

Kasusauffälligkeiten in Lernertexten

Martin Ertl

Thema Sprache –
Wissenschaft für den Unterricht



Reihe „Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht“

Ziel dieser Reihe ist die Auslotung des wissenschaftlichen Potenzials, das eine Beschäftigung mit Sprache in Bezug auf schulische Kontexte hat. Dabei wird zum einen gefragt, wie Anwendungsfelder und Erkenntnisse der wissenschaftlichen Disziplinen Sprachwissenschaft, Sprachlehrforschung und den Sprachdidaktiken gewinnbringend für schulische Ziele in die Unterrichtspraxis übertragen werden können, zum anderen, welche Impulse aus dem Unterricht für die wissenschaftlichen Disziplinen ausgehen könnten.

Die Reihe unterliegt dem doppelt blinden Peer-Reviewverfahren.

Die Reihe wird herausgegeben von **Anja Binanzer** (Leibniz Universität Hannover), **Miriam Langlotz** (Universität Kassel) und **Verena Wecker** (Westfälische Wilhelms-Universität Münster).

Wissenschaftlicher Beirat:

Ursula Bredel (Hildesheim), Doreen Bryant (Tübingen), Nicole Marx (Köln), Anja Müller (Mainz), Iris Rautenberg (Ludwigsburg), Claudia Riemer (Bielefeld), Michael Rödel (München), Björn Rothstein (Bochum), Rosemarie Tracy (Mannheim), Constanze Weth (Luxembourg) Printed in Germany

Martin Ertl

Kasusauffälligkeiten in Lernertexten



Ein Schneider-Titel bei
wbv Publikation
2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung:
Christiane Zay, Passau

ISBN Print: 978-3-7639-7408-5
ISBN E-Book: 978-3-7639-7409-2

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-
Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche
gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk
berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfü-
gbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Kasusauffälligkeiten in Lernertexten

Martin Ertl

Die vorliegende Arbeit, die der empirisch fundierten Linguistik, der Variationslinguistik und der (Grammatik-)Didaktik zuzuordnen ist, widmet sich Kasusauffälligkeiten in Lernertexten und verfolgt das Ziel, diese empirisch zu erfassen, zu klassifizieren und zu analysieren. Da es sich beim Konzept der Standardsprache um ein idealisiertes Konstrukt handelt, das das Ergebnis präskriptiver Grammatikschreibung mit unzureichender empirischer Untermauerung ist, ist sie nicht geeignet, um für die Beurteilung von Lernertexten herangezogen zu werden. Daher wird die qualitative und quantitative Analyse von Zweifelsfällen mithilfe eines repräsentativen Korpus vorgenommen, um Erkenntnisse sowohl über die Stellung der Kasusauffälligkeiten im Sprachsystem (Sprachsystemanalyse) als auch über deren tatsächliche Verbreitung (Sprachgebrauchsanalyse) zu gewinnen. Diese Analyse ergibt, dass die in Grammatiken und Nachschlagewerken vorzufindenden Werturteile über die Verbreitung und Grammatikalität von Strukturen oft zu pauschal ausfallen, da sie zwei wesentliche Faktoren – den grammatischen Aufbau von Phrasen und die Region – weitgehend unberücksichtigt lassen. Ebenso markieren Lehrer bei der Korrektur von Lernertexten sprachliche Strukturen als fehlerhaft, obwohl es sich um Varianten handelt.

Diese Erkenntnisse werden im didaktischen Teil verarbeitet. Als gegenwärtig vielversprechende Modelle der Schulgrammatik erweisen sich der funktionale und der integrative Deutschunterricht. Diese Modelle werden mit Vorschlägen zur Integration von variationslinguistischen Ansätzen und Zweifelsfällen in den Deutschunterricht synthetisiert. Außerdem wird der Grammatikunterricht mit dem Literaturunterricht verknüpft, da die Trennung dieser Bereiche sachlich nicht gerechtfertigt werden kann. Die Erkenntnisse, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit gewonnen wurden, laufen schließlich in den am Ende der Arbeit vorgestellten Unterrichtssequenzen zusammen.

Inhalt

I	Einleitung.....	5
1	Vorbemerkungen.....	5
2	Zielsetzung und Hypothesen.....	7
3	Vorgehensweise.....	9
II	Theoretischer Teil	12
4	Bestimmung und Erörterung wesentlicher Begriffe	12
4.1	Standardsprache und Variationslinguistik.....	14
4.2	Sprachsystem und Sprachnorm	17
4.3	Fehler	19
4.4	Zweifelsfall	22
4.5	Akzeptabilität und Adäquatheit.....	25
5	Markiertheitstheorie	28
6	Valenztheorie	31
6.1	Grundlegendes und Begriffe	31
6.2	Verwandte Begriffe: Rektion und Dependenz	33
6.3	Syntaktische und logisch-semantische Valenz.....	34
6.4	Verbtypen und Valenz.....	38
6.5	Valenz anderer Wortarten	40
6.6	Valenztheorie und Schulgrammatik	41
7	Kategorie <i>Kasus</i>	45
7.1	Kasusflexion	47
7.1.1	Substantiv	47
7.1.2	Artikel.....	51
7.1.3	Artikelpronomen und Pronomen	52
7.1.4	Adjektiv	63
7.1.5	Nominalphrase.....	66
7.2	Funktionen von Kasus.....	75
7.3	Kasusdetermination.....	88
7.3.1	Verbale Kasuszuweisung.....	88
7.3.2	Nicht verbale Rektion.....	97
7.3.3	Kongruenz	101
7.3.4	Semantische Kasuszuweisung	104
8	Fazit und Überleitung	105
III	Empirischer Teil.....	107
9	Korpora und Referenzquellen.....	107
9.1	Lernertexte-Korpus	107
9.2	Variantengrammatik-Korpus.....	109
9.3	Referenzquellen	110
10	Auswertungsmodalitäten des Lernertexte-Korpus	111
11	Identifizierte Kasusauffälligkeiten.....	121
12	Identifizierte Zweifelsfälle und Analyse	176
12.1	Abfragemöglichkeiten im Variantengrammatik-Korpus.....	178
12.2	Schwellenwert, Häufigkeitsverteilungen und χ^2 -Tests.....	180
12.3	<i>kosten</i> + Nominativ + Dativ + Akkusativ	182

12.4	<i>nachfahren</i> + <i>in</i> -Phrase statt reiner Kasus.....	185
12.5	<i>hinzufügen</i> + <i>zu</i> -Phrase statt reiner Kasus.....	186
12.6	<i>sich entziehen</i> + <i>aus</i> -Phrase statt reiner Kasus.....	187
12.7	<i>abverlangen</i> + <i>von</i> -Phrase statt reiner Kasus.....	187
12.8	<i>Rücksicht nehmen auf</i> + Phrase teilweise im Dativ.....	188
12.9	<i>seit</i> + Phrase mit Attribut nicht (vollständig) im Dativ.....	188
12.10	<i>ab</i> + Phrase mit Attr. teilweise im Akk. bei temp. Bedeutung.....	193
12.11	<i>per</i> + Phrase mit Attribut teilweise im Dativ.....	195
12.12	<i>ausgenommen</i> + <i>von</i> -Phrase.....	197
12.13	<i>einschließlich</i> + Phrase mit Artikel im Dativ.....	197
12.14	<i>wegen</i> + Phrase mit Artikel oder Attribut im Dativ.....	200
12.15	<i>während</i> + Phrase mit Art./Attr. nicht (vollständig) im Gen.	202
12.16	<i>trotz</i> + Phrase mit Artikel im Dativ.....	206
12.17	<i>trotz</i> + alleinst. Substantiv im Plural nicht im Dativ.....	213
12.18	<i>statt</i> + Phrase mit Artikel oder Attribut im Dativ.....	214
12.19	<i>mangels</i> + <i>an</i> -Phrase.....	217
12.20	<i>bewusst werden</i> + Phrase nicht im Dativ.....	218
12.21	<i>klar sein</i> + Pronominalphrase mit Personenangabe im Akk.	219
12.22	<i>möglich sein</i> + Phrase mit Personenang. nicht vollst. im Dat.	220
12.23	<i>Wunsch</i> + Gen. statt <i>nach</i> -Phrase.....	221
12.24	<i>Zusammenprall</i> + reiner Kasus statt <i>mit</i> -Phrase.....	222
12.25	<i>Schaden</i> + reiner Kasus statt Präp.-Phr. bei Urheber.....	222
12.26	Lockere Apposition mit Datumsangabe nach <i>an</i> im Akk.	223
12.27	Monoflexion.....	224
12.27.1	Subst. Gen.-Attr. nach Art./Attr. ohne Endung (Kw.).....	226
12.27.2	Subst. Gen.-Attr. nach Art. unflektiert (Fremdwörter).....	230
12.27.3	Schw. Mask. nach Art. im Dat./Akk. ohne Endung (Kw.).....	233
12.27.4	Schw. Mask. nach Art. im Dat./Akk. ohne Endung (Fw.).....	235
12.27.5	Resümee.....	237
12.28	<i>Nachbar</i> nach Attribut im Akkusativ ohne Kasusendung.....	237
12.29	<i>Bub</i> nach Artikel im Akkusativ ohne Kasusendung.....	238
12.30	<i>Bauer</i> nach Artikel im Dativ ohne Kasusendung.....	239
12.31	<i>Wirt</i> im Dativ/Akkusativ schwach flektiert.....	240
12.32	<i>Fels</i> mit Artikel im Dativ ohne Kasusendung.....	241
12.33	<i>manche</i> + stark flektiertes Adjektiv.....	242
12.34	<i>manche</i> + stark flektiertes substantiviertes Adjektiv.....	244
12.35	<i>riesen, super, sexy</i> attributiv verwendet.....	245
12.36	<i>nach Haus</i> ohne Dativ-e.....	246
12.37	<i>jemand</i> in Verbindung mit <i>anders</i> flektiert.....	248
12.38	<i>ein</i> in fester Wendung ohne Kasusendung.....	250
12.39	<i>kein</i> zwischen <i>auf</i> und <i>Fall</i> im Dativ.....	251
12.40	Gegenderte Formen betreffende Auffälligkeiten.....	252
12.40.1	Kein Dativ- <i>n</i> bei mask. Subst. im Pl. (Schrägstrich).....	253
12.40.2	Kein Dativ- <i>n</i> bei mask. Subst. im Pl. (Binnen-I).....	255
12.40.3	Kein Dativ- <i>n</i> bei mask. Subst. im Pl. (Doppelnennung).....	257
12.40.4	Resümee.....	259
13	Zusammenfassung und Interpretation der Analyse.....	260

14	Quantitative Darstellung der Kasusauffälligkeiten	263
IV	Didaktischer Teil	271
15	Fachdidaktik und Fachwissenschaft	271
16	Didaktische Grundlagen	274
16.1	Ziele und Begründungen von Grammatikunterricht	274
16.2	Modelle der Schulgrammatik	276
16.2.1	Traditioneller Grammatikunterricht	276
16.2.2	Operationaler Grammatikunterricht	277
16.2.3	Systematischer Grammatikunterricht	278
16.2.4	Situationsorientierter Grammatikunterricht	278
16.2.5	Integrativer Grammatikunterricht	280
16.2.6	Funktionaler Grammatikunterricht	282
16.2.7	Grammatikwerkstatt	283
17	Variationslinguistische Perspektiven	285
18	Zweifelsfälle im Deutschunterricht	288
19	Grammatikunterricht und Literaturunterricht	295
20	Unterrichtssequenzen: Vorüberlegungen und Ziele	297
21	Unterrichtssequenzen anhand ausgewählter Zweifelsfälle	301
21.1	<i>trotz</i> + Genitiv/Dativ	303
21.1.1	Unterrichtssequenz	303
21.1.2	Didaktischer Kommentar	312
21.2	<i>kosten</i> + Nominativ, Dativ/Akkusativ, Akkusativ	317
21.2.1	Unterrichtssequenz	317
21.2.2	Didaktischer Kommentar	325
21.3	<i>manche</i> + starke/schwache Flexion von Adjektiven	330
21.3.1	Unterrichtssequenz	330
21.3.2	Didaktischer Kommentar	340
V	Zusammenfassung und Ausblick	345
VI	Literaturverzeichnis und Quellennachweis	350
VII	Weitere Verzeichnisse	361

I Einleitung

Die Einleitung dient dem Problemaufriss, der Darstellung der Zielsetzungen und angenommenen Hypothesen sowie der gewählten Vorgehensweise.

1 Vorbemerkungen

Stellen Sie sich vor, Sie sehen einen Naturfilm. Gezeigt werden die üblichen großartigen Aufnahmen von Tieren in ihrem natürlichen Lebensraum. Doch dann klärt Sie der Sprecher über einige bedenkliche Fakten auf. Die Delphine machen falsche Schwimmbewegungen, der Kuckuck ruft zu nachlässig, die Meisen bauen ihr Nest nicht richtig, die Pandabären halten den Bambus in der falschen Pfote, das Lied des Buckelwals enthält verschiedene wohlbekannte Fehler, und die Schreie der Affen sind schon seit Hunderten von Jahren in einem stetigen Verfall begriffen. Wahrscheinlich würden Sie denken: Was um alles in der Welt soll es bedeuten, dass das Lied des Buckelwals einen „Fehler“ enthält? Singt der Buckelwal denn nicht so, wie ein Buckelwal eben singt? Und wer, zum Teufel, ist eigentlich dieser Sprecher? Doch wenn es um die menschliche Sprache geht, glauben die meisten Leute solchen Beurteilungen nicht nur, sondern halten sie sogar für besorgniserregend. (Pinker 1996: 431)

Dieses die vorliegende Arbeit einleitende Zitat bezieht sich auf eine Diskussion, die seit jeher und z. T. leidenschaftlich geführt wird, nämlich jene zum korrekten Sprachgebrauch. Tatsächlich haben Sprach- und Schreibnormen eine hohe Akzeptanz in der Gesellschaft: Die Zahl der gedruckten Sprachratgeber ist ständig im Steigen begriffen, kommerzielle Sprachberatung boomt und allein beim Duden gehen täglich bis zu 200 Anfragen ein (Eisenberg 2020b: 2). Offensichtlich ist es vielen Menschen wichtig, „gutes“ und „richtiges“ Deutsch zu verwenden, was auch immer das genau sein mag. Von daher verwundert es nicht, dass die Sprache und deren Gebrauch immer wieder Gegenstand mitunter heftiger und anhaltender Debatten sind, bspw. jene zur „geschlechtergerechten“ Sprache, zum „österreichischen Deutsch“ oder zur Rechtschreibreform von 1996/2006, um nur einige zu nennen. Dabei ist auch die mediale Aufmerksamkeit enorm. Die Diskussionen werden oft vor dem Hintergrund eines befürchteten Sprach- oder gar Kulturverfalls geführt – so auch unlängst, als eine Studie des Germanisten Wolfgang Steinig ergab, dass sich die Anzahl der von deutschen Grundschulern¹ gemachten Rechtschreibfehler in den letzten 40 Jahren mehr als verdoppelt hat und auch die Anzahl der Flexions- und Satzbaufehler gestiegen ist (Steinig

¹ Jegliche grammatisch maskulinen Personenbezeichnungen wie z. B. *Schüler*, *Lerner* oder *Lehrer* sind im Hinblick auf das natürliche Geschlecht (Sexus) als neutral zu verstehen und bezeichnen somit Personen weiblichen und männlichen natürlichen Geschlechts gleichermaßen (generisches Maskulinum). Dies wird als so selbstverständlich erachtet, dass es aus

2014).² In Österreich steht immer wieder die 2015 eingeführte Form der zentralen Reifeprüfung im Mittelpunkt der Kritik: Nicht nur der Umgang mit der Literatur habe laut der Schriftsteller-Vereinigung „IG Autorinnen Autoren“ den „absoluten Tiefpunkt“ (Die Presse 2015, online) erreicht, ganz generell führe die zentrale Reifeprüfung zu einem massiven Qualitätsverlust:

Die Maturanten des Jahres 2015 müssen keine Ahnung von Literatur, von Rechtschreibung und Grammatik haben. Dafür achten sie auf das richtige Layout, können Texte anderer zusammenfassen und vor allem haben sie das Gendern erlernt. (Walterskirchen 2015, online)³

Allein dieser kurze Ausschnitt aus den leidenschaftlich und teilweise polemisch geführten Debatten zeigt, von welcher großen gesellschaftlichen Bedeutung das Thema (korrekte) *Sprache* ist und wie stark es zu polarisieren vermag. Es wird aber nicht nur debattiert, sondern auch sanktioniert, konkret etwa im Kontext von Bewerbungen für Arbeitsstellen. Personalverantwortliche legen bei der Durchsicht von Bewerbungsunterlagen großen Wert auf korrekte Rechtschreibung und Grammatik, daher ist es nicht verwunderlich, dass eine groß angelegte, internationale Befragung der Online-Stellenbörse „Stepstone“ von ca. 800 Personalverantwortlichen Tipp- und Grammatikfehler als den mit Abstand häufigsten Bewerbungsfehler identifizierte (Stepstone 2013, online), weshalb die Autoren eines der renommiertesten Bewerbungsratgeber im deutschen Sprachraum explizit darauf hinweisen, dass eine nicht fehlerfreie Rechtschreibung und Grammatik Bewerber von vornherein in schlechtem Licht erscheinen lasse und die Chancen auf eine erfolgreiche Bewerbung stark reduziere (Hesse/Schrader 2012: 322). 80 Prozent aller eingereichten Bewerbungsmappen würden aufgrund von Formfehlern nicht berücksichtigt, und zwar deshalb, weil der Arbeitgeber von den Bewerbungsunterlagen direkt auf die Arbeitsweise des Bewerbers schließe (Hesse/Schrader 2012: 234).

Jede sprachdidaktische Auseinandersetzung bewegt sich zwangsläufig im Spannungsfeld eines „korrekten“ Sprachgebrauchs, immerhin wird v. a. der Schule die Aufgabe zugeschrieben, dafür zu sorgen, ebendiesen sicherzustellen, was sich auch in den Lehrplänen widerspiegelt: In der Unterstufe der AHS⁴ (Sekundarstufe I) wird auf

Sicht des Autors nicht laufend im Text in Form verschiedener, mitunter sperriger Formulierungen herausgestellt werden muss. Etwas, das in der Auffassung des Autors nicht unsichtbar ist, braucht nicht permanent explizit sichtbar gemacht zu werden. Bei konkreten Personen oder wenn das natürliche Geschlecht eine Rolle spielt, wird von *männlichem Schüler*, *weiblichem Schüler* oder *Schülerin* gesprochen.

² Da die Studie nur in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde, ist sie nicht repräsentativ für andere oder größere Gebiete.

³ Die Matura bezeichnet in Österreich den höchsten Schulabschluss und bescheinigt die allgemeine Hochschulreife, sie wird daher auch als Reifeprüfung bezeichnet. Sie entspricht dem deutschen Abitur.

⁴ AHS = Allgemeinbildende höhere Schule, entspricht dem Gymnasium in Deutschland; für das österreichische Schulsystem s. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa.html>.

einen „möglichst fehlerfreien Sprachgebrauch“ (Lehrplan AHS, online) und in der Oberstufe (Sekundarstufe II) auf die Einhaltung von Sprach- und Schreibnormen (Lehrplan AHS, online) abgezielt. Was allerdings unter einem „fehlerfreien Sprachgebrauch“ genau zu verstehen ist, wird in den Lehrplänen ebenso wenig offengelegt wie anderswo. Es wird eine wesentliche Aufgabe der vorliegenden Arbeit sein, einen Zugang zu finden, wie die an die Schule gestellten Anforderungen verwirklicht werden können, ohne die unreflektierte Trennung in „richtig“ und „falsch“ bzw. „Fehler“ fortzuschreiben. Diese Grundhaltung wird bereits im Titel der vorliegenden Arbeit zum Ausdruck gebracht, wo nicht von Fehlern, sondern von Auffälligkeiten die Rede ist (für die Begriffsbestimmungen s. Kapitel 4).

Den zentralen Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit bildet die Kategorie *Kasus*. Diese ist schon allein deshalb von besonderem Interesse, weil ihr im Deutschen eine immens wichtige Rolle zukommt, denn: „Jede substantivische Form des Deutschen *muss* ja einen Kasus haben“ (Eisenberg 2020b: 74). Das Substantiv stellt mit einem Anteil von mindestens 60 % des Gesamtwortschatzes die mit Abstand umfangreichste Wortklasse des Deutschen (wie auch anderer Sprachen) dar (Eisenberg 2020b: 143) – und das ist nur der Anteil des Substantivs, hinzu kommen noch die weiteren nach Kasus flektierenden Wortarten. Es handelt sich hierbei also um eine zentrale Kategorie, an der auch in der Sprachdidaktik kein Weg vorbeiführt. Die bisherige didaktische Annäherung geschieht jedoch oft ausschließlich formseitig und lässt die mit der Kasusmarkierung verbundenen Funktionen unberücksichtigt, wodurch didaktisches Potential verlorengelht. Bei der didaktischen Bearbeitung im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollen ausgetretene und defizitäre Pfade vermieden und ein Zugang gewählt werden, der sowohl fachwissenschaftlich als auch fachdidaktisch dem Stand der Wissenschaft entspricht. Wie dazu vorgegangen wird, ist in den folgenden Kapiteln beschrieben.

2 Zielsetzung und Hypothesen

Die vorliegende Publikation verfolgt das Ziel, Auffälligkeiten in schriftlichen Texten von Deutschlernern unterschiedlichen Alters im Hinblick auf die Kategorie *Kasus* empirisch zu erfassen, zu klassifizieren und zu analysieren. Die Analyse wird sowohl qualitativ als auch quantitativ mithilfe eines repräsentativen Korpus vorgenommen, um Erkenntnisse sowohl über die Stellung der Kasusauffälligkeiten im Sprachsystem (Sprachsystemanalyse) als auch über deren tatsächliche Verbreitung (Sprachgebrauchsanalyse) zu gewinnen. Ein besonderes Augenmerk wird auf Zweifelsfälle bzw. Varianten gelegt. Die auf Basis dieser Analyse gewonnenen Erkenntnisse sollen in weiterer Folge didaktisch nutzbar gemacht werden. Die Arbeit ist somit der empirisch fundierten Linguistik, der Variationslinguistik und der (Grammatik-)Didaktik zuzuordnen.

Eine derartige Untersuchung, die eine systematische Analyse von empirisch erhobenen Kasusauffälligkeiten, qualitative und quantitative Analyse anhand des tatsächlichen Sprachgebrauchs sowie didaktische Umsetzungsvorschläge beinhaltet, stellt ein wesentliches Desiderat der Forschung dar. Insbesondere die bisher in die Grammatikdidaktik noch nicht eingegangene Ausrichtung am tatsächlichen Sprachgebrauch bildet das innovative Moment der Arbeit. Dieser ist ein dezidiert variationslinguistisch fundiertes Grammatikverständnis zugrunde gelegt, das die Annahme einer für den gesamten deutschen Sprachraum gültigen, einheitlichen Standardsprache ablehnt und die weitverbreitete Richtig-Falsch-Dichotomie des Grammatikunterrichts in Frage stellt, welche für Varianten jedenfalls unangemessen ist (s. Abschnitt 4.1). In diesem Sinne widmet sich der didaktische Teil der Publikation zuvorderst den Zweifelsfällen bzw. Varianten, die im Zuge der empirischen Erhebung und ausführlichen Analyse identifiziert werden. Die vorliegende Arbeit hat aber nicht nur das Ziel, variationslinguistische Ansätze in die Didaktik einfließen zu lassen, sondern verfolgt gleichzeitig den Anspruch, auch didaktisch neue Wege zu gehen, indem der Grammatikunterricht mit dem Literaturunterricht verknüpft wird, was gegenwärtig kaum der Fall ist und daher ebenfalls als Desideratum bezeichnet werden kann. Denn auch wenn sich die Plädoyers sowohl für eine stärker an der sprachlichen Wirklichkeit orientierte Sprachdidaktik als auch für eine vermehrte Verknüpfung von Grammatik- und Literaturunterricht mehren, werden diese i. d. R. von fachwissenschaftlicher Seite aus vorgebracht und es darf bezweifelt werden, dass diese wirkmächtig bzw. auf schulpraktischer Seite überhaupt bekannt genug sind, um tatsächlich Eingang in die Unterrichtswirklichkeit an den Schulen zu finden (s. hierzu Kapitel 15). Woran auf jeden Fall ein eklatanter Mangel herrscht, sind fachwissenschaftlich fundierte konkrete Umsetzungsbeispiele in Form von Unterrichtssequenzen, und wohl erst dann, wenn auch diese bereitgestellt werden, darf man sich berechnete Hoffnungen auf eine höhere fachwissenschaftliche Durchdringung des Schulbetriebs machen.

Die bisherigen Ausführungen legen die Annahme der folgenden Hypothesen nahe: Bei der empirischen Untersuchung der Kasusauffälligkeiten ist zu erwarten, dass Formen und Strukturen, die Teil des allgemeinen schriftlichen Sprachgebrauchs sind und daher auch in Lernertexten vorkommen, von Grammatiken und Nachschlagewerken als fehlerhaft oder falsch ausgewiesen werden. Dies zum einen deshalb, weil viele Grammatiken und Nachschlagewerke auf eine empirische Untermauerung ihrer Aussagen verzichten, und zum anderen deshalb, weil sie sich in den meisten Fällen auf das Konstrukt einer homogenen Standardsprache beziehen, wodurch sie den tatsächlichen Sprachgebrauch zwangsläufig nicht beschreiben können. In der Folge dürften sie sich als wenig geeignet dafür herausstellen, als Gradmesser für die Beurteilung sprachlicher Formen in Lernertexten herangezogen zu werden. Daher ist es auch wahrscheinlich, dass für die von Lehrern vorgenommenen Korrekturanmerkungen in Lernertexten Ähnliches gilt, denn entweder konsultieren Lehrer bei einer fraglichen Struktur ebendiese Grammatiken und Nachschlagewerke oder sie verlassen sich bei der Korrektur von Lernertexten von vornherein nur auf ihr eigenes Sprachgefühl, das aus nachvollziehbaren Gründen ebenso wenig geeignet ist, um als alleiniger Gradmesser für Grammatikalitätsurteile zu dienen. Es ist daher wahrscheinlich, dass sprachliche Strukturen, die sich im Rahmen der empirischen Analyse als Varianten

erweisen, in Lernertexten als Fehler markiert sind, wie auch umgekehrt sprachliche Strukturen vorzufinden sein werden, die keine Varianten sind, aber von Lehrern dennoch nicht markiert sind, weil sie diese aus unterschiedlichen Gründen tolerieren. Zusätzlich zu den weiter oben dargelegten Zielsetzungen soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Gültigkeit dieser Hypothesen einer Klärung unterzogen werden.

3 Vorgehensweise

Wie im vorhergehenden Kapitel dargestellt, soll ein vollständiger Ansatz entwickelt werden, der von der Identifikation von möglichen Zweifelsfällen (Auffälligkeiten) über die linguistisch adäquate Bearbeitung von identifizierten Zweifelsfällen bis hin zu deren didaktischer Behandlung reicht.

Den Auftakt bildet mit Teil II eine theoretische Rahmensetzung, in der allfällige Begriffsbestimmungen vorgenommen werden. Dabei werden zu klärende Begriffe wie *Standardsprache*, *grammatische Norm*, *Fehler* und *Zweifelsfall* erörtert sowie die Zweifelsfall-Analysemodelle von Klein (2006) und Ágel (2008) vorgestellt, an die sich der spätere empirische Zugriff methodisch anlehnt. Im Zuge der Darstellung theoretischer Grundlagen wird auch auf die Variationslinguistik eingegangen und die Konzepte der Akzeptabilität und der Adäquatheit werden vorgestellt. Im Anschluss daran werden zwei Theorien besprochen, die für das Thema der vorliegenden Arbeit grundlegend sind und auf die explizit wie implizit immer wieder Bezug genommen wird, und zwar die Markiertheitstheorie und die Valenztheorie. Darauf aufbauend wird der Blick speziell auf die Kategorie *Kasus* gerichtet und der Forschungsstand der Grammatikographie in Bezug auf die Kategorie *Kasus* festgehalten.

Den Beginn der empirischen Untersuchung in Teil III markiert eine empirische Erhebung von Kasusauffälligkeiten in Lernertexten. Das zu diesem Zweck zusammengestellte Lernertexte-Korpus besteht zum größten Teil aus Schularbeitentexten⁵ von Schülern unterschiedlichen Alters und ist um Texte von bereits berufstätigen Lernern ergänzt. Die Kasusauffälligkeiten, die bei der Auswertung des Lernertexte-Korpus zutage treten, werden in eine Tabelle eingetragen und mithilfe eines eigens erstellten Annotationsrasters annotiert und klassifiziert. Die Basis für die Auswertung bildet der aktuelle Stand der Kasus-Grammatikographie, wie er in Kapitel 7 dargestellt ist. Im nächsten Schritt werden die Kasusauffälligkeiten in abstrahierter Form zusammengefasst, in eine (weitere) Tabelle eingetragen und einzeln anhand von Referenzquellen, die eine repräsentative Auswahl von Grammatiken und Nachschlagewerken darstellen, überprüft. Dieser Arbeitsschritt dient dazu festzustellen, ob eine Auffälligkeit als Zweifelsfall klassifiziert wird und eingehender Betrachtung bedarf.

⁵ Eine Schularbeit ist gemäß § 7 der österreichischen Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) eine „im Lehrplan vorgesehene schriftliche [Arbeit] zum Zwecke der Leistungsfeststellung“, sie entspricht der Klassenarbeit in Deutschland.

