

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Nicole Schumacher (2005), *Tempus als Lerngegenstand. Ein Modell für Deutsch als Fremdsprache und seine Anwendung für italienische Lernende*. Tübingen: Narr (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, 487) ISBN 3-8233-6149-X. 303 Seiten, 49,- Euro.

Rezensiert von Rossella Pugliese (Università degli Studi della Calabria/Italien)

Erschienen online: 1. September 2006

© Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2006

Lernende treffen im Erwerbsprozess häufig auf Ausdrücke, die im Widerspruch zum lernersprachlichen Wissen stehen. Diese „worrying aspects of input“, wie Sharwood Smith (1993) das Phänomen genannt hat, können zu einer produktiven Rekonstruktion des Lernerwissens und so zu Lernfortschritten führen, allerdings auch Gebrauchsunsicherheiten fixieren, wenn sie für den Lernenden unerklärlich bleiben. Vor allem gelegentlich der Tempora, die zu den komplexesten Lerngegenständen im Bereich Deutsch als Fremdsprache gehören, stoßen Lernende häufig auf Konstruktionen, die im Unterricht und Lernmaterial dann zu reichende Erklärung finden. Aber gerade die Verwendungen der Vergangenheitstempora kann nicht als idiosynkratische Randerscheinungen klassifiziert, sondern muss systematisch erklärt werden, soll der Unterricht zu Fortschritten führen.

An dieser Stelle setzt das Tempusmodell ein, das Nicole Schumacher in ihrer hier als Buchpublikation vorliegenden Dissertation *Tempus als Lerngegenstand* entwickelt hat. Dass das Potential der Grundlagenforschung nicht ungenutzt bleiben, sondern systematisch als Hintergrundwissen für Sprachvermittler aufbereitet werden sollte, ist das zentrale Interesse dieser Arbeit. Denn Schumacher fällt über die vorhandenen Lerngrammatiken und das auf ihnen basierende Unterrichtsmaterial ein vernichtendes Urteil: durch die „defizitäre Präsentation der Tempora in Lerngrammatiken“ (281) erwiesen diese sich im Bereich der Vergangenheitstempora als nicht spracherwerbskompatibel. Diese, so lautet das Fazit der Autorin, würden nicht systematisch und ausführlich genug beschrieben, um als Basis für die Steuerung der lernersprachlichen Hypothesenbildung zu dienen. Weil aktuelle Forschungsergebnisse in den Lehrwerken kaum berücksichtigt würden, böten sie keine Grundlage, um in der L2-Erwerbsforschung

Nicole Schumacher (2005), *Tempus als Lerngegenstand. Ein Modell für Deutsch als Fremdsprache und seine Anwendung für italienische Lernende*. Tübingen: Narr (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, 487) ISBN 3-8233-6149-X., 303 Seiten. Rezensiert von Rossella Pugliese. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 6 S.

beobachtete Lernprozesse beim Erwerb des deutschen Tempussystems unterstützen zu können. Durch die kognitive Unterforderung der Lernenden oder die Entqualifizierung des Problems durch Verweise auf einen idiosynkratischen Gebrauch der Vergangenheitsformen im Deutschen würden Lernprozesse im Bereich der Tempora behindert, im schlimmsten Fall sogar blockiert.

Unter dieser Voraussetzung ist es ganz konsequent, wenn die Autorin einen interdisziplinären Brückenschlag zwischen der theoretischen Linguistik und der L2-Erwerbsforschung zur Fremdsprachendidaktik wagen möchte, um die Lücke zwischen der praktischen Anwendung aktueller Ergebnisse der L2-Erwerbsforschung und der Tempussemantik im Bereich Deutsch als Fremdsprache schließen zu können und Sprachvermittler und Lernende durch ein fundiertes Hintergrundwissen bei der „kognitiven Durchdringung“ (284) von Bedeutung und Gebrauch der Vergangenheitstempora zu unterstützen.

