

Architektur der Sprache – die Rolle der Veranschaulichung im Sprachunterricht

1. Hört man den Ausdruck: *Architektur*, fällt einem selbstverständlich die *Baukunst* ein. Die Metapher: »Sprache ist ein Gebäude« ist besonders alltäglich, »eine Parallele kann zwischen der inneren Struktur von Sprache und Baukunst, ihrer Semiotik, ihrer kulturschaffenden Kraft gezogen werden«¹. Viele alte und neuere Werke tragen sogar im Titel einen Hinweis auf ein Bauwerk: *Grundsteine*, *Bausteine*, *Grundriss* etc. Diese Bezeichnungen deuten auch etwas Statisches, Festes, Unveränderliches an – zu Recht: meist gehören sie zur formalen Seite von Sprachbetrachtung bzw. Sprachtheorien.

In der Universalgrammatik versteht man unter Architektur generelle Prinzipien, nach denen die Grammatik jeder Sprache aufgebaut ist, »die aus sehr abstrakten, rein syntaktischen Konstruktionen besteht, die den Sprachen der Welt zur Verfügung stehen, in diesen aber verschieden semantisiert werden können«². Die verschiedene Semantisierung weist darauf hin, dass sich der Begriff Struktur auflockert und die sprachliche Variation – über das Lexikon – auch zu einem Teil der Architektur geworden ist.³

Heutzutage wird der Terminus *Architektur* oft im Forschungsfeld der Sprachvarietäten verwendet. Das heißt, die Veränderung, die Bewegung, der Sprachgebrauch werden ebenfalls in Betracht gezogen; unter *Architektur* wird nicht nur das statische Bauwerk, sondern auch das Wohnen, die Bewegung in diesem Gebäude verstanden, der sich dauernd verändernde, variierende Funktions-

¹ »Párhuzam maximum a nyelv és építészet belső szerkezete, szemiotikája, a nyelviség kultúrateremtő ereje között vonható.« (Martinkó 2011)

² Fischer/Stefanowitsch 2006.

³ S. Chomsky 1995.

wechsel eines alltäglichen Hauses⁴. Auf dem Gebiet der Sprachpädagogik pflegt man sich nicht mit weniger zu bescheiden: außer der statischen Struktur soll den Studierenden auch die Funktion, die Veränderung, die dauernde Bewegung des Sprachgebrauchs beigebracht werden.

1.1 Die im Titel eingeführte Bezeichnung »Grammatik« soll genauer erläutert werden. Im Verlauf der verschiedenen Epochen des Sprachunterrichts wurde unter »Grammatik« nicht immer dasselbe Konzept verstanden. Im Rahmen der übersetzenden bzw. grammatisierenden Methode setzt sie sich das Ziel, dass der Lernende geschriebene Texte jederzeit aus dem Stegreif analysieren und übersetzen kann. Diese Methode beruht auf der theoretischen Grundlage des Strukturalismus, in dem die Elemente des Sprachsystems einander bestimmen. Wie Janos Lotz formuliert: jedes Element darf nur ein einziges Mal vorkommen⁵.

R. A. Hall, Kritiker des Generativismus und der formalen Ansätze im Allgemeinen, charakterisiert in einer seiner Schriften diese Theorie besonders bildhaft:

The end-product of this type of description is in some ways comparable to a geographical map, which like-wise presents its subject-matter as if it were wholly unchanging and could be taken in at a single glance⁶.

Zu Recht: die flache Ebene einer geographischen Karte gibt über die Bewegung Berg auf und Berg ab, durch Täler und Wälder keine Auskunft – hier geht es keinesfalls um Architektur, sondern um eine zweidimensionale Darstellung.

Mit der kommunikativen Methode tritt die Sprachkompetenz in den Vordergrund. Die Methode, die zum Erwerb der Sprache führen

⁴ »Diese Strukturierung [die Strukturierung der Sprache in der Gesellschaft] ist eine äußere Strukturierung, weil sie die Gestaltung der Verhältnisse zwischen verschiedenen Sprachsystemen in einer Gemeinschaft betrifft. Wir nennen sie die *Architektur der Sprache*.« (Coseriu 2007, 148)

⁵ Lotz 1976, 113.

⁶ Hall 1987, 1.

sollte, beruhte auf dem Beibringen von unanalysierten Einheiten, »chunks«, wobei Form und Bedeutung an einen bestimmten sozialen Kontext, an einen Sprechakt gebunden wurden. Diese »vorgefertigten« Sprachbausteine ermöglichten den Sprechern, in den häufigsten alltäglichen Situationen ihren Mann zu stehen, aber auf Universitätsniveau zeigten sie sich als keinesfalls genügend.

