

# Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern<sup>1</sup>

Heinz L. Kretzenbacher

([heinz@unimelb.edu.au](mailto:heinz@unimelb.edu.au))

The University of Melbourne, Australia

---

## Abstract

Die Mehrheit der DaF-Lernenden weltweit lernt Deutsch nach Englisch (DnE), typischerweise als zweite oder weitere Fremdsprache, Lernende mit englischer Muttersprache auch als erste Fremdsprache. Während die nahe Verwandtschaft des Deutschen und des Englischen oft positiven Transfer als Konsequenz hat, gibt es doch englische Muster, deren Transfer in die Interimsprache der DnE-Lernenden den Erwerb von unterschiedlichen deutschen Mustern erschwert oder gar behindert. Dies ist besonders im morphosyntaktischen Bereich der Fall, wo Englisch z.B. mit seiner rigiden SVO-Satzstellung und seiner ausschließlichen Identifikation von grammatischem und „natürlichem“ Genus sich nicht nur vom Deutschen, sondern von fast allen anderen germanischen Sprachen unterscheidet. Mit Hilfe einer einfachen und gedächtnisfreundlichen didaktischen Methode können DnE-Lernenden die strukturellen Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch in diesen Bereichen bewusst gemacht werden, was sie dazu ermutigt, die entsprechenden deutschen Strukturen in ihre Interimssprachen einzubauen anstatt auf Transfer der englischen Strukturen zu vertrauen. Das visuelle Hilfsmittel eines Brückenschemas kann sowohl die Haupt- und Nebensatzklammern anschaulich machen, als auch eine einleuchtende Begründung für die scheinbar schikanös komplexe Genusdifferenzierung des deutschen Nominalparadigmas geben. So werden Lernende stärker motiviert, das Genus als notwendige Kategorie des Nomens beim Lernen von deutschen Substantiven stets mitzudenken.

---

## 1 Deutsch nach Englisch – Deutsch trotz Englisch?

Deutsch als Fremdsprache wird heute typischerweise nicht mehr als erste Fremdsprache (L2), sondern als zweite oder weitere Fremdsprache (Tertiärsprache)<sup>2</sup> gelernt, aufgrund der hohen Attraktivität des Englischen als L2 sehr oft nach diesem. Als L2 wird Deutsch weltweit vor allem in englischsprachigen Ländern gelernt. Damit dürfte Deutsch (überwiegend als Tertiärsprache) nach Englisch (DnE) die Mehrheit aller Lernsituationen von DaF ausmachen.<sup>3</sup>

Multilinguales Fremdsprachenlernen hat für die Lernenden das Potential erweiterter Sprachbewusstheit und metasprachlicher Bewusstheit (Singleton & Aronin, 2007), verbunden mit der gesteigerten Fähigkeit, die handlungsauffordernden Gegebenheiten („affordances“) einer Fremdsprache zu erkennen. Die Bewusstheit solcher Gegebenheiten führt zu stärkerem Transfer zwischen solchen Sprachen, die von multilingualen Lernern als „psychotypologisch“ ähnlich empfunden werden (Singleton & Aronin, 2007), was bei der Lernfolge DnE naheliegt. Solch ein gesteigerter Transfer kann sich positiv, aber auch negativ auf die Interimsprache der zuletzt gelernten Fremdsprache auswirken.<sup>4</sup>

Die Vorteile multilingualen Sprachenlernens können bis zu einem gewissen Grad auch im Zweitsprachenunterricht nachgebildet werden (vgl. z.B. Neuner, 2003). Bei Deutsch als L2 nach Englisch als L1 besteht die Möglichkeit, den Lernenden über den Erwerb von sprachlichem und metasprachlichem Wissen der L2 und aufgrund der psychotypologisch empfundenen

Ähnlichkeiten zwischen L2 und L1 die Gelegenheit zu geben, der Sprachbewusstheit ihrer Muttersprache eine zusätzliche Außenperspektive zu geben. Eine solche Spiegelung der Außenperspektive von der L2 Deutsch auf die L1 Englisch erlaubt es, dem Zweitsprachenlernen durch metasprachliches Wissen und metasprachliche Bewusstheit einige der zusätzlichen Vorteile des Sprachenlernens Multilingualer zu geben.<sup>5</sup>

Transfer zwischen Sprachen ist beim Sprachenlernen zwar überwiegend, aber nicht ausschließlich positiv für die Entwicklung der Interimsprache. Transfer vom Englischen zum Deutschen birgt etwa auch die Gefahr, dass Lerner das Englische selbst da zum Modell für die deutsche Interimsprache machen, wo es nicht nur grundsätzlich verschieden vom Deutschen funktioniert,<sup>6</sup> sondern geradezu die Ausnahme unter den germanischen Sprachen ist, während das Deutsche viel mehr Gemeinsamkeiten mit den anderen germanischen Sprachen aufweist, nämlich in der Morphosyntax. Syntaktisch ist es vor allem die im Wesentlichen rigide SVO-Stellung des Englischen, die von den Prinzipien der deutschen Syntax abweicht. Das Deutsche teilt die Verbzweitstellung im Hauptsatz (ohne obligatorische Subjekterstellung) mit allen anderen germanischen Sprachen außer dem Englischen; und es hat die unterschiedliche Haupt- und Nebensatzstellung mit anderen germanischen Sprachen wie Afrikaans, Niederländisch und Schwedisch gemein.

