

Ist Funktionalstilistik im syntaktischen Bereich fremdsprachendidaktisch noch relevant?

Wenn man die im Rahmen der anthropozentrischen Sprachentheorie von Franciszek Grucza formulierte Definition der Sprache als einer ganz spezifischen menschlichen Fähigkeit annimmt, und zwar der Kommunikationsfähigkeit, so muss man konsequenterweise auch annehmen, dass die Förderung dieser Fähigkeit als Hauptziel jedes Fremdsprachenunterrichts anzuerkennen ist, d.h. der Fähigkeit der Lerner, sprachliche Äußerungen zu realisieren und sie als Mittel im Kommunikationsprozess zu benutzen sowie bei der Rezeption und Produktion von sprachlichen Äußerungen deren Kontexte und kommunikative (Kon)Situationen zu berücksichtigen (vgl. Grucza 2005:49). Dabei muss man beachten, dass die Kommunikation viele Aspekte betrifft und diversen Zielen dient. Die letzteren umfassen viel mehr als den bloßen Austausch von alltäglichen Informationen, Ansichten und Erfahrungen, Kommunizieren von banalen Sachverhalten oder Gewinn von (Fach)Wissen – sie dient der Befriedigung von ästhetischen und künstlerischen Bedürfnissen. Mit Recht wird sie seit jeher als eine Form Kunst mit der dazu gehörigen Ästhetik betrachtet, wovon der wohl in allen Sprachen präsenste Ausdruck „die Kunst des Kommunizierens“ zeugen mag. Dass sogar drei von sieben Grundwissenschaften der Antike und des Mittelalters, d.h. Grammatik, Rhetorik und Dialektik, zur Beschreibung von Sprachen und somit der menschlichen Kommunikation heute noch – wenn auch sehr selten und nur bei besonderen Anlässen – als Künste bezeichnet werden, ist in diesem Kontext nicht einem Zufall zuzuschreiben. Menschliche Äußerungen und Texte als ihre konkreten Manifestationen besitzen eine große ästhetische Potenz und einen bestimmten ästhetischen Wert, den wir vor allem am Parameter Stil *sensu largo* zu bestimmen pflegen, der wiederum zu den Kriterien der Textbeurteilung eingereicht wird.¹ Anzumerken ist dabei, dass man hier nur die gebräuch-

¹ Texte werden meistens – so etwa Heringer (2011:167) – unter folgenden Bezügen bewertet: Wirksamkeit, Textsortenadäquatheit, Stil, Ästhetik, Kohärenz, Gliederung, Rechtschreibung, Grammatik und Verständlichkeit.

lichsten Kriterien berücksichtigt und dass auf dieser Grundlage noch keine verbindlichen Aussagen über deren Relevanz möglich sind. Erfahrungsgemäß muss man den Stellenwert von Stil oft höher ansiedeln als den mancher anderen der erwähnten Parameter, weil sie, wie z.B. Rechtschreibung, Verständlichkeit, Ästhetik *sensu stricto*, Relevanz, Wirksamkeit oder sogar Gliederung, medial (schriftlicher vs. mündlicher Subkode) und/oder durch die jeweilige Textsorte bedingt sind.

Stil präsentiert sich jedoch dermaßen komplex, facettenreich und wandlungsfähig, dass er sich praktisch jedem Versuch entzieht, ihn allgemeingültig zu definieren sowie normativ zu erfassen – dieses Phänomen war für die Linguistik schon immer ein Stolperstein.² Eroms spricht vom paradoxen Doppelcharakter des Stils, den er als dessen Janusgesicht bezeichnet, weil „wir einerseits die Einhaltung der Normen, andererseits aber bis zu einem gewissen Grade deren Durchbrechung erwarten“ (Eroms 2008:16). Deshalb kommt keine der gebräuchlichen Darlegungen und Definitionen unseren Erwartungen entgegen; die Auffassung des Sprachstils von Sowinski (1991:12) als einer charakteristischen Eigenart der sprachlichen Ausdrucksweise ist dermaßen allgemein, dass sie erst einen Ausgangspunkt für weitere Analysen darstellt und ohne Präzisierung im Grunde genommen unbrauchbar ist. Dem Definitionsvorschlag von Eroms (2008:107): „Stil ist das auf paradigmatischer Opposition der Ausdrucksvarianten beruhende, syntagmatisch fassbare, effektive, einheitliche und je ausgewählte und unverwechselbare Merkmal von Sprache in je bestimmten Funktionsbereichen. [...] Stil auf bestimmte Funktionsbereiche zuzuschneiden ist der Versuch, die Verwendungsbedingungen der Sprache als bestimmende Instanzen zu fassen“ wird dagegen zu starke Einengung auf normative Aspekte vorgeworfen (vgl. Gansel 2011:85).

Abgesehen davon, ob mit Stil der Prozess des Formulierens, dessen Ergebnis oder aber beides zu bezeichnen ist, haben wir es immer mit ei-

² Es sei an dieser Stelle auf fünfzehn in der Sprachwissenschaft gängige Auffassungen über das Wesen des Sprachstils hingewiesen; aufgefasst wird er als: 1) sprachlicher Schmuck, 2) individuelle Eigenart des Sprachausdrucks, 3) Spiegelung psychischen Erlebens, 4) Einheit der künstlerischen Gestaltung, 5) Abweichung von einer Norm, 6) zeit- und gruppengebundener Sprachausdruck, 7) gattungsgebundene Ausdrucksweise, 8) funktionale Redeweise, 9) eine durch Situation und Intention bestimmte Redeform, 10) angemessene Ausdrucksweise, 11) Auswahl zwischen mehreren sprachlichen Möglichkeiten, 12) Gesamtheit quantitativer Merkmale, 13) Auswirkung besonderer grammatischer Regeln, 14) Teil der Textbedeutung und 15) besondere Form der Textrezeption (vgl. Sowinski 1991:13-30).

nem sehr komplexen Bedingungsgefüge zu tun. Er betrifft nicht nur die Realisierung der Textoberfläche. Inhaltlich sagt er uns etwas über den Kommunikationsbereich und -gegenstand, er informiert über das Verhältnis zur Sprache als Kommunikationsmedium und somit auch zu seinem Kommunikationspartner, vermittelt Kontextualisierungshinweise, verweist schließlich auf den situativen Kontext. Kein Wunder also, dass er in der Textstilistik wie auch in der Sozio- und Textsortenlinguistik an Bedeutung gewinnt. Diesen drei Disziplinen verdanken wir unser Wissen um den Zusammenhang zwischen (i) Kommunikationsbereichen, (ii) den Textsorten, die sie ausgeprägt haben, und (iii) den Funktionalstilen/ Funktiolekten, die in den Textsorten immer wieder Verwendung finden. Aus den in den 70er und 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ausgemachten fünf Funktiolekten sind inzwischen acht geworden (Alltag, Wissenschaft, öffentliche Kommunikation, Medien, Unterweisung, Literatur, Religion, Werbung). Folglich können wir jetzt einfacher feststellen, welche Ausdrucksweisen stilneutral, also in beliebigen Textsorten und Kommunikationsbereichen vorkommen können, welche Ausdrucksformen die Stilwerte einer Textsorte abgeben, d.h. in einer bestimmten Textsorte zu erwarten bzw. obligatorisch sind und ihre kommunikative Funktion in natürlicher Weise betreffen, und schließlich, welche Ausdrücke als Stileffekte eingestuft werden können.³ Die letzteren gelten zwar als nicht textsortengemäß, allerdings unterstützen sie bei gekonnter Verwendung, die ihrerseits große Spracherfahrung und entsprechendes Fingerspitzengefühl voraussetzt, die kommunikative Funktion eines Textes und verleihen ihm eine für dessen Produzenten und seinen Dialekt ganz charakteristische Prägung, oder aber sie sind nicht adäquat, stören die Kommunikation und werden als Stilbruch empfunden. Die meisten Kontroversen und Schwierigkeiten betreffen eigentlich den Bereich der Stileffekte, die Sphäre der individuellen stilistischen Kreativität und somit die Frage, was angemessen bzw. zulässig ist, und was als inakzeptabel gebrandmarkt werden soll.