Denn Schumacher präsentiert ihr „Tempusmodell für Deutsch als Fremdsprache“ ausdrücklich mit dem Ziel, Lern- und Lehrprozesse zu optimieren. Nachdem in Kapitel 2 an Lehrwerken für italienische L1-Sprecher exemplarisch die Notwendigkeit eines Tempusmodells für Deutsch als Fremdsprache durch die aus linguistischer Sicht defizitäre Darstellung der Tempora in Lerngrammatiken für DaF dargelegt wurde, werden in Kapitel 3 die theoretischen Voraussetzungen für die Entwicklung eines Tempusmodells für Deutsch als Fremdsprache geklärt. In den folgenden beiden Kapiteln wird das Tempusmodell entwickelt (Kapitel 4) und–unter Berücksichtigung kontrastiver Elemente des Italienischen–ein Vergleich zwischen den deutschen und italienischen Vergangenheitsstempora (Kapitel 5) angestellt. Abschließend werden die didaktischen Möglichkeiten beschrieben, die sich aus den Resultaten der kontrastiven Analyse ergeben.

Der Anspruch des neuen Modells wird deutlich, fasst man noch einmal die wesentlichen Desiderate der Lerngrammatiken zusammen, die der Autorin zufolge für die fehlende Transparenz in der Darstellung des Tempussystems verantwortlich sind.

1. Die Grammatiken bieten keine Erklärungen für Gebrauchspräferenzen, die textsortenspezifisch und stilistisch vorgenommen werden.
2. In Lerngrammatiken werden vor allem Gebrauchspräferenzen beschrieben, während Gebrauchsbeschränkungen kaum behandelt werden, zumeist werden sie dann als Stilfragen klassifiziert, aber nicht in den Bereich grammatischer Kategorien erhoben.
3. Auf Bedeutungskomponenten temporal und aktual spezifizierter Lesarten wird kaum Rücksicht genommen.

Die fehlende grammatische Systematik der Erklärung sieht die Autorin darin begründet, dass kaum Verbindungen zwischen Form und Bedeutung hergestellt

Nicole Schumacher (2005), *Tempus als Lerngegenstand. Ein Modell für Deutsch als Fremdsprache und seine Anwendung für italienische Lernende*. Tübingen: Narr (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, 487) ISBN 3-8233-6149-X., 303 Seiten. Rezensiert von Rossella Pugliese. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 6 S.

würden, eine Zusammenhangslosigkeit, die in einem starken Gegensatz zu den neueren Forschungsergebnissen der Tempussemantik stehe. Weder würden in den vorhandenen kontrastiven Lerngrammatiken die verschiedenen sprachlichen Ausdrucksmittel für Temporalität und Aspektualität berücksichtigt noch könne die Einführung der Tempora positiven Transfer fördern oder negativen Transfer unterbinden. Die Tempussemantik zeige aber, dass zum Beispiel die Austauschbarkeit von Perfekt und Präteritum nicht vor allem eine Frage des Stils, sondern eine Frage der grammatischen Beschränkung sei. Durch Erläuterungen der Tatsache, warum ein Perfekt mündlich oft natürlicher klingt als ein Präteritum und umgekehrt das Präteritum in schriftlichen Textsorten natürlicher erscheint als ein Perfekt, könne, was in Lerngrammatiken als idiosynkratisches Phänomen erscheine, systematisch transparent gemacht werden.

Die linguistischen Grundlagen für das Tempusmodell für Deutsch als Fremdsprache werden in Kapitel 3 gelegt. Die Autorin geht davon aus, dass die Vermittlung von Gebrauchspräferenzen und Gebrauchsbeschränkungen unter Berücksichtigung von Forschungsbeiträgen erreicht werden könne, in denen systematisch zwischen der Bedeutung von Tempora, den Tempuslesarten sowie dem sprachlichen und außersprachlichen Kontext unterschieden werde. Um die Bedeutungseffekte von Perfekt und Präteritum in einen theoretischen Rahmen zu stellen, präsentiert die Autorin neben zwei Standardwerken (Bäuerle 1979, Fabricius-Hansen 1986) vier weiterführende Theorien der Tempusforschung (Thieroff 1992, Ehrlich 1992, Klein 1994, Musan 2002), bezieht sich aber im Folgenden vor allem auf Ergebnisse von Musan (2002).

Die Forschung wird durch sechs Fragestellungen gefiltert:

1. Wie werden Tempus, Aspekt und Reichenbachs Referenzzeit definiert?
2. Gibt es eine Grundbedeutung des Perfekts? Über welche Lesarten verfügt das Perfekt? Wie sind diese Lesarten zu erklären?
3. Gibt es eine Grundbedeutung des Präteritums? Über welche Lesarten verfügt das Präteritum? Wie sind diese Lesarten zu erklären?
4. Welche Rolle wird den temporalen Adverbien für die Lesarten beigemessen?
5. Wie werden Situationstypen definiert? Welche Rolle wird ihnen für die Lesarten beigemessen?
6. Wie lässt sich die partielle Austauschbarkeit von Perfekt und Präteritum erklären?