Beim ersten Ansatz trennt man sich vom sozialen Kontext, beim zweiten von dem kreativen und bewussten Gebrauch der formalen Seite der Sprache. Aber in keiner der vorhergenannten Methoden wurde die Beziehung zwischen Form, Bedeutung und sozialem Kontext aufgedeckt, die Art und Weise gezeigt, wie diese Beziehung ermöglicht wird.⁷ Widdowson fasst die Problematik folgendermaßen zusammen: »Der strukturelle Ansatz erklärt bloß einen Aspekt der Kompetenz durch das Konzentrieren auf die Analyse, tut dies auf Kosten des Zugangs, während der kommunikative Ansatz sich konzentriert auf den Zugriff mit einer relativen Vernachlässigung der Analyse.«⁸

Durch die kommunikative Methode mit ihren idiomatischen/lexikogrammatistischen Einheiten wurde eine direkte Verbindung zwischen Form, Bedeutung und Funktion zustande gebracht, aber die Frage von *Wie/Warum/Wozu* bleibt unbeantwortet. Die Entschlüsselung des Rätsels bleibt die Aufgabe des kognitiven Ansatzes.

1.2 Kognitive Linguistik geht vom Symbolcharakter der Sprache aus. Wie bei der wissenschaftlichen Erforschung des Spracherwerbs, ist auch beim Erwerb der fremdsprachlichen Kompetenzen das zu lösende zentrale Problem das Auffächern metaphorischer und metonymischer Prozesse, entlang derer die Erscheinungen der Welt konzeptualisiert werden. Beim Fremdsprachenunterricht stößt man ständig auf Gegenüberstellungen: die einzelnen Sprachen strukturieren, konzipieren die Welt verschieden. Diese Relativität verlangt

⁷ »The objective of giving second language learners a communicative competence implied a strong link between linguistic form and the social objectives and meaning the form realised.« (Holme 2009, 4–5)

⁸ »[T]he structural approach accounts for one aspect of competence by concentrating on analysis but does so at the expense on access, whereas the communicative approach concentrates on access to the relative neglect of analysis.« (Widdowson 1989, 132)

eine genaue Erklärung, besonders oft auch eine visuelle Darstellung. Die Grammatiken auf kognitiver Grundlage sind reich an Abbildungen, mit deren Hilfe sie versuchen, das komplizierte Verhältnis zwischen den »mehrstöckigen«, in sich auch nicht absolut stabilen Strukturen und der flüchtigen Situation darzustellen und all diese Prozesse und Tatsachen für den Unterricht nutzbar zu machen.

2. Die Veranschaulichung im Unterricht ist ein altes Mittel. Es genügt, an Comenius zu denken, dem es in seinem Lehrmaterial *Orbis sensualium pictus* gelingt, den Lernenden mit Hilfe von Bildern den Aufbau und das Funktionieren der Welt beizubringen. Ihre wichtigste Funktion im Lehrprozess/Unterrichtsprozess besteht darin, die Vorstellungsfähigkeit der Schüler zu unterstützen, damit ihnen die Begriffsbildung erleichtert wird⁹.

Unsere Studierenden auf der BA-Stufe sind längst jenseits des Alters des »voroperatorischen, anschaulichen Denkens« im Sinne von Piaget¹⁰, aber die Fehler »unangemessene Generalisierungen; Egozentrismus des Kindes; Zentrierung; eingeschränkte Beweglichkeit; fehlendes Gleichgewicht« lassen sich in ihrem Umgang mit der Grammatik eindeutig erkennen. (Mit den Ursachen – z.B. Fehler im Unterricht der unteren Stufen, Alleinherrschaft der englischen Sprache in der Sprachpädagogik – und mit dem Problemkreis des Sprachenlernens mit oder ohne Grammatik will ich mich hier nicht besonders befassen, als Hypothese nehme ich das Bedürfnis und die Existenz von Grammatik an.)

In meinem Aufsatz beschäftige ich mich mit einem speziellen Gebiet der Visualisierung, das spezielle Methoden verlangt. Gleichzeitig mit dem Spracherlernen – manchmal anschließend – soll auch ein grammatisches Wissen entwickelt werden. Das ist eine Art des »bewusstmachenden Vermittlungsverfahrens¹¹«, nicht bloß sprachbezogene, sondern auch auf die Sprache bezogene Kognitivierung. Die Mittel, die am häufigsten verwendet werden, sind logische Bilder. Nach Raabe¹² gehören in diese Gruppe *Schema*, *Diagramm*

⁹ S. Kusel-Studienseminar 2011.