³ Teilweise überlappen sich die Stilwerte mit den in der Linguistik umstrittenen TEFIDs, also textfunktionsindizierenden Indikatoren, die wir im Gegensatz zu unzähligen und sprachspezifischen IFIDs (‘illocutionary force indicators’), also sprechaktindizierenden Indikatoren nur noch ganz allgemein identifizieren und beschreiben können. Typisch für bestimmte Textsorten sind hochfrequente oder sogar obligatorische Floskeln: z.B. *Im Namen des Volkes ...* (Urteil), *Es war einmal ...* (Märchen), *Man nehme ...* (Kochrezept), *In Erwartung Ihrer geschätzten Antwort ...* (Geschäftsbrief), die selten eindeutig zuzuordnen sind (vgl. Heringer 2011:175-176).

Hier stoßen zwei völlig konträre Stilauffassungen aufeinander und sein Doppelcharakter kommt wohl am deutlichsten zum Vorschein: Zum einen kann Stil als Ergebnis eines auf bewusster, willkürlicher Wahl aus unterschiedlichen Ausdrucksmitteln basierenden Prozesses verstanden werden, mit dem zumeist arbiträre Urteile über das stilistische Niveau einer Äußerung einhergehen, zum anderen als Ergebnis einer normgerechten bzw. vorgegebenen Entstehung von Texten, die bezüglich bestimmter Parameter beurteilt werden können. Keine der beiden Auffassungen stellt die Relevanz des sprachlichen Stils in Frage, die erstere aber lässt an der Lehr- und Lernbarkeit von Stil zweifeln. Im muttersprachlichen Unterricht wäre solch eine Einstellung aus allgemein bekannten Gründen auch nachvollziehbar, nicht aber im fremdsprachlichen Unterricht, wo die Chancen darauf, dass die Lerner ihre stilistische Kompetenz in der jeweiligen Fremdsprache automatisch, ohne Bewusstmachung und gezielte Förderung erwerben, äußerst gering, wenn nicht gleich null sind. Viel zu kompliziert sind sprachstilistische Feinheiten, als dass sie von den Lernern nur induktiv bzw. deduktiv erschlossen werden könnten (falsche Schlussfolgerungen), zumal sich hier fast immer die Interferenz der Muttersprache oder multiple interlinguale Interferenzen negativ auswirken. Was nicht normiert bzw. nicht normierbar ist, kann sehr schwer didaktisiert werden, was im Fremdsprachenunterricht mit besonderer Schärfe zum Vorschein kommt. Das kann jedoch nicht als Argument gegen Stil und Stilistik im Unterricht (aus)genutzt werden, denn stilistisches Wissen und Können sind konstitutive Elemente eines jeden sprachlichen Kompetenz-Bewusstsein-Gefüges, das es bei jedem Fremdsprachenlerner zu fördern gilt, es sei denn, dass sich Lehrende und Lernende nur ganz rudimentäre Fremdsprachenbeherrschung zum Ziele setzen. Daher soll der fremdsprachendidaktische Fokus bei der Stilvermittlung auf den Bereichen der Stilneutralität und der Stilwerte von Texten liegen, die sich je nach (i) Funktiolekt, (ii) Textsorte, (iii) Grad ihrer makro- und mikrostrukturellen Formalisierung, (iv) Vertextungsstrategie, (v) Grammatik und (vi) Wortschatz charakterisieren lassen.⁴

Von den weiter oben genannten Funktionalstilen interessieren in erster Linie die der öffentlichen Kommunikation, der Unterweisung, der Medien

⁴ Dieses auf der Auswahl bestimmter Elemente/Aspekte eines sprachlichen Phänomens fußende Verfahren hat sich in der (Fremdsprachen)Didaktik, insbesondere im grammatischen Bereich bewährt, wo einzelne sehr komplexe Subsysteme nie massiv und vollständig dargeboten und behandelt, sondern je nach Schwierigkeitsgrad und Bedeutsamkeit der einzelnen Strukturen portioniert, gewöhnlich linear eingeführt und geübt werden.

und der Wissenschaft samt den ihnen zugehörigen Kerntextsorten bzw. deren Varianten. Die Alltagssprache, obwohl sie in der Kommunikation die allerwichtigste Rolle spielt, kennzeichnen wegen zumeist oral-dialogischer Form, Dynamik, großer Veränderbarkeit und vor allem wegen idiolektalen Charakters zu viele nicht normativ erfassbare Merkmale, als dass ihr Stil mit Erfolg didaktisierbar wäre⁵, was – trotz dominant schriftlich-monologischer Form – auch die Sprache der Literatur betrifft. Werbung begegnet zwar fast überall und stellt sprachstilistisch ein frappierendes Phänomen dar, sie wird allerdings im Unterricht nur rezipiert und nicht produktiv verwendet, folglich erübrigt sich die Behandlung dieses Funktionalstils. Auf Glaubensfragen wird im Unterricht eigentlich nicht eingegangen, so dass die Stiltzüge der sakralen Sprache ebenfalls nicht thematisiert werden.

Die vier Vertextungsstrategien gelten als stark textsortenabhängig, in „reiner“ Form kommen sie jedoch kaum vor, denn in unterschiedlichen Textsorten haben wir es mit dominanten Strategienkombinationen zu tun (vgl. Eroms 2008:82-83), was die unterrichtliche Vermittlung dieser Merkmale enorm erschwert. Als zusätzlicher Störfaktor kommt dazu die Tatsache, dass die einzelnen Vertextungsstrategien je nach Textsorte stärker entweder lexikalisch oder grammatisch zum Tragen kommen.⁶

Die Bestimmung von stilneutralen und Stilwerte abgebenden Mitteln im lexikalischen Bereich, wo unzählige synonyme Ausdrucksformen zur Verfügung stehen, bereitet wegen subjektiver und oft widersprüchlicher Urteile der sprachhandelnden Individuen beträchtliche Schwierigkeiten und ist deswegen nur beschränkt produktiv. Darüber hinaus verändert sich der Wortschatz in der letzten Zeit quantitativ und qualitativ so dynamisch und unvorhersehbar, dass die Fremdsprachendidaktik solchen Entwick-

⁵ In Anlehnung an Riesel (1970) werden gewöhnlich folgende Stiltzüge der Alltagssprache genannt, die je nach sprachhandelndem Individuum, Sachverhalt und Situation im dynamischen Wechselverhältnis zueinander stehen: 1) Ungezwungenheit und Lockerheit als dominantes Merkmal, 2) in der verwendeten Lexik manifeste Subjektivität der Bewertung, 3) Emotionalität und Expressivität der Lexik, 4) Bildhaftigkeit, 5) Humor, 6) Spannung zwischen Umständlichkeit und Kürze.

⁶ Während beim Erzählen potentiell praktisch sämtliche stilistischen Mittel Verwendung finden, wird das Beschreiben in informierenden und Gesetzestexten vor allem lexikalisch (entsprechende Beschreibungsprädikate, nominaler Fachwortschatz) und in den übrigen mittels entsprechender grammatischer Strukturen (Passivformen und -paraphrasen) realisiert. Auch beim Argumentieren reichen in manchen Textsorten nur explizite nominale und verbale Ausdrücke aus (z.B. *Beweis, beweisen, nachweisen*), während in vielen wissenschaftlichen Texten vor allem Konnektoren und entsprechender Satzbau zum (stilistischen) Gelingen beitragen.

lungstendenzen nicht mehr folgen kann. Manchmal ist sogar eine einfache Zweiteilung des Wortschatzes in Stilneutralität und Stilwerte erschwert. Folglich ist Grammatik, namentlich die Syntax mit ihren verhältnismäßig stabilen und gut beschriebenen Strukturen jenes sprachliche Teilsystem, in dem wir die funktionalstilistische Schichtung in den folgenden Bereichen festzumachen vermögen: (i) Satzart, (ii) Satzumfang, (iii) Satzkomplexität, (iv) Satzbauplan sowie (v) Wort- und Satzgliedstellung.

