nominalphrase (einem Substantiv oder Pronomen) als Possessor (PosM + NP), oder

- allein aus einer dem Kernsubstantiv unmittelbar folgenden Nominalphrase (NP) bestehen.

	<b>NP +</b>	<b>PosM +</b>	<b>NP</b>	=	<b>NP +</b>	<b>NP</b>
(48a)	ŝ:ə	khǒ:ŋ	phǒm	=	ŝ:ə	phǒm
	Hemd	PosM	ich		Hemd	ich
	= <i>mein Hemd</i>					
(48b)	ŝ:ə	khǒ:ŋ	nó:ŋ cha:y	=	ŝ:ə	nó:ŋ cha:y
	Hemd	PosM	jüngerer Bruder		Hemd	jüngerer Bruder
	= <i>das Hemd des jüngeren Bruders</i>					

Ein weiterer Attributtyp, der sich im Thai als Mittel zur Erweiterung des Nominalkerns großer Beliebtheit erfreut, ist der **Relativsatz**. Er kann durch die Relativmarker (RelM) thî:, ŝŋ, ʔan und phû: eingeleitet werden, wobei der Relativmarker thî: eine große Verbreitung in unterschiedlichen Sprachvarietäten findet, insbesondere im alltäglichen Sprachgebrauch.

(49)	nók	tu:ə	<b>thî:</b>	khò	yù:	bon
	Vogel	KLF:	= RelM	hocken	bleiben	oben, auf
	Körper, Leib					
	bâ:n	lǎŋ	nán	tu:ə	yà	mâ:k
	Haus	KLF: =	jen-	KLF: =	groß	sehr
	Gebäude			Körper, Leib		
	= <i>Der Vogel, der auf dem Dach jenes Hauses hockt, ist sehr groß.</i>					

(50)	phû: cha:y	khon	<b>thî:</b>	cə:	mî:ə wa:n
	Mann	KLF:	= RelM	treffen	gestern
	Mensch				
	= <i>den Mann, den (ich) gestern getroffen habe</i>				

Im Vergleich zum thî: wird der Marker ʔan überwiegend in der Literatursprache oder im gehobenen Sprachregister verwendet, und s̄η sowie phû: finden sich in formellen Schriften oder Reden.

Im Folgenden stellen einige Beispiele den Nominalisierungsprozess im Thai dar, der komplexe Nominalphrasen verursacht.

- (51a) khru: khon nán s̄:n di:  
 Lehrer [KLF: = Mensch] jen- lehren gut  
 = *Jener Lehrer unterrichtet gut.*

(51b)

ka:ns̄:n	kh̄:ŋ	khru:	khon	nán	di:
Lehren	PosM	Lehrer	[KLF: = Mensch]	jen-	gut
<b>NP</b>	<b>PosK</b>		<b>KLF</b>	<b>Demonstrativ</b>	<b>V</b>
<b>S</b>					

= *Das Unterrichten jenes Lehrers ist gut.*

Wegen der Nominalisierung des Verbs (s̄:n > ka:ns̄:n) ist die Possessivkonstruktion hinzuzufügen. Damit wird klar, dass die Tätigkeit vom Lehrer ausgeführt wird. Ohne die Possessivkonstruktion (= ka:ns̄:n khru:) kann die Nominalphrase so interpretiert werden, dass der Lehrer unterrichtet wird.

- (52a) khăw tâŋ cay ri:ən nəŋ:s̄:  
 er sich konzentrieren lernen Buch  
 = *Er konzentriert sich aufs Lernen.*

(52b)

khăw	ri:ən	nəŋ:s̄:	dû:əy	khwa:mtâŋcay
er	lernen	Buch	mit	Konzentration
<b>S</b>	<b>V</b>	<b>dO</b>	<b>Präp.</b>	<b>NP</b>
				<b>ADV</b>

= *Er lernt mit Konzentration/Aufmerksamkeit.*

Durch den Nominalisierungsprozess wird das Verb *tâŋcay* zum Substantiv (*khwa:mtâŋcay*). Das nominalisierte Verb mit der einleitenden Präposition erhält im Satz (52b) die Funktion eines Adverbials zur näheren Bestimmung der Tätigkeit des Lernens.

(53a) tamrù:ət dây trù:ət khón bâ:n khǒ:ŋ khăw  
 Polizei Hilfsverb: durch- Haus PosM er  
 Perfektiv suchen  
 = *Die Polizei durchsuchte sein Haus.*

(53b)

tamrù:ət	dây	tham	ka:n trù:ətkhón	bâ:n	khǒ:ŋ	khăw
Polizei	Hilfsverb: Perfektiv	tun, machen	Durch- suchung	Haus	PosM	er
<b>S</b>	<b>V</b>		<b>NP</b>	<b>NP</b>	<b>PosK</b>	
			<b>dO</b>			

= *Die Polizei nahm eine Durchsuchung seines Hauses vor.*

Die neu entstandene Nominalphrase hat die Struktur: N + N + PosM + Pronomen. Da das Hauptverb im Satz (53a) (*trù:ətkhón*) nominalisiert wird (= *ka:ntrù:ətkhón*), braucht der Satz ein neues Verb, das die syntaktische Funktion des Verbs übernimmt. Daraus entsteht eine sog. *verbonominale Konstruktion* (*tham ka:ntrù:ət* = wörtlich: Durchsuchung machen).<sup>180</sup>

**Zwischenbilanz:**

**Struktur der Nominalphrase (NP) in der thailändischen Sprache**

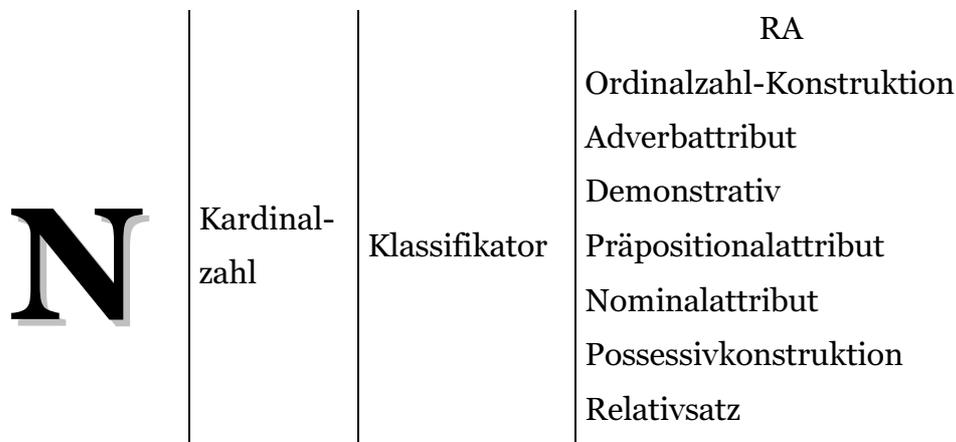
Die Nominalphrase im Thai kann als ein Substantiv allein oder in Verbindung mit einem Klassifikator auftreten. Der nominale Kern kann durch Attribute zur komplexen Nominalgruppe erweitert werden. Alle Attributtypen treten im Thai häufig auf. Die Konstruktion des Attributkomplexes ist rechtskonsistent.

---

<sup>180</sup> Solche Konstruktionen sind insofern von Interesse, da sie in bestimmten Kommunikationsdomänen im modernen Thai sehr frequentiert sind. Eine eingehende Untersuchung dieses Gegenstandsbereichs findet sich unter Pkt. 3.2.1.3.

NP → N (+KZ)(+KLF)(+RA)

*Nomen* (+Kardinalzahl)(+Klassifikator)(+Rechts-Attribut)



**Abb. 17:** Schematische Darstellung der Nominalphrase des Thai

Die syntaktische Variation innerhalb der Nominalphrase im Thai ist möglich. Die Kardinalzahl und der Klassifikator können zusammen die sog. Quantorenphrase (QP) bilden. Die Quantorenphrase muss nicht unmittelbar nach dem Kernsubstantiv auftreten („Quantoren-Floating“), sondern sie kann auch nach dem Rechtsattribut auftreten. Die Struktur der Nominalphrase kann deswegen so aussehen:

NP → N + RA + QP

*Nomen* + Rechts-Attribut + Kardinalzahl + Klassifikator

### 3.2.1.3 Verbonominale Konstruktionen

Verbindungen aus Verb und Nomen oder Nominalisierung gehören trotz der großen Vorkommenshäufigkeit in der Schriftsprache des modernen Thai nicht zum Kernuntersuchungsgebiet der Grammatikschreibung der thailändischen Sprache. Die Gründe liegen darin, dass sie einerseits schwer zu klassifizierende Konstruktionen sind, die unterschiedliche Eigenschaften aufweisen, andererseits werden die oft in der heutigen Fach- und Wissenschaftssprache verwendeten Verbindungen zur nicht genuin thailändischen Ausdrucksweise degradiert, so dass die Erörterung des Phänomens in einer thailändischen Grammatik keine Rechtfertigung hat. Die vorliegende Arbeit behandelt sie im Zusammenhang mit der

Nominalisierungstendenz im modernen Thai und möchte somit darauf aufmerksam machen, dass das Phänomen als Realität des gegenwärtigen Thai mehr Beachtung verdient. Schließlich ist noch darauf hinzuweisen, dass hier die Verb-Nomen-Verbindungen anstelle der üblichen Termini in der Linguistik des Deutschen wie Funktionsverb- oder Nominalisierungsgefüge neutral als *verbonominale Konstruktionen* bezeichnet werden, um theoretische Voreingenommenheit auszugrenzen.

Die verbonominalen Konstruktionen sind keine neuartige Erscheinung im Thai. In der Tat treten zahlreiche Beispiele auf, die sich seit jeher im schriftlichen und mündlichen Alltagsgebrauch finden lassen:

- dây ràp khwa:mhěchô:p (bekommen) (Zustimmung) = Zustimmung finden, zugestimmt werden;
- løj chî:/na:m (runtergehen) (Name) = Unterschrift setzen/leisten;
- løj thô:t (runtergehen) (Strafe) = Strafe vollziehen;
- tâj khamthă:m (stellen, stehen) (Frage) = Frage stellen;
- sày khwa:m (anziehen, hineinsetzen) (Geschichte, Inhalt) = Vorwurf machen.

Sie sind weitest gehend lexikalisiert und werden in traditioneller Sichtweise aufgrund der semantischen Undurchsichtigkeit des Verbs unter idiomatischen Redewendungen subsumiert. Dazu werden mangels genauer Differenzierung auch *figurative Ausdrücke* gezählt, wie z.B. wa:ŋ cay (legen) (Herz) = sich beruhigen; tốp ta: (schlagen) (Auge) = täuschen, vormachen.

Andere komplexeren verbonominalen Konstruktionen im Thai sind aus einem Verb und einem (abstakten) Verbalsubstantiv, das eine Aktion, eine Ereignis oder einen Zustand bezeichnet, zusammengesetzt. Die Hauptanteil der Bedeutung der gesamten verbonominalen Konstruktion wird auf das deverbale Abstraktum verlagert. Die Verben in solchen Konstruktionen haben ihre konkrete Kernbedeutung verloren und werden durchweg in ihrer abstrahierenden, generalisierten Bedeutung verwendet. Die typischen Verben lassen sich identifizieren:

- tham = tun, machen (ursprüngliche konkrete Bedeutung = herstellen, schaffen, kreieren)

- *damnə:n* = durchführen (ursprüngliche konkrete Bedeutung = gehen, fortschreiten)

Einige Beispiele werden an dieser Stelle genannt:

*tham ka:nwícay* (tun, machen) (Forschung) = Forschung durchführen;  
*tham ka:ntatsǐncay* (tun, machen) (Entscheidung) = Entscheidung treffen;  
*tham thúrakit* (tun, machen) (Geschäft) = Geschäft führen;  
*damnə:n ka:nsò:psǔ:ən* (durchführen) (Ermittlung) = Ermittlung durchführen;  
*damnə:n ka:nʔaphípra:y* (durchführen) (Diskussion/Debatte) = Diskussion/Debatte führen.

Zu bemerken ist hier, dass sich mehrere Verbalsubstantive mit den beiden Verben verbinden können:

*ce:raca:* (verhandeln) > *ka:nce:raca:* = Verhandlung;  
*tham ka:nce:raca:* = *damnə:n ka:nce:raca:* = Verhandlung führen;  
*trù:ət khón* (durchsuchen) > *ka:ntrù:ətkhón* = Durchsuchung;  
*tham ka:ntrù:ətkhón* = *damnə:n ka:ntrù:ətkhón* = polizeiliche Untersuchung/Durchsuchung vornehmen.

Weitere Beispiele für verbonominale Konstruktionen im Thai:

*háy ka:ntô:nráp* (geben) (Empfang) = in Empfang nehmen;  
*sadæ:ŋ khwa:mkhíthěn* (darstellen, schauspielern) (Meinung, Sichtweise) = Meinung äußern.

Die semantische Leistung der verbonominalen Konstruktionen im Thai ist schwer erkennbar. Am Beispiel der beiden typischen Verben kann man die Beobachtung machen, dass das Verb *tham* die Tätigkeit hervorhebt, während bei dem Verb *damnə:n* der Blick eher auf den andauernden Prozess (ähnlich wie durative

Aktionsart) gelenkt wird.<sup>181</sup> In pragmatischer Hinsicht deuten die verbonominalen Konstruktionen auf einen gehobenen Sprachregister hin, dem man in offiziellen Situationen oder in Schriftdokumenten begegnet.

Aufgrund der aus einigen Untersuchungen (vgl. KHUNDEE 1990; PRASITHRATHSINT 1994, 1999) gewonnenen Erkenntnisse wird angenommen, dass die Gruppe der verbonominalen Konstruktionen mit abstrakten Verbalsubstantiven im Thai eine unter dem Einfluss der Fremdkonstruktionen entstandene Entwicklung neueren Datums ist. Es sind Lehnbildungen oder Lehnübersetzungen, die größtenteils auf die sog. *light verbs constructions* in Englisch (to do research, to do business, to conduct an investigation, to make a decision) zurückführbar sind. Sie spiegeln wiederum den Prozess des Sprach- und Kulturkontaktes wider, der im nächsten Abschnitt unter soziokulturellen Gesichtspunkten behandelt wird.

### **3.2.2 Betrachtung der Nominalisierungstendenz unter soziokulturellen und pragmatisch-stilistischen Gesichtspunkten**

Nach der grammatischen Beschreibung der Nominalisierungstendenz im modernen Thai im vorigen Teil wird ergänzend auf die soziokulturellen und pragmatisch-stilistischen Aspekte eingegangen, um einen Gesamtüberblick über die Thematik zu geben.<sup>182</sup> Zum Erreichen dieses Zieles wird die Abhandlung der Nominalisierungstendenz in einen größeren gesellschaftlichen Kontext eingebettet, der üblicherweise in Thailand als *Modernisierungsprozess* bezeichnet wird. Der Modernisierungsprozess schließt auch Verwestlichung und Verwissenschaftlichung der thailändischen Gesellschaft in den letzten ca. 140 Jahren mit ein.

---

<sup>181</sup> Wie bereits erwähnt wurde, dass thailändische Grammatiker (noch) geringes Interesse an den verbonominalen Konstruktionen haben. Mangels fundierter empirischer Untersuchungen muss dieser semantische Gesichtspunkt vorerst offen bleiben.

<sup>182</sup> Leider liegt zu diesem Thema kaum Forschungsliteratur vor. Demzufolge betritt die Arbeit ein Neuland in der Forschung. Die Darstellung in diesem Abschnitt beruht sich meist auf meinen eigenen Beobachtungen und Analysen, die sicherlich im Rahmen weiterer empirischer Untersuchungen zu präzisieren sind. Es kann auf keinen Fall der Vollständigkeitsanspruch erhoben werden.

In der Geschichte Thailands<sup>183</sup> hat mit der Thronbesteigung des Königs Rama V im Jahr 1868 eine neue Ära begonnen. Die Regierungsjahre des Königs sind von der sog. Modernisierungspolitik geprägt, die etliche vielseitige, tief greifende Reformen in die Wege geleitet hat, z.B. Einführung des zentralisierten Verwaltungssystems, Einrichtung von Ministerien nach westlichem Muster, Reformen der Justiz und des Militärwesens, Bau der Bahnstrecken, Abschluss der langjährigen, schrittweise umgesetzten Reform zur Abschaffung der seit Jahrhunderten bestehenden Sklaverei sowie Aufbau des modernen Bildungswesens.<sup>184</sup> Die Auswirkung dieser Errungenschaften ist nachhaltig und in einzelnen Bereichen sichtbar, wie z.B. Bürokratisierung der Verwaltung mit differenzierter Struktur und spezialisierten Aufgabenbereichen, gestiegene Anzahl der Europäer, der Englisch sprechenden Berater und Sprachlehrer in Thailand und der im Ausland ausgebildeten jüngeren Menschen und Adligen, gestiegene Tendenz des Bilingualismus sowie stärkere Aufnahme von Wissenschaften und Nachrichten aus dem Ausland.

Zur Verbreitung des neuen, zumeist im Ausland erworbenen und nach Thailand „mitgebrachten“ Wissens wurden Publikationsmöglichkeiten geschaffen, z.B. die erste thailändische wissenschaftliche Zeitschrift *Journal of the Siam Society*, in

---

<sup>183</sup> Der Periodisierung der Geschichte Thailands liegen üblicherweise die sozialpolitischen Kriterien zugrunde. Die Perioden werden nach der (Reichs-)Hauptstadt genannt. Die Begründung dafür ist, dass sich bei jeder Machtergreifung einer neuen Dynastie und dem Wechsel der Hauptresidenz kulturelle Umbrüche ereignet haben. So werden die zeitlichen Einschnitte folgendermaßen gesetzt:

- 1) Die Sukhothai-Periode (mit Sukhothai als Hauptstadt, ca. 1240 – 1351)
- 2) Die Ayutthaya-Periode (mit Ayutthaya als Hauptstadt, ca. 1351 – 1767)
- 3) Die Thonburi-Periode (mit Thonburi als Hauptstadt, ca. 1768 – 1782)
- 4) Die Rattanakosin-Periode (auch die Bangkok-Periode genannt, seit 1782)
  - 4.1) die Früh-Rattanakosin-Periode/Bangkok-Periode (Rama I – Rama IV, 1782 - 1868)
  - 4.2) die Spät-Rattanakosin-Periode/Bangkok-Periode (seit Rama V)
    - a) Modernisierung der Gesellschaft (Rama V, 1868 - 1910)
    - b) Nationalismus (Rama VI – VIII, 1910 - 1946)
    - c) Verwissenschaftlichung der Gesellschaft seit Rama IX (1946 bis heute)

<sup>184</sup> Zu derselben Zeit haben die damaligen Großmächte (England und Frankreich) ihre Herrschaft in den benachbarten Staaten ausgeübt. Thailand ist der massiven kolonialen Bedrohung ausgesetzt. Durch die geschickte Diplomatie und Außenpolitik (wie Hinzuziehung von Europäern als Beratern in Staatsangelegenheiten, Wiederaufbau der Beziehungen zu den anderen europäischen Ländern, z.B. Deutschland, Italien und Russland und Abtreten eines Teils des Staatsgebietes an die Briten und Franzosen) sowie Modernisierung innerhalb des Landes (insbesondere Alphabetisierung des Volkes durch Schulgründungen und die spätere Einführung der Schulpflicht vom König Rama des VI, dem Sohn des Rama V, und Förderung des Fremdsprachenlernens als Verständigungsmittel und Indiz zur Weltoffenheit sowie zur Unterstützung der Übersetzungs- und Dolmetschtätigkeiten) konnte Thailand der Kolonialisierung entgehen. Das eingeführte Modernisierungsprogramm stellt somit Bemühungen dar, die westlichen Ideen mit der traditionellen thailändischen Gesellschaftsstruktur zu verknüpfen, mit dem Ziel zur Bewahrung der Souveränität des Nationalstaates und Identität der thailändischen Gesellschaft im Zeitalter der Kolonialisierung.

der wissenschaftliche Aufsätze und Artikel auf Thai, Englisch, Deutsch und Französisch veröffentlicht werden konnten<sup>185</sup>, wurde 1904 gegründet (PRASITHRATHSINT 1994: 49f.). Literarische und wissenschaftliche Übersetzungen wurden vorgenommen; ein prominentes Beispiel ist die Übersetzung der Novelle *Vendetta* von *Marie Corelli* aus dem Englischen ins Thai (im Jahr 1902). Durch diese Tätigkeiten ist die Erweiterung des Textsortenrepertoires durch die in der früheren thailändischen Gesellschaft unbekannt oder nicht produzierten Textsorten, wie wissenschaftliche Aufsätze, Novellen, Romane, eingetreten.

Trotz – oder gerade wegen – der Bevorzugung der Verwendung des Thai als Verkehrssprache und der Förderung der Rolle des Thai als Schrift- und Wissenschaftssprache in der thailändischen Gesellschaft war die Vermischung von Sprachen unvermeidlich. Am Anfang, als die Neuigkeiten aus dem Westen ins Thai transferiert wurden, wurden der Einfachheit halber fremdsprachliche Terminologien und Nomenklaturesysteme übernommen oder übersetzt. Allmählich wurden neue Ausdrücke und Ausdrucksweisen (in Anlehnung an fremdsprachliche Vorbilder) gebildet, um die neuen Inhalte begrifflich erfassen zu können. Da sind sehr viele abstrakte Nominalisierungen zu finden (PRASITHRATHSINT 1994: 50). In diesem Zusammenhang ist der rapide Anstieg der Nominalisierungstendenz sehr deutlich.

Der Modernisierungsprozess wurde in den nachfolgenden Regierungszeiten vorangetrieben, mit einigen Rückschlägen in der Zeit des radikalen Nationalismus.<sup>186</sup> Den Höhepunkt hat er in der Zeit des jetzigen Königs Rama IX erreicht, der seit 1946 auf dem Thron sitzt. Nach dem Zweiten Weltkrieg war die Landesentwicklung in vielen Hinsichten erforderlich. Thailand hat besonders zwischen

---

<sup>185</sup> Die meisten waren jedoch in Englisch und Thai verfasst.

<sup>186</sup> Der radikale Nationalismus unter der Führung von General Pibul Songkram (1938 - 1944) hat folgende Merkmale: Glorifizierung der nationalen Vergangenheit, paramilitärische Jugendorganisationen, Expansionsankündigungen in die benachbarten Länder („Groß-Thaireich“), Propagierung der Wirtschaftsautarkie, eine nahezu vollkommene Ausschaltung des Konstitutionalismus. Ein heute noch praktiziertes „Erbe“ aus der Zeit ist das zweimal tägliche Singen der Nationalhymne. Was die Thai-Sprache angeht, sind folgende Aspekte erwähnenswert: Sprachreinigung und Sprachpurismus, Einführung von Pronomina und Ausdrücken im Einklang mit den Äquivalenzen in westlichen Sprachen (ʔarunsawàt = Good morning, ra:tri:sawàt = Good bye, dây prò:t = Please) und Versuch der Rechtschreibreform (vgl. Fußnote 62) durch graphematische Vereinfachung und Thaiieren von Fremdwörtern zur Erleichterung des Erwerbs des Thai (Sie wurde im Jahr 1945 aufgrund der Erfolglosigkeit durch Widerstände aufgehoben.).

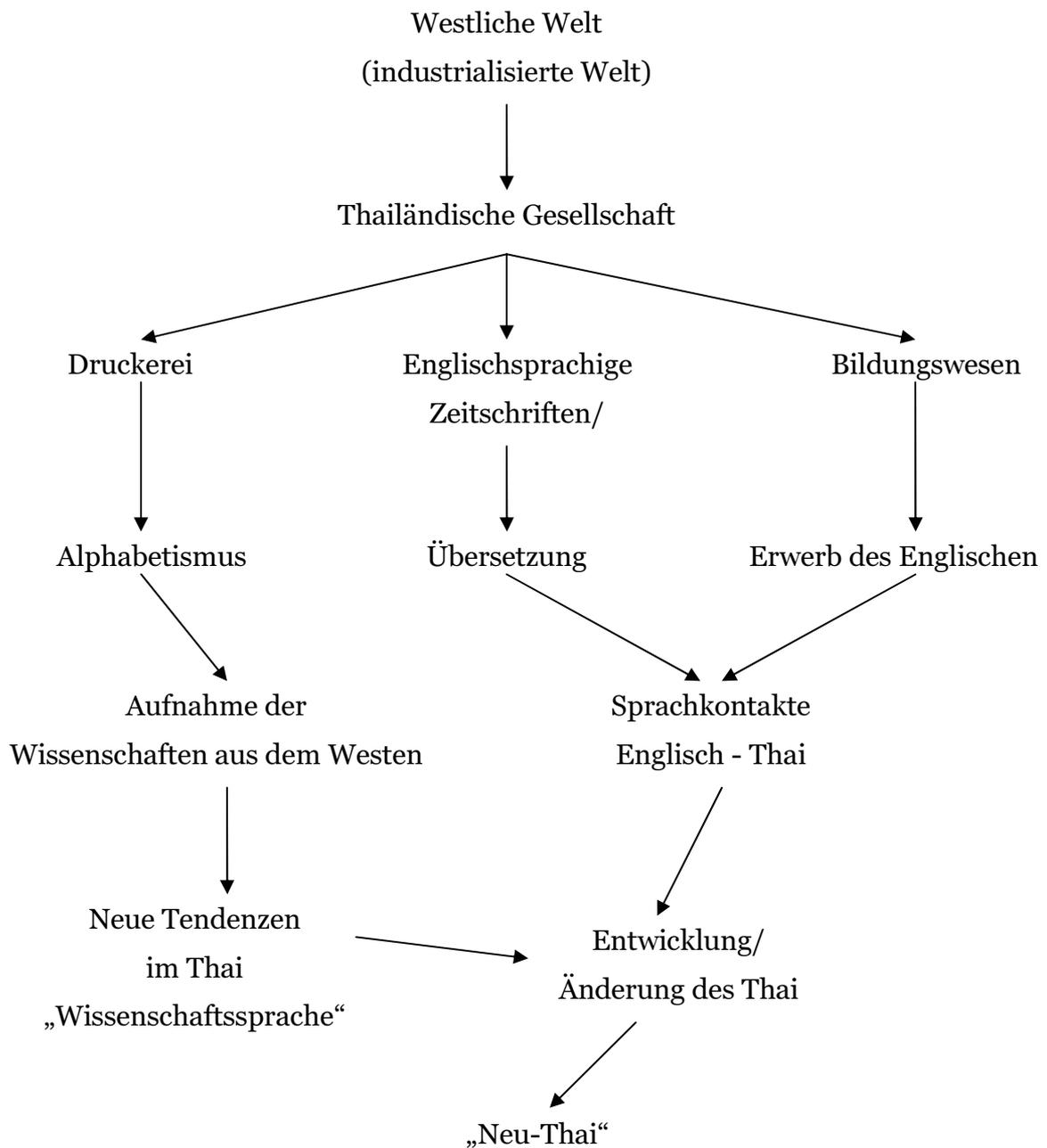
1952 - 1972 vielseitige Unterstützungen von den USA erhalten. Dabei wurden neue Wissenschaftsdisziplinen wie Anthropologie, Psychologie, Soziologie und Linguistik gegründet. Die Ausbildung von Wissenschaftlern und Forschern im Ausland wurde durch ausländischen Stipendien ermöglicht. Der Wissenschaftsbetrieb wurde durch Sachmittel und Personal aus den Industrienationen und die Gründung des eigenen nationalen Forschungsrates sowie anderer Forschungsgesellschaften und der Universitäten verstärkt. Durch diese Entwicklungen ist die wissenschaftliche Schreibpraxis bedingt, die in den vergangenen ca. 40 Jahren einen enormen Zuwachs an Umfang und Bedeutung erfährt. Aus diesen Gründen wird in Thailand die Zeit ab den 70-er Jahren des letzten Jahrhunderts als das *Zeitalter der Verwissenschaftlichung* bezeichnet.<sup>187</sup> Dabei wird der Wortschatz in den Bereichen der politischen Ideologien (in Verbindung mit der Demokratisierung der Gesellschaft) und der Philosophie sowie der Technik/Technologie erheblich ausgebaut, so dass der Bedarf an Benennungen in der modernen Welt gedeckt ist. Außerdem macht sich die explosionsartige Schreib- und Leseexpansion in den Städten bemerkbar. Die Literalität in der Gesellschaft wird durch die Verbreitung der Schriftlichkeit in neuen Präsentations- und Reproduktionsformen gefördert. Der Umstand führt weiterhin dazu, dass sich der Schriftsprache mehr von der gesprochenen Sprache wegentwickelt hat. Einige entscheidende Hinweise dafür sind beispielsweise die nicht-elliptische Ausdrucksweise in den schriftlichen Texten (vgl. Pkt. 2.3.5 in der vorliegenden Arbeit), die weitaus wenige Verwendung von sprichwörtlichen Redewendungen und Hinwendung zu formelhaften schriftsprachlichen Ausdrücken sowie die Nominalisierungstendenz. Die sog. *konzeptuelle Schriftlichkeit* (vgl. KOCH/OESTERREICHER 1994) hat sich stärker von der konzeptuell mündlichen Sprache (in geschriebener Form) distanziert, die in früheren Schriften der thailändischen vormodernen Diskurstradition prominent war.

Mit der Modernisierung und Verwissenschaftlichung der thailändischen Gesellschaft geht die Veränderung des Thai einher, wobei die Standardvarietät im Vergleich zu den anderen Dialekten am meisten betroffen ist. Genauso wie die

---

<sup>187</sup> Zu erwähnende Begleiterscheinungen sind Sprachnormierungen und Terminologearbeit seitens des seit 1933 gegründeten Royal-Instituts (der thailändischen Akademie der Wissenschaften) und Popularisierung der Fachwissenschaft für breites Publikum.

Gesellschaft vollzieht sich **der sprachliche Modernisierungsprozess** in den letzten 40 Jahren aufgrund des enormen Wissenszuwachses und im Zuge der institutionellen Reformen in solcher rasanter Geschwindigkeit. PRASITHRATHSINT (1999: 145) fasst unterschiedliche Faktoren zusammen, die Einflüsse auf die Entwicklung des modernen Standardthai, das zu Recht „Neu-Thai“ genannt wird, ausüben.



**Abb. 18: Einflussfaktoren der Entwicklung des „Neu-Thai“**  
(nach PRASITHRATHSINT 1999: 145)

In diesem Kontext ist der Sprachkontakt Englisch - Thai als ein entscheidender Faktor der Konstituierung des Neu-Thai zu betonen. Englisch gilt wegen des längeren wissenschaftlichen, durch Unterhaltung und Massenmedien bedingten kulturellen Kontaktes, des Aufstiegs der USA als wirtschaftlicher und militärischer Großmacht und der daraus resultierenden Verbreitung des Englischen als lingua franca und internationale Wissenschaftssprache in Thailand als die Wissenschaftssprache schlechthin. Englisch ist die erste Pflichtfremdsprache in der Schule und die Hauptverkehrssprache zwischen Ausländern und Thailändern und hat dadurch so einen unverkennbar besonderen Status in der thailändischen Gesellschaft, dass man mit Sicherheit behaupten kann, dass die thailändische Gesellschaft eine teilweise zweisprachige Gesellschaft ist. Insbesondere wissenschaftlich Tätige fühlen sich verpflichtet, Englisch rezeptiv und produktiv zu beherrschen, damit sie im internationalen Wissenschaftsdialog mithalten können. Der ständige und intensive Kontakt der beiden Sprachen im Textproduktions- und -rezeptionsprozess der Individuen (bei der Lektüre von englischsprachigen Texten als Informationsquelle für eigene Veröffentlichung danach oder beim Verfassen eigener Forschungsarbeiten auf Englisch, damit sie im Ausland rezipiert werden) sowie in Sprachmittlungssituationen (Übersetzung und Dolmetschen) führt unvermeidbar zur Sprachmischung.

Das „Neu-Thai“ zeichnet sich durch bestimmte Besonderheiten in der Morphosyntax aus:

- Häufung der Passivkonstruktion und damit verbundene Relativierung ihrer negativen Bedeutung
- zunehmende Verwendung der Präpositionen (im Satz und im Zuge der Nominalisierung)
- zunehmende Sprachmischung bei der Wortbildung (Hybridbildung)
- Nominalisierung
- Verbonominale Konstruktionen

Die meisten der hier aufgelisteten Merkmale gehören nach dem Verständnis der vorliegenden Arbeit zur Nominalisierungstendenz im heutigen Thai.

In Bezug auf die Tendenz zur Nominalisierung besteht ein Konsens in der Forschungsliteratur, dass sie auf den Einfluss von Fremdsprachen zurückzuführen

ist. Es handelt sich dabei um aus westlichen Sprachen (hauptsächlich aus Englisch) übernommene Konstruktionen bzw. „importierte“ Schreibweisen, die Studierende und Akademiker während ihres Studiums und Forschungsaufenthaltes im Ausland erworben haben. Nach der Rückkehr in die Heimat sind sie immer noch daran gewöhnt, Texte in diesem wissenschaftlichen Schreibstil westlicher Ausprägung weiter zu produzieren. Der Versuch, englisch- oder auch deutschsprachige Sach- und Fachtexte, in denen Nominalisierung und Nominalstil häufig vorkommen, sprachstrukturtreu zu übersetzen, ist eine andere Ursache für die Nominalisierungstendenz im Thai. Aus diesen Gründen leitet sich der Schluss ab, dass die Nominalisierungstendenz im modernen Thai das Nebenprodukt des individuellen und überindividuellen Sprachkontaktes. Interessanterweise etablieren sich die entlehnten Konstruktionen („Lehnkonstruktionen“) aus dem Englischen oder aus der englischen Fach- und Wissenschaftssprache als eigenständiger Schreibstil, der ein von der gesprochenen Sprache weitgehend unabhängiges Kommunikationssystem ist und im gegenwärtigen Wissenschaftsdiskurs und in scientific communities in Thailand selbstverständlich geworden ist.<sup>188</sup> Aufgrund der Sachlage lässt sich das Fazit ziehen, dass die Nominalisierungstendenz im modernen Standardthai als ein Nachweis des Modernisierungs- und Verwissenschaftlichungsprozesses der thailändischen Gesellschaft gilt.

Eine abschließende Bemerkung zum Sprachkontakt bezieht sich darauf, dass die Übernahme des wissenschaftlichen Schreibstils, also einer sprachlichen Kategorie, ebenfalls die Übertragung der kognitiven Kategorien der Wissenschaftlichkeit westlicher Ausprägung auf eigene Wissenschaftstradition mit sich zieht. Die frühere thailändische Wissenschaftstradition, die durch Kreativität und Originali-

---

<sup>188</sup> Allerdings ist ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass der wissenschaftliche Schreibstil – sei es in Form von Anleitungen oder Handreichungen zum wissenschaftlichen Arbeiten – als solcher noch nicht kodifiziert ist.

Der Sprachkontakt beeinflusst nicht nur die sprachliche Ausgestaltung auf Wort- und Satzebene (Mikrostruktur), sondern auch den Gesamtaufbau des Textes (Makrostruktur). Sieht man sich ältere Monografien oder Lehrbücher an, kann man sofort feststellen, dass mehrere der in der heutigen (westlichen) Wissenschaftskultur selbstverständlichen Merkmale wie Textgliederung anhand Nummerierung, wortwörtliches Zitieren, Quellenangaben, Nutzung von Fußnoten, sogar Literaturverzeichnis bei Weitem fehlen. In der heutigen thailändischen Wissenschaftskultur ist es anders geworden; die makrostrukturellen Merkmale sind nicht mehr wegzudenken. Nach und nach werden die Kriterien des wissenschaftlichen Arbeitens in den thailändischen Wissenschaftsgemeinschaften auf der Grundlage der angloamerikanischen Systeme standardisiert. Dieser Aspekt sollte hier nur angerissen werden. Er verdient eine weitere eingehende Untersuchung.

tät in der sprachlichen Textgestaltung (mit Hilfe von Metaphorik und Erzähl-techniken) und in der inhaltlichen Darstellung und fließende Grenzen zwischen Fremd- und Eigenerkenntnissen<sup>189</sup> gekennzeichnet ist, wird in ihren Elementen z.T. ersetzt durch neuere westliche Gütekriterien wie sprachliche Eindeutigkeit/Präzision, formale Gegliedertheit, erkennbare Trennung von Übernommenem und Eigenem, inhaltliche Widerspruchsfreiheit, objektive und sachbezogene Darstellung und (sprachliche und methodische) Standardisierung. Somit kann behauptet werden, dass die kulturspezifische Ausprägung unschärfer geworden ist und der Zustand der Hybridität bzw. Vermischung entstanden ist.

Die vorstehenden Ausführungen verdeutlichen das Verhältnis zwischen den soziokulturellen und sprachlichen Veränderungen in der thailändischen Gesellschaft. Ein weiterer Aspekt, der hier weiter verfolgt wird, ist der pragmatische Stellenwert der Nominalisierungstendenz im Sprachgebrauch. An den oben angeführten Beispielsätzen (51 und 53) kann man erkennen, dass einige sprachliche Elemente zwischen die lexikalischen Einheiten eingefügt werden müssen, dabei bleiben die Satzstrukturen vor und nach der Nominalisierung fast unverändert. Dies ist durch die rigide grundlegende Wortstellung SVO im Thai bedingt. Einige Veränderungen müssen nur innerhalb der Nominalphrase vorgenommen werden.

(51a)	khru:	khon	nán	sǎ:n	di:
	Lehrer	[KLF: = Mensch]	jen-	lehren	gut
	<b>S</b>			<b>V</b>	<b>ADV</b>

---

<sup>189</sup> Die Verbreitung des Wissens erfolgte früher in erster Linie durch Rezitation von mündlichen Äußerungen und bewährten Praxisideen von Gelehrten und Respektpersonen. Schriftliche Texte als Urquelle der Aussagen waren nicht immer vorhanden oder zugänglich, daher wurden sie nicht berücksichtigt. Die thailändische Gesellschaft ist bis heute in mehreren Domänen noch durch die Oralität ausgeprägt.

(51b)	ka:nsǔ:n Lehren	khǔ:ŋ PosM	khru: Lehrer	khon [KLF: = Mensch]	nán jen-	di: gut
	<b>NP</b>	<b>PosM</b>	<b>NP</b>	<b>KLF</b>	<b>Demonstrativ</b>	
		<b>PosK</b>				<b>V</b>
	<b>S</b>					

= *Das Unterrichten jenes Lehrers ist gut.*

(53a)	tamrù:ət Polizei	dây Hilfsverb: Perfektiv	trù:ət khón durchsuchen	bâ:n Haus	khǔ:ŋ PosM	khăw er
	<b>S</b>	<b>V</b>		<b>dO</b>		

(53b)	tamrù:ət Polizei	dây Hilfsverb: Perfektiv	tham tun, machen	ka:n trù:ət khón Durch- suchung	bâ:n Haus	khǔ:ŋ PosM	khăw er
	<b>S</b>	<b>V</b>		<b>NP</b>	<b>NP</b>	<b>PosM</b>	<b>NP</b>
					<b>PosK</b>		
				<b>NP (Nominalattribut)</b>			<b>dO</b>

= *Die Polizei nahm eine Durchsuchung seines Hauses vor.*

Aus dem Nominalisierungsprozess ergeben sich komplexe Nominalphrasen (im Beispiel (53b) sogar drei Nominalphrasen nacheinander), die für thailändische Sprachbenutzer umständlich und sehr formell klingen oder sich lesen. Dabei kommen weitere bedeutungsarme Wörter hinzu, die lediglich grammatische Funktionen haben. Die Ausdrucksweise erscheint auf den ersten Blick unökonomisch. Jedoch wird durch den umständlichen, - oder anders ausgedrückt - intensiven Ausbau der Nominalphrase eine größere Aufmerksamkeit auf den prozessualen Inhalt (ausgeführte Tätigkeit im abstrakten Verbalsubstantiv) in der Nominalphrase gelenkt, als es in der normalen Satzstruktur mit einfachen Nomina

geschieht. Informationsstrukturell ausgedrückt wird die Nominalphrase mit dem Verbalsubstantiv in den Fokus bzw. Mittelpunkt der Betrachtung gerückt. So hat die Nominalisierung eine *Perspektivierungsfunktion* (vgl. auch KÖLLER 2004: 648ff.).

Eine Schlüsselfunktion der Nominalisierungstendenz ist aufgrund ihrer Vorkommenshäufigkeit im offiziellen Sprachgebrauch oder in Wissenschaftssprachen die *Markierung eines gehobenen Sprachregisters*. Sprachregister hat in der thailändischen Sprache eine entscheidende Rolle (vgl. Pkt. 2.3.5 und Fußnote 119). Die Bestimmung des Sprachregisters kommt grundsätzlich in der Wortwahl zum Ausdruck (z.B. bei der person-, situations- und umfeldbezogenen Verwendung von Pronomina oder bei der Hofsprache mit dem eigenem Wortschatz). Im Vergleich dazu ist die Nominalisierungstendenz ein wirkungsvolles Instrument auf der Satzebene zur Kennzeichnung der Offizialität/Formalität und der konzeptuellen Schriftlichkeit.

Angesichts der erhöhten Komplexität und der unökonomischen Sprachverwendung durch Hinzufügen weiterer Elemente in den Satz raten Sprachkritiker und konservative Sprachpfleger von der Anwendung der nominalisierten Ausdrücke ab. Darüber hinaus warnen sie vor der Überfremdung des Thai durch die Übernahme der ausländischen (im Prinzip englischen) Konstruktionen in der Nominalisierungstendenz. Diese Arbeit distanziert sich von diesen Haltungen, denn die Nominalisierungstendenz hat zwar ihren Ursprung im Sprachkontakt, aber ist kein bloßes Kopieren der Fremdkonstruktionen ohne Integration ins Sprachsystem oder ohne Funktion. Im heutigen Sprachgebrauch gewinnt sie – insbesondere in der heutigen geschriebenen Sprache – immer mehr Akzeptanz, da dadurch weitere stilistische Ausdrucksmöglichkeiten realisiert werden können.<sup>190</sup>

Das vorangegangene Teilkapitel hat die Nominalisierungstendenz im Gegenwartsthai zum Gegenstand. Das Thematik wurde unter verschiedenen Gesichtspunkten durchleuchtet. Zum Schluss des Kapitels wird eine kursorische Kon-

---

<sup>190</sup> Bisher können – wie im vorigen Teil dargestellt – lediglich zwei pragmatische Funktionen festgestellt werden. Es wäre sehr interessant, die Entwicklung der relativ jungen Nominalisierungstendenz im Thai weiter zu verfolgen, um herauszufinden, ob weitere Erscheinungsformen und Funktionen der Tendenz in bestimmten Textsorten und -mustern konstatiert werden können.

trastierung des Nominalstils im Deutschen und der Nominalisierungstendenz im Thai durchgeführt.

### **3.3 Zusammenfassung: Kontrastierung zwischen dem Nominalstil und der Nominalisierungstendenz**

Die in den vorstehenden Ausführungen behandelten Sprachphänomene in den beiden Sprachen weisen aufgrund der Andersartigkeit in der Typologie Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten auf, die in diesem Abschnitt resümierend dargelegt werden. Dabei erfolgt die Darstellung unter besonderer Berücksichtigung fremdsprachendidaktischer Perspektiven.

#### ***Wortbildung***

In den beiden Sprachen sind gleiche Wortbildungsarten und ähnliche Wortbildungsverfahren vorhanden, die mit unterschiedlichen Gewichtungen benutzt werden. Die produktivsten Wortbildungsarten sind in den beiden Sprachen die Komposition und Derivation, wobei die Wortbildungsmittel im Deutschen optimal ausgeschöpft werden (z.B. lange Kompositabildungen, Zusammenführung von den Wortbildungsverfahren in Form von Zusammenbildung). Die Wortbildung des Thai ist sehr stark von der Bildhaftigkeit und Idiomatizität sowie Hybridisierung geprägt, so dass Ausnahmen in der Wortbildung häufig entstehen können.

Bei den Komposita ist zu bemerken, dass das Deutsche ausschließlich über das Grundmuster *Bestimmungswort + Grundwort* verfügt, während das Thai grundsätzlich das Muster mit umgekehrter Reihenfolge der Bestandteile *Grundwort + Bestimmungswort* kennt, aber bei den Wörtern aus Pali und Sanskrit ist auch das andere Muster gültig. Allerdings ist für Thailänder die linksköpfige Konstruktion (*Grundwort + Bestimmungswort*) prototypischer als das nicht native (*Bestimmungswort + Grundwort*), das trotz seiner Existenz im Sprachsystem weniger in Betracht gezogen wird. Thailändische Deutschlernende haben aufgrund der Komplexität der Komposita und der ungewohnten Konstituentenreihenfolge öfter Schwierigkeiten bei der Auflösung und Interpretation der deutschen Komposita. Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache kann das Fremdwortbildungsmuster als

Brücke beim Erwerb oder bei der Interpretation der deutschen Komposita nutzbar gemacht werden. Andere Wortbildungsarten können mit unterschiedlicher Intensität behandelt werden. Die Derivation ist beispielsweise zwar in reiner Form (Affigierung) im Thai nicht so präsent, ihre Prinzipien und Funktionsweisen können jedoch auf der Grundlage der vorhandenen Englischkenntnisse erfolgversprechend vermittelt werden.

### ***Nominalphrase***

Im Bereich der Nominalphrase können Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt werden, wobei die Gemeinsamkeiten von universeller Natur sind, z.B. Erweiterbarkeit des Nominalkerns mittels Attributen. Die Grundverschiedenheit bezieht sich auf die typologischen Kontraste. Infolge der Merkmale der flektierenden Sprache sind Artikelwörter und Adjektive in der Nominalphrase immer durch Flexionsendungen markiert. Dementsprechend kongruieren sie mit dem Kernsubstantiv hinsichtlich Genus, Numerus und Kasus. Zusätzlich ist die Wortstellung innerhalb der Nominalphrase stark reglementiert. Das Thai als eine isolierende Sprache verfügt über keine flexiven Markierungen in jeglicher Form und hat lediglich die Serialisierung als Mittel zum Zusammenhalten der Konstituenten innerhalb der Nominalphrase. Muttersprachler des Thai kennen daher Kongruenzbeziehung anhand Markierung der grammatischen Merkmale überhaupt nicht. Englischkenntnisse können in diesem Fall nur wenig weiterhelfen, da diese Sprache im Laufe ihrer Entwicklung die morphologischen Markierungen verloren hat. Dieser Umstand macht die Hervorhebung dieses Bereichs im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Thailand erforderlich, wobei die Kongruenzrelation in der Nominalphrase in Form der sog. *Gruppenflexion* als Zusammenwirken der beteiligten Bausteine (Artikelwort – vorangestelltes Attribut – Nomen) vermittelt werden sollte. Damit können die Lernenden ein zusammenhängendes Bild von Nominalphrasen vermittelt bekommen.

Das Deutsche kennt sowohl das Phänomen der Prämodifizierung als auch das der Postmodifizierung des zu bestimmenden Wortes. Die Links- und Rechtsattribuierung der Nominalphrase unterliegen wortstellungsbedingten Beschränkungen, das Feld vor und nach dem Kern kann jedoch besetzt werden, so dass die Nominalphrase auf praktische Art und Weise ausgebaut werden kann. Im

Vergleich zur Nominalphrase im Deutschen mit sowohl links als auch rechts attribuerender Konstruktion ist die Nominalphrase im Thai stets eine *kopffinitiale* bzw. *linksköpfige* Konstruktion, bei der die Attribute unmittelbar rechts bzw. hinter dem näher zu bestimmenden Wort stehen. Dies entspricht der Tatsache, dass das Thai in der Regel nur das Phänomen der Postmodifizierung kennt, in der alle beschreibenden bzw. bestimmenden Wörter hinter dem beschriebenen bzw. bestimmten Wort stehen. Somit gestaltet sich der erschöpfende Ausbau der Nominalphrase als kaum möglich, zumal die Flexion zur Markierung der Zusammengehörigkeit einzelner Bestandteile der Nominalphrase nicht vorhanden ist.

Die Konsistenz in der Wortstellung innerhalb der thailändischen Nominalphrase ist bei der muttersprachlichen Sprachrezeption und -produktion von sehr großem Vorteil, weil das kognitive Vermögen nicht so sehr belastet ist. Bei der Rezeption der deutschen erweiterten Nominalphrasen mit verschachtelten Attributen verschiedenster Art müssen sich thailändische Deutschlernende mehr anstrengen, um die „lineare“ Wahrnehmungsgewohnheit von links nach rechts zu überwinden. Tatsächlich bereiten die Linksattribute an sich bei thailändischen Deutschlernenden nicht so große Schwierigkeiten, sondern ihre Komplexität (insbesondere die Partizipialkonstruktion, in der verhältnismäßig viel Information untergebracht ist) und das Zusammenspiel zwischen den Links- und Rechtsattributen.<sup>191</sup> Der Aspekt bedarf im fremdsprachlichen Deutschunterricht einer Bewusstmachung und eines intensiven Trainings. In diesem Zusammenhang kann Englisch eine große Hilfe als Referenzgröße leisten, weil der Kern der englischen Nominalphrase genauso wie im Deutschen links und rechts erweitert werden kann.

### ***Funktionsverbgefüge und verbonominale Konstruktionen***

Auffällig ist, dass sich die beiden Konstruktionen in ihren syntaktischen Realisierungsmöglichkeiten und Funktionsweisen unterscheiden. Das Funktionsverbgefüge im Deutschen kann zum einen aus einem *Funktionsverb* und einer *Nominalphrase im Akkusativ*, zum anderen aus einem *Funktionsverb* und einer *Präpositionalphrase* bestehen, deren Nominalphrase einen oder keinen Artikel hat. Im Thai ist dagegen nur die verbonominale Konstruktion mit der Struktur *Verb + (Verbal-)Substantiv* existent. Was die Funktionalität angeht, hat sich bei

---

<sup>191</sup> Dieser Aspekt wird im Rahmen der empirischen Untersuchung im nächsten Kapitel diskutiert.

den deutschen Funktionsverbgefügen so ein ausdifferenziertes System herausgebildet, das Variierung und feine Differenzierung der Aktionsarten (durativ, inchoativ, kausativ) und Passivumschreibung möglich macht. Im Vergleich dazu können die verbonominalen Konstruktionen im Thai solche Leistungen wie im Deutschen nicht nachweisen. Die Beispiele der älteren verbonominalen Konstruktionen (vgl. Pkt. 3.2.1.3) zeigen den fortgeschrittenen Grad der Lexikalisierung, so dass sie in den meisten Grammatikausführungen für idiomatische Redewendungen gehalten werden. Die jüngeren verbonominalen Konstruktionen mit den beiden Verben *tham* und *damnə:n* (, die ähnliche Bedeutung wie *führen*, *durchführen* oder *vornehmen* in Funktionsverbgefügen haben,) verfügen über eine begrenzte funktionale Reichweite. Es geht dabei um die Möglichkeit zur Intensivierung bzw. Hervorhebung der Tätigkeit des deverbalen Substantivs. Hier muss nochmals klargestellt werden, dass das Phänomen der verbonominalen Konstruktionen mit den Verben *tham* und *damnə:n* eine auf den Kontakt mit anderen Fremdsprachen (überwiegend mit Englisch) zurückzuführende und neuere Erscheinung in der thailändischen Sprache ist, und demgemäß noch am Anfang des Entwicklungsprozesses steht. Es wäre sehr fruchtbringend weiter zu verfolgen, ob und in wie weit die Konstruktionen durch die zunehmende Verwendung in der Sprachgemeinschaft ihre Funktionsweisen entfalten werden.

Angesichts der erheblichen Verschiedenheit bietet sich kaum die Möglichkeit, die thailändischen verbonominalen Konstruktionen den deutschen Funktionsverbgefügen direkt gegenüberzustellen. Es wäre ratsamer, die Funktionsverbgefüge als eine Eigenheit der deutschen Sprache im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu präsentieren. Hier ist der Ansatz der Lesegrammatik sehr sinnvoll, in dem die Vermittlung der Funktionsverbgefüge, zumindest auf den ersten Niveaustufen, auf rezeptiver Basis anhand der Analyse von Textbeispielen vorzunehmen, um nicht nur ihre syntaktischen Eigenschaften, sondern auch die – wie oben bereits dargestellt – unersetzlichen Leistungen der Funktionsverbgefüge in der deutschen Sprache aufzuzeigen. Dazu muss eine Auswahl von frequentierten Funktionsverbgefügen oder den mit großer kommunikativer Reichweite getroffen werden, und sie sind so in sprachliche und situative Kontexte einzubinden, dass Lernende sie später sinnvoll in realen Kommunikationssituationen einsetzen können. Eine voll-

ständige Liste von allen möglichen zusammenhangslosen Funktionsverbgefügen, wie man sie in vielen Unterrichtsmaterialien für fortgeschrittene Deutschlernende finden kann, ist lediglich zum Nachschlagen geeignet, nicht zum (Auswendig-) Lernen. Falls die verbonominalen Konstruktionen im Thai mit den Funktionsverbgefügen überhaupt verglichen werden, empfiehlt sich das Verfahren zur Sensibilisierung der möglichen Transfer und Interferenzen aus der Muttersprache. Nur selten kann man eine völlige Übereinstimmung feststellen (Leben führen = damnə:n chi:wít (führen, durchführen) (Leben)); die Divergenz ist jedoch massiv. Da kann man den Lernenden Hinweise für die „Gefahr“ bzw. Unzuverlässigkeit der wörtlichen Übersetzung geben, z.B. *Entscheidung treffen* oder *Beschluss fassen* wörtlich zu übersetzen ergibt keinen Sinn und tham ka:ntatsǐncay (tun, machen) (Entscheidung), also \**Entscheidung machen* ist auf Deutsch nicht zulässig. Daran kann man auch festhalten, dass die bloße Übersetzung als eine Lernstrategie nicht immer zum Erfolg führt.

### ***Nominalstil und Nominalisierungstendenz***

Aus den Abhandlungen in der vorliegenden Arbeit ist es ersichtlich, dass der auf der formalen Ebene ähnliche Sprachstil mit Nominalisierung als Hauptgrammatikverfahren in den beiden Sprachen vorhanden ist. Die Nominalisierungstendenz im Thai erweist sich nicht eindeutig als syntaktisches und semantisches Mittel zur Komprimierung von Information oder zur Objektivierung von Perspektive wie der Nominalstil im Deutschen. Mit anderen Worten lässt sich der Gesichtspunkt folgendermaßen resümieren: Im Deutschen nimmt die Nominalisierung im Rahmen des Nominalstils als textkonstituierendes Grammatikverfahren einerseits eine zentrale Rolle in bestimmten Funktionalstilen (z.B. der Wissenschaft und Verwaltung) ein, andererseits fungiert sie gleichzeitig als textstrukturvariierendes Grammatikverfahren zur Verdichtung der Information und deren Reduzierung des Inhaltes auf den Informationskern (vgl. HACKEL 1996: 64). Im Vergleich dazu kann man feststellen, dass die Nominalisierungstendenz im Thai lediglich als textkonstituierendes sprachliches Mittel fungiert.