¹⁰ Piaget/Inhelder 1977.

¹¹ Tönshoff 1997, 203.

¹² Raabe 1997, 159f.

und *Notationssystem*. Ich verwende gern und mit Erfolg die figürliche Darstellung, nämlich Strichmännchen.

Um das reichhaltige Beispielmateriale systematisieren zu können, sollen zwei grundlegende Fragen gestellt werden: *wann* und *warum* greift man zum Mittel der bildlichen Darstellung?

Mit einer Vereinfachung können beide Fragen auf einmal beantwortet werden: *weil/wenn* der alltägliche Weg der mündlichen Kommunikation nicht befriedigend ist, d. h. wenn er beim Verstehen der zu klärenden Daten und Zusammenhänge nicht mehr hilft.

Ein grobes Skizzieren der Problematik erweist, dass Veranschaulichung während des Sprachunterrichts verlangt wird, falls sprachliche Erscheinungen a) zu konkret oder b) zu abstrakt sind bzw. c) im Falle von Kontrastivität.

2.1 Auf den ersten Blick bedeuten Konkreta, also z.B. Lexik, keine großen Schwierigkeiten im Sprachunterricht. In der ersten Phase des Sprachlernens scheint unter den lexikalischen Einheiten zweier Sprachen eine 1:1-Entsprechung zu existieren, jedes Wort hat sein anderssprachiges Pendant im Wörterbuch. Dieser ideale Zustand aber dauert nicht allzu lange: im Laufe der Wortschatzerweiterung kann Polysemie nur mit der Erläuterung des unterschiedlichen Metaphorisierungsprozesses erklärt werden.

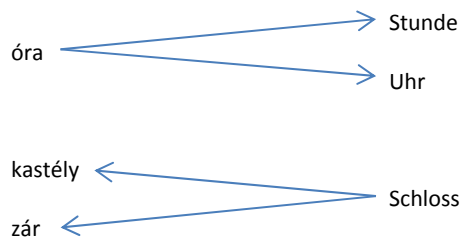


Abbildung 1

Im Laufe des Sprachunterrichts lohnt es sich, den Metaphorisierungsprozess anhand ähnlicher Beispiele aus dem Bereich der Lexik und Semantik detailliert darzustellen. Dies erleichtert es, kompliziertere, schwierige durchschaubare grammatische Abstraktionen zu verstehen.

Schwieriger ist das Problem im Fall der strukturellen Unterschiede. Die besonders im grammatischen Aufbau verkörperte sprachliche Relativität verursacht ganz konkrete methodisch-didaktische Schwierigkeiten im Sprachunterricht, die oft nur mit Hilfe von Abstraktion zu lösen sind.

2.2 So sind wir beim Zentralproblem unseres Gedankengangs gelangt: wie kann das abstrakte grammatische System einer Sprache mit dem ebenso abstrakten, aber im gegebenen Fall typologisch völlig anderen System einer anderen Sprache verglichen werden? Eine möglichst zielgerichtete Methode ist das Suchen nach einem *tertium comparationis* (TC).¹³

Im Falle des Vergleichens der ungarischen und der deutschen Sprache trifft man sofort auf tiefliegende strukturelle Unterschiede. Die Kasussysteme der beiden Sprachen weichen stark voneinander ab: die ungarischen Adverbialfälle mit ihren aus dem agglutinierenden Aufbau sich ergebenden Einzelsuffixen sind mit den sehr abstrakten Fällen der indoeuropäischen Sprachen schwer zu vergleichen. Der »Kasus« – egal welcher Art – ist schon *ab ovo* eine abstrakte Kategorie. Nach der Klassifizierung von Talmy (2000) wird er bei den »implicit closed classes« eingeordnet – das heißt, Fälle sind abstrakte, »körperlose« Kategorien wie *Genus, Aspekt* aber auch *Intonation, Wortfolge, 0-Suffix* usw.