Als Zweifelsfall wird eine Auffälligkeit dann klassifiziert, wenn a) die herangezogenen Referenzquellen voneinander abweichende Auskunft geben, b) die herangezogenen Referenzquellen (oder auch nur eine davon) die Auffälligkeit als eine mögliche Variante darstellen oder c) sich nicht genügend Referenzquellen (mindestens drei) zu der Auffälligkeit äußern. Die auf diese Weise identifizierten Zweifelsfälle werden in weiterer Folge eingehend untersucht. V. a. gilt es, das tatsächliche Vorkommen der im Lernertexte-Korpus vorgefundenen Kasusauffälligkeiten zu überprüfen (Sprachgebrauchsanalyse). Dies geschieht mithilfe des Variantengrammatik-Korpus. Das Variantengrammatik-Korpus besteht aus Zeitungstexten aus allen Ländern und Regionen des zusammenhängenden deutschen Sprachgebiets. Konkret wurde es auf der Basis der Online-Regionalteile von 68 Zeitungen gewonnen, hat einen Umfang von etwa 600 Millionen Tokens und ist korpus technologisch aufbereitet, sodass vielfältige Abfragemöglichkeiten bestehen. Die Analyse der Zweifelsfälle bleibt dabei nicht allein auf die quantitative Auswertung beschränkt, sondern beinhaltet auch qualitative Aspekte – die Feststellung von Häufigkeitsverteilungen allein ist zwar ein wesentlicher Analyseschritt, aber nicht allein ausschlaggebend, insgesamt geht es bei einer intelligenten Grammatikographie nicht um blindes Zählen von Häufigkeiten, wie es etwa Strecker (2011) in seinem Beitrag anhand der exemplarischen Untersuchung von *diesen/dieses Jahres* vorzeigt, die ergeben hat, dass *diesen* zwar allgemein vor Substantiven kaum vorkommt (und daher womöglich als ungrammatisch zu bezeichnen wäre), sich dafür aber häufig mit *Jahres* und *Monats* verbindet, was auf eine Analogiebildung zu häufig vorkommenden attributiven Adjektiven vor *Jahres* und *Monats* zurückzuführen ist. Dieses Beispiel macht deutlich, dass globale Häufigkeitsangaben den Blick auf dahinterliegende Regularitäten verstellen können. Idealerweise besteht die korpusgestützte Analyse von Zweifelsfällen aus einem sinnvollen Ineinandergreifen von Sprachsystem- und Sprachgebrauchsanalyse. Dieser Ansatz soll auch bei der Auswertung der identifizierten Zweifelsfälle in Kapitel 12 verfolgt werden. Ziel der vorgenommenen Analysen ist es, einerseits Varianten zu identifizieren (als Schwellenwert wird, in Anlehnung an das übliche Signifikanzniveau von 5 %, eine relative Auftretenshäufigkeit von 5 % definiert) und andererseits Regularitäten aufzudecken, die bei oberflächlicher Betrachtung verborgen bleiben würden.

Nach erfolgter Analyse der identifizierten Zweifelsfälle und der Identifizierung von Varianten gilt es, die Analyseergebnisse didaktisch nutzbar zu machen (Teil IV). Dazu ist es nötig, zunächst das Spannungsfeld zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu beleuchten und einen Überblick über didaktische Grundlagen zu geben, insbesondere über Modelle der Schulgrammatik. Dieser Überblick dient dazu, den Forschungsstand im Hinblick auf den Grammatikunterricht festzuhalten, um dann in weiterer Folge Vorschläge zur Integration von variationslinguistischen Ansätzen und Zweifelsfällen in den Grammatikunterricht mit diesem verknüpfen zu können. Außerdem wird darauf eingegangen, wie die bisher weitgehende Trennung von Grammatik- und Literaturunterricht wieder aufgehoben werden könnte. Schließlich münden die Darstellungen und Erkenntnisse des theoretischen, des empirischen sowie des didaktischen Teils in Vorüberlegungen und Zielsetzungen, denen die didaktische Umsetzung gerecht werden soll. Die im Anschluss daran vorgestellten Unterrichtssequenzen

zu ausgewählten Zweifelsfällen sollen die Erkenntnisse widerspiegeln, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit gewonnen wurden. Abschließend werden in Teil V die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst und ein kurzer Ausblick formuliert.

II Theoretischer Teil

Allwissend bin ich nicht; doch viel ist mir bewußt.
(Goethe, Faust, 100)

Der theoretische Teil stellt die Grundlagen bereit, auf denen der empirische Teil der vorliegenden Arbeit aufbaut. Zuallererst werden allfällige Begriffsbestimmungen vorgenommen. Dabei werden zu klärende Begriffe wie *Standardsprache*, *grammatische Norm*, *Fehler* und *Zweifelsfall* erörtert. Im Zuge dessen wird auch auf die Variationslinguistik eingegangen und die Konzepte der Akzeptabilität und der Adäquatheit werden vorgestellt. Im Anschluss daran werden zwei Theorien präsentiert, die für das Thema der vorliegenden Arbeit grundlegend sind und auf die explizit wie implizit immer wieder Bezug genommen wird, und zwar die Markiertheitstheorie und die Valenztheorie.

Die darauffolgende Darstellung der Kategorie *Kasus* in Kapitel 7 orientiert sich am Konstrukt der geschriebenen Standardsprache und gibt den aktuellen Forschungsstand der Grammatikographie in Bezug auf die Kategorie *Kasus* wieder. Dieser bildet die Ausgangsbasis bei der Frage, was überhaupt als Kasus auffälligkeit anzusehen ist und was nicht. Die Ausführungen im theoretischen Teil bilden also die Folie, auf deren Grundlage bei der empirischen Auswertung des Lernertexte-Korpus die Kasus auffälligkeiten gesammelt werden, die in weiterer Folge den wesentlichen Untersuchungsgegenstand für die vorliegende Arbeit bilden. Für eine holistische Darstellung der Kategorie *Kasus* ist es notwendig, diese aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Hierbei stehen insbesondere drei Aspekte im Vordergrund: Erstens die Kasusflexion (Wie werden die Kasus überhaupt markiert?), zweitens die Funktionen der Kasus (Welche Funktionen sind mit den Kasusmarkierungen verbunden?) und drittens die Kasusdetermination (Warum tritt an einer bestimmten Stelle ein bestimmter Kasus auf?).

4 Bestimmung und Erörterung wesentlicher Begriffe

Keine Arbeit, die sich mit grammatischen „Auffälligkeiten“ beschäftigt, kommt darum herum, sich mit Begriffen auseinanderzusetzen, die in enger Verbindung mit jenem der Auffälligkeit stehen bzw. diesen erst konstituieren. Auffallen kann nur etwas, das in irgendeiner Form „auffällig“, also „anders“ ist, in einem gewissen Sinne „nicht normal“. Wie problematisch schon eine Bezeichnung wie „normal“ ist, soll im Folgenden dargelegt werden. Jedenfalls spielt der Normbegriff, hier jener der **grammatischen/sprachlichen Norm** oder **Sprachnorm**, eine große Rolle, wenn es um die Bestimmung von Auffälligkeiten geht.

Doch auch der Begriff der **Auffälligkeit** selbst ist zu explizieren. Viel häufiger, v. a. in didaktischen Kontexten, wird für die grammatischen Phänomene, die in der vorliegenden Arbeit als „Auffälligkeiten“ bezeichnet werden, der Begriff **Fehler** verwendet. Im Gegensatz zum pejorativen Fehlerbegriff, der bereits das Endergebnis eines wie auch immer gelagerten Urteilsprozesses markiert, ist der Begriff der Auffälligkeit wertfrei. Mit dem Verwenden des Begriffs *Auffälligkeit* anstatt *Fehler* wird zum Ausdruck gebracht, dass Auffälligkeiten keine, jedenfalls nicht automatisch, Fehler sind. Ein Begriff wie *Fehler* sollte erst am Ende eines Analyseprozesses stehen, der natürlich zu explizieren ist und der die Erklärung miteinschließt, wogegen eine Form konkret verstößt – s. hierzu auch weiter unten die Begriffe **Normfehler** und **Systemfehler**.

Der Begriff der Auffälligkeit steht also am Beginn eines Analyseprozesses, nicht an dessen Ende, und er nimmt kein Urteil vorweg. Dies kann allein schon deshalb nicht geschehen, weil die Bestimmung einer Auffälligkeit nicht ohne jemanden auskommt, dem etwas auffällt. Sobald jedoch einzelne Personen urteilen, stellt sich die Frage nach der Objektivierbarkeit. Selbst wenn der beurteilenden Person, etwa einem Lehrer, eine hohe sprachliche Kompetenz zukommt, sind mit einer Ad-hoc-Klassifizierung sprachlicher Formen als Fehler zumindest zwei wesentliche Probleme verbunden: Erstens haben auch kompetente Sprachbenutzer niemals das gesamte grammatische Wissen bewusst verfügbar und verlassen sich zu einem großen Teil auf ihr Sprachgefühl, und zweitens können solche Beurteilungen stark subjektiv sein. Beurteilungen sprachlicher Formen hängen immer vom Sprachsystemwissen, Normwissen und vom Normverständnis der Beurteilenden ab.

Synonym zum Begriff der Auffälligkeit wird in der Literatur auch der Begriff *Abweichung* verwendet für Formen, die „entweder nicht im Einklang stehen mit stillschweigend oder explizit vereinbarten Übereinkünften oder mit linguistischen Beschreibungen“ (Bußmann 2008: 4). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Auffälligkeit verwendet, da jenem der Abweichung auch inhärent ist, dass ein bestimmter Analyseprozess bereits abgeschlossen ist, zudem wird er auch nicht immer im neutralen Sinne des obigen Zitats verwendet, sondern manchmal auch mit Begriffen wie „ungrammatisch“ oder „nicht akzeptabel“ gleichgesetzt, wie etwa bei Glück (2010, 8), was in der vorliegenden Arbeit vermieden werden soll.

Eng verbunden mit der Identifizierung einer Form als Auffälligkeit ist der Prozess des Zweifels. Immer dann, wenn eine Form aus welchen Gründen auch immer nicht eindeutig bestimmt oder eingeordnet werden kann oder wenn mehr als eine Form zur Verfügung steht, sogenannte **Varianten**⁶, und sich die Frage stellt, welcher nun der Vorzug zu geben ist, handelt es sich um einen **Zweifelsfall**. Zweifelsfälle bewegen sich im Spannungsfeld zwischen Norm und Variation, und Grundvoraussetzung für eine adäquate linguistische Behandlung von Zweifelsfällen ist die Klärung der Begriffe **Standardsprache** und **Variationslinguistik**. Den Abschluss dieses Kapitels

⁶ Unter Variante wird genauer eine konkrete Form als Ausdruck einer Bedeutung bzw. eines (invarianten) Inhalts verstanden; sprachliche Variation bezeichnet allgemein die Möglichkeit unterschiedlicher Realisierungen (Sinner 2014: 18).

bilden Ausführungen zum Konzept der **Akzeptabilität** und zu jenem der **Adäquatheit**, die mit den bisher genannten Begriffen in enger Verbindung stehen. Alle genannten Begriffe sind einer Begriffsbestimmung und Erörterung zu unterziehen, was nachfolgend geschieht.

4.1 Standardsprache und Variationslinguistik

Den Begriff der Standardsprache zu bestimmen, ist alles andere als einfach. Dennoch wird er oft wie selbstverständlich verwendet, v. a. wenn es darum geht, einen bestimmten Sprachgebrauch einzufordern oder als Ziel zu erklären. Gemeint ist damit immer eine „schöne“, „gute“ und jedenfalls „richtige“ Sprache,⁷ meistens in Abgrenzung zur „Umgangssprache“ oder „Mundart“, wie es etwa im Lehrplan für die AHS heißt (Lehrplan AHS, online). Die Existenz einer Standardsprache – im AHS-Lehrplan ist sogar von einer österreichischen die Rede – wird also vorausgesetzt, sie besitzt als Bewusstseinsbegriff eine ganz konkrete Realität (Klein 2003: 9) und ist als Ziel sprachdidaktischer Bemühungen festgelegt. Der Gebrauch von Standardsprache wird aber nicht nur von Lehrern verlangt, die dies – legitimiert durch den Lehrplan und durch eine gesellschaftliche Erwartungshaltung – in ihrer Rolle als Sprachnormautoritäten als ihre Aufgabe ansehen, auch nach Ansicht vieler Schüler ist es eine dezidierte Aufgabe des Deutschunterrichts, Standardsprache einzufordern (Vergreiner et al. 2019: 307). Der wertende Charakter des Begriffs *Standardsprache* kommt auch durch die synonyme Verwendung von Ausdrücken wie „Hochsprache“ oder „Kultursprache“ zum Ausdruck (Glück 2010, 667), und auch wenn dabei zuvorderst die geschriebene Sprache gemeint ist, bezieht sich der Begriff der Standardsprache auch auf die mündliche Erscheinungsform von Sprache.

Wesentliche Kennzeichen des Begriffs *Standardsprache* sind der überregionale Anspruch und die stilistische Unauffälligkeit (Zifonun 2009: 347). Standardsprache wird heute häufig als „herausgehobene Varietät unter anderen (z. B. den Dialekten und Soziolekten des Deutschen“ (Eisenberg 2020b: 3) verstanden, weshalb auch die Bezeichnung *Standardvarietät* üblich ist. Das Konzept der Varietät wird definiert als Sprachsystem, das durch spezifische Ausprägungen sprachlicher Formen auf einer oder mehreren linguistischen Beschreibungsebenen innerhalb eines regional, sozial, situativ oder historisch differenzierten „Varietätenraums“ gekennzeichnet ist (Bußmann 2008: 772).⁸ Mit der Einsicht, dass die deutsche Sprache weder einheitlich noch

⁷ Äußerst treffend formuliert es Eisenberg (2020a, 9): „Eine große Mehrheit der Sprachteilhaber ist sich sicher, dass es das gute und richtige Deutsch tatsächlich irgendwo gibt. Wo es sich in welcher Form aufhält, weiß man nicht genau. Aber es existiert.“

⁸ Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass der Varietätenbegriff selbst problematisch ist und kritisch diskutiert wird, u. a. sei er eine „heuristische Hypostasierung, ein theoretisches Konstrukt“ (Schafroth 2004: 4), und es sei bisher noch nicht gelungen, „Varietäten als Systeme innerhalb einer schlüssigen Sprachtheorie zu verankern“ (Schafroth 2004: 18). Die zentrale Frage bleibe, ob Varietäten „holistisch oder atomistisch (partikularistisch) aufzufassen sind und beschrieben werden sollen und wie sich die verschiedenen im Gesamtsystem enthaltenen Varianten auf die Subsysteme verteilen“ (Schafroth 2004: 18). Dennoch kommt

homogen ist, kann der Begriff der Standardsprache als ein idealisiertes Konstrukt verstanden werden, das der Sprachwirklichkeit nicht gerecht wird, da es v. a. dem Ziel unterworfen ist, bei mehreren möglichen stets nur eine Variante eben als „Standard“ auszuweisen und die anderen als Nicht-Standard abzulehnen. Somit erweist sich der Begriff der Standardsprache, bei allem praktischen Nutzen, als defizitär, da er das Ergebnis präskriptiver Grammatikschreibung mit mangelhafter empirischer Untermauerung darstellt. Für eine solche plädiert Ammon (1995: 88) und stellt dem Begriff des „kodifizierten Standards“ jenen des „Gebrauchsstandards“ gegenüber, dessen Formeninventar empirisch gewonnen wird – konkret aus überregionalen Presstexten, die laut Ammon als „Modelltexte“ (Ammon 1995: 79) fungieren. Ob eine Variante zum Gebrauchsstandard gehört, wird danach bestimmt, ob sie in einer größeren Region oder überregional in hinreichender Häufigkeit in Texten konzeptioneller Schriftlichkeit vorkommt (Elspaß/Kleiner 2019: 159). Das Ergebnis solcher Überlegungen ist im erstmals im Jahr 2004 erschienenen „Variantenwörterbuch des Deutschen“ kodifiziert, die aktuelle zweite Auflage stammt aus dem Jahr 2016 (Ammon/Bickel/Lenz 2016). Darin wird das Deutsche als sogenannte „plurizentrische Sprache“ konzeptualisiert, die wie folgt definiert wird: „Von einer plurizentrischen Sprache spricht man dann, wenn diese in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und wenn sich dadurch standardsprachliche Unterschiede herausgebildet haben“ (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XXXI). Als „Vollzentren“ werden Deutschland, Österreich und die Schweiz angenommen (Ammon/Bickel/Lenz 2016: XXXI). Auch wenn das Konzept der Plurizentrität eine Weiterentwicklung des bisherigen Konzepts einer einzig gültigen Standardsprache für den gesamten deutschen Sprachraum darstellt, ist ihm derselbe Homogenitätsgedanke inhärent, der auch dem Begriff von Standardsprache zugrunde liegt, er wird lediglich auf die Ebene der Nationalstaaten verlagert.⁹ Moderne variationslinguistische Ansätze (u. a. Dürscheid 2009, Ziegler 2011, Dürscheid/Elspaß/Ziegler 2017 und 2019)¹⁰ gehen einen Schritt weiter, indem sie nicht nur den Sprachgebrauch der überregionalen Presse als geschriebenen Standard ansehen, sondern der Ansicht sind, dass auch regionale Zeitun-

Schafroth (2004: 18 f.) zu dem Schluss, dass Varietäten eine nicht zu leugnende empirische Evidenz darstellen und es gute Gründe gibt, auch ein theoretisches Konzept der Varietät anzusetzen. An dieser Stelle kann auf eine tiefere Problematisierung des Varietätenbegriffs verzichtet und auf den Aufsatz von Schafroth (2004) verwiesen werden.

⁹ Zwar wohnt dem ursprünglichen Konzept von Plurizentrität, das bereits in den 1980er Jahren entwickelt und diskutiert wurde, weder begrifflich noch theoretisch die Annahme zugrunde, wonach standardsprachliche Unterschiede regelhaft an Staatsgrenzen gebunden seien, jedoch wird der Begriff *plurizentrisch* in der wissenschaftlichen Diskussion oft i. S. von ‚plurinational‘ verwendet, was sich etwa in der Redeweise vom ‚deutschen Deutsch‘ oder ‚österreichischen Deutsch‘ äußert (Dürscheid/Elspaß/Ziegler 2017, 4).

¹⁰ In der klassischen Variationsforschung wird Variation hinsichtlich vier Dimensionen systematisiert, und zwar nach der Dimension der Zeit (diachronisch), Region (diatopisch), Sozialschichtung der Sprecher (diastratisch) und Sprechsituation oder -stil (diasituativ/diaphasisch) (Ammon 2006: 97). Wenn in der vorliegenden Arbeit von Variation bzw. Variationslinguistik die Rede ist, bezieht sich dies auf diatopische Variation.

gen Standardsprache verwenden (sofern sie nicht explizit Dialekte oder andere Varietäten verwenden). Demzufolge ist Standard „das, was in Kontexten, die als standardsprachlich aufgefasst werden, regelhaft in Gebrauch ist“ (Dürscheid/Elspaß/Ziegler 2017: 2). Zur Abgrenzung vom Konzept der Plurizentrität und um dem Konzept regionaler Gebrauchsstandards auch terminologisch Ausdruck zu verleihen, wird für dieses der Begriff der Pluriarealität verwendet. Das Formeninventar regionaler Gebrauchsstandards ist ausschließlich empirisch zu bestimmen. Ebenfalls wichtiger Teil des Konzepts der Pluriarealität ist die Annahme des Nebeneinanders von Formen, was sich gut mithilfe des bilateralen Zeichenmodells (z. B. Linke/Nussbaumer/Portmann 2004: 30 f.) explizieren lässt: Während die Sichtweise jeweils nur eines „richtigen“ Zeichenausdrucks für einen Zeicheninhalt eine 1:1-Entsprechung derselben voraussetzt – die es laut Dürscheid (2015: 118) in natürlichen Sprachen nicht gibt –, geht die Variationslinguistik von der prinzipiellen Möglichkeit des gleichberechtigten Nebeneinanderstehens mehrerer Ausdrücke für denselben Zeicheninhalt aus. Somit ist das Ergebnis des empirischen Erhebungsprozesses regionaler Gebrauchsstandards keine Zusammenstellung jeweils einzelner „richtiger“ Formen – wie es etwa im Konzept der Standardsprache der Fall ist –, sondern ein Bereich mit einer Bandbreite an Varianten. Dass das Modell der Pluriarealität die Variation in den Gebrauchsstandards des Deutschen adäquater beschreibt als das Modell der Plurizentrität, kann durch neueste Forschungsergebnisse als bestätigt gelten, etwa jene aus dem Projekt „Variantengrammatik des Standarddeutschen“ (Dürscheid/Elspaß/Ziegler 2017 und 2019 sowie Elspaß/Kleiner 2019; s. Abschnitt 9.2) oder auch jene der vorliegenden Arbeit, weshalb das Konzept der Pluriarealität auch in der vorliegenden Arbeit vertreten wird.¹¹

Die Variationslinguistik ist nicht gleichzusetzen mit der Varietätenlinguistik, auch wenn erstere für zweitere eine wesentliche Rolle spielt: Die Varietätenlinguistik ist die sprachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit Varietäten, für deren Beschreibung und Abgrenzung voneinander die unterschiedlichen Varianten zu betrachten sind, die die Varietäten konstituieren (Sinner 2014: 16). Von Varianten kann selbstverständlich immer nur dann die Rede sein, wenn keine funktionelle Opposition vorliegt – besteht eine solche, handelt es sich nicht um Varianz, sondern um Differenz, wie etwa bei der Alternative zwischen gespanntem und ungespanntem Vokal (Dürscheid 2015: 123 f.). Den Varianten zugrunde liegen die sogenannten Variablen, die – wie bereits weiter oben im Zuge der Begriffsbestimmung von Variante angeführt – den invarianten Begriffsinhalt der Varianten bezeichnen; sprachliche Varianten sind

¹¹ Für eine Übersicht über die Konzepte der Plurizentrität und der Pluriarealität, inklusive einer Darstellung deren Genese, s. etwa Dollinger (2019). Eine ebenfalls ausführliche Besprechung der Konzepte mitsamt dem Versuch einer Synthese findet sich in de Cilia/Ransmayr (2019), wo letztlich allerdings dem plurizentrischen Modell der Vorzug gegeben wird. Ebenso wird etwa in der Arbeit von Hofer (2020), die sich mit standardsprachlicher Variation an Südtiroler Oberschulen beschäftigt, ein plurizentrischer Ansatz verfolgt. Es ist also keineswegs sicher, dass das pluriareale Konzept jenes der Plurizentrität mit der Zeit abzulösen vermag (für eine Abschätzung ist es angesichts der relativen Neuheit von Forschungsergebnissen, die die pluriareale Sichtweise stützen, noch zu früh) oder ob die linguistische Diskussion, welches Konzept besser geeigneter sei, um die innersprachliche Variation des Deutschen zu beschreiben, weiterhin geführt wird.

nichts anderes als Werte bzw. Ausprägungen von Variablen (Ammon 1995: 61 f.). Das Antonym zu den Variablen sind die Konstanten, die „unveränderliche, feste Größen“ (Glück 2010: 356) bezeichnen und damit sprachliche Einheiten meinen, bei denen sich keine Auswahl treffen lässt (Ammon 1995: 66). Die Varietäten einer Sprache enthalten i. d. R. zwar mehr Konstanten als Varianten, die Konstanten sind für die Varietätenlinguistik aber wenig interessant (Ammon 1995: 66). Dass grammatische Varianten überhaupt auftreten, ist – wenn es nicht registerbedingt ist – meist durch Sprachwandel begründet. Während des Prozesses der Veränderung, des gegenseitigen Ablösens und der Funktionsänderung von Formen kommt es vor, dass verschiedene Formen über eine gewisse Zeit hinweg dieselbe Funktion haben und gegeneinander austauschbar sind (Eisenberg/Voigt 1990: 11). Eine derartige Sichtweise setzt natürlich eine dynamische Perspektive auf Sprache voraus und keine statische.

4.2 Sprachsystem und Sprachnorm

Untrennbar mit dem Begriff der Standardsprache verbunden sind jene des Sprachsystems und der (Sprach-)Norm. Dabei sind nicht nur die letzten beiden selbst, sondern auch das Verhältnis der drei Begriffe zueinander zu klären. Keinesfalls sind sie gleichzusetzen, auch wenn dies in allen möglichen Kombinationen durchaus vorkommt.

Unter Sprachsystem im Allgemeinen wird die interne Ordnung sprachlicher Elemente untereinander sowie ihr Funktionszusammenhang auf verschiedenen linguistischen Beschreibungsebenen und in Relation zu verschiedenen Subsystemen verstanden, im engeren Sinne referiert der Begriff auf den Saussure'schen Begriff der *Langue* (Bußmann 2008: 662). Die *Langue* stellt bei Saussure die Ressourcen zur Verfügung, die allen Sprachäußerungen, die den Gegenbegriff zur *Langue* bilden und als *Parole* bezeichnet werden, zugrunde liegen (Bußmann 2008: 385 f.). Seit Saussure steht die Erforschung des Sprachsystems im Zentrum der Bemühungen der Sprachwissenschaft, jedoch wendet sich die jüngere Sprachwissenschaft vermehrt und in zunehmend systematischer Weise dem Sprachgebrauch zu. Bei der Erforschung des Systems gilt es v. a., die Regularitäten der Sprache aufzudecken, die zwar oft nicht bewusst, aber dennoch verbindlich sind und eingehalten werden, weshalb sie auch als implizite Normen bezeichnet werden (Eisenberg 2020a: 10). Die auf diese Weise gewonnenen Regeln werden in der deskriptiven Linguistik als „Bestandsaufnahmen von Regelmäßigkeiten empirisch beobachtbarer Sachverhalte“ (Bußmann 2008: 576) aufgefasst und sind als solche zwar im Allgemeinen nicht normativ, können aber durchaus im normativen Sinn verstanden und zur Steuerung der Sprachverwendung herangezogen werden (Glück 2010: 555), wie auch Eisenberg (2020a: 10) anmerkt: „Keine deskriptive Grammatik ist davor gefeit, dass sie normativ verwendet wird.“ Aus den (deskriptiven) Regeln können also (präskriptive) Normen werden,¹² und dieser Vorgang ist laut Hundt (2005: 22) auch gar nicht vermeidbar: „Die schiere Existenz einer

¹² Die hier angesprochene Grundproblematik wird schon im sogenannten *Hume'schen Gesetz* beschrieben, wonach aus einem Sein nie logisch ein Sollen folgt (Anzenbacher 2010: 314),

grammatischen Kodifikation in Buchform veranlasst die Benutzer dieser Grammatik dazu, das in ihr Niedergelegte als Norm aufzufassen, gleichgültig, ob die Grammatik präskriptiv oder deskriptiv ausgerichtet war.“

Grundsätzlich werden Normen als etwas aufgefasst, das sich innerhalb des Sprachsystems bewegt: „Normative Festlegungen [...] bleiben in der Regel innerhalb dessen, was vom System gedeckt ist“ (Eisenberg 2020a: 11).¹³ Eroms (2000: 18) veranschaulicht das Verhältnis zwischen System, Norm und „Rede“ (die der Parole, dem Sprachgebrauch, entspricht) folgendermaßen:

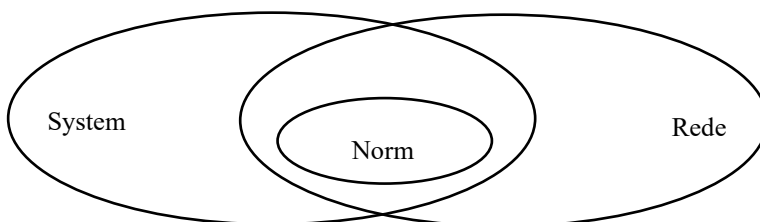


Abb. 1: *Verhältnis zwischen System, Norm und Rede/Parole*

Sprachnormen bestimmen innerhalb der Möglichkeiten des Sprachsystems den angemessenen Sprachgebrauch und beruhen entweder auf implizitem Konsens der Sprachbenutzer oder sind explizit festgesetzt und legitimiert (Bußmann 2008: 655).¹⁴ Wesentliche Kennzeichen von Normen sind in erster Linie Regelmäßigkeit bei der Anwendung der Sprachmittel, sich daraus ergebende Merkmallosigkeit und Unauffälligkeit sowie Akzeptanz (Dovalil 2006: 15). Sprachnormen stellen demnach eine bestimmte Auswahl aus den vom Sprachsystem bereitgestellten möglichen Realisierungen dar, die als „normaler“ Sprachgebrauch gilt. Infolgedessen erscheinen andere Re-

d. h. prinzipiell können aus einer Menge an deskriptiven Aussagen nicht ohne Weiteres präskriptive Aussagen geschlossen werden.

¹³ Die Präzisierung des Saussure'schen Langue-Begriffs durch Hinzufügen der (Sprach-)Norm geht zurück auf Coseriu (1988: 266 f.).

¹⁴ Feilke (2015: 122 f.) unterscheidet in seinem auf die Didaktik bezogenen Aufsatz vier verschiedene Typen von Normen: Satzungsnorm, Gebrauchsnorm, Individualnorm und didaktische bzw. transitorische Norm. Dabei widmet er sich in erster Linie letzterem Typ, der transitorischen Normen. Diese unterscheiden sich fundamental von den anderen Normtypen, da sie auf den Lernprozess selbst bezogen sind, sie haben eine diesen stützende Funktion und werden vermittelt in dem Bewusstsein, dass sie nach einem erfolgreichen Lernprozess wieder aufzugeben und zu überwinden sind (Feilke 2015: 123 f.). Als außersprachliches Beispiel hierfür führt Feilke das sogenannte Schneepflugfahren beim Schifahrenlernen an. Im Sprachunterricht nehmen transitorische Normen eine Scaffolding-Funktion ein, so soll mit der Textsorte „Bildergeschichte“ nicht diese selbst, sondern das Erzählen gelernt werden, genauso wie eine Erörterung selbst keine Zielform der Kompetenz darstellt, sondern das Erörtern (Feilke 2019: 2).

alisierung, die ebenfalls vom System gedeckt sein können, als „unnormale“, auf jeden Fall als merkmalspezifisch (markiert) und auffällig. An dieser Stelle ist es wichtig anzumerken, dass System und Norm nicht immer leicht voneinander zu unterscheiden sind (Glück 2010: 647), denn das Sprachsystem und die Sprachnorm sind keine vorfindlichen Phänomene, sondern müssen immer erst aus dem Sprachgebrauch rekonstruiert werden (Ágel 2008: 66). Auch die zum Zwecke der Darstellung vereinfachte Annahme, dass sich Normen stets innerhalb des Systems bewegen, trifft so nicht zu – wie bereits Eisenberg durch die Einschränkung „in der Regel“ (s. Zitat oben) angemerkt hat. Gegenüber Normen, die nicht vom System gedeckt sind, besteht seitens der Systemgrammatiker eine große Abneigung, da sie befürchten, dass systemwidrige Normen zerstörerisch auf das System wirken (Zifonun 2009: 350). Dementsprechend intensiv und kontroversiell wurde über die Rechtschreibreform 1996 debattiert, die tatsächlich einige systemwidrige Schreibungen vorsah, die im Zuge der erneuten Reform 2006 zurückgenommen wurden. Ágel (2008: 67) führt als Beispiel für eine sprachsystemwidrige Norm *eines Nachts* an (Feminina enden im Genitiv, abgesehen vom sächsischen, nicht auf „-s“), die standardsprachlich voll anerkannt ist. Ihre Entstehung und Grammatikalisierung ist gut als Analogiebildung zu *eines Tages* oder *eines Abends* erklärbar. Dem zugrunde liegt die Annahme, dass die Teilsysteme einer Varietät prototypisch¹⁵ organisiert sind und die Sprachbenutzer unbewusst bestrebt sind, die Struktur peripherer Elemente der des Zentrums anzunähern oder diese in ein benachbartes Teilsystem zu integrieren (Ágel 2008: 66).