Außerdem ist der Nominalstil im Vergleich zu seinem Pendant im Standardthai kein zeitlich neues Phänomen. Dagegen ist die Nominalisierungstendenz eine noch

recht junge Errungenschaft, die im Sprachkontakt im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung in Erscheinung getreten ist. Sie findet daher noch in begrenzten Kreisen (unter Akademikern, in den Behörden und allmählich in der Journalistik mit besonderem Bezug auf populärwissenschaftlichen Wissenstransfer) Verwendung. Der Bekanntheitsgrad und die Bewusstheit über die Nominalisierungstendenz ist in der thailändischen Sprachgemeinschaft noch gering. Schließlich ist zu unterstreichen, dass die Kenntnis der Nominalisierungstendenz bei der Vermittlung des Nominalstils im Deutschunterricht in Thailand nicht vorausgesetzt werden kann. Sie kann also nicht als Anhaltspunkt gelten, außer dass der Nominalstil und die Nominalisierungstendenz beispielsweise mit Hilfe von Paralleltexten thematisiert und miteinander verglichen werden. Eine weitere relevante Vermittlungsperspektive, die in der vorliegenden Arbeit nachdrücklich vertreten wird, ist das Aufmerksammachen, dass man als Teilnehmer in einer Kommunikationssituation den Nominalstil sowohl schriftlich als auch mündlich nicht produzieren muss, wohl schon verstehen können muss, wenn der Kommunikationspartner Geschriebenes oder Gesprochenes im Nominalstil produziert. Auf die Unterscheidung zwischen der rezeptiven und produktiven Fähigkeit muss in diesem Kontext ein großer Wert gelegt werden. Typische Textsorten und Verwendungskontexte, in denen der Nominalstil vorzufinden ist, sind im Fremdsprachenunterricht zu betonen, so dass Textsortenkenntnis entwickelt und Zusammenhang zwischen Textsorte, -muster und Sprachform sowie -register hergestellt wird.

Überdies kann der Nominalstil auf Verständlichkeit hin überprüft werden, indem Fremdsprachenlernende mit nominalstilistischen Texten konfrontiert werden. Dies ist eine gute Gelegenheit zur Reflexion des Prozesses des fremdsprachlichen Lesens hinsichtlich der durch sprachstrukturelle Unterschiede bedingten Schwierigkeiten und der Übertragung der Gewohnheiten aus der Muttersprache auf das Dekodieren im fremdsprachlichen Leseprozess. Von den Erkenntnissen aus diesen Bereichen kann man zur Optimierung des verständlichen Textes (z.B. Textproduktion für fachfremdes oder fremdsprachiges Publikum) und zur Bewusstmachung des Leseprozesses im Unterricht Gebrauch machen.

Die in diesem letzten Abschnitt erwähnten Überlegungen hinsichtlich des Nominalstils im Deutschen werden im Rahmen einer empirischen Forschung realisiert, um sich einen Einblick über den Prozess des fremdsprachlichen Lesens von thailändischen Deutschlernenden zu verschaffen und zu verstehen, ob und welche Schwierigkeiten der Nominalstil ihnen bereitet, wie die Schwierigkeiten überwunden werden und welche Rolle die Muttersprache im Leseprozess spielt. Diesen Fragestellungen widmet sich das nächste Kapitel.

## **4 Leseschwierigkeiten von thailändischen Deutschlernenden in Bezug auf den Nominalstil**

In den vorangegangenen Kapiteln der vorliegenden Arbeit sind sprachwissenschaftliche Grundlagen für den deutschen Nominalstil, auch in Kontrastierung der Nominalisierungstendenz im Thai, gelegt worden. Daraus ist hervorgegangen, dass der Nominalstil im Deutschen aufgrund seiner strukturellen Komplexität und der schweren Vergleichbarkeit mit der Nominalisierungstendenz im modernen Thai mit hoher Wahrscheinlichkeit Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen als Fremdsprache bereiten kann. Zur Überprüfung und Ergänzung dieser Schlussfolgerung aus den theoretischen Erkenntnissen sind weitere empirische Befunde erforderlich. Zu diesem Zweck wurde eine empirische Untersuchung in Bezug auf die Rezeption des Nominalstils von Deutschlernenden mit Thai als Muttersprache durchgeführt. Die Erkenntnisse aus dieser Untersuchung, zusammen mit den theoretisch-sprachwissenschaftlichen, bilden eine solide Basis für die optimale Gestaltung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache für thailändische Deutschlernende auf dem Fortgeschrittenenniveau.

Jede/r einzelne Forschungsteilnehmende wurde einer Überprüfung des Leseprozesses mithilfe des Lauten Denkens und einer nachträglichen Befragung unterzogen. Die im Rahmen der empirischen Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse über die einzelnen Gesichtspunkte tragen zur Beantwortung der übergreifenden Fragestellungen bei,

- ob der Nominalstil wegen der Informationsverdichtung und der hohen sprachstrukturellen Komplexität für thailändische Deutschlernende neben anderen bekannten Faktoren wie Mangel an Fachwortschatz oder Fachkenntnissen das Leseverstehen (wesentlich) behindert und
- ob bzw. inwieweit Wahrnehmungsmuster aus der Muttersprache Einfluss auf den Leseprozess in der Fremdsprache ausüben.

In diesem Kapitel werden einzelne Aspekte der empirischen Untersuchung im Detail vorgestellt. Diese sind das Untersuchungsverfahren, die Forschungsteilnehmenden und die Befunde aus der Untersuchung.

## 4.1 Beschreibung der empirischen Untersuchung

Die empirische Forschung fand während meines Aufenthalts vom Dezember 2003 bis zum Januar 2004 in Bangkok/Thailand statt. Der Termin für die Einzelsitzung wurde mit dem/der jeweiligen Teilnehmenden vereinbart und die Sitzung dauerte ca. 20 - 30 Minuten. Vor der eigentlichen Forschung wurden die Forschungsteilnehmenden in einem kurzen Gespräch in die Thematik der Forschung in den Bereichen Fremdsprachendidaktik/Sprachlehrforschung eingeführt, damit sie den Zweck, die Methode sowie die Abläufe der empirischen Forschung nachvollziehen können. Dabei wurden sie mit Hilfe von Beispielsätzen mit einem völlig anderen Thema trainiert, damit sie eine ungefähre Vorstellung davon bekamen, was von ihnen im Lautes-Denken-Verfahren verlangt wurde.<sup>192</sup> Zur Erhebung der grundlegenden persönlichen Daten (Name, Geschlecht, Alter, Muttersprache(n)) sowie der Fremdsprachenlernerfahrungen (Fremdsprachenkenntnisse, Niveau, Intensität) wurden die Forschungsteilnehmenden darum gebeten, einen **Fragebogen**<sup>193</sup> vorab auszufüllen.

Bei der empirischen Untersuchung hatten die Forschungsteilnehmenden die Aufgabe, einen ihnen völlig unbekanntem Textausschnitt aus dem Aufsatz *Kommunikative Didaktik für Deutsch als Fremdsprache - eine historische Verortung* von REINER SCHMIDT<sup>194</sup> zu lesen. Während des Lesens verbalisierten sie anhand des Lauten Denkens ihre mentalen Textverarbeitungsprozesse, ohne lange darüber nachzudenken. Die Forschungsteilnehmenden konnten die Textpassage so lange und so oft wiederholt lesen, wie sie wollten. Die Forschungsteilnehmenden konnten zur Unterstützung des Denk- und Reflexionsprozesses Stellen im ihnen vorgelegten Textausschnitt markieren. Es bestand keine Beschränkung auf die Zeit und die Art und Weise des Lesens der Textpassage.

Die angewandte Methode in dieser Phase der Untersuchung war das **gleichzeitige Laute Denken**. Das Laute Denken als ein introspektives Forschungs-

---

<sup>192</sup> Dies konnte leider nicht verhindern, dass einige Teilnehmenden Schwierigkeiten mit dem Verfahren hatten. An Einzeldarstellungen der Forschungsteilnehmenden wird das erkennbar.

<sup>193</sup> s. den Fragebogen im Anhang

<sup>194</sup> s. vollständige Angabe im Literaturverzeichnis. Die Hervorhebung im Original durch Fettdruck wurde aufgehoben.

instrument ist trotz aller Kritiken und aufgezeigten Schwächen<sup>195</sup> ein gut reflektiertes, bewährtes Verfahren in der Fremdsprachenlernforschung (vgl. u.a. AGUADO 2004; BEYER 2005; HEINE 2005; HEINE/SCHRAMM 2007), um Einblicke in die mentalen Prozesse zu erhalten. Das typische Verfahren im Rahmen des Lauten Denkens ist, dass die Forschungsteilnehmer aufgefordert werden, während einer Tätigkeit ihre Gedankenschritte möglichst spontan zu verbalisieren.<sup>196</sup> Die Methode des gleichzeitigen Lauten Denkens, bei der jedes vom Forschungsteilnehmenden geäußerte Wort direkt aufgenommen und in Protokollen festgehalten wird, hat den Vorteil, dass darin keine Wertung und Interpretation vom Forscher enthalten ist, und dass auch der Forscher nicht in den Prozess eingreifen kann. Die verbalen Äußerungen der Forschungsteilnehmenden können wertvolle Rückschlüsse auf Eindrücke, mentale Informationsverarbeitungsvorgänge und Problemlöseverhalten geben.

In diesem Fall wurden die Äußerungen der Forschungsteilnehmenden zwecks weiterer Transkription und Interpretation auf Kassetten aufgenommen. Ein entscheidender Grund für die Beschränkung der Aufnahmen auf Audiodaten war, dass die Forschungsteilnehmenden im Vorfeld Bedenken hinsichtlich von Videoaufnahmen hatten. Ihrer Meinung nach sollte die Erhebungssituation einmalig bleiben und später nicht als Filmmaterial wo anders wieder vorgeführt werden.<sup>197</sup>

---

<sup>195</sup> Die in der Forschungsliteratur genannten wichtigsten Kritikpunkte sind hier zusammengefasst: 1) Das Laute Denken ist keine valide oder vollständige Abbildung kognitiver Aktivitäten aufgrund der begrenzten Kapazität des Arbeitsgedächtnisses und der dadurch entstandenen Auswahl der Informationen bei der Verbalisierung, der Schwierigkeit der Umsetzung der Denkabläufe in Sprache, der Bewusstheit zur Reflexion und Verbalisierung der mentalen Verarbeitungsvorgänge und der Beeinflussung der kognitiven Vorgänge durch das Verbalisieren; 2) Der Forscher kann wegen der Auswahl, Rekonstruktion und Interpretation der Verbaldaten einen entscheidenden Einfluss auf die Auswertung der Ergebnisse haben (vgl. AGUADO 2004; HEINE 2005).

<sup>196</sup> Selbstverständlich kann dabei keine Eins-zu-Eins-Abbildung der kognitiven Prozesse erwartet werden, zumal die Forschungsteilnehmenden in eine ungewohnte Situation versetzt werden, in der ansonsten innerlich und stumm verlaufende sprachliche Verhalten laut geäußert werden. HEINE/SCHRAMM (2007: 170f.) weisen zusätzlich daraufhin, dass man beim Lauten Denken nur an die im Arbeitsgedächtnis aktive Information gelangen kann.

<sup>197</sup> Genauere Gründe für die Haltung gegen die Kameraaufnahmen können nur erahnt werden. Vermutlich hatten die meisten Angst davor, dass sie als dumm bezeichnet werden könnten, wenn andere sehen würden, dass sie den Text nicht verstehen könnten. Außerdem hatten sie trotz der Zusicherung, dass es nur von einer Forschung im Rahmen einer Dissertation handelt und dass die Materialien nirgendwo anders verwendet werden, die Befürchtung, dass die Videoaufnahmen überall abgespielt werden könnten. Als methodischen Hinweis kann man sagen, dass die Videoaufzeichnung im thailändischen Kontext nur eingeschränkt und mit sehr großer Vorsicht zum Einsatz kommen kann. Das Konzept des Gesichtsverlierens (den anderen gegenüber) ist in unserer Kultur eben sehr wichtig. In den Äußerungen von einigen Forschungsteilnehmenden ist der Aspekt auch sichtbar.

Zusätzlich wurden die Forschungsteilnehmenden im unmittelbaren Anschluss an die Reflexionsphase zur Gewinnung einer subjektiven Einschätzung und eines Gesamteindrucks gegenüber dem Textausschnitt seitens der Teilnehmenden und zur Gewährleistung der Validität der durch das Laute Denken erhobenen Daten **befragt**, wobei die Fragenformulierungen sehr reduziert waren, z.B. „Wie oft hast du die Sätze gelesen?“, „War der Text für dich einfach oder schwierig und wie?“ oder „Waren Englischkenntnisse hilfreich?“. <sup>198</sup>

Mithilfe der Methode des Lauten Denkens und des retrospektiven Interviews sollten Daten über verschiedene Bereiche erhoben werden, die in Form von Leitfragen zusammengestellt sind:

- Lesehaltung (u.a. Wiederholungen, Verzögerungen und Fixationspunkte)
  - Wie oft müssen die Forschungsteilnehmenden dieselben Textstellen lesen, bis sie den Textausschnitt inhaltlich verstehen können?
  - Welchen Wörtern oder Elementen wird besondere Aufmerksamkeit geschenkt und warum?
- Rolle der Muttersprache beim Lesen
  - Inwieweit spielt die Muttersprache Thai beim Lesen eine Rolle?
  - Werden die Lesegewohnheiten aus der Muttersprache transferiert?
- Rolle der vorher gelernten Fremdsprache(n)?
  - Spielen die vorher gelernten Fremdsprache(n) (z.B. Englisch) im Leseprozess eine bestimmte Rolle? Inwiefern?
- Rolle der sprachlichen Komponenten des Nominalstils
  - Welche Elemente in Bezug auf den Nominalstil fördern bzw. behindern das Leseverstehen?
- weitere Prozesskomponenten
  - Findet Inferieren statt und inwieweit?
  - Wie werden Verstehensprobleme gelöst (Problemlösungsverhalten)?

---

<sup>198</sup> Die nachträgliche Befragung war bei einigen Teilnehmenden unbedingt nötig, weil sie in der Datenerhebungssituation oft zögerten, sich zu äußern. Die anschließenden ergiebigen Gespräche bewiesen sich als Erkenntnis gewinnend und ergänzten mehrere bruchstückhafte Teilnehmeräußerungen.

Zur kognitiven Entlastung und Vermeidung von sprachlichen Barrieren wurden die Forschungsteilnehmenden trotz der fortgeschrittenen Kenntnisse der deutschen Sprache in der Muttersprache, und zwar in Thai, laut denken gelassen. Die retrospektiven Interviews fanden ebenso in der Muttersprache statt.

#### 4.1.1 Zur Textauswahl

Um die kognitive Leistung nicht so sehr zu belasten und die Datenmenge (aus forschungspraktischen Gründen) einzuschränken, wurde im Rahmen der Untersuchung lediglich ein Textausschnitt eingesetzt. Die Forschungsteilnehmenden wurden aufgefordert, einen für sie völlig unbekanntem Textausschnitt aus dem Aufsatz *Kommunikative Didaktik für Deutsch als Fremdsprache - eine historische Verortung* von REINER SCHMIDT zu lesen. Der Textausschnitt steht hier unten.

Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie fokussiert den im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen) Charakter der (Fremd-)Sprache. Die favorisierte Spracherwerbtheorie nach Selinker (Interlanguage-Theorie) und Bausch (Interimssprachentheorie) beschreibt Stufen des allmählichen Fremdsprachen-Erwerbsprozesses der jeweils einzelnen Fremdsprachen-Lernenden, die von Selinker im Kontext ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs, die von Bausch im Kontext gesteuerten Fremdsprachen-erwerbs. Lerntheoretisch ist die kommunikative Didaktik Konzepten verpflichtet, die Lernen nicht einfach als Verhaltensänderung, sondern die Lernprozesse jeder Art als aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse beschreiben, bei denen mehr als ein Sinnesorgan im Spiel ist und viele verschiedene Gehirnregionen parallel arbeiten. ...

Der Textausschnitt wurde aufgrund der inhaltlichen Fachlichkeit und der sprachstrukturellen Charakteristika bezüglich des Nominalstils für die Untersuchung ausgewählt. Der Inhalt der Textpassage bezieht sich auf ein elementares Thema des Faches Deutsch als Fremdsprache, das für die Masterstudierenden zum Teil bekannt, für die Bachelorstudierenden aber weniger bekannt ist. Der Text-

ausschnitt enthält folglich typische fachspezifische Termini (Bsp. Erwerb, gesteuert, ungesteuert).

Der Textausschnitt stammt aus einem authentischen Text, der sich an das Fachpublikum richtet. Der Verfasser schöpft die Möglichkeit zur sprachlichen Komprimierung des Inhaltes mit Hilfe des Nominalstils völlig aus. Sie erfolgt durch

- die Kompositabildung, sogar mehrgliedrige Komposita [Spracherwerbstheorie, Verhaltensänderung, Fremdsprachen-Erwerbsprozess]
- die Verwendung der Partizipialkonstruktion anstelle eines Relativsatzes [die **der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende** Sprachtheorie]
- die Verwendung der erweiterten Adjektivphrase [**den** im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln **funktionalen (medialen) Charakter** - In diesem Fall wird die Adjektivphrase durch das präpositionale Gefüge „im Hinblick auf...“ erweitert.]
- die Verwendung des Genitivattributs, das doppelt nacheinander vorkommt [**Stufen des** allmählichen Fremdsprachen-**Erwerbsprozesses der** jeweils einzelnen Fremdsprachen-**Lernenden**]
- die Verwendung der Apposition statt der Einführung eines neuen Satzes [die **Lernprozesse** jeder Art **als aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse**]
- die Verwendung der Relativsätze zur Ergänzung der inhaltstragenden Bezugsubstantive [aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse beschreiben, **bei denen mehr als ein Sinnesorgan im Spiel ist und viele verschiedene Gehirnregionen parallel arbeiten**] und
- die Verwendung von festen Fügungen [im Hinblick auf, im Spiel sein].

Aufgrund der genannten Eigenschaften ist der Textausschnitt für den Forschungszweck sehr geeignet.

#### 4.1.2 Charakteristika der Forschungsteilnehmenden

An der empirischen Forschung wirkten 11 Forschungsteilnehmende mit. Die Forschungsteilnehmenden waren Studierende der Thammasat University und der

Ramkhamhaeng University (beide in Bangkok). Alle Teilnehmenden befanden sich zum Untersuchungszeitpunkt im Studium: vier davon waren Studierende im vierten Jahr auf dem Bachelor-Niveau an der Thammasat University und die anderen sieben sind Studierende im Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache an der Ramkhamhaeng University in Bangkok. Die Zahl der Forschungsteilnehmenden ergab sich aus der Situation vor Ort: Die Thammasat University hatte damals lediglich vier Studierende im vierten Jahr (im letzten Semester) des Bachelorstudiengangs Deutsch/Germanistik und die sieben Studierenden an der Ramkhamhaeng University waren im zweiten Semester des Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache. Ein wichtiges Kriterium zur Auswahl der Forschungsteilnehmenden ist die Sprachkompetenz. Wie bereits erwähnt, waren die Teilnehmenden Bachelorstudierende im vierten Jahr und Masterstudierende im ersten Jahr. Daher konnte angenommen werden, dass die Teilnehmenden fortgeschrittene Deutschlernende mit den Mindestsprachkenntnissen auf der Niveaustufe B1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen waren, was den allgemeinen Erwartungen der Universitäten ebenso entspricht.

Die Organisation der Untersuchung, insbesondere Teilnehmer dafür zu finden, gestaltete sich nicht einfach. Der Kontakt von Deutschland aus war nicht so erfolgreich, daher musste alles innerhalb meiner Aufenthaltszeit in Bangkok erledigt werden. Wegen der zeitlichen Einschränkungen war die Forschungsdurchführung auf Zuverlässigkeit der Forschungsteilnehmenden angewiesen. Aufgrund des Charakters der Fernuniversität sind die Studierenden der Ramkhamhaeng University nicht verpflichtet, immer präsent in der Lehrveranstaltung zu sein. Die einzige Studierendengruppe der Ramkhamhaeng University, die der Anwesenheitspflicht unterliegt, sind die Masterstudierenden. Daher wurden nur die im aktiven Studium befindlichen Masterstudierenden der Ramkhamhaeng University in die Forschung aufgenommen.<sup>199</sup> Da die Anzahl der Forschungsteilnehmenden klein war, wurden die Bachelorstudierenden hinzugezogen.<sup>200</sup> Nach

---

<sup>199</sup> Weitere Masterstudierende standen nicht zur Verfügung, da sie im vierten Semester studierten und mit der Abschlussarbeit oder Vorbereitung auf die Abschlussprüfung beschäftigt waren.

<sup>200</sup> Die beiden Universitäten kenne ich persönlich. Die Ramkhamhaeng University ist meine Heimatinstitution; an der Thammasat University habe ich mein Bachelorstudium absolviert. Die Bekanntheit ist für die Kürzung der Organisation der Teilnehmergruppen von großer Bedeutung, zumal ich weit gehend genaue Vorstellung von den Forschungsteilnehmenden, der Durchführungsmöglichkeit und den Räumlichkeiten habe.

der Erläuterung der Zielsetzungen der Forschung erklärten sich alle zur Teilnahme an der Untersuchung bereit und nahmen zur Kenntnis, dass die Ergebnisse ausgewertet und als ein Teil meiner Dissertation veröffentlicht werden. Zur Anonymisierung werden die Forschungsteilnehmenden in der Beschreibung der Untersuchung mit FT1 bis FT11 bezeichnet.

Aus dem verteilten Fragebogen konnten folgende Daten über Person und Sprachlernprofile der Forschungsteilnehmenden zusammengestellt werden.

	Geschlecht	Alter	Sitzungstermin
FT 1	weiblich	21	18. 12. 2003
FT2	weiblich	21	18. 12. 2003
FT3	weiblich	22	18. 12. 2003
FT4	weiblich	22	18. 12. 2003
FT5	männlich	49	21. 12. 2003
FT6	weiblich	25	21. 12. 2003
FT7	männlich	24	21. 12. 2003
FT8	weiblich	25	21. 12. 2003
FT9	weiblich	46	21. 12. 2003
FT10	weiblich	43	9. 01. 2004
FT11	männlich	25	11. 01. 2004

Drei von 11 Forschungsteilnehmenden waren männlich, die anderen acht weiblich.<sup>201</sup> Die meisten waren Anfang bis Mitte 20; drei davon, die über 40 Jahre alt waren, waren alle Masterstudierende.<sup>202</sup>

---

<sup>201</sup> Das Verhältnis zwischen den männlichen und weiblichen Teilnehmenden repräsentiert das allgemein übliche Geschlechterverhältnis der Fremdsprachlernenden in Thailand. Besonders eine zweite oder dritte westliche Fremdsprache (Französisch, Deutsch, Spanisch etc.) lernen mehr Mädchen/Frauen als Jungen/Männer. Bei anderen Fremdsprachen wie Englisch, Chinesisch, Japanisch gibt es verhältnismäßig mehr männliche Lernende. Dies lässt sich zum Teil durch den pragmatischen und beruflichen Nutzen der Fremdsprachen (z.B. Man(n) (oder Frau) möchte eine Karriere machen, lernt deswegen eine weitere Fremdsprache, die eine wesentliche Rolle in der Region spielt.) und die größere Lernendenzahl erklären.

<sup>202</sup> Es ging in der vorliegenden Forschung nicht darum, unterschiedliche Leseschwierigkeiten oder Leistungen in Bezug auf Geschlecht und Alter herauszufinden. Die Angaben zum Geschlecht und Alter wurden in der Korrelation mit anderen Faktoren, besonders Sprachlernerfahrung, in Betracht gezogen.

Allen Forschungsteilnehmenden ist gemeinsam, dass ihre Ausgangssprache Thai ist und sie – mit einer Ausnahme von FT9 – Englisch als erste, obligatorische Fremdsprache und nachfolgend Deutsch als zweite Fremdsprache erlernten. Das Erlernen der beiden Fremdsprachen fand im gesteuerten Kontext statt, wobei Unterschiede beim Erlernen der ersten und zweiten Fremdsprache feststellbar waren. Fünf der Forschungsteilnehmenden erlernten Englisch als obligatorisches Schulfach (angefangen mit dem siebten, achten und zehnten Lebensjahr) in der Grundschule und sechs begannen bereits im Kindergarten mit dem Englischlernen.<sup>203</sup> Alle lernten Englisch kontinuierlich im unterrichtlichen Kontext im Laufe des Bachelorstudiums (entweder in den Pflichtveranstaltungen oder als Nebenfach im Fach Anglistik). Aus dem Fragebogen ist hervorgegangen, dass nur ein Forschungsteilnehmer nach dem ersten Bachelorabschluss ein (zweijähriges) Anglistik-Studium an der Ramkhamhaeng University in Bangkok zusätzlich absolvierte.

Mit dem Erlernen der zweiten Fremdsprache Deutsch begannen die meisten Forschungsteilnehmenden in der 10. Klasse, also in der gymnasialen Oberstufe<sup>204</sup> und nachfolgend an der Universität in Thailand, d.h. sie lernten bis zum Zeitpunkt der Untersuchung mindestens sieben Jahre Deutsch. Die FT9 und FT11 waren die einzigen Ausnahmen, die erst später (mit dem 34. und 21. Lebensjahr) mit dem Deutschlernen anfangen.

---

<sup>203</sup> Mit dem Erlernen der ersten Fremdsprache, Englisch, fangen Schüler in der Regel bereits im ersten Schuljahr in der Primarstufe an, und erst in der Sekundarstufe haben die Schüler Gelegenheit, eine zweite Fremdsprache zu erlernen.

<sup>204</sup> Die Schüler, die sich für den gymnasialen Sekundarbereich II entscheiden, müssen zwischen dem naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Zweig wählen. In diesen Zweigen sind Fächerkombinationen unterschiedlich. Die Schüler im naturwissenschaftlichen Zweig lernen z.B. mehr Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer wie Physik, Chemie und Biologie, aber weniger Englisch als die im geisteswissenschaftlichen Zweig. Die Schüler im geisteswissenschaftlichen Zweig müssen eine zweite Fremdsprache wählen, die sechs Wochenstunden à 50 Minuten gelehrt wird. Die Schüler im naturwissenschaftlichen Zweig können freiwillig eine zweite Fremdsprache wählen, deren Unterricht zwei Lerneinheiten pro Woche umfasst.

	Mutter- sprache	Fremdsprachen (FS) [Anfangsalter]			
		Erste FS	Zweite FS	Dritte FS	Vierte FS
FT1	Thai	Englisch [3]	Deutsch [15]		
FT2	Thai	Englisch [3]	Deutsch [15]		
FT3	Thai	Englisch [3]	Deutsch [16]		
FT4	Thai	Englisch [4]	Deutsch [16]		
FT5	Thai	Englisch [7]	Deutsch [16]	Spanisch [27] <i>2 Jahre</i>	
FT6	Thai	Englisch [10]	Deutsch [16]	Japanisch [20] <i>1 Kurs</i>	
FT7	Thai	Englisch [8]	Deutsch [16]	Französisch [21] <i>2 Jahre</i>	
FT8	Thai	Englisch [5]	Deutsch [16]		
FT9	Thai	Chinesisch [7] <i>5 Jahre</i>	Englisch [12]	Französisch [18] <i>3 Jahre</i>	Deutsch [34]
FT10	Thai	Englisch [7]	Deutsch [16]		
FT11	Thai	Englisch [4]	Deutsch [21]		

Vier Forschungsteilnehmende hatten Erfahrungen mit dem Erlernen von weiteren Fremdsprachen. Der FT5 lernte vom 27. bis zum 28. Lebensjahr Spanisch als dritte Fremdsprache. Die FT6 besuchte während des Bachelorstudiums einen elementaren Kurs für Japanisch. Die FT7 studierte im dritten und im vierten Jahr des Bachelorstudiums parallel zu Deutsch Französisch als dritte Fremdsprache. Die FT9 hatte eindeutig von den anderen Forschungsteilnehmenden abweichende Sprachlernerfahrungen, wobei sich die Reihenfolge der erlernten Fremdsprachen wie folgt darstellt: Chinesisch - Englisch - Französisch und Deutsch als vierte Fremdsprache. Auf der Grundlage dieser Lernprofile wurde angenommen, dass die Forschungsteilnehmenden Fähigkeiten und Strategien aus der ersten Fremdsprache (in den meisten Fällen Englisch) oder den anderen Fremdsprachen beim Lesen des Textes in der Fremdsprache Deutsch anwenden könnten.

Acht der Forschungsteilnehmenden besuchten vor dem oder während des Studiums an der Universität Sprachkurse am Goethe-Institut in Bangkok oder in

Deutschland, einige davon auch Sprachkurse an deutschen Universitäten. Mehr als die Hälfte von ihnen waren für kürzere Zeit in Deutschland, nämlich im Rahmen eines (einmonatigen) Austauschprogramms und einer von der Universität organisierten Studien- oder privaten Pauschalreise sowie aus beruflichen Gründen (Kurzzeitjob, Aus- und Weiterbildung). Resümierend kann festgestellt werden, dass die Forschungsteilnehmenden einen intensiven, auch authentischen Kontakt mit der deutschen Sprache hatten, was nicht immer der Fall ist.<sup>205</sup>

## 4.2 Darstellung der Forschungsergebnisse

Zunächst muss angemerkt werden, dass die Entscheidung für einen bestimmten Datenaufbereitungs- bzw. Transkriptionsvorgang auf der Selektion und Reduktion der Realität beruht. Die im Zusammenhang mit dem verfolgten Erkenntnisinteresse von Relevanz erscheinenden Äußerungen werden an dieser Stelle dargestellt.<sup>206</sup> Die auf Kassetten fixierten Äußerungen der Teilnehmenden wurden zunächst transkribiert und aus dem Thai ins Deutsche übersetzt. Es muss nachdrücklich darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Äußerungen an etlichen Stellen stark inhaltsbezogen wiedergegeben werden konnten, weil sich die wortwörtliche Übersetzung aufgrund der Gewohnheit der thailändischen Muttersprachler zur Auslassung von Satzteilen und Äußerungen im natürlichen Gesprächskontext (insbesondere in der face-to-face-Kommunikation wie in dieser Datenerhebungssituation) als sehr schwierig, gar unmöglich erwies. Die wörtliche Übersetzung der „reduzierten“ Sprachform würde eher zur Irritation und zu Missverständnissen führen, wenn das Übersetzte auf Deutsch nicht grammatikalisch oder nicht vollständig erscheinen wird. Um den Lesern gewisse Authentizität zu gewähren, orientierte sich die Übersetzung grundsätzlich an den Teilnehmeraussagen auf Thai, so dass sich die strukturellen Eigenschaften der thailändischen Sprache nachempfinden ließen. Dabei wurde versucht, so wenig wie möglich und so viel wie nötig Ergänzungen, Vervollständigungen oder Modifizierungen an Teil-

---

<sup>205</sup> Viele thailändische Deutschlernende waren/sind (bis zum Ende des Studiums) nie in Deutschland, da sie sich beispielsweise einen Deutschlandaufenthalt nicht leisten können. Stipendien dafür gibt es zwar, aber nur wenig, oder werden unregelmäßig vergeben.

<sup>206</sup> Die Übersetzungen der vollständigen Transkripte finden sich im Anhang.

nehmeräußerungen vorzunehmen, damit Verständlichkeit und grammatikalische Akzeptabilität nach den Regeln der deutschen Sprache gewährleistet wurden.

Weiter wurde der Entschluss gefasst, parasprachliche sowie prosodische Elemente und weitere Besonderheiten der gesprochenen Sprache (Sprechpausen, Intonation) zur Erleichterung der Darstellung der Ergebnisse nicht in allen Äußerungen anzumerken. Nonverbalia wurden berücksichtigt, soweit sie eine handlungstragende Funktion in der Transkription erfüllten. Die Verschriftung im Notationssystem richtet sich zugunsten der Lesbarkeit nach den Normen der Standardorthographie der geschriebenen Sprache.<sup>207</sup>

Folgende Transkriptionskonventionen werden im Einzelnen befolgt:

- ... Pause
- (...) Auslassung von Äußerungen
- [ ] Ellipsen: Die Teilnehmenden ließen Wörter oder Wortgruppen aus, die nachträglich vom Transkribierenden ergänzt wurden.
- < > handlungserläuternde Zusätze
- [sic] Hinweise auf Fehler oder Abweichungen
- | Grenzen von syntaktischen Einheiten

#### 4.2.1 Allgemeine Beobachtungen

Während die Forschungsteilnehmenden am Lesen des Textausschnittes waren, war der Forscher immer anwesend, um Notizen über die Erhebungssituation zur Gewinnung des Gesamteindrucks zu machen und Hinweise zum Lauten Denken zu geben, falls die Teilnehmenden sich für längere Zeit (höchstens 30 Sekunden) nicht äußerten. Diese Einwirkung war unentbehrlich, weil mehrere Teilnehmenden trotz der Erklärung in der Vorphase bei der tatsächlichen Datenerhebung jedoch stumm blieben, insbesondere beim allerersten Durchlauf des Textausschnittes. Die Aufforderung zum Weitersprechen war sehr vorsichtig und erfolgte am Anfang durch ein leichtes Klopfen auf den Tisch und danach durch

---

<sup>207</sup> andere Verschriftungsmöglichkeiten der Gespräche in: KOWAL/O'CONNELL 2000: 441ff.

einen einfachen Satz wie „Sprich bitte weiter!“, „Sag bitte was!“ oder „Bleib bitte nicht stumm!“.

Ein weiteres beobachtbares Phänomen war die Selbstvergewisserung durch die Ausrichtung von Fragen an sich (z.B. „Ist das richtig, oder?“), die in Situationen vorkommt, die große Aufmerksamkeit verlangen. Bei solcher Art der Fragen blieb der Forscher schweigend, damit der Denk- und Reflexionsprozess nicht unterbrochen wurden.

Bei der Verbalisierung zeigte sich die Sprachmischung von Thai – Englisch – Deutsch eindeutig, die wiederum als Nachweis der Spontaneität der Äußerungen angesehen werden kann, z.B. mehrere Teilnehmenden sagten „OK“ als Signal für ein gelöstes Problem oder eine erhöhte Aufmerksamkeit, „mây (nicht) clear“ (= nicht klar), „mây (nicht) mi: (haben) Sinn“ oder „mây (nicht) macht Sinn“ (= Das hat/ergibt keinen Sinn.).

#### **4.2.2 Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Forschungsteilnehmenden**

Im Folgenden werden die Äußerungen der einzelnen Forschungsteilnehmenden (des Weiteren „FT“, mit einer Nummer versehen) und einige Besonderheiten ihrer Äußerungen dargestellt. Unterschieden wurde in der schriftlichen Darstellung zwischen den laut (vor)gelesenen Textstellen und den eigentlichen Äußerungen der Teilnehmenden. Die Stellen aus dem Textausschnitt erscheinen im Fließtext kursiv gesetzt.

##### **4.2.2.1 FT 1**

Die FT 1 war generell im Verbalisierungsprozess sehr spontan. Ihre Äußerungen ermöglichten einen genauen Einblick in den Leseprozess.

„Hm...*Die der kommunikativen Didaktik zugrunde* Das [Wort zugrunde] habe ich schon mal gelernt, aber doch auch vergessen. *Sprachtheorie der Oh, die...Ich kann noch kein Subjekt finden. Einen Moment. Die der, der*

*kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie...Ist das Subjekt die Sprachtheorie? fokussiert den im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen) Charakter der (Fremd-)Sprache <wiederholt leise die Satzteile nochmals> **Nochmals.** (...) im Kontext ungesteuerten Fremdsprachenerwerbs, ungesteuerten... **Wie man das übersetzt, weiß ich nicht.**“*

In der Äußerung wurde ersichtlich, dass einige Satzteile wiederholt gelesen wurden. Der Versuch zum Übersetzen als Verständnissicherung war präsent, jedoch nicht so signifikant.

Ein kennzeichnendes Merkmal des Leseakts der FT1 ist die Suche nach grammatischen Relationen zwischen den einzelnen Elementen und eine verstärkte Anwendung von syntaktischen Verfahren (Zerlegung von Sätzen in Einheiten, gezieltes Streichen von Wörtern zur Ermittlung vom obligatorischen Satzglied):

„(...) *Sprachtheorie der Oh, die **Ich kann noch kein Subjekt finden.** Einen Moment. (...) **Ist das Subjekt die Sprachtheorie?**“*

„(...) Dieses *die* [= *die von Bausch im Kontext gesteuerten Fremdsprachenerwerbs*] ist wahrscheinlich dasselbe *die* wie dieses erste [= *die von Selinker im Kontext ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs*].“

„*die kommunikative Didaktik Konzepten verpflichtet, die Lernen nicht einfach als Verhaltensänderung* Diesen Satz kann ich nicht [in Teile] **zerlegen** (...).“

„(...) *die Lernen* (...) Hm...*nicht einfach als Verhaltensänderung...die* muss für etwas stellvertretend sein. Es ist nicht *die Lernen*. Es muss **kein Artikel** von *Lernen* sein. Es muss das, was für etwas im vorigen Satz stellvertretend ist.“

„(...) *bei denen* muss **Stellvertreter** für das, was mal vorher steht. *bei denen* ist Plural, oder? (...) *bei denen*, ahh, es muss das sein. Ja, richtig. Es muss *aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse* sein.“

Somit konnte die FT1 die sprachlichen Schwierigkeiten in den Griff bekommen.

Aus den hier genannten Äußerungen der FT1 geht die erstaunlich hohe grammatische Bewusstheit hervor. Ein sehr interessanter Aspekt ist, dass das

Leseverhalten der FT1 ausschließlich datengesteuert war, und das inhaltliche Inferieren fast nie stattfand. Dies wurde im anschließenden Gespräch bestätigt:

„Ich habe versucht, nur zu verstehen, was im Text steht.“

#### 4.2.2.2 FT2

Während des Lesens gab die FT2 häufig Kommentare zur sprachlichen Komplexität des Textes.

„Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende...was bedeutet zugrunde? **Der Satz ist sehr kompliziert.** (...) das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen) Charakter, es wird **viel modifiziert.**“

„(...) Bausch (Interimssprachentheorie) beschreibt Stufen des allmählichen Fremdsprachen-Erwerbsprozesses der jeweils einzelnen Fremdsprachen-Lernenden, zu Ende. **Der Satz hat fast fünf Zeilen.**“

Im Gespräch nach der Lautes-Denken-Phase bemerkte sie den Gesichtspunkt der sprachlichen Komplexität nochmals:

„Schwierig! Die Sätze sind sehr lang. Wie man hier sehen kann. Oh, es sind drei Sätze. Aber es wird sehr komplex und sehr viel modifiziert [= attribuiert].“

Ähnlich wie bei der FT1 wendete die FT2 grammatische Kenntnisse beim Lesen an, um Relationen zwischen den einzelnen Wörtern herzustellen:

„(...) die hier, was ist das? Ist das nicht **Relativ**[pronomen]? Ahh, nein, es gibt kein Verb. Nein. Ah, ich verstehe. Es ist ein anderes *die*. Die von Selinker im Kontext ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs, die von Bausch, aha, die von Bausch im Kontext. Hm... Es ist, **es muss Nomen sein**, oder **kommt von einem Nomen**, oder was Ähnliches. Es gibt zwei Theorien, die divergent sind.“

Sie suchte immer nach dem Subjekt des jeweiligen Satzes:

„(...) Bei denen, bei denen mehr als ein Sinnesorgan im Spiel ist, bei denen mehr als... **Es gibt kein Subjekt. Was ist das Subjekt des Satzes?**“

„(...) bei denen mehr als ein Sinnesorgan im Spiel ist und viele verschiedene Gehirnregionen, **was modifiziert das?** Worauf bezieht sich das? Wovon ist da die Rede? Ich sehe kein... [Ich] vermute, **der Satz hat kein Subjekt.**“

Dadurch, dass die FT2 nach einem bestimmten Element und dessen grammatischen Relationen suchte, musste sie den Lesevorgang mehrfach wiederholen. Im Gespräch sagte sie:

„Ich habe jeden Satz sieben Mal, ungefähr sieben Mal. Aber manchmal war keine Konzentration da, manchmal hatte ich keine Konzentration beim Lesen. Ich habe dabei so was wie übersetzen getan. Aber keine Konzentration. Schwierig.“

Außerdem machte die FT2 von Englischkenntnissen Gebrauch, was sie erst bei der Befragung nach dem Lauten Denken äußerte.

„Englischkenntnisse...nur beim Wortschatz. *Favorisiert* ist ähnlich wie favorite, oder? Beim Wortschatz kann Englisch helfen.“

#### 4.2.2.3 FT3

Während des Lauten Denkens machte die FT3 klare Äußerungen über die Nutzung der Englischkenntnisse:

„Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie fokussiert...Ich vermute mal...**Ist das focus? Wahrscheinlich ist es ähnlich wie im Englisch.**“

„Dieses ist bestimmt auch wie im Englisch, **favorite**“

Dies bestätigte die FT3 auch im nachfolgenden Gespräch, schränkte allerdings so ein:

„[Ich] benutze Englischkenntnisse nur beim Wortschatz. Die [deutschen und englischen Satz-]Strukturen sind nicht gleich. Ich habe mal probiert beim Aufsatzschreiben. Ich habe an den Satz auf Englisch gedacht, dann versucht... Z.B., ich kenne jedes deutsches Wort, das dem gewünschten englischen Wort entspricht. Sie können so nicht voneinander ersetzt werden. Wenn man was übersetzt, geht das auch nicht. Daher benutze ich kein Englisch mehr.“

Das heißt, Englischkenntnisse waren für sie nur beim Verstehen des einzelnen Wortes von Belang. Auf der Satzebene wurden wegen der genannten „schlechten“

Erfahrung bei der Sprachproduktion vorhandene Englischkenntnisse nicht angewandt.

Auch an den oben aufgeführten Äußerungen konnte man erkennen, dass die FT3 im Leseprozess mehr Wert auf das Verstehen und die Übersetzung der Einzelwörter legte. Die dazu passenden Äußerungen sind hier genannt:

„(...) *Sprache*, ne, *Spracherwerbtheorie Selinker*, **das kann [ich] nicht übersetzen**. *Bausch*, [ich] weiß auch nicht. *Interlanguage*, *Interim...* schwierig.“

„(...) *Zweit*, *Zweit*, **was ist das?** *Spracherwerb*, *Bausch*, **was bedeuten sie?**“

„(...) *Verhaltensänderung...Verhalten* práttikam [thail. = Verhalten] Änderung plì:ən, plì:ənplæ:ŋ [thail. = ändern, verändern]“

Auf die Frage, wie der Textausschnitt gelesen wurde, antwortete sie im Gespräch passend dazu:

„Beim ersten Mal habe ich (...) durchgelesen, um die Schwierigkeit einzuschätzen. **Die Schwierigkeit kann ich daran erkennen, ob es unbekannte Wörter in allen Sätzen gibt, oder nicht**. So in etwa. Wenn es so [wie in diesem Text] ist, höre ich vielleicht auf, zu lesen, weil die Sätze zu schwierig sind. Ich konnte [den Text] auf keinen Fall verstehen. Aber es ist dann möglich, wenn die Wörter wenig bekannt vorkommen. Es gibt [im Text] auch solche Wörter, aber sie kann ich nicht übersetzen. Ich überspringe sie. Wenn ich [sie] im Wörterbuch nachschlage, dann kommen die Wörter mir wieder bekannt vor. Nächstes Mal, wenn ich [sie] vielleicht wieder treffe [= sehe], kann ich mich daran erinnern. (...)“

In der Äußerung wurde die Rolle des Wörterbuchs als Lernhilfe deutlich. So kann man ihre Äußerung resümieren: Der Schwierigkeitsgrad eines Textes hängt nach der Meinung der FT3 von der Bekanntheit des Vokabulars in einem Text ab.

Außerdem wiederholte die FT3 nach ihren Aussagen den Lesevorgang mehrmals, dabei wurden unbekannte Wörter übersprungen, die zu einer bestimmten Wortart gehören:

„**Adjektive**, manchmal lasse [= überspringe] ich sie. Wenn ich [ihre Bedeutung] nicht weiß, überspringe ich sie. Aber Nomen, die schlage ich im Wörterbuch nach. Auch Objekte, wenn sie nicht notwendig sind, schlage ich auch nicht nach.“

Es war auf den ersten Blick unklar, warum Objekte als eigene Kategorie genannt wurden. Die Äußerung kann nur dann verstanden werden, wenn man die nächste Äußerung mit einbezieht. Die FT3 fügte nämlich hinzu:

„Es ist auch ungefähr so wie bei Verben. Die Verben auch. Ungefähr wie, wenn man nicht weiß, wer etwas macht, wie kann man dann die Geschichte wissen [= verstehen]. Die Verben, wenn ich sie nicht übersetzen kann... Manchmal ist es auch umgekehrt. Ich kenne die Nomen, kenne aber die Verben nicht. Dann weiß ich nicht, was man macht.“

Anscheinend ist für die FT3 genügend, herauszufinden, wer das Agens (= Nomen, im Sinne von Subjekt) in einer Handlung ist und es welche Tätigkeit (= Verb, also Prädikat im engeren Sinne) ausführt. Alles andere (wie Objekt und Attribute) sind nur Nebeninformationen, die nicht unbedingt zu beachten sind.

#### 4.2.2.4 FT4

Beim ersten Lesen schwieg die FT4 lange (ca. 25 Sekunden), so dass sie zweimal daran erinnert werden musste, etwas zum Text zu äußern. Die Äußerungen danach waren jedoch von abstrakter Natur. Es waren metakognitive Kommentare, aus denen teilweise keine unmittelbare Abbildung des Leseprozesses möglich war.

„Der Wortschatz ist schwierig. Die Struktur ist ebenso sehr komplex. Ich verstehe nicht viel. ... <längere Pause von ca. 18 Sek.> Der Text sagt über Sprachtheorie. Er hat zu tun mit... Einen Moment bitte! Ich versuche zu erfassen, den Textinhalt, was darin gesagt wird.“

Eine weitere Äußerung deutete wieder auf die Verwendung der Englischkenntnisse beim Verstehen des Wortes *fokussieren* hin, allerdings wurde keine direkte Äußerung gemacht:

„Es ist verwirrend. Er [= man] **focus**[sic] Erlernen und Handeln, oder?“

Im anschließenden Gespräch machte sie immerhin darauf aufmerksam:

„Englisch habe ich benutzt, z.B. kommunikativ, aktiv, Charakter, Theorie, fokussiert. Ich verwende [die Englischkenntnisse] mehr im Wortschatz [bereich].“

Den Grund für die Nicht-Verwendung der Kenntnisse des Englisch im syntaktischen Bereich führte sie weiter an:

„Denn die Satzstruktur sieht...der deutschen Sätze ist komplizierter, besonders dieser Text [= in diesem Text]. Es ist komplizierter, daher vergleiche ich nicht.“

Außerdem zeigten ihre Äußerungen, dass die FT4 Schwierigkeiten mit Fachlexik hatte. Die diesbezüglichen Äußerungen waren voll von Kommentaren darüber und Ausdrücken der Frustration und Verzweiflung:

„(...) Ich muss nochmals das wiederholen. *Die der kommunikativen Didaktik...* **Verwirrend, verwirrend**. Es gibt vieles im [= in meinem] Kopf, was unklar ist. **Ich muss das ständig lesen. Der Wortschatz ist unklar**. So kann ich nicht klar übersetzen, was *kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie* bedeutet.“

„(...) Ich kann die Bedeutung der unbekanntenen Wörter nicht aus dem Kontext schließen. **So verwirrt**.“

Im Gespräch nach dem Lauten Denken drückte sie dieses Problem unmissverständlich aus:

„Ich habe [während des Lesens] mit übersetzt. Ich habe versucht. Aber wegen der komplexen Satzstruktur, manchmal konnte ich dieses eine Wort nicht klar übersetzen, dann habe ich weiter gelesen. **Der Satz ist immer länger geworden. Dann habe ich den Fokus** [= die Aufmerksamkeit] **verloren**. Dann habe ich ein weiteres Wort gesehen. **Was ist das dann schon wieder?** Daher konnte ich nur einige Nomen begreifen.“

„Ich habe Problem mit den Wörtern [= Fachtermini]. Ich verstehe die Wörter nicht, weil [ich] nicht weiß, wie sie sich übersetzen lassen. Das andere ist, was hat das eine Wort mit dem anderen Wort vorne zu tun. Dieses Ding kommt von meiner Grundlage [hier: = Erfahrung/Gewohnheit]. Wenn ich nicht weiß, was das ist, woher das kommt, dann kann ich [es] nicht übersetzen. Und ich weiß nicht, wie das mit dem nächsten Wort und dem Kontext zu tun hat.“

Die FT4 versuchte in der Tat, den Inhalt des Textes unter Einbeziehung des Ko- und Kontextes zu erfassen, was ihr jedoch misslang, weil der Ko- und Kontext auch nicht verständlich waren.

Um das Verstehensdefizit zu kompensieren, versuchte die FT4 in den Textinhalt hineinzuzinterpretieren:

„**Ich versuche mal zu raten.** *Aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse beschreiben*, [Das Subjekt des Satzes fehlte gänzlich, N.K.] beschreibt Schritte des aktiven Lernens, die Folgen von unseren Gedanken sind. *Gehirnregionen parallel arbeiten, bei denen* ist das Lernen von den beiden Dingen. (...) Es ist eine Lerntheorie, die Arbeitsfunktionen des Gehirns teilt [= unterscheidet]. So etwas. Ich weiß nicht.“

Dies führte bemerkbar zu weiteren Irritationen, wie die letzten Floskeln („So etwas. Ich weiß nicht.“) darauf hindeuteten.

#### 4.2.2.5 FT5

Das Leseverhalten des FT5 war auffällig vom Einzelwortverständnis geprägt. Er vergewisserte sich durch den ständig geäußerten Kommentar „[Das] [habe] [ich] verstanden.“.

„*Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie fokussiert*, nur bis *kommunikative Didaktik* [habe ich] **verstanden**, *zugrunde liegende Sprachtheorie* **verstanden**, *fokussiert* **verstanden** (...) *funktional* und *medial* **habe ich nicht verstanden**, aber sie sind media ähnlich. *Charakter* **verstanden** (...)“

In den meisten Kontexten heißt das, dass er Äquivalenzen im Thai fand. Er bestätigte im Gespräch nach dem Lauten Denken diese Beobachtung:

„Die meisten Wörter habe ich gewusst [= verstanden]. Die, die ich nicht kenne, übersetze ich überhaupt nicht, z.B. das Wort *jeweils*.“

„Ich wiederholte drei bis vier Mal [das Lesen]. Beim ersten Mal habe ich alles bis zum Ende fertig gelesen. Dann zurück auf die Sätze, die ich nicht verstanden habe. Danach habe ich die Sätze, die ich nicht verstanden habe, gelesen, **Wort für Wort interpretiert** [= übersetzt]. Als es fertig war,

fasste ich den Inhalt, den ich verstanden habe, und die Sätze zusammen. Dann habe ich was daraus bekommen.“

An einigen Stellen machte der FT5 aufgrund der Ähnlichkeit der Wortform jedoch gravierende Übersetzungsfehler.

„*Änderung* verstanden, ähnlich wie ändern. **Verhalten bedeutet khwa:mkì:əwphan** [thail. = **Verhältnis**] kanplì:ənp læ:ŋ [thail. = Veränderung].“

„*Sondern die Lernprozesse jeder Art als aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse* Das Wort *Prozess...* und **Aufnahme bedeutet khô:yókwén** [thail. = **Ausnahme**].“

Vom Einzelwort ausgehend versuchte er, die Bedeutung des jeweiligen Satzteils zu verstehen. Dabei wurde mit dem vorhandenen Vorwissen inferiert, so dass logische Zusammenhänge für ihn entstanden:

„*Interlanguage-Theorie im Kontext ungesteuert[sic]...* Man kann keinen Kontext steuern...verstanden. *Zweitsprachenerwerbs, die von Bausch im Kontext gesteuert[sic] Fremdsprachenerwerb*, das Lernen einer zweiten Fremdsprache ist [damit] verbunden, wird die Fremdsprachenkenntnisse steuern.“

Aus diesem Zusammenhang ist es ersichtlich, dass die Mischung von Hineininterpretieren auf der Grundlage des Vorwissens und (z.T. fehlerhafter) Übersetzung zum Missverständnis führte.

Der FT5 verdeutlichte im Gespräch mit dem Forscher:

„[Ich] habe Englisch als **Hilfe beim Betrachten der Satzstruktur** verwendet. Wenn man **das Verb findet**, (...) **kann man einen unbekanntem Satz besser verstehen**. Z.B. *Sprachtheorie fokussiert, fokussiert* habe ich noch nie getroffen [= gesehen], aber ich denke, **es kommt von dem Wort focus im Englisch**. Es bedeutet: auf einen Punkt konzentrieren.“

Wie bei den anderen waren die Englischkenntnisse hilfreich für den Bereich Wortschatz. Bemerkenswerterweise war er bisher der einzige Teilnehmende, der auf die

Verwendung der Englischkenntnisse auf der Satzebene hinwies, wobei das von ihm in diesem Kontext genannte Beispiel nicht dazu passte. Das passende Beispiel ist in der folgenden Äußerung zu finden:

„Wenn ich lese, versuche ich nur so zu erfassen. [Ich] versuche, **die Satzstruktur zu suchen** [= ermitteln]. Nach meiner Erfahrung ist es so: Erstens sucht man das Stück [= Wort], das als **Subjekt** fungiert. Danach sucht man das **Verb**, danach sucht man Teile, die auf das Verb beziehen. Das Verb hat **Objekt**, oder nicht. Ob das Objekt noch ein weiteres Attribut hat, wie Genitiv? Weiter muss man nachsehen, ob dem Nomen eine Erläuterung folgt, oder ob das Objekt zusätzliche Erklärung hinten ihm hat. Dann sucht man nach dem Verb. [Vermutlich meinte er einen Relativsatz!] Fertig.“

Aus der langen Erklärung des FT5 kann der Schluss gezogen werden, dass bei ihm im Normalfall der Versuch zur Ermittlung der **Wortstellung SVO** unternommen wird. Die Wortstellung entspricht bekanntlich der thailändischen Grundwortstellung und weitestgehend der der englischen Sprache. Darüber hinaus wurden die prototypischen Rechtsattribute explizit genannt, nämlich das Genitivattribut und der Relativsatz.

#### 4.2.2.6 FT6

Die FT6 las den ersten Satz des Textausschnitts mehrmals und hörte danach überraschenderweise mit dem Lesen auf. Sie strengte sich trotz der Aufforderung seitens des Forschers nicht mehr an, die Sätze weiter zu lesen, darum waren die anhand des Lauten Denkens erhobenen Daten mengenmäßig zu wenig und unstrukturiert, dementsprechend für eine Analyse wenig aufschlussreich.