In dieser konkreten Situation – also bei der Unterscheidung von Fällen bzw. Satzgliedrollen hilft die Darstellung mit Farben. Mit dieser Methode wurden auf der Grundlage des Lehrbuches *Szines magyar nyelvkönyv* [Buntes Ungarischbuch] jahrzehntelang Ausländer in Ungarisch unterrichtet.¹⁴ Zu seinen Methoden der Veranschaulichung gehört auch die Anwendung verschiedener Formen: z.B. das Unterstreichen einzelner Satzteile mit einfacher oder doppelter Linie, mit Punkten oder Wellen – diese Art der Kennzeich-

¹³ Eine besonders ausführliche Analyse des Sachverhalts des *tertium comparationis* bietet Lehmann. Den wichtigsten Beitrag zum hiesigen Thema sehe ich in der Betonung der Tatsache, dass die disziplinären Grenzen überschreitbar sind. Das heißt, dass dieser empirischen Aufgabe keine theoretischen Beschränkungen im Wege stehen können (Lehmann 2005).

¹⁴ Erdős et al. 1979.

nung wird in den deutschen Schulen nicht mehr praktiziert. Die Zweigabbildung ist ein untrennbares Requisite der generativen und Dependenzgrammatik.

Abbildungen für die formale Seite der Grammatik

- Unterstreichen, Zweigabbildung, Farben

A kutya a konyhából ellopta a kolbászt.

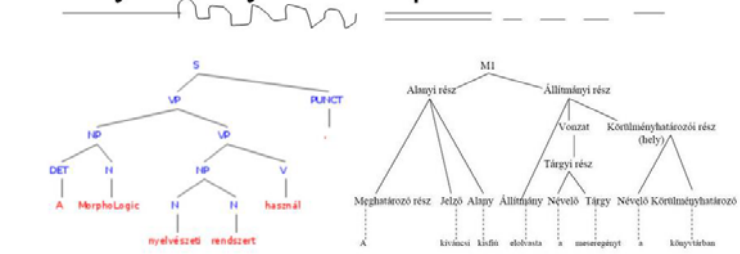


Abbildung 2

Auf Universitätsniveau reichen jedoch die Farben nicht aus, um die Unterschiede zwischen den Kasussystemen zu verdeutlichen, daher werden die semantischen Kasus als TC gewählt. Diese funktionalen Kategorien operieren nicht mehr mit Strukturbegriffen, sondern nähern sich dem Thema mit Elementen der funktionalen Betrachtung. *Agens, Patiens, Rezipient* usw. – also die thematischen Rollen bzw. semantischen Funktionen – operieren nicht mehr mit grammatischen, sondern mit wirklichkeitsbezogenen Funktionen, fechten die grammatischen Kognitionsprozesse der Grammatik an.¹⁵

Die Erscheinung ist eng an die lebendige, funktionierende Sprache – einschließlich ihrer Sprechakte – gebunden, deshalb hilft eine figürliche Darstellung.

¹⁵ Halliday 1985, 173.

Thematische Rollen

- Agens-Subjekt
- Péter kidönti a fát.
- Quelle-Subjekt
- A szél kidönti a fát.

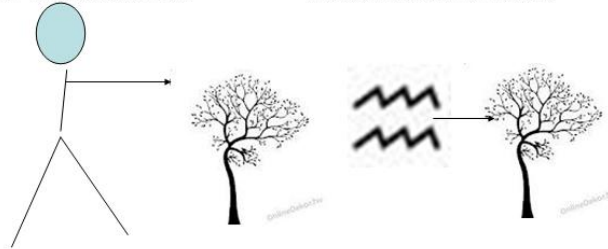


Abbildung 3a

Thematische Rollen 2.

- Agens-Subjekt:
- *A fiú levelet ír.*
- Quelle-Subjekt:
- *A gyógyszer meggyógyítja a beteget.*

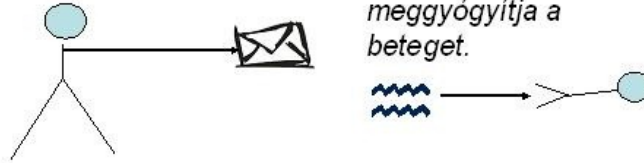


Abbildung 3b

Im Fall der Satzglieder dient als TC eine in mehreren Satzgliedern vorhandene semantische Funktion der »Subjektheit«. Diese kann als ein gemeinsames Vorhandensein von *Dynamik* und *Kontrolle*¹⁶ derselben handelnden Person bestimmt werden. Dieser Parameter¹⁷ ist in jeder Handlungssituation vorzufinden, in der Sprache der Mathematik wird er als größter gemeinsamer Teiler (ggT) bezeichnet.

Umgekehrt ist die Vorgehensweise bei der Erklärung des Unterschieds zwischen den deutschen und ungarischen Adjektiven und Adverbien. Auf der morphosyntaktischen Ebene zeigen sich grundlegende Unterschiede, die in zwei Phasen erklärt werden können.