Die flexible Syntax des Deutschen ist wiederum nur durch einen morphologischen Reichtum von Flexionsformen möglich, dem gegenüber das englische System rudimentär ist. Sprachtypologisch steht eben das Deutsche eher am synthetischen, das Englische am analytischen Ende des Spektrums innerhalb der germanischen Sprachen. Wie bei der Nutzung von Möglichkeiten positiven Transfers gilt auch für die Vermeidung negativen Transfers, dass Tertiärsprachenlerner von sich aus kaum systematisch Nutzen aus ihrer sprachlichen und metasprachlichen Bewusstheit ebenso wie aus ihrer Lernerfahrung der L2 ziehen (Hufeisen & Marx, 2007). Das gilt offensichtlich in noch weit stärkerem Ausmaß für Zweitsprachenlerner in Bezug auf ihre L1. Förderung von sprachlicher und metasprachlicher Bewusstheit der Muttersprache sowie der Interimsprachen von bereits gelernten Sprachen bei den Lernenden und Unterstützung beim systematischen Einsatz dieser Bewusstheit beim Erlernen einer weiteren Sprache ist deshalb eine wichtige didaktische Strategie.

## 2 Englisch und „the awful German language“

Im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache nach Englisch gehört es also zu den Aufgaben der Lehrenden, sich dessen bewusst zu sein, dass viele Lernende Deutsch als eine Art Derivat des Englischen lernen, den Lernenden selbst dieses Phänomen bewusst zu machen, und solche Strukturen des Deutschen, die vom Englischen abweichen, besonders anschaulich zu machen und zu üben.

Ein exzellenter, wenn auch vielleicht etwas überraschender Verbündeter für diese Aufgabe ist Mark Twain, der sich immer wieder in satirischer Weise von der naiven Perspektive des monolingualen Englischsprachigen vordergründig über die deutsche Sprache, zugleich aber über die Tendenz, die eigene Muttersprache als ideale Sprache zu sehen, lustig macht.<sup>7</sup> In Twains Werk finden sich genügend Stellen, die bei englischsprachigen Deutschlernenden ein amüsiertes Problembewusstsein für die syntaktischen und morphologischen Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch erzeugen können, von dem aus dann eine didaktische Beschäftigung mit den deutschen Strukturen beginnen kann. Ein Beispiel ist der berühmte Essay „The awful German language“, der sich als Anhang in Twains 1880 publiziertem Buch *A Tramp Abroad* findet. Hier mokiert sich Twain<sup>8</sup> vor allem über die Klammerstruktur der deutschen Syntax:

An average sentence, in a German newspaper, is a sublime and impressive curiosity; it occupies a quarter of a column; [...] it treats of fourteen or fifteen different subjects, each enclosed in a parenthesis of its own, with here and there extra parentheses which re-enclose three or four of the minor parentheses, making pens within pens: finally, all the parentheses and re-parentheses are massed together between a couple of king-parentheses, one of which is placed in the first line of the majestic sen-

tence and the other in the middle of the last line of it - *after which comes the VERB*, and you find out for the first time what the man has been talking about; and after the verb - merely by way of ornament, as far as I can make out, - the writer shovels in "*haben sind gewesen gehabt haben geworden sein*," or words to that effect, and the monument is finished" (Twain, 2000, 433–434; Hervorhebungen des Originals).

Dieses deutsche syntaktische Charakteristikum der Klammerbildung fasziniert Twain so sehr, dass er es auch in seinem Roman *A Connecticut Yankee in King Arthur's Court* mit einem bekannten Bonmot bedenkt: „Whenever the literary German dives into a sentence, that is the last you are going to see of him till he emerges on the other side of his Atlantic with his verb in his mouth” (Twain, 1981, p. 123).

Außerdem ist das Genus der deutschen Nomina für Twain eine Quelle der Heiterkeit (wobei er zur Steigerung des komischen Effekts Genus und Sexus nach englischem Muster in eins setzt):

Every noun has a gender, and there is no sense or system in the distribution; so the gender of each must be learned separately and by heart. There is no other way. To do this one has to have a memory like a memorandum-book. In German, a young lady has no sex, while a turnip has. Think what overwrought reverence that shows for the turnip, and what callous disrespect for the girl (Twain, 2000, p. 438).

Mit dem offenen Blick des Sprachlerner erfasst Mark Twain intuitiv Charakteristika des Deutschen, die linguistisch erst ein Jahrhundert später – nicht zufällig im Umfeld des Faches Deutsch als Fremdsprache – im Rahmen der Textgrammatik der Weinrich-Schule und in ihrer Folge gründlich und stringent beschrieben worden sind (z.B. in Thurmair, 1991; Weinrich, 2003). Die deutsche Sprache emuliert in ihren Klammerstrukturen nämlich die kognitive Strategie der Bündelung von Einzelinformationen im Kurzzeitgedächtnis zu *chunks* (wie sie zuerst von Miller, 1956, beschrieben wurde). Dies geschieht durch Textklammern, die durch ein klammeröffnendes und ein klammerschließendes Element gekennzeichnet sind und zwischen diesen Elementen textuelle chunks sprachlicher Information einschließen, die von den Hörenden oder Lesenden als Informationsbündel verarbeitet werden.<sup>9</sup>

Morphosyntaktisch erscheint die Textklammer in drei Formen:

- als Hauptsatzklammer (bei Weinrich „Verbalklammer“ genannt, vgl. 2003, 37–49):
  - klammeröffnendes Element: finites Verb („Vorverb“);
  - klammerschließendes Element: morphosyntaktische Verbergänzungen (z.B. trennbare Präfixen oder Partizipien, aber auch Prädikatsnomina oder Prädikatsadjektive)
- als Nebensatzklammer (bei Weinrich „Adjunktklammer“, vgl. 2003, 56–58):
  - klammeröffnendes Element: Nebensatzeinleitung (meist Konjunktion oder Relativpronomen)
  - klammerschließendes Element: Verb(en)
- und als Nominalklammer (vgl. Weinrich, 2003, 355–358):
  - klammeröffnendes Element: Artikel
  - klammerschließendes Element: Nomen

Nicht nur ist das Genus im Deutschen „für das Nomen eine verdeckte Kategorie“, die „[e]rst der Kontext der Nominalklammer, insbesondere der Artikel [...] zu einer hörbaren Kategorie“ macht (Weinrich, 2003, p. 325); es garantiert vielmehr gemeinsam mit den anderen grammatischen Kategorien nominaler Wortarten (Kasus und Numerus) die Erkennbarkeit von Nominalklammern und anderen textuellen Klammerstrukturen (wie der textuellen Anaphorik und Kataphorik). Dies macht das Genus zu einem im Deutschen unverzichtbaren textuellen Mittel zur Produktion und zum Verständnis von Klammerstrukturen, während es im modernen Englisch bis auf Rudimente verschwunden ist.