Die Erhebungssituation, in der nur sie zu Wort kommen konnte und der Forscher in Stille saß, gefiel ihr wahrscheinlich nicht.<sup>208</sup> In der Not wurde eine interaktive Kommunikation initiiert, damit aus der Sitzung kein Leerlauf wurde. Bei der FT6 gab es aus diesen Gründen nur Verbaldaten aus dem anschließenden Gespräch, in dem sie sich lebhaft zu verschiedenen Bereichen äußerte. Dabei erläuterte sie zwar die Vorgänge des Lesens des (ersten Satzes des) Textausschnitts, aber die

---

<sup>208</sup> Die Forschungsteilnehmerin hat die Anwendung der Methode und die Teilnahme an der Forschung zugestimmt. Sonst hätte ich die Daten nicht erhoben.

Äußerungen waren zu sehr allgemein und abstrakt, dass die Rekonstruktion des Leseverhaltens nicht möglich war. Erst im Laufe des Gesprächs versuchte sie allmählich, an den Text wieder heranzugehen und deutlichere Meinungen dazu zu äußern.

„Ich habe drei, vier Mal gelesen. Als ich das wiederholt habe, [habe ich versucht zu verstehen], was das bedeutet, was ich gelesen habe. Ich habe die Struktur[analyse] zur Hilfe genommen. Z.B., dieser Satz [= *Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie fokussiert den im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen) Charakter der (Fremd-)Sprache.*] hat zwei Sätze, die zu einem Satz gemacht wurde. Es muss klar gemacht werden, was hauptsächlich wichtig ist. **Der Hauptsatz ist Die Sprachtheorie fokussiert den...** Welches denn? Sind das *Erlernen und Handeln*? Oder *den Charakter*? Das muss ich weitersehen. Ah, nein, das zunächst. **Haupt[satz ist] Theorie fokussiert funktionalen Charakter der Fremdsprache.** Das muss ich wieder lesen, wenn Details nötig sind.“

Aus der Äußerung war erkennbar, dass sie die sprachstrukturelle Komprimiertheit der Sätze bemerkte und soweit in der Lage war, den Kernsatz im Großen und Ganzen richtig zu ermitteln. Dieser Prozess kann ungefähr so konkretisiert werden.

Der Originalsatz:

Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie fokussiert den im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen) Charakter der (Fremd-)Sprache.

wurde schrittweise getilgt:

### 1. Das Partizipialattribut

~~Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende~~ Sprachtheorie fokussiert den im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen) Charakter der (Fremd-)Sprache.

### 2. Die Präpositionalphrase, jedoch aus Unsicherheit nicht vollständig

~~Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende~~ Sprachtheorie fokussiert den ~~im Hinblick auf das menschliche~~ Erlernen und Handeln funktionalen (medialen) Charakter der (Fremd-)Sprache.

### 3. Die ganze Präpositionalphrase und das in Klammern stehende Adjektiv

~~Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie fokussiert den im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen) Charakter der (Fremd-)Sprache.~~

Die FT6 konnte offenbar – wie die FT1 – syntaktische Verfahren versiert anwenden. Dies war wiederum ein Beweis dafür, dass sie im Rahmen des Lauten Denkens ihre Gedankenvorgänge nachvollziehbar machen könnte, wenn sie sich der Sache mehr Mühe gegeben hätte. Leider ging die Reflexion durch das Laute Denken nicht vonstatten. Die Ursache liegt evtl. darin, dass die Methode der Datenerhebung zu ihrer Persönlichkeit nicht passt.

Ein Aspekt, der eigentlich nicht zum Gegenstand der Forschung gehörte, jedoch für sie von großer Bedeutung war, ist hier genannt:

„Eigentlich müsste es Fragen für mich geben. Normalerweise, wenn wir mit dem Textlesen fertig sind, gibt es immer Fragen [zum Text]. Ich sehe mir die Fragen an, worum sie gehen, dann fasse ich die Gedanken im Kopf zusammen.“

Die Thematik der Aufgabenorientierung betrifft in erster Linie die Gegenstandsbereiche der vorliegenden Untersuchung nicht, ist jedoch generell sehr interessant und verdient hier eine kurze Erwähnung. Die obige Äußerung zeigte eindeutig, dass die FT6 beim Lesen (oder Studieren im Allgemeinen) strategisch vorgeht. Die Aufgabenstellung bestimmt in der Tat die Intention und Intensität der Lesehaltung.<sup>209</sup>

Sie machte eine weitere interessante Bemerkung zum Einfluss der deutschen Sprache auf ihr Sprachlernverhalten:

„Die deutsche Grammatik ist anders als bei den anderen Sprachen. Ich lerne mehr [= intensiver?] Deutsch als Englisch. Meistens kann man englische Strukturen mit Deutschkenntnissen besser verstehen. Deutsch hat eine komplexere Struktur als Englisch, das strukturell nicht so komplex ist.“

---

<sup>209</sup> Tatsächlich wird oftmals im Sprachunterricht in Thailand den Lernenden empfohlen, dass z.B. in der Prüfungssituation die Aufgabenstellung als erstes gelesen werden sollte, damit sie ihre Lesehaltung und einen Lesestil (selektiv, cursorisch, detailliert) bestimmen können. Diese „strategische“ Empfehlung beruht auf dem praktischen Grund, weil damit Zeit gespart werden kann.

Diese einzigartige Aussage lässt sich so interpretieren: Durch den Erwerb des Deutschen und die damit verbundene (Wieder-)Auseinandersetzung mit der Grammatik wurde bei der FT6 der Blick auf die erste Fremdsprache verschärft, somit ist eine größere Sprachbewusstheit über Englisch entstanden.

#### 4.2.2.7 FT7

Ähnlich wie bei den anderen übersetzte der FT7 während des Lesens einzelne Wörter im ersten Satz. Eine Besonderheit war, dass er versuchte, sie in einen größeren thematischen Kontext einzubetten:

„ *Didaktik...Erziehungswissenschaft*, oder? Kommunikation, Kontakt. **Zwei Sprachtheorien, die das menschliche Lernen betrachten**. Was ist das? Hmm, *funktionalen, medialen*. Eigenschaften der Fremdsprache... **Diese Theorie ist kognitivistisch.**“

Eigentlich war der Versuch zur kontextuellen Bestimmung eine gute Strategie für Textverstehen, er blieb jedoch zu sehr bei der Einzelwortübersetzung stecken. Dies geschah auch anhand der Auflösung der Komposita in eine Nominalphrase mit Genitivattribut:

„(...) Nach der Theorie von Selinker, und **Theorie der internationalen Sprache** [= Interlanguage], und von Bausch, das kommt von der **Theorie [der] Interimssprache** [= Interimssprachentheorie].“

Hier sei eine Bemerkung bezüglich des Thai erlaubt: Das Präfixoid *inter-* (in diesem Fall im Terminus *Interlanguage*) wird im thailändischen Sprachgebrauch als Kurzwort (Kopfwort) für *international* benutzt (z.B. Die Nationalfluggesellschaft wird üblicherweise als „Thai inter“ bezeichnet, da sie international tätig ist.). Der FT7 übertrug interessanterweise bei der Übersetzung diese Bedeutung auf das Fachwort, so dass eine Fehlübersetzung entstehen konnte.

Außerdem war eine lexikalische Interferenzerscheinung anzumerken:

„(...) Das Lernen von **Kunst** des Individuums [= *die Lernprozesse jeder Art*] als... [Das] ist vielleicht eine Erklärung.“

Das zeigte eindeutig die (automatische) Anwendung der Englischkenntnisse während des Lesens, was von ihm auch im Gespräch nach der Lautdenken-Phase bestätigt wurde:

„[Ich] wandte Englischkenntnisse an, nämlich [beim] Wortschatz. Z.B. *fokussiert* kommt vielleicht von focus im Englisch, oder [das Wort] *Konzepten* ist das gleiche wie concept im Englisch, und auch *parallel*.“

In einer Äußerung war eine weitere Fehlübersetzung aus Mangel an Sprachkenntnissen erkennbar.

„Die Wahrnehmung und die Arbeiten des Geistes [= *Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse*], es ist mehr als Sinnesorgane und **Spiel**, und das parallele Arbeiten.“

Das Wort *Spiel* wurde als ein Substantiv mit einer eigenständigen Bedeutung interpretiert, da die feste Fügung *im Spiel sein* wahrscheinlich nicht bekannt war.

In der Befragungsphase antwortete der FT7 auf die Frage nach seiner Einschätzung des Schwierigkeitsgrads des Textes so:

„(...) **Die Schwierigkeit ist entstanden durch die Wortfolge im deutschen Satz**. Deswegen muss man nach dem Subjekt und dem Verb suchen. Also, [ich] fange mit der Übersetzung des Subjekts an, dann sehe nach, welches Verb das ist, ob es mit Modifizierern zu tun hat. Nach und nach füge [ich] das hinzu.“

Die elementare Wortfolge im Satz (SVO) war für ihn eine wichtige Grundlage für Textverständnis (vgl. FT5). Das ähnliche erwähnte er zuvor, wobei die Verwendung des grammatischen Wissens ersichtlich war:

„Was die Struktur angeht, ... Ich weiß nicht, wie [ich] das erkläre... [Ich] habe versucht, **das Subjekt zu finden**, und dann [wird danach gesucht], **welches Wort es modifiziert** [= zu welchem Wort das Subjekt gehört]. Z.B. [Der Satzteil] *Die der kommunikativen Didaktik* benutzt *die* als Artikel, der vor etwas steht. Das Verb des Satzes sollte *fokussiert* sein, oder? Das müsste *auf die zugrunde liegende Theorie* beziehen.“

#### 4.2.2.8 FT8

Bereits beim ersten Lesens war die Segmentierung der Satzeinheiten unter Verwendung der syntaktischen Kenntnisse beobachtbar:

„Die...Attribut zum Nomen *Didaktik*, Verb *fokussiert*, und Subjekt *die Didaktik, fokussieren[sic] den...den Charakter*, oder? Oder gehört das [= den] zu was?“

Dies wurde im Gespräch präzisiert und im Hinblick auf das vorangestellte Partizipialattribut exemplifiziert:

„Normalerweise sehe [ich mir] die **Hauptstruktur** an. **Verb, Nomen, oder was möchte [= verlangt] das Verb**. Attribute sehe [ich] danach, oder wenn sie übersprungen werden können, überspringe [ich] auch. (...) Angenommen, *die Sprachtheorie, von der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende*, die Konstruktion ist kompliziert. **[Der Grund für die Komplexität liegt in der] Verwendung des Partizips I. Man muss zusätzlich übersetzen, ob es getan wurde [= passivische Bedeutung hat] oder einfach liegen.**“

Diese Äußerung war bisher die einzige Belegstelle, in der die Partizipialkonstruktion explizit als Schwierigkeit oder Hindernis beim Textverstehen dargelegt wurde.

Während des Lauten Denkens wurden die Wörter mit den Entsprechungen auf Englisch durch englische Wörter ersetzt. Dies galt als einen Hinweis auf einen automatisierten lexikalischen Transferprozess.

„(...) Das Lernen und Lehren unter Verwendung von **ka:n communicative** [= Kommunikation (Nominalisierer + Adjektiv)], **cüt focus** [= Fokus richten (Punkt + Fokus)] an den Charakter des Fremdsprachenlernens.“

Die Verwendung des Englischen auf der lexikalischen Ebene wurde als Ergänzung für die Anwendung der syntaktischen Kenntnisse (nach ihrem Wort als „Mittel“).

Im Gespräch nach dem Lesen äußerte sich die FT8 folgendermaßen:

„(...) Englisch hat bei der Übersetzung einigermaßen geholfen, denn die [Satz-]Struktur ist schon schwierig. **[Ich] verwende sie [= Englischkenntnis im Wortschatzbereich] als Mittel, das das Verständnis erleichtert.** [Man] sollte nämlich Englischkenntnisse anwenden, lexikalisch, nicht im Kontext [Sie meinte wahrscheinlich Satz, N.K.], nur allein beim Wortschatz. Wort by[sic] Wort. Die [englische] Grammatik hilft überhaupt nicht, weil das die Sprache komplizierter aussieht.“

Der Aspekt der strukturellen Komplexität der deutschen Sätze wurde oftmals während des Lauten Denkens expliziert. Ihre Äußerungen hierzu:

„(...) *die, die, die, Zweitspracherwerb*, [ich] kann das nicht übersetzen. Und *die, Verb... Die Konstruktion ist schwierig.*“

„Die sprachliche Theorie nach *Selinker* und *Bausch* beschreibt die Schritte des Fremdsprachenlernens von... **[Es gibt] mehrere Genitiv[attribute]!**“  
Dadurch, dass die Satzkomplexität für sie sehr hoch war, musste die FT8 „jeden Satz, wenn [das Enkodieren] nicht möglich ist, drei Mal lesen.“ Dazu äußerte sie:

„**[Ich] habe Pause gemacht und Satz für Satz gelesen.** Beim ersten Lesen habe ich das ganze durchgelesen. Als es fertig war, habe ich mit Details bei jedem Punkt angefangen.“

In diesem Zusammenhang ist das Satzkonzept von Relevanz. Zwar wurde nicht verbal erwähnt, was unter dem Begriff *Satz* verstanden wird, aber im Laufe des Gesprächs zeigte sie mit dem Stift auf die Punkte, also die Satzschlusszeichen. Aufgrund dessen wurde klar, dass für die FT8 ein Satz die Einheit vor einem Punkt war, mit der entsprechenden Großschreibung am Anfang. Wie bereits im Kap. 2 erwähnt, werden im heutigen Thai grundsätzlich keine Interpunktionszeichen benutzt. Der Satz im Thai kann lediglich anhand des Kriteriums der semantischen Vollständigkeit bzw. Abgeschlossenheit definiert werden. Dieses andere Konzept des Satzes als durch Punkte eingegrenzte Einheit ist sicherlich eine kategoriale Übertragung des Satzkonzeptes aus der ersten Fremdsprache Englisch.

Schließlich ist an dieser Stelle noch eine Bemerkung der FT8 zu nennen, die Bezug auf Vor- und Fachwissen als ein entscheidender Faktor des Textverstehens nahm.

„Dieser Text wäre einfach für diejenigen, die Vorwissen haben oder die Textdidaktik[sic] [Vermutlich wurde damit Textlinguistik gemeint, N.K.] schon gehabt haben. Wenn man Vorwissen hat, dann weiß man, worum es geht, welche Theorie es ist, was möchte die Didaktik zeigen, was zeigt das den Lernern. Angenommen, man hat das nicht studiert [= zuvor nicht davon gehört], [ist man trotz der sprachlichen Kenntnisse in der] Mittelstufe auch verwirrend.“

#### 4.2.2.9 FT9

Ähnlich wie bei den meisten Forschungsteilnehmenden musste die FT9 ihren Lesevorgang mehrfach wiederholen, und damit war sie offensichtlich unzufrieden:

„(...) Was denn nun?...Wenn [ich] mein Lesen evaluiere, müsste [ich] sagen, [ich habe] es noch nicht verstanden. **So, ich habe schon zwei Mal lesen müssen, aber [den Textinhalt] immer noch nicht verstanden.**“

Bei der FT9 lief der Lautdenkprozess nicht so optimal. Sie gab (evtl. wegen der Unzufriedenheit mit ihrer eigenen Leistung) nach dem 3. Lesedurchgang auf, indem der kurze Satz „Schon zu Ende!“ als Schlussignal artikuliert wurde.

Beim Lauten Denken wurden zwei Möglichkeiten – man könnte das auch als Strategien bezeichnen – zur Beseitigung der Verständnisprobleme während des Lesens genannt. Die eine war die Wörterbuchnutzung:

„(...) Dieses Wort muss [ich] im Wörterbuch nachschlagen“

„(...) Wenn [ich] etwas im Wörterbuch nachschlagen werde, muss es dieses Wort [= gesteuert] sein.“

Eine andere Alternative war die Hinzuziehung der Hilfe von Mitstudierenden:

„Wenn [ich] so einen Text treffe [= lesen muss], **werde ich mich zum Nächsten [= Tischnachbarn] wenden und fragen**, was der Text will [= worüber im Text gesprochen wird].“

Da die beiden Alternativen in der Erhebungssituation nicht möglich waren, erschloss sie sie mit Hilfe der Kenntnisse in der Wortbildung Bedeutung einiger Wörter.

„(...) Diese Person ist *Interlanguage*, diese ist *Interim*. **Aber diese ist un-, aber diese ist gesteuert. Sie divergieren wahrscheinlich.**“

Um den Inhalt zu verstehen, orientierte sie sich ausschließlich an Einzelwörtern. Der Einsatz von morphosyntaktischen Kenntnissen konnte nicht beobachtet werden, was ebenso von ihr im Gespräch nach der Phase des Lauten Denkens bestätigt wurde:

„[Ich] habe keine Grammatik[kenntnisse] angewandt. [Ich] habe meistens nach der Bedeutung der Wörter gesucht. (...)“

Sie begründete das Vorgehen mit dem Mangel am soliden grammatischen Wissen:

„(...) [Ich] habe versucht, die Grammatik [= die grammatischen Konstruktionen] zu interpretieren [= erfassen], **aber das war nicht erreichbar [= zu schaffen]. [Ich] konnte nicht herausfinden, auf was das Wort bezieht**, so was. Der zweite Satz ist unheimlich lang, und er hat nämlich Komma, Komma, Komma. Der Satz wurde verbunden mithilfe von anderen [Wörtern]. Schwierig.“

Bemerkenswerterweise machte die FT9 auf die außerordentliche Schwierigkeit des deutschen Textes im Vergleich zu den anderen, ihr bekannten Fremdsprachen (Englisch und Französisch) aufmerksam.

„(...) Ich weiß gar nicht, was wozu gehört, besonders **[wegen der] Struktur der deutschen Sprache. Mit einem englischen Text habe ich überhaupt kein Problem**, weil ich Englisch besser anwenden kann. **Französisch**, lange [französische] Sätze, damit habe ich auch kein Problem, **weil es im Französischen keine Umdrehung [= Umstellung der Wörter im Satz] gibt, z.B. man hat kein Verb am Ende. Oder Englisch ist einfach, subject[sic], dann folgt verb[sic], dann gibt es which, where, when, why, how[sic]**. Das war's. [Ich] habe das Gefühl, dass Französisch einfacher als Deutsch ist. Man benutzt [im Französisch] so ein Wort <Sie zeigte auf ein Relativpronomen.> nicht so oft wie Deutsch.“

Ihr bereitete offenbar beim Lesen die Stellung des Verbs am Satzende eine erhebliche Schwierigkeit. Anders betrachtet, war für sie die Wortabfolge SVO ein entscheidender Faktor für das Leseverstehen, so dass sie den Aspekt hervorhob.

Auf die Nachfrage, inwieweit Englischkenntnisse beim Verstehen der Lexik halfen, antwortete sie zu meiner Überraschung:

„Englisch...in diesem Text [habe ich] **keine Englischkenntnisse** [gebraucht], denn *Interlanguage* ist doch offensichtlich. (...) *Funktional*, ich weiß schon längst, dass es von function kommt. **Englisch hat gar nicht geholfen**. *Didaktik* communicative[sic] ebenso, *Prozess* ist ein Wortstamm[sic], den ich kenne.“

Einerseits sagte sie, dass Englischkenntnisse nicht nützlich gewesen wären, andererseits kamen sie eindeutig zum Einsatz. Dieses Verhalten lässt m.E. zwei Betrachtungsweisen zu: Zum einen war die Anwendung der Englischkenntnisse

bei ihr so selbstverständlich oder automatisiert, dass sie sich nicht außergewöhnlich anstrengen und darüber nachdenken musste. Die Tätigkeit wurde dementsprechend nicht als solche wahrgenommen. Zum anderen stimmte der metakognitive Kommentar mit der Realität nicht überein, was wiederum die Unfähigkeit der FT9 zur Reflexion über eigene kognitive Vorgänge andeuten könnte.

#### **4.2.2.10 FT10**

Die FT10 verfuhr wie einige der Forschungsteilnehmenden, indem sie versuchte, grammatische Beziehungen zwischen den Satzteilen herzustellen:

„(...) Und, mancher Satz hat kein Verb. Nach dem Lesen [des Satzes] bin ich irritiert, weil [ich den Inhalt] nicht zusammenfassen kann. (...) Es ist ein Relativpronomen. Ich muss nach einem Wort vorne suchen, welches das ist, was das bedeutet, dann muss [ich] den alten Satz wieder lesen, [damit ich weiß,] was der Satz sagen möchte.“

Während des Lauten Denkens erläuterte sie den Lesevorgang abstrahiert weiter:

„(...) Da das Verb am Ende ist, in diesem Fall war es ein Relativsatz, musste [ich] zurückkommen [= den Satz wieder lesen], dann verfolgen, ich meine, [ich] musste nach vorne lesen, herauszufinden, was [der Satz] als Subjekt hat.“

Diese Äußerung der FT10 kann folgendermaßen visualisiert werden.

Zunächst las sie den Satz einmal durch:

→  
Lerntheoretisch ist die kommunikative Didaktik Konzepten verpflichtet,  
←  
→  
die Lernen nicht einfach als Verhaltensänderung, sondern die Lernprozesse  
←  
→  
jeder Art als aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse beschreiben,  
(...)

Danach wurde die Verbendstellung gemerkt. Das Schema des Nebensatzes wurde aktiviert, dann musste sie den Satz wiederholt lesen, um das Subjekt des Relativsatzes zu finden. Dabei wurden Phraseneinschnitte gesetzt:

←  
Lerntheoretisch ist die kommunikative Didaktik | **Konzepten** verpflichtet,  
←  
die | Lernen nicht einfach als Verhaltensänderung, sondern die Lernprozesse  
←  
jeder Art als aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse *beschreiben*,  
(...)

Parallel dazu war ebenso wie bei den meisten Forschungsteilnehmenden die Einzelwortübersetzung eine Methode zur Erfassung des Textinhaltes, auch mittels Englischkenntnissen:

„(...) **Ich versuche gerade Wort für Wort zu übersetzen**, z.B. das Wort *fokussiert* bedeutet bestimmt focus im Englisch, und man muss in diesem Satz so übersetzen: an etwas richten, an einen bestimmten Punkt richten.“

Zur Ermittlung der gesamten Textbedeutung benutzte die FT10 die im Text häufig vorkommenden sowie ihr bekannten Wörter als Anhaltspunkte im Leseprozess. Dies wurde nach der Lautdenkphrase wie folgt erklärt:

**„Wörter, die [ich] verstanden oder oft gesehen habe, habe ich als zentrale [Wörter] benutzt, z.B. diese Erlernen...Charakter der Fremdsprache, und dann Spracherwerbtheorie. Die Wörter, die sich im Text wiederholen, wie Fremdsprache oder Erwerb, Spracherwerb, oder die Wörter kommunikativ, Lerntheorie, oder Zweitspracherwerb, die häufig sind, Fremdsprachenlernen (...) Die Wörter habe ich mehrmals gesehen, ihre Bedeutung kann ich ziemlich gut verstehen. Und ich habe an den Wörtern als Anhaltspunkten festgehalten, um Bedeutung [= Inhalt] in anderen Sätzen zu ermitteln.“**

Die FT10 hielt den Text für schwierig zu verstehen. Ihre Meinung wurde durch Argumente aus zwei unterschiedlichen Blickwinkeln begründet: das eine bezüglich des fachlichen Vorwissens:

**„Der Text ist schwierig, weil er auf Linguistik[sic] bezieht. Ich habe keine Grundlagen [= Grundlagenwissen] in diesem Bereich. Dadurch, dass ich keine Grundlagen im Bereich Linguistik habe, habe ich den Text langsam gelesen. (...“**

Sie schätzte sogar weiter ein:

**„Was die Sprache angeht, finde ich die Wörter nicht schwierig, die Struktur ist auch nicht so kompliziert. Es hängt davon ab, dass das Vorwissen nicht vorhanden ist. (...“**

Der andere von ihr genannte Grund für die Langsamkeit des Leseprozesses betraf die körperliche und psychische Verfassung während der Erhebungssituation:

**„(...) Ich konnte den Inhalt nicht interpretieren [= verstehen]. Ich hatte wahrscheinlich nicht genug Konzentration, um den Text zu lesen. Normalerweise muss der Gedanke ruhig sein [= Man muss sich konzentrieren], wenn man einen Text liest. Man muss sich auf das Lesen konzentrieren. Im Normalfall ist das Textlesen am Nachmittag schwierig, ziemlich schwierig, weil die Konzentration nicht so gut [= niedrig] ist.“**

Die Äußerung war unter den anderen Äußerungen ein einzigartiger, wertvoller Hinweis auf einen außersprachlichen Faktor, zumal dieser Aspekt zugegebenermaßen nicht im Blickfeld der Forschung war.

#### 4.2.2.11 FT11

Charakteristisch für das Laute Denken des FT11 waren mehrere längere Pausen und die bruchstückhaften Äußerungen, die ohne Ergänzungen (auch auf Thai) kaum zu verstehen waren. Trotz mehrmaliger Lesewiederholung konnte er den Text nicht ganz verstehen, daher wurde die Phase nach einer Weile von dem Teilnehmenden selbst abgebrochen. Genauso wie bei der FT9 wurde der Schluss mit einer verbalen Äußerung, in diesem Fall „[Ich] bin fertig.“, gesetzt.

Seine Äußerungen bezogen sich hauptsächlich auf Verstehensdefizite:

„Was heißt das? **Wie kann man das übersetzen?**...Es ist eine Verschachtelung, sehr schwierig. *Nach der...* **[Das Wort] habe ich nie gesehen....bei denen**, worauf bezieht sich das....**Ich kann den Inhalt nicht begreifen.**“

Mit dem Relativpronomen in Verbindung mit der Präposition *bei denen...* hatte er eine relativ große Schwierigkeit:

„Dieses *bei denen* ist pluralisch. Dieses ist auch im Plural. Das heißt, [ich muss sehen], welches Wort zum Satz passt. Dieses [= *Aufnahme-*] bestimmt nicht, weil es schon am Anfang benutzt wurde. Es wurde bei *der Lernprozess[sic]* benutzt [= Das Wort bezieht sich auf den *Lernprozess.*]. [Man benutzt das Wort und] es beschreibt das [= *Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse*] hier. Deswegen ist bei *denen* dieses [= *Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse*] hier.“

Die Schwierigkeit des letzten Satzes betonte er nochmals während des Gesprächs:

„**Die Schwierigkeit liegt in der Attribuierung, sehr schwer.** Es gibt das Bindewort[sic] *bei denen*, das unterschiedlich interpretiert werden kann. In dem Satz, wo *bei denen* steht, sieht man, dass es im Plural ist. Aber es gibt Plural sowohl bei Subjektiv[sic] und Akkusativ, beide [Damit meinte er *Lernprozesse* und *Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse*, N.K.]. So habe

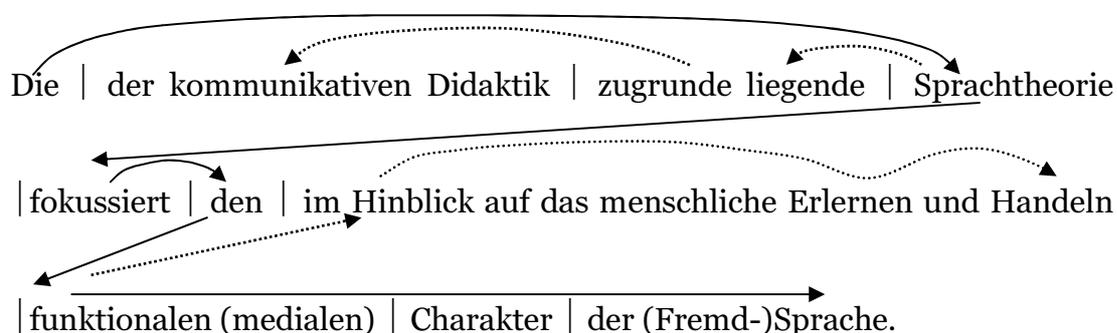
[ich] viel Zeit verloren, um herauszufinden, auf welches Wort das Wort bezieht.“

Er erklärte ebenfalls in der Gesprächsphase, dass er versuchte, mit Hilfe der grammatischen Kenntnisse die Relationen zwischen den Satzteilen herauszufinden:

„[Ich] habe zunächst nach Nomen gesucht, mit seinem Kasus, Substantiv, dann Verb. Nach dem Verb [habe ich] nach dem Akkusativ gesucht, danach [habe ich] etwas herausgefunden, was Attribut ist. Dieses Nomen hat wiederum ein Attribut. (...)“

„(...) [Ich] habe das Lesen so oft wiederholt, dass das Nomen [Er könnte „die Nominalphrase“ meinen, N.K.] vollständig ist....*Sprachtheorie fokussiert den*, das hier [= *im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen)*] interessiert mich nicht mehr, den Charakter der Fremdsprache. Danach bin ich auf den Satz zurückgekommen, um den ganzen Satz vollständig zu betrachten. Es ist nicht nur *Sprachtheorie*, aber es gibt mehr, *der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende* modifiziert nochmals. Nachdem [ich] gewusst habe, dass das Nomen [= die Nominalphrase] so ist, da habe ich schon einen Teil, dann Verb, der Rest ist der Akkusativ, der das Attribut *im Hinblick auf...* hat. *Medialen* modifiziert *Charakter*.“

Die Aufmerksamkeit wurde zunächst auf bestimmte sprachliche Einheiten gerichtet, die den Kernsatz bilden (= durchgezogene Linien), erst danach wurden die Details zur Kenntnis genommen (= gepunktete Linien).



Er war fest davon überzeugt, dass das grammatische Wissen beim Lesen viel hilft.

„**Die Grammatik hilft beim Lesen.** Für mich persönlich, wenn [ich mir] die Grammatik nicht genau ansehe, weiß ich nicht, wer das Subjekt des Satzes ist. (...)“

Damit fuhr er mit dem direkten Vergleich mit der Muttersprache Thai fort. Da wurde die relativ freie Wortstellung in der deutschen Sprache in Gegenüberstellung mit der rigiden Wortfolge SVO im thailändischen Satz erörtert:

„(...) Im Thai, wenn man liest, weiß man sofort, (...) khon tè mǎ: [thail. = Der Mensch tritt den Hund.]. Aber im Deutschen kann es so sein: Den Hund, dann das Wort treten und Mann, der Mann. Man sieht den Hund, dann weiß man, dass er getan wird [= Objekt ist]. (...)“

Außerdem wurde das Partizipialattribut in der deutschen Sprache als verstehensbehinderndes Phänomen thematisiert.

„(...) Auch die Attribute noch, **Partizip I, II. Man muss genau hinschauen**, z.B. der laufende Motor oder der gelaufene[sic] Motor, **ob es tut oder getan wird [= aktivische oder passivische Bedeutung hat.]. So ein Wort gibt es im Thai nicht.**“

Eine weitere Bemerkung war von großem Interesse:

„In Bezug auf Grammatik hilft Englisch gar nicht bei [dem Verstehen] der deutschen Grammatik. In meinem Gefühl [= meiner Ansicht nach] trenne ich die Sprachen voneinander, total getrennt. Die Grammatik gehört zur jeweiligen Sprache, sie beziehen sich nicht aufeinander. [Ich] versuche, sie möglichst voneinander zu trennen, damit die Sprachen nicht miteinander verbunden werden [= sich die Sprachen nicht vermischen]. **Das kann die Verwendung der Sprachen beschweren. Ich habe Angst, dass man was falsch spricht oder liest.**“

Der FT11 plädierte also für die strikte Trennung von Sprachen im Kopf, da er offenbar Angst vor Fehlern in der Sprachproduktion und -rezeption aufgrund von Interferenzerscheinungen hatte. Dieser Standpunkt entspricht durchaus dem in Thailand noch weit verbreiteten Grundsatz des Fremdsprachenunterrichts.

Der letzte, nennenswerte Aspekt seiner Äußerung explizierte die Wahrnehmung und Nutzung der Interpunktionszeichen als Gliederungssignal im Text:

„ [Ich] habe drei Mal wiederholt gelesen, jeden Satz, ca. zwei bis drei Mal. **Das Ende des Satzes [ist] Punkt full stop[sic]. Die Ausnahme ist, wenn man Komma sieht.** Ich verwende sie, aber [ich] denke nicht an Englisch. Ich weiß, dass es ein Symbol [= Merkmal] von europäischen Sprachen ist. **[Man weiß,], dass der Punkt den Schluss jedes Satzes sagt [= signalisiert]. Im Englisch benutzt man das schon als Gewohnheit.“**

Aus seiner Äußerung lässt sich die allgemein gültige Schlussfolgerung ableiten, dass die Kenntnis über die Funktionsweisen der Interpunktionszeichen (evtl. aufgrund des mehrjährigen Sprachkontaktes mit Englisch) internalisiert ist und deren Abruf weit gehend unbewusst bzw. automatisch abläuft.

### 4.2.3 Auswertung der Ergebnisse

Aus den vorstehenden Einzeldarstellungen der Teilnehmeräußerungen und der dazugehörigen Interpretationen lassen sich folgende Aspekte konstatieren:

#### 4.2.3.1 Lesehaltung: Verlangsamung und Wiederholung des Leseprozesses

Eindeutig beobachtbar ist bei allen Forschungsteilnehmenden die Verlangsamung des Leseprozesses. Sie müssen alle den Textausschnitt mehrmals lesen. Die Wiederholung beruht auf der Komplexität der Sätze in diesem Textausschnitt, die allerdings auch Frustration auslösen kann. Beim ersten Lesen wird in den meisten Fällen der ganze Textausschnitt durchgelesen. Dies ist durchweg berechtigt, damit ein erster Überblick im Hinblick auf den Inhalt und den sprachlichen Aufbau geschaffen wird. Jedoch erweist sich ein solcher Leseakt zum Teil als defizitär, da er darauf hindeutet, dass die Forschungsteilnehmer ohne geeignete Lesehaltung mit dem Lesen anfangen. Sie lesen den Text linear von links nach rechts, wie sie im muttersprachlichen Leseprozess daran gewöhnt sind, anstatt sich von vornherein Gedanken darüber zu machen, dass es dabei um einen Text auf Deutsch mit strukturell anders aufgebauten Sätzen geht. Beim Vorhandensein einer besseren Bewusstheit darüber könnten verschiedene (syntaktische) Schemata bereits

reaktiviert werden (Aufbau der Nominalphrase mit Links- und Rechtsattributen; Relativpronomen in Koexistenz mit der Nebensatzkonstruktion; Verbalklammer, in diesem Fall sein + Partizip II), die den Leseprozess unter Umständen beschleunigen sowie erleichtern können.

#### 4.2.3.2 Rolle der Muttersprache und der vorher gelernten Fremdsprache(n): Lesegewohnheiten und Zugriff auf vorhandene Fremdsprachenkenntnisse

Eindeutig wird die muttersprachliche Lesegewohnheit weiter gepflegt: Die muttersprachliche Linearisierung der Wörter und Gedanken von links nach rechts und die entsprechenden postpositionalen Modifizierungen sind Faktoren, die die Leseverhalten der Untersuchungsteilnehmer maßgeblich beeinflussen. Dabei findet im mentalen Prozess das Verfahren der Neustrukturierung der deutschen Sätze bzw. der Umstellung der Wörter bei ihnen statt, so dass die neuen Sätze dem Grundwortstellungsschema SVO in der Muttersprache entsprechen (vgl. FT5, FT7, FT9, FT11). Zunächst wird der Kernsatz ermittelt, das der Prozessvorstellung bzw. dem Sprachgefühl der thailändischen Muttersprachler entsprechend so strukturiert ist: Das Satzsubjekt ist typischerweise das Agens, das eine Tätigkeit ausführt. Das Geschehen ist unmittelbar mit dem Objekt als Patiens bzw. Resultat der Handlung oder Tätigkeit verknüpft. Die Attribute dazu werden nachträglich in den Kernsatz aufgenommen.

Die Neustrukturierung des Satzes kann so veranschaulicht werden:

Der ursprüngliche Satz:

*Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie fokussiert den im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen) Charakter der (Fremd-)Sprache.*

wird auf den Kern reduziert:

*Die Sprachtheorie fokussiert den Charakter der (Fremd-)Sprache.*

[S – V – O + Genitivattribut]

Dann kommen die Attribute im Nachhinein hinzu:

1) *Die Sprachtheorie fokussiert den Charakter der (Fremd-)Sprache, funktionalen medialen.*

[S – V – O + Genitivattribut + **Adjektivattribute**]

2) *Die Sprachtheorie fokussiert den Charakter der (Fremd-)Sprache, funktionalen medialen, **im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln.***

[S – V – O + Genitivattribut + Adjektivattribute und **die dazu gehörende Präpositionalphrase**]

3) *Die Sprachtheorie, **der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende,** fokussiert den Charakter der (Fremd-)Sprache, funktionalen medialen, im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln.*

[S + **Partizipialattribut** – V – O + Genitivattribut + Adjektivattribute und die dazu gehörende Präpositionalphrase]

Anscheinend haben unterschiedliche Attributtypen auch unterschiedliche Auswirkungen auf den Leseprozess. Adjektivattribute können offenbar problemlos als solche erkannt werden. Während das Genitivattribut als ein nachgestelltes Attribut, das in diesem Satz unmittelbar nach dem Bezugssubstantiv steht, sofort zusammen mit dem Objekt wahrgenommen und verarbeitet wird, kann das vorangestellte Partizipialattribut, das für Thailänder in seiner Form und Stellung sehr fremd ist, mit besonderer Mühe erfasst werden. Es scheint so, dass die Partizipialkonstruktion umgestellt wird, bis sie wie ein Relativsatz verarbeitet werden kann. Dieser Befund steht mit der Untersuchungserkenntnis von NGAOSUWAN (1978: 110f., 152f.) im Einklang, die besagt, dass die thailändischen Studierenden bei der Produktion, z.B. beim Aufsatzschreiben, den Relativsatz vorziehen. NGAOSUWAN hat mittels einer lernersprachlichen Fehleranalyse feststellen können, dass die thailändischen Studierenden statt der Partizipialkonstruktion fast ausschließlich den Relativsatz verwenden, weil eine solche attributive Partizipialkonstruktion im Sprachsystem des Thai nicht existiert. Außerdem verwechseln die Studierenden regelmäßig, welche Partizip-Form aktivische oder passivische Bedeutung hat. Dieses Problem lässt sich auf die Fremdheit der Formen der Partizipien und die Zuordnung von Form und Bedeutung zurückführen.

Tatsächlich wird der Relativsatz in der Sprachproduktion bevorzugt oder in der Sprachrezeption verständlicher, da zum einen in der Stellung der deutsche Relativsatz mit dem im Thai übereinstimmt, und zum anderen die gewohnte

gedankliche Linearisierung und Postmodifizierung nicht gestört werden. Jedoch trifft dieser Gesichtspunkt nicht ohne Weiteres zu. Das Wesensmerkmal des Relativsatzes im Deutschen ist die Verbendstellung, die für die thailändischen Forschungsteilnehmenden nicht selten ein Problem darstellt. Außerdem kann das Relativpronomen in Kombination mit einer Präposition (in diesem Fall *bei denen*) auch Verständnisschwierigkeiten verursachen. Aufgrund dieser Tatsache ist die Ansicht, dass der Relativsatz hinsichtlich der Sprachrezeption und -produktion einfacher ist, nur bedingt zutreffend, und ist demgemäß mit Einschränkung zu vertreten.

#### 4.2.3.3 Das Lesen erschwerende, sprachliche Komponenten bezüglich des Nominalstils

Wie oben z.T. dargestellt sind einzelne Komponenten des Nominalstils Auslöser der Leseschwierigkeiten. Der eine bereits erwähnte Bereich ist die attributive Partizipialkonstruktion (vgl. FT6, FT8, FT11). Die Attribuiererscheinung hemmt den Verstehensprozess in besonderer Weise, wenn in einem Satz verschiedenartige Attribute gleichzeitig auftreten. In dem Untersuchungstext sind das **erweiterte Adjektivphrase** (*samt ihrer Präpositionalphrase*) und **Partizipialkonstruktion** (Die *der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende* Sprachtheorie fokussiert den *im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen)* Charakter der (Fremd-)Sprache) sowie **Apposition** und **Relativsatz** (die Lernprozesse jeder Art *als aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse* beschreiben, *bei denen mehr als ein Sinnesorgan im Spiel ist und viele verschiedene Gehirnregionen parallel arbeiten*). Resümierend lässt sich sagen, dass nicht allein die Stellung der jeweiligen Attribute für die Leseschwierigkeiten verantwortlich ist, sondern auch die **Zusammenwirkung** derer, die zur sprachlichen Komplexität und Abstraktheit im Nominalstil beiträgt.

Was Funktionsverbgefüge bzw. feste Fügung anbelangt, haben die Forschungsteilnehmenden weniger Schwierigkeiten damit, weil der Text nur zwei Fügungen (*im Hinblick auf...* und *im Spiel sein*) hat, deren Bedeutung mit Hilfe der Wortschatzkenntnis und des Kontexts durchaus erschlossen werden kann.

Trotzdem kann auch festgestellt werden, dass ein wortwörtlicher Übersetzungsversuch unternommen wurde, der zum Missverständnis geführt hat.

#### **4.2.3.4 Strategien zur Reduzierung der Verstehensdefizite**

Um Verständnisschwierigkeiten zu überwinden oder zu reduzieren, werden unterschiedliche Techniken angewandt, die in drei Bereiche unterteilt werden können:

##### **a) Anwendung des grammatischen/syntaktischen Wissens**

Unter Zuhilfenahme der syntaktischen Kenntnisse werden die komplex aufgebauten Sätze in Teile zerlegt, dann werden die grammatischen Relationen zwischen den Elementen wieder hergestellt (vgl. FT1, FT2, FT6, FT8). Beachtenswert ist die Gegebenheit, dass diese Kenntnisse nur bei einigen Forschungsteilnehmenden äußerst nutzbar gemacht werden, obschon alle fortgeschrittene Deutschlernende sind und alle im Text vorkommenden Grammatikphänomene in etlichen Lehrveranstaltungen kennen gelernt haben. Das deutet darauf hin, dass die angeeigneten Grammatikkenntnisse in der Verwendungspraxis nicht reaktiviert werden können. Eventuell werden die grammatischen Themen jeweils isoliert vermittelt, dass sie lediglich als starre Regeln bzw. reines Regelwissen gespeichert sind, die nicht weiter kontextualisiert werden können.

##### **b) Wortwörtliche Übersetzung**

Die Übersetzung einzelner Wörter oder Satzteile ist bei der Mehrheit der Forschungsteilnehmenden ein unentbehrlicher Bestandteil des fremdsprachlichen Leseprozesses (vgl. insbesondere FT5, FT7). Trotz unzähliger Anstrengungen in langjährigen Auseinandersetzungen mit weiteren (Fremd-)Sprachen zur Abgewöhnung dieses Verhaltens wird die wortwörtliche Übersetzung immer noch praktiziert. Die Begründung dafür dürfte der Transfer der verinnerlichten Gewohnheit aus der Muttersprache in den fremdsprachlichen Leseprozess sein, zumal die wörtliche Semantisierung beim Lesen thailändischer Texte weitestgehend möglich ist und zum Erfolg beim Lesen führen kann. Im Rahmen dieser Untersuchung ist die Übersetzung während des Leseprozesses der Individuen in unterschiedlichen Maßen und Funktionen festzustellen. Sie wird durchgeführt bei

einzelnen Lexemen, auf phrasaler Ebene, auf Satzebene, zur Verständnissicherung oder in Begleitung mit anderen Techniken.

### **c) Inferieren**

Bei mehreren Forschungsteilnehmenden ist erkennbar, dass das Inferieren zum Einsatz kommt, wenn der Textinhalt im Wesentlichen nicht verstanden und von grammatischen Kenntnissen kein Gebrauch gemacht wird. Die Gefahr der Ergänzung der Textinformationen durch das Vorwissen und der Herstellung der Sinnzusammenhänge auf dieser Grundlage besteht in diesem Kontext darin, dass die Forschungsteilnehmenden noch zu wenig über Hintergrundwissen zu diesem Thema verfügen und aus diesem Prozess ein „Ratespiel“ geworden ist (vgl. insbesondere FT4, FT7).

### **d) Rückgriff auf die vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse**

Englisch ist gemeinhin die erste Fremdsprache für Thailänder. Sie ist die in Thailand am weitesten verbreitete westliche Sprache, deren Erlernen einen unerlässlichen Zugang zu weiteren Sprachen mit dem lateinischen Alphabet und dem System der Interpunktion schafft. In der vorliegenden Untersuchung ist die Nutzung der sprachlichen Vorkenntnisse der Forschungsteilnehmenden einleuchtend. Der wichtigste Transferbereich des Englischen ist die lexikalische Ebene, auf der die Aktivierung der Englischkenntnisse und der Vergleich der Ähnlichkeiten bezüglich des Wortschatzes in Deutsch und Englisch hochgradig automatisiert ablaufen. Wie aus einigen der oben stehenden Äußerungen ersichtlich, kann auch die Verarbeitung der Interpunktionszeichen während des Lesens als erwiesen angesehen werden, wobei sie generell unbewusst stattfindet und nicht klar reflektiert werden kann (vgl. die einzige explizite Erwähnung des FT11). Freilich beschränken sich die Kenntnisse in den Interpunktionszeichen auf das Wesentlichste, nämlich den Punkt (bei uns als *full stop* bekannt) als Satzschlusszeichen und das Komma als Zeichen für Aufzählung von Wörtern oder Wortgruppen. Hinzu kommt im Laufe des Deutschlernens die Funktion des Kommas zur Markierung des Nebensatzes oder dessen Trennung vom Hauptsatz.

Die Rolle des Wissens über die englische Grammatik ist in unterschiedlichen Bereichen verschieden zu bewerten und einzuordnen. Beispielsweise haben die

Forschungsteilnehmenden keine Schwierigkeiten mit dem Erkennen und Interpretieren der einzelnen vorangestellten Adjektivattribute in den deutschen Sätzen. Dank der Englischkenntnisse kennen sie die Gemeinsamkeit in der Voranstellung des Adjektivattributs der englischen und deutschen Sprache.

Die Wortstellung des englischen Satzes hat bei Weitem auch die SVO-Struktur; die Sprache trägt somit auch Züge der isolierenden Sprache, in der durch die fehlende Flexionsmarkierung die Stellung der Wörter im Satz streng reglementiert werden muss. Dass diese SVO-Wortstellung im Englischen ebenso wie im Thai existent ist, ist eher ein „glücklicher“ Umstand, der den Thailändern das Erlernen der fundamentalen Syntax des Englischen erleichtert. Aus diesem Grund wird die Tatsache, dass einige Forschungsteilnehmenden versuchen, die Sätze auf Deutsch so umzustellen, dass sie dem Wortfolgeschema SVO entspricht, an dieser Stelle interpretiert als den Versuch zur Rückführung auf das syntaktische „Default“ bzw. die Grundwortstellung des Thai als Muttersprache.

### **4.3 Schlussfolgerungen aus der Untersuchung**

Aus den Ausführungen in diesem Kapitel lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Die Forschungsteilnehmenden haben Schwierigkeiten beim Leseverstehen des Textes im Nominalstil. Der Schreibstil zur komprimierten Darstellung des Geschehens sowie die daraus resultierende hohe Abstraktheit sind den thailändischen Lesern wenig bekannt. Die Auseinandersetzung mit dem Stil erfordert hohe Aufmerksamkeit und Sprachkompetenz.
- Die Informationsverdichtung und strukturelle Komplexität sind Folgen der Ausgestaltung der Nominalphrase und der vielschichtigen Attribuierung innerhalb derer. Bei den Linksattributen ist zu differenzieren zwischen dem Adjektivattribut, das aufgrund der Englischkenntnisse leicht erfasst werden kann, und dem Partizipialattribut, das für Thailänder ein unbekanntes Sprachphänomen ist. Die Rechtsattribute, die stellungsmäßig mit den Attributen im Thai übereinstimmen, gewähren nicht ohne Weiteres Sicherheit beim Lesen, da die innere Struktur der Rechtsattribute im Deutschen sehr vielfältig ist und

sich erheblich von der in der Ausgangsprache der Untersuchungsteilnehmer unterscheidet. Generell kann die Tendenz festgestellt werden, dass die Attributhäufung bzw. das mehrfache Auftreten der verschiedenartigen Attribute den thailändischen Lesern wesentliche Schwierigkeiten bereiten.

- Beim Funktionsverbgefüge oder bei der festen Fügung kann konstatiert werden, dass die wortwörtliche Übersetzung vorgenommen wird. Das führt dazu, dass trotz Verständnis der Einzelwörter die Gesamtbedeutung der Konstruktion nicht ganz zu begreifen ist. Die Bedeutungskennntnis der Einzelwörter reicht also für die Semantisierung nicht aus.
- Was Einflüsse der Muttersprache im Leseprozess anbelangt, ist Folgendes zu bilanzieren: Die gewohnte Grundwortstellung im Satz, die Wahrnehmungsmuster (linear von links nach rechts) und die in der Muttersprache erfolgreich verwendbare Strategie der wortwörtlichen Verarbeitung werden bewusst oder unbewusst auf den fremdsprachlichen Leseprozess transferiert.
- Der Einsatz des Englischen als erster Fremdsprache beruht in erster Linie auf dem Erkennen von Ähnlichkeiten auf der lexikalischen Ebene. Die Transfererscheinung dieser Kategorie ist ein bewusster Prozess. Eher unbewusst oder automatisiert ist der Transfer der vorhandenen Englischkenntnisse bei dem Erkennen und der Verarbeitung der Interpunktionszeichen, die in der Muttersprache nicht verwendet werden.

Auch in Erwägung zu ziehen ist die von der Mehrheit der Teilnehmenden vertretene Ansicht, dass das Vorwissen, in diesem Fall Fachwissen, insofern nötig ist, das es den Leseverstehensprozess erleichtern oder beschleunigen kann, so dass die syntaktische Analyse der Sätze nicht vorgenommen werden muss. Allerdings ist diese anspruchsvolle Erwartung nur schwer zu erfüllen, insbesondere in den zeitlich sehr begrenzten und straff organisierten Studiengängen für Germanistik oder Deutsch als Fremdsprache in Thailand gibt es kaum Freiraum zum umfangreichen Wissensaufbau. Dieses ambitionierte Ziel ist möglicherweise im Rahmen eines sog. *Extensive Reading Program* zu erreichen, in dem Lernende außerhalb der regulären Veranstaltungszeiten auf eigene Initiative sowie unter Anleitung und Betreuung des Lehrpersonals zielsprachliche Texte lesen, die auf ihren Interessengebieten liegen. Von den betreuenden Lehrkräften wird verlangt, dass sie einschlägige oder prominente Texte im jeweiligen Themenbereich den Fremd-

sprachenlernenden zur Verfügung stellen und einen genauen Überblick über die Texte bezüglich der inhaltlichen und sprachlichen Aspekte haben, so dass diese, falls Leseverstehensschwierigkeiten entstehen, gemeinsam mit den Lernenden besprochen werden können. Es wäre aber trotz allem ein Trugschluss, dass man somit Texte auf Deutsch, die Flexionsreichtum und hohe morphosyntaktische Komplexität aufweisen, ganz „grammatikfrei“ lesen kann. Die Nutzung der morphosyntaktischen Informationen, um die Bedeutung von Wörtern und Sätzen zu erschließen, muss daher hervorgehoben werden.

Zu guter Letzt sind einige Anmerkungen zur methodologischen Vorgehensweise der vorliegenden Forschung vonnöten. Im Rahmen der Untersuchung werden unterschiedliche Instrumente zur Erhebung der grundlegenden persönlichen Daten, verbalen Äußerungen, Einstellungen und Einschätzungen der Teilnehmer dem Text gegenüber eingesetzt, und zwar der Fragebogen, das Laute Denken und die nachträgliche Befragung. Diese Erhebungsinstrumente ermöglichen die adäquate Erfassung des Untersuchungsgegenstandes und die eingehende Auswertung und Interpretation der erhobenen Verbaldaten, insbesondere in den Fällen, wo die anhand der Methode des Lauten Denkens erhobenen Äußerungen sehr lückenhaft oder sogar ausgefallen sind. Die Phase des Lauten Denkens ist trotz aller vorbereitenden Maßnahmen in der echten Erhebungssituation bei einigen Forschungsteilnehmenden nicht optimal abgelaufen. Die Gründe dafür dürften sein, dass das Laute Denken an sich als Forschungsmethode zu bestimmten Menschentypen nicht passt (vgl. FT6), oder dass sich einige Teilnehmer zu sehr auf das Produkt (z.B. Verstehensdefizite) statt auf den Leseprozess konzentrieren (vgl. FT9 und FT11). Interessanterweise ist zu bemerken, dass dasselbe Verfahren von den Forschungsteilnehmenden mit weitestgehend homogenen kulturellen Bildungshintergründen unterschiedlich gehandhabt wird. Anscheinend spielt der intraindividuelle Faktor, in besonderer Weise hinsichtlich der Verbalisierungs- und Reflexionsfähigkeit, eine übergeordnete Rolle. Solche „Vorfälle“ wird man erst in aktuellen Erhebungssituationen erleben, und damit muss man als Forscher umzugehen wissen.

## 5 Didaktisch-methodische Implikationen

In diesem Kapitel werden didaktisch-methodische Überlegungen präsentiert, die auf den Ergebnissen der sprachwissenschaftlichen und empirischen Untersuchungen in den vorangegangenen Kapiteln beruhen. Die ersten Unterrichtsvorschläge haben einen allgemeingültigen Charakter, d.h. sie können in unterschiedlichen Kontexten realisiert und je nach Unterrichtsbedingungen adaptiert werden. Dies ist allenfalls sehr wünschenswert, da die Anforderungen in verschiedenen Sprachkursen und Lehrveranstaltungen an den (thailändischen) Universitäten z.T. voneinander abweichen; auf die Ziele und Gewichtungen sowie Bedürfnisse und Wünsche der Teilnehmenden müssen jeweilige Lehrveranstaltungen zugeschnitten sein.

Der zweite Teil der Unterrichtsvorschläge ist konkreter; sie berufen sich auf die Ziele und Anforderungen im obligatorischen, propädeutischen Sprachkurs *GL 602: Communicative Reading and Writing Skills for German* im Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache an der Ramkhamhaeng University in Bangkok. Der Grund zur Wahl dieser studienvorbereitenden und -begleitenden Lehrveranstaltung liegt in ihrer besonderen Relevanz im curricularen Rahmen. Sie steht nämlich vor zwei Herausforderungen: Zum einen wird zum Ziel gemacht, dass die für das Fachstudium unentbehrlichen Fertigkeiten Lesen und Schreiben intensiv praktiziert werden, zum anderen sollten sich die Studierenden, die sich im ersten Semester im Fachstudium befinden, auch erste grundlegende Fachkenntnisse im Bereich Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung mitaneignen. Die Einbettung der Unterrichtsvorschläge in eine wissenschaftspropädeutische Veranstaltung ermöglicht auch, den kontrastiv-lesegrammatischen Ansatz in einem größeren zusammenhängenden Rahmen darzustellen.