Der erste Schritt ist die Suche nach dem TC, das jetzt wieder im funktionalen Bereich zu finden ist. Bzw. es ist eine Kategorisierungsfrage, ob die *Begleitwörter* voneinander getrennt oder nach einem höheren Gesichtspunkt in eine gemeinsame funktionale Klasse eingestuft werden. Die weder sprachhistorisch noch funktional begründete Vorgehensweise der scharfen Trennung von Begleitwörtern in der ungarischen deskriptiven Linguistik erschwert das Erkennen der funktionalen Parallelitäten. Abbildung 4 zeigt, dass die einander überschneidenden Flächen der Kombination ›Begleitwortart‹ + Verb auf eine adverbiale Funktion, die von ›Begleitwortart‹ + Substantiv auf attributive Funktion hinweisen.

¹⁶ Dik entwickelt in *The Theory of Functional Grammar* die Vendlersche Verbklassifikation weiter. Dik 1989, 90; Vendler 1957.

¹⁷ Um die *Genera Verbi* besser verstehen zu können, habe ich an anderem Ort das *Agens* noch ausführlicher aufgeteilt. Hegedűs 2002 und 2004.

Architektur der Sprache

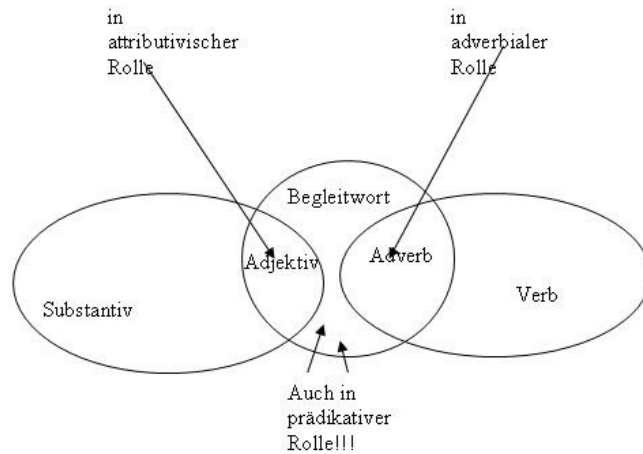


Abbildung 4

2.3 Ein besonders geeignetes Mittel zur Zusammenfassung grammatischer Erscheinungen sind Tabellen. Oft ist jedoch festzustellen, dass die Tabelle irgendwie zum Selbstzweck wird und der Auffassung von der Einheit von Gesehenem und Gehörtem widerspricht: Derart getrennt wie auf Abbildung 5 werden diese Informationen nie gespeichert. Um diese Tabelle nutzbringend zu machen, hätte der Verfasser zur Erinnerung mindestens ein Beispielwort über die Endung schreiben müssen.

Die visuelle Vorstellung und die Termini müssen miteinander übereinstimmen. Die ungarische Benennung der vorn und hinten gebildeten Vokale sind *magas* (hoch) und *mély* (tief) – die Vorstellung operiert also mit vertikalen Werten. In der Wirklichkeit wird mit dieser Bezeichnung die in erster Linie horizontale Bewegung der Zunge gemeint. So stimmt die Benennung mit der Wirklichkeit nicht überein, und diese Inkonsequenz wird durch die graphische Darstellung noch stärker betont.

Konjugationstabelle

3.1.2.4. Az igei személyragok áttekintése

ik. o.	ind. praes.			imperf.		cond. praes.		imperat.		
	subj.		obj.	subj.	obj.	subj.	obj.	subj.	obj.	
		ik					ik		ik	
sg. 1.	ok ek ök	om em öm	om em öm	am em		k ⁴	m ⁵	m	ak ek em ⁵	am em
2.	(a)sz ¹ (e)	ol ² el ² öl	od ed öd	ál él	ad ed	l	d	ál él Ø ⁷	ad ed d ⁸	
3.	Ø	ik	ja ³ i	Ø	a e	Ø	k ^{4,5}	Ø ⁶	on en ön	ék ⁵ a e
pl. 1.	unk ünk	juk ³ jük ³	unk ünk	uk ük	nk			unk ünk	uk ük	
2.	(o)tok (e)tek ¹ (ö)tök	játok ³ itek	atok etek	átok étek	tok tek			atok etek	átok étek	
3.	(a)nak ¹ (e)nek	ják ³ ik	ak ek	ák ék	nak nek	k		anak enek	ák ék	
sg. 1. (obj.2.)		(a)lak ¹ (e)lek		alak elek			lak lek		alak elek	

