

Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung

Christoph Bürgel / Daniel Reimann (Hrsg.)

Herausgegeben von Daniel Reimann (Duisburg-Essen)
und Andrea Rössler (Hannover)

Band 7

Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen

Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der
Kompetenzorientierung

narr
ranck
latte
mpto

Inhaltsverzeichnis

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

© 2017 • Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG • Dischingerweg 5
D-72070 Tübingen

Internet: www.narr.de
E-Mail: info@narr.de

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem und säurefreiem Werkdruckpapier.
Satz: pagina GmbH, Tübingen
Printed in Germany

ISBN 978-3-8233-8096-2

<i>Christoph Bürgel / Daniel Reimann</i> Zum Stellenwert der sprachlichen Mittel im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht	7
Sprachliche Mittel und fremdsprachliche Kompetenz in Geschichte und Gegenwart	
<i>Krista Seegermann</i> 50 Jahre erlebte Geschichte der deutschen Fremdsprachendidaktik	19
Aussprache	
<i>Christine Michler</i> Aussprache und Intonation im Französischunterricht: Wertigkeit für die kommunikative Kompetenz	63
<i>Isabelle Mordellet-Rogggenbuck</i> Die Entwicklung der Aussprachekompetenz von Lernenden im Französischunterricht: Über den Stellenwert der Aussprache in der mündlichen Kommunikation und die Relevanz von bestimmten phonetischen Aspekten	79
<i>Eva Leitzke-Ungerer</i> Diatopische Aussprachevarietäten im Spanischunterricht: Ein Plädoyer für ein frühzeitiges systematisches Hörverstehenstraining	93
<i>Daniel Reimann</i> Aussprache im Unterricht der romanischen Sprachen: Eine Befragung von Lehrkräften des Französischen, Spanischen und Italienischen	115
Wortschatz und Grammatik	
<i>Theresa Venus</i> Effiziente und nachhaltige Wortschatzaneignung: Sprachlernerfahrungen und subjektive Theorien von Lehramtsstudierenden der romanischen Sprachen	179
<i>Kathleen Plötner</i> Zwischen Vokabeln, Verbgrammatik und Frustration im Fremdsprachenunterricht: Zur Situation des Spanisch- und Französischunterrichts an Berliner Gymnasien	211

<i>Domenica Elisa Cicala</i>	
Dal metodo grammaticale-traduttivo all'approccio eclettico: L'insegnamento della grammatica per lo sviluppo di competenze linguistico-comunicative	237
<i>Elena Schäfer</i>	
Grammatik visuell: Mit grammatischen Erklärfilmen zu Ökonomie und Lernerfolg?	265
Sprachliche Mittel und Pragmatik	
<i>Kathrin Siebold</i>	
Zur pragmatischen Kompetenz im Spanischunterricht: Warum Forderung und Förderung nicht Hand in Hand gehen	291
<i>Britta Thörle</i>	
Sprachliche Mittel und Gesprächskompetenz: Die Rolle von Diskursmarkern bei der Bewältigung von Sprecher- und Höreraufgaben in der Fremdsprache Spanisch	307
<i>David Paul Gerards / Benjamin Meisnitzer</i>	
Überlegungen zur Vermittlung von Modalpartikeln im Fremdsprachen- unterricht: Drei Beispiele aus dem Spanischen, Französischen und Italienischen	329
<i>Robert Hesselbach</i>	
Sprachliche Norm und sprachliche Innovation <i>revisited</i> : Zur Bedeutung von Komplexität und Ökonomie bei der Vermittlung umgangssprachlicher Varietäten im Fremdsprachenunterricht	361
Sprachliche Mittel und Mehrsprachigkeit	
<i>Silvia Melo-Pfeifer</i>	
„ <i>Translanguaging</i> “ in der mehrsprachigen schriftlichen Interaktion: Sprachliche Mittel und Ko-Konstruktion der Interkomprehension zwischen romanischen Sprachen in <i>Chat-Rooms</i>	381
<i>Christian Koch</i>	
Was kann die Fremdsprachendidaktik von Sprachlernexperten lernen? Über die lernökonomische Bedeutung sprachlicher Mittel bei polyglotten Sprechern	399

Transkriptionskonventionen

[si tiene]	experiencia Überlappungen und Simultansprechen
[ah okay]	
(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2–0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5–0.8 Sek. Dauer
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8–1.0 Sek. Dauer
(0.5)	gemessene Pausen von ca. 0.5 Sek. Dauer
?	Tonhöhe hoch steigend
,	Tonhöhe mittel steigend
-	Tonhöhe gleichbleibend
:	Tonhöhe mittel fallend
.	Tonhöhe tief fallend
; :: ::::	Dehnung, Längung, je nach Stärke
^h	Einatmen
((lacht))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
(okay)	vermuteter Wortlaut
<<lachend>lo que me ofrece>	Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite

Überlegungen zur Vermittlung von Modalpartikeln im Fremdsprachenunterricht

Drei Beispiele aus dem Spanischen, Französischen und Italienischen

David Paul Gerards / Benjamin Meisnitzer

1. Einleitung

Das Problemfeld der Modalpartikeln (MP) ist ein hochaktuelles Thema, das in der neueren und neuesten Forschung, oft auch im Zusammenhang mit Diskursmarkern, rege diskutiert wird.¹ Die Frage, ob es MP auch in den romanischen Sprachen gibt, ist dabei verschiedentlich beantwortet worden.² Es erscheint eher unwahrscheinlich, dass diesbezüglich kurz- bis mittelfristig ein abschließender Konsens erreicht werden wird. Dies erklärt sich vermutlich vor allem daraus, dass die romanischen Sprachen – anders als das Deutsche (cf. Abraham 2011, 127) – keine Modalpartikelparadigmata aufweisen und eine entsprechende Kategorie deshalb weder in normativen noch in deskriptiven Grammatiken aufgeführt wird. Hinsichtlich jener Debatte wurde von uns für das Spanische an anderer Stelle (Meisnitzer/Gerards 2016) die Position vertreten, dass es durchaus Elemente gibt, für die eine Kategorisierung als MP aus funktionaler Perspektive gerechtfertigt erscheint. Gleichzeitig endete unsere Arbeit jedoch mit der Beobachtung, dass diese Elemente in Lehrwerken für fremdsprachliche SuS keinerlei Beachtung finden.

Die vorliegende Arbeit versteht sich deshalb als Fortsetzung der in jener älteren Arbeit angestoßenen Diskussion und will die Gedanken aus Meisnitzer/Gerards (2016) am Beispiel dreier Elemente, die aus unserer Sicht als MP zu klassifizieren sind (frz. *quand même* und it. *mai*), bzw. sich auf dem Weg zur MP befinden (sp. *si*), weiterentwickeln und aus fachdidaktischer Perspektive

1 Cf. beispielsweise die von Degand/Cornillie/Pietrandrea (2013), Ghezzi/Molinelli (2014) und Bayer/Hinterholzl/Trotzke (2015) herausgegebenen Bände.

2 Hinsichtlich der hier untersuchten Einzelsprachen Spanisch, Französisch und Italienisch finden sich sowohl befürwortende als auch ablehnende Positionen. Für das Spanische cf. die ausführliche Auflistung in Fußnote 1 in Meisnitzer/Gerards (2016), für einige befürwortende Arbeiten zum Französischen und Italienischen, siehe Kapitel 3.2 bzw. 3.3. Cf. auch Meisnitzer (2012).

aufbereiten. Stets im Mittelpunkt steht dabei das Ziel, einen Beitrag zur Vermittlung von pragmatisch wichtigen Elementen der drei im deutschsprachigen Raum recht flächendeckend unterrichteten romanischen Sprachen zu leisten und SuS somit Mittel ‚an die Hand zu geben‘, die ihrer kommunikativen Interaktion zusätzliche Authentizität verleihen.

Zunächst ist es jedoch unbedingt notwendig, einige Punkte aus unserer älteren Arbeit erneut aufzugreifen und weiterzuentwickeln, um so zu einem Inventar von Kriterien zu gelangen, das zumindest von prototypischen MP erfüllt wird (Kapitel 2). Dies geschieht mittels eines vom Deutschen ausgehenden Vorgehens, da das Deutsche – wie bereits weiter oben erwähnt – über ein umfangreiches MP-Paradigma verfügt, welches uns dabei behilflich ist, Kriterien abzuleiten, die zumindest erste Anhaltspunkte dafür liefern, ob ein Element einer Sprache X als MP kategorisiert werden darf.

Hieran anknüpfend stellt Kapitel 3 kurz diejenigen Elemente vor, die den Gegenstand dieser Arbeit bilden und liefert Evidenz dafür, dass es sich bei ihnen (wenn auch im Falle von *si* noch nicht im prototypischen Sinne) tatsächlich um MP handelt. Aufbauend auf jenen theoretischen Ausführungen wird sich Kapitel 4 dann praktischen Aspekten zuwenden und eine dreigliedrige Übungsreihe skizzieren, die sich vor allem an FachdidaktikerInnen oder LehramtsanwärterInnen richtet und konkret im Fremdsprachenunterricht erprobt werden kann. Hierbei sollen vor allem kognitiv-funktionale Charakteristika der MP im Vordergrund stehen, da diese im Sinne einer erfolgreichen Fremdsprachenvermittlung aus unserer Sicht besonders gut nutzbar gemacht werden können.

2. Zur Definition von Modalpartikeln: Kriterien³

Da die MP im Deutschen ein eigenes Paradigma aufweisen, sind diese vergleichsweise gut erforscht. Für die Evaluierung romanischer MP-Kandidaten bietet sich folglich eine kontrastive Herangehensweise unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen an. Allerdings sollte dabei eines nicht vergessen werden: Es gibt, zumindest aus Sicht einiger (cf. z.B. Haspelmath 2010, 345), durchaus grammatische Kategorien, die zumindest in Teilen Sprachspezifisches aufweisen, weshalb bei der Evaluierung von MP-Kandidaten anderer Sprachen nicht *per se* eins zu eins vom Deutschen ausgegangen werden sollte. Die Aussage Schoonjans' (2013, 154), der darauf hinweist, dass „there may well be ‚a‘ category of MPs in other languages“, aber dass „one should just be reluctant in

³ Wie bereits gesagt, stellt dieses Kapitel eine modifizierte Version von Teilen einer älteren Arbeit dar (cf. Meisnitzer/Gerards 2016).

assuming that it is the same category with the same intensional and external definition“, ist deshalb ernstzunehmen.

MP im Deutschen sind nach Thurmail (1989, 200) *aber, auch, bloß, denn, doch, eben, eh/sowieso, einfach, eigentlich, etwa, halt, ja, mir, nicht, nur, ruhig, schon, sowieso, vielleicht und wohl*.⁴ Man betrachte als Beispiel folgende Sätze:

- (1) *Er ist aber auch langweilig.*
- (2) *Er wird wohl gemerkt haben, dass ich sehr enttäuscht war.*

Die Charakterisierung und demzufolge auch die paradigmatische Zuordnung von MP basiert auf Kriterien, die auf verschiedenen sprachlichen Ebenen verankert sind (siehe unten). Es sticht allerdings ein funktionales Kriterium heraus, das nach unserem Dafürhalten besonders wichtig ist und auf das wir aus diesem Grunde zunächst gesondert eingehen möchten.

Funktional-kognitiv betrachtet können MP in die Nähe der epistemischen Lesart von Modalverben (EMV) gerückt werden, da beide eine Einschätzung des Wahrheitswertes des propositionalen Gehalts seitens des Sprechers und die Quelle der Information, auf der diese Einschätzung fußt, ausdrücken. Dies wird deutlich, wenn wir die EMV *müssen* und *sollen* in (3) und (4) mit der MP *doch* in (5) vergleichen:

- (3) *Er muss die Prüfung bestanden haben.*

(EMV: Der Sprecher drückt aus, dass er davon überzeugt ist, dass der vom Subjekt des Satzes denotierte Referent die Prüfung bestanden hat. Die genauen Gründe für eine solche Einschätzung (Augenzeuge der Prüfung, eigene Inferenzen, evtl. dank Aussagen Dritter etc.) bleiben unkodiert, basieren aber auf dem Eigenbewusstsein des Sprechers.)