Abschließend, und um auf die eingangs dieses Abschnitts eröffnete Frage zurückzukommen, ist noch das Verhältnis zwischen Standardsprache und Sprachsystem/Sprachnorm zu klären. Die Standardsprache beziehungsweise das idealisierte Konstrukt derselben (s. o.) ist gekennzeichnet durch eine weitgehende Normierung, beruht also auf einer bestimmten Auswahl von Sprachnormen (von denen nicht alle – s. das vorherige Beispiel – systemgerecht sein müssen). Diese Auswahl ist es, die das zwar fiktive, aber als homogen verstandene Gebilde konstituiert, das größtenteils frei von Varianz ist und als Standardsprache bezeichnet wird.

4.3 Fehler

Der Begriff des Fehlers wird in sprachlich-didaktischen Kontexten für eine Vielzahl an Phänomenen verwendet, deren Kriterien weder einheitlich noch trennscharf sind, wie die folgende Zusammenstellung zeigt (Kleppin 1998: 19 f.):

- Ein Fehler ist eine Abweichung vom Sprachsystem.
- Ein Fehler ist eine Abweichung von der geltenden linguistischen Norm.
- Ein Fehler ist ein Verstoß dagegen, wie man innerhalb einer Sprachgemeinschaft spricht und handelt.
- Ein Fehler ist das, was ein Kommunikationspartner nicht versteht.

¹⁵ Zur Prototypentheorie (oder Prototypensemantik) allgemein s. Aitchison 1997, zur Prototypentheorie in der Linguistik s. Mangasser-Wahl 2000.

- Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler nicht versteht.
- Ein Fehler ist das, was gegen Regeln in Lehrwerken und Grammatiken verstößt.
- Ein Fehler ist das, was ein Lehrer als Fehler bezeichnet.
- Ein Fehler ist das, was ein Muttersprachler in einer bestimmten Situation nicht sagen oder tun würde.
- Ein Fehler ist das, was gegen die Norm im Kopfe des Lehrers verstößt.
- Fehler sind relativ. Was bei einer Lerngruppe in einer bestimmten Unterrichtsphase als Fehler gilt, wird bei einer anderen in einer anderen Phase toleriert.

Der gemeinsame begriffliche Nenner dieser unvollständigen und unsystematischen Zusammenstellung ist sehr vage und kann etwa mit „Verstoß oder Abweichung gegenüber X“ beschrieben werden. Voraussetzung für eine sinnvolle Verwendung des Fehlerbegriffs ist die Nennung des Konzepts, gegen das verstoßen wird. Im vorliegenden Abschnitt wird nur auf die ersten beiden Punkte der Aufzählung eingegangen, die bei Kleppin (1998: 20) dem Kriterium „Korrektheit“ zugeordnet werden. Dabei wird der Fehlerbegriff ausgehend von den im vorhergehenden Abschnitt behandelten Begriffen des Sprachsystems und der Sprachnorm aufgespannt, denn diese sind es, die den Fehlerbegriff erst konstituieren, wie bereits Cherubim (1980: 127) feststellt:

Mit dem Begriff der (sprachlichen) *Regel* ist jedoch zugleich der Begriff der (sprachlichen) *Abweichung* gegeben; *Regelbefolgung* und *Regelabweichung* sind zwei prinzipiell, wenn auch nicht faktisch gleichwertige Möglichkeiten sprachlichen Handelns. Im Unterschied zu naturwissenschaftlichen Gesetzen lassen Regeln nämlich nicht nur Abweichungen zu, sondern sind als Regeln überhaupt nur dann zu definieren, wenn auch Abweichungen vorausgesetzt werden.

Nach der im vorigen Abschnitt erfolgten Klärung der Begriffe *Sprachsystem* und *Sprachnorm* ist es möglich, diese terminologisch mit Formen in Beziehung zu setzen, die nicht oder nicht ganz mit diesen Konzepten übereinstimmen. Weiter oben wurde bereits dargelegt, wieso in der vorliegenden Arbeit der prätheoretische Begriff der Auffälligkeit verwendet wird. Unabhängig davon können Verstöße, die unter Referenz auf die zugrundeliegenden Konzepte des Sprachsystems und der Sprachnorm als solche identifiziert werden, als „Fehler“ bezeichnet werden, je nach Art des Verstoßes entweder als Systemfehler oder als Normfehler.¹⁶ Die Unterscheidung zwischen Norm- und Systemfehler ist nicht neu und wird bereits in Eisenberg/Voigt (1990) vorgenommen mit der Begründung, dass Normen meistens von außen an die Sprache herangetragen werden. Bei Systemfehlern handle es sich um „Verstöße gegen Regularitäten, die zum impliziten Sprachwissen eines Sprechers des Deutschen gehören“ (Eisenberg/Voigt 1990: 10). Bei Systemfehlern kann Einigkeit erzielt werden darüber,

¹⁶ An dieser Stelle geht es ausschließlich um grammatische Fehler, nicht solche, die die Rechtschreibung oder Ausdruck und Stil betreffen.

dass ein Fehler vorliegt; Systemfehler sind in einem dichotomischen Verständnis immer Fehler, womit es sich bei allen Fehlern, die nicht unter allen Umständen Fehler sind, um Normfehler handeln muss (Schneider 2013: 30).¹⁷ Als mögliche Ursache von Normfehlern nennen Eisenberg/Voigt (1990: 11) konfligierende Teilsysteme (etwa bei *brauchen + zu*), Ágel (2008: 67) fügt als weitere mögliche Ursache den peripheren Systemstatus eines Elements oder einer Konstruktion hinzu.

Norm- und Systemfehler sind jedoch nicht immer strikt voneinander unterscheidbar, da natürliche Sprachen nicht statisch, sondern dynamisch sind, d. h., Sprachen und ihre Varietäten verändern sich und damit wandeln sich auch die Systeme und Normen und deren Verhältnis zueinander (Ágel 2008: 66). Überdies ist das System einer Varietät komplex und mehrdimensional, wodurch etwas in einer Dimension der Norm zuzuordnen ist und in einer anderen aber funktional und damit dem System zuzuordnen ist, was Ágel (2008: 66) am Beispiel der sogenannten Auslautverhärtung illustriert.

Auf Basis der bisher behandelten Unterscheidung zwischen Norm- und Systemfehlern und der Fehlerursache und unter Hinzufügung der Kriterien „Grammatikalisierungsstatus“ und „Status als Zweifelsfall im Gegenwartsdeutschen“ entwirft Ágel (2008: 67 f.) folgende Typologie grammatischer Fehler (übersichtlich dargestellt und übernommen aus Hennig 2012: 135):

¹⁷ Entsprechend ordnen Eisenberg/Voigt (1990) alle jene Bereiche, in denen der Zweifelsfälle-Duden mehrere Varianten zulässt, den Normfehlern zu.

	Abstraktionsebene / Status als System- vs. Normfehler	Fehlerquelle	Beispiel	Gramma-ti- kalisierungs- status	Status als Zweifelsfall im Gegenwarts- deutschen
a)	System		<i>eines Nachts</i>	+	-
b)	System		<i>meines Er- achtens nach</i>	-	+
c)	Norm	Konfligierende Teilsysteme	<i>frohen Mutes</i>	+	-
d)	Norm	Konfligierende Teilsysteme	<i>brauchen</i> als Modalverb vs. Halbmo- dal	-	+
e)	Norm	Peripherer Sta- tus	<i>bekommen- Passiv</i>	+	-
f)	Norm	Peripherer Sta- tus	<i>ein lilanes Kleid</i>	-	+

Tab. 1: *Fehlertypologie nach Ágel*

Hierzu ist anzumerken, dass die Fehler, die als grammatikalisiert ausgezeichnet sind (a, c, e), im Gegenwartsdeutschen nicht mehr als Fehler gelten (Ágel 2008: 68) und auch nicht als solche wahrgenommen werden, sie spielen demnach auch in der vorliegenden Arbeit keine Rolle, ganz im Gegensatz zum in der Tabelle vorkommenden Begriff des Zweifelsfalls, der im nächsten Abschnitt behandelt wird.

4.4 Zweifelsfall

Nach der Klärung grundlegender Begriffe in den vorhergehenden Abschnitten steht nun das terminologische Inventar zur Verfügung, um sich dem Begriff des Zweifelsfalls zuwenden zu können. Eine umfassende und oft rezipierte Definition des Zweifelsfalls liefert Klein (2003: 7):

Ein sprachlicher Zweifelsfall [...] ist eine sprachliche Einheit (Wort/Wortform/Satz), bei der kompetente Sprecher [...] im Blick auf (mindestens) zwei Varianten (a, b...) in Zweifel geraten [...] können, welche der beiden Formen (standardsprachlich) [...] korrekt ist [...]. Die beiden Varianten eines Zweifelsfalls sind formseitig oft teildentisch [...] (z.B. *dubios/dubiös, lösbar/löslich, des Automat/des Automaten, Rad fahren/rad fahren/radfahren, Staub gesaugt/staubgesaugt/gestaubsaugt*).

Grundlegend bei dieser Definition ist die Konkurrenz von mindestens zwei Varianten. Der Bezug auf die Standardsprache ist laut Klein (2003, 9) automatisch gegeben, denn beim Nachdenken über mögliche Varianten müsse „notwendigerweise [...] eine Instanz Gestalt annehmen, die (implizit oder explizit) als argumentative Rechtfertigung („Standard“) für die

Auswahl bestimmter Varianten fungiert.“ Die Standardsprache ist aber laut Klein nicht die einzige mögliche Instanz, Klein schließt auch die Möglichkeit anderer „Zielpunkte“ (Klein 2003: 9) in Form anderer Varietäten nicht aus. Zweifelsfälle sind aber nicht nur Fälle, die innerhalb einer Varietät zu verorten sind, wie etwa die Typen b, d, f in der obigen Tabelle, Zweifelsfälle „können auch Normunsicherheiten sein, deren Quelle die gleichzeitige Beherrschung von mehreren Normen ist, die in *verschiedenen* funktionellen Sprachen [= Varietäten] verankert sind“ (Ágel 2008: 68).

Für die linguistisch adäquate Bearbeitung von Zweifelsfällen gibt es zwei stark rezipierte Vorschläge, einen von Klein (2006: 583 f.) und einen von Ágel (2008: 69). Die folgende übersichtliche Darstellung ist übernommen aus Hennig (2009: 17).

Klein (2006)	Ágel (2008)
1. Identifikation	1. Gegenstandsrekonstruktion I: Formulierung 2. Gegenstandsrekonstruktion II: Zuordnung
2. Sprachgebrauchsanalyse	3. Sprachgebrauchsanalyse
3. Sprachsystemanalyse	4. Sprachsystemanalyse
4. Analyse der metasprachlichen Thematisierung	
5. Sprachgeschichtsanalyse	5. Viabilitätsprüfung

Tab. 2: *Vergleich der Zweifelsfall-Analysemodelle von Klein und Ágel*

Beide Modelle ähneln sich in wesentlichen Punkten und zeigen Schritt-für-Schritt-Abläufe zur vollständigen Analyse von Zweifelsfällen. Bei beiden Modellen erfolgt als erster Schritt die Bestimmung eines Zweifelsfalls, also die Klärung, ob überhaupt ein Zweifelsfall vorliegt, denn nicht jeder individuelle Akt des Zweifels über Sprache rechtfertigt eine Kategorisierung als Zweifelsfall, und auch die Feststellung von Varianten allein reicht dazu nicht aus, über diese muss außerdem an relevanten Stellen (etwa Sprachberatungsstellen oder Grammatiken) reflektiert werden (Klein 2003: 12 f.). Ist der Zweifelsfall einmal als solcher identifiziert, muss eine Klassifikation erfolgen, d. h., der Zweifelsfall muss theoretisch adäquat formuliert und einem oder mehreren grammatischen Teilsystemen zugeordnet werden, was in Ágels (2008: 69) Modell der Gegenstandsrekonstruktion entspricht. Beide Modelle erfordern als Nächstes die Untersuchung des Sprachgebrauchs, die sowohl die Analyse der Gebrauchsfrequenz, also der Häufigkeitsverteilung der Varianten, als auch des jeweili-

gen Gebrauchskontextes, in dem die Varianten vorkommen, einschließt. Es ist möglich, dass die Gebrauchsfrequenz, je nach festgestellter Häufigkeitsverteilung, alleine schon ausreicht, um gewisse Empfehlungen nahezulegen. Die Gebrauchsfrequenzanalyse kann laut Klein (2003: 19) zu folgenden Ergebnissen führen:

- **Freie Variation:** Die Varianten a und b sind ohne Restriktionen gebräuchlich (richtig) (z. B. *siebte/siebente, gern/gerne, Das Dorf wird der/in die Stadt eingliedert.*)
- **Graduelle Variation:** Variante a ist gebräuchlicher (richtiger) als b (z. B. *das/der Balg, magerer/magrer, dubios/dubiös, des Diesels/des Diesel*)
- **Null-Variation:**¹⁸ Variante a ist gebräuchlich (richtig), b ist nicht gebräuchlich (falsch) (z. B. *Felsblöcke/Felsblocks, Er oder ich hat/habe das getan.*)

V. a. bei gradueller Variation ist es wesentlich, dass die Bewertung von Varianten als richtig/falsch bzw. „richtiger“ nicht allein anhand der Gebrauchsfrequenzanalyse vorgenommen wird, da die Variation durch den Gebrauchskontext begründet sein kann. Hierzu zählt nicht nur die Möglichkeit, dass von der absoluten Anzahl her niederfrequente Varianten fachsprachlich durchaus gebräuchlich oder geboten sein können. Ungleich relevanter ist die Möglichkeit, dass „der unmittelbare Sprach- bzw. Satzkontext, unabhängig von kommunikativ-sozialen Hintergründen, ein (quasi-systemlinguistisches) Kriterium“ (Klein 2003: 18) abgeben kann. Dies kann eine komplementäre Variation zur Folge haben, bei der die Varianten unterschiedliche Funktionswerte haben, die Varianten also semantisch disambiguiert sind (Klein 2003: 18).

Der nächste Schritt, die Sprachsystemanalyse, kommt „in vielen Teilen einer traditionellen grammatischen Analyse gleich“ (Klein 2006: 588). Es ist also von allen Varianten deren Stellung im Sprachsystem zu bestimmen. Unter der Analyse der metasprachlichen Thematisierung, die nur in Kleins Modell vorkommt, versteht Klein die Frage nach der dezidiert nicht wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Zweifelsfällen in laienlinguistischen Beiträgen, journalistischen Texten, aber auch im Kontext pädagogisch-didaktischer Zugänge (Klein 2006: 592). Abschließender Teil beider Analysemodelle ist die Untersuchung der historischen Dimension von Zweifelsfällen, die auf die „Rekonstruktion der zugrunde liegenden Sprachwandelprozesse“ (Ágel 2008: 69) abzielt.

Beide Analysemodelle zeigen einen linguistisch adäquaten und praktikablen Weg, um Zweifelsfälle vollständig zu identifizieren und zu analysieren. Natürlich können, wie auch Ágel (2008: 69) anmerkt, die einzelnen Schritte in der Praxis kaum sinnvoll voneinander getrennt werden. Welches der Modelle konkret zum Einsatz kommt bzw. welche Schritte auch ganz weggelassen werden können, hängt von der Zielsetzung ab, der die Zweifelsfallanalyse unterworfen ist (und natürlich auch von den im Einzelfall

¹⁸ Wie Hennig (2009: 23) zurecht anmerkt, bleibt unklar, warum Klein den letzten Punkt, die Null-Variation, überhaupt aufnimmt, da es sich um keine Variation handelt. Je nach Konzeption steht für nicht gebräuchliche Formen auch die Bezeichnung als Variante infrage. Die Kriterien, anhand derer Formen im Rahmen der vorliegenden Arbeit als Varianten klassifiziert werden, sind im empirischen Teil in Abschnitt 12.2 zu finden.

zur Verfügung stehenden Ressourcen). So ist es bspw. denkbar, bei didaktischen Zielsetzungen auf die Sprachgeschichtsanalyse zu verzichten, wenn diese für die spätere didaktische Behandlung keinen entscheidenden Mehrwert bietet. Ebenso könnte die Sprachsystemanalyse entfallen in Fällen, wo die Sprachgebrauchsanalyse Null-Variation ergeben hat. Die Kriterien, anhand derer Zweifelsfälle im Rahmen der vorliegenden Arbeit als solche identifiziert werden, sind im empirischen Teil in Kapitel 11 zu finden.

4.5 Akzeptabilität und Adäquatheit

Zum Abschluss des definitorischen Kapitels sollen noch zwei nicht minder wichtige Konzepte besprochen werden, die mit den bisher behandelten in enger Verbindung, jedoch gewissermaßen quer zu diesen stehen, und zwar jene der Akzeptabilität und der Adäquatheit (oder Angemessenheit).

Ausgehend von im Sprachgebrauch vorkommenden grammatischen Formen ist das Konzept der **Akzeptabilität** getragen von der Auffassung, dass es zwischen grammatisch und ungrammatisch einen Unschärfbereich gibt und dass „die Dichotomie zwischen grammatisch und ungrammatisch zugunsten eines Kontinuums, das von grammatisch über akzeptabel (mit einer Reihe von Stufungen) bis hin zu ungrammatisch reicht“ (Köpcke 2011: 290), aufgehoben werden sollte, denn nicht alle grammatischen Sätze seien akzeptabel und nicht alle akzeptablen Sätze seien grammatisch. Auch wenn an dieser Stelle nur von Sätzen die Rede ist, gilt das zugrunde liegende Verständnis für grammatische Formen generell. Köpcke (2011: 291) illustriert das Verhältnis zwischen allen produzierten, grammatischen und akzeptablen Formen und Sätzen folgendermaßen:

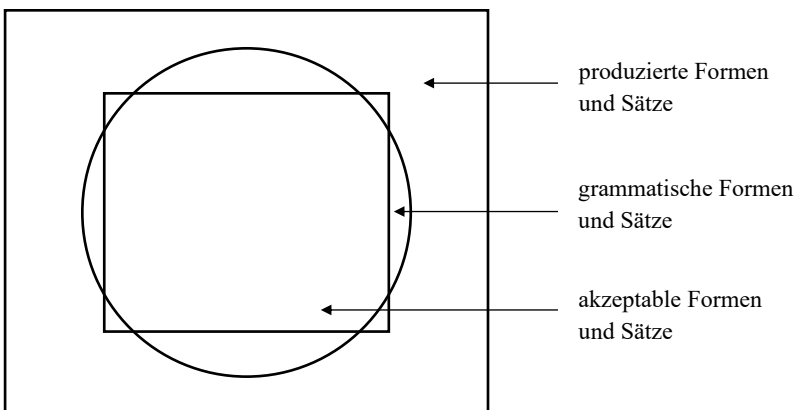


Abb. 2: *Verhältnis von produzierten, grammatischen und akzeptierten Formen*

Dieses Verhältnis ist natürlich nicht als statisch anzusehen. Im Laufe der Zeit können zunächst inakzeptable Strukturen akzeptabel und grammatisch werden, wie auch umgekehrt akzeptierte Strukturen mit der Zeit erodieren und inakzeptabel und ungrammatisch werden können (Hundt 2005: 19). Als Beispiel für einen Fall von zunehmender Akzeptabilität dient die Konjunktion *weil* mit Verbzweitstellung, was sich zu einem gängigen Muster zu entwickeln scheint. Da es sich hierbei um eine Entwicklung handelt, ist auch der Übergang zwischen Grammatikalität und Ungrammatikalität, anders als in obiger Abbildung dargestellt, nicht abrupt, sondern fließend (Köpcke 2011: 291). Den kontinuierlichen Übergang zwischen Grammatikalität zu Ungrammatikalität veranschaulicht Köpcke (2011: 292) folgendermaßen:

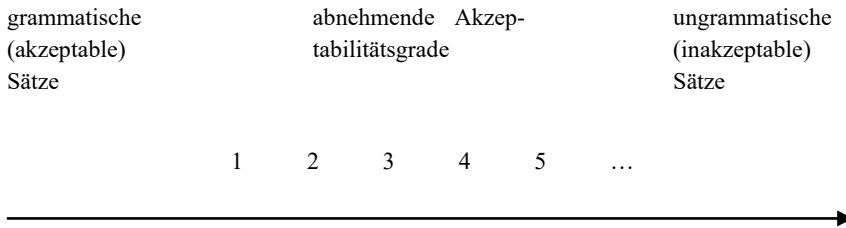


Abb. 3: *Übergang von Grammatikalität zu Ungrammatikalität*

Die Annahme eines Kontinuums anstatt einer Dichotomie wird nicht nur der Wirklichkeit besser gerecht und hat damit einen theoretischen Mehrwert, sondern kann – v. a. in der Didaktik – auch einen praktischen Nutzen entfalten. Das Konzept der Akzeptabilität kann sinnvoll in den Grammatikunterricht integriert werden. Hierfür plädiert auch Köpcke (2011: 292), indem er unter Bezugnahme auf die Prototypentheorie vorschlägt, ausgehend von unstrittigen Exemplaren oder Strukturen Merkmale herauszuarbeiten und die Exemplare und Strukturen anschließend in einer Nähe-Ferne-Relation zum Prototyp anzuordnen.

Das Konzept der sprachlichen **Adäquatheit** ist jenem der Akzeptabilität zwar verwandt, aber nicht deckungsgleich. Die Annahme eines Zwischenbereichs zwischen grammatisch und ungrammatisch sagt nichts darüber aus, welche Form ein Sprachbenutzer wann wählt, eher impliziert sie, dass es in Abhängigkeit vom Grad der Akzeptabilität eine „bessere“ und eine „schlechtere“ Wahl sprachlicher Mittel gibt (wie es natürlich auch bei der sprachlichen Norm der Fall ist). Das Konzept der Adäquatheit hingegen bezieht den kommunikativen Rahmen, in dem eine sprachliche Form auftritt, mit ein und verfolgt die Grundannahme, dass in bestimmten Kontexten Formen, die zweifelsfrei als ungrammatisch gelten, dennoch die „richtige“ Wahl sein können und umgekehrt. Dem Konzept inne wohnt also einerseits die Ablehnung eines binären Beurteilungssystems und andererseits der Fokus auf die (alltags-)sprachliche Wirklichkeit:

Absolute Werte, die den normgerechten Sprachgebrauch im Sinne eines binären Beurteilungssystems operativ fassbar machen sollen, lassen die alltags-sprachliche Wirklichkeit allerdings nicht erschließen. (Edler 2011: 197)

Die Frage nach der Adäquatheit einer Äußerung kann demnach nie absolut, also aus dieser selbst heraus, beantwortet werden, sondern verlangt den Einbezug der Verwendungssituation¹⁹, in der sie auftritt. Die folgende Tabelle illustriert diese Grundannahme anhand der Äußerung *mit die Amis*, die einer Textstelle in einer österreichischen Tageszeitung entnommen ist, in der jemand wörtlich zitiert wird (Edler 2011: 201):

	angemessen	unangemessen
richtig	<i>mit den Amis</i>	<i>mit den Amis</i>
falsch	<i>mit die Amis</i>	<i>mit die Amis</i>

Tab. 3: Matrix richtig/falsch vs. angemessen/unangemessen

Die Matrix zeigt die prinzipielle Möglichkeit, dass grammatisch falsche Formen angemessen und grammatisch richtige Formen unangemessen sein können. Dies wäre etwa in einem Gespräch zwischen zwei guten Bekannten der Fall, vorausgesetzt, zwischen diesen ist ein entsprechender Kasusgebrauch üblich (Edler 2011: 202).

Die Annahme, dass Formen, die allgemein als unmarkiert gelten, in bestimmten Kontexten als markiert gelten können und umgekehrt, ist nicht neu (zum Begriff der Markiertheit wie auch zur sogenannten Markiertheitsumkehrung s. Kapitel 5). Die Auswirkungen einer solchen Auffassung sind weitreichend, denn unter dem Einbezug der Verwendungssituation hängt die Bewertung einer sprachlichen Form nicht mehr nur von ihrer eigenen Struktur ab, ihrer „Wohlgeformtheit an sich“, sondern auch davon, „wie sehr sie in den ihr gesetzten Rahmen ‚passt‘, das heißt, wie sehr sie den Erfordernissen der im konkreten Fall erwarteten und konventionsbedingt auch erwartbaren Muster entspricht“ (Edler 2011: 198). In die Analyse, so sie vollständig sein soll, sind also außersprachliche Aspekte miteinzubeziehen, in der gesprochenen Sprache können dies etwa solche des jeweiligen Interaktionsrahmens sein, in der geschriebenen Sprache sind es z. B. Textsortenspezifika, die zu berücksichtigen sind.

Die Konzepte von Akzeptabilität und Adäquatheit sind also nicht deckungsgleich, können aber aufeinander bezogen werden, weshalb sie einander sinnvoll ergänzen und in weiterer Folge auch didaktisch nutzbar gemacht werden können. So könnte etwa, abhängig von der behandelten Textsorte, für ausgewählte Formen die Frage aufge-

¹⁹ Unter dem Begriff *Verwendungssituation* werden an dieser Stelle folgende von Edler (2011: 202) angeführten Aspekte subsumiert: Genre, Thema, Interaktionsziel, Medium, Ort sowie Merkmale der Gesprächspartner und deren Beziehung zueinander.

worfen werden, welcher Grad an Formalität für diese Textsorte notwendig bzw. angemessen erscheint, um den Textsortenkriterien bestmöglich gerecht zu werden. So dürften etwa in einer Meinungsrede, die, obgleich schriftlich realisiert, definitionsgemäß eine gesprochensprachliche Situation simuliert, (aus standardsprachlicher Perspektive) markierte Strukturen eher akzeptabel – oder vielleicht sogar angemessener – sein als in einer streng formalistisch ausgerichteten Textanalyse (zu den Kriterien für die Textsorten, die im Rahmen der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung in Deutsch zu verfassen sind, s. Textsortenkatalog SRDP 2020).²⁰

5 Markiertheitstheorie

Der Begriff der Markiertheit stammt aus der Prager Schule. Ursprünglich verwendeten Jakobson und Trubetzkoy, die Urheber der Markiertheitstheorie, die Begriffe „merkmaltragend“ und „merkmallos“ für die Glieder gewisser phonologischer Oppositionen (Lehmann 2013, online). Die ursprüngliche These war: „Laute, die perzeptuell und artikulatorisch einfacher sind, gelten als weniger markiert“ (Kloeke 1982: 55). Die Perzeption bildet den Hauptfaktor, der über die Markiertheit entscheidet (Mayertaler 1981: 103), denn vorrangig geht es darum, was in einem bestimmten Merkmalkontext die Sprachkapazität weniger belastet (Wurzel 1984: 14). Markiertheit bewegt sich demnach innerhalb von biologisch-psychologischen und sozial-pragmatischen Grenzen, aus denen sich prototypische Sprechereigenschaften ergeben (Wurzel 1984: 22). Markiertheit kann wie folgt definiert werden: „Eine sprachliche Einheit ist dann gegenüber einer anderen markiert, wenn sie dieser gegenüber ein zusätzliches Merkmal aufweist“ (Lehmann 2013, online). Das zusätzliche Merkmal ist ein Stück Information, das sich nicht aus dem Kontext erschließen lässt und explizit benannt werden muss. Wenn diese Information nicht gegeben wird, tritt der „Default“ (Lehmann 2013, online) in Form der unmarkierten Opposition ein. Das markierte Glied unterliegt Vorkommensrestriktionen, bei Neutralisation der Opposition vertritt das unmarkierte Glied beide – das unmarkierte Glied kann den ganzen Parameter bezeichnen, das markierte Glied nur den markierten Pol (Lehmann 2013, online).

Der Begriff der Markiertheit setzt zwingend eine Opposition voraus, denn das Vorkommen eines markierten Gliedes impliziert die Existenz eines unmarkierten Gliedes, aber nicht umgekehrt (Kloeke 1982: 55). Daraus ergeben sich folgende Konsequenzen: Beim Spracherwerb wird zuerst das unmarkierte, dann das markierte Glied der Opposition erworben, umgekehrt geht bei Aphasie zuerst das markierte Glied verloren und beim Sprachwandel²¹ kann das markierte Glied erst entstehen, wenn bereits

²⁰ Die standardisierte schriftliche Reifeprüfung entspricht mit kleineren Unschärfen dem sogenannten Zentralabitur in Deutschland.

²¹ Bezüglich der diachronen Dimension wird generell von der Annahme ausgegangen, dass die Entwicklung von markiert zu unmarkiert verläuft (Kloeke 1982: 56; Wurzel 1984: 24). Eine

das unmarkierte existiert, wie auch das unmarkierte erst schwinden kann, wenn bereits das markierte geschwunden ist (Lehmann 2013, online).

