



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation

Untersuchungen zur Didaktik des Gebrauchs von
definitem, indefinitem sowie Null-Artikel im Deutschen
für Lernende und Lehrende
mit artikellosen Erstsprachen

Verfasser

Dipl.-Päd. Mag. phil. Thomas Pimingsdorfer

angestrebter akademischer Grad

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 332

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt: Deutsche Philologie

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm

Dank

An erster Stelle will ich dem Betreuer der vorliegenden Dissertation, Prof. Hans-Jürgen Krumm, meinen herzlichen Dank aussprechen, zunächst für sein Vertrauen in den unbekannten Nichtgermanisten, nur ein gutes Jahr vor seiner Emeritierung, und dann für die vielen so hilf- und vor allem lehrreichen Hinweise zu meiner Arbeit.

Dafür, dass es zu dieser Betreuung gekommen ist, bin ich auch Mag. Eva Philipp vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, für die finanzielle Unterstützung durch die Österreich-Kooperation (heute ÖAD) insbesondere dem Leiter des Lektorenprogramms, Dr. Arnulf Knafl, zu Dank verpflichtet, und für die anfängliche Motivation in fachlicher Hinsicht besonders Prof. Hans Wellmann sowie Prof. Václav Bok.

Prof. Paul R. Portmann-Tselikas danke ich nicht nur für die Übernahme und zügige Abwicklung der Zweitbegutachtung, sondern auch für das Grazer Dissertantenkolloquium im Mai 2009.

Ebenso möchte ich an dieser Stelle Franz Hammerbacher meinen Dank ausdrücken, ohne dessen Freundschaft ich nicht Österreich-Lektor und somit auch nicht Verfasser dieser Dissertation geworden wäre. Kristýna Votavová und Zdeněk Pecka unterstützten mich tatkräftig, die anfänglichen Hürden von Studium und Bibliotheksbenützung im Internetzeitalter zu überwinden, die sich freilich gerade für den Fernstudenten rasch auch als Segnungen entpuppen sollten.

Vor allem aber müssen hier die Studentinnen und Studenten der Pädagogischen Fakultät der Universität Budweis und die tschechischen Lehrerinnen und Lehrer aus Fortbildungsseminaren erwähnt werden, deren Mitarbeit und Interesse für das Lernen sowie Lehren des Deutschen und seiner Grammatik die wichtigste Voraussetzung für das Zustandekommen der vorliegenden Arbeit war.

INHALTSVERZEICHNIS

	Verzeichnis der Tabellen; zu den Abkürzungen	9
1	EINLEITUNG: Erkenntnisinteresse - Begriffsbestimmungen - Ausgangslage - Forschungskontext und Zielsetzung	11
1.1	Generierung des Erkenntnisinteresses: Wie ich zum Thema der vorliegenden Arbeit gelangt bin	11
1.2	Begriffsbestimmungen: Wie und warum die Termini „Artikel“ sowie „Artikelgebrauch“ in dieser Arbeit verwendet werden	14
1.2.1	Zu „definitem“ (DA), „indefinitem“ (IA) sowie „Null-Artikel“ (NA) und deren Kategorisierung.	14
1.2.2	Zum Terminus „Artikelgebrauch“	21
1.3	Ausgangslage: Der Artikelgebrauch im Deutschen - ein „fremdsprachendidaktisches Stiefkind“ ?	25
1.3.1	Zur Bedeutung des Themas „Artikelgebrauch“ beim Lernen und Lehren von Deutsch als Fremdsprache (auch in Abgrenzung zur Genusthematik)	25
1.3.2	Zum Stellenwert der Artikelgebrauchsgrammatik unter tschechischen Deutschstudierenden (an einer Pädagogischen Fakultät)	29
1.3.3	Zur Darstellung des Artikelgebrauchs in internationalen sowie tschechischen Lernergrammatiken und DaF-Lehrwerken	34
1.3.3.1	Zum Artikelgebrauch in DaF-Lernergrammatiken	34
1.3.3.2	Zum Artikelgebrauch in DaF-Lehrbüchern	46
1.3.4	Fazit	51
1.4	Forschungskontext - Zielsetzung	52
1.4.1	Kurze Übersicht über die Entwicklung der Artikelgebrauchsforschung - Positionierung des Projekts innerhalb derselben	54
1.4.2	Abgrenzung innerhalb der Artikelgebrauchsforschung - Zielsetzung der Arbeit	57

2	SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN	59
2.1	Zu den Funktionen der Artikel in der deutschen Sprache	59
2.1.1	Der deutsche Artikel und seine „grammatischen Funktionen“	60
2.1.1.1	Grammatische Artikelfunktionen - ja oder nein?	60
2.1.1.2	Zur Überbewertung der grammatischen Artikelfunktionen und möglichen Ursachen für dieselbe	64
2.1.1.3	Resümee	67
2.1.2	Zu den syntaktisch-semantischen Funktionen des Artikels	68
2.1.2.1	Zählbarkeit / Unzählbarkeit	71
2.1.2.2	Klasse / Individuum	74
2.1.2.3	Deixis, Kataphora / Anaphora, Koordination (Zuordnung)	76
2.1.2.4	Partialität / Unikalität - Totalität	79
2.1.2.5	Zusammenfassung	83
2.2	Andere Sprachen - andere Voraussetzungen zum Artikelgebrauchslernen	85
2.2.1	Verschiedene „Artikelsysteme“ in den Sprachen der Welt	86
2.2.1.1	Sprachen mit strukturell dem deutschen mehr oder weniger vergleichbarem Artikelsystem	88
2.2.1.2	Sprachen mit in struktureller Hinsicht komplexeren Systemen	90
2.2.1.3	Sprachen mit weniger komplexen Systemen	91
2.2.2	Sprachen ohne „Artikelsystem“	93
2.2.3	Mögliche Schlussfolgerungen für den Bereich DaF (sowie DaZ)	96
2.3	Einschlägige sprachkontrastive Betrachtungen Deutsch – Tschechisch	97
2.3.1	Zur Synthetizität der tschechischen Sprache	98
2.3.2	Grundzüge der Nominaldeterminationsgrammatik einer gänzlich artikellosen Sprache, dargestellt anhand des Tschechischen	99
2.3.2.1	Determination mithilfe syntaktischer Mittel	100
2.3.2.2	Vereinzelt mögliche morphologische bzw. lexikalische Mittel	104

3	EMPIRISCHE STUDIE: Welche Artikel-Fehler machen Deutschlernende mit artikellosen Erstsprachen? - Eine Fehleranalyse zum Gebrauch des deutschen Artikels mit Texten tschechischer Deutschstudierender	109
3.1	Einführende Bemerkungen zum Problembereich „Fehler“	109
3.2	Zweck einer Fehleranalyse im Rahmen dieser Arbeit - Hypothesen, Ziele	110
3.3	Zur Erstellung des zugrunde liegenden Textkorpus: Organisation und Methode, Studierende, Textsorte / Themen	112
3.3.1	Zeit und Ort der Entstehung des untersuchten Korpus	112
3.3.2	Zum Lernhintergrund der Studierenden	113
3.3.3	Pädagogisch-methodologische Gesichtspunkte der Datengewinnung: Worauf ich bei der Korpuserstellung besonderen Wert legte	114
3.3.4	Die von den Studierenden bearbeiteten Erörterungsthemen	117
3.4	Quantitativ messbare Ergebnisse der Fehleranalyse	118
3.4.1	Zur Bestimmung von Artikelfehlern (Fehleridentifikation) im Rahmen der vorliegenden Untersuchung	118
3.4.2	Der deutsche Artikel aus sprachstatistischer Sicht	120
3.4.3	Zur Häufigkeit des Artikels im untersuchten Korpus	122
3.4.4	Zur Häufigkeit von Artikel-Fehlern im untersuchten Korpus	124
3.4.4.1	Verhältnis Artikelfehler : Artikulate	124
3.4.4.2	Verteilung auf Jahrgänge und einzelne Texte	125
3.4.4.3	Verhältnis Artikelfehler Singular : Plural	126
3.4.4.4	Verteilung der Artikelfehler nach Artikelformen (DA, IA, NA)	128
3.4.4.5	Verhältnis Fehler nach Artikelformen : Häufigkeit der Artikelformen	130
3.4.4.6	Resümee	132
3.5	Fehlerklassifikation unter qualitativen Gesichtspunkten - Zu den Ursachen von Artikelgebrauchsfehlern	133
3.5.1	Grenzen einer qualitativen Klassifikation von Artikelfehlern	133
3.5.1.1	Fehlerbewertung aufgrund der quantitativen Analyse	133
3.5.1.2	Qualitative Fehlerklassifikation nach semantischer Relevanz ?	134
3.5.1.3	Fehlerklassifikation gemäß Missachtung semantischer Artikelfunktionen ?	135
3.5.1.4	Fehlerklassifikation nach Fehlerresistenz ?	136

3.5.2	Zu den Ursachen von Artikelgebrauchsfehlern (Fehlerexplikation)	137
3.5.2.1	Mögliche Ursachen bei der Fehlerkonstellation „NA (+IA Pl.) statt IA/DA“	139
3.5.2.2	Fehlerursachen vornehmlich bei der Konstellation „DA statt NA/IA“ (sowie „IA statt NA/DA“)	144
3.6	Zusammenfassung der Analyseergebnisse	147
4	„WER HAT NICHT PROBLEME MIT ARTIKEL, NA ?“ - Vorschlag zu einer Didaktik des Artikelgebrauchs im DaF-Unterricht speziell für Lernende mit artikellosen Erstsprachen	149
4.1	Allgemeine grammatikdidaktische Überlegungen zu einer elementaren Artikel-Didaktikkonzeption	149
4.1.1	Artikelregeln oder „Artikel-Fragen“ ?	150
4.1.2	Induktion oder Deduktion ?	154
4.1.3	Sätze oder Texte ?	155
4.2	Kleine Übungsgrammatik zum elementaren Artikelgebrauch mit Kommentaren zu ihrem Aufbau und ihrer Verwendung	157
4.2.1	Grammatikteil	158
4.2.1.1	1. Artikel-Frage	160
4.2.1.2	2. Artikel-Frage	164
4.2.1.3	3. Artikel-Frage	170
4.2.1.4	Namen	174
4.2.1.5	Ausgewählte Besonderheiten	180
4.2.2	Übungsteil mit kommentierten Lösungen (in Auswahl)	182
4.3	„Fehler sind zum Anschauen da“ - Abschließende Bemerkungen zu lernerzentrierter Korrekturarbeit, auch über die vorgestellte Didaktikkonzeption hinaus	188

5	ANHANG	192
5.1	Zum 1. Teil:	
5.1.1	Ad Kap. 1.3.2: Sämtliche Daten zur Erhebung der von den Studierenden gewünschten Themen in den Wahlpflicht-Seminaren „Ausgewählte Probleme der deutschen Grammatik“ vom WS 2004/05 – 2008/09	192
5.1.2	Ad Kap. 1.3.3: Ausgewählte Beispielseiten aus untersuchten Lernergrammatiken sowie einem tschechischen Lehrbuch (Anm. 19)	197
5.2	Zum 2. Teil:	
	Ad Kap. 2.1: Zum vermeintlichen Zusammenhang zwischen den Funktionen des Artikels und seiner Entstehung im Althochdeutschen	202
5.3	Zum 3. Teil:	
5.3.1	Ad Kap. 3.3.4: Die zur Erstellung des Korpus zur Wahl angebotenen Erörterungsthemen samt Untertiteln	207
5.3.2	Transkripte von vier ausgewählten Korpustexten	209
5.3.3	Ad 3.4.4.2: Verteilung der erhobenen Artikelfehler auf die einzelnen Texte	212
5.3.4	Auflistung sowie Kategorisierung sämtlicher Artikelgebrauchsfehler im untersuchten Korpus	213
5.4	Zum 4. Teil:	
5.4.1	Kurzversion der Übungsgrammatik aus Kap. 4.2 für Einführungsworkshops	221
5.4.2	Zusätzliche kommentierte Übungen zur Komplementierung der ÜG	224
6	SCHLUSSBETRACHTUNGEN	233
6.1	Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse vorliegender Arbeit	233
6.2	Grenzen der vorgeschlagenen Didaktikkonzeption, offene Fragen und Probleme	236
6.3	Bilanz und Ausblick	239
	LITERATURVERZEICHNIS	244
	Abstract (deutsch und englisch)	272
	Curriculum vitae	276

Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1:	Die zehn in meinen Wahlpflichtseminaren von WS 2004/05 bis 2008/09 am häufigsten gewünschten Grammatikbereiche	32
Tab. 2:	Antworten auf die Frage „Welche Bereiche / Strukturen (der Fremdsprache Deutsch) sind besonders schwierig?“ bei Demme 2001a	33
Tab. 3a:	Verhältnis Artikulate : Gesamtwortzahl im untersuchten Korpus	123
Tab. 3b:	Verhältnis Artikelfehler : Artikulate im untersuchten Korpus	124
Tab. 4:	Anzahl der Artikelfehler nach untersuchten Jahrgängen	125
Tab. 5:	Zum Verhältnis zwischen Singular- und Plural-Artikulen im untersuchten Korpus	127
Tab. 6:	Verteilung sämtlicher Artikelfehler nach Artikelformen	129
Tab. 7:	Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Artikelformen nach Meier 1978	130
Tab. 8:	Vergleich der Fehlerhäufigkeiten nach Artikelformen im untersuchten Korpus mit der allgemeinen Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Artikelformen	131
Tab. 9:	Artikelprobleme tschechischer Deutschstudierender, Verteilung, Ursachen	148
Tab.10:	Auflistung sowie Kategorisierung sämtlicher Artikelgebrauchsfehler im untersuchten Korpus	213

Zu den Abkürzungen

Abgesehen von besonders verbreiteten wie etwa „DaF“ oder „L1“ etc., sind Abkürzungen in der vorliegenden Arbeit weitestgehend vermieden worden. Nur für die Bezeichnung der drei verschiedenen Artikelformen Definitartikel, Indefinitartikel sowie Nullartikel wurden, wenn dies etwa bei gehäuftem Vorkommen oder in Klammern bzw. Tabellen angemessen erschien, neben den ausgeschriebenen Formen auch die Kürzel „DA“, „IA“ und „NA“ verwendet.

1 EINLEITUNG: **Erkenntnisinteresse - Begriffsbestimmungen -** **Ausgangslage - Forschungskontext und Zielsetzung**

„I would give the doctrine of this word if I were ‘dead from the waist down’ and not merely in prison.”

Wenn man sich eingehend mit linguistischer Fachliteratur zum Artikel im Deutschen befasst, kann man, wohl eher etwas unerwartet, mitunter mehr als einmal auf die Zitierung dieses Satzes stoßen, den der englische Mathematiker und Philosoph Bertrand Russell, wegen Aufruf zur Kriegsdienstverweigerung von der Universität entlassen und ins Gefängnis gesperrt, während des Ersten Weltkrieges in seiner „Introduction to Mathematical Philosophy“ (1919) über den definiten Artikel geschrieben hat (so etwa in Bisle-Müller 1991: 1, „Kleine Wörter mit großer Wirkung“, oder, in origineller Übersetzung ins Deutsche¹, bei Ballweg 2003: 55).

1.1 Generierung des Erkenntnisinteresses: Wie ich zum Thema der vorliegenden Untersuchung gelangt bin

In dieser Arbeit wird nicht näher auf sprachphilosophische Betrachtungen zur Wortart Artikel eingegangen werden; doch auch wenn man sich ganz profan, als Lehrer des Faches Deutsch als Fremdsprache, der seine didaktischen Strategien zur Vermittlung korrekten elementaren Artikelgebrauchs für Deutschlernende mit artikelloser Erstsprache effektivieren möchte, mit den Funktionen, der Bedeutung und Wirkung dieser kleinen, auf den ersten Blick so unscheinbaren Wörtchen befasst, gelangt man bald zu der Erkenntnis, wie wichtig, wie didaktisch relevant und schließlich auch wie faszinierend die Beschäftigung mit diesem Thema sein kann. Dabei hatte ich persönlich jahrelang Deutsch als Fremdsprache unterrichtet - in Österreich in heterogenen Gruppen mit Lernenden mit vorwiegend germanischen und romanischen Erstsprachen, dann auch in Spanien und Italien -, ohne mich explizit für den Gebrauch des Artikels im Deutschen sowie eine dazu gehörende angemessene Didaktikkonzeption zu interessieren. Doch seit dem Jahre 1997 war ich als Deutschlektor am

¹ „Und wenn ich auf dem letzten Loch piffte, würde ich noch über den bestimmten Artikel nachdenken.“

Institut für Germanistik der Pädagogischen Fakultät der Südböhmischen Universität České Budějovice (Budweis) in der Tschechischen Republik tätig, hatte es nun also erstmals mit homogenen Lerngruppen zu tun, in denen sich ausschließlich Deutschlernende mit einer gänzlich artikellosen Erstsprache, dem Tschechischen, befanden.²

Und diese tschechischen Lernenden, die Deutsch an der Universität studierten, um später selbst an Grund- und Hauptschulen sowie Gymnasien vor tschechischen Kindern und Jugendlichen Deutsch zu unterrichten, verfügten in der Regel zwar über ein im Großen und Ganzen höheres allgemeines Niveau in der rezeptiven sowie produktiven Sprachbeherrschung als die meisten Deutschlernenden, mit denen ich es zuvor an diversen privaten Sprachschulen in Österreich, Spanien und Italien zu tun gehabt hatte. Doch schon früh konnte ich bei den meisten meiner nunmehrigen Studentinnen und Studenten sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Sprachproduktion ganz besondere, „typische“, immer und immer wieder auftretende grammatische und auch lexikalische Probleme beobachten, die mir ganz und gar nicht zum sonstigen, relativ hohen Niveau meiner Schützlinge zu passen schienen. Einerseits nährte diese Tatsache meine Zweifel an der Beschreibung der unterschiedlichen Sprachbeherrsstufen im Kontext des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, die mir insbesondere als langjähriger Prüfer des Österreichischen Sprachdiploms erwachsen waren, und damit auch die Auffassung, bisweilen seien Lernenden, wenn überhaupt, die einzelnen Niveaustufen vielleicht nicht bloß nach Fertigkeitsbereichen (vgl. hierzu insb. Krumm 2008b: 28), sondern sogar nach einzelnen „Grammatikkapiteln“ zuzuschreiben. Auf der anderen Seite jedoch motivierten mich diese Überlegungen umso mehr, mir möglichst schnell zumindest passive Kenntnisse der tschechischen Sprache und insbesondere der Grammatik anzueignen, um alle diese „typischen“ Fehler meiner Studierenden besser verstehen, einordnen, begründen und in der Folge auch effektiver korrigieren und erklären zu können. Außerdem stieß ich bald auf den Beitrag „Zu einigen Fehlern beim Gebrauch des Deutschen durch Tschechen“ meiner damaligen Lehrstuhlleiterin Hildegard Boková (Boková 1976), auf die in derselben tschechischen Fachzeitschrift *Cizí jazyky* [Fremdsprachen] veröffentlichten Texte eines tschechisch-deutschen Autorinnenteams rund um Irina Amelung (Amelung u.a. 2000a-d), das einschlägige Übungsbuch von Andrea Hielscher und Kollektiv (Hielscher u.a. 2003) sowie auf die Arbeiten des damaligen deutschen Lektorenkollegen von der Universität Opava, Karsten Rinas (Rinas 2001a u. b, 2002, 2003a u. b) und plante zunächst, auf ähnliche Weise meine eigenen

² Wie schon im Titel ersichtlich wird in der vorliegenden Arbeit das - in ihrem Kontext - treffendere „Erstsprache“ dem Begriff „Muttersprache“ in der Regel vorgezogen; vgl. hierzu etwa Krumm 2008a: 7.

Unterrichtserfahrungen festzuhalten, um einen weiteren Beitrag zu dieser Thematik zu leisten.

Doch mit fortschreitender Vertiefung in diese Materie anhand der genannten Literatur, aber auch im Rahmen meiner alltäglichen Unterrichtspraxis, begann ich mich immer mehr auf ein ganz konkretes Grammatikproblem unter meinen Studierenden zu konzentrieren, das mir nicht bloß, wie insbesondere die vielen „typischen“ lexikalischen Interferenzprobleme, von manchmal eher nur punktueller Relevanz, sondern von ganz wesentlicher Bedeutung für die Verbesserung ihrer aktiven Deutschkenntnisse schien. Denn - so hat Gertraud Heinrich in Zusammenarbeit mit Hans-Jürgen Grimm im didaktischen Teil einer bereits Mitte der 70er Jahre in Leipzig erschienenen, für die Artikelgebrauchsforschung jener Jahre grundlegenden Veröffentlichung formuliert - „sowohl der bestimmte Artikel (*der*) als auch der unbestimmte (*ein*) und die Nullform gehören zu den Erscheinungen der deutschen Sprache, die außerordentlich häufig gebraucht werden. Es gibt nur eine sehr begrenzte Zahl von Aussagen, bei denen man ohne eine der genannten Formen auskommt“ (Grimm / Heinrich 1976: 77 f.). Heinz Vater, ein weiterer Pionier der Artikelgebrauchsforschung, meinte bereits in seiner 1963 erschienenen Dissertation dazu, der Artikel gehöre „zu den am häufigsten verwendeten Kategorien der deutschen Sprache“ (2. Aufl. Vater 1979a: X). Diese werde - um auch zwei neuere Publikationen in diesem Zusammenhang zu zitieren - „durch kaum eine andere Wortart so geprägt wie durch den Artikel...“ (Hengesbach 1990: 2); schließlich gebe es „kaum einen Text in der deutschen geschriebenen und gesprochenen Sprache, der nicht das Lexem `der` sowie seine Realisierungsformen in den beiden anderen Genera mit den entsprechenden Veränderungen in allen Kasus und Numeri enthält“ (Psarudakis 2001: 1, ähnl. Bethke 1990: 11). Genauer zur - auch durch eingehende Untersuchungen mit sprachstatistischen Methoden belegten - in der Tat außergewöhnlich großen Häufigkeit der unterschiedlichen Ausformungen des Artikels im Deutschen (inklusive des „unsichtbaren“ Null-Artikels, der, wie auch schon von Heinrich a.a.O. beachtet, hier natürlich nicht umgangen werden darf) wird im Kontext der vorliegenden Arbeit noch an besser dafür geeigneter Stelle angeführt sein, nämlich innerhalb der Einleitung zur empirischen Hauptuntersuchung, einer Artikel-Fehleranalyse anhand eines umfangreichen Textkorpus, das von Deutschstudierenden der Universität Budweis verfasst worden ist (Kap. 3.4.2 und 3.4.3).

1.2 Begriffsbestimmungen: Wie und warum die Termini „Artikel“ sowie „Artikelgebrauch“ in dieser Arbeit verwendet werden

1.2.1 Zu „definitem“ (DA), „indefinitem“ (IA) sowie „Null-Artikel“ (NA) und deren Kategorisierung

„Was als Artikel zu gelten hat, ist umstritten“, heißt es in der 3. Auflage von Peter Eisenbergs „Grundriss der deutschen Grammatik“ (Eisenberg 1994: 160). Zweifellos trifft dieser Satz auch heute noch zu, doch derart formuliert trägt er eigentlich noch zu zusätzlicher Unklarheit bei. Denn Eisenberg spricht hier von viel mehr Wortformen als denen, die zumindest von der Mehrheit der Sprachwissenschaftler und Grammatikautoren als „Artikel“ bezeichnet werden, so etwa auch von den Possessiv- oder den Demonstrativpronomina und anderen mehr. All diese Wortformen sind jedoch, als Einleiter einer Nominalphrase verwendet, im strengen Sinne - man beachte die lateinische Bedeutung dieses Terminus - gar keine „Pro-Nomen“, weshalb sie bei derlei syntaktischem Einsatz folgerichtig oft auch als „Possessiv-“ oder „Demonstrativ-Artikel“ (cf. etwa Bisle-Müller 1991 u. 1992), manchmal auch als „adjektivische Possessivpronomen“ etc. bezeichnet werden (vgl. hierzu etwa Schanen 1993: 41 f., der zur eindeutigen Differenzierung der „echten“ Pronomina den Terminus „Proformen“ vorschlägt). Weitere Verbreitung als diese Bezeichnung für die Pronomen hat in der Fachliteratur jedoch derjenige Ausdruck gefunden, mit dem häufig all die „adjektivischen Pronomina“ zusammengefasst werden, nämlich der Terminus „Artikelwörter“, der auf Gerhard Helbig und Joachim Buscha zurückgeht, die ihn bereits in der ersten Auflage ihres Standardwerks „Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht“ verwendeten, und zwar als „besondere Arten der Pronomina“ in der ersten von drei Gruppen von „Funktionswörtern“ (Helbig / Buscha 1972: 314). „Denn sie verhalten sich „in syntaktischer Hinsicht wie der bestimmte Artikel *der/die/das/die* oder der unbestimmte Artikel *ein/eine/ein* und werden deshalb einer gemeinsamen Wortklasse zugeordnet“ (Götze / Hess-Lüttich 2004: 245 f.). In semantischem Sinne jedoch sind diese, häufig auch „Determinatoren“, „Determinative“, „Determinantien“ oder „Determinierer“ (vgl. auch etwa Glück 2005: 134 f., Bußmann 2008: 125) genannten Artikelwörter äußerst unterschiedlich (s. etwa eine besonders weit gefasste Auflistung bei Engel 1996: 523-555); der Schulgrammatiker Heinz Griesbach (1993: 21) meint aufgrund dieser Tatsache sogar, dass „weder sprachwissenschaftlich noch didaktisch“ ein Grund bestehe, „diese Pronomen [sic] in eine solche neu erfundene `Wortart` einzuordnen. Dieser Terminus ist überflüssig“ (womit er nicht nur den Terminus, sondern auch den *Begriff*, das Konzept einer „Wortart Artikelwörter“ als solche ablehnt; cf. Götze 2001: 192). Eine Art Kompromiss innerhalb jener „uferlosen

Debatte über den Umfang dieser Klasse“ (Pilarský 2004: 223) könnte, bei Zifonun u.a. 1997, die Aufgliederung der „Determinativausdrücke“ (a.a.O.: 1950 f.) in diejenigen, die sämtliche vier Kriterien einer dort aufgestellten Liste, und solche, „periphere“, die diese nur teilweise erfüllen, darstellen.

Doch im Rahmen der vorliegenden Arbeit muss auf diese Diskussion nicht näher eingegangen werden, ebenso wenig auf jegliche (tatsächliche) Pronomina, also auch nicht auf Indefinit- (*einer*) sowie Definitpronomen (*der*, Bethke 1990 11. f); sehr wohl aber auf die Wortformen, nach deren Bezeichnung die Gruppe „Artikelwörter“ von Helbig / Buscha ihren Namen erhalten hat, also die „einfachen Artikel“ (Weinrich 2005: 406 f.) oder „Artikel im engeren Sinne“ (Heidolph u.a. 1981: 591), den definiten (DA), den indefiniten (IA) sowie den Null-Artikel (NA).

„Im Unterschied zu den anderen Artikelwörtern haben der bestimmte, der unbestimmte und der Nullartikel keine klar abgrenzbare Bedeutung“; ihr Gebrauch sei nicht bloß von verschiedenen syntaktischen, sondern ebenso von semantischen Bedingungen abhängig (Helbig / Buscha 1974 u. 1992: 148, ebf. 1972: 329). Nun gab und gibt es nach wie vor aber nicht nur Unklarheiten im Zusammenhang mit der (semantischen) *Bedeutung* der Artikel, sondern sogar - letztendlich trifft das diesbezügliche Zitat am Beginn dieses Abschnitts auch hier zu - unterschiedliche Meinungen darüber, was genau überhaupt zu diesen Artikeln „im engeren Sinne“ zu zählen sei. In den „Grundzügen“ (Heidolph u.a. 1981: 277) etwa wurde für den reinen Zahlwortcharakter von *ein* plädiert und damit explizit nur *der* als „Artikel“ kategorisiert (a.a.O.: 265, was eigentlich im Widerspruch zu den soeben zitierten Ausführungen auf S. 591 f. steht; Pérennec 1993: 21 scheint dies übersehen zu haben). Wie schwierig die Trennung von Numerales und Artikel *ein* tatsächlich ist, zeigt Bisle-Müller 1991: 102-105 (cf. auch Duden 4 2006: 340 f.). Die weit verbreitete „Regel“, das Numerales sei im Gegensatz zum Indefinitartikel durch Betonung markiert, kann jedenfalls durch einfache Sätze wie z.B. „*Ich habe beim Bäcker zwei Hörnchen und eine Semmel gekauft*“ leicht widerlegt werden.

Und in Rainer Schönhaars Neufassung der „Deutschen Grammatik“ von Wilhelm Jude heißt es wiederum, es gebe zwei Arten des Artikels, den bestimmten und den unbestimmten, denen in diesem Buch mit über dreihundert Seiten, obwohl in einem Hauptkapitel (also quasi als einer „Haupt-Wortart“), genau zwei gewidmet sind; auf einer dritten Seite kann man sich schließlich über den „Nichtgebrauch des Artikels“ informieren (Jude 1975: 106-108). Griesbach, der, wie wir soeben gesehen haben, ja auch schon den

Terminus „Artikelwörter“ ablehnt, meint schließlich ausdrücklich, was die Artikel im engeren Sinne betrifft, der Terminus Nullartikel sei „völlig verfehlt“ (Griesbach 1993: 67), wobei er sich hier noch viel deutlicher als im Zusammenhang mit den Artikelwörtern nicht bloß gegen den Terminus, die *Benennung* eines Inhalts, sondern auch gegen den Inhalt, die Kategorie (cf. Engel 1996: 525), eben den Begriff als solchen, wendet (vgl. etwa auch Pérennec 1993, insb. 35 f.). Indem sie ziemlich detailliert die Entwicklung der Forschung „für oder gegen“ den Nullartikel nachzeichnet, gewährleistet Pérennecs Arbeit (a.a.O.: 20-28) darüber hinaus auch gleichzeitig einen guten Einblick in die - ganz so wie diejenige zum Umfang der Determinantien ebenso ziemlich „uferlose“ (Pilarský 2004: 223) - Diskussion, was nun zu den „Artikeln im engeren Sinne“ eigentlich zu zählen sei.

Ich möchte mich aber, wie bereits im Titel der vorliegenden Arbeit ersichtlich wird, der Auffassung gegen das Konzept „Nullartikel“ nicht anschließen, und zwar sowohl aus formalen, sprachwissenschaftlichen wie auch aus fremdsprachendidaktischen Gründen. Griesbach betont an der angegebenen Stelle (1993: 66), „Nullartikel“ sei eine Bezeichnung „für etwas, das kein Ausdruckselement ist und in der Sprache überhaupt nicht in Erscheinung tritt“, und hebt in der Folge die kasusmarkierende Funktion des Artikels im Deutschen hervor. Doch gerade im Kasussystem von Sprachen mit differenziertem Nominalflexionssystem und u. U. ohne Artikel sind häufig ebenfalls „nicht in Erscheinung tretende“ Endungen charakteristisch (etwa im Tschechischen *kniha* - Buch → *knih*). Und abgesehen davon, dass solche Endungen einmütig als „Nullmorphem“ oder „Nullendung“ bezeichnet werden (vgl. bereits Weinrich 1969: 63), sind sie sehr wohl auch ein „Ausdruckselement“, nämlich, in diesem Beispiel, des Genitiv Plural der Feminina auf *-a*. In einer Aussage wie etwa „*Jan liest gerne Bücher*“ sehen wir zusätzlich, dass entgegen Griesbachs Ausführungen das Deutsche zur Kasusmarkierung den Artikel nicht unbedingt benötigt (Näheres dazu noch in Kap. 2.1.1), insbesondere die Tatsache, dass das, was „in der Sprache überhaupt nicht in Erscheinung tritt“, hier allemal ein „Ausdruckselement“ ist, nämlich indem es diese Aussage von einer wie „*Jan liest gerne die Bücher*“ unterscheidet, genauso, wie dies im Singular durch „*Jan liest gerne ein Buch*“ im Gegensatz zu „*Jan liest das Buch gerne*“ geschieht. Der Plural des freien Morphems indefiniter Artikel (*ein/e*) wird im Deutschen durch ein „freies Null-Morphem“ realisiert, und nicht so sehr durch etwas, „was in der Sprache überhaupt nicht in Erscheinung tritt“. Und in einem Satz wie „*Jan isst gerne Brot*“ ermöglicht das Ausdruckselement Nullartikel eine eindeutige Bedeutungsunterscheidung im Gegensatz zum Gebrauch des Substantivs *Brot* in „*Jan geht*

zum Bäcker, um ein Brot zu kaufen“ (vgl. auch Psarudakis 2001: 15 f., Anm. 19, oder - wenn auch mit didaktisch m. E. weniger bedeutenden „lexikographischen“ und morphologischen Argumenten - Engel 1996 a.a.O., also S. 525).

Anhand dieser Beispiele sollte auch hervorgehoben werden, dass eigentlich sogar zwischen zwei verschiedenen „Nullartikeln“ zu unterscheiden ist, nämlich dem im Plural sowie demjenigen im Singular. So wie der Plural von „*das Buch*“ „*die Bücher*“ ist, lautet der von „*ein Buch*“ eben „*Bücher*“. Im Singular können Substantive (bisweilen, wie soeben gesehen, sogar dieselben) das freie Morphem indefiniter Artikel, aber auch das freie Nullmorphem Nullartikel vor sich führen (*ein Buch* - *Brot* / *ein Brot*). Das häufigste Problem von Deutschlernenden mit artikellosen Erstsprachen, zumindest dem Tschechischen, liegt, wie im dritten Teil (Kap. 3.4.4) der vorliegenden Arbeit gezeigt werden wird, nun darin begründet, dass sie insbesondere im Singular den indefiniten, aber auch den definiten Artikel dort nicht setzen, wo dies für den korrekten Sprachgebrauch vonnöten wäre (vgl. hierzu auch Studer 2001: 372 zur „universellen“ anfänglichen Artikellosigkeit beim L2-, aber auch L1-Erwerb). Warum sollte nun diese Problematik im DaF-Unterricht noch dadurch begünstigt werden, dass man den (fälschlichen) Nichtgebrauch des Artikels terminologisch gleichsetzt mit dem korrekten Gebrauch des Nullartikels (vgl. nochmals etwa Jude 1975: 108)?

Ich möchte im Rahmen meiner Didaktikkonzeption ganz im Gegenteil sogar dafür plädieren, für die zwei unterschiedlichen Phänomene im Singular und im Plural tatsächlich ebenso zwei verschiedene Termini, auch bzw. insbesondere im Unterricht mit DaF-Lernenden, einzuführen (und i. d. R. auch in der vorliegenden Arbeit die traditionelle Terminologie dadurch ersetzen), so etwa „Nullartikel“ ausschließlich für den Gebrauch im Singular, für den indefiniten Plural jedoch gar nicht diesen Terminus, sondern sinngemäß ganz einfach „Indefinit(artikel) Plural“, der nur dieselbe „unsichtbare“ Form wie der „tatsächliche“, eigentlich nur im Singular existierende Nullartikel hat: „*Brot*“ ist nur im Sg. möglich, der Pl. von „*ein Brot*“ existiert sehr wohl („*Brote*“), hat aber „artikelgrammatisch“ und v. a. -didaktisch nichts mit dem auf Nullartikel folgenden „*Brot*“ zu tun. Durch einen solchen Lösungsansatz kann einerseits eher unnütz verwirrende zusätzliche Terminologie vermieden werden (cf. etwa Kleineidam / Raupach 1995: 300, oder Krumm 1988: 16 u. 44). Andererseits kommt sie - im Gegensatz zur weniger radikalen Variante, etwa vom „Nullartikel im Singular“ sowie demjenigen „im Plural“ zu sprechen - viel mehr dem eigentlichen (verschiedenartigen) Wesen dieser beiden Phänomene entgegen, und hat sich in jahrelanger Unterrichtspraxis mit tschechischen Deutschstudierenden auch ziemlich gut

bewährt. Gross 1990: 111 nimmt mit den Formulierungen „ohne Artikel“ für NA und „Plural Nullartikel“ für IA Pl. zwar prinzipiell auch eine derartige, im Lichte obiger Ausführungen jedoch didaktisch ziemlich unschlüssige Differenzierung vor.

In diesem Zusammenhang nicht bewährt hat sich im DaF-Unterricht, insbesondere mit Deutschlernenden mit artikelloser Erstsprache wie den Studierenden an der Universität Budweis, eine Differenzierung von „Nullartikel“ und „Artikellosigkeit“. In den meisten einschlägigen Publikationen wurden diese Termini eher unreflektiert verwendet. Doch bei eingehender Beschäftigung mit der Thematik kann man auch auf solche Arbeiten stoßen, die die durch sie bezeichneten Begriffe explizit unterscheiden. Aber selbst dies geschieht nicht selten wiederum unkonsequent. So seien etwa in der bereits erwähnten Passage bei Engel 1996 (S. 525) Wörterbucheintragungen „artikkelos“, im Gegensatz zum „Nullartikel“ in - eigentlich welchen? - „Satz- und Textsyntagmen“. Oder ebenso kein Nullartikel, sondern „Artikellosigkeit“ sei der Fall bei „gewissen Stilarten“ wie etwa Telegrammstil (heutzutage vielleicht treffender „SMS-Stil“), „Zeitungsüberschriften, Titel u.s.w. ...“ (Pérennec 1993: 21). Ausführlicher widmet sich diesem Problem Pilarský 2004. Aber seine Differenzierung der „Artikellosigkeit“ in eine „echte“ sowie eine „systemseitig erzwungene“ und eine „sprecherseitig optionale“ (S. 223) führt ihn in seiner m. E. tatsächlich etwas *„unverhohlenen Absicht, einen Beitrag zur Erreichung eines Konsenses in diesem dermaßen wesentlichen Bereich der beschreibenden Grammatik zu leisten“* (S. 221), im Endeffekt zu genauso überlangen „Distributionsreihen“, die den von ihm, insbesondere aber schon elf Jahre zuvor von Pérennec (1993: 19 u. 36) so heftig kritisierten Regellisten in den Veröffentlichungen etwa eines Hans-Jürgen Grimm (1971-1992) nur allzu ähnlich sehen, doch für die Erarbeitung einer einschlägigen didaktischen Grammatik noch weniger verwertbar sind, nach meinem Dafürhalten sogar störend sein können. Außerdem lässt sich durch den Verzicht auf eine solche Aufgliederung die oben vorgeschlagene Dichotomie („Nullartikel“ / „Indefinitartikel Plural“) für den Unterricht freihalten. Vor allem jedoch kann der Terminus „artikkelos“ eindeutig, nämlich ausschließlich so, wie im Titel der vorliegenden Arbeit geschehen (und gegen Ende dieses Abschnittes noch näher erläutert), verwendet werden.³

³ Im Metzler Lexikon Sprache stand in der 1. sowie 2., überarb. Ausgabe noch angegeben, dass der Terminus Artikellosigkeit sowohl für Sprachen ohne Artikel stehe als auch dafür, dass *„in bestimmten Fällen kein Artikelwort vorhanden ist, z. B. im Deutschen für den unbestimmten Artikel im Plural“* (Glück 1993: 55 u. 2000: 61). Pilarský 2004: 228, Anm. 9, kritisiert diesen Mangel an „wissenschaftlichem Hintergrund“ in der Ausgabe von 1993; m. E. sind jedoch die weiteren Angaben in 2000: 61 zu vom NA zu unterscheidenden *„bestimmten Fügungen, die keinen A. zulassen“* noch viel unschlüssiger. In Glück 2005: 58, also ein Jahr nach Pilarskýs Aufsatz, wurde der Eintrag zu „Artikellosigkeit“ zwar einer kritischen Änderung unterzogen (*„Problematisch ist die Redeweise von A. in Fällen, in denen das Fehlen eines Artikels...“*). Hierbei wird jedoch

Abgesehen von sprachwissenschaftlichen Kriterien (s. etwa Ernst 2004: 106 oder bereits Helbig 1968b, Grimm / Heinrich 1976: 12 f.), kann es sich im Bereich Deutsch als Fremdsprache meines Erachtens auch aus didaktischen Erwägungen als sinnvoll herausstellen, die Artikel im unterrichtlichen Kontext als Angehörige einer eigenen „Wortart“ zusammenzufassen, so wie dies zwar auch in der Duden-Grammatik über lange Zeit hinweg geschah, aber dennoch keinesfalls allgemeine Ansicht ist. Im Duden 4 1995: 86 (mit eig. Hauptkap. S. 303-321) sowie 1998 werden Determinantien als „Artikel im weiteren Sinne“ bezeichnet; in den Ausgaben 1984 und 2006: 134 (zu den jeweiligen Auflagen s. Lit.-Verz.) gelten die Artikel nur mehr als „Unterart“. Die Annahme einer solchen untergeordneten, aber doch eigenständigen „Subklasse“ (innerhalb der Determinantien) ist sprachwissenschaftlich gewiss auch die korrekteste Lösung - und wird in den meisten rezenten Veröffentlichungen (etwa wiederum Pilarský 2004: 224) auch einmütig vertreten. Dennoch ist auffällig, wie uneinig man sich im Laufe der letzten Jahrzehnte in der einschlägigen Forschung auch im Zusammenhang mit dieser Frage war. So galten etwa bei Brinkmann 1971: 48 die Artikel bloß als „Ausstattungs“-Merkmal des Substantivs so wie etwa Genus; für Schulz / Griesbach 1970: 227-235 waren sie lediglich, etwa neben dem Kasussystem, eines der „Funktionsmerkmale und -kennzeichen“ des Substantivs; bei Admoni 1982: 127 war die Rede von „Hilfswörtern, die“, gemeinsam mit den Präpositionen, „in den Spezialbereich des Substantivs gehören“; Engel 1983: 87 erachtete eine Wortklasse „Artikel“ methodisch als fragwürdig, da diese sich flexematisch und distributionell wie andere Determinative verhielten; Gallmann / Sitta 2001: 59 wiederum stuften die Artikel als eine der „zehn Unterarten des Pronomens“ ein; ganz besondere Aufmerksamkeit jedoch erweckt in diesem Kontext Jung 1990. In Walter Jungs „Deutscher Grammatik“ (1990) heißt es nämlich ganz explizit *„Der Artikel... ist keine selbständige Wortart“* und, im unmittelbaren Anschluss, quasi als Begründung dafür: *„Manche Sprachen, z. B. das Lateinische und das Russische, kommen ohne ihn aus“* (S. 253). Meiner Ansicht nach kann man - in derlei „ex negativo-Scheindefinition“ (Pilarský 2004: 224) - das Fehlen gewisser Wortformen in bestimmten Sprachen nicht als Grund dafür heranziehen, die Kategorie, der diese Formen in anderen Sprachen zugeordnet werden (können), auch in diesen Sprachen als nicht existent zu bezeichnen (vgl. auch hierzu Engel 1983: 86).

auch der Terminus NA wieder ganz anders, ja gegensätzlich verwendet und schließlich ein Bspl. wie *„er hat Hunger“* doch wiederum als „artikkellos“ bezeichnet.

Pilarský meinte a.a.O., „auch Lexika“ dürften „auch terminologisch keineswegs irreführend wirken“. - Ich würde meinen, *vor allem* Lexika sollten *gerade* das nicht tun; und orte ein weiteres Beispiel für eine gewisse Ratlosigkeit im Zusammenhang mit der Artikelproblematik (auf die auch in Kap. 1.4.1 noch zurückzukommen sein wird).

Doch im Kontext dieses Kapitels ist jene Passage auch deshalb besonders interessant, weil sie mit dem Russischen und dem Lateinischen zwei Sprachen nennt, die sich artikelgrammatisch wie das Tschechische verhalten und allesamt in der Tat „artikellose Sprachen“ genannt werden können. Der Terminus *artikellos* soll im Rahmen dieser Arbeit, wie bereits gesehen, nicht etwa für ein „Fehlen eines Artikels“, welcher Art auch immer, innerhalb der Artikelgebrauchsgrammatik einer Artikelsprache wie dem Deutschen verwendet werden - für derlei Fälle wird der Terminus „Nullartikel“ stehen, und, bei Bedarf eines solchen, das Adjektivattribut „artikelfrei“ -, sondern ausschließlich zur Bezeichnung von Sprachen, die über kein bzw. ein im Vergleich zum Deutschen eingeschränktes Artikelsystem verfügen. Einerseits könnten als „artikellos“ nun zunächst bloß solche Sprachen bezeichnet werden, in denen keinerlei Artikel oder mit Artikeln vergleichbare morphologische Strukturen existieren, so wie dies etwa in den drei soeben genannten, aber auch in fast allen anderen slawischen Sprachen und vielen anderen mehr der Fall ist (Näheres dazu in Kap. 2.2.2). Jedoch haben nicht nur Deutschlernende mit solchen gänzlich artikellosen Erstsprachen im Gegensatz etwa zu englisch- oder auch romanischsprachigen besondere Schwierigkeiten mit der Aneignung eines korrekten elementaren Artikelgebrauchs. Dies gilt auch für alle diejenigen Lernerinnen und Lerner, deren Erstsprache zwar über definiten *oder* indefiniten Artikel bzw. mit diesen vergleichbare morphologische Formen verfügt, dadurch aber vom Artikelsystem der deutschen Sprache (und ihr diesbezüglich ähnlichen) in morphologischer und insbesondere struktureller Hinsicht dermaßen abweicht, dass für sie eine spezielle Didaktik zum elementaren Artikelgebrauch ebenfalls hilfreich sein kann. Solcherlei Sprachen (s. Kap. 2.2.1.3) sind im Titel der vorliegenden Arbeit so wie die gänzlich artikellosen (Kap. 2.2.2) der Einfachheit halber ebenfalls unter „artikellos“ subsumiert. Gerade in diesem Zusammenhang bietet sich nun noch ein weiteres Argument dafür an, den Nullartikel als solchen zu benennen, anstatt diesbezüglich ebenso von „Artikellosigkeit“ bzw. „Nichtgebrauch des Artikels“ u.ä. zu sprechen. Denn das Deutsche sollte insbesondere für DaF-Lernende mit tatsächlich artikellosen Erstsprachen nicht als eine „teilweise ebenfalls artikellose Sprache“ erscheinen; tschechische Deutschlerner etwa sollten nicht allein schon durch die Terminologie im Unterricht zur Annahme verleitet werden, das Deutsche funktioniere, was den Artikel betrifft, teilweise ohnedies wie Tschechisch, man müsse diese Artikel also gar nicht allzu ernst nehmen. (Vgl. hierzu bereits Vater 1979a: 36 u. 38; Grimm / Heinrich 1976: 97, Anm. 14, argumentierten diesbezüglich mit dem „grammatisch *geregelt* Fehlen einer lautlichen Realisierung des Artikels“ und verwiesen auf andere, einmütig anerkannte Nullmorpheme.)

Schließlich sei an dieser Stelle, nach Jungs Verweis auf das Lateinische, auch noch kurz erwähnt, dass der lat. Terminus *articulus*, -i (Diminutiv von *artus*, -us - Gelenk, Glied; in Anlehnung an das griechische *arthron*, Hoffmann 2007: 295) erst in der Zeit des Humanismus, etwa im Sinne von „Rede-, Satzteilchen“, in die einschlägige deutsche Fachsprache aufgenommen wurde (vgl. etwa Duden 7 2001: 50) und sich bis weit ins 20. Jahrhundert hinein nur im Schatten des deutschstämmigen „Geschlechtsworts“ behaupten konnte (s. etwa ältere Grammatiken wie Sütterlin 1923: 208, aber auch noch, in Klammern neben „Der Artikel“, bei Jude 1975: 106, oder ebs. bei Meier 1978: 202). Diese Bezeichnung lehne ich jedoch, auch im Unterricht (cf. Mozer 2008: 109, Anm.1), genauso wie diverse wenn auch didaktisch motivierte, im Endeffekt aber die Materie bloß zusätzlich verkomplizierende Neubenennungen (wie etwa „*Begleiter des Nomens*“, Funk 1995: 43 f.), ab und ziehe die lateinischen Termini konsequenterweise auch für die Attribute „bestimmt“ sowie „unbestimmt“ vor. Denn derlei Überzeugung beruht, neben triftigen sprachwissenschaftlichen Gründen (vgl. insb. Vater, etwa 1985: 58, zit. in Anm. 17 d. vorl. Arb.; auch etwa Boettcher 2009: 80), nicht bloß auf allgemeinen fremdsprachdidaktischen Überlegungen, sondern ebenso auf Erwägungen, wie sie im nächsten Abschnitt dieser Arbeit ausgeführt werden sollen.⁴

1.2.2 Zum Terminus „Artikelgebrauch“

Wichtiger als die Definition bzw. die Abgrenzung der grammatischen Kategorie Artikel ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit die genaue Beschreibung dessen, was unter dem letzten noch zu definierenden Terminus aus dem Titel verstanden werden soll, nämlich dem im didaktischen Kontext relevanten „Artikel-Gebrauch“. In diesem Zusammenhang wird in der didaktischen sowie fachwissenschaftlichen Literatur bisweilen unpräzise formuliert, indem unter „Artikel(gebrauch)“ oder auch „Artikellernen“ die Aneignung bzw. Verwendung

⁴ Allein die Tatsache, dass Heinz Vater 1985: 58 wieder die Bezeichnungen „bestimmt“ und „unbestimmt“ benutzte, die er 1979 (a, 1. Aufl. 1963, S. 14 oder 61, sowie b: 3) zugunsten von „*der- u. ein-Form*“ verworfen hatte, erachte ich als ausreichendes Argument dafür, diese am meisten verbreiteten Termini in ihrer lateinischen Form für diese Arbeit, aber auch im Unterricht beizubehalten (Näheres dazu noch in Kap. 2.1.2.3, zu den sprachwissenschaftlichen Gründen gegen den Terminus „Geschlechtswort“ in 2.1.1.2). Außerdem entsprechen ihnen genau die tschechischen Termini „*určitý*“ (bestimmt bzw. definit) und „*neurčitý*“; das Tschechische hat mit „*člen*“ einen Terminus für den grammatischen Begriff, der sich einerseits von „(Zeitungs-)Artikel“ (*článek*) unterscheidet, andererseits aber ebenso die breite Bedeutung „Glied, Mitglied“ trägt (so z. B. auch *větní člen* = „Satzglied“). Und die Bezeichnung „Null-Artikel“ schließe ich aufgrund ihrer Anlehnung an den Terminus „Nullmorphem“; zu anderen Benennungen des NA in der Forschung(sgeschichte) s. Bisle-Müller 1991:4.

nicht der korrekten - wie ich es in dieser Arbeit nennen möchte - Artikelform⁵ (DA, IA und NA), sondern des richtigen Genus (Maskulinum, Femininum oder Neutrum) verstanden wird. Dies kann gerade in didaktischer Hinsicht nicht zu vernachlässigende Missverständnisse bzw. Unklarheiten verursachen. Denn es ist richtig, dass das Genuslernen, wie etwa Agnieszka Brzezińska in ihrer umfangreichen Studie zu dieser Thematik ausführt, ein bedeutendes Lernproblem im Bereich Deutsch als Fremdsprache darstellt (cf. Brzezińska 2006, insb. 83-98). Wie schwierig es sei, das Geschlecht jedes einzelnen Hauptwortes auswendig zu lernen, beklagte sogar bereits vor über hundert Jahren in seinem köstlichen Essay „The Awful German Language“ (1880, dt. „Die schreckliche deutsche Sprache“) Samuel Langhorne Clemens alias Mark Twain (Popp 1977: 32); und auch in empirischen wissenschaftlichen Studien der letzten dreißig Jahre (Götze u.a. 1979, Wiegand 1985, Sperber 1989, Dengscherz 2005) konnte mehrmals die Tatsache bzw. das Desiderat bekräftigt werden, dass der Kategorie Genus in der Didaktik des Faches Deutsch als Fremdsprache besondere Bedeutung beigemessen werden müsse. Doch für den englischsprachigen Mark Twain war der korrekte Gebrauch der einzelnen Artikelformen definitiver, indefiniten und Null-Artikel ein weniger großes Problem und deshalb auch kein Thema, und der Satiriker des 19. Jahrhunderts verwendete in seinem Essay ohne jeglichen wissenschaftlichen Anspruch auch klar und deutlich den Terminus „Geschlecht“ (und nicht „Artikel“). Aber Brzezińska 2006 schwankt in ihrer Studie, auch wenn sie andere Forschungsarbeiten zitiert, durchgehend zwischen den Termini Genus und Artikel, obwohl sie ausschließlich von der Kategorie Genus spricht. Dies ist meines Erachtens vor allem dann als bedenklich zu bezeichnen, wenn sie zunächst einschlägige Passagen über die Schwierigkeiten beim Genuslernen aus dem Vorwort des Genus-Übungsbuchs von Joachim Busse (Reihe `deutsch üben`) wiedergibt und im unmittelbaren Anschluss daran schreibt, dass auch „Grimm (1992: 10)“ *meine*, „wohl jeder Lehrer des Deutschen als Fremdsprache“ *wisse*, „welche Schwierigkeiten seine Schüler oder Studenten gerade mit dieser scheinbar so nebensächlichen Wortart Artikel haben“ (Brzezińska 2006: 83). Hans-Jürgen Grimm hat sich in seinen langjährigen Studien zum Artikel, auch 1992, nicht mit dem Genus(lernen) beschäftigt, sondern mit der Grammatik und Didaktik des korrekten Einsatzes von definitivem, indefinitem und Null-Artikel durch Deutschlernende (vgl. etwa Grimm 1971 - 1992, Grimm / Heinrich 1976 sowie Grimm / Kempter 1989/1992; Näheres dazu noch in Kap. 1.4.1 d. vorl. Arb.).

⁵ Zunächst hatte diese Bezeichnung „in Ermangelung eines besseren Terminus“ Heinz Vater (1979b: i) für die Gruppe von Unterwortarten verwendet, die später, wie soeben in Kap. 1.2.1 erwähnt, unter „Determinantien“ oder „Artikelwörter“ zusammengefasst wurden. Etwas verwirrenderweise hat Hans-Jürgen Grimm (z. B. 1985: 159) den Terminus „Artikelwörter“ wiederum für die Bezeichnung der Artikelformen DA, IA und NA herangezogen.

Besonders deutlich tritt die Vermischung der Begriffe „Genus“ und „Artikel“ (bzw. „artikkelos“) durch Brzezińska hervor, wenn sie in Anlehnung an Menzel / Tamaoka 1995: 12 das *genus-*, aber keineswegs artikellose Türkische als *artikkelos* bezeichnet, ihre Muttersprache Polnisch jedoch an derselben Stelle als eine Sprache, in der *„die Substantive zwar das Merkmal Genus aufweisen, dieses aber nicht durch Artikel ... verdeutlichen“* (Brzezińska 2006: 89). Und Menzel / Tamaoka zitieren einschlägige Zeilen von Hansjörg Bisle-Müller auf missverständliche Weise, wenn sie zu Beginn ihres in der Zeitschrift *‘Deutsch als Fremdsprache’* veröffentlichten Aufsatzes zum Genus meinen: *„Die Einschätzung der Genusrelevanz im Deutschen reicht von ‘überragender geistesgeschichtlicher Wirksamkeit’ (Bisle-Müller 1991:1) bis zu“* (Menzel / Tamaoka 1995: 12 f.). Denn so wie Hans-Jürgen Grimm hat sich auch Bisle-Müller in der zitierten Arbeit 1991 nicht mit dem Genus beschäftigt, sondern mit den *semantischen und pragmatischen Aspekten der Verwendung der Artikelwörter im Deutschen*. Ein weiterer in *‘Deutsch als Fremdsprache’* veröffentlichter Beitrag zur Genusproblematik trägt den Titel *„Wie brauchbar ist ‘-nis’ als Genus- und Artikelindikator?“* (Eppert 1996); in *‘Zielsprache Deutsch’* fragte sich derselbe Autor (Eppert 1992) *„Wie brauchbar ist ‘Ge-’ als Artikelindikator?“*. In *‘Akzent Deutsch’* ist ein Beitrag zur Genusthematik mit dem Titel *„Artikel über Artikel“* zu finden (Blümlein 2001). Und war wenigstens im Titel von Agnieszka Brzezińskas Dissertation (2006) noch vom „Genuslernen“ die Rede - die veröffentlichte Version (2009) führt in ihrem Untertitel den Zusatz *„am Beispiel des Artikellernens“*.

Doch nicht nur in wissenschaftlichen Arbeiten, sondern auch in einschlägigen praktisch-didaktischen Veröffentlichungen wird in diesem Zusammenhang verwirrend formuliert. Im Vorwort des zuvor erwähnten Genus-Übungsbuches von Joachim Busse ist mehrmals vom „Artikel“, *„Gebrauch des Artikels“* oder der *„Bestimmung des Artikels“* die Rede; und gleich im ersten Absatz, aus dem auch Brzezińska 2006: 83 zitiert hat, heißt es: *„Die Beherrschung des Artikels im Deutschen verlangt ein hohes Maß an Training und Spracherfahrung. Selbst Lernende, die in der deutschen Sprache schon weit fortgeschritten sind, werden oft in ihrem Sprachfluss gehemmt, wenn sie über den richtigen Artikel nachdenken müssen.“* Weiters ist zu lesen, dass sich *„dieses Übungsmaterial... ausschließlich mit dem Artikel im Singular... beschäftigt“* (Busse 1993: 5), was die Frage aufwirft, von *welchem* Artikel hier eigentlich die Rede ist und *warum* wohl ausschließlich im Singular (weder IA noch DA können im Plural das Genus anzeigen). Ebenso scheint mir nennenswert, dass diese Veröffentlichung, die allein zum Einüben des korrekten Genus dient, bereits auf

der Umschlagseite den Untertitel „*Übungen zum Artikel*“ führt, weil es in derselben Reihe 'deutsch üben' innerhalb von Band 4 („Weg mit den typischen Fehlern!“, Teil 2) auch eine umfangreiche Sequenz zum Üben der korrekten Artikelformen gibt, die ebenfalls mit „Fehler beim Gebrauch des Artikels“ betitelt ist (Schmitt 2001: 13-27). Im Vorwort des 'deutsch üben – Taschentrainers' zum Thema „Artikel“ (Brill / Techmer 2008: 4) liest man u. a. den Hinweis, „um den Artikel im Deutschen zu beherrschen, ist ein hohes Maß an Übung und Erfahrung notwendig“, gefolgt vom Tipp, zu jedem Nomen den „dazugehörigen Artikel“ mitzulernen, da „bis auf wenige Ausnahmen der Artikel nicht am Substantiv zu erkennen“ sei. Darauf folgen einerseits zahlreiche Übungen zum Genus (bei gemeinsamem Vorkommen von DA und IA beginnen die Einsetzlücken mit *d-* bzw. *e-*), andererseits aber auch verschiedene Übungen zum korrekten Artikelgebrauch, wobei selbst der Nullartikel mehrmals besondere Beachtung findet.

Zuletzt sei an dieser Stelle noch angefügt, dass diese Problematik nicht bloß in theoretischen wie praktischen Publikationen zu bemerken ist, sondern verständlicherweise auch im Umgang mit Deutschlernenden aus den unterschiedlichsten Herkunftsländern (so z.B. in der oft gestellten Frage „Welchen Artikel hat ...?“). Nun ist es zwar einleuchtend, dass insbesondere Lernende in der mündlichen metasprachlichen Kommunikation nicht nach dem „Geschlecht“ oder gar „Genus“ fragen, und dies vor allem dann, wenn sie im DaF-Unterricht neue Substantiva stets zusammen mit den vom DA abgeleiteten Kürzel „r“, „e“ oder „s“ zur Genusverdeutlichung auf der Tafel gesehen haben. Doch häufig ist diese Problematik auch bei tschechischen und ebenso bei deutschsprachigen DaF-Lehrerinnen und Lehrern zu beobachten. Um auch hierfür zumindest ein Beispiel zu erwähnen, erinnere ich mich an ein Seminar im Zuge des Doktoratsstudiums an der Universität Wien, an dem knapp vierzig Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache, alle bereits mit teilweise langjähriger Unterrichtserfahrung, teilnahmen. Als es dort galt, das Satzbeispiel „*Mein neues Studienort ist interessant*“ einer Fehlerklassifikation nach linguistischen Kriterien zu unterziehen, gab es auf die Meldung einer Kommilitonin, hier sei der *Artikel* falsch, keinerlei Reaktion aus dem Plenum, was gerade bei einem Beispiel ohne jeglichen Artikel, sondern mit adjektivisch gebrauchtem Possessivpronomen, das überdies in diesem Fall keine Genusmarkierung vornehmen kann und diese einem Adjektivattribut überlässt, als besonders bemerkenswert erscheint. Die Lehrveranstaltungsleiterin hat ebenfalls nicht näher auf die Problematik hingewiesen, und das, obwohl sie die Antwort der Kollegin korrekt formuliert - „Ja, hier haben wir einen Genusfehler“ - wiederholt hatte.

1.3 Ausgangslage: Der Artikelgebrauch im Deutschen - ein „fremdsprachendidaktisches Stiefkind“ ?

1.3.1 Zur Bedeutung des Themas „Artikelgebrauch“ beim Lernen und Lehren von Deutsch als Fremdsprache (auch in Abgrenzung zur Genusthematik)

Die in Kap. 1.2.2 dargestellte fehlende explizite Trennung der Bereiche Genus und Artikelgebrauch erscheint mir in wissenschaftlichen Texten aus formalen bzw. theoretischen Gründen bedenklich. In praktisch-didaktischen Veröffentlichungen sowie im DaF- bzw. DaZ-Unterricht muss sie nach meinem Dafürhalten sogar als für den Lernerfolg abträglich eingestuft werden. Denn es wäre nicht zielführend, nun etwa die Meinung zu vertreten, die Artikelgebrauchsdidaktik sei im Gegensatz zur Genusdidaktik nur von sehr eingeschränkter Bedeutung. Es trifft zwar zu, dass die Problematik der Genuszuweisung aufgrund der Beschaffenheit des Genusystems in der deutschen Sprache ein besonders schwieriges Phänomen darstellt. Die Lernenden haben es zunächst mit drei substantivinhärenten, aber weitgehend unmarkierten sowie arbiträr verteilten Genera zu tun (Köpcke / Zubin 1984: 47, zit. n. Okamura 2005: 147, kann meines Erachtens zumindest im didaktischen Kontext nicht darin zugestimmt werden, die Genuszuweisung im Deutschen sei ein „durchweg motiviertes System“). Dazu kommen semantische sowie morphologische Funktionen dieser Genera (vgl. etwa Wegera 1997: 11) und schließlich noch komplexe kasusbedingte Formveränderungen (Rösch 2003: 132; etwa „die Frau“ im Gegensatz zu „der Mann“, jedoch dann wieder „mit der Frau“, etc.). Dadurch wird die Genusthematik auch in der Tat zu einem weitgehend lernstufenunabhängigen Problem (cf. Brzezińska 2006, insb. S. 87). Werner 1975: 35 fasste es folgendermaßen zusammen: *„Für jemanden, der Deutsch als Fremdsprache lernt, gehört das Genus, das fast in jedem Satz eine Rolle spielt, zum Schwerlichsten und ... Unsinnigsten unserer Sprache. Wie man etwa im Englischen sieht, kann die sprachliche Verständigung auch einwandfrei funktionieren ohne ein solches grammatisches Geschlecht; und andere europäische Sprachen zeigen wesentlich einfachere und offensichtlich sinnvollere Genus-Systeme.“* Von noch größerer Aussagekraft ist hier jedoch die Frage eines türkischen Deutschlernenden, den Hans-Jürgen Krumm im Titel eines Beitrags zur Rolle der Kognition beim Fremdsprachenlernen zitiert (Krumm 1998: 114): *„Wieso DIE Tür, DAS Fenster - beides ist Loch in Mauer“*; und schließlich erinnert man sich an dieser Stelle noch einmal an Mark Twains amüsante Zeilen zu dieser für Deutschlernende so leidigen Angelegenheit (*„Im Deutschen hat ein Fräulein kein Geschlecht, während eine weiße Rübe eines hat ...“*, Popp 1977: 32). Überdies ist die Genusthematik im Gegensatz zum korrekten Gebrauch der Artikelformen tatsächlich ein weitgehend ausgangssprachenunabhängiges Lern- und auch

Lehrproblem, mit dem sich Deutschlernende herumzuschlagen haben, egal über welche Erst- oder auch Zweitsprache(n) sie verfügen - obwohl letztere die Art der Genusfehler sehr wohl wiederum beeinflussen können (s. etwa Menzel / Tamaoka 1995: 12 u. insb. Mika 2005: 304-310).

Doch in Abschnitt 2.2 der vorliegenden Arbeit wird aufgezeigt werden, wie viele nicht bloß tschechische oder andere slawischsprachige Deutschlernende auch mit den *Artikelformen* aufgrund ihrer Erstsprache alles andere als ein leichtes Spiel haben. Außerdem denke ich nicht, dass die Genusproblematik so bedeutend sei, weil - wie Brzezińska 2006: 85 anführt - die falsche Verwendung von „Artikeln“ (gemeint sind einmal mehr nicht die *Artikelformen*, sondern das Genus) „inhaltliche Missverständnisse“ verursache. Denn das trifft vorwiegend bei vergleichsweise seltenen Homonymen zu, wie etwa bei „*der / die* Leiter“, „*das / der* Tor“ oder „*das / der* Band“ (von der englischen Aussprache abgesehen sogar „*die* Band“ möglich); oder auch bei Adjektivsubstantivierungen der Art „*der / die / das* *Fremde*“ (cf. Werner 1975: 50 f.), bei denen es sich aber, außer im Neutrum, um Angaben des natürlichen Geschlechts handelt. Und in den zuvor angeführten Beispielen würde meist durch den Kontext klar, was in der jeweiligen Aussage bzw. Textpassage gemeint ist. Zudem ist nicht selten möglich, dass sich bei der besonders häufigen, nicht bloß bei tschechischen Lernenden L1-bedingten Verwechslung von Maskulinum und Neutrum ein potentiell Genusproblem durch umfassende Formengleichheit zumindest im Dativ und Genitiv von selber regelt.

Der inkorrekte Einsatz der *Artikelformen* DA, IA und NA kann insbesondere im elementaren Gebrauch aber sehr wohl, ganz unabhängig von nur wenigen Wortformen wie beim Genus, zu einer Beeinträchtigung des Verständnisses oder gar zu Missverständnissen führen, wie fürs Erste folgende Beispiele aus der Unterrichtspraxis an der Universität Budweis verdeutlichen sollen:

Genus:

Budweis ist das Hauptstadt von Südböhmen.

(Verstoß nur gegen Korrektheit)



+ Artikel:

1. *Budweis ist ein Hauptstadt von Südböhmen.*

2. *Budweis ist das Stadt in Südböhmen.*

- 3a. Können Sie mir auch --- andere Kreishauptstädte Tschechiens nennen?
3b. Können Sie mir auch die anderen Kreishauptstädte Tschechiens nennen?

(auch Beeinträchtigung der Verständlichkeit möglich,
cf. etwa Presch 1980: 227-234, oder Kleppin 2001: 987 f.)

Bei Betrachtung der Sätze Nr. 1 und 2 wird schnell klar, dass diese nicht bloß gegen das sprachliche System verstoßen, sondern dass der Austausch der einzelnen Artikelformen auch bedeutungsunterscheidend und somit semantisch relevant sein kann. Zudem tritt ein solches Problem beim Genus bloß im Singular auf, da die diesbezüglichen Paradigmen im Plural für alle drei Genera gleichförmig sind, wohingegen bei der Auswahl der korrekten Artikelform auch im Plural, wenngleich weniger als im Singular (davon wird noch in Kap. 3.4.1 sowie 3.4.4.3 die Rede sein), Verständnis beeinträchtigende Fehler entstehen können. So verstoßen beide Varianten in Satzbeispiel Nr. 3 nicht gegen die grammatische Korrektheit, aber sie haben eine grundlegend unterschiedliche Bedeutung (worauf, zunächst in Kap. 2.1.2.4, ebenfalls noch näher einzugehen sein wird). Ein weiteres Beispiel in diesem Zusammenhang findet sich in der Einleitung ins Artikelkapitel des 'Testhefts' zur Dreyer-Schmitt-Grammatik (Heidermann 2000: 6), wo als Antwort auf die Frage nach dem Unterschied zwischen „Daimler-Chef kauft Chrysler“ und „Daimler-Chef kauft einen Chrysler“ zunächst nur die Antwort „rund 40 Milliarden Dollar“ zu lesen ist. Harald Weinrich hat auf diese Thematik bereits im Jahre 1969 hingewiesen, indem er über die deutsche Übersetzung des Titels von Calderóns 'Das Leben ein Traum' sowie über Grillparzers Version 'Der Traum ein Leben' nachdachte. Wenn man in diesen kurzen Dramentiteln nämlich die einzelnen Artikelformen gegen andere auswechsle, entstünden völlig andere, unsinnige Bedeutungen (Weinrich 1969: 61f.; vgl. auch Erben 1980: 120, Abschnitt 193); und mit der Frage „Wie können Artikel dergleichen bewirken?“ schafft es Weinrich zum Schluss dieser Überlegungen, beim Lesenden kurz für staunendes Innehalten zu sorgen. Um aber wiederum in einfachere und somit auch didaktisch relevantere Sphären zurückzukehren und um überdies nicht bloß mit einzelnen Sätzen oder gar Dramentiteln, sondern - was für die Artikeldidaktik von besonderer Bedeutung ist - mit ganzen Texten oder zumindest Textausschnitten zu argumentieren, führt er in der Folge einen ebenfalls literarischen, jedoch ohne weiteres ab einem gewissen Lernniveau unterrichtstauglichen Text an, nämlich eine kurze Geschichte aus Bertold Brechts Parabel 'Maßnahmen gegen die Gewalt', und konstatiert in der Folge, dass es unvorstellbar wäre, bloß die definiten und

indefiniten Artikel in dem Text zu vertauschen, „*der Text würde dadurch zerstört*“ (Weinrich 1969: 65 f.).

An dieser Stelle soll auf das durchaus reizvolle Spiel verzichtet werden, diesen oder auch irgendwelche andere Texte etwa aus DaF-Lehrbüchern mit durchgehend vertauschten definiten und indefiniten Artikeln wiederzugeben - zu offensichtlich ist diese von Harald Weinrich erwähnte Tatsache und kann eigentlich mit jedem beliebigen deutschen Text nachvollzogen werden. Außerdem soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit besonders hervorgehoben werden, dass dieses Spiel auch Ernst werden kann, denn in nicht wenigen Fällen lassen sich in deutschen Texten von den drei Artikelformen DA, IA und NA sehr wohl zumindest zwei, bisweilen gar alle drei auf korrekte oder wenigstens nicht eindeutig gegen das Sprachsystem verstoßende Weise einsetzen (vgl. etwa Gross 1990: 108-113, der Weinrichs Ausführungen in diesem Zusammenhang auch kritisiert, oder, mit zahlreichen interessanten Satzbeispielen, Kolde 1989). Diese bereits von Grimm 1971 betonte Tatsache, die später in vielen theoretischen und vor allem didaktischen Publikationen scheinbar wieder ziemlich in Vergessenheit geriet, ist jedoch gerade im didaktischen Zusammenhang von wesentlicher Bedeutung und wird deshalb auch in Kap. 3.4.1 und dann vor allem im 4. Teil der Arbeit thematisiert werden.

Zusammenfassend lässt sich aber bereits hier feststellen:

- 1) Falscher Artikelgebrauch kann nicht nur gegen das Sprachsystem verstoßen, sondern auch verständnisstörend sein, während in nicht wenigen Fällen die Möglichkeit, mehr als eine einzige Artikelform korrekt zu verwenden, im didaktischen Kontext von großem Vorteil ist.
- 2) Beim Genuslernen hingegen beeinträchtigen Fehler das Verständnis eher selten, doch ist hier trotz weitgehender Arbitrarität ein Fehler gegen das System ausnahmslos ein Fehler, was im didaktisch-pädagogischen Zusammenhang nur Nachteile mit sich bringt.

Müssten derlei Überlegungen nicht dazu beitragen, das Artikelgebrauchslernen vom Genuslernen zu emanzipieren und gegebenenfalls auch aufzuwerten? Wie wird, abgesehen von diesen Überlegungen eines Lehrers, die vorliegende Problematik eigentlich von denjenigen gesehen, die im Mittelpunkt jeglichen DaF-didaktischen Bemühens stehen sollten, nämlich den Lernerinnen und Lernern der deutschen Sprache?

1.3.2 Zum Stellenwert der Artikelgebrauchsgrammatik unter tschechischen Deutschstudierenden (an einer Pädagogischen Fakultät)

Als Deutschlektor am Institut für Germanistik der Pädagogischen Fakultät an der Universität Budweis hatte ich in verschiedenen Jahrgängen schriftliche Prüfungen in Form von freier sowie gelenkter Textproduktion abzunehmen. In der Regel war dabei eine Mindestwortanzahl, je nach Prüfung und zur Verfügung stehender Bearbeitungszeit zwischen 150 und 400 Wörtern, vorgegeben. Außerdem kann es sich bei der Schreibproduktion während des Unterrichts, auch in Partner- oder Gruppenarbeit, als sinnvoll erweisen, die Studierenden dazu anzuhalten, bezüglich der Wortanzahl einen gewissen Rahmen (z.B. 150 Wörter +/- 10 %) einzuhalten. Auffällig oft kam es nun vor solchen Prüfungen bzw. Schreibsequenzen im Unterricht vor, dass Studierende wissen wollten, ob bei der Ermittlung der Wortanzahl die Artikel einberechnet, also „als eigene Wörter gezählt“ würden oder nicht. Überdies geschah es nicht selten, dass ich bei der Korrektur auch von wichtigen schriftlichen Prüfungsarbeiten mehrere Nominalgruppen im Nominativ und außer im Mask. Sg. selbst im Akkusativ vorfand, in denen der direkte Artikel nicht ausgeschrieben, sondern schlichtweg mit „r“, „e“ oder „s“ abgekürzt worden war, so zum Beispiel: *„Unsere Lehrerin wollte s Problem dadurch lösen, indem sie e Schüler immer wieder darauf aufmerksam machte, dass sie diese Sache sicher einmal später im Leben brauchen würden.“* Noch häufiger war dieses Phänomen bei syntaktisch ungebundenen Substantiven zu lesen, so etwa bei Angaben in einem tabellarisch verfassten Lebenslauf (*„r Führerschein“*) oder im Betreff von Briefen, aber auch in authentischen E-Mails an mich (*„e Bitte um Auskunft“* o.Ä.), wo derlei „Genuskürzel“ noch zweckentfremdeter eingesetzt worden sind.

Wenn ich dann von den Studierenden erfahren wollte, wie sie denn zu solchen Fragen bzw. Schreibweisen kommen würden, folgten Antworten, die allesamt darauf hindeuteten, dass der Didaktik des Artikelgebrauchs trotz der Schwierigkeiten, die dieser für Lernende mit artikelloser Erstsprache mit sich bringt, in der Mittelschule scheinbar eher wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Bezüglich der Schreibweise mit abgekürztem DA wurde häufig auf die dementsprechende Substantiveinführung im DaF-Unterricht hingewiesen, wie sie bereits am Ende von Kap. 1.2.2 erwähnt worden ist. Gegipfelt haben die Äußerungen zu solchen Fragen jedoch in den Antworten von zwei Studentinnen, die ganz unabhängig voneinander angaben, dass ihr Lehrer am Gymnasium zu ihnen zu sagen pflegte, sie sollten

die Artikel im Deutschen am besten einfach weglassen, die seien nur unnötig schwierig und die deutsche Sprache funktioniere auch ohne sie.⁶

Solche Erfahrungen haben mich in der Absicht bestärkt, den Studierenden mit ihren Problemen beim Artikelgebrauch besonders behilflich zu sein. Dazu erachtete ich es, ganz im Sinne des „reflektierenden Praktikers“ (vgl. Altrichter / Posch 1990: 12), zunächst als zielführend, verlässliche Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie bedeutend bzw. unbedeutend, unabhängig von jeglicher schulischer Vorerfahrung, ihnen die Artikelgebrauchsthematik nun tatsächlich schien, wie motiviert sie also auch sein würden, sich überhaupt eingehender mit diesem Thema zu beschäftigen. Für die Gewinnung dieser Erkenntnisse stand aufgrund der langjährigen Unterrichtsarbeit in Budweis ein geeignetes Instrument zur Verfügung. Denn seit Beginn der Lektoratstätigkeit leitete ich in jedem Wintersemester ein Seminar mit dem Titel *Vybrané problémy německé gramatiky* („Ausgewählte Probleme der deutschen Grammatik“). Was lag bei einem Wahlpflichtfach mit solchem Titel näher, als nicht selber diese Grammatikthemen auszuwählen, sondern dies die Studierenden tun zu lassen? Da diese Studierenden bereits zwischen zwei und vier Studienjahre hinter sich hatten, sollten sie bereits einigermaßen wissen, was sie in der Grammatik des Deutschen noch besonders brauchten. Was im vorliegenden Zusammenhang unter „Thema“ bzw. „Grammatikkapitel“ zu verstehen war, wussten sie bereits aus einem Morphologieseminar, das sie alle bei tschechischen Kolleginnen im ersten und zweiten Studienjahr absolviert hatten. Darüber hinaus erhielten sie nun weitere Hinweise dazu, wobei auch die Trennung von Genus- und Artikelthematik betont wurde. Die Studierenden hatten aber keinerlei Informationen über meine Absichten bekommen, nicht einmal darüber, dass mir die Artikelgrammatik ein besonderes Anliegen geworden war. Durch dieses Vorgehen konnte eventuelle Willkür, wie sie bei einer vergleichbaren Umfrage durchaus möglich ist, vermieden werden. Denn von ihren Nennungen hing es schließlich ab, womit sie es im Laufe des folgenden Semesters in diesem Seminar zu tun bekommen würden, welche Bereiche der deutschen Grammatik sie nun wiederholen oder vertiefen konnten und mussten und welche nicht. Dass „schwierige“ Themen bewusst nicht genannt würden, ließ sich dadurch vermeiden, dass ich in diesem Wahlfach nicht die Ablegung einer Prüfung für die Erteilung einer Teilnahmebestätigung verlangte, sondern neben regelmäßiger Anwesenheit sowie

⁶ Zahlreiche ältere Deutschlernende, auch Lehrerinnen und Lehrer, die von mir bezüglich fehlender Artikel korrigiert worden waren, behaupteten, dass sie derlei Erfahrungen auch in Österreich und Deutschland gemacht hätten, indem die Menschen dort in der Kommunikation mit ihnen in einer Art „Tarzanddeutsch“ (cf. Bieritz 1979: 81) auf die Artikel weitgehend verzichtet hätten. Dies habe sie in den Glauben versetzt, in diesem oder jenem Falle müsse zumindest in der gesprochenen Sprache in der Tat kein Artikel verwendet werden.

Mitarbeit die Ausarbeitung zweier umfangreicher kommentierter Grammatik-Arbeitsblätter nach vorgegebenen Kriterien, jedoch bei ebenfalls freier, vom gewünschten Seminarstoff unabhängiger Themenwahl.

Alle Studierenden mussten nun bereits in der zweiten Stunde, auf Wunsch anonym, ein Blatt abgeben, auf dem, deutsch oder tschechisch, mindestens drei und maximal fünf Grammatik-Themenwünsche zu stehen hatten. Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen, sollten dem Thema (z.B. „*Negation*“) auch ein korrekter bzw. fehlerhafter Beispielsatz (etwa „*Ich nicht mag das Fach Syntax / Ich mag das Fach Syntax nicht*“) sowie möglicherweise eine klärende Paraphrase wie z. B. „*Wohin im Satz muss man 'nicht' setzen*“ hinzugefügt werden. Dies war insbesondere deshalb von Bedeutung, um Unklarheiten im Zusammenhang mit der Differenzierung von „Artikelgebrauch“ und „Genus“, wie sie in Abschnitt 1.2.2 thematisiert worden sind, so weit wie möglich auszuschließen. Auf manchen Papieren, wo das Genusüben gewünscht wurde, stand dann auch in der Tat „*Artikel*“, doch gefolgt von etwa „*Welche Substantive haben welchen Artikel*“ oder, noch eindeutiger, bloß „*der Problem – das Problem?*“. Da sie eine Woche für ihre Auswahl Zeit hatten, konnten sich die Studierenden die Angelegenheit gründlich überlegen. Obwohl ich sie ausdrücklich dazu aufforderte, ihre Themenwünsche ohne Absprache mit Kolleg/inn/en aufzuschreiben, ließ sich eine solche gegenseitige Beeinflussung natürlich nicht ganz ausschließen. Eine dadurch mögliche Beeinträchtigung der Ergebnisse schien mir jedoch eher vernachlässigbar als eine ebensolche aufgrund von Stress und mangelnder Überlegung in der ersten Unterrichtsstunde (wo die Beeinflussung durch Sitznachbarn im zumeist überfüllten Seminarraum ja ebenfalls nur schwer hätte ganz ausgeschlossen werden können). Zudem ist mir bewusst, dass der Verzicht auf eine standardisierte Themenvorgabe ebenso mit Nachteilen verbunden war. Doch auch diesbezüglich überwiegen meines Erachtens die Vorteile eines solchen Vorgehens, zumal sich eine solche Themenstandardisierung noch im Nachhinein vornehmen ließ, indem etwa „kleinere“ Themenwünsche (z.B. Relativsätze) „größeren“ (Nebensätze) einverleibt und in der Folge auch nur letztere in die Themenlisten aufgenommen wurden.

Auf diese Weise gewann ich über mehrere Jahre hinweg Informationen darüber, welche Grammatikbereiche selbst noch relativ fortgeschrittenen tschechischen Deutschstudierenden ein wichtiges Anliegen waren. Darin, dass mittels dieser Methode nicht einfach nur Antworten auf Umfragen, sondern konkrete persönliche Anliegen erhoben wurden, sehe ich sogar einen wesentlichen Vorteil dieses Vorgehens gegenüber den zu Beginn von Kap. 1.2.2 erwähnten Studien oder etwa auch gegenüber derjenigen zu

‘Lernproblemen für DaF-Studierende (nicht nur) mit tschechischer Muttersprache’ von Silke Demme, die darin ebenfalls Deutschlernende aus rein tschechischen sowie parallel dazu nicht näher bestimmten „multinationalen“ Gruppen, insgesamt 52 Probandinnen und Probanden, zu dieser (und anderen) Thematik(en) befragte (Demme 2001a: 574 u. 577 f.).

Die Ergebnisse meiner Untersuchungen sprechen eine klare, sich von den zuvor geschilderten bloß unsystematisch gesammelten Eindrücken ziemlich stark abhebende Sprache - und lassen sich darüber hinaus sehr gut mit den einschlägigen von Silke Demme erhobenen vergleichen:

Gewünschtes Grammatikthema	Nennungen insg.	in % der (116) Studierenden	in % der (471) Nennungen
Konjunktiv II	58		
Artikelgebrauch	48	41,38	10,19
Passiv	41		
Rektion	37		
Nebensätze	35		
Indirekte Rede	34		
Adjektivdeklinaton	32		
Infinitiv mit / ohne ‘zu’	24		
Modalverben / Modalität	21		
Un/trennbare Verben	20		
ges.	350	---	74,31
Weitere Themen, zusammengekommen	121	---	25,69
darunter: <i>Genus</i>	<i>13</i>	<i>11,21</i>	<i>2,76</i>

Tab. 1: Die zehn in Wahlpflichtseminaren von WS 2004/05 bis 2008/09 am häufigsten gewünschten Grammatikbereiche ⁷

Der Wunsch nach Behandlung des Artikelgebrauchs wurde über die fünf untersuchten Jahrgänge hinweg nur durch eine einzige andere Thematik übertroffen, nämlich Formen und Gebrauch des Konjunktivs II, der unter anderem deshalb für tschechische Studierende besonders problematisch ist, weil in der tschechischen Umgangs- und zumeist auch Standardsprache eine dem Konjunktiv II entsprechende morphologische Struktur nur auf

⁷ Eine Gesamtübersicht sowie alle Daten aus den einzelnen Jahrgängen finden sich im ersten Teil des Anhangs, Kap. 5.1.1 d. vorl. Arb.

einer einzigen Zeitstufe Verwendung findet und überdies im Deutschen seine Gegenwartsform aus dem Indikativ Präteritum abgeleitet wird. In den einzelnen Seminaren konnten, je nach Schwierigkeiten bzw. Mitarbeit der Studierenden, in der Regel nur die ca. fünf bis höchstens zehn meistgenannten Themen behandelt werden. Das Thema Genus wurde zwar fast in jedem Jahrgang von einigen Studierenden gewünscht, schaffte es aber nie, in eines der Seminare zu *ausgewählten Problemen der deutschen Grammatik* aufgenommen zu werden. Gerade in diesem Zusammenhang sind nun Silke Demmes Ergebnisse interessant. Denn bei ihr steht - und das, obwohl sie auch außergrammatische Bereiche (Aussprache, s. u.) in ihre Befragung eingeschlossen hatte - der explizit vom Genus abgegrenzte Artikelgebrauch sowohl bei tschechischen als auch bei „multinationalen“ Probanden sogar noch vor dem Konjunktiv uneinholbar an der Spitze. Die Genusthematik hingegen wurde überhaupt nur, und das weit abgeschlagen, von der „multinationalen“ Probandengruppe genannt.

	Tschech. Prob.	„Multinat.“ Prob.
Artikelgebrauch	37 %	38 %
Konjunktiv	18 %	20 %
Passiv	16 %	9 %
Pluralbildung	9 %	-
Adjektivdeklinaton	9 %	18 %
Satzbau	-	11 %
Aussprache (!)	11 %	-
Genus	-	4 %

Tab. 2: Antworten auf die Frage „Welche Bereiche / Strukturen (der Fremdsprache Deutsch) sind besonders schwierig?“ bei Demme 2001a: 574 ⁸

Durch solche Themenwünsche meiner Studierenden zusätzlich motiviert, machte ich mich also in Österreich, aber insbesondere auch in Tschechien auf die Suche nach für diese Bedürfnisse geeigneten Arbeitsmaterialien zum Gebrauch des Artikels im Deutschen. Eine Auswahl dessen, was dabei zu entdecken war, soll im nächsten Abschnitt überblicksweise vorgestellt werden.

⁸ Leider gibt es in diesem Beitrag keine genaueren Angaben zur Fragestellung bzw. den erhobenen Prozentangaben.

1.3.3 Zur Darstellung des Artikelgebrauchs in internationalen sowie tschechischen Lernergrammatiken und DaF- Lehrwerken

Die folgenden kritischen Betrachtungen dazu, wie der Gebrauch des deutschen Artikels in unterschiedlichen, tschechischen Deutschlernenden zur Verfügung stehenden Lernergrammatiken und DaF-Lehrwerken dargestellt wird, sollen im Rahmen der Einleitung in die vorliegende Arbeit keine allgemeine, umfassende Lehrwerksanalyse, schon gar nicht mit Anspruch auf Vollständigkeit, darstellen. Sie beziehen aber dennoch eine meines Erachtens ausreichend große Zahl an einschlägigen Veröffentlichungen ein, um anhand von einzelnen ausgewählten Aspekten verallgemeinerbare Aussagen zur Gestaltung der einschlägigen Kapitel treffen zu können. Hierzu wurden, um insbesondere die Bücher zu beachten, die an öffentlichen und privaten Schulen sowie an der Universität einer tschechischen Stadt auch tatsächlich eingesetzt werden, nicht nur in Österreich, sondern vor allem in diversen Fachbibliotheken in České Budějovice (am Institut für Germanistik, in mehreren Sprachschulen sowie Gymnasien und insbesondere im örtlichen Goethe-Zentrum mit seiner umfassenden Lehrmittelsammlung) systematisch die dort zur Verfügung stehenden Lernergrammatiken und DaF-Lehrwerke durchgesehen.

1.3.3.1 Zum Artikelgebrauch in DaF-Lernergrammatiken

Die Analyse ist, wie bereits angedeutet, im Wesentlichen auf „Lernergrammatiken“ fokussiert. Darunter seien hier diejenigen didaktischen Fremdsprachen-Grammatiken verstanden, die als „Nachschlagewerke oder Referenzsysteme“ (Krumm 1979: 96, Anm.1) mehr noch als für (insb. muttersprachliche) Lehrende speziell für den Gebrauch von Lernenden, auch oder gerade ganz besonders *außerhalb* eines DaF-Unterrichts, konzipiert worden sind (vgl. auch Kleineidam 1979: 188 f., oder Helbig 1999). So gut wie zur Gänze ausgeschlossen wurden „linguistische“ bzw. „wissenschaftliche“ Grammatiken.⁹

1.3.3.1.1 Welche Lernergrammatiken wurden (nicht) untersucht?

Für Abschnitt 1.3.3.1 sind die Artikelgebrauchskapitel folgender Grammatiklehrwerke untersucht worden (die vollständigen Zitate finden sich im Literaturverzeichnis d. vorl. Arb.):

⁹ Näheres zu einschlägigen Begriffsbestimmungen s. auch in Götze 2001, Hüllen 1992 oder Schmidt 1990 bzw. 1992, insb. S. 160-163. Letzterer (S. 160, Anm. 1) kritisiert m. E. korrekterweise Nieder 1987, der in seiner „Lernergrammatik“ meint, den „*theoretischen Sprachstand des idealen Lernalers*“ (S. 3) zu beschreiben. Dabei von „*Lern(er)-Grammatik*“ sprechend, unterscheidet Schmidt aber nicht, wie dies Hans-Jürgen Krumm bereits 1979: 96 getan hat, zwischen „Lerner-“ und „Lerngrammatik“.

- Beneš u.a. (2005): Praktická mluvnice němčiny [Praktische Grammatik des Deutschen]
- Benešová (1996): Základy německé morfologie [Grundlagen der dt. Grammatik]
- Berglová u.a. (2005): Základy německé morfologie [Grundlagen der dt. Grammatik]
- Brinitzer / Damm (1999, 2009): Grammatik sehen
- Buscha u.a. (2002): Grammatik in Feldern
- Dinsel / Geiger (2009): Großes Übungsbuch Grammatik Deutsch
- Dreyer / Schmitt (1991, 2004, 2009): Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik
- Duden 4. Die Grammatik (1984, 1995, 1998, 2006)
- Engel (1996, 2004): Deutsche Grammatik
- Engel / Tertel (1993): Kommunikative Grammatik DaF
- Fandrych / Tallowitz (2005): Klipp und klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch
- Frey (2004): Grammatik von A bis Z Grundstufe Deutsch
- Frey / Dittrich (2006): Übungsgrammatik Sequenzen DaF
- Gerngroß u.a. (1999): Grammatik kreativ
- Griesbach (1986): Neue deutsche Grammatik
- Griesbach (1993): Kleines Lexikon zur deutschen Grammatik DaF
- Hall / Scheiner (1995): Übungsgrammatik DaF für Fortgeschrittene
- Heidermann (2000): Testheft zu Dreyer / Schmitt, Lehr- u. Übungsbuch der dt. Grammatik
- Helbig / Buscha (1972, 2005): Deutsche Grammatik... für den Ausländerunterricht
- Helbig / Buscha (1974, 1992): Kurze deutsche Grammatik für Ausländer
- Helbig / Buscha (1981, 2000): Deutsche Übungsgrammatik
- Hering u.a. (2005, 2009): em-Übungsgrammatik DaF
- Heringer (1995): Grammatik und Stil
- Höppnerová (2003a): Übungsgrammatik zum Lehrbuch Deutsch für Gymnasien
- Kars / Häussermann (1988): Grundgrammatik Deutsch
- Latour (1997): Deutsche Grammatik in Stichwörtern
- Lemcke / Rohrmann (2006): Grammatik Intensivtrainer A1+A2
- Luscher (2005): Übungsgrammatik für Anfänger DaF
- Plisch de Vega (2006): Pons. Gramatika [Pons. Grammatik]
- Podepřelová / Zbranková (2004): Fit in der deutschen Grammatik und Kommunikation
- Povejšil (1992): Mluvnice současné němčiny [Grammatik der modernen dt. Sprache]
- Reimann (2005): Grundstufengrammatik für DaF
- Rug / Tomaszewski (2002): Grammatik mit Sinn und Verstand
- Rusch / Schmitz (2007): Einfach Grammatik (A1-B1)

- Schifko / Krenn (2004): Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen (Internet)
- Schmidt / Kerner (2005): Und jetzt ihr! Basisgrammatik für Jugendliche
- Singer (1995): Langenscheidts Grammatik in Frage und Antwort
- Wietusch (2004): Grundkurs Grammatik zum Nachschlagen und Üben
- Witzlinger (o. J.): Deutsch - aber Hallo! (A1)

Da die Grundlagen des elementaren Artikelgebrauchs, wie sie Gegenstand der in dieser Arbeit vorgestellten Didaktikkonzeption sind, schon so früh wie möglich im Rahmen des DaF-Lernprozesses thematisiert werden sollten, wurden vornehmlich Grammatiklehrwerke für Anfänger bzw. die Grundstufe (nach den Stufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens also von A1 bis etwa B1) in die Untersuchung aufgenommen. In reinen Fortgeschrittenengrammatiken werden dem Artikelgebrauch mitunter auch gar keine eigenen Abschnitte gewidmet, so z. B. in der „Grammatik in Feldern“ von Joachim Buscha u.a. (2002) oder in der - allerdings die Grammatik der Nominalphrase überhaupt ausschließenden - „Übungsgrammatik DaF für Fortgeschrittene“ von Hall / Scheiner (1995). Und etwa in der „Kommunikativen Grammatik DaF“ von Engel / Tertel 1993 (übrigens keineswegs eine - wie im HSK DaF, Götze 2001: 192 angegeben - kontrastive Grammatik), in der man sich gemäß ihrer pragmatikgeleiteten Konzeption zunächst vielleicht ebenso gar kein explizites Artikelkapitel erwarten würde, jedoch sehr wohl ein solches zu finden ist (S. 93 f. u. 99-104), ist gleich die erste Aufgabe innerhalb desselben eine Genusübung (S. 99 f.), und dies, obwohl es auch einen eigenen Abschnitt zum Genus gibt (S. 39).