Abbildung 5

Terminus als »Störfaktor«

	Magas magánhangzók				Mély magánhangzók			
	Széles ajaknyílással képzettek		Ajakkerekítéssel képzettek		Széles ajaknyílással képzettek		Ajakkerekítéssel képzettek	
	rövidek	hosszúak	rövidek	Hosszúak	rövidek	Hosszúak	Rövidek	Hosszúak
Felső nyelvállás	i	í	ü	ű			o	ó
Középső nyelvállás	e	é	ö	ő			o	ó
Alsó nyelvállás	E					Á	a	

Abbildung 6

2.4 Gut bekannt ist die Abbildung der Passivtransformation. Ihre vermutlich erste graphische Darstellung lässt sich auf Tesnière¹⁸ zurückführen:

Subjekt	Verb (aktiv/passiv)	Objekt	Subjekt	Verb (aktiv/passiv)	Objekt
A szomszéd	épít/épül	egy házat	Der Nachbar	baut/wird gebaut	ein Haus
Egy ház		(a szomszédban)	Ein Haus		(vom Nachbar/in der Nachbarschaft)

Abbildung 7a

¹⁸ Tesnière 1959, Károly 1972, 169.



Abbildung 7b

Die Bedeutung der graphischen Darstellung ist im kontrastiven Bereich besonders groß. Auf Abbildung 7 steht das Verb auf der Kreuzung der Transformationswege; im aktiven Satz die aktive, im passiven Satz die passive Form. In der ungarischen Entsprechung übernimmt die Rolle des Genus verbi ein Derivationssuffix, also kein syntaktisches, sondern ein morphologisches Mittel. Das alles lässt darauf schließen, dass die akzeptable kontrastive Betrachtung keine Grenzen kennt, sie überschreitet die künstlich gezogenen Grenzen der einzelnen Sprachschichten.

Eine besonders große Schwierigkeit verursacht im deutsch-ungarischen Kontrast die konträre Markiert- und Unmarkiertheit der Adverbien und/oder Adjektive. Diese Wortart, die als Begleiter zum Substantiv/Verb auftritt, weist in gleicher syntaktischer Rolle in beiden Sprachen völlig entgegengesetzte Eigentümlichkeiten auf. Außer einer gründlichen verbalen vergleichenden Analyse kann auch eine tabellarische Übersicht sehr viel verdeutlichen:

	Deutsch		Ungarisch	
vor Substantiv en: attributivis che Rolle	verändert: Genus/Kas usmarkier ung	<i>mit dem schönen Auto, schönes Auto</i>	unverändert:	<i>a szép autóval, szép autó</i>
	<i>Mit was für einem Auto?</i>		<i>Milyen autóval?</i>	
	<i>Mit welchem Auto?</i>		<i>Melyik autóval?</i>	
vor Verben: adverbiale Rolle	unveränder t:	<i>fährt schnell, singt schön</i>	verändert: Adverbialsuf fix	<i>gyorsan megy, szépen énekel</i>
	<i>Wie fährt das Auto?</i>		<i>Hogy megy az autó?</i>	
prädikativ e Rolle (Prädikats- nomen)	unveränder t:	<i>Das Auto ist schön.</i>	verändert: Kongruenz in Zahl	verändert: <i>Az autó szép. Az autók szépek.</i>
	<i>Wie ist das Auto?</i>		<i>Milyen az autó?</i>	

Abbildung 8

3. Die bislang angesprochenen graphischen Darstellungsmethoden beziehen sich auf die Struktur. Bewegung ist höchstens bei der Passivtransformation zu bemerken. Viel fragwürdiger und gleichzeitig interessanter ist die funktionale Seite der Sprache, wie der soziale Charakter geäußert wird. Hier kann festgestellt werden: je mehr eine Erscheinung in der Struktur verwurzelt ist, desto gerader sind die Linien der Abbildungen. Und umgekehrt: je funktionaler die betroffene Erscheinung ist, desto verschwommener sind die Linien, desto unschärfer die Grenzen. Zu beschreiben, wie die Zusammenhänge der Welt konzeptualisiert, wie die unzählbaren Situationen –

State of Affairs – mit Hilfe von zählbaren Mitteln ausgedrückt werden können, ist Aufgabe der funktionalen Grammatik auf kognitiver Basis. Der Mechanismus, wie die einzelnen Situationen konzeptualisiert werden, lässt sich abbilden. Falls es diskrete Punkte der Wirklichkeit festzustellen gibt, dann können sie den diskreten Punkten der Struktur zugeordnet werden:

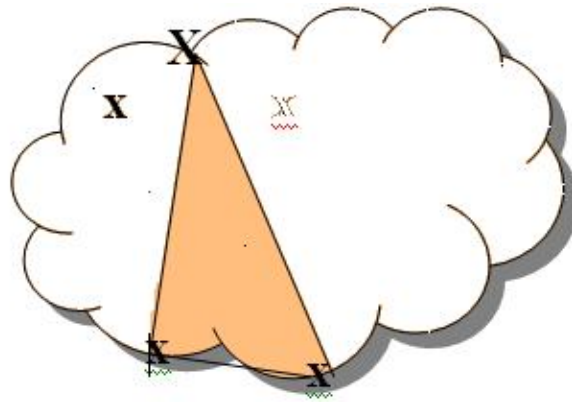


Abbildung 9

Sind nur Richtlinien bzw. mit sprachlichen Mitteln nur schwer fassbare Stützpunkte vorhanden, so lässt sich die gegebene Situation bloß mit unscharfen Konturen beschreiben. Die Regeln, die sich daraus ergeben, sind lückenhaft. In solchen Fällen beruft man sich oft auf das Sprachgefühl, anstatt die Erscheinung weiter zu analysieren. Ein typisches Beispiel bietet der Zusammenhang von Zeitadverbien und Aspektualität des Verbs bzw. die Analyse der perfektiven Verben¹⁹.

- (1) *A gyerek elaludt.* ›Das Kind ist eingeschlafen‹ – eine typische achievement-Situation, die als Punkt dargestellt werden kann.
- (2) *A gyerek éjfélre végre elaludt.* ›Das Kind ist bis um Mitternacht endlich eingeschlafen‹ – ein accomplish-

¹⁹ Hegedűs 2004, 255.

ment-Sachverhalt, wo der Punkt viel größer ist, es wird mehr Zeit gebraucht, um ein Ergebnis zu erreichen.

- (3) *5 és 8 között elkészül az autó.* ›Zwischen 5 und 8 wird das Auto fertig.‹ – Zeitrahmen.
- (4) *5-6-ig részt veszek a tréningen.* – ›Von 5 bis 8 nehme ich am Training teil‹ – aus einem Prozess herausgelöstes Intervall.
- (5) *Ötötől nyolcig filmet nézek.* ›Von 5 bis 8 sehe ich mir einen Film an.‹ – Ein Prozess, der mit dem angegebenen Zeitintervall zusammenfällt.

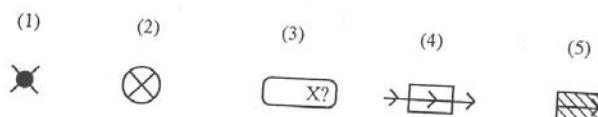


Abbildung 10

Die einzelnen Teilsituationen sind nicht scharf voneinander getrennt, sie gehen ineinander über, bilden ein Kontinuum. Obwohl Situation (5) ein Intervall ist, kann sie aus größerer Entfernung als ein »großer Punkt« aufgefasst werden. So ist es keine wirkliche »Endstation«, falls die Geschichte weitergeführt wird: Im Satz *Filmnézés alatt tökmagot rágcسالunk* ›Während des Filmsehens kauen wir Kürbiskerne‹ wird das *Filmsehen* als ein »größerer« Punkt wahrgenommen, und das Ganze beginnt von vorn.

3. Fazit

Studenten erwarten Gesetze ohne Ausnahmen. Am liebsten würden sie nur mit attributivischen Adjektiven und Verbalprädikaten operieren, wenn es schon unbedingt nötig ist, sich mit Grammatik zu beschäftigen. Dass die Regeln nicht in Stein gehauen, sondern Produkte einer Entwicklung sind, lässt sich den langweiligen grammati-