Bedingt durch ihren methodologisch fruchtbaren Ansatz wurde die Markiertheit von der Phonologie auf andere grammatische Teildisziplinen ausgedehnt (Wurzel 1984: 13). Durch die Verallgemeinerung des Markiertheitsbegriffes über den Weg der Morphologie hin zur Lexik und weiter zur Syntax wurde notwendigerweise die ursprüngliche Spezifik des Begriffs aufgeweicht. Das Konzept der Markiertheit muss inzwischen relativ und analogisch (teilweise auch metaphorisch) betrachtet werden, der Begriff *markiert* wird mittlerweile auch für „weniger normal, seltener, weniger weit verbreitet“ verwendet (Mayerthaler 1981: 1). Markiertheit wird auch mit „Natürlichkeit“ in Zusammenhang gebracht, die Natürlichkeitstheorie integriert die haltbaren solcher Assoziierungen (Lehmann 2013, online). Wurzel (1984: 201) definiert Natürlichkeit folgendermaßen: „Natürlichkeit ist dialektischer Determinismus in der Grammatiktheorie bei Zugrundelegung der biologischen und sozialen Voraussetzungen der natürlichen Sprache.“ Natürlichkeit wird dem Begriff der Markiertheit umgekehrt proportional zugeordnet: Ein Ausdruck ist umso natürlicher, je weniger markiert er ist – eine maximal unmarkierte Struktur ist maximal natürlich und umgekehrt; „übermarkiert“ bezeichnet von zwei unnatürlichen Phänomenen das noch unnatürlichere (Mayerthaler 1981: 2 f.).

Die Erfassung der Markiertheitsverhältnisse ist nicht immer einfach, einerseits wegen der mittlerweile immensen Reichweite des Markiertheitsbegriffes und andererseits deshalb, weil viele Kategorien nicht in Paaren, sondern in Tripeln und Quadrupeln auftreten (Eisenberg 2020b: 22). Aus der größeren Komplexität des markierten Elementes ergeben sich folgende messbare Dinge: seine Distribution ist beschränkt, es ist rezessiv und weniger häufig (Lehmann 2013, online). Daraus darf aber nicht umgekehrt abgeleitet werden, dass ein Element deswegen markiert ist, weil es seltener auftritt. Markiertheit ist die Ursache und nicht die Folge der geringeren Frequenz markierter Glieder, sie ist „bloß die Konsequenz von systematischen Verhältnissen“ (Lehmann 2013, online).

Um die Markiertheit eines Elementes festzustellen, ist es notwendig, den Markiertheitsbegriff eingehender zu betrachten. Die Markiertheit eines Elementes setzt sich zusammen aus dessen semantischer und symbolischer Markiertheit. Zuerst werden die „sem-Werte“ (semantische Markiertheitswerte) bestimmt, dann deren symbolische Repräsentation („sym-Werte“) untersucht. Die Synthese der beiden Werte ergibt schließlich den Markiertheitswert („m-Wert“). Semantisch ist eine Kategorie umso weniger markiert, je mehr sie prototypischen Sprechereigenschaften entspricht (Mayerthaler 1981: 13). Wenn die Symbolisierung den semantischen Markiertheitsverhältnissen entspricht, ist die Kategorie symbolisch unmarkiert oder „konstruktionell ikonisch“ (Mayerthaler 1981: 22). „Konstruktioneller Ikonismus“ liegt dann vor, wenn symbolische und semantische Markiertheitswerte kongruent sind (Mayerthaler 1981: 23), also die semantisch-grammatische Komplexität eines Worts seiner mor-

entgegengesetzte Auffassung vertritt hingegen Leiss (1994: 149), die unter grammatischem Wandel den Aufbau von Markiertheit versteht.

phologischen entspricht (Lehmann 2013, online). Grundsätzlich gilt in der Markiertheitstheorie die Auffassung, dass der Markiertheitswert sprachlicher Einheiten mehr oder weniger exakt mit kognitiv-physiologischer Einfachheit bzw. Komplexität korreliert (Bußmann 2008: 420); mit anderen Worten: „Was semantisch ‚mehr‘ ist, sollte auch konstruktionell [= symbolisch] ‚mehr‘ sein“ (Mayerthaler 1981: 25) und umgekehrt. Und obwohl diese Korrelation zwischen Inhalts- und Ausdruckskomplexität auch meistens besteht, so ist sie nicht immer gegeben (Lehmann 2013, online). Manchmal ist es ausgerechnet das Weglassen eines Zeichens, das markierende semantische Wirkung hat. Daraus folgt, dass das zusätzliche Element (das nach wie vor angenommen wird) auch abstrakt und ohne direktes Ausdruckskorrelat sein kann (Lehmann 2013, online). Daher muss unterschieden werden zwischen den Beobachtungsprädikaten „merkmallos/merkmalhaft“ und den Evaluationsprädikaten „unmarkiert/markiert“, woraus folgt, dass „merkmallos“ und „unmarkiert“ wie auch „merkmalhaft“ und „markiert“ nicht exakt synonym sind (Mayerthaler 1981: 9). Die Ikonizität wird daher entsprechend ihrem Ausprägungsgrad hierarchisch abgestuft in maximal, weniger maximal, minimal, nicht- und kontraikonisch (Mayerthaler 1981: 24 f.). Eine kontraikonische Pluralmarkierung liegt z. B. bei *Eltern-teil* vor (Wurzel 1984: 23), denn semantisch ist der Plural, symbolisch allerdings der Singular markiert. Die Subsumtion der semantischen und symbolischen Markiertheitswerte ergibt schließlich die Markiertheit: Ein Element gilt dann als unmarkiert, wenn sowohl sem als auch sym-Werte unmarkiert sind, und ein Element gilt dann als markiert, sobald einer der beiden Werte markiert ist (Wurzel 1984: 24). Allerdings können die kontextfrei definierten Markiertheitswerte in markierten Kontexten umgekehrt werden („Markiertheitsumkehrung“; Mayerthaler 1981: 48) und müssen redefiniert werden, so ist z. B. in manchen Gegenden dialektale Ausdrucksweise gegenüber standardsprachlicher unmarkiert (Eisenberg 2020b: 22).

Als Beispiel für Markiertheit dient etwa die binäre Opposition der Kategorien *Singular* und *Plural* beim Substantiv (Eisenberg 2020b: 21): Der Nominativ Plural wird aus dem Nominativ Singular gebildet, z. B. *Haus/Häuser*, *Wand/Wände* usw. Die Pluralform ist komplexer als die Singularform, weil über die Pluralendung das Merkmal [Plural] hinzugefügt wurde. Der Plural ist damit merkmalhaltig bzw. markiert, während der Singular merkmallos bzw. unmarkiert ist. Bezüglich grammatischer Kategorien gilt weiters z. B. das Passiv gegenüber dem Aktiv, der Konjunktiv gegenüber dem Indikativ und das Objekt gegenüber dem Subjekt als markiert (Eisenberg 2020b: 21 f.).

Das Prinzip der Markiertheit kann, wie bereits festgehalten wurde, auf eine Vielzahl von Anwendungsbereichen übertragen werden. Im Bereich der Lexik gibt es antonyme Begriffspaare wie *lang* und *kurz* bzw. *Länge* und *Kürze*. Hierzu folgendes Beispiel (Lehmann 2013, online):

- (1) *Die Länge des Vortrages betrug 15 Minuten.*
- (2) *Die *Kürze des Vortrages betrug 15 Minuten.*

Hier gilt die bereits erwähnte Tatsache, dass nur das unmarkierte Glied den ganzen Parameter bezeichnen kann. Im Bereich der Syntax (syntaktische Markiertheit) ist

eine Konstruktion umso markierter, je komplexer sie ist (Mayerthaler/Fliedl/Winkler 1998: 205). So wird z. B. der Aussagesatz als unmarkiert betrachtet, während der Fragesatz als von diesem abgeleitet und markiert gilt (Lehmann 2013, online). In der Topologie ist eine Stellung, die keinen speziellen Kontext voraussetzt, unmarkiert und eine Stellung, die durch einen bestimmten Kontext bedingt ist, markiert (Lehmann 2013, online). Und auch innerhalb der Kategorie Kasus kann zwischen unmarkierten (Nominativ und Akkusativ) und markierten (Genitiv und Dativ) unterschieden werden, da letztere formal deutlicher markiert sind (s. hierzu Kapitel 7).

Der Markiertheitsbegriff ist für die vorliegende Arbeit allerdings nicht nur formal relevant. In einem erweiterten Verständnis des Markiertheitsbegriffs i. S. von „weniger normal, seltener, weniger weit verbreitet“ (Mayerthaler 1981: 1, s.o.) spielt er auch eine Rolle bei der Auseinandersetzung mit gradueller Variation (s. Abschnitt 4.4) und in weiterer Folge bei der für eine didaktische Arbeit unablässigen Diskussion über den Gebrauch niederfrequenter Varianten im Vergleich zur jeweiligen Mehrheitsvariante. Denn neben dem linguistischen Befund, dass Varianten, auch niederfrequente, nicht als falsch anzusehen sind, stellt die Befähigung von Schülern, sich im jeweiligen kommunikativen Umfeld unauffällig bewegen zu können, ein wichtiges und auch legitimes didaktisches Ziel dar. Auf dieses Spannungsverhältnis wird in Kapitel 20 genauer eingegangen.

6 Valenztheorie

In den folgenden Abschnitten werden die einzelnen Aspekte von Valenz beschrieben. Da Valenz vorrangig eine Eigenschaft des Verbs ist, wird sie in dessen Zusammenhang behandelt.

6.1 Grundlegendes und Begriffe

Valenz ist die grundlegendste Eigenschaft des Verbs. „Ein Verb, das ist so, wie wenn man im dunklen Raum das Licht anknipst. Mit einem Schlag ist das Grundgerüst des Satzes da“ (Ágel 2000: 7). Das Verb gibt die (minimale) Komplexität des Satzes vor, es fungiert satzkonstituierend. Diese Erkenntnis ist nicht neu, die Ursprünge der Valenzideen reichen bis ins Mittelalter zurück. Der Begründer der modernen Valenztheorie ist der Franzose Lucien Tesnière (1893–1954). Er baute die Valenzidee zu einer grammatischen Teiltheorie aus (Tesnière 1980). Tesnière definiert den Begriff *Valenz* folgendermaßen:

Man kann [...] das Verb mit einem Atom vergleichen, an dem Häkchen angebracht sind, so daß es – je nach Anzahl der Häkchen – eine wechselnde Zahl von Aktanten an sich ziehen und in Abhängigkeit halten kann. Die Anzahl der

Häkchen, die ein Verb aufweist, und dementsprechend die Anzahl der Aktanten, die es regieren kann, ergibt das, was man die Valenz des Verbs nennt. (Tesnière 1980: 161)

Ein Satz besteht zwingend aus dem Verb und den Aktanten, die von ihm abhängen. Das Verb gibt vor, wie viele andere Wörter benötigt werden, es eröffnet so genannte „Leerstellen“, die aufgefüllt werden müssen. Valenz heißt wörtlich „Wertigkeit“ und wird auch beschrieben als die Fähigkeit eines Wortes, Leerstellen zu eröffnen bzw. Ergänzungen zu fordern – dementsprechend werden Wörter, die eine, zwei oder drei Ergänzungen fordern, als ein-, zwei- oder dreiwertig bezeichnet (Duden 2016: 779). *Ergänzungen* sind Phrasen, die nicht weggelassen werden können, andernfalls wird der Satz ungrammatisch. Ergänzungen können aber nicht nur als klassische Phrasen oder Objekte in bestimmten Kasus, sondern auch als ganze Teilsätze wie *dass*-Sätze oder Infinitivgruppen realisiert sein, die dann als entsprechende Phrasen-Äquivalente betrachtet werden. In Sätzen kommen aber auch Phrasen vor, die nicht vom Verb vorgegeben werden (nicht angelegt sind) und nur modifizierenden Charakter haben. Diese Phrasen werden *Angaben* genannt und sind aus syntaktischer Sicht fakultativ (Duden 2016: 779).

Grob vereinfacht postuliert die Valenztheorie zwei Dinge – einerseits die Sonderstellung des Verbs, die „eine der wichtigsten Komponenten, wenn nicht die wichtigste der Valenztheorie“ (Latour 1985: 21) ist, und andererseits die Unterscheidung der Phrasen in Ergänzungen und Angaben. Damit stellt sich die Valenztheorie gegen traditionelle (Schul-)Grammatiken, die die Subjekt-Prädikat-Beziehung als satzkonstituierend postulieren.

Im Zuge der Valenztheorie taucht eine Vielzahl verschiedener Begriffe auf, die teilweise komplett und teilweise nur scheinbar synonym aufzufassen sind. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle kurz auf diese Begriffe eingegangen – nicht zuletzt, um terminologisch abzugrenzen.

Die in der vorliegenden Arbeit verwendeten Begriffe *Ergänzungen* für die obligatorischen Phrasen sowie *Angaben* für die fakultativen Phrasen eines Satzes wurden bereits erläutert. Daneben sind auch die Begriffe *Komplement* für *Ergänzung* sowie *Supplement* für *Angabe* üblich, diese werden bspw. von der IDS-Grammatik (1997) verwendet. Sie werden in vorliegender Arbeit synonym gebraucht. Nicht verwendet wird der Begriff *Adjunkt*, der in manchen Grammatiken für *Angabe* oder *Supplement* steht (Glück 2010: 11).

„Aktanten“ (frz. „actants“) ist Tesnières Originalbezeichnung für die Elemente, die ein Verb an sich binden kann. Aktanten können i. S. einer Unterscheidung hinsichtlich obligatorisch oder fakultativ in „Aktant als Ergänzung“ (= Ergänzung) und „freier Aktant“ (= Angabe) unterschieden werden (Duden 2016: 793). Tesnière integriert in seinen Aktantenbegriff auch semantische Aspekte (semantische Valenz; s. hierzu Abschnitt 6.3). Der Begriff *Argumente* wird in der vorliegenden Arbeit nicht als synonyme Begriff zu *Ergänzungen* aufgefasst, sondern ist die Bezeichnung für die einem Prädikat zugrunde liegende Bedeutungsstruktur. Argumente sind „nicht-lexikalisierte Leerstellen der untereinander in Hierarchiebeziehungen stehenden ele-

mentaren semantischen (noch nicht lexikalisierten) Prädikate“ (Helbig 1992: 13). Ergänzungen und Angaben entstehen aus den Argumenten infolge von „Lexikalisierung, Syntaktifizierung und Morphologisierung“ (Helbig 1992: 14). Auf weitere, weniger verbreitete Bezeichnungen wird nicht näher eingegangen.

6.2 Verwandte Begriffe: Rektion und Dependenz

Der Begriff *Rektion* stellt insofern ein Problem dar, als umstritten ist, was genau darunter zu verstehen ist. Traditionelle Definitionen beschränken sich rein auf den Kasus, was aber wahrscheinlich zu kurz greift. Eisenberg verallgemeinert den Rektionsbegriff: „Eine Konstituente f_1 regiert eine Konstituente f_2 , wenn ein Formmerkmal von f_2 durch syntaktische Kategorien von f_1 festgelegt ist“ (Eisenberg 2020b: 36). Moravcsik (1993: 708) fokussiert bei ihrer Rektionsdefinition auf die syntaktische Funktion, wonach eine Konstituente A eine Konstituente B regiert, wenn die syntaktische Funktion von B von A festgelegt wird. Sämtliche Aspekte berücksichtigt Ágel (2000: 54) in seiner Rektionstypologie, indem er nach den drei Hauptbereichen „Intension“ (formal/funktional), „Typ des Rektums“ (Kasusformen/Kasus- und Statusformen) und „Typ des Regens“ (kategorial/lexikalisch) unterscheidet. Das Regens ist das Regierende, das Dependens bzw. Rektum das vom Regens Abhängige (Ágel 2000: 47). Demnach ist Rektion deutlich von Valenz zu unterscheiden, die, wie bereits festgehalten, die Anzahl (Quantität) der vom Regens (= Verb) abhängigen Dependenzien bestimmt.

Ebenso wie Rektion bedarf auch der Begriff *Dependenz* einer näheren Betrachtung. Dependenz ist zum einen die bloße Umkehrung von Rektion, also „B hängt von A ab“ bzw. „B wird von A regiert“ (Ágel 2000: 70), was Ágel (2000: 73) als „Rektionskonverse“ bezeichnet. Zum anderen umfasst der Dependenzbegriff auch die Endozentrik, d. h., „das Vorkommen von B setzt das Vorkommen von A voraus, aber nicht umgekehrt“ (Ágel 2000: 70). Bei den beiden Begriffen *Rektionskonverse* und *Endozentrik* handelt es sich freilich um Sammelbegriffe, die weitere Unterteilungen zulassen.

Zum Abschluss dieses Abschnittes ist es wichtig zu erwähnen, dass nicht alle Dependenzien gleichwertig sind – das Subjekt hat einen Sonderstatus. Es stellt sich die in der Fachliteratur umstrittene Frage, ob das Subjekt (oftmals auch als „Erstaktant“ bezeichnet) überhaupt zur Valenz eines Verbs gezählt werden soll oder ob es nicht, wie teilweise behauptet, generell von der Wortart *Verb*, also kategorial regiert wird (Ágel 2000: 100). Für den Urheber der Valenztheorie, Tesnière, stellte sich diese Frage nicht, denn er zählte lediglich die Anzahl der Ergänzungen zur Valenz, nicht deren Form. In dieser Frage steckt ein theoretisches Grundproblem: Wenn Verben generell ein Subjekt regieren, dann gehört es nicht zur Valenz eines einzelnen Verbs; wenn aber das Subjekt zur Valenz gehört, muss geklärt werden, wieso es praktisch immer eine Nominativergänzung ist, denn im Vergleich zum Subjekt verhalten sich die anderen regierten Phrasen sehr unterschiedlich. Die Lösung resultiert aus folgender Tatsache: „[D]er Erstaktant im Deutschen tritt zwar im Default-Fall als *Nominativ*ergänzung in Erscheinung, was aber nicht heißt, dass er eine Nominativergänzung

ist. Denn er wird keinesfalls immer als NP im Nominativ realisiert“ (Ágel 2000: 100). Zudem sind die so genannten „Witterungsimpersonalien“ (Latour 1985: 19) generell nullwertig, verlangen also kein Subjekt. Das Subjekt ist zwar meistens eine Nominalphrase im Nominativ, aber nicht immer, und überdies regieren manche Verben überhaupt kein Subjekt. Somit unterscheiden sich Subjekt und andere Ergänzungen in diesem Punkt lediglich quantitativ, aber nicht qualitativ. Daraus schließt Ágel (2000: 100), dass das Subjekt zur Valenz des Verbs gehört. Die vorliegende Arbeit folgt dieser Auffassung, betont aber dennoch den theoretischen Sonderstatus des Subjekts, auch wenn er im Stemma nicht abgebildet wird (d. h. das Subjekt und die anderen Ergänzungen auf derselben Hierarchieebene operieren). Es ist nämlich weder so, dass eine Sonderstellung des Subjekts den satzkonstituierenden Charakter des Verbs (die Verbzentriertheit) untergräbt, noch ist sie ein Plädoyer für eine Gleichstellung von Subjekt und Prädikat. Dagegen spricht neben anderen Gründen v. a. die Tatsache, dass subjektlose Sätze²², wenn auch in geringem Umfang, im Deutschen durchaus vorkommen und üblich sind, während verblose Sätze hingegen (abgesehen von elliptischen Konstruktionen) ungrammatisch sind (Latour 1985: 19 f.).²³

6.3 Syntaktische und logisch-semantische Valenz

Bisher wurde Valenz als rein syntaktisches Phänomen behandelt und auch in diesem Sinne beschrieben. Wie allerdings schon angedeutet wurde, können Syntax und Semantik nicht präzise voneinander getrennt werden. Das ist auch beim Begriff der Valenz nicht möglich, wobei hier das Problem zu Tage tritt, dass in der Fachliteratur Valenz nicht einheitlich verstanden und behandelt wird – v. a. deshalb, weil selbst aus den Ausführungen der Begründer der Valenztheorien nicht deutlich hervorgeht, ob es sich nun um eine formale oder begriffliche Kategorie handelt (Helbig 1992: 5). Darum muss für die vorliegende Arbeit eine eigene Auffassung formuliert werden. Vorab ist anzumerken, dass Valenz, falls sie rein syntaktisch betrachtet wird, nur für die jeweilige Einzelsprache gelten kann, während Valenz bei semantischer Betrachtung von sprachübergreifender, universeller Natur ist (Helbig 1992: 5 f.).

Helbig (1992: 7 f.) schlägt eine Triade vor, indem er logische, semantische und syntaktische Valenz unterscheidet. Die Sachverhalte der außersprachlichen Wirklichkeit werden im Denken widergespiegelt und mit sprachlichen Strukturen bezeichnet, wobei die logischen Aussagen das Bindeglied zwischen den realen Sachverhalten und der sprachlichen Struktur darstellen (Helbig 1992: 7). Der Begriffsinhalt dieser logischen Prädikate bestimmt, wie viele Argumente sie fordern (Helbig 1992: 7). Diese gedankliche Beziehung zwischen den logischen Prädikaten und den eröffneten Leerstellen wird „logische Valenz“ genannt.

²² Beispiele hierfür sind etwa *Mir ist kalt*, *Mich friert* oder *Es regnet*.

²³ Mit dieser Grundsatzfrage beschäftigen sich ganze Monographien – der Widerstreit zwischen verbzentrierten Grammatiken und Subjekt-Prädikat-Grammatiken ist in vollem Gange. Die vorliegende Arbeit hat nicht die Absicht, sich diesem Diskurs anzuschließen, sondern bezieht hier lediglich kurz Stellung.

Da nicht beliebige Argumente zu beliebigen Prädikaten treten können, sondern sie vielmehr Merkmale bestimmter semantischer Klassen aufweisen müssen, entstehen Einschränkungen, die als „semantische Valenz“ bezeichnet werden (Helbig 1992: 8). „Sie [= die semantische Valenz] reflektiert den Umstand, daß Wörter (als Valenzträger) bestimmte Kontextpartner mit bestimmten Bedeutungsmerkmalen (als Valenzpartner) fordern“ (Helbig 1992: 8) und im Gegenzug andere ausschließen. So fordert bspw. Das Verb *bewundern* ein belebtes Subjekt mit dem Merkmal [Mensch] und schließt somit die Merkmale [Tier] oder [abstrakt] aus (Helbig 1992: 7 f.).

Die „syntaktische Valenz“ regelt schließlich die Besetzung der eröffneten Leerstellen durch Ergänzungen bzw. Angaben, wie auch deren Repräsentation hinsichtlich syntaktischer Funktion (Satzglieder) und Wortarten in bestimmten Kasus (Helbig 1992: 9).

Die Darstellung macht die relative Untrennbarkeit von logischer und semantischer Valenz deutlich, weshalb häufig von logisch-semantischer Valenz gesprochen wird oder beide unter der semantischen Valenz zusammengefasst werden. Bezüglich der Semantik bedürfen auch die semantischen Rollen (auch: Tiefenkasus, Theta-Rollen, semantische Kasus) einer Erwähnung. Zu diesen gibt es in der Fachliteratur eine Reihe (in quantitativer wie auch in qualitativer Hinsicht) divergierender Darstellungen. Einige Forscher gehen von Dutzenden Rollen aus, während andere nur von einer Handvoll sprechen (Aitchison 1997: 154). Der Grund für diese Vielfalt liegt nicht zuletzt darin, dass die Darstellung je unterschiedlichen Zwecken dient – wenn Grundkonstellationen des Satzbaus gezeigt werden sollen, bietet sich die Verwendung eines knappen Inventars semantischer Rollen an, wenn hingegen die Vielfalt prädikativer Ausdrucksmöglichkeiten belegt werden soll, ist eine ausgefeilte Liste semantischer Rollen zweckdienlicher (Eroms 2000: 183). Unabhängig davon ist weder eine „minimale“ noch eine „maximale“ Liste der Rollen ohne Probleme (Eroms 2000: 183). Ein knappes Inventar semantischer Rollen verwendet etwa Engel (2009: 192), er kommt mit nur vier aus: Agentiv, Affektiv, Lokativ, Klassifikativ. Dafür aber subklassifiziert er bspw. Agentiv und Affektiv danach, ob entweder etwas bloßer Träger des Geschehens (*ferens*) ist, etwas entsteht (*efficere*) oder sich verändert (*mutare*). Darüber hinaus bestehende „semantische Schattierungen“ bedürfen keiner zusätzlichen semantischen Rollen, sondern seien durch die inhärenten Bedeutungen der beteiligten Nomina sowie der Verben selbst erfassbar (Engel 2009: 192). In diesem Zusammenhang stellt auch Eisenberg (2020b: 78) fest, dass ein Blick auf die Valenzen und Feinheiten der Komplementstruktur von Verben in vielen Fällen einem Blick auf die im Verbstamm verborgene lexikalische Bedeutung gleichkomme. Eisenberg (2020a: 27) selbst setzt die sechs folgenden semantischen Rollen an:

1. Agens: der Ausführende der Handlung, die das Verb bezeichnet
2. Patiens: das, worauf sich die vom Verb bezeichnete Handlung richtet
3. Rezipient: der meist belebte Betroffene der vom Verb bezeichneten Handlung
4. Instrumentalis: die Kraft oder das nicht belebte Objekt mit ursächlichem Anteil an der vom Verb bezeichneten Handlung

5. Lokativ: der Ort, an dem die vom Verb bezeichnete Handlung stattfindet
6. Direktiv: die Richtung, mit der die vom Verb bezeichnete Handlung ausgeführt wird

Schon an der bisherigen Darstellung fällt auf, dass auch die Benennung der Rollen nicht einheitlich ist, wobei sich manche der Begriffe tatsächlich (z. B. *Agens* und *Agentiv*) und manche nur scheinbar synonym verhalten. Einige der Begriffe unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Extension, z. B. schließt die Rolle des Lokativs bei Engel das mit ein, was von Eisenberg separat mit der Rolle des Direktivs bezeichnet wurde. Der Duden (2016: 398) unterwirft die semantischen Rollen in seiner Einteilung gleichzeitig einer Hierarchie, die im Wesentlichen durch die Belebtheit sowie die Eigenaktivität der Rollenträger, also deren „Agentivität“, bestimmt wird. Anhand dieser Vorgehensweise ergeben sich drei Hierarchiegruppen: Agens (Hierarchie-Gruppe 1), Experiencer, Benefizient, Rezipient, Possessor (HG 2) und Patiens (HG 3).²⁴ Die ranghöchste Gruppe besteht hierbei aus dem Agens, das im prototypischen Fall eine bewusst und intentional handelnde Person ist, die das Geschehen in Gang setzt und kontrolliert; das Patiens, das normalerweise keine relevanten Eigenschaften mit dem Agens teilt, bildet die rangniedrigste Gruppe (Duden 2016: 398). Zwischen diesen beiden Gruppen stehen die Rollen, die im Normalfall zwar belebt und wahrnehmungsfähig sind, aber keine Kontrolle oder Initiative im Hinblick auf das Geschehen ausüben (Duden 2016: 398). Nicht nur der Duden, auch andere Quellen erfassen die Agentivität einer Rolle nicht rein dichotomisch i. S. von ‚vorhanden‘ oder ‚nicht vorhanden‘, sondern unterschieden Grade.²⁵ Engel (2009: 191) bindet den Grad der Agentivität eines Subjekts an das syntaktische Kriterium der Passivfähigkeit des Verbs und notiert diese mit Apostrophen: Wenn ein „volles“ Passiv möglich ist, schreibt er „AGT’“; wenn nur unpersönliches Passiv möglich ist (wie etwa im Satz *Die ganze Nacht hindurch wurde getanzt.*), notiert er „AGT’“; und wenn keine Passivbildung möglich ist, steht „AGT“. Eisenberg (2020b: 83 f.) unterscheidet parallel zu den drei Kasus Nominativ, Dativ und Akkusativ drei Agentivitätsgrade, die sich systematisch auf diese verteilen (auf die Zuordnungsregularitäten von semantischen Rollen zu Kasus wird in Abschnitt 7.3.1 ausführlich eingegangen).

²⁴ Auch hierbei ist bezüglich der Terminologie zu beachten, dass die Rolle des Rezipienten nicht deckungsgleich mit jener in Eisenbergs Konzeption ist, wo die Rolle des Rezipienten die gesamte Duden’sche Hierarchiegruppe 2 abdeckt.

²⁵ Im Zuge der Diskussion über den Rollenbegriff wurde auch vorgeschlagen, sich diesem prototypentheoretisch zu nähern. Bei einer solchen Vorgehensweise wird bspw. die Zugehörigkeit einer Nominalphrase zur Rolle „Agens“ daran bemessen, wie viel Übereinstimmung sie mit einem prototypischen Agens hat (Dürscheid 1999: 188). Derartige Herangehensweisen stützen sich auf das Zerlegen von semantischen Rollen in Basisrollen wie „Kontrollleur“, „Verursacher“, „Wahrnehmender“ usw., die für die semantischen Rollen konstitutiv sind (Eisenberg 2020b: 80). Auf diese Weise ist es möglich, bspw. ein Agens als „agenshafter“ auszuweisen als ein anderes, etwa jene der Verben *töten* und *ermorden*: Bei *töten* ist zwar die Basisrolle „Verursacher“ vorhanden, aber nicht „Kontrollleur“, da Töten auch unabsichtlich geschehen kann, *ermorden* hingegen trägt zusätzlich zu „Verursacher“ die Basisrolle „Kontrollleur“ (Eisenberg 2020b: 80).