Ebenfalls eher auf Fortgeschrittenenniveau bewegt sich die weit verbreitete „Deutsche Grammatik“ von Helbig / Buscha (1972 / 2005). Gerade dieses „Handbuch für den Ausländerunterricht“ ist, wenngleich auf der hinteren Umschlagseite ihre Eignung „auch für das Selbststudium“ behauptet wird, meines Erachtens ein besonders treffendes Beispiel für eine Grammatik, die zwar eindeutig für den Gebrauch im Bereich Deutsch als Fremdsprache, aber unter Umständen weniger durch Lernende als durch Lehrende, bestimmt ist. Denn zumindest für ihre Kapitel zum Artikelgebrauch (S.329-347) ist ein ganz entscheidendes Kriterium für eine „Lernergrammatik“, nämlich das der wesentlichen Kürze (cf. „didaktischer Filter“, Bünting 1979: 28 f.) im Vergleich zu bzw. ausgehend von einer „linguistischen“ Grammatik, meines Erachtens nicht wirklich zutreffend (vgl. etwa mit den Artikelkapiteln im Duden 4 1984 – 2006 oder in Engel 1996; und selbst die „*Kurze deutsche Grammatik für Ausländer*“, Helbig / Buscha 1974/1992, unterscheidet sich in ihren Artikelgebrauchskapiteln, S. 148-156, zumindest in struktureller Hinsicht nur unwesentlich davon). Mit solchen möglichst allumfassenden Darstellungen des Artikelgebrauchs, so die

langjährige Erfahrung zumindest an der Pädagogischen Fakultät der Universität Budweis, zeigen sich aber selbst Deutsch(lehramts)-Studierende in den meisten Fällen ziemlich überfordert, von (jugendlichen) Deutschlernenden an öffentlichen Schulen, Kursteilnehmer/innen an Sprachschulen oder gar Selbstlerner/innen ganz zu schweigen. Unter den tschechischen Veröffentlichungen kann in diesem Zusammenhang etwa Povejšil 1992 (Artikelgebrauch auf den Seiten 140 – 151) als Beispiel genannt werden; dasselbe gilt meiner Meinung nach - durch besonders eingehende, direkte Erfahrung bestätigt - auch für das Artikelgebrauchskapitel der Übungsgrammatik von Benešová (1996: 88-94), die seit über zehn Jahren in den einführenden Morphologie-Seminaren des Instituts für Germanistik an der Universität Budweis eingesetzt wird.

Den meisten dieser Grammatiken ist etwas gemeinsam, was sich dann in der Regel auch in den tatsächlich didaktisch gekürzten, nun zu betrachtenden Lernergrammatiken ungeändert wiederfindet und wozu ich im vierten Teil dieser Arbeit eine alternative Konzeption vorschlagen möchte, nämlich die Gliederung der Darstellung des Artikelgebrauchs nach den drei Artikelformen DA, IA und NA. Durch derlei Gliederung wird nämlich eine Auflistung von „Artikelregeln“, naturgemäß mit zahllosen tatsächlichen und bisweilen sogar falsch konstruierten bzw. zugeordneten Ausnahmen, geradezu erzwungen. Die Didaktisierung der Materie kann dann hauptsächlich nur auf mehr oder weniger geglücktes Wegstreichen ausgesuchter Posten aus den Regel- und Ausnahmelisten linguistischer Grammatiken hinauslaufen; vgl. hierzu insbesondere unter den tschechischen, weniger gekürzten Grammatiken etwa Berglová u.a. 2005 oder Beneš u.a. 2005.

1.3.3.1.2 Zu den „Generalisierungen“

Besonders auffällig ist dabei, dass in den meisten didaktischen Grammatiken - häufig wohl tatsächlich aus den linguistischen Grammatiken heraus - gewisse Listenposten übernommen werden, die für den allgemeinen Sprachgebrauch im Sinne eines pragmatisch-kommunikativen Sprachlernens (cf. etwa Funk / Koenig 1991: 48-55) meiner Ansicht nach alles andere als grundlegend sind, und dies insbesondere dann, wenn man sie in Relation dazu setzt, wie schwierig diese Lerninhalte unter Umständen für die Lernenden sein können. Als augenfälligstes Beispiel hierfür sollen an dieser Stelle die oft unter „Gattungsbezeichnungen“ oder „Generalisierungen“ (tschech. „*generalizace*“) bzw. „generischer Artikelgebrauch“ subsumierten Erscheinungen angeführt werden, so zum Beispiel „*Der Löwe ist ein Säugetier*“ (in Beneš u.a. 2005: 45) oder „*Das Streichholz hat einen Schwefelkopf*“ (Rug / Tomaszewski 2002, wobei hier das Beispiel auch denkbar

schlecht gewählt ist, denn es könnte sich in diesem isolierten Beispielsatz ohne weiteres um ein ganz bestimmtes, individuelles Hölzchen handeln); und auch in der „em-Übungsgrammatik“ von Hering u.a. 2005: 22 signalisiere in „*Die Seerose ist eine Wasserpflanze*“ der bestimmte Artikel, „*dass ein Exemplar stellvertretend für die ganze Art steht*“.¹⁰

Solcherlei Sätze, egal mit welchem mehr oder weniger kreativen Wortschatz ausgekleidet, sind nicht gerade von elementarer Bedeutung, wenn man sich in einer Fremdsprache ausdrücken will; ganz abgesehen davon, dass man bei derartigen Aussagen genauso gut den indefiniten Artikel, und beide Artikelformen ebenso im Plural, einsetzen kann, ohne dabei Beeinträchtigungen stilistischer Art, geschweige denn irgendwelche Verstöße gegen das Sprachsystem oder die Verständlichkeit zu verursachen. Auf der übernächsten Seite (24) von Hering u.a. 2005 finden sich die Angaben „*Der / Ein Elefant ist ein Rüsseltier*“ sowie „*Elefanten sind Rüsseltiere*“, und zwar mit dem Hinweis, dass der unbestimmte Artikel „*in Definitionen bei dem Nomen, das die übergeordnete Klasse bezeichnet*“, signalisiere, „*dass etwas folgt, das (sic!) noch nicht näher identifiziert ist*“. Doch selbst die etwas fortgeschritteneren Lernenden, die diese Grammatik mitunter verwenden können, so auch meine Studierenden an der Budweiser Universität, gaben sich in der Regel spätestens hier ziemlich verwirrt.¹¹

1.3.3.1.3 Zu radikale Streichung von (wichtigem) Lehrstoff

Im Gegensatz zur Darbietung derartiger, insbesondere in gestrafften Didaktisierungen des Artikelgebrauchs eher überflüssiger Informationen kommt es in den durchgesehenen Lernergrammatiken auch häufig vor, dass für Deutschlernende grundlegende Besonderheiten des Artikelgebrauchs weggelassen werden. Als besonders eindrückliches Beispiel sei an dieser Stelle die bei meinen tschechischen Deutschlernenden beliebte, da sehr handliche

¹⁰ Zum Einstieg in das Artikelgebrauchskapitel heißt es in dieser weit verbreiteten em-Übungsgrammatik a.a.O., „*im Unterschied zu den slawischen Sprachen*“ (nur? - s. Kap. 2.2.2) *verwende „man im Deutschen Artikelwörter (sic!)“*. „*Sie zeigen*“ - die „wichtigste“ Information zuallererst - „*das Genus, den Numerus und den Kasus des folgenden Nomens an*.“ In der während der Entstehung d. vorl. Arb. herausgekommenen Neuauflage (Hering u.a. 2009) wurden zwar Titel und Umschlag grundlegend geändert, zumindest innerhalb des Artikelkapitels, von der Druckfarbe abgesehen, jedoch keinerlei Änderungen bzw. Verbesserungen vorgenommen.

¹¹ Heinz Vater meint insb. im Zusammenhang mit dieser in der linguistischen Forschung sehr beliebten Thematik gar einmal (1979b: 3), dass die Termini definiter und indefiniter Artikel „*irreführend*“, da „*in ihrer generischen Bedeutung... weitgehend austauschbar*“, also nur „*teilweise zutreffend*“ seien (vgl. Anm. 4 d. vorl. Arb.). Aus obigen Ausführungen geht hervor, dass ich derlei Argumentationsweise eher nicht zustimmen möchte. Näheres zu „Klassen und Individuen“ wird noch in Kap. 2.1.2.2 zu sagen sein.

„Grammatik von A bis Z“ von Frey 2004 genannt, die den Artikel zwar als Allererstes an die Reihe kommen lässt (S. 10-11), doch den Lernenden zu seinem Gebrauch nichts anderes mitteilen zu müssen glaubt, als dass es - „Achtung!“ - „im Deutschen keinen unbestimmten Artikel im Plural“ gibt, sowie: „Viele andere Sprachen haben auch im Plural einen unbestimmten Artikel. Bitte merken Sie sich für das Deutsche: Der unbestimmte Artikel fällt im Plural einfach weg. (Wie ist das in Ihrer Muttersprache?)“. Und auf S. 11 heißt es dann noch: „Im Plural gibt es beim bestimmten Artikel keinen Unterschied zwischen maskulinum, neutrum und femininum!“ - Sind diese Informationen (und Fragen) tatsächlich die wichtigsten, die DaF-Lernende, egal, über welches Artikelsystem ihre Erstsprache verfügt, für das Erlernen des Artikelgebrauchs im Deutschen benötigen?

Das auffälligste Beispiel für zu eifrige Streichung von Informationen ist meines Erachtens jedoch die Darstellung des Artikelgebrauchs im Zusammenhang mit Berufsbezeichnungen, Nationalitäten u. Ä. m., wenn man dabei etwa wie z. B. in der bereits erwähnten „em-Übungsgrammatik“ (Hering u.a. 2005: 22), die doch für Lernende mit eher höherem Niveau geeignet ist, einfach nur zu lesen bekommt:

„Der Nullartikel steht ... vor Nationalitäten: *Lance ist Amerikaner.*

...vor Berufen: *Tanja wird Sängerin.*“,

oder etwa in der „Klipp und klar - Übungsgrammatik“ von Fandrych / Tallowitz (2005: 36):

„Kein Artikel im Deutschen:

Er ist Lehrer / Arzt / Mechaniker. (Beruf)

Sie ist Deutsche / Französin / Amerikanerin. (Nationalitäten)“

Bezüglich Struktur sowie Umfang analoge Darstellungsweisen dieser Problematik finden sich etwa auch bei Kars / Häussermann 1988: 78, Singer 1995: 147 (hier haben selbst Namen prinzipiell „keinen Artikel“), Podepřelová / Zbranková 2004: 5 (tschechisches Beispiel), Schmidt / Kerner 2005: 109 (speziell für Jugendliche konzipiert), Schiffko / Krenn 2004: 9 (im Internet zugänglich), Rusch / Schmitz 2007: 84, und sogar in einer aktuellen Veröffentlichung wie Dinsel / Geiger 2009: 129 sowie der weit verbreiteten „Übungsgrammatik für Anfänger“ von Renate Luscher (2005: 89; s. im Anhang, Kap. 5.1.2.1).

Doch so klar und einfach, das wissen DaF-Unterrichtende mitunter bereits nach wenigen Praxisstunden, verhält es sich mit dieser Angelegenheit nicht. Zunächst einmal fällt diese Regel nämlich allein schon durch die Beifügung eines Adjektivattributs, worauf auch einige der untersuchten Grammatiken noch Rücksicht nehmen (etwa Lemcke / Rohrmann 2006: 51, Höppnerová 2003a: 60, Dreyer / Schmitt 1991: 25 sowie 2004: 23). Auch bei

Griesbach 1986: 340 heißt es: „Der bestimmte Artikel entfällt... bei Berufs- und Nationalitätsbezeichnungen *ohne Attribute*“. Aber selbst diese hier ausnahmsweise aufgenommene nicht didaktische Grammatik liegt da ziemlich falsch. Denn wo ist die Rede davon, dass diese „Regeln“ selbstverständlich ausschließlich bei prädikativem Gebrauch richtig sind (der sie, nebenbei, zumindest in syntaktischem Sinne ganz in die Nähe oben besprochener generischer Definitionssätze rückt)? Nun wird bisweilen betont, dass es sich um „Angaben zur Nationalität und zum Beruf mit den Verben *sein* und *werden*“ (so etwa bei Dreyer / Schmitt 1991: 25) handelt. Doch auch diese Einschränkung muss noch nicht unbedingt prädikativen Gebrauch bedeuten, worauf in keiner der untersuchten Lern- und Übungsgrammatiken hingewiesen wird. Und ein - von Budweiser Studierenden mit großer Vorliebe und dementsprechender Häufigkeit produzierter - Satz wie etwa „*Dort ist Polizist*“ lässt sich wohl in keiner erdenklichen Konstellation als korrekt bezeichnen.

Versuche, die Sache ein wenig besser zu machen, führen nicht selten zu noch größeren Verstößen gegen die wünschenswerte didaktische Klarheit, so etwa in der weit verbreiteten Grundstufengrammatik von Monika Reimann (2005: 107), wo dem gängigen „*Nullartikel... Berufe: Er ist Arzt...*“ nach anderen Listenposten wie etwa auch „*Materialien, Stoffe: Die Bluse ist aus Baumwolle*“ am Ende der Seite hinzugefügt wird:

„*Nullartikel nur ohne Adjektiv oder Attribut (sic!), ansonsten unbestimmter / bestimmter Artikel:*

<i>Er ist Arzt.</i>	-	<i>Er ist ein guter Arzt.</i>
<i>Er hat früher in Berlin gelebt.</i>	-	<i>Er hat früher im geteilten Berlin gelebt.</i>

Gehört *das geteilte Berlin* artikeldidaktisch nicht ganz woanders hin (Namenwörter mit Attributen, cf. Abschnitt 4.2 d. vorl. Arb.) als *ein guter Arzt*? Wie verhält es sich, überdies, mit einer Bluse „aus *feiner* Baumwolle“? Und wo steht schließlich in all den untersuchten Grammatikbüchern, dass man in der Regel, wenn auch entgegen diesbezüglicher Ausführungen etwa bei Engel 1996: 528 f., gar nicht wirklich schlimm gegen das Sprachsystem, und schon erst nicht gegen die Verständlichkeit verstößt, wenn man etwa „*Sie ist eine Amerikanerin*“ oder gar „*Er ist ein Arzt*“ sagen oder auch mal schreiben würde? Bei einer solchen Betrachtung dieser Materie würde es sich nämlich gar nicht mehr um grammatische *Regeln*, sondern eher um eine stilistische Variations-, wenngleich gewiss Verbesserungsmöglichkeit handeln, wodurch den Deutschlernenden dieses Problem zugunsten von anderen, wichtigeren Dingen zunächst einmal überhaupt erspart bleiben könnte.

Wissenschaftliche Grammatiken sollten, wie bereits erwähnt, an dieser Stelle nicht näher behandelt werden, doch anhand der soeben genannten Deutschen Grammatik von Ulrich Engel sei hier in einem kleinen Exkurs aufgezeigt, dass diese Thematik auch in linguistischen Veröffentlichungen mit einigen Problemen verbunden ist: Würde der Gebrauch des indefiniten Artikels bei solchen „Nominalergänzungen“ tatsächlich „in der Regel zu unkorrekten Ausdrücken führen“, weil „er individualisierend wirkt“, und nur dann korrekt sein, „wenn er ironisierend gemeint wäre oder (bei betontem Artikel [auch IA?]) ein besonderes Lob zum Ausdruck bringen sollte“ ? Und was hat - um nur ein Beispiel zu nennen - die Aussage „Sie gilt als [!] Pedantin“ in einer diesbezüglichen Beispielliste (S. 528) zu suchen, insbesondere wenn in der Folge, auf S. 529, ein Satz wie „Man bezeichnet sie als eine Pedantin“ sogar wieder als korrekt eingestuft wird? - In der wesentlich kürzer gehaltenen Neubearbeitung der „Deutschen Grammatik“ (Engel 2004: 316) ist zumindest Letzteres korrigiert (Beispielsatz mit als-Prädikativ wird gesondert präsentiert); vgl. hierzu auch Boettcher 2009: 91 oder die Duden-Grammatik (Duden 4) 2006: 339, mit ebenso toleranteren sowie differenzierteren Ausführungen zu dieser Thematik.

Feinheiten wie diejenige, dass mit „Sie ist eine Schauspielerin“ bei dieser einen Berufsbezeichnung auch bloß auf jemandes Fähigkeit sich zu verstellen hingewiesen werden kann (cf. etwa Beneš 2005: 47), sollten in fortgeschrittenen Kursen, wenn der allgemeine Artikelgebrauch bereits einigermaßen gefestigt ist, nicht übergangen werden. Jedoch ist auch dann noch Vorsicht vor Hinweisen zu diesem Artikelgebrauchsthema in Übungsgrammatiken geboten, wie die für Mittel- und Oberstufe konzipierte Grammatik von Rug / Tomaszewski 2002: 136 beweist, wenn es dort etwa heißt: „Bei Berufen,... steht der Nullartikel; bei genauerer Erläuterung durch Attribute kann (sic!) der unbestimmte Artikel stehen.“ Kann man also in der Tat sagen: „Er ist guter Arzt“? Oder doch nur - und vor allem warum? - „Er ist praktischer Arzt“ (Attribut als integraler Bestandteil des Nomens)? Bereits bei den Grundregeln auf S. 134 folgt auf ein „Was als Individuum... existiert, wird meist mit dem bestimmten Artikel ausgedrückt“ das Beispiel „die Titanic“ (Ausnahme unter den Namenwörtern!). Und auf S. 137 steht unmittelbar nach dem Hinweis „Produktnamen: ...Wenn etwas Neues auftaucht: unbestimmter Artikel: Plötzlich tauchte... ein Mercedes auf“: „Wenn ein Markenname gemeint [?] ist: Nullartikel: Nehmen Sie Moritz-Frischei-Nudeln (IA Pl. eines Appellativums!). Als motivierend gemeinte Janis-Joplin-Zitate u. Ä. (s. Anh. 5.1.2.2) erweisen sich dabei eher als zusätzlich verwirrend (zu ähnlicher Kritik vgl. Albert 2008: 93 f.).

1.3.3.1.4 Unkorrekte Zuordnungen, ungeeignete (Übungs-) Beispiele

Mit den Ausführungen im letzten Absatz soll, nachdem zuletzt exemplarisch auf die m. E. häufig falsche Gewichtung (Auswahl / Kürzung) innerhalb der diversen Darstellungen des Artikelgebrauchs verwiesen wurde, nun auch noch zur Feststellung übergeleitet werden, dass in den untersuchten Lern- und Übungsgrammatiken nicht selten ungeeignete, gar unkorrekte Zuordnungen bzw. Zusammenhänge hergestellt sowie ebensolche ungeschickte Beispiele zur Illustration herangezogen werden. So sind etwa bei Latour 1997: 25 Gewässer- und Gebirgsnamen zusammen mit Ordnungszahlen genannt; oder es wird darauf hingewiesen, dass „*das Akk.obj. bei `haben, bekommen, erhalten, suchen, (s.) wünschen`... oft mit unbest. Art.*“ stehe, „*wenn es nicht bereits bekannt ist*“, gefolgt von Beispielsätzen wie „*Ich habe vorhin eine Postkarte aus der Schweiz bekommen*“. - Ist diese Postkarte, zumindest „mir“, nicht schon bekannt (cf. Vater 79a: 114 f., auch Bisle-Müller 1991: 43 f.)? Und wie steht es mit zahllosen anderen wichtigen Verben, auf die sich derlei „Regel“ mitunter ebenso, jedenfalls „oft“, anwenden ließe?

Bei Lemcke / Rohrmann 2006: 51 liest man überdies, dass bei „*haben + Nomen*“ *kein* Artikel stehe, gefolgt von den Beispielen „*Sie hat Hunger. Sie hat Fieber*“ (Artikellosigkeit aus einem ganz anderen Grund, nämlich Unzählbarkeit; s. Kap. 2.1.2.1). Laut Frey / Dittrich 2006: 169 wiederum gelte dies bei „*Nomen für Begriffe, Situationen, Gefühle*“. Letzteres Autorenduo schreibt a.a.O., unmittelbar nachdem „Artikellosigkeit“ vor Nomen mit unbestimmtem Plural („*Leute, Fotos,...*“) genannt wird, auch von ebensolcher bei *Nomen für Materialien*, und führt hierzu neben etwa *Tee, Kaffee, Wasser, Brot und Reis* auch *Spaghetti* als Beispiel an. Selbst Deutschlernende ohne Italienischkenntnisse dürften, etwa anhand eines folgenden Prädikats, dieses „Material“ rasch ebenfalls als Pluralwort erkennen.

Luscher 2005: 89 (Anh. 5.1.2.1) meint, dass wiederum der indefinite Artikel nicht nur Neues, sondern auch *Allgemeines* bezeichne, gefolgt vom Beispielsatz „*Gibt es einen Sonderpreis?*“. Laut Fandrych / Tallowitz 2005: 36 stehe er unter anderem *bei genereller Charakterisierung oder Definitionen*, begleitet von zwar möglichst kreativen, aber didaktisch denkbar ungeeigneten Beispielsätzen (s. Anh. 5.1.2.3). Märchen eignen sich selbst im Zusammenhang mit Kataphora / Anaphora („*Es war einmal ein König. Der König hatte...*“) nicht unbedingt besonders gut für die Erklärung des Artikelgebrauchs, da dort oft auch etwa „*der (böse) Wolf*“ sein Unwesen treibt. Und wenn in einer Tabelle links „*Ich habe ein gelbes Auto*“ steht und rechts zur Begründung des IA, zumal unmittelbar nach oben erwähnter Prinzessin, nichts als „*eine neue Sache*“, dann muss man nicht unbedingt an

Kataphora (neu in Rede bzw. Text eingeführte Sache) denken, sondern vielleicht bloß an das artikeldidaktisch völlig irrelevante Alter des betreffenden fahrbaren Untersatzes.¹²

Weiters ist etwa bei Reimann 2005: 104 das Beispiel *„Die Kunst des 19. Jahrhunderts finde ich sehr interessant“* zusammen mit dem Hinweis *„Der bestimmte Artikel verweist auf etwas, was dem Sprecher und Hörer schon bekannt ist, oder wenn es sich um allgemein bekannte Sachen oder Begriffe handelt“* denkbar ungünstig gewählt. Denn der DA vor *Kunst* steht hier aus einem ganz anderen Grund; und auch sein in dieser Konstellation sehr wohl mögliches Fehlen hätte gar nichts mit „Nichtbekanntsein“, sondern mit eben diesem Grund zu tun (DA: es geht um die *gesamte* Kunst des 19. Jahrhunderts, NA: bloß etwa um einzelne Richtungen; s. Kap. 2.1.2.4). Auch im zweiten Beispielsatz in diesem Zusammenhang (*„Das neue Auto von Daniel ist wirklich super“*) muss der Wagen dem Hörer keineswegs bekannt sein und dennoch steht der DA. Besonders eindrücklich tritt die Problemhaftigkeit des Kriteriums „bekannt / unbekannt“ im didaktischen Kontext schließlich bei Griesbach 1993: 20 zu Tage. Hier heißt es zunächst *„Der bestimmte Artikel signalisiert, dass die... Person/Sache bekannt... ist“*. Unmittelbar darauf folgt, zum IA, der Beispielsatz *„Ich kenne(!) hier einen alten Mann“*. Dazu gehörende Ausführungen darüber, dass sich dieses Kriterium zumindest hier tatsächlich nur auf den Hörer beziehe, fehlen wohl deshalb, dass Deutschlernende, und dies in der Tat, andere Sorgen haben als sich mit derlei Differenzierungen herumzuschlagen.

Möglichst einfache Beispiele sind auch bei Plisch de Vega 2006: 19 f. u. 24 f. (tschechische Ausgabe der pons-Grammatik) das Ziel. Doch etwa mit *„Das ist eine Küche“* (in Gegenüberstellung zu *„Das ist die Küche von Familie Kowalsky“*) lässt sich der hier bezweckte Gegensatz Bekanntheit / Unbekanntheit sicherlich nicht illustrieren. Schließlich entstehen Probleme häufig einfach dadurch, dass anstatt von Beispiel-Sätzen bloß ungeeignete Beispiel-Wörter oder Beispiel-Syntagmen angeführt werden. So heißt es etwa bei Dreyer /

¹² Als besonders unpassendes Beispiel (für die Substantivierung von Artikelwörtern) erscheint mir, in einer Veröffentlichung „für den Gebrauch an Schulen“ (S. 2), ein völlig unkommentiertes *„Jedem das Seine“* bei Heringer 1995: 116. Und gegen die Annahme, hier weitgehend ausgesparte Lernergrammatiken für *höhere* Lernstufen böten durchgehend geeignetere Beispielsätze, sei nochmals aus der bereits zu Beginn dieses Abschnitts erwähnten „Kommunikative Grammatik DaF. Die Regeln der deutschen Gebrauchssprache [!] ...“ von Engel / Tertel 1993 zitiert, wo, auf S. 94, ohne jegliche logische Zusammenhänge Sätze geboten werden wie: *„Mir ist das weltdurchlässige Fenster lieber“* (zum DA), *„Ich würde einen Fensterblick von einem Hügel hinab auf einen See wählen“* (IA) und schließlich *„Der Fenstergucker ist ein Mann mit Phantasie“* (NA). Solcherlei Beispielsätze verleiten schließlich noch zur Feststellung, dass auch wirklich literarische Satzbeispiele für artikeldidaktische Zwecke mitunter eher ungeeignet sind. In modernen Lernergrammatiken heutzutage zwar i. d. R. ohnedies sehr selten, sticht in dieser Hinsicht aber etwa die in Russland erschienene, also v.a. für DaF-Lernende mit gänzlich artikelloser Erstsprache bestimmte, umfangreiche online-Grammatik *„Artefakt.lib.ru“* (http://artefakt.lib.ru/languages/ger_ebooks_arsen_morph_kap03.shtml; Zugriff am 1. 2. 2010) besonders hervor, indem sie fast ausschließlich Satzbeispiele aus der deutschen Literaturgeschichte anführt, was sich in nicht wenigen Fällen als ziemlich kontraproduktiv herausstellen kann.

Schmitt 2004: 23, dass „*unbestimmte Mengenbegriffe ohne nähere Bestimmung*“ zwar keinen, näher bestimmte jedoch sehr wohl einen DA vor sich führen, „z. B. *die verseuchte Luft*“. - Eine solche Nominalphrase kann trotz des Adjektivattributs ebenso gut mit NA stehen. Der Artikelgebrauch ist jedoch von ihrem Einsatz, auch von ihrer Stellung im Satz abhängig.

Unpassend gewählte Beispiele finden sich, sofern vorhanden, auch häufig in den Übungsteilen der untersuchten Grammatiken, so etwa bei Hering u.a. 2005: 23 Kontaktanzeigen ganz ohne Hinweis auf den darin verwendeten, meist durch NA gekennzeichneten „Telegrammstil“. Meines Erachtens korrelieren die Übungsbeispiele im Allgemeinen zu wenig mit dem soeben Gelernten (etwa Rusch / Schmitz 2007: 85); bisweilen fragt man sich nach dem Sinn von gewissen Übungstypen (a.a.O.: 83, s. Anh. 5.1.2.4). Vor allem aber wird, soweit ich dies überblicken konnte, außer in seltenen Ausnahmefällen (so etwa bei Hering u.a. 2005: 27: „*Manchmal gibt es zwei Möglichkeiten*“) so gut wie nie darauf hingewiesen, dass es auch zahlreiche Aussagen gibt, in denen, sei es ohne, sei es mit Bedeutungsveränderung, zwei, mitunter sogar alle drei Artikelformen korrekt sein können, was besonders störend ist, wenn dann im Übungsteil völlig unkommentiert derartige Sätze aufscheinen (etwa in Fandrych / Tallowitz 2005: 37, Übung 4, Satz 4 und insb. 6: „*Der 'Gare du Nord' ist _____ Bahnhof von Paris*“; cf. Kap. 2.1.2.4 bzw. 3.4.1).

Schließlich fehlen meistens, zugunsten zusammenhangsloser Übungs-Sätze, die im Rahmen der Artikelgebrauchsdidaktik so notwendigen Übungs-Texte. Sofern sie in der Tat vorhanden sind (eine Ausnahme stellt hier z. B. Helbig / Buscha 1981/2000 dar), ist dies aber meist in zu geringer Relation zu den Übungssätzen der Fall, so etwa beim in Tschechien weit verbreiteten Übungsbuch von Dusilová u.a. (o. J.: 22-35), mit zahlreichen Übungs-Sätzen, aber nur einem einzigen kleinen zusammenhängenden Text auf S. 34. Auch im Dreyer-Schmitt war in den ersten Auflagen unter den Übungen zum Artikelgebrauch nur ein einziger sehr kurzer Text zu finden (1991: 23). Zur Adjektivdeklinations hingegen, wo dies vergleichsweise weniger nötig wäre, wurden mehrere, auch längere Lückentexte angeboten, die überdies allesamt sehr gut zum Üben des Artikelgebrauchs geeignet gewesen wären (209 f.). Einer dieser Texte wurde in der Neubearbeitung 2004: 25 („Die neue Gelbe“) auch tatsächlich zum Artikelgebrauchsüben umfunktioniert. Somit waren es aber weiterhin erst zwei Texte neben zahlreichen Satzübungen, und dies hat sich auch in der aktuellsten Neufassung (2009) nicht wesentlich geändert, obwohl bereits im Artikelgebrauchskapitel des 'Testhefts' zum Dreyer-Schmitt (Heidermann 2000: 6-8) der Anteil an Text-Übungsmaterial in Relation zu demjenigen an Übungs-Sätzen sogar größer war.

Beim Vergleich des Dreyer-Schmitt 1991 mit den Neuauflagen hat sich aber auch eine im Zusammenhang mit meiner Didaktikkonzeption wesentliche Verbesserung gezeigt: 1991: 24 werden bei den Ländernamen Appellativkomposita, samt deren Abkürzungen wie z.B. „die BRD“, noch zu den tatsächlichen Ausnahmen wie etwa „die Schweiz“ gezählt. 2004: 22 (und, durch Gliederung noch klarer von den echten Ausnahmen getrennt, 2009: 24) heißt es hierzu bereits: „*Ländernamen, die mit politischen Bezeichnungen zusammengesetzt sind, haben den Artikel des politischen Begriffs: die Bundesrepublik Deutschland, ...*“. Derlei Veränderungen fallen ganz besonders positiv auf; zumal sie ansonsten nur in seltensten Fällen anzutreffen waren und sich häufig auf Äußerlichkeiten (cf. Anm. 10) oder etwa auch auf „wendebedingte“ Adaptierungen wie in Helbig / Buscha 1974 / 1992 beschränkten. Gerade hier wurde der DA vor „ČSSR“ zwar bereits 1974: 148 auf sinnvolle Weise (Abkürzung eines artikelpflichtigen Appellativums) erklärt. Doch 1992 sind außer dem Ersatz dieses Ländernamens, des *Wartburgs* oder des *Neuen Deutschlands* etc. durch westliches Wortmaterial keine wesentlichen Änderungen vorgenommen worden; in Grimm / Kempter 1989 bzw. 1992 (*Kleine deutsche Artikellehre*‘, also eine Übungsgrammatik ausschließlich zum Artikelgebrauch - s. noch Kap. 1.4.1) verhält es sich, auf zahlreichen Seiten, ganz genauso.

Von der hier erwähnten Differenzierung hinsichtlich der Namenwörter wird in Kap. 2.1.2.4 und 4.2.1.4 ausführlicher die Rede sein. Aber zwei Problembereiche seien schon an dieser Stelle erwähnt. In den Abschnitten 2.1.2, 3.5.2 sowie 4.2 wird erläutert werden, dass sich die Gliederung von Substantiven in „Konkreta“ sowie „Abstrakta“, wie sie etwa, an geeigneter Stelle, in der Duden-Grammatik (Duden 4) vollzogen wird, im Kontext der Artikelgebrauchsdidaktik als eher ungeeignete Strategie erweist. Interessanterweise wurde ihr im Duden Ausgabe für Ausgabe auch immer weniger Platz eingeräumt (besonders ausführlich noch 1984: 196-199 u. 467-481, in der Folge, bis 2006: 147 f., schrittweise gekürzt). Doch in den Artikelkapiteln mehrerer der untersuchten Lernergrammatiken findet diese Entwicklung keine Berücksichtigung; in einigen wird derlei Gliederung sogar besonders intensiv vorgenommen (z. B. Beneš 2005: 49 f., oder auch - zwar nicht für DaF konzipiert, doch in Budweiser Bibliotheken mehrmals gefunden - Wietusch 2004: 31 f.).

Schließlich sei hier noch darauf hingewiesen, dass auch in einigen Übungsgrammatiken, insbesondere in für niedrigere Lernniveaus konzipierten, auf das im Rahmen dieser Einleitung bereits behandelte Problem der unzureichenden Trennung von „Artikelgebrauch“ und „Genuslernen“ zu stoßen ist, so etwa in Schmidt / Kerner 2005: 101, oder in der Übungssammlung von Witzlinger o. J.: 20. In der *‘Grammatik kreativ’* von

Gerngroß u.a. 1999: 50 findet man zum „Artikel“ (im Register) explizit nur eine Übungssequenz, und zwar zusammen mit dem Konjunktiv II, die sich bei genauerem Hinsehen jedoch als reine Genusübung entpuppt. Und bei Brinitzer / Damm 1999 (ebenfalls im unveränderten Neudruck aus dem Jahre 2009), die sich laut Vorspann durch Beachtung von Krashens Monitortheorie, Weinrichs Verb-Aktanten-Modell und einen stark suggestopädisch geprägten Ansatz sehr um didaktischen Tiefgang bemühen, heißt es bei Übungen, in denen es ausschließlich um das Genus geht: *„Üben Sie den Artikel“* (S. 23, 38 f., 54 f.), *„Wörter mit diesen Endungen haben oft den Artikel `der`“* (S. 23), und auf S. 55 sollen sogar verschiedene Wörter in *„Artikelspalten“* eingeordnet werden. Dieses Phänomen war noch mehr als in den Grammatiken in den untersuchten DaF-Lehrbüchern auszumachen.

1.3.3.2 Zum Artikelgebrauch in DaF-Lehrbüchern

Die Darstellung der Erkenntnisse aus meinen Untersuchungen unterschiedlicher DaF-Lehrwerke ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit wesentlich kürzer als diejenige der Grammatiken. Eine umfassendere Analyse würde bei den zahlreichen Neuerscheinungen der letzten Jahre den vorgegebenen Rahmen sprengen. Außerdem wurde der Schwerpunkt meiner Ausführungen hier noch stärker auf die für Anfänger (A 1 und A 2) bestimmten Bände einzelner Veröffentlichungen gelegt. Auch darauf, ob das jeweilige Lehrwerk ein international eingesetztes bzw. einsetzbares ist oder ein tschechisches bzw. - was in den letzten Jahren immer häufiger angeboten wurde - die tschechische Adaption einer „internationalen“ Veröffentlichung, wird hier nicht in allen Fällen näher hingewiesen werden. Die entsprechenden Informationen sind jedoch ebenso wie die Angabe, ob es sich um das Kurs- oder das Arbeitsbuch des zitierten Lehrwerks handelt, wenn nicht im Text, dann jeweils durch die genaue Zitierung - gegebenenfalls im tschechischen Original samt deutscher Übersetzung - im Literaturverzeichnis ersichtlich. Folgende Lehrwerke wurden untersucht:

- Albrecht u.a. (2006): *Passwort Deutsch - der Schlüssel zur deutschen Sprache* 1
- Aufderstraße u.a. (2003a): *Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, 1A – 2B
- Aufderstraße u.a. (2004): *Themen neu* 1
- Aufderstraße u.a. (2006): *Lagune. Deutsch als Fremdsprache* 1
- Chimara u.a. (2002): *Deutsch mit Grips. Lehrwerk für Jugendliche*
- Dallapiazza u.a. (2005): *Tangram aktuell* 1
- Dusilová u.a. (2000): *Sprechen Sie Deutsch? Band 1*

- Fišarová / Zbranková (2006): Deutsch mit Max. Dt. f. Hauptschulen u. Gymnasien (A1)
- Funk u.a. (2002): genial. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche
- Funk u.a. (2006): studio d. Deutsch als Fremdsprache
- Holweck / Trust (2008): Spielerisch Deutsch lernen (DaZ / DaF 1)
- Höppnerová (2003b): Deutsch an der Uni
- Jankásková u.a. (2008): Macht mit! Lehrbuch. f. Hauptschulen u. Gymnasien (A1)
- Jin u.a. (2007): prima. Deutsch - zweite Fremdsprache
- Kettnerová / Tesařová (1998): Německý od Adama 1 B
- Kettnerová / Tesařová (2002): Deutsch eins, zwei. Band 1 (Dt. f. Anfänger)
- Kopp / Büttner (2004): Planet. Deutsch für Jugendliche 1
- Kopp / Frölich (2001): Pingpong Neu 1
- Lemcke u.a. (2002): Berliner Platz 1. Deutsch im Alltag für Erwachsene (A1)
- Motta u.a. (2006): direkt. Deutsch für Mittelschulen 1
- Neuner u.a. (1986): Deutsch aktiv neu 1 A
- Neuner u.a. (2008): deutsch.com. Deutsch als Fremdsprache 1
- Weigmann u.a. (1999): Deutsch international

Wie am Ende von Kap. 1.3.3.1 erwähnt, zeigt sich gerade bei den Lehrbüchern für Deutschlernende der unteren Niveaustufen zunächst besonders die unzureichende Trennung von Artikelgebrauch und Genuslernen, was damit zusammenhängt, dass es beim Deutschlernen in der Tat von Anfang an wichtig ist, das Genus von Substantiven „mitzulernen“. Dagegen ist auch nichts einzuwenden; sehr wohl aber gegen den bloßen Hinweis schon in den ersten Lektionen von Lehrwerken, „Nomen immer mit *Artikel* [zu] lernen“ (so z. B. bei Jin u.a. 2007: 20). Von den Lernergrammatiken sei hier nochmals Schmidt / Kerner 2005: 101 erwähnt, wo dieser Tipp dem einleitenden Satz „*Substantive haben Artikel*“ (sic!) folgt. Für das Erlernen des Artikelgebrauchs durch DaF-Lernende mit artikelloser Erstsprache ist es keineswegs zielführend, wenn sie zur Aneignung von Genus sowie Kasus mit kontextlosen Beispielsätzen der Art „*Ich kaufe den Mantel.*“ (Witzlinger o.J.: 20) konfrontiert werden, ganz so, als ob dieses `den`, gerade so wie das nominale Endungssystem etwa im Tschechischen, ausschließlich der Genus-, Kasus- und Numerusmarkierung dienen würde und darüber hinaus keine Funktion bzw. Bedeutung in Opposition zum IA besäße (der das Genus zwar nicht im Nom. Sg., im Akk. aber genauso eindeutig und im Gen. sowie Dat. ebenso uneindeutig markiert wie der DA). Verstärkt wird diese Problematik häufig durch intensive Genus- und Kasusübungen, anfangs oft ausschließlich mit dem DA, durch die die Thematik Artikelgebrauch noch weiter in den

Hintergrund gedrängt wird (vgl. etwa Weigmann u.a. 1999, Kopp / Frölich 2001, Funk u.a. 2002 u. 2006, Kopp / Büttner 2004, insb. S. 55 f.). Diese Feststellung trifft meines Erachtens auch für aktuelle Lehrwerke zu, wie etwa „deutsch.com“ von Gerhard Neuner u.a., ein stark kommunikations- und aufgabenorientiertes, nach den Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik konzipiertes DaF-Lehrwerk, das ansonsten von Anfang an den Artikelgebrauch *nicht* vernachlässigende Beispielsätze, und zwar auch auf Englisch, anbietet („*That is a pullover. The pullover costs E 15.*“; Neuner u.a. 2008: 15). Auch bei Fišarová / Zbranková (2006: 41-48) sind erste Artikelgebrauchsübungen zugunsten des Genuslernens stark in den Hintergrund gedrängt. Diese Veröffentlichung hebt sich jedoch dadurch positiv hervor, dass zum Genuslernen auch Farben (cf. Brzezińska 2006) eingesetzt werden.

In manchen Lehrwerken fällt aber auch eine vom Genus- und Kasuslernen ganz unabhängige Vernachlässigung des Artikelgebrauchs auf. So bietet etwa Chimara u.a. 2002, ein Lehrwerk für Jugendliche mit Vorkenntnissen, dessen erster Teil zu Stufe B 1 führen und eine „Wiederholung der Grundstufengrammatik“ (Umschlagseite) gewährleisten soll, zum Artikelgebrauch explizit nichts an außer, auf S. 95-98, einige diesbezügliche Ausführungen zu den Ländernamen. Und selbst in aktuellen tschechischen Lehrwerken gibt es unter Umständen so gut wie nichts Explizites zum Artikelgebrauch zu lesen, vgl. etwa Jankásková u.a. 2008, wo in der Grammatikübersicht am Ende des Arbeitsbuches gar nichts, im Kursbuch, auf S. 55, eine einzige Übung zum Nullartikel zu finden ist.

Zusätzlich zur Problematik der grundsätzlichen Gewichtung des Artikelgebrauchs sind auch in den Lehrbüchern meines Erachtens problematisch aufbereitete Inhalte vorzufinden. Da diese Inhalte oft denjenigen in den Lernergrammatiken entsprechen, sei hier nur mehr kurz darauf eingegangen. So findet sich die Thematik „Berufe und Nationalitäten“ häufig ganz analog zu ihrer in Kap. 1.3.3.1 analysierten Präsentation in vielen Grammatiken (vgl. etwa Erwähnungen, ohne jegliche Zusätze, wie „*Člen se nepoužívá [Der Artikel wird nicht gebraucht] ... u povolání [bei Berufen]: Er ist Programmierer...*“ in Aufderstraße u.a. 2004: 29, aber auch z. B. Kettnerová / Tesařová 1998: 54 sowie 2002: 19, oder Dallapiazza u.a. 2005: 138¹³).

Im für den Gebrauch in Tschechien adaptierten Arbeitsbuch A1 von 'Delfin' (Aufderstraße u.a. 2003a: 67) wird diesbezüglich etwas differenzierter vorgegangen (gegenüber einem „*Bernd ist Reporter...*“ steht hier auch „*Ein Reporter braucht ein*

¹³ Diese Seite des Tangram-Grammatikteils ist auch insofern bemerkenswert, als dort unter diversen ausgewählten Genusregeln für Neutrum u.a. die Vorsilbe „Ge-“ angeführt ist (Eppert 1992, cf. Kap. 1.2.2) - und dazu als Beispiel neben „*das Gespräch*“ auch „*das Genus*“ (sic!, nicht etwa „*der Genuss*“...).

Mobiltelefon“), doch erstens neben ganz andersgearteten Beispielen wie etwa *„Linda braucht Freiheit“* in Opposition zu *„Die Freiheit ist wichtig“*, und zweitens ohne jeglichen weiteren Kommentar als *„In gewissen Fällen wird der Artikel des Substantivs nicht verwendet“* (*„V určitých případech se člen podstatného jména nepoužívá“*). Ansonsten konnte ich in diesem in der Tschechischen Republik weit verbreiteten Lehrbuch auf den Stufen A1 und A2 Explizites zum Thema Artikelgebrauch nur mehr in den Arbeitsbüchern für Stufe B1 (S. 195, zu bestimmten und unbestimmten Mengenangaben) sowie B2 (S. 525, Artikelausfall bei vorgestelltem Namen im Genitiv) vorfinden.

Weiters gibt es auch in Lehrbüchern die in Kap. 1.3.3.1 bereits angedeutete problematische Kategorisierung der Substantive in Konkreta und Abstrakta. Z. B. bei Kettnerová / Tesařová 2002: 63 heißt es hierzu: *„Člen vynecháváme u abstraktních podstatných jmen“*, also *„Den Artikel lassen wir weg bei abstrakten Substantiven“*. Schließlich tue man dies laut letzterem Autorinnenpaar *in der Regel* ebenso bei der *Aufzählung von Substantiven* (*„Při výčtu podstatných jmen vynecháváme zpravidla člen“*, S.177); und das nach einem Beispielsatz wie *„Dort waren Narzissen, Margariten, Flieder...“* (2x IA Pl., dann ein schwieriger und denkbar ungeeigneter, letztendlich aber ganz regulärer NA!).

Doch gerade im zuletzt genannten tschechischen Lehrwerk von Kettnerová / Tesařová (2002) finden sich auch einige Passagen, die bereits viel mehr als in den tschechischen Lerngrammatiken ganz einfache tschechische Übersetzungshilfen zur Verdeutlichung des Unterschiedes etwa zwischen DA und IA einsetzen (S. 53 f.). Dies ist erfreulicherweise auch in einigen anderen tschechischen bzw. für den Unterricht in Tschechien adaptierten Lehrwerken der Fall, so etwa in Motta u.a. 2006: 30 (auch mit dem wohltuenden Beispielsatz *„Hier kommt ein Lehrer“* - Berufsbezeichnung!) sowie S. 38, Aufderstraße u.a. 2004: 29 f., Höppnerová 2003b: 27, Dusilová u.a. 2000: 12, und sogar bereits Kettnerová / Tesařová 1998: 53 f. Schließlich nehmen auch immer mehr „internationale“ DaF-Lehrwerke zumindest insofern auf die Artikelgebrauchsdidaktik Rücksicht, als sie von Anfang an DA und IA möglichst semantisch zusammenhängend einführen. Besonders anschaulich geschah dies bereits in *‘Deutsch aktiv neu’* von Neuner u.a. 1986: 39 f.; unter den aktuelleren Veröffentlichungen sind hier zu nennen z. B. Albrecht u.a. 2006, etwa S. 22 f., Lemcke u.a. 2002: 29 (*„Was ist das? - Ein Füller. Der Füller ist billig.“*) oder Aufderstraße u.a. 2006. Hier wird zwar ebenfalls, wie gewohnt, noch mit dem das Genus im Nom. Sg. eindeutig markierenden DA begonnen (S. 9: *„Wie heißt Nr.6 auf Deutsch? - Das Hotel“*...), aber bereits auf S. 12 etwa folgt ein *„Das ist ein Verkäufer. Er wohnt in Berlin“* u. Ä. m.

Besonders interessant erscheint mir in diesem Zusammenhang die schon für DaF- und auch DaZ-lernende Kinder geeignete und deshalb dementsprechend elementare Veröffentlichung von Holweck / Trust 2008. Hier wird zwar, unterstützt durch Genus-Farben, der DA ebenfalls zumindest unmittelbar nach seiner Einführung (S.4) semantisch mit dem IA kombiniert (S.6: „*Das ist ein Ball. Der Ball ist rot*“ etc.). Ansonsten aber sind, trotz des Einsatzes der Genusfarben, sämtliche Nomina durchwegs zusammen mit dem DA ein- bzw. angeführt (besonders auffällig in einem Dominospiel am Ende des Lehrwerkes, S. 32). Und abgesehen vom Hinweis auf zu frühe Einführung oder zumindest didaktisch unvorteilhafte übermäßige Hervorhebung des definiten gegenüber dem indefiniten Artikel, müssen die Äußerungen in diesem Absatz schließlich auch durch die Feststellung relativiert werden, dass mit oben skizzierter Stoffstrukturierung bzw. den angeführten Beispielsatzpaaren ausschließlich Kataphora bzw. Anaphora, sonst aber keinerlei andere syntaktisch-semantische Artikelfunktionen berührt werden (cf. Bisle-Müller 1992: 50).

Zuletzt soll hier zumindest am Rande vermerkt werden, dass DaF-Lernenden Grammatik-Übersichten nicht nur in Lehrbüchern und Lernergrammatiken zur Verfügung stehen, sondern immer häufiger auch in DaF-Wörterbüchern. Anhand eines zur Zeit der Entstehung der vorliegenden Arbeit besonders aktuellen und rasch weit verbreiteten Vertreters dieser Spezies, nämlich dessen von Götz / Wellmann u.a. (2009) herausgegebenen ‚Langenscheidt Power Wörterbuch Deutsch‘, sei an dieser Stelle kurz aufgezeigt, wie selbst in einer „völligen Neuentwicklung“ (so der Untertitel im Vorspann) die Darstellung des Artikelgebrauchs von Ratlosigkeit, geradezu Unbeholfenheit geprägt zu sein scheint.

Zunächst wird im Grammatik-Anhang dieses großen DaF-Wörterbuchs, ab S. 1049, dem Artikel unmittelbar nach dem Substantiv sogar ein eigenes Hauptkapitel (Nr. 2) gewidmet. Obwohl es sich dabei aber tatsächlich um ein Artikelgebrauchskapitel handelt, betont gleich sein erster Satz wieder als scheinbar wichtigste Information zum Artikel dessen vermeintliche genusmarkierende Funktion („*Artikel stehen vor dem Substantiv und kennzeichnen dessen Genus*“; s. Kap. 2.1.1). Dass nach einer solchen Feststellung unter „Artikel“ nur der bestimmte und der unbestimmte subsumiert werden und vom Null-Artikel keine Rede sein kann, ist da sogar erst mal einigermaßen nachvollziehbar. Doch auf der folgenden Seite heißt es dann im unmittelbaren Anschluss daran „*Der Artikel kann meistens nicht (wie in manchen anderen Sprachen) weggelassen werden*“. - In welchen anderen Sprachen? In artikellosen? Oder in anderen Artikelsprachen? Deutet das „*kann*“ hier auf

idiomatische Möglichkeit hin, oder geht es um grammatische Regeln? Was soll dann aber das „meistens“ eigentlich bedeuten?

Weiters lautet es nun: „*Er*“ - man fragt sich zunächst, welcher Artikel eigentlich? - „*kennzeichnet etwas als allgemein bekannt*“, gefolgt von dem Beispielsatz „*Der Mensch stammt vom Affen ab*“. Abgesehen von der in Kap. 1.3.3.1 bereits angesprochenen didaktischen Problemhaftigkeit der Dichotomie „bekannt-unbekannt“, ist es in derlei Satz doch nicht „der Mensch“, und genauso wenig übrigens „der Affe“, die „allgemein bekannt“ sind, sondern vielmehr - wenngleich etwa ein Kreationist das anders sehen würde - die gesamte Aussage dieses außerdem für pragmatisch-kommunikativ ausgerichtetes DaF-Lernen völlig unbrauchbaren Beispielsatzes. Dass es hier um eine ganz andere Funktion des DA geht (die in Kap. 2.1.2.2 dieser Arbeit nähere Betrachtung findet), wird in dieser „völligen Neuentwicklung“ völlig missachtet. Als nächstes kennzeichne *er* - mittlerweile geht es freilich um den IA - jedoch auch etwas als „*im Moment noch unbekannt*“; und man möchte schon beinahe meinen, dass also derlei Funktionen der Grund dafür seien, dass man - siehe oben - „den Artikel meistens nicht weglassen kann“. Doch in der Folge heißt es dann, nach der Feststellung, *er* kennzeichne etwas auch *als Teil einer Menge* (mit dem Beispiel „*eine unruhige Zeit*“ - gibt es für „Mengen“ nicht geeignetere Beispiele als „Zeit“?), dass nun tatsächlich „kein Artikel“ stehe, „*wenn eine unbestimmte Menge eines Stoffes bezeichnet wird: 'gern Bier trinken', ...*“. Und schließlich dürfen auch in diesem DaF-Wörterbuch, auf S. 1051, die „Berufe und Nationalitäten“ nicht fehlen, wobei hier nun einerseits zwar die zwingende Attributlosigkeit erwähnt wird, dafür dann aber wieder Beispiele wie „*Er will Bäcker werden*“ und „*sie als Bürgermeisterin*“ (Artikelelision nicht aufgrund des Substantivs!) kommentarlos durcheinandergemischt werden.

1.3.4 Fazit

Nach den in Kap. 1.3.1 angestellten Überlegungen zur Bedeutung des Themas Artikelgebrauch beim Lernen und Lehren von Deutsch als Fremdsprache, den darauf folgenden Betrachtungen zum Stellenwert dieser Thematik unter Studierenden an einer tschechischen Pädagogischen Fakultät und schließlich dem kritischen Einblick in einschlägige Kapitel zum Artikelgebrauch in ausgewählten Lernergrammatiken sowie vornehmlich in Passagen zur Einführung des Artikels in diversen Lehrwerken kann Folgendes zusammenfassend festgehalten werden:

1) Das Thema Artikelgebrauch wird, sowohl in der Lehre als auch in der Forschung, bisweilen nicht explizit als in Abgrenzung zum Genuslernen eigenständige Problematik präsentiert, und dies, obwohl es insbesondere für Deutschlernende mit artikellosen Erstsprachen ein wesentliches, gerade im Vergleich zum Genus auch semantisch relevantes Problem darstellt.

2) Tschechische Deutschstudierende scheinen sich dieser Tatsache nur auf den ersten Blick nicht wirklich bewusst zu sein; eine über fünf Jahre hinweg reichende empirische Untersuchung dazu hat ganz andere, entgegengesetzte und ziemlich aussagekräftige Ergebnisse erbracht: Die Behandlung des korrekten Artikelgebrauchs ist auch ihnen, also schon relativ fortgeschrittenen Lernenden - und dies wiederum gerade im Gegensatz zur Genusthematik - ein großes Anliegen.

3) Doch insbesondere in Lernergrammatiken, die ihnen und vor allem Lernenden auf niedrigeren Niveaustufen dafür zur Verfügung stehen sollten, wird das Thema Artikelgebrauch tatsächlich mitunter ziemlich „stiefmütterlich“ behandelt. Dies äußert sich nun jedoch weniger darin, dass dem Artikelgebrauch auch hier insgesamt und im Speziellen zugunsten des Genus-Kasus-Numerus-Komplexes zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt würde, als dass innerhalb der Thematik oft didaktisch weniger zielführende Gewichtungen bzw. Ausfilterungen aus den linguistischen Grammatiken vorgenommen werden, bei diesem Auswahlverfahren sich nicht nur sprachdidaktische, sondern bisweilen auch inhaltliche Fehler einschleichen und schließlich oft ungeeignete Beispielsätze (bzw. nur -wörter oder -syntagmen) sowohl in der Darstellung als auch in den Übungen die Effizienz dieser Lernmaterialien in solchem Maße beeinträchtigen, dass man dadurch als DaF-Lehrkraft vor Lernenden mit artikelloser Erstsprache geradezu angeregt wird, selbst nach einem Konzept zu suchen, mit dem man diese Lernenden zumindest bei der Aneignung der grundsätzlichen Phänomene des elementaren Artikelgebrauchs im Deutschen effektiver unterstützen könnte.

1.4 Forschungskontext - Zielsetzung

Zunächst sei an dieser Stelle betont, dass bereits die kritische Auseinandersetzung mit DaF-Lernergrammatiken sowie Lehrwerken (Kap. 1.3.3) und insbesondere auch mit wissenschaftlichen Grammatiken (1.2.1) im Rahmen der Annäherung an die Artikelgebrauchs- bzw. Artikeldidaktikforschung für mich von wesentlicher Bedeutung war.

Denn all diese Veröffentlichungen sollten ja von der jeweils aktuellen einschlägigen Forschung geprägt bzw. mehr oder weniger direkt beeinflusst sein, die im Idealfall laufend für die Effektivierung von Grammatiken sowie Lehrwerken verantwortlich zeichnet (cf. Werner 1978: 233). Doch wenngleich es zutreffend ist, dass gerade für die „Grammatikvermittlung ... Bedarf an sprachwissenschaftlicher Forschung ... offensichtlich“ ist (Albert 1995: 82), kann meiner Ansicht nach diese Beeinflussung unter Umständen auch negativ ausfallen, wenn etwa Themen wie die „Generalisierungen“ (*Der/Ein Löwe ist ein Säugetier*) in Lernergrammatiken bzw. Lehrwerken nicht ausgespart werden und dadurch Platz für sinnvollere andere Materie in Beschlag nehmen. Denn es ist eine Tatsache, dass jene Thematik in der Artikelforschung über Jahrzehnte hinweg einen auffallend prominenten Platz eingenommen hat (vgl. etwa, um nur ein Beispiel zu nennen, Grimm 1986: 69-95).

Ein großer Teil der eingesehenen Publikationen zur Artikelforschung zeichnet sich durch das Fehlen eines gewissen Grades an Praxisrelevanz, einer auf den ersten Blick offensichtlichen Einsetzbarkeit bzw. Anwendbarkeit für praxisorientierte Absichten und Ziele aus (dazu Bisle-Müller 1992: 36 u. insb. 56: *„Relevant ist alles, was zur erfolgreichen Kommunikation des Deutschlernalers nötig ist“*). Diese Feststellung kann mitunter auch auf die wissenschaftlichen Grammatiken ausgeweitet werden, die zwischen Forschung und praktisch-didaktischen Veröffentlichungen eine Art Mittlerposition einnehmen bzw. einnehmen sollten (cf. etwa Nickel 1993). So finden sich z. B. in der im Rahmen dieser Einleitung schon mehrmals zitierten *‘Deutschen Grammatik’* von Engel 1996, obwohl eine „korrigierte“ (3.) Auflage, zum Gebrauch des Nullartikels ganz und gar unpraktische Regelsätze wie etwa: *„Durch den Nullartikel wird Unbekanntheit dann markiert, wenn eine Größe, deren Existenz bezweifelt oder bestritten wird oder nur erwünscht ist, im Plural steht“* (S. 527). Solche unverständliche Anweisungen wiederum werden, innerhalb einer „etwas verwirrenden Aufzählung von 13 Klassen von Verwendungen der Artikel“ (hier allein des NA), von bisweilen ganz überflüssigen, häufig durch einfache Gegenbeispiele widerlegbaren „ad-hoc-Regeln“ begleitet (Pérennec 1993: 21 f., die sich hier naturgemäß auf die 2. Aufl. 1988 bezieht), wie etwa: *„Auch bei Ankündigung von Haltestellen (in U-Bahn, Bus u.a.) haben diese Namen immer Nullartikel“* oder *„Medikamente haben meist den Nullartikel“* (S. 531 - *„eine/die Tablette“* ist ebenfalls ein Medikament; zudem beachte man hier Engels Artikelgebrauch vor „Nullartikel“ und, in der Folge, Anm. 14!).

Solcherart Regeln deuten meiner Ansicht nach auf weitgehende Unsicherheit in der Artikelgebrauchsforschung hin (und zwar nicht nur mit dem zufällig in diesen Beispielen thematisierten Nullartikel), die sich in einer geradezu unüberschaubaren Vielfalt von

unterschiedlichen, häufig entgegengesetzten Meinungen innerhalb der einschlägigen Publikationen äußert.¹⁴

1.4.1 Kurze Übersicht über die Entwicklung der Artikelgebrauchsforschung - Positionierung des Projekts innerhalb derselben

Aufgrund dieser Situation ist es auch ausgesprochen schwierig, eine präzise Übersicht über die Entwicklung der Artikelgebrauchs(didaktik)forschung zu geben. Das Ringen um Lösungen für eindeutige Klärung, auch Wiederaufnahme von zuvor Verworfenem (cf. etwa Anm. 4), kann selbst bei einem der wichtigsten Begründer der deutschsprachigen Artikelgebrauchsforschung, nämlich Heinz Vater festgestellt werden. Doch nachdem bis dahin „Artikelforschung“ sowohl in der Bundesrepublik Deutschland als auch in der ehemaligen DDR, die beide ihre „*Isolierung von der internationalen Entwicklung in der Linguistik..., die im Hitlerreich begonnen hatte*“, lange nicht überwinden konnten, „*immer noch vom junggrammatischen Ansatz*“ geleitet (Vater 1979a / 1.Aufl.1963: IX), also vorwiegend sprachhistorisch-diachron ausgerichtet war (v.a. die zwei einschlägigen Arbeiten von Heinrich M. Heinrichs sowie Werner Hodler, beide aus dem Jahre 1954, seien hier zumindest erwähnt), hat Vater in seiner soeben zitierten Dissertation den Artikel im Deutschen erstmals eingehend mit Forschungsansatz sowie Methoden des amerikanischen Strukturalismus untersucht. Seine „*Hauptaufgabe*“ sah er dabei „*in einer Bestandsaufnahme der Artikelformen im gegenwärtigen Deutsch, mit Angaben über ihre Distribution, ihre Restriktionsbeschränkungen und ihre Semantik*“; zumal „*in Grammatiken des Deutschen als auch in Lehrbüchern für Ausländer ... die Angaben hierzu so spärlich*“ waren, „*dass man die Verwendungsformen von `der`, `ein` und den anderen hier behandelten Formen [später „Artikelwörter“ bzw. „Determinantien“ o. ä. benannt, Anm.d.Verf.] kaum erschließen konnte*“, es sich damals also tatsächlich um ein großes Desiderat innerhalb der

¹⁴ Oder in Form von auch nicht wirklich hilfreicher, bisweilen überaus heftiger gegenseitiger Kritik, so etwa bei Löbner 1986 (allerdings ausdrücklich nur gegen das *Artikel*-Kapitel von Helbig / Buscha 1972), bzw. wiederum bei Pérennec 1993: 22, Anm. 1 (gegen Engel 1996/1988), wenn sie mit Bezug auf die oben angeführten „ad-hoc-Regeln“ meint: „Mir bleibt unverständlich, warum in den zwei zitierten, aufeinanderfolgenden Sätzen Engel den Namen *Nullartikel* einmal mit dem definiten, einmal mit dem Nullartikel verwendet. Den Fall habe ich in seiner Liste nicht aufgeklärt gefunden“.

Wie immer man zu solcherart formulierter Kritik stehen mag - wenn Engel im Rahmen der Darstellung der „Grammatiken eines Jahrzehnts“ (1990b) über seine eigene schrieb, die deutsche Sprache müsse „*in wissenschaftlich fundierter, aber zugleich verständlicher Art beschrieben werden*“, doch „*die wissenschaftlich zuverlässigen sind meist schwer verständlich, die verständlichen meist nicht auf der Höhe der Forschung*“ (1990a: 159), dann fragt man sich als Lehrer schon, was hier wohl wichtiger wäre, und als forschender Lehrer darüber hinaus, als wie zuverlässig die „wissenschaftlich zuverlässigen“ eigentlich einzustufen sind.

Grammatikforschung gehandelt hatte. Dass Heinz Vater (1984) nun einmal gar die „*Auflösung der Kategorie 'Artikel' und die Verteilung ihrer Mitglieder auf Determinantien und Quantoren*“ (Kolde 1989: 162) vorgeschlagen hat, ist von Letzterem gewiss zurecht kritisiert worden. Es ändert aber nichts daran, dass es als vornehmlich Vaters Verdienst angesehen werden kann (s. auch etwa 1979b, 1985, 1986), wenn man in der einschlägigen Forschung begann, die Artikel im Deutschen nicht mehr, gleich einer „*sprachlichen Wucherung*“ (Hodler 1954: 13), hauptsächlich als Anzeiger von Genus, Kasus und Numerus sowie Substantivierung anzusehen, sondern überdies als Träger zusätzlicher wichtiger Funktionen bzw. semantischer Inhalte (cf. Abschnitt 2.1).

Darauf, inwieweit Vaters Arbeiten auch unmittelbar Eingang in Lehre sowie didaktische Veröffentlichungen gefunden bzw. warum sie das scheinbar nicht immer in zufrieden stellendem Maße getan haben (cf. Kap. 1.3.3), ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht näher einzugehen. Auf Vater beziehen sich jedoch zahlreiche spätere im Zusammenhang mit dem Artikelgebrauch relevante sprachwissenschaftliche Publikationen, so etwa Weinrich 1969, Grimm / Heinrich 1976, Oomen 1977, Kolde 1989, Bisle-Müller 1991 oder Pattee 1994. In der Folge entstanden auch mehrere Arbeiten zu Teilgebieten der vorliegenden Thematik, insbesondere zu den einzelnen Artikelformen. Speziell dem Nullartikel widmeten sich, wie bereits in Kap. 1.2.1 hervorgehoben, Pérennec 1993 (die dieses „Nullzeichen“, a.a.O.: 35, dessen „Oppositionswert“ Vater bereits 1979a/1963 betont hatte, freilich strikt ablehnt) oder, m. E. etwas differenzierter, Pilarský 2004 (der stattdessen versucht, innerhalb des Artikelgebrauchs Differenzierungskriterien von „Artikellosigkeit“ und „Nullartikel“ herauszuarbeiten). Von den Arbeiten zum definiten Artikel seien hier vor allem Werner 1978, Himmelmann 1997 oder Psarudakis 2001 genannt, der den DA „als Pronomen in einer Theorie der Deixis“ untersucht hat. Und spezifisch den indefiniten Artikel behandelte wiederum insbesondere Vater 1982 u. 2001.

All diese Veröffentlichungen haben viel mehr sprachwissenschaftlichen als fachdidaktischen Charakter und die aus ihnen gewonnenen Erkenntnisse sind hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit für die Effektivierung täglicher Unterrichtsarbeit nach meinem Dafürhalten bisweilen eher beschränkt. Nun kann aber auch für die Artikelgebrauchs*didaktik* ein besonders produktiver Autor genannt werden, nämlich der ebenfalls bereits mehrmals erwähnte Hans-Jürgen Grimm, der sich in seiner Forschungs- und Publikationstätigkeit seit Beginn der 1970er Jahre, angeregt durch viele artikellose, da slawischsprachige Deutschlernende aus den damaligen „sozialistischen Bruderländern“ (Grimm 1986: 9 f., 19 f.), intensiv nicht nur mit rein linguistisch ausgerichteten Betrachtungen, sondern auch mit

explizit fremdsprachendidaktisch motivierten Fragen zum Artikelgebrauch im Deutschen beschäftigte. Bereits 1974 erschien erstmals die zusammen mit Gertraud Heinrich verfasste Arbeit `Der Artikel` (Grimm / Heinrich 1976, 2., durchges.Aufl.). Vor allem der Aufsatz über eine „konfrontationsfreundliche Beschreibung des Artikelgebrauchs im Deutschen“ (Grimm 1979) ist meiner Ansicht nach eine wichtige Vorarbeit für spätere noch stärker praxisorientierte Veröffentlichungen, deren Höhepunkt gewiss das `Lexikon zum Artikelgebrauch` (1992; 1. Aufl. 1987) sowie, darauf aufbauend, die zusammen mit Fritz Kempter verfasste `Kleine deutsche Artikellehre` darstellen (1989; ebf. nach der Wende 1992, wenn auch nicht wirklich „überarbeitet“, so doch neu aufgelegt - cf. Kap. 1.3.3.1 sowie Anm. 15). Wie wohl niemand vor und m. E. bisher auch nach ihm hat sich Hans-Jürgen Grimm um die schwierige Frage bemüht, welcher Art man die von der Linguistik herausgearbeiteten, über die (angebliche) Genus-, Kasus- und Numerusmarkierung hinausgehenden Funktionen bzw. Bedeutungsinhalte des Artikels im Deutschen auch für DaF-Lernende mit artikellosen Erstsprachen darstellen und in Regeln fassen könnte, die auch für diese einigermaßen verständlich und dadurch brauchbar werden. Jedoch kann man nun freilich, mit der „praktisch-didaktischen Kosten-Nutzen-Rechnung“ (Meinert 1989: 20) des tätigen Lehrers im Hinterkopf, gerade über die Verständlichkeit, bisweilen gar über die grundsätzliche Brauchbarkeit auch dieses umfassenden Regelapparats geteilter Meinung sein. So finden sich im `Lexikon zum Artikelgebrauch` nicht weniger als insgesamt 55 Hauptregeln für den Einsatz von - in dieser Reihenfolge - definitivem, indefinitem und schließlich Null-Artikel. Und selbst in der für die praktische Übungsarbeit von bzw. mit DaF-Lernenden konzipierten `Kleinen deutschen Artikellehre` sind diese nur auf 37 ihrer Art reduziert worden, von den - teilweise aus den eigenen älteren theoretischen Schriften bloß übernommenen - zahllosen untergeordneten Regel(liste)n und auch Ausnahmen ganz zu schweigen. Besonders explizite einschlägige Kritik findet sich auch hierzu bei Pérennec 1993: 19 u. 36 sowie bei Bisle-Müller 1992: 58 (*derlei Regellisten seien „vielleicht für Deutsch lernende Computer interessant, für menschliche Deutschlerner ist das schlicht abschreckend“*).¹⁵

Von größerer Bedeutung als die Arbeiten Hans-Jürgen Grimms waren für die theoretische Fundierung meines didaktischen Ansatzes der genannte Beitrag von Hansjörg

¹⁵ Solch direkte Worte gewinnen vor allem dann besondere Bedeutung, wenn man bei Grimm selber (1986: 11) nachgelesen hat, wie er seine Kürzungsbestrebungen mit den „60 bzw. 120 Regeln“ in Helbig / Buscha 1972 (cf. Kap. 1.3.3.1) in Zusammenhang bringt und als „angemessene Auswahl aus dieser Regelfülle... für didaktische Zwecke“ bezeichnet. Außerdem sei hier nochmals die Tatsache erwähnt (cf. 1.3.3.1), dass in Grimm / Kempter genauso wie in Helbig / Buscha nach der politischen Wende von 1989 abgesehen von neuer Umschlaggestaltung und neuem, „westlichem“ Wortmaterial trotz des Zusatzes „überarbeitete Auflage“ keinerlei wesentliche grammatikdidaktische Überarbeitung vorgenommen worden ist.

Bisle-Müller (obwohl darin vom NA ein weiteres Mal gar nicht die Rede ist) sowie die „semantischen und pragmatischen Aspekte“ der Verwendung der Artikelwörter im Deutschen, wie dieser sie ein Jahr zuvor, 1991, ausführlich herausgearbeitet hatte. Ebenso seien hier nochmals Pérennec 1993, Pilarský 2004 und insb. auch Mozer 2008 hervorgehoben.

Hinsichtlich der Artikel-Fehleranalyse und der Fehlerkorrektur, die im dritten Teil dieser Arbeit die empirische Grundlage meiner Didaktikkonzeption bilden, habe ich mich besonders an den Veröffentlichungen von Bausch / Raabe 1978, Raabe 1980, Henrici / Zöfgen (Koord.) 1993, Kleppin 1998 oder Demme 1993 - 2007 orientiert. Eine im Internet zugängliche spezielle Artikel-Fehleranalyse aufgrund von Texten russischer Deutschstudierender (Bewer 2006) ließ sich als Vergleichsbasis für die Artikelfehleranalyse in Teil 3 heranziehen. Noch mehrmals wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf die Veröffentlichung von Grimm 1985 einzugehen sein. Schließlich widmete sich auch Kim 1993 für die Untersuchung der „Rolle der Pronomina und Artikel beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache“ der Analyse von Fehlern, dies allerdings aus einem mündlich erstellten Korpus.¹⁶

1.4.2 Abgrenzung innerhalb der Artikelgebrauchsforschung - Zielsetzung der Arbeit

Im Rahmen des zweiten Teils der Arbeit wird zunächst

1. eine Übersicht über wesentliche syntaktisch-semantische Funktionen der Artikel im Deutschen herausgearbeitet. In der Folge wird, in Teil 3,
2. eine umfangreiche Fehleranalyse anhand eines schriftlichen Korpus erstellt, und dies in Abgrenzung zu Kim 1993 wie auch zu Bever 2006. Und schließlich wird, in Teil 4,
3. eine sowohl auf den syntaktisch-semantischen Artikelfunktionen als auch den Ergebnissen dieser Fehleranalyse basierende Didaktikkonzeption zum Artikelgebrauch im Deutschen

¹⁶ In der großen Spezialbibliographie zu Fehleranalysen von Spillner 1991 finden sich zum Thema „Article“ (Sach- und Stichwortindex, S. 514) außer Grimm 1985 (Titel Nr. 1511) nur solche zum Artikelgebrauchslernen in der englischen Sprache. Diese sind dafür jedoch umso häufiger, und zwar zu Artikelfehlern bei Englischlernenden mit Arabisch (Nr. 2067), Chinesisch (2432), Finnisch (1702 u. 3561), indischen (33), Japanisch (4528 u. 5087), Schwedisch (4086) sowie slawischen Sprachen (3084) als L1. Etwa in der Studie zu arabischsprachigen Englischlernenden (Kharma 1981), die in ihrer Vorgehensweise derjenigen von Bever 2006 ähnelt, war interessant festzustellen, wie sich ihre Ergebnisse einerseits mit denen meiner Analyse (Teil 3) vergleichen lassen, sich andererseits - das Arabische hat ja zumindest einen DA (cf. Kap. 2.2.1.3) - aber auch wesentlich davon unterscheiden.

sowie ein konkreter Vorschlag für eine kleine Artikelübungsgrammatik präsentiert, wobei es stets nur um elementaren freien Artikelgebrauch geht, gebundener (vgl. Duden 4 2006: 301) bzw. „konventionalisierter“ (Grimm 1986), also insb. lexikalisierte Artikelgebrauch jedoch so gut wie gänzlich ausgeschlossen bleibt. Darin unterscheidet sich mein Projekt i. d. R. von anderen Arbeiten, auch etwa von Grimm / Kempter 1992 u. a. Denn abgesehen davon, wie didaktisch bedeutend der spezifisch elementare Artikelgebrauch beim DaF-Lernen im Gegensatz zum „konventionalisierten“ ist, wird bei eingehender Beschäftigung mit der Thematik ersichtlich, dass es insbesondere für unterschiedlichste meist „idiomatische“, tatsächlich lexikalisierte Fügungen eigentlich völlig unmöglich ist, einigermaßen sinnvolle Lernhilfen zu erstellen (cf. wiederum insb. Bisle-Müller 1992: 58 f.).

Nicht zuletzt durch diesen konsequenten Dreischritt soll sich das vorliegende Projekt von anderen einschlägigen Veröffentlichungen abheben. Das Hauptziel der Arbeit besteht darin, als Ergebnis eines über Jahre hinweg in die Tat umgesetzten „*forschenden Lehrens*“ (Boeckmann 2007: 63, Altrichter / Posch 1990: 11) eines DaF-Lehrers, der sich ein „*Bild von den ... Bedürfnissen seiner Schüler macht*“ und eben nicht „*mit dem vorhandenen Lehrmaterial einfach drauflos unterrichtet*“ (Weydt 1993: 136), einen praxisrelevanten Beitrag zur Artikelgebrauchs-Didaktik-Forschung zu leisten, der insbesondere Deutschlernenden mit Erstsprachen, die über kein bzw. ein ganz verschieden strukturiertes Artikelsystem als das Deutsche verfügen, wie auch für Deutschlehrende mit bzw. ohne Deutsch als Muttersprache, die einen anderen Zugang zur Artikeldidaktik für ihre Unterrichtstätigkeit suchen, eine konkrete Hilfestellung bietet.

2 SPRACHWISSENSCHAFTLICHE GRUNDLAGEN

2.1 Zu den Funktionen der Artikel in der deutschen Sprache

„In der Linguistik bezeichnet ‚Funktion‘ die Leistung einer sprachlichen Form...“ (Stammerjohann 1975: 152 f.); die Prager Schule, die dem Funktionsbegriff eine besondere Bedeutung zumaß, verstand darunter insbesondere die „*Informationsaufgabe der sprachlichen Mittel*“ (Helbig 1968a: 277). Nach dieser Definition geht es bei den Funktionen des Artikels im Deutschen also darum, welchen Beitrag dieser zur Information, die mit Sprache vermittelt wird, leisten kann. Wladimir Admoni unterschied dazu in seinem ‚Deutschen Sprachbau‘ (4.Aufl. 1982: 129-135) ganz allgemein, a.a.O. jedoch speziell in Bezug auf den Artikel, zwei Arten von Funktionen, nämlich die „semantisch-grammatischen“ (also einen Inhalt, einen Bedeutungsgehalt vermittelnden Funktionen) sowie die „strukturell-grammatischen“ Funktionen (die Rolle, die die einzelnen Redeteile in einem Syntagma bzw. Satz übernehmen). Diese Differenzierung des Funktionsbegriffs, die zwar in der Fachliteratur immer wieder ganz unterschiedliche Benennungen erfahren hat, jedoch trotz auch kritischer Betrachtung, etwa bei Vater 1979a: 122 oder Helbig 1997: 4, als solche weit verbreitet ist, wird auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit herangezogen. Sie scheint mir nämlich sowohl für sprachgeschichtliche Erwägungen (Punkt 5.2 im Anh.) als auch insbesondere für eine synchrone Betrachtung der Artikelfunktionen prinzipiell tatsächlich sehr gut geeignet zu sein. Dabei sollen die bei Admoni „strukturell-grammatisch“ genannten Funktionen der Einfachheit halber bloß als „grammatische“, die „semantisch-grammatischen“ hingegen als „syntaktisch-semantische“ bezeichnet werden. Denn der (text-)syntaktische Charakter dieser Funktionen ist meiner Ansicht nach im heutigen Standarddeutschen sowie in der Vermittlung desselben im Fremdsprachenunterricht von ganz besonderer Bedeutung (cf. Hengesbach 1990, der von „satz-semantischen“ Funktionen spricht; insb. aber auch Pérennec 1993: 33-35).

2.1.1 Der deutsche Artikel und seine „grammatischen Funktionen“

Admoni gab 1982: 134 f. insgesamt vier grammatische Funktionen des deutschen Artikels an, nämlich die „Bezeichnung des grammatischen Geschlechts“, des Kasus, des Numerus und, noch vor diesen dreien, seine Funktion als „das wichtigste Mittel, die Substantivierung grammatisch zum Ausdruck zu bringen“. Dieser Sichtweise schlossen sich über lange Zeit hinweg zahlreiche weitere sprachwissenschaftliche Arbeiten, auch Grammatiken an (vgl. etwa Grimm / Heinrich 1976: 16 f.). Doch ebenfalls bereits seit den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts regte sich teilweise heftiger Widerstand gegen diese Auffassung; allen diesen Stimmen voran, sowohl zeitlich gesehen als auch hinsichtlich ihrer Intensität, stand - wie bereits in Kap. 1.4.1 angeschnitten - auch diesbezüglich gewiss Heinz Vater, der etwa in 1979b: 17 f. schreibt: „(a) Genus-, Numerus- und Kasusanzeige sind keine Funktion... von *der* und *ein*“, ihre Endung (und nur diese, Anm.d.Verf.) kongruiere darin bloß mit dem Substantiv, gerade so, wie etwa diejenige des Verbs mit dem zu ihm gehörenden Personalpronomen. Außerdem seien „(b) weder *der* noch *ein* in allen Fällen in der Lage, eindeutig Genus, Numerus und Kasus des Substantivs wiederzugeben“. Und schließlich gälten „(c) die Feststellungen in (a) und (b) für alle Determinantien, nicht nur für *der* und *ein*, darüber hinaus aber auch für alle Adjektive, Personal- und Relativpronomina.“

2.1.1.1 Grammatische Artikelfunktionen - ja oder nein?

Liegen also Admonis Standardwerk in mehreren überarbeiteten Auflagen und zusätzlich dazu zahllose andere Veröffentlichungen zu den „grammatischen Funktionen“ der Artikel ganz und gar falsch, und falls ja, wie könnte es zu einer derartigen Fehleinschätzung überhaupt gekommen sein? Oder hat es mit diesen Funktionen sehr wohl etwas auf sich?

Um zu Antworten auf diese Fragen zu gelangen, sei hier zunächst einmal ein Blick auf konkrete Satzbeispiele zu dieser Thematik (inkl. den Substantivierungen) geworfen:

- (1a) *Ausdauerndes Schwimmen ist gesund.*
 (1b) *Schwimmen ist gesund.*
 (1c) *Man sollte stets Pro und Contra gegeneinander abwägen.*
- (2a) *Er hat das / die Mädchen auf der Straße gesehen.*
 (2b) *Beim Stenographieren muss man auch Kürzel lernen.*
- (3a) *Er bedarf der Ruhe.*
 (3b) *Wird Peter Paul helfen oder Jan?*
 (3c) *Ich möchte Ihnen als (einem) Vertreter der Firmenleitung meinen Dank aussprechen.*
- (4) *Hast du das / den / die Band gesehen?*

1) Zunächst sei - wie bei Wladimir Admoni soll auch hier mit den Substantivierungen begonnen werden - festgestellt, dass für diese Funktion gewiss zwar tatsächlich der (v. a. definite) Artikel am häufigsten eingesetzt wird (und auch allumfassend eingesetzt werden kann). Doch selbst für diese - in Heinz Vaters Kritik nicht berücksichtigter - Aufgabe können andere Wortarten, sogar außerhalb der Determinantien, herangezogen werden (cf. Satzbeispiel 1a). Und schließlich sind auch artikel(wort)- bzw. attributlose Substantivierungen problemlos möglich (NA in 1b; bei Nr. 1c handelt es sich um trotz zweimaligen Singulars idiomatisch mögliche Artikelelision aufgrund von attributloser Substantivdoppelung, genauso wie etwa bei „*Zum Essen verwendet man Messer und Gabel*“; vgl. hierzu schon Fleischer 1967: 132).

2) Numeruskennzeichnung ist naturgemäß nur bei Substantiven mit gleicher Form in Singular und Plural vonnöten (Satz Nr. 2a; substantivierte Wortarten kommen hier nicht in Betracht, denn entweder sind sie, wie die deverbale oder die adjektivischen im Neutrum, i. d. R. plurallos, oder dieser ist durch Endung gekennzeichnet). Dafür ist dann aber auch genauso der Indefinitartikel verwendbar. Denn sein „Fehlen“ im Plural (bzw. die Form des „Indefinitartikels Plural“, cf. Kap. 1.2.1) steht - wieder ein Argument für die Beachtung der Existenz des Nullmorphems Nullartikel - eindeutig und ausnahmslos in Opposition zu seinem Vorhandensein (bzw. seiner Form) im Singular (*Er hat auf der Straße ein / --- Mädchen gesehen*). Das generelle „Fehlen“ des IA im Plural verhindert also nicht seine

Numerusmarkierungsfunktion, sondern macht - wenn man, bei pragmatisch-kommunikativer Sprach- (und auch Unterrichts-)Auffassung, nicht nur Beispiel-Wörter, sondern ganze Sätze, Aussagen, verwendet - diese Funktion sogar zu einer ganz und gar eindeutigen.

Dasselbe gilt in Beispielsatz (2b): Trotz fehlender Pluralmarkierung im Substantiv selber ist sein Akkusativobjekt aufgrund der Nullform (für IA Pl.) eindeutig als Plural erkennbar. Nur am Rande sei hier verwiesen auf die diesbezüglich interessante, unter DaF-Lehrenden in der Regel bekannte Tatsache, dass maskuline und neutrale Substantive auf *-el* im Plural meist dieselbe Endung wie im Singular haben, feminine (bei denen die Singular- und Pluralformen des DA außer im Dativ identisch sind) hingegen stets ein zusätzliches Plural-*n* anhängen. Da aber auch sonst keine femininen Substantiva mit Endungsgleichheit in Singular und Plural existieren (cf. *die Bäcker*, aber *Mütter*, *Mauern* etc.), vermag auch der Definit-Artikel auf dieselbe Weise wie die Substantivierung ebenso den Numerus des Substantivs ausnahmslos eindeutig zu kennzeichnen. Jedoch können dies wiederum auch andere Wortarten als die Artikel besorgen, wie etwa im artikelfreien „Telegrammstil“ („*Junger Mann sucht nette/s Mädchen zum Tanzengehen*“); gerade in solchen Fällen kann es, bei Weglassen auch des Adjektivattributs, tatsächlich zu Numerusunklarheit kommen. Und die ansonsten unkorrekte Aussage Vaters (1979a: 32), als Subjekt stehende Substantive ohne Pluralendungen sowie ohne „Adjektiv und Artikel“ bedürften zur Numerusmarkierung der Kongruenz des Prädikats, trifft ausschließlich für ebensolche speziellen Fälle zu. Denn der Satz „*Mädchen sucht Männer zum Tanzengehen*“ ist, sofern nicht im Telegrammstil, gar nicht möglich, weil die Nullform dann eindeutig Pluralsignal wäre. (Besonders schön ist aber Vaters Beispiel a.a.O., „*Wagen und Kutscher standen bereit*“, für eine korrekte artikelfreie Aussage, in der nicht einmal das Satzprädikat den Numerus des Subjekts bzw., hier, der Subjekte zu markieren imstande ist; cf. obige Bemerkungen zu Beispielsatz 1c.)

3) Besonders umstritten in der einschlägigen Forschung war stets die kasusmarkierende Funktion der Artikel im Deutschen. Bei Engelen 1902: 104 hieß es hierzu noch: „Der Artikel *ersetzt*... die abgefallene oder geschwächte Flexion.“ Ähnlich, wenngleich schon etwas differenzierter, äußerten sich hierzu Brinkmann 1949: 15, weiters Dal 1952: 95 und Fleischer 1967: 139 f.; die profilierteste Gegenstimme war gewiss wiederum diejenige von Vater, so etwa 1979a: 31. Auch die kasusmarkierende Funktion kann ebenso von anderen Wortarten getragen werden. Zudem stehen, wenngleich nicht mehr so häufig wie für die Pluralmarkierung, auch noch im heutigen Standarddeutschen Substantivendungen für die Kennzeichnung einzelner Kasus zur Verfügung. Doch gerade diese Funktion kann, im

Gegensatz dazu, wie dies die nominalen Kasusendungen leisten (-s in Gen. Sg. m. u. n., -n für Dat. Pl.), von den Artikeln besonders häufig nicht auf eindeutige Art und Weise ausgefüllt werden: Bis auf *des/eines*, *dem/einem* und *einen* können alle anderen Formen für zwei (*das*, *den*; *ein*, *eine*, *einer*) oder gar vier (*der*, *die*) unterschiedliche Fälle stehen („*Der Vater der Braut sprach mit der Cousine der Wirtsleute*“). Und selbst im oben angeführten, in diesem Zusammenhang geradezu klassischen Beispiel (Nr. 3a) soll der Artikel zwar verdeutlichen, dass das Substantiv *Ruhe*, das in einem solchen Satz eigentlich mit Nullartikel stehen müsste, kein Nominativ ist, aber den Genitiv markiert es keineswegs eindeutig - ‚*der*‘ könnte genauso gut für den Dativ Singular stehen. Doch in diesem Beispielsatz (3a) muss, obwohl bar jeglicher semantischer Funktionen, der (definite) Artikel stehen; Erben 1966: 210 bezeichnete ihn in dieser Funktion, dem lateinischen Terminus *articulus* entsprechend, als „Gelenkwort“. Außerdem ist dadurch im Deutschen trotz weitgehenden Abbaus der Substantivendungen, im Gegensatz etwa zum Französischen oder Englischen („*The man bites the dog*“...), eine bedeutend größere, die Sprache gewiss bereichernde Freiheit der Satzsyntax möglich („*Den Mann beißt der Hund*“). Das Satzbeispiel Nr. 3b wäre, obwohl gar nicht so sehr konstruiert, ohne Artikel weniger witzig, dafür aber ganz uneindeutig - und kann mithilfe des (hier auch standardsprachlichen) definiten Artikels nicht nur zwei, sondern gar drei Bedeutungsvarianten eindeutig voneinander trennen (ohne jedoch irgendwelche zusätzlichen, nicht beabsichtigten semantischen Inhalte in den Satz zu bringen, wie dies andere Wortarten als der DA sehr wohl tun würden). Dass aber nicht bloß der definite, sondern auch der indefinite Artikel in diesem Bereich voll funktionsfähig einsetzbar ist, soll schließlich Beispiel Nr. 3c deutlich machen (s. dazu auch noch Kap. 2.1.2.4).

4) Zum Schluss ist auch noch auf die vermeintliche genusmarkierende Funktion des deutschen Artikels ein Blick zu werfen. Sie wurde in der Forschung immer wieder ganz besonders betont (cf. „*Geschlechtswort*“), was gewiss zumindest nicht ganz ohne Einfluss auf die diesbezügliche Problematik in didaktisch orientierten Veröffentlichungen (Kap. 1.3.3) geblieben ist. Auf den ersten Blick zeigen die Formen *der*, *die* und *das* ja tatsächlich besonders klar das grammatische Geschlecht eines Wortes an (und bei homonymen Substantiven wie etwa, in Satz 4, „Band“ kann dies - geschrieben sogar im Femininum - u. U. auch notwendig sein, vgl. Kap. 1.3.1). Doch ebenso diese Funktion kann wiederum auch von anderen Wortarten sowie von einigen Endungen eindeutig ausgefüllt werden, und etwa *des* oder *dem*, auch *der* (*der Leiter* - [*der Besitzer*] *der Leiter*), verdeutlichen das Genus keineswegs eindeutig. Der indirekte Artikel ist hier sogar im *Nominativ* nicht eindeutig

(*ein* f. Mask. u. Neutr.) - und wird gewiss auch deshalb in didaktischen Veröffentlichungen weniger für die Genusmarkierung „missbraucht“. Im Plural kann diese Funktion nicht einmal der definite Artikel erfüllen.

Nun könnte man sich aber die grundsätzliche Frage stellen, ob er das denn überhaupt müsse. Denn in der deutschen Sprache scheint die Zuweisung des grammatischen Geschlechts - im Gegensatz etwa zur englischen (wo sie zwar nur mehr insb. durch Personal- oder Possessivpronomina, dann aber logisch, erfolgt) - doch ohnedies eine überaus arbiträre Angelegenheit zu sein; man erinnere sich bloß an Mark Twains Klagen darüber, warum ein geschlechtsloses Ding etwa „*die* Rübe“ sei, eine junge Frau jedoch „*das* Fräulein“ (Kap. 1.3.1). Bei derlei Sichtweise der Materie ließe sich gar zu der Schlussfolgerung gelangen, dass die genusmarkierende letztendlich die am wenigsten wichtige von allen vier hier diskutierten grammatischen Funktionen des Artikels im Deutschen sei.