Tatsächlich weist auch das Englische Klammerstrukturen auf, wie selbst Mark Twain in „The awful German language“ zugesteht. Er bezeichnet jedoch die „Parenthesis disease“ im Englischen mit einem weiteren Seitenhieb auf „typisch“ deutschen Stil als „the mark and sign of an unprac-

tised writer or a cloudy intellect, whereas with the Germans it is doubtless the mark and sign of a practised pen and of the presence of that sort of luminous intellectual fog which stands for clearness among these people“ (Twain, 2000, p. 435).

Twain mag sich auf extreme parenthetische Konstruktionen beziehen, wie sie z.B. in juristischen Fachtexten vorkommen oder bei Schriftstellern wie Mark Twains Landsmann und Zeitgenossen Henry James (der natürlich keineswegs „an unpractised writer or a cloudy intellect“ genannt werden kann).

Einfache Formen von syntaktischen Klammern sind jedoch auch in der englischen Sprache nicht ungewöhnlich. Bei Mark Twain selbst finden sich etwa Beispiele einer Verbalklammer mit einem im Englischen häufigen eingeklammerten temporalen Adverbiale:

- (1) I **have** long **felt** that [...]
- (2) [...] the public **may** always **rely** upon [...]
- (3) [...] a faithful endeavour **will** at all times **be made** [...]
- (4) [...] which I **have** for a long time **been contributing** [...]<sup>10</sup>

Auch andere Adverbialien können im Englischen in eine Verbalklammer gesetzt werden:

- (5) This **has** without doubt **been** a very good debate.<sup>11</sup>

Auch „split infinitives“ vom folgenden Typus gehören zu Verbalklammerstrukturen im Englischen:

- (6) **To** boldly **go** where no man has gone before<sup>12</sup>

Nominalklammern sind nicht nur, wie im Deutschen, durch Artikel, vorangestellte Attribution und Nomen möglich, sondern auch durch Nomen oder Relativpronomen und nachgestellte Präposition mit eingeklammertem Relativsatz vom Typ

- (7) **the man** John was given the present **by**
- (8) the pier **which** the boat was moored **to**<sup>13</sup>

Den Lernenden bewusst zu machen, dass syntaktische Klammerstrukturen in Deutschen nichts ganz Exotisches sind, sondern ihnen im Prinzip schon aus dem Englischen vertraut, ist der erste didaktische Schritt. In einem zweiten Schritt soll die grundlegende Klammerstruktur der vom strikten englischen Satzbaummodell her betrachtet scheinbar so verwirrend liberalen deutschen Syntax veranschaulicht werden und damit negativem Transfer der rigiden englischen SVO-Syntax<sup>14</sup> vorgebeugt.

Was das Genus nominaler Wortarten im Deutschen betrifft, so ist die Dreigliederung der Kategorie Genus im Singular und die Neutralisierung der Genusopposition im Plural Lernern von DnE schon aus dem Englischen bekannt – ein Vorteil für Lerner, die die Kategorie aus ihrer Muttersprache nicht kennen.<sup>15</sup> Allerdings ist auch in Bezug auf das Genus Englisch die Ausnahme unter den germanischen Sprachen.<sup>16</sup> Während neben dem Deutschen auch die Standardvarietäten einiger skandinavischer Sprachen – Isländisch, Färöisch und Norwegisch (Nynorsk) –, des Flämischen und die meisten Dialekte des Friesischen und des Jiddischen die drei indogermanischen Genera beibehalten haben, fallen im Standard des Dänischen und des Schwedischen Maskulinum und Femininum zu einem gemeinsamen Genus („Utrum“) zusammen, wie das auch im Niederländischen weitgehend der Fall ist. Afrikaans hat kein Genus bei Substantiven, es hat jedoch wie im Englischen drei Genera im Pronominalsystem.<sup>17</sup> Im Englischen als einziger germanischer Sprache sind Genus und Sexus absolut identisch – ein Unterschied zum Deutschen, den Mark Twain weidlich für komische Effekte auszunutzen versteht, wie wir gesehen haben. Alle Genusübertragungen auf unbelebte Dinge im Englischen (wie die Bezugnahme auf Schiffe, Staaten oder den Mond mit femininem Personalpronomen, auf die Sonne mit maskulinem etc.) sind Personifizierungen.

Die Lernschwierigkeit beim Genus für Lerner von DnE besteht also nicht in der grundsätzlichen Dreiteilung des Genus, sondern in der Bewusstmachung der Tatsache, dass die Aufgabe der grammatischen Kategorie Genus im Deutschen nur in Ausnahmefällen Sexusmarkierung ist, sondern dass das Genus vielmehr eine Kategorie ist, die textuelle Klammerstrukturen nominaler Textelemente verständlich macht.

Im Folgenden wird ein Modell für eine gedächtnisfreundliche Vermittlung sowohl von Satzklammern als auch der Genera des Nomens im Deutschen vorgeschlagen, das beide Phänomene Lernenden von DnE innerhalb eines gemeinsamen konzeptuellen Rahmens nahebringt.