- (4) *Er soll die Prüfung bestanden haben.*

(EMV: Der Sprecher drückt aus, dass eine (oder mehrere) dritte Person(en) davon überzeugt ist/sind, dass der vom Subjekt des Satzes denotierte Referent die Prüfung bestanden hat und der Sprecher über diese Überzeugung der dritten Person(en) informiert ist. Gleichzeitig bringt der Sprecher jedoch zum Ausdruck, dass er selbst nicht über einen eigenen Wissensbestand verfügt, der die Überzeugung der dritten Person(en) bekräftigen oder widerlegen könnte. Hierdurch impliziert *sollen* aus Sprechersicht einen geringeren Wahrscheinlichkeitsgrad des Zutreffens des propositionalen Gehalts als *müssen* in (3).)

⁴ Es herrscht enorme Uneinigkeit über das deutsche MP-Inventar. Cf. diesbezüglich die sehr anschauliche Synopse in Schoonjans (2013, 139sq), die elf verschiedene Vorschläge vergleicht. *Nota Bene:* Die Darstellung würde sich noch erheblich verkomplizieren, bezöge man Dialekte bzw. regionale Standards mit ein (cf. z.B. Oberdeutsch bzw. südlicher Regionalstandard *fei/fall*).

(5) *Ich habe dir doch gesagt, dass ich kommen würde.*

(MP: Der Sprecher äußert mit Nachdruck, dass er aufgrund eigener Wissensbestände davon überzeugt ist, dass er dem Adressaten sein Kommen bereits zu einem früheren Zeitpunkt mitgeteilt hat und der Adressat, dessen Verhalten Gegenteiliges vermuten lässt oder in der Vergangenheit ließ, dies nach Meinung des Sprechers wissen muss.)

Sowohl in (3) als auch in (4) wird die *Origo* („ich, hier und jetzt“) gegenüber der Aussage positioniert (cf. auch Diewald 1991, 250). In beiden Fällen wird die Bewertung des Wahrheitswertes der Information durch den Sprecher mittels der von ihm verwendeten EMV *müssen/sollen* kodiert (cf. „dass er davon überzeugt ist“ vs. „aus Sprechersicht einen geringeren Wahrscheinlichkeitsgrad“). Zudem wird jeweils eine Spaltung zwischen der Instanz des Bewertens des Wahrheitswertes der Proposition und der Quelle der Information, aufgrund welcher diese Bewertung erfolgt, vorgenommen. Diese Trennung zwischen Bewertung und Quelle der Information kommt in (4) besonders deutlich zum Ausdruck, denn das EMV *sollen* führt als polyphones Element eine (oder mehrere) dritte Person(en) als Quelle der Information in das diskursive Umfeld ein. Aber auch in (3) liegt eine solche Spaltung grundsätzlich vor, wenngleich diese insofern weniger offensichtlich wird, als sich Bewerter (= Sprecher) und Quelle der bewerteten Information (= Eigenbewusstsein des Sprechers) decken (cf. Leiss 2009, 9).⁵

Auch die MP *doch* in (5) drückt eine Bewertung des Wahrheitswertes der Proposition aus und vermittelt gleichermaßen die Quelle der Information (= eigene Wissensbestände des Sprechers). Jedoch projiziert die Verwendung der MP noch eine weitere, dritte Ebene. Anders nämlich als bei den EMV *müssen* und *sollen* in (3) und (4) findet ein *Fremdbewusstseinsabgleich* durch den Sprecher statt: Der Sprecher tätigt auch eine Aussage hinsichtlich des von ihm postulierten Wissensstandes des Adressaten (cf. „dass er dem Adressaten sein Kommen bereits zu einem früheren Zeitpunkt mitgeteilt hat und der Adressat, dessen Verhalten Gegenteiliges vermuten lässt oder in der Vergangenheit ließ, dies nach Meinung des Sprechers wissen muss“).

Sowohl die hier skizzierten Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede zwischen EMV und MP werden greifbar, wenn wir uns des theoretischen Inventars der *Theory of Mind* (ToM) bedienen (cf. z.B. Abraham 2009, 284; Leiss 2012, 44–50). Während im Falle von EMV lediglich eine doppelte Deixis erfolgt, näm-

5 Hierin unterscheiden sich epistemisch verwendete Modalverben (EMV) von epistemischen Modaladverbien, da letztere nur über eine einfache Deixis (für den Begriff der *Deixis*, siehe weiter unten) verfügen. Letztere verweisen lediglich auf die Sprechereinschätzung von *p* ohne dabei Angaben bezüglich der Quelle der Information zu machen. Cf. *Offensichtlich hat er die Prüfung bestanden* (nach Leiss 2009, 12–13), wo die Verwendung des epistemischen Modaladverbs *offensichtlich* systematisch sowohl durch eigene als auch sprecherexterne Wissensbestände motiviert sein kann.

lich die Sprechereinschätzung von *p* kodiert und auf die Quelle der Information, die die Basis für diese Einschätzung bildet, verwiesen wird, entfalten MP eine dreifache Deixis, indem zusätzlich eine Einschätzung des Hörerwissens erfolgt. Der Sprecher „lässt den Hörer von diesem Einschätzungsakt wissen und lädt ihn ein zu dieser seiner (des Sprechers) Einschätzung von *p* Stellung zu nehmen (zu bestätigen, zu korrigieren, zu modifizieren“ (Abraham 2011, 140). Der Sprecher stellt den Wahrheitswert der Proposition gegenüber dem Adressaten also aktiv zur Disposition und räumt bzgl. des Wissens, das er geteilt oder nicht geteilt glaubt, einen gewissen Verhandlungsspielraum ein. MP weisen also eine komplexere Deixis als EMV auf, da sowohl Adressaten- als auch Sprecherbezug in ihre syntaktisch-semantische Konstitution miteinbezogen werden (Abraham 2011, 128).⁶

Das hier vertretene Verständnis von MP als stark sprecher-hörerbezogene *Fremdbewusstseinsabgleicher* (Abraham 2009; 2011) erklärt, weshalb diese besonders häufig in nähesprachlich konzipierten Äußerungen auftreten (Weydt 1969, 95sq.; Koch/Oesterreicher 2007, 96sq.): Derartige Kommunikationssituationen sind prototypischerweise durch Dialogizität, gegenseitige Vertrautheit und somit evtl. gemeinsame Wissensbestände gekennzeichnet, und erst hierdurch wird eine Verhandlung im obigen Sinne wirklich möglich und sinnvoll.

Neben dieser besonders wichtigen kognitiv-funktionalen Eigenschaft einer dritten Deixis besitzen MP im Deutschen zudem eine Reihe weiterer auffälliger morphologischer, syntaktischer, semantischer und phonologischer Besonderheiten. Aus Platzgründen können diese hier nicht detailliert erläutert werden; der Leser sei auf die entsprechenden Referenzen verwiesen. Die folgende Aufzählung fasst diese weiteren Eigenschaften deutscher MP kurz zusammen:

1. Es besteht Homonymie zu Lexemen mit lexikalischer Bedeutung (dem jeweiligen Quelllexem) (Abraham 2011, 129). Im Zuge des Grammatikalisierungsprozesses, den die MP während ihrer Genese durchlaufen, verlieren sie an lexikalischer Semantik gegenüber dem Quelllexem, gewinnen dabei aber an metakommunikativer, illokutionärer und pragmatischer Kraft (Wegener 1998, 43). Sie haben eine Sprechaktfunktion, da sie die Illokution (nicht aber die Proposition) modifizieren (Coniglio 2011, 138; Waltereit 2006, 1; Wegener

6 In nahezu allen Theorien zu MP kommt diesem kognitiven Kriterium, wenngleich mitunter nur stillschweigend oder unter anderem Namen, eine zentrale Rolle zu (cf. z.B. Diewald 2006; 2013 oder die Übersichten und Referenzen in Mosegaard Hansen (1998, 42) und Waltereit 2001, die auch andersgeartete Ansätze vorstellen). Aus unserer Sicht erfasst aber lediglich der hier vorgestellte Ansatz der dritten Deixis und des Fremdbewusstseinsabgleichs die wahre kognitive Leistung von MP in ihrer gesamten Tragweite.

1998, 43). Sie treten deshalb nur in begrenzten illokutionären Kontexten auf (Abraham 2009, 296).⁷

2. MP weisen einen festen Skopos über den gesamten Satz auf.
3. Aufgrund von Krit. 1 sind MP fakultativ (Waltereit 2006, 1).
4. MP haben keinen Konstituentenstatus und sind nicht satzwertig (Schoonjans 2013, 135).
5. MP sind meist unbetont (Abraham 2011, 128; Waltereit 2006, 1).
6. MP sind wie alle Partikeln nicht flektierbar (Waltereit 2006, 1).
7. MP treten im Deutschen fast ausschließlich im Satzmittelfeld auf (Abraham 1988, 457).⁸
8. MP sind im Wesentlichen *root phenomena* (Thurmair 1989, 44sq.).
9. MP können nicht alleine auftreten oder als Antwort auf eine Frage fungieren bzw. sind nicht erfragbar (cf. fehlender Konstituentenstatus, Krit. 4) (Waltereit 2006, 1).
10. MP sind miteinander kombinierbar, unterliegen hierbei jedoch Restriktionen. Sie sind nicht koordinierbar (Waltereit 2006, 1).
11. MP sind nicht modifizier- oder erweiterbar (Waltereit 2006, 1).
12. MP sind nicht negierbar (Waltereit 2006, 1).
13. MP sind syntaktisch und prosodisch (und deshalb auch graphisch) in den Satz integriert (Schoonjans 2013, 135).⁹

7 Aus diachroner Perspektive entstehen MP in sogenannten *Bridging*-Kontexten, in denen sich diese neue Lesart unter stärkerer Fokussierung der Illokution herausbildet. In den genannten *Bridging*-Kontexten und solange ein hoher Anteil der semantischen Merkmale des Quelllexems erhalten ist, ist das betroffene Element noch polysem. Ist die modale Funktion hingegen grammatisiert, liegt ein Fall von sekundärer Homonymie vor, weshalb in der Forschungsliteratur zu MP trotz gleicher Etymologie von Quelllexem und MP vorwiegend von Homonymie gesprochen wird. Im Fall der romanischen Sprachen sind die MPs oftmals noch stärker im Bereich der Polysemie verankert. Trotzdem behalten wir in der vorliegenden Arbeit den Begriff der Homonymie bei, da dieser in der MP-Forschung der geläufigere ist.

8 Der Begriff des Mittelfeldes bezeichnet den Bereich zwischen linker und rechter Satzklammer. Die Tatsache, dass romanische Sprachen nicht über ein solches Mittelfeld verfügen, hat einige Forscher (u.a. Abraham 1988; Waltereit 2006) zur Aussage veranlasst, romanische Sprachen könnten keine MP besitzen (in anderen Arbeiten vertritt Waltereit allerdings eine andere Auffassung; cf. z.B. Waltereit 2001; Waltereit/Detges 2007; Detges/Waltereit 2009). Wir halten erstere Einschätzung für problematisch. Dass die romanischen Sprachen kein Mittelfeld im deutschen Sinne besitzen, heißt jedoch nicht, dass bei den romanischen MP-Kandidaten analog zu den dt. MP nicht auch eine Einschränkung der syntaktischen Mobilität zu erwarten wäre: Zumindest bei Konstruktionen mit sowohl finiten als auch nicht-finiten Verben ist erwartbar, dass MP eine Position zwischen den beiden Verbformen besetzen (cf. Franco 1989, 248sq. bzw. Schoonjans 2013, 154sq.).