Alle Autoren, so Schumacher, unterscheiden zwischen Tempusbedeutungen, die sich aus der Relation von Bezugszeiten zueinander erklären lassen, sowie Lesarten, die im sprachlichen und außersprachlichen Kontext entstehen. Abschließend werden noch die Bedeutungseffekte Abgeschlossenheit, Resultativität und Dis-

Nicole Schumacher (2005), *Tempus als Lerngegenstand. Ein Modell für Deutsch als Fremdsprache und seine Anwendung für italienische Lernende*. Tübingen: Narr (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, 487) ISBN 3-8233-6149-X., 303 Seiten. Rezensiert von Rossella Pugliese. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 6 S.

tanz beschrieben, die für das zu entwerfende Tempusmodell eine zentrale Rolle spielen.

Im 4. Kapitel wird das Tempusmodell für Deutsch als Fremdsprache entwickelt. Das Modell stellt die Zusammenhänge von Formen, Bedeutungen und Gebrauch im deutschen Tempusystem unter besonderer Berücksichtigung von Perfekt und Präteritum heraus. Nach der Erklärung der Konstruktionsbedeutungen, Gebrauchsbeschränkungen und Gebrauchspräferenzen von Perfekt und Präteritum werden die Konstruktionsbedeutungen und die sich aus ihnen ergebenden Lesarten äußerst anschaulich präsentiert: für die didaktische Verwendung werden Sprachvermittlern Abbildungen zur Verfügung gestellt, die das für die jeweilige Lesart notwendige Hintergrundwissen veranschaulichen. Bevor die Autorin am Ende des Kapitels Bezug auf die mögliche didaktische Umsetzung des Modells nimmt, werden die gewonnenen Ergebnisse zusammengefasst und in das System der deutschen Tempora integriert.

Schumacher kommt zu dem Ergebnis, dass das Perfekt als Resultattempus und perfektives sowie imperfektives Vergangenheitstempus, das Präteritum dagegen als perfektives und imperfektives Vergangenheitstempus sowie als Text- und Erzähltempus zu klassifizieren sei. Gebrauchsbeschränkungen wie -präferenzen würden durch ein System geregelt, das sich durch die Differenzierung zwischen den Konstruktionsbedeutungen von Perfekt und Präteritum und ihren jeweiligen Lesarten präsentierte. Die Konstruktionsbedeutung ergebe sich aus dem Zusammenspiel von Situationszeit, Tempuszeit und Äußerungszeit. Davon differierende Lesarten seien das Resultat der Verbindung zwischen Konstruktionsbedeutung mit Temporaladverbien und Situationstypen.

Mit Musan (2002) unterteilt Schumacher die Perfektlesarten systematisch in Resultats- und Vergangenheitslesarten. Diese seien auf die im Perfektmorphem realisierte Bedeutungskomponente (Nicht-Vergangenheit) und die im Auxiliär und Partizip II realisierte Komponente (Vorzeitigkeit in Bezug auf einen mit der Tempuszeit assoziierten Nachzustand) zurückzuführen. Die Gebrauchsbeschränkungen des Präteritums in resultativen Gegenwarts- und Zukunftskontexten sowie die vorzugsweise Verwendung dieses Tempus in schriftlichen Texten und beim Erzählen resultierten aus der im Präteritalmorphem verankerten Bedeutung (Distanz, Vergangenheit) sowie aus der Tatsache, dass kein Nachzustand in der Konstruktionsbedeutung enthalten sei. Da Aspekt keine im Deutschen grammatikalisierte Kategorie sei, ließen sowohl Perfekt als auch Präteritum perfektive und imperfektive Vergangenheitslesarten zu. Diese Tatsache sei vor allem für Sprachvermittler relevant, die den Tempusgebrauch Lernenden vermitteln wollen, in deren L1 der grammatikalische Aspekt vorhanden ist. Auch könnten Sprachvermittler und Didaktiker auf dem One-to-One-Principle beruhende lernersprachliche Hypothesen unterstützen.

