

## Von der Zusammenarbeit zwischen Linguistik und Fachdidaktik: Plädoyer für eine phänomenologische Linguistik mit didaktischem *Aha*-Effekt

Moderner Fremdsprachenunterricht ist bekanntermaßen längst nicht mehr ausschließlich auf die Vermittlung norm- und schriftsprachlicher Fähigkeiten ausgerichtet, sondern räumt der aktiven Ausdrucksfähigkeit und der interkulturellen Komponente im Sprachunterricht einen wichtigen Platz ein. Bei allem Fortschritt in dieser Hinsicht bleiben allerdings auch heute die Vermittlung von Wortschatz und Grammatik weiterhin im Zentrum des neusprachlichen Unterrichts, während die interkulturelle Kompetenz die aktiven und rezeptiven sprachlichen Fertigkeiten zwar begleitet, ohne diese aber nicht denkbar ist. Insofern steht die Reflektion über sprachliche Strukturen und ihre Didaktisierbarkeit weiterhin im Zentrum des Aufgabenprofils der neusprachlichen Fachdidaktik, und es ist daher auch kein Zufall, dass die Dozenten der akademischen Fachdidaktik ihr Fach nahezu ausnahmslos auf der Basis einer linguistischen Ausbildung betreiben. Die Linguistik ist daher eine der engsten Hilfs- und Nachbardisziplinen der Fremdsprachendidaktik.

So naheliegend eine enge Zusammenarbeit von Fachdidaktik und Linguistik aber auch sein mag, so ist sie doch an vielen romanischen Instituten keine praktizierte Selbstverständlichkeit; wo sie überhaupt stattfindet, so ist sie typischerweise eine Einbahnstraße, in der die Fachdidaktiker sich zwar mit linguistischen Fragestellungen befassen, von linguistischer Seite aber davon kaum Notiz genommen wird. Aus Sicht der Sprachwissenschaft wird die Fachdidaktik generell als ein Problem anderer Menschen wahrgenommen, das diese sicher für sich selbst lösen werden.

Der vorliegende Beitrag möchte diese Sprachlosigkeit vonseiten der Linguistik ein wenig überbrücken, indem er sich, aus der Perspektive der spanischen Sprachwissenschaft an einer deutschen Universität, der Frage zu stellen versucht, welchen Beitrag die romanische Sprachwissenschaft im Rahmen des Lehramtsstudiengangs Spanisch zur fachdidaktischen Komponente dieses Studiengangs leisten kann. Die Motivation für diesen fachfremden *out of area*-Einsatz eines Linguisten entspringt den Alltagsrealitäten des akademischen Unterrichts, welche die Dozenten zusehends zwingen, alte arbeitsteilige Konzepte aus der eigenen Studienzeit radikal zu überdenken.

Damals boten die sprachwissenschaftlichen Professoren weithin das an, was ihnen individuell gerade wichtig erschien – vor allem aus der Perspektive ihrer eigenen Forschungsinteressen. Die Idee schien zu sein, dass die Studenten schließlich, in geheimnisvoll selbstorganisierender Weise, auch auf diese anarchische Art und Weise am Ende ihres Studiums alle relevanten Informationen erhalten würden, wenn sie nur lange genug am Ball blieben.

Das war schon damals eine fast fahrlässig optimistische Annahme. Heute, im Zeitalter modularisierter Studiengänge und straffer Semesterhöchstzahlen, ist sie schlicht absurd und verantwortungslos, denn die Zeiten haben sich mittlerweile so verändert, dass das Langzeitstudium mit umfassenden Phasen des Selbststudiums heute nicht mehr nur unwahrscheinlich, sondern vielmehr formal unmöglich geworden ist. Leider gibt es auch heute noch Kollegen, deren Lehrveranstaltungsangebot sich thematisch an diesem alten anarchischen Prinzip zu orientieren scheint.