2.1.1.2 Zur Überbewertung der grammatischen Artikelfunktionen und möglichen Ursachen für dieselbe

Allerdings drängt sich nun erst recht die weitere Frage auf, *warum* eigentlich gerade die vermeintliche genusmarkierende Funktion des Artikels in Forschung sowie Lehre derart unverhältnismäßig stark hervortreten konnte. Man fragt sich, wie es denn möglich sei, dass es bei Wladimir Admoni noch 1982: 134 heißen konnte „*Die Wichtigkeit dieser Funktion wird durch die Tatsache bezeugt, dass der Artikel oft `das Geschlechtswort` genannt wird*“ (vgl. dazu auch Eisenberg 2006: 174 f.), obwohl Vater bereits 1979b: 18 festgehalten hatte, dass doch ebenso sämtliche anderen Determinantien und darüber hinaus auch alle Adjektive, Personal- und Relativpronomina mit dem Nomen in Genus, Numerus und Kasus kongruieren, trotzdem aber niemand auf die Idee gekommen sei, „das Adjektiv oder das Relativpronomen Geschlechtswort“ zu nennen.¹⁷

Weshalb wird eigentlich auch in den neuesten Ausgaben der wichtigsten einsprachigen Wörterbücher der deutschen Sprache (etwa Wermke u.a. 2007, Duden 2 2001, Back u.a.

¹⁷ Und schließlich 1985: 58, Anm. 51 (vgl. die diesbezügl. Ausführungen am Ende von Kap. 1.2.1 d. vorl. Arb.): „Da die Genuskennzeichnung nicht nur am bestimmten und unbestimmten Artikel erkennbar ist, sondern auch an den anderen Determinantien und den Adjektiven und da diese Kennzeichnung überdies von vielen Artikelformen nicht geleistet werden kann (*des, dem* kann Maskulinum oder Neutrum sein, der Plural ist generell genusneutral), ist die Bezeichnung `Geschlechtswort` fehl am Platze.“ Zu derlei Einsicht sei sogar schon, in seiner „Deutschen Sprachlehre“ von 1781, J. C. Adelung gelangt; ebenfalls vgl. etwa bereits Erben 1980: 134 f.

2009) und sogar in ausdrücklich für den Bereich Deutsch als Fremdsprache konzipierten (Wermke u.a. 2002, Wahrig-Burfeind 2008, Cyffka 2006, Kunkel-Razum u.a. 2007, Götz u.a. 2008, Götz / Wellmann 2007 u. 2009) die Angabe des Genus der substantivischen Lexeme mithilfe des definiten Artikels vorgenommen? Ebenso gut ließen sich doch die lateinischen oder auch deutschen Bezeichnungen der Genera in abgekürzter Form angeben („m., f., n.“ etwa würden, in Wörterbüchern bes. anstrebenswert, sogar auch um einiges platzsparender sein). Und zumindest in modernen Veröffentlichungen für Deutschlernende jüngerer Alters bzw. auf den unteren Niveaus der Sprachbeherrschung könnten durchgehend genusverdeutlichende Farben eingesetzt werden.¹⁸

Weiters hieß es bei Heinz Vater bereits 1979 (b: 18) zur Bezeichnung Geschlechtswort: *„Diese unglückselige Verdeutschung des Terminus ‘Artikel’ hat in deutschen Grammatiken offenbar viel Unheil angerichtet.“* - Kann allein sie aber für die in Kap. 1.2.2 und 1.3.1 behandelte sorglose Vermischung von „Genus“ und „Artikel(gebrauch)“ in so vielen didaktischen Veröffentlichungen bzw. auch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, nicht nur durch die Lernenden, sondern ebenso Lehrende, verantwortlich gemacht werden? Oder lässt sich für diese Tatsache und ebenso für „diese unglückselige Verdeutschung“ selber nicht vielleicht auch eine tiefere Ursache ausmachen?

Auf diese Fragen sei - neben dem einfachen Verweis auf die überaus hohe Vorkommenshäufigkeit des Definitartikels in deutschen Texten (cf. Kap. 1.1 u. insb. noch 3.4.2 / 3.4.4.5) - die unter Umständen etwas unkonventionelle, nach meinem Dafürhalten aber auch nicht ganz unplausible Antwort gewagt, dass obiger Befund einfach auch mit der äußeren Erscheinungsform insbesondere des definiten Artikels zusammenhängt (der indefinite wird etwa zum Genuslernen normalerweise auch nirgendwo verwendet). Denn *„von den meisten modernen Sprachen, die über einen Artikel verfügen“*, so Admoni 1982: 127, *„unterscheidet sich die deutsche Sprache durch die grammatisch ausdrucksfähige*

¹⁸ Dasselbe gilt für den für Muttersprachler wie DaF-Lernende gleichfalls bedeutenden „Rechtschreib-Duden“ (Duden 1 2006). Interessanterweise finden sich im „Rechtschreib-Wahrig“ (Wahrig 2009), der einerseits in seiner „Grammatik im Überblick“ auf S.126 die „Geschlechtswörter bestimmter und unbestimmter Artikel“ präsentiert, andererseits tatsächlich die Abkürzungen „m.“, „f.“ und „n.“. Auch im „Deutschen Wörterbuch“ von Wahrig (2000) ist dies so; im ganz neuen Wahrig-Großwörterbuch DaF (Wahrig-Burfeind 2008), das - so im Untertitel auf dem Umschlag - *„speziell auf die Bedürfnisse von Deutschlernern ausgerichtet ist“*, erfolgt die Genusangabe jedoch wiederum mit dem DA. Im Hueber-DaF-Wörterbuch (Kunkel-Razum 2007) stehen die genusanzeigenden Definitartikel überdies nicht, vor Genitiv- und Pluralendung, nach dem Substantiv, sondern - gar eine eigene Spalte bildend, die ausschließlich den derart exponierten DA vorbehalten ist - vor diesem. Da erscheint es dann geradezu „konsequent“, wenn es in einer Lernergrammatik wie etwa derjenigen von Schmidt / Kerner 2005: 101 nach dem *Tipp*, beim Substantivlernen stets ihren *Artikel* mitzulernen, weiters heißt: *„Den Artikel... findest du auch im Wörterbuch.“* (Worauf man bezüglich Artikelgebrauchsdidaktik unter Umständen im Grammatikanhang von speziellen DaF-Wörterbüchern stoßen kann, wurde bereits anhand von Götz/Wellmann 2009 am Ende von Kap. 1.3.3.2 illustriert.)

Flexion ihres Artikels“. Wie nennenswert sie sich in diesem Zusammenhang von anderen Sprachen tatsächlich unterscheidet, sei hier dahingestellt. Faktum ist jedoch, dass dieses Flexionssystem - im Gegensatz zum weitgehend abgebauten des Substantivs - in der Tat sehr reich differenziert erhalten geblieben ist. Dies gilt für zahlreiche andere Wortarten, insbesondere die Artikelwörter, zwar ebenso. Doch die haben zusätzlich einen noch stärker „sichtbaren“, semantisch auch eindeutig festzumachenden Stamm vor der Endung - der „nicht so leicht segmentierbare“ (Vater 1979b: 43, Anm.26) definite Artikel verfügt hier bloß über das Stammmorphem *d-*. Zudem heißt das Nominativparadigma nicht etwa „*der, de, des*“, sondern die Endungen - ob es sich dabei eigentlich um Stamm- oder Endungsvokale handelt, darf hier vernachlässigt werden - sind durch Vokalverschiedenheit sogar noch zusätzlich sichtbar gemacht (Vokalhebung bzw. -senkung schon im Ahd.; cf. Anh. 5.2, Anm. 65).¹⁹

Derlei Überlegungen zur morphologischen Gestalt des definiten Artikels können nun meiner Ansicht nach nicht nur mit der „Genusproblematik“, sondern auch mit der Überbewertung der anderen „grammatischen“ Funktionen des deutschen Artikels in Zusammenhang gebracht werden. Darüber hinaus werfen sie auch ein anderes Licht auf die bereits in Kap. 1.2.1 vorweggenommenen Ausführungen darüber, dass man den deutschen Artikel in der Forschung häufig bloß als „*so wie Genus und Numerus zur Ausstattung der Wortart Substantiv*“ *gehörend* bezeichnete (Brinkmann 1971: 48), oder dass er etwa bei Heidolph u.a. 1981: 591, obwohl ihm dort neben den morphologischen sehr wohl auch „semantisch-syntaktische Hilfswort-Funktionen im Bereich des Substantivs“ zugestanden wurden, ebenfalls lediglich „*zum System des Substantivs..., an dessen Wortklassencharakteristik er beteiligt ist*“, gerechnet wurde bzw. weiterhin wird. Und all dies, obwohl sich die besondere zumindest syntaktische Eigenständigkeit des deutschen Artikels ganz einfach mittels einer schlichten Weglassprobe bestätigen ließe: „*Freund*

¹⁹ Im Rahmen vorliegender Arbeit kann als weiterer vermeintlicher Hinweis auf die „suggestive genusunterstützende und artikelgebrauchvernachlässigende Kraft“ der Nominativ-Singular-Formen des deutschen definiten Artikels vielleicht auch einfach die Titelseite eines DaF-Lehrbuchs herangezogen werden. Denn für Deutschlernende in der ehemaligen Tschechoslowakei, die in ihren Muttersprachen zwar über keinen Artikel, sehr wohl aber über ein ebenso wie im Deutschen differenziertes Genussystem verfügen, war über viele Jahre hinweg (nach 1989 sogar mit Akkreditierung für staatliche Mittelschulen) ein Lehrbuch weit verbreitet, wenn nicht „das“ Deutschbuch schlechthin, auf dessen Umschlagseite ein unübersehbares „*der - die - das*“ prangte (Höppnerová u.a. 1980, 5.Aufl.; s. Kop. im Anh. 5.1.2.5). Bei Rug / Tomaszewski 1996, Begleitheft S. 7, ist von „*der-die-das-Fehlern*“ die Rede, was zur Bezeichnung von Genusfehlern gewiss ein wenig, aber auch nicht wirklich viel geeigneter ist als „*Artikelfehler*“. - Ein hinsichtlich seiner Beziehung zum Deutschen zeitgenössischer „Epigone Mark Twains“ schließlich, der aus seiner amerikanischen Muttersprache zwar den Artikel, jedoch kein weitgehend arbiträres Genussystem gewöhnt ist, nannte kürzlich eine satirische Liebeserklärung an die deutsche Sprache (Bergmann 2007) originellerweise „*Der - die - was?*“.

spricht“ ist nicht, *„Der spricht“* aber sehr wohl möglich (vgl. dazu bereits Grimm / Heinrich 1976: 12, die diese „syntaktische Funktion“ auch als Argument für eine eigene Wortart Artikel anführen; oder Eisenberg 1994: 159 f., der damit gerade gegen die häufig postulierte bloße „Begleiter-“ bzw. „Hilfswort-Funktion“ der Artikel im Deutschen argumentiert).

2.1.1.3 Resümee

Wie soll im Streit für oder gegen die „grammatischen“ Funktionen des deutschen Artikels also entschieden werden? Konnten mit den bisherigen Ausführungen Antworten auf die zu Beginn dieses Abschnitts gestellten Fragen gefunden werden?

Zunächst denke ich, dass man sich bei der Diskussion zur tatsächlichen Bedeutung (oder überhaupt Existenz) dieser Funktionen, und zwar nicht bloß des definiten, sondern auch des indefiniten sowie des Null-Artikels, in Anlehnung an Heinz Vater stets fragen sollte, inwieweit diese im jeweiligen Satz - mit oder auch ohne Bedeutungsveränderung - ebenso durch andere Wortarten erfüllt werden könnten (Punkt c), vor allem aber, zweitens, wie oft sie tatsächlich von den Artikelformen (Punkt b bei Vater 1979b: 17 f.) ausgefüllt werden können, sowie letztlich, wie häufig diese das (etwa bei der weitgehenden Arbitrarität beim Genus) eigentlich müssen. Dann kommt man, zwischen den beiden Positionen eine vermittelnde Stellung einnehmend, vielleicht zu dem Schluss, dass es

- die grammatischen Funktionen der Artikel zweifelsohne gibt und
- in wenngleich verhältnismäßig eher seltenen (oft erst eigens zu konstruierenden) Fällen auch geben muss, die Artikel durch sie also in der Tat bedeutungsunterscheidend wirksam werden können (vgl. auch etwa Zifonun 1997: 1957).
- Weiters stellt man fest, dass diese Funktionen nicht bloß vom definiten, sondern ebenso vom indefiniten und - bisweilen noch deutlicher als von diesen beiden „sichtbaren“ Artikelformen - auch von der Nullform im indefiniten Plural (cf. Kap. 1.2.1) erfüllt werden können. Die Form *„Mädchen“* etwa existiert im gewöhnlichen kommunikativen Satzkontext eigentlich nur als Plural von *„ein Mädchen“*; vielleicht hat die Überbewertung der genus- sowie auch kasusmarkierenden Funktionen, die er tatsächlich nicht ausfüllen kann, sogar zu mancher Argumentation gegen die Existenz eines „Nullartikels“ beigetragen.
- Bei genauerer Betrachtung jedoch werden, abgesehen von der Substantivierung und der Numerusmarkierung im indefiniten Plural, alle anderen grammatischen Funktionen, sofern

überhaupt, nicht von den Artikeln, sondern von deren *Endungen* getragen (vgl. bereits Fleischer 1967: 133, Vater 1979a: XI); und schließlich kommt man zu dem Resümee, - dass diese grammatischen „Informationsleistungen“ (man rufe sich die Definitionen des Funktionsbegriffs zu Beginn dieses Abschnitts in Erinnerung), insbesondere die genusmarkierende, trotz vehementer Gegenstimmen seit Beginn der 1960er Jahre in der Regel sowohl in theoretischen (cf. Kap. 1.2.2 sowie 1.3.1) als auch insbesondere in praxisorientierten Veröffentlichungen (1.3.3) überbewertet wurden und nach wie vor werden, indem der definite Artikel zum Genus-, aber auch, wenngleich viel weniger, zum Kasuslernen „missbraucht“ wird, was mitunter mit einer Vernachlässigung der syntaktisch-semantischen Funktionen aller drei Artikelformen und deren mit diesen Funktionen zusammenhängendem (korrektem) Gebrauch einhergehen kann.²⁰

2.1.2 Zu den syntaktisch-semantischen Funktionen des Artikels

War es bei der Betrachtung der grammatischen Funktionen der Artikel im Deutschen einigermaßen unbestritten, *welche* Funktionen dazu zu zählen seien, dafür aber bei weitem nicht so eindeutig, inwieweit oder gar ob diese Funktionen überhaupt von den Artikeln getragen werden können bzw. müssen, so besteht zumindest heutzutage, trotz anhaltender Überbewertung dieser grammatischen Funktionen, in der Regel zwar kein Zweifel mehr darüber, *dass* die Artikel im Deutschen ebenso syntaktische und insbesondere semantische Funktionen ausfüllen (also mitunter nicht bloß als reine „Funktions-“, sondern auch als „Begriffswörter“ charakterisiert werden könnten), doch bei den Versuchen festzumachen, welche diese Funktionen nun eigentlich sind, kann man auf ziemlich große Schwierigkeiten - und dementsprechende Unterschiede in den einschlägigen Publikationen - stoßen.

So klar sich etwa Wladimir Admoni in seinem Standardwerk *Der deutsche Sprachbau* (1982) zu den soeben besprochenen „strukturell-grammatischen“ Funktionen der deutschen Artikel geäußert hat, so schwer ist es an nicht wenigen Stellen, ihm bei seinen Darlegungen zu den „semantisch-grammatischen“ Funktionen (S. 129-133) zu folgen. Heinz Vater, dem, wie bereits in Kap. 1.4.1 erwähnt, die eingehende Beachtung dieser bedeutenden

²⁰ Da insbesondere die grammatischen Funktionen auch im Zusammenhang mit der Herausbildung der Artikel im Althochdeutschen in der sprachwissenschaftlichen Fachliteratur traditionellerweise überaus präsent sind, ist im Anhang, Kap. 5.2 d. vorl. Arb., auch dieser Thematik eine kurze kritische Betrachtung gewidmet.

Artikelfunktionen in der einschlägigen Forschung als erstem zu verdanken ist, hatte sich zunächst (1979a: 61) kritisch darüber geäußert, dass man sich bloß aufgrund der gleichsam wie „Fetische“ althergebrachten Termini *bestimmter* und *unbestimmter Artikel* bemühe, „die Bestimmtheit des einen und die Unbestimmtheit des anderen nachzuweisen, anstatt sich auf die sprachlichen Tatsachen zu stützen“. Nachdem er somit den beiden Artikeln die Fähigkeit, Determiniertheit und Indeterminiertheit zu unterscheiden, zumindest implizit aberkannt hatte, benutzte er diese zunächst vermiedenen Termini in späteren Arbeiten jedoch erneut. Auch in der folgenden Erstellung syntaktisch-semantischer Artikelfunktionen wird es diese Dichotomie nicht geben. Doch meines Erachtens müssen deshalb die weit verbreiteten Termini *definiten* und *indefiniten Artikel* im Zusammenhang mit der Nominaldetermination keineswegs gleich abgeschafft werden (vgl. Kap. 1.2.1, Anm. 4; ebf. Grimm 1986: 23 f.), auch kann der Gegensatz Definitheit / Indefinitheit, in schlüssiger terminologischer Analogie zu „DA“ sowie „IA“, ohne weiteres, etwa bei der Behandlung unterschiedlicher „Artikelsysteme“ in anderen Sprachen (Kap. 2.2), als Arbeitsbegriff herangezogen werden.

Von Hans-Jürgen Grimm, der ebenfalls großen Einfluss auf die Artikelforschung ausgeübt hat, wurde (etwa in Grimm / Heinrich 1976: 16 f.) die „semantische Funktionsgruppe“ in zwei Kategorien eingeteilt, nämlich erstens in die „Unterscheidung von Individualisierung und Generalisierung“ und zweitens in die „Unterscheidung von Bekanntem und Unbekanntem (Identifizierung)“. Bereits in Kap. 1.3.3.1 habe ich darzulegen versucht, dass insbesondere Definitionssätze der Art „*Der X ist ein Y*“, die zur Verdeutlichung von Generalisierung und Individualisierung besonders häufig herangezogen wurden und nach wie vor werden, meines Erachtens nicht zu den allerwichtigsten Funktionen der deutschen Artikel gehören und dass die Dichotomie „bekannt – unbekannt“ als eher problematisch einzustufen ist. Man beachte etwa bloß einen Satz wie „*Prag ist eine sehr bekannte Stadt*“: Bei noch so umfassender Bekanntheit der tschechischen Metropole könnte hier nie ein DA stehen, doch dies aus einem ganz anderen, in Kap. 2.1.2.4 noch zu behandelnden Grund. Und im Duden 4 (2006), der die jeweiligen ersten Unterkapitel der Rubriken definiten (S. 299) und indefiniten Artikel (337) interessanterweise mit „Funktion und Semantik“ (dieser Artikelformen) bezeichnet, findet man zum IA dann aber bloß etwas darüber, dass er vor Substantiven „mit Merkmalkombination ‘zählbar’ plus Singular“ stehe, „und wenn es als letzte Möglichkeit“ (?) sei. Vom DA werden dann identifizierende bzw. „bestimmende“, anaphorische sowie Bekanntheit ausdrückende Funktionen genannt; und zusätzlich wird auf seine kataphorische Verweisfunktion, „*besonders typisch... in Verbindung mit Relativsätzen*“, hingewiesen, was m. E. ebenso wenig zutreffend ist. Denn der

Beispielsatz „Auf dem Tisch stapelten sich die Hefte, die ich behalten wollte“ (S. 337) ist ohne weiteres auch mit IA möglich (also, da Plural, nach herkömmlicher Terminologie mit NA, dem auch hier kein eigener Abschnitt gewidmet wird). Und dass „ohne Relativsatz... die Hefte nicht hinreichend bestimmt“ wären, ist an dieser Stelle weniger relevant; wichtiger wäre in diesem Zusammenhang hingegen, welche Bedeutungsnuancen durch das Austauschen beider hier möglichen Artikelformen unterschieden werden können (s. ebf. Kap. 2.1.2.4).

Ich möchte in der Folge keine weiteren Publikationen zitieren und schon gar nicht versuchen, eine umfassende Aufzählung von dort erwähnten syntaktisch-semantischen Artikelfunktionen vorzunehmen. Viel mehr sollen an dieser Stelle zwei andere Ziele verfolgt werden: Zum ersten soll aufgezeigt werden, dass die Artikel im heutigen Standarddeutsch, wenn sie auch wohl tatsächlich „im Unterschied zu den anderen Artikelwörtern“ von weniger „klar abgrenzbarer Bedeutung“ sind (cf. Kap. 1.2.1: Helbig / Buscha 1974 u. 1992: 148), nicht bloß syntaktisch-semantische Funktionen ausüben können, sondern in zahlreichen Fällen zur eindeutigen Bedeutungsbestimmung auch ausüben müssen, und dies mitunter in höherem Maße, als die grammatischen Funktionen das zu erledigen haben (die überdies, bei DA und IA, zumeist bloß von deren *Endungen* getragen sind, wohingegen die syntaktisch-semantischen von den Wortstämmen *ein-* sowie *d-* wahrgenommen werden). Zur Erreichung dieses ersten Zieles wird, zweitens, eine von den einschlägigen Veröffentlichungen abweichende Zusammenstellung syntaktisch-semantischer Artikelfunktionen unternommen werden. Auch dabei wurde nicht so sehr das Erlangen von - eigentlich unmöglicher (cf. Bisle-Müller 1992: 58) - Vollständigkeit angestrebt als viel mehr eine gewisse didaktische Relevanz hinsichtlich eines elementaren Artikelgebrauchslernens. Die folgenden Ausführungen sind das Ergebnis meiner jahrelangen einschlägigen Arbeit mit tschechischen Deutschstudierenden - und werden auch bereits auf die Resultate der Fehleranalyse in Kap. 3.4 bzw. Anh. 5.3.4 Bezug nehmen.

Für die syntaktisch-semantischen Funktionen werden - den Zielen der im 4. Teil zu entwickelnden Didaktikkonzeption entsprechend - ganz besonders elementare, zumeist aus der Unterrichtspraxis an der Universität Budweis stammende Satz- bzw. auch kurze Text-Beispiele herangezogen werden. Außerdem werden auch hier wiederum die am Beginn dieses Abschnitts (2.1) angeführten Definitionen von (Artikel-)Funktionen als „Informationsleistung“ beachtet, welche naturgemäß gerade in diesem Zusammenhang auf Bedeutungsunterscheidung hinausläuft. Somit sind die aus diesen Beispielen induzierten syntaktisch-semantischen Artikelfunktionen nicht wie traditionellerweise gemäß den

einzelnen Artikelformen (zumeist bloß DA und IA) aufgelistet, sondern stets in *Opposition* zu einer „gegenteiligen“ Funktion einer bzw. *beider* anderer Artikelformen.

2.1.2.1 Zählbarkeit / Unzählbarkeit

(1a) *Jan hat sich ein neues Fahrrad gekauft.*

Gestern hat er damit schon einen Ausflug gemacht.

(1b) *Nach kurzer Zeit bekam er aber Hunger und Durst.*

(1c) *Da hat er sich an einem Imbissstand ein Käsebrot und eine Limonade geholt.*

Er mag Brot, auch Käse, sehr gerne, ebenso Limonade.

Die syntaktisch-semantische Artikelfunktion, die im Rahmen vorliegender Arbeit als erste (mit Beispielsätzen bzw. -text Nr.1) vorgestellt werden soll, ist meines Erachtens in der einschlägigen theoretischen, vor allem aber in der praktischen Literatur weitgehend vernachlässigt. Unter all den in Kap. 1.3.3 untersuchten Lernergrammatiken und DaF-Lehrwerken befand sich kein einziges, in dem ich diese Dichotomie explizit als Lernhilfe beim Erwerb des elementaren Artikelgebrauchs im Deutschen gefunden hätte; und dies obgleich sie zumindest in neueren wissenschaftlichen Veröffentlichungen wenigstens vereinzelt sehr wohl anzutreffen ist (cf. v.a. Bisle-Müller 1992: 32-40 u. insb. 57, wo es, im Zuge einer „didaktisch-methodischen Neuorientierung“ heißt: *„Da die Zählbarkeit... eine wichtige Rolle spielt, ist die unterschiedliche Verwendbarkeit von Nomina als Individuativa und/oder Kontinuativa zu thematisieren“*).²¹

Freilich geschieht dies dann nicht immer so klar und deutlich wie bei Bisle-Müller (oder auch in der in Anm. 21 erwähnten mehrere Jahrzehnte alten englischen Übersichtsgrammatik), sondern bisweilen vielmehr etwas verwirrend. So etwa, wie in 2.1.2 bereits angedeutet, sogar im Duden 4 2006: 337, wo es heißt *„Substantive mit Merkmalkombination ‘zählbar’ plus Singular haben also grundsätzlich immer ein Artikelwort*

²¹ In Lernergrammatiken der englischen Sprache sieht dies bemerkenswerterweise oft ganz anders aus; da ist etwa selbst bereits in der einfachen und nicht einmal 100 Seiten langen Schulgrammatik von Kacowsky 1973 (8. Aufl., S. 30 f.) von „*countables* (= *nouns with a plural*)“ die Rede, die den IA, sowie von „*uncountables* (= *nouns without a plural*)“, die diesen nicht vor sich stehen hätten.

bei sich, und wenn es als letzte Möglichkeit der indefinite Artikel ist“. Ich möchte an dieser Stelle betonen, dass der IA in diesem Zusammenhang keineswegs als „letzte Möglichkeit“ in Betracht zu ziehen ist, sondern dass jegliche Behandlung syntaktisch-semantischer Artikelfunktionen zumindest im didaktischen Kontext mit ihm *beginnen* sollte. Mit ihm, und nicht mit dem „genusanzeigenden“ DA, der aufgrund dieser seiner Eigenschaft - wie es in DaF-Lehrwerken heißt und auch Wörterbücher nahe legen - *gleich mit dem Substantiv mitzulernen* sei (und „schlüssigerweise“ vor dem IA behandelt wird; cf. Kap. 1.3.3). In der in Teil 4 vorgestellten Didaktikkonzeption zum elementaren Artikelgebrauch wird diese Reihenfolge konsequent in die Tat umgesetzt werden. Denn in diesem Bereich werden überdies mit Abstand die meisten Fehler gemacht (vgl. Kap. 3.5.2 bzw. im Anh. 5.3.4). Abgesehen davon jedoch ist hier eine für korrekten Artikelgebrauch unter DaF-Lernenden mit artikellosen Erstsprachen ganz elementare Frage zu stellen, nämlich diejenige, warum eigentlich - in (1a) - *Fahrrad*, auch *Ausflug* („ist doch abstrakt“ – s. dazu ebf. noch Teil 3 u. 4), einen IA, *Hunger* und *Durst* hingegen (1b) einen NA vor sich stehen haben. Die Antwort darauf liegt darin begründet, was ich als die erste syntaktisch-semantische Artikelfunktion bezeichnen möchte, nämlich in der Zählbarkeit und Unzählbarkeit unterscheidenden Funktion. Der IA kennzeichnet demgemäß Substantive, die „zählbar sind“, die „gezählt werden“, also die einen Plural bilden können (*Sie haben Fahrräder, machen oft Ausflüge*). Derlei Benennungen erscheinen mir zumindest im didaktischen Kontext zielführender als etwa der Terminus „pluralisierbar“ (Kolde 1989) oder gar eine Definition wie „Substantive, deren Semem auch ein Sem ‘Gliederung in Einheiten’ enthält“ bei Grimm / Heinrich 1976: 31. Der NA (nur im Singular, cf. Kap. 1.2.1) jedoch identifiziert ausschließlich Substantive, die prinzipiell bzw. im gegebenen Kontext nicht zählbar, also folgerichtig nicht pluralfähig sind (weswegen man den „Nullartikel“ im Plural, wie ebf. in Kap. 1.2.1 bereits angeschnitten, besser nicht solcherart benennen sollte).

Nun könnte man einwenden, dass diese Funktionen des indefiniten sowie des Nullartikels allein deshalb nicht so bedeutend seien, weil es doch gar nicht wichtig für das Verständnis wäre, ob ein Substantiv zählbar (ein „Individuativum“) oder nicht zählbar (ein „Kontinuativum“) ist. Doch zumindest gegen das Sprachsystem (cf. Kap. 1.3.1) verstößt eine Äußerung wie „*Jan hat (neues) Fahrrad bekommen*“ meines Erachtens mindestens genauso, wenn nicht noch mehr, als etwa ein „*Jan hat eine (neue) Fahrrad bekommen*“. Für das Genus von *Fahrrad* gibt es auch keinerlei „Regel“, schon gar keine logisch begründbare. Die Zuordnung von Zählbarkeit und IA, der ja mit dem ersten Grundzahlwort formgleich ist, lässt

sich hingegen sehr wohl als logisch bezeichnen. Außerdem wird ein solcher Einwand - ebenfalls analog zu den einschlägigen Beispielen bei den grammatischen Funktionen - zunächst durch Aussagen wie in (1c) relativiert. Denn etwa zwischen „*Jan kauft Brot*“ und „*Jan kauft ein Brot*“ besteht sehr wohl ein das Verständnis beeinflussender Bedeutungsunterschied. Dabei kann der IA nicht nur, wie in diesem Beispiel, in Opposition zur ungezählten Angabe eine Bedeutung wie etwa „Stück, Flasche“ u.Ä. markieren, sondern etwa auch bei zahlreichen anderen Stoffbezeichnungen das Konzept „Sorte, Marke, Art“ etc. ausdrücken (z. B. *Hier verarbeitet man Metall / Silber ist ein sehr wertvolles Metall* u.s.w., cf. etwa Vater 2001: 391), oder sogar wie etwa in der Opposition *Glas / ein Glas* die Bedeutung noch intensiver variieren. Die Begriffe *Metall* und *Glas* können nun keinen Plural bilden; *ein Metall* bzw. *ein Glas* aber sehr wohl: „*Silber und Gold sind wertvolle Metalle*“ (ebf. „*Hier verarbeitet man Metalle*“ wäre Plural von „*Hier verarbeitet man ein Metall*“); eine Aussage wie „*Hier gibt es wertvolle Gläser*“ kann sogar zwei Bedeutungen haben (eine davon würde man deshalb eher mit „*Glassorten*“ verdeutlichen).

Doch selbst bei diesem Beispiel (*Glas / ein Glas*) lässt sich nach meinem Dafürhalten nicht, wie dies traditionellerweise häufig getan worden ist (s. etwa Grimm / Heinrich 1976: 19), von einer Differenzierung von „Klasse“ und „Individuum“ sprechen. Denn wenn selbstverständlich auch sämtliche unzählbaren Substantive ebenso mit definitivem Artikel stehen können (s. Kap. 2.1.2.3 u. 2.1.2.4), ist die Opposition Klasse / Individuum eine solche, die von vornherein nicht zwischen dem Null-, sondern eben dem definiten und dem indefiniten Artikel besteht. Dieser Opposition wird, obgleich für den elementaren Sprachgebrauch viel weniger bedeutsam, das nächste Unterkapitel gewidmet sein.

Zuvor müssen an dieser Stelle nach den Konkreta aber auch noch die zweite große Untergruppe der Substantive, nämlich die so genannten Abstrakta Beachtung finden. Zunächst einmal gibt es unter ihnen, was ganz besonders häufig missachtet wird, nicht nur unzählbare, sondern genauso wie unter den Konkreta auch ebenso viele zählbare; vgl. etwa in Bspl. 1a *Ausflug*. (Die eben behandelten „Stoffbezeichnungen“ wiederum sind ja nichts anderes als prinzipiell unzählbare Konkreta.) Nicht zählbare Abstrakta wie z. B. *Hunger* oder *Durst*, aber auch etwa *Ruhe* (cf. 2.1.1.1, Bspl. 3a) u. ä. m., können in der Regel auch keinen Plural bilden; es gibt von ihnen bedeutend mehr als auch im morphologischen Sinne pluralunfähige Konkreta (wie z.B. *Milch*). Außer in diatopisch bedingten Fällen (etwa in bairischen Dialekten) kann - muss aber meist nicht unbedingt - jedoch auch im Standarddeutschen vor ihnen ein IA stehen, so etwa in der Wendung „*Dort herrschte eine*

unendliche Ruhe“. Dies verweist aber so wie bei den eben behandelten Konkreta eigentlich wiederum bloß auf eine durch die Attribuierung verursachte Bedeutungsnuancierung in Richtung „Art von Ruhe“, und somit letztendlich wiederum auf eine gewisse Zählbarkeit (cf. auch Bisle-Müller 1992: 37). Weiters gibt es auch in diesem Bereich verhältnismäßig viele Substantive, welche je nach Kontext sowohl eine unzählbare (plurallose) als auch eine zählbare Bedeutung haben, die dementsprechend durch die Unzählbarkeit und Zählbarkeit unterscheidende Funktion von NA und IA verdeutlicht werden; cf. etwa *Arbeit* (wiederum mind. 2 zählb. Bedeutungen), *Gefühl*, *Hoffnung*, *Angst* (zählbar u. U. fachsprachlich, aber nicht nur), u.s.w. Schließlich sind noch solche Abstrakta sowie auch Konkreta zu erwähnen, die eine semantisch mögliche Pluralform morphologisch nur durch Komposition o. Ä. bilden können, so z. B. *Sportarten*, *Gläser Milch / Milchsorten*, u.a.m., wobei diese Formen meist auch in der (zählbaren) Singularbedeutung zumindest stilistisch vorzuziehen sind: *Schifahren ist eine schöne Sportart* (anstatt ...ein... *Sport*); *Jan trinkt jeden Abend ein Glas Milch* statt ...eine *Milch*, etc.

All diese Ausführungen lassen erkennen, dass solche Substantive, die je nach Kontext sowohl eine zählbare als auch eine unzählbare Bedeutung haben und demgemäß entweder IA oder NA führen können, in der Tat sehr zahlreich sind, jedenfalls bei weitem mehr als verständnisrelevante Beispiele für die grammatischen Artikelfunktionen. Vor allem aber sind es die erwähnten didaktischen Erwägungen, die mich dazu veranlasst haben, diese Thematik im Rahmen vorliegender Arbeit unter die „Funktionen“ von Artikeln zu reihen. Dass dies an erster Stelle geschieht, ist nicht bloß dadurch bedingt, ihr besonderen Nachdruck zu verleihen, sondern auch, um bereits in diesem Abschnitt eine gewisse Analogie zur Progression innerhalb der Didaktikkonzeption im vierten Teil der Arbeit zu schaffen.

2.1.2.2 Klasse / Individuum

Diese Analogie soll jedoch mit dem Inhalt des nächsten Kapitels kurz unterbrochen werden. Es sei hier nochmals darauf hingewiesen, dass man im Zusammenhang mit unzählbaren Stoffbezeichnungen naturgemäß nicht von „Klassen und deren Individuen“ sprechen sollte, da es eigentlich zum Wesen letzterer gehört, zählbar zu sein. Etwa sämtliche *Metall-Sorten* oder insb. *Gläser Milch* zu den Klassen *Metall* und *Milch* zusammenzufassen, entbehrt jeglicher Sinnhaftigkeit. (Ganz besonders unangebracht waren hier die Beispiele bei

Grimm / Heinrich 1976: 19 „*Glas ist zerbrechlich*“ für die „Klasse“ Glas, und „*Er hat ein Glas zerbrochen*“ für einen „Gegenstand aus diesem Stoff“. Aus diesem Grunde (der Zählbarkeit von „Individuen“) wird die Artikelfunktion, zwischen Klassen und den ihnen angehörigen Individuen zu unterscheiden, ausschließlich vom definiten und vom indefiniten Artikel geleistet, was sich auch aus folgenden Beispielen ablesen lässt:

(2a) *Jan hat ein neues Fahrrad.*

Das Fahrrad wurde im 19. Jahrhundert erfunden.

(2b) *Jan fährt nicht mit der Straßenbahn, sondern mit dem Fahrrad zur Schule.*

Heute morgen wäre er beinahe in eine Straßenbahn gefahren.

(2c) *Im Winter fährt er aber gewöhnlich nicht mit dem Rad.*

Besonders im letzten Jahr, da war nämlich ein ziemlich kalter Winter.

(2d) *Jan möchte einmal an der Uni studieren.*

Er weiß aber noch nicht, an welcher; am liebsten wäre ihm eine Uni im Ausland.

(2e) *Jans Vater fährt mit dem Auto zur Arbeit. Er hat einen blauen Toyota.*

Das beste Auto, so sagt er, sei aber der Porsche.

Außerdem dürfen selbst an dieser Stelle - das soll die Auswahl obiger Beispielsätze ebenfalls illustrieren - die ansonsten sowohl in der Forschung als auch in der Praxis (cf. Kap. 1.3.3.1) so beliebten prädikativen Aussagen zu „Generalisierungen“ des Typs „*Der Löwe ist ein Säugetier*“ unbeachtet bleiben. Abgesehen von ihrer weitgehenden kommunikativen Irrelevanz sind, wie wir bereits gesehen haben, gerade bei diesen Sätzen mit Klassenangaben ohnedies häufig direkter (die Klasse) *und* indirekter (ein Individuum nennender) Artikel möglich: „*Der / Ein Löwe ist...*“, oder etwa auch (zu Bspl. 2a): *Das / Ein Fahrrad ist ein umweltfreundliches Fortbewegungsmittel*. Sie haben also in derartigen Sätzen auch keine bedeutungsunterscheidende Funktion auszufüllen - und die Lernenden können ebenso wenig einen Fehler machen. Dennoch muss man, ebendiese kommunikative

Irrelevanz bedenkend, auch nicht gleich die Termini *definit* und *indefinit* ablehnen, wie dies etwa Heinz Vater tat (cf. Anm. 4 sowie 11 d. vorl. Arb.).²²

Sehr wohl eindeutig bedeutungsunterscheidend funktionieren IA und DA hingegen im oben angegeben ersten Satzpaar (2a). Und selbst Aussagen wie die zweite aus diesem Paar sind, mit zahlreichen anderen Substantiven, in anderen Satzstellungen und Bedeutungskontexten, auch schon kommunikationsrelevanter als obige zoologische Definitionen. Doch noch viel wichtiger als Aussagen wie der zweite Satz in (2a) sind nach meinem Dafürhalten solche wie in den darauf folgenden Beispielen (2b etc.), die ebenfalls zu dieser Kategorie gezählt werden sollten, was insbesondere im didaktischen Kontext unnötige Verkomplizierungen ersparen würde: „*die Straßenbahn*“ u. Ä. bedarf keiner eigenen, komplizierten Ausnahmelisten, sondern bezeichnet ganz einfach die Klasse, die „Einrichtung“ Straßenbahn; „*eine Straßenbahn*“ hingegen meint eine individuelle Garnitur daraus (von denen es auch mehrere gibt - cf. 2.1.2.4). Beim *Fahrrad* in (2b) und (2c) hängt der DA zwar zusätzlich auch noch mit Koordination (s. 2.1.2.3) und gar „Unikalität“ (2.1.2.4) zusammen. Doch die beiden verschiedenen Artikelformen bei *Winter* (2c) und ähnlichen Fällen sind auf andere Weise eher schwierig zu erklären. Sehr häufig sind schließlich Beispiele analog zu 2d, also solche, die mit dem Begriffsfeld „Institutionen“ zu tun haben (und unter die auch „*die Straßenbahn*“ u. ä. ohne weiteres zu subsumieren wäre).²³

Zuletzt kann es zu einer Differenzierung zwischen Klasse und Individuum auch bei Namenwörtern, insb. bei u. U. häufigen Markennamen kommen (2e), wobei auch vor diese sinngemäß ein DA oder ein IA zu setzen ist (*der Porsche* hat „artikellogisch“ nichts zu tun mit Ausnahmen wie etwa *die Titanic* oder auch *die Slowakei*; cf. 4.2.1.4).

2.1.2.3 Deixis, Kataphora / Anaphora, Koordination (Zuordnung)

Nach dieser etwas kürzer behandelten Artikelfunktion kommen wir nun wieder zurück zu ganz wesentlichen Informationsleistungen, die von den Artikeln im Deutschen

²² Dass es tatsächlich auch solcherlei „Definitionssätze“ gibt, in denen ausschließlich DA möglich ist (und dies ganz einfach deshalb, weil allein von der Klasse die Rede ist - vgl. etwa das gegen Ende von 1.3.3.2 besprochene „*Der Mensch stammt vom Affen ab*“), hat gewiss besonders dazu beigetragen, das einschlägige Forschungsinteresse zu beflügeln (cf. 1.4), rechtfertigt m. E. aber dennoch nicht jenes unangemessen große der Autor/inn/en praktischer Veröffentlichungen.

²³ In diesem Bereich kann die Bedeutung „Klasse“ oft auch stark verblasst sein, und dennoch führt das Substantiv einen - ansonsten eher schwer erklärbaren - DA.

übernommen werden können. Wesentlich sind sie jedoch weniger in dem Sinne, dass sie nicht von anderen Wortarten verdeutlicht werden könnten. Denn gerade im Vergleich zu den zuletzt behandelten Artikelfunktionen (2.1.2.1 und noch mehr in 2.1.2.2), für die sich tatsächlich gar nicht so viele andere Wortarten einsetzen ließen (so etwa statt *Milch* z.B. *etwas Milch*, etc.), können die in diesem, aber auch im folgenden Unterkapitel (2.1.2.4) behandelten Artikelfunktionen sogar sehr häufig von anderen Wortarten, zumeist „Artikelwörtern“, getragen werden. Überdies ist besonders wichtig zu beachten, dass diese Artikelfunktionen stets Oppositionen nicht nur zwischen dem indefiniten und dem definiten, sondern zwischen letzterem, also dem definiten, und sowohl Indefinit- (3a, c u. d; s.u.) als auch Null-Artikel (3b + e) zu bilden imstande sind. Außerdem wären die zählbaren Substantivbeispiele (3a, c u. d) natürlich ebenso auch im Plural möglich; das in der Folge zu ihnen Gesagte gilt dafür, also für den Plural, genauso wie für die Beispiele im Singular.

(3a) *Siehst du das Fahrrad? Das Fahrrad gehört Jan.*

(3b) *(Auf dem Tisch dort liegt Brot.) Kannst du mir bitte das Brot bringen?*

(3c) *Jan hat sich ein neues Fahrrad gekauft. Er ist sehr zufrieden mit dem Fahrrad.*

(3d) *Er hat einen Ausflug gemacht. Er hat den Ausflug sehr genossen.*

(3e) *Aber bald hatte er Hunger. Der Hunger wurde immer größer. Er stellte das Fahrrad ab und ging zu einem Imbissstand.*

Als erste ist hier mit der deiktischen diejenige Funktion zu nennen, die besonders gut auch die Wortart auszufüllen imstande ist, aus der der DA nicht nur im Deutschen hervorgegangen ist, nämlich das Demonstrativpronomen (zum vermeintlichen Zusammenhang zwischen der Entstehung und den Funktionen des Artikels siehe, wie bereits in Anm. 20 erwähnt, Kap. 5.2 im Anhang). In den Beispielen 3a (Substantiv zählbar) sowie 3b (unzählbar) kann der DA das adjektivisch gebrauchte Demonstrativpronomen zwar in der Regel ersetzen, muss dies aber nicht; letzteres erfüllt die deiktische Funktion normalerweise viel eindeutiger.

Etwas anders sieht es diesbezüglich in den Beispielen 3c – e aus. Auch hier kann in vielen Fällen (3c u. d) statt dem DA das Demonstrativpronomen *dieser* eingesetzt werden. In (3e) wäre es beide Male nicht so passend; darauf wird noch gleich zurückzukommen sein. In allen drei Punkten c - e kann jedoch nicht mehr von Deixis die Rede sein, sondern hier handelt es sich um die mit der deiktischen eng zusammenhängende anaphorische, also auf eine Vorinformation rückverweisende Funktion des definiten Artikels. Im ersten Satz von (3e) etwa ist *Jan* Thema und *Hunger* ein Teil des Rhemas; im zweiten Satz ist *Der Hunger* das auf das letzte Rhema rückverweisende neue Thema. Hier ist auch zu erkennen, dass nicht bloß der IA, sondern ebenso gut der NA imstande ist, eine in Opposition zur anaphorischen Funktion des DA stehende kataphorische, also nach hinten bzw. auf „eine noch zu spezifizierende Nachinformation“ (Heinemann / Viehweger 1991: 30) verweisende Funktion auszufüllen. Bei Heinemann / Viehweger a.a.O. heißt es hingegen, der bestimmte Artikel verweise auf „*Vorinformationen*“, während der unbestimmte Artikel als Signal für *‘Nachinformationen’* ... *fungiert*“ – ein weiteres Beispiel für die Vernachlässigung des Nullartikels in der einschlägigen Fachliteratur, und sogar für eine meiner Ansicht nach falsche Sichtweise desselben, wenn auch noch, in Anm. 24 auf derselben Seite, ohne Seitenangabe Weinrich 1969 zitiert wird, *beim Gebrauch des Nullartikels werde „die Opposition zwischen dem Verweisen auf ‘Vorinformationen’ und auf ‘Nachinformationen’ neutralisiert“*.²⁴

Denn dass im ersten Satz von (3e) vor *Hunger* kein Artikel steht, hat überhaupt nichts mit irgendwelcher syntaktisch-semantischer „Neutralisierung“ im Gegensatz zum Gebrauch des Indefinitartikels beim *neuen Fahrrad* im ersten Satz von (3c) zu tun, sondern damit, dass *Hunger* kein so wie *Fahrrad* zählbares Substantiv, sondern ein solches mit unzählbarer Bedeutung ist. Und „*Der Hunger*“ steht in (3e) anaphorisch nach „*Hunger*“ genauso, wie es in (3c) nach „*ein neues Fahrrad*“ „*mit dem neuen Fahrrad*“ heißt. Doch wenn man sich – was ohne weiteres möglich ist – diese Beispielsatzsequenz isoliert, also ohne 3c u. d davor ansieht, dann braucht „*das Fahrrad*“ in (3e) nicht mehr auf ein zuvor erwähntes zu verweisen. Deixis ist ebenso ausgeschlossen; und es wäre undenkbar, statt dem

²⁴ In seiner *‘Textgrammatik der deutschen Sprache’* hat Harald Weinrich diese Aussage zumindest teilweise korrigiert, wenn er schreibt: „*Vom Null-Artikel... wie er im Plural des gesamten kataphorischen Artikel-Paradigmas sowie im Singular der Stoffnamen und Abstrakta auftritt, ist das schlichte Fehlen einer Artikelform zu unterscheiden, das gegenüber Anaphorik und Kataphorik neutral ist*“ (Weinrich 2005: 428). Weinrichs, aber etwa auch Meinerts (1989: 101 u. 106) Benennung von definitem und indefinitem als „*anaphorischer*“ sowie „*kataphorischer*“ Artikel (und die damit zusammenhängende Übergewichtung dieses Funktionspaares) erachte ich, wenngleich in einer Text-Grammatik u. U. naheliegend, als zu radikal. Denn wie in Kap. 2.1.2.4 und insb. 2.1.2.2 ersichtlich, gibt es auch syntaktisch-semantische Artikelfunktionen, die sich keineswegs unter Anaphorik und Kataphorik subsumieren lassen.

DA das Demonstrativpronomen *dieser* einzusetzen. Andererseits ist hier auch der IA vor *Fahrrad* unmöglich; er wäre völlig unverständlich, würde zu diesem Fahrrad sofort eine Reihe von Fragen aufwerfen. Warum also steht dann selbst in der isolierten Sequenz (3e) ein Definitartikel? Welche semantische Funktion hat er in diesem Falle auszufüllen?

Wenn hier vor *Fahrrad* ein Indefinitartikel stünde, würde man sich sofort fragen, von *welchem* Fahrrad eigentlich die Rede ist. Denn um *Jans*, also „*sein*“ Fahrrad scheint es sich nicht zu handeln (eine zweite Erklärung hierzu s. in Kap. 2.1.2.4). Der DA erfüllt hier also weder eine deiktische noch eine anaphorische Funktion. Dennoch hat er eine klare Bedeutung im Gegensatz zu derjenigen, die ein IA an dieser Stelle ausdrücken würde. Seine Funktion ist in diesem Falle, das Fahrrad dem Jan *zuzuordnen*, weshalb ich sie die „zuordnende“ bzw. „koordinierende“ Funktion des Definitartikels nenne. Auch mit ihr steht der Definitartikel in Opposition nicht nur zum indefiniten, sondern ebenso zum Nullartikel, wie ebenfalls in (3e) ersichtlich ist, wo „*Der Hunger*“ besser durch „*Sein Hunger*“ als durch „*Dieser H.*“ ersetzbar wäre. Insbesondere die koordinierende Funktion des Definitartikels ist es neben der anaphorischen sowie deiktischen auch, die ihn - wenngleich nicht bloß in Opposition zum IA, sondern ebenso zum NA - zu einem „bestimmten“ (noch besser wäre „bestimmenden“) oder „determinierenden“ Artikel macht. Dies möchte ich nach den einschlägigen Ausführungen in Anm. 4 (Kap. 1.2.1) sowie Anm. 11 (1.3.3.1) als Hauptargument für die Beibehaltung dieser Termini heranziehen, obwohl sich die in der Folge zu behandelnde letzte Funktionengruppe in der Tat als Argument gegen die didaktische Sinnhaftigkeit der Dichotomie bestimmt / unbestimmt verwenden ließe.

2.1.2.4 Partialität / Unikalität - Totalität

Einer der beliebtesten Artikelgebrauchsfehler tschechischer DaF-Lernender tritt nämlich in Aussagen wie „*Ich heiße X. und bin die Studentin*“ zutage (s. hierzu noch Kap. 3.4.4). Als Ursache für diesen selbst unter fortgeschrittenen Studierenden häufig vorkommenden Fehler wurde nie etwa „Unaufmerksamkeit“ o. Ä. genannt (intrapersonale Fehlerursache Lernerdisposition, Performanzfehler), auch auf Übergeneralisierung bzw. Übungstransfer im Zusammenhang mit den Regeln über Artikellosigkeit bei Berufen und Nationalitäten etc. haben die Erklärungsversuche der Studierenden nie hingedeutet. Vielmehr war fast ausnahmslos die Begründung zu hören, dass „ich“ nicht irgendeine, sondern „eine *bestimmte*“ (auch: „eine *konkrete*“) Studentin sei. Dies sollte aber nicht zur Abschaffung eines ansonsten sinnvollen Begriffspaares verleiten, sondern dazu, didaktisch geeignete

Erklärungen für solche Fälle der Artikelgebrauchsgrammatik zu suchen. Bei diesem Unterfangen stellte sich jedoch heraus, dass nicht bloß DaF-Lernende mit ungeeigneten Erklärungen für ihre fehlerhaften Artikelentscheidungen auftreten. Auch in der einschlägigen Fachliteratur sind häufig unzutreffende Deutungen anzutreffen, und in Lernergrammatiken oder Lehrbüchern waren, soweit ich das überblicken konnte, gar keine Angaben zu finden, obwohl etwa Bisle-Müller 1992: 51 f. oder Werner 1978: 216 f. (Plural) und 228 f. (Singular) die Problematik klar analysiert haben.

So hieß es bei Grimm / Heinrich 1976: 30 f., um ein Beispiel im Singular anzuführen, anstatt eines Possessivpronomens könne ausschließlich der Definitartikel stehen, da „das der Sembestand des Semems `ein´ nicht erlauben würde“ („*A. nahm B. den Bleistift weg*“ könne ausdrücken, dass es sich um B.s Bleistift handle, „*Er nahm ihm einen Bleistift weg*“ jedoch nicht). Aber auch in einer aktuellen Auflage der Duden-Grammatik - mit einem Beispielsatz im Plural - ist zu lesen, dass bei näherer Attribuierung eines Substantivs, insbesondere durch Relativsätze (Bspl.: „*Auf dem Tisch stapelten sich die Hefte, die ich behalten wollte*“, cf. 2.1.2), ein kataphorisch eingesetzter DA stehe, da das Substantiv durch die Attribuierung näher bestimmt bzw. identifiziert und somit „*Auf dem Tisch stapelten sich Hefte, die ich behalten wollte*“ nicht möglich sei (Duden 4 2006: 299). Ich möchte in der Folge aufzeigen, was in theoretischer wie auch in praktischer Fachliteratur vernachlässigt wird, nämlich, wie sich solche Sätze, die sehr wohl auch mit dem IA möglich sind, semantisch von ihrer jeweiligen Version mit dem DA unterscheiden. Hierzu seien zunächst wiederum ein paar einfache Beispielsätze aus der Budweiser Unterrichtspraxis angeführt:

- (4a) *Jan ist ein Schüler aus Prag. Er ist der beste Schüler in seiner Klasse.*
- (4b) *Prag ist eine Stadt in Mitteleuropa. Es ist die Hauptstadt von Tschechien.*
- (4c) *In der Schule lernt Jan Sprachen, auch die deutsche Sprache.*
- (4d) *In der Tschechischen Republik ist es sehr sinnvoll Deutsch zu lernen.*

In Satzbeispiel 4a kann Jan noch so ein „bestimmter“ oder „konkreter“ Schüler sein - selbst die zusätzliche Angabe über ihn, dass er aus Prag sei, ändert nichts daran, dass es sehr viele, zumindest aber mehr als einen Schüler gibt. Jan ist, selbst nur auf Prag bezogen, keineswegs der einzige Schüler, den es dort gibt. Er ist nicht einmal in seiner Klasse der einzige Schüler, wäre deshalb auch nicht etwa „*der* Schüler seiner Klasse“. Aber besten

Schüler gibt es in seiner Klasse nur einen einzigen. Dies liegt in der Semantik des Superlativs, wodurch bei der von mir vorgeschlagenen Betrachtungsweise eigene Artikelgebrauchsregeln für den Superlativ verzichtbar werden. Im zweiten Satz von (4a) heißt es deshalb in der Tat „*der beste Schüler*“. Denn während der IA anzeigt, dass jemand oder etwas (4b) nicht der bzw. das einzige ist (also - wie ich es nennen möchte - „Partialität“ ausdrückt), so indiziert der DA hingegen, dass es sich, absolut oder zumindest im gegebenen Kontext, um den bzw. das einzige handelt („Unikalität“, abgeleitet vom in der Fachliteratur verbreiteten „unikal“). Selbstverständlich bedarf es für solche Kontexte nicht unbedingt des Superlativs, wie in Beispiel 4b zu erkennen ist.

Im zweiten Teil von (4c) lernt Jan nicht irgendeine Sprache von vielen, sondern Deutsch; und *deutsche* Sprache existiert zumindest im gewöhnlichen Sprachgebrauch nur eine einzige, weshalb vor ihr der Definitartikel zu stehen hat. Denn was würde „*eine* deutsche Sprache“ anderes bedeuten, als dass es nicht bloß eine einzige deutsche Sprache gäbe? Dasselbe gilt für Satz 4d: So wie „Sprache“ ist auch „Republik“ ein ganz gewöhnliches zählbares, einen Artikel benötigendes (cf. 2.1.2.1) Appellativum, und nicht ein artikelfreies Namenwort wie z. B. „Deutsch“ (4d) oder etwa „Tschechien“ (s. noch Kap. 4.2.1.4). Die durch das Adjektivattribut verursachte Unikalität verlangt jedoch anstatt des indefiniten den definiten Artikel; und in Satzbeispiel 3e aus Kap. 2.1.2.3 - an dieser Stelle ist die dort angekündigte zweite mögliche Erklärung zu ergänzen - könnte „*Er stellte ein Fahrrad ab...*“ neben *negativer* Besitzzuordnung zu Jan auch ausdrücken, dass er - wenngleich in diesem Beispiel nicht besonders logisch - mit zwei Fahrrädern unterwegs war und nur eines davon abgestellt hat.

Wiederum ganz anders verhält es sich im ersten Teil von (4c): Warum steht hier der Indefinitartikel (im Plural), und nicht der definite? - Ein Satz wie „*Jan lernt die Sprachen*“ würde ohne weiteren (hier insb. anaphorischen) Kontext etwas Unmögliches bedeuten, denn niemand ist imstande, alle Sprachen der Welt zu lernen. Überdies könnte in diesem Satzbeispiel, mit konkreterem Kontext, aus dem Gebrauch des Indefinitartikels interpretiert werden, dass Jan auch nicht alle Sprachen, die in seiner Schule angeboten werden, sondern eine Auswahl, vielleicht zwei davon lernt. Ein noch deutlicheres Satzbeispiel haben wir in Kap. 1.3.1 gesehen, wo die beiden Aufforderungen „*Können Sie mir [neben Budweis] auch andere Kreishauptstädte Tschechiens nennen?*“ und „*Können Sie mir auch die anderen Kreishauptstädte Tschechiens nennen?*“ gegenübergestellt wurden. Im Plural drückt der Definitartikel im Gegensatz zum indefiniten also aus, dass es sich nicht um einige, nur eine

Teilmenge bildende Ob- bzw. Subjekte handelt („Partialität“), sondern um - im jeweiligen Kontext - alle von ihnen („Totalität“).²⁵

Mit diesen Überlegungen lassen sich auch die eingangs zitierten Beispiele aus Grimm / Heinrich 1976 sowie Duden 4 2006 differenzierter deuten: „*A. nahm B. einen Bleistift weg*“ kann sehr wohl auch heißen, dass dieser Bleistift dem B. gehört. Indem hier trotzdem nicht der zuordnende DA (cf. Kap. 2.1.2.3), sondern der IA verwendet wird, lässt sich darüber hinaus ausdrücken, dass B. im gegebenen Kontext nicht bloß einen einzigen, sondern mehr als einen Bleistift bei sich hatte. Und mit einem sehr wohl korrekten Satz wie „*Auf dem Tisch stapelten sich Hefte, die ich behalten wollte*“ kann der Version mit dem DA vor den *Heften* die Tatsache gegenübergestellt werden, dass dort nicht alle solchen Hefte lagen, sondern dass es, an anderem Ort, noch mehr davon gibt. Außerdem - um noch einmal in den Singular zurückzukehren - existiert diese Artikelfunktion sogar bei den unzählbaren, also zunächst artikelfreien Substantiven, vor allem bei den Konkreta unter ihnen, also etwa Stoffnamen wie z. B. Nahrungsmittelbezeichnungen (Brot, Käse, Limonade,..., cf. 2.1.2.1). Hier wurde Heinrichs 1954: 37 von Vater 1979a: 121f. zu Unrecht kritisiert. Denn abgesehen von Bedeutungsunterschieden, wie sie in 2.1.2.3 behandelt worden sind, kann z. B. zwischen „*Hast du Käse gegessen?*“ und „*Hast du den Käse gegessen?*“ auch derjenige bestehen, dass es sich in der ersten Frage nur um „etwas Käse“, also eine unbestimmte (Teil-)Menge, handelt (Partialität), in der zweiten jedoch um den ganzen Käse, also alles, was - im gegebenen Kontext - davon vorhanden ist (wie im Plural nicht „Unikalität“, sondern „Totalität“). Wenn man freilich wie Heinrichs 1954: 37 auch in diesem Bereich mit prädikativen Definitionssätzen wie „*(Das) Gold ist ein Metall*“ arbeitet, lässt es sich nicht so einfach zu den obigen Erkenntnissen gelangen.

Mit den Abstrakta verhält es sich in diesem Zusammenhang jedoch nicht so eindeutig. Es sei hier nochmals auf das Beispiel aus Kap. 1.3.3.1, „*Die Kunst des 19. Jahrhunderts*

²⁵ Vgl. auch die Bezeichnung des DA als „Totalisator“ (etwa Schanen 1993) oder - in Opposition zum IA als Vertreter der „Quantoren“ (Vater 1982) - als „All-Quantor“ (z.B. Werner 1978). Im unterrichtlichen Kontext jedoch sollten diese Termini, auch Anaphora / Kataphora etc., im Gegensatz zu „*zählbar / unzählbar*“ bzw. „*kann man (nicht) zählen*“ nicht eingesetzt, sondern verschiedene Ersatzwörter bzw. -phrasen (s. Kap. 4.2) verwendet werden.

Als „Totalisator“ - das sei hier nur am Rande vermerkt - wirkt der DA auch in häufig vorkommenden stereotypen Äußerungen wie „*Die Amerikaner trinken gerne Cola*“ („alle“ - inhaltlich zutreffender wäre der IA Pl.). Solche Sätze sind jedoch klar zu trennen von einer Klassenangabe im Plural wie „*Die Amerikaner waren die ersten auf dem Mond*“ (sicher nicht alle - dennoch wäre der IA hier nicht möglich); und sogar im Genitiv - „*die Ankunft der Amerikaner auf dem Mond*“ - überwiegt hier keineswegs die morphologische Funktion der Kasusmarkierung über „*die sonst durch den bestimmten Artikel ausgedrückte Definitheit*“ (Zifonun 1997: 1957), also über seine - wenngleich a. a. O. ganz falsch angegebene - semantische Funktion. Denn „*die Ankunft von Amerikanern auf dem Mond*“ wäre grammatisch genauso möglich, würde aber etwas anderes bedeuten.

finde ich sehr interessant“, eingegangen. Abgesehen davon, dass gerade „Kunst“ auch zählbare Bedeutung haben kann, steht der DA vor *Kunst* in dieser Aussage nicht aufgrund von „allgemeiner Bekanntheit“ (wie es bei Reimann 2005: 104 heißt), sondern deswegen, weil dieses Substantiv durch besondere Attribuierung (Genitiv) eine gewisse *Zuordnung* erfährt. Es handelt sich dadurch nicht mehr um *irgendwelche* Kunst (wie etwa im einfachen Satz *„Ich mag Kunst“*), sondern speziell um diejenige des 19. Jahrhunderts; genauso wie in (3e) nicht von *irgendeinem* Fahrrad die Rede war, sondern von demjenigen des kleinen Jan. Diese Problematik ist also Kap. 2.1.2.3 zuzuordnen; doch selbst hier könnte argumentiert werden, dass auch ein Satz wie *„Kunst des 19. Jahrhunderts finde ich interessant“* eine sprachlich korrekte Aussage ist, die sich von derjenigen aus Reimanns Grundstufengrammatik dadurch abhebt, dass man betont, nicht von der gesamten Kunst des 19. Jahrhunderts zu sprechen („Totalität“), sondern nur von einigen besonderen Richtungen aus dieser Epoche („Partialität“).

Schließlich führen auch zahllose Konkreta, die - wie es in fachwissenschaftlichen sowie didaktischen Veröffentlichungen oft heißt - „allgemein bekannte“ Sachen (wie z.B. *Sonne*) und Personen (etwa *Bundeskanzler*) seien, den DA nicht aufgrund dieser „Bekanntheit“ vor sich. Abgesehen davon, wie problematisch die Dichotomie bekannt/unbekannt im artikelgebrauchsdidaktischen Zusammenhang ist (vgl. die diesbezüglichen Ausführungen in 1.3.3), geht es bei solchen Konkreta darum, dass sie „Unika“ sind. Dieser Terminus ist in der Fachliteratur weit verbreitet, bisweilen auch mit reicher Differenzierung, z. B. bei Grimm / Kempter 1992: 20-33 in „absolute“, „relationale“, „situative“ und „lokal / temporal situierte Unika“. Solche Differenzierungen haben sich in didaktischer Hinsicht jedoch als weitgehend verzichtbar herausgestellt; der Verweis auf den (gegebenen) Kontext ist in der Regel völlig ausreichend (vgl. Zifonun 1997: 1958: „auf den jeweiligen Handlungs- oder Textzusammenhang“).²⁶

2.1.2.5 Zusammenfassung

Während meiner langjährigen Unterrichtspraxis an der Pädagogischen Fakultät der Universität Budweis haben sich für mich vier didaktisch relevante syntaktisch-semantische

²⁶ Zuletzt könnte die Aufstellung eines Artikelfunktionspaares „Partialität – Unikalität/Totalität“ bei den generischen Definitionen der Art *„Der Löwe ist ein Säugetier“* erklären, warum vor *Säugetier* ein IA stehen muss: Hier handelt es sich nicht etwa um Individualisierung (im Gegensatz zur Klasse, cf. 2.1.2.2), sondern ebenfalls um die Tatsache, dass Löwen nicht die einzigen Säugetiere auf der Welt sind (vgl. aber z. B. mit *„Der Löwe ist das edelste Säugetier“*).

Artikelfunktionen herauskristallisiert: Die erste, grundlegende Funktion, nämlich die Differenzierung von Zählbarkeit versus Unzählbarkeit, wird vom indefiniten (Markierung von Zählbarkeit) in Opposition zum Null-Artikel (Unzählbarkeit) realisiert (Kap. 2.1.2.1). Mit definitem und indefinitem Artikel hingegen wird jeweils auf „Klasse“ sowie, im Gegensatz dazu, auf „Individuum“ verwiesen (2.1.2.2). Und schließlich können mit dem Definitartikel in Opposition zu *beiden* anderen Artikelformen IA und NA Deixis, Anaphora und Koordination (2.1.2.3) sowie Unikalität (im Singular) bzw. Totalität (im Plural und bei Unzählbaren, 2.1.2.4) ausgedrückt werden.

Insbesondere bei den in 2.1.2.3 und 2.1.2.4 erörterten Artikelfunktionen ist es möglich, dass der DA nicht bloß eine dieser Funktionen, sondern mehr als eine gleichzeitig ausfüllt (cf. Sommerfeldt / Starke 1998: 110). In didaktischer Hinsicht bedeutet dies in der Regel jedoch, dass es noch eindeutiger wird, warum in solchen Fällen nicht eine andere Artikelform zu setzen ist. So liegt etwa im zweiten Satz von Beispiel 3c, *„Jan hat sich ein neues Fahrrad gekauft. Er ist sehr zufrieden mit dem Fahrrad“* (Kap. 2.1.2.3), sowohl Koordination als auch Anaphora vor. In der isoliert betrachteten Sequenz 3e (*„Aber bald hatte er Hunger. Der Hunger wurde immer größer. Er stellte das Fahrrad ab und ging zu einem Imbissstand“*) sind bei *„Der Hunger“* ebenfalls Anaphora und Koordination der Fall, beim folgenden *„das Fahrrad“* kann jedoch nur von Koordination die Rede sein. Dafür ließe sich hier zusätzlich von „Unikalität“ sprechen, denn angenommen, Jan wäre, wenn in diesem konkreten Beispiel zwar eher unrealistisch, mit zwei Fahrrädern unterwegs gewesen, wäre es möglich, dass er nicht beide, sondern nur eines abstellte, was explizit mit dem IA ausgedrückt werden könnte.

Zudem wird bei genauerer Betrachtung dieser beiden Artikelfunktionsgruppen ersichtlich, dass dank ihnen auf zahlreiche „Extraregeln“ bzw. Ausnahmen verzichtet werden kann (cf. etwa die „Superlativregel“ für den DA) und viele dieser Regeln sogar inhaltlich unzutreffend sind. So ist etwa die Anweisung *„Kein Artikel steht bei Stoffnamen (wie etwa Nahrungsmittel) etc. ...“* nicht nur deswegen falsch, weil diese oft sehr wohl auch eine zählbare Bedeutung haben können (vgl. Kap. 2.1.2.1) und dann in der Regel einen IA vor sich brauchen, ganz abgesehen davon, dass es z. B. unter den Nahrungsmitteln zahllose grundsätzlich zählbare und somit „artikelpflichtige“ gibt. Überdies ist in 2.1.2.3 sowie 2.1.2.4 beschrieben worden, dass nicht nur die zählbaren, sondern ebenso alle unzählbaren Substantive in einem Kontext vorkommen können, der die Verwendung eines Definitartikels vor ihnen erforderlich macht.

Bei all diesen Überlegungen zu syntaktisch-semantischen Artikelfunktionen stand weniger systemlinguistische Vollständigkeit im Vordergrund als vielmehr eine möglichst große Relevanz in artikeldidaktischer Hinsicht, obwohl selbstverständlich auch mit ihnen nicht sämtliche Probleme der Artikelgebrauchsdidaktik erklärt oder gar gelöst werden können. Doch wenn es im 4. Teil der vorliegenden Arbeit eine Didaktikkonzeption vorzustellen gilt, die im Wesentlichen auf diesen syntaktisch-semantischen Artikelfunktionen basiert, wird auch ersichtlich werden, dass sie bei der Sprachproduktion DaF-Lernender selbst noch auf höherer Lernstufe verhältnismäßig oft eine wichtige Rolle spielen. Zudem bekräftigen die Ergebnisse der Artikelfehleranalyse aus Teil 3 (Anh. 5.3.4), dass gerade im Zusammenhang mit derlei Funktionen auch eine auffällig hohe Fehleranfälligkeit zu bestehen scheint, sie also tatsächlich als besonders didaktisch relevant eingestuft werden können.

2.2 Andere Sprachen - andere Voraussetzungen zum Artikelgebrauchslernen

Nach den Betrachtungen zu den Funktionen der Artikel im heutigen Standarddeutsch soll ein kurzer Blick darauf geworfen werden, wie andere Sprachen hinsichtlich ihrer „Artikelgrammatik“ beschaffen sind. Vom Tschechischen, also der Erstsprache der Studierenden, die das Textkorpus für die Artikelgebrauchsfehleranalyse im 3. Teil der Arbeit erstellt haben, wurde schon hervorgehoben, dass es eine gänzlich artikellose Sprache sei, also eine Sprache, die grammatische wie auch syntaktisch-semantische Artikelfunktionen mit anderen Mitteln oder auch gar nicht ausfüllen kann bzw. muss. Dieser Thematik wird sich der dritte Abschnitt des 2. Teiles vorliegender Arbeit zu widmen haben. Wie aber bereits in Kap. 1.2.1 betont wurde, sind solche gänzlich artikellose Sprachen nicht die einzige Alternative zum Deutschen und seinem bzw. ihm ähnlichen Artikelsystemen, sondern es existieren zusätzlich zahlreiche anders gestaltete Artikelsysteme, die einerseits bezüglich ihrer morphologischen Komplexität zwischen dem Deutschen und dem Tschechischen eingeordnet, andererseits als noch facettenreicher denn das deutsche Artikelsystem kategorisiert werden können. Die folgende überblicksartige Betrachtung solcher anderer Artikelsysteme sowie gänzlich artikelloser Sprachen beschränkt sich auf ausgewählte europäische und besonders große außereuropäische Sprachen. Dennoch soll das „deutsche System“ dadurch zumindest skizzenhaft in einen diesbezüglichen Kontext gestellt und grundsätzlich aufgezeigt werden, dass sich nicht nur tschechische DaF-Lernende bei der Aneignung des korrekten

Artikelgebrauchs in einer Situation befinden, die besonderer didaktischer Unterstützung bedarf, sondern auch Sprecher und Sprecherinnen zahlreicher anderer Sprachen, wenn sie die deutsche zu erlernen beabsichtigen.

2.2.1 Verschiedene „Artikelsysteme“ in den Sprachen der Welt

Im Gegensatz zu Demonstrativa sowie zumindest den ersten beiden kardinalen Numeralia, die in allgemeiner Sprachwissenschaft wie auch ethnolinguistischer Forschung weithin als sprachliche Universalien bezeichnet werden (König 2004: 27; Ifrah 1992: 17 f.), gibt es morphosyntaktisch und semantisch mit dem Artikel im Deutschen vergleichbare Strukturen bei weitem nicht in allen Sprachen der Welt. Vielmehr sei, wie etwa Heinz Griesbach (1986: 339) meint, *„nicht zu übersehen, dass in den meisten Sprachen kein Artikel vorhanden ist“*. Speziell zum definiten Artikel äußerte sich in diesem Zusammenhang Himmelmann 1997: 1 (*„Definitartikel finden sich nur in wenigen Sprachen“*). Bezüglich des indefiniten Artikels sei nochmals auf die Problematik der prinzipiellen Differenzierung von Indefinitartikel und Numerale hingewiesen. Aber es gibt auch zahlreiche Sprachen, darunter etwa das der abendländischen Kultur ebenso wie das artikellose Latein zugrunde liegende Altgriechisch, die zwar über einen definiten Artikel, ansonsten aber nur über das Numerale *ein* und keinen Indefinitartikel als solchen verfügen.

Diese Differenzierung würde jedoch, wollte man sich ein detailliertes Bild von den „Artikelsystemen in den Sprachen der Welt“ machen, bei weitem noch nicht ausreichen. Überdies existieren zahlreiche Überlappungen zwischen einzelnen Systemen. Vor allem - deshalb die Anführungsstriche um den Terminus *Artikel-System* - besteht für die Erfüllung syntaktisch-semantischer Funktionen, die im Deutschen die Artikel übernehmen, in anderen Sprachen in morphologischer Hinsicht ein derartiger Facettenreichtum, dass Jiří Krámský, in der *conclusion* seiner Arbeit *‘The article and the concept of definiteness in language’* meinte, *„we can safely assert that there is no other linguistic category that is expressed by such diverse means...“* (Krámský 1972: 199). Zudem wird beim Studium dieser Monographie besonders klar erkenntlich, dass hinsichtlich der Morphologie der unterschiedlichen Artikelsysteme weder zur typologischen noch zur genealogischen Klassifizierung von Sprachen irgendwelche direkten Bezüge herzustellen sind. Sowohl in Gruppen von Sprachen, die nach typologischen Gesichtspunkten, als auch in solchen, die gemäß Sprachverwandtschaft kategorisiert worden sind, können die unterschiedlichsten „Artikelmorphologien“ vorkommen. So sind etwa isolierende Sprachen meist gänzlich

artikellos. Doch das moderne Englisch, nach typologischen Kriterien eher als isolierend denn als flektierend zu bezeichnen (cf. Boettcher 2009: 12), verfügt sehr wohl über ein differenziertes, dem Deutschen sogar weitgehend ähnliches Artikelsystem mit Definit-, Indefinit- sowie Null-Artikel. Im genealogischen Sinne gehört die englische jedoch zu den indoeuropäischen Sprachen, die mit großer Wahrscheinlichkeit von einer artikellosen Urform abstammen, sich artikeltypologisch aber seit vielen Jahrhunderten wiederum in verschiedenste Gruppen einteilen lassen würden. Und innerhalb der agglutinierenden Sprachen wird an den in der Folge genannten Beispielen eine ebenso große Variation hinsichtlich der dort möglichen „Artikelsysteme“ auszumachen sein.

Aus heutiger Sicht ist beinahe unbegreiflich, dass im Zusammenhang mit solchen Kategorisierungen in Sprachen bzw. Sprachgruppen gemäß einer Herausbildung von „Artikelsystemen“ noch in den 1950er Jahren, nachdem die deutschsprachige Linguistik von nationalsozialistischer Sprachpolitik befreit worden war, Werner Hodler (1954: 15) die Meinung vertrat, dass *„also alle Sprachen, die zu einer Artikelentwicklung nicht gekommen sind, gewissermaßen als rückständige zu beurteilen“* wären, *„denen bei normalem Geschichtsverlauf diese Entwicklung noch bevorstünde“*, wobei er überdies seinem Diktum vom *„Artikel als Wucherung“* (S. 13, cf. 1.4.1) diametral widersprach.²⁷

Eine Kategorisierung von Sprachen nach artikelgrammatischen Gesichtspunkten aus didaktischen Beweggründen ist jedoch ein sinnvolles Unterfangen, denn mehrere empirische Untersuchungen haben belegt, dass die Fehlerhäufigkeit im Artikelgebrauch etwa bei Deutschlernenden mit gänzlich artikellosen Grundsprachen signifikant höher ist als bei solchen, deren Erstsprachen über ein dem Deutschen zumindest ähnliches Artikelsystem verfügen (cf. Grimm 1985, insb. 158-160 sowie Anm. 2, S. 161; auch Demme 2001a: 577 f.). Hierbei sind nicht so sehr Unterschiede in der morphologischen Ausgestaltung eines in struktureller Hinsicht ähnlichen Artikelsystems ausschlaggebend, sondern grundsätzliche strukturelle Abweichungen, bis hin zu gänzlicher Artikellosigkeit, vom im Deutschen vorhandenen System. Es ist viel weniger erheblich, *wie*, also durch welche morphologische Form, sondern vielmehr *ob* die Nominaldetermination überhaupt durch morphologische bzw. lexikalische Mittel ausgedrückt wird.

²⁷ Auf die „*völlige Grundlosigkeit und Unhaltbarkeit*“ von derlei „*Konzeption*“ (Admoni 1982: 128, auch etwa Vater 1979a: 122) braucht hier nicht näher eingegangen zu werden; interessanter ist in diesem Kontext die entgegengesetzte Sichtweise insbesondere des DA als „*negativwertig*“ (Stegmüller 1960: 171 f., zit. n. Bisle-Müller 1991: 1). Denn neben seinen „*tüchtigen Leistungen auf dem Gebiet der Metaphysik*“ (v.a. durch die Substantivierungsfunktion, die laut Bisle-Müller bereits Moritz Schlick besonders betont hatte) könne er bei eingehender Betrachtung ebenso mit Ideen bis hin zu „*philosophischer Rechtfertigung von Diktaturen*“ in Zusammenhang gebracht werden.

Bei den folgenden Ausführungen sollen also nicht wie bei Krámský Detailreichtum oder gar größtmögliche Vollständigkeit bei der Beschreibung unterschiedlicher morphologischer Phänomene, sondern grundsätzliche, für eine Artikelgebrauchsdidaktik relevante strukturelle Unterschiede zum Deutschen im Vordergrund stehen. Deshalb wird in der Folge nicht auf Krámskýs Hauptgliederung verschiedenster Artikelsysteme in den Sprachen der Welt zurückgegriffen werden (*„unabhängige Wörter“, teilweise bzw. ausschließlich klitische Elemente, anderen Wortarten inhärente Strukturen*), sondern, vorwiegend von didaktischen Erwägungen geleitet, eine Einteilung in vier artikeltypologische Sprachengruppen vorgenommen. Diese vier Gruppen konstituieren sich aus (1.) Sprachen mit strukturell dem deutschen mehr oder weniger vergleichbarem Artikelsystem, (2.) Sprachen mit in struktureller Hinsicht komplexeren Systemen, (3.) Sprachen mit weniger komplexen Systemen und schließlich (4.) Sprachen ohne Artikelsystem.

2.2.1.1 Sprachen mit strukturell dem deutschen mehr oder weniger vergleichbarem Artikelsystem

Wie in den obigen Ausführungen angedeutet, ist unter „strukturell vergleichbar“ gemeint, dass die in der Folge genannten Sprachen für die Erfüllung ähnlicher syntaktisch-semanticischer Funktionen über die gleichen linguistischen Kategorien verfügen wie das Deutsche, also über eine sprachliche Form, die dem definiten, und eine weitere, die dem indefiniten Artikel entspricht, sowie in der Regel auch über die grammatisch geregelte Möglichkeit, keine dieser beiden Formen einzusetzen, also über einen „Null-Artikel“, der insbesondere auch „formgleich“ mit dem IA im Plural ist. Gerade im Zusammenhang mit dem Nullartikel (im Singular), aber auch mit den beiden anderen Artikelformen, können dabei im Detail, besonders im „idiomatischen“ bzw. „konventionalisierten“ (Grimm 1985: 160 f., 1986: 13) Bereich, gewisse Unterschiede zum Deutschen vorhanden sein, auf die im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht eingegangen werden muss (s. dazu ebf., sehr ausführlich, Krámský 1972), denn es geht hier ausschließlich um eine prinzipielle Parallelität der Systeme im elementaren, grammatisch und insbesondere semantisch motivierten Bereich: Für die in Kap. 2.1.2 aufgezeigten Oppositionen stehen auch zwei sprachliche Formen (und eine Nullform) zur Verfügung, die im elementaren freien Gebrauch weitgehend analog zu denen im Deutschen eingesetzt werden.

Als erste Sprache ist hier die bereits erwähnte englische zu nennen. Denn abgesehen von gewissen Detailunterschieden im Gebrauch der einzelnen Artikelformen (vor allem bei idiomatischen, lexikalisierten Wendungen, vgl. Grimm 1986, insb. 132 f.), kann die Struktur bzw. das System dieser Formen als prinzipiell analog zu denen des Deutschen betrachtet werden. Dies sei deshalb besonders hervorgehoben, weil heutzutage ja immer mehr DaF-Lernende die deutsche Sprache lernen, nachdem sie bereits die englische bis zu einem gewissen Grad erlernt haben („DaFnE“, vgl. etwa die in 1.3.3.2 erwähnten englischen Beispielsätze in DaF-Lehrwerken wie Neuner u.a. 2008).²⁸

Neben dem Englischen muss hier das mit ihm sowie mit dem Deutschen eng verwandte Niederländisch genannt werden (DA Sg. *de* / *de* / *het*, Pl. *de* - IA Sg. *een*, cf. Gabriel-Kamminga / Roodzant 2004: 11 f.). Weiters reihte Krámský 1972: 78 zu diesem Typus auch eine der romanischen Sprachen, nämlich das Portugiesische, in dem Pluralformen des Indefinitartikels zwar vorhanden sind (*uns* / *umas*), im Gegensatz zu denen im Spanischen (2.2.1.2) aber eher die Funktion eines adjektivischen Indefinitpronomens innehaben (z.B. *uns livros* = einige, mehrere Bücher, cf. Morgado Kessler 2005: 15). Und schließlich gehört hierher auch das moderne Griechisch (Neugriechisch), das zusätzlich zum schon im Altgriechischen vorhandenen und umfassender als im Deutschen eingesetzten (Hoffmann 2007: 339) Definitartikel ebenso aus dem Numerales für 'eins' einen indefiniten herausgebildet hat (cf. Diamantopoulou / Lindberg 1997: 140 f. u. 161).

Morphologisch unterschiedlich, da den Definitartikel enklitisch realisierend, jedoch strukturell ebenso zu dieser ersten Gruppe zu zählen sind die nordgermanischen Sprachen wie Schwedisch, Norwegisch oder Dänisch (das archaische Isländisch verfügt nur über einen DA; Duppler / Van Nahl 2000: 25 f.). Etwa der schwedische Indefinitartikel (Singular) ist *en* (Utrum) bzw. *ett* (Neutrum), z. B. *en fader* / *moder* bzw. *ett barn* (ein Kind); der Definitartikel wird an das jeweilige Substantiv angehängt (cf. Bonner 2007: 27-29): Im Sg. *-(e)n* (utr.) bzw. *-(e)t* (neutr.): z.B. *flicka* → *flickan* (das Mädchen), im Pl. *-na* bzw. *-a/-en*: z.B. *flickor* → *flickorna* (die Mädchen).

²⁸ In der weitverbreiteten Fehlerkartei von Rug / Tomaszewski 1996, für DaF-Lernende mit „Ausgangssprache Englisch“ konzipiert, findet sich sinngemäß unter den Fehlern zu Artikelwörtern (Nr. 98-104) kein einziger zu den Artikeln im engeren Sinne. Englisch-Grammatiken für Deutschsprachige wiederum konzentrieren sich verhältnismäßig stark auf die Detailunterschiede im Artikelgebrauch der beiden Sprachen (so etwa Hoffmann / Hoffmann 2001: 45-70 oder Brough / Docherty 2000: 139-155). Swan / Walter 2001: 145 stellen einer allgemeinen Behandlung des englischen Artikelgebrauchs (auf S. 145-158, vor den anderen „determiners“) folgende grundlegende Bemerkung voran: „Most Western European languages have articles. So if you speak (for example) French, German, Spanish or Greek, you will not have too many problems with a/an and the: they are used mostly in the same way as your articles. There are a few differences: see pages 150-155. If you speak a non-Western-European language (for example Russian, Polish, Arab, Chinese, Japanese), you may find articles more difficult. Study all of this section, especially pages 148-149.“ Solcherlei explizite Klarstellungen waren in den von mir analysierten DaF-Lernergrammatiken nicht zu finden.

2.2.1.2 Sprachen mit in struktureller Hinsicht komplexeren Systemen

Die nicht indoeuropäische Nachbarsprache des Deutschen, Ungarisch, weist trotz seiner großen sonstigen Verschiedenartigkeit ebenfalls ein ziemlich analog strukturiertes Artikelsystem auf (DA Sg. u. Pl. *a / az* - IA Sg. *egy*, cf. Hegedüs 2006: 84-87). In dieser finno-ugrischen Sprache werden zur Erfüllung syntaktisch-semantischer „Artikelfunktionen“ neben DA und IA auch unterschiedliche Konjugationstypen eingesetzt (Krámský 1972: 183 f.), weshalb sie besser in das zweite Unterkapitel einzuordnen ist.

In diese Gruppe fallen auch, abgesehen vom bereits erwähnten Portugiesisch, alle weiteren großen romanischen Staatssprachen. Da als einzige romanische Sprache wie die eben erwähnten skandinavischen mit enklitischem DA ausgestattet, sei hier zunächst das Rumänische erwähnt. Der IA im Singular wird auch in dieser Sprache durch ein unabhängiges Wort (m. *un*, f. *o*) und im Plural hauptsächlich durch die Nullform realisiert; doch der DA wird, in Singular sowie Plural, an das Substantiv angehängt, z. B. *pantof* → *pantoful* (der Schuh), *pantofi* → *pantofii* (Pl.). Zusätzlich werden die Artikel in dieser Balkanbundsprache dekliniert (etwa *pantofului* = des Schuhes / dem Schuh - im Mask. lässt sich noch bes. gut das enklitische lat. *ille*, Gen. *illius*, erkennen; cf. Martinaş 2006: 54-59). In artikelgebrauchsdidaktischer Hinsicht sind all diese Besonderheiten bloß von morphologischer Art, doch der so genannte zusätzliche *articol posesiv* (*al* bzw. *a*, cf. Krámský 1972: 136-141) macht das rumänische Artikelsystem auch in struktureller Hinsicht zu einem komplexeren als das deutsche.

Die größte romanische Sprache, nämlich Spanisch, ist sowohl in struktureller als auch morphologischer Hinsicht bezüglich ihres Artikelsystems dem deutschen verhältnismäßig ähnlich. Doch auch sie reihe ich in dieses zweite Unterkapitel ein, denn ihr indefiniter Artikel verfügt auch über eine Pluralform (*unos - unas*, cf. Moriena / Genschow 2004: 86, insb. 87) und die Nullform für indefiniten Plural wird nur selten, z. B. in Aufzählungen, verwendet. Nun ließe sich einwenden, diese Tatsache mache das spanische Artikelsystem artikelgebrauchsgrammatisch nicht komplexer, sondern durch die klarere Trennung von Nullartikel (Singular) und indefinitem Plural gar weniger komplex als das deutsche; doch sie ist, ob so oder so, im DaF-didaktischen Sinne letztendlich von zu vernachlässigender Relevanz.

Eine solche Relevanz könnte zunächst eher für Deutschlernende mit zwei weiteren bedeutenden romanischen Sprachen als Erstsprache, nämlich Französisch und Italienisch, angenommen werden, die mit ihrem zusätzlichen Teilungs- bzw. Partitivartikel in Singular sowie Plural eindeutig über ein komplexeres Artikelsystem verfügen als das Deutsche.

Zudem ist in beiden Sprachen, insbesondere im Singular, auch ein Nullartikel möglich: „*J’ai peur*“ / „*Ho paura*“ (NA), im Gegensatz zu „*J’ai de l’argent*“ (Singular) / „*Ho dei soldi*“ (Partitiv Plural) - aber wiederum: „*Non ho soldi / Je n’ai pas d’argent*“ (cf. für das Französische Laudut 2006: 95-98 sowie, zum „Fehlen des Teilungsartikels“, 99-101; für das Italienische Da Forno / de Manzini-Himmrich 2002: 58-61, insb. 60). Doch letztlich zeigten ebenfalls für diese beiden großen romanischen Sprachen praktische Erfahrungen, sowohl im DaF-Unterricht als auch beim eigenen Fremdsprachenlernen, dass deutschsprachige Menschen, die eine dieser beiden Sprachen erlernen wollen, im Zusammenhang mit dieser Problematik mehr Schwierigkeiten haben als umgekehrt französisch- oder italienischsprachige DaF-Lernende mit dem weniger komplexen deutschen Artikelsystem (vgl., zum Französischen, die Untersuchung von Studer 2001, insb. S. 375, oder Kielhöfer 1993: 156 f.).

2.2.1.3 Sprachen mit weniger komplexen Systemen

Auch in der von Grimm 1985 beschriebenen empirischen Untersuchung konnten nicht nur die Proband/inn/en mit germanischen, sondern ebenso diejenigen mit romanischen Erstsprachen die besten Ergebnisse erzielen: Im Durchschnitt machten sie nur ca. halb so viele Artikelfehler wie die Sprecher/innen gänzlich artikelloser (hier ausschließlich slawischer) Sprachen (S. 158 f.); es ist interessant, wie durch diese Resultate der etwa bei Hessky 1994: 22 f. beschriebene „Kontrastmangel“ zwischen L1 und L2 als bedeutendste Fehlerquelle zumindest für das Artikelgebrauchslernen widerlegt wird. Von den Sprachen, die nicht gänzlich artikellos, aber artikelmorphologisch weniger komplex sind als das Deutsche, war in dieser Studie ausschließlich das Bulgarische (s. u.) vertreten. Für diese Balkansprache waren die Ergebnisse nicht so eindeutig wie diejenigen von Proband/inn/en mit gänzlich artikellosen sowie mit artikelmäßig dem Deutschen ähnlichen Erstsprachen. Dennoch erscheint mir die Annahme plausibel, dass genauso, wie deutschsprachige Französisch- oder Italienischlernende mit den komplexeren Artikelsystemen dieser beiden Sprachen besondere Schwierigkeiten haben können, auch DaF-Lernende, deren Erstsprachen zwar nicht gänzlich artikellos sind, aber über ein weniger komplexes Artikelsystem als das deutsche verfügen, bei der Aneignung eines korrekten elementaren Artikelgebrauchs im Deutschen größere Schwierigkeiten haben als solche mit Erstsprachen, wie sie in den beiden letzten Unterkapiteln behandelt worden sind. Zudem sprechen auch für diese Annahme

langjährige Unterrichtserfahrungen mit DaF-Lernenden, die über im Folgenden genannte Erstsprachen verfügen.

Solche Unterrichtserfahrungen konnte ich zunächst mit Deutschlernenden türkischer Muttersprache machen, die, vor allem im Bereich Deutsch als Zweitsprache, eine besonders bedeutende Gruppe unter Deutschlernern darstellen (cf. Thürmann 1995: 100 f.). Dabei kann „Zweitsprache“ ebenso in dem Sinne wörtlich genommen werden, dass sie relativ häufig vor dem Deutschlernen auch kein Englisch, das die Aneignung des Artikelgebrauchs im Deutschen positiv beeinflussen könnte, gelernt haben. Das Türkische gehört nämlich artikeltypologisch zu den Sprachen, die zwar über einen IA (*bir*, z.B. *bir gül* = eine Rose), aber über keinen DA verfügen. Dadurch kann der Nullartikel auch Definitheit ausdrücken, muss aber nicht (Krámskýs „*the non-occurrence of indefinite article with a word makes this word definite*“, 1972: 111, ist nicht korrekt): *Gül* kann „die Rose“ bedeuten, aber, so wie *bir gül*, auch „eine Rose“ (cf. Hoffmann 2007: 342 oder Çakır 2005: 18).²⁹

Selbstverständlich muss wie zuvor beim Ungarischen erwähnt werden, dass auch im Türkischen sowie in weiteren Turksprachen zusätzlich ein ganz anderes Mittel existiert, nämlich der „definite Akkusativ“, also eine spezielle Deklinationsform bei den Substantiven, mit der sich explizit Definitheit ausdrücken lässt. Doch abgesehen davon, dass es diese Form nur für den Akkusativ gibt, also bei weitem nicht in allen möglichen Fällen, in denen Substantive vorkommen, handelt es sich hierbei um ein Beispiel aus einem Artikelsystem, das im morphologischen Sinne dermaßen weit vom deutschen entfernt ist (so können Definitakkusativendung und *bir* auch gemeinsam stehen - Hoffmann 2007: 341), dass beim Erlernen des Artikelgebrauchs im Deutschen größere Probleme als für Deutschlernende mit Erstsprachen, die im ersten oder zweiten Unterkapitel genannt wurden, auftreten können.

Ähnliches gilt für Sprachen, die im Gegensatz zum Türkischen wie einst das bereits erwähnte Altgriechische zwar einen definiten, aber keinen indefiniten Artikel aufweisen. Dies trifft weitgehend für eine weitere nicht bloß im DaF-, sondern auch im DaZ-Bereich bedeutende Sprache zu, nämlich das Arabische. In dieser laut Haarmann 2002a: 421 einzigen nicht europäischen „Weltsprache“ existiert zwar, auch für andere semitische Sprachen typisch, eine enklitische Indefinitform, die je nach phonetischer Realisierung als „Nunation“ bzw. „Mimation“ bezeichnet wird (Krámský 1972: 148); und in einigen Dialekten werden sogar die Numeralia für *ein* und *eine* als indefinite Artikel gebraucht.