## 5.1 Übungsvorschläge

Aufgrund der Tatsache, dass der Nominalstil zum großen Teil in den fachsprachlichen und wissenschaftlichen schriftlichen Texten zu finden ist, wird die Beschäftigung der Fremdsprachenlernenden mit dem Phänomen in erster Linie über Fachtextlesen und (Fach-)Textarbeit ermöglicht. Fremdsprachenunterricht mit fachorientierter Ausrichtung beruht auf einem übergeordneten Lernziel, sprachliche (und interkulturelle) Handlungsfähigkeit zu erwerben. Die angestrebten fremdsprachlichen Fertigkeiten und Tätigkeiten umfassen im Allgemeinen wie im allgemeinsprachlichen Unterricht den systematischen Erwerb von grundlegenden Grammatikkompendien, Strategien der Textrezeption wie -produktion und angemessene Sprachverwendung in aktuellen Gebrauchssituationen der fachlichen Kommunikation. Im Bereich des Textverstehens kann sich der fachbezogene Deutschunterricht folgende Aspekte zum Ziel setzen (vgl. FLUCK 1997: 155f.):

- rezeptives Erfassen von schriftlichen Fachtexten, d.h. passives Leseverständnis von Fachliteratur mit und ohne Wörterbuch oder rezeptives Erfassen gesprochener Fachsprache,
- aktives Vermögen, an fachsprachlicher Kommunikation teilzunehmen (sprechend und/oder schreibend, interaktiv).

Je nach Anforderung der Praxis können die oben genannten Ziele präzisiert und miteinander kombiniert werden. In der vorliegenden Arbeit gilt der erste Aspekt (außer der Auseinandersetzung mit gesprochenen Fachtexten) als wichtigstes Ziel. Zwar ist diese Rezeptionsebene mit besonderem Gewicht zu akzentuieren, aber der nicht zu vernachlässigende, weitere Schritt im Fremdsprachenunterricht ist der Bereich der aktiven Sprachverwendung in fachsprachlichen bzw. fachorientierten Situationen. Anhand von einigen Textauszügen und des im empirischen Teil eingesetzten Texts zur Untersuchung der Lesehaltungen und -schwierigkeiten hinsichtlich des Nominalstils werden Übungen zur Textarbeit ansatzweise vorgestellt, beispielsweise Textvereinfachung (Erstellung von vereinfachtem Paralleltext durch sprachliche Erleichterung wie Auflösung des komplizierten Satzbaus),

Textaufgliederung (Darstellung der Informationskonzepte des Textes durch ein Flussdiagramm) oder Textzusammenfassung bzw. Verkürzung.

Die folgenden Übungsansätze, die prinzipiell je nach Lerninteresse und Sprachstand adaptierbar sind, sind in erster Linie für die Arbeit im fremdsprachlichen Unterricht mit thailändischen Deutschlernenden mit Mindestkenntnissen auf den Niveaustufen A1-A2 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen konzipiert, in diesem Zusammenhang für die thailändischen Deutsch-/Germanistikstudierenden. Üblicherweise werden alle grundlegenden Themen und Grammatikpensen mehr oder weniger detailliert im Bachelorstudium absolviert, darum können die Grammatik- sowie Wortschatzkenntnisse auf den Niveaustufen A1-A2 bis zum Niveau B1 erwartet werden.

### 5.1.1 Übungsvorschläge zur Textarbeit

#### a) Textwiedergabe mit eigenen Worten oder Vereinfachung des Textes

Diese Aufgaben dienen einerseits der Leseverständnisprüfung, andererseits wird die reproduktive Sprachverwendung in semantischer und syntaktischer Hinsicht zum Ziel gesetzt.

##### ■ offene Aufgabe

Versuchen Sie, die Textpassage (schriftlich) mit eigenen Worten wiederzugeben! Beachten Sie dabei die Verständlichkeit im Hinblick auf die Komplexität der Sätze!

Die Vereinten Nationen (UN) warnen laut einem Zeitungsbericht in ihrem für Februar angekündigten Klimabericht vor den Folgen eines versiegenden Golfstroms. Nach Erkenntnissen des Hamburger Max-Planck-Instituts für Meteorologie wird die das Klima in Nordeuropa maßgeblich bestimmende warme Meeresströmung bis zum Jahr 2100 deutlich erlahmen, was für einzelne Staaten massive Konsequenzen haben wird.

Die Aufgabe ist sehr offen. Einerseits gibt sie den Lernenden viel Freiraum zur Entfaltung der Ausdrucksvarianten und kreativen Ideen, andererseits sind bei der Erarbeitung dieser Aufgabe sehr viele Fehler möglich. Deswegen ist die Aufgabe mehr für leistungsstarke oder risikofreudige bzw. fehlertolerante Lernende geeignet.

■ gesteuerte Aufgabe

In der Aufgabe können weitere Hilfen für Grammatik und Ausdruck zur Textumformung angegeben werden.

Vereinfachen Sie die Sätze, indem Sie die Sätze umformen!

Zum Beispiel: Aus einem sehr komplexen Satz bilden Sie zwei Sätze.

Die Vereinten Nationen (UN) warnen laut einem Zeitungsbericht in ihrem für Februar angekündigten Klimabericht vor den Folgen eines versiegenden Golfstroms. Nach Erkenntnissen des Hamburger Max-Planck-Instituts für Meteorologie wird die das Klima in Nordeuropa maßgeblich bestimmende warme Meeresströmung bis zum Jahr 2100 deutlich erlahmen, was für einzelne Staaten massive Konsequenzen haben wird.

**Hinweis!** Man kann statt komplexer Nominalgruppe einen Relativsatz verwenden.

Das Ergebnis kann so aussehen:

Die Vereinten Nationen (UN) warnen laut einem Zeitungsbericht in ihrem Klimabericht, der für Februar angekündigt ist, vor den Folgen eines versiegenden Golfstroms. Nach Erkenntnissen des Hamburger Max-Planck-Instituts für Meteorologie wird die warme Meeresströmung, die das Klima in Nordeuropa maßgeblich bestimmt, bis zum Jahr 2100 deutlich erlahmen, was für einzelne Staaten massive Konsequenzen haben wird.

Diese Art der Aufgabe entspricht dem Aufgabentyp, der sich in den standardisierten Sprachprüfungen des Goethe-Instituts wie in der Zentralen Mittelstufenprüfung (ZMP), Zentralen Oberstufenprüfung (ZOP) und in der

Prüfung Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS) und auch in der DSH-Prüfung (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber) immer findet.

### **b) Veranschaulichung des Textes mit Hilfe eines Schaubilds**

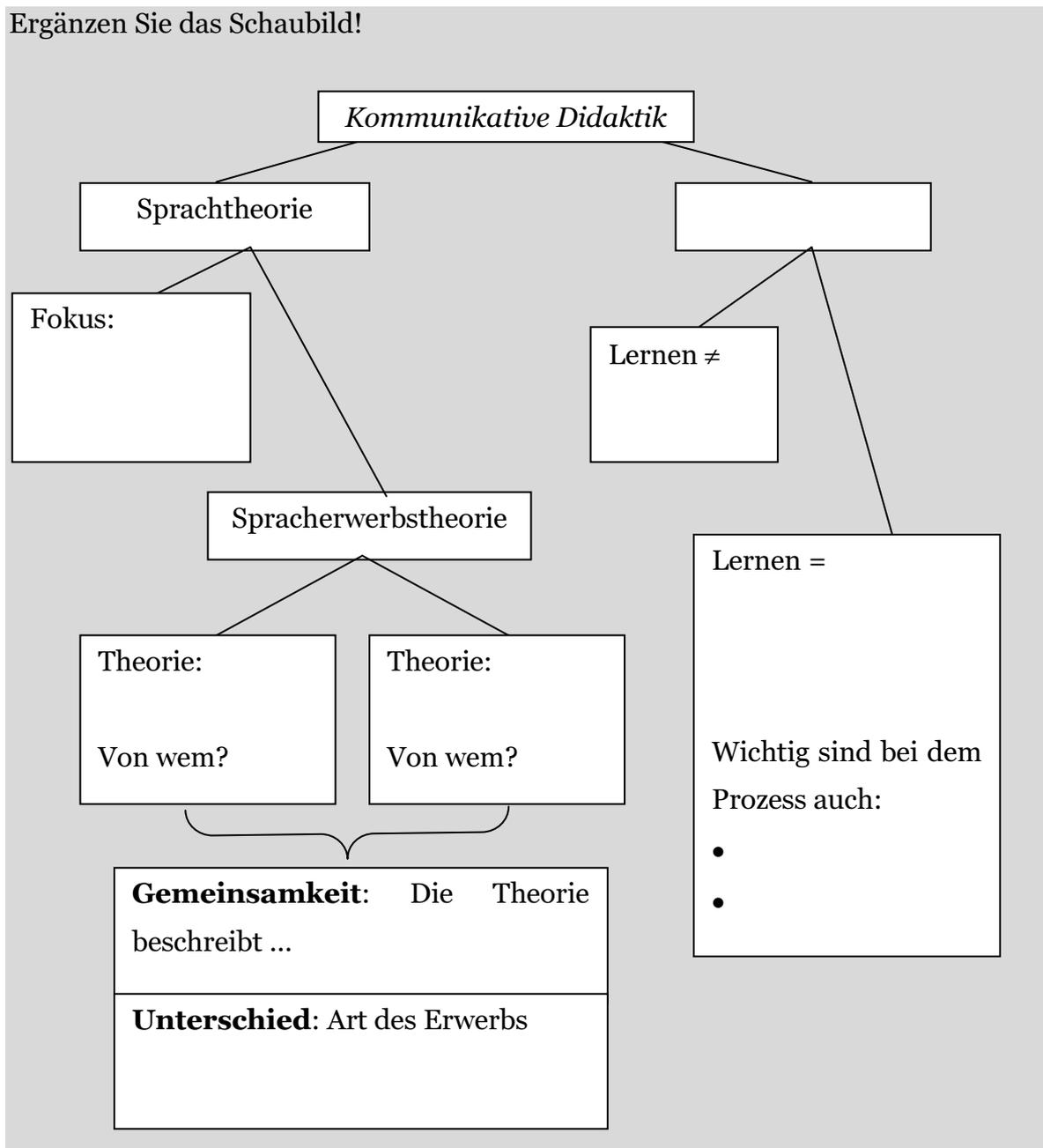
Die Lernenden müssen den Text verstehen und nachfolgend den laufenden Text in komprimierter Form, z.B. in einem Diagramm oder Modell, wiedergeben bzw. darstellen. Demzufolge wird nicht nur die hohe Sprachkompetenz bei der Lösung der Aufgabe gefordert, sondern auch Kreativität und hohe kognitive Verarbeitung, z.B. logische Strukturierung zur Abstraktion bzw. Modellierung der Textaussage.

Versuchen Sie den Textabschnitt zu veranschaulichen, z.B.: zeichnen Sie ein Schaubild für den Textabschnitt!

Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie fokussiert den im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen) Charakter der (Fremd-)Sprache. Die favorisierte Spracherwerbtheorie nach Selinker (Interlanguage-Theorie) und Bausch (Interimsprachentheorie) beschreibt Stufen des allmählichen Fremdsprachen-Erwerbsprozesses der jeweils einzelnen Fremdsprachen-Lernenden, die von Selinker im Kontext ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs, die von Bausch im Kontext gesteuerten Fremdsprachenerwerbs. Lerntheoretisch ist die kommunikative Didaktik Konzepten verpflichtet, die Lernen nicht einfach als Verhaltensänderung, sondern die Lernprozesse jeder Art als aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse beschreiben, bei denen mehr als ein Sinnesorgan im Spiel ist und viele verschiedene Gehirnregionen parallel arbeiten.

Die Aufgabe ist offenbar zu offen. Die Arbeit mit der Aufgabe kann entlastet werden, wenn das Modell teilweise vorgefertigt ist wie in dem folgenden Beispiel.

Ergänzen Sie das Schaubild!



Im Vergleich zur ersten Aufgabe ist die Aufgabe viel gesteuerter. Sie konzentriert sich auf die Überprüfung des Textverständnisses und die logische Anordnung vom Textinhalt unter den angegebenen Stichpunkten.

Die beiden vorgeschlagenen Aufgaben können miteinander kombiniert werden. Dies kann in Form eines halbfertigen Modells geschehen, das von den Lernenden weiter entwickelt werden kann.

## 5.1.2 Übungsvorschläge zur Entwicklung der Sprachsensibilisierung und Sprachbewusstheit

Die Sprachsensibilisierung bzw. Sprachbewusstheit, auch unter besonderer Berücksichtigung der sprachkontrastiven Aspekte zwischen Deutsch und Thai, soll neben der Sprachfähigkeit entwickelt werden.

Der Grundsatz des Aufgabentyps ist der Vergleich von Texten miteinander unter formalen, semantischen und pragmatischen Gesichtspunkten. Ein Ansatz ist der Vergleich zweier Texte, die zwar beide in Deutsch, aber stilistisch unterschiedlich verfasst sind. In dieser Übungsform stehen die formalen sprachlichen Merkmale im Mittelpunkt der Betrachtung, z.B.

- Länge/Kürze der Textabschnitte;
- Länge der Sätze und Anzahl der Wörter in einem Satz;
- Häufigkeit von Substantiv und Verb in den Texten.

Die Leitfragen in Bezug auf die Rezeption sowie die Verständlichkeit der Texte (z.B. Welcher Textabschnitt ist für Sie verständlicher? Können Sie das begründen?) sind im Hinblick auf die Bewusstmachung des Leseprozesses sehr empfehlenswert.

Eine andere Übungsform berücksichtigt in besonderer Weise die Kontrastivität der Sprachen Deutsch und Thai. Die Lernenden bekommen zwei Texte; der eine ist in Deutsch, der andere in Thai verfasst. Die Voraussetzungen der miteinander zu vergleichenden Texte sind, dass sie den gleichen Inhalt vermitteln oder zumindest das gleiche Thema behandeln. Die Texte sollten im Nominalstil geschrieben sein, und zwar unterschiedlich im deutschen und „thailändischen Nominalstil“. Die Lernenden analysieren und vergleichen die beiden Texte miteinander unter besonderer Berücksichtigung der Fragestellungen, ob Nominalstil im Thai existiert, welche grammatischen Formen da realisiert werden oder welche Funktion in semantischer und pragmatischer Hinsicht der Nominalstil im Thai im Vergleich zum Nominalstil im Deutschen erfüllen kann. Damit wird erreicht, dass die Lernenden für das Stilphänomen in den beiden Sprachen sensibilisiert werden. Ein Problem bei der Übungsgestaltung kann darin bestehen, dass es keine inhaltlich wirklich äquivalenten Texte in den beiden Sprachen gibt. Eine Lösung

dafür wäre das Konstruieren eines thailändischen Textes („synthetischer Text“) nach dem Muster des deutschen Ausgangstextes, wobei die sprachliche Authentizität des konstruierten Textes das ausdrücklich zu beachtende Kriterium ist.

Ein Beispiel: Nach der Beschäftigung mit deutschen Texten zum Thema *Klimawandel* wird der in Thai verfasste folgende Text zum Thema *Globale Erderwärmung und seine Folgen für Thailand* eingesetzt. Der Text weist mehrere Merkmale des modernen fach- und wissenschaftssprachlichen Schreibstils in der thailändischen Sprache auf: Abstraktbildungen mittels Nominalisierung, komplexe Nominalphrasen und typische präpositionale Gefüge. Die Arbeit an dem Text umfasst nicht nur die inhaltliche Besprechung, sondern bezieht die Analyse des Schreibstils des Textes sowie Reflexion über Textverständlichkeit mit ein.

Ein deutscher Bekannter von Ihnen möchte wissen, ob und in welchem Umfang das Thema Klimawandel in Thailand diskutiert wird. Sie wissen das leider nicht genau und suchen nach Informationen im Internet. Auf einer Seite von Greenpeace finden Sie den folgenden Text zum Thema *Globale Erderwärmung*. Der Text ist aber in Thai verfasst. Sie müssen ihn für Ihren Bekannten/Freund auf Deutsch kurz zusammenfassen, worüber im Text diskutiert wird, welche die wichtigsten Folgen der globalen Erderwärmung für Thailand sind.

## ภาวะโลกร้อน

[...] จากการทำงานของคณะกรรมการของรัฐบาลนานาชาติ ว่าด้วยเรื่องการเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศที่มีองค์การวิทยาศาสตร์ ได้ร่วมมือกับองค์การสหประชาชาติ เฝ้าสังเกตผลกระทบต่างๆ และได้พบหลักฐานใหม่ที่แน่ชัดว่า จากการที่ภาวะโลกร้อนขึ้นในช่วง 50 กว่าปีมานี้ ส่วนใหญ่เป็นผลมาจากการกระทำของมนุษย์ ซึ่งส่งผลกระทบต่อเนื้อให้อุณหภูมิของโลกเพิ่มขึ้นในทุกหนทุกแห่ง ประมาณ 1.4-5.8 องศาเซลเซียส.

การเปลี่ยนแปลงสภาพภูมิอากาศไม่ได้เปลี่ยนแปลงไปที่ละเล็กทีละน้อย แต่เป็นการเปลี่ยนแปลงอย่างรุนแรงซึ่งเกิดขึ้นบ่อยครั้ง และมีความรุนแรงมากขึ้นเรื่อยๆ ตัวอย่างที่เห็นได้ชัดได้แก่ ความแห้งแล้งอย่างรุนแรง วัตภัย อุทกภัย พายุฝนฟ้าคะนอง พายุทอร์นาโด แผ่นดินถล่ม และการเกิดพายุรุนแรงฉับพลัน จากภาวะอันตรายเหล่านี้พบว่า ผู้ที่อาศัยอยู่ในเขตพื้นที่ที่เสี่ยงกับการเกิดเหตุการณ์ดังกล่าว ซึ่งได้รับผลกระทบมากกว่าพื้นที่ส่วนอื่นๆ ยังไม่ได้รับการเอาใจใส่และช่วยเหลือเท่าที่ควร นอกจากนี้ ยังมีการคาดการณ์ว่า การที่อุณหภูมิของโลกสูงขึ้น เป็นเหตุให้ปริมาณผลผลิตเพื่อการบริโภคโดยรวมลดลง ซึ่งทำให้จำนวนผู้อดอยากหิวโหยเพิ่มขึ้นอีก 60-350 ล้านคน

ในประเทศไทยและฟิลิปปินส์ มีโครงการพลังงานต่างๆ ที่จัดตั้งขึ้น และการดำเนินงานของโครงการเหล่านี้ ได้ส่งผลกระทบต่อระบบนิเวศน์วิทยาอย่างเห็นได้ชัด ตัวอย่างเช่น การเปลี่ยนแปลงของฝนที่ไม่ตกตามฤดูกาล และปริมาณน้ำฝนที่ตกในแต่ละช่วงได้เปลี่ยนแปลงไป การบุกรุกและทำลายป่าไม้ที่อุดมสมบูรณ์ การสูงขึ้นของระดับน้ำทะเลและอุณหภูมิของน้ำทะเล ซึ่งส่งผลกระทบต่อระบบนิเวศน์วิทยาตามแนวชายฝั่ง และจากการที่อุณหภูมิของน้ำทะเลสูงขึ้นนี้ ได้ส่งผลกระทบต่อ การเปลี่ยนสีของน้ำทะเล ดังนั้น แนวปะการังต่างๆ จึงได้รับผลกระทบและถูกทำลายเช่นกัน

ประเทศไทยเป็นตัวอย่างของประเทศที่มีชายฝั่งทะเล ที่มีความยาวประมาณ 2,490 กิโลเมตร และเป็นแหล่งที่มีความสำคัญอย่างมากต่อเศรษฐกิจของประเทศ โดยเฉพาะอย่างยิ่ง การประมง การเพาะเลี้ยงสัตว์น้ำ และความไม่แน่นอนของฤดูกาลที่ส่งผลกระทบต่อการทำเกษตรกรรม มีการคาดการณ์ว่า หากระดับน้ำทะเลสูงขึ้นอีกอย่างน้อย 1 เมตรภายในทศวรรษหน้า หาดทรายและพื้นที่ชายฝั่งในประเทศไทยจะลดน้อยลง สถานที่ตากอากาศชายทะเล รวมถึงอุตสาหกรรมการท่องเที่ยวในสถานที่ท่องเที่ยวต่างๆ เช่น พัทยา และ ภูเก็ต จะได้รับผลกระทบโดยตรง แม้แต่กรุงเทพมหานคร ก็ไม่สามารถหลีกเลี่ยงจากผลกระทบของระดับน้ำทะเลที่สูงขึ้นนี้เช่นกัน

ปัญหาด้านสุขภาพ ก็เป็นเรื่องสำคัญอีกเรื่องหนึ่งที่ได้รับผลกระทบอย่างรุนแรง จากสภาพภูมิอากาศที่เปลี่ยนแปลงนี้ด้วย เนื่องจากอุณหภูมิและความชื้นที่สูงขึ้น ส่งผลให้มีการเพิ่มขึ้นของยุงมากขึ้น ซึ่งนำมาสู่การแพร่ระบาดของไข้มาเลเรีย และไข้ดำ นอกจากนี้โรคที่เกี่ยวข้องกับน้ำ เช่น อหิวาต์คโคร ซึ่งจัดว่าเป็นโรคที่แพร่ระบาดได้อย่างรวดเร็ว โรคหนึ่งในภูมิภาคนี้ คาดว่าจะเพิ่มขึ้นอย่างรวดเร็วและต่อเนื่อง จากอุณหภูมิและความชื้นที่สูงขึ้น คนยากจนเป็นกลุ่มคนที่มีความเสี่ยงสูงต่อผลกระทบ จากการเปลี่ยนแปลงนี้ ประกอบกับการให้ความรู้ในด้านการดูแลสุขภาพที่ดี ยังมีไม่เพียงพอ

ปัจจุบันนี้สัญญาณเบื้องต้นของสภาพภูมิอากาศที่เปลี่ยนแปลงไป ได้ปรากฏขึ้นอย่างแจ่มชัด ดังนั้น สมควรหรือไม่ที่จะรอนจนกว่าจะค้นพบข้อมูลมากขึ้น หรือ มีความรู้ในการแก้ไขมากขึ้น ซึ่ง ณ เวลานั้นก็อาจสายเกินไปแล้วที่จะแก้ไขได้

ที่มา: <http://www.greenpeace.org/seasia/th/campaigns/91648/91666>

Um den Text für Ihren Bekannten zusammenfassen zu können, haben Sie ihn bestimmt sehr genau gelesen. Wie finden Sie den Text? Wie ist der Text geschrieben? Ist der Text für Sie als Thailänder einfach zu lesen? Fällt Ihnen etwas Sprachliches auf (Fachwörter, Nomen und Nominalphrase, Satzbau etc.)?

Die Übungen zur Entwicklung der Sprachsensibilisierung in Bezug auf den deutschen Nominalstil und die thailändische Nominalisierungstendenz können ansatzweise bereits in den elementaren Lesekursen für Bachelorstudierende (Bsp. GN 326/327: Reading Comprehension 1/2 an der Ramkhamhaeng University oder GR 236/237: Reading in German 1/2 an der Thammasat University) eingesetzt werden, eventuell in Verbindung mit der Lektüre von Sachtexten bzw. Nachrichtentexten, in denen der Nominalstil oft vorkommt.

## **5.2 Unterrichtsvorschläge für die sprachpraktische Lehrveranstaltung GL 602: Communicative Reading and Writing Skills for German im Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache an der Ramkhamhaeng University**

Der sprachpraktische Lehrveranstaltung *GL 602: Communicative Reading and Writing Skills for German* ist – wie bereits erwähnt - im Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache der Ramkhamhaeng University angesiedelt. Hierbei bedarf es einer kurzen Skizze des Masterstudiengangs, damit man versteht, in welchem Zusammenhang die didaktisch-methodischen Überlegungen in diesem Abschnitt der vorliegenden Arbeit stehen, welchen Stellenwert die Lehrveranstaltung im Studiengang hat und welche Ziele sie zu verfolgen hat.

Der seit 1999 angebotene Masterstudiengang ist der erste seiner Art in Südostasien und der zweite Masterstudiengang für Deutsch/Germanistik in Thailand.<sup>210</sup> Im Prinzip dient der Studiengang der fachlichen Vertiefung im Bereich der Methodik/Didaktik des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts und hat aber auch einen generalistischen Charakter bei der Vorbereitung auf das mögliche, spezialisiertere Weiterstudium in den deutschsprachigen Ländern.

Bei der Curriculumentwicklung wurde eine Grundsatzdiskussion über den Standpunkt des Hochschulfaches Deutsch als Fremdsprache in Thailand durch-

---

<sup>210</sup> Der erste Masterstudiengang für Deutsch in Thailand ist der an der Chulalongkorn University in Bangkok. Das Germanistik-Studium an der Chulalongkorn University hat seinen Schwerpunkt in der Sprach- und Literaturwissenschaft.

geführt. Daraus ergibt sich die Grundkonzeption, dass das Fach Deutsch als Fremdsprache an der Ramkhamhaeng University in Anlehnung an die langjährig gepflegte Tradition der Germanistik als Fremdsprachenphilologie in Thailand gestaltet werden soll. Dieser Gesichtspunkt wird durch zwei Argumente begründet: einerseits zur Abwehr gegen die (unterschwellig) existierende Abwertung des Status der Deutschlehrausbildung gegenüber der Germanistenausbildung (vgl. auch NEUNER 2001: 32) und andererseits zur Vermeidung der Überschneidung der akademischen Tätigkeit mit der *Faculty of Education* der hiesigen Universität, in der Lehrer für (Fach-)Unterricht in der Muttersprache ausgebildet werden. Das Studienprogramm ist auf zwei Jahre angelegt. Das Studium kann für einen längeren Zeitraum ausgedehnt werden, muss nach der Studienordnung innerhalb von fünf Jahren abgeschlossen werden, sonst wird automatisch die Exmatrikulation vorgenommen. Es wird nur das Fach Deutsch als Fremdsprache studiert, Nebenfächer gibt es nicht. Die Lehrveranstaltungen finden ausschließlich am Wochenende (den ganzen Samstag und Sonntag) statt. Diese Form des „Wochenendstudiums“ soll außer den regulären, noch nicht berufstätigen Studierenden weiterbildungswilligen Erwerbstätigen und Lehrpersonen die postgraduale Studienmöglichkeit anbieten.<sup>211</sup>

### 5.2.1 Zur Lehrveranstaltung GL 602: Communicative Reading and Writing Skills for German

Die Lehrveranstaltung *GL 602: Communicative Reading and Writing Skills for German* ist eine von zwei studienvorbereitenden, zugleich -begleitenden Sprachkursen<sup>212</sup>, die die Studienanfänger in den ersten zwei Semestern ohne Credits bzw. Leistungspunkte belegen müssen. Die offizielle Kursbeschreibung lautet<sup>213</sup>:

---

<sup>211</sup> Weiteres zum Masterstudiengang Deutsch als Fremdsprache an der Ramkhamhaeng University in KAEWWIPAT (2004)

<sup>212</sup> Der andere Kurs ist *GL 601 Communicative Listening and Speaking Skills for German*. Der Kurs *GL 602* ist im ersten Fachsemester und der *GL 601* im zweiten zu besuchen. Die Kennzahlen der Lehrveranstaltungen könnten irreführend sein. Die Lehrveranstaltung *Communicative Listening and Speaking Skills for German* hat zwar die Kennzahl 601, wird aber erst im zweiten Semester, und die Veranstaltung mit der Kennzahl 602 wird im ersten besucht. Dies hat seine formalen und pragmatischen Gründe in den Vorgaben zur Curriculumentwicklung an der Universität. Die Abkürzung *GL* steht für *German (as a Foreign) Language*. An den Universitäten in Thailand werden Studienfächer mit Kennziffern oder zwei lateinischen Buchstaben verschlüsselt,

Die sprachpraktische Veranstaltung übt die Lese- und Schreibfertigkeiten der Kursteilnehmer für eine erfolgreiche Kommunikation. Schwerpunkte liegen auf der Analyse wissenschaftlicher Aufsätze (Untersuchung von Aufbau, Inhalt und Stil) sowie dem Schreiben von Aufsätzen und Kommentaren seitens der Kursteilnehmer.

In der Praxis liegt ein Schwerpunkt des Kurses auf der textlinguistischen und stilistischen Analyse von wissenschaftlichen Texten und Aufsätzen, in Bezug auf Autorintention, textuelle Makro- und Mikrostrukturen. Der andere Schwerpunkt liegt im (re-)produktiven Bereich wie Textwiedergabe und -zusammenfassung sowie Argumentieren.

Die zwei Sprachkurse sind in das Studienprogramm eingebaut, um sprachliche Defizite von den leistungshomogenen Studierenden beim Studieneingang zu reduzieren und sie auf einen gewissen, studierfähigen Sprachstand zu bringen.

Die sprachliche Studierfähigkeit wird oft bei verschiedenen Sprachtests als eine Grundvoraussetzung für den Hochschulzugang angeführt, wobei deren Konzept oft nicht zufriedenstellend definiert, oder gar nicht konkretisiert wird. PROFILE DEUTSCH (2005), die Umsetzung der Niveaubeschreibungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (deutsche Fassung 2001) in Form von Kannbeschreibungen mit konkreten Beispielen, hat versucht, diese Lücke zu füllen, und stellt die Studierfähigkeit anhand beispielhafter Szenarios und der dazu passenden sog. globalen Kannbeschreibungen dar. Ein Beispiel dafür ist das folgende Exzerpt aus PROFILE DEUTSCH (2005):

---

z.B. 2232, 357, GN oder GR für das Fach Deutsch (*German*). Die Abkürzung der Fächer mit drei Buchstaben (wie *GFL*) ist im Prinzip nicht zulässig.

<sup>213</sup> Die offizielle Version von Kursbeschreibungen sieht in Thailand immer so aus. Es gibt keine (ausführlichen) Seminar- oder Lehrveranstaltungskommentare wie in Deutschland. Dennoch wird üblicherweise zu Beginn jeder Lehrveranstaltung ein detaillierter Kursplan mit näherer Beschreibung und weiteren Lehr-/Lernzielen vorgelegt, der auf der Grundlage der groben Kursbeschreibung vom Kursleiter selbst ausgearbeitet wird. Diese Vorgehensweise hat ihre Vor- und Nachteile. Einerseits hat man einen großen Freiraum bei der Lehrveranstaltungsgestaltung, andererseits kann die Veranstaltung je nach Veranstaltungsleiter wegen dieses Freiraumes durch unterschiedliche Gewichtung auf bestimmte Themenbereiche völlig anders sein.

## **Szenario: an einem Seminar teilnehmen (Niveau C1)**

### **Texte für eine Seminararbeit lesen und zusammenstellen**

#### **Kannbeschreibung:**

Niveau C1 Aktivität Rezeption

Kann ausführliche Berichte, Analysen und Kommentare verstehen, in denen Zusammenhänge, Meinungen und Standpunkte erörtert werden.

#### **Globale Kannbeschreibungen**

##### *allgemein übergreifende Merkmale*

- Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Fachgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.

##### *Komplexität*

- Kann lange, komplexe schriftliche Texte, denen man im gesellschaftlichen oder beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet, verstehen und dabei auch implizit ausgedrückte Einstellungen und Meinungen erfassen.
- Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Fachgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.

##### *Länge*

- Kann lange, komplexe schriftliche Texte, denen man im gesellschaftlichen oder beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet, verstehen und dabei auch implizit ausgedrückte Einstellungen und Meinungen erfassen.
- Kann rasch den Inhalt und die Wichtigkeit von Artikeln, schriftlichen Berichten und Nachrichten zu einem breiten Spektrum berufsbezogener Themen erfassen und entscheiden, ob sich ein genaueres Lesen lohnt.
- Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Fachgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.

##### *Textsorten*

- Kann rasch den Inhalt und die Wichtigkeit von Artikeln, schriftlichen Berichten und Nachrichten zu einem breiten Spektrum berufsbezogener Themen erfassen und entscheiden, ob sich ein genaueres Lesen lohnt.
- Kann private und formelle Korrespondenz verstehen, auch wenn gelegentlich selten gebrauchte Wörter oder Wendungen unklar bleiben.

### *Themenfokussierung*

- Kann lange, komplexe schriftliche Texte, denen man im gesellschaftlichen oder beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet, verstehen und dabei auch implizit ausgedrückte Einstellungen und Meinungen erfassen.
- Kann rasch den Inhalt und die Wichtigkeit von Artikeln, schriftlichen Berichten und Nachrichten zu einem breiten Spektrum berufsbezogener Themen erfassen und entscheiden, ob sich ein genaueres Lesen lohnt.
- Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Fachgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.

### **Eine Seminararbeit schreiben**

#### **Kannbeschreibung:**

Niveau C1 Aktivität Produktion

Kann im Fach- und Interessengebiet ein klar gegliedertes Referat halten, dabei, wenn nötig, vom vorbereiteten Text abweichen und auf Fragen der Zuhörer eingehen.

#### **Globale Kannbeschreibungen**

*allgemein übergreifende Merkmale*

- Kann sich dank seines/ihrer großen Wortschatzes beinahe mühelos ausdrücken und bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen, wobei ein offensichtliches Suchen nach Worten selten ist.
- Kann Sachverhalte klar mündlich darstellen und dabei verschiedene Themen miteinander verbinden, bestimmte inhaltliche Punkte genauer ausführen und die Darstellung mit einem angemessenen Schluss abrunden.

#### *Flexibilität*

- Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten flexibel neu ansetzen, sich korrigieren oder Aussagen umformulieren.
- Kann seine/ihre Ausführungen und Gedanken mit verschiedenen sprachlichen Mitteln formulieren, um etwas hervorzuheben oder zu verdeutlichen.

### *Flüssigkeit*

- Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken, wobei er/sie nur bei abstrakten und schwierigen Themen öfter nach passenden Formulierungen suchen muss.

### *Grammatik: Komplexität und Korrektheit*

- Kann aus einem großen Repertoire an grammatischen Strukturen auswählen und auch längere Beiträge mit komplexen Strukturen gestalten.
- Kann auch längere Beiträge grammatikalisch so korrekt ausführen, dass Fehler selten auftreten und kaum auffallen.

### *kommunikative und soziolinguistische Angemessenheit*

- Kann längere Redebeiträge und Vorträge angemessen in Hinsicht auf das jeweilige Publikum und die jeweilige Situation gestalten.
- Kann in seinen/ihren Ausführungen verschiedene geläufige idiomatische Ausdrücke und umgangssprachliche Wendungen angemessen verwenden.

### *Textkohärenz und Textsortenangemessenheit*

- Kann klar, fließend und gut strukturiert sprechen, wobei er/sie die Mittel zur Gliederung sowie inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung beherrscht.
- Kann Sachverhalte klar mündlich darstellen und dabei verschiedene Themen miteinander verbinden, bestimmte inhaltliche Punkte genauer ausführen und die Darstellung mit einem angemessenen Schluss abrunden.

### *Wortschatz: Spektrum und Angemessenheit*

- Kann sich dank seines/ihrer großen Wortschatzes weitgehend korrekt und angemessen ausdrücken, wobei Fehler im Wortgebrauch selten vorkommen.
- Kann sich dank seines/ihrer großen Wortschatzes beinahe mühelos ausdrücken und bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen, wobei ein offensichtliches Suchen nach Worten selten ist.
- Kann sich mit Hilfe seines/ihrer großen Wortschatzes ziemlich präzise ausdrücken und seine/ihre Aussagen relativ genau abstufen, wobei er/sie z.B. den Grad an Sicherheit, Zweifel oder Wahrscheinlichkeit deutlich machen kann.
- Kann in seinen/ihren Ausführungen verschiedene geläufige idiomatische Ausdrücke und umgangssprachliche Wendungen angemessen verwenden.

Bemerkenswerterweise umfassen diese Kannbeschreibungen außer der linguistischen Komponente andere Teilkomponenten, die sich mit den erforderlichen

Kompetenzbereichen zur Bewältigung der pragmatischen und sozialen Aspekte des Sprachgebrauchs in realen Situationen berühren wie *Flexibilität*, *Flüssigkeit* und *Angemessenheit* in Bezug auf die Umstände der Kommunikationssituation. Sie ermöglichen eine differenzierte Gestaltung der konkreten sprachlichen Aktivitäten im Unterricht, und können auch sehr nützlich sein zur Bestimmung der Grobziele des Unterrichts, in diesem Fall der studienvorbereitenden und -begleitenden Lehrveranstaltungen.<sup>214</sup>

### 5.2.2 Ein Planungsentwurf für die Lehrveranstaltung GL 602: Communicative Reading and Writing Skills for German

Im folgenden Abschnitt wird die Grundlegung eines möglichen Kursplans dargestellt, der auf Grundlage meiner Lehrerfahrungen in Thailand und in Deutschland entworfen wird. Der Kursplan berücksichtigt systematisch die zwei genannten propädeutischen Funktionen der Lehrveranstaltung, nämlich die systematische Unterweisung der studienrelevanten Techniken in den Fertigkeiten *Lesen* und *Schreiben* zum weiteren selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten und die Vermittlung des Grundlagenwissens im Fach Deutsch als Fremdsprache und Sprachlehrforschung, die in den einzelnen themenspezifischen Lehrveranstaltungen nochmals wiederholt und vertieft werden.<sup>215</sup> Das Sprachniveau der Lehrveranstaltung bewegt sich zwischen den Niveaustufen B2 (*selbstständige Sprachverwendung*) und C1 (*kompetente Sprachverwendung*) (vgl. auch die gemeinsamen Referenzniveaus im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001: 35f.)).

Der Grundsatz dieser Kursplanung, der mit der plädierten Grundposition der vorliegenden Arbeit im Einklang steht, lautet: *Lesen (Sprachrezeption) als Grundlage*

---

<sup>214</sup> Weiteres dazu in PROFILE DEUTSCH (2005: 53ff.)

<sup>215</sup> In der heutigen Praxis der Lehrveranstaltung ist es oft passiert, dass man aus Zeitmangel oder aufgrund fehlender stringenter Planung zuungunsten des Erwerbs des Fachwissens bei der Entwicklung der Sprachfähigkeit „steckenbleibt“. Es werden manchmal allgemeine, alltägliche Themen behandelt, die wenig mit dem Fachstudium zu tun haben. Sie ist lediglich reiner Sprachkurs auf einem höheren Niveau geworden und hat das Ziel der Lehrveranstaltung im curricularen Rahmen verfehlt.

*für Schreiben (Sprachproduktion).*<sup>216</sup> Außerdem steht die Auseinandersetzung mit ausgewählten einschlägigen Texten oder ihren Textauszügen aus den Themen und Themenkomplexen, die im Studium Deutsch als Fremdsprache/Sprachlehrforschung und für den fremdsprachlichen Deutschunterricht von zentraler Bedeutung sind, stets im Mittelpunkt. Neben der themen- und inhaltsbezogenen Arbeit wird auf die grammatischen, stilistischen und pragmatischen Aspekte der Texte Wert gelegt. Ferner stehen in der Lehrveranstaltung die Entwicklung und Training von Lesestrategien und -techniken zur Verbesserung der Lesefertigkeit zum Gegenstand auch im Vordergrund. In der Praxis heißt das, dass die Kursteilnehmer eigenständig in Vorbereitung auf den Besuch jeder Sitzung einen längeren Text oder mehrere Textauszüge lesen, damit die Erarbeitung des Themas am und mit dem Text zügig und erfolgreich ablaufen kann. Aufgrund der gegebenen Studienstruktur wird beabsichtigt, den Umfang des Lesepensums auf (höchstens) 10 Seiten pro Woche einzuschränken, um die Durchführbarkeit und Machbarkeit der Lehrveranstaltung zu sichern.<sup>217</sup> Dazu sind Schreibaufgaben in verschiedenen Ausprägungen zu bewältigen, z.B. Schreiben von Antworten auf (Verständnis-)Fragen, schriftliche Meinungsäußerung zu einem bestimmten Thema und Inhaltszusammenfassung (in Form von Rezension oder Abstract). Zur Unterstützung des Schreibprozesses werden den Teilnehmenden im Laufe der Lehrveranstaltung beispielsweise Formulierungshilfen (typische Formulierungen und Ausdrucksmöglichkeiten zu den Handlungsbereichen in der Wissenschaftskommunikation wie Darstellen, Begründen, Argumentieren, Redewiedergabe)

---

<sup>216</sup> Der Standpunkt wird von mehreren Wissenschaftlern unterstützt. Um nur einige Beispiele zu nennen: KRASHEN (2004) zieht die Bilanz aus diversen Forschungsberichten und Untersuchungen, dass das Viel-Lesen, auch extensives Lesen („extensive reading“) genannt, als massiver Input eine signifikant positive Wirkung auf die Sprachproduktion (insbesondere im Bezug auf Schreibstil) hat. Des Weiteren geht er von der Überzeugung aus, dass die Schreibfertigkeit nicht durch die Schreibtätigkeit an sich entwickelt wird (2004: 134f.). Er vertritt somit konsequent die Hypothese, dass Spracherwerb durch den Input entsteht und nicht durch den Output, sowie durch die Rezeption und nicht durch die Produktion (2004: 136). GRABE (2003) diskutiert unterschiedliche Forschungsergebnisse bezüglich des Verhältnisses zwischen dem Lesen und Schreiben, und betont in seinen unterrichtspraktischen Empfehlungen, dass eine Aufgabe für Lernende die Analyse und Reflexion über die textuelle und rhetorische Struktur gelesener Texte sein sollte. Damit wird u.a. die Bewusstheit über die schriftliche Diskursorganisation und textuelle Möglichkeiten zur Informationsvermittlung entwickelt (2003: 256).

<sup>217</sup> Es muss berücksichtigt werden, dass in den jeweiligen ersten zwei Semestern sechs weitere fachliche Lehrveranstaltungen parallel zum studienbegleitenden Sprachkurs zu belegen sind. Da müssen die Kursteilnehmenden auch viele andere Texte lesen. Man sollte daher Rücksicht auf die Belastbarkeit der Kursteilnehmenden nehmen.

angeboten<sup>218</sup> und Arbeitstechniken und sprachverarbeitende Strategien (Wissensorganisation, Gliederung, Planen, Revidieren) beigebracht. Die Themenvorschläge und einzelne Aspekte dazu werden in diesem Entwurf stichwortartig aufgelistet.

Lehrveranstaltung:

### **GL 602: Communicative Reading and Writing Skills for German**

Geplanter Zeitraum: 15 Wochen, jeweils 90 Minuten

#### *Grobe Ziele*

Die Studierenden sind in der Lage,

- den Inhalt und die Wichtigkeit von langen, komplexen schriftlichen Texten (unter anderem Artikeln, Berichten, Aufsätzen) zu einem breiten Spektrum berufs- und studienbezogener Themen zu erfassen, sie im Detail zu verstehen und dabei auch Zusammenhänge, (implizit) ausgedrückte Einstellungen, Meinungen und Standpunkte zu erfassen (sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können).
- Sachverhalte klar schriftlich darzustellen und dabei verschiedene Themen miteinander zu verbinden, bestimmte inhaltliche Punkte genauer auszuführen und ihre Gedanken und Meinungen mit verschiedenen sprachlichen Mitteln zu formulieren, um etwas hervorzuheben oder zu verdeutlichen.
- aus einem großen Wortschatz und Repertoire an grammatischen Strukturen auszuwählen, um längere Beiträge und Vorträge mit komplexeren Strukturen gut strukturiert, präzise und angemessen in Hinsicht auf das jeweilige Publikum und die jeweilige Situation zu gestalten.

#### *Lehrveranstaltungsübersicht*

Sitzung 1

**Vorstellung des Kurses, Organisatorisches** (Ziele und Erwartungen, Verlauf, Arbeitsthemen sowie Leistungskontrolle)

- das Fach Deutsch als Fremdsprache: Position in der deutschen und thailändischen Hochschullandschaft, seine Ausrichtungen und Publikationsorgane

---

<sup>218</sup> Das ist eine gängige Praxis in der Schreibförderung auf der universitären Ebene im anglo-amerikanischen Bereich, vgl. auch die Monografie von HINKEL (2004)

- Einstieg in die Thematik: Lesen – Was ist das?; Leseerfahrungen von Kursteilnehmenden<sup>219</sup>
- Literarisches und Wissenschaftliches Lesen; Relevanz des wissenschaftlichen Lesens und der Arbeitstechniken für das Fachstudium

Sitzung 2 - 3

### **Wissenschaftliche Texte - Fach- und Wissenschaftssprache**

- Fachsprache und Fachsprachenforschung als ein Teilbereich der Linguistik
- Textsorten im universitären Bereich (Exzerpte, Protokolle, Hausarbeiten, wissenschaftliche Aufsätze, Abstract, Rezension etc.)
- formale Merkmale wie Gliederung, Textbausteine, Layout und sprachliche Merkmale
- Einstieg in das Thema *Charakteristika von Fach- und Wissenschaftssprache*: Terminologie (deutscher und englischer Fachwortschatz); verstärkte Verwendung von bestimmten grammatischen Mitteln und Konstruktionen; Textgliederungsmerkmale; stilistische Merkmale

Sitzung 4

### **Wissenschaftssprache und Wissenschaftliches Arbeiten inter- und transkulturell**

- inter- und transkulturelle Aspekte: deutsche, englische und thailändische wissenschaftliche Texte und Schreibstile im Vergleich; Wissensaustausch und Sprachkontakte

Sitzung 5 - 6

### **Thema Grammatik**

- Meinungen zur Grammatik; Lern- und Unterrichtserfahrungen
- Arten und Typen von Grammatik: verschiedene Unterteilungen u.a. linguistische und pädagogische Grammatik
- Grammatikvermittlung im Fremdsprachenunterricht

---

<sup>219</sup> Dieser Aspekt ist der Versuch zur Reflexion der eigenen Erfahrungen der Kursteilnehmenden mit dem Lesen als allgemeine Kulturtechnik und Lesen im Fachsprachenunterricht und im Deutschstudium. Eine Bemerkung ist in diesem Zusammenhang von Belang: während des Bachelorstudiums Deutsch/Germanistik in Thailand werden im Prinzip literarische Texte gelesen, die den Großteil des Kanons im Studium darstellen. Dabei hat die Lektüre von Primärtexten den Vorrang, die Auseinandersetzung mit der Sekundärliteratur ist verhältnismäßig gering.

## Sitzung 7

### Thema **Kontrastive Linguistik**

- Ausrichtungen der kontrastiven Linguistik, Stärken und Schwächen; Bereiche der kontrastiven Linguistik; ergänzende methodische Ansätze (wie language awareness)
- methodisch-didaktische Überlegungen für den fremdsprachlichen Deutschunterricht in Thailand und evtl. Arbeitsvorschläge

## Sitzung 8 - 9

### Thema **vier Grundfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht**

- Dichotomien: rezeptiv vs. produktiv, passiv vs. aktiv, schriftlich vs. mündlich
- Sprachrezeptions- und -produktionsmodelle
- Konnex zwischen den einzelnen Fertigkeiten: *Lesen* und *Hören* (psychologische und psycholinguistische Prozesse, Gemeinsamkeiten und Unterschiede); *Sprechen* und *Schreiben* (Prozesse, Komplexität, Aufmerksamkeit und Monitoring)
- Kombination von Fertigkeiten
- Die 5. Fertigkeit? *Sehen* und seine Relevanz
- methodisch-didaktische Überlegungen zum fremdsprachlichen Deutschunterricht

## Sitzung 10

### Thema **Aussprache und Intonation**

- Rolle und Wichtigkeit der Aussprache in der Alltagskommunikation und im Unterricht
- Standards und Varietäten (Dialekte, Soziolekte)
- methodisch-didaktische Überlegungen: Lern- und Unterrichtserfahrungen; neue Wege in der Ausspracheschulung wie Kognitivierung und individuelle Sprachlernberatung

## Sitzung 11

**Gruppenarbeit:** Vorbesprechung (Erwartungen, kurze Anleitung zu Arbeits- und Präsentationstechniken), Themenvergabe

Mögliche Themen und Spezifizierungen (Andere Themenvorschläge sind willkommen!):

- Wortschatz: Erwerb, mentales Lexikon, Vermittlung

- Faktoren beim Fremdsprachenlernen: Alter, Motivation, Geschlecht/ Gender, Aufmerksamkeit
- Lernstrategien und -techniken: Nutzen, Relevanz, Trainingsmöglichkeit
- Angewandte Linguistik im Fremdsprachenunterricht
- Fachsprachenlinguistik und -didaktik
- Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik (am Beispiel Deutsch nach Englisch)
- Curriculum, Lehrplan, Lehrwerk sowie Unterrichtsmaterialgestaltung

Sitzung 12-13

### **Beiträge der Kursteilnehmer: schriftliche und mündliche Präsentation der ausgewählten Texte und sachorientierte Diskussion**

(vier bis fünf Themen à 30 Minuten)<sup>220</sup>

Sitzung 14

### **Thema Deutsch als plurizentrische Sprache und seine Stellung auf der Welt**

- Varietäten des Deutschen: deutschländisches, österreichisches und schweizerisches Deutsch: Aussprache/Intonation, Wortschatz und Grammatik (u.a. Genus, Verbformen etc), sowie soziolinguistischer Bereich (z.B. Begrüßungs- und Anredeformeln, Routineformeln)
- Vergleich zur Situation des Englischen als Weltsprache („World Englishes“)
- Deutsch in der Welt, in Europa, in Asien und in Thailand: Beispiele, Statistik, Motivationen zum Deutschlernen, Motivierungsmöglichkeiten

Sitzung 15

### **Abschlussklausur**

In dem letzten Teil wird die Skizze des Ablaufs der zwei Lehrveranstaltungs-sitzungen zum Oberthema *Grammatik* (Sitzung 5 - 6) vorgestellt. In der ersten Sitzung setzen sich die Studierenden mit den im Nominalstil geschriebenen Lesetexten auseinander. Sprachaktivitäten ohne direkte Bewusstmachung des Stilphänomens haben in diesem Kontext den Vorrang. Die ersten beiden Texte

---

<sup>220</sup> Zu jedem Kurzvortrag muss das Handout mit inhaltlicher Zusammenfassung oder Abstract (im Umfang von ca. 200 Wörtern) vorgelegt werden. Es werden verlangt: anschließende Stellungnahme zum Inhalt, zu den formalen und sprachlichen Aspekten der Texte (wie Textgliederung, Schreibstil, Verständlichkeit etc.) sowie Reflexion des eigenen Arbeitsprozesses (Schwierigkeiten, Problemlösungsmethoden etc.).

nehmen die Funktion einer Grundlage zur weiteren Beschäftigung in der zweiten Sitzung ein, die sich mehr auf den Sprachstil konzentriert. In der zweiten Sitzung werden explizite Informationen in Anbetracht des für Fachtexte typischen Nominalstils vermittelt.

Im Folgenden werden die Einzelschritte für Text- sowie Grammatikarbeit dargestellt und kurz kommentiert. Das ausgewählte Thema *Grammatik* ist eines der Zentralthemen, die im Laufe des Masterstudiums im Regelfall behandelt werden. Bei der Auseinandersetzung damit wird *Grammatik* zum einen als Gegenstand des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts und zum anderen auf der metasprachlichen Ebene („Sprechen über Grammatik“) behandelt. Die Studierenden führen auch den Metadiskurs über die Rezeption von Texten und über das Phänomen Nominalstil in der deutschen Sprache. Die Sprachhomogenität der Lerngruppe ist für die metakognitiven Tätigkeiten wie explizite Regelformulierungen sowie Reflexion über den Rezeptionsprozess von Vorteil. Die Aufgabenstellungen in den Sitzungen werden so angelegt, dass der Aspekt der Binnendifferenzierung durch die Auswahlmöglichkeit und Progression in den Aufgaben berücksichtigt wird.



## **Aufgabe 2**

In welchem Kontext wird der Begriff Grammatik verwendet? Ordnen Sie die Stichwörter den Sätzen zu!

- 1) Grammatikdarstellung z.B. im Lehrwerk  
\_\_\_\_\_
- 2) Gesamtheit der Formen und Gesetzmäßigkeiten einer Sprache  
\_\_\_\_\_
- 3) linguistisches Beschreibungsmodell  
\_\_\_\_\_
- 4) Grammatikvermittlung im Unterricht  
\_\_\_\_\_
- 5) Grammatiknachschatzwerk  
\_\_\_\_\_

- a) *Grammatik* im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht sollte sowohl Erkenntnisse aus der Erforschung von Lernervarietäten als auch Ergebnisse aus Untersuchungen gesprochener Sprache berücksichtigen.
- b) Nicht zuletzt will die Duden-*Grammatik* die Sicherheit im Sprachgebrauch fördern und zu einem bewussten und schöpferischen Sprachverhalten führen.
- c) RESI (1894: 78f) teilt die *Grammatik* in Lautlehre, Wortlehre und Syntax und unterteilt die beiden letzteren nach Formen- und Bedeutungslehre.
- d) *Grammatik* sollte nicht als reines (metasprachlich formuliertes) Regelsystem dargeboten werden, sondern anhand von kommunikativ „sinnvollen“ Beispielen erarbeitet werden.
- e) Im Modell der *Dependenzgrammatik* (*Abhängigkeitsgrammatik*) wird die hierarchische Struktur des Satzes als vom Verb bestimmt beschrieben.

Welcher Aspekt oder welche Aspekte der Grammatik interessiert Sie besonders? Warum?

Eine auf den Alltag der Lerngruppe bezogene Situation wird vorgegeben, in der die Lerner einen Text für ein Referat vorzubereiten haben. Die Gruppenarbeit stärkt die gegenseitige Kontrolle und Ergänzung durch die Studierenden selbst.

Die Anleitungen und Hinweise bezüglich des Referathaltens werden mit eingeführt, damit die Lerner den Umgang mit wissenschaftlichen Texten kennen lernen. Die Studierenden werden darauf hingewiesen, dass das Thema nicht bekannt ist und die sprachliche Komplexität des Referats dem Sprachstand der Zuhörer entsprechen soll. Die Studierenden müssen unter anderem auch auf die Rezeptionsbedingungen der Zuhörer und die Präsentationsform Acht geben. Daher sind sie gezwungen, die Texte sprachlich zu vereinfachen (z.B. Vereinfachung der Nominalphrasen, Umwandlung der Partizipialkonstruktionen in Relativsätze) und anschaulich (durch das vorgegebene oder selbst entworfene Modell) darzubieten. Diese implizite Auseinandersetzung mit dem Stil ist stark mit der situativen Authentizität verschränkt.

### ***Aufgabe 3***

Stellen Sie sich vor, Sie sollen in einem Seminar ein Kurzreferat über die Unterteilung der Grammatik halten. Hier sind zwei Texte zu diesem Thema. Wählen Sie einen Text aus, und bereiten Sie sich auf das Referat vor! Arbeiten Sie zusammen mit Ihren Mitstudierenden in Kleingruppen.