Paradoxerweise scheint die Umsetzung linguistischer Erkenntnisse in die Sphäre der Fremdsprachendidaktik Schwierigkeiten zu bereiten. Die Kompetenzen eines jeden Sprachlehrers auch bezüglich der Selbstevaluation sind im EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages) penibel genau mittels 193 auf sieben allgemeine Kategorien verteilten Deskriptoren charakterisiert (vgl. Newby 2007). Nirgendwo aber werden funktionalstilistische Aspekte explizit erwähnt weder *in puncto* Lehrtechniken und -methoden noch bezüglich der Bewertung von Arbeitsergebnissen. Es wird lediglich darauf hingewiesen, dass (i) verschiedene schriftliche Textsorten und -gattungen entsprechende sprachliche Ausdrücke implizieren, angemessen strukturiert sowie logisch und kohärent gebaut werden müssen, (ii) der Wortschatz je nach Sprachregistern variiert sowie dass (iii) Kultur und Sprache voneinander abhängen (vgl. Newby 2007:23, 28-29). Selbst wenn solcherart Beschreibungen bis zu einem gewissen Grade allgemein formuliert sein müssen, ist es überhaupt nicht nachvollziehbar, warum die Funktionalstilistik in den Richtlinien für die Lehrerausbildung so gut wie stillschweigend umgangen wurde. Dafür wertet man in allen erdenklichen Kontexten den formal-medialen Aspekt des Unterrichts enorm auf, während das Wie und Was, die Form und der Inhalt des Lehr- und Lernprozesses im komplementären Verhältnis zueinander stehen, wobei jedoch die formale Dimension des Unterrichts eine dienende Funktion erfüllen soll.⁷ Die Folgen solch einer Vernachlässigung für die Unterrichtspraxis lassen nicht lange auf sich warten.

⁷ Die Entwicklungstendenzen gestalten sich allem Anschein nach völlig anders – mittels ausgeklügelter und variationsreicher, (angeblich) nach neuesten psycholinguistischen Erkenntnissen konzipierter Arbeitsverfahren wird immer weniger Sprachwissen vermittelt (vgl. ELP 2002). Die Ergebnisse des E-Learnings, wofür von vielen plädiert wird (vgl. Means, Evaluation, 2009), sind noch abzuwarten. Hingewiesen sei in diesem Kontext insbesondere auf die äußerst beunruhigenden Ergebnisse der breit angelegten Untersuchungen von Manfred Spitzer zum Einsatz digitaler Multimedien in der Schule und zum so genannten Multitasking (vgl. Spitzer 2012:62-95, 222-235).

Davon zeugt die von mir durchgeführte Inhaltsanalyse von DaF-Lehrwerken und Übungsmaterialien für das neue Goethe-Zertifikat auf dem B2- und C1-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens sowie für die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang also auf der Fortgeschrittenenstufe, in denen die Anforderungen der Prüfung sowie Beurteilungskriterien des schriftlichen Ausdrucks detailliert besprochen sind.⁸ Gesucht wurde nach allen Informationen über Stil, stilistische Konventionen und Normen mit dem Fokus auf die Syntax sowie andere grammatische Strukturen mit syntaktischen Implikationen. Es ist davon auszugehen, dass es in der Fremdsprachendidaktik nicht nur beim Bewerten der sprachlichen Äußerungen einen Beurteilungsstandard geben muss, der auf validen wissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden basiert, aus deskriptiven Formulierungen besteht und sicherlich dem öffentlich akzeptablen Standard entspricht, der sich seinerseits in den intersubjektiven Beurteilungen der Muttersprachler niederschlägt. Erst solch eine intersubjektive Beurteilungsbasis versetzt uns in die Lage, den Lehr- und Lernstoff auszuwählen, Lernprozeduren einzuplanen und Lerneräußerungen im Hinblick auf ihre kommunikative Funktion als positiv oder negativ zu bewerten.

Vergleicht man die für das B2-/C1-Niveau gemeinsamen Beurteilungskriterien des Goethe-Zertifikats für den schriftlichen Ausdruck⁹ und die Bezüge der Textbewertung (vgl. Anm. 1), so stellt man fest, dass sie im Großen und Ganzen übereinstimmen – bis auf die Parameter Stil, Ästhetik und Textsortenadäquatheit, auf die nicht eingegangen wird, geschweige denn auf die stilistischen Aspekte der Syntax. Nur in der Kategorie 2 „Textaufbau und Kohärenz“ sind Konnektoren – das einzige syntaktische Kohäsionselement *sensu stricto* erwähnt, allerdings ohne Verweis auf deren stilistische Potenz. Auch an anderen Stellen wird immer wieder die außergewöhnliche Bedeutung der Verknüpfung von Textabschnitten und Sätzen hervorgehoben, was auf den ersten Blick manchmal etwas komi-

⁸ Wegen der Spezifik der DSH, deren Schwerpunkt auf dem Verstehen von Inhalt und Form geschriebener wissenschaftlicher Texte wie auch auf der Produktion solcher Texte liegt, sind die Kompetenzen der Kandidaten anders gewichtet und nur auf drei Niveaus angesiedelt; das DSH1-Level entspricht dem B2-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, während die Levels DSH2-3 die entsprechenden Sprachkenntnisse der C1-Stufe umfassen (vgl. DSH:6).

⁹ Die Kriterien sind vier Kategorien zugeordnet: 1) inhaltliche Vollständigkeit, 2) Textaufbau und Kohärenz, 3) Ausdrucksfähigkeit und 4) Korrektheit (vgl. C1-Prüfung:31).

sche Formen annimmt, bei genauer Betrachtung aber wegen grammatisch zweifelhafter Verallgemeinerungen und Vermengungen mehr Schaden als Nutzen bringen kann.¹⁰ Die C1-Lerner sollen nämlich „einen guten Text schreiben“, indem sie die Sätze „nicht immer mit *und* verbinden“, sondern „folgende Satzverbindungen *darüber hinaus, demgegenüber, zusätzlich, obgleich, ganz nebenbei*“ verwenden (C1-Prüfung:33). Zugegebenermaßen formulieren Konnektoren verschiedene Relationen zwischen Sätzen, sie lassen die makrostrukturellen Bezüge besser erkennen und erleichtern dadurch das Verständnis, allerdings schaffen sie nicht ohne Weiteres Kohärenz und tragen nicht immer zum Gelingen eines Textes bei.¹¹ Auf diese Weise werden falsche grammatische Informationen vermittelt, denn bei den oben erwähnten Lexemen handelt es sich um unterschiedliche Wortklassen, die verschiedene syntaktische Funktionen mit unterschiedlichen Konsequenzen für den Satzbau erfüllen. Dass deren Verwendung vor allem inhaltlich, kontextuell und stilistisch (z.B. das heutzutage selten frequentierte konzessive *obgleich*) motiviert ist, wird nicht thematisiert. Auch die Vorfeldbesetzung, die sich meistens aus pragmatischen Gegebenheiten ergibt und die jeweilige kommunikative Intention des Textautors wiedergibt, gilt es laut Prüfungshinweisen immer zu variieren, als wäre das reine Formsache (vgl. B2-Prüfung:32-33). Solcherart Verallgemeinerungen, die auch dem Geist der pädagogischen Grammatik zuwiderlaufen, zeugen vom falschen Verständnis des stilistischen Prinzips der Variation und des der Vermeidung von Wiederholungen – sie werden hier auf sprachliche Strukturen ausgeweitet, in denen sie nur bedingt Verwendung finden und wo andere Phänomene gewöhnlich die Oberhand gewinnen. Deutschlerner mit ganz guten grammatischen Kenntnissen, aber ohne sprachstilistische Vorbereitung, können dadurch zum Fehlermachen verleitet werden.