9 Cf. hierzu unbedingt auch die Ausführungen in Fußnote 1 in Schoonjans 2013.

Bevor wir uns nun den drei Elementen *si*, *quand même* und *mai* zuwenden, sind einige abschließende Bemerkungen zu dem hier aufgestellten Kriterienkatalog angebracht. Wie bereits in der Einleitung angedeutet, erscheint es uns mit Schoonjans (2013) nicht hilfreich, *per se* davon auszugehen, dass eine mögliche MP-Kategorie anderer Sprachen der deutschen Kategorie eins zu eins entspricht, also alle der hier vorgestellten Kriterien zwangsläufig erfüllen muss. Neben dem semantisch-pragmatischen Kernkriterium 1 sind nach Schoonjans die einzigen Kriterien, die als *conditio sine qua non* zu verstehen sein müssen, die Unflektierbarkeit (Krit. 6), da diese bereits im kategorialen Etikett *Modalpartikel* impliziert wird, und der fehlende Konstituentenstatus bzw. die fehlende Satzwertigkeit (Krit. 4). Für alle anderen Kriterien (außer 3, 9 und 13, auf die Schoonjans nicht näher eingeht) identifiziert er Ausnahmen oder zumindest diskussionswürdige Fälle (cf. Schoonjans 2013, 135–139, aber bspw. gegen Diewald 2013, 30sq.). Schoonjans erfasst die Kategorie der MP deshalb im Sinne der Prototypizitätstheorie als hierarchisch geordnet – mit definitorischen Kriterien, die (mit Ausnahme der oben erwähnten) zwar starke Tendenzen, nicht aber notwendige Bedingungen darstellen.

3. Spanisch *si*, französisch *quand même* und italienisch *mai*, drei romanische Modalpartikeln?

Im Folgenden soll mittels der in Kapitel 2 vom Deutschen ausgehend aufgestellten Kriterien gezeigt werden, dass die drei in dieser Arbeit behandelten romanischen Elemente *quand même*, *mai* und (mit syntaktischen Abstrichen) auch *si* tatsächlich als MP kategorisiert werden können. Damit dient Kapitel 3 der theoretischen Legitimation der in Kapitel 4 skizzierten fremdsprachendidaktischen Übungsreihe. Für Spanisch *si* stützen wir uns dabei im Wesentlichen auf Ergebnisse aus Meisnitzer/Gerards (2016), verfeinern und modifizieren allerdings unsere frühere Analyse. Die Ausführungen zu *quand même* und *mai* hingegen erfolgen vor allem auf Basis von Beschreibungen aus anderen Arbeiten.

3.1. Spanisch *si*

Spanisch *si*, ursprünglich eine subordinierende Konjunktion, die einen Konditionalsatz einführt, kann durchaus so verwendet werden, dass keine konditionale Relation ausgedrückt wird. So wird in den Beispielen (6) – (8) lediglich die Illokution dahingehend modifiziert (Krit. 1), dass der Sprecher einen Fremdbewusstseinsabgleich durchführt. Mittels *si* impliziert er, dass sich der Adressat nach Meinung des Sprechers des Inhaltes der Proposition bewusst ist,

obwohl das Verhalten des Adressaten mit dieser Annahme unvereinbar ist (cf. die deutsche MP *doch*). Betrachten wir die folgenden Beispiele:

(6) *Nigue. - ¡Bah! ¡Si no he dicho nada!* (CORPES XXI; Arija Martínez, Malco. 2003. *Akua, perdida en el tiempo*. Madrid: Editorial Fundamentos)

(7) *Hortensia. - ¿Tú católico? Si no has ido a misa en la vida. ¿Sabes lo que eres tú?* (CORPES XXI; Salom, Jaime. 2002. *Este domingo no hay cine*. Madrid: Fundamentos)

(8) *Pero si te lo he dicho ochenta veces. Porque quería saber de ti.* (CORPES XXI; Beccaria, Lola. 2001. *La luna en Jorge*. Barcelona: Destino)

In allen drei Fällen wird der oben als wichtiges kognitives Kriterium für MP beschriebene Fremdbewusstseinsabgleich deutlich. In (6) assertiert der Sprecher, dass er glaubt, der Adressat wisse, dass er, der Sprecher, nichts gesagt hat, und drückt sein Unverständnis bezüglich einer Reaktion von Seiten des Hörers, die Gegenteiliges vermuten lässt, aus. Analog lassen sich auch (7) und (8) analysieren. *Si* verliert also seine ursprünglich konditionale Semantik, registriert einen Zugewinn an pragmatischer Kraft und ist charakteristisch für exklamative Kontexte (Krit. 1). Dabei hat *si* Skopus über den gesamten Satz (Krit. 2). Im Folgenden weitere Charakteristika, die eine Kategorisierung als MP nahelegen: *si* ist fakultativ (d.h. kann wegfallen, ohne dass die Proposition verändert wird, Krit. 3 ≠ konditionales *si*), nicht konstituenten- bzw. satzwertig (Krit. 4), unbetonbar (Krit. 5, ≠ konditionales *si*), nicht flektierbar (Krit. 6) und kann nicht alleine auftreten, als Antwort auf eine Frage fungieren bzw. erfragt werden (Krit. 9; cf. Krit. 4). Es ist nicht modifizier-, erweiter- oder negierbar (**no si...*, Krit. 11 und 12) und auch nicht mit anderen MP koordinier-, aber wohl mit *bien* kombinierbar (*si bien te dije que...!*, Krit. 10, cf. zu *bien* auch Meisnitzer / Gerards 2016). Auch Kriterium 13 ist erfüllt.

Zwei Kriterien hingegen sind problematisch. Wie auch die nicht mobile konditionale Ausgangsform ist *si* in (6) – (8) auf satzinitiale Kontexte links der VP beschränkt (≠ Krit. 7, **quiero si ir al cine*). Auch die Frage, ob *si* in seiner nicht konditionalen Verwendung ein Root-Phänomen darstellt (Krit. 8), ist problematisch, kann hier allerdings nicht ausführlich behandelt werden. Es sei stattdessen lediglich auf den fruchtbaren Begriff der Insubordination verwiesen, der eben jenes Phänomen fassbar macht, dass Elemente wie die ehemals konditionale, subordinierende Konjunktion *si* nicht mehr zur Einleitung eines Nebensatzes dienen (cf., auch für weitere bibliographische Hinweise, z.B. Gras Manzano 2010, 293sq. und Schwenter 2016). In unstrittig subordinierten Kontexten ist eine MP-Lesart von *si* ausgeschlossen, da es hier, je nach Fall, entweder konditional (9) oder als indirekt interrogative Konjunktion analysiert werden (10) muss:

(9) *Si no me cuentas lo que haces, allá tú. Yo no te pregunto nada.* (CORDE; Vargas Llosa, Mario. 1969. *Conversación en la Catedral*. Barcelona: Seixa Barral)

(10) *Aunque tampoco sé muy bien si vale mucho la pena que te lo diga.* (CREA; Martínez Reverte, Jorge. 1979. *Demasiado para Gálvez*. Barcelona: Editorial Anagrama, S. A.)

Vor allem das problematische Kriterium 7 zeigt also, dass die Grammatikalisierung von *si* als MP noch nicht abgeschlossen ist, denn obwohl das Spanische kein syntaktisches Mittelfeld im deutschen Sinne besitzt, müsste eine MP zwischen finites und infinites Verb treten dürfen. Somit handelt es sich syntaktisch (noch) nicht um eine prototypische MP, während *si* unter anderem aus phonologischen (Unbetonbarkeit) und funktional-kognitiven Gesichtspunkten (Fremdbewusstseinsabgleich) durchaus eine MP-Klassifizierung nahelegt. Da gerade letzteres Kriterium für didaktische Zwecke zentral ist und die genaue kategoriale Zugehörigkeit eines Elementes die SuS ohnehin eher weniger interessieren dürfte, ist *si* eines der drei in dieser Arbeit behandelten Elemente.

3.2. Französisch *quand même*

Auch für das Französische gibt es Elemente (u.a. *bien*, *déjà*, *donc*, *encore*, *maintenant*, *peut-être*, *quand même*, *seulement*, *toujours*, *tout de même*, *un peu*), die in der Literatur immer wieder als MP klassifiziert worden sind (cf. u.a. Weydt 1969; Söll 1974; Dalmas 1989; Fónagy 1995; Mosegaard Hansen 1998; Waltereit 2001; Waltereit/Detges 2007; Detges/Waltereit 2009; Meisnitzer 2012; Schoonjans 2013 u. 2014; Squartini 2013). Im Folgenden wollen wir uns auf *quand même* konzentrieren und die in der obengenannten Literatur postulierte MP-Verwendung mittels ausgewählter Beispiele illustrieren. Wir werden zeigen, dass es sich dabei tatsächlich um eine Verwendungsweise handelt, in der *quand même* nicht mehr als konzessives Adverb ‚trotzdem‘ gebraucht wird, sondern einen Fremdbewusstseinsabgleich durchführt. Weiterhin wird *quand même* anhand der in Kapitel 2 aufgestellten Kriterien untersucht, um zu zeigen, dass nicht nur funktional-kognitiv eine Klassifizierung als MP gerechtfertigt erscheint.

Vor allem Richard Waltereit hat in verschiedenen Arbeiten (u.a. 2001; 2004; 2006) anschaulich herausgearbeitet, dass *quand même* heute nicht mehr nur in seiner älteren Verwendungsweise als konzessives Adverb auftritt (11), sondern auch in Kontexten gebraucht wird, in denen keine overte Konzessivität vorliegt (12), (13):

(11) *Il était malade, mais il est venu quand même.* (Waltereit 2004, 119)

(12) *Trois minutes, il m'a fallu, pas une de plus. Il était salement impressionné, Pierrot, devant le voyant rouge du contact allumé. Y a pas à dire, ça sert quand même d'avoir bossé dans un garage, ne serait-ce que quinze jours.* (Waltereit 2006, 76)

(13) *J'ai travaillé trois heures. La traduction c'est quand même un métier difficile.*

In (11) ist offensichtlich, dass *quand même* ausdrückt, „dass die [...] beiden Sachverhalte [die Krankheit und das Kommen] zusammen auftreten, obwohl der eine normalerweise den anderen ausschließen würde“ (Waltereit 2004, 119). Nicht so in den Beispielen (12) und (13), in denen kein Sachverhalt vorhanden ist, dessen Auftreten mit demjenigen, der mit *quand même* versehen ist (harte Arbeit in einer Werkstatt, die Tatsache ein schwieriger Beruf zu sein), unvereinbar wäre. Was leistet *quand même* also in Beispielen wie (12) und (13)?

Nun, ähnlich wie *si* (3.1) und *mai* (3.3) führt auch *quand même* einen Fremdbewusstseinsabgleich im Leissschen Sinne durch. So beschreiben Fónagy bzw. Waltereit die Bedeutung von *quand même* in (12) (bzw. analog (13)) folgendermaßen:

En tant que particule modale *quand même* sort du contexte et exprime une opposition vis-à-vis d'une opinion existante ou imaginaire. (Fónagy 1995, 189)
 [Quand même] suggeriert [...], dass das Gegenteil der Äußerung *ça sert quand même d'avoir bossé dans un garage* im Raum steht oder vom Hörer für wahrscheinlich gehalten werden könnte, dass es also z. B. vertane Zeit sei, in einer Werkstatt zu arbeiten. (Waltereit 2004, 121)

Eine analoge Beschreibung ist auch für das von uns konstruierte Beispiel (13) möglich: Es steht seitens des Sprechers die Annahme im Raum, dass der Hörer der (gesellschaftlich verbreiteten) Meinung sein könnte, dass die Tätigkeit des Übersetzens ein Leichtes sei. In beiden Fällen beobachten wir also die Schaffung eines „margin for the addressee to disagree and negotiate“ (Meisnitzer 2012, 346).