#### **Beachten Sie auch folgende Hinweise!**

- Sie erklären etwas, das Ihren Mitstudierenden noch nicht bekannt ist.
- Versuchen Sie alles so einfach, dem Niveau der Hörer entsprechend, und klar wie möglich zu erläutern.

Statt zu sagen:

Eine Grammatik A ist das dem Objekt Sprache innewohnende Regelsystem.

So können Sie einfacher sagen:

Eine Grammatik A ist das Regelsystem, das in einer Sprache enthalten ist.

- Zur Veranschaulichung bei der Präsentation können Sie das vorgegebene Modell verwenden. Wenn Sie das Modell nicht geeignet finden, ergänzen bzw. verbessern Sie es für Ihr Referat!

Zur Überprüfung des Leseverstehens haben die Studierenden die Aufgabe gestellt bekommen, das vorgegebene Modell für das Referat zu vervollständigen oder selber ein Modell zu entwerfen. Die Aufgabe verbindet eine gesteuerte Übung mit einer offenen. Die Art und Weise der Aufgabe berücksichtigt die Binnendifferenzierung im Unterricht. Die schwächeren Lerner können mit dem vorgegebenen Modell arbeiten. Die leistungsstärkeren Lerner oder die mit hohem Abstraktionsvermögen können auch das vorgegebene Modell erweitern oder ein anderes Modell auf der Basis des laufenden Texts selber entwickeln.

### **Lesetext 1<sup>221</sup>**

Bedeutung und Notwendigkeit der Grammatik für Fremdsprachenunterricht wird kaum bestritten. Die Frage ist allerdings, was unter „Grammatik“ zu verstehen ist und in welchem Verhältnis linguistische und didaktische Grammatik zueinander stehen. Zur Klärung dieses Problems hat vor allem HELBIG (1981) eine Reihe prinzipieller Überlegungen und Erkenntnisse beigesteuert. So schlägt er folgende Unterscheidung vor:

- eine Grammatik A: das dem Objekt Sprache innewohnende Regelsystem, unabhängig von deren Erkenntnis und Beschreibung durch die Linguistik und unabhängig von deren Beherrschung durch Sprecher/ Hörer;
- eine Grammatik B: die wissenschaftlich-linguistische Beschreibung des der Sprache objektiv innewohnenden Regelsystems, die Abbildung der Grammatik A durch die Linguistik;
- eine Grammatik C: das dem Sprecher/ Hörer interiorisierte Regelsystem, das sich im Kopf des Lernenden beim Spracherwerb herausbildet und auf Grund dessen dieser die betreffende Sprache beherrscht, d.h. korrekte Sätze und Texte bilden und in der Kommunikation verwenden kann (= mentale oder subjektive Grammatik).

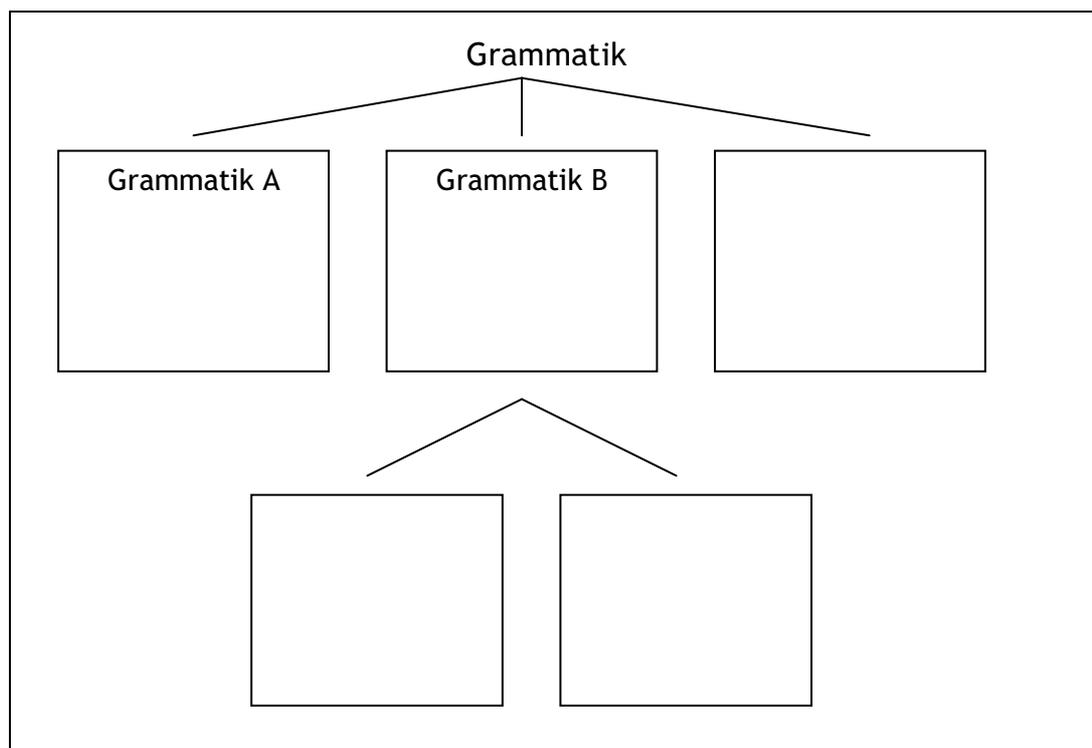
---

<sup>221</sup> Der Originaltext aus dem Jahre 1981 kann nicht gefunden werden. Aus diesem Grund wird der Text aus zwei Quellen zusammengestellt, in denen der Originalwortlaut fast wortwörtlich zitiert ist.  
1. Abschnitt: Desselmann, Günther (1988): Grammatik der deutschen Sprache. Zur Theorie und Didaktik der Vermittlung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 15, 4/ 1988, 375 - 387.

2. Abschnitt: Götze, Lutz (2001): Grammatiken. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1070 -1078.

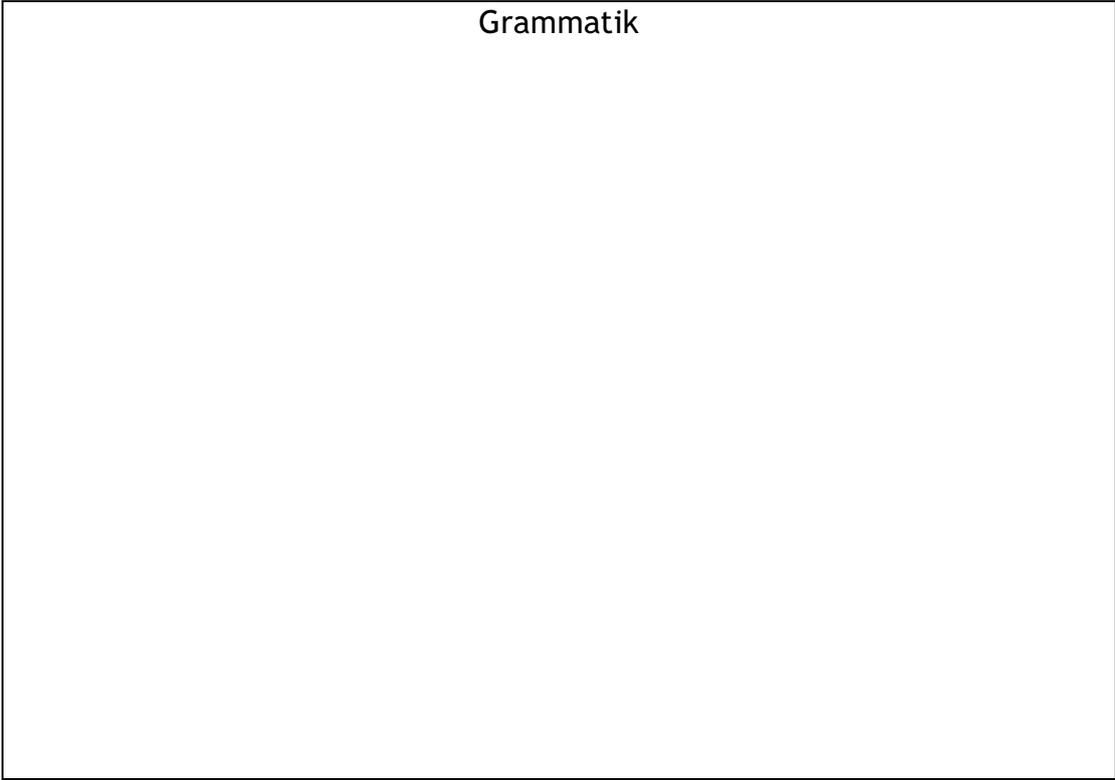
Weiterhin differenziert HELBIG zwischen einer linguistischen Grammatik B1 und einer didaktischen Grammatik B2. Die linguistische Grammatik B1 wird als die möglichst vollständige und explizite Abbildung der Grammatik A durch den Linguisten beschrieben; sie folge systeminternen linguistischen Gesichtspunkten. Die didaktisch-methodische Grammatik B2 hingegen sei eine didaktisch-methodische Umformung und Adaption der Grammatik B1 sowie eine Auswahl aus der Grammatik B1, wie sie in den direkten Lehrmaterialien enthalten ist. Sie sei durch außerlinguistische Faktoren bestimmt, insbesondere durch solche lernpsychologischer und spracherwerbstheoretischer Natur.

Sie sehen unten stehend ein Modell zum Text 1. Ergänzen Sie das Modell, und schreiben Sie in jeden Kasten ein paar Stichwörter für Ihr Referat dazu!



ODER...Hier können Sie Ihr eigenes Modell entwerfen!

Grammatik



### Lesetext 2<sup>222</sup>

Ich schlage eine andere Reihenfolge vor, mit einer etwas anders gelagerten Definition dieser Grammatiken, damit sie nicht nur stärker mit den Erkenntnissen der kognitiven Linguistik, sondern sich auch fruchtbarer für die Fremdsprachendidaktik erweist. ...

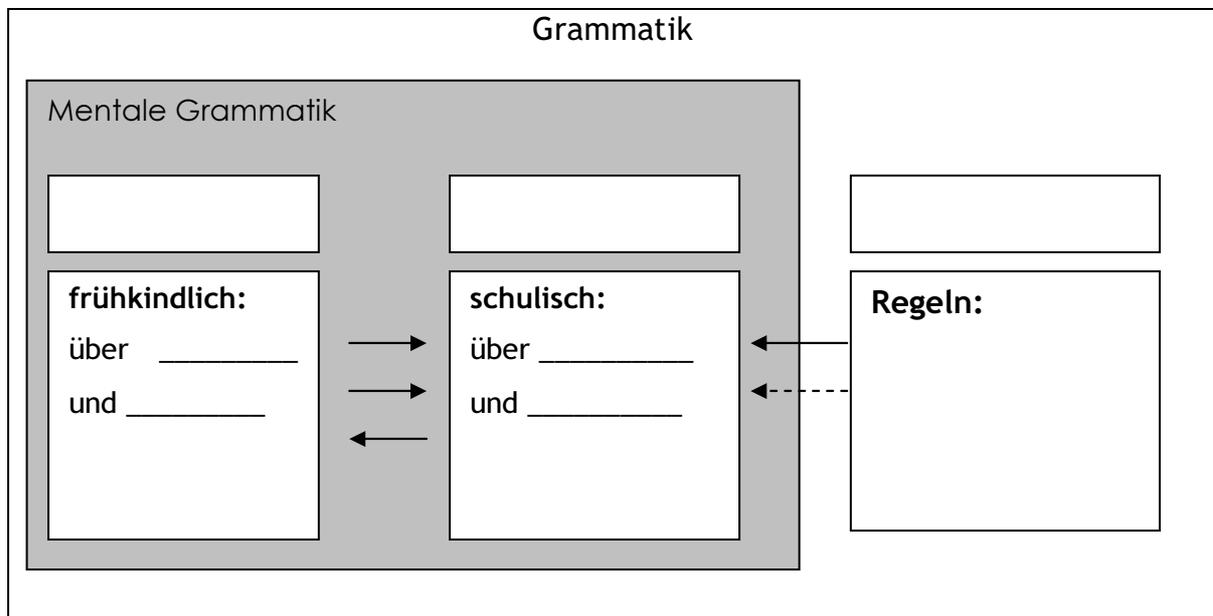
- Primärgrammatik: die über den frühkindlichen muttersprachlichen Erwerb erworbene Fähigkeit, grammatisch richtig zu sprechen.
- Kulturgrammatik: die über das Lesen- und Schreibenlernen (inkl. muttersprachlicher Grammatikunterricht) erworbene Fähigkeit, grammatisch richtig zu schreiben und davon abgeleitet mündlich höhere Register zu benutzen.
- Schulgrammatik: ein von Sprachwissenschaftlern aus gut formulierten schriftlichen Texten gewonnenes Regelsystem, das grammatische Verhältnisse in "gut" geschriebenen Texten auf eine logische Art beschreibt.

---

<sup>222</sup> Tschirner, Erwin (2001): Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse. Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: Funk, Hermann/Koenig, Michael (Hrsg.) (2001): Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Iudicium, 69 - 82. (gekürzt und geringfügig adaptiert)

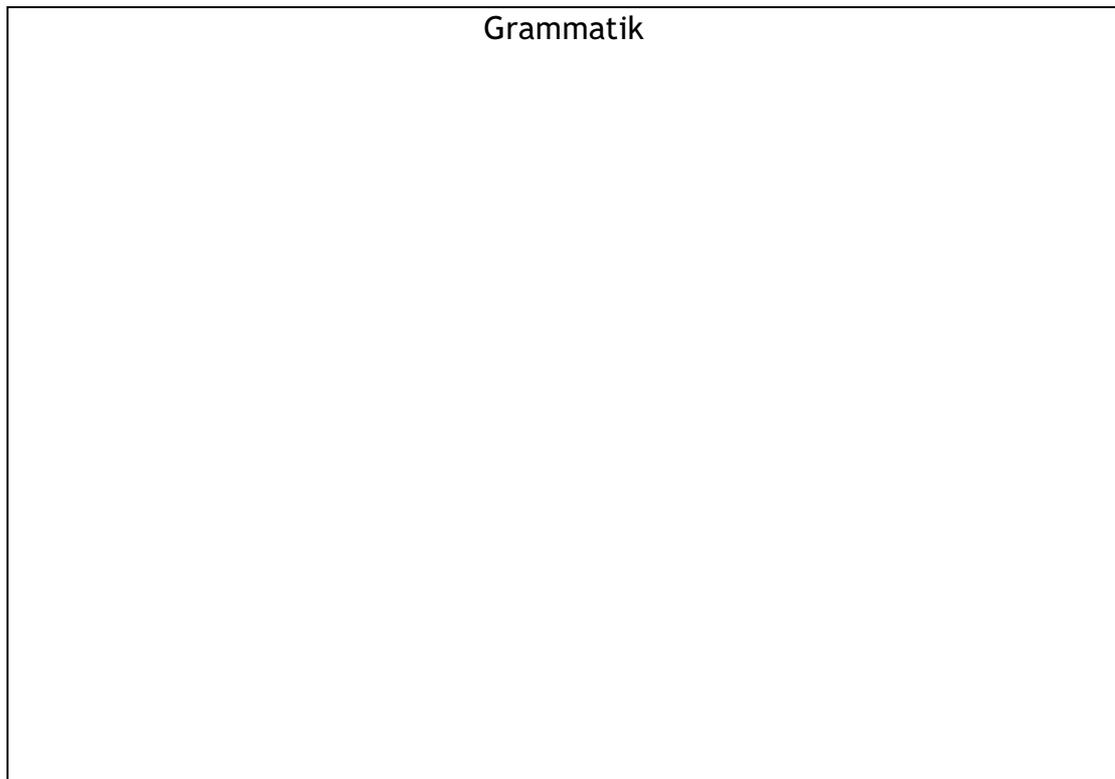
Sowohl die mündlich erworbene Primärgrammatik als auch die schriftlich erworbene Kulturgrammatik sind mentale Grammatiken in Einzelpersonen und sind damit konkreter Art. Die Kulturgrammatik entsteht auf der Grundlage der Primärgrammatik, wird aber von der Schulgrammatik modifiziert [...] Die Schulgrammatik beeinflusst die Kulturgrammatik in dem Sinne, dass das Produkt der Kulturgrammatik, die schriftlichen Texte, möglichst keine Differenzen zu einem Produkt der Schulgrammatik aufweisen sollte. [...] Mit Hilfe der Kulturgrammatik werden schriftliche und teilweise mündliche Texte eines höheren Registers produziert, wobei letztere den Beschränkungen des Arbeitsgedächtnisses unterworfen sind. Die Kulturgrammatik entwickelt sich vor allem über das Lesen (und Produzieren) schriftlicher Texte, also nur teilweise und vielleicht sogar nur zu einem sehr kleinen Teil über die Schulgrammatik. Die Regeln der Schulgrammatik tragen auf zweierlei Art dazu bei, die Kulturgrammatik weiterzuentwickeln.

Unten steht ein Modell zum Text 2. Ergänzen Sie es und schreiben Sie in jeden Kasten einige Stichwörter für Ihr Referat dazu!



ODER...Hier haben Sie Platz für Ihr Modell!

Grammatik



Bei den letzten zwei Aufgaben wird die (re-)produktive Sprachverwendung gefordert, indem die Studierenden die vorbereiteten Texte mündlich vortragen und nachfolgend darüber diskutieren. Eine Hinleitung zur Produktion ist in diesem Zusammenhang vorgegeben. Die anderen Lerner als Zuhörer notieren nach Leitfragen mit. Das Verhalten des Notierens kann als Probe für die Vorlesungs- und Seminar Mitschrift betrachtet werden. Die Situation kann so simuliert werden, dass das Referat zum gleichen Thema jeweils ein- bis zweimal (von unterschiedlichen Vortragenden) gehalten wird, damit die Zuhörer beim zweiten Hören vorhandene Informationslücken schließen können.

#### ***Aufgabe 4***

Ein bzw. eine Teilnehmer/in von Ihrer Gruppe hält vor der Klasse das Kurzreferat. Das (selbstentworfene) Modell kann natürlich benutzt werden.

Überlegen Sie auch dabei, wie Sie das Referat halten wollen. Ihr Referat könnte so beginnen:

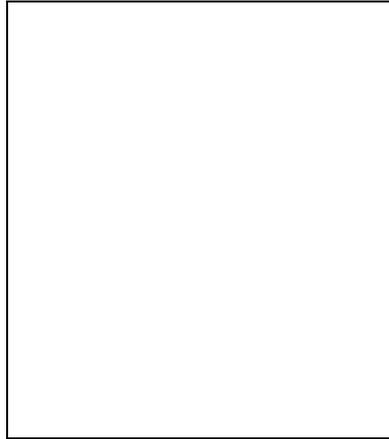
...

Das Thema meines heutigen Referats ist die Unterteilung der Grammatik nach ... . Das Modell stammt aus dem Jahr ... . Er unterscheidet ...

Die anderen hören zu und machen sich während des Referats Notizen. Sie können in Stichwörtern schreiben. Hier sind Punkte, die zu beachten sind.

	HELBIG		TSCHIRNER
Wie viele Grammatiktypen? Welche?		Wie viele Grammatiktypen? Welche?	
Unterschiede zwischen den Grammatiken?		Wann und wie werden sie erworben?	
Bezug zum Fremdsprachenunterricht		Verhältnisse zwischen den Grammatiken	

Andere  
Aspekte



Andere  
Aspekte



Die Studierenden vergleichen die Notizen mit ihren Mitstudierenden und diskutieren kurz über die Ergebnisse. Durch den Vergleich und die Diskussion werden die übrig gebliebenen Informationslücken gefüllt. Darüber hinaus sollten sie die Möglichkeit haben, die Notiz-Methoden ihrer Mitstudierenden kennen zu lernen.

Sie haben die Referate gehört. Vergleichen Sie die Punkte oben miteinander. Arbeiten Sie zusammen in kleiner Gruppe mit Ihren Mitstudierenden.

- Inwieweit wird auf die Leitfragen in der Tabelle eingegangen?
- Kann man die beiden Modelle miteinander vergleichen?
- Wo sind die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Unterteilungen?

### ***Hausaufgabe***

Lesen Sie bitte den Auszug aus der Fernstudieneinheit ***Grammatik lehren und lernen*** (FUNK/KOENIG 1991: 52 - 55) zur Grammatikvermittlung im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Fassen Sie zunächst mit eigenen Worten die im Text erwähnten Merkmale zusammen, danach nehmen Sie schriftlich dazu Stellung. Beachten Sie dabei folgende Aspekte:

- Verhältnis zwischen Grammatik und Kommunikation
- Visualisierung von Grammatikphänomenen: Braucht man sie? Gründe dafür und dagegen. Evtl. Beispiel von visuellen Lernhilfen aus einem Lehrwerk
- Muttersprache: Hat sie Platz im Fremdsprachenunterricht?

## ZWEITE SITZUNG: ZUM NOMINALSTIL

Die Zielsetzung der zweiten Sitzung ist die grammatische und stilistische Beschäftigung mit dem Nominalstil. Bei den Aufgaben zur Sprachmaterialanalyse sowie zur Reflexion über den Rezeptionsprozess werden vorwiegend Kognition mit Kommunikation verbunden. Die Übungen verlaufen auf den verschiedenen Ebenen, und zwar auf der Ebene der Rezeption und der Produktion mit Teilleistung. Die Sitzung beginnt mit dem Vergleich zweier Texte, die zwar das gleiche Thema behandeln, aber in unterschiedlichem Stil geschrieben sind. Der Text A ist eindeutig im Nominalstil geschrieben, der Text B hingegen im üblichen Verbalstil. Die Studierenden vergleichen die Texte miteinander unter Bezugnahme auf die Leitfragen, die die Lerner zunächst zur formalen Analyse führen. Die Texte und dazugehörigen Aufgaben sind auf Aufgabenblättern abgedruckt.

### **Aufgabe 1**

Hier haben Sie zwei Texte, die den gleichen Inhalt haben. Vergleichen Sie die beiden Texte! Woran liegen die Unterschiede zwischen den beiden Texten?

Beachten Sie folgende Aspekte:

- a) Welcher Text hat mehr *Einzelsätze*?
- b) Welcher Text hat mehr *Nebensätze*?
- c) Welcher Text hat mehr *Substantive*, welcher mehr *mehrteilige Komposita*?
- d) Welcher Text hat mehr *Verben*?
- e) Welcher Text hat mehr *Elemente, die die Substantive näher bestimmen* (Adjektiv, Adverb, Präpositionalattribut etc.)?

### **Text A**<sup>223</sup>

Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie fokussiert den im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen) Charakter der (Fremd-)Sprache. Die favorisierte Spracherwerbstheorie nach Selinker (Interlanguage-Theorie) und Bausch (Interimsprachentheorie) beschreibt Stufen des allmählichen Fremdsprachen-Erwerbsprozesses der jeweils einzelnen Fremdsprachen-Lernenden, die von Selinker im Kontext ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs, die von Bausch im Kontext gesteuerten Fremdsprachenerwerbs.

### **Text B**<sup>224</sup>

Der kommunikativen Didaktik liegt eine Sprachtheorie zugrunde, die den Charakter der (Fremd-)Sprache fokussiert und untersucht. Die (Fremd-)Sprache nimmt eine Funktion als Medium im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln ein. Eine Spracherwerbstheorie, die favorisiert ist, wird unterschiedlich benannt. Selinker nennt sie Interlanguage-Theorie, Bausch nennt sie Interimsprachentheorie. Die Theorie beschreibt Stufen des allmählichen Erwerbsprozesses der Fremdsprachen der jeweils einzelnen Lerner. Die Theorie von Selinker beschreibt den Erwerbsprozess von Lernern, die eine Sprache ungesteuert als Zweitsprache erwerben. Die Theorie von Bausch beschreibt den Erwerbsprozess von Lernern, die eine Fremdsprache gesteuert lernen.

---

<sup>223</sup> Schmidt, Reiner (2001): Kommunikative Didaktik für Deutsch als Fremdsprache - eine historische Verortung. In: Funk, Hermann/Koenig, Michael (Hrsg.) (2001): Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Iudicium, 24 - 40.

<sup>224</sup> Der Paralleltext ist von mir selbst konstruiert.

Den Studierenden wird geholfen, indem einige vorgefertigte Redemittel zur Beantwortung der oben genannten Fragen gegeben sind. Diese Phase kann im Prinzip bei Ausdrucksschwierigkeiten und Verstehensdefiziten in der Muttersprache verlaufen.

Sie können zur Beantwortung der Fragen oben einige Redemittel aus dem Kasten auswählen.

<p>Ich <i>erkenne</i> am Text A,          Ich kann im Text A deutlich <i>sehen</i>,          Es <i>ist</i> am Text A zu <i>erkennen</i>,</p>	<p>dass...</p>
<p>Ich <i>stelle fest</i>,          Es <i>kann festgestellt</i> werden,          Es <i>ist festzustellen</i>,  <i>Fest steht</i>,          Es <i>ist zu erkennen</i>,</p>	<p>dass der Text A/ B ...</p>

Nach der formalen Analyse wird in den Aufgaben 2 und 3 auf den Leseprozess der Studierenden und den Aspekt der Verständlichkeit eingegangen, indem die Studierenden eigene Probleme sowie erbrachte Leistung beim Lesen beobachten und selbst reflektieren. Dies kann evtl. im Plenum oder in Kleingruppen diskutiert werden. Wie bei der ersten Aufgabe sind vorgefertigte Redemittel vorgegeben.

### **Aufgabe 2**

Welche Elemente/Strukturen in den beiden Texten sind für Sie **einfach** 😊/  
**schwierig** ☹️ zu verstehen? Kreuzen Sie an!

- lange/längere Sätze 😊 ☹️
- Sätze mit Verb am Ende 😊 ☹️
- mehrere Substantive nebeneinander 😊 ☹️
- viele Wörter vor dem Substantiv 😊 ☹️
- viele Wörter nach dem Substantiv 😊 ☹️
- ... 😊 ☹️

- ...
- ...



### Aufgabe 3.1

Welcher Text ist für Sie einfacher, welcher schwieriger zu verstehen? Warum? Denken Sie auch nach, ob oder inwieweit das Thai als Muttersprache den Leseprozess beeinflusst?

Hier gibt es Ausdruckshilfen!

Ich <i>finde</i> den Text A verständlicher, weil ...		
Ich <i>halte</i> den Text A <i>für</i> verständlicher, weil ...		
Ich <i>denke</i> ,	dass der Text A verständlicher ist,	weil ...
Ich <i>bin der Meinung</i> ,		
Ich <i>bin der Auffassung</i> ,		
<i>Für mich</i> (persönlich)	ist der Text A verständlicher,	weil ...
<i>Meiner Meinung nach</i>		
<i>Meiner Ansicht nach</i>		
<i>Meiner Auffassung nach</i>		
<i>Meines Erachtens</i>		

Zur verstärkten Bewusstmachung des eigenen Leseprozesses vergleichen die Studierenden ihren Leseakt sowie ihr strategisches Verhalten während des Lesens mit den anderen.

### Aufgabe 3.2

Wahrscheinlich haben Sie Schwierigkeiten beim Lesen. Wie haben Sie die Schwierigkeiten überwunden? Vergleichen und besprechen Sie Ihre „Strategien“ beim Lesen mit den von Ihren Mitstudierenden. Wenn Sie Schwierigkeiten haben, Ihre Gedanken auszudrücken, verwenden Sie einfach Thai!

Vor der Einführung der grammatischen Lesestrategien (Aufgabe 5) werden bei der Aufgabe 4 die wahrscheinlich bekannten allgemeinen Lesestrategien nochmals bewusst gemacht. Konstruktive Fragen, ob die Studierenden die Strategien beim Lesen verwendet haben oder warum nicht, werden auch gestellt.

#### **Aufgabe 4**

Hier sind einige allgemeine Tipps und Strategien für das Leseverstehen. Kennen Sie die Strategien? Haben Sie sie auch verwendet? Warum oder warum nicht?

- Lesen Sie nicht Wort für Wort, sondern in Wortgruppen!
- Bleiben Sie nicht bei unbekanntem Wörtern stecken!
  - Nehmen Sie den Kontext bei der Bedeutungserschließung zur Hilfe!
  - Englisch hilft auch beim Lesen! Sie kennen sicherlich manche Wörter aus dem Englischen.

Nicht nur die allgemeinen Strategien oben, sondern auch „**grammatische Signale**“ helfen beim Lesen.

Mit der Aufgabe 5 fängt eine neue Phase an, in der die grammatischen Signale thematisiert sind. Die Studierenden werden darauf aufmerksam gemacht, dass die grammatischen Zeichen, die zumeist im Unterricht auswendig gelernt und später abgetestet werden, pragmatisch gesehen für das Lesen sehr nützlich sind. Das formfokussierende Verfahren führt im Rahmen der Lesegrammatik auch zur Ausrichtung der grammatischen Formbewusstheit der Lerner.

#### **Aufgabe 5**

Denken Sie darüber nach, ob und inwieweit Ihnen die folgenden „grammatischen Signale“ beim Lesen von den Sätzen und Texten helfen (können)? Begründen Sie kurz! (Evtl. in Thai)

**Satzzeichen** (. , : ?)

Bsp.: das dem Sprecher/ Hörer interiorisierte Regelsystem, das sich im Kopf des Lernenden beim Spracherwerb herausbildet

Wie? Die Satzzeichen sagen uns:

Punkt = Satzende, Komma = Anfang von Nebensatz oder Relativsatz

### ***Großschreibung von Substantiven***

Bsp.: die wissenschaftlich-linguistische **Beschreibung** des der **Sprache** objektiv innewohnenden **Regelsystems**

Wie?

### ***Position der Verben***

Bsp.: Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie **fokussiert** den im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen) Charakter der (Fremd-)Sprache.

Wie?

### ***Artikel und Adjektivendungen***

Bsp.: **Die** der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende **Sprachtheorie** fokussiert **den** im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen) **Charakter** der (Fremd-)Sprache.

Wie?

Bei der Lösung der Aufgabe können eventuell andere Aspekte im Hinblick auf die Lesegrammatik mitaktiviert werden. Die Studierenden können zur Ergänzung der vorgegebenen Strategien die „persönlichen“ Strategien angeben.

Gibt es noch andere Elemente/Strukturen, die Ihnen beim Lesen helfen?

- 
- 
- 

Die erste Zwischenphase zur Vermittlung der Information über aktuelle Tendenzen in der deutschen Sprache ist in die Sitzung eingebaut. Mit der expliziten Erwähnung der sprachlichen Tendenzen wird die Aufmerksamkeit der Lerner auf den Nominalstil gelenkt.

### ① **Erklärung**

Im heutigen Deutschen gibt es einige interessante Tendenzen, die besonders in der Wissenschafts- und Fachsprache beobachtbar sind, zum Beispiel:

- Tendenz der *Satzverkürzung* und *Abnahme von Gliedsätzen und Nebensätzen*: Die Sätze in der geschriebenen Sprache werden kürzer. Es werden weniger Nebensätze verwendet.
- Zunahme von *Nominalgruppe*.

Bsp.:

Es ist politisch, wirtschaftlich und kulturell notwendig, dass in Europa mehr Fremdsprachen gelernt werden.

Das Erlernen von mehr Fremdsprachen ist in Europa eine politische, wirtschaftliche und kulturelle Notwendigkeit.

Die Studierenden werden wieder in den Kognitivierungsprozess mit einbezogen, indem die Studierenden die eingeführten Tendenzen in den beiden Texten aufsuchen und wieder erkennen.

Können Sie identifizieren, welcher von den beiden obigen Texten diesen Tendenzen entspricht?

Bei der Aufgabe 6 werden pragmatische Aspekte des Nominalstils in Erwägung gezogen. Diese kognitivierende Phase, die hohe Sprachaufmerksamkeit und Fähigkeit zur Reflexion über die Sprache fordert, kann prinzipiell in der Muttersprache verlaufen.

### **Aufgabe 6**

Überlegen Sie sich, warum der deutsche Autor dazu tendiert, Sätze mit mehr Nominalgruppen und weniger Nebensätzen zu produzieren? Betrachten Sie die Sätze aus dem Text A und Text B genauer. Welcher Satz ist Ihrer Meinung nach der „schönere“, welcher ist der kompliziertere? Spart man etwas, in dem man die Sätze miteinander verknüpft?

- a) Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie fokussiert den im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen) Charakter der (Fremd-)Sprache.
- b) Der kommunikativen Didaktik liegt eine Sprachtheorie zugrunde, die den Charakter der (Fremd-)Sprache fokussiert und untersucht. Die (Fremd-)Sprache nimmt eine Funktion als Medium im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln ein.

Oder auch die folgenden Beispielsätze:

- c) Die schöne Universität ist leer. Sie wurde erst letztes Jahr gebaut. Sie liegt am Ufer. Sie gehört dem Staat.
- d) Die schöne Universität, die erst letztes Jahr neu gebaut wurde, die am Ufer liegt, die dem Staat gehört, ist leer.
- e) Die erst letztes Jahr neu gebaute, schöne Universität am Ufer, die dem Staat gehört, ist leer.

Die zweite Phase zur Informationsvermittlung hat unmittelbar den Nominalstil und die Nominalphrase im Deutschen zum Gegenstand. Sie wird im Plenum durchgeführt.

### ① **Erklärung**

Der Text A ist in dem so genannten „**Nominalstil**“ geschrieben. In diesem Stil bestehen die Sätze zumeist aus vielen Substantiven (bzw. Nomen), so dass die Informationen sprachlich sehr konzentriert bzw. komprimiert und oft schwer verständlich sind.

Besonders schwierig sind die **Nominalgruppen** (In der Linguistik nennt man sie „**Nominalphrasen**“.) im Nominalstil, da sie sehr lang und komplex aufgebaut sind.

Die Nominalgruppe im Deutschen kann durch ein Substantiv allein vertreten werden. Das Substantiv kann durch Zahlen und Attribute bis zur komplexen Nominalgruppe erweitert werden.

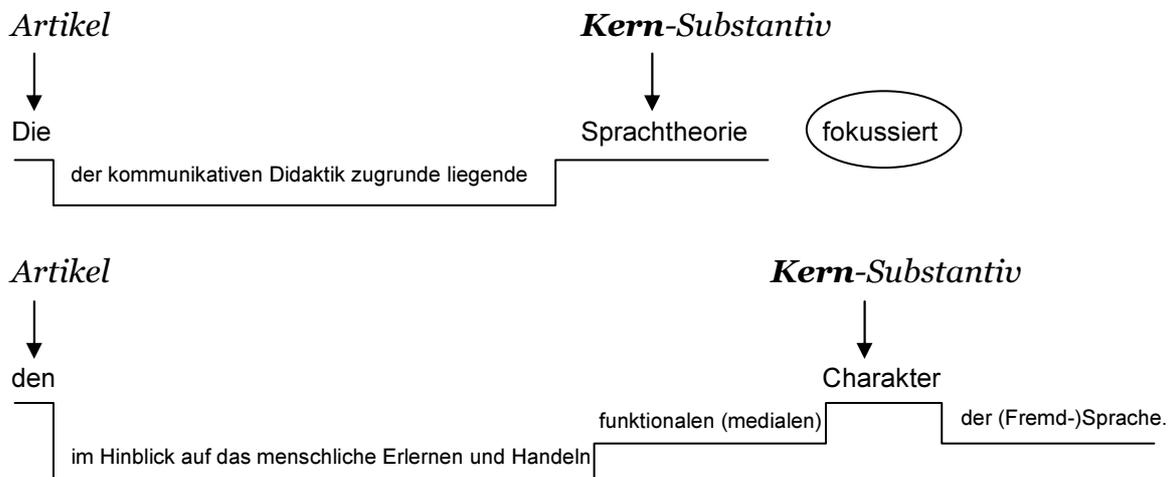
				Universität		ist leer.
Die				Universität		ist leer.
Die		schöne		Universität		ist leer.
Die		neu gebaute,	schöne	Universität		ist leer.
Die	erst letztes Jahr	neu gebaute,	schöne	Universität		ist leer.
Die	erst letztes Jahr	neu gebaute,	schöne	Universität	am Ufer	ist leer.
Die	erst letztes Jahr	neu gebaute,	schöne	Universität	am Ufer , die dem Staat gehört,	ist leer.

So lang kann eine (!) Nominalphrase sein.

Bsp.:

[Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie]  
 (fokussiert) [den im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln  
 funktionalen (medialen) Charakter der (Fremd-)Sprache].

Graphisch kann man den Satz ungefähr so darstellen:



Das *Kern-Substantiv* ist das Herz der Nominalphrase, auf das sich die anderen Elemente beziehen und ist deswegen der wichtigste Bedeutungsträger, den Sie unbedingt finden müssen.

Wichtig ist auch, dass die Nominalgruppen häufig **von einem Artikel eingeleitet** werden, **aber nicht immer!**

Mit Hilfe der angeeigneten Strategien in den ersten Aufgaben sowie der Informationen über das Sprachphänomen können die Studierenden sich mit dem Stil auseinandersetzen. Eine neue Übungsphase ist mit der Aufgabe 7 eröffnet. Das Übungsgeschehen basiert auf dem SOS-Ansatz, in dem die Herangehensweisen Sammeln, Ordnen und Systematisieren von Sprachmaterialien praktiziert werden. Damit es genügend Sprachmaterialien für eine weitere Beschäftigung gibt, werden die zwei Texte in der ersten Einheit mit einbezogen.

### **Aufgabe 7**

Sammeln Sie jetzt die Nominalphrasen aus den Texten von HELBIG, TSCHIRNER und SCHMIDT.

- ein von Sprachwissenschaftlern aus gut formulierten schriftlichen Texten gewonnenes Regelsystem
- die möglichst vollständige und explizite Abbildung der Grammatik A durch den Linguisten
- Stufen des allmählichen Fremdsprachen-Erwerbsprozesses

...

...

...

Die Nominalphrasen im Deutschen lassen sich unterschiedlich gruppieren. Das Gruppierungsbeispiel nach der Stellung der Attribuierungserscheinung ist das übliche und reicht für diesen Zweck aus. Die gesammelten Nominalphrasen aus der Aufgabe 7 sollen den vorgegebenen Gruppen zugeordnet werden.

Ordnen Sie die gesammelten Beispiele den Gruppen zu.

**Gruppe I:** [ (Artikel) \_\_\_\_\_  ]

Bsp.: [ein von Sprachwissenschaftlern aus gut formulierten schriftlichen Texten gewonnenes

**Gruppe II:** [ (Artikel)  ----- ]

Bsp.: [  des allmählichen Fremdsprachen-Erwerbsprozesses ]

**Gruppe III:** [ (Artikel) -----  ----- ]

Bsp.: [ die möglichst vollständige und explizite  der Grammatik A durch den Linguisten ]

Im Anschluss an die Aufgabe 7 wird eine Regel bezüglich des Aufbaus der Nominalphrase formuliert. Die Regelformulierung wird durch Vorgabe vorentlastet und wird zugunsten der weiteren Aufgaben durch den Aspekt der Attributtypen erweitert.

Formulieren wir gemeinsam die Regel.

Die Substantive können l \_\_\_\_\_ und r \_\_\_\_\_ ergänzt werden.

Die sprachlichen Elemente, die Substantive ergänzen bzw. spezifizieren, nennt man in der Linguistik „**Attribute**“.

Im Deutschen gibt es viele Attribute:

Adjektiv, Adverb, Apposition, dass-Satz, Genitivattribut, Gerundiv (zu + Partizip I), Infinitivkonstruktion (zu + Infinitiv), Partizipialkonstruktion (Partizip I und II), Präpositionalattribut, Relativsatz.

Die Formen der Attributtypen sind den Lernenden mehr oder weniger vertraut. Die Lerner sollen ein Beispiel aus der Sammlung der Nominalphrasen zu jedem Attributtyp aufschreiben, wobei die Stellung der Attribute sorgfältig zu be-

rücksichtigen ist. Die Terminologie kann außer der passenden Beispielfindung eine zusätzliche Belastung für die Lerner sein. Zur Beseitigung dieser möglicherweise auftretenden terminologischen Schwierigkeiten werden vorher (im Anschluss an der Aufgabe 7) die grammatischen Termini genannt.

### **Aufgabe 8**

Welche Attribute stehen links und recht von Substantiven? Schreiben Sie in den Kasten ein Beispiel zu den Attributtypen.

!!! Manche Attributtypen sind in den Texten nicht vorhanden. Finden Sie andere Beispiele dazu!

L	R
Bsp.: Die <u>zu beachtenden</u> Aspekte im Fremdsprachenunterricht	Bsp.: dass das Produkt der Kulturgrammatik, <u>die schriftlichen Texte</u> , ...
Das nennt man: <b>Gerundiv</b>	Das nennt man: <b>Apposition</b> <sup>225</sup>
Das nennt man:	Das nennt man:
Das nennt man:	Das nennt man:
Das nennt man:	Das nennt man:

Bei der Analyseübung werden die angeeigneten Kenntnisse angewandt. Ein Beispiel ist als Analysemuster gegeben. Die Studierenden müssen zweierlei Leistung erbringen und zwar einerseits die Kern-Substantive ermitteln, andererseits die Attributtypen zu identifizieren. Die Progression ist innerhalb der Übung selbst aufgebaut. Im ersten Übungssatz werden die Kern-Substantive markiert, damit

<sup>225</sup> Der Attributtyp ist mit hoher Wahrscheinlichkeit den thailändischen Deutschlernern nicht bekannt. Die Erklärung dieses Attributs kann in Thai erfolgen.

sich die Lerner zunächst nur auf die Attribute konzentrieren. Im weiteren Satz reduziert sich die Hilfestellung, so dass die Lerner selber mehr leisten müssen.

### **Aufgabe 9**

#### **Eine kleine Analyseübung:**

Lesen Sie die Sätze und analysieren Sie sie nach den obigen Mustern. Schreiben Sie am Rande, was links (l) und rechts (r) des Substantivs steht.

Achtung! Wir markieren den Satz so:

[            ]        für die Nominalphrase  
[            ]        für das Kern-Substantiv

Bsp.: [Moderner    Fremdsprachenunterricht] orientiert sich    *l: Adjektiv*  
[am situierten, intentionsgeleiteten Sprachgebrauch].        *l: Adjektiv*

- 1) Er nimmt Maß an erwartbaren zielsprachlichen Situationen und setzt sich die Vermittlung der für ihre Bewältigung notwendigen Kenntnisse zum Ziel.
- 2) Die Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht lassen sich aber nach Gesichtspunkten der im Zielfeld anzutreffenden Verhältnisse allein nicht befriedigend erfassen.
- 3) Vielmehr entwickeln sich im Unterricht eigenständige Formen der Interaktion und der Thematisierung von Sprache und Sprachhandeln.

Im Rahmen des Konzepts der Lernerautonomie wird darüber diskutiert, wie Lernende stärker am Unterrichtsgeschehen als Produzenten beteiligt und aus ihrer passiven Konsumenten-Rolle herausgelöst werden. Im Übungsgeschehen können Lernende Produzenten und Konsumenten von selbst erstellten Übungen werden (vgl. KOENIG 2001: 302). Dieser Ansatz ist in dem Übungsteil realisiert, indem die Studierenden kleine Übungen für ihre Mitlernenden erstellen. Die Gestaltung von Übungen für andere stellt eine komplexe Problemlösungssituation dar, bei der eine ganze Reihe kognitiver Prozesse durchlaufen werden, Sprachstrukturen im Sinne der Tiefenverarbeitung durchdacht werden und darüber hinaus auch ein viel

tieferes Aufgabenverständnis beim Lernenden aufgebaut wird (vgl. KOENIG 2001: 303).

Finden Sie **andere** Nominalphrasen oder Sätze aus den vorherigen Texten, schreiben Sie sie auf und lassen Sie die anderen Mitstudierenden Ihre Sätze oder Phrasen analysieren!

Vergessen Sie nicht, **eine Lösung für Ihre Mitstudierenden** auf ein anderes Blatt zu schreiben!

4)

5)

6)

Als abschließende Aufgabe werden die Lerner aufgefordert, die Arbeitsschritte nochmals zu durchlaufen und die angeeigneten Kenntnisse selbstständig anzuwenden. Sie werden außerdem darauf hingewiesen, weitere Übungen für sich selbst und ihre Mitlernenden zu entwickeln.

Zum Schluss werden alle Lesestrategien und grammatischen Strategien in Bezug auf den Nominalstil samt der Struktur der Nominalphrasen im Deutschen in einem zusammengefassten Überblick dargestellt.

### ① **Erklärung**

Vergessen Sie nicht die allgemeinen Tipps und grammatischen Strategien für das Leseverstehen. Sie sind immer hilfreich.

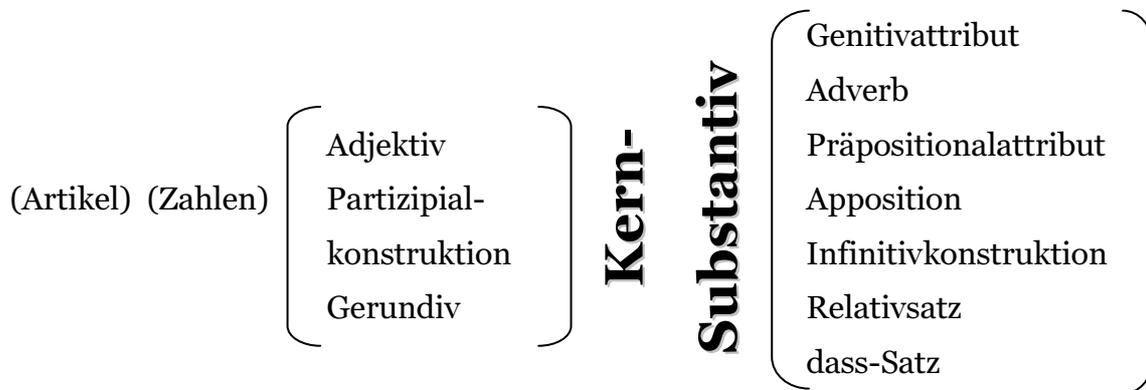
- Lesen Sie nicht Wort für Wort, sondern in Wortgruppen und in Sätzen!
- Bleiben Sie nicht bei unbekanntem Wörtern stecken!

### Zum Nominalstil...

Beim Lesen ist es wichtig, die Nominalphrasen zu erkennen, die *Attribute* vom *Kern-Substantiv* zu unterscheiden und sie zu verstehen. Die „grammatischen“ Signale helfen bei der Unterscheidung.

- **Satzzeichen:** Punkt = Satzende, Komma = Anfang von Nebensatz oder Relativsatz
- **Großschreibung von Substantiven** hilft bei der ersten Orientierung.
- **Verb** kennzeichnet meist das Ende einer Nominalphrase und/ oder den Anfang einer neuen Nominalphrase.
- **Artikel** kündigt den Anfang der Nominalphrase an.
- **Adjektivendung** ist „Bindeglied“ zwischen Artikel und Substantiv. Sie hilft uns bei der Analyse, welches Substantiv zu welchem Artikel gehört.
- Innerhalb des Rahmens zwischen dem Artikel und dem zu ihm gehörenden Substantiv sind *Links-Attribute*. *Rechts-Attribute* folgen dem Kern-Substantiv.

### Zusammenfassung



### Hausaufgabe

Suchen Sie einen kleinen Text z.B. aus einer Zeitung, einer Fachzeitschrift oder einem Buch, der im Nominalstil geschrieben ist. Lesen Sie ihn und wenden Sie die gelernten Strategien beim Lesen an. Wenn Sie (und natürlich Ihre Mitstudierenden auch) Lust haben, machen Sie auch eine Übung wie oben für Ihre Mitstudierenden.

## Schlussbemerkung

Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit zusammenfassend betrachtet. Die Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit sind die theoretische Grundlegung des Konzepts der *Kontrastiven Lesegrammatik* und die Darlegung der unterrichtspraktischen Aspekte bezüglich dieses Konzeptes für fortgeschrittene Deutschlernende in Thailand. Die Beschäftigung mit der Kontrastiven Grammatik/Linguistik in dieser Arbeit hat nicht die Intention, sie in ihrer herkömmlichen Ausrichtung wieder zu beleben, sondern stellt eine Erweiterung bzw. Weiterentwicklung der Kontrastiven Grammatik im Rahmen einer satzgrammatikbezogenen Lesedidaktik dar. Wenn Deutschlernende sich mit der sprachlichen Kontrastivität im Fremdsprachenunterricht befassen sollen, dann empfiehlt es sich, dies in erster Linie auf der rezeptiven Grundlage zu gestalten. Lesetexte bieten eine hervorragende Möglichkeit an, sich mit bestimmten Phänomenen in der Sprache intensiv auseinanderzusetzen. Die bloße Gegenüberstellung von Beispielwörtern oder -sätzen aus zwei oder mehreren Sprachen, wie es häufig in der Unterrichtspraxis anzutreffen ist, ist weniger motivierend, und damit wird die Gelegenheit versäumt, den Lernenden einen Gesamtzusammenhang zwischen der Form, der Bedeutung und der Funktionsweisen der betroffenen, zu kontrastierenden Sprachphänomene im Kontext zu vermitteln.

Zunächst wurden die thailändische Sprache, ihre Wesensmerkmale und ihre elementare Grammatik vorgestellt, auch im Vergleich zum Deutschen aus der sprachsystemorientierten und fremdsprachendidaktischen Perspektive. Die relativ intensive Behandlung des Themas begründet sich dadurch, dass das Thai im deutschsprachigen Wissenschaftsdiskurs noch recht wenig oder nur in bestimmten Bereichen (wie Phonetik und Verbalkomplex) erforscht ist und besonders im Hinblick auf Fremdsprachendidaktik kaum Berücksichtigung findet. Die kontrastierende Beschreibung dient als theoretische Grundlage, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit immer wieder aufgegriffen wurde. Weiterhin wurde am Beispiel des stilistischen Phänomens *Nominalstil* gezeigt, wie das kontrastiv-lesegrammatische Konzept realisiert werden kann. Der Nominalstil wurde unter besonderer Berücksichtigung formaler und pragmatisch-stilistischer Gesichts-

punkte in seinen Hauptzügen beschrieben. Nachfolgend erfolgte der Vergleich des deutschen Nominalstils mit der Nominalisierungstendenz im modernen Thai. Die ersten interessanten Ergebnisse zu dieser Thematik, die zu Tage gebracht wurden, beziehen sich auf die strukturellen Eigenschaften und die pragmatischen Leistungen der stilistischen Tendenz sowie die Entstehungszusammenhänge in Bezug auf den Modernisierungs- und Verwissenschaftlichungsprozess der thailändischen Gesellschaft.

Zur Erweiterung der sprachwissenschaftlich-theoretischen Erkenntnisse in den vorhergehenden Kapiteln wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt, deren Erkenntnisinteresse die Exploration des Leseverhaltens und der Verstehensschwierigkeiten von thailändischen Deutschlernenden sowie der Rolle der Muttersprache beim Lesen eines im Nominalstil geschriebenen Textes ist. Die Untersuchung hat vor allem den starken Einfluss der muttersprachlichen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsgewohnheiten, die auch wortwörtliche Übersetzung mit einschließt, und die Heranziehung der Fremdsprachenkenntnisse, hauptsächlich des Englischen als erster Fremdsprache, zur Lösung der Verständnisschwierigkeiten auf der lexikalischen Ebene ergeben. Die Ergebnisse aus der Untersuchung bieten zusätzlich eine differenziertere Einsicht in Bezug auf die Rezeption des Nominalstils durch die thailändischen Studierenden. Sie weist nach, dass nicht allein die einzelnen von der Stellung her verschiedenen Attributtypen für das Verstehen des Textes im Nominalstil entscheidend sind, sondern das gemeinsame Vorkommen der Links- und Rechtsattribute in einem Satz, also die Komplexität aufgrund der Attributhäufung, ein wichtigerer Faktor ist.

In den didaktischen Teil der Arbeit münden die bisherigen Erkenntnisse aus den vorangegangenen Untersuchungen. Exemplarisch wird das Konzept der Kontrastiven Lesegrammatik am Beispiel des Nominalstils im Rahmen einer studienvorbereitenden und -begleitenden Sprachlehrveranstaltung für die Masterstudierenden an der Ramkhamhaeng University konkretisiert. Zur Konzipierung der Lehrveranstaltung werden die institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen hinzugezogen. Zur Veranschaulichung wurden zwei musterhafte Unterrichtseinheiten erstellt, die zwei Veranstaltungssitzungen entsprechen. Die

Arbeitsschritte sind detailliert begründet und mit zahlreichen, methodisch-didaktischen Kommentaren versehen.

Die vorliegende Arbeit legt einen Grundstein für eine Weiterentwicklung der Didaktik des lernerbezogenen Grammatikunterrichts unter Berücksichtigung der Kontrastivität. Jedoch muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Verabsolutierung des Ansatzes, d.h. seine Anwendung in allen Lernergruppen oder auf allen Niveaustufen, nicht angestrebt wird. Vielmehr wünschenswert ist die Anpassung des Konzeptes an die Rahmenbedingungen und Zielsetzungen des jeweiligen Unterrichts und die Bedürfnislage der Deutschlernenden.

Die fortführende Anwendung des Konzeptes in weiteren grammatischen Bereichen ist denkbar und sicherlich Frucht bringend. Hier liegt ein wichtiges Potenzial für zukünftige Forschungsvorhaben im Bereich Fremdsprachendidaktik/Sprachlehrforschung. Weiter zu erforschen ist beispielsweise die Auswirkung des Konzeptes der Kontrastiven Lesegrammatik auf die Schreibfertigkeit der Studierenden, ob durch die erhöhte Bewusstheit beim Lesen (bezüglich satz- und textstruktureller sowie stilistischer Gesichtspunkte) sich die Schreibfertigkeit und -fähigkeit in der Fremdsprache verbessern. Außerdem eröffnet die Beschäftigung mit dem Nominalstil und der Nominalisierungstendenz in dieser Arbeit weitere Forschungsmöglichkeiten, die von theoretischer und kulturwissenschaftlicher Natur sind, z.B. eine Untersuchung über den inhaltskomprimierenden Sprachstil in Korrelation mit den gesellschaftlichen Entwicklungen wie Industrialisierung, Ökonomisierung und Bürokratisierung in unterschiedlichen Kulturkreisen wäre sehr interessant.

## Literaturverzeichnis

### *Vorbemerkung:*

Literatur in thailändischer Sprache befindet sich am Ende des Literaturverzeichnisses und folgt den gängigen Zitierweisen.