An zwei Textbeispielen aus der Unterrichtspraxis mit Germanistikstudenten (s. Anhang), die hier aus Platzgründen gekürzt angeführt werden müssen, wollen wir die partielle Unbrauchbarkeit so formulierter Textgestaltungsprinzipien veranschaulichen, die als Beurteilungskriterien unpräzise sind

¹⁰ Einer der wichtigsten Hinweise für die Prüfungskandidaten lautet, dass bei der Beurteilung nicht nur darauf geachtet wird, ob sie alle Inhaltspunkte berücksichtigt haben und wie korrekt sie schreiben, sondern auch „wie die Abschnitte und Sätze miteinander verknüpft sind“ (B2-Prüfung:36).

¹¹ Je nach Textsorte und/oder Vertextungsstrategie schwankt ihre Frequenz beträchtlich – in argumentativen Texten kommen sie häufig vor, in Erzähltexten meistens viel seltener, in einigen weiteren Textsorten und Kommunikationsformen (z.B. SMS, E-Mails, auch private Briefe) fast überhaupt nicht.

und fast gänzlich versagen. Von den zwei durch lexikalisch-grammatische Umformung entstandenen Versionen eines und desselben Zeitungstextes wird von deutschen Muttersprachlern die Version 1 als sprachstilistisch besser bewertet, obwohl beide nach Ausglättung mancher grammatischer Fehler ganz gute Deutschkenntnisse ihrer Autoren bezeugen. Die erste Textvariante enthält fünf eingeleitete Verb-Letzt-Strukturen, wobei die Satzverknüpfung nur in einem mit der genuinen subordinierenden Konjunktion *dass* realisiert wird; die übrigen vier Konnektoren sind das *ohne* in einer modalen Infinitivkonstruktion, ein Relativpronomen (*in der*) und die Relativadverbien *wo* und *was*. In der Version 2 begegnen insgesamt sogar acht verschiedene Konnektoren; dreimal findet die subordinierende Konjunktion *dass* Verwendung, jeweils einmal sind die Sätze mit der koordinierenden Konjunktion *denn* und dem Konjunkionaladverb *deshalb* verknüpft, bei den drei übrigen handelt es sich um Relativpronomina (*die, in der*) und das Relativadverb *wo*. Folglich ist der im Schriftlichen so bevorzugte, nur an der Zahl der Satzgefüge und -verbindungen rein summarisch gemessene Komplexitätsgrad der Satzkonstruktionen zweifelsfrei höher als in der ersten Textvariante. Dass im Text 2 sogar zehn Verb-Zweit-Sätze das Subjekt in ihrem Vorfeld führen, was laut Beurteilungskriterien des Goethe-Zertifikats zu vermeiden gilt, wirkt sich kaum negativ aus – er bleibt kohärent und erfüllt seine informierende Funktion genau so gut wie die Version 1, in der nur fünf Verb-Zweit-Sätze das Subjekt im Vorfeld aufweisen. Die fast identische Linearisierung der eingeleiteten Verb-Letzt-Strukturen (4 Sätze in der Version 1, 5 Sätze in der Version 2), in denen das Subjekt die erste Position des linken Mittelfelds direkt nach dem jeweiligen Konnektor besetzt, ist für die pragmatische wie auch stilistische Bewertung der beiden Texte so gut wie irrelevant. Weder also die lexikalische Ausdrucksseite noch die in den Beurteilungskriterien präferierten syntaktischen Konstruktionen entscheiden vom besseren Abschneiden der Variante 1.

Prüfungsanforderungen sind gewöhnlich maßgebend für Lehrwerkautoren, folglich vermitteln die analysierten Lehrwerke kaum mehr stilistische Inhalte. Vereinzelt begegnen spärliche Kommentare zur textsortenspezifischen Funktion und Verwendung mancher Strukturen und Ausdrücke – über funktionsstilistische Aspekte der Syntax erfahren die Lerner so gut wie nichts.¹² Signalisiert wird lediglich die stilistische Potenz der Nomi-

¹² Die C1-Lerner werden aufgefordert, vorgegebene Ausformulierungen zu verwenden, um Satzanfänge zu variieren, und zu viele Wiederholungen durch abwechslungsreichen Wortschatz zu vermeiden (EM-Lb:21). Warum die Sätze in der Textsorte/Kommunikationsform E-Mail „durch variationsreiche Satzanfänge“

nalisierungen in fachsprachlichen und Zeitungstexten mit hohem Informationsgehalt, wodurch man „einen Text abwechslungsreich gestalten bzw. Wiederholungen im Satzbau vermeiden“ und den Stil eines Textes bestimmen kann: „Je mehr nominale Ausdrücke ein Text enthält, desto komprimierter und abstrakter wirkt er“ (EM-Lb:78). Mit diesem Argument wird die geringere Rolle des Nominalstils in der Umgangssprache angedeutet, was allerdings nicht veranschaulicht wird; die Vergleichsanalyse nur zweier Strukturen im Kurs „em neu“ fokussiert ausschließlich auf die Formseite. Die Darstellung der Funktionsverbgefüge ist in demselben Lehrwerk ebenfalls auf einen schlichten tabellarischen Formenvergleich eingeschränkt und mit dem kurzen Kommentar versehen, dass sie in schriftlichen Äußerungen in den Bereichen Justiz, Politik und Verwaltung auch zur Bereicherung des Ausdrucks genutzt werden (EM-Lb:90). Worin weitere – außer semantischen – Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen festen Verb-Nomen-Verbindungen und einfachen Verballexemen in der Verwendung bestehen und wie sich das beispielsweise auf die Ausgestaltung des verbalen Rahmens auswirkt, wird nicht erläutert. Hinweise zur Ausgestaltung der im Schulischen so populären Textsorte Referat kennzeichnet verantwortungslose Oberflächlichkeit. Es fragt sich nämlich, ob Ausländer überhaupt etwas dazulernen, wenn sie den Stil eines gedruckten fiktiven Referats als emotional, sachlich bzw. polemisch bezeichnen, ohne die eigene Entscheidung begründen zu müssen und können, oder die textsortenübliche Anredeform (*Sie* vs. *du/ihr*) bestimmen müssen (vgl. EM-Lb:38). Andere Lehrwerke liefern noch weniger Inhalte, die sich in irgendeiner Hinsicht als stilistisch einstufen ließen. Selbst der Kurs „Unternehmen Deutsch“ für zielgerichtet berufsorientierte Lerner mit sehr guten Vorkenntnissen enttäuscht wegen unerklärlicher Vernachlässigung (stark) formalisierter funktionalstilistischer Aspekte von offiziellen schriftlichen Sprachhandlungen.¹³ Die Grammatikseiten am Ende jedes Kapitels geben zwar einen Überblick über dessen grammatisches Inventar, sie betreffen

verbunden werden sollen (EM-Lb:65), wird nicht erklärt. Solche Aufgaben sind kaum zweckdienlich, denn die eigentlichen Probleme und Defizite der deutschsprachigen E-Mail-Autoren betreffen – von inadäquater Wortschatzwahl abgesehen – weniger die Satzkonnexion als vielmehr den stilistisch höchst unangemessenen Satzbau, in dem miteinander vermengte Elemente der Oralität und der Schriftlichkeit begegnen (vgl. Seifert 2012).

¹³ Übungen zu komplexeren beruflichen Schreibenanlässen wie Umformungen von Notizen in Berichte, Schriftverkehr im Geschäftsalltag, Anfertigen von Protokollen bieten keinerlei stilistische Kommentare.

jedoch nur die Formseite der behandelten Phänomene, als wären diese den fortgeschrittenen Benutzern überhaupt nicht geläufig.