schen Analysen nie entnehmen. Das Entdecken der Regelmäßigkeiten einer Sprache beginnt mit wahren Fragen: warum ist einmal die eine, ein anderes Mal eine andere Form richtig? Wie kann es vorkommen, dass in bestimmten Situationen mehrere Formen akzeptabel sind? Diese Fragen sind nur mit Hilfe der Funktionalität zu beantworten. Und diese betrachtet nicht nur das System, kennt nicht nur die strukturellen Regeln, sie rechnet auch mit der außersprachlichen Welt. Und in dieser Welt sind die Kategorien weniger steif, sie gehen ineinander überein, bilden neue Einheiten. Von der methodologischen Frage der Abbildungen sind wir unversehens zur Funktionalität und kognitivem Ansatz gelangt. Mein Ziel lag darin, zu beweisen, dass die Abbildung nicht nur bei der Darstellung struktureller Zusammenhänge eine sehr wichtige Rolle spielt, sondern auch, wenn den einzelnen Situationen der Außenwelt strukturelle Eigenschaften zugeordnet werden sollen. Der Abbildungsprozess läuft auf der Bahn kognitiver Prozesse, deren Methode die Metaphorisierung bzw. Metonymisierung ist. Es ist kein Zufall, dass kognitive/funktionale Grammatiken voller Abbildungen sind. Symbolcharakter ist eine untrennbare Eigenschaft sprachlicher Mittel bzw. der Sprache selbst. Beim Sprachunterricht stützt sich der Lehrer auf eine weitere Ebene der Symbolhaftigkeit, auf das Bild.

Literatur:

Chomsky, Noam: *The Minimalist Program*. Cambridge 1995.

Coseriu, Eugenio: *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen ²2007.

Curriculare Struktur der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Rheinland-Pfalz, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, 2012.

http://studienseminar.rlp.de/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=uploads/media/Curriculare_Struktur_des_Vorbereitungsdienstes.pdf&t=1342452556&hash=918aaeeb06b63add36eb934a18a16a74bd920256 (abgerufen am 06.07.2012).

- Dik, Simon C.: *The Theory of Functional Grammar. Part I: The Structure of the Clause*. Berlin 1989.
- Erdős, József et al.: *Szines magyar nyelvkönyv 1–2* [Buntes Ungarischbuch]. Budapest 1979.
- Hall, Robert Anderson: *Linguistics and Pseudo-Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia 1987.
- Halliday, Michael A. K.: *An Introduction to Functional Grammar*. London 1985.
- Hegedűs, Rita: Funktionale Betrachtung der *Genera Verbi* im Hinblick auf die Vermittlung des Ungarischen als Fremdsprache. In: *Annales Universitatis Scientiarum Budapestiensis de Rolando Eötvös nominatae. Sectio Linguistica XXV*. (2002), 65–80.
- Hegedűs Rita: *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések* [Ungarische Grammatik. Formen, Funktionen, Zusammenhänge]. Budapest 2004.
- Holme, Randal: *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. Houndmills 2009.
- Fischer, Kerstin/Stefanowitsch, Anatol (Hg.): *Konstruktionsgrammatik: Ein Überblick*.
<http://www.uni-leipzig.de/~muellerg/konstruktionen/fischerstefanowitsch06.pdf>. (abgerufen am 10.10.2011).
- Károly Sándor: Tesnière szintaxisa és a szintaxis néhány kérdése. In: *Általános Nyelvészeti Kiadványok* 1(1972), 161–186.
- Kusel-Studienseminar:
http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gs-kus/bilder/Unterrichtsprinzip_Veranschaulichung.pdf (abgerufen am 20.01.2012)

- Lehmann, Christian: Zum Tertium comparationis im typologischen Sprachvergleich. In: Christian Schmitt/Barbara Wotjak (Hg.): *Beiträge zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich*. Akten der gleichnamigen internationalen Arbeitstagung (Leipzig, 4.–6.10.2003. 2 Bde. Bonn 2005, 157–168.
= <http://www.christianlehmann.eu/publ/tertium.pdf> (abgerufen am 22.01.2010).
- Martinkó, József: Az újlipótvárosi Colosseum [Das Colosseum von Neu-Leopoldstadt]. *ÉS LV. Jg. 32, 12.* August 2011.
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel: *Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden*. Olten 1977.
- Raabe, Horst: »Das Auge hört mit«. Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht. In: Uta Rampillon/Günther Zimmermann (Hg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning 1997, 150–173.
- Talmy, Leonard: *Toward a Cognitive Semantics. Volume I: Concept Structuring System*. Cambridge/Mass. 2000.
- Tesnière, Lucien: *Éléments de syntaxe structurale*. Paris 1959.
- Tönshoff, Wolfgang: Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren. In: Uta Rampillon/Günther Zimmermann (Hg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning 1997, 203–216.
- Vendler, Zeno: Verbs and Times. In: *The Philosophical Review* 66 (1957), 143–160.
- Widdowson, H. G.: »Knowledge of Language and Ability for Use«, In: *Applied Linguistics* 10 (1989), 128–137.