Untersuchen wir *quand même* in (12) und (13) nun explizit im Hinblick auf die in Kapitel 2 aufgestellten Kriterien. Dass Homonymie zu einem Lexem mit konzessiver Bedeutung vorliegt, wurde bereits oben im Vergleich mit Beispiel (11) gezeigt. Selbiges gilt für die Tatsache, dass Konzessivität hingegen weder in (12) noch in (13) vorliegt, wo *quand même* an metakommunikativer, illokutionärer und pragmatischer Kraft gewinnt und lediglich die Illokution, nicht aber die Proposition modifiziert. Eine solche Modifizierung der Illokution ist weitgehend auf Assertionen (subjektive Einschätzungen) und Aufforderungen beschränkt; nur in seltenen Fällen kann nicht konzessives *quand même* auch in Fragesätzen auftreten (Waltereit 2001, 1401sqq.; Waltereit 2006, 84sq.; Krit. 1). In allen Fällen hat es dabei Skopos über den gesamten Satz (Waltereit 2006, 78; Schoonjans 2013, 155; Krit. 2), ist fakultativ (Waltereit 2006, 77; Krit. 3) und verfügt nicht über Konstituentenstatus (Schoonjans 2013, 155; Krit. 4). Zudem ist es nach Waltereit (2006, 77) nicht betonbar (Krit. 5), nicht flektierbar (Krit. 6) und nicht modifizierbar, erfragbar (cf. Krit. 4) oder negierbar (Waltereit 2006, 77; Schoonjans 2013, 155; Krit. 9, 11 und 12). Syntaktisch und prosodisch ist es

in den Satz integriert (Krit. 13) und nicht mit anderen MP-Kandidaten koordinierbar (**C'est bien et quand même la première fois que ça m'arrive !*; Krit. 10). Auffällig ist zudem, dass *quand même* eine Art Mittelfeldposition besetzt und nicht wie sein konzessives Quelllexem postverbal steht (cf. (11), Waltereit 2004, 120sqq.; Krit. 7).¹⁰

Es gibt allerdings auch ein Kriterium, das nicht konzessives *quand même* nicht erfüllt. Es ist die Tatsache, dass es auch in eingebetteten Sätzen möglich scheint (Krit. 8), wie folgendes Beispiel belegt:

(14) *Sans aucun doute. J'ai cette vision là [sic] du rugby: total. En fait, c'est l'idée que ce sont les joueurs qui créent quelque chose. Ils doivent imprimer un certain panache, jouer et proposer sans cesse des solutions. Après, il est clair qu'il est quand même important de demeurer solides dans des secteurs clés, tels que la conquête ou la mêlée.*
 (http://www.rugbyrama.fr/rugby/pro-d2/2012-2013/asbh-christophe-hamacek-imprimer-un-certain-panache_sto3840872/story.shtml; 25.08.2016)

Da dieses Kriterium jedoch auch im Falle des Deutschen kein Ausschlusskriterium, sondern lediglich eine starke Tendenz darstellt, spricht alles klar für eine Klassifizierung von *quand même* als MP.

3.3. Italienisch *mai*

Neben einer Reihe anderer Kandidaten (*poi*, *ben*, *pur(e)*, *già*, *mica*, *sì*; cf. z.B. die Beiträge von Burkhardt, Held und Radtke in Holtus/Radtke 1985; Coniglio 2008; Mosegaard Hansen/Strudsholm 2008; Penello/Chineletto 2008; Munaro/Poletto 2009; Cardinaletti 2011; Meisnitzer 2012; Squartini 2013; Fedriani/Miola 2014) wird in der Literatur besonders *mai* immer wieder als (potentielle) MP des Italienischen genannt. Ursprünglich ist *mai* ein temporales Adverb mit der lexikalischen Bedeutung ‚nie(mals)‘:

(15) *Non sono mai stato a Londra.*

Gleichzeitig tritt *mai* gemäß Coniglio (2008, 108) aber auch in Kontexten auf, in denen es eine (bzw. zwei) gänzlich andere Bedeutungen hat und wo „its function is that of signalling the rhetoricity of a question or the total incapacity on

¹⁰ Schoonjans (2014) geht auf einige wenige Fälle ein, in denen nicht konzessives *quand même* nicht in der ‚mittelfeldähnlichen Position‘ auftritt und erklärt diese diachron, d.h. unter Bezugnahme auf den Grammatikalisierungspfad (cf. auch Waltereit 2006). Es scheint zudem Fälle zu geben, in denen auch konzessives *quand même* eine Art Mittelfeldposition besetzen kann. Auf diese kann hier nicht näher eingegangen werden. Ihre Erforschung stellt ein wichtiges Desideratum dar.

the speaker's side to give an answer to it". Man vergleiche das folgende Beispiel (16) mit dem temporalen Beispiel (15):

(16) *Cosa significheranno mai quelle parole?* (Coniglio 2008, 108)

Je nach Kontext und Prosodie kann *mai* nach Coniglio hier also sowohl eine rhetorische Frage, deren Antwort offensichtlich ist, als auch eine solche, die vom Adressaten vermutlich nicht beantwortbar ist, zum Ausdruck bringen („Was werden diese Worte *schon/wohl/nur* [vs.] *wohl/nur* bedeuten?“). Während letztere Lesart nach unserer Auffassung eine verzweifelte Informationsfrage darstellt, erfüllt *mai* in ersterer das für MP postulierte kognitive Kriterium des Fremdbewusstseinsabgleichs. Die Rhetorizität kann dabei offenbar sowohl eine Inhaltsantwort als auch eine beiderseitige Unkenntnis einer solchen implizieren. Egal welcher der beiden Antworttypen im Raum steht, drückt der Sprecher mit einer solchen rhetorischen Frage also aus, dass er glaubt, dass beide Gesprächsteilnehmer die Antwort auf die gestellte Frage bereits kennen bzw. nicht kennen. Diese Sprechereinschätzung wird, genauso wie bei *si* und *quand même*, aktiv zur Disposition gestellt. In beiden Lesarten erfüllt *mai* das für MP postulierte kognitive Kriterium des Fremdbewusstseinsabgleichs.¹¹

Gegenüber seinem temporalen Quelllexem gewinnt *mai* folglich an metakommunikativer und pragmatischer Kraft, indem es die Illokution des gesamten Satzes (Skopos!) modifiziert. In diesem Gebrauch scheint es vor allem auf den Sprechakt der Frage beschränkt (Coniglio 2008; Krit. 1 und 2). Dadurch, dass nicht temporales *mai* lediglich eine derartige illokutions-, nicht aber propositionsändernde Funktion übernimmt, ist es problemlos auslassbar, ohne dass die Wahrheitsbedingungen des Satzes geändert würden (Krit. 3). Einen Konstituentenstatus hat es nicht (Krit. 4). Natürlich ist *mai* weder flektierbar (Krit. 6) noch modifizierbar, negierbar oder erweiterbar (Krit. 11 und 12). Alleine auftreten oder alleine als Antwort auf eine Frage fungieren kann es ebenso wenig (Krit. 9, cf. Krit. 4). Klar scheint überdies schließlich auch zu sein, dass *mai* in seiner nicht temporalen Verwendung nie akzentuiert werden kann (Cardinaletti 2011, 498–500) und sowohl prosodisch als auch syntaktisch in den Satz integriert ist (Krit. 5, 13). Eine Koordination mit anderen potentiellen MP ist nicht möglich (**Cosa significheranno mai e poi quelle parole*). Die Kombination mit *poi* ist grammatisch, allerdings nur in der Reihenfolge *poi* > *mai* (Cardinaletti 2011, 522; Krit. 10).

11 Ein zusätzlicher Aspekt, der detaillierter zu untersuchen wäre, und auf den Coniglio nicht eingeht, ist die Rolle des epistemisch verwendeten Futurs (*significheranno*). Zumindest für einige Sprecher ist die Akzeptabilität von modalem *mai* in Kombination mit Verben im Präsens verringert (Silvio Cruschina, p.c.).

Hinsichtlich zweier Kriterien der in Kapitel 2 aufgestellten Liste gestaltet sich die Analyse von nicht temporalem *mai* allerdings etwas problematisch. Zum einen kann es zumindest teilweise in subordinierten Kontexten auftreten (Coniglio 2008, 110sq.; Krit. 8). Zusätzlich zu dem in 3.2 Beobachteten relativiert sich dieser Einwand bei genauerer Betrachtung der jeweiligen Fälle jedoch noch weiter. So stellt Coniglio (2008, 110) fest, dass subordiniertes nicht temporales *mai* „[only] occurs in indirect questions, [...] peripheral adverbials and appositive relatives, provided that they are endowed with **interrogative force**“ (Hervorhebung DPG/BM). Es handelt sich also in Beispielen wie (17) um Okkurrenzen, in denen nicht temporales *mai* zwar subordiniert auftritt, die wesentliche Sprechaktfunktion der Frage aber weiterhin ‚im Raum‘ bleibt, indem direkt auf sie verwiesen wird (cf. *ha chiesto*):

(17) *Ha chiesto cosa avrebbe mai potuto fare in quella situazione.* (Coniglio 2008, 110)

Zum anderen ist es das Kriterium 7 des Auftretens in mittelfeldähnlicher Position, das sich auf den ersten Blick als problematisch erweist, da nicht temporales *mai* in Beispielen wie dem folgenden an zahlreichen Positionen, von denen zwei nicht zwischen finiter und infiniter Verbform verortet sind, grammatisch ist:

(18) *Cosa <mai> avrebbe <mai> Gianni <mai> potuto <mai> fare (mai in quel frangente)?* (Obenauer/Poletto 2000, 127; 134)

Wie Coniglio (2008, 109) allerdings feststellt, wird auch dieses ‚Problem‘ deutlich abgeschwächt, da nicht temporales *mai* beispielsweise nicht auf das Komplement des Verbs folgen oder in satzinitialer Position auftreten kann und in der Position direkt vor *avrebbe* engen Skopos über das *wh*-Element *cosa* hat und somit kategorial anders zu analysieren ist. Außerdem versieht er die zumindest linear gleiche und von Obenauer/Poletto in (18) akzeptierte Position unmittelbar rechts von *fare* in einem anderen Beispiel mit einem Fragezeichen:

(19) <*mai> quando <mai> avrà <mai> letto <?mai> quel libro <*mai>? (Coniglio 2008, 109)

Nach Coniglio ist also „the only genuine position for [non temporal *mai*] [...] the one between the two verbal elements, which delimit a sort of middle field“ (ibid.).

Alle hier aufgeführten Kriterien lassen eine Kategorisierung von *mai* als MP demnach gerechtfertigt erscheinen.

4 Übungsreihe

Alle bis dato vorgestellten Elemente tragen zwar nicht zum propositionalen Gehalt des Gesagten bei, sind aber wichtige pragmatische Marker. Im Sinne einer heute geforderten aktiven Kompetenz zur Bewältigung interkultureller Kontakt- und Begegnungssituationen und der Notwendigkeit einer registerübergreifenden Sprachkompetenz¹² ist es deshalb wichtig, sie SuS in ihrer Sprachausbildung gezielt zu vermitteln. Hinzu kommt, dass die oben angesprochenen Begegnungsszenarien dabei in aller Regel zunächst nähesprachlicher Natur sein werden (Austauschprogramme, Ferienaufenthalte etc.), genau dort also, wo MP vor allem genutzt werden. Natürlich wird auch in nähesprachlichen Konstellationen auf Registerunabhängiges zurückgegriffen, doch das flexible, spontane und authentische Bewältigen nähesprachlich geprägter Interaktionen gelingt umso besser, je breiter und differenzierter das Inventar der sprachlichen Mittel ist, das den SuS zur Verfügung steht. Gerade deshalb auch wird in oben genannten Beschlüssen sprachlichen Mitteln wie den hier besprochenen eine „für die Realisierung der kommunikativen Teilkompetenzen [explizit auch der mündlich-nähesprachlichen] dienende Funktion“ zugesprochen.¹³

Aktuelle Lehrwerke der romanischen Sprachen messen jedoch weder nicht konditionalem *si* noch nicht konzessivem *quand même* oder nicht temporalem *mai* die Bedeutung bei, die ihnen aufgrund ihres nähesprachlichen Stellenwertes eigentlich einzuräumen wäre. Dasselbe gilt auch für weitere MP und in abgeschwächter Form auch für Partikeln im Allgemeinen. Im Folgenden soll deshalb exemplarisch eine dreistufige Übungsreihe mit didaktischer Progression entworfen werden, die im Zuge von Pilotstudien im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann. Im Mittelpunkt steht dabei das Lernziel, die SuS in die Lage zu versetzen, die Polyfunktionalität der genannten Elemente zu verstehen, Ausgangslexem gegenüber MP abzugrenzen und letztere in der nähe- (nicht aber in der distanzsprachlichen!) kommunikativen Interaktion anzuwenden.