Stilistische Aspekte einer Textsorte bezüglich ihrer Lexik, Grammatik, des Textaufbaus sowie ihrer Ikonizität sind in den analysierten Lehrwerken nur ein einziges Mal detailliert geschildert, und zwar in dem bereits erwähnten Kurs „em neu“ am Beispiel der formellen Briefe. Der Lerner erfährt sogar, welcher Stilwandel sich hier vollzogen hat (vgl. EM-Lb:48). Dies stellt jedoch eine Ausnahme von der Regel dar, denn die Förderung der sprachstilistischen Lernerkompetenz scheinen Didaktiker und Lehrwerkautoren – falls überhaupt – unberechtigtweise mit der Entwicklung der Ausdrucksfähigkeit auf der lexikalischen Ebene gleichzusetzen. Vermittelt werden zusätzlich nur noch Informationen zur Makrostrukturierung ausgewählter Textsorten sowie die vermeintlichen TEFIDs (s. Anm. 3). Alle weiteren funktionalstilistischen Merkmale von Texten werden weder thematisiert noch geübt oder zumindest bewusst gemacht, obwohl ihr Einfluss auf die Qualität schriftlicher Äußerungen nicht zu unterschätzen ist. Insbesondere beunruhigt die stiefmütterliche Behandlung der Wort- und Satzgliedstellung im Kontext der funktionalen Satzperspektive, denn die Thema-Rhema-Gliederung – wenn auch komplex und anspruchsvoll – soll aufgrund ihrer außergewöhnlichen, nicht nur stilistischen Potenz unbedingt behandelt werden. Selbst aber einfachere Stilmittel, die weder fortgeschrittener Sprachkenntnisse bei den Lernenden noch besonderer didaktischer Verfahren bedürfen, bleiben verschwiegen. Das betrifft beispielsweise die größtenteils durch die Vertextungsmodi konventionalisierte und durch die Textsorten vorgegebene Wahl bestimmter Satzmodi, die durch Satzarten manifest werden, oder die Stilwirkung von Satzumfang und -komplexität, die wegen der allgegenwärtigen Tendenz zur Kürze in der Kommunikation und infolge der Veränderungen im Textsortenspektrum neu definiert werden muss.¹⁴ Die von Sowinski (1991:76-90) empfohlene stilistische Gliederung in kurze, mittlere und lange Sätze kann in unveränderter Form nicht in die Fremdsprachendidaktik

¹⁴ Wie eine vom Autor des vorliegenden Beitrags durchgeführte Analyse von DaF-Lehrwerken auf dem A1/B1-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens zeugt, haften folgenschwere Mängel auch der gesamten Konzeption der Textarbeit an, in der die grammatischen Aspekte der behandelten Texte den textsortenlinguistischen Erkenntnissen zuwider so gering geschätzt sind, dass der grundlegende Zusammenhang zwischen ihrer Struktur- und Funktionsdimension oft unerkannt bleibt (vgl. Gaworski 2013). Folglich kann man die Behauptung aufstellen, dass hier die Vernachlässigung der Funktionalstilistik direkt aus der defizitären Textsortenarbeit resultiert.

implementiert werden. Obwohl Satzlänge eine objektiv messbare Kategorie ist, kann man ausländische Deutschlerner nicht dazu zwingen, dass sie gegen ihr Stilempfinden oder eigenen Ausdrucksgewohnheiten zuwider lange Sätze bilden. Allerdings müssen sie dafür sensibilisiert werden, dass geringer Satzbauumfang und parataktische Satzbauweise im Deutschen weiterhin als kennzeichnend für die Oralität wie auch den Sprachgebrauch von Kindern und unausgebildeten Menschen empfunden werden und deswegen stigmatisieren können.

Die Version 1 des Übungstextes veranschaulicht, wie sich durch den Einsatz von nur vier relativ einfachen syntaktischen Strukturen (Fettdruck), deren funktionalstilistische Potenz gar nicht stark ausgeprägt ist, die charakteristischen Kennzeichen eines populärwissenschaftlichen Zeitungstextes hervorheben lassen und wie dadurch die allgemeine stilistische Qualität des Textes 1 erhöht wurde.¹⁵

Als Zwischenresümee kann folgendes festgehalten werden.

1. Die Bedeutsamkeit von Sprachstil ist in der zwischenmenschlichen Kommunikation von heute weiterhin als groß zu bezeichnen, obwohl sie insbesondere in der letzten Zeit in vielen Lebensbereichen oft gravierenden Veränderungen unterliegt.
2. Das sprachliche Handeln wird jetzt vor allem im schriftlichen Subkode immer stärker formalisiert und konventionalisiert, so dass die traditionelle Auffassung von Stil als Ergebnis eines subjektiven Wahl-Aktes in der Linguistik an Bedeutung verliert, während der funktionalstilistische Ansatz in der praxisbezogenen Forschung immer stärker Fuß fasst.
3. Aus unerklärlichen Ursachen spiegeln sich linguistische Erkenntnisse zur Rolle der Funktionalstilistik in der Fremdsprachendidaktik kaum wieder; rein technische bzw. technisch-mediale Aspekte

¹⁵ Es handelt sich um eine parenthetisch verwendete modale Infinitivkonstruktion mit der Konjunktion *ohne*, ein erweitertes Partizipialattribut, eine umfangreiche modale Vorfeldbesetzung mit der nachgestellten Präposition *zufolge*, was gegenwärtig nur bei wenigen Präpositionen möglich ist und deswegen als schriftsprachlich anmutet, und eine in der Alltagsrede seltener anzutreffende Vorfeldfüllung, bestehend aus einem infiniten Verb mit der verbnächsten Ergänzung im Akkusativ. Von diesen vier Strukturen setzt nur die Verschiebung einzelner Teile des Verbalkomplexes ins Vorfeld, von einigen Grammatikautoren unter mehrfache Vorfeldbesetzung gerechnet (vgl. z.B. Engel 1994:195), vor allem allgemeine Orientierung in der funktionalen Satzperspektivierung voraus und kann den Lernern lediglich deswegen gewisse Schwierigkeiten bereiten.

des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen werden unter dem Vorwand der Unterrichtsoptimierung enorm aufgewertet zuungunsten der eigentlichen sprachsystematischen/grammatischen Inhalte.

4. Den Fremdsprachenlernern wird unvollständiges Wissen vermittelt, wodurch sie um einen unentbehrlichen Teil der fremdsprachlichen Kommunikationskompetenz gebracht werden.
5. Funktionalstilistische Kompetenz entwickelt sich nicht von alleine, sie kann nur durch gezielte Vermittlung entsprechender Inhalte und Kontrolle von außen in einem meist langen Prozess beigebracht werden.
6. Wegen der Vernachlässigung der Funktionalstilistik in Lehrprogrammen und -materialien übernimmt notgedrungen der Fremdsprachenlehrer die volle Verantwortung für die Auswahl der zu vermittelnden Inhalte und deren Didaktisierung sowie für die Förderung dieser Kompetenz bei den Lernern.

Im Folgenden werden ausgewählte syntaktische Strukturen präsentiert, die – genau so wie die in Anm. 15 erwähnten Konstruktionen – dank ihrer Stilneutralität in allen Textsorten der analysierten Lehrwerke verwendbar sind, ohne dass dadurch stilistische Konventionen der Kommunikationsbereiche verletzt werden oder ihr Stil zusammenbricht. Bei der Auswahl wurde selbstverständlich auch das nach ELP 2002 und dessen deutschsprachiger Applikation „Profile deutsch“ (vgl. Glaboniat 2002:33) konzipierte und im Lehrprogramm vorgegebene Themenspektrum mit berücksichtigt. Durch den Einsatz dieser Strukturen wird das Repertoire an syntaktischen Ausdrucksmitteln bereichert, so dass die Lerner bei der schriftlichen Textproduktion dem stilistischen Variationsprinzip folgen können.