²⁹ Im Gegensatz zum Deutschen (cf. Kap. 1.2.1, 2.2.1) kann, zumindest bei Vorhandensein eines Adjektivattributs, durch die Stellung von *bir* innerhalb der NP eindeutig zwischen dessen Charakter als IA und demjenigen als Numeralia unterschieden werden (cf. Hoffmann 2007: 341, Anm. 26).

Doch Letzteres funktioniert nur für ganz bestimmte arabische Substantive (cf. Maher 1983: 166) sowie nur in gewissen Dialekten; und die Nunationsendungen werden in der modernen arabischen Umgangssprache zumeist ebenfalls nicht verwendet (cf. Balcik 2008: 13), wodurch etwa *walad* sowohl „Kind“ als auch „ein Kind“ bedeuten kann. Der sehr wohl umfassend existierende proklitische Definitartikel (*al-walad* = das Kind), in Singular und Plural gleich (Wightwick / Gafaar 2007: 10), ist durch jahrhundertelangen Sprachkontakt in den Anlaut zahlreicher Substantive der iberoromanischen Sprachen, insbesondere des Spanischen gelangt, und etwa in Form eines Toponyms wie „die Algarve“ (eigtl. „die *der*-Westen“) auch ins Deutsche.

Zuletzt seien aus dieser Gruppe zwei weitere europäische Sprachen angeführt, nämlich das bereits erwähnte Bulgarisch und neben ihm das Makedonische. Diese beiden Balkanbundsprachen verfügen zwar über keinen Indefinitartikel, aber, obwohl zu den slawischen Sprachen gehörig, so wie das Rumänische (2.2.1.2) über einen enklitischen definiten Artikel (z. B., cf. Krámský 1972: 156, bulg. fem. *ulica* = eine Straße / Straße, *ulicata* = die Straße).³⁰

2.2.2 Sprachen ohne „Artikelsystem“

Sämtliche slawischen Schwestersprachen der bulgarischen sowie makedonischen sind jedoch zur sehr großen letzten artikeltypologischen Sprachengruppe zu zählen, nämlich zu den gänzlich artikellosen Sprachen, die über keine oder nur beschränkte morphologische Strukturen zur Differenzierung von Definitheit und Indefinitheit verfügen. Gerade etwa die slawische Nachbarsprache des Bulgarischen und Makedonischen, die ebenfalls eine ganz bedeutende Rolle als L1 im Bereich Deutsch als Zweitsprache spielt, nämlich Serbokroatisch, kann Definit- und Indefinitheit ebenso mit morphologischen Mitteln unterscheiden, und zwar durch rudimentär aus dem Altslawischen erhaltene zwei unterschiedliche Deklinationsformen vieler ihrer qualitativen Adjektive (z.B. *novi* / *nov* = neu, Drilo 1994: 82 f.).³¹ Diese im Hinblick auf das Althochdeutsche, aber auch Altenglische, wo es ein derartiges System

³⁰ Einen vorgestellten DA („*la*“), aber keinen IA hat ebenso die einzige bedeutende Plansprache der Welt (medial verbreitet und auch als Erstsprache erworben - Haarmann 2002a: 115 f.), nämlich Esperanto - und dies, obwohl es erstmals mithilfe des artikellosen Russischen beschrieben worden ist.

³¹ Trotz nicht nur historisch-politischer, sondern auch sprachwissenschaftlicher Gründe für eine Differenzierung des Glossonyms Serbokroatisch (cf. Drilo 1994: unpag. Vorspann) wird hier der Einfachheit halber, und weil es ebenso Argumente für diesen Terminus gibt (Janich / Greule 2002: 267), auf eine solche Differenzierung verzichtet.

ebenfalls gab (cf. auch Anh. 5.2 d. vorl. Arb.), besonders interessante Erscheinung ist letztendlich jedoch, so wie z. B. der türkische „definite Akkusativ“, nur ein partielles Phänomen, zumal etwa Adjektive in prädikativer Position, egal ob das Subjekt definit oder indefinit ist, stets in der „indefiniten“ Form stehen (vgl. auch Panzer 1996: 201).

Ebenfalls, aber noch eingeschränkter, nämlich nur im Nom. sowie Akk. Sg. (Krámský 1972: 180), funktioniert die Nominaldetermination durch Adjektivattribute im dem Deutschen benachbarten Slowenisch; und auch manche serbokroatischen Adjektivendungen (z.B. Nom. Sg. fem., *nova*) unterscheiden sich bezüglich Definit- und Indefinitheit bloß durch ihre Quantität (Länge bzw. Kürze). Eine solche Differenzierung von Definitheit und Indefinitheit durch phonetische Mittel, insbesondere Betonung bzw. Intonation, existiert in vielen nicht indoeuropäischen Sprachen sogar weitaus umfassender als im Serbokroatischen, und auch ganz ohne Einsatz morphologisch-lexikalischer Strukturen. So gibt es etwa Sprachen, die allein durch die Positionierung der Betonung auf unterschiedliche Silben ihrer Substantive, also durch eine Art Verschiebung des Wortakzents, entweder Definitheit oder Indefinitheit dieses Substantivs ausdrücken können (cf. Krámský 1972: 186). Zwei weitere nicht indogermanische, wie Türkisch und das mit ihnen verwandte Ungarisch agglutinierende europäische Nationalsprachen, nämlich die ansonsten gänzlich artikellosen Finnisch (Mäkelä 2006: 8) und Estnisch (Hoffmann 2007: 337), realisieren diese Differenzierung durch Verschiebung des *Satzakzents*, wobei überdies eine Umstellung von Satzgliedern erfolgen kann, also syntaktische Mittel zum Einsatz gelangen.

Diese Strategie besteht in sehr vielen Sprachen der Welt (cf. etwa für das bereits beschriebene Türkisch Hoffmann a.a.O.: 342), doch durch ihren besonders stark synthetischen Charakter und die dadurch ermöglichte verhältnismäßig große Freiheit in der Wortstellung innerhalb von Sätzen sind es insbesondere alle weiteren slawischen Sprachen, die die Unterscheidung von Definitheit und Indefinitheit ihrer Substantive vor allem durch syntaktische Mittel zu verwirklichen imstande sind. Abgesehen von Bulgarisch und Makedonisch sowie einigen Dialekten des Russischen (Krámský 1972: 187 f.), müssen sämtliche slawischen Sprachen, mit zusammen beinahe 300 Millionen Sprechern (genauere Zahlen, auch zur Zweitsprachenproblematik insb. des Russischen und Ukrainischen, bei Panzer 1996, Teil I), als gänzlich artikellos kategorisiert werden. Dies gilt also auch für die tschechische Sprache, anhand derer in Abschnitt 2.3.2.1 zumindest grundsätzlich aufgezeigt wird, wie die Differenzierung von Definitheit und Indefinitheit insbesondere durch syntaktische Mittel dort ausgeführt wird. Ähnlich wie die slawischen verhalten sich diesbezüglich auch die mit ihnen innerhalb der indoeuropäischen Gruppe in enger

Verwandtschaft stehenden baltischen Sprachen (s. etwa für das Litauische Alberts / Barth 2006: 7, für das Lettische Hoffmann 2007: 337).

Von den zahllosen außereuropäischen gänzlich artikellosen Sprachen sollen im Rahmen dieser Arbeit nur zwei besonders große Gruppen bzw. Sprachräume erwähnt werden. Eine selbst im Vergleich zu allen slawischen Sprachen zusammengenommen noch weitaus größere Gruppe von gänzlich artikellosen Idiomen bilden die zur indoeuropäischen Familie gehörigen indo-iranischen Sprachen, die heute von ca. einem Sechstel der gesamten Weltbevölkerung gesprochen werden (Haarmann 2002a: 174). Dazu zählen insbesondere Hindi (Gatzlaff-Hälsig 2003: 59) und Urdu (gemeinsam auch „Hindustani“ genannt) sowie Bengali, aber auch viele weitere nordindische, oft vor dem Hindi als Erstsprache gesprochene Idiome und auch das Persische, die zusammen bereits heute über eine Milliarde Sprecherinnen und Sprecher aufweisen, wobei Haarmann 2002a: 23 für den gesamten südasiatischen Raum nach dem verhältnismäßig viel weniger stark bevölkerten und sprachlich komplexer gegliederten Schwarzafrika weltweit das mit Abstand stärkste Bevölkerungswachstum für die nächsten Jahrzehnte annimmt.

Deshalb werden all diese Sprachen, wenigstens zusammengenommen, hinsichtlich der Anzahl ihrer Sprecherinnen und Sprecher in absehbarer Zeit auch die - zumindest bei anhaltender politischer Stabilität und somit Familienpolitik - weniger stark wachsende, jedoch heute noch meistgesprochene Sprache der Welt übertreffen, nämlich das ebenso gänzlich artikellose Chinesische. Zumindest im als „Hochchinesisch“ bezeichneten und bei weitem am häufigsten gesprochenen Mandarin wird nur durch den Kontext bzw. die Stellung eines Substantivs innerhalb des Satzes deutlich, ob es eine definite oder eine indefinite Bedeutung hat. So kann etwa der Ausdruck *lǎoshī* ohne näheren Kontext gleichzeitig „Lehrer“ (Sg. u. Pl.), „ein Lehrer“, „der Lehrer“, „die Lehrer“, und das alles ebenso im Femininum, bedeuten (cf. Song 2006: 7). Schließlich seien hier als ebenfalls gänzlich artikellos zumindest erwähnt die weiteren großen ostasiatischen Sprachen Japanisch, mit ca. 125 Millionen ebenfalls von mehr Menschen als Erstsprache gesprochen als das Deutsche (Funatsu-Böhler 2006: 29), sowie Koreanisch, das mit beinahe 80 Mill. Muttersprachlern bezüglich Sprecherzahl nicht weit hinter dem Deutschen liegt (Park 2006: 8), und weiters die Bahasa Indonesia, die zwar vorwiegend als Zweitsprache, dies jedoch von mittlerweile weit über 200 Millionen Menschen, gesprochen wird (Krause 2004: 13 u. 26).

2.2.3 Mögliche Schlussfolgerungen für den Bereich DaF (sowie DaZ)

Wie bereits zu Beginn von Abschnitt 2.2 angekündigt, sollte mit dieser übersichtsartigen Erwähnung bloß der europäischen bzw. weltweit sprecherreichsten gänzlich artikellosen Sprachen nur grundsätzlich aufgezeigt werden, dass sehr viele Sprecherinnen und Sprecher teilweise besonders großer europäischer wie außereuropäischer Sprachen für das Erlernen eines korrekten elementaren Artikelgebrauchs, wie es ihn im Deutschen, aber auch im Englischen und weiteren mitunter häufig vor dem Deutschen gelernten „westeuropäischen“ Sprachen gibt (cf. Anm. 28, Swan / Walter 2001: 145), die schwierigstmöglichen Voraussetzungen in ihrer L1 haben, nämlich gänzliche Artikellosigkeit (vgl. ebf. nochmals Grimm 1985). Für die in Kap. 2.2.1.3 sowie 2.2.2 genannten Sprachen kann aufgrund ihrer geographischen Lage bzw. Größe eine gewisse Relevanz für den Bereich Deutsch als Fremd-, aber auch als Zweitsprache angenommen werden. Auf genauere Angaben darüber, wie viele Menschen, die solche Sprachen als Erstsprache sprechen, tatsächlich Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache lernen, kann im Rahmen vorliegender Arbeit jedoch verzichtet werden, zumal sich überdies nur schwer feststellen ließe, für wie viele Deutsch bloß eine Tertiärsprache ist, was deshalb von großer Bedeutung sein könnte, da die zuvor gelernte(n) Fremdsprache(n) meist Englisch (ganz besonders etwa in Indien), eventuell auch Französisch oder Spanisch sind, die allesamt über ein Artikelsystem verfügen, das mit dem des Deutschen grundsätzlich weitgehend vergleichbar ist. Doch wenn auch in diesen drei Sprachen der elementare Artikelgebrauch nicht korrekt erlernt worden ist - was mir langjähriger Kontakt mit Unterrichtenden sowie Lernenden bzw. Studierenden der eben genannten drei Artikelsprachen in der Tschechischen Republik immer wieder eindrücklich bestätigt hat -, können diese L2 auch wenig Einfluss auf die Aneignung des Artikelgebrauchs in der L3 Deutsch haben, und der Einsatz einer speziellen Artikelgebrauchsdidaktik kann auch für diese zahlreichen Deutsch-als-L3-Lernenden hilfreich sein. Außerdem sollte die im Rahmen der vorliegenden Arbeit präsentierte Didaktikkonzeption zum elementaren Artikelgebrauch relativ problemlos auch auf andere Artikelsprachen, allen voran Englisch, adaptierbar sein.

Letztendlich sprechen einige empirisch gesicherte Fakten eine klare Sprache, so etwa, dass ca. zwei Drittel aller 15-20 Millionen Deutschlernenden weltweit in Osteuropa leben (Huneke / Steinig 2000: 38), wo besonders viele artikellose Sprachen als L1 vorausgesetzt werden können. Hans-Jürgen Grimm (insb. 1986) ist, wie in 1.4.1 erwähnt, schon vor der

politischen Wende in all diesen Ländern auf diese spezielle Situation eingegangen. In den letzten Jahren ist in manchen osteuropäischen Ländern, so auch in der Tschechischen Republik, entgegen den Angaben, die diesbezüglich noch bei Ammon 1991: 434 oder 1993: 14 zu finden waren, das DaF-Lernen und folglich auch Deutschstudieren hauptsächlich zugunsten des Englischen etwas zurückgegangen. Doch *„insgesamt lässt sich sagen, dass die Nachfrage ... nach dem Boom, der dem Fall des Eisernen Vorhangs ... folgte, ... sich deutlich über der vor 1990 einpendelt“* (Krumm 2004a: 168). Und mit der allmählichen Entwicklung eines *„spezifisch europäischen Profils“* (S. 177 f.) für die deutsche Sprache könnte dies längerfristig vielleicht auch für unter Punkt 2.2.2 genannte große und demographisch sowie wirtschaftlich expandierende artikellose Sprachgemeinschaften Asiens gehofft werden (vgl. Götze / Pommerin 1995: 355 sowie Domińczak 1992: 47).

2.3 Einschlägige sprachkontrastive Betrachtungen Deutsch – Tschechisch

Der Vergleich zweier Sprachen bzw. ihrer Grammatiksysteme aus fremdsprachendidaktischen Erwägungen ist mit mehrerlei Problemen verbunden. So sind etwa Fragen zu klären wie: Was kann eigentlich verglichen werden (Problem der Äquivalenz)? Können statische Deskriptionen zweier Systeme („horizontale“) dem dynamischen Lernprozess gerecht werden („vertikale“ kontrastive Analyse, König 1983: 96; „Interimsprachenanalyse“, bereits bei Bausch / Raabe 1978)? Und wie wesentlich ist überhaupt der Anteil der sprachkontrastiv erklärbaren Fehlerursachen im Verhältnis zu anderen Einflussfaktoren?

Mit solchen Fragen hängt zusammen, dass *„der Anspruch, von kontrastiven Analysen her... Fehler zumindest überwiegend durch Interferenz aus der Grundsprache erklären zu können“*, in der einschlägigen Forschung immer wieder kritisiert und auch mehrfach empirisch widerlegt worden ist (Krumm 1983: 68). Doch mittlerweile gehören darauf zurückgehende Versuche, die Rolle der Erstsprache beim Fremdsprachenlernen völlig auszublenden, wie dies etwa im Kontext der so genannten Identitätshypothese nicht selten geschah (cf. Bausch / Kasper 1979: 9), der Vergangenheit an. Die „Binsenweisheit“ (Brdar-Szabó 2001: 200), dass eine L2 stets auf der Grundlage einer L1 erlernt wird, wird heute selbst von einstigen Kritikern des kontrastiven Ansatzes nicht mehr ernsthaft in Frage gestellt.

Nach und nach wurde wieder die Notwendigkeit der „Außenperspektive“ (Hessky 1994: 20) beim Fremdsprachenlernen postuliert. Ulrich Engel schrieb 1990 (b: 144 f.), künftige „ausgangssprachspezifische“ Grammatiken würden „die Muttersprachen der Lernenden mehr in Rechnung stellen“, als dies bisherige „Allerweltsgrammatiken“ getan hätten. Und Heinz Griesbach (1993: 67) meinte in diesem Zusammenhang gar, ohne einen kontrastiven Zugang fehle „der klare Blick auf die notwendige Didaktik zur Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache“. In der Folge sollen deshalb die grundlegendsten Phänomene der Nominaldeterminationsgrammatik der tschechischen Sprache aufgezeigt werden.³²

2.3.1 Zur Synthetizität der tschechischen Sprache

Gerade nach einem Streifzug durch unterschiedlichste Sprachen der Welt, wie er, wenngleich stark reduziert und ausschließlich auf determinationsgrammatische Belange bezogen, im vorigen Abschnitt stattgefunden hat, stimmt man zunächst der Feststellung Jaromir Povejšils (1989: 217) zu, dass es sich beim Tschechischen und Deutschen *„um zwei typologisch und strukturell relativ nahestehende Sprachen handelt“*.

Doch wenn man seinen Blickwinkel näher, etwa rein auf die „westeuropäischen“ indogermanischen Nationalsprachen rückt und dann das Deutsche und das Tschechische etwas genauer betrachtet (wozu am besten eine kontrastive Grammatik, sofern man des Tschechischen mächtig ist, m. E. diejenige von Štícha 2003, geeignet ist; vgl. aber auch, auf Deutsch, etwa Šimečková 2001), so erkennt man bald, dass selbstverständlich zahlreiche besondere Detailunterschiede auf sämtlichen sprachlichen Ebenen vorhanden sind, die zu den verschiedensten Interferenzphänomenen führen können (vgl., sehr konzentriert, Uhrová / Uher 1979), und überdies, dass die slawische Sprache Tschechisch ihren synthetischen Charakter nicht wie das germanische Deutsche stark abgebaut, sondern im Gegenteil so gut wie vollständig erhalten hat. Diese Besonderheit bewirkt einerseits, dass tschechische Texte, egal welcher Textsorte, in der Regel eine bedeutend geringere Wortanzahl aufweisen und schließlich auch merklich kürzer ausfallen als deutsche Paralleltexte. Die letztlich auf Jan Hus' *De orthographia bohemica* (Panzer 1996: 98) zurückgehenden, heute weltweit

³² Der Terminus Nominaldetermination bezeichnet im Rahmen d. vorl. Arb. nicht den Ausschnitt der Grammatik einer Sprache, der durch sämtliche Determinantien („Artikelwörter“), sondern bloß denjenigen, der in Artikelsprachen durch die Artikel im engeren Sinne, also DA, IA bzw. NA, realisiert wird. Die Bezeichnung „Artikelgrammatik“ erwiese sich im Zusammenhang mit gänzlich artikellosen Sprachen als ungeeignet.

verbreiteten diakritischen orthographischen Zeichen für die Lateinschrift tragen dazu zwar ebenfalls, aber verhältnismäßig weitaus weniger bei. Im Großen und Ganzen lässt sich aufgrund dieser Tatsache zumindest im sprachtypologischen Zusammenhang der Bemerkung von Jiří Kočí (nicht „Koci“, wie a.a.O.) u.a. 1992: 38 beipflichten, das Tschechische sei *„dem Lateinischen mit seiner großen Formenvielfalt näher als dem Deutschen, obwohl es auch zu ihm indoeuropäisch verwandt ist“*.³³

2.3.2 Grundzüge der Nominaldeterminationsgrammatik einer gänzlich artikellosen Sprache, dargestellt anhand des Tschechischen

Nicht zuletzt äußert sich der stark synthetische Charakter des Tschechischen in der Artikellosigkeit dieser slawischen Sprache und auch die - verglichen mit deutschen - geringere Wortanzahl tschechischer Texte ist unter anderem darauf zurückzuführen. Bei gründlicher sprachkontrastiver Betrachtung ist es zwar mitunter problematisch zu bestimmen, ob z. B. eine Sprache wie das Türkische tatsächlich einen indefiniten oder das Bulgarische einen definiten Artikel habe (vgl. Kap. 2.2.1.3). Denn dies hängt davon ab, was man im sprachtypologischen Kontext überhaupt unter „Artikel“ verstehen will. Wäre ein solcher etwa ausschließlich als „freies deklinierbares Morphem“ definiert, so wäre das türkische „*bir*“ kein Artikel, weil es - in einer agglutinierenden Sprache - nicht flektiert werden kann, und auch Brzezińska 2006: 89 (vgl. Kap. 1.2.2) hätte so gesehen mit ihrer Klassifikation des Türkischen als „artikellos“ nicht Unrecht gehabt. Auch das bulgarische Enklitikum, obwohl flektierbar, wäre dann kein definitiver Artikel, da es kein freies Morphem ist (vgl. hierzu Engel 1983: 86 f., wo diese Problematik anschaulich mit der Frage, ob es im Japanischen Verben gebe, illustriert ist).

Doch bei gänzlich artikellosen Sprachen wie etwa Latein oder Tschechisch sieht es diesbezüglich viel weniger kompliziert aus: Hier existieren grundsätzlich keine morphologischen Formen, keine „Wörter“ und demzufolge auch keine Wortart, über die man auf die oben angedeutete Art diskutieren könnte. Für das Tschechische gestaltet sich dies zum Beispiel folgendermaßen:

³³ Nicht bloß beim Erlernen des Tschechischen, sondern auch beim Übersetzen komplexer Texte ins Deutsche kann man diese Feststellung gut nachvollziehen - und erinnert sich bisweilen an einstige Aufgaben im Schullateinunterricht zurück.

Dort	ist	ein	Auto.
<i>Tam</i>	<i>je</i>	---	<i>auto.</i>
		Das	Auto ist neu.
		---	<i>Auto je nové.</i>

Oder etwa:

<i>Pišu</i>	<i>dopis</i>	<i>tuškou.</i>	Verh. Wortzahl: 3
Ich schreibe	den / einen Brief	mit dem / einem Füller.	7
...	<i>dopisy</i> (Pl.)	...	3
...	die Briefe / Briefe	...	6 bzw. 7

Die hohe Synthetizität des Tschechischen mit dafür typischen Erscheinungen wie einem reich ausgeprägten Endungsflexionssystem hat einerseits eine verhältnismäßig umfangreiche und komplizierte Formenlehre zur Folge. Andererseits wird durch sie bewirkt, dass die Syntax dieser Sprache, im Gegensatz zu stark analytischen oder gar isolierenden Sprachen wie z. B. dem Chinesischen oder auch dem Englischen (cf. 2.2.1), ausgesprochen frei und beweglich geblieben ist. Dies macht sich selbst in Sätzen wie den besonders einfachen obigen Beispielen bemerkbar. Den ersten Satz z. B. könnte man nämlich ebenso als „*Je tam auto*“ formulieren, ohne nennenswert gegen das sprachliche System zu verstoßen.

2.3.2.1 Determination mithilfe syntaktischer Mittel

Eine derart freie Syntax eröffnet verschiedene Möglichkeiten, die Aufgaben von Artikeln durch unterschiedliche Positionierung einzelner Satzglieder zu erfüllen, und dies in einem Maße, das Menschen, deren Erstsprache über ein differenziertes Artikelsystem verfügt, beeindruckend erscheinen kann. Zunächst muss hervorgehoben werden, dass selbst das konjugierte Verb bzw. Satzprädikat in der tschechischen Sprache nicht so fest an eine bestimmte Stelle bzw. an bestimmte Stellen im Satz gebunden ist, wie dies im Deutschen der Fall ist (vgl. nochmals das Bspl. *Je tam auto*). Prinzipiell ist zwar auch das Tschechische, im Gegensatz zum klassischen Latein, eine SVO-Sprache. Außerdem gibt es in dieser Sprache

andere Satzglieder, die fest an eine gewisse Position im Satz gebunden sind. Dabei handelt es sich um Klitika wie unbetonte Reflexiv- und flektierte Personalpronomina, aber auch die Hilfsverben für den Konjunktiv oder für das einzige Vergangenheitstempus (das auch im Tschechischen zumeist analytisch ist), die stets an zweiter Stelle eines Satzes zu stehen haben. So heißt es z. B.:

Gegenwart (da perfektiver Aspekt, eigtl. Zukunft):	<i>Já si koupím knihu.</i> (Ich - mir - kaufe - Buch)	Aber (ohne Betonung des pronominalen Subjekts):	<i>Koupím si knihu.</i>
Vergangenheit:	<i>Já jsem si koupil knihu.</i> (Ich - habe mir - gekauft - B.)		<i>Koupil jsem si knihu.</i>

Man erkennt also, dass diese tschechische Syntaxregel geradezu durch die große Freiheit anderer Satzglieder und insbesondere der Verbalformen (außer eben des klitischen Vergangenheitsauxiliars) ermöglicht wird. Überdies lassen sich verschiedene Satzglieder zu deren Betonung einfach an den Schluss des Satzes stellen („Rhematisierung“, cf. Štícha 2003: 182 f.), darunter, trotz des prinzipiellen SVO-Charakters, im Gegensatz zum Deutschen auch das Prädikat. Kočí 1992: 38 meinte hierzu, das Satzschlusswort sei „automatisch hervorgehoben“, was insofern von Bedeutung ist, als dadurch im Tschechischen sehr effektiv allein durch die Wortstellung verdeutlicht werden kann, welches Satzglied in einem Satz das Thema und welches bzw. welche das Rhema sind. In Kap. 2.1.2.3 wurde bereits angesprochen, dass dies stark mit artikelgrammatischen Belangen in Zusammenhang steht. So ist etwa der deutsche Beispielsatz

<i>Das Buch liegt auf dem Tisch.</i>

am besten zu übersetzen mit

<i>Kniha leží na stole.</i>	(Buch - liegt - auf Tisch)
------------------------------------	----------------------------

(Krámský 1972: 42 f.; für andere slawische Sprachen, insb. Russisch und Ukrainisch, vgl. Hoffmann 2007: 342 f.).

Hingegen heißt

<i>Ein Buch liegt auf dem Tisch.</i>

auf Tschechisch am ehesten:

<i>Na stole leží kniha.</i>	(Auf Tisch - liegt - Buch)
---	----------------------------

Aus diesen einfachen Beispielsätzen wird ersichtlich, wie im Tschechischen etwa ein Subjekt dadurch eine indefinite Bedeutung erhalten kann, indem es in rhematische Position, also an das Ende des jeweiligen Satzes gesetzt wird. Dies gilt aber ebenso in allen möglichen anderen Satzkonstellationen, so etwa, um bei ganz simplen Beispielen zu bleiben, ohne jegliches Objekt, wie bei:

„Die Tür öffnete sich...“ -

<i>..., a dívka vešla.</i>	<i>..., und das Mädchen kam herein.</i>
-----------------------------------	--

Aber:

<i>..., a vešla dívka.</i>	<i>..., und ein Mädchen kam herein</i>
--	---

(die 3. P. Sg. u. Pl. im Vergangenheitstempus werden ohne Hilfsverb gebildet, verhalten sich syntaktisch also wie das Präsens).

Oder z. B. mit Akkusativobjekt:

<i>Dívka rozbila vázu.</i>	<i>Das / Ein Mädchen zerbrach eine Vase.</i>
--	---

Aber:

<i>Vázu rozbila dívka.</i>	<i>Das / Ein Mädchen zerbrach die Vase; die Vase wurde von einem Mädchen zerbrochen</i>
--	---

(Bspl. ebf. n. Krámský 1972: 42 f.).

Es könnten jedoch auch etwa bloß Akkusativ- und Ortsergänzung umgestellt werden:

<i>Viděl dívku na ulici.</i>	<i>Er sah das Mädchen auf der Straße.</i>
<i>Viděl na ulici dívku.</i>	<i>Er sah ein Mädchen auf der Straße</i>

(cf. Bspl. 2a in Kap. 2.1.1.1), wobei man hier auch im Deutschen die beiden Objektsatzglieder austauschen würde, um den rhematischen Charakter von „*ein Mädchen*“ hervorzuheben (genauso wie man im vorherigen Beispiel sogar formulieren könnte: „... *und herein kam ein Mädchen*“).

Infinitivkonstruktionen oder etwa Vergangenheitstempus (mit Hilfsverb) beeinträchtigen dieses System keineswegs, sondern, da keine Pflicht zur Satzklammer wie im Deutschen besteht, diese aber im Gegensatz etwa zur englischen oder zu romanischen Sprachen sehr wohl möglich ist, unterstützen es sogar:

<i>Chci si koupit knihu.</i>	<i>Ich will mir ein Buch kaufen.</i>
<i>Chci si knihu koupit.</i>	<i>Ich will mir das Buch kaufen,</i>

und analog:

<i>Já jsem si koupil knihu.</i>	<i>Ich habe mir ein Buch gekauft,</i> im Gegensatz zu:
<i>Já jsem si knihu koupil.</i>	... <i>das</i> ...

Ohne Betonung des Subjektpronomens wäre auch möglich:

<i>Koupil jsem si knihu</i>	(indef.), oder
<i>Knihu jsem si koupil</i>	(def.),

und gar, um wieder in die Gegenwart zurückzukehren:

<i>Já si knihu koupím / Knihu si koupím</i>	etwa: <i>Das Buch kaufe ich mir (ob du nun willst oder nicht; was auch immer du davon hältst, o. Ä.).</i>
--	---

Mit diesen Ausführungen sollte illustriert werden, wie das Tschechische mit rein syntaktischen Strategien das Artikelsystem etwa des Deutschen zu ersetzen imstande ist. Obgleich dies hier unter Zuhilfenahme von möglichst einfachen Beispielen zu geschehen hatte, wurde ersichtlich, wie komplex und ebenso effektiv dieses System funktioniert. Solche tschechische Satzpaare eignen sich außerdem gut dazu, fortgeschrittenen Lernenden und auch Lehrenden diesen Sprachkontrast auf anregende Weise bewusst zu machen, indem man sie etwa in Einzel- oder Partnerarbeit ins Deutsche übersetzen lässt und dann die Ergebnisse im Plenum hinsichtlich der Artikelentscheidungen vergleicht. Doch zusätzlich verfügt das Tschechische über einige nicht syntaktische Mittel, die die syntaktischen zwar nicht ersetzen,

aber zumindest unterstützen können und die sich ebenso für didaktische Zwecke nutzen lassen.

2.3.2.2 Vereinzelt mögliche morphologische bzw. lexikalische Mittel³⁴

Diese weiteren, nicht-syntaktischen Strategien zur Nominaldetermination lassen sich in morphologische (1) und lexikalische (2) einteilen. In der Folge sollen die wichtigsten von ihnen, wiederum anhand von möglichst einfachen, auch ohne aktive Tschechischkenntnisse nachvollziehbaren Beispielen, aufgezeigt werden.

1) Zunächst nennt etwa Krámský 1972: 181 die Besonderheit der tschechischen sogenannten Possessivadjektive, bei denen aus Substantiven durch Anhängung einer speziellen Endung eine Art Adjektivattribut mit possessiver Bedeutung gebildet werden kann. So z. B. entsteht aus *védova* (Herzog) das voll durchdeklinierbare Paradigma *védovův, védovova, védovovo*, das im Deutschen am besten mit „**des** Herzogs“ übersetzt werden kann. In Opposition dazu kann, anstatt von etwa „*védovův zámek*“ (ein/das Schloss **des** Herzogs), „ein/das Schloss **eines** Herzogs“ durch ein einfaches Genitivattribut (*zámek védovy*) ausgedrückt werden (das aber ebenso „ein/das Schloss des Herzogs“ heißen könnte). Und „*védovský zámek*“ (mit gewöhnlichem Adjektivattribut, vgl. dt. „herzoglich“) nimmt, ohne dementsprechenden Kontext, nicht auf einen bestimmten Herzog Bezug (kann dies aber, bei solchem Kontext, wiederum ebenso tun). Allein die Wahl des Beispielwortes deutet jedoch bereits an, was Krámský schon vor vierzig Jahren feststellte, nämlich dass Possessivadjektive im modernen Tschechisch, vor allem in der Alltagssprache, nur mehr sehr selten vorkommen. Diese Konstruktion beschränkt sich heute zunehmend auf ihren Einsatz mit Verwandtschaftsbezeichnungen (z.B. *bratrův* = **des** [meines, deines,...] Bruders) und insbesondere Personennamen, so etwa *Janův, -ova, -ovo* (Jans) bzw., mit anderem Infix für Femina, *Evin, -ina, -ino* (Evas), wobei sich jedoch hinsichtlich Nominaldetermination verständlicherweise keine Bedeutungsunterscheidung zum jeweiligen Genitiv des determinationsgrammatisch neutralen *Namenworts* (Jana, Evy) ausdrücken lässt.

Eine weitere Besonderheit der slawischen Sprachen, nämlich der Aspekt, kann zwar im Russischen und Ukrainischen (und auch in diversen nichtslawischen Aspektsprachen) die Nominaldetermination beeinflussen, im modernen Tschechisch ist dies hingegen nicht mehr der Fall. Dennoch soll auch dieses Prinzip hier kurz illustriert werden. So bedeutet etwa laut

³⁴ Für seine fundierten Detailinformationen zu diesem Abschnitt bin ich Prof. Václav Bok, Emeritus der Univ. Budweis, zu herzlichem Dank verpflichtet.

Hoffmann 2007: 347 eine auf Russisch formulierte Frage wie „*Haben Sie schon (die) französische(n) Gedichte übersetzt?*“ bei Verwendung eines imperfektiven Verbs so viel wie „*Haben Sie schon **jemals** --- (irgendwelche) französische Gedichte übersetzt?*“, wohingegen der Einsatz der entsprechenden perfektiven Prädikatsform ohne jegliche weitere Änderungen die Bedeutung „*Haben Sie schon **die** französischen Gedichte (z.B. **die ich Ihnen gegeben habe**) übersetzt?*“ ausdrücken würde. Im Tschechischen bleibt die differenzierende Wirkung des Aspekts in der Regel auf die verbale Kategorie beschränkt. Das hieße für das angegebene Beispiel, die perfektive Version fragt nach einer abgeschlossenen, bezüglich ihrer Dauer nicht näher bestimmten Handlung, während die imperfektive von einer lang andauernden, ev. wiederholten bzw. noch gar nicht abgeschlossenen (Übersetzungs-)Handlung ausgeht. Bei beiden Fragen kann jedoch von „*den Gedichten*“, aber genauso gut nur von „*Gedichten*“ die Rede sein.

Ebenfalls sehr eingeschränkt ist im Tschechischen die Verwendung eines partitiven Genitivs für indefinite Angaben, insbesondere zu Stoffmengen, also konkreten Unzählbaren, weshalb es hier bei deutschen Pendanten meist nicht um den IA, sondern um den NA (in Opposition zum DA) geht. Kočí 1992: 39 meint zwar, es gebe eine „Konstruktion mit dem 2. Fall (*kompotu*)“, doch er gibt dabei nicht an, dass im heutigen Tschechisch ein solcher Teilungsgenitiv bloß etwa nach Mengenangaben bzw. Indefinitpronomina steht, so etwa in „*něco kompotu*“ (= [etwas] Kompott, im Gegs. zu *kompot* für „das Kompott“). Nur mehr bei ganz vereinzelt Substantiven kann man, allerdings nicht im Standardtschechischen, sondern bloß in der Umgangssprache, einen losgelösten partitiven Genitiv hören, so etwa anstatt von „*chleb*“ (Akk., für „das Brot“) „*chleba*“ (Gen.) für „Brot“. In der Standardsprache steht sowohl für „Brot“, „ein Brot“ als auch „das Brot“ nur „*chleb*“. Hoffmann 2007: 346 f. zeigt jedoch für das Ukrainische, dass dort dieses morphologische Phänomen (Akk. → def., Gen. → indef. Objekt) völlig losgelöst von Mengenangaben auch innerhalb der Standardsprache existiert, und dies, insbesondere in negativen Sätzen, sogar bei *zählbaren* Konkreta. Schließlich ist dieses Phänomen selbst in positiven ukrainischen Sätzen möglich, wo der Genitiv unspezifischen Bezug markiert (bei sinngemäß „*Ich suche Stiften*“ etwa *suche ich irgendeinen, auch mir nicht bekannten*), während das Objekt im gewöhnlichen Akkusativ auf einen zumindest mir, also dem Sprecher bekannten Stift verweisen würde (spezifischer Bezug). Auf diese Besonderheit der ostslawischen Sprachen hat, Roman Jakobson zitierend, auch Vater 1979a: 122 hingewiesen, jedoch ohne dabei auf weitere, nämlich mit lexikalischen Mitteln verwirklichte Möglichkeiten einzugehen, die wiederum auch im Tschechischen sowie den anderen westslawischen Sprachen vorhanden sind.

2) Zunächst kann zur Nominaldetermination mit lexikalischen Mitteln in der tschechischen Sprache ein Wortpaar wie z. B. *druhý / jiný* genannt werden. Ersteres bedeutet, neben „der zweite“, auch „**der** andere“ (vgl. dieses Phänomen auch noch im Frühneuhochdt.); während *jiný* in der Regel mit „**ein** anderer“ zu übersetzen ist (cf. lat. *alter / alius*). Weitaus bedeutender, auch in didaktischer Hinsicht, sind in diesem Zusammenhang jedoch andere lexikalische Einheiten. So kann in gewissen tschechischen Sätzen die Indefinitheit eines Nomens durch das vorangestellte Numerales für „ein(s)“ (**jeden, jedna, jedno**) ausgedrückt werden. Als klassisches Beispiel hierfür gilt der bekannte Märchenbeginn

„Es war einmal ein König...“
= <i>Byl jednou jeden král.</i>

Außerdem kann bzw. muss bisweilen lexikalisch „nachgeholfen“ werden, wenn die Syntax nicht zur Nominaldetermination eingesetzt wird, also etwa das (indefinite) Rhema in thematischer Position am Satzbeginn steht. So könnte das in 2.3.2.1 angeführte „*Vešla dívka*“ (**Ein** Mädchen kam herein) in Abgrenzung zu „*Dívka vešla*“ (= **Das** Mädchen...) auch mit

„ <i>Nějaká dívka vešla</i> “

ausgedrückt werden. Doch dieser Satz würde zumeist wiederum am treffendsten mit wortwörtlichem „**Irgendein** Mädchen kam herein“ übersetzt werden, und sowohl hier als auch bei *jeden* kann keinesfalls von einem tatsächlichen, stets verwendbaren sowie zu verwendenden, „indefiniten Artikel“ gesprochen werden.³⁵

Genauso wenig lässt sich das Demonstrativum **ten, ta, to** (= dieser) als „definitiver Artikel“, der stets für deutsches *der, die, das* verwendet werden kann bzw. verwendet werden muss, bezeichnen. Aber es gibt tschechische Sätze, aus denen es ins Deutsche problemlos nicht mit „dieser“, sondern mit einem DA übersetzt werden kann. So etwa ließe sich in korrektem Standardtschechisch für den Ausdruck von Anaphorik in „Dort ist ein Auto. Das Auto ist neu“ (cf. 2.3.2) anstatt von

<i>Tam je auto. Auto je nové.</i>
--

³⁵ Die in der Forschungsliteratur häufig angeführten Pronomen *kterýsi, jakýsi* oder gar *kterýkoli bzw. jakýkoli* (Grimm 1986: 53) und *všelijací* (Demme 2001a: 579) sind in diesem Kontext von geringerer Bedeutung, da sie in der modernen tschechischen Alltagssprache nur sehr selten in Erscheinung treten.

ebenso gut formulieren

<i>Tam je auto. <u>To</u> auto je nové.</i>

Es muss jedoch hervorgehoben werden, dass ein derartiger Gebrauch des tschechischen Demonstrativums bloß in solchen anaphorischen (und naturgemäß auch in deiktischen) Kontexten der standardsprachlichen Norm entspricht. In anderen Zusammenhängen, etwa gemäß den in Abschnitt 2.1.2 behandelten syntaktisch-semantischen Funktionen der deutschen Artikel, ist im Standardtschechischen in der Regel kein Einsatz des Demonstrativums möglich. Sehr wohl ist dies hingegen in der tschechischen Umgangssprache (und ebenso, laut Krámský 1972: 188, in einigen polnischen Dialekten sowie im Sorbischen) der Fall, wo das Demonstrativum den deutschen Definitartikel geradezu „imitiert“ (a.a.O.), was meiner Ansicht nach auch tatsächlich durch den (ehemaligen) deutschen Sprachkontakt motiviert ist. Povejšil 1997: 1659 mag Recht haben, wenn er eine Beeinflussung der tschechischen Standardsprache durch die deutsche aufgrund des Jahrhunderte langen Sprachkontakts ausschließlich auf Lexik sowie insbesondere Phraseologie beschränkt, und er hat selbstverständlich Recht, wenn er überdies meint, dass das Deutsche das Tschechische nicht in eine Artikelsprache umgewandelt habe. Aber Umgangssprache bzw. Dialekte sind zumindest im hier behandelten Bereich sehr wohl auch in grammatisch-syntaktischer Hinsicht beeinflusst worden (cf. Krámský 1972: 190). Als typisches Beispiel lässt sich hierfür der Gebrauch des auf das Demonstrativum folgenden Superlativs heranziehen, wie etwa in:

<i>“Jan má to nejnovější auto...”</i>	Jan hat das neueste Auto...
---------------------------------------	-----------------------------

Gerade in dieser Konstellation kann man heute auch in vielerlei geschriebenen tschechischen Texten das Demonstrativum finden. Doch der Tscheche Jiří Krámský stellte am angegebenen Ort ebenso klar, dass „such use of the pronoun ‘ten’ is regarded as incorrect“ und, wiederum auf S. 188, „especially in superlative it is incorrectly used“.

Auf die grundlegende Bedeutung dieser umgangssprachlichen Besonderheit, aber auch standardsprachlich möglicher lexikalischer Strategien zur Nominaldetermination für eine Didaktikkonzeption, die (nicht nur) tschechische Deutschlernende bei der Bekämpfung elementarer Fehler im deutschen Artikelgebrauch unterstützen soll, wird im vierten Teil vorliegender Arbeit zurückzukommen sein. Zuvor gilt es jedoch noch, im folgenden dritten

Teil diese Fehler tschechischer Deutschstudierender einer eingehenden Analyse zu unterziehen.

3 EMPIRISCHE STUDIE: Welche Artikel-Fehler machen Deutschlernende mit artikellosen Erstsprachen? - Eine Fehleranalyse zum Gebrauch des deutschen Artikels mit Texten tschechischer Deutschstudierender

3.1 Einführende Bemerkungen zum Problembereich „Fehler“

Der „Fehler“ ist zweifelsohne ein - nicht nur bei Fremdsprachenlernenden - negativ konnotierter und schon allein deshalb im psychologisch-pädagogischen Kontext problematischer Terminus; impliziert er doch immer, dass etwas „falsch“ gemacht, dass eine vorgeschriebene Norm nicht eingehalten worden ist. Obgleich man ihm im Zusammenhang mit ungesteuertem Fremdsprachenlernen und insbesondere mit dem Erstspracherwerb stets „gleichgültiger oder toleranter, verständnisvoller und ‚hilfsbereiter‘“ gegenüberstand (Raabe 1980: 65), war noch bis weit in die 1960er, selbst 70er Jahre hinein unter Fremdsprachenlehrern, aber auch in der einschlägigen Forschung die Auffassung allgemein verbreitet, Fehler seien als vermeidbares Übel, als zu bekämpfende Defekte, gar als „Sünde“ (Brooks 1960: 58) anzusehen und im Rahmen jeglichen Fremdsprachenunterrichts in jedem Falle „auszumerzen“ (Kielhöfer 1975: 21, vgl. auch Königs 1995: 268). Erst seit den 1970er Jahren begann sich in der Fremdspracherwerbsforschung, besonders unter dem Einfluss der Veröffentlichungen von Steven Pit Corder (1967) sowie Larry Selinker (1972), die mit dem Konzept der *Interlanguage* (Interimsprache, Lernaltsprache, s. ebf. etwa Vogel 1990) auch über die Fehlerproblematik hinaus einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Fremdsprachendidaktik leisteten, und durch Arbeiten von Horst Raabe (1980), der dieses Konzept auch im deutschen Sprachraum mit der Fehlerproblematik in Zusammenhang brachte, allmählich die Einstellung durchzusetzen, dass Fehler, also Abweichungen vom Sprachsystem, beim Fremdsprachenlernen, ob nun gesteuert oder nicht, ob im Kindes- oder im Erwachsenenalter, erstens unvermeidlich und deshalb zweitens „*notwendiger Bestandteil der Aneignung einer fremden Sprache sind*“ (Königs 1995: 268).³⁶

³⁶ Allein aufgrund dieser Tatsache werden im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Termini Fehler sowie Fehleranalyse beibehalten, wenngleich „verräterische Metaphern“ (Huneke / Steinig 2000: 183) wie „Fehlertherapie“ oder „Fehlerprävention“ seit Corder und Selinker der Vergangenheit angehören sollten. Im Zusammenhang mit didaktischen Belangen möchte ich hier aber auch für den Terminus „(Lern-) Problem“ plädieren. Dieser ist m. E. insbesondere für einen Unterricht, der zur Erreichung eines wesentlichen Zieles jeglichen gesteuerten Fremdsprachenlernens, nämlich der „Defossilierung stabiler Interlanguage-Merkmale“ (Bausch / Kasper 1979: 21), Fehler aktiv und kreativ in den Lernprozess integriert, als pädagogisch geeigneter einzustufen (cf. etwa auch Krumm 1990, insb. S. 104).

Mit der Einsicht, Fehler könnten als „hilfreiches Diagnoseelement“ (Kleppin / Königs 1993: 76) nicht nur viel Aufschluss darüber geben, was ein Fremdsprachenlerner im Rahmen seiner Lernersprache bereits kann (und nicht bloß darüber, was er noch nicht kann), wurde nun, als ob man sich spät aber doch der alten Weisheit „Aus Fehlern lernt man“ besonnen hätte, auch damit begonnen, sich Fehlern explizit in der Forschung zu widmen (Fehleranalysen, Fehlerursachenforschung; cf. insb. Nickel 1972) und sie, wiederum etwas verzögert, in die alltägliche Arbeit im Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Dies ist im Rahmen der Unterrichtsarbeit an einer Pädagogischen Fakultät, wo vor allem Deutschlehrerinnen und -lehrer, also nicht bloß potenzielle Multiplikatoren von Fehlern, sondern auch von didaktisch sinnvollem Lernen *mit* Fehlern, ausgebildet werden, von besonderer Bedeutung. Doch auch beim gesteuerten Fremdsprachenlernen außerhalb der FS-Lehrerbildung kann eine positiv besetzte, kreative Beschäftigung mit Fehlern von großem didaktischem Nutzen sein. Diese Erkenntnis wird noch in Kap. 4.3 hervorgehoben werden.

3.2 Zweck einer Fehleranalyse im Rahmen dieser Arbeit - Hypothesen, Ziele

Wie bereits in der Einleitung (Kap. 1.1) angedeutet, wurde ich zur intensiven Beschäftigung mit der Artikelgebrauchsdidaktik durch langjährige Tätigkeit als Deutschlektor an einer tschechischen Universität angeregt. Dabei gelangte ich mit der Zeit zur Überzeugung, zwei Hypothesen zu den Problemen von Deutschlernenden mit artikellosen Erstsprachen beim Erlernen eines korrekten elementaren Artikelgebrauchs aufzustellen:

Hypothese 1:

Es ist sinnvoll, Artikel-*Fehler* (im Gegensatz zu Artikelgebrauchsdidaktiken) nach den drei Ausformungen des deutschen Artikels (DA, IA, NA; vgl. auch Bewer 2006: 15) sowie nach Singular und Plural zu klassifizieren, da die Fehlerhäufigkeit diesbezüglich scheinbar signifikant variiert (quantitativer Aspekt), was in der Folge auch dazu beitragen kann, relevante Aussagen zu Fehler-Qualitäten und ebenso Fehler-Ursachen treffen zu können.

Hypothese 2:

Eine Artikel-Didaktik soll deshalb nicht, wie es in der Regel in den gängigen Lehrwerken und besonders in Grammatiken gehandhabt wird (vgl. Kap. 1.3.3), auf eine bloße Einteilung

nach den drei Artikelformen aufbauen, sondern auf die nach den Artikelformen erfolgte Klassifizierung von Artikel-*Fehlern* (z. B. NA statt korrekterweise IA bzw. DA, DA statt IA, etc.) und, soweit wie möglich, auch auf deren Ursachen.

Die in Hypothese 2 genannte Didaktikkonzeption zum elementaren Artikelgebrauchslernen wird in Kap. 4.2 vorgestellt. Mit der folgenden Fehleranalyse zum Artikelgebrauch unter tschechischen Deutsch-Studierenden wird bezweckt, eine Grundlage zur Überprüfung von Hypothese 1 zu schaffen. Diese Fehleranalyse soll aber auch weitere quantitative Aussagen zur Artikel-Fehlerproblematik ermöglichen. Nicht zum Ziel hat die vorliegende Arbeit, die Häufigkeit von Artikelgebrauchsfehlern mit derjenigen anderer Grammatikprobleme zu vergleichen. Dass der Artikelgebrauch, „selbst bei weit fortgeschrittenen“ DaF-Lernenden mit artikelloser L1 „zu den häufigsten Fehlerquellen“ gehört, belegte bereits Grimm 1986: 10 mit einem halben Dutzend einschlägiger Studien. Aber

- wie sieht es eigentlich mit der Häufigkeit von Artikel-Fehlern in Relation zur Häufigkeit von Artikeln als solchen in den untersuchten Texten aus (Kap. 3.4.3 bis insb. 3.4.4.1) ?
- Wie häufig sind Artikel in einem deutschen Text überhaupt (3.4.2) ?
- Kann man auch daraus Rückschlüsse auf die Wichtigkeit des Artikels im Deutschen und somit im DaF-Unterricht bzw. in Bewertung und Notengebung ziehen?

Weiters soll diese Untersuchung die Grundlage für den Versuch einer qualitativen Betrachtung der Artikelfehler-Problematik darstellen (Kap. 3.5.1). Solche qualitativ ausgerichtete Fragen sind zwar nicht so objektiv und verlässlich zu beantworten, aber für die Erstellung eines Artikeldidaktiksystems sind sie ebenso von Bedeutung wie die quantitativen:

- Lassen sich Aussagen darüber treffen, welche Fehler semantisch besonders relevant sind, und welche weniger oder gar nicht? Kann man sie, insbesondere von letzter Frage ausgehend, auch als „schwerer“ und „leichter“ klassifizieren (bzw. evaluieren, was für eine gerechtere Bewertung der Grammatikleistungen im DaF-Unterricht von Bedeutung sein sollte)? Welche Fehler sind besonders hartnäckig (resistent bzw., etwa bei Raabe 1980: 89, „persistent“), neigen also besonders leicht zur Fossilierung (vgl. Buttaroni 1997: 192) ?
- Welche Artikelgebrauchsfehler entstehen eigentlich aus welchen Gründen (Fehler-Ursachen, Kap. 3.5.2) ?
- Soll und kann man sie nach Interferenzialität / Intraferenzialität (z. B. Übergeneralisierung) klassifizieren?

- Sind Artikelfehler unter Umständen auf „Redundanzphänomene“ in der L2 zurückzuführen (Raabe 1980: 81 f.)?
- Welche Rolle spielen die unter dem Terminus „Übungstransfer“ subsumierten Phänomene bei der Entstehung von Fehlern im elementaren Artikelgebrauch?
- Kann - und wenn ja, in welchen Fällen - im Zusammenhang mit Artikelgebrauchsfehlern auch von Vermeidungsstrategien („Simplifizierungen“, cf. Kleppin 1998: 32 f.) gesprochen werden?

3.3 Zur Erstellung des zugrunde liegenden Textkorpus: Organisation und Methode, Studierende, Textsorte / Themen³⁷

3.3.1 Zeit und Ort der Entstehung des untersuchten Korpus

Das den folgenden Untersuchungen zugrunde liegende Textkorpus entstand während meiner Tätigkeit von 1997 bis 2001 sowie 2004 bis 2010 als Österreichlektor am Institut für Germanistik der Pädagogischen Fakultät der Südböhmischen Universität České Budějovice (Budweis). Sehr früh stand der Entschluss fest, obwohl die Artikelgrammatik auch für den Einsatz an Mittelschulen konzipiert ist, ein solches Korpus nicht an einer Mittelschule entstehen zu lassen. Denn die an seiner Erstellung beteiligten Deutschlernenden sollten ein gewisses Niveau bereits erreicht haben, um besonders resistenten Lernstoff ausfindig zu machen, der selbst noch Germanistikstudierenden Probleme bereitet und den Mittelschüler oder sonstige Deutschlernende mit geringerer Sprachbeherrschung in besonderem Maße und vor allem früh genug lernen bzw. üben sollten. Außerdem war mir wichtig, dass die Personen, die das Korpus erstellten, aus freier Entscheidung Deutsch lernten und sogar studierten. Dadurch war nämlich eine gewisse positive Grundeinstellung zur Fremdsprache und deren Erlernen sowie Interesse auch für explizites Sprachwissen gewährleistet, was bei der Erstellung des untersuchten Korpus ebenfalls nicht ganz unbedeutend war (vgl. hierzu etwa Fuchs 1998).

Während insgesamt vier Wintersemestern (WS 98/99 und 00/01 sowie WS 05/06 und 08/09) verfassten gleich zu Beginn ihres ersten Kurses unter meiner Leitung tschechische

³⁷ Sehr anregend für die folgende Beschreibung des Forschungsdesigns waren die dementsprechenden Ausführungen Erika Diehls über Organisation und Methode der Korpuserstellung eines großen Forschungsprojektes, das den allgemeinen Grammatikerwerb durch frankophone Deutschlernende an Genfer Schulen in der Mitte der 90er Jahre untersuchte (Diehl u.a. 2000: 3-9).

Studierende des Lehramts für Haupt- bzw. Mittelschulen im Rahmen des 2. Jahrgangs des Seminars „*Praktická cvičení a konverzace*“ (Sprachpraktische Übungen und Konversation) einfache Problemerkörterungen zu vorgegebenen Themen, und zwar stets unter denselben organisatorischen Rahmenbedingungen. Auf diese Weise entstanden in jedem Jahrgang bzw. Seminar ca. fünfundzwanzig bis dreißig Texte, aus denen ich willkürlich die jeweils nötige Anzahl von Texten ausschied, um genau 25 pro Jahrgang in das Korpus für meine Untersuchungen aufzunehmen. Mit 100 Texten war dieses Korpus einerseits gut bearbeitbar, andererseits umfangreich genug für die Erlangung einer gewissen Generalisierbarkeit der Untersuchungsergebnisse (Franziska Bewer etwa legte ihren Untersuchungen mit russischen Deutschlernenden an der HU Berlin 46 Texte mit jeweils ca. 30 Nominalphrasen zugrunde; vgl. Bewer 2006: 9).

3.3.2 Zum Lernhintergrund der Studierenden

Die gleichmäßige Streuung dieser Texte über zehn Jahre hinweg scheint mir deshalb sinnvoll zu sein, weil dadurch eine größere Variation, was den Lernhintergrund der Studierenden vor Eintritt in die Universität betrifft, gegeben ist. Ende der 90er Jahre haben tschechische Mittelschullehrer noch oft nach anderen Lehrbüchern bzw. Methoden Grammatik unterrichtet als zwölf Jahre später. Dadurch konnte die Wahrscheinlichkeit vergrößert werden, dass möglichst viele der Studierenden trotz gleichem oder ähnlichem Bildungsgang (Allgemein- oder Berufsbildende Höhere Schule mit Reifeprüfung in Deutsch) mit unterschiedlichem Lernmaterial und vor allem mit unterschiedlichen Lehrmethoden im schulischen Deutschunterricht den Gebrauch des deutschen Artikels vermittelt bekommen haben. Da die Studierenden am Budweiser Institut für Germanistik in den Jahren der Korpuserhebung aus allen Teilen der Tschechischen Republik stammten, hatten auch aus geographischen Gründen möglichst viele Studierende in der Mittelschule nicht dieselben Deutschlehrer gehabt. Im Rahmen des 1. Jahrgangs der Sprachpraktischen Übungen im ersten Studienjahr hatten die Studierenden keine expliziten Grammatikeinheiten zum Gebrauch des deutschen Artikels absolviert. Nur im Pflichtfach „Morphologie“ war auch der Artikel ein Thema, dort wurde von verschiedenen tschechischen Kolleginnen nach dem in Kap. 1.3.3.1 erwähnten Grammatikskriptum (Benešová 1996) unterrichtet.

Keine Rücksicht nahm ich auf das Zweitfach der jeweiligen Studierenden und auch nicht darauf, ob Deutsch ihre erste (L2) oder zweite Fremdsprache (L3) war, obwohl die erste Fremdsprache in der Tschechischen Republik, wenn nicht Deutsch, seit spätestens etwa Mitte

der 90er Jahre nicht mehr das wie Tschechisch artikellose Russische war, sondern zumeist Englisch, in seltenen Fällen auch Französisch oder Spanisch, allesamt Sprachen also, die ein dem Deutschen ähnliches Artikelsystem aufweisen (vgl. Kap. 2.2) und dadurch die Aneignung des deutschen Artikelgebrauchs hätten beeinflussen können. Denn dieses Phänomen (vgl. die Ausführungen zu Tertiärsprachendidaktik bzw. „DaFnE“ bei Marx 2008) ist nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung und kann ihre Ergebnisse auch nicht in irgendeiner Weise beeinträchtigen. Es ist immer davon auszugehen, dass es Deutschlernende mit artikellosen Muttersprachen gibt, die keine, eine oder mehr erste bzw. spätere Fremdsprachen mit dem Deutschen ähnlichem Artikelsystem sprechen. Für meine Untersuchungszwecke sind sie alle von gleicher Bedeutung.³⁸

Das Alter der Studierenden lag bei 20 bis 23 Jahren; 84 % davon waren, ganz typisch für die Geschlechterverteilung im Deutschstudium an tschechischen Universitäten, weiblichen Geschlechts.

3.3.3 Pädagogisch-methodologische Gesichtspunkte der Datengewinnung: Worauf ich bei der Korpuserstellung besonderen Wert legte

Alle Studierenden schrieben die Texte ohne jeglichen Druck von außen, denn sie entstanden als „erstes Training“ für eine erst ein Jahr später abzulegende größere Schwellenprüfung (*postupová zkouška*). Die Studierenden wurden im Rahmen der allgemeinen Instruktion vor Beginn der Schreibarbeit sogar dazu animiert, „ruhig etwas zu riskieren“, denn die entstandenen Texte würden in der Folge im Rahmen des Seminars als Arbeitsunterlage für die gemeinsame Vorbereitung auf diese Schwellenprüfung herangezogen werden (vgl. die diesbezügl. „Empfehlungen für den Unterricht“ bei Huneke / Steinig 2000: 186). Das Wichtigste jedoch war, dass die Studierenden niemals wussten, dass ihre Texte für eine Untersuchung zum Artikelgebrauch herangezogen werden könnten. Somit waren Stress- bzw. Ablenkungsfaktoren wie Prüfungsangst oder Scheu vor einer etwaigen

³⁸ Bezüglich einer möglichen Beeinflussung durch Englisch, Französisch oder Spanisch als Kombinationsfach an der Budweiser Universität habe ich meine Lektorenkolleg/inn/en von der Anglistik und Romanistik über die Jahre hinweg befragt, wie es bei ihnen „mit der Artikelproblematik aussehe“, worauf ich in der Regel zwei Antworten bekam: Erstens kämpften die tschechischen Studierenden in diesen Sprachen beim Artikelgebrauch im Großen und Ganzen mit ebenso großen wie ähnlich gestalteten Problemen, wie ich sie kenne, doch zweitens hätten sie, die Lektoren, bisher nicht mit dem Versuch einer selbstentwickelten Artikeldidaktik darauf reagiert. Eine umfassende Untersuchung zur Artikelgebrauchsdidaktik für DaF-Lernende mit artikellosen Erstsprachen speziell im Zusammenhang mit DaFnE oder Tertiärsprachen- bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik ganz allgemein ist, soweit ich dies überblicken konnte, bislang noch nicht unternommen worden.

Öffentlichmachung der Texte, die die Ergebnisse dieser Voruntersuchung in der Tat hätten beeinträchtigen können, minimiert und - was mir für diese Fehlererhebung noch wichtiger erschien - eine besondere Konzentration auf den Artikelgebrauch völlig ausgeschlossen.

Um dennoch für sämtliche Texte einheitliche Entstehungsbedingungen zu gewährleisten, wurde „die Prüfung simuliert“, d. h. die Studierenden schrieben ihren Text mit mindestens 150 Wörtern im Rahmen einer Seminarstunde unter meiner Anwesenheit. Sie hatten dazu 45 Minuten Zeit und konnten nach Belieben ein ein- oder zweisprachiges Wörterbuch verwenden. Jedoch sollten sie, da erfahrungsgemäß in diesem Bereich die größten Probleme bei der *postupova zkouška* bestünden, bei der abschließenden, am besten mindestens zweimaligen Kontrolle der Texte besonderes Augenmerk auf die „Grammatik und Syntax“ legen.³⁹

Schreibdauer und Wortanzahl wurden nicht nur deshalb auf die genannte Weise gewählt, um tatsächlich einen ersten Beitrag zur Vorbereitung auf die gleichermaßen strukturierte Schwellenprüfung zu leisten, sondern auch, weil durch diesen Umfang ein erforderliches Minimum an Aussagekraft über die Artikelbeherrschung gegeben ist und gleichzeitig die Aufgabe des Textverfassens als nicht allzu arbeitsaufwändig erlebt werden sollte. Dass überhaupt ein schriftliches und kein mündliches, mit Audioaufnahmen erstelltes Korpus verwendet wurde, liegt darin begründet, dass ich *mistakes* bzw. *lapses*, also Äußerungs- oder Flüchtigkeits-, nach Chomsky auch „Performanzfehler“ im Gegensatz zu *errors*, also Kompetenzfehlern (vgl. Raabe 1980: 81) so weit wie möglich ausschließen wollte. Überdies besteht nur bei der schriftlichen Textproduktion die Möglichkeit, einen Text unter Verwendung auch des expliziten Sprachwissens (Sprach-„Kennens“, Huneke / Steinig 2000: 139 f.) gezielt auf *errors* durchzusehen und gegebenenfalls selbst zu verbessern (selbstinitiierte Selbstkorrektur; vgl. auch Storch 1999: 48 f.: „*geschriebene Sprache ... dagegen gleicht stärker den vermittelten zielsprachlichen Normen*“). Innerhalb der schriftlichen Textproduktion schien ein freies sachorientiertes Schreiben das zweckmäßigste zu sein. Denn diese Aufgabenform verhindert einerseits zu große Ablenkung durch Formalitäten, die beim gelenkten Schreiben gefordert werden, und andererseits, dass allzu viel Aufmerksamkeit anstatt auf grammatische Korrektheit auf den kreativen Schöpfungsprozess, etwa beim sog. Kreativen Schreiben, gelegt wird.

³⁹ Wörterbücher sind ebenso in der genannten Schwellenprüfung erlaubt. Bei der Korpuserstellung ließ ich sie aber auch deshalb verwenden, weil dadurch die Möglichkeit gegeben war, das Genus eines bestimmten Substantivs nachzuschlagen, also als Maßnahme gegen Vermeidungsstrategien (Artikel werden von Lernenden u. a. deshalb nicht gesetzt, weil sie das Genus des betreffenden Substantivs nicht kennen), die auf die Untersuchung störenden Einfluss haben, bei der gewählten Vorgehensweise aber unmöglich zur Gänze ausgeschlossen werden konnten.

Gelenktes „Schreiben als Hilfsfunktion“ (Faistauer 2004, o. P.), also unterschiedliche grammatische Übungen, wurden für diese empirische Untersuchung zur Gänze ausgeschlossen. Denn zunächst sind sie im Sinne einer pragmatisch-kommunikativen Unterrichtsauffassung noch weiter von selbstständiger Sprachproduktion entfernt als sachorientiertes Schreiben. Vor allem aber wären gemischte Grammatiktests überaus uneffizient; selbst der ansonsten umfassend einsetzbare C-Test ist für das Üben bzw. Testen des Artikelgebrauchs naturgemäß völlig ungeeignet. Reine Artikel(einsetz)übungen wiederum, so wie etwa bei Grimm 1985, wo sie eher vertretbar waren (S. 158), wären für meine Ziele unbrauchbar gewesen (vgl. hierzu auch Bisle-Müller 1992: 57). Bei Grimm 1985 ging es nämlich vornehmlich um Relationen in den Artikelfehlerzahlen hinsichtlich der Erstsprache der Proband/inn/en, auch wenn diese sich beim Ausfüllen der Tests ausschließlich auf den Artikelgebrauch konzentrierten. In der vorliegenden Studie hingegen liegt das Hauptaugenmerk darauf, in welcher Häufigkeit welche Fehlerkonstellationen nach Artikelformen entstehen, und bei Artikeleinsetzübungen würden etwa „Artikelweglassfehler“ weniger oft vorkommen als andere Fehlerkonstellationen.

Bei der Auswahl der zu bearbeitenden Sachthemen (als Stimuluskomponente für den Aufgabentyp schriftliche Problemerkörterung; vgl. Doyé 1995: 280) wurde danach getrachtet, dass diese Themen inhaltlich nicht allzu anspruchsvoll waren. Die Studierenden sollten sich auf den Inhalt ihrer Texte nur sekundär konzentrieren, wichtiger war „für unsere Übungszwecke“ die Grammatik, aber auch die Lexik und die Textstruktur.

In den ersten beiden Jahrgängen konnte aus drei, im dritten und vierten aus zwei vorgegebenen Themen eines zur Bearbeitung ausgewählt werden. Stets gab es - an einer Pädagogischen Fakultät - ein Thema, das in irgendeiner Form mit den Bereichen Schule/Studium, Erziehung, Lernen zu tun hat; die anderen Themen sollten möglichst unterschiedliche Lebens- und somit auch Wortschatzbereiche abdecken. Die einzelnen Themen wiederholten sich nicht, somit konnten vorbereitete Text(abschnitt)e vermieden und überdies eine möglichst große Themenvielfalt erreicht werden. Denn je weniger Themenbereiche behandelt werden, umso eingeschränkter ist die mögliche Anzahl an unterschiedlichen Substantiven und damit auch der Artikelgebrauch.⁴⁰

⁴⁰ Franziska Bewers ausdrückliche Betonung, um „einheitliches Datenmaterial“ zu erhalten, habe sie von ihren Studierenden nur *eine*, m. E. auch etwas kurze Bildergeschichte bearbeiten lassen (s. Bewer 2006: 9 f.), finde ich in diesem Zusammenhang nicht schlüssig. Aber eine Bildergeschichte an sich scheint mir als Stimulus für die Korpuserstellung ebenfalls sinnvoll zu sein.

3.3.4 Die von den Studierenden bearbeiteten Erörterungsthemen

Im Folgenden sind die insgesamt zehn Themen, die den Studierenden zur Auswahl standen, aufgelistet. Die Zahl in der Klammer neben dem Thema bezeichnet die Anzahl der untersuchten Texte mit dieser Themenstellung; nach dem Schrägstrich ist die Nummerierung angegeben, mit der die Texte im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit bezeichnet werden.⁴¹

WS 1998/99:

1. *Tschechien und die EU* (6 / Nr. 1 - 6)
2. *Studium bzw. Praktikum im Ausland - pro und contra* (7 / Nr. 7 - 13)
3. *Die Integration von geistig beeinträchtigten Kindern in den Regelschulunterricht* (12 / Nr. 14 - 25)

WS 2000/01:

4. *"Wenn einer eine Reise tut, dann kann er was erzählen"...* (10 / Nr. 26 - 35)
5. *Handy, Massenmedien und PC - Segen oder Fluch?* (14 / Nr. 36 - 49)
6. *Gewalt unter Minderjährigen - ein Problem unserer Zeit?* (1 / Nr. 50)

WS 2005/06:

7. *„Norwegen: Zwei lesbische Pastorinnen heirateten!“* (9 / Nr. 51 - 59)
8. *"Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir" ?* (16 / Nr. 60 - 75)

WS 2008/09:

9. *Worauf ich im Leben am wenigsten verzichten könnte* (7 / Nr. 76 - 82)
10. *„Deutsch und ich“ - Meine Beziehung zur deutschen Sprache* (18 / Nr. 83 - 100)

⁴¹ Die vollständigen Themen (samt Untertiteln) finden sich im Anhang, Kap. 5.3.1. Die Behandlung der Untertitel zu den einzelnen Themen war ausdrücklich nicht obligatorisch (wie bei standardisierten Prüfungen, etwa Zertifikat Deutsch etc., erforderlich); sie sollten nur als Hilfestellung dienen bzw. Anregungen geben, damit die Studierenden sich noch weniger auf inhaltliche Aspekte ihrer Textproduktion zu konzentrieren hatten.

3.4 Quantitativ messbare Ergebnisse der Fehleranalyse

3.4.1 Zur Bestimmung von Artikelfehlern (Fehleridentifikation) im Rahmen der vorliegenden Untersuchung

Obwohl die Fachliteratur zu dieser Thematik besonders die damit verbundenen Schwierigkeiten hervorhebt (etwa bei Hecht / Green 1993: 38 heißt es in diesem Zusammenhang: „Dazu möchten wir gleich folgendes feststellen: schon bei der Fehleridentifikation beginnen die Probleme!“), muss definiert werden, was in der folgenden Fehleranalyse als „Artikelfehler“ bewertet bzw. gerechnet wird und was nicht.

Nach den Ausführungen in Kap. 1.2.2 sowie 1.3.1 braucht an dieser Stelle nur mehr kurz betont zu werden, dass in der Regel von unterschiedlichen Fehlerbegriffen (Kleppin 1998: 16) unabhängige Genusfehler (etwa „*der Problem*“), aber auch Kasusfehler („*mit das Problem*“; „*mit den Problem*“ - Genus/Kasus kombiniert) aus der vorliegenden Untersuchung auszuschließen sind. Vielmehr geht es um den nicht immer von einem bestimmten Fehlerbegriff unabhängigen Gebrauch des DA bzw. IA bzw. NA dort, wo ein DA bzw. IA bzw. NA stehen muss. In Fällen, wo z. B. ein DA stehen *kann*, statt ihm aber genauso etwa ein IA einsetzbar ist (cf. 1.3.3.1.4), sind beide Artikelformen als korrekt zu bewerten; nur ein NA wäre in diesem Fall als Fehler zu rechnen. Wie relevant diese Feststellung im didaktischen Kontext ist, wird allein dadurch klar, dass bei Fällen mit zwei richtigen Lösungsmöglichkeiten die Trefferhäufigkeit für einen korrekten Artikelgebrauch im Singular von einem auf zwei Drittel, und im Plural gar von fünfzig auf hundert Prozent erhöht wird. Die folgenden drei Beispiele aus dem Textkorpus sollen dies verdeutlichen:

Die zwei Jahre an der Grundschule machten mir keinen Spaß, weil wir nur Wörter lernten und Texte aus einem / dem Lehrbuch lasen (Text Nr. 84).

Oder, im Plural:

Ich interessiere mich für das Reisen, Ausflüge ins Ausland, und dafür brauche ich die / --- Sprachen (Nr. 85).

Und schließlich, ebenfalls im Plural:

Die behinderten Kinder werden oft von --- / den Mitschülern als minderwertig angesehen (Nr. 19).

Diese Toleranz gilt auch dann, wenn sich eine der beiden Varianten aus semantischen Gründen als zutreffender werten ließe. In allen drei vorangehenden Beispielen kann eine der beiden möglichen Artikelformen eine leicht andere Bedeutungsnuance ausdrücken als die jeweils andere (vgl. Kap. 2.1.2). Doch diese Bedeutungsunterschiede sind, insbesondere im Kontext der Erörterungen, denen sie entstammen, vernachlässigbar, geschweige denn, dass sie das Verständnis der Aussage beeinträchtigen oder gar verunmöglichen würden.

Noch wichtiger ist diese Eingrenzung von Artikelfehlern, wenn die beiden Artikelformen eine Aussage bloß in stilistischer Hinsicht variieren: Wie bereits in 1.3.3.1 ausgeführt wurde, ist etwa eine Aussage wie „*Ich bin Tschechin*“ aus stilistischer Sicht einem „*Ich bin eine Tschechin*“ vorzuziehen. Doch meines Erachtens wäre es insbesondere im elementaren Fremdsprachenunterricht ein didaktischer Fehltritt, die zweite Variante als grammatikalisch falsch zu bezeichnen (vgl. Duden 4 2006: 339 oder Engel 2004: 316).

Weiters wurden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung Fehler bei der Kontraktion (Verschmelzung) des DA mit Präpositionen als Artikelgebrauchsfehler gezählt, obwohl es dabei in seltenen Fällen sehr wohl zu Verständnisbeeinträchtigung kommen kann (cf. Hartmann 1978: 68). Außerdem wurden Fälle wie „*im diesen Text*“ (Korpustext Nr. 97) oder „*im meinen Leben*“ (Nr. 99) bzw. „*erstemal*“ (Nr. 93) oder „*paarmal*“ (Nr. 11) nicht in die Fehleranalyse aufgenommen. Denn die ersten beiden Beispiele belegen zwar einen falschen Umgang mit Demonstrativ- bzw. Possessivpronomen, aber dass das Substantiv *Text* korrekterweise eines Artikels, und im vorliegenden Falle eines definiten, bedarf, wurde richtig verstanden und auch umgesetzt. Und „*erstemal*“ muss aufgrund seiner Orthographie nicht unbedingt als Substantiv erkannt werden; wäre es orthographisch etwa als „*erste Mal*“ realisiert worden, ließe sich die Feststellung eines Artikelgebrauchsfehlers schon eher rechtfertigen.

Schließlich ist noch das Problem zu lösen, das von fehlerhaften Artikelanwendungen verursacht wird, für die es zwei korrekte andere Lösungen gegeben hätte. So kann zum Beispiel ein NA fälschlich eingesetzt werden, wo für korrektes Deutsch sowohl ein DA als auch ein IA möglich wäre; der erste der drei oben genannten Korpussätze hätte lauten können:

Die zwei Jahre an der Grundschule machten mir keinen Spaß, weil wir nur Wörter lernten und Texte aus --- Lehrbuch lasen.

Für eine didaktisch verwertbare quantitative Fehlerklassifizierung ist nämlich notwendig festzuhalten, *statt welcher* Artikelform die jeweils fehlerhaft gesetzte steht - im gegebenen Beispiel also für den DA oder den IA? In solchen Fällen versuchte ich, mich für die naheliegendere bzw. logischere Variante zu entscheiden, die im gegebenen Kontext wohl auch von Muttersprachlern eingesetzt würde, oder für diejenige, die im Rahmen meiner Konzeption einer Artikeldidaktik die hilfreichere ist, im vorliegenden Fall also für den DA (weil: „aus *unserem* Lehrbuch“, cf. Kap. 2.1.2.3). Ein weiteres Beispiel hierzu wäre:

..., dass ich für --- *EU-Beitritt Tschechiens bin* (Nr. 2),

wo der Gebrauch des IA zwar stilistisch besonders vertretbar wäre, der DA jedoch logischer zu begründen bzw. zu erklären ist (EU-Beitritt ist *unikal*, cf. 2.1.2.4).

3.4.2 Der deutsche Artikel aus sprachstatistischer Sicht

Bevor die quantitativ messbaren Ergebnisse der Fehleranalyse beschrieben werden, sei etwas näher auf die bereits in Kap. 1.1 erwähnten Ausführungen zum ausgesprochen hohen Vorkommen der Artikel im Deutschen - und somit ihrer didaktischen Relevanz allein aus sprachstatistischen Gründen - eingegangen. Im zweiten Halbband der ‚Deutschen Sprachstatistik‘ von Helmut Meier (1978: 111 f.) sind die häufigsten Wörter⁴² der deutschen Sprache aufgelistet, wobei unter den ersten fünfzehn Rängen sämtliche Deklinationsformen des DA (i. d. F. kursiv) zu finden sind (vgl. auch Wängler 1963 oder Ruoff 1990: 513 sowie 354):

1. *die*, 2. *der*, 3. und, 4. in, 5. zu, 6. *den*, 7. *das*, 8. nicht, 9. von, 10. sie, 11. ist, 12. *des*, 13. sich, 14. mit, 15. dem. - Je öfter eine Form des DA im Numerus-Kasus-Paradigma vorkommt, umso weiter vorne steht sie. Verwunderlich scheint nur, warum *des* gleich drei Posten vor *dem* anzutreffen ist, denn im heutigen Sprachgebrauch ist der Dativ bedeutend häufiger als der Genitiv (in Meiers Sprachstatistik, 1. Halbband, S. 199, findet man hierzu die Angaben 24,9 zu 9,4 %). Obwohl „der“ in fast allen seinen Ausformungen (nur im Gen. Sg. und Dat. Pl. mit eigenen Formen) auch als Relativ- sowie Definitpronomen

⁴² Im Gegensatz zum *fachumgangssprachlichen* (Glück 1993: 693) Terminus „Wort“ (bei Meier) ist „Lexem“ für die Bezeichnung der Artikel (Psarudakis 2001: 1; cf. Kap. 1.1) m. E. nicht korrekt, denn sie sind nicht lexikalische, sondern freie grammatische Morpheme (Kap. 1.2.1; vgl. Ernst 2004: 109 oder König 2004: 14).

vorkommt, ist hervorhebenswert, mit wie großem Abstand dieses Morphem an erster Stelle liegen würde, wenn es wie im heutigen Englisch unflektierbar wäre, also bloß aus einer einzigen paradigmatischen Form bestünde. Außerdem sind für eine solche Überlegung all die Realisierungen des DA hinzuzuzählen, die aufgrund seiner möglichen Kontraktion mit einer Präposition (etwa „am“, „vom“ etc.; cf. Hartmann 1978: 68 f.) nicht in die obige Häufigkeitsrangliste aufgenommen sind.

Zum Indefinitartikel konstatierte Harald Weinrich (1969: 65), dass er in der deutschen Sprache erheblich seltener als der Definitartikel in Erscheinung trete; dieser erreiche *„in der Regel die vielfache Frequenz des unbestimmten Artikels“*. In Meiers Liste der häufigsten Wörter der deutschen Sprache erscheint „ein“ an 19. Stelle, in der Folge „eine“ an 23., dann „einen“ an 46., „einer“ an 52., „einem“ an 57. und schließlich „eines“ an 98. Stelle. Dividiert man Meiers absolute Häufigkeitszahlen sämtlicher paradigmatischer Ausformungen von „der“ durch diejenigen aller Formen von „ein“ - innerhalb des auf Kaeding 1897/98 zurückgehenden Korpus von über zehn Millionen Wörtern, das Meiers Rangliste der häufigsten Wörter im Deutschen zugrunde liegt, reichen diese Zahlen von fast 350.000 für „die“ bis knapp 13.000 für „eines“ -, kommt man auf ein Verhältnis „der-Formen“ : „ein-Formen“ von ca. 4,8 : 1. Die Häufigkeit von Artikeln in deutschen Texten steigt durch Einbeziehung der „ein“-Formen also um etwas mehr als ein Fünftel an (dass auch sie zum Großteil pronominal verwendet werden können, kann wiederum vernachlässigt werden). Diese Berechnung korreliert weitgehend mit den expliziten Angaben bei Meier (1978: 203), gemäß denen 28,3 % aller „Gegenstandserwähnungen“ einen DA und 6,4 %, also etwas mehr als ein Fünftel davon, den IA im Singular bei sich haben.

Wenn man weiters den Plural des Indefinitartikels sowie den Nullartikel (nur im Singular, cf. 1.2.1) in diese Betrachtungen mit einbezieht, die aufgrund ihrer Nullform nicht in unterschiedlichen Flexionsformen aufscheinen, steigen die Angaben zur Häufigkeit des Artikels in der deutschen Sprache in beträchtlichem Maße weiter an; Meier nennt für beide zusammen einen Prozentsatz von 15,7 (1978: 203).

Schließlich muss in Betracht gezogen werden, dass *„bei einer Durchzählung eines wohlabgewogenen gemischten Textes von mehr als 150.000 Wörtern Umfang ... durchschnittlich auf je 1000 Wörter Text rund 300 Gegenstandserwähnungen entfallen“* (Meier 1978: 197). Schließt man daraus die ca. 34 % (a.a.O.) Pronomina aus, gelangt man mit Helmut Meier zu dem Schluss, dass durchschnittlich 200 (300 – 34 %) von 1000, also jedes fünfte Wort in deutschen *„fließenden und syntaktisch voll durchgebildeten Texten“* (S. 197) grundsätzlich auf einen DA, IA oder NA folgen kann, wobei nur etwa ein Zehntel aller

Fälle von adjektivischen Possessiv-, Demonstrativ- oder Indefinitpronomen u. ä. eingeleitet werden (S. 203), ansonsten sich die Deutschlernenden ein jedes Mal die Frage nach der korrekten Form des Artikels im engeren Sinn zu stellen haben. Für diese „artikelfähigen“ Wörter, also nicht bloß für Substantive (Appellativa sowie Namenwörter), sondern auch für substantivierte Wörter und zusätzlich auf Substantiven und substantivierten Wörtern basierende Syntagmen (Nominalphrasen), sei frei nach Weinrich 1969: 67 in der Folge der Terminus „Artikulat“ verwendet.

Wie sieht nun in den von mir untersuchten Texten das Verhältnis zwischen der Anzahl an solchen Artikulaten und der Gesamtzahl der geschriebenen Wörter aus (Kap. 3.4.3) ?

Und zweitens, um auch die Bedeutung der *Artikelfehler* in einen quantitativen Zusammenhang zu bringen: Wie verhält sich in diesen Texten die Anzahl der Artikelfehler zu derjenigen sämtlicher Artikulate (3.4.4) ?

3.4.3 Zur Häufigkeit des Artikels im untersuchten Korpus

Für die Beantwortung der ersten Frage wurde eine Stichprobe von zwanzig Texten aus dem Korpus nach Artikulaten sowie Gesamtwortzahl durchgezählt. Um dabei größtmögliche Variation hinsichtlich der Artikulate und ihrer Verteilung zu erhalten, nahm ich zwei Texte von jedem der zehn bearbeiteten Themen heraus (da zu Thema Nr. 6 nur einer zur Verfügung stand, wurden von Thema 5 drei Texte ausgewählt), zudem wurde auf möglichst unterschiedliche Textlängen geachtet. Bei der Abzählung der Artikulate wurde jegliches Wort bzw. Syntagma beachtet, das einen Artikel vor sich stehen haben kann, also nicht bloß etwa Substantive und substantivierte Wortarten, sondern auch Personen-, geographische sowie sonstige Namenwörter. Außerdem wurden Syntagmen gezählt, in denen ein Substantiv weggelassen worden war (insb. um es nicht zu wiederholen, wie z. B. in „..., *dass die gesunden Kinder auf die kranken Rücksicht nehmen...*“, Text Nr. 17). Adjektivsubstantivierungen der Art *etwas Neues* (etwa in Nr. 9) wurden hingegen nicht in die Zählung aufgenommen. Diese Erhebung brachte folgendes Ergebnis:

Text Nr.	Gesamtwortzahl	Artikulate	Verhältnis in %
4	296	82	27,7
6	207	49	23,7
9	156	24	15,4
12	281	49	17,4
14	364	58	15,9
17	389	84	21,6
26	518	158	30,5
27	312	69	22,1
36	291	52	17,9
37	398	74	18,6
45	322	65	20,2
50	305	77	25,5
57	298	52	17,4
58	275	70	25,5
61	342	63	18,4
63	155	23	14,8
79	203	33	16,3
80	235	57	24,3
83	227	40	17,6
84	280	65	23,2
gesamt	5854	1244	<u>Ø 21,3</u>

Tab. 3 a: Verhältnis Artikulate : Gesamtwortzahl im untersuchten Korpus

Als Durchschnittswert konnte ein Verhältnis von 1244 : 5854, also 1 : 4,7 ermittelt werden (bzw. 21,3 %; bei einer ziemlich großen Schwankungsbreite von min. 14,8 bis max. 30,5%). Das heißt, dass ca. jedes fünfte Wort der untersuchten Texte ein „artikelfähiges“ ist, ein Resultat, das erstaunlich gut mit den von Helmut Meier erhobenen Zahlen übereinstimmt. Die Artikulate, die von einem adjektivischen Possessiv-, Demonstrativ- oder Indefinitpronomen u. ä. eingeleitet werden, machen, wie in 3.4.2 erwähnt, gemäß Meier 1978: 203 bloß ca. ein Zehntel aller Artikulate aus. Demgemäß hatten sich die Studierenden, die das der Artikelfehleranalyse zugrunde liegende Korpus erstellten, bei fast einem Fünftel (21,3 minus ca. 10 %) aller von ihnen geschriebenen Wörter mit der Frage nach dem korrekten Artikelgebrauch auseinander zu setzen.

Solche quantitative Erkenntnisse bekräftigen auch ganz objektiv, wie unhaltbar die in Kap. 1.3.2 wiedergegebene Empfehlung jener tschechischen Gymnasiallehrer an ihre Schülerinnen und Schüler ist, sie sollten den so schwierigen und eigentlich unnötigen Artikel im Deutschen am besten einfach ignorieren und weglassen. Zudem sei erwähnt, dass man

beim DaF-Lernen so manche andere grammatische Fehlerquellen mit etwas Geschick mehr oder weniger leicht umgehen kann; z. B. das Passiv könnte hier genannt werden (vgl. etwa Diwald 2008: 217), aber auch manche Tempora oder, im Nominalbereich, der zumindest in der Umgangssprache häufig durch *von*+Dativ ersetzbare Genitiv u. Ä. m. Zusammenhängende deutsche Texte ohne Artikulate gibt es jedoch nur sehr wenige.

3.4.4 Zur Häufigkeit von Artikel-Fehlern im untersuchten Korpus

3.4.4.1 Verhältnis Artikelfehler : Artikulate

Auch für diese Erhebung erachtete ich die zwanzig in 3.4.3 ausgewählten Texte als ausreichend. Ihre Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle dargestellt:

Text Nr.	Artikulate	Artikelfehler
4	82	6
6	49	4
9	24	2
12	49	2
14	58	1
17	84	5
26	158	0
27	69	0
36	52	1
37	74	1
45	65	1
50	77	5
57	52	1
58	70	3
61	63	5
63	23	1
79	33	2
80	57	5
83	40	5
84	65	0
gesamt	1244	50

Tab. 3 b: Verhältnis Artikelfehler : Artikulate im untersuchten Korpus

Die durchschnittlich 2,5 (50 : 20) Artikelfehler pro Text stimmen, wie gleich zu sehen sein wird, sehr gut mit dieser Zahl bezogen auf das Gesamtkorpus (2,38) überein. Als Mittelwert für das Verhältnis Artikelfehler : Artikulate konnte ein Verhältnis von 50 : 1244, also ca. 1 : 24,9 festgestellt werden. Dies bedeutet, dass die in Kap. 3.3 beschriebenen weit fortgeschrittenen Deutschlernenden trotz die Fehlerzahl auf geregelte Weise einschränkender Kriterien (3.4.1) durchschnittlich bei ca. jedem 25. Artikulat den Artikel fehlerhaft gebrauchten.

3.4.4.2 Verteilung auf Jahrgänge und einzelne Texte

Nach diesen Kriterien wurden in allen 100 untersuchten Texten 238 Artikelfehler gezählt (vgl. dazu die ausführliche Fehlerliste im Anhang, Kap. 5.3.4):

Jahrgang	Artikelfehler
98/99	78
00/01	46
05/06	54
08/09	60
gesamt	238

Tab. 4: Anzahl der Artikelfehler nach untersuchten Jahrgängen

Wie erwartet kam es auch zwischen den über zehn Jahre auseinander liegenden Jahrgängen zu keinen nennenswerten Schwankungen in der Anzahl der Artikelfehler. Aber an dieser Stelle sei erwähnt, dass während meines ersten Lektorats an der Universität Budweis noch bedeutend mehr junge Menschen in Tschechien Deutsch studieren wollten als heute. Die einschlägigen Feststellungen von Ammon 1991/1993 (cf. Kap. 2.2.3) oder Földes 1994 (insb. S. 4) müssen nur gut fünfzehn Jahre später zumindest für die Tschechische Republik nach unten revidiert werden. Deshalb wurden damals im Gegensatz zu heute, wo beinahe alle Aufnahmewilligen an der Germanistik einen Studienplatz erhalten, nur die besten (ca. ein Zehntel aller Bewerber/innen) angenommen. Dies macht sich auch in den untersuchten Texten bemerkbar. In denjenigen der ersten beiden Jahrgänge sind im Durchschnitt deutlich weniger sonstige Grammatik- und Lexikfehler auszumachen. Die Anzahl an Artikelfehlern ist jedoch ziemlich gleich verteilt; in den ersten zwei Jahrgängen zusammen ist sie sogar um

zehn höher als in den letzten beiden (124 : 114). Allein diese Tatsache erscheint mir als Hinweis darauf, wie resistent Artikelfehler unter tschechischen Deutschlernenden sein können.

Die genaue Verteilung der erhobenen Artikelfehler auf die einzelnen Texte des untersuchten Korpus ist in Anh. 5.3.3 festgehalten. Wie dort ersichtlich, kam in einem Text (Nr. 3) das Maximum von 10 Artikelfehlern vor; in zwölf von hundert Texten (Nr. 5, 20, 26 - 29, 53, 60, 64, 71, 77, 84) wurde kein einziger Artikel falsch gesetzt. In den meisten Texten wurden ein bis drei Artikelfehler gezählt:

Anzahl Fehler	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anzahl Texte	12	26	23	16	9	7	5	1	0	0	1

3.4.4.3 Verhältnis Artikelfehler Singular : Plural

In Hypothese 1 von Kap. 3.2 wurde die Frage aufgeworfen, wie das Verhältnis zwischen Artikelfehlern im Singular und Artikelfehlern in Pluralsyntaxen aussieht. Von den insgesamt 238 gezählten Artikelfehlern stehen nur

24	(10,1 %)
----	----------

in Pluralsyntaxen; davon 12 im 1. Jg., 5 im 2., nur 1 Plural-Artikelfehler im 3. und schließlich 6 im 4. Jahrgang.