### 3 Didaktische Brücken für deutsche Satzklammern

Mnemotechnische Methoden sind für die Sprachdidaktik wertvolle Hilfen (vgl. Sperber, 1989 und Nordkämper-Schleicher, 1998). Unter den bekannten mnemotechnischen Mitteln zur Didaktik der deutschen Satzklammer (meist nur in Form der Hauptsatzklammer/Verbklammer) finden sich neben visuellen mnemotechnischen Hilfen z.B. in Form von durch die Verbteile gebildeten Scheren, Schraubzwingen (vgl. Sperber, 1989) oder Rahmen (z.B. in Vorderwülbecke, 1999) auch Methoden der Darstellung der Satzelemente durch Kursteilnehmer, die Kärtchen mit darauf geschriebenen Satzelementen halten (z.B. Berwian, 2007), oder auch in Form eines „Stuhltheaters“, bei dem die Verbteile sitzen, die anderen Satzelemente stehen (Stenger, 2007). Manche der mnemotechnischen Visualisierungen der Satzklammer (wie das Satzzeichen der Klammern, die Schraubzwinde oder der Rahmen) haben den Nachteil, dass sie die Satzklammer scheinbar auf das klammeröffnende und das klammerschließende Element sowie das durch sie eingeklammerte Mittelfeld beschränken und Vorfeld wie Nachfeld weniger Aufmerksamkeit widmen. Dabei ist das Vorfeld aufgrund der Zweitstellung des finiten Verbs im deutschen Hauptsatz (Aussagesatz) essentiell wichtig, ebenso wie der bei der Nebensatzklammer entweder im Vorfeld oder im Nachfeld stehende Hauptsatz (wobei für solche Hauptsätze, die im Nachfeld eines Nebensatzes stehen, dieser wiederum das Vorfeld besetzt), oder die Funktion des Nachfeldes zur Aufnahme zusätzlicher Information, die nicht mehr ins Mittelfeld „passt“ oder nachgeholt wird.

Als mnemotechnische Visualisierung der Satzklammer im Deutschen empfiehlt sich deshalb ein Bild, das sowohl die eminente Bedeutung von klammeröffnendem und klammerschließendem Element anschaulich macht als auch das zwischen diesen aufgespannte Mittelfeld ebenso wie Vor- und Nachfeld. Ich habe für diesen Zweck das Schema einer Brücke mit Auf- und Abfahrtsrampe vorgeschlagen (vgl. Kretzenbacher, 2003, 2005).<sup>18</sup> Damit lassen sich die verschiedenen Erscheinungsformen des Nachverbs im Hauptsatz<sup>19</sup> ebenso anschaulich machen wie die unterschiedlichen Hauptsatztypen und die Stellungstendenzen von Elementen im Mittelfeld,<sup>20</sup>



	Vorfeld	Vorverb	Mittelfeld	Nachverb	Nachfeld
(9)	Der Trainer	bringt	der Katze einen Trick	bei.	
(10)	Mit Geduld	hat	er ihn ihr	beigebracht,	ob sie nun lernen will oder nicht.
(11)	Obwohl die Katze faul ist,	lernt	sie aus Liebe zum Trainer schließlich den Trick	,	denn Liebe erreicht alles.
(12)	Morgen	bringt	die Katze den Trick, den sie neu gelernt hat, zum ersten Mal	zur Aufführung,	nicht wahr?
(13)	Das	muss	ich mir auf jeden Fall	anschauen.	
(14)		Komm	doch	mit	in den Zirkus!
(15)	Oder	bist	du gegen Katzentricks	allergisch,	Leo?

Abb. 1: Satzklammer im Hauptsatz

Im Fall der Nebensatzklammer lässt sich mit dem Brückenschema die Stellung des Hauptsatzes im Vor- oder Nachfeld ebenso verdeutlichen wie die verschiedenen Möglichkeiten der Nebensatzeinleitung (inklusive des Sonderfalls des sogenannten „uneingeleiteten konditionalen Nebensatzes“, bei dem in unserem Schema einfach das finite Verb als Nebensatzeinleitung steht, vgl. Satz (19):



	Vorfeld	Nebensatz- einleitung	Mittelfeld		Verb(en)	Nachfeld
(16)	Der Trainer schafft es,	dass	die Katze	den Trick	lernt,	keine Sorge!
(17)		Obwohl	die Katze	ziemlich faul	ist,	lernt sie schnell.
(18)	Der Trick,	den	ihr der Katzentrainer		beigebracht hat,	bringt der Katze Millionen ein.
(19)		Würde	sie	den Trick	vergessen,	so wäre sie untröstlich.
(20)	Aber	ob	das	je	passiert,	wissen wir nicht.

Abb. 2: Satzklammer im Nebensatz

Zur Fehlertherapie bei Satzstellungsfehlern ist das Brückenschema ebenfalls sehr gut geeignet (vgl. Kretzenbacher, 2005, 24).

#### 4 Didaktische Brücken für deutsche Nominalklammern

Auch zum Erlernen der Genera des deutschen Nomens finden sich viele Mnemotechniken. Neben sprachlichen wie Merksätzen und aus Genus-spezifischen Substantivendungen zusammengesetzten Quasi-Wörtern sind das auch visuelle wie die Farbkennzeichnung von Genera, interaktive Gedächtnisbilder und visuelle Genus-Szenen (vgl. Sperber, 1989) und sogar Klangmnemonik (vgl. Rug 2007). All diese Techniken helfen beim Memorieren der Genus-Zuordnung von Nomina; sie verdeutlichen aber nicht das Phänomen des sexusunabhängigen grammatischen Genus, das Mark Twain und andere Lerner von DnE so verblüfft. Sie beantworten solchen Lernern also nicht die Frage, welche Funktion eine so komplexe und lernintensive Kategorie wie das Genus der deutschen Substantive mit all seinen Konsequenzen für die Deklination von Artikeln, attributiven Verben und Pronomina hat.