- Adamzik, Kirsten (2001): Grundfragen einer kontrastiven Textologie. In: Adamzik, Kirsten (Hrsg.) (2001): *Kontrastive Textologie*. Tübingen: Stauffenburg, 13 - 48.
- Adamzik, Kirsten (2003): *Sprache: Wege zum Verstehen*. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag.
- Admoni, Wladimir (1982): *Der deutsche Sprachbau*. München: Verlag C. H. Beck.
- Adunyarittigun, Dumrong (2001): Trends in EFL Reading Assessment. In: Department of Linguistics, Thammasat University/Bangkok (ed.) (2001): *phasa lae phasat (Sprache und Sprachwissenschaft)*, 19/2, 69 - 75.
- Aebersold, Jo Ann/Field, Mary Lee (1997): *From Reader to Reading Teacher. Issues and Strategies for Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ágel, Vilmos (2000): Syntax des Neuhochdeutschen bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts. In: Besch, Werner u.a. (Hrsg.) (2000): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. 2. Halbband. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1855 - 1903.
- Aguado, Karin (2004): Introspektive Verfahren in der empirischen Fremdspracherwerbsforschung. Methodisch-methodologische Überlegungen. In: *Fremdsprachen und Hochschule*, 71,24- 38.
- Alexander, Louis (1991): Grammar: Why? What? When? How? In: *Fremdsprachenunterricht*, 5/1991, 269 - 273.
- Allmann, Volker/Martinsen, Juliane/Schlemminger-Fichtler, Michael (1997): *Deutsch 7./8. Klasse. Grammatik. Die Abschlussthemen verstehen, üben, beherrschen*. München: Mentor Verlag.
- Altmann, Hans/Ziegenhain, Ute (2002): *Phonetik, Phonologie und Graphemik fürs Examen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Altmann, Hans/Hofmann, Ute (2004): *Topologie fürs Examen. Verbstellung, Klammerstruktur, Stellungsfelder, Satzglied- und Wortstellung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Armaleo-Popper, Lore (1981): Verschiedene Ansätze beim Lernziel Leseverständnis. In: Faber, Helm von/Heid, Manfred (Hrsg.) (1981): *Lesen in der Fremdsprache*. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts New York und des ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages, Inc.) New York vom 25. Bis 28.9.1979. München: Goethe-Institut, 8 - 16.
- Azevedo do Campo, José Luís de (1998): *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft. Theorie und Praxis*. Universität Rostock, Institut für Romanistik (Lehr- und Arbeitshefte zur Lusitanistik/Hispanistik der Universität Rostock).
- Bahlmann, Clemens et al. (1998a): *Unterwegs. Lehrwerk für die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Bahlmann, Clemens et al. (1998b): *Unterwegs. Lehrwerk für die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. Materialienbuch*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Barrera-Vidal, Albert/Kühlwein, Wolfgang (1975): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Unterricht. Eine Einführung*. Dortmund: Verlag Lambert Lensing.
- Bartschat, Brigitte (1996): *Methoden der Sprachwissenschaft. Von Hermann Paul bis Noam Chomsky*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

- Baumann, Klaus-Dieter (1998): Textuelle Eigenschaften von Fachsprachen. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) (1998): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Languages for Special Purposes. An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 408 - 416.
- Beatie, Bruce A. (1981): Developing Reading Skills in German: An Unorthodox Approach. In: Faber, Helm von/Heid, Manfred (Hrsg.) (1981): *Lesen in der Fremdsprache*. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts New York und des ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages, Inc.) New York vom 25. Bis 28.9.1979. München: Goethe-Institut, 17 - 40.
- Bechtel, Christiana/Simson, Elisabeth (1980): *Lesen und Verstehen. Analyse von Sachtexten*. Dortmund: Verlag Lambert Lensing GmbH.
- Becker, Thomas (1998): *Das Vokalsystem der deutschen Standardsprache*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Bernhardt, Elizabeth B. (1991): *Reading Development in a Second Language: Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Bernstein, Wolf Z. (1981): Leseunterricht und Identifikationsgrammatik. In: *Lebende Sprachen*, 1/1981, 15 - 18.
- Bernstein, Wolf Z. (1990): *Leseverständnis als Unterrichtsziel. Sprachliches und methodisches Grundwissen für den Lehrer im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Bernstein, Wolf Z. (1998): Die Lesegrammatik als Grundlage des Leseverstehens im Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache'. In: *Zielsprache Deutsch*, 1998, 79 - 86.
- Beyer, Sabine (2005): Introspektive Verfahren im fremdsprachlichen Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 1/2005, 18 - 22.
- Bickes, Christine (1993): *Wie schreiben Griechen und Deutsche? Eine kontrastive textlinguistische Analyse*. München: Iudicium.
- Bickner, Robert J./Hudak, Thomas John (1990): The Nature of „Standard“ Thai. In: *Journal of South Asian Literature*, Vol. 25, 1990, 163 - 175.
- Bimmel, Peter/Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin et al.: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 23)
- Bimmel, Peter (2002): Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1/2002, 113 - 141.
- Bisang, Walter (1992): *Das Verb im Chinesischen, Hmong, Vietnamesischen, Thai und Khmer. Vergleichende Grammatik im Rahmen der Verbserialisierung, der Grammatikalisierung und der Attraktorpositionen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bischof, Monika/Kessling, Viola/Krechel, Rüdiger (1999): *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin et al.: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 3)
- Borgulya, Agota (1996): Präpositionen in der wissenschaftlichen Fachsprache der Wirtschaft. In: Spillner, Bernd (1996): *Stil in Fachsprachen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 51 - 57.
- Brandt, Patrick u.a. (1999): *Sprachwissenschaft. Ein roter Faden für das Studium*. Köln; Weimar; Wien: Böhlau Verlag.
- Braun, Peter (1998): *Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietäten*. Stuttgart; Berlin; Köln: Verlag W. Kohlhammer.
- Braunert, Jörg (2000): Grammatik in berufsprachlichen Lehrwerken oder: Kann der DaF-Anfänger berufsprachlich einsteigen? In: *Info DaF*, 4/2000, 414 - 427.
- Brdar-Szabó, Rita (2001): Kontrastivität in der Grammatik. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 195 - 204.
- Budde, Monika (2001): *Sprachsensibilisierung*. Kassel: kassel university press. (Deutsch als Zweitsprache Fernstudieneinheit 1)

- Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlicher Fachsprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Buscha, Anne/Linthout, Gisela (2000): *Das Oberstufenbuch - Deutsch als Fremdsprache. Ein Lehr- und Übungsbuch für fortgeschrittene Lerner*. Leipzig: Schubert-Verlag.
- Bußmann, Hadumod (Hrsg.) (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang (2003): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen; Basel: A. Francke Verlag. (UTB-Taschenbücher; 1505)
- Carter, Ronald (2003): Language awareness. In: *ELT Journal*, Volume 57/1, 2003, 64 - 65.
- Clément, Daniëla (2000): *Linguistisches Grundwissen. Eine Einführung für zukünftige Deutschlehrer*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Clyne, Michael (1991): Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer und deutscher wissenschaftlicher Texte. In: *Info DaF*, 4/1991, 376 - 383.
- Clyne, Michael (1993): Textlinguistische Aspekte der Deutschen Wissenschaftssprache. Eine interkulturelle Perspektive. In: Mattheier, Klaus J. u.a. (Hrsg.) (1993): *Vielfalt des Deutschen. Festschrift für Werner Besch*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 685 - 697.
- Conner, Ulla (1996): *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second-Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Danvivathana, Nantana (1987): *The Thai Writing System*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Day, Richard R./Bamford, Julian (1998): *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Demske, Ulrike (2002): Sprachwandel. In: Meibauer, Jörg u.a. (2002): *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart; Weimar: Verlag J.B. Metzler, 249 - 338.
- Desselmann, Günther (1988): Grammatik der deutschen Sprache. Zur Theorie und Didaktik der Vermittlung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: *Info DaF*, 4/1988, 375 - 387.
- Dieling, Helga (1992): *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Dieling, Helga/Hirschfeld, Ursula (2000): *Phonetik lehren und lernen*. Berlin et al.: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 21)
- Dirven, René (1990): Pedagogical Grammar. In: *Language Teaching*, Vol. 23, 1/1990, 1 - 18.
- Ditlevsen, Marianne Grove (2000): Die Verständlichkeit von deutschen Fachtexten am Beispiel der Substantivphrase. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 2/ 2000, 82 - 86.
- Dittmann, Jürgen/Schmidt, Claudia (2002): *Über Wörter. Grundkurs Linguistik*. Freiburg in Breisgau: Rombach Verlag.
- Donalies, Elke (2002): *Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Doughty, Catherine/Williams, Jessica (1998a): Issues and terminology. In: Doughty, Catherine/Williams, Jessica (eds.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1 - 11.
- Doughty, Catherine/Williams, Jessica (1998b): Pedagogical choices in focus on form. In: Doughty, Catherine/Williams, Jessica (eds.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 197 - 261.
- Dressler, Wolfgang (1980): Sprachtypologie. In: Althaus, Hans Peter/Henne, Helmut/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) (1980): *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Studienausgabe, 2., vollständig neu bearb. u. erw. Auflage. Tübingen: Niemeyer, 636 - 641.
- Duden Band 6 (1990): *Das Aussprachewörterbuch. Wörterbuch der deutschen Standardaussprache*. 3., völlig neu bearb. u. erw. Auflage. Mannheim et al.: Dudenverlag.

- Dudengrammatik = Duden Band 4 (2005): *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 7., völlig neu erarb. u. erw. Auflage. Mannheim et al.: Dudenverlag.
- Durrell, Martin (1977): Zur morphologischen Struktur der deutschen Nominalgruppe. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 1977, 44 - 52.
- Edmonson, Willis/House, Juliane (1998): Interkulturelles Lernen: ein überflüssiger Begriff. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2/1999, 161 - 188.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info DaF*, 1/1999, 3 - 24.
- Eggers, Dietrich (1981): *Didaktik der wissenschaftsbezogenen Standardsprache*. Didaktikband zur Studienreihe DaF. Dortmund: Verlag Lambert Lensing GmbH.
- Ehlers, Swantje (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Eichinger, Ludwig M. (2000): *Deutsche Wortbildung. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Eichler, Wolfgang/Bünting, Karl-Dieter (1976): *Deutsche Grammatik. Form, Leistung und Gebrauch der Gegenwartssprache*. Kronberg/Ts: Scriptor Verlag.
- Eisenberg, Peter (2004a): *Grundriß der deutschen Grammatik. Bd. 1: Das Wort*. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Eisenberg, Peter (2004b): *Grundriß der deutschen Grammatik. Bd. 2: Der Satz*. Stuttgart; Weimar: Metzler.
- Eisenberg, Peter (2006): Funktionsverbgefüge – Über das Verhältnis von Unsinn und Methode. In: Breindl, Eva/Gunkel, Lutz/Strecker, Bruno (Hrsg.) (2006): *Grammatische Untersuchungen: Analysen und Reflexionen. Gisela Zifonun zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 297 - 317.
- Ekniyom, Peansiri (1982): *A Study of Informational Structuring in Thai Sentences*. Ph.D. Dissertation, University of Hawai'i.
- Ellis, Rod (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford et al.: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1997): A Theory of Instructed Second Language Acquisition. In: Ellis, Nick C. (ed.) (1997): *Implicit and Explicit learning of Languages*. London et al.: Academic Press, 79 - 114.
- Ellis, Rod (2002): *Second Language Acquisition*. Oxford Introductions to Language Study. Oxford et al.: Oxford University Press.
- Engel, Ulrich (1988): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Erben, Johannes (1998): *Grundzüge der deutschen Syntax*. Berlin: Weidler Buchverlag.
- Eroms, Hans Werner (2000): *Syntax der deutschen Sprache*. Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- Esa, Mohammed/Graffmann, Heinrich (1993): Grammatikarbeit am Text. Einige textlinguistische Ansätze im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch, Heft 9: Lebendiges Grammatiklernen*, 25 - 34.
- Eskey, David E. (1986): Theoretical Foundations. In: Dubin, Fraida/Eskey, David E./Grabe, William (eds.) (1986): *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. Reading et al.: Addison-Wesley Publishing Company, 3 - 23.
- Eßer, Ruth (1997): „*Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat*“. *Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2006): Wie fügen sich Funktionsverben in Funktionsverbgefüge ein? In: Breindl, Eva/Gunkel, Lutz/Strecker, Bruno (Hrsg.) (2006): *Grammatische Untersuchungen: Analysen und Reflexionen. Gisela Zifonun zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 259 - 273.
- Fabricius-Hansen, Cathrine/Heringer, Hans Jürgen (1988): Die Idee einer rezeptiven Grammatik und ihre Realisierung. In: *Info DaF*, 2/1988, 164 - 175.
- Fandrych, Christian (2005): Schauplatz: Wortstellung. Wichtige Regeln und Tendenzen. In: *Fremdsprache Deutsch, Heft 32: Ordnung und Variation in Satz und Text*, 12 - 18.

- Féry, Caroline (2002): Lautsysteme der Sprache: Phonologie. In: Müller, Horst M. (Hrsg.) (2002): *Arbeitsbuch Linguistik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 77 - 101.
- Fijas, Liane (1998): Das Postulat der Ökonomie für den Fachsprachegebrauch. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) (1998): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Languages for Special Purposes. An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 390 - 397.
- Fisiak, Jacek (1990): On the present status of some metatheoretical and theoretical issues in contrastive linguistics. In: Fisiak, Jacek (ed.) (1990): *Further Insights into Contrastive Analysis*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing, 3 - 22.
- Fleischer, Wolfgang/Barz, Irmhild (1995): *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Fleischer, Wolfgang/Michel, Georg/Starke, Günter (1996): *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Fliegner, Josef (1986): *Grammatik verstehen und gebrauchen. Grundbegriffe - Übungen - Erfolgskontrollen*. Frankfurt am Main: Scriptor-Verlag.
- Fluck, Hans Rüdiger (1985): *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. Tübingen: Francke.
- Fluck, Hans Rüdiger (1997): *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Einführung in die Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Fluck, Hans R. (2000): Fachsprachen: Zur Funktion, Verwendung und Beschreibung eines wichtigen Kommunikationsmittels in unserer Gesellschaft. In: Eichhoff-Cyrus, Karin M./Hoberg, Rudolf (Hrsg.) (2000): *Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende. Sprachkultur oder Sprachverfall?* Mannheim et al.: Dudenverlag, 89 - 106.
- Flückiger, Max/Gallmann, Peter (1988): *Richtiges Deutsch. Praktische Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Fraas, Claudia (1998): Lexikalisch-semantische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) (1998): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Languages for Special Purposes. An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 428- 438.
- Fuhr, Gerhard (1989): *Grammatik des Wissenschaftsdeutschen*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Fuhrhop, Nanna (1996): Fugenelemente. In: Lang, Ewald/Zifonun, Gisela (Hrsg.) (1996): *Deutsch – typologisch*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 525 - 550.
- Fuhrhop, Nanna (1998): *Grenzfälle morphologischer Einheiten*. Tübingen: Stauffenburg Verlag Brigitte Narr.
- Funk, Hermann (1992): Berufsbezogener Deutschunterricht. Grundlagen - Lernziele - Aufgaben. In: *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1992: Berufsbezogener Deutschunterricht mit Jugendlichen*, 4 - 15.
- Funk, Hermann (1993): Grammatik lernen lernen - Autonomes Lernen im Grammatikunterricht. In: Harden, Theo/Marsh, Cliona (Hrsg.) (1993): *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: Iudicium, 138 - 157.
- Funk, Hermann (2002): Grammatik im Fremdsprachenunterricht – über eine kreis- und pendelförmig verlaufende Debatte und ihre Wirkung auf die Lehrwerkplanung. In: Barkowski, Hans/Feistauer, Renate (Hrsg.) (2002): *...in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 203 - 217.
- Funk, Hermann/Koenig, Michael (1990): Symbole im Grammatikunterricht – Grammatikvisualisierung und Interaktion. In: Gross, Harro/Fischer, Klaus (Hrsg.) (1990): *Grammatik im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Studium DaF – Sprachdidaktik Bd. 8. München: Iudicium, 163 - 170.

- Funk, Hermann/Koenig, Michael (1991): *Grammatik lehren und lernen*. Berlin et al.: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 1)
- Funk, Hermann/Koenig, Michael (2001): *eurolingua Deutsch 1. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Funk, Hermann/Ohm, Udo (1991): *Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung. Zur sprachlichen Förderung von jungen Ausländern und Aussiedlern*. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft.
- Glatz, Daniel (2006): Funktionsverbgefüge – semantische Doubletten von einfachen Verben oder mehr? In: Proost, Kristel/Harras, Giela/Glatz, Daniel (Hrsg.)(2006): *Domänen der Lexikalisierung kommunikativer Konzepte*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 129 - 178.
- Gnutzmann, Claus (1990): Einleitung. In Gnutzmann, Claus (Hrsg.) (1990): *Kontrastive Linguistik. Forum Angewandte Linguistik Bd. 19*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 7 - 11.
- Gnutzmann, Claus (2000): Grammatik lehren und lernen. Zu den allgemeinen Lernzielen des schulischen Grammatikunterrichts. In: Düwell, Henning/ Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G. (Hrsg.) (2000): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag, 67 - 82.
- Gnutzmann, Claus/Lange, Regina (1990): Kontrastive Textlinguistik und Fachsprachenanalyse. In: Gnutzmann, Claus (Hrsg.) (1990): *Kontrastive Linguistik. Forum Angewandte Linguistik Bd. 19*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 85 - 116.
- Goethe-Institut Inter Nationes u.a. (Hrsg.)(2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Götze, Lutz (1993): Lebendiges Grammatiklernen. In: *Fremdsprache Deutsch, Heft 9: Lebendiges Grammatiklernen*, 4 - 9.
- Götze, Lutz (1995): Das Lesen in der Fremdsprache. Neuere Erkenntnisse der Hirnforschung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 1995*, 61 - 74.
- Götze, Lutz (2001a): Linguistische und didaktische Grammatik. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 187 - 194.
- Götze, Lutz (2001b): Grammatiken. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1070 - 1078.
- Götze, Lutz (2004): *Zeitkulturen. Gedanken über die Zeit in den Kulturen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Götze, Lutz/Hess-Lüttich, Ernest W. B. (2002): *Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch*. München: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- Grabe, William (2003): Reading and writing relations: Second language perspectives on research and practice. In: Kroll, Barbara (ed.)(2003): *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 242 - 262.
- Grabe, William (2004): Research on teaching reading. In: *Annual Review of Applied Linguistics, 2004*, 44 - 69.
- Graefen, Gabriele (1997): Wissenschaftssprache - ein Thema für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht? In: Wolff, Armin/Schleyer, Walter (Hrsg.) (1997): *Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 43. Fach- und Sprachunterricht: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Studiengänge Deutsch als Fremdsprache: Von der Theorie zur Praxis*. Regensburg, 31 - 44.
- Grauberg, Walter (1981): Reading Courses in German for Special Purposes. In: Faber, Helm von/Heid, Manfred (Hrsg.) (1981): *Lesen in der Fremdsprache*. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts New York und des ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages, Inc.) New York vom 25. Bis 28.9.1979. München: Goethe-Institut, 125 - 145.
- Grimm, Hans-Jürgen/Kempster, Fritz (1992): *Kleine deutsche Artikellehre. Ein Übungsbuch*. Leipzig et al.: Langenscheidt - Verlag Enzyklopädie.

- Grotjahn, Rüdiger (1998): Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1/1998, 35 - 83.
- Grotjahn, Rüdiger (2000): Sprachbezogene Kognitivierung: Lernhilfe oder Zeitverschwendung? In: Düwell, Henning/Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G. (Hrsg.) (2000): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag, 83 - 106.
- Gutterer, Gisela (1984): Besondere grammatische Erscheinungen in den Sprachen der Wissenschaften. In: *Info DaF*, 2/1984, 29 - 36.
- Gutterer, Gisela/Latour, Bernd (1986): *Grammatik in wissenschaftlichen Texten*. München: Max Hueber Verlag (Studienreihe Deutsch als Fremdsprache 1).
- Hackel, Werner (1996): *Verfahrensgrammatik. Eine alternative Grammatikbeschreibung für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Hajny, Peter F./Wirbelauer, Horst (1987): *Lesekurs Deutsch. Eine Einführung in die Texterschließung*. Arbeitsbuch. Berlin: Langenscheidt.
- Hakkarainen, Heikki J. (1995): *Phonetik des Deutschen*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Hall, Christopher (1980): *Zur transformationellen Behandlung der Nominalisierung in einer generativen Grammatik des Deutschen*. Veröffentlichungen des Instituts für Philologie 1 der Universität Tampere Serie B, Tampere.
- Hall, Karin/Scheiner, Barbara (2001): *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Hall, T. Alan (2000): *Phonologie. Eine Einführung*. Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- Häussermann, Ulrich/Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Hawkins, Eric (1986): *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heine, Lena (2005): Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2/2005, 163 - 185.
- Heine, Lena/Schramm, Karen (2007): Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis. In: Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 167 - 206. (Reihe Kolloquium Fremdsprachenunterricht).
- Helbig, Gerhard (1973): Zu einigen Problemen der konfrontativen Grammatik und der Interferenz und ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht. In: *Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin* 3, 171 - 176.
- Helbig, Gerhard (1981): Sprachwissenschaft - Konfrontation - Fremdsprachenunterricht. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Helbig, Gerhard (1984): *Studien zur deutschen Syntax. Band 2*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Helbig, Gerhard (2001): Angewandte Sprachwissenschaft - eine ausufernde „Papierkorb“-Disziplin? In: *Deutsch als Fremdsprache*, 2/2001, 90 - 98.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (1998): *Leitfaden der deutschen Grammatik*. Leipzig; Berlin; München: Langenscheidt - Verlag Enzyklopädie.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Hellinger, Marlis (1977): *Kontrastive Grammatik Deutsch/Englisch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hengesbach, Martin (1990): Artikelwörter und ihre satzsemantischen Funktionen. In: *Zielsprache Deutsch*, 2/1990, 2 - 10.
- Hennig, Mathilde (1997): Die Darstellung des Tempussystems in deutschen Grammatiken. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 4/1997, 220 - 227.
- Henrici, Gert (1986): *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Paderborn et al.: Ferdinand Schöningh.

- Henrici, Gert/Riemer, Claudia (Hrsg.) (1994): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Henrici, Gert/Riemer, Claudia (Hrsg.) (1996): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 1.* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Hentschel, Elke/Weydt, Harald (2003): *Handbuch der deutschen Grammatik.* Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- Heringer, Hans Jürgen (1987): *Wege zum verstehenden Lesen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache.* München: Max Hueber Verlag.
- Heringer, Hans Jürgen (1989): *Grammatik und Stil. Praktische Grammatik des Deutschen.* Berlin: Cornelsen.
- Heringer, Hans Jürgen (2001): *Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heyd, Gertraude (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion.* Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hinkel, Eli (2004): *Teaching Academic ESL Writing. Practical Techniques in Vocabulary and Grammar.* Mahwah, New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hoffmann, Lothar (1998): Syntaktische und morphologische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) (1998): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Languages for Special Purposes. An International Handbook of Special-Language and Terminology Research.* Berlin; New York: Walter de Gruyter, 416 - 427.
- Hoffmann, Lothar (2001): Fachsprachen. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/ Henrici, Gert/Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 2. Halbband. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 533 - 543.
- Hoffmann, Monika (1999): *Falken Handbuch Deutsch. Grammatik - Rechtschreibung - Zeichensetzung - Stil.* Niedernhausen: Falken Verlag.
- Homberger, Dietrich/Madsen, Rainer (1988): *Grammatik und Sprachlehre. Lernen - Wiederholen - Festigen.* Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Hopf, Christel (2000): Qualitative Interviews - ein Überblick. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 349 - 360.
- Hu, Adelheid (1999): Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2/1999, 277 - 303.
- Hufeisen, Britta (2002): *Ein deutsches Referat ist kein deutschsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität.* Innsbruck et al.: Studienverlag.
- Hufeisen, Britta (2004): Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden. In: *Fremdsprache Deutsch, Heft 31: Sprachenvielfalt im Klassenzimmer*, 19 - 23.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (1999): *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Eine Einführung.* Berlin et al.: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 16)
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2000): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.* Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- IDS-Grammatik = Zifonun, Gisela u.a. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache.* 3 Bände. Berlin; New York: Walter de Gruyter. (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache)
- Indrambarya, Kitima (1994): *Subcategorization of Verbs in Thai: A Lexicase Dependency Approach.* Ph.D. Dissertation, University of Hawai'i.

- Intratrat, Charatdao (2001): Thai Errors in Using English Adjectives. In: *warasan wichai lae phatthana (Zeitschrift für Forschung und Entwicklung) der King Mongkut's University of Technology Thonburi/Thailand*, 24, 2/2001, 117 - 130.
- Jahr, Silke (1996): *Das Verstehen von Fachtexten. Rezeption - Kognition - Applikation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- James, Karl (1980): *Contrastive Analysis*. London: Longman.
- James, Carl/Garrett, Peter (1991): The Scope of Language Awareness. In: James, Carl/Garrett, Peter (eds.) (1991): *Language Awareness in the Classroom*. London; New York: Longman, 3 - 20.
- Järventausta, Marja/Schröder, Hartmut (1997): *Nominalstil und Fachkommunikation. Analyse komplexer Nominalphrasen in deutsch- und finnischsprachigen philologischen Fachtexten*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache 54).
- Jude, Wilhelm K. (1975): *Deutsche Grammatik*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.
- Juhász, János (1970): *Probleme der Interferenz*. München; Budapest: Max Hueber Verlag.
- Kaewwipat, Noraseth (2004): Wie viel und welche Linguistik braucht man für die Deutschlehrerausbildung in Thailand? Am Beispiel des Master-Studiengangs Deutsch als Fremdsprache der Ramkhamhaeng University, Bangkok. In: Annas, Rolf (Hrsg.) (2004): *Deutsch als Herausforderung. Fremdsprachenunterricht und Literatur in Forschung und Lehre. Festschrift für Rainer Kussler*. Stellenbosch: Sun Press, 95 - 110.
- Kaiser, Dorothee (2002): *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kaltenbacher, Erika (1996): Zur sprachtypologischen Fundierung der kontrastiven Linguistik: Wortarten. In: *Info DaF*, 1/1996, 3 - 23.
- Kang, Shumin (2004): Using visual organizers to enhance EFL instruction. In: *ELT Journal*, Volume 58/1, 2004, 58 - 67.
- Karcher, Günther L. (1988): *Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimension und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Karcher, Günther L. (1996): Gemeinsamkeiten und Unterschiede beim erst- und fremdsprachigen Lesen. In: Goethe-Institut/The British Council/Ens-credif (Hrsg.) (1996): *Lesen in der Fremdsprache (To Read in a Foreign Language - Lire en langue étrangère)*. Triangle 14. Paris: Diffusion Didier-Érudition, 117 - 133.
- Kars, Jürgen/Häussermann, Ulrich (1992): *Grundgrammatik Deutsch*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Kelz, Heinrich P./Kummer, Manfred (1989): *Beiträge zur Phonetik des Thailändischen*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Khanittanan, Wilaiwan (1992): *An Introductory Course in Thai Language & Culture*. Sydney: University Printing Service, University of Sydney (Language Centre, The University of Sydney).
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.) (1994): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. 1. Halbband. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 587 - 604.
- Koda, Keiko (2005): *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koenig, Michael (2001): Grammatikunterricht. Von der Lehrwerk- zur Unterrichtsebene und darüber hinaus. In: Funk, Hermann/Koenig, Michael (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*. München: Iudicium, 294 - 311.
- Koller, Werner (1979): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

- Köller, Wilhelm (1997): *Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Köller, Wilhelm (2004): *Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache.* Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- König, Ekkehard (1990): Kontrastive Linguistik als Komplement zur Typologie. In: Gnutzmann, Claus (Hrsg.) (1990): *Kontrastive Linguistik. Forum Angewandte Linguistik Bd. 19.* Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 117 - 132.
- Kortmann, Bernd (1999): *Linguistik: Essentials. Anglistik - Amerikanistik.* Berlin: Cornelsen.
- Kowal, Sabine/O'Connell, Daniel C. (2000): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 437 - 447.
- Krashen, Stephan (2004): *The Power of Reading. Insights from the Research.* Westport/Connecticut; London: Libraries Unlimited.
- Krenn, Wilfried (1997): Lesen als Strategietraining - Ist das alles? In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) (1997): *Theorie und Praxis. Jahrbuch 1/1997. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache.* Serie A. Innsbruck; Wien: Studienverlag, 228 - 252.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1991): Syntax des wissenschaftlichen Fachtextes. In: *Fachsprache*, 13, 2/1991, 118 - 137.
- Kretzenbacher, Heinz L. (2005): Von Klammern und Brücken. Didaktik der Satzklammer für Deutschlernende mit Englisch als Mutter- oder erster Fremdsprache. In: *Fremdsprache Deutsch, Heft 32: Ordnung und Variation in Satz und Text*, 19 - 24.
- Krzeszowski, Tomasz P. (1980): Tertium comparationis. In: Fisiak, Jacek (ed.) (1980): *Contrastive Linguistics. Prospects and Problems.* Berlin; New York; Amsterdam: Mouton Publishers, 301 - 312.
- Kuhberg, Heinz (2001): Zweitsprachenerwerb als prädeterminierte Entwicklung I: der behavioristische Ansatz. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/ Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* 2. Halbband. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 654 - 663.
- Kühlwein, Wolfgang (1990): Kontrastive Linguistik und Fremdsprachenerwerb - Perspektiven und historischer Hintergrund. In: Gnutzmann, Claus (Hrsg.) (1990): *Kontrastive Linguistik. Forum Angewandte Linguistik Bd. 19.* Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 13 - 32.
- Kühn, Ingrid (1977): Zur Bedeutungsrelevanz von Präpositionen in nominalen Wortgruppen. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 1977, 368 - 372.
- Kummer, Manfred (1984): Thailändisch. In: *Studium Linguistik* 15, 60 - 82.
- Kusolrod, Prapawadee (2003): *Zur Entwicklung eines Fernstudienangebots „Deutsch als Fremdsprache“ für Studienanfänger an der Ramkhamhaeng-Universität Bangkok.* Kassel: kassel university press.
- Lara, Carlos Hernández (1999): Grammatikarbeit an fachsprachlichen Texten. In: *Zielsprache Deutsch*, 4/1999, 163 - 171.
- Latour, Bernd (1988): *Mittelstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache.* Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Leser, Martin (1990): *Das Problem der „Zusammenbildungen“. Eine Lexikalistische Studie.* Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Lewandowski, Theodor (1994): *Linguistisches Wörterbuch.* Heidelberg; Wiesbaden: Quelle und Meyer.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (2001): *Studienbuch Linguistik.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Little, David (1999): Metalinguistic Awareness: The Cornerstone of Learner Autonomy. In: Mißler, Bettinia/Multhaup, Uwe (eds.) (1999): *The Construction of Knowledge. Learner Autonomy and Related Issues in Foreign Language Learning. Essays in Honour of Dieter Wolff.* Tübingen: Stauffenburg, 3 - 12.

- Lodewick, Klaus (1999): *DSH-Training. Texte aus Wissenschaft und Gesellschaft (nicht nur) zur Vorbereitung auf die DSH. Text- und Übungsbuch*. Göttingen: Fabouda Verlag.
- Long, Michael M./Robinson, Peter (1998): Focus on form: Theory, research, and practice. In: Doughty, Catherine/Williams, Jessica (eds.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 15 - 41.
- Luchtenberg, Sigrid (1994): Zur Bedeutung von Language Awareness-Konzeptionen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1/1994, 1 - 25.
- Luchtenberg, Sigrid (1995): Language Awareness. Oder: Über den bewußten Umgang mit der Fremdsprache im Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1995: Fremdsprachenlerntheorie*, 36 - 41.
- Luchtenberg, Sigrid (2001): Grammatik in Language Awareness-Konzeptionen In: Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.) (2001): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck et al.: Studienverlag, 87 - 115.
- Luchtenberg, Sigrid (2002): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance. Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 3/2002, 27 - 46.
- Luschützky, Hans Christian (1999): Sprachtypologie. In: Ernst, Peter (Hrsg.) (1999): *Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft*. Wien: Edition Praesens. (2., verbesserte und vermehrte Auflage)
- Lutjeharms, Madeline (1994): Lesen in der Fremdsprache: Zum Leseprozess und zum Einsatz der Lesefertigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 2/1994, 36 - 77.
- Lutjeharms, Madeline (2001): Leseverstehen. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 901 - 908.
- Maiwald, Cordula (2003): Zeitverstehen und Tempusformen im Deutschen - eine Herausforderung im Fremdsprachenunterricht. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 2003, 287 - 302.
- Mazza, Elisabetta (2001): Lesen als Wiedererkennen - Grammatikverarbeitungsprozesse beim Lesen. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.) (2001): *Grammatik lehren und lernen. Didaktisch-methodische und unterrichtspraktische Aspekte*. Bochum: AKS-Verlag, 97 - 113.
- Meepoe, Tanawan Amy (1998): The interaction between lexical aspect and progressive-imperfective in Thai. A discourse analysis of kamlaj and yuu. In: Department of Linguistics, Thammasat University/Bangkok (ed.) (1998): *phasa lae phasasat (Sprache und Sprachwissenschaft)*, 12/2, 56 - 66.
- Meibauer, Jörg (2002): Lexikon und Morphologie. In: Meibauer, Jörg u.a. (2002): *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart; Weimar: Verlag J.B. Metzler, 15 - 69.
- Meibauer, Jörg u.a. (2002): *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart; Weimar: J.B.Metzler.
- Messe, Harrad (1984): *Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit im Deutschunterricht für ausländische Jugendliche*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Mindt, Dieter (2000): Hat die Signalgrammatik eine Zukunft? In: Düwell, Henning/Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G. (Hrsg.) (2000): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag, 197 - 209.
- Mohamed, Naashia (2004): Consciousness-raising tasks: a learner perspective. In: *ELT Journal*, Volume 58/3, 2004, 228 - 233.
- Motsch, Wolfgang (1999): *Deutsche Wortbildung in Grundzügen*. Berlin; New York: de Gruyter.

- Muansuwan, Nuttanart (2002): *Verb complexes in Thai*. Ph.D. Dissertation, University at Buffalo, The State University of New York.
- Muckenhaupt, Manfred (2000): *Fernsehnachrichten gestern und heute*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Müller-Küppers, Evelyn/Zöllner, Inge (1999): *Leseverstehen. Fachtexte mit Übungen und methodischen Hinweisen*. Donauwörth: Max Hueber Verlag.
- Mummert, Ingrid/Krumm, Hans-Jürgen (2001): Textarbeit. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 942 - 955.
- Nassaji, Hossein/Fotos, Sandra (2004): Current development in research on the teaching of grammar. In: *Annual Review of Applied Linguistics 2004*, 126 - 145.
- Neuner, Gerhard (1984): Überlegungen zur Didaktik und Methodik des Textverständnisses im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Zielsprache Deutsch, 1/1984*, 6 - 27.
- Neuner, Gerhard (1995a): Verstehensgrammatik - Mitteilungsgrammatik. In: Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G. (Hrsg.) (1995): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 147 - 166.
- Neuner, Gerhard (1995b): Progressionsverfahren bei der Lehrwerkentwicklung. Beispiel: Grammatik. In: Popp, Heidrun (Hrsg.) (1995): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag*. München: Iudicium, 685 - 706.
- Neuner, Gerhard (2001). Didaktisch-methodischer Ansatz: Die lehr- und lernwissenschaftliche Perspektive. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/ Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 31 - 41.
- Neuner, Gerhard (2003a): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch*. Europäisches Sprachenzentrum. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13 - 34.
- Neuner, Gerhard (2003b): Socio-cultural Interim Worlds in Foreign Language Teaching and Learning. In: Byram, Michael (ed.) (2003): *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 15 - 62.
- Neuner, Gerhard/Hufeisen, Britta/Kursiša, Anta/Marx, Nicole/Koithan, Ute/ Erlenwein, Sabine (2003): *Deutsch im Kontext anderer Sprachen. Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch*. Berlin et al.: Langenscheidt. [Erprobungsfassung]
- Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin et al.: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 4)
- Newby, David (2000): Authenticity. In: Newby, David (ed.) (2000): *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. European Centre for Modern Languages, Council of Europe, 15 - 76.
- Ngaosuwan, Narümon (1978): *Hauptschwierigkeiten der thailändischen Studenten beim Erlernen der Zielsprache Deutsch*. (unveröffentlichte) Masterarbeit, Chulalongkorn University.
- Nickel, Gerhard (1972): Einleitung: Zum heutigen Stand der kontrastiven Sprachwissenschaft. In: Nickel, Gerhard (Hrsg.)(1972): *Reader zur kontrastiven Linguistik*. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag, 7 - 14.
- Nickel, Gerhard (1980): Kontrastive Linguistik. In: Althaus, Hans Peter/Henne, Helmut/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) (1980): *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Studienausgabe, 2., vollständig neu bearb. u. erw. Auflage. Tübingen: Niemeyer, 633 - 636.
- Niederhauser, Jürg (1999): *Wissenschaftssprache und populärwissenschaftliche Vermittlung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Odlin, Terence (1989): *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Teaching*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.

- Odlin, Terence (1994): Introduction. In: Odlin, Terence (Hrsg.) (1994): *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 1 - 22.
- Ohm, Udo (1992): Fachbücher lesen lernen - Fachtexte verstehen lernen. Lern- und Lesestrategien im berufsbildenden Sprachunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1992: Berufsbezogener Deutschunterricht mit Jugendlichen*, 17 - 25.
- Ohnacker, Klaus (1991): Die Syntax der Fachsprache Wirtschaft. In: *Zielsprache Deutsch*, 1991, 221 - 230.
- Ohnacker, Klaus (1993): Funktionale Grammatik im Fachsprachenunterricht. In: *Zielsprache Deutsch*, 1993, 75 - 82.
- Ohnacker, Klaus (1994): Eine didaktische Grammatik im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht - Fachsprache Wirtschaft. In: *Zielsprache Deutsch*, 2/1994, 92 - 97.
- Oksaar, Els (1998): Das Postulat der Anonymität für den Fachsprachengebrauch. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.) (1998): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Languages for Special Purposes. An International Handbook of Special-Language and Terminology Research*. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 397 - 401.
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Perlmann-Balme, Michaela/Schwab, Susanne (2000a): *em Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Perlmann-Balme, Michaela/Schwab, Susanne (2000b): *em Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Arbeitsbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Pflaum, Michael (1976): Deutsch in Thailand. Aus der Praxis deutscher Kulturpolitik. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 1976, 127 - 144.
- Pohl, Hans-Dieter (1999): Sprachkontakt. In: Ernst, Peter (Hrsg.) (1999): *Einführung in die synchrone Sprachwissenschaft*. Wien: Edition Praesens (2., verbesserte und vermehrte Auflage)
- von Polenz, Peter (1988): *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. Berlin; New York: Walter de Gruyter. (Sammlung Göschen; 2226)
- von Polenz, Peter (1994): *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Band II 17. und 18. Jahrhundert*. Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- von Polenz, Peter (1999): *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Band III 19. und 20. Jahrhundert*. Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- von Polenz, Peter (2000): *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Band I Einführung – Grundbegriffe – 14. bis 16. Jahrhundert*. Berlin; New York: Walter de Gruyter.
- Pörings, Ralf/Schmitz, Ulrich (Hrsg.) (2003): *Sprache und Sprachwissenschaft. Eine kognitiv orientierte Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen. In: Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.) (2001): *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck et al.: Studienverlag, 9 -48.
- Prasithrathsint, Amara (1985): *Change in the Passive Constructions in Written Thai during The Bangkok Period*. Ph.D. Dissertation, University of Hawai'i.
- Prasithrathsint, Amara (1997): The Emergence and Development of Abstract Nominalization in Standard Thai. In: Abramson, Arthur S. (ed.) (1997): *Southeast Asian Linguistic Studies in Honour of Vichin Panupong*. Bangkok: Chulalongkorn University Press, 179 - 190.
- Prasithrathsint, Amara (2000): Adjectives as verbs in Thai. In: *Linguistic Typology*, Vol. 4, No. 2, 255 - 276.
- Profile deutsch = Glaboniat, Manuela u.a. (2005): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Berlin et al.: Langenscheidt. (CD-ROM)

- Punkki-Roscher, Marja (1995): *Nominalstil in populärwissenschaftlichen Texten. Zur Syntax und Semantik der komplexen Nominalphrasen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Pusch, Luise F. (1976): Nominalisierungen in der deutschen Sprache der Gegenwart. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 1976, 14 - 55.
- Püschel, Ulrich (2000): *Wie schreibt man gutes Deutsch? Eine Stilfibel*. Mannheim et al.: Dudenverlag.
- Putzer, Oskar (1994): *Fehleranalyse und Sprachvergleich. Linguistische Methoden im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Italienisch - Deutsch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Pütz, Herbert (1991): Kontrastivität als Prinzip im Fremdsprachenunterricht. In: *Info DaF*, 3/1991, 252 - 265.
- Rall, Marlene (2001): Grammatikvermittlung. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/ Henrici, Gert/Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 880 - 886.
- Ramers, Karl Heinz (2002): Phonologie. In: Meibauer, Jörg u.a. (2002): *Einführung in die germanistische Linguistik*. Stuttgart; Weimar: Verlag J.B. Metzler, 70 - 120.
- Ramers, Karl Heinz (2006): Topologische Felder: Nominalphrase und Satz im Deutschen. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 25, 2006, 95 - 127.
- Ramers, Karl-Heinz/Vater, Heinz (1992): *Einführung in die Phonologie*. Hürth-Efferen: Gabel Verlag.
- Rattanapojnard, Banchongsiri (1989): *Schwierigkeiten thailändischer Studenten beim Erlernen der deutschen Sprache. Eine fehlerlinguistische Analyse*. (unveröffentlichte) Masterarbeit, Chulalongkorn University.
- Rein, Kurt (1983): *Einführung in die kontrastive Linguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Reiners, Ludwig (1951): *Stilfibel. Der sichere Weg zum guten Deutsch*. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Riemer, Claudia (2002): Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, Jürgen/von der Handt, Gerhard (2002): *Neue Sprachen lehren und lernen*. Bielefeld: Bertelsmann, 49 - 82.
- Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Roebuck, Regina (1998): *Reading and Recall in L1 and L2: A Sociocultural Approach*. Stamford; London: Ablex Publishing Corporation.
- Roelcke, Thorsten (2005): *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Ross, Philip E. (2001): Streit um Wörter. In: *Spektrum der Wissenschaft. Dossier*, 4/2001, 6-15. (Scientific American, Deutsche Ausgabe)
- Rug, Wolfgang/Tomaszewski, Andreas (2001) *Grammatik mit Sinn und Verstand. Neufassung. Übungsgrammatik Mittel- und Oberstufe*. Stuttgart: Ernst Klett International.
- Saengaramuang, Wanna (1992): *Curriculare Grundlegung eines thailandspezifischen Deutschlehrwerks für den Hochschulbereich*. Heidelberg: Julius Groos. (Sammlung Groos; 47)
- Sajaavara, Kari (2000): Contrastive analysis. In: Byram, Michael et al. (eds.) (2000): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London; New York: Routledge, 140 - 145.
- Sanders, Willy (1990): *Gutes Deutsch - besseres Deutsch: praktische Stillehre der deutschen Gegenwartssprache*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sanders, Willy (2002): *Gutes Deutsch. Stil nach allen Regeln der Kunst*. München: Verlag C.H. Beck.
- Satzger, Axel (2001): Fachsprachenforschung - Akzente und Perspektiven. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 3/2001, 166 - 172.
- Schade, Günter (1993): *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Ausländer*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Schanen, François (1995): *Grammatik Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

- Schlak, Torsten (2000): *Adressatenspezifische Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitativ-ethnographische Studie*. Baltmannsweiler: Schneier Verlag Hohengehren.
- Schmidt, Christiane (2000): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 447 - 456.
- Schmidt, Jürgen Erich (1993): *Die deutsche Substantivgruppe und die Attribuierungskomplikation*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Schmidt, Reiner (1990): Das Konzept einer Lerner-Grammatik. In: Gross, Harro/ Fischer, Klaus (Hrsg.) (1990): *Grammatik im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Studium DaF - Sprachdidaktik Bd. 8*. München: Iudicium, 153 - 162.
- Schmidt, Reiner (2001a): Kommunikative Didaktik für Deutsch als Fremdsprache - eine historische Verortung. In: Funk, Hermann/Koenig, Michael (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*. München: Iudicium, 24 - 40.
- Schmidt, Reiner (2001b): Lern(er)-Grammatik im Lehrwerk. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.) (2001): *Grammatik lehren und lernen: didaktisch-methodische und unterrichtspraktische Aspekte*. Bochum: AKS-Verlag, 153 - 172.
- Schrader, Heide (1996): *Von Lesern und Texten. Fremdsprachendidaktische Perspektiven des Leseverstehens*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Schramm, Karen (2001): *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster et al.: Waxmann.
- Schröder, Hartmut (1988): *Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Unter besonderer Berücksichtigung sozialwissenschaftlicher Fachtexte*. Frankfurt am Main; Bern; New York; Paris: Peter Lang.
- Schröder, Hartmut (1996): Zur Arbeit mit sozialwissenschaftlichen Fachtexten in Sprachlehrveranstaltungen Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 1996*, 252 - 263.
- Schumacher, Nicole (2003): Perspektiven für die Vermittlung von Tempusbedeutungen im Rahmen von DaF. In: *Deutsch als Fremdsprache, 2/2003*, 104 - 113.
- Schunk, Gunther (2002): *Studienbuch zur Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Vom Laut zum Wort*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Seibicke, Wilfried (2003): Fachsprachen in historischer Entwicklung. In: Besch, Werner u.a. (Hrsg.) (2003): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. 3. Teilband. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2377 - 2391.
- Seifert, Jan (2004): *Funktionsverbgefüge in der deutschen Gesetzessprache (18. - 20. Jahrhundert)*. Hildesheim; Zürich; New York: Georg Olms Verlag.
- Sheen, Ron (2002): ‚Focus on form‘ and ‚focus on forms‘ In: *ELT Journal, Volume 56/3, 2002*, 303 - 305.
- Sheils, Joe (1994): *Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Deutsche Übersetzung: Angela Kornberger, Ursula Stachl-Peier. Council of Europe.
- Sieben, Uwe (1993): Regeln anschaulich machen. Oder: Der Weg ist (fast schon) das Ziel. Überlegungen und Beispiele zu einer kognitiv orientierten Grammatikvermittlung im kommunikativen Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch, Heft 9: Lebendiges Grammatiklernen*, 44 - 47.
- Simmler, Franz (1998): *Morphologie des Deutschen. Flexions- und Wortbildungsmorphologie*. Berlin: Weidler Buchverlag.
- Smalley, William A. (1994): *Linguistic Diversity and National Unity. Language Ecology in Thailand*. Chicago; London: The University of Chicago Press.
- Smyth, David (2002): *Thai. An Essential Grammar*. London; New York: Routledge.
- Sommerfeldt, Karl-Ernst/Starke, Günter (1992): *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Spengler, Wolfgang (1989): Grammatik - Sture Paukereit? In: *Der Fremdsprachliche Unterricht, Heft 96 Grammatik(-arbeit)*, 4/1989, 16 - 22.
- Spillmann, Hans Otto (2000): *Einführung in die germanistische Linguistik*. Berlin et al.: Langenscheidt. (Germanistische Fernstudieneinheit 5)
- Spillner, Bernd (1996): Von der Terminologienormierung zur Fachtextstilistik. In: Spillner, Bernd (1996): *Stil in Fachsprachen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 5 - 10.
- Spitzbardt, Brigitta (1977): Aspekte einer linguistischen Analyse erweiterter Attribute im Deutschen und ihre Anwendung im Sprachunterricht für ausländische Germanisten. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 1977, 347 - 350.
- Sriuranpong, Wilita (1997a): *Wortstellung im Deutschen und im Thai. Eine kontrastive Studie*. Heidelberg: Julius Groos. (Sammlung Groos; 66)
- Sriuranpong, Wilita (1997b): Die Objektstellung im Deutschen und im Thai. Eine kontrastive Analyse. In: Thailändischer Deutschlehrerverband (Hrsg.) (1997): *TDLV-Forum. Zeitschrift für Sprache, Literatur und Kultur*, 2, 15 - 23.
- Sriuranpong, Wilita (2003): Internationalismen im Thai. In: Braun, Peter/ Schaefer, Burkhard/Volmert, Johannes (Hrsg.) (2003): *Internationalismen II. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 151 - 167.
- Stab, Heinrich (1993): *Deutsch für Studenten. Lesegrammatik*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 319 - 331.
- Sternemann, Reinhard (1983): *Einführung in die konfrontative Linguistik*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Sternkopf, Jochen (1997): Alltäglichkeiten für Übersetzer. Wortbildungskonstruktionen im Branchen-Telefonbuch. In: *Zielsprache Deutsch*, 4/1997, 212 - 215.
- Stiehl, Ulrich (2004): *Sanskrit-Kompendium. Ein Lehr-, Übungs- und Nachschlagewerk. Devanagari-Ausgabe*. Heidelberg: Economica.
- Störig, Hans J. (1991): *Abenteuer Sprache. Ein Streifzug durch die Sprachen der Erde*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Storrer, Angelika (2006): Zum Status der nominalen Komponenten in Nominalisierungsverbgefügen. In: Breindl, Eva/Gunkel, Lutz/Strecker, Bruno (Hrsg.) (2006): *Grammatische Untersuchungen: Analysen und Reflexionen. Gisela Zifonun zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 277 - 295.
- Suktrakul, Suthinee (1975): *A Contrastive Analysis of Relative Clauses in Thai-English*. Ph.D. Dissertation, The State University of New Jersey.
- Tallowitz, Ulrike (1989): *Linguistik. Bausteine Fachdeutsch für Wissenschaftler*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Ternes, Elmar (1999): *Einführung in die Phonologie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tharawanit, Saovabhag/Schalbruch, Martin (2003): *Deutsche Phonetik. (German Phonetics - LI 271)* Bangkok: Ramkhamhaeng Universität. [Erprobungsfassung]
- Thienboonlertratana, Walee (2000): *Artikelgebrauch der Studenten in Thailand*. (unveröffentlichte) Masterarbeit, Chulalongkorn University.
- Thurmair, Maria (1991): Warten auf das Verb. Die Gedächtnisrelevanz der Verbklammer im Deutschen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 1991, 174 - 202.
- Thurmair, Maria (1997): Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine Pädagogische Grammatik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 1997, 25 - 45.
- Tiancharoen, Supanee (1987): *A Comparative Study of Spoken and Written Thai: Linguistic And Sociolinguistic Perspectives*. Ph.D. Dissertation, Georgetown University.
- Tingsabadh, Kalaya/Abramson, Arthur S. (1999): Thai. In: The International Phonetic Association (1990): *Handbook of the International Phonetic Association. A Guide to*

- the Use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge: Cambridge University Press, 147 - 150.
- Tingsabadh, Kalaya/Abramson, Arthur S. (Hrsg.) (2001): *Essays in Tai Linguistics*. Bangkok: Chulalongkorn University Press.
- Tmangraksat, Pornsan (1985): *Der Erwerb der deutschen Tempusflexion bei thailändischen Erwachsenen. Eine empirische Untersuchung zu Fragen des gesteuerten Fremdspracherwerbs*. Frankfurt am Main; Bern; New York: Peter Lang.
- Tomaszewski, Andreas (1998): Formen und Strukturen. In: Goethe-Institut München (Hrsg.) (1998): *Handbuch für Spracharbeit. Teil 4: Methodik des Fortgeschrittenenunterrichts*, 337 - 366.
- Tönshoff, Wolfgang (1990): *Bewußtmachung - Zeitverschwendung oder Lernhilfe? Ausgewählte Aspekte sprachbezogener Kognitivierung im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.
- Tönshoff, Wolfgang (1995): Entscheidungsfelder der sprachbezogenen Kognitivierung. In: Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G. (Hrsg.) (1995): *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 225 - 246.
- Traoré, Salifou (2000): *Interlinguale Interferenzerscheinungen. In ausgewählten Bereichen von Morphosyntax und Text bei afrikanischen frankophonen Germanistikstudierenden mit didaktischen Schlussfolgerungen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.
- Tschirner, Erwin (2000): *Grundlagen der deutschen Grammatik für DaF. Teil 2: Syntax*. Leipzig: Herder-Institut, Universität Leipzig. [Manuskript]
- Tschirner, Erwin (2001): Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse. Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: Funk, Hermann/Koenig, Michael (Hrsg.) (2001): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*. München: Iudicium, 69 - 82.
- Vater, Heinz (1973): Probleme der Kontrastiven Grammatik. In: *Mitteilungen vom dänischen Deutschlehrerverband*, Kopenhagen. Nachdruck bei L.A.U.T (Linguistic Agency University at Trier).
- Vater, Heinz (1996): *Einführung in die Sprachwissenschaft*. München: Wilhelm Fink Verlag. (UTB-Taschenbücher; 1779)
- Van Eunen, Kees u.a. (1987): *Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch, Grundstufe 2*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Van Lier, Leo (1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Harlow et al.: Longman.
- Van Pottelberge, Jeroen (2001): *Verbonominale Konstruktionen, Funktionsverbgefüge. Vom Sinn und Unsinn eines Untersuchungsgegenstandes*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Volmert, Johannes (Hrsg.) (1999): *Grundkurs Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge*. München: Wilhelm Fink Verlag. (UTB-Taschenbücher; 1879)
- Warotamasikkhadit, Udom (1972): *Thai Syntax. An Outline*. The Hague; Paris: Mouton.
- Weber, Heinrich (1971): *Das erweiterte Adjektiv- und Partizipialattribut im Deutschen*. München: Max Hueber Verlag.
- Weinrich, Harald (2001): Formen der Wissenschaftssprache. In: Weinrich, Harald (2001): *Sprache, das heißt Sprachen*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 221 - 252.
- Weinrich, Harald (2003): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim; Zürich; New York: Georg Olm Verlag.
- Weisgerber, Bernhard (1982): Die Rolle der Grammatik beim Erwerb von Muttersprache und Fremdsprache. In: Gnutzmann, Claus/Stark, Detlef (Hrsg.) (1982): *Grammatikunterricht: Beiträge zur Linguistik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr, 101 - 126.
- Weskamp, Ralf (1996): Lesen in der fremden Sprache - Lesestrategien für fortgeschrittene Fremdsprachenlerner. In: *Fremdsprachenunterricht*, 40/49, 1996, 321 - 327.

- Weskamp, Ralf (2001): *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik - Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen.
- Westhoff, Gerard J. (1987): *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Westhoff, Gerard (1997): *Fertigkeit Lesen*. Berlin et al.: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 17)
- Westnez, Paul (1994): Rules and pedagogical grammar. In: Odlin, Terence (ed.) (1994): *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, 72 - 96.
- Wiese, Richard (1996): *The Phonology of German*. Oxford: Oxford University Press.
- Willkop, Eva-Maria u.a. (2003): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe und Oberstufe*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Winhart, Heike (2005): *Funktionsverbgefüge im Deutschen. Zur Verbindung von Verben und Nominalisierungen*. Dissertation, Universität Tübingen.
- Wiriyachitra, Arunee (1982): A Scientific Reading Program. In: *English Teaching Forum*, 20, 3/1982, 148 - 151.
- Wolff, Dieter (1993): Die Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen. In: *Die Neueren Sprachen*, 6/1993, 510 - 531.
- Wolff, Dieter (1994): Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: *Die Neueren Sprachen*, 5/1994, 407 - 429.
- Wolfgang, Fleischer/Michel, Georg/Starke, Günter (1993): *Stilistik der deutschen Gegenwartssprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wulf, Herwig (1998): Rezeptiv: Ein Rezept für den Grammatikunterricht? In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.) (1998): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 316 - 322.
- Wunderlich, Dieter (1988): *Grammatisches Grundwissen*. Frankfurt am Main: Cornelsen.
- Yip, Moira (2002): *Tone*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhu, Jinyang/Best, Karl-Heinz (1991): Zur Strukturanalyse adnominaler attributiver Konstruktionen. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 4/1991, 214 - 220.
- Zhu, Jinyang (1998): Nominalgruppe des modernen Chinesischen. In: Wagner, Karl-Heinz/Wildgen, Wolfgang (Hrsg.) (1998): *Studien zur Phonologie, Grammatik, Sprachphilosophie und Semiotik*. BLICK (Bremer Linguistisches Kolloquium) Band 6. Institut für Allgemeine und Angewandte Sprachwissenschaft, Universität Bremen, 65 - 85.