Es zeigt sich also auf den ersten Blick, dass im Plural weitaus weniger Artikelfehler vorkommen als im Singular. Dies liegt zunächst daran, dass im untersuchten Korpus die Artikulate im Singular bedeutend häufiger sind als diejenigen im Plural. Für diese Erhebung wurden wiederum die zwanzig Texte der obigen Stichprobe analysiert, ihr Ergebnis ist in der folgenden Tabelle dargestellt:

Text Nr.	Artikulate im Sg.	im Pl.	Anteil der Pl.-Artikulate in %
4	60	22	26,8
6	33	16	32,7
9	18	6	25,0
12	28	21	42,9

14	29	29	50,0
17	44	40	47,6
26	121	37	23,4
27	38	31	44,9
36	31	21	40,4
37	53	21	28,4
45	42	23	35,4
50	45	32	41,6
57	26	26	50,0
58	40	30	42,9
61	42	21	33,3
63	19	4	17,4
79	24	9	27,3
80	41	16	28,1
83	33	7	17,5
84	44	21	32,3
gesamt	811	433	34,8

Tab. 5: Zum Verhältnis zwischen Singular- und Plural-Artikulen im untersuchten Korpus

An dieser Tabelle fällt die relativ hohe Schwankungsbreite auf, nämlich von –50 % (Minimum an Pluralartikulen von 17,4 % in Text Nr.63) bis +43,7 % (Maximum von 50 % in den Texten Nr. 14 u. 57). Doch auch in Meiers Sprachstatistik ist von Texten mit nur 6,2 % bis hin zu solchen mit zumindest 45,3 % Pluralartikulen die Rede. Durchschnittlich kommt Meier auf 22,3 % „Nennwörter“ im Plural (1978: 202). Dies bedeutet, dass trotz der großen Themenvariation in obiger Stichprobe die aus ihr gewonnenen Zahlen sogar ziemlich weit über dem von Meier erhobenen Durchschnittswert für Texte in deutscher Sprache liegen. Dadurch fällt die Anzahl der Artikelfehler, die von meinen Studierenden in Pluralartikulen gemacht wurden, relativ betrachtet sogar noch um einiges geringer aus: Auch nach Beachtung der Tatsache, dass in den untersuchten Texten nicht die Hälfte, sondern durchschnittlich nur etwa ein Drittel der Artikulate im Plural stehen, werden bloß etwa

10,1 x 50 / 34,8 , also durchschnittl.	14,5 %
---	--------

aller Artikel-Fehler in Pluralsyntagmen gemacht; und selbst unter Zugrundelegung von Meiers Zahlen (durchschnittl. nur 22,3 % Pluralartikulate) käme man auf einen Anteil der Artikelfehler im Plural von nur 22,6 %. Dies lässt sich nicht zuletzt dadurch erklären, dass im Plural bloß zwei verschiedene Artikelformen, nämlich der DA sowie der IA Pl. („formgleich“

mit dem NA im Sg.), möglich sind. Dadurch entsteht nämlich die Situation, dass Lernende bei Pluralartikulen selbst in den Fällen, wo es, wie in der Regel, nicht zwei richtige Lösungsmöglichkeiten beim Artikelgebrauch gibt, nur zwischen einer korrekten und einer einzigen inkorrekten Form zu wählen haben, was die Wahrscheinlichkeit einer richtigen Lösung auf fünfzig Prozent erhöht. Im Singular hingegen, wo mit DA, IA und NA aus drei Möglichkeiten die korrekte zu wählen ist, liegt diese Wahrscheinlichkeit nur bei einem Drittel (vgl. Kap. 3.4.1). Eine effiziente Artikeldidaktik sollte meines Erachtens nicht bloß - wie bereits in Kap. 1.2.1 vorgeschlagen - auf den unterschiedlichen Charakter des „Null-Artikels“ im Singular und dessen im Plural hinweisen, sondern in ihren Erklärungsstrategien auch die Tatsache berücksichtigen, dass im Singular bedeutend häufiger Probleme beim Artikelgebrauch entstehen können.

3.4.4.4 Verteilung der Artikelfehler nach Artikelformen (DA, IA, NA)

Somit gelangt man zur ebenfalls in Hypothese 1 thematisierten Frage, wie es sich mit den Artikelfehlern *innerhalb* der - fehlerträchtigeren - Singularartikulate verhält. Im Singular besteht nicht bloß die einfache Opposition „(definitiver) Artikel“ oder „kein Artikel“, sondern hier müssen aufgrund des morphologischen Systems bezüglich möglicher Artikelfehler nicht bloß eine, sondern drei Oppositionen, also nicht bloß zwei, sondern sechs verschiedene Konstellationen unterschieden werden:⁴³

1. (Fälschlicherweise) NA statt (korrekterweise) IA	2. NA statt DA
3. DA statt IA	4. DA statt NA
5. IA statt NA	6. IA statt DA

Im Plural hingegen steht nur eine einfache Opposition, nämlich:

⁴³ Wie in Kap. 1.2.1 ausgeführt, ist im unterrichtlichen Kontext eine begriffliche Differenzierung zwischen „Nullartikel“ und - fehlerhaftem - „Nichtgebrauch des Artikels“ ratsam. Für die Präsentation der Ergebnisse der Fehleranalyse wird jedoch der Einfachheit halber ein fehlerhaftes Weglassen von DA oder IA (im Sg.) analog zu den grammatisch korrekten Formen ebenso als „NA“ (im Sg.) sowie „IA“ (im Pl.) bezeichnet.

7. DA statt IA	8. IA statt DA
----------------	----------------

Die diesbezügliche Abzählung der Artikelfehler sämtlicher 100 Texte aus dem dieser Untersuchung zugrunde liegenden Korpus brachte folgende Ergebnisse:

Sg.			<u>in %:</u>
1. NA statt IA	91		38,2
2. NA statt DA	56		23,5
3. DA statt IA	40		16,8
4. DA statt NA	15		6,3
5. IA statt NA	5		2,1
6. IA statt DA	7		2,9
Pl.			
7. DA statt IA	15		6,3
8. IA statt DA	9		3,8
gesamt	238		100 % ⁴⁴

Tab. 6: Verteilung sämtlicher Artikelfehler nach Artikelformen

Bei Klassifizierung von Artikelfehlern nach Artikelformen kann also festgestellt werden, dass:

- über 60 % aller Artikelfehler darin bestehen, dass im Singular anstatt eines IA oder, etwas weniger, eines DA kein Artikel („NA“) gesetzt wurde (Fehlerkonstellation Nr. 1 + 2);
- über ein Sechstel sind DA, die fälschlicherweise statt eines IA stehen (Nr. 3), anstelle eines NA werden DA viel seltener falsch gesetzt (Nr. 4);
- IA werden vergleichsweise nur sehr selten an falscher Stelle geschrieben (Nr. 5 + 6);

⁴⁴ Durch das übersichtlichere Rundungsverfahren auf nur eine Kommastelle ergibt sich hier eine Summe von 99,9 anstatt 100 %.

- und schließlich sind im - relativ fehlerfreien - Plural, wo es nur eine mögliche Fehleropposition gibt, beinahe doppelt so viele falsche Setzungen des DA wie des IA festzustellen (Nr. 7 + 8).⁴⁵

3.4.4.5 Verhältnis Fehler nach Artikelformen : Häufigkeit der Artikelformen

Allein mit diesen Ergebnissen erachte ich die in Kap. 3.2 formulierte Hypothese 1 als ausreichend bestätigt; noch aussagekräftiger werden sie jedoch, wenn man sie im Zusammenhang mit der durchschnittlichen Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Artikelformen DA, IA und NA in deutschen Texten betrachtet. Genaue Zahlen zu diesen Verhältnissen innerhalb des untersuchten Korpus festzustellen war im Gegensatz zu den Abzählungen zum Verhältnis zwischen Singular- und Pluralartikulen jedoch nicht in zufrieden stellendem Ausmaße möglich, da im von Deutschlernenden verfassten und deshalb nicht durchgehend fehlerfreien Korpus bei Artikulaten mit Artikelfehlern in vielen Fällen zwei unterschiedliche Artikelformen korrekt sein können. Deshalb werden für die folgende Erhebung ein weiteres Mal Angaben aus Helmut Meiers Sprachstatistik (1978: 203) herangezogen:

Sg.: DA (inkl. Kontraktionen)	45,6 %
IA	11,1 %
NA (inkl. Namen)	23,3 %
Pl.: DA	9,7 %
IA	10,3 %

Tab. 7: Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Artikelformen nach Meier 1978: 203⁴⁶

⁴⁵ Diese Resultate korrelieren ziemlich gut mit denen, die Franziska Bewer mit russischen Studierenden erhalten hat; wesentliche Unterschiede bestehen nur darin, dass es bei ihr verhältnismäßig ca. doppelt so viele Fehler der Kategorie „DA statt NA“ (Sg. und Pl. trennte Bewer nicht) gab, und nur weniger als ein Viertel in der Gruppe „NA statt IA“ (Bewer 2006: 15).

⁴⁶ Da die Addition sämtlicher DA-, IA- und NA-Artikulate bei Meier den Prozentwert 57,5 ergab, wurde dieser hier mit dem Koeffizienten 1,74 (auf 100 %) multipliziert. Die somit erhaltenen Angaben stimmen gut mit denen überein, die in seinen Zählungen Grimm 1986: 11 f. festgestellt hat: 56 % für den DA (Sg. + Pl.), 8 % für den IA (nur Sg.) und 36 % für den „NA“ (Sg. + IA Pl.).

In deutschen Texten (Meiers Korpus für diese Untersuchung umfasste unterschiedlichste Texte mit insgesamt ca. 250.000 Wörtern) sind also mehr als die Hälfte aller Artikel als DA realisiert, davon nicht einmal ein Fünftel im Plural; als IA stehen bloß knapp über ein Fünftel sämtlicher Artikel, davon beinahe die Hälfte im Plural; und als NA (nur im Singular) findet man den deutschen Artikel in weniger als einem Viertel aller Fälle seines Vorkommens.

Die in 3.4.4.4 aufgelisteten Fehlerhäufigkeiten aus dem Korpus lassen sich nun diesen Prozentangaben gegenüberstellen (im Sg. sinngemäß jeweils halbiert und gegebenenfalls der Anschaulichkeit halber gerundet):

Fehlerkonstellation:		1a	1b	2
Sg.	1. NA statt IA	91	38,2 %	5,5 %
	2. NA statt DA	56	23,5 %	22,8 %
	3. DA statt IA	40	16,8 %	5,5 %
	4. DA statt NA	15	6,3 %	11,7 %
	5. IA statt NA	5	2,1 %	11,7 %
	6. IA statt DA	7	2,9 %	22,8 %
Pl.	7. DA statt IA	15	6,3 %	10,3 %
	8. IA statt DA	9	3,8 %	9,7 %

Tab. 8:
Vergleich der Fehlerhäufigkeiten nach Artikelformen im untersuchten Korpus (1 a + b)
mit der allgemeinen Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Artikelformen (2)

Dadurch können folgende noch differenziertere Schlussfolgerungen zu den Artikelfehlern aus dem untersuchten Korpus gezogen werden, die auch didaktisch verwertbar sind (Kap. 4.2):

3.4.4.6 Resümee

1. Obwohl der Artikel nur in gut einem Zehntel aller Fälle seines Vorkommens in deutschen Texten als IA im Singular in Erscheinung tritt - und dies trotz der Tatsache, dass Singularartikel generell viermal so häufig sind wie Pluralartikel -, bestehen beinahe vierzig Prozent aller Artikelfehler im untersuchten Korpus darin, dass anstatt des IA Sg. ein NA (Fehler-Konstellation Nr. 1) und immerhin noch in einem Sechstel aller erhobenen Artikelfehler statt des IA Sg. ein DA (Konstellation Nr. 3) gesetzt wurde.

2. Der insbesondere im Singular viel häufiger vorkommende DA wird zwar etwas seltener fälschlicherweise als NA realisiert (Konstellation Nr.2) als der IA, aber doch in so hohem Maße, dass auch diesem Fehlertypus besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss.

3. Da die Vorkommenshäufigkeit von DA und IA im Plural fast gleich hoch ist, werden im Plural auch relativ betrachtet beinahe doppelt so viele DA falsch gesetzt wie IA (Nr. 7 u. 8) - genau die umgekehrte Tendenz wie bei den Singularfehlern.

Nach diesen Feststellungen zur Häufigkeit von Fehlern im Gebrauch des deutschen Artikels durch tschechische Studierende stellt sich die Frage, *warum* diese Fehler in solchen Häufigkeitsverhältnissen entstanden sein könnten, also zu möglichen bzw. von den Studierenden angegebenen Fehler-Ursachen, die eine weitere wichtige Grundlage für die Konzipierung einer elementaren Artikeldidaktik darstellen.

3.5 Fehlerklassifizierung unter qualitativen Gesichtspunkten

- Zu den Ursachen von Artikelgebrauchsfehlern

Beim Versuch, die Artikelgebrauchsfehler im vorliegenden Fehlerkorpus (Kap. 5.3.4), aber auch die zahllosen weiteren während der Unterrichtsarbeit angesammelten Artikelfehlerbeispiele einer Klassifikation nach qualitativen Gesichtspunkten zu unterziehen, sah ich mich bald mit einer Reihe von Problemen konfrontiert, die dieses Vorhaben in weitaus engere Grenzen verwiesen, als dies bei der Gewinnung der quantitativ messbaren Daten aus Abschnitt 3.4 der Fall war (vgl. Kleppin 2001: 989, wo eine Objektivierung und Vereinheitlichung von Fehlerbewertungsmaßstäben im Allgemeinen „in den Bereich des Wunschenkens“ verwiesen wird). Je eingehender ich das vorliegende Fehlerdatenmaterial zu analysieren trachtete, umso mehr gelangte ich zur Auffassung, dass die in Kap. 3.2 gestellten Fragen nach Fehlerbewertung (Klassifikation in „schwere“ und „leichte“ Fehler), etwa in Zusammenhang mit semantischer Relevanz oder Fehlerresistenz (Fossilierungsanfälligkeit), sich nur unter großen Schwierigkeiten bzw. Einschränkungen einer objektiven, von konkreten Unterrichtssituationen oder gar individuellen Lernprozessen unabhängigen Betrachtung unterziehen lassen.

3.5.1 Grenzen einer qualitativen Klassifikation von Artikelfehlern

3.5.1.1 Fehlerbewertung aufgrund der quantitativen Analyse

Nach der Beschäftigung mit den quantitativen Aspekten der vorliegenden Fehleranalyse gelangt man zur Erkenntnis, dass allein diese quantitativ messbaren Ergebnisse gewisse Aussagen zu qualitativen Zusammenhängen innerhalb des erhobenen Fehlerkorpus erlauben: Je häufiger Fehler einer bestimmten nach den Artikelformen aufgestellten Fehlerkonstellation vorkommen, als umso wichtiger können sie, auch relativ unabhängig von bestimmten Lern- bzw. Unterrichtsprozessen, für eine allfällige Fehlerbewertung eingestuft werden. Diese qualitative Klassifikation kann überdies durch die Heranziehung der allgemeinen Vorkommenshäufigkeit der einzelnen Artikelformen (cf. Kap. 3.4.4.5) eine gewisse Spezifizierung erfahren (3.4.4.6). Werden in korrektem Deutsch sehr oft vorkommende Artikelformen besonders häufig fehlerhaft durch andere Formen ersetzt (vgl. insb. Fehlerkonstellation Nr. 2, NA statt DA), hat nicht nur eine Didaktikkonzeption bei dieser Problematik eher anzusetzen als bei anderen, sondern auch im Unterrichtsgeschehen

lassen sich diese Fehler als besonders wichtig klassifizieren. Auf dieselbe Weise könnte jedoch argumentiert werden, dass gerade diejenigen Artikelfehler besonders „schwer“ wiegen sollten, die sehr häufig vorkommen, obwohl die korrekte Artikelform im Deutschen verhältnismäßig selten in Erscheinung tritt (v. a. Konstellationen 1 u. 3, NA bzw. DA statt IA). Wenngleich es sich in diesem Zusammenhang trefflich streiten ließe, scheint zumindest außer Zweifel zu stehen, dass derlei Fehlerkonstellationen wichtiger - und dies nicht nur in didaktischem, sondern auch evaluativem Kontext - sein sollten als diejenigen, die verhältnismäßig selten in Erscheinung getreten sind, wie insbesondere Konstellation Nr. 5 und Nr. 6 (IA statt NA bzw. DA).

3.5.1.2 Qualitative Fehlerklassifikation nach semantischer Relevanz ?

Als ebenso problematisch erweist sich der Versuch einer Kategorisierung von Fehlern im elementaren Artikelgebrauch nach semantischen Gesichtspunkten, also nach einer möglichen Beeinträchtigung des Verständnisses, die durch den jeweiligen Fehler verursacht wird. Denn obwohl die Artikel im Deutschen eindeutig über semantische Funktionen verfügen und somit Fehler im elementaren Artikelgebrauch verständnisbeeinträchtigende Wirkung haben können (cf. Kap. 1.3.1 sowie 2.1), sprechen manche Überlegungen auch gegen eine vornehmlich von semantischen Aspekten geleitete Fehlerklassifikation. So können durch Artikelfehler verursachte Bedeutungsbeeinträchtigungen, sofern es sich nicht um - selten vorkommende - verdeckte Fehler handelt, innerhalb eines Textes meist mithilfe des Kontextes rund um die fehlerhafte Stelle geklärt werden; dies ist ebenso für die meisten der 238 Fehlerbeispiele aus dem untersuchten Korpus der Fall. Aus diesem Grunde ist es im Zuge einer Fehlerklassifikation nach linguistischen Kriterien naheliegend, Fehler im elementaren Artikelgebrauch trotz der Tatsache, dass es bei diesen Fehlern um falsch bzw. nicht gesetzte „Wörter“ (ganze lexikalische Einheiten) geht, nicht als lexikalische, sondern als grammatische Fehler zu kategorisieren. Die Artikel im engeren Sinne sind ungeachtet ihrer Fähigkeit, semantische Funktionen auszufüllen, auch besser als grammatische denn als lexikalische Morpheme zu charakterisieren (cf. Anm. 42). Im Zuge einer solchen Sichtweise verlieren Artikelgebrauchsfehler jedoch keineswegs an Bedeutung, im Gegenteil: Als „grammatische“ sind sie im Grunde auch strukturelle Fehler, die viel häufiger, unabhängig von jeglicher Textsemantik, vorkommen können als zwar semantisch relevantere lexikalische Fehler, die aber in der Regel nur punktuell und bis zu einem gewissen Grade themenbezogen auftreten (vgl. die Klassifikation „globaler“ und „lokaler“ Fehler bei Raabe 1980: 88).

3.5.1.3 Fehlerklassifikation gemäß Missachtung semantischer Artikelfunktionen ?

Somit ergibt sich, dass die in Abschnitt 2.1.2 herausgearbeiteten syntaktisch-semantischen Artikelfunktionen für fehleranalytische Belange weniger nutzbar zu machen sind als etwa für didaktische. Aber bei genauerer Auseinandersetzung mit dem Fehlerkorpus zeigen sich in diesem Bereich gewisse Möglichkeiten, qualitative Differenzierungen zu treffen, und zwar nach dem Grad der Missachtung dieser syntaktisch-semantischen Artikelfunktionen. Zum Beispiel im Zusammenhang mit der Funktion der Unterscheidung zwischen Zählbarkeit bzw. Unzählbarkeit können insofern „schwerere“ und „leichtere“ Artikelfehler klassifiziert werden, als es bei manchen Substantiven einfacher ist als bei anderen, ihre Zählbarkeit bzw. Unzählbarkeit als solche zu erkennen. Zur Veranschaulichung seien aus dem Korpus (cf. 5.3.4) die Fehlerbeispiele Nr. 215 und 217 herangezogen: Der Begriff „*Beziehung*“ (215) ist, auch in der gegebenen Aussage, weniger offensichtlich ein zählbares und somit artikelpflichtiges Substantiv; „*Problem*“ (217) hingegen, obgleich ebenfalls ein Abstraktum, wird im allgemeinen Sprachgebrauch so häufig und gewöhnlich im Plural verwendet, dass sich das Weglassen des Indefinitartikels hier als schwerwiegenderer Verstoß gegen die Sprachnorm werten ließe als im Fehlerbeispiel 215. Noch augenscheinlicher ist diese Klassifizierung bei Konkreta. So sollte es selbst für Lernende auf Anfängerniveau, auch schon im Kindesalter, ziemlich leicht nachvollziehbar sein, dass z. B. „*Fahrrad*“ bzw. „*Auto*“ oder auch „*Handy*“ etc. allesamt Begriffe sind, die man zählen kann, weshalb prinzipiell ein Artikel davor zu setzen ist.

Auf ähnliche Weise lässt sich mit Artikelfunktionen aus den Kapiteln 2.1.2.3 sowie 2.1.2.4 argumentieren. So können etwa ganz offensichtliche Fälle von Deixis (insbesondere in mündlicher Sprachproduktion), in denen kein Definitartikel und auch kein Demonstrativum gesetzt wird, als schwerwieendere Verstöße gewertet werden als diesbezüglich weniger klare. Auch eine Satzfolge wie „*Mein Vater hat ein neues Auto. Auto (oder gar: Ein Auto) ist rot*“ (Verstoß gegen Anaphorik) kann auf weitgehendes Unverständnis elementarer Artikellogik hindeuten; im umgekehrten Sinne ist dies bei unter tschechischen DaF-Lernenden besonders beliebten Äußerungen wie „*Ich bin die Tschechin*“ etc. der Fall. Hier ließen sich auch insofern qualitative Wertungen vornehmen, als man Konzepte wie *Verstoß gegen den Wohlklang der Sprache* oder *Grad der „Irritation“* (Raabe 1980: 88) in die Bemühungen um eine qualitative Klassifikation von Artikelgebrauchsfehlern mit einzubeziehen versuchte.

3.5.1.4 Fehlerklassifikation nach Fehlerresistenz ?

Die Aussage „*Ich bin die Tschechin*“ stellt auch ein besonders markantes Beispiel für einen ausgesprochen „hartnäckigen“ Fehler dar. Die Problematik der Fehlerfossilierung und der damit zusammenhängenden Fehlerresistenz spielt insbesondere bei der Betrachtung von gesteuertem sowie ungesteuertem Spracherwerb nach Grundsätzen der Interimsprachenhypothese eine bedeutende Rolle. Während meiner langjährigen Unterrichtstätigkeit an der Universität Budweis schienen in schriftlicher sowie mündlicher Sprachproduktion der Studierenden ebenso andere Fehler im elementaren Artikelgebrauch immer wieder aufzutreten. Als besonders eindrückliches Beispiel sei eine konkrete Situation aus der Unterrichtspraxis an einer Pädagogischen Fakultät herangezogen: Im Zuge der organisierten Partnerkorrektur, mit der sich die verhältnismäßig fortgeschrittenen Studierenden auf eine Schwellenprüfung nach dem zweiten Studienjahr vorzubereiten hatten (cf. Kap. 3.3), zählte es zu ihren Aufgaben, nach getaner Arbeit einen kurzen Kommentar zu ihrer Korrekturtätigkeit zu verfassen. Wenn in diesen Kommentaren über die Jahre hinweg immer wieder Sätze zu lesen waren wie „*Petra hat jetzt auch das Passiv besser gemacht, da wir das sorgfältig gelernt haben; sie hat aber noch großes Problem mit dem Konjunktiv*“ (cf. etwa auch Nr. 227 im Fehlerkorpus, Anh. 5.3.4) oder „*Lenka hat noch Problem mit den Artikeln*“ (vgl. den Ausschnitt aus einem ähnlichen Korrekturkommentar in Anh. 5.3.2.4), dann scheint es mir ganz allgemein als vertretbar, von einer nicht zu unterschätzenden Fossilierungsanfälligkeit von elementaren Artikelgebrauchsfehlern, zumindest der Konstellation Nr. 1 (NA statt IA im Sg.), zu sprechen. Doch für aussagekräftige Ergebnisse zur Resistenz von Artikelfehlern wäre es vonnöten, einschlägige Längsstudien anzustellen, die eventuell gar individuelle Entwicklungen längerfristig verfolgen. Zudem ließe sich auch bezüglich einer allfälligen Fehlerbewertung nach Kriterien der Resistenz darüber diskutieren, ob besonders hartnäckige Fehler bzw. Fehlerkonstellationen grundsätzlich als „schwerer“ oder „leichter“ einzustufen sind.

Insbesondere im Zusammenhang mit Fehlerfossilierungen ist die Frage zu stellen, *warum* es im konkreten Fall dazu gekommen sein könnte, denn bei ihnen sind oft eine oder mitunter mehrere Ursachen auszumachen. Die Frage nach Fehler-Ursachen, der im folgenden Abschnitt nachgegangen wird, ist wiederum etwas leichter zu beantworten.

3.5.2 Zu den Ursachen von Artikelgebrauchsfehlern (Fehlerexplikation)

Für die Beschäftigung mit Ursachen für Fehler beim Fremdsprachenlernen und die Geschichte der Fremdsprachenerwerbsforschung im Allgemeinen lassen sich im Lauf der letzten Jahrzehnte parallele Entwicklungstendenzen ausmachen. Zur Zeit des Vorherrschens der Kontrastivhypothese sowie der Grammatik-Übersetzungs-Unterrichtsmethode mit vornehmlich negativer Fehlerauffassung dominierte das Interesse an - möglichst zu vermeidenden - negativen Übertragungsprozessen aus der Grund- in die Zielsprache. „*Seit dem Angriff Chomskys auf die behaviouristische Sprachpsychologie*“ (Hecht / Green 1993: 35) und dem Aufstieg der Identitätshypothese sowie durch audiolinguale Methoden geprägter Unterrichtskonzeptionen wandte man sich von der ersten Phase der Fehlerursachenforschung allmählich ab und entdeckte, in einer Art Antithese, „*jetzt auch den potentiell negativen Einfluß von bereits Gelerntem auf neu zu lernendes Material der Zielsprache*“ (S. 36), der nun einerseits möglichst weitgehend ignoriert, andererseits als positiv konnotierter „kreativer“ oder „produktiver Fehler“, da didaktisch nutzbar zu machender „Lernstandsanzeiger“, interpretiert wurde (cf. Kap. 3.1). Doch „*spätestens seit Mitte der 80er Jahre könnte man von einer dritten Phase der Fehlerursachenforschung sprechen*“ (S. 37), die sich parallel zur Verbreitung der Interimsprachenforschung als Synthese der ersten beiden Phasen bezeichnen lässt, in der den zuvor gewonnenen gegensätzlichen Erkenntnissen Rechnung getragen wird.

Zusätzlich zur Frage nach Inter- bzw. Intraferentialität von Fehlern beim Fremdsprachenlernen wurden in dieser dritten Phase andere, nicht nur inner-, sondern auch außersprachliche Fehlerursachen beschrieben, wobei für den deutschen Sprachraum die bereits in Kap. 1.4.1 sowie 3.1 erwähnte Arbeit von Horst Raabe 1980 (insb. S. 76-83) hervorzuheben ist.

So interessierte sich die Fehlerursachenforschung nun zunehmend für Fehler, die unabhängig von L1 bzw. L2 auf Vorkommnisse im eigentlichen Lernprozess zurückgeführt werden können. Darunter sind vor allem zu nennen:

- Fehler als Ergebnis von Lern- sowie Kommunikationsstrategien;
- Fehler verursacht durch andere Fehler (z.B. orthographische durch phonetische);
- Fehler aufgrund störender Elemente des Fremdsprachenunterrichts, wie etwa negativer Übungstransfer, Über- oder Unterrepräsentierung (inhaltliche bzw. zeitliche Disproportion von Lehrstoff), ungeeignete Progression, Lehrstrategien, Lehrmaterial u.ä.m.;
- weiters ist der Einfluss durch diverse Testverfahren hier einzureihen;

- und schließlich wurden im Zusammenhang mit der zunehmenden Betonung der Bedeutung der Lernenden und einer möglichst weitreichenden Lernerautonomie beim FS-Lernen lernprozessunabhängige, also ausschließlich lernerbezogene Fehlerursachen wie psychologisch, sozialpsychologisch oder soziokulturell bzw. allein durch die physische Disposition des Lerners bedingte Fehler beschrieben,
- wobei auch die Fehlerklassifikation nach Kompetenz- und für die didaktische Fehlerarbeit meist als unerheblich einzustufenden Performanzfehlern (cf. Kap. 3.3.3) genannt werden kann.

Doch neben solcherlei sprachexternen Fehlerursachen wurden ebenso die innersprachlichen Fehlerursachen einer eingehenderen Differenzierung unterzogen:

- Innerhalb des kontrastiven Ansatzes ließen sich Interferenzfehler in verschiedene Unterkategorien aufgliedern (so z. B. in Substitutions-, Eliminierungs- und Additionsfehler bei Uhrová / Uher 1979, speziell zum deutsch-tschechischen Sprachkontrast); oder es wurde mehr als jeglicher Sprachkontrast ein Kontrast-Mangel zur jeweiligen Zielsprache als Fehlerursache betont (Juhász 1970: 92 f., Fehlerentstehung durch „homogene Hemmung“). Dabei richtete man, in Einklang mit der Entwicklung der Mehrsprachigkeits- bzw. Tertiärsprachenforschung, das Augenmerk nicht mehr nur auf die L1, sondern auch auf andere gleichzeitig oder zuvor gelernte Fremdsprachen.
- Im Zusammenhang mit der Zielsprache wurde das ursprüngliche Konzept der „Übergeneralisierung“ auf andere Begriffe wie Regularisierung, Analogiebildung oder Kontamination erweitert; ebenso gelangten Phänomene wie Komplexität oder gar Redundanz innerhalb der Fremdsprache als weitere Fehlerursachen in die Diskussion.
- Und schließlich konzentrierte man sich, parallel zur Entwicklung der Interimsprachenforschung, auch bei der Fehler- und Fehlerursachenanalyse nicht mehr bloß auf L1 oder L2, sondern nahm auch zu diesem Zweck das Konstrukt der Lernaltersprachen ins Visier, wobei der diachrone Aspekt, also längerfristige, dafür inhaltlich konzentrierte Beobachtungen zunehmend in den Vordergrund traten.

Aus dieser Auflistung von Fehlerursachen beim Fremdsprachenlernen geht hervor, dass bei einer sinnvollen Fehlerursachenbeschreibung in der Regel „*plurikausal*“ (Raabe 1980: 77) vorzugehen ist. Damit dabei nicht „*der Aufwand zu groß*“ (a.a.O.) wird, ist es

konsequent, sich auf eine Auswahl von Fehlerursachen zu beschränken, um zu aussagekräftigeren Ergebnissen zu gelangen. Denn obwohl bereits die in 3.4.4.5 / 3.4.4.6 zusammengefassten quantitativen Ergebnisse der Korpusanalyse eine brauchbare Grundlage für die Erstellung einer Didaktikkonzeption zum elementaren Artikelgebrauch darstellen würden, soll trotz der eingangs beschriebenen Schwierigkeiten der Versuch unternommen werden, diese Ergebnisse durch Erhebungen qualitativen Charakters weiter zu präzisieren. Gegliedert werden die folgenden Ausführungen schlüssigerweise nach dem Prinzip der am häufigsten vorkommenden Fehler-Konstellationen, wie sie bei der quantitativen Analyse in Abschnitt 3.4.4 aufgestellt worden sind.

3.5.2.1 Mögliche Ursachen bei der Fehlerkonstellation „NA (+ IA Pl.) statt IA/DA“

An erster Stelle sind die Konstellationen zu behandeln, in denen es am häufigsten zu Artikelgebrauchsfehlern gekommen ist, also diejenigen, bei denen dort, wo im korrekten Sprachgebrauch ein Artikel (IA oder DA) stehen müsste, keiner gesetzt wurde. Das trifft für die Fehlerkonstellationen Nr. 1 und 2 zu, aber auch, obwohl vergleichsweise selten vorkommend, für Nr. 8 (im Plural). In diesen Konstellationen war bei Proband/inn/en mit artikkelloser Erstsprache grundsätzlich eine hohe Fehlervorkommenshäufigkeit zu vermuten. Doch abgesehen davon, dass die diesbezüglichen Ergebnisse besonders deutlich ausgefallen sind, lassen sich gerade hier mehrere mögliche Fehlerursachen differenzieren.

Dabei muss zunächst eingeräumt werden, dass sich lernerbezogene Fehlerursachen wie etwa Müdigkeit oder Nervosität nie, auch nicht durch die in Kap. 3.3.3 beschriebenen Maßnahmen, zur Gänze ausschließen lassen. Durch das gewählte Verfahren wurde angestrebt, Performanzfehler im Artikelgebrauch zwar möglichst einzuschränken, aber manchen Studierenden kann dennoch die Zeit gefehlt haben, den Text noch einmal in Ruhe durchzugehen, oder sie können trotz ein- oder gar mehrmaliger Textkontrolle bei einer gewissen Anzahl von Artikulaten eine Selbstkorrektur übersehen bzw. - wie sie dies manchmal bezeichneten - „nur tschechisch gedacht“ haben, also gar nicht im Sinn gehabt haben, dass vor deutschen Substantiven zwar nicht immer, aber doch recht oft ein Artikel zu setzen ist. Aus diesem Grunde scheinen mir auch die von Raabe 1980: 81 formulierten Bedenken gegen eine eindeutig mögliche Trennung von *errors* und *mistakes* als gut nachvollziehbar. Aber für die Ziele der vorliegenden Untersuchung tut es nicht viel zur Sache, ob und wie viele der Artikelgebrauchsfehler im Korpus in der Tat als Performanzfehler zu kategorisieren wären.

3.5.2.1.1 Vermeidungsstrategien

Wesentlicher ist die Beschäftigung mit einer weiteren sprachexternen Ursache für Artikelgebrauchsfehler, nämlich die Frage nach den Fehlern, die auf unterschiedliche Vermeidungsstrategien zurückzuführen sind. Auch diese sollten durch die Methode der Korpuserstellung wesentlich beschränkt werden, auf den Fehlertypus Vermeidungsfehler ist hier dennoch etwas genauer einzugehen.

Wird bei Performanzfehlern etwas bereits Gewusstes vornehmlich unbewusst fehlerhaft ausgedrückt, so entstehen Vermeidungsfehler letztendlich dadurch, dass aufgrund von mehr oder weniger bewusstem Nichtwissen Fehlern, auch anderer Art, ausgewichen werden soll. Aber zunächst ist möglich, dass solcherlei Vermeidungsverhalten, sozusagen als Lern- bzw. Kommunikationsstrategie beim Fremdsprachenlernen eingesetzt, durchaus erfolgreich ausfällt, also dazu führt, dass es tatsächlich zu keinem Verstoß gegen die sprachliche Norm kommt. Dies kann bei der Erstellung eines Fehleranalysekorpus insofern problematische Auswirkungen haben, als dadurch die Ergebnisse jeglicher Fehleranalyse in unbestimmbarem Ausmaß beeinträchtigt werden, so wie dies zum Beispiel Diehl 2000: 8 in der Schilderung des Forschungsdesigns der zu Beginn von Kap. 3.2 in Anm. 37 erwähnten Studie beschreibt: Die Endungen von Adjektivattributen etwa, so Diehl, ließen sich, sofern nicht spezifische Textsorten wie eine Personenbeschreibung zur Korpuserstellung abverlangt würden, bei schriftlicher, aber auch bei mündlicher Textproduktion bis zu einem gewissen Grade übergehen, es sei möglich ihnen auszuweichen, um Fehler zu verhindern. Andererseits kann aufgrund von Vermeidung ein Fehler entstehen, der vom Lernenden bewusst in Kauf genommen wird, weil es ökonomischer erscheint, einen Fehler durch Vermeidungsverhalten bzw. „Simplifizieren“ zu riskieren als durch Produktion einer sprachlichen Form, die mit eigenem Mehraufwand verbunden, doch dann ebenso, mitunter schwerwiegender, fehlerhaft wäre. Auf „Simplifizierung“ (so etwa Kleppin 1998: 32 f.) zurückzuführende Fehler sind demgemäß in die Gruppe der Vermeidungsfehler und nicht, wie Kleppin a. a. O. ausführt, in diejenige der L2-bedingten, also intraferentiell verursachten Fehler einzureihen: In einer Aussage wie *„Jan haben neues Fahrrad“* (analog zu Kleppins Beispiel 29/5 auf S. 32) kann das Weglassen des Artikels auf eine simplifizierende Vermeidungsstrategie zurückzuführen sein, genauso wie das fehlerhafte Ersetzen der

Prädikatsform durch den Infinitiv, das mit Intraferenzialität m. E. viel weniger bzw. gar nichts zu tun hat.⁴⁷

Dass durch Weglassen eines Artikels eine korrekte Lösung entsteht, ist insbesondere im Plural möglich, wo eine fünfzigprozentige Wahrscheinlichkeit für einen korrekten IA besteht (cf. Kap. 3.4.4.3). Vor viel häufiger vorkommenden Singular-Artikulen ist diese Wahrscheinlichkeit weitaus geringer, und dies nicht bloß aufgrund der drei statt nur zwei möglichen Artikelformen, sondern auch deshalb, weil die Nullform sprachstatistisch gesehen im Singular vergleichsweise nur etwas mehr als halb sooft vorkommt wie im Plural:

Sg.: $23,3\% \times 100/80 = \underline{29,1\%}$ ↔ Pl.: $10,3\% \times 100/20 = \underline{51,5\%}$ (cf. 3.4.4.5).
Und wenn sich etwa Adjektivattribute (und deren Endungen, cf. Diehl 2000: 8), aber auch andere grammatische Formen in freier Textproduktion mehr oder weniger geschickt umschiffen lassen, so können Artikulate in deutschen Texten so gut wie nicht vermieden werden (cf. 3.4.3).

Schließlich muss hervorgehoben werden, dass Artikel nicht nur deshalb vermieden werden, um Artikelgebrauchsfehlern auszuweichen, sondern auch, um das Problem des richtigen Genus (cf. 1.2.2 / 1.3.1) und nebenbei des Kasus zu umgehen. Hierbei ist es einerseits möglich, dass Lernende nicht wissen, welchen Kasus sie im jeweiligen Syntagma setzen müssen, dieser aber in der Artikelendung auszudrücken wäre, bzw. welches Genus das jeweilige Substantiv hat, das ebenfalls im Artikel festgelegt werden müsste, worauf sie nicht nur die Artikelendung vermeiden (häufige mündliche Strategie bei DaF/Z-Lernenden mit Artikelsprachen, cf. Mika 2005: 274-284, „*de'+Nomen-Routine*“), sondern das gesamte Artikelmorphem nicht sprechen bzw. schreiben. Andererseits kann die Situation eintreten, dass Lernende Kasus und Genus sehr wohl kennen, aber noch nicht über die dementsprechenden Deklinationsendungen verfügen und deswegen diese oder den ganzen Artikel vermeiden.

Mündliche Befragungen der Deutschstudierenden an der Universität Budweis, die aufgrund der Häufigkeit des Phänomens über mehrere Jahre hinweg systematisch während sowie außerhalb des Unterrichtsgeschehens durchgeführt wurden, haben ergeben, dass die Studierenden ihre „Artikelweglassfehler“, sowohl in mündlicher als auch in schriftlicher Sprachproduktion, sehr oft selber auf Vermeidungsstrategien zurückführen, wobei auf

⁴⁷ Tatsächlich L2-bedingt ist hingegen die fehlerhafte Partizipialform in der Äußerung „*Gestern habe ich mit Papa sooo großen Fisch gefangt!*“, die Kleppin zur Einleitung in das Thema Fehler an den Beginn ihrer Fernstudieneinheit stellt (Kleppin 1998: 14). Dass sie dabei, auch in der Lösung der zu diesem Beispiel gestellten Aufgabe (S. 113), detailliert auf den intraferentiellen Fehler in der Partizipbildung eingeht, den sehr häufig vorkommenden Artikelgebrauchsfehler vor dem „Fisch“ aber nicht einmal erwähnt, ruft ein weiteres Mal die Ausführungen zum allgemeinen Stellenwert des Artikelgebrauchs (Kap.1.2.2 sowie 1.3) in Erinnerung.

explizites Nachfragen, bisweilen aber auch ganz spontan, zur Begründung dieses Verhaltens auffallend häufig auf die Angst, das Genus falsch zu bestimmen, verwiesen worden ist.

3.5.2.1.2 Interferenz

Angesichts der hohen Vorkommenshäufigkeit der „Artikelweglassfehler“ und aufgrund der eben erfolgten Ausführungen ist in einer Didaktikkonzeption zum elementaren Artikelgebrauch auf die Fehlerkonstellationen *NA (+IA Pl.) statt IA / DA* besonders ausführlich einzugehen. Überdies ist für das fehlerhafte Weglassen von deutschen Artikeln durch tschechische DaF-Lernende eine weitere bedeutende Fehlerursache auszumachen, nämlich der negative Transfer aus der L1, also das einen jeden Fremdsprachenlerner beschäftigende Phänomen der Interferenz.

Bei genauerer Betrachtung lässt sich erkennen, wie komplex sich diese Problematik gerade im Zusammenhang mit dem elementaren Artikelgebrauch für Deutschlernende mit artikellosen Erstsprachen darstellt. Denn dabei zeigt sich der Sprachkontrast nicht bloß dahingehend, dass in der L1 eine sprachliche Form auf die eine („x“), in der L2 jedoch auf eine andere Weise („y“) ausgedrückt würde. Vielmehr ist hier eine überaus komplexe Strukturdivergenz (cf. Bausch / Kasper 1979: 6, oder Fabricius-Hansen 1983, insb. 126-131) zwischen dem Deutschen und einer gänzlich artikellosen Sprache wie dem Tschechischen der Fall. Kontrastlosigkeit kann sich durch Nichtvorhandensein einer Form in L1 sowie L2 („0 – 0“) genauso wie durch weitgehende formale oder zumindest strukturelle Parallelität in beiden Sprachen („x ↔ x“) äußern. Eine relativ einfache Divergenz bestünde in der oben beschriebenen Konstellation „x ↔ y“ oder vielleicht auch noch in „x ↔ x + y“ (z. B., cf. Raabe 1980: 85, span. *ser + estar* für dt. *sein*; hier käme es insb. zu interferentiellen *Substitutions*-Fehlern) bzw. in „0 ↔ x“ (wobei sich der Interferenzfehler, nach Uhrová / Uher 1979, sinngemäß in Form von *Eliminierung* äußern würde). Doch Deutschlernende mit gänzlich artikellosen Erstsprachen sehen sich beim Artikelgebrauchslernen in einer Artikelsprache wie dem Deutschen nicht bloß mit einer vergleichsweise schwierigeren Konstellation wie „0 ↔ x + y“ oder „0 ↔ x + y + z“ konfrontiert, sondern, um einen weiteren Grad lernaufwändiger, mit einer zwischensprachlichen Divergenz, die sich mit

$$„0 \leftrightarrow x + y + 0“$$

illustrieren lässt, also „kein Artikel in L1 ↔ IA, DA sowie NA in L2“. Weiters ist dabei nicht nur der NA „formgleich“ mit der Artikellosigkeit der L1, sondern überdies auch noch,

innerhalb der L2, der NA (im Sg.) mit dem IA im Plural; von den enormen Schwierigkeiten, die - im Gegensatz zum ansonsten ebenso divergenten englischen Artikelsystem - durch die überaus reiche Flexionsvielfalt von „x“ und „y“ verursacht werden, ganz zu schweigen. Wir haben es hier also nicht bloß mit enormer Komplexität bzw. „Redundanz“ in der Zielsprache zu tun (die nicht, wie häufig der Fall, als rein intraferentielle Fehlerursachen kategorisiert werden sollten, sondern stets im Zusammenhang mit der weniger formenreichen Grundsprache zu betrachten sind). Denn darüber hinaus sind wir mit dem Phänomen eines komplexen Kontrast-*Mangels* zwischen den beiden Sprachen konfrontiert. Nun könnte man sich entweder den Befürwortern der Ansicht anschließen, Kontrastmangel sei prinzipiell eine bedeutendere interferentielle Fehlerursache als Kontrast zwischen L1 und L2 (cf. nochmals Hessky 1994: 22), oder man beruft sich, speziell für das Artikelgebrauchslernen, auf die Ergebnisse der von Grimm 1985 beschriebenen empirischen Untersuchung, die eindeutig die Intensität des Sprachkontrastes mit der Fehlerhäufigkeit in ein direktes Verhältnis bringt (cf. Kap. 2.2.1.3). Ziemlich große Einigkeit besteht aber darüber, dass *„die größten Lernschwierigkeiten zu erwarten sind, wenn eine Funktion der FS in der MS überhaupt nicht vorliegt“* (Hessky 1994: 23 und, speziell zum Artikellernen, Werner 1978: 233); und schließlich gelangt man zur Überzeugung, dass die Entscheidung für eine der beiden Positionen aufgrund der besonderen Komplexität des Kontrastphänomens bei der Artikelgrammatik gar nicht so wesentlich ist.

3.5.2.1.3 „Abstraktheit“

Vielmehr ist auf eine weitere, wiederum sprachexterne Fehlerursache einzugehen, die ebenso Artikelfehler, und zwar hauptsächlich „Weglassfehler“, mitbewirkt. Sehr oft bekam ich als Antwort auf regelmäßig auch zu diesem Phänomen durchgeführte Studentenbefragungen, warum sie in diesem oder jenem Fall keinen Artikel gesetzt hätten, das jeweilige Wort bzw. der jeweilige Begriff sei doch „abstrakt“, weshalb kein Artikel stehen dürfe. Solche Erklärungen von Seiten der Studierenden deuten stark auf störende Beeinflussung durch den Fremdsprachenunterricht hin, etwa auf zusätzlich fehlerverursachende Lehrstrategien (bzw. Lehrmaterial), unter Umständen auch auf den so genannten Übungstransfer. Wie bereits in Kap. 2.1.2.1 angedeutet wurde, hat sich die in zahlreichem Unterrichtsmaterial (cf. 1.3.3) vorgenommene Differenzierung von Substantiven in Konkreta und Abstrakta für artikeldidaktische Belange als kontraproduktiv erwiesen. Denn „Abstraktheit“ ist keineswegs ein genereller Indikator für den Nullartikel im Deutschen; vielmehr geht es dabei um Unzählbarkeit, die jedoch genauso bei Konkreta gilt,

dort in der Regel also ebenfalls NA verursacht. Im Anhang 5.3.4 lässt sich nachzählen, dass innerhalb der Fehlerkonstellation Nr. 1 (NA statt IA, mit insg. 91 Fehlern weitaus die größte) mehr als doppelt so viele Fehler vor abstrakten Substantiven gemacht worden sind wie vor konkreten (Verhältnis 62 : 29). In Konstellation Nr. 2 (NA statt DA, mit 56 Fehlern die zweithäufigste) fielen sogar 42, also genau drei Viertel aller Fehler auf Abstrakta und - wenn man hier folgerichtig das fehlerhafte Weglassen von Artikeln vor artikelpflichtigen Namenwörtern (im Korpus elfmal zu finden) separat zählt - nur drei (Nr. 97, 111 u. 140) auf Konkreta. Dieses Ergebnis ist nicht bloß für sich genommen sehr aussagekräftig, sondern es untermauert auch wesentlich die einschlägigen Fehlererklärungen durch die Studierenden.

Abschließend muss jedoch eingeräumt werden, dass sich nie, zumal ohne Befragung der Lernenden, mit absoluter Sicherheit feststellen lässt, welche Fehlerursache für den einen oder den anderen Artikelfehler verantwortlich war. Aber für die Erarbeitung einer Didaktikkonzeption ist es schon hilfreich, wenn man einzelnen Artikelgebrauchsfehlern zumindest Gruppen von Fehlerursachen zuordnen und andere hingegen mit einiger Gewissheit ausschließen kann.

3.5.2.2 Fehlerursachen vornehmlich bei der Konstellation „DA statt NA/IA“ (sowie „IA statt NA/DA“)

Dabei ist zunächst auf die letzte besonders häufig auftretende Fehlerkonstellation einzugehen, nämlich auf die Nr. 3, also Fehler der Art „DA statt IA“. Von Vermeidungsstrategien oder Interferenz kann in diesen Fällen kaum die Rede sein; vielmehr werden bei solchen Artikelfehlern falsche Analogien hergestellt, diverse zielsprachliche Regeln übergeneralisiert oder auf sonstige Weise falsch eingesetzt, sodass sie zu einem fehlerhaften Ergebnis führen, weshalb hier von L2-bedingten bzw. intraferentiellen Fehlern zu sprechen ist. So werden etwa „Regeln für den Gebrauch des definiten Artikels“, die in den meisten Lernergrammatiken an erster Stelle behandelt sind, im wahrsten Sinne des Wortes „übergeneralisiert“, d. h. bewusst eingesetzt, obwohl sie im jeweiligen Falle keineswegs zum erwünschten Ziel führen können. In Fehlerbeispiel Nr. 27 aus dem Korpus beschrieb eine Studentin, wie sie auf ihrer Fahrt zum Erasmusstudium in Deutschland im Bus eingeschlafen und deshalb „... *in der anderen Stadt ausgestiegen*“ war. Nach der Ursache für diesen

falschen DA befragt, meinte sie, noch ganz korrekt, (das zählbare) „Stadt“ habe ja prinzipiell einen Artikel, und - nun nicht mehr korrekt - sie sei „nicht in irgendeiner Stadt“ ausgestiegen, „sondern in einer ganz bestimmten“ (ebenso die Attribute „konkret“ oder „bekannt“ sind in diesem Zusammenhang immer wieder als Argumente zu hören). Schon zu Beginn von Kap. 2.1.2 wurde jedoch aufgezeigt, dass diese Stadt noch so „konkret“ oder gar „bekannt“ sein mag - im gegebenen Kontext ist dennoch ausschließlich ein IA möglich, da im Text der Studentin nirgendwo von bloß zwei Städten die Rede war, weshalb die „andere Stadt“ nicht die einzige (andere) ist und somit nicht DA, sondern IA gesetzt werden muss (Partialität, und nicht Unikalität). „Bekanntheit“ oder irgendwelche „Bestimmtheit“ bzw. „Konkretheit“ sind hingegen allesamt keine Indikatoren für den DA. Dafür, dass deshalb nicht der Terminus Definitartikel abgeschafft werden muss, ist ebenfalls in 2.1.2 eingetreten worden; an dieser Stelle sei hervorgehoben, zu welcher folgeschwerer Vermischung des Begriffs „konkret“ es in solchen Fällen zusätzlich kommt: „konkret“ wird hier nicht als Antonym zu „abstrakt“ (im Sinne von *nicht stofflich*, cf. 3.5.2.1) verwendet, sondern als fremdwörtliches Synonym für „bestimmt“, also im Gegensatz zu „unbestimmt“.

Nicht anders verhält es sich bei den besonders häufigen und resistenten Fehlern der Art „*Ich bin die Tschechin*“ (vgl. im Korpus die Fehlerbeispiele 206, aber auch 152). Derlei Artikelfehler sind nicht in Kategorie 4 (DA statt NA) einzuordnen, denn grundsätzlich ist „*Tschechin*“ ein zählbares Appellativ, genauso wie etwa „*Stadt*“. Auf die Problematik der „Nationalitäten, Berufe u.Ä.“ in Lernergrammatiken und Lehrbüchern ist in Abschnitt 1.3.3 ausführlich eingegangen worden. An dieser Stelle sei nur betont, dass ein Fehler wie in Nr. 206 („*wenn ich diese Schule fertig mache und die Lehrerin werde...*“) meistens weniger auf Übergeneralisierung einer DA-Regel zurückzuführen ist als auf die Argumentation, es handle sich nicht um eine „unbestimmte“, sondern um eine „konkrete“ Lehrerin (cf. 3.5.2.1.3). Zu dieser Denkweise scheinen auch bloß Adjektivattribute zu verleiten, wie Korpusbeispiel 226 und u. U. sogar 223 nahe legen. Fehler Nr. 207 hingegen („*...hoffe ich, dass ich gute Lehrerin werde*“) muss, obgleich im selben Text wie Nr. 206 entstanden, nicht unbedingt auf Vermeidung oder Interferenz, sondern könnte wiederum auf eine Übergeneralisierung der „Berufe-und-Nationalitäten-Regel“ zurückzuführen sein.

Tatsächlich in die vergleichsweise selten vorkommende Konstellation Nr. 4 einzuordnen sind Fehlerbeispiele wie Nr. 38 („*im Deutschland*“). Hier ließe sich als Fehlerursache eine besonders hyperkorrekte Übergeneralisierung der Ausnahmeregeln zu den ansonsten artikellosen Namen in Betracht ziehen, es könnte sich aber ebenso um einen Fall

von Übungstransfer handeln: Nicht die überrepräsentierte Regel, sondern das unter Umständen überproportionierte Üben der Ausnahmeregelungen für artikelpflichtige Ländernamen hätte zu derlei Artikelgebrauchsfehler geführt. Und selbst im diesbezüglich umgekehrten Fall, etwa beim in der Budweiser Unterrichtspraxis naturgemäß sehr häufig vorkommenden „*in Tschechische(r) Republik*“, müssen nicht zwingendermaßen Performanz, Vermeidung oder Interferenz vorliegen. Genauso wäre ein falscher Regel- bzw. Übungstransfer - „*Namen haben keine Artikel*“ - denkbar. (Im Korpus erscheint die *Tschechische Republik* zwar nur einmal, Nr. 92, und da artikelgrammatisch korrekt; ein analoges Fehlerbeispiel im Plural bietet aber Nr. 80: „*zu Inseln Pago-Pago*“, interessanterweise unmittelbar gefolgt von einem korrektem „*im Pazifik*“.)

Die letztgenannte Fehlerursache könnte auch zur Erklärung der Fehlerkonstellationen Nr. 5 und 6 herangezogen werden. Für solche Fehler (so etwa Nr. 31: „*Meine Mitschülerin aus einem Gymnasium...*“) sind andere Deutungen als „hyperkorrektes Verhalten durch negativen Übungstransfer“ nur schwer zu finden. Sie sind aber, wie das Korpus im Anhang belegt, ohnedies sehr selten.

Schließlich ist noch der Frage nachzugehen, warum die Fehlerkonstellation Nr. 7 (DA statt IA im Plural) nicht so wie im Singular ebenfalls viel seltener, sondern im Gegenteil beinahe doppelt so oft anzutreffen ist wie die Konstellation 8 (IA Pl. anstatt DA). Vermeidung oder Interferenz kommen hier nicht in Frage. Könnte es im Plural oder bloß in den Pluralartikulaten der jeweiligen Korpussätze besonders naheliegend sein, dass die Studierenden „Konkretheit“ als Grund für den DA angesehen haben? Oder, was etwas plausibler erscheint, ist dieser Befund vielleicht darauf zurückzuführen, dass es im Plural naturgemäß weniger Anlass zu Angst vor falschen Kasus- und überhaupt kein Problem mit falschen Genuszuweisungen gibt, dass es also aus diesem Grunde zu weniger Vermeidungsverhalten und somit auch zu weniger Vermeidungsfehlern kommt?

3.6 Zusammenfassung der Analyseergebnisse

Auch wenn die Ausführungen zu den Ursachen für Artikelgebrauchsfehler mit offenen Fragen beendet worden sind, können nun dennoch, in einem nach den Feststellungen von Kap. 3.4.4.4 und 3.4.4.6 dritten Schritt, folgende Endergebnisse festgehalten werden, die durch die Einbeziehung von Erwägungen zu qualitativen Gesichtspunkten sowie zu möglichen Ursachen für Artikelfehler weiterhin präzisiert worden sind:

1. Die mit großem Abstand am häufigsten vorkommende und deshalb im didaktischen Kontext am meisten zu beachtende Fehlerkonstellation beim elementaren Artikelgebrauch (über 60 % sämtlicher Fehler im untersuchten Korpus) äußert sich im inkorrekten Weglassen von IA sowie DA, das bezüglich seiner Ursachen, wenngleich Performanzfehler nie gänzlich auszuschließen sind, hauptsächlich mit unterschiedlichen Vermeidungsstrategien (auch mit versuchter Vermeidung von Kasus- und insb. Genus-Fehlern) sowie mit auf die komplexe Divergenz zwischen L1 und L2 zurückzuführenden Interferenzproblemen (negativer interlingualer Transfer) erklärt werden kann. Bei Abstrakta ist dabei die Fehlerhäufigkeit signifikant höher als bei Konkreta, was sich mit ungeeigneten Lehrstrategien bzw. Materialien (cf. Kap. 1.3.3) sowie mit Übungstransfer in Zusammenhang bringen lässt.

2. Unter den restlichen Fehlerkonstellationen tritt bezüglich ihrer Vorkommenshäufigkeit nur der inkorrekte Einsatz des DA, so wie unter Punkt 1 insbesondere anstelle eines IA, hervor, bei dem ebenso Übungstransfer, Disproportion bzw. ungeeignete Progression des Lehrstoffs, und vor allem - auch dadurch verursachte - Übergeneralisierungsmechanismen unterschiedlichster Art als wichtigste Fehlerursachen angenommen werden können. Dass dabei im genusirrelevanten Plural bezüglich Fehlerhäufigkeit ein umgekehrtes Verhältnis wie im Singular besteht (DA nicht seltener, sondern fast doppelt so oft falsch gesetzt wie NA), könnte ein weiterer Hinweis auf im Singular versuchte Genusfehlervermeidung als Ursache für Artikelfehler sein.

Obwohl gerade bei den häufigsten Fehlerkonstellationen (Weglassen von IA und DA) Vermeidung und auch Performanz besonders plausibel erscheinen, lässt sich schließlich festhalten, dass Performanz- und bei fehlerhafter Artikelerelision auch Vermeidungsfehler umso weniger zwingend, und mangelndes Sprach- und Regelwissen als Fehlerursache umso

wahrscheinlicher anzunehmen sind, je häufiger bzw. durchgehender ein gewisses Fehlerphänomen auftritt.

In folgender Tabelle sind die Ergebnisse der Fehleranalyse mit einem einfachen Textbeispiel aus der Budweiser Unterrichtspraxis dargestellt:

Nr.	Beispielsatz	Fehler-Konstellation	Anteil (von 238)	(Genannte / mögliche) wichtigste Fehlerursachen
1 a	<i>Jan hat <u>---</u> neues Fahrrad bekommen.</i>	NA statt IA (konkret)	29 (v. 91)	Interferenz, Vermeidung
1 b	<i>Damit hat er gleich <u>---</u> Ausflug gemacht.</i>	(abstrakt)	62 (v. 91)	Interferenz, Vermeidung, „ist abstrakt“
2 a	<i><u>---</u> Ausflug war toll!</i>	NA st. DA (abstrakt)	42 (v. 56)	Interferenz, Vermeidung, „abstrakt“
2 b	<i>In <u>---</u> Tschechischer Republik kann man überall schöne Ausflüge machen.</i>	(„Name“)	11 (v. 56)	Interferenz, Vermeidung, „Name“
3	<i>Jan ist <u>der</u> Schüler...</i>	DA st. IA(!)	40	Übergeneralisierung, „ist konkreter Sch.“
4	<i>... aus <u>dem</u> Budweis, er geht gern zur Schule.</i>	DA st. NA	15	Übergeneralisierung
5+6	<i>Morgen muss er aber auf <u>ein</u> Begräbnis seiner Großmutter gehen.</i>	IA st. DA/NA	7 + 5	Übungstransfer, ? (aber min. Häufigkeit)
Pl.:				
7	<i>Jan lernt <u>die</u> Fremdsprachen.</i>	DA st. IA	15	Übergeneralisierung, „sind konkrete“
8	<i>Er lernt <u>---</u> Fremdsprachen Englisch und Deutsch.</i>	IA st. DA	9	Interferenz, Vermeidung (hier auch „Name“)

Tab. 9: Artikelprobleme tschechischer Deutschstudierender, Verteilung, Ursachen

4 **„WER HAT NICHT PROBLEME MIT ARTIKEL, NA ?“ - Vorschlag zu einer Didaktik des Artikelgebrauchs im DaF-Unterricht speziell für Lernende mit artikellosen Erstsprachen**

Hans-Jürgen Grimm (1986: 18) hat *„aus linguistischer Sicht vier Problemkreise herausgearbeitet, die entscheidend für die Schwierigkeiten bei der Erlernung des Artikelgebrauchs im Deutschen als Fremdsprache verantwortlich sind: die hohe Vorkommenshäufigkeit des Artikels in der Kommunikation“* (cf. Kap. 3.4.2 / 3.4.3), *„das Fehlen einer Wortart Artikel in vielen Muttersprachen“* (cf. 2.2 u. 2.3), *„die Kompliziertheit und Vielschichtigkeit der entsprechenden Gesetzmäßigkeiten“* sowie *„den umfangreichen Regelapparat für den deutschen Artikelgebrauch“*. Die in der obigen Überschrift zitierte Klage, welche eine Studentin im Rahmen organisierter Partnerarbeit in einem Korrekturkommentar geäußert hat (s. Anh. 5.3.2.4), scheint also in der Tat gut nachvollziehbar. Doch obgleich sich gegen die ersten drei Problemkreise bei bestem didaktischem Willen nicht viel unternehmen lässt, muss man den vierten keineswegs als unausweichlich hinnehmen, wenn man es in Angriff nimmt, sich um eine Lernergrammatik *ohne „umfangreichen Regelapparat“* zu bemühen.

4.1 **Allgemeine grammatikdidaktische Überlegungen zu einer elementaren Artikel-Didaktikkonzeption**

„Eine Lernergrammatik muss didaktisch brauchbar bleiben. Notwendiges und Häufiges soll im Vordergrund stehen. Auf Nichtwesentliches ... kann verzichtet werden“, fasst Schanen 1993: 14 die nach meinem Dafürhalten wichtigsten Eigenschaften einer Grammatik zusammen, die speziell auf die Bedürfnisse von Lernerinnen und Lernern einer Fremdsprache zugeschnitten sein soll. Und am prägnantesten unter den zu Beginn von Kap. 1.3.3.1 (Anm. 9) genannten Beiträgen zum Wesen von Lernergrammatiken betont Schmidt 1992: 163 zusätzlich zu Konkretheit bzw. Anschaulichkeit (Gliederung, Ordnung) sowie den *„lernpsychologischen Kategorien“* Verstehbarkeit (Einfachheit), Behaltbarkeit und Anwendbarkeit ebenso die Ausführlichkeit, die sich freilich bloß auf die *„Darstellung der als wichtig erkannten Elemente“* zu beziehen habe (und deshalb zum Konzept des *„didaktischen Filters“* nur auf den ersten Blick in Widerspruch steht). Zimmermann /

Wißner-Kurzawa 1985: 22-29 formulieren noch einige weitere Kriterien, die speziell in Grammatiken, welche auch zum Selbststudium geeignet sein sollen, für „*zusätzliche Stimulanz*“ zu sorgen hätten, so zum Beispiel eine personenbezogene Kommunikationsstruktur, adressatenbezogene Diktion und die Hervorhebung der emotionalen Komponente sowie des Konzepts des entdeckenden Lernens. Schließlich hebt Rampillon 1995 die Bedeutung der Entwicklung bzw. der Hilfestellung bei der eigenen Entwicklung von geeigneten Lerntechniken bzw. -strategien hervor.

Bei der Erarbeitung der in Abschnitt 4.2 präsentierten Übungsgrammatik wurde danach getrachtet, all diese grundsätzlichen Anforderungen an Lernergrammatiken so weit wie möglich zu verwirklichen. Darüber hinaus bemühte ich mich bei der Erstellung meiner Didaktikkonzeption zum elementaren Artikelgebrauch, auch Forderungen zu beachten, die von den Lernenden selber an Grammatiken und Grammatikunterricht gestellt werden (cf. Zimmermann 1995: 190). Es wurde somit auch auf „*konkrete Lehr- und Lernerfahrungen*“ (Schmidt 1992: 162) Wert gelegt, insbesondere auf eine gewisse „*Bewährung des Modells im Lernprozess*“ (S. 163), also auf die Effizienz bzw. Akzeptanz dieses Modells bei denen, die davon möglichst viel profitieren sollen, nämlich den DaF-Lernenden mit artikelloser Erstsprache. Deshalb ist es in jahrelanger Unterrichtsarbeit mit Deutschstudierenden an einer tschechischen Pädagogischen Fakultät, aber auch in zahlreichen Fortbildungsseminaren und Workshops mit tschechischen Deutschlehrerinnen und -lehrern einem fortwährenden Prozess der „*Evaluation, Modifikation und Adaption*“ (a.a.O.) unterzogen worden (vgl. Hennig 2008: 267, die mit Blick auf eine *Grammatikbenutzungsforschung* für den „*Nutzungswert zukünftiger Grammatiken*“ die Bedeutung von „*Kenntnissen, insbesondere empirischen, über den Grammatikbenutzer*“ unterstreicht).

4.1.1 Artikelregeln oder „Artikel-Fragen“ ?

Der für die Erreichung oben genannter Kriterien grundlegendste Charakterzug dieser Didaktikkonzeption zum elementaren Artikelgebrauch hatte sich jedoch von Anfang an in seinen Grundzügen unverändert herauskristallisiert: „*Die Regeln hierfür sind kompliziert*“, meinte so wie Hans-Jürgen Grimm auch Hans Jürgen Heringer (2001: 66) zum korrekten Gebrauch des Artikels. In demselben Maße, wie diese Feststellung, ohne weiteren Kommentar im praktischen Teil eines ‚Fehlerlexikons Deutsch als Fremdsprache‘, ein weiteres Mal auf eine gewisse Ratlosigkeit im Zusammenhang mit der

Artikelgebrauchsgrammatik schließen lässt, trifft sie auch den Kern der Sache. Denn wirklich *unkomplizierte*, also einigermaßen brauchbare Regeln selbst für den elementaren Artikelgebrauch in einer Artikelsprache wie der deutschen für Lernende mit artikellosen Erstsprachen aufstellen zu wollen, ist in der Tat ein „kompliziertes“, ja geradezu unmögliches Unterfangen. Auf diesen Umstand deuten nicht nur die einschlägigen Probleme in allgemeinen Lehrwerken und Lerngrammatiken hin, wie sie in Abschnitt 1.3.3 thematisiert worden sind. Selbst auf den Artikelgebrauch spezialisierte linguistische, aber ebenso didaktisch orientierte Veröffentlichungen, insbesondere von Grimm 1992 oder Grimm / Kempter 1989/1992, legen dies bereits nach kurzem Studium nahe. Wie in Kap. 1.4.1 (Anm. 15) erwähnt wurde, betonte Hans-Jürgen Grimm seine Kürzung von über hundert Regeln bei Helbig / Buscha 1972 auf fünfundfünfzig (in Grimm 1992) bzw. siebenunddreißig (Grimm / Kempter 1989/1992). Doch nach nicht allzu langer Beschäftigung mit diesen „gekürzten“ Regellisten, und insbesondere nach dem Versuch, sie mit DaF-Lernenden, selbst so weit fortgeschrittenen und motivierten wie den Studierenden einer Pädagogischen Fakultät, mit Gewinn zu verwenden, gelangt man letztendlich zur Auffassung, dass dieses Vorhaben nicht einfach realisierbar ist und erinnert sich unter Umständen an die kritischen Worte Hansjörg Bisle-Müllers (1992: 58), derlei Regellisten seien „vielleicht für Deutsch lernende Computer interessant, für menschliche Deutschlerner ist das schlicht abschreckend“ (cf. 1.4.1; eine kritische Analyse des Grimm-Kempter'schen Regelapparates, ähnlich derjenigen der Artikelkapitel ausgewählter Lernergrammatiken in 1.3.3.1, konnte im Rahmen d. vorl. Arb. nicht durchgeführt werden).

Denn schließlich haben diese „menschlichen Deutschlerner“ und -lernerinnen im Rahmen ihrer schriftlichen und insbesondere auch mündlichen Sprachproduktion bei fast jedem fünften Wort der von ihnen produzierten Texte (Kap. 3.4.2 / 3.4.3) darüber zu entscheiden, welche der drei Artikelformen einzusetzen sei. Dabei jedes Mal auch nur bis zu 37 meist abstrakte sowie komplexe Regeln, samt zahllosen „Unterregeln“ und verschiedensten Ausnahmen, durchzugehen, ist - vom mündlichen Sprachgebrauch ganz zu schweigen - selbst bei schriftlicher Sprachproduktion schlicht unmöglich. Doch wie in Abschnitt 1.3.3 der vorliegenden Arbeit ebenfalls ersichtlich wurde, erweist es sich schlussendlich als genauso problematisch, solcherlei Regel- und Ausnahmelisten einer weiteren Kürzung zu unterziehen. Zumindest scheinen viele Weglassungen in den dort untersuchten didaktischen Veröffentlichungen nicht effektiv ausgefallen zu sein. Immer wieder findet man sich nach wie vor mit Lehrstoff konfrontiert, der sich bei genauerer Betrachtung als relativ verzichtbar erweist (so etwa die allgegenwärtigen Ausführungen zu

den Generalisierungen in Form von Prädikativsätzen), andererseits sind Streichungen von Erläuterungen zu vermerken, die sich als allzu radikal herausstellten (wofür insb. die „Berufs- und Nationalitätenbezeichnungen“ als Beispiel herangezogen worden sind).

Wie soll in diesem „*schwierigen Balanceakt ... der Komplexitätsreduktion*“ (Butzkamm 1993: 124) vorgegangen werden? Wie kann entschieden werden, wo der Rotstift angesetzt werden darf und wo davon trotz didaktisch motivierter Kürzungsbestrebungen abzusehen ist?

In meiner Unterrichtspraxis sind diesbezügliche Versuche allesamt mehr oder weniger gescheitert, immer wieder war entweder „noch viel zu viel da“ oder es hat Wesentliches gefehlt. Aber dank dieser dilemmatischen Situation kristallisierte sich ein ganz anderer Zugang zu dieser Problematik heraus: Selbstverständlich sind Regeln für das Fremdsprachenlernen nicht grundsätzlich abzulehnen. Die einst in einem das Sprachsystem missachtenden „*Kommunikativismus*“ (Helbig 1987: 65) postulierte Alternative „grammatische Regeln *oder* kommunikativer Fremdsprachenunterricht“ war, „*weil Regeln objektiv in der Sprache selbst vorhanden sind*“ (ders. 1993: 21), letztendlich nicht zielführend (cf. auch Götze 1991, gegen die Fehler der „pragmatisch-kommunikativen Wende“). Doch bei der Häufigkeit und Kompliziertheit von Artikelgebrauchsregeln in Kombination mit der noch dringlicheren Vorkommenshäufigkeit von Artikulaten, von denen die meisten den Lernenden eine Entscheidung über die richtige Artikelform IA, NA oder DA abverlangen, bei der sie sich außer beim NA zusätzlich mit korrekten Deklinationsendungen und im Singular insbesondere mit der Genusfrage auseinander zu setzen haben, erweist es sich als zielführender, nicht abstrakte und komplizierte Regeln bzw. Regellisten nach den Artikelformen - überdies in fast allen einschlägigen Veröffentlichungen in der denkbar ungeeigneten Reihenfolge DA vor IA, dann NA - als Hilfsmittel zu verwenden (cf. Hypothese 2 in Kap. 3.2), sondern sich bei jeder einzelnen Artikelentscheidung ganz konkrete Fragen zu dieser konkreten Entscheidung zu stellen, zumal diese Fragen zusammengefasst im Wesentlichen auf höchstens drei (Fragenkomplexe) beschränkt werden können (s. Abschn. 4.2.1). Bereits Grimm 1986: 25 f. betonte, dass die Entscheidung für den korrekten Artikel „*in der Regel nicht im Lexikon der Sprache, sondern erst im konkreten Kommunikationsakt zu treffen ist*“; auf dieselbe Weise argumentierte Bisle-Müller 1992: 52, der a. a. O.: 36 überdies den zusätzlichen „*Vorteil dieser Vorgehensweise*“ hervorhebt, dass sie „*bei jeder Artikelentscheidung wiederholt*“ und die Artikelverwendung dadurch „*mit der Zeit routinisiert*“ werden könne. Doch Hans-Jürgen Grimm führte diese Einsicht nicht von

seinen endlosen Regellisten weg, und auch Hansjörg Bisle-Müllers grundlegende Erkenntnisse sind, soweit ich das überblicken konnte, bisher nicht, auch nicht von ihm selber, konsequent in die Tat umgesetzt worden.

Selbstverständlich lassen sich auch mit solch konkreten „Artikel-Fragen“ (statt „Regeln“), die sowohl auf den Ergebnisse der Fehleranalyse in Teil 3 als auch auf den in Abschnitt 2.1.2 erarbeiteten syntaktisch-semantischen Artikelfunktionen basieren, nicht sämtliche Probleme ausnahmslos bewältigen. Dazu meint Bisle-Müller 1992: 58 jedoch, es sei *„lächerlich, so zu tun, als könne man eine Sprache im Unterricht umfassend lehren oder auch nur die Grammatik vollständig darstellen“*. Im konventionalisierten bzw. lexikalisierten Artikelgebrauch vermögen die im Folgenden vorgestellten Artikel-Fragen genauso wenig weiterzuhelfen wie irgendwelche Regeln. Hier ist der korrekte Artikelgebrauch jedoch eher ein Thema des Vokabellernens als ein solches grammatikalischer Art (gut vergleichbar etwa mit nicht regelgeleitetem Genuslernen, cf. Weydt 1993: 123). Ebenso im elementaren, also nicht konventionalisierten Artikelgebrauch, auf den sich die Didaktikkonzeption ausdrücklich beschränkt, lassen sich unter Zuhilfenahme ihrer Artikel-Fragen gewisse Probleme nicht eindeutig, u. U. auch gar nicht lösen. Doch hinsichtlich einer einfachen *„praktisch-didaktischen Kosten-Nutzen-Rechnung“* (Meinert 1989: 20, cf. 1.4.1) schneiden drei vergleichsweise einfache und konkrete Fragen allemal besser ab als siebenunddreißig oder gar fünfundfünfzig abstrakte und teilweise sehr komplizierte Regeln.

Zudem liegt die Ursache dafür, dass eine dieser Artikel-Fragen in einem bestimmten Fall tatsächlich nicht weiterhelfen kann, nicht selten darin begründet, dass in der konkreten Äußerung und im vorliegenden Kontext ohne Verstoß gegen das Sprachsystem und selbst ohne wesentliche Verständnisbeeinträchtigung beide zur Wahl stehenden Artikelformen einsetzbar sind, weshalb letztendlich keine Gefahr besteht, einen Artikelgebrauchsfehler zu begehen. Dass - nicht willkürlich, aber grundsätzlich sehr wohl - eine Artikelform gegen eine andere austauschbar ist, also in einem gegebenen Kontext zumindest zwei der drei Artikelformen einem gewissen Artikulat zugeordnet werden können, wurde, wie bereits gegen Ende von Kap. 1.3.1 angedeutet, auf eindruckliche Art und Weise von Gross 1990: 108-113 vorgemacht: Obwohl dieses Experiment dort anhand eines sprachlich anspruchsvollen journalistischen Textes unternommen worden ist, in dem idiomatische Wendungen bzw. Phraseologismen, also konventionalisierter Artikelgebrauch, besonders häufig sind, jedenfalls viel häufiger als in fremdsprachlichen Äußerungen DaF-Lernender,

erwies sich „in etwa einem Drittel aller Fälle die Artikelselektion“ als austauschbar (S. 112).

Schließlich lassen sich die in 4.2.1 vorgestellten Artikel-Fragen durch ihren Einsatz in geeigneten Übungstexten, nicht nur zum Artikelgebrauch, aus DaF-Lehrwerken und Grammatiken auf ihre Effizienz erproben. Doch allein wenn man die 238 Syntagmen, Sätze bzw. Textabschnitte aus dem Artikelfehlerkorpus in Anh. 5.3.4 diesbezüglich durcharbeitet, wird ersichtlich, wie häufig sie zu brauchbaren Antworten führen können (bzw. hätten führen können, so sie beim Erstellen der Korpus-texte angewandt worden wären).

4.1.2 Induktion oder Deduktion ?

Auf diesem Fehlerkorpus und darüber hinaus auf zahllosen weiteren über die Jahre hinweg gesammelten schriftlichen sowie mündlichen Artikelgebrauchsfehlern tschechischer Deutschstudierender basiert meine Didaktikkonzeption mit wenigen Fragen anstatt unzähliger Regeln, und nicht wie jene Regeln auf den einzelnen Artikelformen (Hypothese 1, Kap. 3.2). Diese Fragen sind also keine theoretischen Konstrukte, sondern in praktischer Unterrichtsarbeit entstanden, wo sie aus von DaF-Lernenden produzierten Texten samt den darin vorkommenden Lernproblemen gewissermaßen durch Induktion gewonnen worden sind.

Das induktive Verfahren in Grammatikunterricht sowie Lernergrammatiken soll an dieser Stelle nicht dem deduktiven vorgezogen werden. Untersuchungen zur „*Induktiv-Deduktiv-Debatte*“ (Schlak 2000: 203), die Vor- sowie Nachteile *beider* Verfahren nachgewiesen haben (bes. ausführlich zusammengefasst a.a.O.: 203 f.), würden auch deutlich gegen solche Absichten sprechen. Doch Funk 1993: 142 kann gewiss zugestimmt werden, wenn er meint, nicht nur die Regeln selbst (oder sie ersetzende Fragen), sondern „*auch der Weg zur Regel*“ sollte Lernziel im Fremdsprachenunterricht sein. Und es ist offensichtlich, dass sich etwa siebenunddreißig abstrakte und komplexe Artikelregeln sowohl im kommunikativen Fremdsprachenunterricht als auch in einem einschlägigen Lehrwerk nur schwer auf induktivem Wege herleiten ließen, wohingegen sich dieses Unterfangen mit drei vergleichsweise einfachen und konkreten Fragen zum Artikelgebrauch (s. 4.2.1.1 - 3) als durchaus möglich erweist. In der Fachliteratur zu dieser Thematik (etwa Hammerly 1975: 17 f., Kleinschroth 1992: 128 oder Tönshoff 1995: 240; zit. n. Schlak 2000: 203 f.) wird die Eignung des induktiven Verfahrens gerade bei weniger komplexen Strukturen besonders

betont; meine langjährigen Erfahrungen haben gezeigt, wie gewinnbringend es sich zumindest in der Unterrichtsarbeit mit tschechischen Lehramtsstudierenden und Lehrenden einsetzen lässt. Doch analog zur Erkenntnis der meisten einschlägigen Untersuchungen, dass am erfolgsversprechendsten *„eine Verbindung beider Verfahren“* (Schlak 2000: 203) erscheint, wird auch in der im Folgenden vorgestellten Übungsgrammatik das induktive Verfahren nur in eingeschränktem Maße, zusammen mit deduktivem Vorgehen, eingesetzt. Lehrende, die mit dieser Übungsgrammatik in ihrem Unterricht arbeiten, können, abhängig etwa auch von Art bzw. Charakter der Gruppe der Lernenden, selber steuern, wie weit sie dabei von der deduktiven zur induktiven Vorgehensweise übergehen wollen, also wie weit die Lernenden unter Zuhilfenahme ausgewählter Beispieltex te aktiv in die Regelfindung bzw. in die Erarbeitung der Artikel-Fragen mit einbezogen werden sollen.

4.1.3 Sätze oder Texte ?

Zu diesen ausgewählten Beispieltex ten sei nach den einschlägigen Hinweisen in Abschnitt 1.3.3 ein weiteres Mal hervorgehoben, wie wichtig es beim Lernen und Lehren des Artikelgebrauchs ist, nicht bloß mit Beispiel- und Übungs-Sätzen zu arbeiten, sondern mit kleinen einfachen Texten. Wenn Gross 1990: 111 f. nach Analyse seines in 4.1.1 erwähnten journalistischen Textes feststellt, von den darin vorkommenden Artikeln erfüllten *„nur relativ wenige“* auch textsemantisch relevante Funktionen, muss hier nochmals eingewendet werden, wie außergewöhnlich hoch der Anteil an konventionalisierten Artikelsetzungen (insb. Phraseologismen) in seinem, für eine solche Feststellung nicht besonders glücklich gewählten Beispieltex t ausgefallen ist. Für eine Didaktik des elementaren, also nicht konventionalisierten Artikelgebrauchs gilt vielmehr das, was Torsten Schlak, sich auf zahlreiche andere Forschungsarbeiten berufend, ganz allgemein über grammatische Phänomene im Fremdsprachenunterricht schreibt, nämlich dass sie *„kontextualisiert, die Satzebene überschreitend ..., d.h. ... auf Textbasis“* vermittelt und geübt werden sollten (Schlak 2000: 109). Und wie sich anhand der beinahe 250 Passagen mit Artikelfehlern aus dem Korpus (Anh. 5.3.4) erkennen lässt, kommt konventionalisierter Artikelgebrauch in selbst von fortgeschrittenen DaF-Lernern produzierten Äußerungen ziemlich selten vor (vgl. etwa Fehler Nr. 5; zudem lässt sich mitunter auch in idiomatischen Phrasen der Artikelgebrauch durch eine Artikelfrage klären, so z. B. in Nr. 237: *„eine große Rolle spielen“* - cf. 4.2.1.1, aber *„die größte Rolle spielen“* - 4.2.1.3). Beim produktiven

Artikellernen steht vielmehr der nicht-konventionalisierte, also - wie in dieser Arbeit genannt - elementare Artikelgebrauch im Vordergrund, und dafür sind die in Abschnitt 2.1.2 erarbeiteten (text-)semantischen Funktionen der Artikel von grundlegender Bedeutung. Für die induktive Einführung dieser Funktionen, die sich weitgehend mit den im Rahmen der vorgestellten Didaktikkonzeption zu erlernenden Artikel-Fragen überschneiden, ist es in den meisten Fällen unabdingbar, von kleinen Beispieltextrn auszugehen, und nicht bloß von zusammenhangslosen und überdies viel weniger motivierenden Sätzen.

Der Motivationsgehalt von Beispielsätzen und -texten leitet zur Frage über, welcher Sorte bzw. welchen Inhalts das Lern- und Übungsmaterial sein soll. Im Rahmen eines modernen kommunikativen Unterrichts ist es zweifelsohne auch für den Grammatikunterricht an sich von Bedeutung, dass es sich bei diesen Texten um möglichst authentisches Material handelt. Doch so wie das induktive Verfahren nicht als Allheilmittel für effektiven Grammatikunterricht angesehen werden kann, möchte ich an dieser Stelle auch für nicht authentische, also von Lehrenden für den jeweiligen Unterrichtszweck erarbeitete Lern- und Übungstexte eintreten. Denn insbesondere bei den Artikelgebrauchs-Übungen ist es meines Erachtens von Bedeutung, dass Textsorten aus dem mündlichen Sprachgebrauch (etwa Alltagsdialoge u. Ä.) nicht fehlen, und diese sind naturgemäß weniger „authentisch“ als von den Lehrenden zusammengestellt. Und abgesehen davon, dass *„sich längst nicht alle morphosyntaktischen Phänomene pragmatisch interpretieren lassen“* (Krumm 1988: 8, im Zusammenhang mit der kritischen Hinterfragung des Konzepts einer „Kommunikativen Grammatik“), könnte eine zu starke Konzentration auf einen anspruchsvollen und komplexen authentischen Textinhalt vom eigentlichen Ziel jeglichen Grammatikunterrichts, nämlich der Aneignung bestimmter grammatischer Inhalte bzw. Strukturen, ablenken, sich also letztendlich störend auswirken. Daher kann die Verarbeitung eines Textes vorrangig unter grammatikalischen Gesichtspunkten *„durch die inhaltliche Trivialität vieler didaktischer Texte sowie durch deren unspezifische Funktionalität“* sogar *„ganz entscheidend begünstigt“* werden (Heinemann / Viehweger 1991: 280 f., spezifisch zur Artikeldidaktik vgl. auch Bisle-Müller 1992: 57). Außerdem lässt sich die Beschäftigung mit den Artikel-Fragen unter Umständen ebenso kommunikativ gestalten wie ein Text mit noch so interessantem authentischem Inhalt, die Grammatik an sich kann zu einem interessanten Kommunikationsthema werden. Letztlich sind nicht nur die Beispiel- und Übungstexte der im Folgenden präsentierten Grammatik aus der jahrelangen Analyse von Artikelgebrauchsfehlern DaF-Lernender mit artikelloser Erstsprache hergeleitet, sondern für

ein effizientes gesteuertes Artikelgebrauchslernen ist stets das im aktuellen Lernprozess anfallende mündliche und insbesondere schriftliche Fehlermaterial der Lernenden einzusetzen. Dieses von den DaF-Lernenden selber produzierte Textmaterial ist genauso authentisch wie authentische Texte anderer Provenienz; doch etwa einen solchen wie den journalistischen Text bei Gross 1990 werden DaF-Lernende, wenn überhaupt, erst dann zu produzieren imstande sein, wenn sie Grammatikunterricht, geschweige denn eine Grammatik des elementaren Artikelgebrauchs, eher nicht mehr benötigen.

4.2 Kleine Übungsgrammatik (ÜG) zum elementaren Artikelgebrauch mit Kommentaren zu ihrem Aufbau und ihrer Verwendung

Nach den allgemeinen Überlegungen in Abschnitt 4.1 sind die direkt auf die Übungsgrammatik bezogenen Erläuterungen auf den folgenden 24 Seiten jeweils rechts, neben der ÜG auf der linken Seite, ausgeführt. Somit sind diese Anmerkungen unmittelbar gegenüber der betreffenden Passage der ÜG zu lesen, die trotzdem ohne Unterbrechungen dargestellt werden konnte.

Eine auf zwei Seiten komprimierte Kurzversion des Grammatikteils der ÜG, die mehrmals in Einführungsworkshops zur ersten Konfrontation fortgeschrittener Lernender und auch Lehrender mit der Didaktikkonzeption eingesetzt wurde und der ebenso ausgewählte Übungen aus dem Übungsteil (4.2.2 bzw. 5.4.2) angeschlossen werden können, befindet sich unter 5.4.1 im Anhang.

4.2.1 Grammatikteil

Was haben Sie bisher zum Artikel im Deutschen gelernt ?

- Etwa, dass vor „*neu in den Text Eingeführtem*“ (1, 12, 13, s.u.!) der **indefinite Artikel** steht ?
- Vor „*Konkretem*“ (5, 9, 14) aber stehe der **definite Artikel** ?
- Und kein Artikel (der **Nullartikel**) stehe vor „*Abstraktem*“ (7), aber etwa auch „*Berufen und Nationalitäten*“ (10), „*Namen*“ (1, 4, 13) bzw. „*Stoffnamen*“ (14, 16) ?
- Oder haben Sie, in endlosen Listen mit verwirrenden Regeln und noch mehr Ausnahmen, gar von „*Stellvertretern einer Art*“ oder ähnlich Rätselhaftem erfahren ?

Dann sehen Sie sich mal lieber diese kleine Geschichte an:

*Das ist der kleine Jan (1) aus Prag (2),
der Hauptstadt (3) der Tschechischen Republik (4).*

*Gestern hat er ein neues Fahrrad (5) bekommen.
Er wollte das Fahrrad (6) gleich ausprobieren
und machte einen Ausflug (7) durch die Stadt (8).*

*Wie immer waren Touristen (9) unterwegs,
sogar einen Japaner (10) hat Jan (11) gesehen.*

BILD

*Nach einiger Zeit bekam er aber Hunger (12);
deshalb fuhr er auf den Wenzelsplatz (13).
Dort kaufte er sich eine Bratwurst (14) mit Senf (15),
eine Limonade (16) und dazu auch noch Kekse (17).
So viel hatte Jan schon lange nicht mehr gegessen!*

Nach Vergleich dieser Geschichte mit der Einleitung stellen wir fest:
Irgendwas stimmt da nicht...

Versuchen wir es also mal auf eine andere Weise, uns dieses Problem zu erklären!

Am Beginn der Übungsgrammatik steht eine Frage, die nicht nur von Anfang an die Lernenden in den Mittelpunkt rückt, sondern sie überdies an Zitate aus dem Lehrstoff erinnern soll, mit dem sie unter Umständen schon in ihrem bisherigen Unterricht und insbesondere in Lehrwerken und Lernergrammatiken (etwa Hering u.a. 2005: 22: „*Exemplar stellvertretend für die ganze Art...*“) Bekanntschaft gemacht haben. Vor allem für Lernende auf niedrigeren Niveaustufen (mit dem vorliegenden Material kann ab etwa A2/B1 bis in den Bereich der Mittelstufe gearbeitet werden) ist es ratsam, diese einleitenden Fragen, aber auch die folgenden grammatischen Erklärungen in der L1 einzusetzen. Aus diesem Grunde wurde auch nicht danach getrachtet, sie hier in besonders anfängertaugliches Deutsch zu kleiden. Mit jugendlichen Lernenden oder gar Kindern wird man auf diese Fragen vielleicht verzichten und direkt mit dem folgenden kleinen **Einführungstext** einsteigen. Ansonsten können die Lernenden in diesem Text die soeben gelesenen Artikelregeln anhand der ihnen zugeordneten Nummern leicht mit den unterstrichenen Artikulaten vergleichen, wobei sie nach und nach erkennen, dass diese Regeln bei keinem einzigen der ausgewählten Artikulate zielführend anwendbar sind. Im Gegensatz zu den ebenfalls konstruierten, aber viel authentischer anmutenden Texten aus dem Übungsteil (Kap. 4.2.2) wirkt dieser kleine Einstiegstext mitunter etwas primitiv. Doch seine Konzeption wurde über Jahre hinweg in der Unterrichtspraxis, auch in Lehrerfortbildungsseminaren, erprobt und entspricht den diesbezüglichen Ausführungen in Kap. 4.1.3: Er verwendet, sparsam und damit effektiv, fast ausschließlich bereits auf Niveaustufe A kommunikationsrelevantes Wort- und insb. Substantivmaterial, lenkt weder durch unnötig komplexe grammatische und syntaktische Strukturen noch durch einen allzu aufregenden Inhalt vom eigentlichen Vorhaben ab, stellt durch die Thematik Essen aber auch eine emotionale, rechtshemisphärische Komponente her (die sich durch eine Illustration noch verstärken ließe). Überdies haben zumindest tschechische Lernende einen Bezug zur geographischen Situierung der Geschichte - die sich jedoch relativ leicht auf andere artikellose Sprachen adaptieren ließe.⁴⁸

Im Rahmen einer gebundenen ÜG insb. für das Selbststudium böte sich an, diese erste Seite als ausklappbares Faltblatt zu konzipieren, damit der Einführungstext stets zugänglich

⁴⁸ Cf. etwa Funk / Koenig 1990: 163: Was man nicht nur analytisch und abstrakt, das heißt „linkshemisphärisch“ nachvollziehe, sondern „zusätzlich mit konkreten Bildern, Situierungen und Emotionen in Verbindung bringt und damit gleichzeitig `rechtshemisphärisch` erfasst, wird leichter verstanden und besser behalten“.

(4.2.1.1) 1. Artikel-Frage:

Warum hat etwa *Ausflug* (7) einen Artikel, *Hunger* (12) aber nicht?

Beide Begriffe sind - im Gegensatz zum „konkreten“ *Fahrrad* (5, 6) - doch „abstrakt“!

Und die „konkrete“ *Bratwurst* (14) hat einen Artikel, der ebenfalls „konkrete“ *Senf* (15) jedoch wiederum nicht.

Was macht also tatsächlich den Unterschied zwischen *Hunger* (oder *Senf*) und *Ausflug* (oder *Bratwurst*) aus?

Ganz einfach: *Ausflüge* kann Jan auch zwei, drei oder mehrere machen; aber drei *Hunger* kann er nicht haben!

Nicht „Konkret-“ oder „Abstraktheit“ entscheiden darüber, ob wir im Deutschen einen Artikel brauchen oder nicht, sondern, ob man den Begriff im vorhandenen Kontext **zählen** könnte oder **nicht**, ob man ihn auch in den **Plural** setzen könnte oder **nicht**!

Also:

<u>1. Artikel-Frage:</u>	ZÄHLBAR?	→	EIN	(indefiniter Artikel)
	NICHT ZÄHLBAR?	→	---	(Nullartikel)

Diese 1. Artikel-Frage brauchen wir natürlich nur bei Begriffen im Singular.

Touristen (9) ist selbstverständlich zählbar (es ist ja der Plural von *EIN Tourist*)

und hat „artikellogisch“ nichts mit z.B. *Hunger* (12) zu tun!

Doch der Plural von *EIN* sieht genauso aus wie der Nullartikel im Singular.

(Ganz einfach wird es in verneinten Sätzen. Denn sowohl von „*EIN*“ als auch von „---“ bildet man die Negation meist mit *kein*: *Ich habe kein Fahrrad.* – *Ich habe keinen Hunger.*)

bleibt. In ungebundener Form kann im gesteuerten FSU zunächst nur diese erste Seite der ÜG ausgeteilt werden und mit höheren Lernstufen die Fragen zu Beginn der nächsten Seite (zur „1. Artikel-Frage“) im Plenum erörtert werden (mit niedrigeren ist dies ev. in der L1 möglich). Auf diese Weise wäre nicht nur für einen kommunikativen Grammatikunterricht gesorgt, sondern ebenso, wie in Kap. 4.1.2 beschrieben, auf sinnvolle Weise ein induktives Verfahren angewendet. Insbesondere mit nichtmuttersprachlichen Lehramtsstudierenden und bereits tätigen Lehrenden in Fortbildungsseminaren hat sich diese Methode bewährt.