Aufgrund der hohen Komplexität des Themas und dem damit einhergehenden hohen Fehlerpotential sollte die Anwendung der Übungsreihe jedoch erst – und selbst dann mit einer gewissen didaktischen Reduktion (siehe auch Fußnoten 18 und 20 bis 22) – bei SuS erfolgen, die bereits einen recht hohen Kompetenz-

12 Cf. die Ausführungen zur *interkulturellen kommunikativen Kompetenz und funktionalen kommunikativen Kompetenz* in den aktuell geltenden Beschlüssen der Kultusministerkonferenz hinsichtlich der Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Allgemeine Hochschulreife). Dokument online einsehbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/

13 Cf. ibid. die Stichworte *Verfügen über sprachliche Mittel und kommunikative Strategien*.

grad in der jeweiligen Zielsprache erreicht haben (mindestens B1, ab ca. 4.–5. Lernjahr).

Naturgemäß sollen die vorgestellten Übungen lediglich Beispiele liefern, wie Lehrenden im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht die durchaus nicht einfache Integration der MP in den Unterricht gelingen kann und die SuS mittels konkreter Kontexte für den pragmatisch-funktionalen Unterschied zwischen MP und Quelllexem sensibilisiert werden können. Neben der vergleichsweise geringen Zahl an Kontexten (nicht aber Okkurrenzen!), in denen MP-Verwendungsweisen auftreten, kommt hinzu, dass sich MP, wie bereits gesagt, nur auf die Illokution auswirken, was die Vermittlung zusätzlich erschwert und sowohl den SuS als auch den Lehrenden ein hohes Maß an sprachlicher Sensibilität abverlangt.

Es steht deshalb außer Frage, dass die Korrektur und Verfestigung der erlerten Strukturen vor allem in der kommunikativen Interaktion mit L1-Sprechern der jeweiligen Fremdsprache sukzessive außerhalb des Lernsettings – also in ungesteuerten Situationen – reguliert werden wird. Nur so kann das Wissen darüber gefestigt werden, welches Kontexte sind, in denen der Gebrauch der romanischen MP auch für L1-Sprecher authentisch und angebracht erscheint.¹⁴

Als ersten Teil der didaktischen Einheit schlagen wir im Sinne einer *Erarbeitungsphase* vor, die jeweilige Lerneinheit mit etwa 10 authentischen Korpusbeispielen, bestehend aus je 5 MP- und 5 konditionalen /konzessiven bzw. temporalen Okkurrenzen zu beginnen. Dieser thematische (hier nicht ausgearbeitete) Einstieg dient im Sinne des Anforderungsbereichs I der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz¹⁵ vor allem der ersten Heranführung an den Themenkomplex mittels einer (impressionistischen) Auseinandersetzung mit Einzelfällen und sollte sowohl schriftlich als auch auditiv erfolgen, d.h. die Korpusbeispiele sollten sowohl gedruckt als auch von Muttersprachlern auf CD vertont vorliegen. Dies dient zum einen dazu, auch den auditiven Lerntyp anzusprechen; zum anderen ist es auch aufgrund prosodischer Unterschiede zwischen

14 Da der Gebrauch der MP bei L1-Sprechern intuitiv erfolgt und wie bei fast allen grammatischen *features* keinem einfach zugänglichen, auf Nachfrage *ad hoc* reformulierbaren grammatischen Wissen entspricht, kann auch die vorgeschlagene Methode keine hundertprozentige Sicherheit in der Verwendung der erlernten MP gewährleisten. Dennoch stellt ein derartiges, sukzessiv wachsendes funktionales Verständnis unserer Meinung nach die beste Möglichkeit dar, über einen zunächst tentativen Gebrauch zu einer akzeptablen Beherrschung der romanischen MP zu gelangen. Damit hofft die vorgestellte Übungsreihe das Erlernen der MP im Rahmen des Möglichen ähnlich dem natürlichen, ungesteuerten Erwerb der L1-Sprecher anzustoßen.

15 Cf. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [S. 23.; Zugriff 15.10.2016].

Quelllexem- und MP-Verwendungsweise wichtig. Vor dem Hintergrund des zweiten Punktes sollten die Quelllexemokkurrenzen bewusst betont vertont werden, um sie von den nicht betonbaren MP (Krit. 5) leichter unterscheidbar zu machen. Als ergiebige Quellen zur Beispielsuche könnten dabei die großen, bekannten synchronen Korpora der drei hier behandelten Sprachen dienen, die mit Ausnahme von *C-Oral-Rom* allesamt online konsultiert werden können (für Spanisch: *CREA, CORPES, C-Oral-Rom*; für Französisch *FRANTEXT, C-Oral-Rom, ciel-f*; für Italienisch: *C-Oral-Rom, Corpus dell’italiano, CORIS/CODIS*).

Mittels der an die schriftliche und auditive Präsentation der Beispiele anschließenden aktiven Nachfrage der Lehrperson nach wahrgenommenen Unterschieden dient dieser erste Übungsbestandteil mit seinem reichhaltigen, sprachlich varierenden Input dazu, die SuS für das Vorhandensein zweier homonymer Elemente in der jeweiligen Fremdsprache zu sensibilisieren. Im Fokus steht also explizit noch nicht das Herausarbeiten der konkreten semantischen Unterschiede der verschiedenen Elemente, sondern lediglich eine erste kritische Konfrontation mit realsprachlichen Daten und das Sammeln und stichpunkt- bzw. listenartige schriftliche Festhalten von Eindrücken im geleiteten Unterrichtsgespräch. Wenn wir uns vor Augen führen, dass romanische MP selbst in den meisten Referenzgrammatiken unbemerkt bleiben, dürfte klar sein, dass eine differenzierte Beschreibung derselben durch fremdsprachliche Schülerinnen und Schüler nach so kurzer Zeit nicht zu erwarten sein kann.

Ein erster Schritt in diese Richtung ist schließlich Gegenstand des zweiten Teils der Übungsreihe, der als *Kognitivierungsphase* Einsichten in sprachliche Regularitäten verschaffen und vermehrt dem Anforderungsbereich II der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz gerecht werden soll. Dies geschieht anhand kurzer konstruierter dialogischer Bildergeschichten, die die beiden Verwendungsweisen visualisiert gegenüberstellen.¹⁶ So soll sichergestellt werden, dass ein breites Spektrum an Lerntypen, also neben dem analytischen und dem auditiven (s. o.) auch der visuelle, angesprochen wird. Mittels einer Partner- oder Gruppenarbeit und der behutsamen Begleitung durch die Lehrperson sowie des Rückgriffs auf die zuvor im geleiteten Unterrichtsgespräch gesammelten und stichpunkt- bzw. listenartig festgehaltenen Eindrücke ist es dabei Ziel, die semantischen Unterschiede zwischen dem in der Höraufgabe beinhalteten Quelllexem und der MP-Verwendung systematisch gemeinsam zu erarbeiten, beispielsweise in Form einer *Mind* oder *Mental Map*. Zunächst wird die Kooperation zwischen den SuS und der Lehrperson hierbei zu recht

¹⁶ Es ist durchaus denkbar, die Kognitivierungsphase auf Basis der Korpusbeispiele aus der Erarbeitungsphase zu gestalten. Dies ist unseres Erachtens jedoch nicht unbedingt erforderlich.

tentativen Formulierungen führen. Als ‚Lernprodukt‘ sollen jedoch Gebrauchsregeln entstehen, die sich – und dabei muss dann die Lehrperson eine vorsichtig lenkende Rolle einnehmen – vor allem die funktionale Eigenschaft des Fremdbewusstseinsabgleichs als fundamentales kognitives Kriterium der MP didaktisch zunutze machen. Hier wird für deutsche SuS auch ein kurzer kontrastiver Vergleich mit deutschen MP erfolgen.¹⁷

Abschließend wird die MP-Verwendung in einer *Konsolidierungsphase* mittels einer dialogischen Lückentextaufgabe in Anlehnung an den Anforderungsbereich III der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz aktiv selbstständig eingeübt und gefestigt.

Der Rest der vorliegenden Arbeit ist der konkreten (wenn auch zum Teil nur skizzierten) Ausarbeitung dieses didaktischen Vorschlags gewidmet. In 4.2 bzw. 4.3 wird dabei oft auf die Darstellung der Übungsreihe zu Spanisch *si* in 4.1 rückverwiesen werden, weil grundlegende Argumentations- und Arbeitsschritte sprachübergreifend ihre Gültigkeit behalten.

4.1. Übungsreihe zu Spanisch *si*

Es wurde bereits gesagt, dass die konkrete Ausarbeitung der Erarbeitungsphase, also die Auswahl von Korpuskonkordanzen und deren eventuelle zusätzliche fachdidaktische Aufbereitung (z. B. didaktische Reduktion im Sinne einer Anpassung ans jeweilige Lernniveau etc.), hier noch nicht erfolgt, aber problemlos unter Heranziehung der oben genannten Korpora geschehen kann. Eine Begleitinstruktion zu den schriftlich vorliegenden und auch vertont präsentierten Korpuskonkordanzen, die auf die anschließende, durch die Lehrperson begleitete Regelerarbeitung vorbereitet, könnte folgendermaßen lauten:

(Erarbeitungsphase): „Lies zunächst folgende Sätze und höre sie dir dann auf CD an. Achte dabei auf die Verwendung des Wortes *si*. Notiere Unterschiede, die dir bei der Verwendung von *si* auffallen.“¹⁸

¹⁷ Für SuS, deren L1 nicht Deutsch ist, müssten hier die Äquivalente der jeweiligen Muttersprache herangezogen werden.

¹⁸ Für die hier vorgeschlagene Übungsreihe halten wir es für hilfreich, die Instruktionen und metalinguistischen Kommentare in der Muttersprache der SuS, also in unserem Fall auf Deutsch, zu geben. Dies ist der ohnehin schon hochgradigen Komplexität des Themenbereiches der MP geschuldet. Ob die Instruktionen und metalinguistischen Erklärungen im Sinne einer maximalen Immersion trotzdem auf der jeweiligen Zielsprache erfolgen könnten, müsste in der Praxis getestet werden.

Ist dies geschehen, erfolgt durch die Lehrperson angeleitet eine Sammlung und ein stichpunkt- bzw. listenartiges Festhalten erster Eindrücke im geleiteten Unterrichtsgespräch.

Natürlich stellt sich an dieser Stelle die berechtigte Frage nach eventuellen Stützmaßnahmen (Scaffolding) für diejenigen SuS, die keinerlei Unterschiede zwischen konditionalem und modalem *si* erkennen. Folgendes wäre denkbar: Zum einen könnte die Lehrperson erneut ein MP-Beispiel und ein konditionales Beispiel der Korpuskonkordanzen vorspielen und die betroffenen SuS aktiv darauf aufmerksam machen, dass auf die (im MP-Fall nur vermeintliche) Bedingung nur einmal eine Konsequenz im Sinne eines „wenn p dann q“ folgt. Daraufhin kann die offen formulierte Frage nach dem Warum einer solchen fehlenden Konsequenz in den Raum gestellt werden. Zum anderen sollte hier dann explizit auch auf die Prosodie, die im Falle einer MP-Verwendung exklamativen Charakter trägt und sich dadurch von der des Satzes mit konditionalem Quelllexem stark unterscheidet, und die gleichzeitig fehlende Betonung von *si* aufmerksam gemacht werden. Erneut fällt der Lehrperson hier eine lenkende Rolle zu, d.h. sie sollte offen formuliert nachfragen, was nach Meinung der SuS der Grund für eine derartig unterschiedliche Prosodie und Betonung sein könnte. Mit diesen Zusatzmaßnahmen dürfte es möglich sein, zumindest den meisten SuS induktiv und bereits in der Erarbeitungsphase eine eigene (partielle) Entdeckung der MP zu ermöglichen. Das beschriebene Scaffolding-Vorgehen steigert die Aktivität aller SuS und führt zu einer besseren Retention. SuS, die auch nach den Hinweisen der Lehrperson keinerlei Unterschied erkannt haben, sollte nun ermutigend kommuniziert werden, dass man jetzt zur Kognitivierungsphase – die natürlich nicht so genannt wird – übergehe, die den Unterschied mit Bildern klarmache und somit einfacher zu verstehen sei.