An der Einteilung des Dudens fällt auf, dass sie keine Rollen enthält, die eine „lokale“ Bedeutung oder Ähnliches repräsentieren, d. h., die in anderen Konzepten angesetzten Rollen wie „Lokativ“, „Direktiv“ oder „Klassifikativ“ kommen nicht vor. Damit beschränkt sich der Duden auf jene semantischen Rollen, die bevorzugt (kasusmarkierte) Nominalphrasen betreffen und bei denen der Kasus direkt vom Verb regiert wird. Die drei Hierarchiegruppen des Dudens reichen somit aus, um die Valenz des prototypischen dreistelligen, ditransitiven Verbs zu beschreiben. Denn Verben fordern durch ihre Valenz ja nicht nur Ergänzungen in bestimmten Kasus, sondern weisen diesen gleichzeitig auch bestimmte semantische Rollen zu. Ditransitive Verben im Aktiv fordern drei Ergänzungen, realisiert durch ein Subjekt, ein Akkusativobjekt sowie ein Dativobjekt, und weisen weiters jeder eröffneten Leerstelle die entsprechende semantische Rolle zu (zu den Verbtypen s. den nachfolgenden Abschnitt).²⁶ Mit den semantischen Rollen des Dudens ist es allerdings nicht möglich, Aussagen über die Rollenzuweisung von Präpositionalgruppen zu treffen, eben weil z. B. Rollen fehlen, die Lokales erfassen. Dies ist zwar bei Engel der Fall, allerdings erscheint dessen Konzeption mit nur vier Rollen, die dafür in mehrfacher Hinsicht subkategorisiert und indiziert werden müssen, um semantische Feinheiten zu erfassen²⁷, für die Zwecke der vorliegenden Arbeit wenig geeignet. Die vorliegende Arbeit benötigt zum einen ein Inventar, mit dem auf möglichst einfache Weise Grundregularitäten des Satzbaus hinsichtlich der Verbindung von semantischen Rollen und Kasusselektion dargestellt werden können. Zum anderen werden im Hinblick auf die präpositional regierten Kasus Rollen benötigt, die es ermöglichen, auch hierüber zumindest grobe Aussagen treffen zu können. Unter diesem Gesichtspunkt erscheint Eisenbergs oben angeführte Liste der semantischen Rollen am geeignetsten, weshalb sich die vorliegende Arbeit an dieser orientiert.

Das weiter oben sinnbildlich verwendete Grundgerüst für die Eigenschaft des Verbs, den gesamten Satz zu konstituieren, kann auch als „Frame“ bezeichnet werden. Frame war ursprünglich die Bezeichnung für einen (kognitiven) Rahmen, der Leerstellen eröffnet, in die Einheiten eingepasst werden, wobei sehr wenige Frame-Informationen im Gedächtnis die Berechnung einer immensen Anzahl an Konzepten ermöglichen (Aitchison 1997: 91 f.). Diese Auffassung, umgelegt auf Verben, integriert Syntax und Semantik in sinnvoller Weise. Als gutes Beispiel hierfür dient das Verb *kaufen* – es verlangt einen Käufer, Ware, optional einen Verkäufer und einen Preis, die alle einen bestimmten Platz im Satz zugewiesen bekommen (Aitchison 1997: 150). Verwandte Verben wie *verkaufen* haben ähnliche Leerstellen, aber in einer anderen Reihenfolge – insgesamt kann daraus ein vollständiger Frame für „geschäftliche

²⁶ Jedoch können Verben mit sehr ähnlicher Semantik und gleichen semantischen Rollen manchmal unterschiedliche syntaktische Realisierungen fordern, wie z. B. die Verben *unterstützen* und *helfen*: Während *unterstützen* neben dem Subjekt ein Akkusativobjekt fordert, verlangt *helfen* ein Dativobjekt. Für genauere Ausführungen zu *unterstützen* vs. *helfen* vgl. Eisenberg 2020b: 74 und Dürscheid 1999: 43.

²⁷ So wird etwa der Lokativ mit dem Index „dir“ versehen und „LOCdir“ geschrieben, wenn er eine dynamische Lokalität bezeichnet, zusätzlich gibt es weitere Subindizes, je nachdem, ob die Bewegung zielgerichtet, herkunftsgeprägt usw. ist (Engel 2009: 190 f.).

Transaktionen“ konstruiert werden, der möglicherweise kulturübergreifend ist (Aitchison 1997: 151), während die syntaktische Realisierung von der Einzelsprache abhängig bleibt.

An der bisherigen Darstellung wird ersichtlich, dass eine strikte Trennung von syntaktischer und semantischer Valenz wenig sinnvoll ist, wenn Valenz als Ganzes betrachtet werden soll. Heringer merkt hierzu an: „Die Dreiteilung in Syntax, Semantik und Pragmatik sollte man nicht zu ernst nehmen. Sie scheint doch sehr gekünstelt“ (Heringer 1984: 34), vielleicht sei sie aufgrund der Untrennbarkeit der einzelnen Bereiche für natürliche Sprachen sogar von Grund auf verfehlt (Heringer 1984: 34). Vieles spricht dafür, unter Valenz (logisch-)semantische wie auch syntaktische Valenz zu integrieren. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Schritt, obwohl Valenz anfangs als rein syntaktisches Phänomen thematisiert wurde, an dieser Stelle vollzogen – insbesondere deshalb, weil es für das Thema der vorliegenden Arbeit notwendig ist, alle Facetten von Valenz mit einzubeziehen.

6.4 Verbtypen und Valenz

Eine Darstellung der Valenzeigenschaften verschiedener Klassen bzw. Typen von Verben darf bei der Erörterung von Valenz nicht fehlen. Es gibt für Verben eine immense Fülle an syntaktischen und semantischen Einteilungsmöglichkeiten, wobei letztere v. a. von der Betrachtungsweise abhängen. An dieser Stelle werden nur syntaktisch relevante Einteilungen vorgestellt. Hierzu erfolgt als Erstes eine grobe Einteilung in Voll-, Hilfs- und Modalverben, wie sie traditionell üblich ist.

Zuerst zu den Hilfs- und Modalverben: Bisher war mit Verbvalenz stets die Valenz der Vollverben gemeint. Ob auch Hilfs- und Modalverben über Valenz verfügen, ist in der Fachliteratur umstritten. Bech (1983: 12) erweitert zunächst den Kasusreaktionsbegriff, indem er behauptet, dass auch infinite Verbformen regiert werden können. Dieses dem Kasus analoge Formmerkmal nennt Bech „Status“ (Bech 1983: 12.). Inzwischen wurde der Statusreaktionsbegriff vermehrt aufgegriffen. Er ist mittlerweile vollständig integriert, wenn auch im Detail leichte Auffassungsunterschiede der verschiedenen Theoretiker bestehen. Im Deutschen können drei Statusformen unterschieden werden: der „reine“ Infinitiv (= 1. Status), der *zu*-Infinitiv (= 2. Status) und das Partizip Perfekt (= 3. Status) (Bech 1983: 12 f.). Modalverben regieren den 1. Status, Halbmodalverben (wie *scheint*) den 2. Status und Hilfsverben den 3. Status (Ágel 2000: 52). Damit spricht Bech die Rektion dem finiten Element zu und nicht dem regierten infiniten Vollverb. Wie aber schon angedeutet wurde, ist diese Auffassung umstritten. Kritiker wie Heringer (1996: 73) behaupten, dass Modalverben keine Valenz mitbringen, sondern nur eine deblockierende Funktion für das durch den Infinitiv blockierte Subjekt haben und das Hauptverb das eigentliche Regens sei. Auch Engel (1992: 72) spricht ausschließlich dem Hauptverb Rektion zu. Ungeklärt ist zudem die Frage, was in diesem Sinne überhaupt als ein Wort aufgefasst wird – der gesamte Verbalknoten (bestehend aus finitem Hilfsverb und infinitem Vollverb) oder jede lexikalische Einheit für sich. Für beide Sichtweisen ergeben sich Vor- und Nachteile, auf die nicht näher eingegangen wird. Ebenso ist die Klärung, ob es nun das Hilfs-

bzw. Modalverb oder das infinite Vollverb ist, das die Rektion ausübt, von einer theoretischen Tiefe, die für die vorliegende Arbeit nicht notwendig ist. Es galt nur zu zeigen, dass auch Hilfs- und Modalverben – ob direkt oder indirekt – über Rektion verfügen.

Zusätzlich zu den Voll-, Hilfs- und Modalverben ist eine weitere Gruppe zu erwähnen: die Kopulaverben. Kopulaverben sind eine kleine Gruppe von Verben, die sich syntaktisch und semantisch von den Voll- sowie den Modalverben unterscheidet (Eisenberg 2020b: 88). Die eigene Kategorie der Kopulaverben stützt sich auf ihr Vorkommen in Sätzen mit substantivischem oder adjektivischem Prädikatsnomen (Eisenberg 2020b: 88). Kopulaverben tragen, obwohl sie das einzige Verb im Satz sind, selbst kaum eine Bedeutung. Ihre wesentliche Funktion besteht im Verbinden des Subjekts mit dem Prädikatsnomen. Zweifelsfrei zählen nur *sein*, *werden* und *bleiben* zu den Kopulaverben (Eisenberg 2020b: 88).

Aus der Valenz der Vollverben selbst heraus ergeben sich weitere Möglichkeiten der Einteilung. Am einfachsten ist es, Verben banal nur nach der Anzahl der geforderten Ergänzungen in einwertig, zweiwertig oder dreiwertig einzuteilen.²⁸ Es ist aber üblich, etwas differenzierter zu schichten und als Hauptgruppen transitive, intransitive und ditransitive Verben zu unterscheiden, je nachdem, wie viele Ergänzungen ein Verb fordert und welche Form diese haben. Transitive Verben sind jene Verben, die ein Subjekt und ein Akkusativobjekt regieren (Duden 2016: 399). Intransitive Verben sind jene Verben, die eine Subjekt-leerstelle eröffnen, aber kein Akkusativobjekt zulassen (Duden 2016: 404).²⁹ Ditransitive Verben verbinden sich mit einem Subjekt, einem Akkusativobjekt und einem Dativobjekt (Duden 2016: 402). Auf diese Haupttypen sowie weitere, weniger gebräuchliche wird an späterer Stelle genauer eingegangen (s. hierzu Abschnitt 7.3.1).

Weiters kann sich die Einteilung von Verben an der semantischen Rolle des Subjekts orientieren, woraus die Differenzierung in Handlungs- oder Tätigkeitsverben, Vorgangsverben und Zustandsverben folgt.

Handlungsverben ordnen dem Subjekt eine typische Agensrolle zu, während Vorgangsverben Sachverhalte beschreiben, die nicht unter der Kontrolle eines Agens stehen. Zustandsverben verlangen kein typisches Agens als Subjekt und sind ausschließlich atelisch. (Duden 2016: 419)

²⁸ Die maximale Anzahl an Ergänzungen, die ein Verb fordern kann, ist umstritten. Dies deshalb, weil auch die Unterscheidung zwischen Ergänzung und Angabe manchmal schwierig ist und von der Interpretation abhängt. Diese Problematik schließt auch den (ungeklärten) Spannungsbogen zwischen syntaktischer und semantischer Valenz mit ein.

²⁹ Über das Kriterium des Ausschlusses eines Akkusativobjekts hinaus gestaltet sich die Klasse der intransitiven Verben inhomogen: Einige sind einstellig wie *lachen* oder *sterben*, andere verbinden sich zusätzlich mit einer adverbialen Ergänzung (*Das Brautpaar fährt in die Berge*) und eine große Gruppe verbindet sich mit einem Dativobjekt wie *helfen* oder *gratulieren* (Duden 2016: 405 f.). Bußmann (2008: 751) hingegen zählt nur die einstelligen Verben zu den intransitiven Verben.

Darüber hinaus können noch viel kleinere Gruppierungen getroffen werden, je nachdem, welchem Zweck die Gruppierung untergeordnet ist.

6.5 Valenz anderer Wortarten

Zuletzt soll zum Zweck der Vollständigkeit eine kurze Thematisierung der Valenz anderer Wortarten erfolgen. Bisher wurde Valenz ausschließlich dem Verb zugeschrieben. Allerdings wurde der Valenzbegriff inzwischen auf andere Wortarten ausgedehnt, wie im Folgenden ersichtlich wird. An dieser Stelle werden nur Substantive und Adjektive behandelt, die wie das Verb zu den so genannten „Inhaltswörtern“ zählen. Zur Erläuterung dieser Klassifizierung dient der folgende Exkurs:

Alle Wörter können bezüglich ihres semantischen Gehalts in zwei große Gruppen eingeteilt werden, und zwar in „Inhaltswörter“ sowie in „Funktionswörter“ (Aitchison 1997: 126). Während Erstere eine selbstständige Bedeutung haben, stellen Letztere nur Verbindungen zwischen Einheiten her (Aitchison 1997: 126 f.) Darum liegt der Schluss nahe, dass Inhaltswörter das „Lexikon im eigentlichen Sinne“ (Aitchison 1997: 127) darstellen. Inhaltswörter sind hauptsächlich Substantive, Verben und Adjektive (Bußmann 2008: 76). Typischerweise bezeichnen Substantive Objekte, Verben Aktionen und Adjektive Eigenschaften (Meibauer/Rothweiler 1999: 15). Die hier übernommene Einteilung ist nicht neu, auch wenn die beiden Gruppen oft verschieden benannt sind: Bei Bühler heißen sie „Autosemantika“ (Selbstbedeuter – Sprachzeichen mit lexikalischer Bedeutung) und „Synsemantika“ (Mitbedeuter – Sprachzeichen mit grammatischer Bedeutung), wobei zu Ersteren wiederum Substantive, Adjektive und (Voll-)Verben gezählt werden (Ágel 2000: 28). Tesnière unterteilt Wörter ebenfalls auf gleiche Weise und bezeichnet seine beiden Gruppen („espèce de mots“) als „Vollwörter“ („mots pleins“) sowie „Leerwörter“ („mots vides“) (Tesnière 1980: 63 f.). Tesnière zählt zu den Vollwörtern neben Substantiven, Adjektiven und Verben auch Adverbien (Ágel 2000: 36). Zum Abschluss dieses Exkurses muss jedoch eingeräumt werden, dass die Einteilung in Inhalts- und Funktionswörter oberflächlich und „im strikten Sinne nicht haltbar“ (Bußmann 2008: 76) ist.

Obwohl Substantive diesbezüglich ein Problem darstellen, kann in vielen Fällen von einer syntaktischen Valenz des Substantivs gesprochen werden (Helbig/Stepanowa 1981: 175). Die IDS-Grammatik (1997: 31) führt dazu an, dass bestimmte Substantive Leerstellen innerhalb der Nominalphrase eröffnen können. Laut Helbig (1992: 113) gilt dies aber nur für substantivierte Verben und Adjektive, und innerhalb dieser Gruppe nur für jene, die die Bedeutung ihrer Basiswörter beibehalten. So kann z. B. das Substantiv *Hoffnung* genauso wie das zugrunde liegende Basisverb *hoffen* eine bestimmte Präpositionalgruppe regieren: *Unsere Hoffnung auf Frieden* vs. *Wir hoffen auf Frieden*. Trotzdem gibt es beim Substantiv i. d. R. keine obligatorischen Aktanten, obwohl deren Gesamtzahl gleich bleibt (Helbig/Stepanowa 1981: 176), d. h., alle Ergänzungen werden zu Angaben. Hierbei gibt es aber Ausnahmen, wie z. B. in **Das Vermeiden war nötig*. Der grundlegendste und entscheidende Unterschied zwischen Verbvalenz und Substantivvalenz besteht darin, dass das Verb eine

bestimmte Anzahl an Einheiten zwingend fordert, wogegen zum Substantiv zwar Einheiten (die dann von ihm regiert werden, wie z. B. ein Genitivattribut) treten können, aber i. d. R. nicht müssen. Substantive können weder anhand ihrer Stelligkeit subkategorisiert werden noch ist es möglich, zwischen obligatorischen und fakultativen Attributen zu unterscheiden (Eisenberg 2020b: 292). Darum ist die Valenz der Substantive sehr eingeschränkt und nicht mit der von Verben gleichzusetzen (für eine ausführliche Darstellung vgl. Ágel 2000: 63 f.).

Laut Duden (2016: 366) fordern Adjektive gewöhnlich mindestens eine Ergänzung und verfügen somit über Valenz. Allerdings sind die meisten der angeführten Beispiele, die für eine Adjektivvalenz sprechen sollen, Kopulaverb-Konstruktionen. Bei diesen stellt sich die Frage, was der eigentliche Valenzträger ist – die Kopula, das prädikative Adjektiv oder beides zusammen (Helbig 1992: 110). Syntaktisch ist das Kopulaverb als Valenzträger anzusehen, während semantisch betrachtet die Bedeutung vom prädikativen Adjektiv getragen wird und das Kopulaverb lediglich vermittelt. Hierbei kann auch von einer Hierarchie der Valenz gesprochen werden: „Ein Glied, das Aktant eines Verbs ist, kann selbst wieder Aktanten zu sich nehmen“ (Helbig/Stepanowa 1981: 171). Das allein ist aber noch kein ausreichender Grund dafür, eine Adjektivvalenz anzunehmen. Vielmehr ergibt sich eine Adjektivvalenz aus der Tatsache, dass neben einfachen Sätzen wie *Das Wetter ist schön* bei einigen Adjektiven sehr wohl weitere Ergänzungen notwendig sind, wie etwa im Beispiel **Jakob ist ähnlich*. Es hängt also auch vom Adjektiv ab, wie viele Ergänzungen notwendig sind – so fordert das Adjektiv *ähnlich* zumindest zwei Ergänzungen. Daraus leitet sich die Einteilung der Adjektive, analog zu der von Verben, nach Wertigkeit ab. Die prinzipielle Ähnlichkeit von Verben und Adjektiven ergibt sich schlicht daraus, dass Verben wie Adjektive Lexikalisierungsmöglichkeiten für Argumente darstellen (Helbig 1992: 110) und die Valenz sich aus dem semantischen Gehalt ableitet, der dem Wort zugeordnet ist. Daher spricht Eisenberg (2020b: 91) auch von „Valenz im selben Sinne wie bei den Vollverben“. Die vorliegende Arbeit schließt sich dieser Ansicht an und schreibt Adjektiven ebenfalls Valenz und damit die Fähigkeit zu, Ergänzungen in bestimmten Kasus zu regieren.

6.6 Valenztheorie und Schulgrammatik

Die Valenztheorie und das von ihr postulierte Satzmodell mit dem Verb als satzkonstituierendem Element gelten heute als linguistisches Grundlagenwissen und sind – von der Generativen Grammatik abgesehen – wesentlicher Bestandteil der modernen Grammatikschreibung. Dennoch haben valenztheoretische Grundsätze bisher nur äußerst zögerlich Einzug in den schulischen Grammatikunterricht gefunden, in dem nach wie vor Subjekt und Prädikat gemeinsam den Satz konstituieren und dessen Kern bilden. Diese binäre Sichtweise auf den Satz entspringt der griechischen Philosophie, darunter v. a. den logischen Kategorien der zweigliedrigen aristotelischen Urteilsstruktur (Bußmann 2008: 695). Bei dieser ist das Subjekt der (Satz-)Gegenstand, über den etwas ausgesagt wird bzw. dem Eigenschaften (Prädikate) zugeschrieben werden. Eine derartige Form der Satzanalyse wird übrigens auch in der Generativen Syntax

betrieben, in deren Strukturbäumen sich Sätze in eine Nominalphrase mit dem Subjekt sowie eine Verbalphrase mit allen restlichen Bestandteilen verzweigen. Der auf Subjekt und Prädikat aufbauende Satzbegriff ist auch fester Bestandteil der sogenannten traditionellen Grammatik, die sich nicht nur aus der aristotelischen Logik entwickelt hat, sondern auch aus der lateinischen Grammatik, was etwa an der 10-Wortarten-Lehre zum Ausdruck kommt, die auch heute noch fester Bestandteil der Schulgrammatik ist. Unter dem Begriff *Schulgrammatik* wird gemeinhin eine Zusammenstellung (Buch) verstanden, die für die Vermittlung von Grammatik im muttersprachlichen Unterricht konzipiert ist (Glück 2010: 150), was erstmals im 18. Jahrhundert mit der Ablösung der starken Präsenz des Lateinunterrichts notwendig wurde. Dass hierbei v. a. auf die oben skizzierten Prinzipien der traditionellen Grammatik zurückgegriffen wurde, ist mangels einer eigenen und v. a. deskriptiv ausgerichteten Sprachwissenschaft wenig verwunderlich. Neben dem bedeutenden Werk von Adelung spielt Karl Ferdinand Becker eine wichtige Rolle in der Genese und Verbreitung von Schulgrammatiken. Bei Becker sind Sprache und Denken eins, daher ist Sprachanalyse gleichzeitig auch Denkanalyse und daher wiederum ist eine formale Satzanalyse der Schlüssel zur Analyse des logischen Denkens (Bredel 2013: 212).³⁰ Die Becker'sche Schulgrammatik, erschienen im Jahr 1831 (Becker 1831), war ebenso wie die darauf basierende „Praktische Sprachdenklehre“ des Lehrers Raimund Jakob Wurst aus dem Jahr 1836 ein großer Erfolg, denn sie enthielt die zu dieser Zeit einzige praktikable Satzgliederlehre für das Deutsche und genau nach einer solchen verlangten Lehrer, um sie in ihrem schematischen Frage-Antwort-Unterricht bequem anwenden zu können (Glinz 2006: 428). Inhaltlich stellt der von Becker entwickelte grammatische Satzbegriff im Vergleich zur bisherigen, in der aristotelischen Logik wurzelnden Auffassung des Satzes als reine Kombination eines Subjekts mit einem (meistens vielwortigen) Prädikat durchaus eine Weiterentwicklung dar. Enthalten sind neben Subjekt und Prädikat – die immer noch wichtigsten Glieder, die satzkonstituierend wirken³¹ – weitere Teile wie „Dativobjekt“, „Akkusativobjekt“ oder „Adverbial“ (Glinz 2006: 428). Konkret wird etwa der Satz *Sie ist eine alte Freundin unserer Familie* in vier Satzglieder zerlegt, nämlich das Subjekt *sie*, das Prädikat aus Kopula und Prädikativ *ist eine Freundin*, das in das Prädikativ eingefügte Attribut *alte* und das an das Prädikativ angefügte Attribut *unserer Familie* (Glinz 2006: 428). Auch wenn derartige Analysen nicht gänzlich unplausibel erscheinen – z. B. ist die Unterscheidung von Objekten und Adverbialien in gut präparierten Beispielsätzen bereits Schülern der Sekundarstufe zugänglich –, kann die Becker'sche Grammatik einer tieferen linguistischen Betrachtung nicht standhalten. Letztlich wird die oberflächlich vorhandene Plausibilität durch

³⁰ Für genauere Ausführungen zur Sichtweise von Becker auf Sprache s. z. B. Hofrichter 1992: 133 f.

³¹ Becker (1831: 146) führt hierzu aus: „Das Prädikat als der Ausdruck einer Thätigkeit, und das Subjekt als der Ausdruck des Seins, sind die Glieder des prädikativen Satzverhältnisses, und, weil die andern Satzverhältnisse nur erweiterte Ausdrücke des Prädikats und des Subjekts sind (§ 210), die Bestandtheile des ganzen Satzes.“ Der Subjektbegriff selbst wird an derselben Stelle verengt auf nur zwei mögliche Formen, wodurch es zu einer Gleichsetzung von Form und Funktion kommt: „Das Subjekt kann sowohl durch ein Formwort (Pronom), als durch ein Begriffswort (Substantiv) ausgedrückt werden.“

eine unzulässige Vereinfachung und v. a. durch methodische Inkonsistenz in der grammatischen Analyse erreicht, bspw. werden die Objekte durch das Vorkommen des jeweiligen Kasus (Akkusativobjekt, Dativobjekt, Genitivobjekt) definiert und benannt, wohingegen bei den Adverbialien eine semantische Klassifikation vorliegt (Glinz 2006: 428). Aus diesen Gründen wurde die Becker'sche Schulgrammatik von der zeitgleich entstehenden Germanistik auch vehement abgelehnt. Das änderte aber nichts an ihrer weiten Verbreitung, im Gegenteil, ihre Grundsätze finden sich nicht nur in der äußerst erfolgreichen Schulgrammatik des Lehrers Friedrich Bauer wieder, deren 18. Auflage vom Gymnasialdirektor Konrad Duden bearbeitet wurde, sondern auch in der Bauer-Dudenschen Grammatik, die aufgrund des prominenten Status von Konrad Duden ebenfalls breite Rezeption erfuhr (Glinz 2006: 429). Aufgrund dieser Umstände hält sich die Becker'sche Satzanalyse bis weit über die Mitte des 20. Jahrhunderts hinaus, sie wirkt sogar bis heute, wie an einer exemplarischen Analyse zweier in der österreichischen Schulpraxis häufig eingesetzter Lehrwerke deutlich wird.³² Für diese wurden die Deutsch-Schulbücher für die 5. Schulstufe „Treffpunkt Deutsch 1“ (Natter/Schäfer 2016) und „Deutschstunde 1“ (Leb et al. 2019) herangezogen.

In Treffpunkt Deutsch 1 wird das Subjekt präsentiert als „das Satzglied, das mitteilt, wer oder was etwas tut (der Satzgegenstand)“ (Natter/Schäfer 2016: 105) und im am Ende des Buches enthaltenen „Sprach-Lexikon“ ist zu lesen: „Ein Subjekt muss es in jedem Aussagesatz und in jedem Fragesatz geben“ (Natter/Schäfer 2016: 176). Auch wenn das Prädikat als „das wichtigste Satzglied überhaupt“ (Natter/Schäfer 2016: 105) bezeichnet wird, treten in derartigen Aussagen die Grundzüge der traditionellen (Schul-)Grammatik offen zutage (die außerdem durch den Einsatz der 10-Wortarten-Lehre zum Ausdruck kommen). Gleichzeitig findet sich auf Seite 147, integriert in eine Übung, eine deutliche valenztheoretische Anleihe: „Unterschiedliche Verben (Zeitwörter) verlangen unterschiedliche Fälle. Finde mithilfe von Fragewörtern heraus, welchen Fall die folgenden Verben verlangen“ (Natter/Schäfer 2016: 147). Bei dieser Übung werden dann allerdings nur Satzfragmente präsentiert, jeweils ohne Subjekt, wodurch der Valenzbegriff auf die Objekte reduziert bleibt. Das größte Manko allerdings ist, dass an keiner Stelle eine Definition von *Satz* gegeben wird, es wird lediglich festgestellt: „Jeder Satz besteht aus verschiedenen Gliedern“ (Natter/Schäfer 2016: 102), der Satzbegriff muss also implizit erschlossen bzw. soll als bloße Summe der Satzglieder aufgefasst werden, was einen Zirkelschluss darstellt. Aufgrund der oben zitierten Aussagen, wonach einerseits das Prädikat das wichtigste Satzglied sei und es andererseits das Subjekt in jedem Aussage- und Fragesatz geben müsse, ist das in Treffpunkt Deutsch 1 vertretene Satzmodell klar der traditionellen Grammatik zuzuordnen mit Subjekt und Prädikat als satzkonstituierenden Elementen. Auf diese Weise bleibt Treffpunkt Deutsch 1 weitgehend der schulgrammatischen Tradition verhaftet mit lediglich einem kurzen und sporadischen valenztheoretischen Einsprengsel.

³² Aus Platz- und ökonomischen Gründen kann an dieser Stelle leider keine umfangreichere Untersuchung durchgeführt werden, die eine repräsentative Analyse von Lehrwerken und zusätzlich Umfragen bzw. Interviews mit Lehrern beinhaltet.

Praktisch identisch gestaltet sich die Deutschstunde 1. Auch hier wird das Subjekt als satzkonstituierend dargestellt: „Du hast schon erfahren, dass ein Satz ein Subjekt und ein Prädikat haben muss, damit du weißt, wer etwas macht oder was geschieht“ (Leb et al. 2019: 89). Mehr noch, die besondere Betonung der Tatsache, dass sich „die Endung des Prädikats“ nach dem Subjekt richten müsse, lässt eher auf eine übergeordnete Stellung des Subjekts schließen. Gemeinsam mit der Bezeichnung des Objekts als „Satzergänzung“, die suggeriert, dass die Objekte einen (bereits vollständigen) Satz ergänzen, und der Darstellung der Adverbialien als ausschließlich zusätzliche Informationen ist auch das in der Deutschstunde 1 präsentierte Satzmodell eindeutig der traditionellen Grammatik zuzurechnen (übrigens kommt auch in der Deutschstunde 1 die 10-Wortarten-Lehre zum Einsatz). Und wie bereits in Treffpunkt Deutsch 1 wird der Satz an keiner Stelle explizit definiert, sondern direkt auf dessen mögliche Zerlegung in Satzglieder hingewiesen.

In der Zusammenschau ergibt sich, dass beide untersuchten Schulbücher in ihrer satzgrammatischen Ausrichtung tief in der traditionellen Grammatik verankert sind. Während in Treffpunkt Deutsch 1 noch Ansätze valenztheoretischer Überlegungen vorzufinden sind in Form der oben angeführten Übung wie auch latenter Hinweise (so beginnt etwa die Satzglieder-Liste mit dem Prädikat und nicht mit dem Subjekt, außerdem wird beim Subjekt keine Verengung auf Nominale im Nominativ vorgenommen wie etwa in der Deutschstunde 1), gibt es in der Deutschstunde 1 überhaupt keine Anzeichen von Einflüssen neuerer Grammatikschreibung. Der durchaus deprimierende Befund kann daher nur lauten, dass auch heute noch fast uneingeschränkt gilt, was Flämig bereits vor über 50 Jahren attestiert hat:

Der muttersprachliche Deutschunterricht hat [...] bisher kaum Kenntnis davon [= die Valenztheorie] genommen [...]. Der Konzeption der Schulgrammatik liegt im wesentlichen noch heute der Satz in seiner linearen Erstreckung zugrunde, und in der Schulpraxis wird er gewöhnlich als eine Summe von Satzgliedern beschrieben, ohne daß die latente hierarchische Struktur eine angemessene systematische Berücksichtigung fände. (Flämig 1971:105)

Es soll an dieser Stelle nicht der Eindruck entstehen, dass hier etwa dafür plädiert wird, das rezente schulgrammatische Satzmodell einfach durch die Valenzgrammatik zu ersetzen. Auch Dürscheid (2010: 51 f.) betont, dass im Unterricht i. d. R. kein bekanntes wissenschaftliches Modell allein verwendet werden sollte. Dennoch bleibt es ein klares Manko der Schulgrammatik, wenn neuere Entwicklungen und Ergebnisse der linguistischen Forschung überhaupt keinen Eingang in die schulische Praxis finden und sich die Schulgrammatik auch heute noch fast gänzlich auf das mittlerweile 200 Jahre alte, defizitäre Satzanalyse-Modell von Karl Ferdinand Becker stützt (zum schwierigen Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft s. Kapitel 15).