Mit der nun folgenden, entweder kommunikativ-induktiv erarbeiteten oder durch Lehrerin bzw. Lehrer präsentierten „**1. Artikel-Frage**“ werden gleich zu Beginn die sich am klarsten abhebenden quantitativen Ergebnisse der Artikelfehleranalyse aus Teil 3 berücksichtigt, nämlich dass sich Artikelfehler mit Abstand am häufigsten in Form von Weglassungen, und zwar insbesondere des IA (im Sg.), äußern (cf. Kap. 3.6). Deshalb hat diese - nur im weitaus fehlerträchtigeren Singular (3.4.4.3) zu stellende - Frage nach Zählbar- bzw. Unzählbarkeit eines Artikulats (2.1.2.1), die überdies zumindest in ihrer L1 selbst von Anfänger/inne/n sowie jugendlichen DaF-Lernenden meist leicht zu beantworten ist, am Anfang jeglichen Artikellernens zu stehen, und nicht etwa eine Liste von abstrakten Regeln zum - wie meistens der Fall - definiten Artikel. Dafür sprechen nicht nur die Ergebnisse der Fehleranalyse, sondern auch die Logik textsyntaktischer, also anaphorischer sowie kataphorischer Strukturen, die i. d. R. schon in einfachsten Texten den DA erst nach dem IA bzw. NA verlangen. Bisle-Müller 1992: 41 plädiert in diesem Zusammenhang sogar für die Behandlung von aus der L1 bekannten Demonstrativ- und Possessivpronomen vor dem dort nicht vorhandenen DA. Jedenfalls sollten die hohe Vorkommenshäufigkeit (Kap. 3.4.4.5) oder gar der Missbrauch des DA zum Genuslernen („*den Artikel gleich mit dem Wort mitlernen*“; cf. 1.3.3.2) nicht als didaktische Begründung für die Einführung des DA vor dem IA herangezogen werden. (Und im DaF-Unterricht sollte anstatt von „*r Hunger*“ etwa „**Hunger m.**“ und von „*s Fahrrad*“ besser „**ein Fahrrad n.**“ auf Tafeln geschrieben werden.)

Außerdem kann durch die 1.Artikelfrage gleich zu Beginn den Ursachen für dieses mit Abstand häufigste Artikelfehlerphänomen (Interferenz sowie Vermeidungsstrategien) entgegengearbeitet werden, wobei besonders auf die Tatsache eingegangen wird, dass

Viele Begriffe können im Deutschen aber sowohl eine zählbare als auch eine unzählbare Bedeutung haben. Dazu gehören insbesondere die „Abstrakta“ und „Stoffnamen“ (inkl. Nahrungsmittel), z.B.:

*Jan mag **Limonade**. Deshalb trinkt er oft **eine** Limonade (= ein Glas, eine Flasche Limonade). Auch **Brot** und Marmelade schmecken ihm sehr, und er isst gern **ein** Marmeladebrot, oft sogar zwei. Manchmal hat er **Angst**⁴⁹, zu viel Süßes zu essen.*

Außerdem gibt es ziemlich viele Begriffe, die, obwohl sie in der vorliegenden Bedeutung unzählbar sind, anstatt des Nullartikels meist den **definiten** Artikel vor sich haben, insbesondere „Einrichtungen“ wie *die Polizei, die Schule/Universität, die Eisenbahn, das Fernsehen/Radio/Internet, auch das Wetter, etc...*

Das wollen wir gleich ein bisschen üben: entscheiden Sie also: „EIN“ oder „---“ ?

Ida will am Wochenende (1)_____ Ausflug nach Lipno unternehmen. Dort möchte sie (2)_____ kleines Picknick machen, deshalb wird sie (3)_____ Korb mit (4)_____ Käsebrot und (5)_____ Limonade mitnehmen. Da sie sich gesund ernähren will, wird sie auch (6)_____ Gemüse und zum Nachtisch nicht (7)_____ Schokolade, sondern (8)_____ Äpfel und (9)_____ Banane einpacken. Morgen hat sie aber noch (10)_____ Prüfung in Deutsch. Vor der hat sie (11)_____ Angst, weil sie zu wenig gelernt hat. Doch wenn sie (12)_____ Glück hat, wird sie es schon schaffen!

⁴⁹ Er kann nicht zwei Ängste haben; sehr wohl aber kann man sagen:
*Die Psychologie unterscheidet verschiedene **Ängste**, z.B. Phobie, Agonie usw. Phobie ist **eine** besonders schwer therapierbare Angst.*
(Hier könnte man auch sagen „...Art von Angst“, „Angstform“.)

Artikelweglassfehler insbesondere vor abstrakten Substantiven gemacht werden (3.5.2.1.3), und dies nicht nur, weil Abstrakta oft weniger offensichtlich zählbar sind, sondern auch aufgrund von ungeeigneten Lehrmethoden bzw. Materialien („*Abstrakta haben keinen Artikel...*“).

Diese 1. Artikelfrage kann nun gleich bei jedem Artikulat ausprobiert und somit von Anfang an eintrainiert werden, doch noch vor der ersten Übung wird explizit auf den wichtigen Unterschied zwischen NA und IA Pl. (cf. Kap. 1.2.1) hingewiesen. (Und zum ansonsten so schwierigen Thema Negation darf, in Klammern, auch mal etwas Einfaches hervorgehoben werden.)

Schließlich muss, am Beginn der gegenüberliegenden Seite, zum Thema Zählbarkeit-Unzählbarkeit eine Tatsache angeschnitten werden, die zwar bereits etwas komplizierter ist, mit der sich aber besonders gut die Funktionstauglichkeit der 1. Artikel-Frage (sowie die Untauglichkeit von Lehrwerksaussagen wie „*Abstrakta und Stoffnamen ... haben keinen Artikel*“) darlegen lässt. Die diesbezüglichen Ausführungen in der Fußnote können wiederum weggelassen werden, ebenso die folgenden stark reduzierten Angaben zur Thematik Klasse-Individuum (Kap. 2.1.2.2). Es wurde aber versucht, anhand von besonders frequenten Beispielen die Problematik zumindest anzudeuten, außerdem kommen die gewählten Substantive im allgemeinen Sprachgebrauch viel häufiger als Klasse (mit DA) denn als Individuum (mit IA) vor.

Nun ist aber der Weg frei für die **erste Übung**, die sich noch ganz auf die Behandlung der 1. Artikelfrage beschränkt. Zu Beginn sollten Genus und Kasus insbesondere auf niedrigeren Niveaustufen noch vorgegeben oder zumindest die Zuhilfenahme eines Wörterbuches angeregt werden. Für das Selbststudium können bei derlei Übungen nach jedem Artikulat Genus- und Kasusangaben in Form von z. B. „*m4*“ (mask. Akk.) angeboten werden; auch die Lösungen, und zwar **kommentiert**, sind dann, im Anhang der ÜG, anzugeben:

- (1) einen, (2) ein, (3) einen: Abstrakt oder konkret, alle 3 Begriffe sind zählbar, deshalb mit IA
- (4) einem: „Käsebrot“ ist, im Gegensatz zu „Brot“, auf alle Fälle zählbar.
- (5) --- / einer: „Limonade“ kann hier unzählbare Stoffangabe UND zählbare Mengenangabe (Flasche, Dose) sein
- (6) ---: Unzählbare Stoffangabe (selbst morphologisch kein Plural möglich)
- (7) ---: besser unzählbar, IA (mit Bedeutung „eine Tafel Sch.“ aber denkbar)

(4.2.1.2) 2. Artikel-Frage:

Warum heißt es bei Nr.5 in der Einleitung „**ein** Fahrrad“, bei Nr. 6 jedoch „**das** Fahrrad“?

Nun, bei Nr. 5 war der Begriff ja schon mal erwähnt worden, es handelt sich also **nicht** mehr um **irgendein** Fahrrad, deshalb muss bei Nr. 6 der definite Artikel stehen.

Hier, und sehr oft in solchen Fällen, kann man zur Probe für den Artikel das Demonstrativpronomen **dieser** (oder in der tschechischen Version *ten-ta-to*) einsetzen.

Finden Sie nun vielleicht auch noch ein zweites Ersatzwort für **das** (Fahrrad) unter Nr.6?

- Genau, man könnte hier auch „**sein** Fahrrad“ sagen; und auch bei Nr. 8 handelt es sich *nicht* um *irgendeine*, sondern um „**seine** Stadt“.

Und tatsächlich ist in vielen Situationen die Einsetzbarkeit eines Possessivpronomens der Indikator dafür, dass hier der definite Artikel stehen muss.

Also:

2. Artikel-Frage: Könnte man auch „**dieser**“ („*ten*“)⁵⁰
oder „**mein, dein, sein, ...**“ sagen? → **DER**

Nicht? Ist nur **irgendeiner**⁵¹ (*nějaký*) gemeint? → **EIN** / ---

Diese 2. Artikel-Frage ist natürlich nicht nur im Singular, sondern auch im Plural zu stellen, etwa:

*Jan und Ida haben neue Fahrräder bekommen. Sie wollen **die** Fahrräder gleich ausprobieren.*

⁵⁰ Oder „**diese**“, „**dieses**“ („*ta*“, „*to*“), bzw. „**diese**“ (Pl.)

⁵¹ Bzw. **irgendwelche** (Pl.); oder, bei nicht zählbaren Begriffen, **irgendwelcher**:

*Jan hat nicht aufgepasst und **die** Limonade verschüttet.* ↔ *Jan hat --- Limonade verschüttet.*
(„**seine**“) (nicht *seine*, sondern **irgendwelche**)

- (8) --- : „--- Äpfel“ ist Pl. von (zählbar) „ein Apfel“
- (9) eine : Sg., daher IA
- (10) eine : Abstrakt, aber zählbar
- (11) --- : (hier, in gewöhnlicher Bedeutung) unzählbar
- (12) --- : unzählbar (selbst morphologisch nicht pluralfähig)

Auch an die folgende **2. Artikel-Frage** (vgl. die entsprechenden Artikelfunktionen unter 2.1.2.3) kann auf induktivem Weg herangegangen werden, obwohl in der ÜG eine Antwort unmittelbar folgt. Nun werden auch - für die Arbeit mit den Artikel-Fragen von wesentlicher Bedeutung - die ersten Ersatzwörter eingeführt, die sich auf sämtlichen Niveaustufen bei der richtigen Artikelentscheidung als hilfreich erwiesen haben (Demonstrativum insb. für Anaphora, Possessivum für Koordination). Vor allem für niedrigere Lernstufen können solche Ersatzwörter ebenso in die L1 übersetzt werden; auch im Zusammenhang mit ihnen ist Bisle-Müllers (1992: 41) Plädoyer für die Behandlung von Demonstrativ- und Possessivpronomina *vor* derjenigen des DA (s. 1. Artikelfrage) zuzustimmen. Wie in Kap. 2.3.2.2 aufgezeigt wurde (und in detaillierterer Ausführung schon Grimm 1986: 20-22 herausgearbeitet hatte), entspricht keineswegs jeder DA im Deutschen einem Demonstrativum im Tschechischen. Doch wenn, umgekehrt, in der tschechischen Standard- oder zumindest Umgangssprache ein solches vor das Substantiv gesetzt werden kann, dann steht im Deutschen mit absoluter Sicherheit kein IA bzw. NA, sondern ein DA.

Zumindest für tschechische DaF-Lernende ist besonders zu betonen, dass das „Fahrrad“ in Nr. 6 keineswegs ein „*konkretes*“ ist, was meine Studierenden über Jahre hinweg fast ausschließlich als Begründung für den DA anführten. Das „Fahrrad“ in Nr. 5 ist ein ebenso konkretes Substantiv wie in Nr. 6; aber bei Nr. 6 ließe sich im Gegensatz zu Nr. 5 auch ohne weiteres „dieses Fahrrad“ sagen. Ein solcher „Artikeltrick“ (viel sympathischer als „Regel“), zumal nicht nur ins Tschechische, sondern in jegliche artikellose L1 übersetzbar (Demonstrativa sind Universalien, cf. Kap. 2.2.1), kann selbst auf den untersten Lernstufen verwendet werden, und bezüglich des zweiten hier eingeführten Ersatzwortes für einen DA (Possessivpronomen) verhält es sich im Großen und Ganzen genauso.

Die zweite Fußnote auf dieser Seite der ÜG kann u. U. wieder weggelassen werden, zumal sich die tschechische Übersetzung hier sowohl für „irgendein-“ (bei Zählbaren) als auch für „irgendwelch-“ (bei Unzählbaren) einsetzen lässt. Umso wichtiger und immer wieder zu wiederholen ist in diesem Zusammenhang dafür der Hinweis darauf, dass diese 2. Artikel-Frage nicht nur für zählbare (in Sg. *und* Pl.), sondern ebenso für unzählbare

Auch das wollen wir gleich mal ein bisschen üben:

*Die Novaks haben von Idas Ausflug nach Lipno und (1)_____ Picknick gehört.
Heute wollen sie ebenfalls dorthin fahren. Auch (2)_____ Kinder möchten sie mitnehmen,
und natürlich (3)_____ Hund.
Sie wollen in Lipno ebenfalls (4) _____ Picknick machen. Doch vor allem möchten sie
schwimmen gehen, also dürfen sie (5) _____ Badeanzüge nicht vergessen.
Und damit auch Rex sich nicht langweilt, bringen sie für ihn (6)_____ großen Knochen
mit.*

Substantive gilt. Denn beeinflusst durch die früheren Lernerfahrungen der Art „*Abstrakta etc. stehen ohne Artikel*“, glauben zumindest tschechische DaF-Lernende oft, dass tatsächlich unzählbare Abstrakta *stets* mit NA zu stehen hätten, obwohl für sie die 2. Artikel-Frage selbstverständlich genauso anzuwenden ist wie für zählbare Substantive.

Somit sind wir bei der **zweiten Übung**, speziell ausgerichtet auf diese 2. Artikelfrage, angelangt. In der Folge finden sich wiederum die Lösungen samt Kommentaren zur Erläuterung der Didaktikkonzeption, doch auch für fortgeschrittenere Lernende im Selbststudium sind diese Kommentare verwendbar:

- (1) dem: „Picknick“ ist hier zwar ersterwähnt, aber es ist aufgrund des gegebenen Kontextes nicht mehr einfach „irgendeines“!
- (2) die: Ebenso nicht „irgendwelche“ Kinder, sondern ihre eigenen!
- (3) den: exakt wie in Nr. 2
- (4) ein: nun kam „Picknick“ zwar schon im Text vor, aber könnte man hier „dieses“ oder gar „ihr Picknick“ sagen ?
- (5) die: wiederum ihre Badeanzüge, und nicht irgendwelche
- (6) den (wenn der Knochen Rex schon einige Zeit gehört, er also schon „sein“ Knochen ist), ODER: einen (wenn es ein für Rex neuer Knochen ist).

Nr. 6 aus dieser Übung ist - so wie Nr. 5 aus der ersten - ein schönes Beispiel dafür, dass beim Artikelgebrauch nicht selten beide zur Wahl stehenden Varianten möglich sind (vgl. 1.3.1 u. 4.1.1), je nachdem, was ausgedrückt bzw. wie die jeweilige Artikel-Frage beantwortet werden soll. Wenn dies aber aus dem gegebenen Kontext nicht ersichtlich bzw. für diesen Kontext nicht bedeutend ist, können beide Varianten gleichwertig korrekt verwendet werden, worauf im Unterricht besonders deutlich hinzuweisen ist, um die Scheu vor falschem Artikeleinsatz weiter zu verringern - sowie zu bekräftigen, wie logisch die verwendete Didaktikkonzeption funktioniert.

Bei den vielen positiven Lehrerfahrungen, die diese letztendlich so einfache und naheliegende Konzeption über die Jahre hinweg gebracht hat, scheint es mir verwunderlich, warum sie in theoretischer wie auch praktischer DaF-Fachliteratur, wenn überhaupt, nur sehr selten, selbst dann aber nie zusammenhängend, sondern bloß in rudimentären Ansätzen zu finden ist. Auf die Dichotomie zählbar-unzählbar hat etwa Bisle-Müller 1992 hingewiesen, doch ihrer didaktischen Relevanz wurde auch hier nicht die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl sie etwa in einer elementaren Englisch-Grammatik (Kacowsky 1973)

schon in den frühen 70er Jahren angewandt worden war (vgl. Kap. 2.1.2.1, Anm. 21). Genauso selten, aber grundsätzlich eben doch, stieß ich bei der Durchforschung einschlägiger theoretischer Literatur auf Hinweise zur Tauglichkeit von *Ersatzwörtern* im Zusammenhang mit der Didaktik des elementaren Artikelgebrauchs (vgl. die diesbezüglichen Ausführungen in den Abschnitten 2.1.2 sowie 2.3.2.2). Bei der Herausarbeitung von „*fünf Grundtypen tschechisch-deutscher Äquivalenzbeziehungen*“, die eine der wichtigsten Grundlagen seiner Artikeldidaktik darstellen, erwähnt Grimm 1986 mehrere Arbeiten, die solche didaktische Hilfen im Zusammenhang mit dem Artikellernen anführen (z.B. Zapletal u.a. 1980: 53: „*Bei der Übersetzung eines deutschen Textes ins Tschechische kann man manchmal anstelle des bestimmten Artikels das Demonstrativum `ten, ta, to` (oder ein Possessivum) verwenden*“, zit. n. Grimm 1986: 19). Auch in manche tschechische bzw. für den Unterricht in Tschechien adaptierte praxisorientierte Veröffentlichungen wurde solcherlei praktisches Gedankengut vereinzelt übernommen (Motta u.a. 2006: 30 u. 38, Aufderstraße u.a. 2004: 29 f., Höppnerová 2003b: 27, Dusilová u.a. 2000: 12, Kettnerová / Tesařová 1998: 53 f.; cf. 1.3.3.2). Doch im Großen und Ganzen, besonders nach Durchsicht internationaler DaF-Lehrmaterialien, scheint es bisweilen völlig in Vergessenheit geraten zu sein.

(4.2.1.3) 3. Artikel-Frage:

Bei Nr. 4 im kleinen Text zur Einführung, und noch mehr bei Nr. 3, könnte man aber **nicht** „*seine*“, auch nicht „*unsere Hauptstadt*“ oder etwa „*diese Tschechische Republik*“ sagen! Warum steht dann der definite Artikel?

Nun, was würde denn „*eine Hauptstadt*“ hier bedeuten?

- Richtig, das würde heißen, dass Tschechien zwei oder gar mehrere Hauptstädte hätte, selbstverständlich ist Prag aber die **einzigste**!

Und genau deshalb heißt es unter Nr. 14 auch „*eine Bratwurst*“, und nicht „*die*“; denn dies würde in unserer kleinen Geschichte ja bedeuten, dass es auf dem Wenzelsplatz nur eine **einzigste** Bratwurst gegeben hätte! (Klingt amüsant, aber - insbesondere wenn man mal auf dem Wenzelsplatz war - nicht besonders realistisch.)

Und ebenso heißt es bei Nr. 17, im Plural, **nicht** „*die Kekse*“, sondern nur „*Kekse*“.

Denn **alle** Kekse, die am Wenzelsplatz verkauft werden, hat Jan sicher nicht verspeist!

Deshalb fragen wir uns schließlich in der

3. Artikel-Frage:	Handelt es sich (im gegebenen Kontext) um	
	<i>den einzigen</i> ⁵² (Sg.) oder	
	<i>alle</i> (Pl.) ?	→ DER
	Nicht?	
	Nicht <i>der einzige</i> ? Nur <i>einer</i> von mehreren?	
	Nicht <i>alle</i> ? Nur <i>einige</i> (<i>nějaké</i>) ?	→ EIN / ---

⁵² Bei nicht zählbaren Begriffen sinngemäß „...um den **gesamten** oder **ganzen** ?“:

Jan hat nicht aufgepasst und **die** Limonade verschüttet. ↔ Jan hat --- Limonade verschüttet.
(die **ganze**) (**nicht** die ganze, nur einen Teil davon,
nur **etwas** Limonade)

Besonders stark ist dieser Eindruck im Zusammenhang mit der nun noch ausstehenden **3. Artikel-Frage**. Auch diese beachtet wie die zweite Artikelfrage die textlogische Reihenfolge der Artikeleinführung (IA / NA, dann DA) anstatt der gewöhnlichen (DA vor IA vor NA) und fragt danach, ob beim vorliegenden Artikulat statt eines IA bzw. NA ein DA einzusetzen ist oder nicht. Da sie aber nicht mit häufig direkt einsetzbaren Ersatzwörtern arbeitet („*Könnte man hier auch 'dieser' sagen oder nicht?*“), sondern nur nach der Bedeutung des jeweiligen Syntagmas je nach Artikelverwendung fragt (nicht: „*Könnte man auch ... sagen?*“, sondern etwa: „*Handelt es sich um...?*“), wird sie der zweiten als eigenständige dritte Artikelfrage hinzugefügt. Dadurch wird auch eine allzu starke Konzentration von Lehrstoff vermieden und die grundlegende Bedeutung ebenso dieser 3. Artikel-Frage hervorgehoben. Diese Bedeutung ist nicht nur durch die Ausführungen zu den Artikelfunktionen in Kap. 2.1.2.4 (Partialität / Unikalität - Totalität) belegt worden, sondern auch durch die Ergebnisse der Fehleranalyse in Teil 3: Die nach dem fehlerhaften Weglassen von IA bzw. DA zweithäufigste Fehlerkonstellation, nämlich der falsche Einsatz des DA (cf. Kap. 3.6; z.B. „*Ich bin die Studentin*“), kann sehr häufig auf Nichtbeachtung der 3. Artikelfrage zurückgeführt und durch Zuhilfenahme derselben vermieden werden, was wiederum aus den einschlägigen Beispielen aus dem Fehlerkorpus (insb. Fehlerkonstellation Nr. 3) ersichtlich wird.

Diese Erkenntnisse werden, so weit ich das überblicken konnte, vor allem in der praxisrelevanten Literatur nirgendwo berücksichtigt bzw. für die Effektivierung des Artikelgebrauchslernens bei artikellosen Grundsprachen eingesetzt. Die lange einschlägige Erfahrung hat aber gezeigt, dass auf regelmäßig gestellte Fragen der Art „*Was würde denn 'eine Hauptstadt' hier bedeuten?*“ (s. linke Seite; Fehlerinterpretation!), auch dank der Hilfsübersetzung mit dem tschechischen Zahlwort *jeden* (cf. 2.3.2.2), selbst weniger fortgeschrittene DaF-Lernende die Angelegenheit gründlich zu verstehen beginnen. Ebenso an dieser Stelle der ÜG ist also ein kommunikativ-induktives Verfahren möglich.

Der auflockernde ironische Blick auf die Massentourismus-Infrastruktur im Zentrum Prags ließe sich, bei Adaptierung der ÜG auf andere artikellose Erstsprachen, auch auf andere Hauptstädte werfen. Die Fußnote zur 3. Artikelfrage kann wie die vorherige wiederum gestrichen werden.

Auch die 3. Artikel-Frage soll gleich ausprobiert werden:

Der Ausflug der Novaks ist noch nicht zu Ende, denn ...

... sie wollen zwei Tage an (1) _____ Stausee in Lipno bleiben.
(2) _____ Pensionen sind dort jedoch alle ziemlich teuer. Also schlafen sie auf
(3) _____ Campingplatz und haben auch (4) _____ Zelt mitgenommen.
Rex muss aber im Freien schlafen, weil (5) _____ Zelt ziemlich klein ist.
(6) _____ Kinder wollen unbedingt auch (7) _____ Staumauer sehen.
(8) _____ Lehrerin hat ihnen nämlich gesagt, das müsse man in Lipno unbedingt machen!

Manchmal - wie soeben mit dem Zelt oder mit der Lehrerin - kann man nicht wissen bzw. ist es unerheblich, ob *der einzige* oder *nicht der einzige* gemeint ist; dann sind aber normalerweise auch definiter **und** indefiniter bzw. Nullartikel korrekt.

Dasselbe gilt natürlich für den Plural (wenn unklar ist, ob *alle* oder *nur einige* gemeint sind), z. B.: *Ich liebe die Fremdsprachen.* / *Ich liebe Fremdsprachen.*

Man kann aber sagen, dass die meisten Leute besonders im Plural zum „Verallgemeinern“ neigen, also etwa sagen würden *„Die Tschechen trinken gerne Bier“*, obwohl das keineswegs *alle* Tschechen tun!

Die folgende **dritte Übung** führt die inhaltliche Thematik der bisherigen weiter, grammatikalisch ist sie aber wiederum speziell auf die dritte Artikelfrage, nun auch in Kombination mit der zweiten, zugeschnitten:

- (1) dem: „Stausee“ ist im Gegensatz zu „Lipno“ kein Name (s. 4.2.1.4), sondern ein gewöhnlicher zählbarer Begriff, also mit Artikel! „Stausee in Lipno“ gibt es aber nur einen einzigen. Deshalb selbstverständlich DA; hier aber besser kontrahiert (am).⁵³
- (2) Die: Das - hier im Satz nachgestellte - „alle“ verrät uns die Bedeutung und somit den Grund für den DA ganz eindeutig.
- (3) dem / einem: Je nachdem, wie viele Campingplätze es in Lipno gibt, einen oder mehrere. Da es dort sogar ziemlich viele gibt, ist besser einem.
- (4) das / ein: Je nachdem, was wir betonen wollen: Ihr Zelt? / Oder haben sie sich vielleicht eines ausgeborgt? Oder haben sie mehrere Zelte zuhause – und wir wollen diese Tatsache hervorheben?
- (5) das: Der IA wäre hier völlig sinnlos; sämtliche Artikel-Fragen verlangen den DA!
- (6) Die: Auch wenn „ihre Kinder“ zu sagen hier überflüssig wäre, geht es geht es eindeutig um die Kinder der Novaks und keineswegs um *irgendwelche*.
- (7) die: So wie Stausee gibt es in Lipno auch nur eine einzige Staumauer!
- (8) die / eine: Bei der Lehrerin verhält es sich hier ähnlich wie mit dem Zelt: wie viele Lehrerinnen haben die Kinder, eine oder mehrere? Je nachdem kommt DA oder IA.

Die abschließende Erwähnung der „Tendenz zum DA“ bei Unklarheit hinsichtlich Partialität oder Unikalität (Sg.) bzw. Totalität (Pl.) ist vor allem für den Plural von Bedeutung. Dafür aber ist der Plural ansonsten viel unproblematischer als der Singular: In der Mehrzahl werden weitaus weniger Artikelfehler gemacht, was auch damit zusammenhängt, dass es dort nur eine einzige Artikelopposition (IA im Pl. oder DA) gibt (cf. 3.4.4.3). Zum Abschluss der Erläuterungen zu den drei Artikelfragen sei noch die Notwendigkeit hervorgehoben, die Lernenden besonders darauf aufmerksam zu machen,

⁵³ M. E. sollten beim elementaren Artikellernen fehlende Präposition-Artikel-Kontraktionen nicht allzu überbewertet werden, um nicht zu sehr von den Artikelentscheidungen an sich abzulenken. Regeln hierzu sind wiederum relativ aufwändig (cf. Grimm 1992: 203-205, für die Standardsprache); und nicht selten, wie etwa in Bspl. (1), sind fehlende Kontraktionen auch bezüglich der Sprachnorm gar nicht so unakzeptabel, von Verständnisbeeinträchtigung ganz zu schweigen (Wortspielereien wie „Zum / Zu dem einen sprach Friedrich sehr schnell, zum / zu dem anderen sprach er ziemlich frech“, Hartmann 1978: 68, können hier vernachlässigt werden).

(4.2.1.4) 4. Namen:

Warum heißt es nun in der Einleitung aber *Jan* (Nr. 11), jedoch *DER kleine Jan* (1)?
Und *Prag* (2), jedoch *DIE Tschechische Republik* (4) oder *DER Wenzelsplatz* (13)?

Hier handelt es sich um Namen; und Namen sollen ja individualisieren, sind also eigentlich nicht zählbar, weshalb sie auch in der Regel keinen Artikel haben.

Besonders bei den geographischen Namen gibt es jedoch wichtige **Ausnahmen**, die man sich merken muss:

- **Berge/Gebirge, Flüsse, Seen und Meere** haben immer einen definiten Artikel:

*der Großglockner, die Zugspitze, das Matterhorn, der Mount Everest / die Alpen, der Kaukasus,....,
die Donau, die Moldau, der Rhein, der Nil, der Amazonas,...,
der Bodensee, der Baikal(see),...,
der Atlantik, das Mittelmeer, die Nordsee,...*

- **Fem. Länder** (nicht nur auf –ei) haben immer einen Artikel:

die Slowakei, die Schweiz,...

- **Regionen** haben oft einen Artikel; manchmal, bes. größere, aber auch nicht (schwierig, doch auch nicht ganz so wichtig!):

*der Spessart, die Walachei, das Breisgau,...; aber etwa: Tirol, Mähren,...*⁵⁴

⁵⁴ Seen sowie außereuropäische Berge und Flüsse sind in der Regel maskulin; bei europäischen Bergen und Flüssen sowie Meeren muss man sich das Genus (oft endungsbedingt!) merken.

Planeten (fem. oder mask.) haben immer einen Artikel, auch *die Sonne, der Mond*.
(Aber die Appellativa *Sonne* und *Mond* sind, genauso wie *Planet*, natürlich zählbar, also: *Es gibt Milliarden von Sonnen, auch im Zentrum unseres Sonnensystems ist eine Sonne.*)

Ebenso haben Automarken (mask.: *der/ein Skoda, BMW,...*), Namen von Schiffen (fem.: *die Titanic,...*), Hotels, Lokalen, Kinos etc. (meist neutr.: *das Hilton, das Apollo,...*) stets einen Artikel.

dass sie sich deshalb bei Pluralartikulen nicht einmal zu drei, sondern lediglich zu zwei Artikel-Fragen Gedanken machen müssen, da die erste Frage (zu Zählbarkeit / Unzählbarkeit) bei Artikulen in der Mehrzahl selbstverständlich von vornherein wegfällt.

Gänzlich verzichten auf die Artikel-Fragen kann man indes bei der nächsten Lektion der Übungsgrammatik, nämlich bei den **Namen**. Nun muss vielleicht begründet werden, warum diesen in der vorliegenden ÜG ein eigener Abschnitt über fast drei Seiten gewidmet ist, auf denen überdies traditionelle Regeln und Ausnahmen zu finden sind. Zunächst zeigt ein weiterer Blick auf das Korpus (5.3.4), dass bei Namen eine verhältnismäßig hohe Fehlerhäufigkeit besteht (laut Meier 1978: 203 machen sie in gewöhnlichen Texten nur ca. 3 % der Wörter aus), und zwar vor allem in Form von Fehlerkonstellation Nr.4, aber auch Nr.2. Außerdem scheinen Artikelfehler bei Namenwörtern, wohl nicht zuletzt durch die Aufmerksamkeit, die diese im Gegensatz zu gewöhnlichen Appellativa erwecken können, besonders auffällig und deshalb störend zu sein. Und schließlich lässt sich anhand von „Namen, die solche eigentlich gar nicht sind“ (s. nächste Seite), die Funktion der zuvor gelernten Artikel-Fragen besonders gut illustrieren und dadurch ihr Verständnis festigen.

DIE Tschechische Republik **oder** *DER Wenzelsplatz* **sind aber KEINE Ausnahmen!**

Republik ist nämlich **KEIN** Name und kann gezählt werden, „*Tschechische Republik*“ gibt es logischerweise nur eine **EINZIGE**, und deshalb steht hier der definite Artikel!

Ebenso: *das Nationalmuseum, das Hotel Sacher,*
die Firma Bosch (aber: *Bosch* - nur Firmen-Name, also ohne Art!),
die englische Sprache (aber *Englisch* - nur Sprachen-Name!),
die USA (= *die Vereinigten Staaten von Amerika*),
der Atlantische Ozean, das Rote Meer (eigentlich ja auch *das Mittelmeer* etc.!),...
und schließlich auch „*der Wenzelsplatz*“ !⁵⁵

Das gilt etwa auch bei Krankheiten:

Er hat Gastritis (Name!), aber: *Er hat eine Entzündung* (kein Name, und zählbar!).⁵⁶

Und schließlich verhalten sich auch **Personennamen** im Standarddeutschen ganz logisch, stehen also (auch mit Titeln) **ohne** Artikel (*Jan, Frau Prof. Müller*,...); nur in der Umgangssprache können sie den definiten haben (*der Jan, die Frau Prof. Müller*,...).⁵⁷

Warum heißt es aber - auch im Standarddeutschen - *DER kleine Jan* (1)?

Nun, für ALLE Namen gilt:

Wenn ein Name ein **Attribut** bei sich führt (**Adjektiv, Genitiv** oder **Relativsatz**), muss **IMMER** ein Artikel davorstehen, also z. B.:

*Das heutige Prag ist ganz anders als das Prag des 19. Jahrhunderts.*⁵⁸

⁵⁵ Über Prag hinaus gibt es aber MEHRERE Wenzelsplätze; deshalb kann man hier natürlich etwa auch sagen: *Gibt es auch in Brunn einen Wenzelsplatz?*

⁵⁶ Auch: *Sie hat Fieber*. Und sogar: *Sie hat hohes Fieber*.
Außerdem: *Er hat Krebs*. (↔ *Er hat einen Krebs, zuhause, im Aquarium*.)

⁵⁷ Titel werden abgekürzt, etwa (*Herr*) *Dr. Hans Huber, Ing. Eder*,...; Berufsbezeichnungen sind aber keine Titel, daher *Dort steht der Mechaniker Hans Huber* etc. (Und: *Dort steht ein Mechaniker, Hans Huber*. – Was so ein einziges Komma bewirken kann!)
Familiennamen im Plural (und mit s-Endung) haben den definiten Artikel: *die Novaks, die Müllers*; und bei sehr bekannten Frauen kann man sagen: *die Monroe, die Garbo* etc.
Apropos Leinwandgöttinnen: „*Gott*“ ist im monotheistischen Kontext (nicht zählbar!) ein Name, also artikellos (*Glaubst du an Gott?*, „*Gott ist groß!*“); aber: *Venus war bei den Römern EINE Göttin, und zwar DIE Göttin der Liebe*. S. Artikel-Frage 1 (zählbar!) und 3 („*Göttin der Liebe*“ war sie die *einzig*e)!

⁵⁸ Städtenamen sind immer neutrum (wie sagt man also „*Zlatá Praha*“ auf Deutsch?), ebenso artikellose Ländernamen; nur wenige sind mask., bei denen kann man aber auch den Artikel setzen: (*der*) *Irak*,...

Die vergleichsweise häufigen (vgl. Kap. 5.3.4) Artikelfehler bei den - im artikeldidaktischen Sinne - „falschen Namen“ sind weniger oft auf Interferenz oder Vermeidung zurückzuführen, denn hier wird als Grund für das Weglassen des DA in der Regel angegeben, dass es sich dabei doch um einen Namen handle. Da dies aber in artikelgrammatischer Hinsicht nicht zutreffend ist (cf. 2.1.2.4), hilft auch in diesen Fällen die zuvor erlernte Logik der Artikel-Fragen; und dass dies nicht bloß für einige wenige Toponyme von Bedeutung ist, zeigt die nebenstehende kurze Liste.

Die auf diese Liste folgende Fußnote könnte wiederum auch gestrichen werden, ebenso die zum Thema Krankheiten.

Bei der DA-Verwendung vor Personennamen ist der einfache Hinweis auf die Umgangssprache bzw. Dialekte zielführender als etwa die Ausführungen bei Boettcher 2009: 81 zur „*Regulierung von Beziehungen*“, „*Distanz-Verkleinerung*“ oder gar „*Näheerschleichung*“ mittels des DA.

In Zusammenhang mit der Attribut-Artikel-Regel für Namenwörter kann, muss aber nicht auf die Ausführungen in der dritten Fußnote auf dieser Seite eingegangen werden; besonders eine artikelgrammatische Betrachtung von „Gott und den Göttern“ ist für ein tieferes Verständnis des Konzepts der drei Artikel-Fragen gut geeignet.

Schwierig? - Dann wollen wir auch dieses Kapitel gleich üben:

(1)_____ *Lieblingsschriftsteller meiner Freundin* ist (2)_____ *Goethe*. Am liebsten mag sie (3)_____ *Bücher* (4)_____ *jungen Goethe*.

Goethe lebte viele Jahre in (5)_____ *Weimar*. In (6)_____ *Weimar der Goethezeit* wirkten auch andere große Autoren, allen voran (7)_____ *Friedrich Schiller*, (8)_____ *Freund von Goethe*.

Apropos Weimar: Liegt Weimar eigentlich an (9)_____ *Fluss?* – *Keine Ahnung!*
Vielleicht an (10)_____ *Elbe?* – *Aber nein,* (11)_____ *Elbe fließt doch gar nicht durch*
(12)_____ *Bundesland Thüringen!* Sie fließt aber durch (13)_____ *Dresden*,
(14)_____ *Hauptstadt von* (15)_____ *Sachsen*.

Weimar ist aber auch bekannt für (16)_____ *Weimarer Republik in der Zwischenkriegszeit*.
Nach 1949 gehörte es zu (17)_____ *Deutschen Demokratischen Republik*,
heute liegt es in (18)_____ *wiedervereinten Deutschland*.

Die folgende **vierte Übung** ist nicht nur auf die Festigung des soeben zu den „echten und falschen“ Namen Gelernten ausgerichtet, sondern wiederholt, im Zusammenspiel damit, auch die Anwendung der zuvor behandelten Artikel-Fragen.

- (1) Der („Lieblings-“ hat man i. d. R. nur einen einzigen)
- (2) ---
- (3) die (da ja wohl alle; doch auch ist hier „---“ möglich!),
- (4) des (Adjektivattribut vor Personennamen)
- (5) --- (Stadtname, ohne Attribut)
- (6) dem (Im): Insbesondere bei Namen, sowie anderen „Unika“ („*Er hat keine gute Meinung vom Bundeskanzler*“) und ebf. „uniken“ Klassenbezeichnungen („*Jan geht gern ins Kino*“), ist die Kontraktion sehr wohl wichtig für korrektes Standarddeutsch.
- (7) ---
- (8) ein (er war ja nicht der einzige Freund Goethes, nur dann könnte hier aber DA stehen)
- (9) einem („Fluss“ ist zählbar, und in der Frage geht es um „irgendeinen“ von vielen anderen möglichen Flüssen)
- (10) der (Flussnamen haben stets Artikel; in Europa sind auch viele fem.)
- (11) die
- (12) das („Bundesland“ ist kein Name, sondern ein zählbares Appellativ, „Bundesland Thüringen“ gibt es natürlich nur ein einziges)
- (13) --- (Städtenamen haben, ohne Attribute, keinen Artikel)
- (14) die („Hauptstadt“ ist zählbar, „Hauptstadt von Sachsen“ gibt es logischerweise nur eine einzige)
- (15) --- („Sachsen“ ist zwar heute kein unabhängiger Staat mehr, aber ein großes historisches „Land“, also, wie andere Ländernamen, artikellos)
- (16) die (cf., völlig analog, „die Tschechische Republik“!)
- (17) der (zur): Hier, im Fem., ist fehlende Kontraktion ganz akzeptabel; ansonsten cf. Nr. 16!
- (18) dem (im): Im Neutr. sollte man die Kontraktion durchführen; der DA steht hier vor einem Ländernamen mit Adjektivattribut.

(4.2.1.5) 5. Zum Schluss noch ein paar ausgewählte Besonderheiten:

Manchmal kann man seinen Stil verbessern, wenn man den Artikel weglässt:

1. Statt *die Bücher Goethes* kann man auch sagen ***Goethes Bücher***.

Artikellose Namen im Genitiv kann man auch **vor** das Substantiv stellen; dann ersetzen sie stets den Artikel!

2. Auch **nach Präpositionen** kann man den Artikel bisweilen weglassen, z. B.

Jan hat eine Wohnung ohne Balkon / mit (einem) Balkon.

3. Oder vor zwei oder mehreren **zusammengehörenden Begriffen ohne** Attribut:

Der Lehrer legte (den)Mantel und (den)Hut auf den Tisch und begann den Unterricht.
(Aber nicht etwa: „... schwarzen Mantel und grauen Hut...“!)

4. Bei Nationalitäten und Berufen **kann** man den Artikel weglassen:

Jan ist (ein) Student. Akiko ist (eine) Japanerin.

Das geht aber nur ohne Attribut, also NICHT: *Jan ist guter Student,*
und nur bei Prädikativsätzen, also NICHT: *Dort ist Student.*

5. Auch nach „**als**“ ist es oft stilistisch besser, den Artikel wegzulassen:

*Hans arbeitet als Arzt. Ich erachte ihn als (den) besten der Stadt.*⁵⁹

6. Ebenso in Schlagzeilen, „Telegrammstil“, bei Anzeigen:

Schrecklicher Unfall auf (der) Elbe - drei Tote nach Kollision zweier Ausflugschiffe!
Ausländische Studentin sucht günstige Wohnung in (im) Stadtzentrum

7. In Aufschriften (Geschäfte, Wegweiser, etc.) **muss** der Artikel i. d. R. wegfallen:

„Buchhandlung Maier“, „Tschechische Republik“,...

⁵⁹ Das gilt natürlich nicht für *als* nach Komparativ, z.B.: *Die Donau ist länger als der Rhein.*

Der fünfte und letzte Abschnitt der vorliegenden Artikelübungsgrammatik ist schließlich „ein paar ausgewählten Besonderheiten“ gewidmet, obwohl diese im Großen und Ganzen dem Bereich des „konventionalisierten“ Artikelgebrauchs zuzuordnen sind. Doch diese sieben Themen werden nur kurz angedeutet. Sie könnten wiederum weggelassen bzw. erst später, je nach Bedarf, etwa bei der Bearbeitung des folgenden Übungsteils, wo sie vereinzelt vorkommen, angesprochen werden. Vor allem aber sind hier fast nur solche Phänomene aufgenommen worden, die besonders häufig für Probleme unter meinen Studierenden sorgen und sie bei rezeptiver Spracharbeit zu Beanstandungen hinsichtlich der fehlenden Artikel verleiten. Außerdem sind diese sieben ausgewählten Phänomene *nicht* beim Vokabellernen zu erfassen wie etwa Phraseologismen, Redewendungen oder Funktionsverbgefüge, die in der Regel auch nicht wegen fehlender Artikel beanstandet werden.

1. Als besonders beliebt erwies sich dabei Besonderheit Nr. 1, ein sehr deutliches und häufiges Beispiel für hyperkorrekte intralinguale Übergeneralisierung („*die Goethes Bücher*“). Dass präponierte artikelpflichtige Appellativa („*des Bruders Bücher*“) im heutigen Deutsch antiquiert, zumindest sehr literarisch klingen, kann für rezeptives Sprachlernen nebenbei behandelt werden.

2./3. Auch Nr. 2 sowie Nr. 3 sind insbesondere auf den rezeptiven Kontext zu beschränken. Nr. 3 kommt zwar im gewöhnlichen Sprachgebrauch viel seltener vor als Nr. 2, wurde aber deshalb in diese Liste aufgenommen, weil hier Beanstandungen vonseiten der Lernenden („*Warum steht hier denn kein Artikel? ‘Hut’ ist doch zählbar!*“) viel häufiger sind. Außerdem kann und soll im Zusammenhang mit Nr. 3 auch auf die Problematik diverser Regeln wie „*Bei Aufzählungen steht kein Artikel*“ hingewiesen werden (cf. 1.3.3): Ohne semantisch-logischen Bezug zwischen den einzelnen Posten oder mit Attributen kann man die Artikel keineswegs einfach weglassen.

4. Auf diese Thematik ist insbesondere in Abschnitt 1.3.3 schon ausführlich eingegangen worden. Abgesehen von den meist völlig unbeachteten, doch grundlegenden Einschränkungen für diese Regel sei an dieser Stelle nochmals für ihren eher fakultativen Charakter im Rahmen einer elementaren Artikeldidaktik eingetreten.

5. Wie ebenfalls bereits in 1.3.3.1 besprochen, ist bei Nr. 5 die Artikelelision noch häufiger nicht wirklich zwingend (deshalb die Klammern, deren Funktion natürlich erklärt werden muss). Mit fortgeschritteneren Lernenden kann diese Thematik auch ausführlicher bearbeitet werden.

6. Auch an dieser Stelle zeigen die Klammern wieder den oft fakultativen Charakter der Artikelelision an; diese Thematik wurde insbesondere deshalb in die Liste aufgenommen, weil hier bei rezeptiver Spracharbeit naturgemäß besonders häufig „fehlende Artikel“ beanstandet werden. Im

7. Punkt dieser Liste ist die Artikelelision in der Regel obligatorisch, und wenngleich solche Fälle verständlicherweise nicht im Fehlerkorpus aufscheinen, ist falscher Artikelgebrauch in diesem Bereich ein besonders häufiges und resistentes Phänomen: Etwa im Betreff von Mails, aber auch auf Titelseiten von Seminararbeiten werden von den Studierenden hyperkorrekt gesetzte Artikel besonders gerne gesetzt (etwa „*Die Seminararbeit*“, mit der anschließenden Rechtfertigung „*ist doch eine ganz konkrete Seminararbeit ...*“).

4.2.2 Übungsteil

Im Anschluss an den Grammatikteil werden ausgewählte Übungen aus dem Übungsteil der ÜG präsentiert, auch deshalb, um neben den klassischen Lückentexten des Grammatikteils auf verschiedene andere Übungstypen hinzuweisen (von rezeptiv-kommunikativem über reproduktiv-komplementatives oder korrigierendes Üben bis hin zum Übersetzen; cf. Wißner-Kurzawa 1995). Diese Vorgangsweise erscheint mir anschaulicher und effektiver als eine abstrakte Beschreibung solcher Übungstypen. Überdies sollen die neuerlich angeführten Kommentare zu den Lösungen mit den darin vorgenommenen Fehlerinterpretationen der weiteren Illustration der vorgestellten Didaktikkonzeption dienen. Für eine Arbeit im Selbststudium könnten die Lösungskommentare unter Umständen wiederum in die L1 der Lernenden übersetzt werden. Weitere Übungen zu den meisten einzelnen Übungstypen, mit unterschiedlichstem Vokabular bzw. Inhalt, finden sich unter 5.4.2 im Anhang.

4.2.2.1 Versuchen Sie im folgenden Satzbeispiel die Wahl des unterstrichenen Artikels zu begründen! ⁶⁰

Ich möchte nach dem Abitur --- Fremdsprachen studieren, hoffentlich schaffe ich die Aufnahmeprüfung an die Uni!

L.: *die Fremdsprachen* würde hier ja heißen, *alle*; das kann aber nun wirklich niemand!

4.2.2.2 Im folgenden Beispiel ist der unterstrichene Artikel falsch gesetzt. Versuchen Sie zu erklären, warum, bzw., wenn möglich, was die falsche Lösung bedeuten würde!

Stell dir vor, als ich gestern nach Wien fuhr, habe ich auf der Autobahn fast --- Unfall gehabt!

L.: *Unfall* kann man zählen, es muss einen Artikel vor sich haben! Richtig: *einen Unfall*

4.2.2.3 Setzen Sie den richtigen Artikel ein und versuchen Sie, Ihre Entscheidung zu begründen. Manchmal sind auch zwei, ev. gar drei Lösungen möglich!

- Guten Tag, ich möchte bitte _____ (1) Ticket für _____ (2) Flug nach _____ (3) New York.

- Möchten Sie _____ (4) Economy- oder _____ (5) Business-Ticket?

- _____ (6) Economy-Ticket, bitte, und wenn möglich _____ (7) Fensterplatz.

- Haben Sie _____ (8) Gepäck?

- Ja, _____ (9) Koffer und _____ (10) Laptop.

- _____ (11) Laptop ist _____ (12) Handgepäck, den können Sie in _____ (13) Flugzeug mitnehmen. Sie müssen ihn aber bei _____ (14) Start und _____ (15) Landung _____ (16) Flugzeugs ausgeschaltet haben. _____ (17) Koffer müssen Sie aber einchecken. Sie kriegen ihn dann nach _____ (18) Flug an _____ (19) Gepäkausgabestelle wieder. Bitte zeigen Sie

⁶⁰ Rein interpretative Artikelübungen wie unter 4.2.2.1 und 4.2.2.2 konnte ich i. d. R. weder in Lehrbüchern noch in Grammatiken finden. Im Dreyer-Schmitt gab es eine solche Aufgabe in der Ausgabe 2004 (S. 26); doch in derjenigen von 2009 wurde wieder darauf verzichtet. Dies hängt wohl auch mit der Tatsache zusammen, dass aus dem traditionellen Regelapparat der Übungsgrammatik die nötigen Fehlerinterpretationen nicht ersichtlich wurden.

mir auch noch _____ (20) Reisepass! Danke.... _____ (21) Abflug ist um 16.43 von _____
 (22) Terminal 3. Hier ist _____ (23) Ticket und hier _____ (24) Pass. Ich wünsche Ihnen
 _____ (25) guten Flug!

L.:

- (1) ein (zählbar, „irgendein“, nicht „dieses“, „meines“, das einzige)
- (2) einen/den (je nachdem: *irgendeinen? Diesen? Den* - *einzig*en - *nächst*en?),
- (3) ---
- (4) ein (das wäre hier ebenso möglich)
- (5) wie Nr. 4
- (6) Ein/Das (beides möglich, und zwar unabhängig von 4 und 5)
- (7) einen („den Fensterplatz“ hieße, es gäbe nur - mehr - einen einzigen!)
- (8) --- (nicht zählbar)
- (9) einen/den (Zahlwort oder „diesen“)
- (10) einen/den (wie 9); bei 9 und bei 10 ginge aber auch --- (cf. 4.2.1.5, Nr.3!)
- (11) Der/Ein (entweder „Ihr Laptop“ oder „jeder, irgendeiner“)
- (12) --- (wie Nr. 8)
- (13) das (oder ins); auch „ein Flugzeug“ ginge hier zur Not, eben „in jedes, irgendeines“)
- (14) -m
- (15) (bei) der (bei 14 + 15 auch --- möglich; cf. Nr. 10)
- (16) des (mittlerweile eher nicht mehr „jedes, irgendeines“; IA wäre aber akzeptabel)
- (17) Den (wie 16)
- (18) dem („Ihrem“)
- (19) Der (*der einzigen dort* – i.d.R. gibt es an einem Flughafen praktischerweise nur eine einzige Gepäckausgabe)
- (20) den
- (21) Der („Ihr“ Flug, nicht irgendeiner)
- (22) vom („Terminal“ ist zählbar, „Terminal 3“ gibt es natürlich nur ein einziges); aber auch mögl.: von (wegen der Nummer, „3“, auch wie ein Name, ohne Artikel, verwendbar)
- (23) das („Ihr“)
- (24) der (wie 23, sogar noch eindeutiger!)
- (25) einen, auch --- möglich (phraseol., wie „Guten Tag!“)

4.2.2.4 Im folgenden Text fehlen sämtliche Artikel.

Schreiben Sie den Text mit den korrekten Artikeln (nur dort, wo auch tatsächlich welche fehlen) auf und begründen Sie Ihre Entscheidung!

Seveso ist kleine Stadt in Veneto, Provinz in nördlichem Teil Italien. In zweiter Hälfte 20. Jahrhunderts kam es dort zu schrecklichem Unfall. Aus großer Fabrik trat Gift aus. Gift, Dioxin, war besonders gefährliches Gift. Direktor von Fabrik, Ing. A. B., wurde verhaftet (frei nach Schmitt 2001: 24).

L.: *Seveso ist (1) eine kleine Stadt (2) im Veneto, (3) einer Provinz (4) im nördlichen Teil (5) Italiens (von Italien). In (6) der zweiten Hälfte (7) des 20. Jahrhunderts kam es dort zu (8) einem schrecklichen Unfall. Aus (9) einer großen Fabrik trat (10) Gift aus. (11) Das Gift, (12) Dioxin, war (13) ein besonders gefährliches Gift. (14) Der Direktor (15) der Fabrik, (16) Ing. A. B., wurde verhaftet.*

- (1) Stadt ist - im Gegensatz zum Namen „Seveso“ - zählbar. Das Attribut „klein“ macht sie nicht „konkret“, vielmehr ist Seveso nicht die einzige kleine Stadt in jener Provinz.
- (2) Veneto (neutr.) besser mit DA, so wie etwa „die Toskana“ (aber „Apulien“ etc.!).
- (3) Veneto ist nicht die einzige Provinz in Norditalien; cf. soeben „kleine Stadt“.
- (4) „Norditalien“ wäre ein Name; aber „Teil“ nicht! Und „nördlichen Teil“ gibt es in Italien eigentlich nur einen einzigen.
- (5) Name!
- (6) „Hälfte“ ist zählbar, „zweite Hälfte“ gibt es nur eine einzige.
- (7) „Jahrhundert“ ist zählbar, „20. Jh.“ gibt es nur ein einziges.
- (8) „Unfall“ ist zählbar, selbst „schreckliche Unfälle“ gab und gibt es aber nicht nur einen einzigen; selbst in Seveso ist das wohl so. Hier ist zunächst noch von „irgendeinem“ Unfall die Rede.
- (9) Falls es in Seveso nur eine einzige Fabrik geben sollte, wäre auch *der* möglich.
- (10) unzählbar
- (11) „Dieses Gift“...
- (12) Name (eines Giftes)
- (13) hier ist „Gift“ zählbar, es geht um eine „Giftsorte“!
- (14) Nur falls die Fabrik mehrere Direktoren hatte (aber nur einer schuldig gesprochen wurde), auch: *Ein!*
- (15) Nicht mehr irgendeiner, „dieser“
- (16) (Personen-)Name, mit (abgekürztem) Titel

4.2.2.5 Richtig oder falsch?

Korrigieren Sie, falls nötig, und begründen Sie Ihre Entscheidung.

Versuchen Sie auch zu erklären, was die falsche Variante bedeuten würde! ⁶¹

Das ist --- (1) Otto (BILD). Er ist der (2) Schüler in --- (3) München, einer (4) Hauptstadt des (5) Bayern. Der (6) Otto fährt gerne mit dem (7) Rad in eine (8) Schule. Er meint, das sei gut für die (9) Gesundheit, aber --- (10) Mutter von Otto hat oft eine (11) Angst, er könne einen (12) Unfall haben und sich --- (13) Verletzung zuziehen.

L.:

- 1) Richtig, *der Otto* wäre umgangssprachlich, eher gesprochenes Deutsch, also hier auch möglich
- 2) Falsch, *der Schüler* würde hier ja bedeuten, er wäre der einzige in ganz München! – Richtig: ein, oder auch --- (prädikative „Berufsbezeichnung“ ohne Attribut)
- 3) Richtig, Name
- 4) Falsch, das hieße ja, Bayern hätte zwei oder mehrere Hauptstädte! – Richtig: der
- 5) Falsch, weil Name eines Landes, ohne Artikel
- 6) S. Nr. 1!
- 7) Richtig, denn: mit *seinem*! „Mit *einem*“ könnte hier betonen, dass er viele Räder besitzt, oder aber, dass er sich jeden Tag ein neues stiehlt...
- 8) Falsch, denn: Schule gehört zu den „Institutionen“ mit DA (Klasse); und falls die konkrete Schule *von Otto* gemeint ist („Individuum“), dann fährt er eben in *seine* Schule, nicht (jeden Tag) in irgendeine (andere)!
- 9) Richtig, da *seine*!
- 10) Falsch, *Mutter* ist hier ja nicht Anrede (wie *Name*!), sondern ganz gewöhnliches zählbares Nomen, und da jeder Mensch normalerweise nur eine einzige Mutter hat: die (Es wäre aber auch möglich: „Ottos Mutter“, cf. 4.2.1.5, Nr. 1)
- 11) Falsch, denn nicht zählbar
- 12) Richtig, denn zählbar
- 13) Falsch, denn zählbar, also: eine.

⁶¹ Diese Übung - s. Fortsetzung im Anh. 5.4.2.5 - hat sich insb. für die Erarbeitung der Artikel-Fragen auf kommunikativ-induktivem Wege bewährt. Als Zwischenstufe, nach den Typen 4.2.2.3/4.2.2.4 und vor 4.2.2.5, wären Texte einsetzbar, in denen alle Artikel falsch gesetzt und zu korrigieren sind.

4.2.2.6 Übersetzen Sie ins Deutsche und begründen Sie Ihre Artikel-Entscheidungen! ⁶²

Eva odjela na dovolenou. Petr jí má zalévat květiny a nakrmit kočku. Stojí nyní před Evinými dveřmi a v ruce drží tři klíče. Který z nich je správný? První nepasuje, musí to být nějaký jiný. Zkusí to ještě jednou, ale jak je pro takovou situaci typické – teprve při posledním pokusu se dveře otevřou (ins Tschechische übersetzt frei nach Grimm / Kempster 1992: 15, T 20).

<p>L.: <i>Eva ist <u>auf Urlaub</u> gefahren. Paul soll bei ihr <u>die Blumen</u> gießen</i></p> <p><i>und <u>die Katze</u> füttern.</i></p> <p><i>Er steht vor <u>Evas Tür</u> und hat drei Schlüssel in <u>der Hand</u>.</i></p> <p><i>Welcher ist <u>der richtige Schlüssel</u>?</i></p> <p><i><u>Der erste</u> passt nicht, es muss also <u>ein anderer</u> sein.</i></p> <p><i>Er macht noch <u>einen weiteren Versuch</u>, doch - typisch in <u>einer solchen Situation</u> - erst <u>beim letzten Versuch</u> öffnet sich <u>die Tür</u>.</i></p>	<p>lexikalisierte Wendung (sonst ist „Urlaub“ aber zählbar!)</p> <p>Stünde hier nicht <i>bei ihr</i>, wäre <i>die</i> auf alle Fälle nötig, weil es ja Evas, also <i>ihre</i> Blumen und nicht <i>irgendwelche</i> Blumen sind; es heißt aber dennoch <i>die</i>, denn Paul soll ja wohl <i>alle</i> Blumen gießen. Nur wenn man ausdrücken möchte, dass er dort nur einige, aber <i>nicht</i> alle gießen soll, hieße es ---<i>Blumen</i>.</p> <p><i>eine Katze</i> hieße hier, dass es sich <i>nicht</i> um Evas („irgendeine“) Katze handelt, bzw. dass sie mehrere Katzen hätte, aber nur <i>eine</i> zu füttern ist!...</p> <p>oder, aber viel weniger elegant: <i>der Tür Evas / von Eva</i></p> <p>auch <i>einer</i> wäre hier möglich, würde aber zu sehr, und überflüssig, betonen, dass Paul zwei Hände hat</p> <p>es gibt ja nur einen einzigen richtigen</p> <p>es gibt nur einen einzigen ersten</p> <p><i>andere</i> gibt es hier ja mehr als einen einzigen, nämlich zwei – vgl. die tschechischen <i>jiný / druhý!</i></p> <p>Weitere Versuche könnte es mehrere geben</p> <p>zählbar, und <i>takový</i> ändert daran gar nichts!</p> <p><i>Letzten Versuch</i> gibt es nur einen einzigen</p> <p><i>ihre, Evas Tür</i>, nicht irgendeine</p>
---	---

⁶² Was Helbig 1972: 11 zu Übersetzungen im DaF-Unterricht meinte, ist bis heute gültig: *Auch bei Ablehnung des Grammatik-Übersetzungsprinzips im FSU müsste man sie nicht unbedingt vollständig „über Bord werfen (wie das oft auf Grund eines einseitigen und falsch verstandenen Modernismus geschieht)“.*

4.3 „Fehler sind zum Anschauen da“ - Abschließende Bemerkungen zu lernerzentrierter Korrekturarbeit, auch über die vorgestellte Didaktikkonzeption hinaus

Die unterschiedlichen Übungstypen, wie sie im letzten Abschnitt vorgestellt wurden, können beim Erlernen und insbesondere Vertiefen des elementaren Artikelgebrauchs letztendlich nicht die freie Textproduktion (vgl. Bisle-Müller 1992: 57, Punkt 5) und die Arbeit mit den dabei auftretenden Artikelfehlern ersetzen. Solchem *Lernen mit Fehlern* wurde schon im Rahmen der vorgestellten Übungsgrammatik eine bedeutende Stellung eingeräumt (rezeptive, aber ebenso produktiv-kommunikative Beschäftigung mit Kommentaren zu jeder einzelnen Artikelentscheidung bzw. Korrektur von vorgegebenen Artikelfehlern). Doch genauso systematisch kann und meines Erachtens soll diese Beschäftigung auch mit den in freier Textproduktion entstandenen Artikelgebrauchsfehlern erfolgen.

Nun lässt sich zwar über Sinn und Zweck sowie Art und Weise von Fehlerkorrektur bei mündlicher Sprachproduktion trefflich streiten (*wann und wie soll was von wem korrigiert werden?* - Hendrickson 1978, zit. n. Edmondson 1993: 57); Edmondson 1993: 73 scheint es aus psycholinguistischen Gründen überhaupt „zweifelhaft zu sein, die Effektivität einer Korrekturintervention des Lehrers gleichzusetzen mit der Frage, ob der Lerner ... danach in der Lage ist, eine `verbesserte`, d. h. fehlerfreie Äußerung zu produzieren“. Aber bei der für das Erlernen des elementaren Artikelgebrauchs besonders wichtigen *schriftlichen* Spracharbeit kann ausbleibende Korrektur in noch höherem Maße als in der mündlichen zur Fehlerfossilierung in der Lernaltersprache beitragen. Für die schriftliche Sprachproduktion kann meiner Ansicht nach in der Tat behauptet werden, dass es „ein Glück“ ist, „dass Schüler Fehler machen“ (Krumm 1990). Denn im Rahmen eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts lässt sich mit diesen Fehlern kreativ und gewinnbringend arbeiten (vgl. Storch 1999: 50 f., Legenhausen 1995: „Abweichungsphänomene als Unterrichtsgegenstände“, oder Rug / Tomaszewski 1996, Begleitheft S. 5: „Fehler sind ... wie Blumen im Garten. Blumen sind zum Anschauen da“).

Parallel zur Entwicklung des Fehlerbegriffs und des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen hat sich in den letzten Jahrzehnten auch der Umgang mit der Fehlerkorrektur in beträchtlichem Maße weiterentwickelt (Gnutzmann / Kiffe 1993: 92). Doch dies sollte nicht bloß dazu führen, dass man „Korrekturmaßnahmen ... aufgrund ihrer in Frage gestellten Wirksamkeit und unerwünschten `Nebenwirkungen` ... kritisch hinterfragt“ (a.a.O.) und

deshalb anstatt sanktionierender oder gar strafender überhaupt keine oder nur mehr „unbedingt notwendige“ Korrekturmaßnahmen betreibt. Vielmehr sollten sich solche Errungenschaften darin äußern, dass aufgrund des neuen positiv konnotierten Fehlerbegriffs insbesondere im Zusammenhang mit schriftlicher Sprachproduktion umso intensivere, aber auch positiv besetzte, kreative, nicht frontal-autoritäre, sondern gemeinsame, partnerschaftliche Fehlerkorrekturarbeit in den Fremdsprachenunterricht integriert wird. Denn bei einer solchen Entwicklung kann es in der Tat zu „*einem Glück*“ werden, dass Fremdsprachenlernende Fehler machen, und sind diese *Lernenden* „*dazu da, um Fehler zu machen*“ (Kordes 1993: 15), also - wie ich es formulieren möchte - um dringend benötigtes Unterrichtsmaterial zu liefern. Nach jahrelanger einschlägiger Unterrichtserfahrung sind diese Lernenden meiner Ansicht nach aber nicht nur da, um Fehler zu *machen*, sondern gerade im Rahmen schriftlicher Spracharbeit ebenso dazu, um Fehler selber zu *korrigieren*, dies aber nicht auf sanktionierende Weise, sondern als kreative sowie effektive und von ihnen auch als solche erkannte Aufgabe. Und dabei sollte es nicht nur um die eigenen Fehler gehen, sondern auch um diejenigen der Mitlernenden oder um vom Lehrer oder der Lehrerin zusammengestellte. Der tschechische Didaktikpionier Jan Amos Komenský meinte in seiner Schrift ‚*Linguarum methodus novissima*‘ (1648), die mit ihren Plädoyers für Lernerautonomie, Kommunikativität oder Ganzheitlichkeit im Unterricht und der pointierten Art, diese zu formulieren, über weite Strecken sehr modern erscheint, dass man als Lernender besonders viel auch durch „Lehrersein“ lernen könne.⁶³

Und was anderes als ein wenig „Lehrer zu sein“ erleben denn Fremdsprachenlernende, wenn sie etwa in gegenseitiger schriftlicher Partnerkorrekturarbeit bzw. im Plenum auf kommunikativem Wege schriftlich produzierte Fehler bzw. „*kleinere und größere Probleme*“ (anstatt „leichter und schwerer Fehler“, Krumm 1990: 104; cf. 3.1, Anm. 36) gemeinsam aufspüren (Fehler-Identifikation), ausbessern (Fehlerkorrektur) und dann vielleicht sogar zu analysieren und zu erklären versuchen (Fehlerinterpretation)? Die Fehlerinterpretation wird durch den Einsatz der in Kap. 4.2.1 eingeführten Artikel-Fragen beträchtlich erleichtert (zumindest im Vergleich dazu, wie etwa der hochgradig komplizierte und überlange Regelapparat von Grimm / Kempter dies zu leisten imstande wäre). Und genauso wie erwachsene Fremdsprachenlernende, nicht nur tschechische, Grammatikunterricht oder

⁶³ „*Necht si každý žák zvyká být zároveň učitelem ...; čím častěji bude kdo vyučovat, tím bude učenější*“ (aus der tschech. Übs., Chlup 1964: 221 f.: „Möge jeder Schüler daran gewöhnt werden, zugleich Lehrer zu sein...; je häufiger jemand lehrt, desto gelehrter wird er sein“), mit dem Zusatz auf Deutsch „*Und so bleibt man immer bey der Lust*“.

zumindest Grammatik im Rahmen eines kommunikativ ausgerichteten Unterrichts entgegen allgegenwärtiger Klagen keineswegs prinzipiell ablehnen, meist sogar explizit wollen (cf. etwa Jung 1993: 113), wünschen sie in der Regel ebenso ausdrücklich, dass die Abweichungen innerhalb ihrer eigenen Sprachproduktion korrigiert werden, und dies nicht bloß sporadisch, sondern systematisch und konsequent (vgl. z.B. Gnutzmann / Kiffe 1993: 106). „*Rote Tinte*“, wie Huneke / Steinig 2000: 181-183 ein kritisches Kapitel ihrer DaF-Einführung benannt haben, muss keineswegs pädagogisch problematisch sein, wenn sie nicht immer nur von den Lehrenden, sondern zur Abwechslung auch einmal von den Lernenden benutzt werden darf, so etwa im Rahmen organisierter Partnertext-Korrekturarbeit, für die nebenbei auch das wichtige *Korrekturlesen* systematisch trainiert werden kann (vgl. Rampillon 1995: 94 f.).

Schließlich hat die Erfahrung zumindest mit Deutsch-Studierenden gezeigt, dass, nachdem sie sorgfältig in diese Unterrichtsmethode eingeführt worden sind, die von Mitlernenden in partnerschaftlicher Arbeit durchgeführte schriftliche oder im Plenum geäußerte mündliche Korrektur schriftlicher Texte für deren Verfasser/in u. U. sogar weniger unangenehm ist als unmittelbare Korrektur durch den Lehrer, sofern dieser nur stets als letzte Instanz für eine endgültige Fehlerkorrektur sowie -interpretation zur Stelle ist (Lehrerkorrektur der Partnerkorrekturen). Die größtmögliche Eigeninitiative der Lernenden, anstatt ihrer weitgehenden „Entmündigung“ (Jung 1993: 114), ist letztendlich eine besonders wichtige Grundvoraussetzung für die Optimierung jeglichen Grammatiklernens. Weiters trägt solcherlei lernerzentrierte Korrekturarbeit in einem Lernumfeld, in dem Fehler als zum gemeinsamen Lernen benötigtes Unterrichtsmaterial sogar erwünscht sind, auch dazu bei, dass die Angst der Lernenden vor Korrektur und somit auch vor Artikelfehlern verringert und vielleicht sogar weitgehend beseitigt wird. Überdies können die drei Artikel-Fragen aus der vorgestellten Didaktikkonzeption, sobald sie einmal - im besten Falle auf gemeinsamem kommunikativ-induktivem Wege - erarbeitet sind, immer gleich konkret angewendet werden und somit für kleine, aber rasche Erfolgserlebnisse sorgen („*Resultativhypothese*“, cf. Zimmermann 1995: 189). An mehreren Stellen der Übungsgrammatik sowie in mancher Übung im Anhang (5.4.2) und besonders im Rahmen der Fehlerinterpretationen in den Kommentaren zu den Lösungen zu diesen Übungen wird ersichtlich, dass die Arbeit mit dem elementaren Artikelgebrauch ohne viel pädagogischen Aufwand auch gehörig Spaß machen kann. Bei konsequenter Berücksichtigung all dieser Faktoren zusammen lässt sich am Ende mitunter dem Ziel näher kommen, dass DaF-Lernende mit artikelloser Erstsprache - hier sei

noch einmal der von einer Studentin verfasste Korrekturkommentar *„Lenka hat noch Problem mit den Artikeln“* (Kap. 3.5.1.4) wiedergegeben - langsam aber doch nicht mehr nur *„ein Problem“*, sondern vielleicht einmal gar kein Problem, zumindest kein allzu großes mehr mit dem elementaren Artikelgebrauch im Deutschen haben.

Oder mit den Worten der Kollegin formuliert, die im Titel dieses vierten Teils der vorliegenden Arbeit zitiert wurde (cf. Anh. 5.3.2.4): *„Wer hat nicht Probleme mit Artikel, na? Ich habe sicher! ...“* – Aber *„ich hoffe, dass wir dank diesem Seminar im Deutschen wesentlich verbessern.“*

5 ANHANG

Da jedem der vier Hauptteile vorliegender Arbeit zumindest eine Beilage zugeordnet ist, ist auch der Anhangsteil analog in vier Abschnitte aufgliedert. Zusätzlich findet sich zur leichteren Orientierung vor jedem einzelnen Anhang angegeben, welchem Unterkapitel des Textes er zugehörig ist.

5.1 Anhänge zum 1. Teil der Arbeit

5.1.1 Ad Kap. 1.3.2:

Sämtliche Daten zur Erhebung der von den Studierenden gewünschten Themen in den Wahlpflichtseminaren „Ausgewählte Probleme der deutschen Grammatik“ von WS 2004/05 - 2008/09

Im Folgenden sind zunächst, unter Punkt 5.1.1.1, in einer Gesamtübersicht alle von WS 2004/05 - 2008/09 durch die Studierenden gewünschten Grammatikbereiche aufgelistet. Daraufhin werden zur detaillierteren Übersicht, insbesondere was die Reihenfolge der einzelnen Wunschthemen betrifft, in fünf weiteren Tabellen die Ergebnisse der einzelnen Jahrgänge dargestellt.

Das Thema Artikelgebrauch ist dabei stets, so wie in den Tabellen 1 und 2 (Kap. 1.3.2), in Fettdruck, das Genus zusätzlich kursiv hervorgehoben.

5.1.1.1 Gesamtübersicht

Studierende:	16	21	20	31	28	ges. 116
Gewünschtes	WS					Nennungen
Grammatikthema:	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	ges.
Konjunktiv II	11	9	9	14	15	58
Artikelgebrauch	8	9	6	12	13	48
Passiv	6	5	8	12	10	41
Rektion	8	8	6	7	8	37
Nebensätze	4	5	8	11	7	35
Indirekte Rede	9	8	4	7	6	34
Adjektivdeklinaton	7	7	6	8	4	32
Infinitiv mit / ohne `zu´	3	7	2	9	3	24
Modalverben / Modalität	6	0	6	1	8	21
Un/trennbare Verben	0	7	0	7	6	20
Wortstellung	3	4	4	0	8	19
Adjektivsteigerung	2	3	4	6	0	15
Partizip(ialkonstruktionen)	0	4	1	8	1	14
Genus	1	0	3	5	4	13
Perfekt / Präteritum	0	4	1	7	0	12
Perfekt mit `haben´ / `sein´	2	5	0	2	0	9
Präpositionen	0	0	4	2	3	9
Negation	0	1	5	2	0	8
Futur	1	1	2	1	0	5
Pluralbildung der Nomen	2	2	0	1	0	5
Imperativ	1	1	2	0	0	4
Reflexive Verben	1	2	1	0	0	4
Funktionsverbgefüge	0	0	0	0	2	2
Pronomen `es´	2	0	0	0	0	2
Insg.: 24	77	92	82	122	98	471

5.1.1.2 Die Befragungsergebnisse der einzelnen Jahrgänge

5.1.1.2.1 WS 2004/05 (16 Studierende im Seminar)

Gewünschtes Grammatikthema	Nennungen
Konjunktiv II	11
Indirekte Rede	9
Artikelgebrauch	8
Rektion	8
Adjektivdeklinaton	7
Modalverben / Modalität	6
Passiv	6
Nebensätze	4
Infinitiv mit und ohne `zu´	3
Wortstellung	3
Adjektivsteigerung	2
Perfektbildung mit `haben` / `sein´	2
Pluralbildung bei Nomen	2
Pronomen `es´	2
Futur	1
Genus	1
Imperativ	1
Reflexive Verben	1
Insg.:	77

5.1.1.2.2 WS 2005/06 (21 Studierende)

Gewünschtes Grammatikthema	Nennungen
Artikelgebrauch	9
Konjunktiv II	9
Indirekte Rede	8
Rektion	8
Adjektivdeklinaton	7
Infinitiv mit und ohne `zu´	7
Un/trennbare Verben	7
Nebensätze	5
Passiv	5
Perfektbildung mit `haben´ / `sein´	5
Partizip(ialkonstruktionen)	4
Perfekt / Präteritum	4
Wortstellung	4
Adjektivsteigerung	3

Pluralbildung bei Nomen	2
Reflexive Verben	2
Futur	1
Imperativ	1
Negation	1
Insg.:	92

5.1.1.2.3 WS 2006/07 (20 Studierende)

Gewünschtes Grammatikthema	Nennungen
Konjunktiv II	9
Nebensätze	8
Passiv	8
Adjektivdeklinations	6
Artikelgebrauch	6
Modalverben / Modalität	6
Rektion	6
Negation	5
Adjektivsteigerung	4
Indirekte Rede	4
Präpositionen	4
Wortstellung	4
Genus	3
Futur	2
Imperativ	2
Infinitiv mit und ohne `zu´	2
Partizip(ialkonstruktionen)	1
Perfekt / Präteritum	1
Reflexive Verben	1
Insg.:	82

5.1.1.2.4 WS 2007/08 (31 Studierende)

Gewünschtes Grammatikthema	Nennungen
Konjunktiv II	14
Artikelgebrauch	12
Passiv	12
Nebensätze	11
Infinitiv mit und ohne `zu´	9
Adjektivdeklinations	8
Partizip(ialkonstruktionen)	8

Indirekte Rede	7
Perfekt / Präteritum	7
Rektion	7
Un/trennbare Verben	7
Adjektivsteigerung	6
Genus	5
Negation	2
Perfekt mit `haben´ / `sein´	2
Präpositionen	2
Futur	1
Modalverben / Modalität	1
Pluralbildung bei Nomen	1
Insg.:	122

5.1.1.2.5 WS 2008/09 (28 Studierende)

Gewünschtes Grammatikthema	Nennungen
Konjunktiv II	15
Artikel	13
Passiv	10
Rektion	8
Modalverben	8
Wortstellung	8
Nebensätze	7
Indirekte Rede	6
Un/trennbare Verben	6
Adjektivdeklinaton	4
Genus	4
Infinitiv (mit / ohne `zu´)	3
Präpositionen	3
Funktionsverbgefüge	2
Partizipialkonstruktionen	1
Insg.:	98

5.1.2 Ausgewählte Beispielseiten aus untersuchten Lernergrammatiken sowie einem tschechischen Lehrbuch

Ad Kap. 1.3.3.1: Lernergrammatiken

5.1.2.1

Luscher 2005: 89:

Bestimmter Artikel oder unbestimmter Artikel?	81
Der bestimmte Artikel bezeichnet etwas Individuelles oder Bekanntes:	
Irene hat den schönsten Anorak.	Superlative
Der 1. Januar ist immer frei.	Ordinalzahlen
Der Januar hat 31 Tage.	allgemein bekannte Tatsachen
Die Schlossstraße ist da vorn.	Straßennamen
Der unbestimmte Artikel bezeichnet etwas Allgemeines oder Neues.	
Gibt es einen Sonderpreis ?	
Gibt es Sonderpreise ?	Er hat keinen Plural.
Es gibt eine große Zahl	
von Sonderpreisen .	Statt Genitiv Plural steht <i>von</i> + Dativ.
Kein Artikel (Nullartikel)	82
Das ist Herr Weber. Beethoven schrieb 9 Symphonien. (+ Adjektiv: der späte Beethoven)	bei Namen
Was macht die Carolin? Der Müller ist nicht zu Hause. Die Müllers sind im Urlaub.	<i>Aber:</i> In der mündlichen Sprache ist der bestimmte Artikel bei Namen sehr häufig.
Sie ist Reiseleiterin. Sie ist Italienerin. Sie ist Katholikin.	Berufsbezeichnungen Nationalitäten Bezeichnungen der Religion
Luft und Wasser sind Elemente. (+ Adjektiv: die schlechte Luft) Er kauft Bier und Wein. (<i>Aber:</i> einen Kasten Bier) Das Haus ist aus Holz, nicht aus Beton.	bei unbestimmten Mengen, Stoffnamen und Mengenangaben
Sie war in Griechenland, Spanien, Australien, in Bangkok und Tokio. (<i>Aber:</i> in den USA, in der Schweiz, in der Bundesrepublik)	bei Ländern, Städten und Kontinenten
Bestimmter Artikel oder unbestimmter Artikel?	III. Artikelwörter 89

5.1.2.2

Rug / Tomaszewski 2002: 137:

Sie ist Lehrerin, ich bin KFZ-Mechaniker.
Er ist Katholik und überzeugter Christ.
Draußen ist lang... dürr... Ritter auf einem Pferd und klein... dick... Begleiter auf einem Esel.
Da gehen Sie am besten Doktor Müller, der ist gut... Arzt. (Alltagsgespräch)
..... Schriftsteller Fritz Müller erhält den diesjährigen Nobelpreis für Literatur.
Das Wort hat Abgeordnete Fritz Müller.
..... Außenminister Müller gab eine staatsmännische Erklärung ab.

Hamlet, Faust und Hölderlin

In dieser Aufgabe geht es um Artikelwörter bei Buchtiteln, Schauspielerrollen und Kunstwerken.

a) Wenn etwas identifiziert wird, Tendenz zum bestimmten Artikel:

Den neuen Eco habe ich nicht verstanden.

b) Wenn etwas klassifiziert wird, Tendenz zum unbestimmten Artikel:

Ein Van Gogh ist heute kaum noch zu bezahlen.

c) wenn ein Name gemeint ist, Tendenz zum Nullartikel (> A 8):

Don Giovanni hatte in Spanien 1003 Liebesabenteuer.

➤ Setzen Sie die passenden Artikelwörter ein.

Er spielte Hamlet gestern Abend ganz hervorragend.

Aber vorgestern spielte er hunds miserabel... Hamlet.

Ich habe mich in Venus von Botticelli verliebt.

Als Leporello (in) „Don Giovanni“ hatte er seinen größten Erfolg.

Ich habe zwei Theaterkarten für „Faust“.

Der Kunstsammler kaufte für 1 Million Euro Picasso.

Lieber Gott, kauf mir doch bitte **einen** Mercedes-Benz!

Es geht um Markennamen, also um Namen für Produkte, Lebensmittel, Autos etc.

a) Wenn etwas identifiziert wird: bestimmter Artikel:

Der Mercedes fuhr mit über 190 km/h in die Unfallstelle hinein und sah danach etwas anders aus.

b) Wenn etwas Neues auftaucht: unbestimmter Artikel:

Plötzlich tauchte aus dem Nebel **ein** Mercedes auf.

c) wenn der Typ, die Gesamtklasse gemeint ist: bestimmter oder unbestimmter Artikel:

Der Mercedes ist eine Klasse für sich.

d) wenn ein Markenname gemeint ist: Nullartikel:

Nehmen Sie Moritz-Frischei-Nudeln, dann schmeckt's!

➤ Setzen Sie die passenden Artikelwörter ein.

Ich glaube, ich kaufe mir nie wieder VW.

Was, seit wann rauchst du denn Gauloises?

..... Mercedes ist mit Porsche frontal zusammengestoßen.

Mit neu... BMW (Auto) fühle ich mich als richtiger Mann.

Mit neu... Honda (Motorrad) war ich der Schwarm aller Mädchen in meinem Dorf.

Nehmen Sie „Rheingold“, das ist IC um 15.10 ab Stuttgart.

FAZ und TAZ im SPIEGEL der ZEIT

Zeitungen und Zeitschriften haben meistens den bestimmten Artikel: DER SPIEGEL/im SPIEGEL; bei ausländischen Zeitungen ist es unterschiedlich: „in LE MONDE“, „in der TIMES“.

10



Buchtitel,
Rollen, Kunst-
werke

11



Produktnamen

12



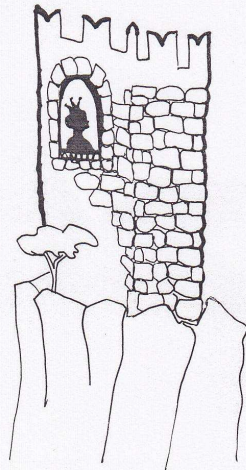
Zeitungen,
Zeitschriften

5.1.2.3

Fandrych / Tallowitz 2005: 36:

14

... eine Prinzessin ... die Prinzessin ...



Auf einem
Schloss in
Märchenland
leben
eine
Prinzessin
und ihre
Eltern ...

Die Prinzessin hat einen Ball. Sie wirft den Ball
in die Luft. Ein Frosch fängt den Ball ...



INDEFINIT-ARTIKEL

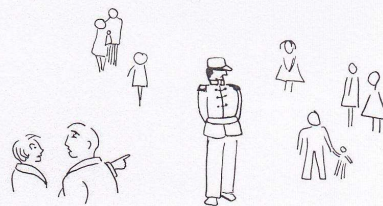
Hier wohnt **eine** schöne Prinzessin.
Ich habe **ein** gelbes Auto.
Er ist **ein** schöner Mann.
Aleppo ist **eine** Stadt.
Maria kauft **einen** Apfel und zwei Bananen.

eine neue Person
eine neue Sache
generelle Charakterisierung
Definition
Zahl

DEFINIT-ARTIKEL

Hier wohnt eine schöne Prinzessin. **Die** Prinzessin ...
Ich habe ein gelbes Auto. **Das** Auto hat vier Türen.
Fragen Sie **den** Mann in Uniform!
Wo wohnt **der** Bundeskanzler?
Wo ist **die** Donau?

die Person ist schon erwähnt
die Sache ist schon erwähnt
man zeigt auf eine bestimmte Person
die Person ist allgemein bekannt
die Sache ist allgemein bekannt



„Fragen Sie den Mann in Uniform!“

Definit-Artikel auch bei generellen Aussagen: **Der Mensch** hat Vernunft, **das Tier** hat Instinkt.
Der Winter ist hier immer sehr kalt.

Kein Artikel im Deutschen:

Er ist Lehrer / Arzt / Mechaniker. (Beruf)
Sie ist Deutsche / Französin / Amerikanerin. (Nationalität)
Das ist Frau Müller. (Name)

5.1.2.4

Rusch / Schmitz 2007: 83:

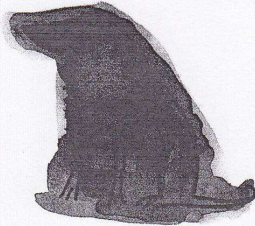
4

Artikelwörter

Artikelwörter stehen vor einem Substantiv und richten sich in Genus (maskulin, feminin oder neutrum), Numerus (Singular oder Plural) und Kasus (Nominativ, Akkusativ, Dativ oder Genitiv) nach ihm.

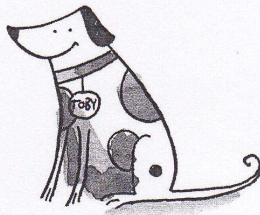
⇒ 3 Substantive, S. 74

4.1 Bestimmter und unbestimmter Artikel



Das ist ein Hund.

unbestimmter ArtikelSubstantiv



Der Hund heißt Toby.

bestimmter ArtikelSubstantiv

A 1 Finden Sie die Artikelwörter. Kreisen Sie den unbestimmten Artikel ein und unterstreichen Sie den bestimmten Artikel.

Wo ist hier eine Bushaltestelle?

Ich möchte ein Buch kaufen.

Verkaufen Sie auch Skischuhe?

Haben Sie eine E-Mail-Adresse?

Jedes Land hat eine Hauptstadt.

Fährt der Bus in die Stadt?

Hier ist das neue Buch.

Wo hast du die Skischuhe hingestellt?

Hier ist die E-Mail-Adresse von Paul.

Die Hauptstadt von Deutschland ist Berlin.

R Man verwendet den Artikel bei Substantiven, die unbekannt oder im Text neu sind.

Man verwendet den Artikel bei Substantiven, die allgemein bekannt sind oder schon vorher im Text genannt wurden.

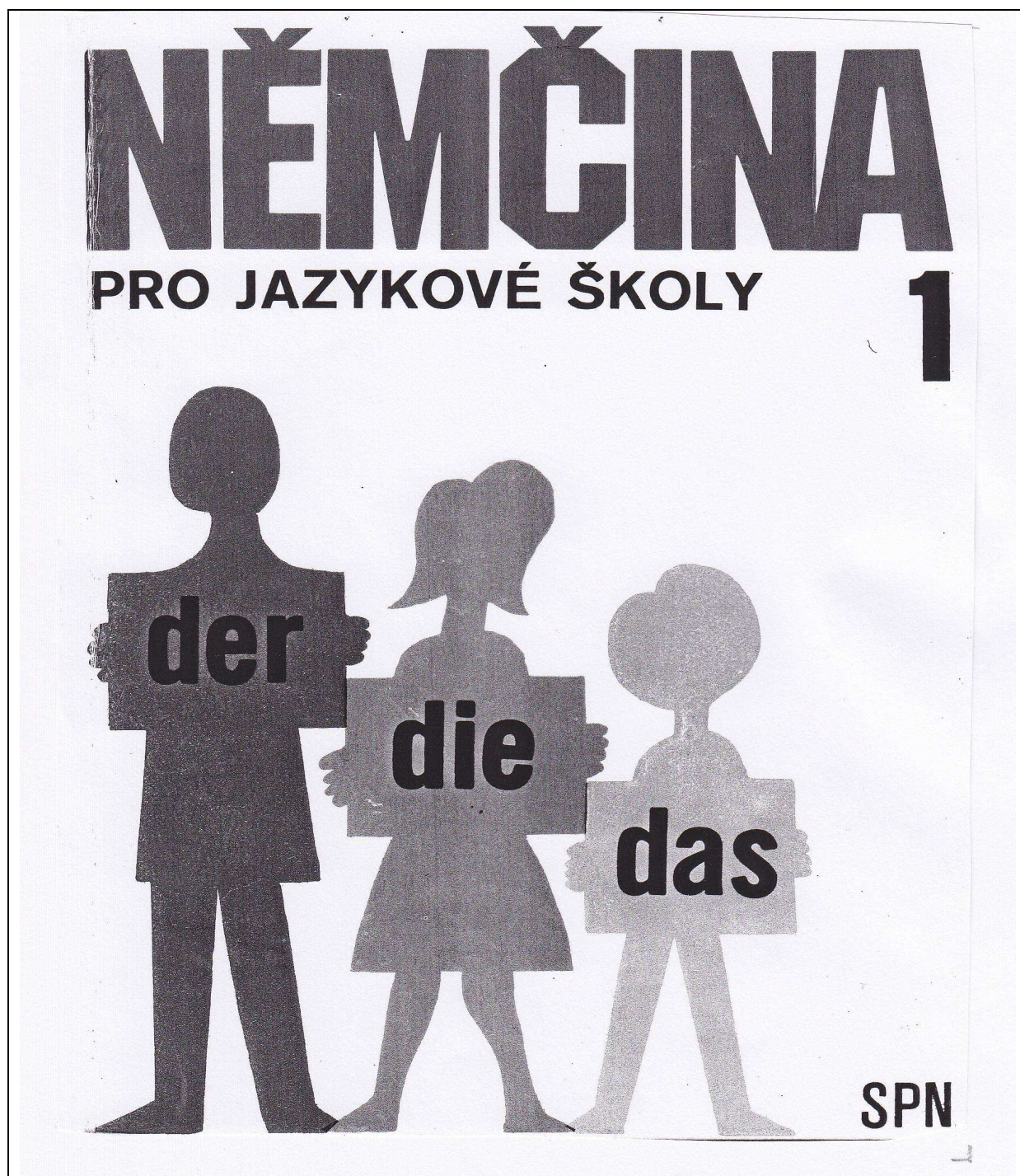
R

83

Ad Kap. 2.1.1.2 (Anm. 19): Tschechisches Lehrbuch

5.1.2.5

Höppnerová 1980 (Umschlagseite):



5.2 Anhang zum 2. Teil: Zum vermeintlichen Zusammenhang zwischen den Funktionen des Artikels und seiner Entstehung im Althochdeutschen

Zumindest im Anhang der vorliegenden Arbeit soll, im Zusammenhang mit den Funktionen der Artikel im Deutschen (cf. Abschnitt 2.1), ein kurzer Exkurs in die Sprachgeschichte unternommen werden. Dabei möchte ich vor allem einen kritischen Blick auf die in der Forschung angenommenen Zusammenhänge der Artikelgenese mit diesen Funktionen werfen und dabei die Ansicht zum Ausdruck bringen, dass vor allem den grammatischen Artikelfunktionen auch im diachronen Bereich traditionellerweise zu viel Bedeutung beigemessen wird.

Wir dürfen „wohl mit Sicherheit annehmen, dass der Artikel der indogermanischen Ursprache gefehlt hat“ (Hodler 1954: 9, auch Hoffmann 2007: 308); und ebenso in den germanischen Sprachstufen, die vor den unter dem Terminus „Althochdeutsch“ subsumierten Dialekten und Klosterschreibsprachen anzusetzen sind, existierte kein definiter und auch kein indefiniter Artikel, zumindest nicht in der Form, dass sie die Funktionen des Artikels etwa im heutigen Deutsch hätten erfüllen können bzw. müssen. Denn diese frühen Varianten der germanischen Sprachen waren, was ihre diesbezügliche sprachtypologische Ausformung betrifft, ähnlich gestaltet wie etwa das Lateinische (aus dem klösterliche Übersetzungen in die Volkssprache einen Großteil der althochdeutschen Überlieferung ausmachen) oder - im Kontext der vorliegenden Arbeit beachtenswert - auch noch das moderne Tschechische (sowie, bis auf Bulgarisch und Makedonisch, sämtliche anderen slawischen Sprachen).⁶⁴

Diese Sprachen verfügen bzw. verfügten über ein von ihren indoeuropäischen Vorformen ererbtes und in mehr oder weniger differenzierter Form erhaltenes Flexionsendungssystem, das auf synthetische Art und Weise verschiedene grammatische Funktionen wie Kasus-, Genus- sowie Numerusmarkierung ausreichend abzudecken vermochte. Für die Erfüllung syntaktisch-semantischer Funktionen greifen bzw. griffen sie auf andere, lexikalische und syntaktische Hilfsmittel zurück, die, am Beispiel des modernen Tschechischen, in Abschnitt 2.3 dieser Arbeit wenigstens exemplarisch dargestellt worden sind. In der tschechischen Sprache hat sich dieses Deklinationsendungssystem (nicht nur) in

⁶⁴ Im dank Wulfilas Bibelübersetzung aufgezeichneten Gotischen kommt trotz des griechischen, also zumindest über einen DA verfügenden Ausgangstextes der Einsatz des Demonstrativpronomens als Artikel bloß in Ansätzen vor, er steht hier noch „ungefähr in der Mitte zwischen deiktischem Demonstrativum und bestimmtem Artikel“ (Krause 1968: 195).

den Substantiven besonders differenziert erhalten; das gesprochene Latein hingegen hat schon seit der klassischen Epoche das ebenfalls reich differenzierte Endungssystem der klassischen lateinischen Schriftsprache zunehmend abgebaut, weshalb für die Erfüllung der oben angesprochenen grammatischen Funktionen in den sich langsam herausbildenden romanischen Sprachen neue, analytische Formen entstanden, die die alten synthetischen Endungen ersetzten. Hierzu wurden bestimmte Wortformen grammatikalisiert und bis zu einem gewissen Grad ent- bzw. „synsemantisiert“ (Dittmair / Skiba 1992: 31); so wurde etwa die lateinische Präposition *de* zu einem Genitiv-, *ad* zu einem Kasusmarkierer für den Dativ. Insbesondere im Zusammenhang mit der Entstehung der romanischen Sprachen wird die Grammatikalisierung des lateinischen Demonstrativpronomens zum definiten Artikel (meist *ille*, cf. Voßler 1954: 113) traditionellerweise ebenso als Folge des Abbaus der nominalen Kasusmarkierung gesehen. Doch *„nicht nur aus theoretischen, sondern auch aus empirischen Gründen“* (die diesbezügliche Entwicklung in der Romania ist besser belegt als in den germanischen Sprachen) meint gegen diese Auffassung etwa Nikolaus Himmelmann 1997: 228, dass für derlei Grammatikalisierung genauso wie etwa für phonetischen Sprachwandel *„keine wie auch immer geartete Teleologie“*, also Zielgerichtetheit oder Notwendigkeit angenommen werden müsse, und wenn doch, dann könne es sogar eher umgekehrt zur traditionellen Sichtweise abgelaufen sein, indem gerade durch den neu aufgekommenen Einsatz allmählich grammatikalisierte Demonstrativa (die neben syntaktisch-semanticen auch grammatische Funktionen zu übernehmen imstande waren) das lateinische Nominalflexionssystem schrittweise abgebaut worden sei.