Kommen wir nun zur Kognitivierungsphase, den Bildergeschichten, die die verschiedenen Verwendungsweisen von *si* visualisieren und – unter Bezugnahme auf die im geleiteten Unterrichtsgespräch gesammelten Eindrücke – mittels der mit Hilfe einer *Mind* oder *Mental Map* (siehe unten) zu erarbeitenden Paraphrasierung des Fremdbewusstseinsabgleichs semantisch erklären. Hier sollte kontrastiv und von bereits Bekanntem ausgehend vorgegangen werden, also zunächst eine Bildergeschichte, wie beispielsweise die folgende, mit konditionalem *si* abgebildet werden. Eine kurze Erinnerung zu der zu einem früheren Zeitpunkt erlernten und idealiter im geleiteten Unterrichtsgespräch bereits genannten konditionalen Verwendungsweise sollte die Bildergeschichte begleiten:

(Kognitivierungsphase): „Wie du bereits weißt und auch in den Beispielen aus [der Erarbeitungsphase] gesehen hast, wird das Wort *si* im Spanischen dazu genutzt, Be-

dingungssätze einzuführen. Wie in der folgenden Situation entspricht es hier dem deutschen *wenn*:“

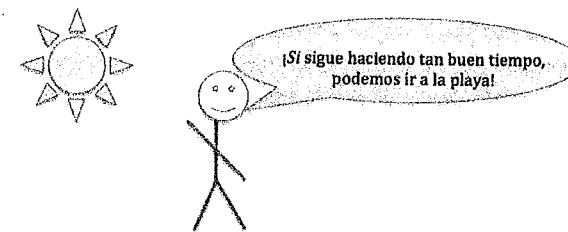


Abb. 1: Bildergeschichte konditionales *si*

Daran anschließend wird der Fokus dann auf die modale Verwendung von *si* gelegt. Im Sinne des Fremdbewusstseinsabgleichs besteht dieser Teil aus zwei Bildern, von denen das erste klarmacht, dass zwischen Sprecher und Hörer ein gemeinsamer Wissensbestand bezüglich der Proposition besteht (bzw. bestehen müsste), der durch *si* im zweiten Bild verhandelbar wird. Um den Entdeckungseffekt seitens der SuS nicht unnötig im Keim zu ersticken, wird anders als bei konditionalem *si* aber noch kein paraphrasierender, die Semantik erklärender Begleittext beigestellt, sondern lediglich auf das Vorhandensein einer zweiten Bedeutung als solcher hingewiesen. Möglicherweise ist dieser Hinweis an dieser Stelle (aus Sicht einiger SuS) bereits unterspezifiziert, dann nämlich, wenn im geleiteten Unterrichtsgespräch Beiträge geliefert wurden, die davon zeugen, dass einzelnen SuS bereits eine tentative Annäherung an die Semantik/Pragmatik der MP-Verwendungsweise gelungen ist. Problematisch ist dies allerdings nicht, denn erstens ist dies für die Gruppe als Ganzes auf Grund der Komplexität des Themenbereiches sowie der naturgemäß vorhandenen Heterogenität von Lerngruppen nicht allzu wahrscheinlich und zweitens erscheint uns eine Beibehaltung offener Formulierungen im Sinne eines Entdeckungsansatzes auch in der Kognitivierungsphase für diejenigen SuS wichtig, denen bei Beendigung der Erarbeitungsphase in Aussicht gestellt wurde, dass der darauffolgende Übungsteil ihnen bei der Entdeckung der Unterschiede helfen würde. Eine Begleitinstruktion zur zweiten Bildergeschichte könnte also folgendermaßen lauten:

„¡Ojo! *Si* kann im Spanischen aber auch noch in anderen Kontexten genutzt werden. Vergleiche die folgende Situation:“



Abb. 2: Bildergeschichte modales *si*

Nun sollte erneut nach wahrgenommenen Unterschieden gefragt werden und eventuelle ‚Neuentdeckungen‘ zur Unterrichtsgesprächssammlung aus der Erarbeitungsphase hinzugefügt werden. Erst hiernach wird als Abschluss der Kognitivierungsphase eine genauere Fixierung der semantischen Beschreibung von modalem *si*, die den Fremdbewusstseinsabgleich in möglichst einfachen Worten beschreiben soll, angestrebt. Auf die Ideen aus dem geleiteten Unterrichtsgespräch hinweisend sollte die Lehrperson die SuS nun dazu animieren, in Partnerarbeit oder Kleingruppen selbst eine funktionale Gebrauchsregel für MP-*si* zu formulieren und dieses dabei mit konditionalem *si* zu vergleichen.¹⁹ Nach etwa 5–10 Minuten werden diese funktionalen Gebrauchsregeln gesammelt und

19 Eventuell wäre es denkbar, diesen Arbeitsschritt auch im Rahmen einer Hausaufgabe durchführen zu lassen. Wir glauben allerdings, dass MP ein Thema sind, bei dem Arbeit in Gruppen einen wesentlich vielversprechenderen Ansatz darstellt. Grundsätzlich ist dieser hier beschriebene Arbeitsschritt der mit Sicherheit kritischste, weil schwierigste Moment der vorgeschlagenen Übungsreihe. Denn trotz vorherigen schriftlichen, auditiven und visuellen Inputs sowie stützender Maßnahmen seitens der Lehrperson muss damit gerechnet werden, dass nicht alle SuS die Unterschiede zwischen MP und Quelllexem entdecken werden. In der Praxis wird daher der Anspruch des selbstentdeckenden Lernens im Sinne eines methodologischen *Blendings* mit punktuellen, evtl. deduktiven, Hilfestellungen ergänzt werden müssen, zumindest dann, wenn alle Mitglieder einer Lerngruppe von der Lerneinheit profitieren sollen. Die Anteile der beiden Methoden werden dabei in Abhängigkeit der Qualität der Beiträge im geleiteten Unterrichtsgespräch, also des Leistungsniveaus der Gruppe, variieren.

an der Tafel, z. B. mittels einer *Mind* oder *Mental Map*, exzerpiert²⁰ und anschließend durch die Lehrperson – aber unter konstruktiver Einbindung der SuS! – zu einer gemeinsamen Regel zusammengeführt. Es erscheint uns hierbei wichtig, dass die Lehrperson darauf achtet, dass sowohl positive als auch negative definitorische Elemente schriftlich festgehalten werden, dass also auch die Tatsache, dass modales *si* keinen Nebensatz (im klassischen Sinne, cf. 3.1) mehr einführt und deshalb ohne weiteren Hauptsatz steht, in die Gebrauchsregel einfließt. Auch ein kurzer prosodischer Hinweis sollte nicht fehlen. Anhand der Punkte in der *Mind* oder *Mental Map* (und eventuell notwendiger Ergänzungen durch die Lehrperson, cf. Fußnote 19) könnte diese wie folgt aussehen (cf. auch 3.1):

„*Si* kann also auch dann genutzt werden, wenn man eine Tatsache bekräftigen will, von der man glaubt, dass der Gesprächspartner sie bereits weiß, sich aber so verhält, als wüsste er sie nicht! *Si* ist damit dem deutschen *doch* in Sätzen wie *Ich habe es dir doch schon tausend Mal gesagt!* nicht unähnlich. In diesem Fall führt *si* keine Bedingung mehr ein und braucht deshalb keinen Hauptsatz um ein vollständiges Satzgefüge zu bilden. Außerdem wird der Satz mit einem solchen *si* wie ein Ausruf betont.“

Weitere Punkte aus der Kriterienliste aus Kapitel 2 sind für didaktische Zwecke und eine funktionale Gebrauchsregel vernachlässigbar.

Abschließend wird die neu erlernte modale Verwendungsweise von *si* in kurzen Dialogen wie den folgenden in der Konsolidierungsphase aktiv eingeübt:²⁰

(Konsolidierungsphase): „Stelle dir folgende Situationen vor und formuliere eine Antwort mit *si*!“

a)

Alba: Sabes, María, este año no voy a la playa. Es que estoy harta de tener que pelearme con tanto turista.

María (unos días después): Por la tarde creo que voy a bajar a la playa, ¿vienes?

Alba: ----- [respuesta posible: *¡Si ya te he dicho/dije que este año no iba a la playa!*]

b)

José: Mario, odio el Barça, te lo juro. ¡Hala Madrid!

Mario (tres semanas después): José, ¿tú eras del Barça, no?

José: ----- [respuesta posible: *¡Si ya te he dicho/dije que soy del Madrid!*]

Analog zu *si* wird nun eine mögliche Übungsreihe für *it. mai* vorgestellt.

20 Möglicherweise ist es in der Konsolidierungsphase sinnvoll, Teile der Antworten bereits vorzugeben (z. B. in b): ----- *que soy del Madrid!*. Diese Bemerkung gilt analog auch für *it. mai* (cf. 4.2) und frz. *quand même* (cf. 4.3).

4.2. Übungsreihe zu italienisch *mai*

Auf eine ausführliche Darstellung der Übungssequenz, wie im Spanischen vorgenommen, verzichten wir aus Platzgründen und beginnen sogleich mit dem Erarbeitungsteil, der schriftlichen und auditiven Konfrontation mit Korpusbeispielen:

(Erarbeitungsphase): „Lies zunächst folgende Sätze und höre sie dir dann auf CD an. Achte dabei auf die Verwendung des Wortes *mai*. Notiere Unterschiede, die dir bei der Verwendung von *mai* auffallen.“

Es folgt das Sammeln und schriftliche Festhalten der Eindrücke im geleiteten Unterrichtsgespräch.

Erneut stellt sich die Frage nach Scaffoldingmaßnahmen für diejenigen SuS, die keinen Unterschied zwischen temporalem und modalem *mai* erkennen. Anders als bei sp. *si* kann hierbei nicht auf einen fehlenden zweiten Gliedsatz im Satzgefüge hingewiesen werden und es ist kaum erwartbar, dass SuS bereits zu diesem frühen Zeitpunkt erkennen, dass *mai* in seiner modalen Verwendungsweise hinsichtlich seiner syntaktischen Mobilität eingeschränkt ist (cf. 3.3). Jedoch kann und sollte die Lehrperson wieder auf phonische Aspekte aufmerksam machen, indem sie eine ostentativ betonte Okkurrenz von temporalem *mai* aus der Erarbeitungsphase einer unbetonten, weil unbetonbaren MP-Okkurrenz, begleitet von einem expliziten Hinweis, gegenüberstellt. Wie bereits bei *si* fragt die Lehrperson anschließend nach, was nach Meinung der SuS der Grund für eine derartige unterschiedliche Betonung sein könnte. Es folgt der Hinweis auf die Kognitivierungsphase, die den Unterschied mit Bildern visualisiere.