Die Wahrscheinlichkeit, am Ende eines unstrukturierten Studiums schließlich doch alles Relevante gelernt zu haben, ist aber auch dadurch auf nahezu Null gesunken, dass der Anteil der Sprachwissenschaft am Studium der Romanistik in den letzten Jahrzehnten kontinuierlich geschwunden ist und nun an einigen Orten (wie z.B. meiner Universität) einen Punkt erreicht hat, an dem ein sinnvolles Studium der Hispanistik ernsthaft in Frage gestellt werden muss.

## 1. Ein Paradox: Gerade das Wichtigste wird oft nicht unterrichtet

Eine oft ungenügende Abstimmung zwischen Sprachpraktikern, Fachdidaktikern und Sprachwissenschaftlern resultiert paradoxerweise oft darin, dass gerade die allergrundsätzlichsten Fragen der Grammatik im Studium letztlich nicht behandelt werden, gerade *weil* sie so fraglos grundsätzlich sind. An welchem systematischen Ort im Studium werden beispielsweise die Feinheiten der spanischen Pronominalsyntax (Objektklitika, *clitic doubling*, *leísmo*), die semantische Kasuistik der Vergangenheitstempora oder die Kopula-Alternanz analytisch am sprachlichen Material so eingeübt, wie es später in der Examensklausur erwartet wird?

Lektoren besitzen oft nicht einmal die linguistische Ausbildung, um eine solche Verbindung aus linguistischer Reflexion und textanalytischer Arbeit zu leisten; in jedem Fall scheint dafür in der Sprachpraxis üblicherweise auch die Zeit zu fehlen. Von mir befragte Lektoren sind überzeugt, dass dies nicht ihre, sondern vielmehr die Aufgabe der romanistischen Sprachwissenschaft ist und gehen davon aus, dass diese die betreffenden Themen schon vermitteln wird. Sprachwissenschaftler fühlen sich vor allem für Theorie zuständig und gehen davon aus, dass die praktische Anwendung und Umsetzung des Gelernten selbstverständlich durch Lektoren und Fachdidakti-

ker geschieht. Fachdidaktiker glauben typischerweise, dass sie in ihrem Unterricht auf ein solides sprachpraktisch-grammatisches Fundament bauen könne, das ihre Studenten durch Sprachpraxis und -wissenschaft erworben haben. Nur so ist es zu erklären, dass Kandidaten im Staatsexamen am Ende ihres Hispanistikstudiums vielfach zwar besser Spanisch können als zuvor, in der intellektuellen Durchdringung der grammatischen Prinzipien dieser Sprache aber auf dem intellektuellen Niveau ihrer alten Schulgrammatik stagnieren.

## **2. Der Sprachwissenschaftsanteil des Studiums sinkt unter die kritische Grenze**

Neben dieser fehlenden Abstimmung zwischen den Teildisziplinen ist aber auch die schiere Kürze der zu Verfügung stehenden Studienzeit für die Sprachwissenschaft mittlerweile zu einem bedrohlichen Problem geworden. Die deutsche Tradition der obligatorischen Fächerkombination im Lehramtsstudium reduziert den Anteil des Spanischen schon einmal auf 50% des Gesamtstudiums. Nahezu die Hälfte dieser Zeit entfällt zudem auf Sprachpraxis und Fachdidaktik, sodass für das Fachstudium höchstens noch ca. 30% übrig bleiben, also je 15% für Sprach- und Literaturwissenschaft. Einer allgemeinen Tendenz folgend wurde nun an meinem romanischen Institut vor einigen Jahren – neben den beiden klassischen Fachbestandteilen Literatur- und Sprachwissenschaft – die Kulturwissenschaft als dritte und gleichberechtigte Säule des fachwissenschaftlichen Romanistikstudiums eingeführt, sodass nun auf jede dieser drei Disziplinen nur noch etwa 10% der Zeit und Ressourcen des Studiums entfallen. Das sind dann typischerweise die folgenden Lehrveranstaltungstypen:

- Vorlesung „Einführung in die Linguistik“ (= Einführung 1)
- Seminar „Strukturen des Spanischen“ (= Einführung 2)
- Proseminar
- Vorlesung
- (Hauptseminar)
- Übung Altspanisch
- Examenskurs

Ein tatsächliches sprachwissenschaftliches Fachstudium beschränkt sich also auf ein Proseminar und eine Vorlesung sowie, fakultativ in einem der drei Teilbereiche, ein Hauptseminar; der Examenskurs ist als Repetitorium ausgelegt.