„Die Warum-Frage ist zweifellos die heikelste Frage zum Sprachwandel“, *„man trifft wenig sehr überzeugende Erklärungen an“*, heißt es zu dieser Thematik bei Linke u.a. 2004 (430 f.). Und ob es nun bei der Artikelgenese tatsächlich, und wenn ja, in welche Richtung, irgendwelche kausalen bzw. funktionalen Zusammenhänge gegeben hat, ist eine ganz besonders schwierig zu erörternde Frage, ebenso, inwieweit sich derlei Entwicklungen in der Romania und der Germania in parallelen Linien vollzogen haben könnten - und die Entwicklung in den althochdeutschen Dialekten mitunter sogar durch regen Sprachkontakt mit den angrenzenden gallo- sowie italo-romanischen Regionen *„gestützt und befördert“* wurde (cf. Besch / Wolf 2009: 155). Wie Bisle-Müller 1991: 100-106 anhand des IA aufzeigt (cf. Kap. 1.2.1), ist es schon im synchronen Kontext problematisch, zuverlässige Kriterien dafür zu finden, ab wann eigentlich von „Artikel“ gesprochen werden kann. Zudem fällt beim Studium althochdeutscher Quellen hinsichtlich Artikelvorkommens oder nicht

bereits nach kurzer Zeit auf, dass in ihnen Artikellosigkeit und Einsatz von Demonstrativpronomen sowie Numerale mit mehr oder weniger ausgeprägter Artikelfunktion mitunter in ein und demselben Text, und in derselben Passage verschiedener Übersetzungen sogar recht häufig, auf scheinbar völlig willkürliche Art und Weise nebeneinander vorkommen können, dass die Artikel zur Zeit ihrer Entstehung also, wie es Meineke / Schwerdt (2001: 254, vgl. auch Roelcke 1997: 129) formulieren, tatsächlich über bis zu drei Jahrhunderte hinweg „nicht obligatorisch“ waren. Sehr anschaulich ist dabei die Analyse des Paternosters, dessen einzelne Verse - dichterische Versifizierungen wie in Otfrid von Weissenburgs Evangelienharmonie miteinberechnet - in elf Versionen aus dem späten 8. bis ins ausgehende 11. Jahrhundert in althochdeutscher Form erhalten geblieben sind. Zum Beispiel für den Vers „...et ne nos inducas in tentationem“, bei dem Deixis völlig ausgeschlossen ist, scheint vor den am häufigsten für „Versuchung“ verwendeten althochdeutschen Begriffen, also *korunga* bzw. *kostunga* (cf. Köbler 1991: 556 bzw. 557), zwar in den älteren Überlieferungen die artikellose Form zu überwiegen, und beim „Wiener Notker“, also gegen Ende des 11. Jahrhunderts, steht im einschlägigen Vers bereits der Artikel. Aber andererseits erscheinen in zwei ebenfalls bairischen Versionen aus Freising beide Varianten (*chorunka* / *die chorunga*), und dies bereits zu Beginn des 9. Jahrhunderts (vgl. Sonderegger 2003: 92).⁶⁵

Als weitere Erschwernis bei der Bestimmung von Funktionalität in der Artikelgenese muss man meines Erachtens das differenzierte Deklinationssystem der althochdeutschen Adjektive in Erwägung ziehen, das mittels seiner Zweiteilung in „starke“ und „schwache“ Deklinationsparadigmen, die sich in ihren Grundzügen bis ins heutige Deutsch erhalten hat, über lange Zeit hinweg eine wesentliche *semantische* Funktion der späteren deutschen Artikel, nämlich diejenige, Determiniertheit bzw. Indeterminiertheit auszudrücken, auch ganz ohne Artikel ausfüllen konnte (Schmidt u.a. 1984: 197 f.). So stand die „schwache“ bzw. „nominale“ Adjektivendung im Attribut oft bei einer bestimmten, individuellen Vorstellung, während die „starke“ bzw. „pronominale“ Adjektivform vor Substantiven gesetzt wurde, die

⁶⁵ Neben der d-Schreibung des DA kommt, insbesondere in älteren ahdt. Texten, auch die - vgl. engl. *the* - mit th- vor (*thie/ther, thiū, thaz* etc.; s. Neumann 1967: 4, allg. Braune 1987: 243 f.). Näheres zur Entstehung des DA s. bei Oubouzar 1992, auch Tschirch 1966: 163-165; zur Herausbildung des in Kap. 2.1.1.2 angesprochenen „gespannten“ -i- im Fem. sowie durch Vokalsenkung entstandenen -a- im Neutrum s. Wurzel 1970: 61. Zur Entstehung des IA aus dem Zahlwort für „eins“ in den germanischen, aber auch romanischen Sprachen s. Presslich 2000.

Auch beim IA finden sich zahlreiche Belege mit Artikellosigkeit, so etwa in der Episode über Jesus und die Samariterin am Brunnen im Tatian (87, 1 – 6; nach der bei Penzl 1986: 40 f. abgedruckten Version z. B. ...*in burg samariae* = *in eine Stadt Samarias*), aber wiederum ebensolche mit dem weitgehend grammatikalisierten Numerale (z. B. Beginn des Physiologus: *Hier begin ich einna reda umbe diu tier...*, vgl. Sonderegger 2003: 144).

eine noch nicht näher bestimmte Sache oder Person bezeichneten. Die Bestimmtheit bzw. Individualisierung konnte - musste aber bis zum Übergang in die mittelhochdeutsche Zeit hinein nicht - durch den Gebrauch eines bestimmten Artikels unterstrichen werden (z.B. Tatian 15, 4 *in thie heilagun burg* = „in die heilige Stadt“). Bei Unbestimmtheit bzw. Generalisierung hingegen kommt in den Quellen der unbestimmte Artikel vor einem stark deklinierten Adjektivattribut bis in späthochdeutsche Zeit überhaupt sehr selten vor (etwa Tatian 15, 5 *in hohanan berg* = „auf einen hohen Berg“, beide Beispiele aus Bergmann u.a. 2007: 57). Diese Besonderheit im Althochdeutschen könnte, muss aber nicht die syntaktische Funktionalisierung von Demonstrativpronomen und Numeralen zu DA sowie IA verzögernd beeinflusst haben. Die auch in aktuellen Publikationen (etwa Besch / Wolf 2009: 156) vertretene Meinung, es dürften „*vor allem die textsyntaktischen Funktionen*“ bzw. die „*Notwendigkeit einen kohäsiven und kohärenten Text zu produzieren*“ gewesen sein, die aus dem Demonstrativum den Artikel hätten entstehen lassen (vgl. auch Boettcher 2009: 11), muss allein durch die Tatsache, dass es bis heute zahllose artikellose Sprachen gibt, in denen diese „syntaktische Notwendigkeit“ keineswegs besteht (vgl. etwa Himmelmann 1997: 227), relativiert werden.

Schließlich darf bei der Betrachtung möglicher Zusammenhänge zwischen Artikelgenese und Artikelfunktionen nicht außer Acht gelassen werden, dass uns die althochdeutschen Quellen nicht unbedingt vor Augen führen, wie die (gesprochene) Sprache der Menschen zur Zeit der Entstehung der deutschen Artikel tatsächlich ausgesehen hat, sondern so, wie Mönche in gelehrten Klosterstuben lateinische Texte mit oft sehr fremdartigen Inhalten in ihre Muttersprache zu transferieren versuchten. Und die (geschriebene) lateinische Sprache dieser Texte war nicht nur gänzlich artikellos, sondern überdies ein unumstößliches stilistisches Vorbild, was gerade für jene Zeit des zaghaften Suchens nach teils völlig neuen Ausdrucksmitteln in der für das Ziel der übersetzenden Mönche noch ziemlich ungeeigneten Muttersprache nicht genug betont werden kann. Die noch weniger zahlreichen *nicht* übersetzten literarischen Produktionen jener Zeit sind von diesem Einfluss des lateinischen Vorbilds ebenfalls nicht ganz frei und können aufgrund ihrer literarischen Ambitionen genauso weit von der gesprochenen Sprache jener Zeit entfernt sein wie die mitunter literarisch weniger ambitionierten (Gebrauchs-)Übersetzungen; vgl. hierzu bereits Brinkmann 1931: 6: „... *die ahd. Texte stehen vielfach hochlateinischen Vorlagen gegenüber, die den Artikel nicht verwenden, es ist daher damit zu rechnen, daß der lateinische Sprachgebrauch der Artikelverwendung ahd. Texte, zumal der Übersetzungen,*

engere Grenzen zog“. - Darüber, *wie* eng genau diese Grenzen waren und wie weit sie die überlieferten Texte von den tatsächlich gesprochenen Dialekten entfernten, kann - wie über viele andere zeitlich weit zurückliegende und nur fragmentarisch dokumentierte sprachliche Phänomene - jedoch bloß spekuliert werden.

5.3 Anhänge zum 3. Teil:

5.3.1 Ad Kap. 3.3.4: Die zur Erstellung des Korpus zur Wahl angebotenen Erörterungsthemen samt Untertiteln

WS 1998/99:

1. Tschechien und die EU

- Was halten Sie grundsätzlich von der europäischen Integration und der EU?
- Sind Sie für oder gegen eine Aufnahme der CR in die EU? Warum?
Was denken die Tschech/inn/en allgemein (Medien, Schulen,...) ?
- Welche Bedingungen scheinen Ihnen für eine Aufnahme der CR (und anderer Bewerber) wichtig?

2. Studium bzw. Praktikum im Ausland - pro und contra

- Welche Motive haben heute junge Menschen, wenn sie als Student/in oder aus beruflichen Gründen für einige Zeit ins Ausland gehen?
- Gibt es da aber nicht auch Nachteile? Welche Umstände könnten von einem derartigen Auslandsaufenthalt abhalten?
- Und Sie? Haben Sie schon diesbezügliche persönliche Erfahrungen? Wenn ja, berichten Sie davon; wenn nein, unter welchen Bedingungen könnten Sie sich einen Auslandsaufenthalt vorstellen?

3. Die Integration von geistig beeinträchtigten Kindern in den Regelschulunterricht

- Wie sieht die diesbezügliche Situation in der CR aus?
- Unter welchen Bedingungen ist - für Sie - eine Integration von geistig beeinträchtigten Kindern möglich? (Kennen Sie Fälle?)
- Was halten Sie - auch als zukünftige/r Lehrer/in - davon?
Können Sie Vorteile oder Nachteile bzw. mögliche Probleme nennen?

WS 2000/01:

4. "Wenn einer eine Reise tut, dann kann er was erzählen"...

- Man sagt "Reisen bildet" - inwiefern?
- Das deutsche Wort "Reise" bedeutete ursprünglich "Kriegszug". Passt das Ihrer Ansicht nach zum modernen Massentourismus?
- Wie ist Ihre persönliche Einstellung zum Reisen; wie war das (auch in Ihrem Land allgemein) vor 1989 und wie ist es seither?

5. Handy, Massenmedien und PC - Segen oder Fluch?

- Nennen Sie Vor- und Nachteile unserer modernen Informations- und Kommunikationsgesellschaft!
- Die Medien - "dritte Macht im Staat"? (In der CR?)
- Und Sie? Benutzen Sie ... ? Warum, warum nicht?

6. Gewalt unter Minderjährigen - ein Problem unserer Zeit?

- Ist Gewalt unter Minderjährigen tatsächlich ein spezielles Problem unserer Zeit? Wenn ja (Kennen Sie Fälle?), warum wohl?
- Wie äußert sich Gewalt unter Minderjährigen? Wie im Spezialbereich Schule?
- Was kann man dagegen tun? Eltern, Lehrer, Politik/Medien?

WS 2005/06:

7. „Norwegen: Zwei lesbische Pastorinnen heirateten!“

- Was ist Ihre Meinung dazu, dass homosexuelle Menschen heiraten? Und Pastorinnen?
- Was, wenn sie Kinder haben? Oder eines adoptieren möchten?
- Wie sehen Sie die diesbezügliche Situation in Tschechien?

8. "Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir" ?

- Ist diese Verdrehung des alten lateinischen "Non scholae sed vitae discimus" gerechtfertigt oder bloß eine zynische Übertreibung?
- Wie empfanden Sie als Schüler/in Ihren Schulalltag? Lernten Sie für Sie eher nützliche oder unnütze Dinge? Hat sich hier nach 1989 etwas im tschechischen Schulsystem geändert?
- Und wie sehen Sie die Problematik als zukünftige/r Lehrer/in? Was sollte in der Schule der Zukunft geändert werden? Für welche allgemeinen Reformen des Schulwesens würden Sie eintreten, was werden Sie in Ihrer Praxis ganz konkret "anders machen"?

WS 2008/09:

9. Worauf ich im Leben am wenigsten verzichten könnte

- Gibt es in Ihrem Leben Dinge, Tätigkeiten, Personen, die Ihnen für Sie unverzichtbar erscheinen?
- Warum sind diese dermaßen wichtig für Sie?
- Was würde passieren, falls Sie sie einmal tatsächlich missen müssten?

10. „Deutsch und ich“ - Meine Beziehung zur deutschen Sprache

- „...und Deutsch spreche ich mit den Pferden.“ (Karl V.) - Wie könnte Kaiser Karl V. diesen Satz wohl gemeint haben?
- Welche Stellung hat die deutsche Sprache heute in Ihrem Land?
- Und Sie persönlich? Mit wem sprechen Sie Deutsch? Warum studieren Sie diese Sprache eigentlich?

5.3.2 Transkripte von vier ausgewählten Korpustexten

In den folgenden Texten wurden sämtliche Fehler, also nicht nur diejenigen zum Artikelgebrauch, beibehalten; letztere sind durch Unterstreichung hervorgehoben. Allfällige Bemerkungen, insb. wenn ein Problem nicht als Artikelfehler gerechnet wurde, sind innerhalb eckiger Klammern in Fettdruck eingefügt. Nach dem vierten Text wurden auch Auszüge aus dem Kommentar der Partner-Korrektorin (cf. Kap. 4.3) angeführt.

5.3.2.1 Aus WS 1998/99: Text Nr. 3 (Thema 1, Fehler Nr. 6 - 15, Verf. männl.)

Nach dem Zweiten Weltkrieg haben die Europäische Länder endlich begriffen, dass sie zusammen fortgehen sollten. Und so begann die europäische Integration. In 1989-1990 zerfiel der Warschauer Pakt und RVHP und das bedeutete den Anfang für neue Erweiterung der EU.

Kurz nach der Wende 1989 begann die neue demokratische Regierung unserer Republik neue Wege der ausländischen Politik zu suchen. Die Wahl war ganz einfach. Erstens war hier die Stellung der Kommunisten (diejenigen die wirtschaftlich erschöpfte UdSSR nicht mehr unterstützen konnte) schwächer und schwächer, zweitens ist die neue Regierung aus den Dissidenten und aus den Leute die mit dem Kommunismus nichts zusammen hatten entstanden. Also „die Variante Ost“ kam nicht mehr in Frage. Dieser günstigen Lage hatte auch „Tschechische Sehnsucht nach Westen“ viel geholfen. Also begann man von der Mitgliedschaft der Tschechischen Republik in der Europäischen Union ernst zu sprechen.

Die EU nahm die positive Stellung zu dem Beitritt Tschechiens, aber die Bewerber um die Mitgliedschaft in der EU müssen auch viele Bedingungen erfüllen. Heute ist bei uns die Frage „Nummer eins“ die wirtschaftliche Lage. Trotz vieler Verwandlungen ist unsere Ökonomik nicht im Stande sich mit den Ökonomiken der westlichen Ländern zu vergleichen. Im Gegenteil. Der BIP wächst jetzt nur um 2 % pro Jahr - in diesem Hinsicht sind wir noch hinter Polen und Ungarn die sich auch in erster Linie der Bewerber befinden. Ökonomik ist leider nicht das Einzige Problem. Tiefe Verwandlungen müssen auch in Justiz durchgeführt werden. Heikles Thema darstellt die Beziehung des Staats zu den Minderheiten (Weltbekannte „Wanderung der Romas nach Amerika“) und auch die Frage der Sudetdeutschen. Negative Rolle darin spielen auch einige Medien die nur Sensationen suchen, oder die Programme mit geringerm Niveau senden (TV Nova-Kotel) und so wachen sie den schon schlafenden Nationalismus wieder auf.

Jetzt ein paar positiven Sachen. Meiner Meinung nach ist der Beitritt der Tschechischen Republik zu der EU nur eine Frage der Zeit. Den ersten Schritt haben wir schon gemacht - wir sind Mitglieder der NATO. Nato ist unser Tor zur Union. Als „Historiker“ wollte ich noch sagen, dass – soweit ich weiss unseres Land immer als Teil Mitteleuropas galt und „der Weg nach Westen“ ist keine neue utopische Idee, sondern der Rückkehr der sich verlaufenden Tochter.

5.3.2.2 Aus WS 2000/01: Text Nr. 32 (Thema 4, Fehler Nr. 84 - 87, Verf. weibl.)

*Der Termin „Massentourismus“ verbreitet sich in den 90er Jahren. Dazu beitrug auch die Änderung der politischen Situation in der Welt. Das heißt der Zerfall des östlichen Europas. Der gab den Leuten die Möglichkeit ohne Einschränkungen zu reisen. Die Menschen von östlichen Europa kannten nicht das Westeuropa und wieder die Westeuropäer kannten den östlichen Teil nicht. Und nach dem Jahr 1989 konnten die Menschen ohne Angst reisen. Die andere Erklärung **[nicht als Fehler gerechnet, es könnte ja in der Tat nur um zwei Erklärungen gehen!]** kann sein, dass sich die ökonomische Situation soweit verbesserte, dass die Bewohner es sich einfach leisten konnten.*

Das „Massentourismus“ ist sehr hilfsbereit für die Ökonomiken der Länder aber auch die Belastung der Umwelt muß man erwähnen. Z. B. In unserer Republik ist Riesengebirge sehr beliebt, aber die Berge selbst sind sehr zerstört. Die Natur leidet an dem Angriff der Touristen und schafft nicht sich selbst zu erneuern. Wenn man es zusammenfasst, ist das Massentourismus sehr gut für die Entwicklung der Ökonomiken der postkommunistischen Länder. Aber lohnt es sich?

*Vor dem Jahre 1989 war das Reisen sehr kompliziert. Die Leute konnten nur einige Länder besuchen z. B. nach Bulgarien, Polen, Jugoslawien, Rußland und in die Deutsche Demokratische Republik zu fahren. Ein unüberwindliches Problem war z. B. nach Frankreich, in die BRD oder in die USA zu fahren. Die Leute, die diese Länder besuchen wollten, hatten große Probleme mit dem Gewinn des Visums und dazu brauchten sie die Bewilligung der Kommission **[„Bewilligung“ ist, bei Betonung der Tatsache, dass sie nur eine einzige brauchten (außerdem: „ihre“), mit DA möglich; „Kommission“ ist in der Ersterwähnung hier aber noch zu wenig bestimmt, noch zu sehr „irgendeine“].** Diese Kommission hatte das Recht den Antrag zu bewilligen oder abzulehnen. Heute haben wir keine Beschränkungen mehr und wir können alle Länder besuchen.*

*Meine persönliche Einstellung zum Reisen ist sehr positiv. Ich reise sehr gern. Das leistet mir die Möglichkeit, neue Kulturen, Bräuche kennenzulernen. Ich möchte alle Länder besuchen, aber dazu braucht man Geld und Zeit. Aber ich bevorzuge das Fahrrad. Ich lerne die Natur, die Leute und die Kulturen von der Nähe kennen. Und meine Pläne für die Zukunft? Zuerst möchte ich die Tschechische Republik durchreisen und dann die fremden Länder gut kennenlernen **[kennenlernen wollen kann man auch „alle“ fremden Länder]**.*

5.3.2.3 Aus WS 2005/06: Text Nr. 56 (Thema 7, Fehler Nr. 141 - 143, Verf. weibl.)

*Was möchte ich dazu sagen? Ich weiß nicht, aber mir fällt ganz normal, wenn die Leute, in diesem Beispiel ein Mann mit einem Mann und eine Frau mit einer Frau, sich miteinander heiraten. Warum sollten sie mit einem Gegengeschlecht leben **[lexikalischer, aber kein Artikelfehler!]**, wenn sich keine Gefühle, vor allem Liebe, zueinander fühlen. Also meiner Meinung nach, ist es das wichtigste, dass die Leute gern haben, und dann ist es kein Problem. Ja, natürlich, jemand kann sagen, dass es gegen Natur ist. Aber was könnte man z. B. zu der Kunstbefruchtung oder genetische Versuche mit Tieren und sogar mit Menschen sagen? Es ist immer das Gleiche.*

Ich habe nichts dafür, wenn sich die homosexuellen Menschen heiraten, aber ich muss immer nachdenken darüber, ob sie die Möglichkeit haben sollten, Kinder erziehen. Für ein Paar ist es sicher kein

Problem und ich glaube, dass sie das Kind [kein Fehler, obwohl IA besser ist, was von der Partnerkorrekturin auch erkannt wurde] gut erziehen können. Aber ich meine, dass es für das Kind schwer ist. Ich kann kaum z. B. mich vorstellen in Situationen, wenn ich irgendwo wie in der Schule, in der Gesellschaft... sagen muss, dass ich keine echte Eltern, also Muti und Vati, habe, sondern das meine Muti mit einer Frau, also auch mit einer Muti lebt. Nein, es würde nicht schaffen. Dazu kann man wieder sagen: „Warum haben sie nicht gleiche Gerichte wie andere Paare?“ Das ist wichtige Frage und ich selbst weiß ich nicht. Sie sind nur Leute wie anderen und wenn sie eine Möglichkeit haben, miteinander zu leben, sollten sie auch die Möglichkeit Kinder zu haben. Aber es gefällt nicht vielen Psychologen, weil daunter nur das Kind leidet. Also sollten die homosexuellen Menschen andere Gerichte als „normale“ Menschen haben? Z. B. Das Gericht für die Homosexuellen? Das ist doch blöd und peinlich.

Unsere Gesellschaft ist nicht daran gewöhnt, also deshalb entstehen verschiedene Probleme. Es ist nur die Frage der Zukunft und wie die Leute fähig sind, es zu begreifen.

5.3.2.4 Aus WS 2008/09: Text Nr. 86 (Thema 10, Fehler Nr. 200 - 204, Verf. weibl.)

Ich lerne Deutsch schon 11 Jahre. Damals alle Mitschüler wollten Englisch lernen. Sie sagten: „Englisch ist besser.“ Aber ich wählte mich Deutsch aus. Der Grund ist einfach. In unseren Nachbarländern spricht man Deutsch. Auch in Tschechien gibt es viele Deutschfirmen.

Jetzt denke ich, dass es besser mit Deutsch als Fremdsprache beginnen ist. Deutsch ist die schwierige Sprache und der Mensch, der mit Englisch begann, will jetzt nicht Deutsch lernen. Ich unterrichte das Mädchen [„konkreter Mensch“ und „konkretes Mädchen“!]. Sie ist 12 Jahre alt und muss schon 2 Fremdsprache lernen. Sie begann mit Englisch und Deutsch ist schwieriger Sprache für sie. Englisch ist die Lieblingssprache [DA ist hier zwar stilistisch schlecht, aber artikelgrammatisch richtig: „ihre“, und gar „ihre einzige“]. Das ist die Hauptsprache [schönes Beispiel für falsche Partnerkorrektur: DA wurde zu IA korrigiert] der Filme, der Lieder, der Informatik... deshalb ist Englisch so beliebt. Englisch ist auch wichtig in vielen Fächern und für die Kommunikation in aller Welt.

Persönlich finde ich auch Englisch einfacher. Ich werde die Fremdsprache [hier wurde wiederum richtig, auf IA korrigiert]. Das ist natürlich in der Hochschule Pflicht, aber auch passt es in Zukunft (im Leben, im Urlaub oder im Beruf).

Aus dem Kommentar der Korrekturpartnerin (Text 86):

P. hat schönen einfacheren Text geschrieben. Ihr größtes Problem waren meiner Meinung nach Artikel. Aber wer hat nicht Probleme mit Artikel, na? Ich habe sicher! ... Ich hoffe, dass wir dank diesem Seminar im Deutschen wesentlich verbessern.

5.3.3 Ad 3.4.4.2: Verteilung der erhobenen Artikelfehler auf die einzelnen Texte des untersuchten Korpus

Text Nr.	Anzahl Artikel- Fehler	Nr.		Nr.		Nr.	
1	3	26	0	51	5	76	2
2	2	27	0	52	4	77	0
3	10	28	0	53	0	78	1
4	6	29	0	54	3	79	2
5	0	30	2	55	4	80	5
6	4	31	3	56	3	81	1
7	3	32	4	57	1	82	2
8	2	33	1	58	3	83	5
9	2	34	1	59	2	84	0
10	1	35	2	60	0	85	3
11	6	36	1	61	5	86	5
12	2	37	1	62	1	87	3
13	4	38	3	63	1	88	2
14	1	39	1	64	0	89	2
15	4	40	2	65	1	90	3
16	2	41	1	66	7	91	4
17	5	42	6	67	3	92	1
18	2	43	2	68	2	93	2
19	1	44	1	69	1	94	2
20	0	45	1	70	1	95	1
21	3	46	1	71	0	96	3
22	3	47	3	72	1	97	2
23	4	48	2	73	1	98	6
24	2	49	3	74	1	99	2
25	6	50	5	75	4	100	1

5.3.4 Auflistung sowie Kategorisierung sämtlicher Artikelgebrauchsfehler im untersuchten Korpus (Tab. 10)

In der folgenden Tabelle sind, in Spalte d, alle nach den Kriterien aus Kap. 3.4.1 erhobenen Artikelfehler aus dem untersuchten Korpus aufgelistet (a: Thema, b: Nummer des jeweiligen Textes, c: Fehlernummer; Texte ohne Artikelfehler fehlen in dieser Liste).

Dabei wurde danach getrachtet, gegebenenfalls durch einen Kommentar (in Kursivschrift, vgl. unten, Fehler Nr. 3), den Fehler, obwohl aus dem Kontext herausgenommen, auch als solchen erkenntlich zu machen. Sonstige Grammatik- und insbesondere Lexik-Fehler im Syntagma sind hier, anders als in 5.3.2, zur Erleichterung des Verständnisses ausgebessert worden. So wurde etwa bei Fehler Nr. 4 aus dem Original „..., dass ich für EU-Eintritt bin“ ein „..., dass ich für EU-Beitritt bin“.

Rechts neben dem fehlerhaften Syntagma, in Spalte e, ist nach dem folgenden Ziffernsystem (cf. 3.4.4.4 u. 3.6) angeführt, in welche Fehler-Kategorie dieses Syntagma einzuordnen war:

Sg.	NA statt IA	1
	NA statt DA	2
	DA statt IA	3
	DA statt NA	4
	IA statt NA	5
	IA statt DA	6
Pl.	DA statt IA	7
	IA statt DA	8

a	b	c	d	e
1	1	1	...falsch waren. Anfängliche Entwicklung vorwärts blieb...	2
		2	... und unsere Republik macht die Krise durch.	3
		3	Das andere Problem... (<i>im Text mehr als ein einziges anderes Problem</i>)	3
	2	4	..., dass ich für EU-Beitritt bin...	2
		5	Es ist wieder nur die Frage der Zeit...	3

	3	6	...bedeutete den Anfang für neue Erweiterung der EU	1
		7	...wirtschaftlich erschöpfte UdSSR	2
		8	Die neue Regierung besteht aus den Dissidenten...	7
		9	...und aus den Leuten, die mit dem Kommunismus nichts zu tun hatten	7
		10	...auch „tschechische Sehnsucht nach Westen“ hatte geholfen...	2
		11	Die EU nahm die positive Stellung zum Beitritt Tschechiens ein...	3
		12	...müssen auch in Justiz durchgeführt werden...	2
		13	Heikles Thema stellt ... dar.	1
		14	Negative Rolle darin spielen auch...	1
		15	Wir sind Mitglieder der NATO. NATO ist unser Tor zur Union.	2
	4	16	Die Nato spielt grundsätzliche Rolle...	1
		17	Die Staaten der Osteuropa....	4
		18	...haben also größere Chance zur Entwicklung...	1
		19	Das sind aber Regeln des Spiels und...	8
		20	...spielen ähnliche Rolle wie die Schweiz	1
		21	Viele Leute... Mehrheit denkt aber realistisch und...	2
	6	22	... oder die solchen ähnlichen Organisationen...	7
		23	Dann kam November 1989...	2
		24	...der Umsturz, der grundsätzlich Verhältnisse im Land veränderte	8
		25	...wir traten NATO bei...	2
2	7	26	Was bedeutet Alltagssprache zu benutzen?	2
		27	..bin ich in der anderen Stadt ausgestiegen (<i>nicht nur von zweien die Rede</i>)	3
		28	... wieder mit Zug fahren... (<i>irgendeinem anderen</i>)	1
	8	29	...haben Angst vor Studium im Ausland...	1
		30	Ich musste erste Angst überwinden.	2
	9	31	Meine Mitschülerin aus einem Gymnasium...	6
		32	Solche Erfahrung kann manchmal...	1
	10	33	Das Gehalt ist hoch, und nach der Rückkehr kann man mit Geld etwas...	2
	11	34	Ein Studium im Ausland bedeutet für alle Menschen große Erfahrung...	1
		35	Und welches ist Motiv des Menschen, der ins Ausland geht?	1
		36	Sie kommen wie Reicher zurück. (<i>‘wie’ zwar falsch, erlaubt aber keine Artikelelision</i>)	1
		37	...dafür muss man die bestimmte Natur haben.	3

		38	... im Deutschland...	4
		39	...das ist für jeden große und wichtige Erfahrung.	1
	12	40	...sie gewinnen dort viele Erfahrungen für weiteres Leben	2
		41	Ich habe keine Erfahrungen mit dem Auslandsaufenthalt.	3
	13	42	Meiner Meinung nach ist Studium im Ausland...	1
		43	Meiner Meinung nach ist solche Erfahrung... sehr gut für...	1
		44	Praktikum im Ausland hat aber nicht nur Vorteile.	1
		45	...müssen meiner Meinung nach auch einen großen Mut haben.	5
3	14	46	Aber es liegt vor uns eine Frage, ob diese Kinder...	6
	15	47	Die geistig beeinträchtigten Kinder werden sehr oft geboren.	7
		48	Solche Schule muss auch viel Geld haben,...	1
		49	...Klasse mit beeinträchtigtem Kind...	1
		50	Er hat eigenen Tisch mit einem kleinen Computer...	1
	16	51	...wenn die Kinder solche Möglichkeit hätten...	1
		52	...einige Kinder mit der leichten Gehirndysfunktion...	3
	17	53	In unserem Dorf gibt es die Heilanstalt...	3
		54	Die Unterrichtsunterbrechung passiert dort fast täglich,...	3
		55	...wenn ein Kind den Anfall bekommt, ...	3
		56	In der Klasse, wo sich <i>die</i> gesunden und auch die beeinträchtigten Kinder befinden, leiden...	7
		57	...und dass diese Gruppen nur die guten Menschen leiten werden.	7
	18	58	Jetzt gibt es eine Frage, was alles die geistig Beeinträchtigten machen können.	6
		59	Es ist egal, ob die Eltern helfen oder die fremden Leute.	7
	19	60	Er besuchte unsere Grundschule seit erster Klasse...	2
	21	61	Leute akzeptieren leichter die Körperbehinderten als die geistig...	8
		62	Diese Situation ist das Ergebnis früheren Systems. (<i>des kommunistischen</i>)	2
		63	(Es gibt Probleme) nicht nur wegen Gesellschaft...	2
	22	64	...ein Praktikum in einem Heim für die geistig behinderten Kinder...	7
		65	Sie haben oft eigenes Zimmer und...	1
		66	Nur der Mensch, der solche Kinder kennt, kann ihnen helfen.	3
	23	67	...wenn der Lehrer alles gut bewältigt, bringt es noch mehr für Kinder.	8
		68	Diese (spezielle) Schule hat Partnerschaft...	1
		69	...mit normaler Schule.	1

		70	Ich habe aber keinen reichen Onkel, und so bleibt alles nur der Traum.	3
	24	71	Man muss zugeben, dass voriges Regime keine Lösung suchte.	2
		72	Der Lehrer erzieht nicht nur das Kind mit Handicap, sondern auch...	1
	25	73	Kann solches Kind unserem Kind Gewalt zufügen?	1
		74	Und jetzt entsteht auch zweites Problem.	1
		75	Im Budweis gibt es...	4
		76	Es war für meine Tante gute Erfahrung...	1
		77	...wenn er geistig beeinträchtigtes Kind hat...	1
		78	Und niemand hat Recht, jemanden aus der Gesellschaft auszuschneiden.	2
4	30	79	..., der Sommer kam schon in April...	2
		80	Die Reise sollte zu Inseln Pago-Pago im Pazifik führen.	8
	31	81	...die Grenzen im Europa...	4
		82	..., das ist aber schon Frage des Temperaments.	1
		83	In meisten Fällen hat man Interesse nur daran,...	8
	32	84	Die Menschen von östlichen Europa...	2
		85	...kannten nicht das Westeuropa und...	4
		86	In unserer Republik ist Riesengebirge sehr beliebt,...	2
		87	... dazu brauchten sie die Bewilligung der Kommission (<i>zum Ausreisen im Kommunismus</i>).	3
	33	88	...den Ländern im Westeuropa...	4
	34	89	Ich habe viele neue Leute und andere Lebensweise kennen gelernt...	1
	35	90	...kann sich solche Reise nicht erlauben,...	1
		91	...eine Woche im Ostdeutschland...	4
5	36	92	Aber in der Tschechischen Republik gibt es die andere Situation.	3
	37	93	...bieten sehr breite Skala an Dienstleistungen,...	1
	38	94	..., dass z.B. ein Unternehmer,..., das Handy besitzt.	3
		95	Computer ist eine Sache, die ich...	1
		96	...besitzen einen PC nur deshalb, weil sie die Computerspiele spielen.	7
	39	97	Ich stimme nicht der Mode zu, Handy immer und überall zu benützen.	2
	40	98	Anfangs dachte ich, dass ich bis Ende meines Lebens...	2
		99	Bis jetzt habe ich mehr oder weniger die Vorteile Computers betont.	1
	41	100	Also ich bin nicht total gegen Medien, ich weiß, dass...	8

	42	101	..., dass es wirklich einziger Vorteil ist,...	2
		102	Ich meine, dass Handys nur gegenwärtige Mode sind und...	1
		103	Ich muss eingestehen, dass e-Mail schneller...	1
		104	...als Brief ist und es...	1
		105	... in Internet verschiedene interessante Sachen gibt.	2
		106	...Massenmedien wie von dritter Macht im Staat...	2
	43	107	Man muss aber eine wichtige Frage stellen, ob eine Grenze existiert...	6
		108	Es hängt nur von Leuten ab, ob sie das Internet nicht missbrauchen werden.	8
	44	109	Es kann eine Frage gestellt werden, ob und dann warum die Medien...	6
	45	110	...wir benutzen eine elektronische Post, ...	6
	46	111	...gibt es einen großen Trend, Handy in der Schule zu benutzen.	2
	47	112	Auf der Messe in den USA 1939 wurde der erste Fernseher gezeigt.	3
		113	...die Wirtschaft in Sowjetunion...	2
		114	...dann müssen wir auch solche Schweinerei dulden.	1
	48	115	Seit etwa fünf Jahren gibt es ein neues Gerät - ein Handy.	6
		116	..., dass sie mit einer Hilfe des Handys Pläne ... schmieden.	5
	49	117	All das ist die Sache der modernen Zeiten.	3
		118	Als ich das Kind war, mussten sich meine Eltern...	3
		119	... um mich kümmern und Erziehung bewältigen	2
6	50	120	Vor ein paar Wochen hat überraschende Nachricht die Welt beunruhigt...	1
		121	Leider handelte es sich nicht um einzelnen Fall,...	1
		122	Eine wichtige Rolle für Entwicklung der Kinder spielt...	2
		123	... und gewaltsame Lösung der Probleme halten sie für normal.	1
		124	...oder wenn sie ihrem Freund oder anderem Kind einen Schlag geben.	1
7	51	125	Die Braut hat langes weißes Kleid,...	1
		126	... der Bräutigam hat schwarzen Anzug.	1
		127	...jetzt haben sie ihren ersten Schritt in gemeinsames Leben.	2
		128	Ich habe die Freundin,...	3
		129	...die die Lesbe ist.	3
	52	130	..., dass es für alle Leute großes Problem ist.	1
		131	In letztem Regime konnte man nichts sagen,...	2

		132	Ich denke, dass es schwere Situation ist.	1
		133	..., und anderes Kind sagt,...	1
	54	134	Solches Leben musste für sie sehr unglücklich sein.	1
		135	Heutige moderne Zeit ist tolerant.	2
		136	..., weil sie ihre Kinder zu gleicher sexueller Beziehung führen würden.	1
	55	137	Junge Generation ist nicht so wie die Menschen früher waren.	2
		138	Aber auf anderer Seite gibt es Paare, die...	2
		139	..., sonst hätte es große Probleme mit der Eingliederung in Gesellschaft.	2
		140	Ganze Welt entwickelt sich weiter.	2
	56	141	...jemand kann sagen, dass es gegen Natur ist.	2
		142	Das ist wichtige Frage.	1
		143	Es ist nur die Frage der Zukunft, und wie die Leute fähig sind, ...	3
	57	144	Die Heirat kommt in diesem Fall natürlich nicht in die Frage.	4
	58	145	..., dass diese Menschen gleiche Chance auf das gleiche Leben haben sollen	1
		146	Solche Meinung vertrete ich auch.	1
		147	... die Affäre in Priesterseminar in einer österreichischen Stadt...	1
	59	148	Jeder hat Recht auf Liebe und sein eigenes Leben.	1
		149	Diese Leute bekennen sich zu Islam.	2
8	61	150	Ist diese Frage wahr oder die Ironie?	4
		151	In solchem Fall bewertet man das Denken nicht.	1
		152	Ich denke darüber auch als die zukünftige Lehrerin nach. <i>Nicht 4, sdn.:</i>	3
		153	Der Schüler soll es verstehen und nicht wie das Gedicht lernen.	3
		154	..., aber wir ziehen eigene Erklärung des Schülers vor.	1
	62	155	In der Gesellschaft erreicht man bessere Stellung.	1
	63	156	..., weil ich dann später einfaches und interessanteres Leben führen könnte.	1
	65	157	Wenn der Lehrer nur eigenes Fach bevorzugt,...	2
	66	158	Wenn ich darüber nachdenke, weiß ich, dass Lehrstoff an unseren Schulen...	2
		159	...nicht in praktischem Leben benutzt werden kann.	2
		160	Tschechisches Schulwesen gibt uns nur wenige Möglichkeiten...	2
		161	...und eine Vorbereitung für nächsten Test.	2
		162	Ich selbst besuchte Handelsakademie.	1

		163	Mit fünfzehn Jahren ist Mensch schon bereit zu wissen,...	1
		164	..., was ihm Spaß macht, um gute Mittelschule zu finden.	1
67		165	Als ich kleines Kind war, hörte ich immer,...	1
		166	Also wurde ich richtig fleißige Schülerin...	1
		167	Also momentan glaube ich, dass ich für Schule lerne.	2
68		168	Lucka,.. Eva,.. Jana,... Schülerinnen am Gymnasium schreiben heute einen Test.	8
		169	Wir machen Tests, um Abitur zu bestehen.	2
69		170	Ich war ziemlich faules Kind.	1
70		171	..., dass das alles für mich eine Erfahrung ist - ob gute oder nicht, das ist schon eine andere Frage.	1
72		172	Lösung für dieses Problem sehe ich darin, ...	1
73		173	Er kann auch bei anderem Lehrer studieren...	1
74		174	Ich weiß, dass diese Erwägung nicht des 20-jährigen Menschen wert ist.	3
75		175	..., falls man humanistisches Fach studieren wollte?	1
		176	Das eine Lager will Mathematik als das Abifach,...	3
		177	In anderer Frage herrscht auch keine Einigkeit, nämlich...	1
		178	...staatliche Version des Abiturs einführen oder nicht?	1
9	76	179	Mein Bruder und ich haben wirklich gute Beziehung.	1
		180	In Linz war es so, dass ich ganzen Nachmittag frei hatte.	2
	78	181	Es war sehr schöne Zeit, weil ich vier Monate zuhause blieb.	1
	79	182	Auf erstem Platz steht meine Familie.	2
		183	Die Leute ohne die Familie sind unsensibel. <i>Nicht 4, sondern:</i>	3
	80	184	Mein Hobby Nummer eins ist Schreiben der Erzählungen.	7
		185	Es ist sehr interessant, neues Schicksal...	1
		186	...der Helden zu beschreiben.	7
		187	Am liebsten lese ich im Teehaus, wo eine richtige Ruhe ist.	5
		188	Meine große Liebe ist auch Film.	2
	81	189	Aber es gibt auch solche Möglichkeit, dass...	1
	82	190	Die Freundschaft bedeutet für mich auch eine Aufrichtigkeit...	5
		191	... und ein Vertrauen.	5
10	83	192	Auf der Grundschule hatte ich immer Note 1.	2
		193	Wenn ich das Problem hatte, half mir meine Lehrerin immer.	3

		194	Obwohl ich manchmal die Probleme hatte,...	7
		195	Jetzt studiere ich schon zweites Jahr an der Universität.	2
		196	Ich möchte auch guter Lehrer sein,...	1
85		197	Dort hatten wir die gute Lehrerin.	3
		198	Heute ist meiner Meinung nach wichtig, die Sprachen zu kennen.	7
		199	Ich hatte auf dem Gymnasium die guten Deutschstunden.	7
86		200	Deutsch ist die schwierige Sprache...	3
		201	...und der Mensch, der mit Englisch begann, will jetzt nicht Deutsch lernen.	3
		202	Ich unterrichte das Mädchen. Es ist zwölf Jahre alt und...	3
		203	Sie begann mit Englisch und Deutsch ist schwierigere Sprache für sie.	1
		204	Ich werde die Fremdsprache studieren.	3
87		205	... kein Text im Deutsch....	4
		206	Wenn ich diese Schule fertig mache und die Lehrerin werde,...	3
		207	... hoffe ich, dass ich gute Lehrerin werde.	1
88		208	Ich meine, ich habe auch gesprochene Sprache verbessert.	2
		209	Ich habe dort bei Pfarrer gewohnt.	1
89		210	Dann besuchte ich das Gymnasium, das sich auf Fremdsprachen konzentrierte.	3
		211	Am Anfang war es für mich ein bisschen Schock.	1
90		212	Nach der Grundschule begann ich Gymnasium zu besuchen.	1
		213	...war ich eine Woche im Deutschland.	4
		214	Ich wohnte bei einer Familie im Nürnberg.	4
91		215	Seit dieser Zeit habe ich gute Beziehung...	1
		216	... zum Deutsch.	4
		217	Manchmal kann ich sie fragen, wenn ich Problem habe.	1
		218	Ich bereite mich auf längeren Aufenthalt in Deutschland vor.	1
92		219	Ich habe mich entschieden, die Fremdsprachen zu studieren.	7
93		220	...und jemand muss nächste Generation lehren.	2
		221	... und dann bin ich hoffentlich schon die Lehrerin.	3
94		222	Deutsch war Fach wie alle anderen.	1
		223	Das war der wichtige Moment in meinem Leben, als ich entschied,...	3
95		224	Das ist schwer zu sagen. Antwort darf sein: ...	1
96		225	Die Anfänge mit dem Deutsch waren die totale Hölle,...	4
		226	...weil ich den sinnvollen Satz nicht bilden konnte.	3

		227	Ich habe großes Problem mit der Deklination.	1
	97	228	Ich mochte es, wenn ich andere Kultur kennen lernen konnte.	1
		229	..., dass ich das Deutsch gar nicht schlimm finde.	4
	98	230	Ich meine, dass Deutsch gute Sprache ist.	1
		231	Großer Punkt in meinem Leben war, als ich ...	1
		232	Hier hat das Treffen...	3
		233	...mit Papst stattgefunden.	2
		234	Für mein Studium habe ich Pädagogische Fakultät ausgewählt.	2
		235	Ich meine, dass Deutsch für mich immer die attraktive Sprache sein wird.	3
	99	236	... und das Leben in großer Stadt kennen zu lernen.	1
		237	In meinem Leben spielt nur Deutsch große Rolle, denn...	1
	100	238	Auf Bischöflichem Gymnasium habe ich sechs Jahre verbracht.	2

5.4 Anhänge zum 4. Teil

5.4.1 Kurzversion der Übungsgrammatik aus Kap. 4.2 für Einführungsworkshops

Die nächsten zwei Seiten sind als Arbeitsblätter einsetzbar, wobei sich das erste Blatt zur kommunikativ-induktiven Erarbeitung des später auszuteilenden zweiten Blattes (hier auf zwei Artikel-Fragen komprimiert) einsetzen lässt.

Was haben Sie bisher zum deutschen Artikel gelernt?

- Etwa, dass vor „neu in den Text Eingeführtem“ (1, 7, 8, s.u.!) der *indefinite Artikel* steht?
- Vor „Konkretem“ (3, 5, 9) aber stehe der *definite Artikel*?
- Und kein Artikel (der „*Nullartikel*“) stehe vor „Abstraktem“ (4), aber etwa auch „Berufen und Nationalitäten“ (6), „Namen“ (1, 2, 8) bzw. „Stoffnamen“ (9, 10)?
- Oder haben Sie, in endlosen Listen mit verwirrenden Regeln und noch mehr Ausnahmen, gar etwa von „Vertretern einer Klasse“ oder ähnlich Rätselhaftem gelernt?

Dann sehen Sie sich mal diese kleine Geschichte an:

Das ist der kleine Jan (1) aus Prag, der Hauptstadt
der Tschechischen Republik (2).

Gestern hat er ein neues Fahrrad (3) bekommen.

Um das Fahrrad gleich auszuprobieren,
unternahm er einen Ausflug (4) durch die Stadt.

Wie immer waren Touristen (5) unterwegs,
sogar einen Japaner (6) hat Jan gesehen!

BILD

Nach einiger Zeit bekam er aber Hunger (7). Deshalb fuhr
er auf den Wenzelsplatz (8), wo er sich eine Bratwurst (9)
und eine Limonade (10) kaufte.

Dann fuhr er, satt und müde, nach Hause.

Nach Vergleich dieses Textchens mit den obigen Fragen stellen wir fest:
Irgendwas stimmt da nicht...

**Versuchen wir es also mal auf andere Weise, uns dieses Problem zu erklären;
nicht durch Auswendiglernen zahlloser *Regeln*, sondern durch Anwendung von *Fragen*
im jeweiligen Kontext:**

1. Nicht etwa „Abstraktheit“ oder „Konkretheit“ eines Substantivs entscheiden über den Artikelgebrauch, sondern vielmehr seine **Zählbarkeit bzw. Unzählbarkeit**.

ZÄHLBAR?	→	EIN (Plural von <i>ein</i> ist: ---!)
NICHT ZÄHLBAR?	→	--- (Nullartikel)

Z. B. *Fahrrad* ist „konkret“, *Ausflug* ist abstrakt - beide Begriffe brauchen aber prinzipiell einen Artikel, man kann sie ja beide zählen (in den Plural setzen)!
Hunger hingegen ist „abstrakt“, *Limonade* wiederum „konkret“ - beide brauchen prinzipiell aber keinen (unbestimmten) Artikel, denn sie sind grundsätzlich nicht zählbar!

Es gibt jedoch viele Substantive, die zählbare **und** unzählbare Bedeutung haben können:
Jan isst gerne Wurst. ↔ *Er hat sich an der Imbissbude eine heiße Wurst gekauft.*
Jan trinkt gerne Limonade. ↔ *Er kauft sich oft eine (Flasche) Limonade.*

2. Sowohl für zählbare als auch für unzählbare Substantive gilt:

Könnte man auch „DIESER“ (1a)
oder „MEIN, DEIN, SEIN,...“ (2a) sagen?
Oder handelt es sich um den EINZIGEN (Sg., 3a) / ALLE (Pl., 4a)? → DER
Nicht? (1b, 2b)
Ist nur irgendeiner (Pl. Irgendwelche) gemeint?
Oder NICHT der einzige (3b)? / NICHT alle (4b)? → EIN / ---

*Jan hat **ein** neues Fahrrad bekommen (1b). **Das** Fahrrad ist blau (1a).*

*Jan hat --- (2b) Hunger. Er stellt **das** (2a) Fahrrad ab und kauft sich etwas zu essen.*

*Prag ist **eine** (3b) Stadt in Mitteleuropa. Es ist **die** (3a) Hauptstadt von Tschechien.*

*Jan ist erst zwölf, aber er hat schon --- (4b) / **die** (4a) Romane von Franz Kafka gelesen.*

3. **Namenwörter** haben prinzipiell keinen Artikel, es gibt hier aber viele Ausnahmen.

Tschechien ↔ *die Slowakei*, *die Moldau*, *die Schneekoppe*, etc....

„*die Tschechische Republik*“ ist aber KEIN Name, sondern *Republik* ist zählbar, und *tschechische* gibt es ja nur eine EINZIGE! Für „*Wenzels-platz*“, u.v.m., gilt dasselbe.

Mit **Attribut** haben jedoch **alle** Namen einen Artikel:

der kleine Jan, *das Prag Franz Kafkas*, ...

Sehen Sie sich nun noch einmal die kleine Geschichte an!

Ist jetzt der Gebrauch des Artikels nicht etwas klarer?

5.4.2 Zusätzliche kommentierte Übungen zur Komplementierung der Übungsgrammatik

5.4.2.1 (zu 4.2.2.1)

1. *Frau Müller hat sich ein neues Auto gekauft.*

L.:

Auto ist zählbar, braucht also einen Artikel. Für *das neue Auto* gibt es hier, ohne Kontext, keinen Grund!

2. *Wie oft hab ich dir schon gesagt, dass du dir vor dem Essen die Hände waschen sollst!*

L.:

Man soll sich ja *seine* eigenen Hände waschen (und auch *alle* beide)!

5.4.2.2 (zu 4.2.2.2)

1. *Meine beste Freundin heißt Lenka. Sie ist die Studentin. Sie studiert Französisch in Prag.*

L.:

Dies würde bedeuten, dass es nur eine einzige Studentin gäbe!

Richtig: *eine Studentin*, auch NA ist hier möglich („Beruf“ in prädikativer Verwendung!)

2. *Prag ist eine Hauptstadt von --- Tschechischer Republik.*

L.:

Es gibt nur eine einzige Hauptstadt Tschechiens, daher: *die Hauptstadt von...*

Republik ist kein Name, sondern zählbar; *Tschechische* gibt es natürlich nur eine einzige, daher *die Tschechische Republik*!

3. *Meine Eltern sagen immer, dass ich --- ziemlich faules Kind war.*

L.:

Kind ist keine Berufsbezeichnung, außerdem steht ein Attribut davor!

Richtig: *ein faules Kind*

4. *Zuerst wollte Maria nicht mit ihren Freundinnen nach Amerika fliegen, doch dann hat sie*

--- Flugangst bezwungen und ist am Ende doch mitgekommen.

L.:

Flugangst ist nicht zählbar (also kein IA), aber hier kann man sagen ihre Flugangst, deshalb richtig: die Flugangst!

5.4.2.3 (zu 4.2.2.3) ⁶⁶

1.

- Hallo, Susen! _____ (1) Klaus gibt heute Abend _____ (2) Party, hast du _____ (3) Lust mitzukommen?

- Wann beginnt _____ (4) Party denn? Ich muss nämlich noch für _____ (5) Mathetest pauken!

- Ach, ich denke erst so um neun, da hast du ja vorher noch _____ (6) Zeit zu lernen.

- Gut. Sollte man da etwas mitnehmen? _____ (7) Bier zum Beispiel, oder _____ (8) Wein?

- Nein, _____ (9) Getränke bringt schon die Klara mit, aber du könntest noch _____ (10) Sachen zum Essen mitnehmen.

- Ich habe _____ (11) Schokolade zu Hause, auch _____ (12) Chips und _____ (13) Soletti.

- Gut. Du wirst sehen, das wird _____ (14) tolle Party! Bis dann also, um neun bei _____ (15) Klaus!

L.:

(1) *---* (*der*: umgangssprachlich, hier sehr passend!), *eine*, *---*,

(2) *eine*, (3) *---* (nicht zählbar), (4) *die* (diese)

(5) *den / einen* (beides geht, je nachdem, was man betonen will!

(6) *---* (cf. Nr.3)

(7) *---* (*ein Bier* würde ja bedeuten, nur eine Flasche!)

(8) *---* (*einen Wein* für *eine Flasche Wein* sagt man eher nicht; *ein Wein* bedeutet eher *eine Weinsorte*)

(9) *die* (oder *---*, beides geht hier; DA betont stärker, dass Klara alle Getränke bringt)

(10) *---* (IA Pl., von „eine Sache“)

(11) *---*, (12) cf. Nr. 10! (13) ebenfalls!

⁶⁶ Unter diesem Punkt sind zur weiteren Illustration der Funktionalität vorgestellter Didaktikkonzeption sieben verschiedene zusätzliche Übungen aus gesprochener sowie geschriebener Sprache angeführt. Einzelne davon könnten überdies zu übungstypologisch andersartigen Aufgaben (rezeptiv-interpretative Übung, Korrekturaufgabe, Übersetzung, etc.) umgeformt werden.

(14) eine (obwohl die Party schon erwähnt wurde! Aber kann man hier „diese“ oder etwa „unsere“ sagen?), (15) ---/-m (cf. Nr.1)

2.

_____ (1) Banküberfall in _____ (2) Müllerstraße
An _____ (3) Freitag wurde _____ (4) Filiale _____ (5) Postsparkasse in _____ (6)
Müllerstraße von _____ (7) Bankräuber überfallen. _____ (8) Mann war etwa 1,80 groß
und schlank, er trug _____ (9) Gesichtsmaske und hatte _____ (10) Revolver bei sich, mit
dem er _____ (11) Bankangestellten bedrohte. _____ (12) Kamera in _____ (13)
Schalterraum hat _____ (14) Täter gefilmt, außerdem konnte _____ (15) Filialleiterin
_____ (16) Polizei alarmieren. Trotzdem ist _____ (17) Bankräuber noch nicht gefasst
worden.

L.:

- (1) --- (s. Kap. 4.2.1.5, Nr. 6), (2) der / --- (beides ist hier möglich!)
(3) Am (am letzten, *diesen*, also einzigen, nicht *irgendeinen*),
(4) eine / die (beides ist möglich, je nach Sichtweise: Filialen gibt es ja mehrere, doch in der
Müllerstraße wohl nur eine einzige)
(5) der (als Institution, „Klasse“, ja einzig)
(6) der („Straße“ ist zählbar, „Müllerstraße“ gibt es, in einer Stadt, sinnvollerweise nur eine
einzige)
(7) einem, (8) Der (dieser, nicht irgendein anderer), (9) eine, (10) einen,
(11) die / einen / den (DA Pl.: es gab dort mehrere und alle wurden bedroht / IA Sg.: nur
einer, von mehreren, wurde bedroht / DA Sg.: es gab nur einen einzigen Angestellten)
(12) Die/Eine (IA betont, dass es dort mehr als eine einzige Kamera gab)
(13) im (besser als „in dem“): nicht in *irgendeinem*, anderem Raum!
(14) den, (15) die (normalerweise gibt es nur eine einzige), (16) die, (17) der

3.

Wenn man _____ (1) Fremdsprache lernen will, braucht man _____ (2) Geduld. Zu Beginn
lernt man am besten in _____ (3) eigen Land, in _____ (4) Sprachkurs, zusammen mit
_____ (5) anderen Leuten. Man kann es aber auch alleine versuchen, dann braucht man
_____ (6) gut Lehrbuch, am besten mit _____ (7) CD, um auch _____ (8) Hörübungen
machen zu können. Nach einer gewissen Zeit sollte man aber unbedingt _____ (9) Land

besuchen, in dem _____ (10) Sprache gesprochen wird, um mit _____ (11) Muttersprachlern kommunizieren zu können.

Aber auch _____ (12) Kultur und _____ (13) Gebräuche _____ (14) Landes lernt man natürlich so am besten kennen.

L.:

- (1) eine (zählbar; und irgendeine, von vielen) (2) --- (unzählbar)
- (3) im -en (in *seinem* eigenen, dem einzigen), (4) einem (irgendeinem, von vielen)
- (5) --- (Pl. IA, weil mit irgendwelchen, nicht etwa „diesen“)
- (6) ein -es (irgendeins, von vielen möglichen)
- (7) einer (auch --- ist hier möglich, weil: nach Präposition, s. Kap. 4.2.1.5, Nr. 2)
- (8) --- (*die* ginge ebenso, es würde betonen: *alle Hörübungen, die von dieser CD*)
- (9) das (ein, falls es mehr Länder gibt, wo man diese Sprache spricht!)
- (10) die (diese Sprache, von der die Rede ist, nicht irgendeine andere, neue!)
- (11) ---/den („irgendwelchen, einigen“ / „allen“ - beides ist hier möglich)
- (12) die (*Kultur* ist hier zählbar, jedes Land hat *eine* eigene Kultur, und in der Regel eben eine *einzig*!),
- (13) die/--- (alle oder nicht alle, beides ist möglich, außerdem muss man *die* hier nicht wiederholen; und es wäre sogar bei 12 UND 13 NA möglich: cf. 4.2.1.5, Nr. 3!),
- (14) des (dieses Landes, nicht irgendeines anderen!)

4.

Kurt und Ida hatten (1) Unfall mit (2) Fahrrad, sie fuhren gegen (3) Straßenbahn. Doch sie hatten (4) Glück, Ida hat sich nur an (5) linken Hand (6) Finger verstaucht, ich glaube, (7) Zeigefinger. Kurt hat sich (8) Arm gebrochen und verletzte sich auch an (9) Kopf. Sie wurden mit (10) Rettungswagen in (11) Krankenhaus gebracht. Mittlerweile geht es beiden schon wieder ganz gut.

L.:

- (1) einen (zählbar)
- (2) dem (einem: es war nicht ihres, und sie fuhren zu zweit auf einem!)
- (3) eine (gegen eine - von mehreren Straßenbahn-Garnituren, nicht gegen das städtische Verkehrsmittel „die Straßenbahn“ ; cf. Kap. 2.1.2.2)

- (4) --- (unzählbar) (5) der (zählbar; man hat normalerweise nur eine einzige linke Hand!)
- (6) einen / den (je nachdem, was wir hervorheben wollen: klar, dass *ihren*, also den Finger; sie hat aber fünf, also *mehrere* davon!)
- (7) den (Zeigefinger an der linken Hand hat man wiederum nur einen einzigen!).
- (8) den / einen (wie bei Nr. 6; die meisten Leute würden hier einfach *den Arm* sagen, obwohl man ja normalerweise zwei hat. Hier ist beides möglich, wir können also nichts falsch machen, und das Üben macht erst so richtig Spaß!)
- (9) am - hier ist es ganz klar: an *SEINEM* Kopf, und Kopf hat man normalerweise nur einen einzigen!
- (10) inem (Rettungswagen gibt es mehrere; die „Institution“ Rettung hingegen hätte DA)
- (11) ins / in ein: Die „Institution“ („Klasse“, 2.1.2.2) Krankenhaus ist einzig, also DA, und bei „Klassen“ sollte man auch unbedingt kontrahieren; man könnte aber auch von einem einzelnen Krankenhaus sprechen („Individuum“), von denen gibt es mehrere, daher IA)

5.

Was isst du lieber? (1) Brot oder (2) Semmel? Ich mache mir am liebsten (3) Käsebrot mit (4) Butter, und dazu trinke ich (5) grünen Tee, manchmal auch (6) Bier. Ab und zu habe ich auch (7) Lust auf (8) Stück Torte mit (9) Schlagsahne. (10) Wurst mag ich eigentlich nicht, aber manchmal habe ich (11) Appetit auf (12) Bratwurst. In (13) Restaurant bestelle ich mir gern (14) Nudelsuppe und (15) Schnitzel. (16) Suppe esse ich mit (17) Löffel, (18) Schnitzel mit (19) Messer und (20) Gabel.

L.:

- (1) ---, (2) --- / eine (*Semmel* ist eigentlich zählbar, aber: vgl. 4.2.1.5, Nr.3!)
- (3) ein (im Gegensatz zu Nr.1 zählbar!), (4) ---
- (5) --- / einen (*einen grünen Tee* = eine *Tasse* Tee), (6) --- / ein (cf. Nr. 5), (7) ---,
- (8) ein (zählbar! Pl.: „zwei Stück Torte“; was würde „Lust auf eine Torte“ bedeuten?...) (9) ---, (10) --- (*eine Wurst* wäre *klobása!*), (11) --- (unzählbar, wie Nr. 7)
- (12) eine (cf. Nr. 10; --- ginge hier aber auch!)
- (13) Im („Klasse“, „Institution“) / In einem (in irgendeinem „Individuum“ der „Klasse“)
- (14) eine / ---, (15) ein / --- (*Schnitzel* ist zwar zählbar, aber 4.2.1.5, 3! Außerdem kann man Speisen manchmal wie *Namen* behandeln: *Ich esse / bestelle gern Käsebrot.*)
- (16) --- / eine / die (*die* geht hier, wenn man diese Sätze als Text betrachtet, „*meine/diese*“)

Suppe!“)

(17) einem / dem (beides möglich: allgemein gibt es viele Löffel, am Tisch habe ich aber meist nur einen einzigen),

(18) ein / das / --- (cf. Nr. 15 u. 16), (19) einem / dem / ---, (20) einer / der / ---
(ad 19+20: cf. Nr. 17, am schönsten ist hier aber 2x NA, 4.2.1.5, 3!)

6.

Glaubst du an (1) Gott? Nein? Dann bist du (2) Atheist. In (3) meisten Religionen gibt es (4) Gott, in (5) antike.... Griechenland gab es sogar viele. (6) höchst.... Gott war (7) Zeus. Er hatte (8) Tochter, (9) Göttin Athene, sie war (10) Stadtgöttin (11) Hauptstadt Athen. (12) Christen glauben nur an (13) Gott, und (14) Christus ist für sie (15) Sohn Gottes. Zu (16) Weihnachten feiern sie (17) Geburt (18) Christus, zu (19) Ostern (20) Auferstehung.

L.:

- (1) --- (im monotheistischen Kontext: Name! - hier aber auch einen möglich)
- (2) ein (auch --- möglich, für Religionszugehörigkeit gilt dasselbe wie für Berufs- oder Nationalitätenbezeichnungen)
- (3) den (Superlativ von *viele* ist *die meisten*)
- (4) einen (polytheistischer Kontext, *Gott* ist also zählbar)
- (5) im -n (Name mit Attribut!), (6) Der -e (höchsten Gott gibt es nur einen einzigen!)
- (7) --- (Name), (8) eine, (9) die (Göttin ist zählbar und kein Titel, *Göttin Athene* gab es aber nur eine einzige; vgl. etwa *die englische Sprache*, etc.)
- (10) die (die *einzig*e Stadtgöttin Athens), (11) der (vgl. Nr. 9), (12) Die („Alle“!)
- (13) einen (hier Numera!e!), (14) --- (Name!), (15) der (vgl. Nr. 9)
- (16 + 19) --- (Name, eines Festes), (17) die (einzige)
- (18) von (Gen. bei NA!, schöner: *die Geburt Christi*), (20) die (einzige, und „seine“!)

7.

Nach (1) Zweite.... Weltkrieg arbeitete (2) Gerd X., (3) Offizier (4) Gestapo in (5) Wien, ohne (6) Probleme in (7) Fotogeschäft auf (8) Stephansplatz (9) Zentrum Wiens. Dann studierte er sogar an (10) Universität (11) Mathematik und wurde (12) Assistent bei (13) Prof. Y. Erst als (14)

Kollegen in (15) Archiv (16) Akten von (17) Herrn X. fanden, kam es endlich zu (18) Prozess gegen (19) X. Er bekam aber nur (20) geringe Strafe (frei nach Schmitt 2001: 25).

L.:

- (1) dem (*Weltkrieg* ist zählbar, *zweiten* gab es nur einen einzigen!), (2) ---, (3) ---/ ein
- (4) der (steht für „Geheime Staatspolizei“, und es heißt auch *die Polizei*), (5 + 6) ---,
- (7) einem (falls wir betonen möchten, dass es auf dem Stephanspl. nur ein einziges gibt: im)
- (8) dem, (9) im, (10) der (Institution, „Klasse“) / einer (falls wir betonen wollen: an einer von den mehreren, die es, selbst in Wien, gibt), (11) --- (Name, eines Faches)
- (12) --- (ein, falls wir betonen wollen, dass Prof. Y. *mehrere hatte*; und der, falls er nur einen *einzigsten* hatte; mit NA könnten wir das nicht unterscheiden)
- (13) --- (Name mit Titel)
- (14) --- (irgendwelche bzw. nicht alle seine Kollegen) / ev. auch die (alle seine)
- (15) einem (auch im möglich: *im einzigen, ihrem*, an der Universität)
- (16) die / --- (alle / nicht alle, nur einige),
- (17) ---, (18) einem / zum, (19) ---, (20) eine

5.4.2.4 (zu 4.2.2.4)

Susi hat hohes Fieber. Arzt hat ihr Tabletten verschrieben. Außerdem hat sie Schmerzen in Bauch. Auch dafür bekam sie Medizin. Medizin heißt „Alisten“ und ist sehr wirksames Schmerzmittel. Die Susis Mutter hat größeres Problem. Sie leidet an Gastritis und hat Angst, Magengeschwür oder gar Krebs zu bekommen. Arzt sagt auch, Herz sei schwach und sie habe Kreislaufstörung, aber sie dürfe Hoffnung nicht verlieren (frei nach Schmitt 2001: 25).

L.: *Susi hat hohes Fieber. Der (wenn ihr Arzt) / Ein (ein anderer, irgendein) Arzt hat ihr Tabletten verschrieben. Außerdem hat sie Schmerzen (Pl. von ein Schmerz, cf. Tabletten) im Bauch (ihrem, einzigen!). Auch dafür bekam sie Medizin (nicht zählbar) / eine Medizin (im Sinn von ein – zählbares – Medikament). Die (Diese) Medizin heißt „Alisten“ und ist ein sehr wirksames Schmerzmittel (zählbar). Susis Mutter (Genitiv vor Subst. ersetzt Artikel!) hat ein größeres Problem. Sie leidet an Gastritis (Name) und hat Angst, ein Magengeschwür (zählbar) oder gar Krebs zu bekommen. Der Arzt sagt auch, das (ihr!) Herz sei schwach und sie habe eine Kreislaufstörung (Störung ist zählbar), aber sie dürfe die (ihre!) Hoffnung nicht aufgeben.*

5.4.2.5 (zu 4.2.2.5)

..... Und das ist --- (14) Frau Dr. Klima (BILD). Sie ist eine (15) Lehrerin vom (16) Otto. Außerdem ist sie eine (17) Direktorin der (18) Schule. Sie arbeitet gern mit den (19) Jugendlichen, besonders aber mit Otto. Sie sagt, Otto sei der (20) gute Schüler, eigentlich der (21) beste. Frau Klima ist --- (22) Lehrerin für --- (23) Englisch, sie liebt aber auch --- (24) italienische Sprache.

Wie man sieht, hat sich --- (25) Frau Klima verletzt. Sie war beim Schilaufen in --- (26) Alpen und obwohl die (27) Sonne schien und klare Sicht herrschte, fuhr sie gegen den (28) Baum und brach sich ein (29) Bein! Jetzt muss --- (30) arme Frau einen (31) Gips tragen. Außerdem sind --- (32) Skier kaputt und der (33) nagelneue Anorak zerrissen.

--- (34) Ottos Mutter hätte sich also nicht so sehr um --- (35) Sohn sorgen sollen, sondern um eine (36) Lehrerin!

L.:

14) Richtig (Titel ändern bei den Namen nichts)! Vgl. Nr.1, in 4.2.2.5.

15) Richtig, wenn Otto mehrere Lehrerinnen hat (außer in der Volksschule gewöhnlich); viele Leute würden hier aber, wenn auch etwas ungenau, einfach die sagen.

16) Vgl. Nr. 6 (4.2.2.5).

17) Wie viele Direktorinnen hat die Schule? Wohl nur eine (einzige)? Dann: die; Oder ev. doch mehr als eine? Dann hieße es: eine! Der NA ist hier auch möglich, doch verunmöglicht er diese Unterscheidung.

18) Richtig, denn *ihrer* bzw. *seiner* (Ottos) Schule, nicht irgendeiner; selbst *dieser Schule* wäre hier möglich!

19) Richtig, denn mit *ihren*, auch mit *allen* ist hier möglich. IA Pl. ist aber ebenso korrekt, es muss sich ja nicht um „ihre“ oder alle Jugendlichen handeln, sondern einfach nur um *irgendwelche*! Beides ist möglich - also ohnedies keine Fehlergefahr!

20) Falsch! Das würde ja heißen, er sei der *einzig*e gute Schüler (in München, auf der Welt...)!

21) Richtig, denn: *besten* (Superlativ) gibt es logischerweise nur *einen* (einzigen)!

22) Richtig, denn: Berufsbezeichnung im Prädikativ. Aber auch eine wäre akzeptabel; und selbst die ginge hier: Im gegebenen Kontext müsste das nämlich nicht heißen, sie wäre

die einzige Englischlehrerin in München oder gar auf der ganzen Welt, aber sehr wohl in ihrer Schule – was ja möglich wäre.

23) Richtig, Name (einer Sprache)!

24) Falsch, denn *Sprache* ist zählbar, und *italienische* gibt es nur eine (einzige)! Also: die.

25) Richtig, vgl. Nr. 14; doch an dieser Stelle würde die auch ganz gut passen, denn jetzt wird es etwas persönlich (und somit u. U. umgangssprachlich), außerdem ist man fast geneigt „*die arme Frau Klima*“ zu sagen... (vgl. Nr. 30!)

26) Falsch! Berge, und auch ganze Gebirge (Sg. oder Pl.), haben stets DA; und im Plural braucht man sich wenigstens nicht um das Genus zu kümmern...

27) Richtig, Himmelskörper-Namen haben den DA!

28) Ganz falsch! Das würde hier - wo *dieser Baum* oder gar *ihr Baum* wirklich nicht möglich sind - ja heißen, dass es in dem Schigebiet, wo Frau Klima war, oder überhaupt auf der Welt nur einen einzigen Baum gäbe... - ziemlich schlimme Vorstellung, nicht?

Richtig: einen.

29) Richtig, denn - wie man auf dem Bildchen sieht - hat sie, wie die meisten Menschen, ja *zwei* Beine! Doch auch hier würden viele Leute wiederum einfach das Bein sagen; vgl. Nr. 15!

30) Falsch, denn *Frau* (nicht als Teil eines Namens) kann man zählen, und hier ist ja gemeint *diese*, und nicht irgendeine, also richtig: die! Das Attribut *arme* ändert hier am Artikelgebrauch gar nichts – vgl. Nr. 25!

31) Richtig, denn zählbar und *ihren Gips* ist hier überflüssig; *diesen* könnte man sagen, wenn man auf das Bild zeigen würde (dann wäre auch den möglich); und den *einzigsten* Gips der Welt hat Frau Klima auch nicht abgekriegt...

32) Falsch, denn nicht irgendwelche - welche denn?! - Skier, sondern *ihre*!

33) Richtig, da eben *ihrer*, und nicht irgendeiner!

34) Richtig! Vorgestellter Genitiv (Name) eliminiert den Artikel. *Die Ottos Mutter* mag zwar gut gemeint sein, ist aber ganz falsch...

35) Falsch (obwohl *Sohn* in der Anrede natürlich wie ein Name, also artikellos gebraucht werden kann), richtig ist *den*, da ja *ihren*! *Einen Sohn* könnte man hier nicht sagen; wollte man betonen, dass sie doch mehrere hat, müsste man - wie oft in solchen Fällen - schon *einen ihrer Söhne* sagen, was in diesem Kontext aber völlig überflüssig wäre.

36) Ganz falsch, denn: Um welche denn? - Na logisch, um Frau Klima, also *diese Lehrerin*, womit die richtig ist!

6 SCHLUSSBETRACHTUNGEN

In diesem letzten Abschnitt der vorliegenden Arbeit gilt es, ihre Ergebnisse zusammengefasst darzustellen, aus einer gewissen Distanz kritische Rückschau zu halten sowie offen gebliebene Fragen und Probleme aufzuzeigen.

Konnte die Arbeit, gemäß ihrem Hauptziel, in der Tat einen praxisrelevanten Beitrag zur Beschäftigung mit dem Thema Artikeldidaktik leisten? Welche Erkenntnisse sind, auch anhand der vorgenommenen empirischen Studien, gewonnen worden? Welche Verbesserungen kann insbesondere die in Teil 4 präsentierte Didaktikkonzeption zum elementaren Artikelgebrauch in der alltäglichen Arbeit mit DaF-Lernenden mit sich bringen?

Wo aber haben sich Grenzen dieser Studie zur Artikeldidaktik abgezeichnet? In welchen Bereichen mussten wichtige Fragen unbeantwortet bleiben, haben sich unvermeidbare und vermeintlich unlösbare Probleme aufgetan? Welche Hindernisse können mithilfe der Didaktikkonzeption nur schwer bzw. überhaupt nicht überwunden werden?

Sind schließlich aufgrund der vorliegenden Studie weitere mögliche Forschungsaufgaben sichtbar geworden? Welche zusätzlichen Arbeiten könnten bzw. sollten ihr eventuell angeschlossen werden?

6.1 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse vorliegender Arbeit

Die erste wichtige in dieser Arbeit dargestellte Erkenntnis ist nicht, wie unter Umständen auf den ersten Blick annehmbar, bloß formaler Natur und stellt eine grundlegende Voraussetzung für die folgenden Ergebnisse sowie die daran anknüpfende Didaktikkonzeption dar: Der Terminus und noch viel mehr der Begriff „Null-Artikel“ sind entgegen mancher diesbezüglichen Äußerung innerhalb der einschlägigen Forschung keineswegs „völlig verfehlt“ (Griesbach 1993: 67; cf. Kap. 1.2.1). Denn der Nullartikel ist sehr wohl - wenn auch nicht im lautlichen Sinne - ein in der Sprache in Erscheinung tretendes Ausdruckselement; dieses „freie Nullmorphem“ hat genauso eine

bedeutungstragende Funktion zu erfüllen wie zum Beispiel die „gebundenen Nullmorpheme“ in zahlreichen Nominaldeklinationsparadigmen eher synthetischer Sprachen (so auch etwa der tschechischen). Diese Erkenntnis ist insbesondere im didaktischen Kontext von grundlegender Bedeutung, denn eine Nichtbenennung des Nullartikels und somit auch die Nichtbeachtung der durch ihn ausgedrückten grammatischen Kategorie kann für den Erwerb eines korrekten elementaren Artikelgebrauchs von Lernenden mit artikellosen Erstsprachen alles andere als dienlich sein. Im Gegenteil hat sich sogar eine getrennte Benennung der logisch-semantisch grundsätzlich unterschiedlichen Phänomene des Nullartikels im Singular und dessen im Plural (der ja eigentlich ein Indefinitartikel ist) als zielführend und deshalb sinnvoll erwiesen.

Das zweite grundlegende Ergebnis meiner Studien zur Didaktik des Artikelgebrauchs im Deutschen ist die Erkenntnis, dass nicht nur dem Nullartikel in Forschung sowie Lehre häufig zu wenig Beachtung geschenkt wird, sondern überhaupt auch dem Artikel als solchem, und dies hauptsächlich in Form einer nicht nur sprachwissenschaftlich unkorrekten, sondern wiederum besonders für didaktische Belange sehr ungünstigen unklaren bzw. gänzlich fehlenden Abgrenzung zur Problematik des Genuslernens. Die Formen des definiten Artikels, insbesondere im Nominativ und ausschließlich im Singular - also eigentlich sehr wenige -, eignen sich aus (sprachhistorisch bedingten - cf. Kap. 5.2, Anm.65) phonetischen Gründen zwar in der Tat sehr gut zum Genuslernen. Doch abgesehen von der diskutablen didaktischen Bedeutung dieses Grammatikkapitels im Vergleich zu derjenigen des Artikelgebrauchslernens (Kap. 1.3.1) darf dadurch letzteres nicht dermaßen in Mitleidenschaft gezogen werden, wie dies in nicht wenigen auch ganz rezenten Lerngrammatiken und Lehrbüchern der Fall ist (cf. Kap. 1.3.3). Dafür, dass DaF-Studierende und selbst DaF-Lehrende die Kategorien Genus und Artikelgebrauch nicht ausreichend zu trennen verstehen, sei es bloß durch unzureichende bzw. falsche Benennung, sei es in Form von grundsätzlichem Missverstehen der unterschiedlichen Begriffe, lässt sich in der alltäglichen DaF-Praxis zwar der eine oder andere verständliche Grund ausfindig machen. Da dies aber auch in der modernen Fachliteratur, nicht selten auf zutiefst widersprüchliche Art und Weise, geschieht, war es vonnöten, im Rahmen der vorliegenden Arbeit grundsätzlich auf diese Tatsache aufmerksam zu machen (Kap. 1.2.2). Denn auf der wissenschaftlichen Fachliteratur sollten, im besten Falle, die praktischen, tagtäglich beim DaF-Lernen verwendeten Lernergrammatiken und Lehrbücher basieren. Wie problematisch der Zustand der Artikelgebrauchsgrammatik in den einschlägigen Kapiteln der meisten der diesbezüglich analysierten Veröffentlichungen in der

Tat ist, wird von den Ergebnissen der unter 1.3.3.1 sowie 1.3.3.2 vorgenommenen empirischen Untersuchungen detailreich und mit großer Deutlichkeit belegt.

Eine weitere, über mehrere Jahre hinweg durchgeführte empirische Studie mit tschechischen Deutschstudierenden zeigt jedoch ebenso deutlich auf, dass diese DaF-Lernenden mit artikelloser Erstsprache die Bedeutung des Artikelgebrauchslernens für ihren Fremdsprachenerwerb als sehr hoch einzuschätzen wissen, und dies auch ganz besonders im Gegensatz zu derjenigen des Genuslernens; eine ähnliche Studie einer deutschen Kollegin, auch mit Lernenden anderer Herkunft, ist zu auffallend parallelen Resultaten gelangt (Kap. 1.3.2).

Ein gewisser Handlungsbedarf, also eine „Forschungslücke“, aber ebenso die Erarbeitung eines praxisrelevanten Beitrags in Form einer Didaktikkonzeption zum elementaren Artikelgebrauch scheint also in der Tat gegeben gewesen zu sein. Dazu galt es zunächst einmal, die Funktionen, die die deutschen Artikel im heutigen Standarddeutsch auszufüllen haben, zu identifizieren und insbesondere im Hinblick auf ihre fremdsprachendidaktische Bedeutung zu werten sowie zu kategorisieren (Kap. 2.1). Das wichtigste Ergebnis dieses Arbeitsschrittes ist die Auflistung und Analyse von so genannten „syntaktisch-semantischen“ Artikelfunktionen (Abschn. 2.1.2; zusammengefasst dargestellt in Punkt 2.1.2.5), die für die Erstellung der geplanten Didaktikkonzeption eine besonders wichtige Grundlage bilden.

Die nächste, ebenso bedeutende Grundlage für diese Didaktikkonzeption zum elementaren Artikelgebrauchslernen und überdies eine Bestätigung der grundsätzlichen fremdsprachendidaktischen Bedeutung der zuvor herausgearbeiteten syntaktisch-semantischen Artikelfunktionen stellen die in Teil 3 behandelten Ergebnisse der empirischen Hauptstudie innerhalb der vorliegenden Arbeit dar. Die zwei zu Beginn jenes Abschnitts formulierten Hypothesen zur Klassifikation von Artikelfehlern nach den drei Artikelformen IA, NA sowie DA und zur Strukturierung einer Artikeldidaktik nicht unmittelbar nach den Artikelformen, sondern nach diesen mittels der Artikelformen klassifizierten Artikelfehlern konnten damit weitgehend bestätigt werden (vgl. hierzu die ausführlichen Darstellungen in Punkt 3.4.4.4 bzw. 3.4.4.6 sowie, unter Einbeziehung nicht nur quantitativer, sondern auch qualitativer Aspekte und insbesondere möglicher Fehler-Ursachen, v. a. in Kap. 3.6).

Die im vierten Teil vorliegender Arbeit präsentierte Didaktikkonzeption zum Erlernen, Einüben und Vertiefen des elementaren Artikelgebrauchs für DaF-Lernende mit artikellosen

Erstsprachen basiert, wie bereits betont wurde, soweit wie möglich auf sämtlichen zuvor erarbeiteten Ergebnissen. Dies äußert sich insbesondere darin, dass sie prinzipiell nicht von gemäß den Artikelformen IA, NA sowie DA aneinandergereihten herkömmlichen Artikel-Regeln konstituiert ist, sondern von vergleichsweise einfachen und vor allem überschaubar wenigen so genannten „Artikel-Fragen“, die nicht von den Artikelformen, sondern von nach diesen Formen kategorisierten *Artikelfehlern* hergeleitet worden sind. Durch die Artikel-Fragen lassen sich zunächst die für fremdsprachendidaktische Belange völlig ungeeigneten endlos langen und überdies viel zu abstrakten und komplizierten Regellisten der einschlägigen wissenschaftlichen Fachliteratur und häufig auch praxisorientierter Veröffentlichungen vermeiden oder zumindest weitgehend einschränken. Vor allem jedoch können sie bei jeder elementaren Artikelentscheidung unmittelbar angewendet werden, was im besten Falle für rasche und insbesondere von den Lernenden klar erkenn- und ebenso analysierbare Lernerfolge sorgen und somit zur Motivation nach Beschäftigung mit weiteren solchen Artikelentscheidungen führen kann („Resultativhypothese“, cf. Kap. 4.3).

6.2 Grenzen der vorgeschlagenen Didaktikkonzeption, offene Fragen und Probleme

Selbstverständlich bringt diese Didaktikkonzeption jedoch nicht nur die in Kap. 4.2 ausführlich dargestellten und kommentierten Vorzüge mit sich, sondern auch eine Reihe von Problemen, für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit vorerst keine zufriedenstellenden Lösungen gefunden werden konnten.

Solche Probleme sind viel weniger bei der theoretischen Arbeit zum Vorschein getreten als bei der systematischen und vor allem konsequenten Umsetzung ihrer Ergebnisse in die tägliche DaF-Unterrichtspraxis. Begonnen hat dies bereits bei so elementaren Dingen wie der Einführung und Tafelbildpräsentation von Substantiven nicht mit den allseits verbreiteten DA-Kürzeln „r“, „e“ und „s“ zur Genusverdeutlichung (cf. Kap. 1.2.2), sondern stattdessen etwa anhand von Farben (cf. Brzezińska 2006/09) oder zumindest den Angaben „m.“, „f.“ und „n.“ zusätzlich zu einer artikelgebrauchsdidaktisch adäquateren und korrekteren Kennzeichnung von grundsätzlicher Zählbarkeit bzw. Unzählbarkeit des jeweiligen Nomens, also der Frage, ob dieses prinzipiell einen Indefinit- oder einen Null-Artikel vor sich zu führen hat. Nicht bloß durch dementsprechende Äußerungen tschechischer DaF-Lehrerinnen und

Lehrer in Fortbildungsseminaren, sondern auch während der eigenen Unterrichtspraxis in und außerhalb der Universität sah ich mich immer wieder mit der Tatsache konfrontiert, dass derlei „Handlungsempfehlungen für den Umgang mit dem Lernproblem“ (Brzezińska 2006: 264 f.) sich nicht selten im wahrsten Sinne des Wortes als leichter gesagt denn getan erweisen. Zu tief verwurzelt sind die althergebrachten didaktischen bzw. methodischen Mittel, zu sperrig, viel zu unpraktisch fühlen sich die neuen Methoden vorerst an; und mir selber ist es immer wieder passiert, dass ich sogar nach einiger Zeit erneut etwa nicht „*ein Tisch m.*“, sondern das gewohnte „*r Tisch*“ auf die Tafel geschrieben habe. Doch „fängt man einmal damit an“ (Funk / Koenig 1991: 75, den Einsatz von Farben beim Genuslernen in Frage stellend), so sollte man unbedingt auch ausnahmslos dabei bleiben, wenn man es den Lernenden im Unterricht nicht ungewollt sogar noch schwerer machen will, als es für sie ohnedies schon ist. Denn für die Lernenden ist in der Regel auch oder - durch die langjährige Gewohnheit - gerade auf höheren Niveaustufen allein schon die Umgewöhnung an eine konsequente Trennung von „Genus“ und „Artikel(gebrauch)“ sowie von „Genuslernen“ und „Artikellernen“ alles andere als eine einfache Angelegenheit. Das hierzu in einem Fachseminar an der Universität Wien erlebte Beispiel, das am Ende von Kap. 1.2.2 geschildert wurde, zeigt eindrücklich die diesbezüglichen Schwierigkeiten selbst von im DaF-Bereich sehr weit „fortgeschrittenen“ Muttersprachlern auf.

Ebenso die in Kap. 1.2.1 ausgeführte und zu Beginn dieser Schlussbetrachtungen als zielführend gepriesene getrennte Benennung des Nullartikels im Singular und dessen im Plural im täglichen Unterricht tatsächlich konsequent durchzuführen, war auch für mich selber alles andere als ein leichtes Unterfangen. So zutreffend und vor allem artikeldidaktisch bedeutend mir die Kennzeichnung des „Nullartikels Plural“ als *Indefinitartikel Plural* in der Tat erscheint - immer und immer wieder spricht man hier schnell einmal von „Nullartikel“ oder gar Artikellosigkeit („*artikkellos*“, „*der Artikel fehlt*“, „*hier steht/gehört kein Artikel*“ etc.), und die diesbezüglich noch bei weitem „standhafteren“ Lernenden machen es einem jedenfalls nicht leichter.

Genauso wie die Differenzierung von „Genus“ und „Artikel“ sowie diejenige von „Nullartikel“ und „Indefinitartikel Plural“ kann zumindest den DaF-Lernenden, insbesondere auf niedrigeren Lernstufen bzw. jüngeren Alters, die Unterscheidung von Zählbarkeit und Unzählbarkeit von Substantiven mitunter beträchtliche Schwierigkeiten bereiten, und dies nicht bloß bei diesbezüglich von vornherein manchmal problematischen abstrakten Nomina,

sondern ebenso auch bei mehr oder weniger konkreten. Auf höheren Lernstufen waren mir solcherlei Probleme zwar meist nur schwer nachvollziehbar, doch auf niedrigeren bzw. bei Lernenden im Jugend- oder gar Kindesalter ließen sich unter Umständen auch Argumente gegen eine derartige grammatikdidaktische Differenzierung finden.

Doch selbst wenn diese Differenzierung einmal verstanden sowie angenommen worden war, konnte es zur Vermischung der einzelnen Artikel-Fragen aus der Didaktikkonzeption kommen, d. h. es wurde etwa auf die Frage 1 eine zur Frage 2 gehörige Antwort gewählt, also z. B. argumentiert, es müsse in einem gewissen Falle „*die* Tische“ anstatt von „Tische“ heißen, denn „Tisch“ ist ja zählbar, und kein Artikel“ (bzw. „Nullartikel“) stehe „doch dann, wenn das Wort *unzählbar* ist“.

Immer wieder kam es auch vor, dass Lernende gleich mit mehreren der Übungsgrammatik aus Abschnitt 4.2 zugrunde liegenden Artikelfunktionen Schwierigkeiten hatten, sie also nicht verstehen konnten bzw. dies vielleicht einfach nicht wollten; und auch die eigentlich in fremdsprachendidaktischer Hinsicht so nützliche Tatsache, dass bisweilen gar zwei oder mehr Funktionen bzw. Antworten auf eine Artikelfrage zutreffend sein können, konnte im Unterricht für einige Verwirrung sorgen, anstatt die Angelegenheit beträchtlich zu erleichtern. Schließlich geschah es auch, dass sich selbst die grundsätzlich ebenfalls sehr einträgliche Eigenschaft der präsentierten Didaktikkonzeption, dass im Zweifelsfalle oft zwei oder sogar beide möglichen Artikelentscheidungen richtig sind, negativ auswirkte, indem sich dadurch all zu oft auf diese Annehmlichkeit verlassen wurde, anstatt die Artikelfragen Schritt für Schritt durchzuarbeiten.

Weiters hat sich der insbesondere im Zusammenhang mit Partialität sowie Unikalität bzw. Totalität so wichtige Verweis auf den „gegebenen Kontext“ für den täglichen DaF-Unterricht zweifellos als brauchbarer erwiesen denn etwa Differenzierungen, wie sie Grimm / Kempter 1992: 20-33 vorgeschlagen haben (cf. Kap. 2.1.2.4). Doch die mögliche Frage von Lernenden, wie weit, in diesem oder jenem Falle, dieser „Kontext“ denn eigentlich zu reichen habe, muss unter Umständen immer wieder von neuem beantwortet und erklärt werden.

Schließlich waren übrigens auch im hier behandelten Bereich der Artikelfunktionen gewisse Gewohnheiten immer wieder nur schwer zu beseitigen, so zum Beispiel die dank der Didaktikkonzeption eigentlich überflüssig gewordene „Superlativregel“ zum definiten Artikel (cf. 2.1.2.5). Hingegen wurde in Abschnitt 4.2.1.1 der Übungsgrammatik zumindest mit einigen wenigen Beispielen angedeutet, dass im heutigen Standarddeutschen vor manchen

Unzählbaren, Abstrakta oder Klassenbegriffen nicht selten Definitartikel an Stellen zu stehen haben, die (auch) mit der in vorliegender Arbeit präsentierten Didaktikkonzeption nur teilweise oder überhaupt nicht schlüssig erklärt werden können.

Und zuletzt sind Darlegungs- und vor allem Übungs-Texte für artikeldidaktische Ziele zwar ziemlich diskussionslos geeigneter als zusammenhanglose Sätzen und die im Übungsteil der vorgestellten Artikelgrammatik sowie im Anhang ausgearbeiteten Texte nicht nur den einschlägigen didaktischen Zielen angepasst, sondern ebenso möglichst realistisch und authentisch gestaltet. Doch sprachlich qualitative Texte etwa aus Zeitungen oder gar literarischer Art, die im DaF-(auch Grammatik-)Unterricht für fortgeschrittene Gruppen eingesetzt werden können, zeigen der Didaktikkonzeption nicht selten ihre Grenzen auf, vom darin zur Gänze ausgeschlossenen konventionalisierten Artikelgebrauch im idiomatischen bzw. phraseologischen Bereich ganz abgesehen.