Nicole Schumacher (2005), *Tempus als Lerngegenstand. Ein Modell für Deutsch als Fremdsprache und seine Anwendung für italienische Lernende*. Tübingen: Narr (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, 487) ISBN 3-8233-6149-X., 303 Seiten. Rezensiert von Rossella Pugliese. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 6 S.

Durch eine Differenzierung zwischen den Konstruktionsbedeutungen von Perfekt und Präteritum und ihren im Kontext entstehenden Lesarten wird eine transparente Präsentation des Systems, das den Gebrauchsbeschränkungen und -präferenzen dieser Tempora zugrunde liegt, ermöglicht. Die einzelnen Lesarten werden in zwei Schritten visualisiert: Erstens werden Abbildungen entwickelt, die das für die jeweiligen Lesarten notwendige Hintergrundwissen für Sprachvermittler veranschaulichen. Zweitens werden Abbildungen vorgestellt, die sich im Rahmen der didaktischen Verfahren des Input Flooding und Input Enhancement dafür eignen, die Aufmerksamkeit von Lernenden auf formale Eigenschaften des Inputs zu lenken.

Im Kapitel 5 wird das Modell durch den kontrastiven Vergleich zwischen deutschen und italienischen Vergangenheitstempora um eine sprachvergleichende Komponente erweitert. Durch eine Analyse der Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den deutschen und den italienischen Vergangenheitstempora stellt die Autorin die semantischen Differenzierungen der deutschen Tempora heraus, die bei der Vermittlung für italienische L1-Sprecher besonders relevant sind. Die grammatische Kategorie Aspekt stelle den wesentlichen Unterschied beider Tempussysteme dar, während Gemeinsamkeiten im Bezug auf die Realisierung temporaler und resultativer Bedeutungskomponenten bestünden. So werde deutlich, welche Eigenschaften der deutschen Vergangenheitstempora im Unterricht DaF für italienischsprachige Lernende besondere Berücksichtigung finden sollten.

Hervorzuheben ist aber, trotz des exemplarischen Vergleichs mit dem Italienischen, die Flexibilität des Modells, das sich durch einen Vergleich mit anderen Sprachen, die im Lernprozess als L1 fungieren, ergänzen lässt. Deswegen sind, ausgehend von den Forschungsergebnissen der Autorin, weitere kontrastive Analysen zu den deutschen Tempora und denen anderer Sprachen durchaus wünschenswert, kann doch so, im besten Falle ergänzt durch empirische Untersuchungen zum Erwerb von Tempusbedeutungen, eine breitere Basis für die Reflexion von Lernschwierigkeiten gewonnen werden. Nicht zuletzt werden Untersuchungen der Tempussemantik und L2-Erwerbsforschung zu den Futurtempora als ein weiteres Feld zukünftiger Bearbeitung kenntlich.

LITERATUR

Bäuerle, Reiner (1979), *Temporale Deixis, temporale Frage. Zum propositionalen Gehalt deklarativer und interrogativer Sätze*. Tübingen.

Ehrlich, Veronika (1992), *Hier und Jetzt. Studien zur lokalen und temporalen Deixis im Deutschen*. Tübingen.

Nicole Schumacher (2005), *Tempus als Lerngegenstand. Ein Modell für Deutsch als Fremdsprache und seine Anwendung für italienische Lernende*. Tübingen: Narr (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, 487) ISBN 3-8233-6149-X., 303 Seiten. Rezensiert von Rossella Pugliese. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 6 S.

- Fabricius-Hansen, Cathrine (1986), *Tempus fugit. Über die Interpretation temporaler Strukturen im Deutschen*. Düsseldorf.
- Klein, Wolfgang (1994), *Time in Language*. London/New York.
- Musan, Renate (2002), *The German Perfect. Its Semantic Composition and its Interactions with Temporal Adverbials*. Dordrecht.
- Sharwood Smith, Michael (1993), Input Enhancement in SLA. Theoretical Bases. In: *Studies in Second Language Acquisition* 15, 165-179.
- Thieroff, Rolf (1994), *Das finite Verb im Deutschen. Tempus-Modus-Distanz*. Tübingen.

Nicole Schumacher (2005), *Tempus als Lerngegenstand. Ein Modell für Deutsch als Fremdsprache und seine Anwendung für italienische Lernende*. Tübingen: Narr (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, 487) ISBN 3-8233-6149-X., 303 Seiten. Rezensiert von Rossella Pugliese. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 6 S.