### 3. Freiheit von Forschung und Lehre – auf Kosten der Studenten?

Es herrscht natürlich weiterhin die Freiheit von Forschung und Lehre, die den Status eines deutschen Professors definiert. Ich kann selbstverständlich unverändert am traditionellen Ideal festhalten, von Semester zu Semester stets neue Seminarthemen anbieten und die Wiederholung der Themen auf ein Minimum beschränken. Ich kann mein Fach so in voller Breite auch in der Lehre vertreten und womöglich meinen Kollegen gegenüber die Vielfalt meiner wissenschaftlichen Interessen dokumentieren. Ich kann mich der Verschulung der Universität verweigern und mich auf den Standpunkt stellen, dass das Staatsexamen am Ende des Studiums nicht mein Problem ist. Ich kann im Unterricht meine Steckenpferde reiten und die Studenten für die examensrelevanten Inhalte auf die einschlägigen Repetitorien verweisen (auch wenn dann von einer Repetition im eigentlichen Sinne keine Rede sein kann...).

Ich kann mich andererseits allerdings auch auf den Standpunkt stellen, dass die langjährige Erosion der romanistischen Sprachwissenschaft in der Philologie nun einen Punkt erreicht hat, an dem das sprachwissenschaftliche Fachstudium zur Farce zu werden droht: zu einer reinen Einführung in ein Fach, das mit dem Examen endet, bevor es im eigentlichen Sinne begonnen hätte. Die geschilderten äußeren Umstände sind den Studenten gewiss nicht vorzuwerfen; kurzfristig können wir Hochschullehrer nichts an ihnen ändern. Es kann allerdings auch kein Weiter-So geben, da die sinkende fachwissenschaftliche Qualifikation der Absolventen irgendwann der (für uns existenzbedrohenden) Frage Tür und Tor öffnen würde, warum denn die Lehrerausbildung überhaupt noch an den Universitäten geschehen sollte. Wissenschaftlichkeit ist das Alleinstellungsmerkmal der Universität und, wenn dieses Element für die Lehrerausbildung verzichtbar werden sollte, dann wird auch die Universität für die Lehrerausbildung verzichtbar.

### 4. „Schmutzige“ pragmatische Lösung hier und heute

Man könnte nun auf Grundlage dieser Erwägungen ein Plädoyer für grundlegende strukturelle Änderungen in der Konzeption romanischer Seminare und akademischer Lehrpläne halten und auf Lösungen hochschulpolitischer Natur verweisen. Die Studiengänge sind in ihrer Dauer und ihren Spezialisierungsmöglichkeiten viel zu unflexibel geworden; die Studierenden gestalten ihr Studium nicht mehr, sondern werden durch ein enges Regelkorsett fremdbestimmt durch ihr Studium geschleust. Die Hoffnung, dass dadurch zumindest eine verlässliche Grundversorgung und das zentrale kanonische Wissen gewährleistet werden könnten, wird durch eine zeitgleiche Überfrachtung des Studiums mit immer mehr obligatorischen Inhalten schnell

wieder zunichte gemacht. Ein kürzeres Studium, das z.B. durch die Kulturwissenschaft zugleich durch ein neues Teilfach erweitert wird, kann in einer Welt begrenzter Ressourcen eben die alten Inhalte nicht mit derselben Intensität wie früher vermitteln.

Ich möchte hier aber davon Abstand nehmen, die Lösung der beschriebenen Probleme in einer Änderung von Studiengängen oder Modulhandbüchern zu suchen, sondern mich stattdessen auf die Elemente einer hier und heute praktikablen Lösung beschränken, deren Umsetzung nicht von der hypothetischen Kooperation von Ministerien, Hochschulleitungen und Studiengangsbeauftragten abhängt. Die Frage lautet daher: Was kann ich selbst sofort tun, um unter den gegebenen neuen Bedingungen zu gewährleisten, dass meine Studenten im Verlaufe ihres Studiums die Chance bekommen haben, zumindest die zentralen „kanonischen“ Inhalte der hispanistischen Sprachwissenschaft kennen zu lernen? Zu den möglichen pragmatischen Antworten gehören:

- Selbstbeschränkung meiner Lehrfreiheit
- Engere Abstimmung mit der Fachdidaktik
- Festlegung und Garantie eines Minimalkanons grammatischer Phänomene, die vertieft behandelt werden müssen.