6.3 Bilanz und Ausblick

Überhaupt ließe sich über Inhalt und Struktur der in vorliegender Arbeit präsentierten Didaktikkonzeption zum elementaren Artikelgebrauch, insbesondere über die Auswahl, Gewichtung und schließlich Didaktisierung der dafür herausgearbeiteten Artikelfunktionen bzw. über das Fehlen anderer Artikelfunktionen in dieser Konzeption auf theoretischer Ebene gewiss trefflich streiten. Doch für den unterrichtspraktischen Bereich lässt sich derartiger Kritik im Rahmen eventuell zu gebender Handlungsempfehlungen zumindest damit entgegen, dass für DaF-unterrichtliche Zwecke keineswegs immer unbedingt die *gesamte* Konzeption anzunehmen und einzusetzen ist und dennoch davon profitiert werden kann, wenn man sich für die tägliche Arbeit mit DaF-Lernenden nur das für die eigenen Zwecke besonders Brauchbare bzw. die für die Lernenden in der Tat sinnvoll bzw. nützlich erscheinenden Teile herauszupicken versteht. Von dieser Auswahlmöglichkeit war in den Fortbildungsseminaren mit tschechischen Lehrerinnen und Lehrern häufig die Rede; doch kann derlei fremdsprachdidaktische Handlungsempfehlung zumindest in Lerngruppen höherer Niveaustufen auch als unterrichtliche verstanden, also unmittelbar den Lernenden selber angeboten werden.

Gerade bei Berücksichtigung dieser Tatsache lässt sich für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit präsentierte Didaktikkonzeption zum elementaren Artikelgebrauch für Lernende und Lehrende mit artikellosen Erstsprachen schlussendlich eine insgesamt positive Bilanz ziehen, und auch das Hauptziel der Arbeit scheint weitgehend erreicht worden zu sein, nämlich „als Ergebnis eines über Jahre hinweg in die Tat umgesetzten `forschenden Lehrens´... einen praxisrelevanten Beitrag zur Artikelgebrauchs-*Didaktik*-Forschung zu leisten, der insbesondere Deutschlernenden mit Erstsprachen, die über kein bzw. ein ganz verschieden strukturiertes Artikelsystem als das Deutsche verfügen, wie auch für Deutschlehrende mit bzw. ohne Deutsch als Muttersprache, die einen anderen Zugang zur Artikeldidaktik für ihre Unterrichtstätigkeit suchen, eine konkrete Hilfestellung bietet“ (vgl. Kap. 1.4.2 d. vorl. Arb.).

Zu dieser Einschätzung führte die distanzierte Reflexion über die langjährige regelmäßige Arbeit mit zahllosen DaF-Lehramtsstudierenden sowie teilweise bereits viele Jahre tätigen tschechischen DaF-Lehrerinnen und Lehrern, die regelmäßig eingeholten Reaktionen auf diese Arbeit und insbesondere die kontinuierlich durchgeführte Kontrolle ihrer Ergebnisse (in im Rahmen der Universitätspraxis vorgeschriebenen sowie zusätzlich abgehaltenen schriftlichen Tests und Prüfungen).

In einem nächsten Arbeitsschritt ließen sich solche teils subjektive Einschätzungen jedoch anhand einer weiteren systematischen empirischen Untersuchung absichern, die am Ende dieser zusammenfassenden Überlegungen auch als zukünftige Forschungsaufgabe innerhalb der Artikelgebrauchsdidaktik festgehalten werden kann. Dabei wäre die in dieser Arbeit vorgestellte Didaktikkonzeption im Rahmen einer oder mehrerer experimenteller Fallstudien unmittelbar in verschiedenartigen Unterrichtsprojekten mit tschechischen Deutschlernenden einzusetzen. Selbstverständlich müsste es sich jedoch gar nicht zwingend um tschechische Lernende handeln, sondern auch Lerngruppen mit anderen gänzlich oder auch nur teilweise artikellosen Erstsprachen könnten als Probandinnen und Probanden dienen. Nach eventuellen geringfügigen Änderungen bzw. Adaptierungen der darin vorkommenden Realien (z. B. Wenzelsplatz, cf. 4.2.1, etc.) ließe sich aber auch dafür unmittelbar die Übungsgrammatik aus Abschnitt 4.2 heranziehen. Bezüglich der Lernumgebung der Proband/inn/en ist sowohl an den universitären als auch an den schulischen Bereich zu denken, von Grundschulen über Gymnasien bis hin zum sekundären Bildungsbereich, etwa in speziellen Grammatikkursen im Rahmen der Erwachsenenbildung. Auch hinsichtlich der Forschungsmethoden tut sich hier ein breites Spektrum auf. So wären

unter Umständen etwa zwei Parallelstudien zu realisieren, wobei, nach einem gemeinsamen Einstiegstest für alle, eine Probandengruppe in der Folge eine gewisse Zeit lang mit der in dieser Arbeit vorgeschlagenen Didaktikkonzeption, die andere jedoch mit herkömmlichen einschlägigen Unterrichtsmaterialien vorbereitet würde.

Schließlich ist an dieser Stelle zumindest noch ein zweites mögliches Desiderat zu nennen, das sich bei der Arbeit an der vorliegenden Dissertation herauskristallisiert hat, nämlich die weitere Beschäftigung mit der bereits unter Punkt 2.2.3 kurz angeschnittenen Frage, inwieweit sich die hier ausgearbeitete Didaktikkonzeption zum elementaren Artikelgebrauch für Lernende mit artikellosen Erstsprachen nicht nur auf das Deutsche, sondern auch auf andere bedeutende Zielsprachen erweitern und in der Folge gewinnbringend anwenden ließe (vgl. ebf. Anm. 38, 3.3.2). Insbesondere die heutzutage und meines Erachtens auch noch in weiterer Zukunft mit Abstand bedeutendste Weltsprache, nämlich das Englische (cf. Kap. 2.2.1.1), aber etwa auch die sich gerade in den USA immer mehr ausbreitende spanische Sprache sowie - vom Teilungsartikel abgesehen - das nach wie vor als internationale Bildungssprache wichtige Französisch und, zumindest im europäischen Kontext, Italienisch (alle 2.2.1.2) verfügen über Artikelsysteme, die in ihrer Grundstruktur dem deutschen derart ähnlich sind, dass sich eine überdies nicht allzu aufwändige Adaptierung der im Rahmen vorliegender Arbeit präsentierten Konzeption auf diese Sprachen nicht nur als grundsätzlich möglich, sondern auch als weitgehend effektiv und zielführend erweisen könnte.

In diesem Zusammenhang ließe sich jedoch nicht bloß an eine etwa englische Artikeldidaktik gemäß der Konzeption aus vorliegender Arbeit denken, sondern zusätzlich, bzw. als Grundlage und Voraussetzung dafür, ebenso an empirische Untersuchungen, so wie sie der Didaktikkonzeption auch in dieser Arbeit vorausgegangen sind. Dabei wäre zunächst der Stellenwert des Themas Artikelgebrauch beim Lernen und Lehren von Englisch als Fremdsprache bei Proband/inn/en mit teilweise oder gänzlich artikelloser Grundsprache zu ergründen (wie dies für das Deutsche in Kap. 1.3.2 d. vorl. Arb. geschehen ist) und eine Untersuchung der Darstellung des Artikelgebrauchs in Lernergrammatiken und Lehrbüchern für Englisch als Fremdsprache anzuschließen (cf. 1.3.3.1 und 1.3.3.2). Weiters ließe sich wie in der vorliegenden Arbeit ebenso für das Englische eine fremdsprachendidaktisch praxisrelevante Untersuchung zu den Funktionen seiner Artikel durchführen.

Und obwohl gerade zum Englischen bereits zahlreiche Artikel-Fehleranalysen vorhanden sind (cf. Spillner 1991; Anm. 16 d. vorl. Arb.), könnte eine weitere umfangreiche

Fehleranalyse zum Artikelgebrauch im Englischen mit tschechischen Proband/inn/en durchgeführt und dann derjenigen aus vorliegender Arbeit gegenübergestellt werden, wobei mitunter sogar eine parallele Strukturierung und Methodik beider empirischer Fehlerstudien beachtet werden könnte.

Derlei Bestrebungen würden sich sehr schlüssig in eine Entwicklung einfügen, in der immer intensiver zu den Bereichen „DaF nach Englisch“ bzw. „DaF *mit* Englisch“ (Krumm 2004b: 107) sowie, nicht nur in Mittel- und Osteuropa sinnvoll, „DaF *vor* Englisch“ geforscht wird und die Ergebnisse solcher Forschung langsam, aber sicher ihren Niederschlag in modernen Fremdsprachenlehrwerken finden (vgl. hierzu nochmals Neuner u.a. 2008, 1.3.3.2), damit einer auch im zusammenwachsenden Europa stets bedeutender werdenden Mehrsprachigkeit (Krumm 2010) und somit ebenso der zunehmenden Dringlichkeit einer geeigneten Mehrsprachigkeitsdidaktik, die sich Sprach- sowie Sprachlernerfahrungen aus mehr als einer Sprache zunutze macht, gerecht werden kann.

LITERATURVERZEICHNIS

Die folgende Auflistung der in vorliegender Arbeit zitierten Titel erfolgte nach dem Alphabet der deutschen Sprache; auf diakritische Zeichen, insb. des Tschechischen, wurde bei der Einordnung keine Rücksicht genommen. Ein Name auf „Š-“ etwa findet sich demgemäß unter denen auf „S-“, etc.

- Adamzik, Kirsten / Christen, Helen (Hg.) (2001): Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation. Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag, Tübingen, Niemeyer,
- Admoni, Wladimir (1982): Der deutsche Sprachbau, 4., überarb. und. erw. Aufl. (Beck'sche Elementarbücher), München, Verlag C. H. Beck
- Albert, Ruth (1995): Der Bedarf des Fachs „Deutsch als Fremdsprache“ an linguistischer Forschung, in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 32. Jg., Heft 2, München – Berlin, Langenscheidt, S. 82-90
- Albert, Ruth (2008): Beurteilung der Qualität von Grammatiken - ein wichtiges Ausbildungsziel für DaF-Studierende, in: Chlost, Christoph u.a. (Hg.) (2008): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 79), Göttingen, Universitätsverlag, S. 93-108
- Alberts, Lina / Barth, Lina (2006): Pons lernen & üben Litauisch. Der direkte Weg zur Sprache, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen
- Albrecht, Ulrike u.a. (2006): Passwort Deutsch - der Schlüssel zur deutschen Sprache 1. Kurs- und Übungsbuch, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen
- Altrichter, Herbert / Posch, Peter (1990): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn, Klinkhardt
- Amelung, Irina u.a. (2000a): Hartnäckige Fehler tschechischer Studenten (I), in: Cizí jazyky 44, 2, Plzeň, Nakladatelství Fraus, S. 61-63
- Amelung, Irina u.a. (2000b): Hartnäckige Fehler tschechischer Studenten (II), in: Cizí jazyky 44, 3, Plzeň, Nakladatelství Fraus, S. 95-97
- Amelung, Irina u.a. (2000c): Hartnäckige Fehler tschechischer Studenten (III), in: Cizí jazyky 44, 4, Plzeň, Nakladatelství Fraus, S.135-137

- Amelung, Irina u.a. (2000d): Hartnäckige Fehler tschechischer Studenten (IV), in: Cizí jazyky 44, 5, Plzeň, Nakladatelství Fraus, S. 164-165
- Ammon, Ulrich (1991): Die internationale Stellung der deutschen Sprache, Berlin – New York, Walter de Gruyter
- Ammon, Ulrich (1993): Über die Geschichte und derzeitige Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Welt, in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 30. Jg., Heft 1, München – Berlin, Langenscheidt, S. 10-17
- Aufderstraße, Hartmut u.a. (2003a): Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Pracovní sešit [Arbeitsbuch] 1 A - 1 B - 2 A - 2 B, Ismaning, Hueber
- Aufderstraße, Hartmut u.a. (2004): Themen neu 1, Pracovní sešit [Arbeitsbuch], Ismaning, Hueber / Plzeň, Nakladatelství Fraus
- Aufderstraße, Hartmut u.a. (2006): Lagune. Deutsch als Fremdsprache 1. Niveaustufe A1, Ismaning, Hueber
- Back, Otto u.a. (2009): Österreichisches Wörterbuch, 41., aktualis. Aufl., Wien, Österreichischer Bundesverlag Schulbuch
- Balcik, Ines (2008): Pons Grammatik kurz & bündig Arabisch, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen
- Ballweg, Joachim (2003), Quantifikation und Nominaltypen im Deutschen (Studien zur Deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für Deutsche Sprache, Band 28, Hg. Haß-Zumkehr, Ulrike u.a.), Tübingen, Narr
- Bausch, Karl-Richard (Hg.) (1979): Beiträge zur didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele (Monographien Linguistik und Kommunikationswissenschaft 45, Hg. Bartsch, Renate u.a.), Königstein / Ts., Scriptor
- Bausch, Karl-Richard u.a. (Hg.) (1998): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Hg. Bredella, Lothar u.a.), Tübingen, Gunter Narr Verlag
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3., überarb. u. erw. Aufl., Tübingen – Basel, Francke
- Bausch, Karl-Richard / Kasper, Gabriele (1979): Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen, in: Linguistische Berichte. Forschung - Information - Diskussion, Nr. 64, Hg. Dittmar, Norbert, Vieweg, Wiesbaden, S. 3-35
- Bausch, Karl-Richard / Raabe, Horst (1978): Zur Frage der Relevanz von kontrastiver Analyse, Fehleranalyse und Interimsprachenanalyse für den Fremdsprachenunterricht, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 4 (Hg. Wierlacher, Alois u.a.), Heidelberg, Julius Groos, S. 56-75

- Beneš, Eduard u.a. (2005): Praktická mluvnice němčiny. Přepřacované a aktualizované vydání [Praktische Grammatik des Deutschen. Überarbeitete und aktualisierte Ausgabe], Plzeň, Nakladatelství Fraus
- Benešová, Radka (1996): Základy německé morfologie [Grundlagen der deutschen Grammatik], České Budějovice, Jihočeská Univerzita
- Berglová, Eva u.a. (2005): Moderní gramatika němčiny. Výklad, cvičení, klíč [Moderne Grammatik des Deutschen. Darstellung, Übungen, Schlüssel], Plzeň, Nakladatelství Fraus
- Bergmann, David (2007): der – die – was? Ein Amerikaner im Sprachlabyrinth, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Bergmann, Rolf u.a. (2007): Alt- und Mittelhochdeutsch. Arbeitsbuch zur Grammatik der älteren deutschen Sprachstufen und zur deutschen Sprachgeschichte, 7., überarb. Aufl., Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht
- Besch, Werner / Wolf, Norbert Richard (2009): Geschichte der deutschen Sprache. Längsschnitte – Zeitstufen – Linguistische Studien (Grundlagen der Germanistik, Hg. Kremer, Detlef u.a., Band 47), Berlin, Erich Schmidt Verlag (ESV basics)
- Bethke, Inge (1990): *der die das* als Pronomen (Studien Deutsch, Hg. Krusche, Dietrich / Weinrich, Harald, Band 11), München, Iudicium
- Bever, Franziska (2006): Zum Gebrauch des definiten und indefiniten Artikels im Deutschen bei russischsprachigen DaF-Lernern. Forschungskolloquium Korpuslinguistik HU Berlin, online unter: www.linguistik.huberlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/lehre/alt/ss-2006/forschungskolloquium/pdf/bewer060621.pdf, Zugriff am 1. 2. 2010
- Bieritz, Wulf Dieter (1979): Didaktische Grammatik zwischen Rezept und Entscheidungshilfe, in: Bausch, Karl-Richard (Hg.): Beiträge zur didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele (Monographien Linguistik und Kommunikationswissenschaft 45, Hg. Bartsch, Renate u.a.), Königstein / Ts., Scriptor, S. 61-82
- Bisle-Müller, Hansjörg (1991): Artikelwörter im Deutschen. Semantische und pragmatische Aspekte ihrer Verwendung (Linguistische Arbeiten 267, Hg. Altmann, Hans u.a.), Tübingen, Niemeyer
- Bisle-Müller, Hansjörg (1992): Artikelwörter im Deutschen: Ein Modell für den Unterricht von Deutsch als Fremdsprache, in: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Heft 24, Hg. Sprachlehrinstitut der Universität Konstanz, S. 29-63
- Blümlein, Gerhard (2001): Artikel über Artikel, in: Akzent Deutsch, Heft 2/2001, Athen, Goethe-Institut, S. 16-17
- Boeckmann, Klaus-Börge (2007): Forschendes Lehren als Motivation zur professionellen Weiterentwicklung, in: ÖDaF-Mitteilungen. Informationen des Vereins „Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache, 23. Jg., Heft 1/2008, S. 63-66

- Boettcher, Wolfgang (2009): Grammatik verstehen. Band 1: Wort. Niemeyer Studienbuch, Tübingen, Niemeyer / Walter de Gruyter
- Boková, Hildegard (1976): Zu einigen Fehlern beim Gebrauch des Deutschen durch Tschechen, in: Cizí jazyky ve škole, Heft 6/20, Statní Pedagogické Nakladatelství, Praha, S. 262-269
- Bonner, Maria (2007): Pons Grammatik kurz & bündig Schwedisch, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen
- Braune, Wilhelm (1987): Althochdeutsche Grammatik, 14. Aufl., bearb. v. Hans Eggers (Sammlung kurzer Grammatiken germanischer Dialekte, Hg. Eggers, Hans / Grosse, Siegfried, A.Hauptreihe Nr.5), Tübingen, Niemeyer
- Brdar-Szabó, Rita (2001): Kontrastivität in der Grammatik, in: Helbig, Gerhard u.a. (Hg.), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Hg. Burkhardt, Armin u.a., Band 19.1), Berlin – New York, Walter de Gruyter, S. 195-204
- Brill, Lili Marlen / Techmer, Marion (2008): deutsch üben - Taschentrainer. Artikel, Ismaning, Hueber
- Brinitzer, Michaela / Damm, Verena (1999): Grammatik sehen. Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache, Ismaning, Hueber
- Brinkmann, Hennig (1931): Sprachwandel und Sprachbewegungen in althochdeutscher Zeit (Jenaer Germanistische Forschungen, Hg. Leitzmann, Albert, 18), Jena, Frommann
- Brinkmann, Hennig (1949): Die sprachliche Gestalt, in: Muttersprache. Zeitschrift zur Pflege und Erforschung der deutschen Sprache, Jahrgang 1949, Heft 1, Lüneburg, Heliand, S. 2-25
- Brinkmann, Hennig (1971): Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung, 2., neubearb. u. erw. Aufl., Düsseldorf, Pädagogischer Verlag Schwann
- Brooks, Nelson (1960): Language and Language Learning. Theory and Practice. 2. Aufl., New York, Harcourt, Brace & World
- Brough, Sonia / Docherty, Vincent J. (2000): Langenscheidt Standardgrammatik Englisch. Die Grammatik zum Lernen, Üben und Nachschlagen, Berlin – München – Wien – Zürich – New York, Langenscheidt
- Brzezińska, Agnieszka (2006): Möglichkeiten des Einsatzes von Mnemotechniken zur Steigerung der Lernleistung beim Fremdsprachenlernen am Beispiel des Genuslernens mit Hilfe von Farbe, Diss., Wien
- Brzezińska, Agnieszka (2009): Lernpsychologie und Mnemotechniken beim Fremdsprachenlernen am Beispiel des Artikellernens im DaF-Unterricht (Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Serie B, Band 10, Hg. Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R.), Innsbruck – Wien – Bozen, StudienVerlag

- Bünting, Karl-Dieter (1979): Überlegungen zum Didaktischen an einer Didaktischen Grammatik, in: Bausch, Karl-Richard (Hg.): Beiträge zur didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele (Monographien Linguistik und Kommunikationswissenschaft 45, Hg. Bartsch, Renate u.a.), Königstein / Ts., Scriptor, S. 26-43
- Burkhardt, Armin u.a (Hg.) (2001): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Berlin – New York, Walter de Gruyter
- Buscha, Joachim u.a. (2002): Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene, Ismaning, Hueber
- Busse, Joachim (1993): „der“, „die“ oder „das“? Übungen zum Artikel (deutsch üben, Band 8), Ismaning/München, Verlag für Deutsch
- Bußmann, Hadumod (Hg.) (2008): Lexikon der Sprachwissenschaft, 4., durchges. Aufl., Stuttgart, Alfred Kröner Verlag
- Buttaroni, Susanna (1997): Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen, Ismaning, Hueber
- Butzkamm, Wolfgang (1993): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit - von der Muttersprache zur Fremdsprache, 2., verb.u.erw. Aufl. (Uni-Taschenbücher für Wissenschaft, 1505: Linguistik), Tübingen, Francke
- Çakır, Hasan (2005): Pons Grammatik kurz & bündig Türkisch, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen
- Cherubim, Dieter (Hg.) (1980): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung (Reihe Germanistische Linguistik 24, Hg. Henne, Helmut u.a.), Tübingen, Niemeyer
- Chimara, Ulla-Britta u.a. (2002): Deutsch mit Grips. Lehrwerk für Jugendliche, Stuttgart, Klett
- Chlosta, Christoph u.a. (Hg.) (2008): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 79), Göttingen, Universitätsverlag
- Chlup, Otokar (1964): Vybrané spisy Jana Amose Komenského [Ausgewählte Schriften Jan Amos Komenskýs], svazek III: Nejnovější metoda jazyků [Band III: Linguarum methodus novissima], Praha, Státní Pedagogické Nakladatelství
- Corder, Stephen Pit (1967): The Significance of Learner's Errors, in: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL), Vol. 5, Berlin, Walter de Gruyter, S. 161-170
- Cyffka, Andreas u.a. (2006): Pons Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen

- Da Forno, Iolanda / de Manzini-Himmrich (2002): Große Lerngrammatik Italienisch. Regeln, Anwendungsbeispiele, Tests, Ismaning, Hueber
- Dal, Ingerid (1952): Kurze deutsche Syntax auf historischer Grundlage, Tübingen, Niemeyer
- Dallapiazza, Rosa-Maria u.a. (2005): Tangram aktuell. Band 1 (Niveau A1/A2), Ismaning, Hueber
- Demme, Silke (1993): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur - Die Anwendung fehleranalytischer Erkenntnisse in der didaktischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern (Deutsch als Fremdsprache), in: Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard (Koord.): Themenschwerpunkt Fehleranalyse und Fehlerkorrektur (Fremdsprachen Lehren und Lernen, 22.Jg., Hg. Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard), Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 161-174
- Demme, Silke (2001a): Transfer und Interferenz: Lernprobleme für DaF-Studierende (nicht nur) mit tschechischer Muttersprache, in: Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Beiträge der 28. Jahrestagung DaF vom 1.-3. Juni 2000 in Dortmund (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 58, Hg. Wolff, Armin / Winters-Ohle, Elmar), Regensburg, Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 571-582
- Demme, Silke (2001b): „...über Fehler beim Fremdsprachenlernen sollten wir noch viel mehr erfahren“. Wie DaF-Studierende ihre Erfahrungen im Umgang mit Fehlern beim Fremdsprachenlernen reflektieren, in: Aguado, Karin / Riemer, Claudia (Hg.): Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag, Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Band 15, Hohengehren, Schneider Verlag
- Demme, Silke (2007): „...wo Fehler sind, da ist auch Erfahrung“ (Tschechov) - auch beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen, in: Eßer, Ruth / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht..., Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski, München, Iudicium
- Dengerscherz, Sabine (2005): Spiegelübersetzung als Lernhilfe? Äquivalenz und Kontrast ungarischer Lokalkasus und der deutschen Präpositionen an, auf, aus, bei, in, von, zu. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der Muttersprache bei ungarischen Deutschlernenden und deutschsprachigen Ungarischlernenden, Diss., Wien
- Diamantopoulou, Soi / Lindberg, Nina (1997): Neugriechisch für Anfänger. Arbeitsbuch, 3. Aufl., Ismaning, Hueber
- Diehl, Erika u.a. (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch (Reihe Germanistische Linguistik 220, Hg. Henne, Helmut u.a.), Tübingen, Niemeyer
- Diwald, Gabriele (2008), Grammatikalisierung und Grammatikalisierungsforschung - Einführung und ausgewählte aktuelle Tendenzen (II), in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 45. Jg, Heft 4, München – Berlin, Langenscheidt, S. 216 - 222

- Dinsel, Sabine / Geiger, Susanne (2009): Großes Übungsbuch Grammatik Deutsch, Ismaning, Hueber

- Dittmair, Norbert / Skiba, Romuald (1992): Zweitspracherwerb und Grammatikalisierung. Eine Längsschnittstudie zur Erlernung des Deutschen, in: Leirbukt, Oddleif / Lindemann, Beate (Hg.): Psycholinguistische und didaktische Aspekte des Fremdsprachenlernens (Tübinger Beiträge zur Linguistik 377, Hg. Narr, Gunter), Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 25-61

- Domińczak, Henryk (1992): Ist das Deutsche eine Sprache von Weltgeltung? Zur Motivation, Deutsch als Fremdsprache zu lernen, in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 29. Jg., Heft 1, München – Berlin, Langenscheidt, S. 46-47

- Doyé, Peter (1995): Funktionen und Formen der Leistungsmessung, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3., überarb. u. erw. Aufl., Tübingen – Basel, Francke, S. 277 - 282

- Dreyer, Hilke / Schmitt, Richard (1991): Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik, 2. Aufl., Ismaning – München, Verlag für Deutsch

- Dreyer, Hilke / Schmitt, Richard (2004): Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. Neubearbeitung („Die neue Gelbe“), Ismaning, Hueber

- Dreyer, Hilke / Schmitt, Richard (2009): Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. „Die Gelbe aktuell“, Ismaning, Hueber

- Drilo, Stjepan (1994): Kroatisch Teil 1. Lehrbuch für Anfänger, Heidelberg, Julius Groos Verlag

- Duden 1 (2006): Die deutsche Rechtschreibung (Der Duden in 12 Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache, Band 1), 24., völlig neu bearb. u. erweit. Aufl., Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich, Dudenverlag

- Duden 2 (2001): Das Stilwörterbuch (Der Duden in 12 Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache, Band 2), 8., völlig neu bearb. Aufl., Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich, Dudenverlag

- Duden 4 (1984): Die Grammatik (Der Duden in 12 Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache, Band 4), 4. Aufl., Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich, Dudenverlag

- Duden 4 (1995): Die Grammatik (Der Duden in 12 Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache, Band 4), 5. Aufl., Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich, Dudenverlag

- Duden 4 (1998): Die Grammatik (Der Duden in 12 Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache, Band 4), 6. Aufl., Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich, Dudenverlag

- Duden 4 (2006): Die Grammatik (Der Duden in 12 Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache, Band 4), 7. Aufl., Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich, Dudenverlag
- Duden 7 (2001): Das Herkunftswörterbuch (Der Duden in 12 Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache, Band 7), 3. Aufl., Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich, Dudenverlag
- Duppler, Ríta / Van Nahl, Astrid (2000): Langenscheidts Praktisches Lehrbuch Isländisch. Ein Standardwerk für Anfänger, Berlin – München, Langenscheidt
- Dusilová, Doris u.a (2000): Sprechen Sie Deutsch? Učebnice němčiny pro střední a jazykové školy [Lehrbuch der deutschen Sprache für Mittelschulen und Sprachschulen], 1. Band, Praha, Polyglot nakladatelství
- Dusilová, Doris u.a. (o. J.) : Cvičebnice německé gramatiky. Příklady k základním gramatickým jevům s řešením [Übungsbuch zur deutschen Grammatik. Beispiele zu grundlegenden grammatischen Erscheinungen mit Lösungen], Praha, Polyglot nakladatelství
- Edmondson, Willis J. (1993): Warum haben Lehrerkorrekturen manchmal negative Auswirkungen?, in: Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard (Koord.): Themenschwerpunkt Fehleranalyse und Fehlerkorrektur (Fremdsprachen Lehren und Lernen, 22.Jg., Hg. Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard), Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 57-75
- Eisenberg, Peter (1994): Grundriß der deutschen Grammatik, 3., überarb. Aufl., Stuttgart – Weimar, Verlag J. B. Metzler
- Eisenberg, Peter (2006): Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort, 3., durchges. Aufl., Stuttgart – Weimar, Verlag J. B. Metzler
- Engel, Ulrich (1983): Wider den leichtfertigen Sprachvergleich. Zum Verhältnis von Grammatikmodell und kontrastiver Beschreibung: Ansätze zur Problematisierung, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 9, Hg. Wierlacher, Alois u.a., München, Hueber, S. 85-95
- Engel, Ulrich (1990a): Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos 1988, 888 Seiten, DM 68,-, vorgestellt von Ulrich Engel, Mannheim, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 16, Hg. Wierlacher, Alois u.a., München, Iudicum, S. 154-163
- Engel, Ulrich (1990b): Grammatiken eines Jahrzehnts. Einführung in den thematischen Teil, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 16, Hg. Wierlacher, Alois u.a., München, Iudicum, S. 141-146
- Engel, Ulrich (1996): Deutsche Grammatik, 3., korr. Aufl., Heidelberg, Julius Groos Verlag
- Engel, Ulrich (2004): Deutsche Grammatik. Neubearbeitung, München, Iudicum

- Engel, Ulrich / Tertel, Rozemaria K. (1993): Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache. Die Regeln der deutschen Gebrauchssprache in 30 gemeinverständlichen Kapiteln - mit Texten und Aufgaben, München, Iudicium
- Engelen, August (1902): Grammatik der neuhochdeutschen Sprache. Neu bearbeitet unter Mitwirkung von Hermann Jantzen, 5. Aufl., Berlin (Reprografischer Nachdruck 1972, Hildesheim, Olms)
- Eppert, Franz (1992): Wie brauchbar ist „Ge-“ als Artikelindikator?, in: Zielsprache Deutsch. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft, 23.Jg., 3/92, Ismaning, Hueber, S. 148-152
- Eppert, Franz (1996): Wie brauchbar ist „-nis“ als Genus- und Artikelindikator?, in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 33. Jg, Heft 1, München – Berlin, Langenscheidt, S. 15-18.
- Erben, Johannes (1966): Abriss der deutschen Grammatik, 9., unveränderte Aufl., München, Max Hueber Verlag
- Erben, Johannes (1980): Deutsche Grammatik. Ein Abriss, 12. Aufl., München, Max Hueber Verlag
- Ernst, Peter (2004): Germanistische Sprachwissenschaft (UTB 2541), Wien, WUV / Facultas
- Fabricius-Hansen, Cathrine (1983): `Deutsche Grammatik für Ausländer´ - oder kontrastive Grammatik?, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Hg. Wierlacher, Alois u.a., Band 9, München, Hueber, S. 119-131
- Faistauer, Renate (2004): Materialheft zum Vorbereitungsseminar für Österreichische Auslandslektor/inn/en. III: Schreibwerkstatt, Wien
- Fandrych, Christian / Tallowitz, Ulrike (2005): Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch in 99 Schritten, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen
- Fišarová, Olga / Zbranková, Milena (2006): Deutsch mit Max. Němčina pro základní školy a víceletá gymnázia (A 1, druhý cizí jazyk) [Deutsch für Hauptschulen und mehrjährige Gymnasien (A 1, zweite Fremdsprache)], Učebnice [Lehrbuch], Plzeň, Nakladatelství Fraus
- Fleischer, Wolfgang (1967): Zur Funktion des Artikels in der deutschen Sprache der Gegenwart, in: Germanica Wratislaviensia XI (Acta Universitatis Wratislaviensis, No 60), Wrocław, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, S. 131-160
- Földes, Csaba (1994): Deutsch als Fremdsprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa - Überlegungen zu Bestand und Bedarf, in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 31. Jg, Heft 1, München – Berlin, Langenscheidt, S. 3-12
- Frey, Evelyn (2004): Grammatik von A bis Z. Grundstufe Deutsch, Stuttgart, Klett

- Frey, Evelyn / Dittrich, Roland (2006): Übungsgrammatik Sequenzen Deutsch als Fremdsprache, Berlin, Cornelsen

- Fuchs, Birgit Maria (1998): Über die Motivation tschechischer Studentinnen und Studenten, Deutsch bzw. Germanistik zu studieren. Eine Beispielstudie an der nordböhmischen Universität J. E. Purkyně in Ústí nad Labem, in: Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 25. Jg, Nr. 6, Hg. DAAD / FaDaF), München, Iudicium, S. 679-684

- Funatsu-Böhler, Kayo (2006): Pons Grammatik kurz & bündig Japanisch, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen

- Funk, Hermann (1993): Grammatik lernen lernen - autonomes Lernen im Grammatik-Unterricht, in: Harden, Theo / Marsh, Clíona (Hg.): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? München, Iudicium, S. 138-157

- Funk, Hermann (1995): Grammatikvermittlung in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken. Historische und aktuelle Perspektiven, in: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hg.): Perspektiven des Grammatikunterrichts (Tübinger Beiträge zur Linguistik 404, Hg. Narr, Gunter), Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 29-46

- Funk, Hermann u.a. (2002): genial. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche, Berlin – München, Langenscheidt

- Funk, Hermann u.a. (2006): studio d. Deutsch als Fremdsprache, Berlin, Cornelsen

- Funk, Hermann / Koenig, Michael (1990): Symbole im Grammatikunterricht – Grammatikvisualisierung und Interaktion, in: Gross, Harro / Fischer, Klaus (Hg.): Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik, Hg. Müller, Bernd-Dietrich / Neuner, Gerhard, Band 8), München, Iudicium, S. 163-171

- Funk, Hermann / Koenig, Michael (1991): Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1 (Fernstudienprojekt des DIFF, der GhK und des GI zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Hg. Neuner, Gerhard), Berlin – München, Goethe-Institut / Langenscheidt

- Gabriel-Kamminga, Mirjam / Roodzant, Johanna (2004): Pons Grammatik kurz & bündig Niederländisch, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen

- Gallmann, Peter / Sitta, Horst (2001): Deutsche Grammatik, 3., korr. Aufl., Zürich, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

- Gatzlaff-Hälsig, Margot (2003): Grammatischer Leitfaden des Hindi, 5., aktualis. Aufl., Hamburg, Helmut Buske Verlag

- Gerngroß, Günter u.a. (1999): Grammatik kreativ, Berlin – München – Wien – Zürich – New York, Langenscheidt

- Glück, Helmut (Hg.) (1993): Metzler-Lexikon Sprache, Stuttgart – Weimar, Verlag W.B. Metzler
- Glück, Helmut (Hg.) (2000): Metzler-Lexikon Sprache, 2., überarb. u. erweit. Aufl., Stuttgart – Weimar, Verlag W.B. Metzler
- Glück, Helmut (Hg.) (2005): Metzler-Lexikon Sprache, 3., neubearb. Aufl., Stuttgart – Weimar, Verlag W.B. Metzler
- Gnutzmann, Klaus / Kiffe, Marion (1993): Mündliche Fehler und Fehlerkorrekturen im Hochschulbereich. Zur Einstellung von Studierenden der Anglistik, in: Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard (Koord.): Themenschwerpunkt Fehleranalyse und Fehlerkorrektur (Fremdsprachen Lehren und Lernen, 22.Jg., Hg. Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard), Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 91-108
- Goebel, Hans u.a. (Hg.) (1997): Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Hg. Burkhardt, Armin u.a., Band 12.1 u. 2), Berlin – New York, Walter de Gruyter
- Götz, Dieter u.a. (Hg.) (2008): Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen. Neubearbeitung, Berlin – München – Wien – Zürich – New York, Langenscheidt
- Götz, Dieter / Wellmann, Hans (Hg.) (2007): Langenscheidt Taschenwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Lernerwörterbuch für Einsteiger. Neubearbeitung, Berlin – München – Warschau – Wien – Zürich – New York, Langenscheidt
- Götz, Dieter / Wellmann, Hans (Hg.) (2009): Langenscheidt Power Wörterbuch Deutsch. Völlige Neuentwicklung, Berlin – München – Warschau – Wien – Zürich – New York, Langenscheidt
- Götze, Lutz u.a. (1979): Lehrschwierigkeiten im Fach Deutsch als Fremdsprache (Projektgruppe Lehrschwierigkeiten im Fach Deutsch als Fremdsprache 9), München, Goethe-Institut
- Götze, Lutz (1991): Grammatik und Kommunikation – ein Widerspruch?, in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 28. Jg, Heft 3 München – Berlin, Langenscheidt, S. 161-163
- Götze, Lutz (2001): Linguistische und didaktische Grammatik, in: Helbig, Gerhard u.a. (Hg.), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Hg. Burkhardt, Armin u.a., Band 19.1), Berlin – New York, Walter de Gruyter, S. 187-194
- Götze, Lutz / Hess-Lüttich, Ernest W.B. (2004): Grammatik der deutschen Sprache, Köln, Karl-Müller-Verlag
- Götze, Lutz / Pommerin, Gabriele (1995): Deutsch als Fremdsprache, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3., überarb. u. erw. Aufl., Tübingen – Basel, Francke, S. 355-360

- Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hg.) (1995): Perspektiven des Grammatikunterrichts (Tübinger Beiträge zur Linguistik 404, Hg. Narr, Gunter), Tübingen, Gunter Narr Verlag
- Griesbach, Heinz (1986): Neue deutsche Grammatik, Berlin – München, Langenscheidt
- Griesbach, Heinz (1993): Kleines Lexikon zur deutschen Grammatik: Deutsch als Fremdsprache, München, Iudicium
- Grimm, Hans-Jürgen (1971): Synonymische Beziehungen zwischen einigen Artikelwörtern der deutschen Sprache, in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 8. Jg, Heft 5, Leipzig, Herder-Institut, S.262-268
- Grimm, Hans-Jürgen (1979): Einige Vorüberlegungen für eine „konfrontationsfreundliche“ Beschreibung des Artikelgebrauchs im Deutschen, in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 16. Jg, Heft 1, Leipzig, Herder-Institut, S.1-8
- Grimm, Hans-Jürgen (1983): Untersuchungen zum Artikelgebrauch im Deutschen. Ein Beitrag zur linguistischen Fundierung des Deutschunterrichts für Ausländer, Diss. B, Leipzig
- Grimm, Hans-Jürgen (1985): Einige Ergebnisse und Schlußfolgerungen aus Tests zum deutschen Artikelgebrauch, in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 22. Jg., Heft 3, Leipzig, Herder-Institut, S. 157-161
- Grimm, Hans-Jürgen (1986): Untersuchungen zum Artikelgebrauch im Deutschen (Linguistische Studien, o.A.), Leipzig, Verlag Enzyklopädie
- Grimm, Hans-Jürgen (1992): Lexikon zum Artikelgebrauch, 3., durchges. Aufl., Leipzig – Berlin – München, Langenscheidt / Verlag Enzyklopädie
- Grimm, Hans-Jürgen / Heinrich, Gertraud (1976): Der Artikel, 2., durchges. Aufl., Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie
- Grimm, Hans-Jürgen / Kempster, Fritz (1989): Kleine deutsche Artikellehre für Ausländer. Regeln und Übungen, Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie
- Grimm, Hans-Jürgen / Kempster, Fritz (1992): Kleine deutsche Artikellehre. Ein Übungsbuch, 2., überarbeitete Aufl., Leipzig – Berlin – München, Langenscheidt / Verlag Enzyklopädie
- Gross, Harro (1990): Textlinguistik im Hochschulunterricht DaF, in: Gross, Harro / Fischer, Klaus (Hg.): Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (Studim Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik, Hg. Müller, Bernd-Dietrich / Neuner, Gerhard, Band 8), München, Iudicium S. 105-122
- Gross, Harro / Fischer, Klaus (Hg.) (1990): Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (Studim Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik, Hg. Müller, Bernd-Dietrich / Neuner, Gerhard, Band 8), München, Iudicium

- Haarmann, Harald (2002a): Kleines Lexikon der Sprachen. Von Albanisch bis Zulu, 2., überarb. Aufl. (beck'sche Reihe 1432), München, C. H. Beck
- Haarmann, Harald (2002b): Sprachenalmanach. Zahlen und Fakten zu allen Sprachen der Welt, Frankfurt – New York, Campus Verlag
- Hall, Karin / Scheiner, Barbara (1995): Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene, Ismaning, Verlag für Deutsch
- Harden, Theo / Marsh, Clíona (Hg.) (1993): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? München, Iudicium
- Hartmann, Dietrich u.a. (Hg.) (1978): Sprache in Gegenwart und Geschichte. Festschrift für H. M. Heinrichs zum 65. Geburtstag, Köln – Wien, Böhlau
- Hartmann, Dietrich (1978): Verschmelzungen als Varianten des bestimmten Artikels? Zur Semantik von Äußerungen mit präpositionalen Gefügen im Deutschen, in: Hartmann, Dietrich u.a. (Hg.): Sprache in Gegenwart und Geschichte. Festschrift für H. M. Heinrichs zum 65. Geburtstag, Köln – Wien, Böhlau, S. 68-81
- Hecht, Karlheinz / Green, Peter S. (1993): Muttersprachliche Interferenz beim Erwerb der Zielsprache Englisch in Schülerproduktionen aus Deutschland, Frankreich, Italien, Schweden und Ungarn, in: Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard (Koord.): Themenschwerpunkt Fehleranalyse und Fehlerkorrektur (Fremdsprachen Lehren und Lernen, 22.Jg., Hg. Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard), Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 35-56
- Hegedüs, Rita (2006): Pons Grammatik kurz & bündig Ungarisch, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen
- Heidermann, Werner (2000): Testheft zum Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik (Dreyer / Schmitt 2004), Ismaning, Hueber
- Heidolph, Karl Erich u.a. (1981): Grundzüge einer deutschen Grammatik, Berlin, Akademie-Verlag
- Heinemann, Wolfgang / Viehweger, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung (Reihe Germanistische Linguistik, Hg. Henne, Helmut u.a., Band 115), Tübingen, Niemeyer
- Heinrichs, Heinrich Matthias (1954): Studien zum bestimmten Artikel in den germanischen Sprachen (Beiträge zur deutschen Philologie, Hg. W. Mitzka, 1), Gießen, Wilhelm Schmitz Verlag
- Helbig, Gerhard (1968a): Zum Funktionsbegriff in der modernen Linguistik, in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 5. Jg., Heft 5, Leipzig, Herder-Institut, S. 274-287
- Helbig, Gerhard (1968b): Zum Problem der Wortarten in einer deutschen Grammatik für Ausländer, in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 5. Jg., Heft 1, Leipzig, Herder-Institut, S. 1-19

- Helbig, Gerhard (1972): Zum Verhältnis von Grammatik und Fremdsprachenunterricht, in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 9. Jg., Heft 1, Leipzig, Herder-Institut, S. 10-18
- Helbig, Gerhard (1987): Starre Regeln oder kommunikative Orientierung des Fremdsprachenunterrichts?, in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 24. Jg., Heft 1, Leipzig, Herder-Institut, S. 65-67
- Helbig, Gerhard (1993): Wieviel Grammatik braucht der Mensch?, in: Harden, Theo / Marsh, Clíona (Hg.): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? München, Iudicium, S. 19-29
- Helbig, Gerhard (1997): Grammatik und Lexikon (Sitzungsberichte der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Philologisch-historische Klasse, Band 135, Heft 5), Leipzig, Verlag der Sächsischen Akademie der Wissenschaften
- Helbig, Gerhard (1999): Was ist und was soll eine Lern(er)-Grammatik?, in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 36. Jg., Heft 2, München – Berlin, Langenscheidt, S. 103-112
- Helbig, Gerhard u.a. (Hg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Hg. Burkhardt, Armin u.a., Band 19. 1 u. 2), Berlin – New York, Walter de Gruyter
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (1972): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (1974): Kurze deutsche Grammatik für Ausländer, Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (1981): Deutsche Übungsgrammatik, 2. durchges. Aufl., Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (1992): Leitfaden der deutschen Grammatik, 7., durchges. Aufl. (bis 6. Aufl., 1990: „Kurze deutsche Grammatik für Ausländer“, s. 1974, 1. Aufl.), Leipzig – Berlin – München, Langenscheidt / Verlag Enzyklopädie
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (2000): Übungsgrammatik Deutsch (zuvor: „Deutsche Übungsgrammatik“, s. 1981, 2. Aufl.), Berlin – München – Wien – Zürich – New York, Langenscheidt
- Helbig, Gerhard / Buscha, Joachim (2005): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Neubearbeitung, Leipzig - Berlin - München, Langenscheidt / Verlag Enzyklopädie
- Hengesbach, Martin (1990): Artikelwörter und ihre satzsemantische Funktion, in: Zielsprache Deutsch. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft, 21. Jg., 2/90, Ismaning, Hueber, S. 2-10

- Hennig, Mathilde (2008): Grammatikbenutzungsforschung, in: Zeitschrift für germanistische Linguistik. Deutsche Sprache in Gegenwart und Geschichte, Hg. Ágel, Vilmos u. a., 36.2, Berlin, Walter de Gruyter, S. 266-269
- Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard (Koord.) (1993): Themenschwerpunkt Fehleranalyse und Fehlerkorrektur (Fremdsprachen Lehren und Lernen, 22.Jg., Hg. Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard), Tübingen, Gunter Narr Verlag
- Hering, Axel / Matussek, Magdalena / Perlmann – Balme, Michaela (2005): em-Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache, Ismaning, Hueber
- Hering, Axel / Matussek, Magdalena / Perlmann – Balme, Michaela (2009): Deutsch als Fremdsprache. Übungsgrammatik für die Mittelstufe, Ismaning, Hueber (= Hering u.a. 2005)
- Heringer, Hans Jürgen (1995): Grammatik und Stil. Praktische Grammatik des Deutschen, Berlin, Cornelsen
- Heringer, Hans Jürgen (2001): Fehlerlexikon Deutsch als Fremdsprache. Aus Fehlern lernen: Beispiele und Diagnosen, Berlin, Cornelsen
- Hessky, Regina (1994): Der Sprachvergleich als Hilfe beim Grammatiklernen, in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 31. Jg, Heft 1, München – Berlin, Langenscheidt, S. 20-24
- Hielscher, Andrea u.a. (2003): Deutsch-tschechisches Fehlerlexikon, Praha, Nakladatelství Kvarta
- Himmelmann, Nikolaus P. (1997): Deiktikon, Artikel, Nominalphrase. Zur Emergenz syntaktischer Strukturen (Linguistische Arbeiten, Hg. Altmann, Hans u.a., 362), Tübingen, Niemeyer
- Hodler, Werner (1954): Grundzüge einer germanischen Artikellehre (Germanische Bibliothek, 3. Reihe), Heidelberg, Winter
- Hoffmann, Hans G. / Hoffmann, Marion (2001): Große Lerngrammatik Englisch. Regeln, Anwendungsbeispiele, Tests, Ismaning, Hueber
- Hoffmann, Ludger (Hg.) (2007): Handbuch der deutschen Wortarten, Berlin – New York, de Gruyter
- Holweck, Agnes / Trust, Bettina (2008): Spielerisch Deutsch lernen. Wortschatz und Grammatik. Deutsch als Zweitsprache / Fremdsprache (Lernstufe 1), Ismaning, Hueber
- Höppnerová, Věra u.a. (1980): Němčina pro jazykové školy („der – die – das“) [Deutsch für Sprachschulen], 5. Aufl., Praha, Státní Pedagogické Nakladatelství
- Höppnerová, Věra (2003a): Begleiter. Übungsgrammatik zum Lehrbuch Deutsch für Gymnasien, Praha, Scientia

- Höppnerová, Věra (2003b): Deutsch an der Uni (Němčina pro vysoké školy), o. O., ekopress
- Hüllen, Werner (1992): Kognitive Linguistik – eine Möglichkeit für den Grammatikunterricht. Ein neuer Vorschlag zur Lösung eines alten Problems, in: Barrera-Vidal u.a. (Hg.): Grammatica vivat. Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema „Fremdsprachengrammatik“. In memoriam Hartmut Kleineidam (Tübinger Beiträge zur Linguistik 365, Hg. Narr, Gunter), Tübingen, Narr, S.15-30
- Huneke, Hans-Werner / Steinig, Wolfgang (2000): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 2., überarb. u. erw. Aufl. (Grundlagen der Germanistik 34, hg. Besch, Werner / Steinecke, Hartmut), Berlin, Schmidt
- Ifrah, Georges (1992): Die Zahlen. Die Geschichte einer großen Erfindung, Frankfurt a. M. – New York, Campus Verlag
- Janich, Nina / Greule, Albrecht (Hg.) (2002): Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch, Tübingen, Gunter Narr Verlag
- Jankásková, Miluše u.a. (2008): Macht mit! Učebnice němčiny pro základní školy a víceletá gymnázia. Druhý cizí jazyk (1. díl, A 1) [Lehrbuch der deutschen Sprache für Hauptschulen und mehrjährige Gymnasien. Zweite Fremdsprache (1. Teil, A 1)], Kniha pro žaka [Kursbuch] sowie Pracovní sešit [Arbeitsbuch], Praha, Nakladatelství Polyglot
- Jin, Friederike u.a. (2007): prima. Němčina – druhý cizí jazyk [Deutsch – zweite Fremdsprache], Učebnice [Lehrbuch], Plzeň, Nakladatelství Fraus
- Jude, Wilhelm K. (1975): Deutsche Grammatik. Neufassung Rainer F. Schönhaar, Braunschweig, Georg Westermann Verlag
- Juhász, János (1970): Probleme der Interferenz (Sprachen der Welt), München, Hueber
- Jung, Lothar (1993): Fremdsprachenunterricht ohne Grammatik? - Nein, danke!, in: Harden, Theo / Marsh, Clíona (Hg.): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? München, Iudicium, S. 107-118
- Jung, Walter (1990): Grammatik der deutschen Sprache, 10., neubearb. Aufl., Mannheim – Leipzig, Bibliographisches Institut
- Kacowsky, Walter (1973): Better English. Lehr- und Übungsbuch zur Grundgrammatik des Englischen, 8. Aufl., Salzburg, Salzburger Jugend-Verlag
- Kaeding, Friedrich Wilhelm (1897/98): Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache, Steglitz bei Berlin
- Kars, Jürgen / Häussermann, Ulrich (1988): Grundgrammatik Deutsch, Frankfurt am Main – Wien – Aarau, Diesterweg – Österreichischer Bundesverlag – Sauerländer

- Kettnerová, Drahomíra / Tesařová, Lea (1998): Německý od Adama, Band 1 B, Plzeň, Nakladatelství Fraus
- Kettnerová, Drahomíra / Tesařová, Lea (2002): Deutsch eins, zwei. Band 1 (němčina pro začátečníky [Deutsch für Anfänger]), Plzeň, Nakladatelství Fraus
- Kharma, Nayef (1981): Analysis of the errors committed by Arab University students in the use of the English definite / indefinite articles, in: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL), Vol. 19/4, Heidelberg, Julius Groos, S. 333-345
- Kielhöfer, Bernd (1975): Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern (Skripten Linguistik und Kommunikationswissenschaft, 14), Kronberg, Ts., Scriptor
- Kielhöfer, Bernd (1993): „Können Sie mir bitte erklären, was hier falsch ist?!“ Zum Problem von Fehlererklärungen, in: Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard (Koord.): Themenschwerpunkt Fehleranalyse und Fehlerkorrektur (Fremdsprachen Lehren und Lernen, 22.Jg., Hg. Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard), Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 149-160
- Kim, Hae-Saeng (1993): Die Rolle der Pronomina und Artikel beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, Diss., Wien 1993
- Kleineidam, Hartmut (1979): Referenzgrammatik für Fremdsprachenlerner: Didaktische oder Linguistische Grammatik?, in: Bausch, Karl-Richard (Hg.): Beiträge zur didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele (Monographien Linguistik und Kommunikationswissenschaft 45, Hg. Bartsch, Renate u.a.), Königstein / Ts., Scriptor, S. 188-205
- Kleineidam, Hartmut / Raupach, Manfred (1995): Grammatiken, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3., überarb. u. erw. Aufl., Tübingen – Basel, Francke, S. 298-301
- Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19 (Fernstudienprojekt des DIFF, der GhK und des GI zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Hg. Neuner, Gerhard), Berlin – München, Goethe-Institut / Langenscheidt
- Kleppin, Karin (2001): Formen und Funktionen von Fehleranalyse, -korrektur und -therapie, in: Helbig, Gerhard u.a. (Hg.), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Hg. Burkhardt, Armin u.a., Band 19.2), Berlin – New York, Walter de Gruyter, S. 986-994
- Kleppin, Karin / Königs, Frank G. (1993): Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur – Lernerurteile im (interkulturellen) Vergleich, in: Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard (Koord.): Themenschwerpunkt Fehleranalyse und Fehlerkorrektur (Fremdsprachen Lehren und Lernen, 22.Jg., Hg. Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard), Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 76-90

- Köbler, Gerhard (1991): Althochdeutsch – neuhochdeutsch – lateinisches Wörterbuch, 3. Aufl., Teil 1 (Arbeiten zur Rechts- und Sprachwissenschaft 20/1, Gießen-Lahn, Arbeiten zur Rechts- und Sprachwissenschaft Verlag)
- Kočí, Jiří u.a. (1992): Tschechische Grammatik (Die Prinzipien im Vergleich zum Deutschen und Lateinischen), in: Moderne Sprachen. Zeitschrift des Verbandes der österreichischen Neuphilologen, Heft 1992/6, Wien, S. 38-41
- Kolde, Gottfried (1989): Der Artikel in deutschen Sachverhaltsnominalen (Reihe Germanistische Linguistik 96, Hg. Henne, Helmut u.a.), Tübingen, Niemeyer
- König, Ekkehard (1983): Zur Wahl eines geeigneten Modells für kontrastive Grammatiken, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 9, Hg. Wierlacher, Alois u.a., München, Hueber, S. 96-104
- König, Werner (2004): dtv-Atlas Deutsche Sprache, 14., durchges. u. aktualis. Aufl., München, Deutscher Taschenbuch Verlag
- Königs, Frank G. (1995a): Fehlerkorrektur, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3., überarb. u. erw. Aufl., Tübingen – Basel, Francke, S. 268-272
- Kopp, Gabriele / Büttner, Siegfried (2004): Planet. Deutsch für Jugendliche, Pracovní sešit [Arbeitsbuch] 1, Ismaning, Hueber
- Kopp, Gabriele / Frölich, Konstanze (2001): Pingpong Neu. Dein Deutschbuch (Arbeitsbuch, 1), Ismaning, Hueber
- Kordes, Hagen (1993): Aus Fehlern lernen, in: Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard (Koord.): Themenschwerpunkt Fehleranalyse und Fehlerkorrektur (Fremdsprachen Lehren und Lernen, 22.Jg., Hg. Henrici, Gert / Zöfgen, Ekkehard), Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 15-34
- Krámský, Jiří (1972): The article and the concept of definiteness in language (Janua linguarum – series minor 125, hg. Schooneveld, C. H.), The Hague – Paris, Mouton
- Krause, Erich-Dieter (2004): Lehrbuch der indonesischen Sprache, 6., überarb. u. aktualis. Aufl., Hamburg, Helmut Buske Verlag
- Krause, Wolfgang (1968): Handbuch des Gotischen, 3., überarb. Aufl. (Handbücher für das Studium der Germanistik XXII, Hg. Fromm, Hans / Rupp, Heinz), München, Verlag C. H. Beck
- Krumm, Hans-Jürgen (1979): Welche didaktische Grammatik braucht der Fremdsprachenlerner?, in: Bausch, Karl-Richard (Hg.): Beiträge zur didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele (Monographien Linguistik und Kommunikationswissenschaft 45, Hg. Bartsch, Renate u.a.), Königstein / Ts., Scriptor, S. 83-97
- Krumm, Hans-Jürgen (1983): Fremdsprachenpraxis und Sprachvergleich. Einführung in den thematischen Teil, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 9, Hg. Wierlacher, Alois u.a., München, Hueber, S. 68-72

- Krumm, Hans-Jürgen (1988): Grammatik im kommunikativen Deutschunterricht. Konsequenzen für eine didaktische Grammatik und für das Lehrverhalten, in: Dahl, Johannes / Weis, Brigitte (Hg.): Grammatik im Unterricht. Expertisen und Gutachten zum Projekt „Grammatik im Unterricht“ des Goethe-Instituts München, München, Goethe-Institut, S. 5-44

- Krumm, Hans-Jürgen (1990): „Ein Glück, daß Schüler Fehler machen!“ Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht, in: Leupold, Eynar / Petter, Yvonne (Hg.), Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch zum 60. Geburtstag (Tübinger Beiträge zur Linguistik, Hg. Narr, Gunter, Band 353), Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 99-105

- Krumm, Hans-Jürgen (1998): „Wieso DIE Tür, DAS Fenster - beides ist Loch in Mauer“. Zur Rolle der Kognition beim Fremdsprachenlehren und -lernen, in: Bausch, Karl-Richard u.a. (Hg.): Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Hg. Bredella, Lothar u.a.), Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 114-122

- Krumm, Hans-Jürgen (2004a): Die Zukunft der deutschen Sprache nach der Erweiterung der Europäischen Union, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 30 (Sprachenpolitik), Hg. Wierlacher, Alois u.a., München, Iudicium, S. 163-181

- Krumm, Hans-Jürgen (2004b): Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit, in: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Hg. Bredella, Lothar u.a.), Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 105-112

- Krumm, Hans-Jürgen (2008a): Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich, in: ÖdaF-Mitteilungen. Informationen des Vereins „Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache / Zweitsprache, 24. Jg., Heft 2, 2/2008, S. 7-15

- Krumm, Hans-Jürgen (2008b): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Ziele, Wirkungen und Nebenwirkungen, in: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 38: Sprachen lernen. Theorien und Modelle, München, GI / Hueber, S. 26-28

- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Mehrsprachigkeit und die Rolle der deutschen Sprache (I + II), in: Cizí jazyky 53, 3 + 4, Plzeň, Nakladatelství Fraus, S. 75-78 + 121-124

- Kunkel-Razum, Kathrin u.a. (2007): Hueber Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Das einsprachige Wörterbuch für Kurse der Grund- und Mittelstufe, 2. Aufl., Ismaning – Mannheim, Hueber - Dudenverlag

- Latour, Bernd (1997): Deutsche Grammatik in Stichwörtern, Stuttgart - München – Düsseldorf – Leipzig, Ernst Klett Verlag – Edition Deutsch

- Laudut, Nicole (2006): Große Lerngrammatik Französisch. Regeln, Anwendungsbeispiele, Tests, Ismaning, Hueber
- Legenhausen, Lienhard (1995): Abweichungsphänomene als Unterrichtsgegenstände. Zum systematisch-bewussten Umgang mit Grammatikfehlern und interimsprachlichen Regeln, in: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hg.): Perspektiven des Grammatikunterrichts (Tübinger Beiträge zur Linguistik 404, Hg. Narr, Gunter), Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 285-302
- Leirbukt, Oddleif / Lindemann, Beate (Hg.): Psycholinguistische und didaktische Aspekte des Fremdsprachenlernens (Tübinger Beiträge zur Linguistik 377, Hg. Narr, Gunter), Tübingen, Gunter Narr Verlag
- Lemcke, Christiane u.a. (2002): Berliner Platz 1. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Niveau A1, Berlin – München – Wien – Zürich – New York, Langenscheidt
- Lemcke, Christiane / Rohrmann, Lutz (2006): Grammatik Intensivtrainer A1+A2, Berlin – München – Wien – Zürich – New York, Langenscheidt
- Linke, Angelika u.a. (2004): Studienbuch Linguistik, 5., erweit. Aufl. (Reihe Germanistische Linguistik 121, Hg. Burkhardt, Armin u.a.), Tübingen, Niemeyer
- Löbner, Sebastian (1986): In Sachen Nullartikel, in: Linguistische Berichte. Forschung – Information – Diskussion, Heft 101, Hg. Grewendorf, Günther / von Stechow, Arnim, Opladen, Westdeutscher Verlag, S. 64-65
- Luscher, Renate (2005): Übungsgrammatik für Anfänger Deutsch als Fremdsprache, Ismaning, Hueber
- Maher, Moustafa (1983): Schwerpunkte einer deutsch-arabischen kontrastiven Grammatik, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 9, Hg. Wierlacher, Alois u.a., München, Hueber, S. 164-180
- Mäkelä, Magnus (2006): Pons lernen & üben Finnisch. Der direkte Weg zur Sprache, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen
- Martinaş, Corina (2006): Pons lernen & üben Rumänisch. Der direkte Weg zur Sprache, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen
- Marx, Nicole (2008): Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik, in: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 38: Sprachen lernen. Theorien und Modelle, München, GI / Hueber, S. 19-25
- Meier, Helmut (1978): Deutsche Sprachstatistik. Erster und zweiter Band, 2. erw. u. verb. Aufl., Hildesheim – New York, Georg Olms Verlag
- Meinecke, Eckhard / Schwerdt, Judith (2001): Einführung in das Althochdeutsche (UTB 2167), Paderborn – München – Wien – Zürich, Schöningh

- Meinert, Roland (1989): Die deutsche Deklination und ihre didaktischen Probleme (Studien Deutsch, Hg. Krusche, Dietrich / Weinrich, Harald, Bd. 7), München, Iudicium
- Menzel, Barbara / Tamaoka, Katsuo (1995): Der? Die?? Das??? Genuszuweisung bei Anfängern: Zufall, Pauken oder Strategie?, in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 32. Jg., Heft 1, München – Berlin, Langenscheidt, S. 12-22
- Mika, Egmont (2005): Formeln und Routinen. Zum Genuserwerb italienischer, portugiesischer und spanischer Gastarbeiter mit Deutsch als Zweitsprache (Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Germanistica Upsaliensia 48, Hg. Krohn, Dieter), Uppsala, Uppsala Universitet
- Morgado Kessler, Isabel (2005): Pons Grammatik kurz & bündig Portugiesisch, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen
- Moriena, Claudia / Genschow, Karen (2004): Große Lerngrammatik Spanisch. Regeln, Anwendungsbeispiele, Tests, Ismaning, Hueber
- Motta, Giorgio u.a. (2006): direkt. Němčina pro střední školy [Deutsch für Mittelschulen], Band 1, Praha, Klett nakladatelství
- Mozer, Isolde (2008): Der Artikel, die Artikelunlust, das Artikellernen. Ein methodischer Vorschlag zur Grammatik, in: Chlosta, Christoph u.a. (Hg.): Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 79), Göttingen, Universitätsverlag, S. 109-124
- Neumann, Reinulf (1967): Der bestimmte Artikel *ther* und *thie* und seine Funktionen im althochdeutschen Tatian (Beiträge zur deutschen Philologie, Hg. Heinrichs, H. M., Band 37), Gießen, Wilhelm Schmitz Verlag
- Neuner, Gerd u.a. (1986): Deutsch aktiv neu. Lehrbuch 1A. Ein Lehrwerk für Erwachsene, Berlin – Wien – München – Zürich – New York, Langenscheidt
- Neuner, Gerhard (Hg.) u.a. (2008): deutsch.com. Deutsch als Fremdsprache, Pracovní sešit [Arbeitsbuch] 1, Ismaning, Hueber
- Nickel, Gerhard (Hg.) (1972): Fehlerkunde, Berlin, Cornelsen / Velhagen & Clasing
- Nickel, Gerhard (1993): Scientific Grammar (SG) vs. Pedagogical Grammar (PG), in: Harden, Theo / Marsh, Cliona (Hg.): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? München, Iudicium, S. 47-55
- Nieder, Lorenz (1995): Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache, Ismaning, Hueber
- Okamura, Saburo (2005): Kann man den japanischen Lernern das Genus verständlich machen?, in: van Leewen, Eva C. (Hg.): Sprachenlernen als Investition in die Zukunft, Tübingen, Narr, S. 145-156

- Oomen, Ingelore (1977): Determination bei generischen, definiten und indefiniten Beschreibungen im Deutschen (Linguistische Arbeiten 53, Hg. Altmann, Hans u.a.), Tübingen, Niemeyer
- Oubouzar, Erika (1992): Zur Ausbildung des bestimmten Artikels im Althochdeutschen, in: Desportes, Yvon (Hg.), Althochdeutsch – Syntax und Semantik. Akten des Lyoner Kolloquiums zur Syntax und Semantik des Althochdeutschen (1.-3. März 1990), Lyon, S.69-87
- Panzer, Baldur (1996): Die slavischen Sprachen in Gegenwart und Geschichte. Sprachstrukturen und Verwandtschaft, 2., erweit. u. verb. Aufl. (Heidelberger Publikationen zur Slavistik, A. Linguistische Reihe, Band 3, Hg. Panzer, Baldur), Frankfurt am Main, Peter Lang
- Park, Hye-Sook (2006): Pons lernen & üben Koreanisch. Der direkte Weg zur Sprache, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen
- Pattee, Joseph (1994): Le problème de l'article: sa solution en allemand (Linguistische Arbeiten 322, Hg. Altmann, Hans u.a.), Tübingen, Niemeyer
- Penzl, Herbert (1986): Althochdeutsch. Eine Einführung in Dialekte und Vorgeschichte (Langs Germanistische Lehrbuchsammlung, Hg. Roloff, Hans-Gert, Band 7), Bern – Frankfurt am Main – New York, Peter Lang
- Pérennec, Marie-Hélène (1993): „Was leistet der Null-Artikel, falls es ihn gibt?“, in: Vuillaume, Marcel u.a. (Hg.): Studien zur Syntax und Semantik der Nominalgruppe (Eurogermanistik. Europäische Studien zur deutschen Sprache 2, Hg. Vuillaume, Marcel / Faucher, Eugène), Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 19-40
- Pilarský, Jirí (2004): Zum grammatischen Status des Artikels : Nullartikel vs. Artikellosigkeit, in: Orosz, Magdolna / Albrecht, Terrance (Hg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik, Budapest – Bonn, Gesellschaft ungarischer Germanisten / Deutscher Akademischer Austauschdienst, S. 221-240.
- Plisch de Vega, Stefanie (2006): Pons. Gramatika... ted' to zvladnu [Grammatik... jetzt beherrsch' ich das], Stuttgart, Klett
- Podepřelová, Alena / Zbranková, Milena (2004): Fit in der deutschen Grammatik und Kommunikation (A1 – A2), Plzeň, Nakladatelství Fraus
- Popp, Klaus-Jürgen (Hg.) (1977): Mark Twain in Deutschland, München – Wien, Carl Hanser Verlag
- Povejšil, Jaromir (1989): Bemerkungen zur Theorie und Praxis der kontrastiven Grammatik, in: Brücken. Germanistisches Jahrbuch DDR – ČSSR 1988/89 (Hg. Kelling, Dieter), Prag, Tiskarské závody, S.213-220
- Povejšil, Jaromir (1992): Mluvnice současné němčiny [Grammatik der modernen deutschen Sprache], 2nd reviewed edition, Praha, Academia

- Povejšil, Jaromir (1997): Tschechisch – Deutsch, in: Goebel, Hans u.a. (Hg.): Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, 2. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Hg. Burkhardt, Armin u.a., Band 12.2), Berlin – New York, Walter de Gruyter, S. 1656-1662
- Presslich, Marion (2000): Partitivität und Indefinitheit. Die Entstehung und Entwicklung des indefiniten Artikels in den germanischen und romanischen Sprachen am Beispiel des Deutschen, Niederländischen, Französischen und Italienischen (Europäische Hochschulschriften Reihe 21 – Linguistik 220), Frankfurt am Main – Wien, Lang
- Presch, Gunter (1980): Über Schwierigkeiten zu bestimmen, was als Fehler gelten soll, in: Cherubim, Dieter (Hg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung (Reihe Germanistische Linguistik 24, Hg. Henne, Helmut u.a.), Tübingen, Niemeyer, S. 224-252
- Psarudakis, Hrissovaldis (2001): Der/die/das als Pronomen in einer Theorie der Deixis (Erlanger Studien 125, Hg. Peschel, Dietmar), Erlangen – Jena, Palm&Enke
- Raabe, Horst (1980): Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch, in: Cherubim, Dieter (Hg.): Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung (Reihe Germanistische Linguistik 24, Hg. Henne, Helmut u.a.), Tübingen, Niemeyer, S.61 – 93
- Rampillon, Ute (1995): Grammatik selber lernen? Zur Bedeutung von Lernstrategien und Lerntechniken beim schulischen Fremdsprachenlernen, in: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hg.): Perspektiven des Grammatikunterrichts (Tübinger Beiträge zur Linguistik 404, Hg. Narr, Gunter), Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 85-100
- Reimann, Monika (2005): Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Erklärungen und Übungen, 3. Aufl., Ismaning, Hueber
- Rinas, Karsten (2001a): Wenn Sie sagen: „Ich brauche mehr Deutsch üben“ – dann haben Sie Recht! Programmierte Übung zum Verlernen typisch tschechischer Deutsch-Fehler. Opava, Slezská Univerzita v Opavě
- Rinas, Karsten (2001b): Interferenzfehler deutschsprechender Tschechen. 1. Teil: Negationsfehler, in: Sborník prací filosofické fakulty brněnské univerzity [Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik] 6, 39-80
- Rinas, Karsten (2002): Interferenzfehler deutschsprechender Tschechen. 2. Teil: Verdeckte Fehler, in: Sborník prací filosofické fakulty brněnské univerzity [Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik] 7, 33-93
- Rinas, Karsten (2003a): Fehleranalyse und kommunikative Kompetenz. Zur Konzeption des sprachpraktischen Unterrichts am Beispiel der Schlesischen Universität Opava, in: Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 30. Jg, Nr. 5, Hg. DAAD / FaDaF), München, Iudicium, S. 498-510
- Rinas, Karsten (2003b): Vorsicht – Fehler! Odstraňujeme nejčastější „české“ chyby v němčině [Wir beseitigen die häufigsten „tschechischen“ Fehler im Deutschen], Plzeň, Nakladatelství Fraus

- Roelcke, Thorsten (1997): Sprachtypologie des Deutschen. Historische, regionale und funktionale Variation (Sammlung Götschen 2812), Berlin – New York, Walter de Gruyter
- Rösch, Heidi (Hg.) (2003): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung, Hannover, Schroedel Verlag
- Rug, Wolfgang / Tomaszewski, Andreas (1996): Meine 199 liebsten Fehler (+Begleitheft), Stuttgart, Ernst Klett Verlag / Edition Deutsch
- Rug, Wolfgang / Tomaszewski, Andreas (2002): Grammatik mit Sinn und Verstand. Neufassung. Übungsgrammatik Mittel- und Oberstufe, Stuttgart, Klett
- Rusch, Paul / Schmitz, Helen (2007): Einfach Grammatik. Übungsgrammatik Deutsch A1 bis B1, Berlin – München – Wien – Zürich – New York, Langenscheidt
- Ruoff, Arno (1990) : Häufigkeitswörterbuch gesprochener Sprache. 2. Aufl., in: Idiomatologica. Veröffentlichungen der Tübinger Arbeitsstelle „Sprache in Südwestdeutschland“, Band 8, Tübingen, Niemeyer
- Schanen, François (1993): ALL-: Determinans? Quantor? Identifikator? Totalisator?, in: Vuillaume, Marcel u.a. (Hg.): Studien zur Syntax und Semantik der Nominalgruppe (Eurogermanistik. Europäische Studien zur deutschen Sprache 2, Hg. Vuillaume, Marcel / Faucher, Eugène), Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 41-64
- Schiffko, Manfred / Krenn, Wilfried (2004): Pilotprojekt Nr. 2, zu Sprachaufmerksamkeit und Grammatiklernen, online unter: http://www.ecml.at/mtp2/CHAGAL_setup/pdf/pilotprojekt2.pdf, Zugriff am 1. 2. 2010
- Schlak, Torsten (2000): Adressatenspezifische Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Eine qualitativ-ethnographische Studie (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 14, Hg. Henrici, Gert / Koreik, Uwe), Schneider, Hohengehren
- Schmidt, Christine / Kerner, Marion (2005): Und jetzt ihr! Basisgrammatik für Jugendliche, Ismaning, Hueber
- Schmidt, Reiner (1990): Das Konzept einer Lerner-Grammatik, in: Gross, Harro / Fischer, Klaus (Hg.): Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (Studim Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik, Hg. Müller, Bernd-Dietrich / Neuner, Gerhard, Band 8), München, Iudicium, S. 153-162
- Schmidt, Reiner (1992): Das Konzept einer Lern(er)-Grammatik für DaF und seine linguistischen und lernpsychologischen Grundlagen, in: Leirbukt, Oddleif / Lindemann, Beate (Hg.): Psycholinguistische und didaktische Aspekte des Fremdsprachenlernens (Tübinger Beiträge zur Linguistik 377, Hg. Narr, Gunter), Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 159-177
- Schmidt, Wilhelm u.a. (1984): Geschichte der deutschen Sprache. Mit Texten und Übersetzungshilfen, 5., überarb. u. erw. Aufl., Berlin, Volkseigener Verlag Berlin

- Schmitt, Richard (2001): Weg mit den typischen Fehlern! Teil 2 (deutsch üben, Band 4), Ismaning, Hueber
- Schulz, Dora / Griesbach, Heinz (1970): Grammatik der deutschen Sprache, 8., Neubearb. Aufl., München, Max Hueber Verlag
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage, in: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL), Vol. 10, Berlin, Walter de Gruyter, S. 209-231.
- Šimečková, Alena (2001): Kontrastive Analysen Deutsch – Tschechisch/Slowakisch: eine Übersicht, in: Helbig, Gerhard u.a. (Hg.), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Hg. Burkhardt, Armin u.a., Band 19.1), Berlin – New York, Walter de Gruyter, S. 394-403
- Singer, Helmut (1995): Langenscheidts Grammatik in Frage und Antwort – Deutsch. Eine Übungsgrammatik für Anfänger und Fortgeschrittene, Berlin – München, Langenscheidt
- Sommerfeldt, Karl-Ernst / Starke, Günter (1998): Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, 3., neu bearb. Aufl. unter Mitwirkung von Werner Hackel, Tübingen, Niemeyer
- Sonderecker, Stefan (2003): Althochdeutsche Sprache und Literatur. Eine Einführung in das älteste Deutsch. Darstellung und Grammatik, 3., durchges. u. wes. erweit. Aufl., Berlin – New York, Walter de Gruyter
- Song, Jing (2006): Pons Grammatik kurz & bündig Chinesisch, Stuttgart, Ernst Klett Sprachen
- Sperber, Horst G. (1989): Mnemotechniken im Fremdsprachenerwerb mit Schwerpunkt „Deutsch als Fremdsprache“ (Studien Deutsch, Hg. Krusche, Dietrich / Weinrich, Harald, Bd. 9), München, Iudicium
- Spillner, Bernd (1991): Error Analysis. A Comprehensive Bibliography (Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science, Hg. Koerner, E. F. Konrad, Series V: Library and Information Sources in Linguistics, Volume 12), Amsterdam – Philadelphia, John Benjamins Publishing Company
- Stammerjohann, Harro (1975): Handbuch der Linguistik. Allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft, München, Nymphenburger
- Stegmüller, Wolfgang (1960): Die Probleme der Kausalität, in: Topitsch, Ernst (Hg.): Probleme der Wissenschaftstheorie. Festschrift für Viktor Kraft, Wien, Springer, S. 171-190
- Štícha, František (2003): Česko-německá srovnávací gramatika [Vergleichende Grammatik Tschechisch-Deutsch], Praha, Nakladatelství Argo
- Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung, München, Fink

- Studer, Thérèse (2001): „Weisst du der deutsch?“ - Vom Umgang frankophoner Deutschlernender mit den Artikelwörtern, in: Adamzik, Kirsten / Christen, Helen (Hg.): Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation. Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag, Tübingen, Niemeyer, S. 357-377
- Sütterlin, Ludwig (1923): Die deutsche Sprache der Gegenwart (Ihre Laute, Wörter, Wortformen und Sätze). Ein Handbuch für Lehrer und Studierende, 5. Aufl., Leipzig, Voigtländer Verlag
- Swan, Michael / Walter, Catherine (2001): The Good Grammar Book. A new grammar practice book for elementary to lower-intermediate students of English, Oxford, Oxford University Press
- Thürmann, Eike (1995): Herkunftssprachen der ausländischen Wohnbevölkerung, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3., überarb. u. erw. Aufl., Tübingen – Basel, Francke, S. 99-104
- Tschirch, Fritz (1966): Geschichte der deutschen Sprache. Erster Teil: Die Entfaltung der deutschen Sprachgestalt in der Vor- und Frühzeit (Grundlagen der Germanistik, Hg. Moser, Hugo, 5), Berlin, Erich Schmidt Verlag
- Uhrová, Eva / Uher, František (1979): Ausgangspunkte und Kriterien der Interferenz - dargelegt an Beispielen aus dem Deutschen und Tschechischen, in: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer, 16. Jg, Heft 3, Leipzig, Herder-Institut, S. 170-174
- Vater, Heinz (1979a): Das System der Artikelformen im gegenwärtigen Deutsch, 2., verb. Aufl. (Linguistische Arbeiten 78, Hg. Brekle, Herbert E. u.a), Tübingen, Niemeyer
- Vater, Heinz (1979b): Determinantien. Teil I: Abgrenzung, Syntax (Kölner Linguistische Arbeiten Germanistik, Nr. 6), o.A. (Typoskript)
- Vater, Heinz (1982): Der „unbestimmte Artikel“ als Quantor, in: Welte, Werner (Hg.): Sprachtheorie und Angewandte Linguistik. Festschrift für Alfred Wollmann zum 60. Geburtstag, Tübingen, Narr, S. 67-74
- Vater, Heinz (1984): Determinantien und Quantoren im Deutschen, in: Zeitschrift für Sprachwissenschaft, Band 3, Heft 1, Berlin, de Gruyter, S. 19-42
- Vater, Heinz (1985): Einführung in die Nominalphrasensyntax des Deutschen (Kölner Linguistische Arbeiten Germanistik, Nr. 10), o.A. (Typoskript)
- Vater, Heinz (1986) (Hg.): Zur Syntax der Determinantien (Studien zur deutschen Grammatik, Hg. Abraham, Werner u.a., Band 31) Tübingen, Gunter Narr Verlag
- Vater, Heinz (2001): Die Einsamkeit des „unbestimmten Artikels“, in: Adamzik, Kirsten / Christen, Helen (Hg.): Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation. Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag, Tübingen, Niemeyer, S. 379-397.

- Vogel, Klaus (1990): Lernalterssprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung (Tübinger Beiträge zur Linguistik 341, Hg. Narr, Gunter), Tübingen, Gunter Narr Verlag
- Voßler, Karl (1954): Einführung ins Vulgärlatein. Herausgegeben und bearbeitet von Helmut Schmeck, München, Max Hueber Verlag
- Vuillaume, Marcel u.a. (Hg.): Studien zur Syntax und Semantik der Nominalgruppe (Eurogermanistik. Europäische Studien zur deutschen Sprache 2, Hg. Vuillaume, Marcel / Faucher, Eugène), Tübingen, Gunter Narr Verlag
- Wahrig, Gerhard (2000): Deutsches Wörterbuch, 7., vollst. neu bearb. u. aktualis. Aufl., Gütersloh / München, Bertelsmann Lexikon Verlag
- Wahrig (2009): Die deutsche Rechtschreibung. Neuauflage, 7. Aufl., Berlin, Cornelsen
- Wahrig-Burfeind, Renate (2008): Wahrig Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Gütersloh/München – Berlin, Bertelsmann – Cornelsen
- Wängler, Hans-Heinrich (1963): Rangwörterbuch hochdeutscher Umgangssprache, Marburg, N. G. Elwert Verlag
- Wegera, Klaus-Peter (1997): Das Genus. Ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts, München, Iudicium
- Weigmann, Jürgen (Hg.) u.a. (1999): Deutsch international, Berlin, Cornelsen
- Weinrich, Harald (1969): Textlinguistik: Zur Syntax des Artikels in der deutschen Sprache, in: Jahrbuch für Internationale Germanistik 1, Hg. Roloff, Hans-Gert u.a.), Bad Homburg v.d.H., Gehlen, S. 61-74
- Weinrich, Harald (2005): Textgrammatik der deutschen Sprache, 3., revidierte Aufl., Hildesheim, Georg Olms Verlag / Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Wermke, Matthias u.a. (Hg.) (2002): Duden. Standardwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich, Dudenverlag
- Wermke, Matthias u.a. (Hg.) (2007): Duden. Deutsches Universalwörterbuch, 6., überarb. u. erweit. Aufl., Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich, Dudenverlag
- Werner, Otmar (1975): Zum Genus im Deutschen, in: Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation, Heft 1, Berlin, Erich Schmidt Verlag, S. 35-58
- Werner, Otmar (1978): Der bestimmte Artikel als All-Quantor, in: Hartmann, Dietrich u.a. (Hg.): Sprache in Gegenwart und Geschichte. Festschrift für H. M. Heinrichs zum 65. Geburtstag, Köln – Wien, Böhlau, S. 215-235

- Weydt, Harald (1993): Was soll der Lerner von der Grammatik wissen?, in: Harden, Theo / Marsh, Clíona (Hg.): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? München, Iudicium, S. 119-137
- Wiegand, Herbert Ernst (1985): Fragen zur Grammatik in Wörterbuchbenutzungsprotokollen. Ein Beitrag der empirischen Forschung zur Benutzung einsprachiger Wörterbücher, in: Bergenholtz, Henning / Mugdan, Joachim (Hg.): Lexikographie und Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch, 28. – 30. Juni 1984, S. 20-98
- Wietusch, Gudrun (2004): Grundkurs Grammatik zum Nachschlagen und Üben. Neue Ausgabe, Berlin, Cornelsen
- Wightwick, Jana / Gafaar, Mahmoud (2007): Kurzgrammatik Arabisch zum Nachschlagen und Üben, Ismaning, Hueber
- Wißner-Kurzawa, Elke (1995): Grammatikübungen, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3., überarb. u. erw. Aufl., Tübingen – Basel, Francke, S. 232-235
- Witzlinger, Hans (o. J.): Deutsch - aber Hallo! Grammatik-Übungen für Anfänger, Band 1 (A 1), Passau, Volkshochschule Passau
- Wurzel, Wolfgang Ullrich (1970): Studien zur deutschen Lautstruktur (Studia Grammatica 8), Berlin, Akademie-Verlag
- Zifonun, Gisela u.a. (1997): Grammatik der deutschen Sprache Band 1-3 (Schriften des Instituts für deutsche Sprache, Hg. Eroms, Hans-Werner u.a., Band 7.1-3), Berlin – New York, Walter de Gruyter
- Zimmermann, Günther (1995): Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht, in: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hg.): Perspektiven des Grammatikunterrichts (Tübinger Beiträge zur Linguistik 404, Hg. Narr, Gunter), Tübingen, Gunter Narr Verlag, S.181-200
- Zimmermann, Günther / Wißner-Kurzawa, Elke (1985): Grammatik lehren – lernen – selbstlernen. Zur Optimierung grammatikalischer Texte im Fremdsprachenunterricht (Forum Sprache), München, Hueber

Abstract (deutsch und englisch)

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Didaktik des elementaren Gebrauchs von definitem, indefinitem sowie Null-Artikel im Deutschen, speziell für Lernende und Lehrende mit Erstsprachen, die über solche Artikel nur teilweise oder gar nicht verfügen. Ihr Hauptziel ist es, einen nicht nur theoretischen, sondern ebenso praxisrelevanten Beitrag zur Intensivierung der Beschäftigung mit diesem Bereich des Faches Deutsch als Fremdsprache zu leisten.

Im ersten Teil wird hierzu, nach einleitenden Begriffsbestimmungen zu „Artikel“ sowie „Artikelgebrauch“, ein Blick auf die diesbezügliche Ausgangslage geworfen: Welche Bedeutung wird dem korrekten Artikelgebrauch - insbesondere in Abgrenzung zur Genus-Problematik - im Fach Deutsch als Fremdsprache eigentlich beigemessen? Welchen Stellenwert genießt dieses Grammatikkapitel speziell unter den Studierenden an einer Universität in der Tschechischen Republik (wo die empirischen Untersuchungen zu dieser Arbeit unternommen worden sind)? In welchem Ausmaß und auf welche Art und Weise schließlich wird dem korrekten Gebrauch der deutschen Artikel in DaF-Lernergrammatiken sowie DaF-Lehrbüchern Beachtung geschenkt? Im Anschluss an diese letzte Frage erfolgt eine kurze Übersicht über die Entwicklung der Artikelgebrauchsforschung sowie die Positionierung bzw. Abgrenzung der vorliegenden Arbeit innerhalb dieser Forschungsrichtung.

Der zweite, sprachwissenschaftlich ausgerichtete Teil behandelt zunächst die Funktionen, die die Artikel im heutigen Standarddeutschen zu erfüllen haben. Im fremdsprachendidaktischen Kontext sind hier insbesondere die syntaktisch-semantischen Artikelfunktionen von Belang, von denen besonders die Unterscheidung von Zählbarkeit und Unzählbarkeit, von Klasse und Individuum, von Anapher und Katapher, von Partialität und Totalität bzw. Unikalität sowie deiktische und koordinative Funktionen herausgearbeitet wurden. Um das deutsche Artikelsystem mit seinen Funktionen in einen einschlägigen sprachtypologischen Zusammenhang zu stellen und auf die dadurch unterschiedlichen Voraussetzungen zum Artikelgebrauchslernen hinzuweisen, wird ebenso die Artikelgrammatik der wichtigsten europäischen Sprachen überblicksartig dargestellt. Ein Blick auf die größten teilweise bzw. gänzlich artikellosen Sprachen auch außerhalb Europas

unterstreicht die Bedeutung einer solchen Didaktikkonzeption zum Artikelgebrauchslernen im Deutschen (aber auch für andere Zielsprachen mit vergleichbaren Artikelsystemen, allen voran das Englische). Die Nominaldeterminationsgrammatik der Muttersprache jener Deutschlernenden, mit denen und für die diese Didaktikkonzeption erarbeitet worden ist, wird in einer einschlägigen sprachkontrastiven Betrachtung dem deutschen Artikelsystem gegenübergestellt.

Die im dritten Teil der Arbeit präsentierten quantitativen Ergebnisse der empirischen Hauptstudie, einer umfangreichen Fehleranalyse zum Gebrauch des deutschen Artikels anhand von Texten tschechischer Deutschstudierender, und die daran anschließenden Untersuchungen zur Fehlerklassifikation unter qualitativen Gesichtspunkten, also zu den möglichen Ursachen von Fehlern im Artikelgebrauch (Fehlerexplikation), geben nicht nur darüber Aufschluss, welche Artikel-Fehler von Deutschlernenden mit artikellosen Erstsprachen in erster Linie gemacht werden, sondern auch, wie grundlegend die zuvor herausgearbeiteten syntaktisch-semantischen Artikelfunktionen für eine Didaktikkonzeption zum elementaren Artikelgebrauch in der Tat einzustufen sind.

Auf den Ergebnissen der Fehleranalyse sowie auf diesen syntaktisch-semantischen Artikelfunktionen basiert die im vierten und letzten Teil der vorliegenden Arbeit präsentierte Konzeption einer elementaren Didaktik des Artikelgebrauchs im Deutschen für Lernende mit teilweise oder gänzlich artikellosen Grundsprachen. Die im Rahmen dieser Konzeption vorgeschlagene und eingehend kommentierte Lerngrammatik, samt umfangreichem Übungsteil, legt nicht nur, den wichtigen text-syntaktischen Artikelfunktionen entsprechend, besonderen Wert auf Beispiel- sowie Übungs-Texte (anstatt von zusammenhanglosen Sätzen), sondern vor allem auch auf größtmöglichen Verzicht auf abstrakte und komplizierte Artikel-Regeln, wie sie, bisweilen in endlos langen Listen, in der Fachliteratur zum Artikelgebrauch, aber auch in den im ersten Teil analysierten Artikelgebrauchskapiteln allgemeiner Lerngrammatiken und Lehrbücher überwiegen. Stattdessen arbeitet sie mit einfachen und ganz konkreten „Artikel-Fragen“, die unmittelbar von den Artikelfunktionen aus Teil 2 hergeleitet sind und die sich auch bereits Lernende der unteren Lernstufen vor jeder anstehenden Artikelentscheidung, insbesondere bei schriftlicher Sprachproduktion, stellen und vergleichsweise problemlos beantworten können.

English version:

The following dissertation concerns itself with didactics of elementary usage of the definite article, the indefinite article as well as the no-article in German, with a focus on learners and teaching with those learners who only partially or never use such articles in their own mother tongue. The main aim is to contribute not only a theoretical but a relevant work for a practical application for an intensive engagement with the specialty of German-as-a-foreign-language.

In the first section, after an introductory defining of the concept “article” as well as “use of article”, a glance will be made at the method of the study: in which way shall the correct usage of articles - in particular in contrast with gender grammar - be measured within the realm of German-as-a-foreign-language? Which value shall be imparted on this specific issue particularly among students at a university in the Czech Republic (where the research for this dissertation has been undertaken)? With which parameters and in which manner shall the correct usage of the German article be regarded in German-as-a-foreign-language grammar books as well as in German-as-a-foreign-language textbooks? In connection with this final question, a short overview about the development of research undertaken about the usage of articles will inform about the position of the following work within this field of research.

The second, linguistic-oriented section concerns the functions which the article fulfills in contemporary standard German. Within the context of foreign language instruction, it is particularly an emphasis on the synthetic-semantic functions of the article of which especially the distinction between countable and uncountable, class and individual, anaphere and cataphere, particular and complete or unicity as well as deictic and coordinating functions are worked out. In order to comprehend the German article system in its functions in a unified linguistic typology and thereby clarify the various prerequisites for the learning of the system of German articles, an overview of the grammar of the most important European languages shall be presented. A look at the largest languages which are characterized by the complete or partial absence of articles even outside of Europe underscores the significance of this didactical notion of the learning of German usage of articles (yet it is also applicable for other languages to be learned, above all English). Finally, the nominal determination grammar of the mother tongue among German learners, with which and for which the

language didactics has been conceived (i. e. the Czech language), shall be contrasted to the German system of articles.

The third section presents quantitative results of the empirical main study, a comprehensive error analysis of the use of the German article based on texts of Czech students of German. Likewise the accompanying research depicts the error classification through a qualitative perspective as well as the possible causes of errors in the usage of articles (error explanation), which offers not only an inference about the character of article mistakes among German learners whose mother tongue consists of a language without articles, but also about the actual importance of the previously presented syntactic-semantic functions of the articles for a didactical conception of the elementary usage of the article in German.

The final section, based on the results of the error analysis as well as the syntactic-semantic functions of the articles, presents this conception of an elementary didactic of the usage of articles for German learners with partial or complete absence of articles in their native tongue. Within the framework of this conception a grammar for learning, including an expanded exercise section with extensive didactical comments, will not only, according to the most important syntactic-semantic functions of the article, place special emphasis on the use of examples and exercise texts (instead of just sentences gathered together haphazardly), but also on the restriction of abstract or complicated article rules, as they appear in endlessly long lists in literature on the usage of articles, but also in the majority of grammar and student textbooks (analysed in section 1). Instead, this grammar conception works with easy and concrete “article issues” which are linked directly to the functions of the article, are easy to understand for learners even on lower learning levels and can be answered, especially in written text production, for each decision about the use of the article.

Curriculum vitae

Thomas Pimingsdorfer, geb. 20. März. 1969 in Grieskirchen (Oberösterreich)

thomasp@pf.jcu.cz

- 1975 - 79 Volksschule in St. Marienkirchen b. Schärding
- 1987 Reifeprüfung am Bundesgymnasium Schärding, neusprachlicher Zweig
- 1991 Lehramtsprüfung zum Grundschullehrer an der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz
- 1992 - 96 Diplomstudium der Romanistik und Geschichte in Wien, Valladolid (Spanien) sowie Triest (Italien)
- Seit 1990 Tätigkeit als DaF-Lektor in Lipno (Tschechien), Wien, Valladolid, Triest und Bozen
- 1994 - 97 Fachtutorien zur `Einführung in die romanistische Sprachwissenschaft` am Institut für Romanistik der Universität Wien
- 1997 - 2001 sowie
- seit 2004 Österreich-Lektor am Institut für Germanistik der Pädagogischen Fakultät der Südböhmischen Universität Budweis (Tschechische Republik)