Analog zur Vorgehensweise bei *si* wird in der Kognitivierungsphase zunächst eine Bildergeschichte mit bereits bekanntem temporalem *mai* gezeigt und von folgendem (idealerweise wieder bereits inhaltlich ähnlich ins geleitete Unterrichtsgespräch eingeflossenen) Text begleitet:

(Kognitivierungsphase): „Wie du bereits weißt und auch in den Beispielen aus [der Erarbeitungsphase] gesehen hast, wird das Wort *mai* im Italienischen dazu verwendet, zu versprachlichen, dass eine Handlung noch niemals vollzogen wurde. Es entspricht in dieser Verwendung dem deutschen *nie(mals)*.“

Diese temporale Verwendungsweise wird daraufhin visualisiert:

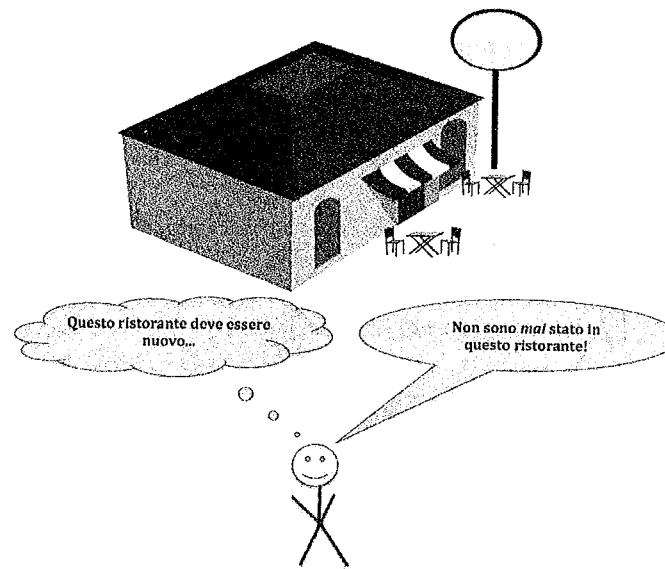


Abb. 3: Bildergeschichte temporales *mai*

In einer zweiten Bildergeschichte wird analog zur Übung zu sp. *si* die in 3.3 dargelegte modale Verwendungsweise von *mai* gegenübergestellt und der hierdurch ausgedrückte Fremdbewusstseinsabgleich zunächst bildlich dargestellt und von folgendem (erneut eventuell unterspezifizierten, s. o.) Text begleitet:²¹

„Attenzione: *Mai* kann im Italienischen aber auch noch in anderen Kontexten genutzt werden. Vergleiche die folgende Situation:“

21 Es handelt sich in der nachfolgenden Bildergeschichte um ein Beispiel, bei dem beide Gesprächsteilnehmer die Antwort auf die Frage – nach Meinung des Sprechers – nicht kennen. Die modale Verwendungsweise in einer rhetorischen Frage, deren Antwort beiden Gesprächsteilnehmern (nach Meinung des Sprechers) bereits bekannt ist, könnte ebenfalls in der gleichen Übungssequenz vorgestellt und eingebüttet werden. Im Sinne der eingangs angesprochenen didaktischen Reduktion halten wir dies hier jedoch für nicht sinnvoll.



Abb. 4: Bildergeschichte modales *mai*

Wiederum erfolgt die Nachfrage der Lehrperson nach etwaigen neuen Entdeckungen seitens der SuS. Neunennungen werden der bereits aus der Erarbeitungsphase vorhandenen Liste hinzugefügt. Daraufhin wird als Abschluss der Kognitivierungsphase die Formulierung einer Gebrauchsregel von modalem *mai* im Sinne des Fremdbewusstseinsabgleichs und in Abgrenzung zu temporalem *mai* angestrebt. Unter Bezugnahme auf die im geleiteten Unterrichtsgespräch gesammelten Eindrücke und mittels derselben gruppen- oder paararbeitsbasierten Vorgehensweise wie bei *si* (s. o.) sollte als gemeinsam erarbeitetes Produkt – wo nötig aber auch mittels *behutsamer* Unterstützung der Lehrperson – mit Hilfe einer *Mind* oder *Mental Map* eine funktionale Regel entstehen, die etwa so aussehen könnte (cf. 3.3):

„*Mai* kann also auch dann genutzt werden, wenn man eine Frage stellt, auf die man keine Antwort weiß und von der man glaubt, dass auch der Gesprächspartner sie nicht beantworten kann. *Mai* ist damit dem deutschen *wohl* oder *nur* in der Frage *Was bedeuten wohl/nur diese Worte?* nicht unähnlich. In diesem Fall hat *mai* keine zeitliche Bedeutung mehr und kann nicht am Satzanfang oder am Satzende stehen.“²² Eine Betonung von *mai* ist in diesem Fall nicht möglich.“

Die kurzen Dialoge zur aktiven Einübung der neu erlernten Verwendungsweise von *mai* könnten folgendermaßen gestaltet werden (und eventuell bereits Teile der Antworten enthalten):

(Konsolidierungsphase): „Stelle dir folgende Situationen vor und formuliere eine Antwort mit *mai*!“

a)

Pietro: Poco tempo fa hanno suonato alla porta. Stavo telefonando e quindi non potevo rispondere.

Domenico: Non l'ho sentito.

Pietro: ----- [risposta possibile: Chi avrà *mai* suonato?]

b)

Situazione: Anna la notte prima ha avuto un incidente stradale ed è in coma.

Claudio: Stamattina ho trovato una lettera di Anna nella mia casella postale. A causa della forte tempesta di ieri notte è completamente bagnata e illeggibile.

Sara: Mi dispiace. Sono sicura che Anna si sveglierà.

Claudio: ----- [risposta possibile: Cosa avrà *mai* voluto dirmi?]

Abschließend nun noch eine Übungsreihe für das Französische.

4.3. Übungsreihe zu französisch *quand même*

Analog nun abschließend die wie bei it. *mai* ebenfalls verkürzt dargestellte Übungsreihe zu französisch *quand même*. Wir beginnen mit den schriftlich und vertont vorliegenden Korpusbeispielen:

(Erarbeitungsphase): „Lies zunächst folgende Sätze und höre sie dir dann auf CD an. Achte dabei auf die Verwendung des Wortes *quand même*. Notiere Unterschiede, die dir bei der Verwendung von *quand même* auffallen.“

Es folgt das Sammeln und schriftliche Festhalten der Eindrücke im geleiteten Unterrichtsgespräch.

Hinsichtlich stützender Maßnahmen gilt für *quand même* erneut das für sp. *si* oder it. *mai* Gesagte. Analog zu *mai* ist kaum zu erwarten, dass SuS bereits jetzt die syntaktischen Unterschiede zwischen konzessivem und modalem *quand même* bemerken (cf. 3.2). Wieder sollte die Lehrperson deshalb auf die phonischen Besonderheiten aufmerksam machen, indem sie eine ostentativ betonte Okkurrenz von konzessivem *quand-même*²³ aus der Erarbeitungsphase einer unbetonten MP-Okkurrenz, begleitet von einem expliziten Hinweis, gegenüber-

22 Mit anderem Skopos ist auch eine präverbale Stellung von *mai* direkt rechts des *wh*-Elements möglich (*Cosa mai significheranno quelle parole?*, cf. (17)). Ob diese besprochen oder auf sie im Sinne einer Vereinfachung der ohnehin komplexen Aufgabe verzichtet werden sollte, wäre in der Praxis zu erproben. Auch in diesem Fall dürfte eine didaktische Reduktion der sinnvollere Weg sein.

23 Aufgrund des frz. Phrasenakzents ist satzfinales konzessives *quand même* immer betont.

stellt. Wieder erfolgt für etwaige SuS, die keinen Unterschied zwischen konzessivem und modalem *quand même* entdeckt haben, der ermutigende Hinweis auf die nachfolgende Kognitivierungsphase.

Diese nachfolgende Kognitivierungsphase, also die Bildergeschichten mit dem Ziel des gemeinsamen Erarbeitens einer funktionalen Gebrauchsregel, die dem Fremdbewusstseinsabgleich Rechnung trägt, beginnt mit der bereits bekannten konzessiven Verwendung des Quelllexems (wieder gilt: idealiter im geleiteten Unterrichtsgespräch bereits angesprochen/genannt) und wird von folgendem Text begleitet:

(Kognitivierungsphase): Wie du bereits weißt, und auch in den Beispielen aus [der Erarbeitungsphase] gesehen hast, wird das Wort *quand même* im Französischen dazu genutzt, auszudrücken, dass eine Handlung vollzogen wird, obwohl eine andere Handlung/Tatsache der Fall ist, die diese Handlung erschwert und deshalb unwahrscheinlich macht. Es entspricht hier dem deutschen *trotzdem*. Vergleiche die folgende Situation:



Abb. 5: Bildergeschichte konzessives *quand même*

Dem wird die modale Verwendungsweise in einer zweiten Bildergeschichte gegenübergestellt:

„Attention: *Quand même* kann im Französischen aber auch noch in anderen Kontexten genutzt werden. Vergleiche die folgende Situation:“



Abb. 6: Bildergeschichte modales *quand même*

Es folgt die Nachfrage der Lehrperson nach neuen Entdeckungen seitens der SuS und das Hinzufügen derselben zu der aus der Erarbeitungsphase bereits vorhandenen Liste. Dies geschieht erneut mit dem Ziel der genaueren Fixierung der semantischen Beschreibung von modalem *quand même*, zu der daraufhin übergegangen wird (Vorgehensweise siehe *si*, *mai*; Bezugnahme auf die im geleiteten Unterrichtsgespräch gesammelten Ideen, Gruppen-/Paararbeit, Exzerpieren der Gruppenvorschläge mit Hilfe einer *Mind* oder *Mental Map*, Zusammenführung in einer gemeinsamen Gebrauchsregel). Im Sinne des gemeinsamen Erarbeitens mit, wenn nötig, Hilfestellung durch die Lehrperson sollte eine funktionale Gebrauchsregel entstehen, die auch einen kurzen Hinweis auf die besondere Syntax von modalem *quand même* beinhaltet (cf. oben und 3.3) und in etwa so aussehen könnte:

„*Quand même* kann also auch dann benutzt werden, wenn man eine Tatsache bekräftigen will, von der man nur *glaubt*, dass der Gesprächspartner vom Gegenteil ausgehen könnte. *Quand même* drückt dann also nicht mehr aus, dass eine Handlung vollzogen wird, obwohl eine andere Tatsache der Fall ist, die diese Handlung erschweren oder unwahrscheinlich machen würde. Damit ist *quand même* dem deutschen *schon* in Sätzen wie *Ich habe schon gut geschlafen* nicht unähnlich. Attention: Diese Bedeutung kann *quand même* nur haben, wenn es unmittelbar nach dem Verb steht.“²⁴

²⁴ Diese Formulierung ist einer Formulierung wie „wenn *quand même* nicht am Satzende steht“ (o. Ä.) vorzuziehen, da es in nicht zusammengesetzten Tempora bei intransitiven Verben (*Je viens quand même*) und bei transitiven Verben mit klitischen Objektpronomen (*Je le vois quand même*) systematisch zu Ambiguität zwischen den beiden Lesarten kommt.

Die kurzen Dialoge zur aktiven Einübung der neu erlernten Verwendungsweise von *quand même* könnten folgendermaßen aussehen (und eventuell bereits wieder Teile der Antworten enthalten):

(Konsolidierungsphase): „Stelle dir folgende Situationen vor und formuliere eine Antwort mit *quand même*!“

a)

Situation : Jean et Luc sont en train d'escalader une montagne. Luc gémit sans arrêt. Jean pense : « Je ne comprends pas pourquoi Luc se plaint, cette montagne n'est pas très haute. » Après quelques minutes il dit à Luc :

« Mais Luc, arrête de te plaindre, ----- ! » [réponse possible : la montagne n'est quand même pas si haute que ça !]

b)

Situation : Michèle est en train de tricher à un examen. Aurélie la prend sur le fait et lui jette un regard choqué. Michèle pense : « Aurélie me regarde comme si tricher était un crime... » Assez énervée, elle dit à Aurélie :

« Aurélie, calme-toi, ----- ! » [réponse possible : ce (n')est quand même pas un crime de tricher !]

Diese dritte Übungsreihe zu frz. *quand même* beschließt den didaktischen Vorschlag und damit das Kernstück unseres Beitrags.