Was in der Sprachverwendung vieler, wenn nicht der meisten DaF-Lernenden selbst auf fortgeschrittenem Niveau negativ auffällt, ist die Neigung zum kurzen Satzbau, der man im Schulischen nur mit moderatem Erfolg entgegenzuwirken versucht. Deshalb kann der Vorschlag, die Satzkomplexität durch Nichteinhaltung des Satzbauplans im valenzgrammatischen Sinne einzuschränken, zunächst einmal verwundern. Wenn aber ein valenzgefördertes, aber fakultatives Glied wie die Akkusativergänzung in den folgenden zwei Beispielen weggelassen wird, kann man – ohne die stilneutrale Form der Äußerungen zu verletzen – die Lokalangabe *in der Aula* in 1

1. *Die Gruppe schreibt heute ausnahmsweise in der Aula.*

einfacher fokussieren und der gesamten Aussage in 2

2. *Die Argumentation des Rechtsanwalts überzeugt.*

eine allgemeingültige Wirkung verleihen¹⁶, was im Hinblick auf die Schwierigkeiten der Lerner bei der Gestaltung der Informationsstruktur der Sätze unvergleichlich wichtiger ist als deren Umfang. Erst nachdem sie die Grundsätze der Thema-Rhema-Gliederung beherrscht haben, können sie Satzlänge und -komplexität geschickt variierend als stilistische Gestaltungsmittel handhaben.

Die Erhöhung der Satzkomplexität ist nicht immer mit der vermehrten Verwendung von Verb-Letzt- oder asyndetisch bzw. syndetisch verknüpften Verb-Zweit-Strukturen gleichzusetzen, die in unterschiedlichen Abhängigkeitskonstellationen zueinander stehen. Wie aus Beispiel 4 ersichtlich, erzielt man dasselbe stilistische Ziel durch die Nominalisierung der finalen Infinitivkonstruktion aus Beispiel 3 in eine präpositionale Phrase, die im Mittelfeld des Hauptsatzes platziert den Spannungsbogen der verbalen Klammer vergrößert:

3. *Da heutzutage eine qualifizierte Ausbildung sehr wichtig ist, sind im vergangenen Jahr fast doppelt so viele Osteuropäer nach Deutschland gekommen, **um zu studieren**.*
4. *Da heutzutage eine qualifizierte Ausbildung sehr wichtig ist, sind im vergangenen Jahr fast doppelt so viele Osteuropäer **zum Studieren** nach Deutschland gekommen.*

Die Grundsätze der Nominalisierungstransformation sind den Lernern generell ganz gut bekannt, die Unterrichtspraxis zeigt jedoch, dass Adverbialbestimmungen in Form von Präpositionalphrasen in der schriftlichen Textproduktion polnischer DaF-Lerner generell als Erweiterungen der einfachen Sätze fungieren, viel seltener aber in Satzgefügen vorkommen – die Verbindung des verbalen (der Kausalsatz mit *da*) und des nominalen (die finale Adverbialbestimmung mit *zu*) Stils wie in Beleg 4 wird aus ungeklärten Gründen gemieden.¹⁷

¹⁶ Beleg 2 kann als Ellipse betrachtet werden, die man in geschriebenen Textsorten gewöhnlich als Stileffekt empfindet, jedoch handelt es sich in dem vorliegenden Beispiel ganz eindeutig um einen Grenzfall zur Ellipse, so dass sich diese Ausdrucksform als stilistisch unmarkiert einstufen lässt.

¹⁷ **Womöglich haben wir es mit den negativen Auswirkungen des Unterrichtstransfers zu tun**; die Lerner verwenden in erster Linie nur diejenigen Strukturen und Konstruktionen, die sie aus dem Unterricht und aus den Lehrwerken kennen und/oder durch Übungssequenzen voll integriert haben, was die Analyse zu bestätigen scheint. Veranschaulicht und geübt wird der Nominalstil – falls überhaupt – ausschließlich mittels einfacher Sätze mit nur einer Adverbialbestimmung.

Die weiter oben erwähnte Versetzung von Elementen des Verbalkomplexes mit verbnächster Ergänzung ins Vorfeld reihen wir zu den satztopologischen Variationen mit großer pragmatischer und stilistischer Potenz ein, die die Ausdrucksseite geschriebener Texte zweifelsohne bereichern. Zu derselben Gruppe der stilwirksamen syntaktischen Mittel gehören auch verschiedenartige Ausklammerungen – sie ermöglichen eine rezeptionsfreundliche Satz- und Textkomposition insbesondere in langen und hochkomplexen schriftlichen Äußerungen. Dieses von den Deutschen bewusst eingesetzte Mittel wird von polnischen Lernenden ebenfalls gemieden, weil die Nichteinhaltung des im schulischen Unterricht mühsam automatisierten Satz-/Verbalklammerprinzips als schlimmster Normverstoß gebrandmarkt und dementsprechend sanktioniert wird. Falls man aber die Ausklammerungsmöglichkeiten auf einfache bzw. mehrfache kategoriell gleiche Nachfeldbesetzung einschränkt wie in den Beispielen 5 und 6, lassen sich entsprechende Regeln der Klammerdurchbrechung relativ leicht didaktisieren:

5. *Die Einladung und die Eintrittskarten wurden natürlich sofort geschickt **auch an den Bürgermeister und seine Ehefrau.***
6. *Über fünfzigtausend Menschen sind vergangenes Jahr erkrankt **an Grippe und grippeähnlichen Infekten.***

Einfacher scheint es, den Lernern mit Grundkenntnissen in den Regularitäten des deutschen Nebensatzbaus satzwertige Parenthesen beizubringen, da sie sich topologisch in vielen Fällen genau so verhalten wie Relativsätze, was insbesondere Beleg 7 exemplifiziert:

7. *Die Regierung* $\left\{ \begin{array}{l} - \text{das ist bereits jetzt sichtbar} - \\ - \text{was bereits jetzt sichtbar ist} - \\ - \text{obwohl sie das energisch bestreitet} - \end{array} \right\}$ *hinterlässt Schulden in nie gekanntem Ausmaß.*
8. *Die Regierung hinterlässt* $\left\{ \begin{array}{l} - \text{das ist bereits jetzt sichtbar} - \\ - \text{was bereits jetzt sichtbar ist} - \\ - \text{obwohl sie das energisch bestreitet} - \end{array} \right\}$ *Schulden in nie gekanntem Ausmaß.*

Gelingt es uns, den Lernern die aufmerksamkeitssteuernde und kommentierende Funktion solcherart Einschübe in den Verb-Zweit-Linearisierungen bewusst zu machen und ihre Verwendung selbst in den zwei obigen Parenthesennischen zu automatisieren, also zwischen dem obligatorischen Vorfeldglied und dem finiten Verb wie in 7 sowie im linken Mittelfeldbereich, oft direkt hinter dem Finitum wie in 8, werden sie auch weitere, formal unterschiedliche Konstruktionen einsetzen, um dadurch den infor-

mativen Stellenwert bestimmter (Teil)Informationen hervorzuheben und die gesamte Äußerung stilistisch zu nuancieren.¹⁸

Die Bereicherung der syntaktischen Ausdrucksfähigkeit muss nicht unbedingt die Verwendung von (hoch)komplexen Konstruktionen nach sich ziehen, was die so genannte syntaktische Polyfunktionalität in den zusammengezogenen Sätzen ganz gut illustriert. *Und*-Koordinationen – ein Charakteristikum dieser Sätze – gehören laut der bereits besprochenen Beurteilungskriterien nicht zu den präferierten Satzverknüpfungsformen, weil sie semantisch arm sind und bei häufiger Verwendung schnell ermüden. Wenn also andere Verknüpfungsmöglichkeiten nicht in Frage kommen oder den sprachhandelnden Personen unbekannt sind, wirkt der Stil ihrer Äußerungen wegen kurzen Satzbaus oder überrepräsentierter kopulativer Verknüpfungsart unbeholfen. Durch die Auslassung der formidentischen Verballexeme *sein* und *haben* im zweiten Teil der Koordinationen 9 und 10 kann man der Monotonie entgegenwirken:

9. *Nach dem dritten Bereitschaftsdienst in dieser Woche ist der Arzt müde geworden und [Ø] völlig außerstande, seinen Kollegen heute bei der Operation zu ersetzen.*

10. *Ich habe den ganzen Tag gearbeitet und [Ø] wirklich keine Lust mehr, dies jetzt auch noch zu erledigen.*