Die Präsentation und Begründung eines solchen aufs Notwendigste komprimierten Themenkanons der hispanistischen Sprachwissenschaft im Lehramtsstudium ist Gegenstand dieses Beitrags.

## 5. Die Aufgaben der Sprachwissenschaft im Lehramtsstudiengang

Welchen Beitrag kann also nun die Linguistik dazu leisten, dass nicht-muttersprachliche Spanischlehrer mit naturgemäß unzuverlässigen spanischen Sprachintuitionen in die Lage versetzt werden,

- eigene idiomatische Unsicherheiten durch Anwendung sprachwissenschaftlich fundierter Selbstanalyse zu überbrücken;
- Korrekturen im Rahmen des engen Zeitfensters der Schulpraxis zu erledigen;
- sich durch selbständige und kritische Lektüre einschlägiger Fachliteratur über ein ganzes Berufsleben hinweg fortzubilden;
- fremdsprachendidaktische Konzepte kritisch zu hinterfragen;
- eigene didaktische Konzepte für die Vermittlung zentraler grammatischer Probleme zu entwickeln.

All diese Fertigkeiten sind Konkretisierungen einer intellektuellen Selbständigkeit, die eine spezifisch wissenschaftliche Ausbildung an einer Universi-

tät liefern kann und die hypothetisch den Unterschied zwischen einer akademischen Ausbildung und einem reinen Lehrberuf ausmachen sollten.

Fremdsprachenlehrer sind an deutschen Schulen zumeist keine Muttersprachler der unterrichteten Fremdsprache. Dennoch sollte ihre Durchdringung der systematischen Strukturen dieser Fremdsprache eine Qualität besitzen, die über die eines einfachen fortgeschrittenen Lerners hinausgeht. Diese weitergehende, verstehende Durchdringung kann von einer verantwortungsbewussten Linguistik entscheidend befördert und in vielen Aspekten auch nur von dieser geleistet werden.

## 6. „Fachdidaktik für Lehrer“ vs. „Fachdidaktik für Lerner“

Eine Konsequenz dieser Forderung ist es, dass angehende Spanischlehrer in ihrer linguistischen – aber auch in ihrer sprachpraktischen – Ausbildung mit einer deutlich stärker begrifflich-expliziten und analytischen Didaktik behandelt werden sollten, als sie den eigentlichen Endabnehmern (Schüler) sinnvollerweise zugemutet werden könnte:

- Spanischstudenten müssen *ex officio* belastbarer für theoretisch-begriffliche Analysen sein, als Schüler und können dafür auch eher von einer solchen Sprachanalyse profitieren.
- Zudem werden an ihre aktive Beherrschung (und Fähigkeit zur Bewertung des Sprachvermögens Anderer) hinterher auch höhere Ansprüche gestellt.

Insofern ist die universitäre Fachdidaktik eine „Didaktik für Didaktiker“ und darf, ja soll sich von der Schulpraxis als einer „Didaktik für Endverbraucher“ deutlich unterscheiden. Die größere begriffliche Explizitheit ermöglicht vor allem in den stärker regelgesteuerten Bereichen des Sprachsystems wie Syntax und Morphosyntax ein tieferes Verständnis der Zusammenhänge, das zwar nicht 1:1 an die Schüler weitergegeben werden kann, wohl aber eine sicherere Basis für die Beurteilung von Korrektheit bzw. Idiomatizität der fremdsprachlichen Produktion der Schüler liefert.