7 Kategorie *Kasus*

In diesem Kapitel sollen die Grundzüge der Kategorie *Kasus* dargestellt werden. Hierzu dient eine in Anlehnung an das bilaterale Zeichenmodell grundlegende Trennung: Zuerst wird auf die Formseite der *Kasus* eingegangen und die morphologische *Kasuskennzeichnung* ins Blickfeld gerückt. Im zweiten Schritt erfolgt dann die Betrachtung der Funktionsseite und der Form-Funktions-Beziehungen. Zuletzt wird diskutiert, wann eine bestimmte Nominalphrase einen bestimmten *Kasus* trägt und warum.

Bevor auf die einzelnen Aspekte eingegangen wird, ist noch der Status der Kategorie *Kasus* innerhalb der Nominalflexion sowie im Vergleich zu den anderen nominalen Kategorien zu besprechen. Außerdem sollen vorausschickend einige generelle Bemerkungen zu den *Kasus* gemacht werden.

Zuerst ist eine terminologische Bestimmung wichtig. Wenn in der vorliegenden Arbeit von der „Kategorie *Kasus*“ die Rede ist, dann ist das eine terminologische Unschärfe, die der Einfachheit halber in Kauf genommen wird. Genau genommen bezeichnet der Begriff *Kasus* eine „Kategorisierung“, die die Gruppe der einzelnen *Kasuskategorien* *Nominativ*, *Genitiv*, *Dativ* und *Akkusativ* beinhaltet, genauso wie *Numerus* eine Kategorisierung ist, die die Kategorien *Singular* und *Plural* bündelt (Eisenberg 2020b: 20). Am Beispiel des Genus kann eine weitere wichtige Unterscheidung vorgenommen werden, und zwar jene in Einheitenkategorien und Wortkategorien mit dem gemeinsamen Überbegriff „syntaktische Markierungskategorien“ (Eisenberg 2020a: 20). Einheitenkategorisierungen sind solche, nach denen ein (lexikalisches) Wort flektiert (Eisenberg 2020b: 19), z. B. ein Substantiv nach Numerus und *Kasus*. Nach seiner dritten Kategorisierung, nämlich dem Genus, kann ein Substantiv nicht flektieren, es ist einem der drei Genera fest zugeordnet. Um diesen Unterschied deutlich zu machen, wird das Genus beim Substantiv als „Wortkategorisierung“ bezeichnet; Wortkategorien sind im Gegensatz zu den Einheitenkategorien keine Flexionskategorien (Eisenberg 2020b: 23). Das Genus ist deshalb geeignet, diesen Unterschied deutlich zu machen, da es immer vom zugrundeliegenden Wort bzw. der Wortart abhängt, ob eine Kategorie eine Wort- oder eine Einheitenkategorie ist – so ist das Genus beim Substantiv eine Wortkategorisierung, bei den Artikeln jedoch eine Einheitenkategorisierung, da die Artikel nach dem Genus flektieren (Eisenberg 2020b: 23).

Wenn in der vorliegenden Arbeit von der Kategorie *Kasus* die Rede ist, sind die damit oben bereits angeführten Kategorien *Nominativ*, *Genitiv* usw. gemeint, die teilweise auch als „Oberflächenkasus“ bezeichnet werden (Dürscheid 1999: 3). Dies im Gegensatz zu der bereits weiter oben erwähnten, semantisch motivierten Bezeichnung „Tiefenkasus“ (auch: semantische Rollen, semantische *Kasus*, Theta-Rollen), die bestimmte semantische Beziehungen zwischen dem Verb und Nominalphrasen repräsentieren (Glück 2010: 711). Wenn von Letzteren die Rede ist, werden sie explizit als „Tiefenkasus“ oder „semantische Rollen“ bezeichnet, sodass stets klar ist, dass sich der Begriff *Kasus* allein auf die Oberflächenkasus bezieht.

Der Stellenwert der Kategorie *Kasus* lässt sich am besten am Substantiv und im Verbund mit den anderen beiden nominalen Kategorien *Numerus* und *Genus* darstellen.³³ Grundsätzlich ist die Kasusdifferenzierung im Deutschen das wichtigste Merkmal zum Ausdruck syntaktischer Relationen (IDS-Grammatik 1997: 1289). In dieser Funktion ist die Kasusmarkierung „das Ergebnis eines Verfahrens, das seinen Ausgangspunkt nicht am markierten Element selbst, sondern in seiner Umgebung nimmt“ (Dürscheid 1999: 12). Dies stellt einen Unterschied zur Genus- und Numerusmarkierung dar. Während der Kasus in erster Linie die syntaktische Funktion eines Nominals anzeigt und diesem von außen zugewiesen wird (abgesehen von Ausnahmen wie Adverbialkasus und freie Dative), kann der Numerus vom Sprecher je nach Bedeutung (Einheit oder Vielheit) frei gewählt werden (Dürscheid 1999: 12 f.). Kasus und Numerus befinden sich aber nicht auf derselben Hierarchiestufe, der Numerus ist in der Hierarchie der Kategorisierungen im Vergleich zum Kasus die höhere (Eisenberg 2020a: 172). Dies ist u. a. am Substantiv erkennbar, bei dem die Pluralformen einheitlich gekennzeichnet sind, d. h., alle Pluralformen eines Paradigmas haben ein Formmerkmal gemeinsam, und im Plural tritt an die Stammform zuerst die Pluralmarkierung und erst dann (wenn überhaupt) ein Kasussuffix (Eisenberg 2020a: 172). Bezüglich der Verbindung von Kasus- und Numerussuffix ist festzuhalten, dass zwischen diesen oftmals aber gar nicht unterschieden werden kann. So ist es z. B. für die Form des Genitiv Plural nicht möglich, eine Pluralmarkierung neben der Kasusmarkierung auszumachen, beide sind gemeinsam realisiert, weshalb Numerus und Kasus in diesen Fällen auch als „fusioniert“ bezeichnet werden (Eisenberg 2020b: 19).

Das Genus ist der wichtigste Steuerungsfaktor für die Numerus- und Kasusflexion (Duden 2016: 219), Substantive flektieren in Abhängigkeit vom Genus unterschiedlich. Das Genus hat mit dem Kasus gemeinsam, dass es der Sprecher im Gegensatz zum Numerus nicht frei wählen kann, jedoch ist das Genus des Substantivs im Unterschied zur Kasusmarkierung festliegend (Dürscheid 1999: 13). Die Kasusmarkierung hingegen ist weder sprecherabhängig noch abhängig von inhärenten Merkmalen des Substantivs selbst, sondern das Resultat der syntaktischen Eigenschaften in der Umgebung der Nominalphrase (Dürscheid 1999: 13).

Beim Ermitteln des Kasus, zu dem eine Nominalgruppe gehört, ist – v. a. in didaktischen Kontexten – der Gebrauch von „Fragewörtern“ üblich (Dürscheid 1999: 9). Diese Art von Test beruht auf dem Stellen von Ergänzungsfragen (auch: Satzgliedfragen) mithilfe von Formen des Interrogativpronomens *wer*, das sich deshalb gut dafür eignet, weil es eine „distinkte Form für jeden der vier Kasus“ (Eisenberg 2020b: 196) hat.³⁴ Wenn nicht nach Personen gefragt wird, kommt statt *wer* das Interrogativpronomen *was* zum Einsatz. Da das Deutsche nur über vier Kasus verfügt und diese daher einen Teil der Funktionen, die in kasusreicheren Sprachen durch eigene Kasus ausgedrückt werden, übernehmen müssen, reichen die Interrogativpronomen *wer* und

³³ Auf die Kategorie der Person wird nicht weiter eingegangen, da Nominalphrasen generell das Merkmal 3. Person tragen (Ausnahmen hiervon sind Nominalphrasen mit Pronomen als Kern, die auch das Merkmal 1. oder 2. Person haben können) (Duden 2016: 816).

³⁴ Dieser Test funktioniert aber nur, wenn die zu erfragenden Einheiten nicht semantisch leer sind, wie etwa das expletive „es“ in *Es regnet* (Dürscheid 1999: 10).

was für den Fragewort-Test nicht aus. Daher kommen zusätzlich Interrogativadverbien zum Einsatz wie *wo* und *wohin*, deren Unterscheidung etwa bei lokaler Verwendung von Wechselprepositionen einen wesentlichen Einfluss auf die Bedeutung hat. Dabei steht auf die Frage „Wo?“ der Dativ und auf die Frage „Wohin?“ der Akkusativ (Duden 2016: 620).

Genaueren Ausführungen weiter unten (s. Abschnitt 7.2) vorausgreifend soll schon jetzt auf den wichtigen Umstand hingewiesen werden, dass die vier Kasus des Deutschen sowohl qualitativ als auch quantitativ nicht gleichwertig sind, sondern einer klaren Hierarchie folgen. Entsprechend der Rangordnung Nominativ > Akkusativ > Dativ > Genitiv nehmen sowohl die Auffälligkeit bzw. Markiertheit als auch die Gebrauchsbeschränkungen von links nach rechts zu (Duden 2016: 817).

7.1 Kasusflexion

In diesem Abschnitt wird die morphologische Kasuszeichnung dargestellt. Eine zunächst von der Funktion weitgehend isolierte Betrachtung der Form ist deshalb sinnvoll, weil sie einen Überblick bietet und zeigt, welche Formen überhaupt vorhanden sind und welche nicht (natürlich wird dort, wo es sinnvoll ist, auch kurz auf die mit den Markierungen verbundenen Funktionen eingegangen, insbesondere dann, wenn diese Erklärungen für bestimmte Formen liefern können). Außerdem zeigt sie die bei der Kategorie *Kasus* häufig auftretenden Synkretismen, die für die vorliegende Arbeit von großer Bedeutung sind. Da die Kasusmarkierung nicht einheitlich ist, sondern die Kasusmorpheme je nach Wortart divergieren (IDS-Grammatik 1997: 1291), erfolgt auch die folgende Darstellung separat nach Wortarten.

7.1.1 Substantiv

Der hohe Anteil des Substantivs am Gesamtwortschatz wie auch dessen Vielfalt im Gebrauch haben zur Folge, dass das Flexionsverhalten des Substantivs unübersichtlicher und uneinheitlicher ist als das aller anderen Wortarten (Eisenberg 2020b: 143). Damit einher geht auch eine ebenfalls große Zahl verschiedener Systematisierungsvorschläge. Noch vor der Darstellung einzelner Zugänge ist festzuhalten, dass Substantive nur nach Numerus und Kasus flektieren, die Genusmarkierung ist dem Substantiv „inhärent, und sie ist invariant“ (Dürscheid 1999: 13). Die Kategorien *Kasus* und *Numerus* stellen somit Einheitenkategorien dar, während das Genus beim Substantiv eine Wortkategorie ist (Eisenberg 2020a: 167).

Eisenberg (2020a: 168 f.) stellt zunächst vier Typen mit je zwei Varianten (a und b) vor:

- Typ 1: starke Maskulina und Neutra (*Berg, Kind*)
- Typ 2: schwache Maskulina (*Mensch, Löwe*)
- Typ 3: gemischte Maskulina und Neutra (*Staat, Ende*)
- Typ 4: Feminina (*Burg, Wand*)

Nach einer darauf folgenden Darstellung von Pluraltypen, die nach Genus sowie „unmarkiert“, „markiert“ und „s-Plural“ klassifiziert werden, synthetisiert er schließlich beide Systematisierungen zu den folgenden Flexionstypen (Eisenberg 2020a: 178 sowie Eisenberg 2020b, 144):

	Maskulinum	Neutrum	Femininum
unmarkiert	es/e	es/e	en
markiert	en/en	es/er“	e“
s-Flexion	s/s	s/s	s

Tab. 4: Flexionstypen nach Eisenberg

Die Bezeichnung „unmarkiert“ steht hier für den Normaltyp der Substantive im Kernbereich, die genusunabhängige s-Flexion stellt einen Sonderfall dar, der von Substantiven mit mehrsilbigen Stämmen gewählt wird, von denen die letzte Silbe unbetont ist und einen Vollvokal enthält (*Auto, Oma*) (Eisenberg 2020b: 144 f.). Im Schema bezieht sich das jeweils erste Suffix auf den Genitiv Singular und das zweite auf den Plural; wenn nur ein Suffix eingetragen ist, steht es für den Plural. Anführungszeichen geben an, dass der betroffene Plural mit einem Umlaut verbunden ist (Eisenberg 2020b: 144).

Die IDS-Grammatik (1997: 29 f.) unterscheidet im Singular und Plural jeweils eigene Flexionstypen. Jene im Singular werden alphabetisch nummeriert – zu Typ A gehören alle Feminina (*Frau*), zu Typ B die schwachen Maskulina (*Löwe*) und zu Typ C Maskulina, Neutra (*Geist, Segel*) sowie artikellose Eigennamen. Im Plural wird einfach nummeriert; unterschieden werden die Typen 1–5. Eine kombinierte Darstellung der Flexionstypen ergibt das folgende Schema (IDS-Grammatik 1997: 30):

Typ	1	2	3	4	5	Genus
A	<i>Mutter</i>	<i>Frau</i>	<i>Mama</i>	<i>Hand</i>	-	Femininum
B	-	<i>Rabe</i>	-	-	-	Maskulinum
C	<i>Koffer</i> <i>Land</i>	<i>Muskel</i> <i>Bett</i>	<i>Opa</i> <i>Hotel</i>	<i>Arzt</i> <i>Bein</i>	<i>Mund</i> <i>Amt</i>	Maskulinum/ Neutrum

Tab. 5: Flexionstypen-Schema der IDS-Grammatik

Während Eisenberg und die IDS-Grammatik die Numerus- und Kasusflexion weitgehend gemeinsam behandeln – was aufgrund der Tatsache, dass „im Deutschen die

Numerus- und Kasusflexive miteinander verschmelzen“ (Dürscheid 1999: 14), durchaus Sinn macht –, sieht der Duden die Numerus- und Kasusflexion beim Substantiv als „weitgehend entkoppelt“ (Duden 2016: 219) an. Ohne dieser Ansicht im Detail zu folgen, erweist sich eine Systematik, bei der die Numerus- und die Kasusmarkierung nicht gemeinsam, sondern separat dargestellt werden, als instruktiver und bietet so Vorteile für eine Arbeit wie die vorliegende, die ihren Fokus speziell auf die Kasusmarkierung richtet. Daher wird in der vorliegenden Arbeit die Kasusflexionsklassen-Einteilung des Dudens (2016: 195) übernommen:

	Kasusformen im Singular				Kasusformen im Plural
	I endungslos	II stark	III stark (Eigennamen)	IV schwach	V
Nominativ Genitiv Dativ Akkusativ	<i>die Zahl</i> <i>der Zahl</i> <i>der Zahl</i> <i>die Zahl</i>	<i>der Raum</i> <i>des Raum(e)s</i> <i>dem Raum(e)</i> <i>den Raum</i>	<i>Anna</i> <i>Annas</i> <i>Anna</i> <i>Anna</i>	<i>der Prinz</i> <i>des Prinzen</i> <i>dem Prinzen</i> <i>den Prinzen</i>	<i>die Leute</i> <i>der Leute</i> <i>den Leuten</i> <i>die Leute</i>
Nominativ Genitiv Dativ Akkusativ	<i>die Regel</i> <i>der Regel</i> <i>der Regel</i> <i>die Regel</i>	<i>das Segel</i> <i>des Segels</i> <i>dem Segel</i> <i>das Segel</i>	<i>Paris</i> <i>Paris'</i> <i>Paris</i> <i>Paris</i>	<i>der Zeuge</i> <i>des Zeugen</i> <i>dem Zeugen</i> <i>den Zeugen</i>	<i>die Sachen</i> <i>der Sachen</i> <i>den Sachen</i> <i>die Sachen</i>

Tab. 6: Kasusflexionsklassen-Einteilung des Dudens

Anhand der Tabelle werden mehrere Dinge augenscheinlich. Bei der Flexionsklasse I, die den Feminina entspricht, wird der Kasus am Substantiv nicht unterschieden, markiert wird nur der Plural. Hier tritt klar in Erscheinung, dass der Numerus in der Hierarchie der Kategorisierungen im Vergleich zum Kasus die höhere ist (Eisenberg 2020a: 172); nach Dürscheid (1999: 15) könne man im Hinblick auf die Kasusmarkierung am Substantiv heute nur noch von „Deklinationsresten“ sprechen. Tatsächlich ist im Plural – wenn überhaupt – höchstens der Dativ markiert, das Dativ-*n* ist der einzige substantivische Kasusmarker im Plural (Eisenberg 2020b: 169). Im Gegensatz dazu werden Singular und Plural (bis auf Ausnahmen wie *Wagen*, *Zettel*, *Lehrer*) am Substantiv eindeutig voneinander unterschieden (Dürscheid 1999: 15). Damit soll aber nicht ausgesagt werden, dass die Kategorie *Kasus* unwichtig sei, es geht an dieser

Stelle lediglich um die Markierung am Substantiv. Wichtig ist, dass der Kasus markiert wird, was ja nicht zwangsläufig am Substantiv geschehen muss – in vielen Fällen wird der Kasus nur in Verbindung mit einem Determinativ und/oder dem Adjektiv eindeutig angezeigt (Dürscheid 1999: 14). Diesbezüglich spricht Eisenberg von einer Funktionsteilung: „Das Artikelwort differenziert die Kasus, das Substantiv die Numeri“ (Eisenberg 2020b: 167). In diesem Zusammenhang ist auch die Tendenz zur Monoflexion zu verstehen, auf die im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit genauer eingegangen wird.

Wie auch in der obigen Tabelle ersichtlich, ist das besondere Kennzeichen der starken Deklination (Flexionsklassen II und III), dass der Genitiv Singular auf „-(e)s“ endet. Wann „-es“ und wann „-s“ stehen kann bzw. muss, hängt von der lautlichen Umgebung ab (Dürscheid 1999: 14). Der Duden (2016: 196 f.) sieht hierbei die kurze Endung „-s“ als Normalfall an und formuliert bestimmte Bedingungen für das Vorkommen der langen Endung „-es“. Die starke Deklination betrifft nur Maskulina und Neutra.

Der schwachen Deklination (Flexionsklasse IV) gehören bestimmte Maskulina an, die auch als Generika bezeichnet werden (Eisenberg 2020a: 169). Zu diesen zählen v. a. Bezeichnungen für höhere Lebewesen (*Mensch, Löwe*), und auch viele Fremdwörter wählen diesen Typ (*Demonstrant, Astronom*) (Eisenberg 2020a: 169).

Wie bereits oben erwähnt, wird im Plural (Flexionsklasse V) nur der Dativ mit einem „-n“ markiert, und auch das nur unter bestimmten Voraussetzungen: „Ob das **n** steht oder nicht, ist prosodisch determiniert. Grundsatz ist, dass der Trochäus der Pluralform im Dativ erhalten bleibt“ (Eisenberg 2020a: 177), d. h., das Dativ-*n* erscheint nur dann, wenn durch sein Anhängen keine zusätzliche Silbe entsteht.

Insgesamt fällt auf, dass trotz aller vorhandenen Synkretismen und Tendenzen zum Abbau von substantivischen Kasusformen zwei bestimmte Kasusformen „noch weitgehend obligatorisch“ (Eisenberg 2020a: 176) markiert sind, und zwar der Genitiv Singular und der Dativ Plural. Die Dativmarkierung im Singular ist nur noch marginal vorhanden, die Verwendung des fakultativen Dativ-e gilt, außer in festen Wendungen, als standardsprachlich nicht mehr gebräuchlich (Duden 2016: 206 f.), Eisenberg bezeichnet es als „veraltet“ (Eisenberg 2020b: 156). Nominativ und Akkusativ unterscheiden sich höchstens im Singular des Maskulinums, ansonsten sind sie immer formgleich (Duden 2016: 196). Dies gilt nicht nur für die Kasusmarkierung am Substantiv, sondern generell. Nominativ und Akkusativ bilden, was den Kasus betrifft, sozusagen einen „Block“ (Eisenberg 2020a: 181) gegenüber Genitiv und Dativ – während Nominativ und Akkusativ weitgehend unmarkiert bleiben, sind der Dativ und v. a. der Genitiv noch am ehesten formal markiert (Eisenberg 2020a: 181). Erklärungsansätze dafür werden in einem größeren Zusammenhang, nämlich im Abschnitt über die Nominalphrase (s. Abschnitt 7.1.5) erörtert. Im folgenden Abschnitt werden die Artikel behandelt, die für die Kasusmarkierung von essentieller Bedeutung sind.

7.1.2 Artikel

Im Gegensatz zum Substantiv, bei dem das Genus festliegend und daher Wortkategorie ist, flektieren die Artikel nach dem Genus, die drei Genera sind beim Artikel Einheitenkategorien (Eisenberg 2020b: 165). Bei den Artikeln sind der bestimmte (definite) Artikel und der unbestimmte (indefinite) Artikel zu unterscheiden. Als Erstes wird auf den bestimmten Artikel eingegangen.

Anlass für Auffassungsunterschiede bei der Darstellung des Flexionsparadigmas für den **bestimmten Artikel** gibt es nur im Hinblick auf die Frage, ob jedes Genus quasi seinen „eigenen“ bestimmten Artikel hat oder ob der bestimmte Artikel in den nichtsilbischen Stamm „d“ und die Flexionsendung segmentiert werden kann (Eisenberg 2020a: 184). Für die vorliegende Arbeit ist diese Frage ohne Bedeutung. Die folgende Darstellung des Flexionsparadigmas der Artikel verzichtet auf eine Segmentierung (IDS-Grammatik 1997: 34):

	Singular			Plural
	Maskulinum	Femininum	Neutrum	
Nominativ	<i>der</i>	<i>die</i>	<i>das</i>	<i>die</i>
Genitiv	<i>des</i>	<i>der</i>	<i>des</i>	<i>der</i>
Dativ	<i>dem</i>	<i>der</i>	<i>dem</i>	<i>den</i>
Akkusativ	<i>den</i>	<i>die</i>	<i>das</i>	<i>die</i>

Tab. 7: Flexionsparadigma des bestimmten Artikels

Wie schon beim Substantiv gibt es nur im Singular eine Differenzierung nach dem Genus. Welches gewählt wird, hängt vom zugehörigen Substantiv ab (IDS-Grammatik 1997: 33). In dieser Hinsicht ist der Artikel vom Substantiv abhängig, und er macht das am Substantiv nicht offen gekennzeichnete Genus sichtbar (Eisenberg 2020a: 183). Darauf beruhen auch in der Schulgrammatik gebräuchliche Begriffe wie „Geschlechtswort“; darin jedoch die Hauptfunktion des Artikels zu sehen, wäre unangemessen, vielmehr dient der bestimmte Artikel „insbesondere der Kasusmarkierung in der Nominalphrase“ (IDS-Grammatik 1997: 34). In der Tat wird der Kasus in vielen Fällen nur noch in der Verbindung mit dem Artikel (und/oder einem Adjektiv) eindeutig angezeigt (*der Staat – den Staat*) (Dürscheid 1999: 14).

Der **unbestimmte Artikel** hat folgendes Flexionsparadigma (IDS-Grammatik 1997: 35):

	Singular		
	Maskulinum	Femininum	Neutrum
Nominativ	<i>ein</i>	<i>eine</i>	<i>ein</i>
Genitiv	<i>eines</i>	<i>einer</i>	<i>eines</i>
Dativ	<i>einem</i>	<i>einer</i>	<i>einem</i>
Akkusativ	<i>einen</i>	<i>eine</i>	<i>ein</i>

Tab. 8: *Flexionsparadigma des unbestimmten Artikels*

In beiden Schemata wird dieselbe Tendenz wie beim Substantiv deutlich: Nominativ und Akkusativ stimmen bis auf den Singular des Maskulinums überein, der Genitiv ist gut markiert (Eisenberg 2020b: 166). Im Unterschied zum bestimmten Artikel verfügt der unbestimmte Artikel aber über keine Pluralformen. Dies beruhe laut Eisenberg auf der engen Verwandtschaft mit dem Zahlwort *ein*, dem die Pluralbedeutung versperrt ist (Eisenberg 2020a: 185). Manche Grammatiker, wie z. B. Engel (2009: 313), setzen für diese konstruktive Lücke einen sogenannten „Nullartikel“ an, der, auch wenn er an der Oberfläche nicht sichtbar sei, die Deklination folgender Adjektive steuere. Ebenso wie der bestimmte Artikel dient der unbestimmte Artikel v. a. dem Anzeigen der Kasusmarkierung in der Nominalphrase (IDS-Grammatik 1997: 34).

Allgemein ist an dieser Stelle noch festzuhalten, dass die Artikel nicht ohne Weiteres auf eine Begleiterfunktion des Substantivs reduziert werden können, denn das Substantiv kann häufig gar nicht ohne Artikel stehen (**Baum wird gefällt*), es besteht folglich eine gegenseitige Abhängigkeit von Substantiv und Artikel (Eisenberg 2020a: 183). Für weitere Ausführungen, auch im Hinblick auf die bereits oben erwähnte Funktionsteilung bei der Anzeige von Kasus und Numerus, s. Abschnitt 7.1.5. Auf jeden Fall aber können die Artikel als „echte Funktionswörter“ (Eisenberg 2020a: 183) gelten.

7.1.3 Artikelpronomen und Pronomen

Die Wortart *Pronomen* ist keineswegs einheitlich. Ihr Zusammenfassen mit den Artikeln zu einer Wortklasse, die eingedeutscht „Begleiter und Stellvertreter“ heißt wie in der Fünf-Wortarten-Lehre von Hans Glinz (Linke/Nussbaumer/Portmann 2004: 82), bezeichnet Engel (2009: 363) aufgrund der Uneinheitlichkeit ihrer Elemente als „lästiges Gebrechen der traditionellen Grammatik“; der Duden (2016: 247) nennt es „zugegebenermaßen eine Verlegenheitslösung“, und Eisenberg (2020a: 178 f.) spricht von „zahlreichen syntaktischen und morphologischen Analyseproblemen“, die dadurch entstehen. Aus diesem Grund schlägt Eisenberg eine eigene Wortklasse der

„Konomen“ vor, unter die er alle Wörter subsumiert, die traditionell als Artikel oder Pronomen bezeichnet werden (Eisenberg 2020b: 24), und binnendifferenziert diese dann in **Artikel**, das sind jene, die nur mit einem Substantiv vorkommen, **Pronomen**, die nur allein bzw. anstelle eines Substantivs oder einer Nominalphrase vorkommen, und sogenannte **Artikelpronomen**, die sowohl adsubstantivisch als auch selbstständig verwendet werden (Eisenberg 2020a: 179). Das folgende Schema zeigt die Binnendifferenzierung der Wortkategorie *Konomen* nach Eisenberg (2020b: 164):

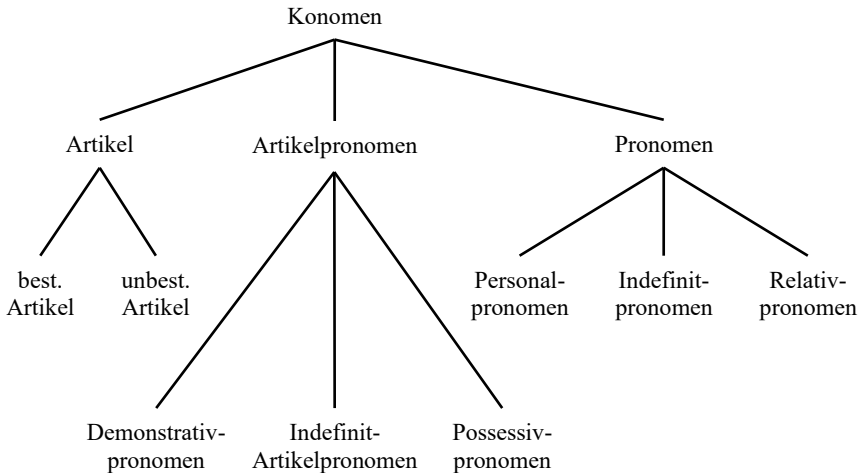


Abb. 4: Binnendifferenzierung der Wortkategorie „Konomen“

Da das Flexionsverhalten der hier als „Konomen“ bezeichneten Wortarten nicht einheitlich ist, folgt die vorliegende Arbeit dieser Dreiteilung. Die Artikel und Artikelpronomen werden gemeinsam auch als Artikelwörter bezeichnet, die Pronomen und Artikelpronomen gemeinsam als Pronomenwörter (Eisenberg 2020b: 165). Die Artikel wurden bereits im vorhergehenden Abschnitt behandelt, in diesem Abschnitt wird auf die Artikelpronomen und die Pronomen eingegangen.

Als Prototyp für das Flexionsverhalten der **Artikelpronomen** gilt *dieser*, da *dieser* bei selbstständigem Gebrauch einerseits alle syntaktischen Funktionen allein tragen muss und andererseits auch bei adsubstantivischem Gebrauch größtenteils dieselben Formen verwendet (Eisenberg 2020a: 179). Die meisten Artikelpronomen flektieren wie *dieser* nach dem Muster der sogenannten pronominalen Flexion, in der die Merkmale der Nominalflexion konzentriert sind (Eisenberg 2020b: 172). Das folgende Schema zeigt die Flexion von *dieser* mit Beispielen (Duden 2016: 258):

	Maskulinum	Neutrum	Femininum	Plural
Nominativ	<i>dieser (Löffel)</i>	<i>dieses (Messer)</i>	<i>diese (Gabel)</i>	<i>diese (Sachen)</i>
Genitiv	<i>dieses (Löffels)</i>	<i>dieses (Messers)</i>	<i>dieser (Gabel)</i>	<i>dieser (Sachen)</i>
Dativ	<i>diesem (Löffel)</i>	<i>diesem (Messer)</i>	<i>dieser (Gabel)</i>	<i>diesen (Sachen)</i>
Akkusativ	<i>diesen (Löffel)</i>	<i>dieses (Messer)</i>	<i>diese (Gabel)</i>	<i>diese (Sachen)</i>

Tab. 9: Flexion von „*dieser*“

Auch bei der pronominalen Flexion gibt es, wie generell im Deutschen, keine Genusdifferenzierung im Plural (Eisenberg 2020a: 180). Auffällig sind die Synkretismen bei *dieses* im Neutrum, denn unüblicherweise wird hier der Genitiv nicht vom Nominativ und Akkusativ formal unterschieden, es „übergeht die Grenze zwischen Nom/Akk einerseits und Gen/Dat andererseits“ (Eisenberg 2020a: 181). Da aber bei adsubstantivischem Gebrauch kein Synkretismus der Nominalphrase vorliegt (*dieses kleine Kind – dieses kleinen Kindes*) (Eisenberg 2020a: 181), hat dies nur Folgen für die pronominal Verwendung der Genitivform *dieses*, die in dieser Verwendung „kaum möglich“ (Eisenberg 2020b: 172) ist (*?? der Schreiber dieses*), wohingegen die pronominal verwendeten Genitivformen im Femininum und Plural „eher akzeptabel“ (Eisenberg 2020b: 172) sind (*der Schreiber dieser*). Anzumerken ist an dieser Stelle noch, dass bei adsubstantivischem Gebrauch im Genitiv des Maskulinums und Neutrum vermehrt „-en“ anstelle von „-es“ verwendet wird, insbesondere in Verbindung mit *Jahr* und *Monat* wie in *Anfang diesen Jahres*, was laut Eisenberg (2020b: 172) vermutlich an einer Angleichung an vergleichbare Konstruktionen mit Adjektiven ohne Begleiter mit dem Suffix „-en“ liegt (*im Winter letzten Jahres*). Der Duden (2016: 261) macht die Verwendung des Suffixes „-en“ davon abhängig, ob das folgende Substantiv ein Genitiv-s aufweist. Im Neutrum kommt neben *dieser* auch die unflektierte und laut Engel (2009: 322) „veraltete Nebenform“ *dies* vor, für deren Auftreten keine klaren Regularitäten auszumachen sind, es scheint aber eine Tendenz zu geben, wonach adsubstantivisch eher *dieses* (*Dieses Kleid ist schön*) erscheint und pronominal eher *dies* (*Dies gefällt mir*) (Eisenberg 2020b: 172).