Diese Möglichkeit werden nur motivierte und sprachlich experimentierfreudige Lerner entdecken, während die meisten übrigen vermutlich auf die Reduktion der sich wiederholenden Elements aus Angst vor dem Fehlermachen verzichten; die beiden Verben sind syntaktisch unterschiedlich zu klassifizieren – im ersten Teilsatz fungiert jedes als Auxiliar-, im zweiten dagegen als Vollverb. In solchen Situationen steigt in den Lernern oft Zweifel auf, ob sie das Prädikat als primäres Satzglied im zweiten Teilsatz

¹⁸ Die meisten Adverbialsätze und weiterführenden Nebensätze lassen sich parenthetisch verwenden; das scheint sogar jene Gruppe von eingeleiteten Nebensätzen zu betreffen, die ihrem Bezugssatz in der Regel nachgestellt werden wie z.B. die der Aussagenpräzisierung dienenden *wobei*-Sätze (vgl. Duden 1995:779-780): *Die neue Gentherapie lässt viel Kranke optimistisch in die Zukunft blicken, wobei hier noch äußerste Vorsicht geboten ist.* vs. *Die neue Gentherapie – wobei hier noch äußerste Vorsicht geboten ist – lässt viel Kranke optimistisch in die Zukunft blicken.* Die Funktion mancher Adverbialsätze kommt am besten zum Ausdruck, wenn sie trotz anderer erlaubter Stellungsoptionen in den Trägersatz eingeschoben werden, was der so genannte parenthetische, oft in formelhaften Wendungen auftretende *um ... zu*-Satz exemplifiziert: *Der Bürgerkrieg in Syrien bezeugt, um nur ein Beispiel zu nennen, die Indolenz der UNO.*

weglassen dürfen. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, diese Satzbauphänomene im Unterricht auch vom Lehrprogramm unabhängig gesondert zu behandeln.

Verbale Diathesen, ein klassisches Thema der deutschen Stilistik, haben Implikationen im syntaktischen Bereich und ermöglichen große Ausdrucksvariationen, weil sie nicht nur anders auf die Handlungspersonen und das Geschehen fokussieren, sondern auch divers paraphrasierbar sind. Der Formenbestand des *werden*- und des *sein*-Passivs wird im Unterricht gewöhnlich mehr als ausreichend geübt, folglich kann der Schwerpunkt auf die Funktion und stilistische Potenz der einzelnen Passivvarianten und ihrer Paraphrasen gelegt werden. Aus Platzgründen beschränken wir uns im Folgenden nur auf die Verwendung des Indefinitpronomens *man* und die Konstruktion *bekommen* + Partizip II.

Die unbestimmt-persönliche *man*-Konstruktion lässt die Aussagen fast genauso wie entsprechende Formen des *werden*-Passivs allgemeingültiger wirken als die aktivische Diathese mit dem spezifizierten persönlichen Subjekt, so dass die angestrebte täterabgewandte, neutrale und distanziertere Ausdrucksweise mancher Funktiolekte und ihrer Textsorten (Wissenschaft) nicht verletzt wird. Darüber hinaus vermögen wir dadurch die solche Textsorten kennzeichnende Überzahl von denselben Auxiliärverben zu reduzieren und somit stilistische Textqualitäten zu erhöhen (Prinzip der Vermeidung von Wiederholungen). In manchen Sätzen können aufgrund desselben stilistischen Prinzips auch andere, nicht-verbale Elemente weggelassen werden, wenn deren Bedeutung in der *man*-Konstruktion implizit enthalten ist; in 11.a. ist das Adverb *überall* eigentlich fakultativ:

11. *Gegen diese Auffassung werden überall Bedenken erhoben.*

11.a. *Gegen diese Auffassung erhebt man (überall) Bedenken.*

Wie aber angemerkt, sind solcherart Reduktionen immer semantisch gesteuert.

Der Status der partizipialen Konstruktion mit dem Verb *bekommen* bzw. seinen stilistisch markierten Synonymen *erhalten* oder *kriegen* ist nicht eindeutig festgelegt, weil sie von manchen Grammatikautoren neben *werden*-, *sein*- und *gehören*-Passiv als dessen Art (vgl. Engel 1991:454-459), von anderen lediglich als dessen Paraphrase bzw. Konkurrenzform betrachtet wird (vgl. Helbig/Buscha 1999:183-186). Die besondere Leistung der *bekommen*-Form gegenüber dem Vorgangspassiv besteht darin, dass sie bei identischer Bedeutung (Geschehensbezogenheit) zusätzlich auch personenorientiert ist, was das eigentliche Passiv nicht expliziert:

12. *Alle Forschungsergebnisse **werden** dem Team sofort per Internet **übermittelt**.*

12.a. *Alle Forschungsergebnisse **bekommt** das Team sofort per Internet **übermittelt**.*

Dass dank dieser formal sehr einfachen Konstruktion in 12.a. dem stilistischen Variationsgebot Rechnung getragen wird, versteht sich von selbst. Auch in diesem Fall hängt deren Einsatz und die stilistische Wirkung ganz eng mit dem jeweiligen Sachverhalt, Kommunikationsbereich und dem verwendeten Wortschatz zusammen. Generell kann allerdings festgestellt werden, dass das *bekommen*-Passiv nicht mehr – wie von Engel behauptet – „vorwiegend in der Alltagssprache gebraucht“ wird (Engel 1991:458), es hat sich auch im geschriebenen Standarddeutsch etabliert.

Aus den obigen Ausführungen lässt sich schlussfolgern, dass stilistische Qualitäten nach wie vor ein sehr wichtiges Merkmal und Beurteilungskriterium sprachlicher Äußerungen darstellen. In diesem Kontext sind neuerdings zwei immer stärkere Tendenzen zu verzeichnen. Es handelt sich zum einen um eine markante Aufwertung der funktionalstilistischen Aspekte dieser Äußerungen insbesondere in der Schriftlichkeit und – was damit einhergeht – ihre stärkere textsortenspezifische Formalisierung und Spezialisierung, die in erster Linie den syntaktischen Bereich betreffen. Zum anderen kennzeichnet nahezu alle sprachstilistischen Veränderungen eine große Dynamik, was sich wiederum auf der Ebene des Wortschatzes abzeichnet. Deshalb soll Funktionalstilistik stets einen festen Platz in der Fremdsprachendidaktik haben, damit die lang andauernde Förderung der stilistischen Kompetenz von Anfang an in die Lehrprogramme voll integriert wird und die Bewusstmachung stilistischer Gegebenheiten möglichst früh beginnt. Ganz besondere Bedeutung kommt der Syntax zu, also dem Gerüst der Kommunikation, die sich im Gegensatz zur Lexik sowohl quantitativ wie qualitativ nur geringfügig und relativ langsam verändert, sodass sie sich leichter und mit größerem Erfolg didaktisieren lässt, deren Strukturen einen universellen Charakter haben und dank großer Kombinierbarkeit in diversen Textsorten und Kommunikationsbereichen zur stilistischen Modellierung eingesetzt werden können. Wegen der enttäuschenden Analyseergebnisse muss aber die im Titel des Beitrags gestellte Frage negativ beantwortet werden. Sprachstilistische Themen werden im Allgemeinen so gut wie nicht aufgegriffen, obwohl die Linguistik das Stilphänomen relativ präzise beschreiben kann und somit der Fremdsprachendidaktik reichlich Arbeitsmaterial sowie teilweise auch -mittel an die Hand gibt. Über die Gründe für die Vernachlässigung der Funktionalstili-

stik im DaF-Unterricht im weiten Sinne dieses Begriffs können lediglich unproduktive Mutmaßungen angestellt werden. Leidtragende sind immer in erster Linie die DaF-Lerner, die sich der stilistischen Dimension sprachlicher Äußerungen und ihrer Relevanz oft nicht mehr bewusst sind. Nicht zu vergessen sind allerdings auch die meisten ausländischen DaF-Lehrer, denen das stilistische Sprachgefühl eines deutschen Muttersprachlers fehlt, um ihnen aus der Rolle der Sprach- und Kulturvermittler resultierenden Aufforderungen voll gerecht zu werden; in vielen Fällen sind sie ausschließlich auf sich selbst angewiesen und weigern sich, sprachstilistische Fragen zu behandeln. Dass dieser so bedeutsame Aspekt der Kommunikation in der DaF-Didaktik fast gänzlich fehlt, kann auf die Dauer nicht geduldet werden, weil sich die dadurch entstandenen Kompetenzdefizite bei den Lernenden auf ihre gesamte Sprachbeherrschung und den späteren Sprachgebrauch verhängnisvoll auswirken, zumal man diesen negativen Folgen – wie am Beispiel der Textversion 1 geschildert – durch Einbeziehung weniger syntaktischer Konstruktionen und gezielter Kommentar effektiv entgegenwirken kann.