## 7. Obligatorische Sprachreflexion zu ausgewählten Grammatikbereichen!

Die Linguistik kann diesen Aspekt der universitären Ausbildung liefern und sollte darin im Rahmen der Lehramtsstudiengänge eine Kernaufgabe ihrer Lehre sehen. Leider reicht es dabei nicht aus, die nötigen Lehrveranstaltungen anzubieten – man muss auch dafür sorgen, dass diese Inhalte tatsächlich obligatorisch studiert werden müssen. In der universitären Praxis ergibt sich nämlich erfahrungsgemäß immer wieder das Problem einer scharfen Dis-

krepanz zwischen denjenigen Themen, die Studierende im Studium am liebsten belegen und denjenigen, die sie als Junglehrer später am nötigsten gebrauchen könnten, wenn sie beispielsweise die sechste Stunde in der 10e oder die Korrektur der 60 Schulaufgaben (bis nächste Woche) bewältigen müssen. Die Erfahrung lehrt, dass bei fehlender Regelung und völliger Wahlfreiheit 90% der Studierenden es vorziehen, das sprachwissenschaftliche Proseminar z.B. in dem Kurs „Das Spanische in den USA“ zu absolvieren, während vielleicht gerade einmal 10% zögernd die Alternative „Spanische Morphosyntax“ wählen. Welche dieser beiden Alternativen hinterher für die genannten schulischen Verpflichtungen den größeren Nutzen verspricht, ist bei dieser Verteilung der Präferenzen offenbar kein zentrales Kriterium.

Es ist insofern im (späteren) Interesse der Studierenden, wenn romanische Institute dafür Sorge tragen, dass zentrale Themen zum Pflichtprogramm und marginalere dagegen zur Kür gerechnet werden. Es darf nicht mehr (wie vielerorts leider praktiziert) möglich sein, dass Romanisten zum 1. Staatsexamen antreten, die ihren sprachwissenschaftlichen Fachstudienanteil mit Themen wie „Das siglo de oro“, „Die Reisen Alexander von Humboldts nach Lateinamerika“, „Das Tier in der Kultur Spaniens“ oder „Die katholische Kirche und die Sprache“ absolviert haben, andererseits aber Begriffe wie Klitikon, Grammatikalisierung, Verbalperiphrase, Aspekt oder Modalität noch nie gehört haben. Aus dieser Beobachtung folgt nicht nur die Forderung, diese Dinge regelmäßig zu unterrichten (was eine Selbstverständlichkeit sein sollte), sondern weitergehend die Forderung, durch geeignete Maßnahmen sicherzustellen, dass diese zentralen Inhalte studentischerseits nicht durch *soft options* umgangen werden können. Bei aller wünschenswerten Offenheit der Geisteswissenschaften haben Lehramtsstudiengänge eine moralische Pflicht, die Vermittlung des praxisrelevanten Kernbereichs an alle Absolventen sicherzustellen.

Sowie nun sichergestellt ist, dass angehende Spanischlehrer eine linguistische Grundausbildung nicht mehr über randständige oder schlicht fachfremde Lehrveranstaltungen umgehen können, muss eine verantwortungsbewusste romanische Sprachwissenschaft nun ihrerseits versuchen, in ihrem thematischen Angebot einen Weg zwischen zwei Extrempunkten zu finden:

1. Zu meiden wäre einerseits eine ausschließliche Beschränkung auf Themen der externen Sprachgeschichte, Sondersprachen („Jugendsprache“, „Werbepsprache“, „Internetsprache“ oder auch das phantasmagorische „Spanglish“ ungezählter Seminararbeiten), Traditionen des Sprechens und andere Umgehungsstrategien zur Vermeidung der deskriptiven Kernbereiche der Grammatik;
2. andererseits aber auch eine professionelle und am linguistischen Forschungsstand orientierte „moderne Linguistik“, deren Themen und Me-

thoden sich nicht an einer zumindest potenziellen Anwendbarkeit in der Schulpraxis orientieren, sondern vielmehr den Themenstellungen der allgemeinen Sprachwissenschaft folgen.