Im Abschnitt 1 wurde das Genus als Mittel zur Produktion und zum Verständnis von Textklammern definiert. Es gehört zu den textuellen Signalen im Deutschen, die nicht nur Nominalklammern kennzeichnen, sondern es uns durch die vier verschiedenen Genussignale (für die drei Genera des Singulars und das „Nullgenus“ des Plurals) auch ermöglichen, verschachtelte Nominalklammern mit unterschiedlichem Genus eindeutig auseinanderzuhalten, wie das von Weinrich (2003) genannte Beispiel:

(21) [ein trotz [seiner grauen Haare] anscheinend immer noch recht junger Mann]

Hier ist die primäre Nominalklammer durch das Maskulinum, die eingebettete Nominalklammer durch das Nullgenus des Plurals markiert und ein Missverständnis des Pluralnomens als klammerschließendes Element zum klammeröffnenden Artikel im Maskulinum ausgeschlossen.

Didaktisch kann diese Funktion des Genus wiederum durch die Brücke als Kennzeichen der Klammer gekennzeichnet werden. Die von beiden Ufern ausgehenden Hälften der Brücke

symbolisieren klammeröffnendes und klammerschließendes Element, Farben die vier verschiedenen Genussignale:

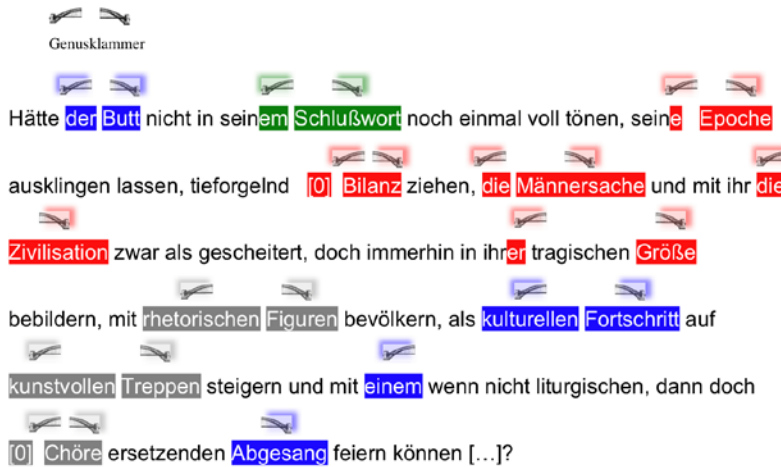


Abb. 3: Genuskongruenz in der Verbalklammer<sup>21</sup>

In den meisten Fällen ist das klammeröffnende Element ein Artikel, beim Nullartikel – z.B. als Plural des Indefinitartikels (*Figuren, Treppen, Chöre*), aber auch im Singular (*Bilanz*) – hat dieses Element keine konkrete Form, die Genusklammer als Signal für die Nominalklammer wird jedoch in diesen Fällen oft durch das Genus des ersten attributiven Adjektivs eröffnet (*mit rhetorischen Figuren, auf kunstvollen Treppen*). Während die meisten Nominalklammern in unserem Beispiel kurz sind, zeigt es doch den Lernenden auch die Erweiterung von Nominalklammern durch ein einfaches attributives Adjektiv (*in ihrer tragischen Größe*) und eine komplexe Erweiterung einer Nominalklammer, die den Nutzen des Genus zum Verständnis der Klammer deutlich macht (*mit einem wenn nicht liturgischen, dann doch Chöre ersetzenden Abgesang*).

Das Genus erfüllt jedoch noch weitere textuelle Aufgaben. Die zusätzlichen textuellen Genussignale, die den Text durchschießen wie verschiedenfarbige Fäden ein Gewebe, können ebenfalls durch adaptierte Brückensymbole in den jeweiligen Farben der Genera dargestellt werden:



Abb. 4: Genuskammern und phorische Genussignale im Text

Innerhalb von Nominalklammern verweisen zusätzliche Genussignale als kataphorische Signale darauf, dass das klammerschließende Element noch aussteht und erinnern daran, welches Genus dieses Element haben muss. Dies ist besonders wichtig in stark erweiterten Nominalklammern (*mit **einem** wenn nicht liturgischen, dann doch Chöre ersetzenden Abgesang*). Anaphorische Genussignale verweisen auf Nomina oder Pronomina des gleichen Genus im vorausgehenden Text. Das ist zum Beispiel bei Pronomina der Fall (*die **Männersache** und mit **ihr***), aber auch bei Possessivartikeln der dritten Person, deren Endung zwar mit dem klammerschließenden Element einer Nominalklammer kongruent ist, deren Stamm aber (wie der Possessivartikel im Englischen) ein kataphorisches Genussignal ist (*der **Butt** ... in **seinem** Schlußwort ... **seine** Epoche; die **Männersache**/die **Zivilisation** ... in **ihrer** tragischen Größe*).

## 5 Schluss: Die Klammer zu und alle Fragen offen?

Textlinguistische Theorie und Daf-didaktische Praxis treffen sich mit dem Brückenschlag: Die Interpretation des Deutschen als satz- und textsyntaktisch prinzipiell in Klammerstrukturen organisierter Sprache ermöglicht es, scheinbar so verschiedene morphosyntaktische Phänomene wie Haupt- und Nebensatzstellung einerseits und grammatisches Genus andererseits als verschiedene Aspekte desselben klammersprachlichen Organisationsprinzips zu analysieren. Eine didaktische Umsetzung dieser Erkenntnis mit Hilfe des Brückenschemas erlaubt Deutschlernenden einen sowohl kognitiven (also neuropsychologisch gesprochen „linkshemisphärischen“) als auch visuell-symbolischen („rechtshemisphärischen“) Zugang zu ebendiesen morphosyntaktischen Phänomenen des Deutschen, die erfahrungsgemäß zu den besonderen Lernschwierigkeiten für Deutschlerner, spezifisch für DnE-Lerner, zählen.