## Quellen aus dem Internet

- Attaviriyapap, Korakoch (2004): Wie ‚Haar‘ zu ‚Maus‘ wird: Geschlechtsbezogene pronominale Referenz im Thailändischen. In: *Linguistik online*, 21, 4/04. URL: [http://www.linguistik-online.de/21\\_04/kora.pdf](http://www.linguistik-online.de/21_04/kora.pdf) (21.03.2005)
- Christ, Herbert (1996): Fremdverstehen und interkulturelles Lernen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/christ.htm> (30.01.2007)
- Dürmüller, Urs (2003): Contrastive Analysis. URL: <http://members.tripod.com/~Duermueller/CA.html> (24.03.2003)
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2000): Wissenschaftssprache versus Gemeinsprache aus kontrastiver Sicht. PRIKreports no.2, October 2000. URL: <http://www.hf.uio.no/german/sprik/english/research/cfh/cfhansen1.pdf> (24.03.2003)
- Fandrych, Christian: Ist der Kommunikative Ansatz im Fremdsprachenunterricht an seine Grenzen gekommen? Vortrag am 11.5.2000, Aston University, Birmingham. URL: <http://www.aston.ac.uk/lss/german/newsletters/german1.jsp> (11.12.2004)
- Hartmann, John/Hudak, Thomas John: A Profile of the Thai Language. URL: <http://www.seasite.niu.edu/thai/LLF/profile.htm> (08.04.2004)
- House, Juliane (1996): Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3//beitrag/house.htm> (30.01.2007)
- James, Carl: Contrastive Linguistics. URL: <http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=1395> (20.03.2003)
- Johansson, Stig (2000): Contrastive Linguistics and Corpora. PRIKreports no.2, October 2000. URL: <http://www.hf.uio.no/german/sprik/english/research/sj/johansson2.pdf> (24.03.2003)
- Kilarski, Marcin: Contrastive Analysis. URL: <http://main.amu.edu.pl/~kilarski/intro.html> (20.03.2003)
- Kunze, Jürgen (2000): Vorlesungsskript *Morphologie*. Lehrstuhl für Computerlinguistik an der Humboldt-Universität zu Berlin. URL: [http://www.compling.hu-berlin.de/Lehrstuhl/Skripte/Morphologie/4\\_3.htm](http://www.compling.hu-berlin.de/Lehrstuhl/Skripte/Morphologie/4_3.htm) (10.03.2002)
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2003a): Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht. In: *German as a foreign language (GFL)*, 2/3003, 29 - 58. URL: <http://www.gfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.pdf> (11.12.2004)
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2003b): Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit. Zur Rolle grammatischen Wissens im gesteuerten Spracherwerb. In: *Babylonia*, 2/3003, 9 - 18. URL: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY203/PDF/porttse.pdf> (11.12.2004)
- Rost-Roth, Martina (1996): Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-1/beitrag/rost11.htm> (30.01.2007)
- Schlak, Torsten. (2002): Adressatenspezifisches Lernstrategientraining im DaF-Unterricht. Eine empirische Untersuchung. In: *Linguistik online*, 10, 1/02. URL: [http://www.linguistik-online.de/10\\_02/schlak.pdf](http://www.linguistik-online.de/10_02/schlak.pdf) (18.05.2004)
- Schlak, Torsten. (2003): Die Auswahl grammatischer Lernziele: Linguistische, psycholinguistische und didaktische Perspektiven. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. URL: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-1/beitrag/schlak4.htm> (30.01.2007)
- Sudmuk, Cholthicha (2003): The *thuuk* Construction in Thai. In: Butt, Miriam/ King, Holloway (eds.)(2003): *Proceedings of the LFG03 Conference*. University at Albany, State University of New York. CSLI Publications. URL: <http://csli-publications.stanford.edu/LFG/8/lfg03sudmuk.pdf> (19.01.2005)

- Thai Language Audio Resource Center (ThaiARC), Thammasat University, Bangkok/  
Thailand: Thai Language Page. URL: <http://thaiarc.tu.ac.th/host/thaiarc/thai/introth.htm> (19.11.2002)
- Wegner, Eberhard: Von geläufigem Deutsch zu besserem Deutsch. URL: <http://www.gmd.de/People/Eberhard.Wegner/deutsch.htm#StStS> (13.09.2001)
- Wohlgemuth, Jan: Geschichte der deutschen Sprache - Überblick über die Geschichte der  
deutschen Sprache. URL: <http://www.linguist.de/Deutsch/gdsmain.html>  
(13.09.2001)

## Literatur in thailändischer Sprache

- Anchaleenukul, Sunan (2003): *Wortsystem des Thai*. Bangkok: Faculty of Arts, Chulalongkorn University.  
สุนันท์ อัญชลีกุล. 2546. ระบบคำภาษาไทย. กรุงเทพฯ: โครงการเผยแพร่ผลงานวิชาการ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Bandhmeda, Navavan (1982): *Thai Grammatik*. Bangkok: Rungruang San Kanpim.  
นววรรณ พันธุมเมธา. 2525. ไวยากรณ์ไทย. กรุงเทพฯ: รุ่งเรืองสาส์นการพิมพ์.
- Bandhmedha, Nawawan u.a. (1982): *Thai 3. Kit STOU 22311 (Unit 7-15)*. Bangkok: School of Educational Studies, Sukhothai Thammathirat Open University.  
นววรรณ พันธุมเมธา, และคนอื่นๆ. 2525. ภาษาไทย 3. เอกสารการสอนชุดวิชา 22311 (หน่วย 7-15). สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- Cheadchinnapha, Pornthip (2003): Die Rechtschreibreformen in der Rattanakosin-Periode. In: *Wannawithat* 3, November 2003, 5 - 30.  
พรทิพย์ เชิดฉินนภา. 2546. การเปลี่ยนแปลงระบบการเขียนในสมัยรัตนโกสินทร์. ใน *วรรณวิทัศน* ปีที่ 3 เดือนพฤศจิกายน 2546, 5 - 30.
- Chomaitong, Kannikar (1999): *Phonology I*. Bangkok: Ramkhamhaeng University Press.  
กรรณิการ์ ช่อไม้ทอง. 2542. สรวิทยา 1. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- Intrat, Charatdao (1999): Grammaticalization of Verbs in to Prepositions in Thai. In: Department of Linguistics, Thammasat University/Bangkok (ed.) (1999): *phasa lae phasasat (Sprache und Sprachwissenschaft)*, 17/1, 1 - 20.  
จรัสดาว อินทรทัศน. 2541. กระบวนการที่คำกริยากลายเป็นคำบุพบทในภาษาไทย. ใน *ภาษาและภาษาศาสตร์* ปีที่ 17 ฉบับที่ 20, 2541, 1- 20.
- Ketrot, Thongsuk (2003): *Influences of some Foreign Languages on the Thai Language*. Bangkok: Ramkhamhaeng University Press.  
ทองสุข เกตุโรจน์. 2546. ภาษาต่างประเทศในภาษาไทย. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- Khanitthanan, Wilaiwan (1990): *Language and Linguistics*. Bangkok: Thammasat University Press.  
วิไลวรรณ ขนิษฐานันท์. 2533. ภาษาและภาษาศาสตร์. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- Khanchanawan, Nittaya (2001): *Analysis of Thai Structure*. Bangkok: Ramkhamhaeng University Press.  
นิตยา กาญจนวรรณ. 2544. การวิเคราะห์โครงสร้างภาษาไทย. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- Khundee, Areerat (1990): *Struktur des Thai in den Übersetzungen der Auslandsnachrichten im Fernsehen*. Masterarbeit, Thammasat University.  
อารีรัตน์ คุณดี. 2533. ลักษณะภาษาไทยในงานแปลข่าวต่างประเทศที่เสนอทางสื่อมวลชนโทรทัศน์. วิทยานิพนธ์ศิลปศาสตรมหาบัณฑิต มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- Kimsuvan, Anek (2000): *A Study of Steps, Forms and Causes of Mistakes in the Translation of Sentences with Attribute in the Course Translation German into Thai*. Research Report, funded by National Research Council of Thailand, ohne Ort.  
อนก กิมสุวรรณ. 2543. การศึกษาขั้นตอน รูปแบบ สาเหตุการแปลผิดในประโยคที่มีบทขยาย (Attribut) ของกระบวนการแปลภาษาเยอรมันเป็นไทย. รายงานผลการวิจัย.

- Naksakul, Kanchana (2002): *Lautsystem des Thai*. Bangkok: Faculty of Arts, Chulalongkorn University.  
 กาญจนา นาคสกุล. 2545. ระบบเสียงภาษาไทย. กรุงเทพฯ: โครงการเผยแพร่ผลงานวิชาการ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Nathong, Wittaya (1999): *Contrastive Analysis of English and Thai*. Bangkok: Ramkhamhaeng University Press.  
 วิทยา นาทอง. 2542. การเปรียบเทียบภาษาอังกฤษกับภาษาไทย. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- Oanphaw, Pongchit (2003): Die thailändischen Laute verändern sich. In: *Wannawithat* 3, November 2003, 74 - 83.  
 ปองจิต อ่อนเผ่า. 2546. เสียงภาษาไทยกำลังจะเปลี่ยนไป. ใน *วรรณวิทัศน์* ปีที่ 3 เดือนพฤศจิกายน 2546, 74 - 83.
- Panupong, Vichin (2000): *The Structure of Thai: Grammatical System*. Bangkok: Ramkhamhaeng University Press.  
 วิจินต์ ภาณุพงศ์. 2543. โครงสร้างของภาษาไทย: ระบบไวยากรณ์. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- Phraya Uppakitsilpasan (2000): *Prinzipien der thailändischen Sprache*. Bangkok: Thai Wattanaphanit Verlag.  
 พระยาอุปกิตศิลปสาร. 2543. หลักภาษาไทย. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- Phurahong, Winay (1982): Morpheme und Wortbildung im Thai. In: Bandhamedha, Nawawan u.a. (1982): *Thai 3. Kit STOU 22311 (Unit 7 - 15)*. Bangkok: School of Educational Studies, Sukhothai Thammathirat Open University, 61 - 88.  
 วินัย ภูระหงษ์. 2525. หน่วยคำและการประกอบคำในภาษาไทย. ใน *นววรรณ พันธุ์มธธา, และคนอื่นๆ. 2525. ภาษาไทย 3. เอกสารการสอนชุดวิชา 22311 (หน่วย 7 - 15)*. สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัยสุโขทัยธรรมาธิราช.
- Prasithrathsint, Amara (1994): *The Emergence and Development of Nominalization in Thai: Evidence of Thai Language Modernization*. Research Report, Research funded by the Institute of Thai Studies at Chulalongkorn University. Bangkok: Faculty of Arts, Chulalongkorn University.  
 อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์. 2537. กำเนิดและพัฒนาการของการเปลี่ยนให้เป็นนามวลีในภาษาไทย: หลักฐานแสดงการปรับเปลี่ยนให้เป็นนามวลีในภาษาไทย. รายงานการวิจัยเสนอสถาบันไทยคดีศึกษา จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.  
 ภาควิชาภาษาศาสตร์ คณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Prasithrathsint, Amara (1999): *Language in Thai Society: Diversity, Change and Development*. Bangkok: Chulalongkorn University Press.  
 อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์. 2542. ภาษาในสังคมไทย: ความหลากหลาย การเปลี่ยนแปลง และการพัฒนา. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Prasithrathsint, Amara/Hoonchamlong, Yuphaphann/Savetamalya, Saranya (2001): *Grammatical Theories*. Bangkok: Chulalongkorn University Press.  
 อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์, ยูพาพรรณ หุ่นจำลอง, และ สรัญญา เสวตมาลย์. 2544. ทฤษฎีไวยากรณ์. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Prasithrathsint, Amara (2006): Passive Constructions. In: Prasithrathsint, Amara (ed.) (2006): *Controversial Constructions in Thai Grammar: Relative Clause Constructions, Complement Clause Constructions, Serial Verb Constructions, and Passive Constructions*. Bangkok: Chulalongkorn University Press.

- อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์. 2549. หน่วยสร้างกรรมวาก. ใน อมรา ประสิทธิ์รัฐสินธุ์ (บรรณาธิการ). 2549. หน่วยสร้างที่มีข้อขัดแย้งในไวยากรณ์ไทย: หน่วยสร้างคุณานุประโยค หน่วยสร้างประโยคเติมเต็ม หน่วยสร้างกริยาเรียง และหน่วยสร้างกรรมวาก. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Punnothok, Thawat (2002): *Entwicklung des Thai*. Bangkok: Thai Wattanaphanit Verlag.  
ชวีช ปุณโณทก. 2545. *วิวัฒนาการภาษาไทย*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ไทยวัฒนาพานิช.
- Thonglor, Kamchai (2000): *Prinzipien der thailändischen Sprache*. Bangkok: Ruamsan.  
กำชัย ทองหล่อ. 2543. *หลักภาษาไทย*. กรุงเทพฯ: รวมสาส์น (1977).
- Tingsabadh, Kalaya (1982): *Sprachen und Sprachvarietäten in Thailand*. In: Bandhamedha, Nawawan u.a. (1982): *Thai 3. Kit STOU 22311 (Unit 7 - 15)*. Bangkok: School of Educational Studies, Sukhothai Thammathirat Open University, 359 - 418.  
ม.ร.ว.กัลยา ดิงศภทิพย์. 2525. ภาษาและภาษาย่อยในประเทศไทย. ใน นววรรณ พันธุเมธา, และคนอื่นๆ. 2525. *ภาษาไทย 3. เอกสารการสอนชุดวิชา 22311 (หน่วย 7 - 15)*. สาขาวิชาศึกษาศาสตร์ มหาวิทยาลัย สุโขทัยธรรมมาธิราช.
- Tuaycharoen, Pinthip (2000): *Überblick über Studien über Sprache und Linguistik*. Bangkok: Thammasat University Press.  
พิณทิพย์ ทวยเจริญ. 2543. ภาพรวมของการศึกษาภาษาและภาษาศาสตร์. กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์มหาวิทยาลัยธรรมศาสตร์.
- Warotamasikkhadit, Udom (1999): *Thai Grammar in Linguistics*. Bangkok: Ramkhamhaeng University Press.  
อุดม วโรตม์สิกขดิตต์. 2542. *ไวยากรณ์ไทยในภาษาศาสตร์*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- Warotamasikkhadit, Udom (2000): *An Introduction to Language*. Bangkok: Ramkhamhaeng University Press.  
อุดม วโรตม์สิกขดิตต์. 2543. *ความรู้เบื้องต้นเกี่ยวกับภาษา*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มหาวิทยาลัยรามคำแหง.
- Warotamasikkhadit, Udom (2002): *Eine aktuelle Einführung in die Linguistik*. Bangkok: Tontham Verlag.  
อุดม วโรตม์สิกขดิตต์. 2545. *ภาษาศาสตร์เหมาะสมเบื้องต้น*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ต้นธรรม.
- Watananguhn, Pornsan (2001): *Die psycholinguistischen Aspekte der Wortstellung: Von der Idee zum Ausdruck*. Bangkok: Chulalongkorn University Press.  
พรสวรรค์ วัฒนางกูร. 2544. การเรียงลำดับคำในข้อความในแง่ภาษาศาสตร์จิตวิทยา: จากความคิดสู่ภาษา .การวิจัยในสาขาภาษาศาสตร์จิตวิทยา .กรุงเทพฯ: โรงพิมพ์แห่งจุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- Wongthet, Suchit (Hrsg.) (2003): *Kämpfe um die Inschrift, die Phokhun Ramkhamhaeng nicht in der Sukhothai-Periode verfasste*. Bangkok: Matichon.  
สุจิตต์ วงษ์เทศ (บรรณาธิการ). 2546. *วรรณกรรมการเมืองเรื่อง"อนุภาพพ่อขุนอุปถัมภ์" สึกศิลาจารึก ที่พ่อขุนรามคำแหงไม่ได้แต่งยุคสุโขทัย*. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์มติชน. (ศิลปวัฒนธรรม ฉบับพิเศษ)

# **A N H A N G**

**I**

**Fragebogen**

**II**

**Übersetzungen der Transkripte der Teilnehmendenäußerungen**

# I Fragebogen

## ■ Originalfragebogen

Vor- und Nachname: \_\_\_\_\_

Geschlecht: \_\_\_\_\_ Alter: \_\_\_\_\_

• **Muttersprache(n):** \_\_\_\_\_

• **Fremdsprachen:**

1. FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

2. FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

3. FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

weitere FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

• **Wie lange lernen Sie bisher Deutsch?**

Schule: \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre), Niveau \_\_\_\_\_

Universität: \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre), Niveau \_\_\_\_\_

Wo anders?

Goethe-Institut Bangkok

Kurs/Niveau \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

Andere Institute

Kurs/Niveau \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

Kurs/Niveau \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

• **Aufenthalt in Deutschland**

Ort, Dauer, Zweck (Ausbildung, Sprachkurs, Austauschprogramm, Studienreise usw.):

---

---

---

• **Verwenden Sie Deutsch im alltäglichen Leben (außerhalb des Studiums)?**

Im Beruf (Bitte den Beruf nennen) \_\_\_\_\_

Mit Freundinnen und Freunden

\_\_\_\_\_

Wie viel (z.B. Stunden pro Tag)? \_\_\_\_\_

## ■ Antworten

Anonymisiert werden die Namen der Forschungsteilnehmenden. Alle personenbezogene Angaben sind originalgetreu wiedergegeben, auch wenn sie (sprachlich) fehlerhaft sind. Die Angaben auf Thai sind ins Deutsche übersetzt.

### FT1

Vor- und Nachname: FT1

Geschlecht: weiblich Alter: 21

• Muttersprache(n): Thai, Chinesisch (Dialekt)

• Fremdsprachen:

1. FS Englisch Alter 3

Niveau Mittelstufe Grund Pflichtfach in der Schule

2. FS Deutsch Alter 15

Niveau Oberstufe Grund Wahlfach in der Schule

Hauptfach an der Uni

3. FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

weitere FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

• Wie lange lernen Sie bisher Deutsch?

Schule: 3 Jahre (Monate/Jahre), Niveau Grundstufe

Universität: 4 Jahre (Monate/Jahre), Niveau Oberstufe

Wo anders?

Goethe-Institut Bangkok

Kurs/Niveau Mittelstufe (ZMP, 2003) 4 Jahre (Monate/Jahre)

Andere Institute

Kurs/Niveau CAS (Tutorium)<sup>226</sup>, Grundstufe 1 Jahr (Monate/Jahre)

Kurs/Niveau \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

<sup>226</sup> Nachhilfeschool bzw. Tutorium zur Vorbereitung auf die zentrale Universitätsaufnahmeprüfung

- **Aufenthalt in Deutschland**

Ort, Dauer, Zweck (Ausbildung, Sprachkurs, Austauschprogramm, Studienreise usw.):

PAD (Pädagogischer Austauschdienst), einen Monat, Austauschprogramm, 1999

Studienreise 16. - 22.10.2002

---

Göttingen, einen Monat, Sprachkurs, 2003

---

- **Verwenden Sie Deutsch im alltäglichen Leben (außerhalb des Studiums)?**

Im Beruf (Bitte den Beruf nennen) \_\_\_\_\_

Mit Freundinnen und Freunden: Chat, E-Mail mit Freunden in Deutschland

Lesen, besonders Website-Design im Internet

---

Wie viel (z.B. Stunden pro Tag)? 1 Stunde

---

## FT2

Vor- und Nachname: FT2

Geschlecht: weiblich Alter: 21

• **Muttersprache(n):** Thai

• **Fremdsprachen:**

1. FS Englisch Alter 3

Niveau Mittelstufe Grund Pflichtfach in der Schule

Wahlfach an der Uni

2. FS Deutsch Alter 15

Niveau Ende Mittelstufe Grund Nur wenige lernen Deutsch.

3. FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

weitere FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

• **Wie lange lernen Sie bisher Deutsch?**

Schule: 3 Jahre (Monate/Jahre), Niveau Grundstufe

Universität: 4 Jahre (Monate/Jahre), Niveau Ende Mittelstufe

Wo anders?

Goethe-Institut Bangkok

Kurs/Niveau \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

Andere Institute

Kurs/Niveau CAS (Tutorium), entrance course<sup>227</sup> 2 Monate (Monate/Jahre)

Kurs/Niveau CAS (Tutorium), intensive course 1 Monat (Monate/Jahre)

Kurs/Niveau Pinacle (Tutorium), entrance course 2 Monate (Monate/Jahre)

• **Aufenthalt in Deutschland**

Ort, Dauer, Zweck (Ausbildung, Sprachkurs, Austauschprogramm, Studienreise usw.):

Studienreise 16. - 22.10.2002

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

<sup>227</sup> Kurs zur Vorbereitung auf die zentrale Universitätsaufnahmeprüfung („Entrance Examination“)

• **Verwenden Sie Deutsch im alltäglichen Leben (außerhalb des Studiums)?**

Im Beruf (Bitte den Beruf nennen) \_\_\_\_\_

Mit Freundinnen und Freunden

Zeitschriften (Mode etc.) lesen, mit anderen sprechen \_\_\_\_\_

Wie viel (z.B. Stunden pro Tag)? 1/2 Stunde \_\_\_\_\_

### FT3

Vor- und Nachname: FT3

Geschlecht: weiblich Alter: 22

• **Muttersprache(n):** Thai

• **Fremdsprachen:**

1. FS Englisch Alter 3

Niveau Oberstufe Grund Pflichtfach in der Schule

Wahlfach an der Uni

2. FS Deutsch Alter 16

Niveau Mittelstufe Grund Arbeitschancen erhöhen

möchten

3. FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

weitere FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

• **Wie lange lernen Sie bisher Deutsch?**

Schule: 2 1/2 Jahre (Monate/Jahre), Niveau Grundstufe

Universität: 4 Jahre (Monate/Jahre), Niveau Mittelstufe

Wo anders?

Goethe-Institut Bangkok

Kurs/Niveau M2D 3 Monate (Monate/Jahre)

(insgesamt 3-4 Jahre mit Unterbrechungen)

Andere Institute

Kurs/Niveau \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

Kurs/Niveau \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

• **Aufenthalt in Deutschland**

Ort, Dauer, Zweck (Ausbildung, Sprachkurs, Austauschprogramm, Studienreise usw.):

Studienreise 16. - 22.10.2002

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

• **Verwenden Sie Deutsch im alltäglichen Leben (außerhalb des Studiums)?**

Im Beruf (Bitte den Beruf nennen) \_\_\_\_\_

Mit Freundinnen und Freunden: Chat mit Deutschsprechenden

DW TV (Deutsche Welle) gelegentlich \_\_\_\_\_

Wie viel (z.B. Stunden pro Tag)? 15 Minuten \_\_\_\_\_

## FT4

Vor- und Nachname: FT4

Geschlecht: weiblich Alter: 22

• **Muttersprache(n):** Thai

• **Fremdsprachen:**

1. FS Englisch Alter 4 - 22

Niveau Oberstufe Grund Pflichtfach in der Schule  
Wahlfach an der Uni

2. FS Deutsch Alter 16 - 22

Niveau Mittelstufe Grund Interesse, anders als andere  
Sprachen

3. FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

weitere FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

• **Wie lange lernen Sie bisher Deutsch?**

Schule: 3 Jahre (Monate/Jahre), Niveau Grundstufe

Universität: 4 Jahre (Monate/Jahre), Niveau Mittelstufe

Wo anders?

Goethe-Institut Bangkok

Kurs/Niveau Grundstufe 1 - 4 3 Jahre (Monate/Jahre)

Andere Institute

Kurs/Niveau CAS (Tutorium), entrance course 6 Monate (Monate/Jahre)

Kurs/Niveau \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

• **Aufenthalt in Deutschland**

Ort, Dauer, Zweck (Ausbildung, Sprachkurs, Austauschprogramm, Studienreise usw.):

Studienreise: 12 Tage, Oktober 2002

Pauschalreise: 1 Woche, April 2000

Zum Besuchen: 1 Woche, Oktober 2003

• **Verwenden Sie Deutsch im alltäglichen Leben (außerhalb des Studiums)?**

Im Beruf (Bitte den Beruf nennen) \_\_\_\_\_

Mit Freundinnen und Freunden

zum Reisen, Film sehen (Film Festival) \_\_\_\_\_

Wie viel (z.B. Stunden pro Tag)? Im Durchschnitt 15 Minuten pro Tag \_\_\_\_\_

## FT5

Vor- und Nachname: FT5

Geschlecht: männlich Alter: 49

• **Muttersprache(n):** Thai

• **Fremdsprachen:**

1. FS Englisch Alter 7

Niveau Universität B.A. Grund Pflichtfach an der Uni  
(jedes Semester 1 Kurs)

2. FS Deutsch Alter 16

Niveau B.A. und M.A. Grund Hauptfach

3. FS Spanisch (2 Jahre) Alter 27/28

Niveau Grundstufe Grund Interesse

weitere FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

• **Wie lange lernen Sie bisher Deutsch?**

Schule: 2 Jahre (Monate/Jahre), Niveau Matthayom 4 - 5<sup>228</sup>

Universität: 4 Jahre (Monate/Jahre), Niveau B.A.

Wo anders?

Goethe-Institut Bangkok

Kurs/Niveau Mittelstufe 2 - 3 6 Monate (Monate/Jahre)

Andere Institute

Kurs/Niveau CAS (Tutorium), entrance course 2 Monate (Monate/Jahre)

Kurs/Niveau \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

• **Aufenthalt in Deutschland**

Ort, Dauer, Zweck (Ausbildung, Sprachkurs, Austauschprogramm, Studienreise usw.):

Mannheim, 3 Monate, Sprachkurs 1991

Göttingen, 2 Monate, Lehrerseminar: Didaktische Landeskunde (Fortbildung), 1996

Mannheim, 4 Monate, Ausbildung Sprachkurs 1999

Göttingen, 1 Monat, Seminar: Didaktik/Methodik, 2003

<sup>228</sup> Die letzten Jahre in der Oberschule

• **Verwenden Sie Deutsch im alltäglichen Leben (außerhalb des Studiums)?**

Im Beruf (Bitte den Beruf nennen) Deutschlehrer

Mit Freundinnen und Freunden

\_\_\_\_\_

Wie viel (z.B. Stunden pro Tag)? 16 Stunden pro Woche

## FT6

Vor- und Nachname: FT6

Geschlecht: weiblich Alter: 25

• **Muttersprache(n):** Thai

• **Fremdsprachen:**

1. FS Englisch Alter 10

Niveau Mittelstufe Grund gemäß Studienprogramm

2. FS Deutsch Alter 16

Niveau Mittelstufe Grund für Beruf in der Zukunft

3. FS Japanisch Alter 20

Niveau Grundstufe (1 Kurs) Grund Interesse

weitere FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

• **Wie lange lernen Sie bisher Deutsch?**

Schule: 3 Jahre (Monate/Jahre), Niveau Grundstufe 2

Universität: 4 Jahre (Monate/Jahre), Niveau Mittelstufe 2

Wo anders?

Goethe-Institut Bangkok

Kurs/Niveau \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

Andere Institute

Kurs/Niveau \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

Kurs/Niveau \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

• **Aufenthalt in Deutschland**

Ort, Dauer, Zweck (Ausbildung, Sprachkurs, Austauschprogramm, Studienreise usw.):

nie

• **Verwenden Sie Deutsch im alltäglichen Leben (außerhalb des Studiums)?**

Im Beruf (Bitte den Beruf nennen) \_\_\_\_\_

Mit Freundinnen und Freunden

im Chat und im Internet

Wie viel (z.B. Stunden pro Tag)? 2 Stunden, zwei mals pro monat

## FT7

Vor- und Nachname: FT7

Geschlecht: männlich Alter: 24

• Muttersprache(n): Thai

• Fremdsprachen:

1. FS Englisch Alter 8

Niveau Mittelstufe Grund Pflichtfach in der Schule

Nebenfach an der Uni

2. FS Deutsch Alter 16

Niveau Mittelstufe Grund Hauptfach an der Uni

3. FS Französisch (im 3. - 4. Jahr B.A.) Alter 21

Niveau Grundstufe Grund Interesse

weitere FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

• **Wie lange lernen Sie bisher Deutsch?**

Schule: 3 Jahre (Monate/Jahre), Niveau Grundstufe

Universität: 4 Jahre (Monate/Jahre), Niveau Mittelstufe

Wo anders?

Goethe-Institut Bangkok

Kurs/Niveau Mittelstufe 1 - 3 12 Monate (Monate/Jahre)

Andere Institute

Kurs/Niveau \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

Kurs/Niveau \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

• **Aufenthalt in Deutschland**

Ort, Dauer, Zweck (Ausbildung, Sprachkurs, Austauschprogramm, Studienreise usw.):

Studienreise, zwei Wochen, 2000

Frankfurt, Heidelberg, Bonn, Köln, Münster, Weimar, Berlin usw.

• **Verwenden Sie Deutsch im alltäglichen Leben (außerhalb des Studiums)?**

Im Beruf (Bitte den Beruf nennen) Ground Service Officer

Mit Freundinnen und Freunden

\_\_\_\_\_

Wie viel (z.B. Stunden pro Tag)? ca. 1 Stunde pro Tag

## FT8

Vor- und Nachname: FT8

Geschlecht: weiblich Alter: 25

• Muttersprache(n): Thai

• Fremdsprachen:

1. FS Englisch Alter 5

Niveau Mittelstufe Grund Pflichtfach in der Schule

2. FS Deutsch Alter 16

Niveau Mittelstufe Grund Curriculum

3. FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

weitere FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

• Wie lange lernen Sie bisher Deutsch?

Schule: 3 Jahre (Monate/Jahre), Niveau Grundstufe

Universität: 7 Jahre (Monate/Jahre), Niveau Mittelstufe

(4 Jahre B.A.)

Wo anders?

Goethe-Institut Bangkok

Kurs/Niveau \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

Andere Institute

Kurs/Niveau \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

Kurs/Niveau \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

• Aufenthalt in Deutschland

Ort, Dauer, Zweck (Ausbildung, Sprachkurs, Austauschprogramm, Studienreise usw.):

6 Monate vom Mai - November 2000 auf der Expo in Hannover (Präsentation)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

• **Verwenden Sie Deutsch im alltäglichen Leben (außerhalb des Studiums)?**

Im Beruf (Bitte den Beruf nennen) eine Ansprechpartnerin im Reisebüro/5 Tage  
per eine Woche \_\_\_\_\_

Mit Freundinnen und Freunden: Deutsche Freunde in Thailand, E-Mail

\_\_\_\_\_

Wie viel (z.B. Stunden pro Tag)? 2 oder 3 Stunden per eine Woche \_\_\_\_\_

## FT9

Vor- und Nachname: FT9

Geschlecht: weiblich Alter: 46

• Muttersprache(n): Thai

• Fremdsprachen:

1. FS Chinesisch Alter 7

Niveau Grundstufe Grund Pflichtfach 5 Jahre

2. FS Englisch Alter 12

Niveau Universität Grund Pflicht-/Wahlfach

3. FS Französisch (Matthayom 4 - 5, Uni) Alter 18

Niveau Universität Grund Pflicht-/Wahlfach

weitere FS Deutsch (Goethe-Institut) Alter 34

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

• Wie lange lernen Sie bisher Deutsch?

Schule: \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre), Niveau \_\_\_\_\_

Universität: 7 Kurse (Monate/Jahre), Niveau B.A.

Wo anders?

Goethe-Institut Bangkok

Kurs/Niveau Intensivkurs Grundstufe 3 Monate (Monate/Jahre)

Andere Institute

Kurs/Niveau Carl Duisburg Centren, Grundstufe 4,5 Monate (Monate/Jahre)

Kurs/Niveau Ramkhamhaeng Uni, M.A. \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

• Aufenthalt in Deutschland

Ort, Dauer, Zweck (Ausbildung, Sprachkurs, Austauschprogramm, Studienreise usw.):

1991 Saarbrücken (1 Monat Empfangszentrum, Allgemeinsprache); 1991 Radorf<sup>229</sup>

am Bodensee (3 Monate, Allgemein- und Fachsprache); 1992 Dortmund (1 Monat,

Fachsprache (Postdienst)); 1992 Bremen (6 Monate, Berufliche Aus- und Fort-

bildung auf dem Gebiet des Postwesens) - insgesamt 11 Monate

<sup>229</sup> Sie meinte wahrscheinlich Radorfzell.

• **Verwenden Sie Deutsch im alltäglichen Leben (außerhalb des Studiums)?**

Im Beruf (Bitte den Beruf nennen) \_\_\_\_\_

Mit Freundinnen und Freunden

Bekannte (E-Mail) \_\_\_\_\_

Wie viel (z.B. Stunden pro Tag)? unregelmäßig \_\_\_\_\_

## FT10

Vor- und Nachname: FT10

Geschlecht: weiblich Alter: 43

• Muttersprache(n): Thai

• Fremdsprachen:

1. FS Englisch Alter 7

Niveau mittelmäßig Grund Pflichtfach in der Schule

AUA, 2 Jahre Ramkhamhaeng Hauptfach Englisch 1987 - 1989

2. FS Deutsch Alter 16

Niveau Mittelstufe Grund Hauptfach

3. FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

weitere FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

• Wie lange lernen Sie bisher Deutsch?

Schule: 2 Jahre (Monate/Jahre), Niveau gut

Universität: 4 Jahre (Monate/Jahre), Niveau gut

Wo anders?

Goethe-Institut Bangkok

Kurs/Niveau Mittelstufe (ZMP) 2 Monate (Monate/Jahre)

Andere Institute

Kurs/Niveau Mittelstufe (GI Bremen, Freiburg) 4 Monate (Monate/Jahre)

Kurs/Niveau DaF, Uni Bremen 6 Monate (Monate/Jahre)

• Aufenthalt in Deutschland

Ort, Dauer, Zweck (Ausbildung, Sprachkurs, Austauschprogramm, Studienreise usw.):

Iserlohn, 2 Monate, Sprachkurs, 1995

Bremen (2 Monate), Freiburg (2 Monate), 4 Monate, Sprachkurs, 1997 - 1998

Uni Bremen, 6 Monate (Wintersemester), DaF, 1998

Hamburg, Osnabrück, 2 Wochen, Austauschprogramm (AFS), 2001

München, Bremen, 2 Wochen, Fortbildungsstudienreise, 2002

• **Verwenden Sie Deutsch im alltäglichen Leben (außerhalb des Studiums)?**

Im Beruf (Bitte den Beruf nennen) Lehrerin

Mit Freundinnen und Freunden

\_\_\_\_\_

Wie viel (z.B. Stunden pro Tag)? 4 Stunden pro Tag

## FT11

Vor- und Nachname: FT11

Geschlecht: männlich Alter: 25

• Muttersprache(n): Thai

• Fremdsprachen:

1. FS Englisch Alter 4 bis zum 2. Jahr  
an der Uni

Niveau Grundstufe Grund Plichtfach in der Schule

2. FS Deutsch Alter 21

Niveau Mittelstufe Grund weil ich in Deutschland  
studieren wollte

3. FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

weitere FS \_\_\_\_\_ Alter \_\_\_\_\_

Niveau \_\_\_\_\_ Grund \_\_\_\_\_

• **Wie lange lernen Sie bisher Deutsch?**

Schule: \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre), Niveau \_\_\_\_\_

Universität: \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre), Niveau \_\_\_\_\_

Wo anders?

Goethe-Institut Bangkok

Kurs/Niveau Grundstufe 1 (Intensivkurs) 1 Kurs (Monate/Jahre)

Andere Institute

Kurs/Niveau Goethe-Institut Frankfurt \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

Kurs/Niveau \_\_\_\_\_ (Monate/Jahre)

• **Aufenthalt in Deutschland**

Ort, Dauer, Zweck (Ausbildung, Sprachkurs, Austauschprogramm, Studienreise usw.):

Frankfurt am Main von 24.10.00 bis 16.12.00 beim Goethe-Institut zum  
Sprachkurs

Frankfurt am Main von 8.1.2001 bis 29.11.2001 bei VHS zum Sprachkurs

Mainz vom März 2002 bis zum Juli an der Mainzer Uni zum Sprachkurs

• **Verwenden Sie Deutsch im alltäglichen Leben (außerhalb des Studiums)?**

Im Beruf (Bitte den Beruf nennen) \_\_\_\_\_

Mit Freundinnen und Freunden

E-Mail, Postkarten, Briefe auf Deutsch schreiben (Familie in Deutschland)

Wie viel (z.B. Stunden pro Tag)? \_\_\_\_\_

## II Übersetzungen der Transkripte der Teilnehmenden-äußerungen

Folgende Transkriptionskonventionen werden im Einzelnen befolgt:

- ... Pause
- (...) Auslassung von Äußerungen
- [ ] Ellipsen: Die Teilnehmenden ließen Wörter oder Wortgruppen aus, die nachträglich vom Transkribierenden ergänzt wurden.
- < > handlungserläuternde Zusätze
- [sic] Hinweise auf Fehler oder Abweichungen

### FT1

#### Lautes Denken

Hm...*Die der kommunikativen Didaktik zugrunde* Das [Wort *zugrunde*] habe ich schon mal gelernt, aber doch auch vergessen. *Sprachtheorie der Oh, die...* Ich kann noch kein Subjekt finden. Einen Moment. *Die der, der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie...* Ist das Subjekt die Sprachtheorie? *fokussiert den im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen) Charakter der (Fremd-) Sprache* <wiederholt leise die Satzteile nochmals> Nochmals. *Die Spracherwerbtheorie nach Selinker* und das hier. *Die Spracherwerbtheorie beschreibt Stufen des Fremdsprachen-Erwerbsprozesses der Fremdsprachen-Lernenden.* Die stehen nämlich für *die Lernenden von Selinker im Kontext ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs, ungesteuerten...* Wie man das übersetzt, weiß ich nicht. Dieses *die* [= *die von Bausch im Kontext gesteuerten Fremdsprachenerwerbs*] ist wahrscheinlich dasselbe *die* wie dieses erste [= *die von Selinker im Kontext ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs*]. *Die von Bausch im Kontext gesteuerten*, schon wieder. Es muss das gegensätzliche Wort von *ungesteuerten Fremdsprachenerwerbs*, die...Es müssen individuelle Typen sein. [Bei] *Selinker* ist eine Art, die der Gegensatz von der von *Bausch* ist. [Ich habe] den Satz schon vergessen. Nochmals. *Die Spracherwerbtheorie beschreibt Stufen des Fremdsprachen-Erwerbsprozesses der...* Ah, das muss bestimmt *die*, ah ja, es erklärt, wie bei der Person so ist, und bei der so, ach dem Komma. *Lerntheoretisch ist verpflichtet*, hm, was ist verpflichtet. *Didaktik, Konzept*, sie sind wahrscheinlich das gleiche Wort, nämlich *kommunikative Didaktik Konzept*[sic], oder? Dann ist es *verpflichtet die Lernen nicht einfach als Verhaltensänderung, sondern die Lernprozesse jeder Art als aktive geistige*

*Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse*, oh, schwierig zu übersetzen, dieser Satz. Einen Moment, noch einmal. *Die kommunikative Didaktik Konzepten verpflichtet, die Lernen nicht einfach als Verhaltensänderung*, diesen Satz kann ich nicht [in Teile] zerlegen, was was ist. *Lerntheoretisch*, hm, sehr viel, *die Lernen nicht einfach als Verhaltensänderung, sondern die Lernprozesse jeder Art als aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse beschreiben, bei denen mehr als ein Sinnesorgan im Spiel ist und viele verschiedene Gehirnregionen parallel arbeiten*. Es muss eine Art Naturwissenschaft. Der letzte Teil ist sehr schwer zu verstehen. Hmmm, *Lerntheoretisch ist die kommunikative Didaktik Konzepten verpflichtet*, mir ist der Satz immer noch unklar. *Die Lernen*, ist das das gleiche Wort, oder wie? Hm...*nicht einfach als Verhaltensänderung...die* muss für etwas stellvertretend sein. Es ist nicht die Lernen. Es muss kein Artikel von Lernen sein. Es muss das, was für etwas im vorigen Satz stellvertretend ist. *Nicht einfach als Verhaltensänderung*, huh, das ist, *sondern die Lernprozesse jeder Art als aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse*. *Die*, das heißt, es muss dieser Satz sein, das gleiche sein, nämlich es ist ein Satz, der was vorne modifiziert. *Die Konzepten...Lernen nicht einfach als Verhaltensänderung, sondern die Lernprozesse jeder Art*, aha, es *beschreiben[sic] Lernen nicht einfach als*, es ist so, *beschreiben Lernprozesse jeder Art als aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse, bei denen...bei denen* muss Stellvertreter für das, was mal vorher steht. *bei denen* ist Plural, oder? *Mehr als ein Sinnesorgan im Spiel ist und viele verschiedene Gehirnregionen, bei denen mehr als ein Sinnorgan[sic] im Spiel ist, bei denen die Lernen nicht einfach als Verhaltensänderung, sondern die Lernprozesse jeder Art als aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse*, oder es ist stellvertretend für *aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse beschreiben, bei denen mehr als...schwer* zu übersetzen. Hm, [es ist] *mehr als Sinnorgan[sic] im Spiel und viele verschiedene Gehirnregionen...bei denen*, ah, es muss das sein. Ja, richtig. Es muss *aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse* sein. Weil..., *bei denen*, wenn [man] nach hinten sieht [= liest], es soll das sein. Also, wenn [man] das übersetzt, kann man den Inhalt erfassen, oder? [Ich] denke, dass es richtig ist. Wenn man muss... *aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse*, es muss so sein. *Gehirnregionen parallel...*, ja, es, es muss so sein. [Der Text] ist aber schwer.

## **Gespräch**

Frage: Ist der Text insgesamt schwierig?

Antwort: Ja, schon, Es geht so. Es gibt Fachwörter, die [ich] nicht kenne. Die Sätze sind auch nicht ganz einfach, so etwas. Einige Sachen sind echt schwierig zu verstehen.

Frage: Hast du versucht, hineinzuzinterpretieren?

Antwort: Ich habe versucht, nur zu verstehen, was im Text steht. Es ist manchmal nicht einfach, zu interpretieren[sic], wenn der Inhalt nicht klar ist.

Frage: Wie oft hast du den Text wiederholt gelesen?

Antwort: Ich habe den Text drei, vier Mal gelesen.

## FT2

### **Lautes Denken**

*Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende...was bedeutet zugrunde?* Der Satz ist sehr kompliziert. *Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie, dieses hier ist ein Dativ, ein Subjekt, den im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen) Charakter der*, es wird viel modifiziert. *Im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen Charakter, im Hinblick, den Charakter.* Das ist vielleicht character. *Den funktionalen Charakter der (Fremd-)Sprache...Die Sprachtheorie fokussiert den Charakter, na!* [Ich habe] das schon begriffen. *Die favorisierte Spracherwerbtheorie nach Selinker*, [ich] weiß nicht, kann den Sinn nicht verstehen. *Bausch (Interimssprachentheorie) beschreibt Stufen des allmählichen Fremdsprachen-Erwerbsprozesses der jeweils einzelnen Fremdsprachen-Lernenden*, zu Ende. Der Satz hat fast fünf Zeilen. *Stufen des allmählichen Fremdsprachen-Erwerbsprozesses, beschreibt Stufen des allmählichen Fremdsprachen-Lernenden[sic]*, nein, *Prozesses, Stufen des... der jeweils einzelnen Fremdsprachen-Lernenden.* Dieses *die* steht für *Lernenden, Fremdsprachen-Lernenden.* *Die von Selinker*, schon wieder *Selinker, ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs, ungesteuerten steuern, ungesteuerten*, ist das ähnlich wie steuern? Sicherlich. *Zweitsprachenerwerbs, die von Bausch, die Bausch im Kontext gesteuerten Fremdsprachenerwerbs*, der Satz ist so lang, dass [ich] den Inhalt nicht begreifen kann. Das, was vorne steht, [habe ich] schon vergessen. *Die favorisierte Spracherwerbtheorie nach Selinker*, ah, *Selinker ist Interlanguage-Theorie, Spracherwerbtheorie nach Selinker ungesteuert.* *Selinker* und *Bausch* sind nicht das gleiche. Ah, *Interlanguage[sic] beschreibt Stufen von Prozess*, der so eine Art, was, sehr lang, das ist *Spracherwerbtheorie, beschreibt Stufen von Prozess des Spracherwerbs*, und das Lernen, das..., *die* hier, was ist das? Ist das nicht Relativ[pronomen]? Ahh, nein, es gibt kein Verb. Nein. Ah, ich verstehe. Es ist ein anderes *die.* *Die von Selinker im Kontext ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs, die von Bausch*, aha, *die von Bausch im Kontext* Hm... Es ist, es muss Nomen sein, oder kommt von einem Nomen, oder was Ähnliches. Es gibt zwei Theorien, die divergent sind. *Fremdsprachenerwerb, Theorie von dieser Person, beschreibt Stufen von...* [Ich] lasse zunächst mal so. Hm, dies, das zweite, das ist verwirrend. Sie müssen divergent sein. Sie müssen

von etwas erzählen. *Lerntheoretisch ist*, hm, es gibt drei Sätze, sehr lang. *Lerntheoretisch ist die kommunikative Didaktik Konzepten verpflichtet, die kommunikative Didaktik Konzepten*, der Satz ist kompliziert. *Die kommunikative Didaktik Konzepten ist lerntheoretisch verpflichtet, ist Lernen*, ha? *Lernen als Verhaltensänderung[sic]*, *lerntheoretisch ist die kommunikative Didaktik Konzepten verpflichtet, die Lernen nicht einfach als Verhaltensänderung*. *Lernen nicht einfach als Verhaltensänderung*, aber als *aktive geistige Aufnahme[sic]*, aber *die Lernprozesse beschreiben, Lernprozesse beschreiben als aktive geistige Aufnahme[sic]*, als, das modifiziert das Wort *beschreiben*. *Verarbeiten[sic]*, *bei denen*, *bei denen* ist Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse, oder? *Bei denen, bei denen mehr als ein Sinnesorgan im Spiel ist, bei denen mehr als...* Es gibt kein Subjekt. Was ist das Subjekt des Satzes? *Lerntheoretisch...*, *sondern...bei denen...* ist das *Verhaltensänderung*? Hm, *mehr als ein Sinnesorgan im Spiel ist und viele verschiedene Gehirnregionen*, warum, *und viele verschiedene Gehirnregionen parallel arbeiten*. *Bei denen mehr als ein Sinnesorgan*, ha? Oder, *sondern im Lernprozesse[sic]*, *bei denen mehr als ein Sinnesorgan im Spiel ist und viele verschiedene Gehirnregionen*, was für einen Satz! Warum gibt es kein..., [ich] weiß nicht, was das modifiziert, worum es geht. Diese zwei Sätze, sie sind, die letzten zwei, aber *bei denen*, es gehört zu welchem Wort? *Lerntheoretisch*, [ich] wiederhole das nochmals, *die Lernen*, ist...*einfach*. Der Satz *die Lernen[sic]* ist ein Zusatz, der mit etwas vorne zu tun hat. *Sondern die Lernprozesse jeder Art, Lernprozesse[sic] beschreiben*, warum gibt es kein... *Lernprozesse beschreiben*, das, *bei denen, denen* ist Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse, zwei Sachen. *Mehr als*, [ich] weiß nicht, was das Subjekt ist. Ob es ein Attribut hat, oder nicht, weiß [ich] auch nicht. Das hier, *bei denen mehr als ein Sinnesorgan im Spiel ist und viele verschiedene Gehirnregionen*, was modifiziert das? Worauf bezieht sich das? Wovon ist da die Rede? Ich sehe kein... [Ich] vermute, der Satz hat kein Subjekt.

## **Gespräch**

Frage: Ist der Text insgesamt schwierig?

Antwort: Schwierig! Die Sätze sind sehr lang. Wie man hier sehen kann. Oh, es sind drei Sätze. Aber es wird sehr komplex und sehr viel modifiziert. Es gibt mehrere wissenschaftliche Wörter, manche kenne [ich] nicht. Manche sind so was, was, wie, etwas, wie in Klammern. Wenn [ich] die Klammern sehe, ist es auffällig.

Frage: Wie oft hast du den Text wiederholt gelesen?

Antwort: Ich habe jeden Satz sieben Mal, ungefähr sieben Mal. Aber manchmal war keine Konzentration da, manchmal hatte ich keine Konzentration beim Lesen. Ich habe dabei so was wie übersetzen getan. Aber keine Konzentration. Schwierig.

Frage: Haben die Englischkenntnisse beim Lesen geholfen?

Antwort: Englischkenntnisse...nur beim Wortschatz. Favorisiert ist ähnlich wie favorite, oder? Beim Wortschatz kann Englisch helfen. Bei der Satzstruktur nicht. Im Englisch kann man einfach so weiter lesen, die deutsche Sprache, [ich] habe das Gefühl, die Sätze sind länger, die Wörter sind an sich schon lang. Dann, wenn die Sätze lang sind, müssen sie geteilt werden. So was, im Englischunterricht habe [ich] so was nie gelernt.

## FT3

### **Lautes Denken**

Oje...*beschreiben*, was denn hier? *Bausch*, [ich] verstehe das nicht. *Interimssprache*, das kann [ich] nicht übersetzen. *Selinker*, was... *Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie fokussiert* ...Ich vermute mal...Ist das focus? Wahrscheinlich ist es ähnlich wie im Englisch. *Im Hinblick*, [das] kommt mir bekannt vor, habe aber schon vergessen. *Das menschliche Erlernen*... Warum steht das in Klammern? *Funktionalen, medialen*, sind sie irgendwo ähnlich? *Charakter der (Fremd-) Sprache* <murmeln> Dieses ist bestimmt auch wie im Englisch, favorite. *Sprache*, ne, *Spracherwerbtheorie* *Selinker*, das kann [ich] nicht übersetzen. *Bausch*, [ich] weiß auch nicht. *Interlanguage, Interim*...schwierig. *Stufen des allmählichen Fremdsprachen-Erwerbsprozesses*, das ist [mir] auch fremd. Es hat mir Fremdsprache zu tun. *Selinker im Kontext ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs*, keine Ahnung. *Zweit, Zweit*, was ist das? *Spracherwerb*, *Bausch*, was bedeuten sie? *Im Kontext gesteuerten Fremdsprachenerwerbs*. *Lerntheoretisch ist die kommunikative Didaktik*, dieses Wort schon wieder, *Konzepten verpflichtet, die Lernen*... Fremdsprachenlernen *als Verhaltensänderung, Verhaltensänderung*...Verhalten práttikam [thail. = Verhalten] Änderung plì:ən, plì:ənp læ:ŋ [thail. = ändern, verändern]. Ist es so? *Sondern die Lernprozesse jeder Art als aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse beschreiben, bei denen mehr als ein Sinnesorgan im Spiel ist und viele verschiedene Gehirnregionen parallel arbeiten*, [ich] habe mehr verstanden.

Äußerungen direkt nach dem Lauten Denken:

Es ist, hm, z.B. *fokussiert*, [ich habe] geraten, es ist focus, aber [ich bin] nicht sicher, ob es richtig ist. [Ich] denke, [ich] sehe, dass das Wort *Fremdsprachen* mehrfach da ist, dann gibt es *Lernprozesse*. Dann habe [ich] gedacht, beim zweiten Lesen habe [ich] gedacht, es hat mit Fremdsprachenlernen zu tun. Und dann...sie sind bestimmt unterschiedlich. Jeder Mensch unterscheidet sich voneinander [= Sie meinte *Selinker* und *Bausch*?], das habe [ich] selber gedacht [= habe ich mir selber vorgestellt]. Es gibt mehrere Theorien, dann muss gesagt werden, dass es mehrere Theorien gibt. Menschen sind wahrscheinlich unter-

schiedlich, sie unterscheiden sich in der Theorie, so dass sie Fremdsprachen unterschiedlich gut lernen. Es gibt Theorie[sic], die nacheinander stehen. Die unbekannt Wörter kann [ich] immer noch nicht übersetzen, *Didaktik* so was. Manche Wörter kommen [mir] bekannt vor, die kann [ich] auch nicht übersetzen. Manche Sätze sind unverständlich. *Lernen nicht einfach als Verhaltensänderung*, schwierig. [Der Text] ist kurz, aber schwierig. Lange Wörter sind [mir] fremd, es gibt ein s in der Mitte. Aber angenommen, [ich] kenne die beiden Wörter, ist das auch o[k]. *Sinnesorgan*, das kenne [ich] auch nicht, *Selinker, Theorie*.

## Gespräch

Frage: Wie oft hast du den Text wiederholt gelesen?

Antwort: Manchmal, wie man sieht, dass die Sätze lang sind und Wörter haben, die auf etwas beziehen. Angenommen, dass man den ersten Satz einmal fertig liest und nicht weiß, was die Wörter bedeuten, so was, dann liest man den nächsten Satz. Vielleicht bekommt man was [= weiß man Bescheid], ohne die Bezüge zwischen den Wörter herzustellen, oder es gibt vielleicht definition[sic] für diejenigen Wörter im ersten Satz, die man nicht kennt. Beim ersten Mal habe ich daher durchgelesen, um die Schwierigkeit einzuschätzen. Die Schwierigkeit kann ich daran erkennen, ob es unbekannte Wörter in allen Sätzen gibt, oder nicht. So in etwa. Wenn es so [wie in diesem Text] ist, höre ich vielleicht auf, zu lesen, weil die Sätze zu schwierig sind. Ich konnte [den Text] auf keinen Fall verstehen. Aber es ist dann möglich, wenn die Wörter wenig bekannt vorkommen. Es gibt [im Text] auch solche Wörter, aber sie kann ich nicht übersetzen. Ich überspringe sie. Wenn ich [sie] im Wörterbuch nachschlage, dann kommen die Wörter mir wieder bekannt vor. Nächstes Mal, wenn ich [sie] vielleicht wieder treffe [= sehe], kann ich mich daran erinnern.

Frage: Haben die Englischkenntnisse beim Lesen geholfen?