Alle genannten Themen und Methoden sind selbstverständlich in einer akademischen Romanistik legitim und meine Kritik betrifft daher auch nicht das, was unterrichtet wird sondern vielmehr das, was *nicht* unterrichtet wird. Während im ersten Fall interessante, aber nicht zentrale Themen als (vermeintliche) *soft option* die Aufmerksamkeit der Studierenden vom Kernbereich ablenkt, droht die wissenschaftliche *tough option* aus den Augen zu verlieren, welche linguistischen Einsichten später zumindest mittelbar praxisrelevant sein könnten und welche andererseits nur der derzeitigen Theoriedebatte geschuldet sind. Es gilt also einerseits im Auge zu behalten, dass wir Linguisten sind, andererseits aber auch, dass wir Lehrer ausbilden wollen.

## 8. Eklektizistische Problemlinguistik als Kompromiss zwischen Theorie und Praxis

Der Mittelweg zwischen diesen Extremen kann nur in einer implizit komparatistischen eklektizistischen „Problemlinguistik“ bestehen, die nicht den Anspruch erhebt, die Gesamtheit des spanischen Sprachsystems innerhalb eines kohärenten Theoriegebäudes beschreiben zu wollen, sondern vielmehr nur einen überschaubaren Kanon von Einzelphänomenen beschreibt – diesen dafür aber in angemessener analytischer Tiefe. Kandidaten für diesen Kanon sind einerseits kontrastive Phänomene und Lernerprobleme, andererseits die klassischen Forschungsthemen der hispanistischen Linguistik; vielfach stimmen diese beiden Kriterien ohnehin überein.

Studierende treffen auf viele dieser Probleme mit Vorkenntnissen aus ihrem praktischen Sprachunterricht, in denen sich typischerweise Bedenkliches mit durchaus Zutreffendem vermischt. Hier sollte es Aufgabe der Linguistik sein, die so erworbenen Faustregeln zu erfragen und argumentativ auf ihre Schlüssigkeit hin zu überprüfen. Oft besteht die Schwierigkeit schon darin, das betreffende grammatische Phänomen überhaupt präzise zu formulieren. Das „*ser-estar*-Problem“ kennt jeder Spanischlerner; präzise auszuformulieren, worin es eigentlich besteht, ist dagegen etwas, das nur wenige schaffen. Oft entsteht der *Aha*-Effekt schon, indem man ein solches Phänomen einfach sprachwissenschaftlich kontextualisiert. Im konkreten Fall könnte man hier das Konzept der Kopula und der kopulativen Verben einführen und funktional gegenüber anderen Verben abgrenzen.

Die traditionelle Lernergrammatik (d.h. die Didaktik für Endverbraucher) sucht Regeln zu etablieren, mit deren Hilfe der Lerner erlaubte (= „richtige“) und verbotene (= „falsche“) Strukturen zu unterscheiden lernt. Sie beant-



wortet also die Frage: „Was muss ich tun, um keinen Fehler zu begehen?“ Dem kann eine linguistisch-funktionalistische Herangehensweise einen deutlich anderen Fragetyp zur Seite stellen, der, zumindest in einer Fachdidaktik für Lehrer, geeignet ist, die intellektuelle Durchdringung der Gesetzmäßigkeiten der Fremdsprache auf eine neue Stufe zu heben. Statt einer reinen Kasuistik aus Verboten und Geboten vermag die Linguistik Regeln zu liefern, mit deren Hilfe man die unterschiedliche Semantik bzw. Funktion ähnlicher oder konkurrierender Strukturen zu unterscheiden lernt. Diese Herangehensweise sieht die Probleme der Grammatik in einem ganz anderen Licht. Eine typische Fragestellung wäre dann: „Wie ändert sich der Ausdrucksgehalt dieser Konstruktion, wenn ich *a* durch *b* ersetze?“. Die Konzepte „falsch“ und „richtig“ (hier eher im Sinne von „markiert“ vs. „unmarkiert“) stehen hier nicht mehr im Zentrum des Interesses, sondern sind nur noch zwei Aspekte unter vielen anderen möglichen Faktoren.