Die Veranschaulichung der deutschen Satzklammer durch das Modell der Brücke zeigt Lernenden von DnE, dass die gegenüber dem rigiden englischen SVO-Satzbau scheinbar verwirrende syntaktische Freiheit des Deutschen auf den soliden Pfeilern von Vorverb und Nachverb im Hauptsatz bzw. Nebensatzeinleitung und Verb(en) im Nebensatz beruht und damit auf einem einfachen Bauplan. Beim deutschen Genus kann mit der Brücke veranschaulicht werden, dass diese grammatische Kategorie im Deutschen eine handfeste Funktion bei der Orientierung im Text hat, und nicht etwa, wie es aus der Blickrichtung des Englischen erscheinen mag, eine absurde Ausweitung der Sexusunterscheidung auf alle Nomina oder eine raffinierte Gemeinheit der deutschen Sprache gegenüber ihren Lernern darstellt. Damit ist eine erhöhte Motivierung verbunden, das Genus als notwendige Kategorie bei allen Nomina immer mitzulernen.

Das Brückenschema wurde in einem Pilotversuch im germanistischen Programm der University of Melbourne im Sprachkurs des 3. Studienjahres und in einem Seminar zum Genus im Deutschen des ersten Studienjahres erfolgreich eingesetzt. Die Lernergruppen, mit denen der Pilotversuch durchgeführt wurde, sind jedoch nicht die ideale Zielgruppe gewesen. Zwar handelt es sich ausschließlich um DnE-Lernende, aber als Studierende unserer „Intermediate“ oder „Advanced“-Gruppen hatten sie alle bereits eine meist mehrjährige schulische Deutschlernbiographie mit entsprechend fossilisiertem Transfer aus dem Englischen in ihrer Interimsprache. Idealerweise sollte ein didaktischer Feldversuch mit DnE-Lernenden im Anfängerunterricht erfolgen. Dies wird im Rahmen eines geplanten kompletten Umbaus des sprachlichen Curriculums unserer *undergraduate*-Studiengänge geschehen.

Der gemeinsame konzeptuelle Rahmen der Textbrücke, unter dem Satzklammer und Genus vermittelt werden, bietet einen besonders für die Didaktik von DnE geeigneten Ansatz, der sich in einem weiteren Schritt auch auf das weitere gerade für diese Lernergruppe schwierige Grammatikphänomen des Kasus (der letztlich auch ein Symptom der Nominalklammer des Deutschen ist) ausweiten ließe.

---



## Anmerkungen

<sup>1</sup> Für konstruktive Kritik an früheren Versionen der Überlegungen zur Didaktik der Satzklammer bin ich meinen KollegInnen Maria Thurmair und Christian Fandrych zu großem Dank verpflichtet. Die anonymen PublikationsgutachterInnen von e-FLT haben ebenfalls durch konstruktive Kritik sehr zur Verbesserung des Artikels in seiner gegenwärtigen Form beigetragen. Alle verbleibenden Irrtümer und Fehler sind natürlich die meinen.

<sup>2</sup> Mit *Tertiärsprache/L3* ist hier wie allgemein in der Literatur zum Tertiärspracherwerb, nicht ausschließlich die als dritte erworbene Sprache, sondern jede nach einer ersten Fremdsprache bzw. einer Zweitsprache erworbene Sprache ( $L_n; n \geq 3$ ) gemeint.

<sup>3</sup> In vielen englischsprachigen Ländern ist Zwei- oder Mehrsprachigkeit weit verbreitet, entweder weil es sich um typische Einwanderungsländer handelt – wie bei den USA, Kanada, Australien oder Neuseeland – oder weil Englisch eine der nationalen Standardsprachen ist, die neben einer Vielzahl regionaler Sprachen gesprochen werden, wie in vielen Ländern Afrikas, Asiens und Ozeaniens. L2 ist Deutsch auch hier nur für monolingual englische MuttersprachlerInnen.

<sup>4</sup> Untersuchungen zu L3 Deutsch nach L2 Englisch sind außer den bei Jessner (2008a) genannten u.a. auch Neuner, 1996; Güler, 2000; Marx, 2000; Chan, 2001; Rohs, 2001; Uzuegbu, 2003; Merkelbach, 2003; Chen, 2005; Maden, 2005; Serindağ, 2005; sowie Oebel, 2004 und 2007.

<sup>5</sup> Wie z.B. in Hufeisens Faktorenmodell (vgl. Hufeisen & Marx, 2007) oder in Herdinas und Jessners dynamischem Multilingualismus-Modell (vgl. z.B. Jessner, 2008b) aufgeführt sind.

<sup>6</sup> Beispiele für negativen Transfer von L2 Englisch auf L3 Deutsch und seine Prominenz im syntaktischen Bereich etwa bei Chen, 2005; Serindağ, 200; Maden, 2005; für negativen Transfer von L1 Englisch auf L2 Deutsch in diesem Bereich z.B. bei Rogers, 2003.

<sup>7</sup> Twain, der viel im deutschen Sprachraum gereist ist, hatte tatsächlich einige produktive und ziemlich gute rezeptive Fähigkeiten im Deutschen (vgl. Hedderich, 2003).

<sup>8</sup> Ironischerweise in einem in seiner syntaktischen Komplexität geradezu "deutschen" englischen Satz.

<sup>9</sup> Das hat kommunikative und stilistische Konsequenzen, die weit über den Satzrahmen hinausgehen (vgl. Kretzenbacher, 2003).

<sup>10</sup> Beispiele 1-4 aus Twains Vorbemerkung ("Introductory") zur seiner Rubrik „Memoranda“ in der Monatsschrift *The Galaxy*, Mai 1870.