Im Gegensatz zu *dieser* gibt es beim **Demonstrativpronomen** *der* in Abhängigkeit von der Verwendung deutliche Unterschiede in der Flexion. Im Folgenden sind beide Schemata gegenübergestellt, in der pronominalen Flexion abweichende Formen sind hervorgehoben (Duden 2016: 281):

	Singular			Plural
	Maskulinum	Neutrum	Femininum	
Nominativ	<i>der Löffel</i>	<i>das Messer</i>	<i>die Gabel</i>	<i>die Sachen</i>
Genitiv	<i>des Löffels</i>	<i>des Messers</i>	<i>der Gabel</i>	<i>der Sachen</i>
Dativ	<i>dem Löffel</i>	<i>dem Messer</i>	<i>der Gabel</i>	<i>den Sachen</i>
Akkusativ	<i>den Löffel</i>	<i>das Messer</i>	<i>die Gabel</i>	<i>die Sachen</i>

Tab. 10: Flexion des Demonstrativpronomens „der“ (adsubstantivisch)

	Singular			Plural
	Maskulinum	Neutrum	Femininum	
Nominativ	<i>der</i>	<i>das</i>	<i>die</i>	<i>die</i>
Genitiv	<i>dessen</i>	<i>dessen</i>	<i>derer/deren</i>	<i>derer/deren</i>
Dativ	<i>dem</i>	<i>dem</i>	<i>der</i>	<i>denen</i>
Akkusativ	<i>den</i>	<i>das</i>	<i>die</i>	<i>die</i>

Tab. 11: Flexion des Demonstrativpronomens „der“ (pronominal)

Es wird deutlich, dass sich das pronominale *der* im Genitiv komplett sowie im Dativ Plural vom adsubstantivischen unterscheidet. Beim Femininum und beim Plural gibt es eine Konkurrenz zwischen *derer* und *deren* (*Er gedenkt derer/deren*). In der Attributfunktion sind diese Formen komplementär verteilt: Präsubstantivisch steht *deren* (*deren Ansicht* / **derer Ansicht*) und postsubstantivisch *derer* (*die Ansicht derer* / **die Ansicht deren*) (Eisenberg 2020b: 173). *Dessen* und *deren* können im demonstrativen Gebrauch oft gegen Possessivpronomen ausgetauscht werden (*Er begrüßte seine Schwester und deren/ihren Mann*) (Duden 2016: 282).

Die adsubstantivischen Formen des Demonstrativpronomens sind in der geschriebenen Sprache dieselben wie jene des bestimmten Artikels. Dennoch sind sie voneinander zu unterscheiden, sie sind lediglich homograph, was sich in der gesprochenen Sprache in der Betonung zeigt, außerdem kann das Demonstrativpronomen *der*, im Gegensatz zum Artikel, durch *dieser* ersetzt werden (Eisenberg 2020b: 164).

Die **Indefinit-Artikelpronomen** (z. B. *alle, einige, jeder*) flektieren bis auf *kein* und *irgendein* pronominal wie *dieser* (Eisenberg 2020b: 175). Im Folgenden ist die Flexion von *kein* sowohl in der adsubstantivischen als auch in der pronominalen Verwendung dargestellt (Eisenberg 2020b: 175; Beispielsubstantive hinzugefügt vom Autor der vorliegenden Arbeit).

	Singular			Plural
	Maskulinum	Neutrum	Femininum	
Nominativ	<i>kein Löffel</i>	<i>kein Messer</i>	<i>keine Gabel</i>	<i>keine Sachen</i>
Genitiv	<i>keines Löffels</i>	<i>keines Messers</i>	<i>keiner Gabel</i>	<i>keiner Sachen</i>
Dativ	<i>keinem Löffel</i>	<i>keinem Messer</i>	<i>keiner Gabel</i>	<i>keinen Sachen</i>
Akkusativ	<i>keinen Löffel</i>	<i>kein Messer</i>	<i>keine Gabel</i>	<i>keine Sachen</i>

Tab. 12: Flexion von „kein“ (adsubstantivisch)

	Singular			Plural
	Maskulinum	Neutrum	Femininum	
Nominativ	<i>keiner</i>	<i>keines</i>	<i>keine</i>	<i>keine</i>
Genitiv	<i>keines</i>	<i>keines</i>	<i>keiner</i>	<i>keiner</i>
Dativ	<i>keinem</i>	<i>keinem</i>	<i>keiner</i>	<i>keinen</i>
Akkusativ	<i>keinen</i>	<i>keines</i>	<i>keine</i>	<i>keine</i>

Tab. 13: Flexion von „kein“ (pronominal)

Wie schon bei *dieser* fällt auf, dass im Neutrum der pronominalen Verwendung der Genitiv mit dem Nominativ und Akkusativ formgleich ist, was dieselben Konsequenzen nach sich zieht, und zwar eine Kaumverwendbarkeit von *keines* in pronominaler Verwendung (? *Er gedachte keines*). Der Duden (2016: 979) merkt hierzu generell an, dass eine Genitivform auf „-es“ „im heutigen Deutsch meist nicht mehr ohne ein folgendes flektiertes Wort“ verwendet werden kann (**der Beitrag jedes*).

Die Artikelpronomen *kein* und *irgendein* flektieren identisch, allerdings hat *irgendein* keinen Plural (Eisenberg 2020b: 175).

Ebenfalls wie *kein* flektieren die **possessiven (Artikel-)Pronomen** *mein*, *dein* und *sein* (Eisenberg 2020b: 179). Diese haben jedoch, wie das Personalpronomen, zusätzlich die Differenzierung nach der Person – die Wahl des Possessivpronomens richtet sich nach der Zugehörigkeitsrelation, die vereinfacht oft als „Besitzer“ bezeichnet wird (Engel 2009: 319). Die Possessivpronomen verteilen sich demnach folgendermaßen (Engel 2009: 319):

Besitzer		Singular	Plural
1. Person		<i>mein</i>	<i>unser</i>
2. Person		<i>dein</i> <i>Ihr</i>	<i>euer</i> <i>Ihr</i>
3. Person	Maskulinum	<i>sein</i>	
	Femininum	<i>ihr</i>	<i>ihr</i>
	Neutrum	<i>sein</i>	

Tab. 14: Übersicht der Possessivpronomen

An der bisherigen Darstellung fällt auf, dass die Wörter *ein*, *kein*, *mein*, *dein* und *sein* alle den Bestandteil *ein* gemeinsam haben, sie bilden „synchron eine formal einheitliche Gruppe mit dem anlautenden Konsonant als distinktivem Element“ (Eisenberg 2020a: 184). Die augenscheinliche Ähnlichkeit der Possessivpronomen mit den Personalpronomen – die Grundform der Possessivpronomen entspricht den suppletiven Genitivformen der entsprechenden Personalpronomen (Eisenberg 2020b: 180) – hat dagegen diachrone Ursachen: Die Possessivformen haben sich aus den Genitiven der Personalpronomen entwickelt (IDS-Grammatik 1997: 35). Deswegen ist auch die pronominale Verwendung der Possessivpronomen als Genitivattribut (**Die Bücher meines*) sowie als Genitivobjekt (*? Er vergewissert sich meines*) nicht oder kaum möglich, da das Possessivpronomen hier „tendenziell in ein Personalpronomen uminterpretiert wird“ (Eisenberg 2020b: 180).

Die **Personalpronomen** werden in verschiedenen Grammatiken nicht einheitlich behandelt. Bei den Personalpronomen spielt zusätzlich zu den für Nominale üblichen Kategorien *Genus*, *Numerus* und *Kasus* auch die grammatische Person eine Rolle (Duden 2016: 266). Der Grund dafür liegt in ihrer deiktischen Gebrauchsweise (Eisenberg 2020b: 183). Die Personaldeixis ist im Singular differenziert nach der Rolle des Sprechers (1. Person), des Adressaten (2. Person) sowie dessen, worüber gesprochen wird (3. Person) (Eisenberg 2020b: 184). Auffassungsunterschiede gibt es beim Besprochenen, denn während der Sprecher und der Adressat klar deiktisch sind, wird der Begriff der Deixis „leer“, wenn alles Besprochene als deiktisch gilt (Eisenberg 2020b: 184). Aus diesem Grund behandelt die IDS-Grammatik (1997: 37 f.) beide als „Proterme“ bezeichneten Gruppen auch getrennt voneinander, wobei die 1. und 2. Person der herkömmlich als Personalpronomen bezeichneten Wortart unter der Bezeichnung „personendeiktische Proterme“ und die 3. Person unter „Anapher“ geführt wird. Engel (2009: 365 f.) tut dasselbe und nennt diese Wortklassen „Partnerpronomina“ und „reine Verweispronomina“.

Die Formen des Personalpronomen sind stark unregelmäßig und suppletiv, worin sich die besondere Stellung der Personalpronomen im grammatischen System zeigt (Eisenberg 2020b: 186). Die Personalpronomen sind hochfrequent und zeigen kaum Synkretismen (Eisenberg 2020b: 186). Die folgenden Tabellen zeigen die Formen der Personalpronomen (IDS-Grammatik 1997: 38 f.):

1. Person	Singular	Plural
Nominativ	<i>ich</i>	<i>wir</i>
Genitiv	<i>meiner</i>	<i>unser</i>
Dativ	<i>mir</i>	<i>uns</i>
Akkusativ	<i>mich</i>	<i>uns</i>

Tab. 15: *Personalpronomen (1. Person)*

2. Person	Singular	Plural	Distanzform
Nominativ	<i>du</i>	<i>ihr</i>	<i>Sie</i>
Genitiv	<i>deiner</i>	<i>euer</i>	<i>Ihrer</i>
Dativ	<i>dir</i>	<i>euch</i>	<i>Ihnen</i>
Akkusativ	<i>dich</i>	<i>euch</i>	<i>Sie</i>

Tab. 16: *Personalpronomen (2. Person)*

3. Person	Singular			Plural
	Maskulinum	Femininum	Neutrum	
Nominativ	<i>er</i>	<i>sie</i>	<i>es</i>	<i>sie</i>
Genitiv	<i>seiner</i>	<i>ihrer</i>	<i>seiner</i>	<i>ihrer</i>
Dativ	<i>ihm</i>	<i>ihr</i>	<i>ihm</i>	<i>ihnen</i>
Akkusativ	<i>ihn</i>	<i>sie</i>	<i>es</i>	<i>sie</i>

Tab. 17: *Personalpronomen (3. Person)*

Wie schon bei den Possessivpronomen gibt es nur im Singular der 3. Person eine Differenzierung nach dem Genus. Dies ist wohl auf die „situativ gesicherte Eindeutigkeit des Referierens“ (Eisenberg 2020b: 187) bei der 1. und 2. Person zurückzuführen, während bei der 3. Person – vgl. auch die weiter oben erwähnte Vielfalt des Besprochenen – das Genus wichtig und in manchen Fällen sogar entscheidend für die Bedeutung ist (*Er war es. – Nein, sie.*) (Eisenberg 2020b: 188).

Wie bereits erwähnt, gibt es kaum Synkretismen. Jedoch fallen „teilweise Einheitsformen“ (Duden 2016: 267) für zwei Kasus auf, von denen jene für Nominativ und Akkusativ ins gewohnte Bild passen. Dies gilt aber nicht für den Synkretismus von Dativ und Akkusativ in der 1. und 2. Person Plural. Der Duden (2016: 146) erklärt dies sehr allgemein mit der Kasushierarchie, bei der Akkusativ und Dativ ja benachbart sind.

Ebenfalls die Grenze zwischen Akkusativ und Dativ durchbricht das **Reflexivpronomen** *sich*. Über das *sich* hinaus besteht keine Einigkeit, welche Formen als Reflexivpronomen zu gelten haben und welche nicht. Eisenberg (2020b: 189) wie auch die IDS-Grammatik (1997: 38 f.) werten nur *sich* als Reflexivpronomen, dessen Form für alle drei Genera wie auch für Dativ und Akkusativ – den „gängigen Objektkasus“ (Eisenberg 2020b: 189) – im Singular und Plural steht. Die IDS-Grammatik (1997: 39) begründet dies mit der Eindeutigkeit der Personendeixis in der 1. und 2. Person, sodass spezielle Reflexivformen dort nicht notwendig seien, ebenso führt Eisenberg (2020b: 189) aus, dass die Referenzidentität in der 1. und 2. Person mit dem üblichen Personalpronomen eindeutig angezeigt werden kann, diese aber dadurch nicht zum Reflexivpronomen werden.

Der Duden (2016: 270 f.) hingegen sieht auch Formen wie *mir* und *mich* (*Ich half mir selbst; Ich sah mich im Spiegel*) als Reflexivpronomen an und nimmt solche prinzipiell für alle Kasus an, auch wenn er einschränkt, dass manche Konstruktionen nur akzeptabel seien, wenn das „Reflexivpronomen mit *selbst* verstärkt ist“ (*Otto war nicht mehr er selbst*) (Duden 2016: 272). Bei einer solchen Vorgehensweise entsteht einerseits das Problem, dass die Reflexivpronomen dann wiederum von den Personalpronomen abgegrenzt werden müssen, und andererseits ist auch die Verwendung der Partikel *selbst* problematisch, die „ziemlich unrestringiert in einer Art Oppositionsbeziehung zu anderen Nominalen auftritt“ (Eisenberg 2020b: 190) und mit *sich* nicht in dasselbe Paradigma gehöre (Eisenberg 2020b: 190). Derartige Auffassungsunterschiede sind laut Eisenberg (2020b: 189) darauf zurückzuführen, dass nicht zwischen dem Reflexivpronomen und der allgemeineren Erscheinung der Reflexivität unterschieden werde. In diesem Zusammenhang spielen auch die (obligatorisch) reflexiven Verben eine Rolle, bei denen das Reflexivum vom Verb regiert wird (*Ich merke mir dies, er merkt sich das*) (IDS-Grammatik 1997: 39).

Ebenfalls unklar ist die Zuordnung von *man*. Der Duden (2016: 321) rechnet es zu den Indefinitpronomen und setzt, indem er feststellt, dass *man* Suppletivformen in Form von *einen* für den Akkusativ und *einem* für den Dativ habe, gleichzeitig ein Paradigma an (ebenso verfährt die IDS-Grammatik, vgl. 1997: 43). Zurückhaltender ist das Vorgehen von Engel (2009: 376), der *man* zwar ebenfalls zu den Indefinitpronomen zählt, aber grundsätzlich keine Flektierbarkeit annimmt, sondern nur davon spricht, dass *man* sich aufgrund der „semantischen Ähnlichkeit“ zu *einer* von Letzterem die obliquen Kasus „entlehnt“. Im Gegensatz dazu bezeichnet Eisenberg *man* als „unpersönliches Personalpronomen“ (Eisenberg 2020b: 187), das nur als Subjekt vorkommt, d. h. immer im Nominativ steht und nicht flektiert werden kann. Die grammatischen Merkmale von *man* sind also Nominativ, Singular, Maskulinum (Duden 2016: 321).³⁵ Die Einordnung von *man* als Personalpronomen argumentiert Eisenberg

³⁵ Bezüglich des Genus ist anzumerken, dass die IDS-Grammatik (1997: 43) eine Analogiebildung in Form von *frau* vornimmt, die aber laut Engel (2009: 376) aus zweierlei Gründen abzulehnen ist: Erstens müsste dann konsequenterweise ein zusätzliches geschlechtsneutrales Pronomen *mensch* kreiert werden und zweitens zeugen solche Versuche von einem ungeschickten Verwechseln von (grammatischem) Genus und (biologischem) Sexus. Generell

damit, dass es „deutlich mehr Eigenschaften mit den Personalpronomina als mit den Indefinitpronomina gemeinsam“ (Eisenberg 2020b: 189) habe. Da diese Frage für die vorliegende Arbeit aber nicht relevant ist, wird auf eine Festlegung wie auch auf weitere Ausführungen hierzu verzichtet.

Die Gruppe der **Indefinitpronomen** ist, nachdem die Wortarteneinteilung von Eisenberg übernommen wurde, überschaubar. Indefinitpronomen haben einige spezielle Eigenschaften, wodurch sie sich von anderen Pronomen unterscheiden. Wie Substantive haben sie ein festes Genus, d. h., bei den Indefinitpronomen ist das Genus Wortkategorie, außerdem haben sie keine Pluralformen und sind somit Singulariatantum (Eisenberg 2020b: 193). Von prinzipiell drei möglichen Genera werden nur zwei verwendet, und zwar Maskulinum und Neutrum, die gleichzeitig speziellen Funktionen zugeordnet werden können: Maskuline Indefinitpronomen wie z. B. *niemand*, (*irgend-*)*jemand* oder (*irgend-*)*wer* referieren auf Personen und sind nach Kasus flektierbar, Indefinitpronomen im Neutrum wie z. B. *nichts*, (*irgend-*)*etwas* oder (*irgend-*)*was* referieren auf Nicht-Personen und sind undeclinierbar (Eisenberg 2020b: 193). Die deklinierbaren Maskulina flektieren hinsichtlich Kasus grundsätzlich wie die possessiven Artikelpronomen, allerdings verfügen nicht alle über vollständige Paradigmen, z. B. hat *irgendwer* keine Genitivform (IDS-Grammatik 1997: 43). Darüber hinaus können (*irgend-*)*jemand* und *niemand* im Akkusativ und Dativ dieselbe Form wie im Nominativ haben, im Genitiv aber ist nur die suffigierte Form möglich (Eisenberg 2020b: 194). Die endungslosen Dativ- und Akkusativformen ordnet Engel prinzipiell der Alltagssprache zu, in der Standardsprache kämen sie nur bei der Phrasenbildung (*Ich habe das von jemand gut Informiertem gehört*) vor (Engel 2009: 375) – welche allerdings gemäß einer Korpusuntersuchung des IDS Mannheim überwiegt (Duden 2016: 1009). Die folgende Tabelle zeigt die Flexion von *jemand* (IDS-Grammatik 1997: 43):

	Singular
Nominativ	<i>jemand</i>
Genitiv	<i>jemandes</i>
Dativ	<i>jemand(em)</i>
Akkusativ	<i>jemand(en)</i>

Tab. 18: Flexion von „jemand“

Aus der Tatsache, dass die Indefinitpronomen im Neutrum nicht deklinierbar sind, ergibt sich eine teilweise Beschränkung in der Verwendung. Da der Genitiv nicht markiert werden kann – Genitive aber ganz generell mit ganz wenigen Ausnahmen formal von den übrigen Kasus unterschieden sein müssen (Eisenberg 2020b: 194) –, können die Indefinitpronomen im Neutrum nicht als Genitiv verwendet werden (**Der*

bezeichnet *man* eine „nicht umgrenzte Menge von Menschen beiderlei Geschlechts“ (Engel 2009: 376).

Baron ist etwas/nichts angeklagt) (Eisenberg 2020b: 194). Ebenfalls in ihrer Verwendbarkeit beschränkt sind *etwas* und *nichts* als Dativobjekt (**Das verdanken wir etwas/nichts*), was in diesem Fall aber semantische Gründe hat, da die semantische Rolle von Dativobjekten meistens ein belebter Rezipient ist – nur in Verbindung mit einem substantivierten Adjektiv ist es doch möglich (*Das verdanken wir etwas/nichts Gutem*), da dann das adjektivische Suffix gewährleistet, dass *etwas/nichts* als Dativ interpretiert wird (Eisenberg 2020b: 194).

Die Pronomen *wer* und *was* kommen nicht nur als Indefinitpronomen vor, sondern auch als Interrogativpronomen und Relativpronomen. Analog zu *etwas* und *nichts* gilt, dass sich das maskuline *wer* auf Personen bezieht und das neutrale *was* auf Objekte oder Sachverhalte (IDS-Grammatik 1997: 41).³⁶ Pluralformen haben beide nicht (IDS-Grammatik 1997: 41). Die Kasusflexion von *wer* ist unumstritten, *wer* dekliniert analog zum Demonstrativpronomen *der*, wobei generell die Analogie zwischen „w-Pronomen“ und „d-Pronomen“ auffällt (Eisenberg 2020b: 196) – s. z. B. *wer/der*, *was/das*, *warum/darum* usw. Bei *was* gibt es Auffassungsunterschiede dahingehend, ob es flektierbar ist. Die IDS-Grammatik (1997: 41) setzt parallel zu *wer* ein komplettes Paradigma an:

	Maskulinum	Neutrum
Nominativ	<i>wer</i>	<i>was</i>
Genitiv	<i>wessen</i>	<i>wessen</i>
Dativ	<i>wem</i>	<i>wem</i>
Akkusativ	<i>wen</i>	<i>was</i>

Tab. 19: Flexion von „was“ nach IDS-Grammatik

Der Duden (2016: 306) und Engel (2009: 380) kennen nur die Genitivform *wessen*, laut Duden kann *wem* nicht als Dativform von *was*, sondern nur von *wer* gelten (Duden 2016: 307). Eisenberg (2020b: 198) spricht *was* generell die Flektierbarkeit ab und stellt fest, dass sich *was* wie *etwas* verhält. Zwar werde *wessen* auch bei Fragen nach Nichtbelebtem verwendet (*Wessen Dach ist beschädigt? – Das Dach des Hauses*), aber das sei nur dann möglich, wenn diese auch als Fragen nach einer Person verstanden werden können, ansonsten nicht (**Wessen Einbau erfolgt nächste Woche? – Der Einbau der Messgeräte*) (Eisenberg 2020b: 197). Da *wessen* in zwei von drei

³⁶ Dies ist aber nicht unumstritten, da mit *wer* Personen männlichen und weiblichen (natürlichen) Geschlechts erfragt werden können, sie semantisch also „sexusindifferent“ (Duden 2016: 306) sind. Daraus gezogene Schlussfolgerungen, *wer* sei sowohl Maskulinum als auch Femininum, sind aber eher einer unzulässigen Vermischung von Genus und Sexus geschuldet. Einfache Tests mit Possessivpronomen (*Wer hat seinen/*ihren Lippenstift vergessen*) oder Relativpronomen (*Wer Lust hat, der/*die kann kommen*) ergeben eine zweifelsfreie Einordnung von *wer* als Maskulinum (Duden 2016: 306; Eisenberg 2020b: 196).

syntaktischen Funktionen (in attributiver Funktion nach Fragen sowie nach genitivregierenden Präpositionen) nicht als Genitivform von *was* auftreten könne, sei die Annahme plausibler, dass *wessen* stets Genitivform von *wer* sei, die als Genitivobjekt auch als Frage nach Nicht-Personen zugelassen ist und sich hierbei quasi die Genitivform von *wer* ausleihe (Eisenberg 2020b: 197 f.). Somit bleibe *was* undeklinierbar und verhalte sich parallel zu *etwas* (Eisenberg 2020b: 198). Der Vorteil dieser Sichtweise ist, dass sich mit ihr die Einordnung der Indefinitpronomen in flektierbare Maskulina und unflektierbare Neutra aufrechterhalten lässt.

Zweifelsfrei zu den **Relativpronomen** zählt das am häufigsten vorkommende *der* sowie dessen als veraltet geltende Ersatzform *welcher* (Duden 2016: 302 f.; Engel 2009: 370). Daneben werden oft auch *wer* und *was* zu den Relativpronomen gerechnet wie bei Eisenberg (2020b: 297). Im Kontext des mit den Relativpronomen gebildeten relativen Anschlusses spielen auch die sogenannten Relativadverbien eine Rolle, deren Prototyp und Grundwort für die Bildung weiterer *wo* ist (*wofür*, *wodurch*, *wonach*, ...) (Eisenberg 2020b: 301).

Für die vorliegende Arbeit sind zuvorderst die Flexionseigenschaften der Relativpronomen von Interesse. Das häufigste Relativpronomen *der* flektiert identisch wie das gleichlautende Demonstrativpronomen, von dem „es ja abzuleiten ist“ (IDS-Grammatik 1997: 42). Bezüglich der grammatischen Merkmale verhält sich das Relativpronomen wie ein „grammatisches Gelenk“ (Eisenberg 2020b: 293), indem sich Genus und Numerus nach dem Bezugswort im übergeordneten Satz richten und der Kasus nach der syntaktischen Funktion im Relativsatz (Engel 2009: 370). Das Relativpronomen *welcher* flektiert gleich wie *der*, allerdings ist es in seiner Verwendung eingeschränkt. So kann es nicht mit einem Substantiv kombiniert werden (**die, welcher Bücher alle schätzen*) (IDS-Grammatik 1997: 43). Generell fehlt der Genitiv im Paradigma, da das Interrogativpronomen *welcher* adsubstantivisch verwendet werden kann (*Welchen Weges erinnerst du dich?*) und es sonst zu Verwechslungen käme (**das Haus, welchen Schornstein Helga gebaut hat*), als Objektkasus ist der Genitiv von *welcher* lediglich im Femininum und Plural möglich (*die Schulden, welcher man sich entledigt; *ein Ereignis, welchen wir uns erinnern*) (Eisenberg 2020b: 297).

Ebenso in ihrer Verwendung bzw. in der Flexion beschränkt sind *wer* und *was*. Sie können stehen, wenn das Bezugswort eine Form von *der* ist (Eisenberg 2020b: 297). Der Duden (2016: 304) spricht hierbei von Relativsätzen, bei denen das „Bezugswort im übergeordneten Satz hinzuzudenken ist“, und zeigt dies an einer Ersatzprobe (*Wer Köln kennt, weiß, dass ... → Wer Köln kennt, der weiß, dass ...*). Im Hinblick auf die Flexion gilt dasselbe, wie bereits weiter oben ausgeführt wurde: *wer* hat Formen in allen vier Kasus, *was* ist unflektierbar. Auch hier tritt die Ausnahme auf, dass *wessen* als Objektgenitiv nicht eindeutig nur auf *wer* beziehbar ist (*Wessen man sich rühmt, das vergisst man nicht*) (Eisenberg 2020b: 298).