Abschließend möchten wir die vorliegende Arbeit mit ihren wichtigsten theoretischen Aspekten und didaktischen Überlegungen in einem kurzen Fazit noch einmal zusammenfassen.

5. Fazit

Mittels eines Kriterienkatalogs wurde anhand dreier romanischer Beispiele (sp. *si*, it. *mai*, frz. *quand même*) zunächst die Notwendigkeit aufgezeigt, romanische MP in Abgrenzung zu ihrem jeweiligen Quelllexem eigenständig zu beschreiben und zu erklären. Eine 1:1-Kategorisierung entsprechend des jeweiligen Ausgangslexems des Grammatikalisierungsprozesses erscheint uns deshalb als nicht zielführend, weil wir dies vor allem funktional aufgrund von semantisch-pragmatischen, zum Teil aber auch aus syntaktischen und phonologischen Gründen für unplausibel erachten. Trotzdem argumentierten wir dafür, im Falle der romanischen Sprachen darauf zu bestehen, dass die MP anders als im Deutschen nicht über ein Paradigma verfügen.

In einem zweiten Schritt wurde eine dreistufige Übungsreihe für sp. *si*, it. *mai* und frz. *quand même* in ihrer MP-Verwendungsweise entworfen. Die Notwendigkeit der Vermittlung einer solchen ‚Randkategorie‘ im romanischen

Fremdsprachenunterricht mag dabei durchaus diskussionswürdig sein. Dennoch ist eine Vermittlung nach unserem Dafürhalten angesichts der zunehmend höheren Ansprüche an die mündlichen Fähigkeiten und an die nähesprachliche Performanz von SuS im Sinne einer authentischen und registerübergreifenden Sprachbeherrschung sinnvoll.

MP erweisen sich dabei als Herausforderung nicht nur für die SuS, sondern auch für die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer, da selbst diese sie je nach Beherrschungsgrad der unterrichteten Sprache gar nicht oder nur unreflektiert verwenden.

Wir sind uns bewusst, dass die Möglichkeit eines gesteuerten Erlernens der romanischen MP auch unter der vorgeschlagenen Heranziehung des Fremdbewusstseinsabgleichs und der vertrauten deutschen MP (bzw. Äquivalenten anderer L1) Grenzen hat. Dementsprechend kann das Ziel des vorgestellten funktional-kognitiven Ansatzes, der die Auswirkung auf illokutionärer Ebene in den Mittelpunkt rückt und trotz eines im Kern induktiven, selbstverständlichen Anspruches nicht völlig ohne (u.U. deduktive) Hilfestellungen auskommen kann, lediglich eine erste Sensibilisierung und metasprachliche Kompetenz für die Einsatzmöglichkeiten romanischer MP sein. Er sollte deshalb als ‚Initialzündung‘ für einen Lernprozess in der kommunikativen Praxis jenseits der Unterrichtssituation – idealerweise im Dialog mit L1-Sprechern – verstanden werden.

Ein sich aus dieser Arbeit ergebendes wichtiges Forschungsdesiderat wäre die weitere Ausarbeitung und Vervollständigung der Übungseinheiten (v. a. der Erarbeitungsphase), ihre konkrete Erprobung im Unterricht und, daran anschließend, ihre sukzessive Verbesserung. Dies ist hier einerseits aus Platzgründen, andererseits aufgrund der theoretischen Ausrichtung des Beitrags nicht möglich. Nichtdestotrotz hoffen wir sehr, dass die präsentierten Überlegungen hierfür eine geeignete Grundlage liefern.

Abraham, Werner. 1988. „Vorbemerkungen zur Modalpartikelsyntax im Deutschen“, in: *Linguistische Berichte*, 118, 443–466.

Abraham, Werner. 2009. „Die Urmasse von Modalität und ihre Ausgliederung. Modalität anhand von Modalverben, Modalpartikeln und Modus. Was ist das Gemeinsame, was das Trennende, und was steckt dahinter?“, in: Abraham / Leiss 2009, 251–302.

Abraham, Werner. 2011. „Über Unhintergehbarkeiten in der modernen Modalitätsforschung“, in: Gabriele Diewald / Elena Smirnova (ed.): *Modalität und Evidentialität. Modality and evidentiality*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 125–147.

Abraham, Werner / Leiss, Elisabeth (ed.). 2009 *Modalität – Epistemik und Evidentialität bei Modalverben, Adverb, Modalpartikeln und Modus*. Tübingen: Stauffenburg.

Abraham, Werner / Leiss, Elisabeth (ed.). 2012. *Modality and Theory of Mind elements across languages*. Berlin / Boston: de Gruyter.

Bayer, Josef / Hinterhölzl, Roland / Trotzke, Andreas (ed.). 2015. *Discourse-oriented syntax*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.

Cardinaletti, Anna. 2011. „German and Italian modal particles and clause structure“, in: *The Linguistic Review*, 28, 493–531.

Coniglio, Marco. 2008. „Modal particles in Italian“, in: *University of Venice Working Papers in Linguistics*, 18, 91–129.

Coniglio, Marco. 2011. *Die Syntax der deutschen Modalpartikeln. Ihre Distribution und Lizenzierung in Haupt- und Nebensätzen*. Berlin: Akademieverlag.

Dalmas, Martine. 1989. „Sprechakte vergleichen: ein Beitrag zur deutsch-französischen Partikelforschung“, in: Weydt 1989, 228–239.

Degand, Liesbeth / Cornillie, Bert / Pietrandrea, Paola (ed.). 2013. *Discourse markers and modal particles. Categorization and description*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.

Detges, Ulrich / Waltereit, Richard. 2009. „Diachronic pathways and pragmatic strategies: different types of pragmatic particles from a diachronic point of view“, in: Maj-Britt Moosegaard Hansen / Jacqueline Visconti (ed.): *Current trends in diachronic semantics and pragmatics*. Oxford: Emerald, 43–61.

Diewald, Gabriele. 1991. *Deixis und Textsorten im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.

Diewald, Gabriele. 2006. „Discourse particles and modal particles as grammatical elements“, in: Kerstin Fischer (ed.): *Approaches to discourse particles*. Amsterdam: Elsevier, 403–425.

Diewald, Gabriele. 2013. „Same but different“ – Modal particles, discourse markers and the art (and purpose) of categorization, in: Degand / Cornillie / Pietrandrea 2013, 19–46.

Fedriani, Chiara / Miola, Emmanuele. 2014. „French *déjà*, Piedmontese Italian *già*: a case of contact-induced pragmaticalization“, in: Ghezzi / Molinelli 2014, 166–189.

Fónagy, Ivan. 1995. „Figement et mouvement. Changements lexicaux en cours dans le français contemporain“, in: *Revue Romane*, 30 / 2, 163–204.

Franco, António. 1989. „Modalpartikeln im Portugiesischen – Kontrastive Syntax, Semantik und Pragmatik der portugiesischen Modalpartikeln“, in: Weydt 1989, 240–255.

Ghezzi, Chiara / Piera Molinelli (ed.). 2014. *Discourse and pragmatic markers from Latin to the Romance languages*. Oxford: University Press.

Gras Manzano, Pedro. 2010. *Gramática de construcciones en interacción. Propuesta de un modelo y aplicación al análisis de estructuras independientes con marcas de subordinación en español*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Haspelmath, Martin. 2010. „Framework-free grammatical theory“, in: Bernd Heine / Heiko Narrog (ed.): *The Oxford handbook of linguistic analysis*. Oxford: University Press, 346–361.

Holtus, Günter / Radtke, Edgar (ed.). 1985. *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Narr.

Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf. 2007. *Lengua hablada en la Romania: Español, Francés, Italiano*. Madrid: Gredos.

Leiss, Elisabeth. 2009. „Drei Spielarten der Epistemizität, drei Spielarten der Evidentialität, drei Spielarten des Wissens“, in: Abraham / Leiss 2009, 3–24.

Leiss, Elisabeth. 2012. „Epistemicity, evidentiality, and Theory of Mind“, in: Abraham / Leiss 2012, 37–65.

Meisnitzer, Benjamin. 2012. „Modality in the Romance Languages: modal verbs and modal particles“, in: Abraham / Leiss 2012, 335–359.

Meisnitzer, Benjamin / Gerards, David Paul. 2016. „Außergewöhnlich: Modalpartikeln im Spanischen? Ein Beschreibungsansatz für spanische Modalpartikeln auf der Grundlage des Sprachenvergleichs Spanisch – Deutsch“, in: Ferran Robles i Sabater / Daniel Reimann / Raúl Sánchez Prieto (ed.): *Angewandte Linguistik Iberoromanisch-Deutsch. Studien zu Grammatik, Lexikographie, interkultureller Pragmatik und Textlinguistik*. Tübingen: Narr, 133–152.

Mosegaard Hansen, Maj-Britt. 1998. *The function of discourse particles: a study with special reference to spoken standard French*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins.

Mosegaard Hansen, Maj-Britt / Strudsholm, Erling. 2008. „The semantics of particles: advantages of a contrastive and panchronic approach: a study of the polysemy of French *déjà* and Italian *già*“, in: *Linguistics*, 46, 471–505.

Munaro, Nicola / Poletto, Cecilia. 2009. „Sentential particles and clausal typing in Venetian dialects“, in: Benjamin Shaer et al. (ed.): *Dislocated elements in discourse*. New York / London: Routledge, 173–199.

Obenauer, Hans-Georg / Poletto, Cecilia. 2000. „Rhetorical wh-phrases in the left-periphery of the sentence“, in: *University of Venice Working Papers in Linguistics*, 10 / 1, 121–151.

Penello, Nicoletta / Chineletto, Paolo. 2008. „Le dinamiche della distribuzione di ciò in Veneto. Breve saggio di microvariazione“, in: Gianna Marcato (ed.): *L’Italia dei dialetti. Proceedings of the Dialectology Meeting of Sappada/Plodn – 2007*, Padova: Unipress, 111–118.

Schoonjans, Steven. 2013. „Modal particles: problems in defining a category“, in: Degand / Cornillie / Pietrandrea 2013, 133–161.

Schoonjans, Steven. 2014. „Oui, il y a des particules de démodulation en français“, in: *CogniTextes*, 11, 1–36.

Schwenter, Scott. 2016. „Independent *si*-clauses in Spanish: Functions and Consequences for Insubordination“, in: Nicholas Evans / Honoré Watanabe (ed.): *Dynamics of Insubordination*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamins, 89–112.

Söll, Ludwig. 1974. *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. Berlin: Schmidt.

Squartini, Mario. 2013. „From TAM to discourse. The role of information status in North-Western Italian *già*, *already*“, in: Degand / Cornillie / Pietrandrea 2013, 163–190.

Thurmair, Maria. 1989. *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer.

Waltereit, Richard. 2001. „Modal particles and their functional equivalents: A speech-act-theoretic approach“, in: *Journal of Pragmatics*, 33 / 2, 1391–1417.

Waltereit, Richard. 2004. „Metonymischer Bedeutungswandel und pragmatische Strategien: Zur Geschichte von frz. *quand même*“, in: *metaphorik.de*, 6, 117–133.

Waltereit, Richard. 2006. *Abtönung: Zur Pragmatik und historischen Semantik von Modalpartikeln und ihren funktionalen Äquivalenten in romanischen Sprachen*. Tübingen: Niemeyer.

Waltereit, Richard / Detges, Ulrich. 2007. „Modal particles and discourse markers from a diachronic point of view“, in: *Catalan Journal of Linguistics*, 6, 61–80.

Wegener, Heide. 1998. „Zur Grammatikalisierung von Modalpartikeln“, in: Irmhild Barz / Günther Öhlschläger (ed.): *Zwischen Grammatik und Lexikon*. Tübingen: Niemeyer, 37–55.

Weydt, Harald. 1969. *Abtönungspartikeln. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen*. Bad Homburg: Gehlen.

Weydt, Harald (ed.). 1989. *Sprechen mit Partikeln*. Berlin / New York: de Gruyter.