<sup>11</sup> Aus einer Debatte im Unterhaus des britischen Parlaments am 4. Februar 2004. Das Sitzungsprotokoll wurde zuletzt aufgerufen am 24/09/08 von: [http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200304/cmhansrd/vo040204/debtext/40204-30.htm#40204-30\\_spnw6](http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200304/cmhansrd/vo040204/debtext/40204-30.htm#40204-30_spnw6).

<sup>12</sup> Aus der Titelsequenz fast aller Folgen der originalen Fernsehserie *Star Trek*, 1966–1969.

<sup>13</sup> Weitere Beispiele von Klammerstrukturen im Englischen bei Kretzenbacher, 2003, 2005.

<sup>14</sup> Beispiele für entsprechende Interferenzfehler bei Kretzenbacher 2003, 2005.

<sup>15</sup> Oder z.B. nur als binäres System bzw. als in Singular und Plural durchgängig vorhanden, wie in vielen romanischen Sprachen.

<sup>16</sup> Zur folgenden Übersicht vgl. für das (West-)Flämische Cobett 1991, für die anderen erwähnten Sprachen das Registerstichwort "gender" in König & van der Auwera 2002.

<sup>17</sup> Allerdings besteht im Pronominalsystem des Afrikaans die Tendenz, dass maskuline und neutrale Formen unter der maskulinen Form als Utrum zusammenfallen (Donaldson, 1993). Anders als im Deutschen sind übrigens im Englischen wie im Afrikaans die Reflexivpronomina der 3. Person Singular nach den drei Genera unterschieden.

<sup>18</sup> Ein einfaches Brückenschema (ohne Auf- und Abfahrtsrampen) für die Verbalklammer im deutschen Hauptsatz (Aussagesatz) wurde schon 1988 von Kars & Häussermann verwendet (vgl. Sperber, 1989), es ist in seiner Form allerdings nur für diese spezifische Hauptsatzform anwendbar.

<sup>19</sup> Abtrennbare Präfixe, Infinitive, Partizipien, aber auch der nominale Teil von Funktionsverbgefügen und festen Fügungen sowie Prädikative.

<sup>20</sup> Kurze vor langen Elementen, bestimmte Akkusativergänzungen nahe dem Nachverb, Abfolge von Dativ- und Akkusativergänzung, Abfolge von verschiedenen Angaben etc.

<sup>21</sup> Text aus: Günter Grass: *Der Butt*, 2. Aufl. München: dtv 1995, S. 598 (die Rechtschreibung folgt dem Original, nicht der  $\beta/ss$ -Regelung der neuen Orthographie).

## Literatur

Berwian, U. (2007). Personalisierung von Satzteilen. In *Deutsch für Flüchtlinge: Praxishilfen* (Abschnitt 4.4.3). Augsburg: Süddeutsche Entwicklungspartnerschaft Asylbewerber & Flüchtlinge.

- Chan Yin Fung, B. (2001). Towards an interactive view of L3 acquisition: the case of the German Vorfeld. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 6(1). Aufgerufen 24.09.2008 von <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-1/beitrag/chan3.htm>
- Chen, Y. (2005). *Deutsch als Tertiärsprache in Taiwan unter besonderer Berücksichtigung des Chinesischen als L1 und des Englischen als erster Fremdsprache*. Dissertation, Universität Hamburg. Aufgerufen 24.09.2008 von [http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=976348357&dok\\_var=d1&dok\\_ext=pdf&%20filename=976348357.pdf](http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=976348357&dok_var=d1&dok_ext=pdf&%20filename=976348357.pdf)
- Corbett, G.G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donaldson, B.C. (1993). *A grammar of Afrikaans*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Güler, G. (2000). Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven für die Didaktik und Methodik des Deutschen als zweite Fremdsprache in der Deutschlehrerausbildung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 5(2). Aufgerufen 24.09.2008 von [http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-05-2/beitrag/gueler1.htm](http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-05-2/beitrag/gueler1.htm)
- Hedderich, N. (2003). Mark Twain and „The Awful German Language“. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 36(1), 28–33.
- Hufeisen, B. (2001). Deutsch als Tertiärsprache. In G. Helbig u.a. (Hgg.), *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch. Halbband 1* (S. 648–653). Berlin: de Gruyter.
- Hufeisen, B., & Marx, N. (2007). How can DaFnE und EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations. In J. D. ten Thije & L. Zeevaert (Eds.), *Receptive multilingualism: Linguistic analyses, language policies, and didactic concepts* (pp. 307–321). Amsterdam: Benjamins.
- Jessner, U. (2008a). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15–56.
- Jessner, U. (2008b). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2), 270–283.
- König, E., & van der Auwera, J. (2002). *The Germanic languages* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.
- Kretzenbacher, H.L. (2003). Sprachliche und kognitive Klammerstrukturen in Deutsch als Fremd- und Wissenschaftssprache, oder: Weinrich'sche Brückenschläge. In M. Thurmair & E.-M. Willkop (Hg.), *Am Anfang war der Text: 10 Jahre "Textgrammatik der deutschen Sprache"* (S. 113–133). München: Iudicium.
- Kretzenbacher, H.L. (2005). Von Klammern und Brücken – Didaktik der Satzklammer für Deutschlernende mit Englisch als Mutter- oder erster Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch*, 32, 19–23.
- Maden, S.S. (2005). Anforderungen an ein Lehrwerk für Deutsch als Tertiärsprache in der Türkei. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(2). Aufgerufen 24.09.2008 von <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/beitrag/Maden1.htm>
- Marx, N. (2000). Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 5(1). Aufgerufen 24.09.2008 von <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-1/beitrag/marx.htm>
- Merkelbach, C. (2003). Deutsch nach Englisch in Taiwan. Der nicht positive Einfluß des Erwerbs des Englischen als L2 auf den Erwerb des Deutschen als L3. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 30(6), 541–548.
- Miller, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information, *Psychological Review*, 63, 81–97.
- Neuner, G. (1996). Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die „Drittssprache Deutsch“. *Deutsch als Fremdsprache*, 33(4), 211–217.
- Neuner, G. (2003). Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (S. 13–34). Strassburg: Council of Europe Publishing.
- Nordkämper-Schleicher, Ulrike (1998). *Besser behalten: Mnemotechniken beim Sprachenlernen am Beispiel „Deutsch als Fremdsprache“ für Erwachsene*. Unveröffentlichte Dissertation, Pädagogische Hochschule Freiburg/Br., Deutschland.
- Oebel, G. (2004). L1- bzw. L2 (Englisch)-Interferenzfehler japanischer DaF-Lerner. Fehleranalyse von „Dornröschen“-Nacherzählungen. *Deutsch als Fremdsprache*, 41(4), 213–219.
- Oebel, G. (2007). DaF (L3) via Englisch (L2) in Japan (L1): Attraktivitätsfaktoren und Erfolgsgaranten beim Deutschlernen in Japan: Rekurrieren auf Englisch als *Eselsbrückensprache* mit hohem Transferpotenzial, Neudefinierung der Lehrerrolle, höchstmögliche Lernerinvolvierung durch LdL (Lernen durch Lehren). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(1). Aufgerufen 24.09.2008 von <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-1/beitrag/Oebel1.htm>