Anhang

Die Welt der Gerüche (Textversion 1)

In fast allen Lebensbereichen begegnet uns, **ohne große Aufmerksamkeit zu erregen**, ein gewisser Wohlgeruch. Waschpulver und Putzmittel kann man sich ohne Parfümierung nicht mehr vorstellen. ❶ Selbst die Mülltonne, die Spülmaschinen und der Staubsauger verfügen schon über ein eigenes Deo. **Seinen Ursprung genommen hat** dieser Trend in Frankreich, wo ❷ es sogar parfümierte Spülschwämme und Gummihandschuhe mit Fruchtaroma zu kaufen gibt. ❸ Doch Deutschland holt auf. In den vergangenen fünf Jahren konnten „Geruchsverbesserer“ einen Umsatzanstieg von einem Drittel verzeichnen, was ❹ die Duftstoffhersteller immer mutiger werden lässt. Zur Zeit laufen beispielsweise Experimente mit **beim Auftreten feinen Ledergeruch freisetzen**den Gummischuhsohlen. ❺ Duft als Marketinginstrument, diese Idee gewinnt immer mehr Anhänger. **Untersuchungen einer Marketingprofessorin aus Dresden zufolge** kann man mit angenehmen Gerüchen in Geschäften nicht nur die Verweildauer der Kunden, sondern auch den Umsatz steigern. Diese Erkenntnis machten sich viele Unternehmen zunutze. Allein im deutschsprachigen Raum sind 10000 Hotels und Geschäfte mit Duftsäulen ausgestattet. Doch in einer Welt, in der ❻ Plastik nach Leder und Mülltonne nach Limone riecht, lau-

ern auch Gefahren. ④Eine Studie im Jahr 2000 zeigte, **dass** ④Duftstoffe bei rund drei Prozent der Bundesbürger Allergien auslösen. ⑤Die Anzahl der Fälle hat sich gegenüber 1990 verdoppelt.

Die Welt der Gerüche (Textversion 2)

In fast alle Bereiche unseres Lebens schleicht sich unbemerkt ein gewisser Wohlgeruch ein. ①Waschpulver und Putzmittel sind ohne Parfümierung unvorstellbar. **Deshalb** gibt es auch schon ein eigenes Deo für die Mülltonne, die Spülmaschine und den Staubsauger. ②Dieser Trend kam ursprünglich aus Frankreich, wo ①man sogar parfümierte Spülschwämme und Gummihandschuhe mit Fruchtroma kaufen kann. ③Doch Deutschland holt auf, **denn** in den vergangenen fünf Jahren stieg der Umsatz von „Geruchsverbesserern“ um ein Drittel. ④Das ist der Grund dafür, **dass** ②die Duftstoffhersteller immer mehr Mut zeigen. Zur Zeit laufen beispielsweise Experimente mit Gummischuhsohlen, die beim Auftreten feinen Ledergeruch freisetzen. ⑤Duft als Marketinginstrument, diese Idee gewinnt immer mehr an Beliebtheit. ⑥Eine Marketingprofessorin der Universität Dresden fand heraus, **dass** ③man mit angenehmen Gerüchen in Geschäften sowohl die Verweildauer der Kunden als auch den Umsatz steigern kann. ⑦Viele Unternehmen nutzen diese Erkenntnis. Allein im deutschsprachigen Raum sind in 10000 Hotels und Geschäften Duftsäulen zu finden. ⑧Doch eine Welt, in der ④Plastik nach Leder und Mülltonne nach Limone riecht, ist nicht ohne Gefahren. ⑨Eine Studie im Jahr 2000 zeigte, **dass** ⑤rund drei Prozent der Bundesbürger allergisch auf Duftstoffe reagieren. ⑩Das sind doppelt so viele Fälle wie 1990.

Konnektor

- ① ... – V2-Sätze mit Subjekt im Vorfeld
- ① ... – VL-Sätze mit Subjekt im linken Mittelfeld

Literatur

Concil of Europe, 2002, European Language Portfolio: Higher Education, Bern. [= ELP].

Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Band 4, 1995, Mannheim u.a. [= Duden 4].

Engel Ulrich, 1991, Deutsche Grammatik, Heidelberg.

- Engel Ulrich, 1994, *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*, Berlin.
- Eroms Hans Jürgen, 2008, *Stil und Stilistik. Eine Einführung*, Berlin.
- Gansel Christina, 2011, *Textsortenlinguistik*, Göttingen.
- Gaworski Ireneusz, 2013, *Zum sprachlichen Potenzial der Textsorten im DaF-Unterricht. Eine Lehrwerkanalyse*, in: Błachut E./Gołębiowski A. (Hg.), *Sprache in Wissenschaft und Unterricht. (=Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Sprachwissenschaft 2)*, Wrocław, S. 77-91.
- Glaboniat Manuele u.a., 2002, *Profile deutsch*, Berlin.
- Grucza Franciszek, 2005, *Wyrażenie „upowszechnianie nauki“ – jego status i znaczenie w świetle teorii aktów komunikacyjnych i lingwistyki tekstów*, Warszawa.
- Helbig Gerhard / Buscha Joachim, 1999, *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*, Leipzig u.a.
- Heringer Hans-Werner, 2011, *Texte analysieren und verstehen*, Paderborn.
- Means Barbara u.a., 2009, *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*, Washington D.C.
- Newby David u.a., 2007, *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków. Narzędzie refleksji w kształceniu nauczycieli języków*, Warszawa.
- Riesel Elise, 1970, *Der Stil der deutschen Alltagsrede*, Leipzig.
- Seifert Jan, 2012, *Nähe und Distanz in studentischen E-Mails*, in: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 8, S. 1-25.
- Sowinski Bernhard, 1991, *Deutsche Stilistik. Beobachtungen zur Sprachverwendung und Sprachgestaltung im Deutschen*, Frankfurt am Main.
- Spitzer Manfred, 2012, *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*, München.

Analyisierte DaF-Lehrwerke und -Prüfungsmaterialien

- Bauer-Hutz Barbara / Wagner Renate, 2008, *Mit Erfolg zum Goethe-Zertifikat B2. Testbuch*, Stuttgart. [= B2-Test]
- Braunert Jörg / Schlenker Wolfram, 2005, *Unternehmen Deutsch. Lehrbuch*, Poznań. [= UD-Lb]
- Braunert Jörg / Schlenker Wolfram, 2005, *Unternehmen Deutsch. Lehrerhandbuch*, Poznań. [= UD-Lhb]

- Frey Evelyn, 2007, Fit fürs Goethe-Zertifikat B2. Prüfungstraining, Ismaning. [= B2-Prüfung]
- Frey Evelyn, 2008, Fit fürs Goethe-Zertifikat C1. Prüfungstraining, Ismaning. [= C1-Prüfung]
- Mozer Isolde, 2007, Kurs egzaminacyjny DSH. Język niemiecki poziom B2/C1. Test, Warszawa. [= DSH]
- Perlmann-Balme Michaela / Schwalb Susanne / Weers Dörte, 2007, em neu. Abschlusskurs Deutsch als Fremdsprache Niveaustufe C1. Lehrbuch, Ismaning. [= EM-Lb]
- Perlmann-Balme Michaela / Schwalb Susanne / Weers Dörte, 2007, em neu. Abschlusskurs Deutsch als Fremdsprache Niveaustufe C1. Arbeitsbuch, Ismaning. [=EM-Ab]