## 9. Vorschläge für einen Kanon relevanter Phänomene

Ein Kanon grammatischer Phänomene, zu denen die Sprachwissenschaft einen praxisrelevanten Theoriebeitrag leisten kann, mag unter anderem die folgenden Phänomene umfassen, von denen einige bereits „Klassiker der spanischen Grammatik“ sind, andere dagegen es werden sollten.

(a) **Klitische vs. freie Personalpronomina**: Dass die spanischen Personalpronomina sich syntaktisch in vielerlei Hinsicht völlig anders verhalten, als die deutschen, ist zwar in dieser Form kein klassisches „Problem“, wohl aber eine grundlegende theoretische Reflexion, die im Rahmen des Studiums stattfinden muss, und die innerhalb der Sprachpraxis so nicht stattfinden kann. Die Existenz zweier Pronominalreihen (freie vs. klitische Pronomina) ist der wichtigste strukturelle Unterschied zwischen germanischen und romanischen Sprachen. Die theoretische Reflektion sollte (vielleicht auf Basis von Kaiser 2012) zu der Erkenntnis führen, dass die freien Pronomina, die unseren deutschen Personalpronomina doch so ähneln, viel weniger wichtig sind, als die uns fremden Klitika; dass zudem die spanische Orthographie uns durch Zusammenschreibung der Enklitika (*¡Dámelo!*) und Getrenntschreibung der Proklitika (*¿Me lo das?*) die Allgegenwart der Proklise zu verschleiern droht.

(b) **„Clitic doubling“ – die „pronominale Reprise“**: Der seltsame Doppelpoppel mancher Objekte im Spanischen lässt sich nur auf Grundlage des vorigen Themas angemessen erklären. Es geht darum, die Konstruktion erkennen zu lernen:

(1) *Me lo han dicho a mí.* → ‚Man hat es mir gesagt \*[mir]‘.

(2) *Le dijeron a Juan que viniera.* → ‚Sie haben Hans \*[ihm] gesagt ...‘

Es soll zudem erkannt werden, dass dies eine Struktur ist, die es im Deutschen so nicht gibt, dass zwischen strengem und weiter gefasstem *clitic-doubling* sowie zwischen obligatorischer, bevorzugter und unmöglicher Reprise unterschieden werden muss. Diachronisch sollte dabei der jahrhundertalte kontinuierliche Sprachwandel durch Grammatikalisierung thematisiert werden, in dessen Verlauf die ursprünglich obligatorischen freien Pronomina und fakultativ unterstützenden Klitika im *siglo de oro* ihre Rollen wechselten, um zur modernen Situation der obligatorischen Klitika und fakultativen freien Pronomina zu gelangen (cf. Rini 1990).

(c) **Der „präpositionale Akkusativ“ – Differential Object Marking:** Dieses Phänomen wird in der Sprachpraxis zwar erklärt, nicht aber in seinen linguistischen Kontext gestellt. Alle romanischen Sprachen markieren indirekte Objekte (= „Dativ“) mit einem Marker, zumeist (3):

(3) Je donne le livre à Pierre. / Doy el libro a Pedro.

Anders als in den anderen romanischen Sprachen wird derselbe Marker aber im Spanischen auch für einen Teil der direkten Objekte verwendet (= „Akkusativ“):

(4) Conozco a Pedro. / Je connais \*à Pierre.

Durch diese Reinterpretation des Dativ-Markers als Belebtheits-Marker gibt es im Spanischen also zwei morphologisch unterschiedene Typen direkter Objekte: solche mit und solche ohne *Differential Object Marking* (DOM) (cf. Körner 1987). Dabei muss auch thematisiert werden, dass „Belebtheit“ in der versprachlichten Welt ist nicht deckungsgleich mit „lebendig“ in der realen Welt (!):

(5) Derribaron a dos aviones enemigos.

(d) **Die letzten Reste des Kasussystems der Pronomina: *leísmo*, *laísmo*, *loísmo*:** Studierende sind zumeist verwirrt über die Variation in der pronominalen Realisierung direkter Objekte der dritten Person:

(6) ¿Conoces a Juan<sub>i</sub>? – Sí, le<sub>i</sub> / lo<sub>i</sub> conozco hace tiempo.