- Rogers, M. (2003). Learners need grammar: but which grammar? The challenge of word order in German. *GFL – German as a Foreign Language*, 2/2003, 59–75. Aufgerufen 24.09.2008 von <http://www.gfl-journal.de/2-2003/rogers.pdf>
- Rohs, K. (2001). Vom Nutzen der Berücksichtigung der Sprachlernerfahrungen in der ersten Fremdsprache Englisch im DaF-Unterricht in Südkorea. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 6(1). Aufgerufen 24.09.2008 von <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-1/beitrag/rohs1.htm>
- Rug, W. (2007). Klänge der Grammatik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12(2). Aufgerufen 24.09.2008 von [http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-12-2/docs/Rug.pdf](http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-2/docs/Rug.pdf)
- Serindağ, E. (2005). Zur Relevanz des bewussten Einsatzes des Englischen im Unterricht "Deutsch als zweite Fremdsprache" bei Muttersprachlern des Türkischen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10(2). Aufgerufen 24.09.2008 von <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/beitrag/Serindag4.htm>
- Singleton, D., & Aronin, L. (2007). Multiple language learning in the light of the theory of affordances. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 83–96.
- Sperber, H.G. (1989). *Mnemotechniken im Fremdspracherwerb mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“*. München: Judicium.
- Stenger, M. (2007). Klammersprache Deutsch – Visualisierung und spielerische Vertiefung durch „Stuhltheater“ und weitere Übungsmöglichkeiten. In *Deutsch für Flüchtlinge: Praxishilfen* (Abschnitt 4.4.4). Augsburg: Süddeutsche Entwicklungspartnerschaft Asylbewerber & Flüchtlinge.
- Thurmair, M. (1991). Warten auf das Verb. Die Gedächtnisrelevanz der Verbkammer im Deutschen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 17, 174–202.
- Twain, M. (1981). *A Connecticut Yankee in King Arthur's court*. Toronto: Bantam Books (Erstausgabe 1889).
- Twain, M. (2000). *A tramp abroad*. Köln: Könenmann (Erstausgabe 1880).
- Uzuegbu, I. (2003). „Ich kann nicht warten, eine ‚graduate‘ zu werden“: Eine fehleranalytische Untersuchung schriftlicher Texte von Igbo Deutschlernenden mit Englisch als Zweitsprache. Frankfurt/M.: Lang.
- Vorderwülbecke, A. (1999). *Das Grammatikheft: Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene - Übersichten, Lernhilfen, Regeln*. Stuttgart: Klett.
- Weinrich, H. (2003). *Textgrammatik der deutschen Sprache* (2. revidierte Aufl.). Unter Mitarbeit von M. Thurmair, E. Breindl u. E.-M. Willkop. Hildesheim: Olms.

## English summary

Worldwide, German as a foreign language is learnt after English (GaE) in the majority of cases; typically as a third or further language; by native speakers of English sometimes as a second language. Transfer from English to the learner's German interlanguage is frequent due to the close genetic relation between both languages, and often positive. However, there are instances where English patterns are hindering rather than fostering the acquisition of German structures, such as German morphosyntax. Seen from the viewpoint of English, German is in danger of being stereotypically perceived as a "difficult" language with a complex syntax and a plethora of cumbersome morphological structures such as inflectional suffixes. Mark Twain's witty remarks about the "awful German language" are a testimony to that stereotypical perception, gently mocking the German language and at the same time the naïve approach to it by English speakers.

Both in its rigid SVO sentence structure and in its complete equation of grammatical gender with sex, English is not only different from German, but actually the „odd one out“ among all Germanic languages. So in the case of GaE, the problem and a possible way of overcoming it does not so much lay with German, but with English as a base from which German is learnt. A simple and memory friendly didactic method can make learners of GaE aware of the differences and help them to develop the respective German structures in their interlanguages. With the visual help of a bridge, the syntactic bracket structures of German main and subordinate clauses can be demonstrated. The part grammatical gender plays for noun brackets in German can also be illustrated by the bridge model, thus providing an explanation for the existence of grammatical gender in German to learners of GaE and motivating them to learn the gender together with each German noun, understanding it as a tool to organize syntactic and textual structures. Thus the advances linguistic theory has made in the last decades in analyzing the fundamental bracketing structures underlying

much of German morphosyntax can be applied in form of a didactic tool facilitating the learning of German, particularly of GaE.