Antwort: In der Tat nicht so. [Ich] treffe [= sehe] Wörter, die unbekannt sind, dann denke [ich], ob sie im Englischen sind. Angenommen, wenn man das Wort *Theorie* nicht kennt, aber [man sieht,] das schreibt sich ähnlich wie auf Englisch, oder z.B. auch *favorisierte*, das ist ein deutsches Wort, [sieht] aber wie im Englischen [aus]. [Ich] benutze Englischkenntnisse nur beim Wortschatz. Die [deutschen und englischen Satz-]Strukturen sind nicht gleich. Ich habe mal probiert beim Aufsatzschreiben. Ich habe an den Satz auf Englisch gedacht, dann versucht... Z.B., ich kenne jedes deutsche Wort, das dem gewünschten englischen Wort entspricht. Sie können so nicht voneinander ersetzt werden. Wenn man was übersetzt, geht das auch nicht. Daher benutze ich kein Englisch mehr.

Frage: Ist der Text insgesamt schwierig?

Antwort: Relativ schwierig. Beim ersten Lesen habe ich ohne Pause gelesen und versucht, die Schwierigkeit [des Textes] einzuschätzen. Dann habe ich die Sätze zwei, drei Mal wiederholt gelesen. Besonders wenn man den Inhalt verstehen muss oder Text in der Prüfung lesen muss, muss [man] alle Wörter wissen [= die Bedeutung aller Wörter kennen]. So wie...man muss den Inhalt begreifen. [Ich] habe nur die Stellen wiederholt, die [ich] nicht verstanden habe, die [ich] gelesen habe, z.B. Relativsatz, wie *Fremdsprachen-Lernenden, die, und ungesteuerten* kenne [ich] nicht. Dann überspringe ich [die unbekanntes Wörter] einfach beim Lesen, zumal die Sätze unbekanntes Wörter haben. Aber [ich versuche], nicht langsam zu lesen, weil [ich die Bedeutung der Wörter] sowieso nicht verstehe. [Ich] überspringe, überspringe die unbekanntes Wörter. Adjektive, manchmal lasse [= überspringe] ich sie. Wenn ich [ihre Bedeutung] nicht weiß, überspringe ich sie. Aber Nomen, die schlage ich im Wörterbuch nach. Auch Objekte, wenn sie nicht notwendig sind, schlage ich auch nicht nach. Es ist auch ungefähr so wie bei Verben. Die Verben auch. Ungefähr wie, wenn man nicht weiß, wer etwas macht, wie kann man dann die Geschichte wissen [= verstehen]. Die Verben, wenn ich sie nicht übersetzen kann... Manchmal ist es auch umgekehrt. Ich kenne die Nomen, kenne aber die Verben nicht. Dann weiß ich nicht, was man macht.

## FT4

### Lautes Denken

<Pause von ca. 6 Sek.>...Sehr schwierig! Hm, ob ich [den Text] verstehen kann. Der Wortschatz ist schwierig. Die Struktur ist ebenso sehr komplex. Ich verstehe nicht viel. ... <längere Pause von ca. 18 Sek.> Der Text sagt über Sprachtheorie. Er hat zu tun mit... Einen Moment bitte! Ich versuche zu erfassen, den Textinhalt, was darin gesagt wird. Es ist verwirrend. Er [= man] focus[sic] Erlernen und Handeln, oder? So, *Spracherwerbstheorie nach Theorie*, wie übersetzt man das, [es ist] nicht clear[sic]. Aber es ist vielleicht die Rede von Schritten des effektiven Lernens. Hm, [ich habe] bis *Fremdsprachen-Lernenden* gelesen, so denke [ich], dass [der Text] davon spricht, wie [man] Fremdsprachen effektiv lernen kann. Das habe [ich] mir selber gedacht. *Bausch*, was das ist, weiß [ich] nicht. *Kommunikative Didaktik Konzepten*, es ist bestimmt... *Lerntheoretisch*, es hat irgendwelche Funktion. Ich lese gerade, was der Satz inhaltlich modifiziert. Hm...<längere Pause von ca. 13 Sek.> Es ist vielleicht Lerntheorie, die...[ich] übersetze das einfach mal, die von *Kommunikative Didaktik Konzepten* spricht...dass so ein Lernen vielleicht nicht nur die Änderung unseres Verhaltens ist, *Verhaltensänderung*, aber es hat auch *Lernprozesse, Lernprozesse als aktive geistige Aufnahme[sic]*, der lange Satz verwirrt. Ich versuche mal zu raten. *Aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungs-*

*prozesse beschreiben*, [?] beschreibt Schritte des aktiven Lernens, die Folgen von unseren Gedanken sind. *Gehirnregionen parallel arbeiten*, bei denen ist das Lernen von den beiden Dingen. Es ist eine Lerntheorie, die Arbeitsfunktionen des Gehirns teilt [= unterscheidet]. So etwas. Ich muss nochmals das wiederholen. *Die der kommunikativen Didaktik...* Verwirrend, verwirrend. Es gibt vieles im [= in meinem] Kopf, was unklar ist. Ich muss das ständig lesen. Der Wortschatz ist unklar. So kann ich nicht klar übersetzen, was *kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie* bedeutet. Es bedeutet Sprachtheorie, die etwas macht. *Fokussiert den im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen) Charakter der (Fremd-)Sprache*. Ich kann die Bedeutung der unbekanntenen Wörter nicht aus dem Kontext schließen. So verwirrt. [Ich] mache einen Stopp. [Ich] gehe zu dem zweiten Satz. *Spracherwerbtheorie nach Selinker*, Selinker ist[sic] *Interlanguage-Theorie*, hm.....<Pause von ca. 10 Sek.> *Stufen des allmählichen Fremdsprachen-Erwerbsprozesses der jeweils einzelnen Fremdsprachen-Lernenden...*<längere Pause von ca. 18 Sek.> Die Theorie der Sprache spricht von Schritte des *Fremdsprachen-Erwerbsprozesses*, hm Prozess erwerben[sic], ist das...<längere Pause von ca. 17 Sek.> *Fremdsprachen-Lernenden, die von Selinker im Kontext ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs...* verstehe [ich] nicht....Nochmals. *Sprachtheorie fokus auf das Erlernen und Handeln Fremdsprache*[sic]. *Spracherwerbtheorie beschreibt Stufen...*Es heißt vielleicht Theorie des Fremdsprachenlernens, in der Schritte der Entwicklung des Spracherwerbs oder irgendwelchen Sprachlernens...*Lerntheoretisch ist die kommunikative Didaktik Konzepten verpflichtet*, hm, was ist das Subjekt. Es ist die Rede von *lerntheoretisch*, das ist lernbar[sic]. *Viele verschiedene Gehirnregionen* haben was mit *kommunikative Didaktik Konzepten*[sic], oder was?

## **Gespräch**

Frage: Kannst du nochmals zusammenfassen, wie du den Text gelesen hast?

Antwort: Ich habe [während des Lesens] mit übersetzt. Ich habe versucht. Aber wegen der komplexen Satzstruktur, manchmal konnte ich dieses eine Wort nicht klar übersetzen, dann habe ich weiter gelesen. Der Satz ist immer länger geworden. Dann habe ich den Fokus [= die Aufmerksamkeit] verloren. Dann habe ich ein weiteres Wort gesehen. Was ist das dann schon wieder? Daher konnte ich nur einige Nomen begreifen. Insgesamt habe [ich] verstanden, es hat mit der Theorie zu tun, die von der Entwicklung des Fremdsprachenlernens spricht, die Prozesse hat, und es ist die Rede davon, wie man lernt, so dass [man] aktiv kommunikativ[sic] ist.

Frage: Haben die Englischkenntnisse beim Lesen geholfen?

Antwort: Englisch habe ich benutzt, z.B. kommunikativ, aktiv, Charakter, Theorie, fokussiert. Ich verwende [die Englischkenntnisse] mehr im Wortschatz [bereich]. Denn

die Satzstruktur sieht...der deutschen Sätze ist komplizierter, besonders dieser Text [= in diesem Text]. Es ist komplizierter, daher vergleiche ich nicht. Bei den langen Sätzen versuche ich, das Hauptnomen, Hauptverb zu finden, damit das Gehirn nicht durcheinander funktioniert. Wenn sie so lang sind, ist es nicht eindeutig, was das Subjekt, was das Objekt ist. Z.B. im Thai kann man so sagen: chǎn kin khâ:w thî: dǎ mǎ:l [thail. = Ich esse Reis an The Mall (ein Kaufhaus).]. Aber im Deutschen, man kann das Objekt nach vorne stellen, dann kommt das Verb, und dann das Subjekt. Es gibt manche Sätze, die verwirrend sind, die Struktur. Ich versuche, die Sätze zu verkürzen.

Frage: Ist der Text insgesamt schwierig?

Antwort: Schwierig. Die Struktur ist der Hauptteil [= die Hauptursache], der [= die] alles unverständlich macht. Der Wortschatz auch. Eigentlich, wenn man die Wörter kennt, ist [der Text] nicht so schwierig. Also, [ich] kann *imagine*[sic], worum es geht. Man kann Hypothese haben. Wenn man weiter liest, und dann passen die Sätze zu der Hypothese, dann kann man denken, wie [man] den Satz vorher übersetzt. Wenn sie zueinander passen, dann sind das wahrscheinlich die gleiche Geschichte. Und wenn man kein Gesamtbild bekommt, ist man auch verwirrt, oder die unverständlichen [Stellen] können gelöst werden. Ich habe Problem mit den Wörtern [= Fachtermini]. Ich verstehe die Wörter nicht, weil [ich] nicht weiß, wie sie sich übersetzen lassen. Das andere ist, was hat das eine Wort mit dem anderen Wort vorne zu tun. Dieses Ding kommt von meiner Grundlage [hier: = Erfahrung/Gewohnheit]. Wenn ich nicht weiß, was das ist, woher das kommt, dann kann ich [es] nicht übersetzen. Und ich weiß nicht, wie das mit dem nächsten Wort und dem Kontext zu tun hat.

## FT5

### **Lautes Denken**

*Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie* fokussiert, nur bis *kommunikative Didaktik* [habe ich] verstanden, *zugrunde liegende Sprachtheorie* verstanden, *fokussiert* verstanden, *den im Hinblick auf das menschliche Erlernen* verstanden, *Handeln* verstanden, *funktional* und *medial* habe ich nicht verstanden, aber sie sind media ähnlich. *Charakter* verstanden...deswegen bedeutet *funktional* wie *medial*, sie bedeuten das Gleiche. *Fremdsprache* verstanden, *die favorisierte* [ist] ähnlich wie im Englischen, bedeutet mögen. *Spracherwerbtheorie*, [das Wort habe ich] oft gelesen, verstanden, *Theorie* verstanden, nach *Selinker*, [das Wort] *Selinker* [habe ich] nie gesehen, *Interlanguage-Theorie* steht aber in Klammern, ok, verstanden. *Busch*[sic], *Bausch* ist *Interimssprachentheorie*, ok, verstanden, aber das Wort *Interimssprachentheorie* ist unterschiedlich von *Interlanguage-Theorie*, ah... *Beschreibt Stufen*,

verstanden, *des allmählichen* verstanden, *Fremdsprachen-Erwerbsprozesses der jeweils*, [das ist] unwichtig, *einzelnen Fremdsprachen-Lernenden*, ok, es gibt *Selinker*, [das Wort] *Selinker* erklärt, dass er was macht. *Interlanguage-Theorie im Kontext ungesteuert[sic]*... Man kann keinen Kontext steuern...verstanden. *Zweitsprachenerwerbs, die von Bausch im Kontext gesteuert[sic]* *Fremdsprachenerwerb*, das Lernen einer zweiten Fremdsprache ist [damit] verbunden, wird die Fremdsprachenkenntnisse steuern. *Lerntheoretisch* verstanden, es hat mit Lerntheorie zu tun, *ist die kommunikative Didaktik Konzepten verpflichtet*, jedes Wort in diesem Satz [habe ich] verstanden. *Die Lernen*, Lernen, *einfach, Verhaltensänderung. Änderung* verstanden, ähnlich wie ändern. *Verhalten* bedeutet khwa:mki:əwphan [thail. = Verhältnis] kanpli:ənp læ:ŋ [thail. = Veränderung]. *Sondern die Lernprozesse jeder Art als aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse* Das Wort *Prozess* und *Aufnahme* bedeutet khô:yókwén [thail. = Ausnahme]. *Verarbeitung*, da [bin ich] nicht ganz sicher, was das bedeutet. [Ich] sehe im Satz nach. *Bei denen, denen* ist vielleicht Genitiv[sic] von *aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse*. [Ich bin] nicht sicher. *Als ein Sinnesorgan, Sinnesorgan im Spiel ist*, diesen Satz [habe ich] nicht verstanden. *Viele verschiedene Gehirnregionen parallel arbeiten*, hm, was [ich] gelesen habe, von dem Wort *sondern die Lernprozesse jeder Art als aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse beschreiben, bei denen, Sinnesorgan, Sinnesorgan*, Bedeutung, *im Spiel ist. Viele verschiedene*, [ich habe das Wort] *Gehirnregionen* verstanden, das bedeutet vielleicht Ort, Region, Fläche, Speicherkapazität des Gehirns, *parallel arbeiten*, das heißt, die Gedanken sind parallel zum Organ, Gehirn, es ist körperlich. *Gehirnregionen* und *Sinnesorgan*, [ich] lese das Ganze wieder von Anfang an. [So kann ich] zusammenfassen, dass *Didaktik, kommunikativ, Spracherwerb[sic]* beim Sprachlernen der Menschen und die Tätigkeit, die Merkmale des Fremdsprachenlernens, *Spracherwerbstheorie nach Selinker* erklärt, dass *Stufen, beschreibt Stufen*, Schritte der Prozesse. Der Fremdsprachenlerner kann nicht, ungesteuert, gesteuert, kann nicht steuern, kontrollieren das Lernen der zweiten Fremdsprache, das Lernen der Fremdsprache. Habe [ich] richtig verstanden? [Ich] weiß nicht. Aber, *lerntheoretisch ist die kommunikative Didaktik Konzepten verpflichtet*, die Lehrmethode von kommunikativ[sic], deswegen ist das Lernen, hm, nicht einfacher. [Ich] bin beim letzten Satz steckengeblieben. *Sondern, Lernprozesse, aktiv, geistig[sic]*, jedes Wort [habe ich] verstanden, aber [ich] kann im Gehirn [= Kopf] den Satz auf Thai formulieren. [Ich habe] versucht, die Bedeutung zu finden, aber [ich kann] keine Bedeutung finden, es gibt unbekannte Wörter, *Verarbeitung* und *Aufnahmeprozess*, [ich] denke, [ich kann] sie nicht übersetzen, nach dem Inhalt des Satzes. Besonders der nächste Satz *bei denen, Sinnesorgane*, so [habe ich] verstanden, dass es mit dem Körper, Organ zu tun hat. Dann, *geistige Aufnahme*, das kann [ich] nicht mit dem vorigen Satz verbinden.

Zusammenfassend, [ich habe] bis zu *Fremdsprachenerwerbs* verstanden. *Lerntheoretisch* verstanden, aber dann, *Lernen nicht einfach als Verhaltensänderung* verstanden, aber was folgt, *sondern*, aktive geistige verstanden, *Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse...* [Ich] denke, wenn [ich] so übersetze, kann [ich] auch ungefähr verstehen. Aber wenn [ich] sie [= die (Bedeutung der) Wörter] zusammenfüge, kann [ich] nicht verstehen. Aber [ich] denke, beim Lesen kann [ich] nicht den ganzen Inhalt erfassen, aber Wort für Wort, nur einige Wörter [habe ich] nicht verstanden.

## **Gespräch**

Frage: Haben die Englischkenntnisse beim Lesen geholfen?

Antwort: Die meisten Wörter habe ich gewusst [= verstanden]. Die, die ich nicht kenne, übersetze ich überhaupt nicht, z.B. das Wort *jeweils*. *Favorisiert* kann [ich] verstehen, es kommt von *flavor*[sic], wie im Englischen. [Ich] habe Englisch als Hilfe beim Betrachten der Satzstruktur verwendet. Wenn man das Verb findet, oder Adjektive, die in anderen bekannten Sprache ähnlich aussehen, kann man einen unbekanntem Satz besser verstehen. Z.B. *Sprachtheorie fokussiert*, *fokussiert* habe ich noch nie getroffen [= gesehen], aber ich denke, es kommt von dem Wort *focus* im Englisch. Es bedeutet: auf einen Punkt konzentrieren.

Frage: Wie oft hast du den Text wiederholt gelesen?

Antwort: Ich wiederholte drei bis vier Mal [das Lesen]. Beim ersten Mal habe ich alles bis zum Ende fertig gelesen. Dann zurück auf die Sätze, die ich nicht verstanden habe. Danach habe ich die Sätze, die ich nicht verstanden habe, gelesen, Wort für Wort interpretiert [= übersetzt]. Als es fertig war, fasste ich den Inhalt, den ich verstanden habe, und die Sätze zusammen. Dann habe ich was daraus bekommen. Beim Lesen habe [ich] versucht, unbekannte Wörter zu finden. Mein Leseverhalten hat eine schlechte Eigenschaft, dass [ich] Angst vor unbekanntem Wörtern habe. Wenn die Wörter bekannt sind, kann [ich] schnell lesen. Wenn [ich] unbekannte Wörter sehe, bleibe [ich] da stecken. [Ich] versuche, weiter zu lesen, zu denken, dass die Wörter nicht wichtig sind. [Ich] versuche, weiter zu lesen, so dass [ich] weiß, was das bedeutet. Das ist ein Nachteil, das verursacht, dass [ich] bei einem bestimmten Wort stecken bleibe, obwohl [ich] den Inhalt schon erfassen kann. Das Problem beim Lesen ist, dass [ich] manchmal das Gefühl habe, dass die unbekanntem Wörter vielleicht wichtig sind, für das, was inhaltlich fehlt. Wenn ich lese, versuche ich nur so zu erfassen. [Ich] versuche, die Satzstruktur zu suchen [= ermitteln]. Nach meiner Erfahrung ist es so: Erstens sucht man das Stück [= Wort], das als Subjekt fungiert. Danach sucht man das Verb, danach sucht man Teile, die auf das Verb beziehen. Das Verb hat Objekt, oder nicht. Ob das Objekt noch ein weiteres Attribut hat, wie Genitiv? Weiter muss man nachsehen, ob dem Nomen eine Erläuterung folgt, oder ob das Objekt

zusätzliche Erklärung hinten ihm hat. Dann sucht man nach dem Verb. [Vermutlich meinte er einen Relativsatz!] Fertig.

## FT6

### **Lautes Denken**

...Was ist das denn? Hm, oje, dies verstehe [ich] nicht...Was, [das habe ich] übersprungen...<längere Pause von ca. 12 Sek.> [Ich] kann nicht verstehen. Was für Wörter, [sie] verstehe [ich] nicht. [Ich] lese [den Text] nochmals, verstehe gar nicht. Nochmals. *Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie* <längere Pause von ca. 16 Sek.> favorisierte <längere Pause von ca. 14 Sek.> *gesteuerten*. <längere Pause von ca. 11 Sek.> *Verpflichtet*, [das Wort habe ich] schon vergessen. <längere Pause von ca. 17 Sek.> <murmeln> <längere Pause von ca. 19 Sek.> Da verstehe [ich] gar nichts, was ist das hier...Die Wörter sind schwierig. <Pause von ca. 4 Sek.> Schon fertig. Aber [ich] kann den Inhalt überhaupt nicht erfassen. <Sie liest den Text leise vor sich hin.>

Äußerungen direkt nach dem Lauten Denken:

Eigentlich müsste es Fragen für mich geben. Normalerweise, wenn wir mit dem Textlesen fertig sind, gibt es immer Fragen [zum Text]. Ich sehe mir die Fragen an, worum sie gehen, dann fasse ich die Gedanken im Kopf zusammen.

### **Gespräch**

Frage: Warum hast du aufgehört, zu lesen?

Antwort: [Ich habe] aufgehört, zu lesen, weil [ich den Text/die Sätze] nicht verstanden habe. [Ich] mache bei manchen Wörtern eine Pause, z.B. *fokussiert*, dann denke [ich] nach, ob das Wort aus dem Englischen kommt. [Ich] vergleiche [das Wort] mit dem im Englischen. Auch bei *favorisierte*, *favorite*, oder? Wenn [ich] eine Pause mache, fasse [ich] meine Gedanken zusammen, die [ich] bisher bekommen habe. Auf was beziehen sich die Sätze, die [ich] gelesen habe, weiß [ich] nicht. Ich verstehe die Wörter, Wort für Wort, aber z.B. *Selinker*, oh, das ist wissenschaftliche[sic] [Sie meinte wahrscheinlich Wissenschaftler], oder ein Name eines Menschen, so was. *Bausch*, das ist bestimmt ein Name, der die Theorie aufgestellt hat. Es ist ungefähr so.

Frage: Ist der Text insgesamt schwierig?

Antwort: Für diejenigen, die Masterstudium gemacht haben oder die viel Theorie gelernt haben [= viel von Theoretischem versteht], ist der Text schnell zu verstehen, weil manche Wörter sind...die Wörter, die im...Fachbuch[sic] sind. Aber die Wörter, die man oft trifft [= sieht], die ähnlich wie im Englischen sind... [Das Wort] *Ungesteuert* habe [ich] oft

gesehen, kann aber nicht daran erinnern, oder [ich bin] nicht sicher. Z.B. *Lerntheoretisch ist die kommunikative Didaktik Konzepten verpflichtet*, was sagt das, ist das Passiv [Sie meinte das Partizipialattribut.], oder wie kann man das übersetzen, so dass [ich] selber den Satz versteht. Das *die* danach bezieht sich auf das *Konzept*, oder was, ist das die[sic] *Konzept*? Nach dem Thema ist es bestimmt so, [ich] versuche auch, mit meinem Verständnis hineinzuiinterpretieren. Es ist komplex für die Leute, für den Alltag gilt [der Text] als komplex, weil er ein wissenschaftlicher Text ist. Wenn [ich] mehr Zeit hätte, würde [ich] den Text verstehen. Beim Leseverstehen ist es wichtig, den Inhalt in eigenen Worten wiedergeben zu können, weil der Text ein akademischer Text ist und komplexe Struktur hat. Daher muss [man] eigene Sätze bauen, auf der Basis des Textinhalts. Die deutsche Grammatik ist anders als bei den anderen Sprachen. Ich lerne mehr [= intensiver?] Deutsch als Englisch. Meistens kann man englische Strukturen mit Deutschkenntnissen besser verstehen. Deutsch hat eine komplexere Struktur als Englisch, das strukturell nicht so komplex ist. Der Mehrheit [der deutschen Sätze] ist komplex, [sie] sind lange Sätze, [sie haben] die Wörter wie Relativ[pronomen]. Man muss genau sehen, worauf sie sich beziehen. Es gibt *Konzepten*, und dann...*Didaktik*, es gibt, ähm, *Didaktik* und *Konzepten*. Normalerweise ist das *die* ein die Plural[sic] oder die Akkusativ[sic] oder ein normales[sic] die [die im Nominativ]. Was bedeutet das denn? Man muss suchen, ah, *die Konzepten[sic] beschreiben*, [man] muss die Struktur [= die grammatischen Zusammenhänge] finden.

Frage: Wie oft hast du den Text wiederholt gelesen?

Antwort: Ich habe drei, vier Mal gelesen. Als ich das wiederholt habe, [habe ich versucht zu verstehen], was das bedeutet, was ich gelesen habe. Ich habe die Struktur[analyse] zur Hilfe genommen. Z.B., dieser Satz [= *Die der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende Sprachtheorie fokussiert den im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen) Charakter der (Fremd-)Sprache.*] hat zwei Sätze, die zu einem Satz gemacht wurde. Es muss klar gemacht werden, was hauptsächlich wichtig ist. Der Hauptsatz ist Die Sprachtheorie fokussiert den... Welches denn? Sind das *Erlernen und Handeln*? Oder *den Charakter*? Das muss ich weitersehen. Ah, nein, das zunächst. Haupt[satz ist] *Theorie fokussiert funktionalen Charakter der Fremdsprache*. Das muss ich wieder lesen, wenn Details nötig sind. Nun verstehe [ich], die zwei Personen erklären die Schritte der Fähigkeit des sprachlichen Prozesses, der Fähigkeit im Sprachenlernen. Das hier, <murmeln> wo ist das, oje, jeder Satz ist so was von merkwürdig, das [habe ich] nie gelesen. Wo ist das Verb, ist es verschwunden? Normalerweise steht das Verb am Ende des Satzes. Wie kann [man] den Inhalt in Reihenfolge bringen?

## FT7

### Lautes Denken

*Didaktik*...Erziehungswissenschaft, oder? Kommunikation, Kontakt. Zwei Sprachtheorien, die das menschliche Lernen betrachten. Was ist das? Hmm, *funktionalen, medialen*. Eigenschaften der Fremdsprache... Diese Theorie ist kognitivistisch. Nach der Theorie von *Selinker*, und Theorie der internationalen Sprache [= *Interlanguage*], und von *Bausch*, das kommt von der Theorie [der] Interimssprache [= *Interimssprachentheorie*]. [Sie] erklären die Schritte des Prozesses des Fremdsprachenlernens, nach und nach, von individuellen Fremdsprachenlernern.... *Gesteuert*...Theorie von *Selinker*, im Kontext des Lernens der zweiten Fremdsprache, und [die Theorie] von *Bausch*, im Kontext des Fremdsprachenwissens. <murmeln> Lerntheorie ist...was? Denkansätze in der Erziehungswissenschaft, die Kommunikation, das zeigt, dass das Lernen nicht einfach wie die Verhaltensänderung, aber [es ist] parallel. Das Lernen von Kunst[sic] des Individuums [= *die Lernprozesse jeder Art*] als... [Das] ist vielleicht eine Erklärung....Das Lernen...Die geistigen Wahrnehmungsprozesse, die... und...mehr als die Sinnesorgane. <längere Pause von ca. 12 Sek.> Die im Gehirn sind, die unterschiedlich funktionieren, die parallel funktionieren müssen. Die Theorie der *kommunikativen Didaktik* basiert auf...Eigenschaften der Verhalten der Sprache. Die populären Lehr-/Lerntheorien sind von *Selinker* und *Bausch*. [Sie] erklären Schritte des individuellen Sprachenlernens... <murmeln> *Fremdsprache*, Fremdsprachenlernen, Lerntheorie, das Lernen ist nicht einfach, ist Verhaltensänderung. Aber es ist die Beschreibung des Lernens jeder Person, Prozess...Die Wahrnehmung und die Arbeiten des Geistes [= *Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse*], es ist mehr als Sinnesorgane und Spiel, und das parallele Arbeiten.

### Gespräch

Frage: Haben die Englischkenntnisse beim Lesen geholfen?

Antwort: [Ich] wandte Englischkenntnisse an, nämlich [beim] Wortschatz. Z.B. fokussiert kommt vielleicht von focus im Englisch, oder [das Wort] Konzepten ist das gleiche wie concept im Englisch, und auch *parallel*. Was die Struktur angeht, ... Ich weiß nicht, wie [ich] das erkläre... [Ich] habe versucht, das Subjekt zu finden, und dann [wird danach gesucht], welches Wort es modifiziert [= zu welchem Wort das Subjekt gehört]. Z.B. [Der Satzteil] *Die der kommunikativen Didaktik* benutzt *die* als Artikel, der vor etwas steht. Das Verb des Satzes sollte *fokussiert* sein, oder? Das müsste *auf die zugrunde liegende Theorie* beziehen.

Frage: Ist der Text insgesamt schwierig?

Antwort: Der Text ist schwierig oder einfach... Persönlich, die Wörter kann [ich] nicht alle verstehen, aber wenn [man] nach dem Inhalt [des Textes] fragt, kann [ich ihn] zum Teil verstehen, um welches Thema es sich handelt. Die Schwierigkeit ist entstanden durch die Wortfolge im deutschen Satz. Deswegen muss man nach dem Subjekt und dem Verb suchen. Also, [ich] fange mit der Übersetzung des Subjekts an, dann sehe nach, welches Verb das ist, ob es mit Modifizierern zu tun hat. Nach und nach füge [ich] das hinzu. Am Anfang sind die Sätze nicht der elementaren Grammatik Subjekt - Verb - Objekt gebaut, wie ich gelernt habe. Oder woher die Artikel kommen [Damit sind die Relativpronomen gemeint.]. Ich muss herausfinden, woher sie kommen, worauf beziehen sie sich, worum es geht, was modifizieren sie. Dann kann [ich] in der Geschichte [= den Text] zusammenfassen, worum es geht. Wenn die Übersetzung Irritation verursacht, versuche [ich, den Text] zusammenzufassen. [Ich] nehme die bekannten Wörter und füge [sie] zusammen, für meine eigene Geschichte. Und [ich] rate auch, aber im Rahmen. [Ich] interpretiere nicht wie bei der Literatur [= bei den literarischen Texten].

## FT8

### Lautes Denken

*Die...Attribut zum Nomen Didaktik, Verb fokussiert, und Subjekt die Didaktik, fokussieren[sic] den...den Charakter, oder? Oder gehört das [= den] zu was? Das Lernen und Lehren unter Verwendung von ka:n communicative [= Kommunikation (Nominalisierer + Adjektiv)], cùt focus [= Fokus richten (Punkt + Fokus)] an den Charakter des Fremdsprachenlernens. Die Sprachlerntheorie nach Selinker, Interlanguage-Theorie, und Bausch, es beschreibt, dass...viele Attribute...Stufen des, des, des, Moment!, des Fremdsprachen-Erwerbsprozesses der Fremdsprachenlerner. Ok, nochmals. Die Sprachlerntheorien nach Selinker und Bausch beschreiben nicht die Schritte des Prozesses des Fremdsprachenlernens der Fremdsprachenlerner. Sie sind die, die, die, Zweitspracherwerb, [ich] kann das nicht übersetzen. Und die, Verb... Die Konstruktion ist schwierig... Lerntheoretisch ist die kommunikative Didaktik Konzepten verpflichtet, concept[sic], das Lernen und Lehren der Kommunikation verpflichtet die Lerner...nicht einfach als Verhaltensänderung. Die Satzstruktur ist...einfach, aber sondern die Lernprozesse jeder Art als aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse beschreiben. Das heißt übersetzt, die Lernschritte beschreiben die Methoden wie, als aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse. Wie übersetzt [man] das? Das Lernen und Lehren erklärt...Aufnahme[sic], aktive, geistige. Das Denken, aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse, hat das mit dem Denken zu tun? Bei denen, dieses denen, Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse, mehr als ein Sinnesorgan im Spiel ist und viele*

*verschiedene Gehirnregionen parallel arbeiten*, [ich] kann die Wörter nicht übersetzen. *Gehirn*, das hat irgendwie mit dem Gehirn zu tun, *Sinnesorgan[sic]*, das hat mit dem Organ zu tun. Zusammenfassend, *Die Didaktik fokussieren[sic] den Erlernen und Handeln, Charakter der (Fremd-)Sprache*. Ok, also, das Lehren focus[sic] das Lernen der Menschen und Charakter des Fremdsprachenlernens. Die sprachliche Theorie nach Selinker und *Bausch* beschreibt die Schritte des Fremdsprachenlernens von... [Es gibt] mehrere Genitiv[attribute]! Einzelne Lerner der dritten[sic] Fremdsprache oder Fremdsprachenlerner sind die, die...*ungesteuerten Zweitsprachenerwerbs*, [sie sind] nicht wichtig, [können] übersprungen [werden], sind die *von Bausch im Kontext gesteuerten Fremdsprachenerwerbs*. Und wie unterscheidet sich das vom *Fremdsprachenerwerb*? Ok. *Lerntheoretisch ist die*, das Lernen und Lehren, concept[sic] im Lernen und Lehren verpflichtet die Lerner, *nicht einfach als Verhalten[sic]*, nicht einfach wie Änderung der Charakter, Verhaltensänderung, aber der Lernprozess beschreibt *Aufnahme*. Wie übersetzt man das? Das bedeutet, der Lernprozess beschreibt das Denken, geistig, und *Verarbeitungsprozess[sic]*, beschreibt den Denkprozess, die Handlung. *Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse*, Subjekt...Subjekt, Verb, *ein Sinnesorgan ist bei denen im Spiel*, und *viele Gehirnregionen arbeiten parallel*, [sie] arbeiten parallel zu den *Sinnesorgane[sic]*.

## **Gespräch**

Frage: Haben die Englischkenntnisse beim Lesen geholfen?

Antwort: Nur beim Wortschatz, z.B. *fokussieren* kommt von focus. Englisch hat bei der Übersetzung einigermäßen geholfen, denn die [Satz-]Struktur ist schon schwierig. [Ich] verwende sie [= Englischkenntnis im Wortschatzbereich] als Mittel, das das Verständnis erleichtert. [Man] sollte nämlich Englischkenntnisse anwenden, lexikalisch, nicht im Kontext [Sie meinte wahrscheinlich Satz.], nur allein beim Wortschatz. Wort by[sic] Wort. Die [englische] Grammatik hilft überhaupt nicht, weil das die Sprache komplizierter aussieht.

Normalerweise sehe [ich mir] die Hauptstruktur an. Verb, Nomen, oder was möchte [= verlangt] das Verb. Attribute sehe [ich] danach nach, oder wenn sie übersprungen werden können, überspringe [ich] auch. Wenn es Fragen [zum Text] gibt, dann sehe [ich mir] die Fragen an, was man fragen möchte. Die Attribute werden weggelassen, weglassen bedeutet, die kommen später [= sie werden später gelesen], wenn [ich] Zeit habe. Angenommen, *die Sprachtheorie*, von der *kommunikativen Didaktik zugrunde liegende*, die Konstruktion ist kompliziert. [Der Grund für die Komplexität liegt in der] Verwendung des Partizips I. Man muss zusätzlich übersetzen, ob es getan wurde [= passivische Bedeutung hat] oder einfach liegen.

Frage: Ist der Text insgesamt schwierig?

Antwort: Dieser Text wäre einfach für diejenigen, die Vorwissen haben oder die Textdidaktik[sic] [Vermutlich wurde damit Textlinguistik gemeint.] schon gehabt haben. Wenn man Vorwissen hat, dann weiß man, worum es geht, welche Theorie es ist, was möchte die Didaktik zeigen, was zeigt das den Lernern. Angenommen, man hat das nicht studiert [= zuvor nicht davon gehört], [ist man trotz der sprachlichen Kenntnisse in der] Mittelstufe auch verwirrend.

Frage: Wie oft hast du den Text wiederholt gelesen?

Antwort: [Ich] muss jeden Satz, wenn [das Enkodieren] nicht möglich ist, drei Mal lesen. [Ich] habe Pause gemacht und Satz für Satz gelesen. Beim ersten Lesen habe ich das ganze durchgelesen. Als es fertig war, habe ich mit Details bei jedem Punkt angefangen. Deswegen ist das zweite Lesen tiefer, vielleicht erfasse [ich] jedes Wort. Beim ersten Mal weiß [ich] noch nicht, worum es im Text in der Hand geht. Als [ich ihn] gelesen habe, weiß [ich] ungefähr, es geht um Didaktik, kommunikative Didaktik. Danach gehe [ich] tiefer, was wie ist, die Wörter, die noch im Kopf steckengeblieben [= unklar] sind. Aber wenn word by word[sic] das Lesen verhindern[sic], dann lese [ich] nur die Wörter, die [ich] verstehe. Das wörtliche Übersetzen ist [für mich] normal. [Ich] übersetze Wort für Wort. Die Wörter nur so auf Deutsch zu lesen oder wahrzunehmen, verunsichert [mich], ob es inhaltlich das Gleiche ist, wenn ich auf Thai ausdrücke. Das Übersetzen hilft, weil es mich zum Denken bringen, [zunächst] Denken, und dann sage ich was. Dann weiß ich, ob das stimmt, oder nicht. Aber wenn ich nur denke und nicht sprechen kann [= keine Gelegenheit zum Ausdrücken habe], weiß ich auch nicht, ob ich so gut wie beim Denken etwas sagen kann.

## FT9

### **Lautes Denken**

<längere Pause von ca. 20 Sek.> Beim ersten kann [ich] nichts verstehen. <längere Pause von ca. 18 Sek.> Die Wörter, sie habe [ich] fast alle verstanden, aber nach dem Lesen kann [ich] den Kontext [Sie meinte wahrscheinlich den Zusammenhang] nicht erfasst. <längere Pause von ca. 14 Sek.> Was denn nun?...Wenn [ich] mein Lesen evaluiere, müsste [ich] sagen, [ich habe] es noch nicht verstanden. So, ich habe schon zwei Mal lesen müssen, aber [den Textinhalt] immer noch nicht verstanden. Es ist die Rede von dieser Person, dieser Theorie. <Pause von ca. 9 Sek.> Wenn [ich] etwas im Wörterbuch nachschlagen werde, muss es dieses Wort [= gesteuert] sein. <längere Pause von ca. 16 Sek.> [Ich] habe das Gefühl, dass [ich] Problem mit den Wörtern habe <Sie zeigte auf ein Relativpronomen.>, [ich] weiß nicht, woher sie im Text kommen. [Ich] überspringe [sie], interessiert sich nicht dafür, wer dieses *denen* ist. <längere Pause von ca. 12 Sek.>

Kontext...<murmeln> Diese zwei sind Kontrast[sic]. Wenn [ich] so einen Text treffe [= lesen muss], werde ich mich zum Nächsten [= Tischnachbarn] wenden und fragen, was der Text will [= worüber im Text gesprochen wird]. Diese Person ist *Interlanguage*, diese ist *Interim*. Aber diese ist *un-*, aber diese ist *gesteuert*. Sie divergieren wahrscheinlich. Dieses Wort muss [ich] im Wörterbuch nachschlagen <längere Pause von ca. 16 Sek.> Das hier...alles muss *parallel arbeiten*. Schon zu Ende!

## Gespräch

Frage: Kannst du mal zusammenfassen, wie du den Text gelesen hast?

Antwort: Beim ersten Satz kann [ich] begreifen, wer das Subjekt ist, das Verb. Der zweite Satz, warum kann das Wort neben diesem anderen Wort stehen. Also, ein Nomen sollte eigentlich nur ein Attribut haben. Aber, aber das hier *kommunikative Didaktik*, wozu gehört das? Das Verb ist da. Jemand hat [mir] mal gesagt, wenn man einen Text nicht verstehen kann, muss [man] unbedingt das Verb finden. Das hilft manchmal. [Man] muss versuchen, das Verb zu finden, dann sieht man, dieses Verb hier, *beschreibt*, ist singularisch. Dann weiß man, dass es nur ein Subjekt ist. Das Subjekt muss dann [das Wort] *Theorie* sein. Diese [= *Selinker*], diese [= *Bausch*], die zwei erklären die Levels des Fremdsprachenlernens, von jedem Schüler.

Frage: Kannst du noch einmal zusammenfassen, wie du den Text gelesen hast? Hast du die vorhandenen Grammatikkenntnisse beim Lesen angewandt?

Antwort: [Ich] habe keine Grammatik[kenntnisse] angewandt. [Ich] habe meistens nach der Bedeutung der Wörter gesucht. [Ich] habe versucht, die Grammatik [= die grammatischen Konstruktionen] zu interpretieren [= erfassen], aber das war nicht erreichbar [= zu schaffen]. [Ich] konnte nicht herausfinden, auf was das Wort bezieht, so was. Der zweite Satz ist unheimlich lang, und er hat nämlich Komma, Komma, Komma. Der Satz wurde verbunden mithilfe von anderen [Wörtern]. Schwierig. Jedes einzelne Wort sieht nicht so schwierig aus. Das Wort, das [ich] nicht kenne, sieht wie Pflicht aus. Tatsächlich gibt es kein einziges Wort, das [ich] nicht kenne. Aber warum, nach dem Lesen kann [ich] nicht get idea[sic], was das ist. Wenn ich die langen Sätze sehe, weiß [ich] nichts mehr. Ich weiß gar nicht, was wozu gehört, besonders [wegen der] Struktur der deutschen Sprache. Mit einem englischen Text habe ich überhaupt kein Problem, weil ich Englisch besser anwenden kann. Französisch, lange [französische] Sätze, damit habe ich auch kein Problem, weil es im Französischen keine Umdrehung [= Umstellung der Wörter im Satz] gibt, z.B. man hat kein Verb am Ende. Oder Englisch ist einfach, subject[sic], dann folgt verb[sic], dann gibt es which, where, when, why, how[sic]. Das war's. [Ich] habe das Gefühl, dass Französisch einfacher als Deutsch ist. Man benutzt [im Französisch] so ein Wort <Sie zeigte auf ein Relativpronomen.> nicht so oft wie Deutsch.

Französisch hat keinen Zickzack[sic]. Ungefähr mehr als 100 Wörter hat ein Satz, so ein langer Satz.

Frage: Haben die Englischkenntnisse beim Lesen geholfen?

Antwort: Englisch...in diesem Text [habe ich] keine Englischkenntnisse [gebraucht], denn *Interlanguage* ist doch offensichtlich. (...) *Funktional*, ich weiß schon längst, dass es von function kommt. Englisch hat gar nicht geholfen. *Didaktik* communicative[sic] ebenso, *Prozess* ist ein Wortstamm[sic], den ich kenne.

## FT10

### Lautes Denken

...Was bedeutet *fokussiert*? <Pause von ca. 10 Sek.> *Funktionalen*, dann *medialen*, was bedeutet das? <längere Pause von ca. 12 Sek.> Das Wort *Inter*, *Inter*, *Interlanguage-Theorie* habe [ich] nie gehört. Die Struktur ist komplex, [ich] muss mehrmals lesen. Den ersten Satz muss [ich] wieder lesen. Dann lese [ich] weiter, nacheinander, besonders die Sätze, die mehrere Relativsätze haben. <längere Pause von ca. 18 Sek.> Und, mancher Satz hat kein Verb. Nach dem Lesen [des Satzes] bin ich irritiert, weil [ich den Inhalt] nicht zusammenfassen kann. Die Sprache ist die Sprache der Linguistik[sic]. Wenn [man] keine Kenntnisse in diesem Bereich, muss [man] mehr Zeit haben, um mehrmals zu lesen, zur Wiederholung der Sätze und Wörter, damit man besser versteht. <längere Pause von ca. 18 Sek.> Es ist ein Relativpronomen. Ich muss nach einem Wort vorne suchen, welches das ist, was das bedeutet, dann muss [ich] den alten Satz wieder lesen, [damit ich weiß,] was der Satz sagen möchte. <längere Pause von ca. 17 Sek.> Den Text habe [ich] drei Mal gelesen, um die Wörter in jedem Satz zu verstehen, und die Zusammenhänge der Relativsätze, die Wörter, die vor dem Relativpronomen stehen. Ich muss das mehrmals lesen, um zu verstehen, was im Text diese Wörter erklären möchten. [Ich] muss lange nachdenken, wie [ich] die Gedanken aus den Sätzen in Ordnung und sie in eigenen Wort zum Ausdruck bringen kann. <längere Pause von ca. 10 Sek.> [Ich] probiere mal aus, versuche zu übersetzen, in eigenen Worten auszudrücken. Ich versuche gerade Wort für Wort zu übersetzen, z.B. das Wort *fokussiert* bedeutet bestimmt focus im Englisch, und man muss in diesem Satz so übersetzen: an etwas richten, an einen bestimmten Punkt richten. <längere Pause von ca. 16 Sek.> Manche Sätze sehen einfach aus. Ich habe [sic] gelesen, ich kann [sic] inhaltlich nicht verstehen. Ich muss [sic] nochmals lesen, um zu bestätigen, dass [ich] den Text so und so verstanden habe, dann lese [ich] den nächsten Satz, damit der Inhalt oder das Verständnis des vorigen Satzes fortgesetzt werden kann. *Lerntheoretisch ist die kommunikative Didaktik Konzepten verpflichtet...* <längere Pause von ca. 15 Sek.> Ich lese ihn nochmals, um besser zu verstehen. Beim Lesen erkenne ich die Wörter, weiß aber nicht, was sie sind [= bedeuten]. [Ich] muss verstehen, was der Satz

sagen möchte. Da das Verb am Ende ist, in diesem Fall war es ein Relativsatz, musste [ich] zurückkommen [= den Satz wieder lesen], dann verfolgen, ich meine, [ich] musste nach vorne lesen, herauszufinden, was [der Satz] als Subjekt hat. <längere Pause von ca. 19 Sek.> Nach dem Lesen [bin ich] immer noch verwirrt, [ich habe] das Gefühl, dass ich noch nicht verstanden habe. [Ich] muss die Sätze mehrmals lesen, dann gewöhne [ich] daran, dann kann [ich] sie nach und nach knacken.

## **Gespräch**

Frage: Kannst du mal zusammenfassen, wie du den Text gelesen hast?

Antwort: Wörter, die [ich] verstanden oder oft gesehen habe, habe ich als zentrale [Wörter] benutzt, z.B. diese *Erlernen...Charakter der Fremdsprache*, und dann *Spracherwerbstheorie*. Die Wörter, die sich im Text wiederholen, wie *Fremdsprache* oder *Erwerb, Spracherwerb*, oder die Wörter *kommunikativ, Lerntheorie, oder Zweitspracherwerb*, die häufig sind, *Fremdsprachenlernen, kommunikative Didaktik Konzepten, Verhaltensänderung, Lernprozesse, Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse, parallel*. Die Wörter habe ich mehrmals gesehen, ihre Bedeutung kann ich ziemlich gut verstehen. Und ich habe an den Wörtern als Anhaltspunkten festgehalten, um Bedeutung [= Inhalt] in anderen Sätzen zu ermitteln.

[Ich] habe zunächst den ganzen Satz gelesen, dann sehe [ich mir] das Verb *fokussiert* noch einmal an, was kann das bedeuten? Dann komme [ich] darauf, *fokussiert* und *focus* im Englischen haben die gleiche Bedeutung haben. Dann habe ich weiter gelesen. Dann ist etwas aufgefallen. [Ich] muss nochmals das lesen, was ich noch nicht verstanden habe. Den Relativsatz, was ist das? Von dem Satz mit dem Relativsatz, dann weiter...[Ich] bin verwirrt, warum es [= der Satz] so lang ist. Ich konnte den Inhalt nicht interpretieren [= verstehen]. Ich hatte wahrscheinlich nicht genug Konzentration, um den Text zu lesen. Normalerweise muss der Gedanke ruhig sein [= Man muss sich konzentrieren], wenn man einen Text liest. Man muss sich auf das Lesen konzentrieren. Im Normalfall ist das Textlesen am Nachmittag schwierig, ziemlich schwierig, weil die Konzentration nicht so gut [= niedrig] ist.

Frage: Ist der Text insgesamt schwierig?

Antwort: Der Text ist schwierig, weil er auf Linguistik[sic] bezieht. Ich habe keine Grundlagen [= Grundlagenwissen] in diesem Bereich. Dadurch, dass ich keine Grundlagen im Bereich Linguistik habe, habe ich den Text langsam gelesen. As die Sprache angeht, finde ich die Wörter nicht schwierig, die Struktur ist auch nicht so kompliziert. Es hängt davon ab, dass das Vorwissen nicht vorhanden ist. Wenn ich von Anfang an den Inhalt des Textes kenne, habe ich bestimmt kein Problem damit. Aber weil ich den Inhalt nicht so gut verstanden habe, hatte [ich] sehr große Schwierigkeiten. Alles ist durcheinander

geworden. Am Anfang habe ich so ungefähr verstanden, später gibt es mehr Wörter, die mit dem Inhalt der Linguistik zu tun haben, dann bin [ich] irritiert, dann [ich] die Wörter nicht verstehe. Z.B. das Wort *Selinker*, da muss [ich] nachdenken, was das ist, womit das hier zu tun hat. Mein Gedanke wurde deswegen abgelenkt, von dem Text, den ich gerade gelesen habe.

## FT11

### Lautes Denken

Was heißt das? Wie kann man das übersetzen?...Es ist eine Verschachtelung, sehr schwierig. *Nach der...* [Das Wort] habe ich nie gesehen....*bei denen*, worauf bezieht sich das....Ich kann den Inhalt nicht begreifen. [Ich] muss noch einmal lesen. <längere Pause von ca. 13 Sek.> Diese zwei. <längere Pause von ca. 19 Sek.> *Fokussieren* <längere Pause von ca. 10 Sek.> Sprachwissenschaft. <längere Pause von ca. 16 Sek.> *Aufnahme...*wie geht das weiter? <längere Pause von ca. 10 Sek.> [Ich] muss das nochmals lesen. *Sondern die Lernprozesse jeder Art als aktive geistige Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse beschreiben, bei denen*, worauf bezieht sich das? <längere Pause von ca. 19 Sek.> Welchen Satz modifiziert das denn? <längere Pause von ca. 12 Sek.> [Ich] bin fertig.

Äußerungen direkt nach dem Lauten Denken:

Den letzten Satz muss [ich] noch einmal lesen. [Ich] lese einfach weiter. Dieses *bei denen* ist pluralisch. Dieses ist auch im Plural. Das heißt, [ich muss sehen], welches Wort zum Satz passt. Dieses [= *Aufnahme-*] bestimmt nicht, weil es schon am Anfang benutzt wurde. Es wurde bei *der Lernprozess*[sic] benutzt [= Das Wort bezieht sich auf den *Lernprozess*]. [Man benutzt das Wort und] es beschreibt das [= *Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse*] hier. Deswegen ist bei *denen* dieses [= *Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse*] hier.

### Gespräch

Frage: Kannst du zunächst mal zusammenfassen, wie du den Text gelesen hast?

Antwort: [Ich] habe zunächst nach Nomen gesucht, mit seinem Kasus, Substantiv, dann Verb. Nach dem Verb [habe ich] nach dem Akkusativ gesucht, danach [habe ich] etwas herausgefunden, was Attribut ist. Dieses Nomen hat wiederum ein Attribut. [Ich] habe das Lesen so oft wiederholt, dass das Nomen [Er könnte die Nominalphrase meinen] vollständig ist....*Sprachtheorie fokussiert den*, das hier [= *im Hinblick auf das menschliche Erlernen und Handeln funktionalen (medialen)*] interessiert mich nicht mehr, den Charakter der Fremdsprache. Danach bin ich auf den Satz zurückgekommen,

um den ganzen Satz vollständig zu betrachten. Es ist nicht nur *Sprachtheorie*, aber es gibt mehr, *der kommunikativen Didaktik zugrunde liegende* modifiziert nochmals. Nachdem [ich] gewusst habe, dass das Nomen [= die Nominalphrase] so ist, da habe ich schon einen Teil, dann Verb, der Rest ist der Akkusativ, der das Attribut *im Hinblick auf...* hat. *Medialen* modifiziert *Charakter*. Es muss so sein. Das Wort *nach*, meistens gibt es danach Theorie. Das hat mit der Theorie zu tun. Im Hintergrund[sic], in meinem Gefühl bedeutet das, dass etwas gemäß einer Theorie gemacht wird. Die Namen der Theorien sind [mir] aber unbekannt.

Frage: Ist der Text insgesamt schwierig?

Antwort: Die Schwierigkeit liegt in der Attribuierung, sehr schwer. Es gibt das Bindewort[sic] *bei denen*, das unterschiedlich interpretiert werden kann. In dem Satz, wo *bei denen* steht, sieht man, dass es im Plural ist. Aber es gibt Plural sowohl bei Subjektiv[sic] und Akkusativ, beide [Damit meinte er *Lernprozesse* und *Aufnahme- und Verarbeitungsprozesse*]. So habe [ich] viel Zeit verloren, um herauszufinden, auf welches Wort das Wort bezieht. Die Grammatik hilft beim Lesen. Für mich persönlich, wenn [ich mir] die Grammatik nicht genau ansehe, weiß ich nicht, wer das Subjekt des Satzes ist. Im Thai, wenn man liest, weiß man sofort, z.B. *phûcha:y yij phûyîŋ* [thail. = Der Mann schießt die Frau.]. Auf Deutsch, die Frau, nein, das geht nicht. Nochmals. *khon tè mă:* [thail. = Der Mensch tritt den Hund.]. Aber im Deutschen kann es so sein: Den Hund, dann das Wort treten und Mann, der Mann. Man sieht den Hund, dann weiß man, dass er getan wird [= Objekt ist]. Auch die Attribute noch, Partizip I, II. Man muss genau hinschauen, z.B. der laufende Motor oder der gelaufene[sic] Motor, ob es tut oder getan wird [= aktivische oder passivische Bedeutung hat.]. So ein Wort gibt es im Thai nicht.

Frage: Haben die Englischkenntnisse beim Lesen geholfen?

Antwort: In Bezug auf Grammatik hilft Englisch gar nicht bei [dem Verstehen] der deutschen Grammatik. In meinem Gefühl [= meiner Ansicht nach] trenne ich die Sprachen voneinander, total getrennt. Die Grammatik gehört zur jeweiligen Sprache, sie beziehen sich nicht aufeinander. [Ich] versuche, sie möglichst voneinander zu trennen, damit die Sprachen nicht miteinander verbunden werden [= sich die Sprachen nicht vermischen]. Das kann die Verwendung der Sprachen beschweren. Ich habe Angst, dass man was falsch spricht oder liest.

[Ich] habe drei Mal wiederholt gelesen, jeden Satz, ca. zwei bis drei Mal. Das Ende des Satzes [ist] Punkt full stop[sic]. Die Ausnahme ist, wenn man Komma sieht. Ich verwende sie, aber [ich] denke nicht an Englisch. Ich weiß, dass es ein Symbol [= Merkmal] von europäischen Sprachen ist. [Man weiß,], dass der Punkt den Schluss jedes Satzes sagt [= signalisiert]. Im Englisch benutzt man das schon als Gewohnheit.

Die vorliegende Arbeit legt die theoretischen und unterrichtspraktischen Grundlagen für das Konzept einer *Kontrastiven Lesegrammatik*. Das Konzept stellt eine Weiterentwicklung der Kontrastiven Grammatik im Rahmen einer satzgrammatikbezogenen Lesedidaktik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht für fortgeschrittene Lernende in Thailand dar.

Vorge stellt wird im sprachwissenschaftlich-theoretischen Teil der Arbeit das Thai, seine Wesensmerkmale und seine elementare Grammatik, auch im Vergleich zum Deutschen aus der sprachsystemorientierten und fremdsprachendidaktischen Perspektive. Weiterhin wird am Beispiel des stilistischen Phänomens *Nominalstil* gezeigt, wie das kontrastiv-lesegrammatische Konzept realisiert werden kann. In diesem Zusammenhang wird eine empirische Untersuchung durchgeführt, deren Erkenntnisinteresse die Exploration des Leseverhaltens und der Verstehensschwierigkeiten von thailändischen Deutschlernenden sowie der Rolle der Muttersprache beim Lesen eines im Nominalstil geschriebenen Textes ist.

Im methodisch-didaktischen Teil wird das Konzept der Kontrastiven Lesegrammatik am Beispiel des Nominalstils im Rahmen einer studienvorbereitenden und -begleitenden Sprachlehrveranstaltung für die Masterstudierenden an der Ramkhamhaeng University in Bangkok/Thailand konkretisiert.

ISBN 978-3-89958-326-7