Unsere deutsche Intuition lässt uns hier beim *complemento directo* einen „Akkusativ“ erwarten, den wir mit der Form *lo* assoziieren. Diese Intuitionen eines Dativ vs. Akkusativ-Kontrasts werden allerdings von immer weniger Spanischsprechern geteilt. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage: Wo gibt es im Spanischen noch „Kasus“? Wenn überhaupt, dann nur noch bei den Klitika in der 3. Person (Akkusativ vs. Dativ); doch angesichts des Schwunds der Kasusintuition bei vielen Spanischsprechern haben wir im *leísmo* stattdessen eine Reinterpretation des alten Dativmarkers als Belebtheitsmarker; da es dieselbe Unterscheidung durch die DOM-Markierung in den lexikalischen NPs bereits lange gibt, lässt sich *leísmo* als Versuch deuten, die Belebtheitsmarkierung der lexikalischen Objekte auch auf den Bereich

der Klitika zu übertragen. Dies funktioniert bisher aber nur bei maskulinen Objekten und stellt einen natürlichen Sprachwandel dar, der sich normativ (RAE) aber nicht entfalten darf (cf. Radatz 2011).

(e) **Die Stellung des attributiven Adjektivs:** Sie ist zwar frei, aber nicht beliebig. Das Problem ist üblicherweise bekannt, wird dann aber zumeist auf die klassischen Beispiele mit sogenannten „bisemantischen Adjektiven“ (*viejo amigo* vs. *amigo viejo*) reduziert. Es ist also zunächst zu zeigen, dass diese nur eine Anekdote am Rande des eigentlichen Problems sind (auch dtsh. ‚alter Freund‘ ist polysem). Es kann dann zwischen prädikativem und attributivem Gebrauch unterschieden werden; zudem müsste problematisiert werden, dass es unter den Adjektiven relevante Unterklassen gibt, die sich sehr unterschiedlich verhalten. Die meisten „Adjektive“ sind Relationsadjektive, bezeichnen normalerweise keine Eigenschaft und stehen nach. Nur Eigenschaftsadjektive sind „echte Adjektive“ und können daher vor- und nachstehen. Manche Relationsadjektive können allerdings sekundär auch als Eigenschaftsadjektive verwendet werden:

(7) Café descafeinado / ?descafeinado café

(8) Descafeinadas negociaciones / negociaciones descafeinadas

Bei echten Kernadjektiven herrscht Stellungsfreiheit:

(9) Una buena cena / una cena buena

Vorangestellte Adjektive werden allerdings nie referenzeinengend (schnittmengenbildend) verwendet (cf. Radatz 2012).

(f) **Der Subjunktiv:** Nirgends bringen Studenten mehr Halbwissen und Irrtümliches mit, als zum Thema Subjunktiv. Eine Reduktion des Subjunktivs auf die Funktion eines redundanten morphosyntaktischen Subordinationsmarkers wird all den Fällen nicht gerecht, in denen eine Modusalternanz möglich ist und tatsächlich dem Ausdruck der Modalität dient; eine Reduktion des Subjunktivs auf seine Modusfunktion wird demgegenüber der überwiegenden Mehrheit der Fälle nicht gerecht, in denen der Subjunktiv ohne jegliche Wahlmöglichkeit syntaktisch ausgelöst wird und damit keinen semantischen Gehalt transportieren kann. Studierende müssen lernen, diese beiden Fälle voneinander zu unterscheiden. Im Fall des „modalen“ Subjunktivs müssen sie lernen, die konkrete Semantik aus dem Grundprinzip abzuleiten, dass der Subjunktiv die Assertion der Proposition des Nebensatzes unterdrückt (cf. gute Beispiele in Gebhardt 1979). Beim syntaktischen Subjunktiv dagegen (cf. Takagaki 1984) sollte gelernt werden, dass semantische Erwägungen dort ins Leere greifen. Während der deutsche Konjunktiv ausschließlich dem Ausdruck von Modalität dient, tritt diese Funktion in den romanischen Sprachen statistisch weit hinter der Funktion eines obligatorischen Subordinationsmarkers zurück.