7.1.4 Adjektiv

Attributiv verwendete Adjektive flektieren nach Genus, Numerus und Kasus und richten sich diesbezüglich nach dem Substantiv, auf das sie sich beziehen (Duden 2016: 368). Das Genus ist, anders als beim Substantiv, Einheitenkategorie. Abermals gibt es im Plural keine Genusunterscheidung. In der Funktion als Prädikatsnomen oder als Adverbial erscheint es unflektiert in seiner sogenannten Kurzform (*Else ist klug*) (Eisenberg 2020a: 187). Ebenfalls unflektiert erscheint es, wenn es dem Kernsubstantiv unmittelbar folgt (*Kaffee schwarz*), dieser Fall kann aber als (stark) markiert gelten und ist auf bestimmte Fälle (v. a. Produktbezeichnungen und idiomatisierte Ausdrücke) beschränkt (Eisenberg 2020b: 261).³⁷

Bei der Flexion des Adjektivs tritt die Besonderheit auf, dass es mehrere Flexionsmuster gibt – je nach Auffassung zwei oder drei, wobei die Wahl des Musters von der syntaktischen Umgebung abhängt, und zwar vom vorausgehenden Artikelwort (Eisenberg 2020a: 187 f.). Eisenberg (2020a: 188) und die IDS-Grammatik (1997: 46) setzen drei Flexionsmuster an, die stark, schwach und gemischt heißen. Engel (2009: 337 f.) setzt ebenfalls drei Flexionsmuster an, vermeidet aber die Begriffe „stark“ und „schwach“ und bezeichnet sie neutral als Deklinationsklasse I, II und III. Der Duden (2016: 368 f.) hingegen kennt nur starke und schwache Flexionsformen und formuliert bestimmte Zusatzregeln für die schwache Deklination. Zum Zwecke besserer Übersicht und zum Vermeiden von Zusatzregeln wird in der vorliegenden Arbeit die Einteilung in stark, schwach und gemischt übernommen. Als Bedingung für das Auftreten des jeweiligen Flexionsmusters gilt: Steht kein Artikelwort beim Substantiv, dekliniert das Adjektiv stark; nach dem bestimmten Artikel oder einer vergleichbaren Einheit dekliniert es schwach; nach dem unbestimmten Artikel oder einer vergleichbaren Einheit dekliniert es gemischt (Eisenberg 2020a: 188). Die folgenden Tabellen zeigen die drei Flexionsmuster (Eisenberg 2020a: 188; Beispielsubstantive im Schema hinzugefügt vom Autor der vorliegenden Arbeit):

³⁷ Weitere Ausnahmen vom grundsätzlich flektierten Gebrauch sind durch Kommata abgetrennte appositive Erweiterungen (*Es war ein Sonntag, hell und klar*) und mit *so* eingeleitete Adjektivphrasen (*eine Pleite, so katastrophal wie nie zuvor*) (IDS-Grammatik 1997: 2064).

starke Deklination	Singular			Plural
	Maskulinum	Neutrum	Femininum	
Nominativ	<i>heißer Tee</i>	<i>heißes Wasser</i>	<i>heiße Suppe</i>	<i>heiße Suppen</i>
Genitiv	<i>heißten Tees</i>	<i>heißten Wassers</i>	<i>heißer Suppe</i>	<i>heißer Suppen</i>
Dativ	<i>heißem Tee</i>	<i>heißem Wasser</i>	<i>heißer Suppe</i>	<i>heißten Suppen</i>
Akkusativ	<i>heißten Tee</i>	<i>heißes Wasser</i>	<i>heiße Suppe</i>	<i>heiße Suppen</i>

Tab. 20: *Starke Adjektivdeklination*

schwache Deklination	Singular			Plural
	Maskulinum	Neutrum	Femininum	
Nominativ	<i>der heiße Tee</i>	<i>das heiße Wasser</i>	<i>die heiße Suppe</i>	<i>die heißen Suppen</i>
Genitiv	<i>des heißen Tees</i>	<i>des heißen Wassers</i>	<i>der heißen Suppe</i>	<i>der heißen Suppen</i>
Dativ	<i>dem heißen Tee</i>	<i>dem heißen Wasser</i>	<i>der heißen Suppe</i>	<i>den heißen Suppen</i>
Akkusativ	<i>den heißen Tee</i>	<i>das heiße Wasser</i>	<i>die heiße Suppe</i>	<i>die heißen Suppen</i>

Tab. 21: *Schwache Adjektivdeklination*

gemischte Deklination	Singular			Plural
	Maskulinum	Neutrum	Femininum	
Nominativ	<i>kein heißer Tee</i>	<i>kein heißes Wasser</i>	<i>keine heiße Suppe</i>	<i>keine heißen Suppen</i>
Genitiv	<i>keines heißen Tees</i>	<i>keines heißen Wassers</i>	<i>keiner heißen Suppe</i>	<i>keiner heißen Suppen</i>
Dativ	<i>keinem heißen Tee</i>	<i>keinem heißen Wasser</i>	<i>keiner heißen Suppe</i>	<i>keinen heißen Suppen</i>
Akkusativ	<i>keinen heißen Tee</i>	<i>kein heißes Wasser</i>	<i>keine heiße Suppe</i>	<i>keine heißen Suppen</i>

Tab. 22: *Gemischte Adjektivdeklination*

Die starke Deklination entspricht jener von *dieser*, bis auf die Abweichungen im Genitiv Singular des Maskulinums und Neutrums (Duden 2016: 368). Eine allgemeine Begründung für das „-en“ anstelle des erwartbaren „-(e)s“ liefert die IDS-Grammatik (1997: 47) mit der Feststellung, dass der Genitiv Singular im Maskulinum und Neutrum ohnehin schon am Substantiv gut markiert ist. Detaillierter widmet sich Eisenberg (2020a: 190 f.) dieser Frage, der das „-en“ aus den Restriktionen für Artikellosigkeit herleitet. Demnach können speziell die Stoffsubstantive ohne Artikel stehen, und die meisten Stoffsubstantive seien stark flektierende Maskulina und Neutra. Da in einer solchen Nominalgruppe also bereits eine stark flektierte (Genitiv-)Form vorkomme, müsse das Adjektiv nicht zusätzlich stark flektieren.

Die schwache Deklination enthält mit „-e“ und „-en“ nur zwei Formen, differenziert die Formen also lediglich marginal.

Die gemischte Deklination unterscheidet sich von der schwachen nur im Nominativ des Maskulinums sowie im Nominativ und Akkusativ des Neutrums, wo die Suffixe der starken Flexion stehen.

Bei den Gründen für das Vorhandensein unterschiedlicher Flexionsmuster herrscht Einigkeit: Wenn der Artikel fehlt, muss das Adjektiv dessen „spezifische Markierungsleistung“ (IDS-Grammatik 1997: 47) mitübernehmen und flektiert stark, gleichzeitig kennzeichne es so die linke Phrasengrenze. Hingegen ist bei starker Artikel-flexion die Deklination des Adjektivs weitgehend überflüssig, da die Nominalgruppe auch ohne das Adjektiv alle erforderlichen Flexionsmerkmale aufweist, deswegen fällt die schwache Flexion so unaufwändig wie möglich aus (Eisenberg 2020a: 190).³⁸ Dasselbe gilt für die gemischte Deklination, bei der im Vergleich mit der schwachen Deklination nur im Nominativ des Maskulinums sowie im Nominativ und Akkusativ des Neutrums das Fehlen der Flexionsendung am vorausgehenden Artikelwort ausgeglichen wird (Eisenberg 2020b: 262).

Abschließend ist noch auf die dem Adjektiv eigene Flexionsart der Komparation einzugehen. Das Komparationsparadigma besteht aus Positiv, Komparativ und Superlativ – der Positiv ist die Grundform bzw. Lexikonform des Adjektivs, der Komparativ wird durch Anhängen eines „er“ an den Positivstamm gebildet und der Superlativ durch Anhängen eines „(e)st“ (Engel 2009: 341 f.). Dabei gibt es Ausnahmen, so haben einige Adjektive Suppletivformen (*gut – besser – best*), andere lauten um (*arm – ärmer*) und wieder andere ändern den Stammauslaut (*hoch – höher*) (Eisenberg 2020a: 192 f.) Außerdem können nicht alle Adjektive kompariert werden (**röter, *schwangerer, *fertiger*), was aber keine grammatischen Gründe hat, sondern an semantischen Restriktionen liegt (IDS-Grammatik 1997: 47). Für die vorliegende Arbeit ist die Komparation nur im Hinblick auf das Zusammenspiel mit der Deklination von Bedeutung. Hierbei gilt, dass die mittels Komparation gebildeten Formen ihrerseits (Komparations-)Stammformen sind (Eisenberg 2020a: 191), die bei attributiver Verwendung dekliniert werden (Engel 2009: 341). Treten Komparation und Deklination

³⁸ Aus diesem Grund fällt die Wahl der Flexionsmarker laut Eisenberg (2020a, 190) auch auf „-e“ und „-en“, denn diese seien die „unspezifischsten Suffixe, die das Flexionssystem des Deutschen hat“, was sowohl ihre Substanz als auch ihre Funktion betrifft.

gemeinsam auf, geht das Komparativ- bzw. Superlativsuffix dem Kasus/Numerus/Genussuffix voraus (Eisenberg 2020a: 192), wie z. B. in *das schönere Haus*.

7.1.5 Nominalphrase

Grundlegendes

Wie beim Adjektiv, dessen Flexion sich nach anderen Einheiten in der Umgebung richtet, geht es bei der Kasusmarkierung in der Nominalphrase um das Zusammenspiel mehrerer Einheiten. Wie bereits weiter oben erwähnt, wird der Nominalphrase der Kasus extern zugewiesen, s. hierzu ausführlich Abschnitt 7.3. Nominalphrasen sind von der Form her alles andere als einheitlich, das betrifft sowohl ihren Aufbau in Bezug auf Wortarten als auch ihre Länge. Nominalphrasen können aufgrund der zahlreichen Möglichkeiten zur Erweiterung hochkomplex sein, weshalb es sich empfiehlt, sich zuerst kleineren Einheiten zuzuwenden.

Im einfachsten Fall besteht eine Nominalphrase nur aus einem Wort, was bspw. bei Eigennamen (*Julia*), Substanzausdrücken (*Schokolade*) oder artikellosen Pluralformen (*Löwen*) der Fall ist (sogenannte Einwort-Nominalphrasen, IDS-Grammatik 1997: 1928). Aber nicht nur Substantive, auch Substantivierungen (und in der Sichtweise des Dudens, vgl. 2016: 809, auch Pronomen) können Einwort-Nominalphrasen bilden. Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass Engel auch bei Einwort-Nominalphrasen ein weiteres Element in Form eines Determinativs³⁹ annimmt, das „den Übergang vom Nomen zur Nominalphrase markiert“ (Engel 2009: 287), aber nicht immer sichtbar sein muss (sogenannter „Nullartikel“). Auch wenn sich dieser Sichtweise in der vorliegenden Arbeit nicht angeschlossen wird, unterstreicht sie die Wichtigkeit des Determinativs für die Nominalphrase.

Bevor der prinzipielle Aufbau von Nominalphrasen dargestellt wird, ist noch auf einen allgemeinen Umstand beim Zusammentreffen mehrerer Elemente hinzuweisen: Die oben bei der separaten Darstellung nach Wortarten häufig zutage getretenen Synkretismen werden im Zusammenspiel mehrerer Elemente zumindest teilweise aufgelöst, was sich etwa am Beispiel von *ein Kind* demonstrieren lässt: *ein* kann Nominativ Maskulinum, Nominativ Neutrum sowie Akkusativ Neutrum sein, *Kind* Nominativ Neutrum, Dativ Neutrum sowie Akkusativ Neutrum – jede der einfachen Einheiten ist syntaktisch dreideutig, die zusammengesetzte aber nur zweideutig (Eisenberg 2020b: 487). Daher sind Synkretismen sowohl für die vorliegende Arbeit als auch ganz generell nur dann von Belang, wenn sie auch in der Nominalgruppe nicht aufgelöst werden, wie sich bereits weiter oben bei den festgestellten Synkretismen von *dieses* im Neutrum, wo der Genitiv nicht vom Nominativ und Akkusativ formal unterschieden ist, herausgestellt hat.

³⁹ Die IDS-Grammatik (1997: 1930) definiert Determinative als Ausdrücke, die a) zusammen mit einem Nomen eine Nominalphrase bilden und mit diesem in Genus, Kasus und Numerus korrespondieren; oder b) auf die Adjektive von adjektivisch erweiterten Nomen Rektion ausüben; oder c) das Auftreten eines Determinativs gemäß den Kriterien a) und b) blockieren.

Minimale Nominalphrasen – Kopf und Kern

Um den prinzipiellen Aufbau von Nominalphrasen darzustellen, wird zuerst ein einfacher, prototypischer Fall herangezogen, und zwar die Verbindung aus Artikelwort und Substantiv. Die folgende Tabelle zeigt die kombinierten Formen (Eisenberg 2020a: 185).

	Singular			Plural
	Maskulinum	Neutrum	Femininum	
Nominativ	<i>kein Tisch</i>	<i>kein Kind</i>	<i>keine Burg</i>	<i>keine Tische</i>
Genitiv	<i>keines Tisches</i>	<i>keines Kindes</i>	<i>keiner Burg</i>	<i>keiner Tische</i>
Dativ	<i>keinem Tisch(e)</i>	<i>keinem Kind(e)</i>	<i>keiner Burg</i>	<i>keinen Tischen</i>
Akkusativ	<i>keinen Tisch</i>	<i>kein Kind</i>	<i>keine Burg</i>	<i>keine Tische</i>

Tab. 23: *Aufbau einer einfachen Nominalphrase*

Die Tabelle zeigt einerseits die starke Kongruenz zwischen Artikelwort und Substantiv und andererseits die deutliche Markierung des Plurals: „Das Substantiv unterstützt die Kasusflexion des Artikelwortes und markiert selbst den Plural“ (Eisenberg 2020a: 185). Beim Zusammenspiel von Artikelwort und Substantiv wird außerdem deutlich, dass das Substantiv in keinem Fall mehr Hinweise auf den Kasus gibt als das Artikelwort, allerdings ist beim Substantiv der Plural einheitlich markiert, sodass „von einer Funktionsteilung gesprochen werden kann: Das Artikelwort differenziert die Kasus, das Substantiv die Numeri“ (Eisenberg 2020b: 167).

Die Funktionsteilung zwischen Artikelwort und Substantiv kann auch allgemeiner, und zwar nach Funktion gefasst werden. Bei diesem Vorgehen wird Ersteres als Kopf und Letzteres als Kern der Nominalphrase bezeichnet (Eisenberg 2020b: 168).⁴⁰ Köpfe von Nominalphrasen sind Einheiten aus einer geschlossenen Wortklasse (Artikelwort), die in ihrer Konstruktion obligatorisch sind und entweder keine lexikalische

⁴⁰ Der Begriff *Kopf* ist aus der generativen Grammatik entlehnt, wird aber in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Eisenberg (2020b, 55 f.) in einem funktionalen Sinne verwendet und dem Begriff *Kern* gegenübergestellt. Während der Begriff *Kopf* auf die Syntax abzielt, entspricht der Kern dem lexikalischen Zentrum der Phrase. Diese Aufteilung erfolgt analog zur Aufteilung von Wörtern in Funktionswörter und lexikalische Wörter bzw. Inhaltswörter. Terminologisch ist zu beachten, dass die Bezeichnungen *Kopf* und *Kern* nicht einheitlich verwendet werden: Während Eisenberg (2020b, 56) z. B. Präpositionen in Präpositionalphrasen entsprechend obiger Einteilung als „Kopf“ derselben anführt, bezeichnet sie der Duden (2016, 782 f.) als deren „Kern“; die IDS-Grammatik (1997: 72) verwendet „Kopf“ und „Kern“ synonym und bezeichnet Substantive als Köpfe ihrer Nominalphrasen (IDS-Grammatik 1997: 74).

Bedeutung haben oder deren lexikalische Bedeutung wie bei *mancher* oder *einiger* zur Differenzierung in bestimmten, genau festgelegten Dimensionen dient (Eisenberg 2020b: 168). Kerne sind die lexikalischen Zentren ihrer Phrasen, die Bedeutungsträger, die (s. u.) durch Attribute erweitert werden können. Das Zusammenwirken von Kopf und Kern (bzw. im prototypischen Fall von Artikel und Substantiv) gibt Anlass zu Auffassungsunterschieden in Grammatiken, welcher der beiden Bestandteile wichtiger bzw. welcher Teil von welchem abhängig sei. Die Ansicht, dass der Artikel bloßer „Begleiter“ des Kernsubstantivs ist, gilt mittlerweile als überholt, denn häufig kann das Substantiv ohne Artikel gar nicht stehen, es besteht zumindest eine gegenseitige Abhängigkeit (Eisenberg 2020a: 183). Engel (2009: 287) nimmt eine Gewichtung vor und bezeichnet das Determinativ zwar als „eines der wichtigsten Elemente der Nominalphrase“, hält aber dennoch das Substantiv „für wichtiger, weil es die Struktur der gesamten Phrase bestimmt.“ Die Wichtigkeit des Determinativs unterstreicht Engel bspw. durch die Tatsache, dass er attributive Adjektive als „Dependens des Determinativs“ (Engel 2009: 290) ansieht. Dass die Diskussion um den dominanten Teil der Nominalphrase nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann, zeigen auch Bezeichnungen wie „Determinativphrase“ für Nominalphrase, die im Kontext der generativen Grammatik verwendet werden (Glück 2010: 140). Derartige Auffassungsunterschiede entspringen auch der Frage, ob der Fokus bei der Beschreibung der Nominalphrase zuvorderst auf semantische oder grammatische Aspekte zu richten ist. Nicht zuletzt deshalb, weil die Einteilung in Kopf und Kern gemäß Eisenberg eine Prioritätensetzung unnötig macht und vielmehr dem sich gegenseitig ergänzenden Zusammenspiel der Phrasenbestandteile Rechnung trägt, wird diese Aufteilung in der vorliegenden Arbeit übernommen.

Die oben angesprochene Kongruenz zwischen Artikelwort und Substantiv gilt für sämtliche grammatischen Merkmale der Nominalphrase, nämlich Kasus, Numerus, Genus und Person (Duden 2016: 816).⁴¹ Daraus ergibt sich die Redeweise von Nominalphrasen, die in einem bestimmten Kasus „stehen“, wie z. B. im Satz *Er erinnert sich des kleinen Mannes*: „[D]ie ganze Phrase ‚steht‘, wie wir sagen, geregelt durch den Mechanismus der Kongruenz, ‚im Genitiv“ (IDS-Grammatik 1997: 1291). Aufgrund dieser Tatsache wird auch vereinzelt die These von der sogenannten „Gruppenflexion“ vertreten, wonach keinem Bestandteil eine dominante Rolle zukommt, sondern Artikel, Substantiv und, bei Vorhandensein, Adjektiv die Flexionsmarkierung der Nominalgruppe gemeinsam erbringen (Eisenberg 2020b: 165). Diese These lässt sich aber anhand von Beispielen (**an Golde* vs. *an reinem Golde*), bei denen eine Kasusmarkierung ohne Kopf nicht möglich ist, widerlegen (im Detail Eisenberg 2020b: 169). Vielmehr ist die oben dargestellte Funktionsteilung zu unterstreichen, wonach der Kopf bei der Kasusmarkierung eine dominante Rolle spielt: „Im Prinzip leistet der Kopf die Kasusdifferenzierung allein, das Kernsubstantiv ist weitgehend

⁴¹ Wie bereits oben erwähnt, ist die Kategorisierung nach Person nur dann von Belang, wenn Pronomen als Kerne von Nominalphrasen gelten. In diesem Fall kommen neben der standardmäßigen 3. Person auch die 1. und 2. Person vor.

entlastet“ (Eisenberg 2020b: 169). Das soll aber nicht heißen, dass die Kasusmarkierung vom Artikel ausgeht – Ausgangspunkt der Kasuskongruenz ist der nominale Kern der Nominalphrase, der den Kasus von außen zugewiesen bekommt:

[Das Substantiv] ist also lexikalischer Träger der morphologischen Realisierung dieser syntaktischen Funktion. Gleichzeitig muß das Kasusmerkmal an die zugehörigen Adjektive und Determinative in der Phrase weitergegeben werden. Erst wenn Kasuskongruenz (und darüber hinaus Numeruskongruenz und Genusidentität⁴²) hergestellt ist, ist die Einheitlichkeit der Phrase als Träger der jeweiligen syntaktischen Funktion garantiert. [...] Der Kasus von Adjektiv und Determinativ ist also funktional verschieden vom Kasus des Nomens. Nur der Kasus des Nomens weist auf die syntaktische Funktion „nach außen“ hin, während Determinativ und Adjektiv die Phrase „nach innen“ hin stabilisieren. Allerdings wirkt in vielen Fällen gerade das Determinativ (z. B. *des Menschen* versus *dem Menschen/den Menschen*) oder das Adjektiv (z. B. *kleiner Kinder* versus *kleine Kinder*) – auf indirektem Wege – differenzierend, was die syntaktische Funktion der Phrase angeht. (IDS-Grammatik 1997: 1292)

Hier zeigt sich abermals das komplexe Zusammenspiel zwischen Kopf und Kern der Nominalphrase: Die Kasuzuweisung erfolgt von außen an den Kern der Phrase, der diesen (wie auch die anderen grammatischen Merkmale) wiederum an die weiteren Bestandteile der Phrase weiterreicht, an denen dann – aufgrund der oftmals fehlenden Kasusmarkierung am Substantiv – der Kasus (wie auch andere grammatische Merkmale) erst sichtbar wird, v. a. am Kopf der Nominalphrase. Generell ist die Kasusmarkierung des Kopfes ausschlaggebend für das Verhalten der übrigen flektierenden Einheiten der Nominalphrase (Eisenberg 2020b: 168 f.).

Attributive Adjektive in Nominalphrasen

Nachdem das Zusammenspiel zwischen Kopf und Kern einer einfachen Nominalphrase inklusive der dominanten Rolle des Kopfs bzw. des Artikels dargestellt wurde, wird im Folgenden auf den Fall eingegangen, in dem eine Nominalphrase um ein attributives Adjektiv erweitert ist. Auch in solchen komplexeren Nominalphrasen behalten Kopf und Kern ihre Funktion (Eisenberg 2020b: 168). Dass attributive Adjektive mit den restlichen Einheiten der Nominalphrase kongruieren, wurde bereits festgehalten, ebenso wie die verschiedenen Flexionsmuster (s. Abschnitt 0). Was an dieser Stelle noch genauer herausgestrichen werden muss, ist, welches Element in der Nominalphrase welchen Einfluss auf die Flexion des Adjektivs hat. In diesem Zusammenhang sind einerseits die grammatischen Kategorien *Genus*, *Kasus* und *Numerus* relevant und andererseits die Wahl des Flexionsmusters (stark/schwach/gemischt). Bezüglich der grammatischen Kategorien gilt: Attributive Adjektive werden vom Kern der Nominalphrase im Genus regiert und kongruieren mit diesem in Kasus und

⁴² Zur Definition der syntagmatischen Relation der „Identität“ s. Eisenberg 2020b, 38.

Numerus (IDS-Grammatik 1997: 1991). Der Kopf der Nominalphrase bestimmt dagegen die Wahl des Flexionsmusters nach weiter oben bereits festgehaltenen Kriterien. Wenn kein Kopf vorhanden ist, bekommt das Adjektiv die Endungen der starken Flexion (Eisenberg 2020b: 262), deren Formen weitgehend denen des bestimmten Artikels entsprechen (IDS-Grammatik 1997: 47), worin sich die Wichtigkeit des Vorhandenseins eines syntaktischen Kopfes für die Nominalphrase zeigt. In diesem Fall markiert das Adjektiv und nicht der Artikel die linke Phrasengrenze und eröffnet – in Anlehnung an die Terminologie des Satzes, wo von der Verbalklammer die Rede ist – die Nominalklammer, die zwischen Kopf und Kern der Nominalgruppe angesetzt wird (Eisenberg 2020b: 422).

Topologie der Nominalphrase

Der Begriff der Nominalklammer ist allerdings mehr eine Metapher, denn auch wenn es „verschiedene Klammereffekte“ gebe, habe die Nominalklammer keinen ähnlichen Status wie die Verbalklammer (Eisenberg 2020b: 424), weshalb der Begriff großteils auch vermieden wird,⁴³ der Duden (2016) verwendet ihn gar nicht, die IDS-Grammatik (1997: 2062) lehnt ihn ab und spricht, ausgehend von einem zentralen Kernsubstantiv, von einem NP-Vorfeld und einem NP-Nachfeld, Engel (2009: 289) ähnlich von einem Nomen in Mittelstellung und einem an diesem orientierten linken und rechten Feld. Bei allen erwähnten Quellen ist der Kern zentral und Ausgangspunkt der Betrachtung. Von diesem ausgehend kann die Topologie von Nominalphrasen beschrieben werden, die – wie am Eingang dieses Abschnitts erwähnt – hoch komplex sein können, da zahlreiche Erweiterungsmöglichkeiten bestehen. Bei eben diesen Erweiterungen handelt es sich – mit Ausnahme der Artikelwörter in Kopffunktion, die „in vielen Fällen notwendig sind und den Kern nicht modifizieren“ (Eisenberg 2020b: 259) – um Attribute. Die möglichen Erweiterungen des Kerns sind nachfolgend angeführt:

[Das Kernnomen] steht zumeist zentral, zwischen den Positionen für Modifikatoren. Die linke Phrasengrenze bildet in der Regel ein Ausdruck mit determinierender Funktion, also ein Determinativ (*das/ein/mein/dieses ... Haus*) oder ein vorangestellter (sächsischer) Genitiv (*Maiers/Vaters ... Haus*); davor kann allenfalls eine Gradpartikel stehen, deren Bezugskonstituente die ganze Phrase ist (*sogar meine Großmutter*). Eigennamen, pluralistische Gattungsnamen oder Stoffnamen können als Kopf auch ohne Determinativ eine Nominalphrase bilden.

Die rechte Phrasengrenze bildet die letzte Konstituente des letzten postnominalen Attributs (bei Vorhandensein eines Relativsatzes ist es dessen finites Verb). Die Position zwischen Determinativ und Nomen kann durch adjektivische oder partizipiale Attribute (*schönes, blühendes, gepflegtes ... Beet*) besetzt werden. Vor einem Kopfnomen kann ein (in der Regel unflektiertes) Er-

⁴³ Bspw. werden die zuvor behandelten attributiven Adjektive nicht eingeklammert, sondern es ergebe sich eine „Kongruenzlinie“, die Artikel, Adjektiv und Substantiv erfasst (Eisenberg 2020b: 422).

weiterungsnomen stehen (*Hans Maier, Doktor Maier, Lehrer Maier, Fachbereichsplaner Bär*), flektierte (kongruierende) Erweiterungsnomina finden sich in Fällen wie *Herrn Krauses Karriere*.

Die postnominale Position ist durch Attribute verschiedener Art, etwa eine Nominalphrase im Genitiv (*das Haus meiner Tante*), ein Adverb (*das Haus dort*), eine Präpositionalphrase (*das Haus auf dem Hügel*), eine Apposition (*das Haus, sein einziger Ärger*) oder eine Adjektivphrase (*Politiker, trickreich und ausgekocht*) als Zusatz, ein Erweiterungsnomen (*der Freistaat Bayern, der Kaiser Franz*), einen Relativsatz (*das Haus, das er verkauft*) zu belegen. (IDS-Grammatik 1997: 75)

Die aufgezählten Erweiterungen insbesondere im Nachfeld treten nicht beliebig, sondern in einer bestimmten Reihenfolge zum Kern, s. nachfolgend eine um mehrere Attribute erweiterte Nominalphrase in prototypischer Reihenfolge (Eisenberg 2020b: 421):

ein neues Buch dieses Autors mit vielen Bildern, das uns erstaunt

Die Abfolge der Attribute folgt einer „Schwerehierarchie“ (Eisenberg 2020b: 421):

Sowohl von der Länge als auch von der Struktur her sind die Artikelwörter prototypisch leichter als die adjektivischen Attribute, diese leichter als die Genitiv- und Präpositionalattribute und am schwersten sind die Attributsätze. (Eisenberg 2020b, 421)

Für die vorliegende Arbeit ist die Topologie jedoch nur im Hinblick auf die Kategorie *Kasus* von Interesse. Die Kongruenz zwischen Artikel, Adjektiv und Substantiv wurde bereits behandelt, ebenso, dass Artikel und Substantiv ihre Kopf- bzw. Kernfunktion behalten. Nachfolgend wird auf jene angeführten Attribute eingegangen, bei denen die Kasusflexion eine Rolle spielt (so bleiben bspw. die Adverb-Attribute ausgespart).

Genitivattribute

Während der Genitiv seine Bedeutung als Objektkasus zunehmend verliert, ist er als Attribut nach wie vor hochfrequent (Eisenberg 2020b: 271; s. a. Abschnitt 7.2). Wie der Name „Genitivattribut“ schon sagt, stehen diese immer im Genitiv – sie kongruieren hinsichtlich Kasus also nicht, wie etwa das adjektivische Attribut, mit dem Bezugsnomen. Genitivattribute werden vom zugehörigen Substantiv regiert und sind diesem prototypisch nachgestellt (Eisenberg 2020b: 271). Ein vorangestelltes Genitivattribut wird im Fachjargon „sächsischer Genitiv“ (u. a. IDS-Grammatik 1997: 2068; Engel 2009: 292) genannt und nimmt dieselbe Stellung wie ein Artikelwort ein, wodurch sich diese gegenseitig ausschließen (Duden 2016: 839) – das vorangestellte Genitivattribut übernimmt in diesem Fall die Kopffunktion (Eisenberg 2020b: 275). Pränominale Genitivattribute kommen v. a. bei geographischen Namen (*Amerikas Entdeckung*), bei Personennamen (*Helmuts Katze*) sowie bei personenbezeichnenden

Substantiven (*meines Vaters Pferde*) vor (IDS-Grammatik 1997: 2068). Während etwa die IDS-Grammatik (1997: 2068) und Eisenberg (2020b: 275) den sächsischen Genitiv noch als poetische bzw. historische, stilistisch gehobene Variante anführen, formuliert Engel (2009: 253) die recht strikte Vorgabe, dass der sächsische Genitiv nur dann zulässig sei, wenn er eine bekannte Person oder Institution bezeichnet (*Wilfrieds Kur, Kanzlers Sorgen*).

Ein Genitivattribut bezieht sich immer auf das nächststehende Substantiv, es ist diesem adjazent, weshalb über die Abhängigkeitsbeziehungen zumeist kaum Unklarheiten bestehen und zumindest theoretisch eine unbegrenzte Einbettungstiefe möglich ist (Eisenberg 2020b: 271 f.). Begrenzt wird die Anzahl der Genitivattribute nur durch die Verständlichkeit.

Genitivattribute können nach ihrem Inhalt in verschiedene Typen unterschieden werden, wobei die Einteilungen in den einzelnen Grammatiken je nach Detailgrad geringfügig voneinander abweichen. Die folgende Darstellung orientiert sich an Engel (2009: 294 f.):

- Genitivus possessivus (einschließlich Genitivus partitivus)
- Genitivus subiectivus
- Genitivus obiectivus
- Genitivus explicativus

Der Genitivus possessivus stellt allgemein ein Besitzverhältnis dar (*das Haus des Mannes*). Der Genitivus subiectivus lässt sich auf das Subjekt eines (theoretisch) zugrunde liegenden Satzes zurückführen (*die Entscheidung Albert Einsteins* → *Albert Einstein hat etwas entschieden*), wie sich analog dazu auch der Genitivus obiectivus auf ein Akkusativobjekt eines zugrunde liegenden Satzes zurückführen lässt (*die Verhaftung Helmut Elsners* → *man hat Helmut Elsner verhaftet*). Der Genitivus explicativus erklärt den allgemeinen (allein stehend wenig aussagekräftigen) Begriff des regierenden Substantivs näher (*die Möglichkeit des Einspruchs*).

Maximal können zwei Genitivattribute auf ein Kernsubstantiv bezogen sein, und zwar durch die Kombination eines vorangestellten und eines nachgestellten Genitivattributes. In diesem Fall ist der vorangestellte (sächsische) Genitiv immer ein Genitivus subiectivus (Eisenberg 2006: 253 f.).

Präpositionalattribute

Ebenso wie die Genitivattribute sind Präpositionalattribute bezüglich Kasus nicht vom Bezugsnomen abhängig, sondern von der regierenden Präposition, die als Kopf der Präpositionalphrase fungiert (Eisenberg 2020b: 199). Das gilt generell für Präpositionalphrasen, nicht nur für die in Attributfunktion (s. Abschnitt 7.3.2). Jede Präpositionalgruppe kann als Attribut verwendet werden. In attributiver Verwendung ist die Präpositionalphrase „ein Gliedteil innerhalb einer Nominalphrase“ (Duden 2016: 852), die Präposition setzt einen substantivischen Ausdruck in Beziehung zum regierenden Kernsubstantiv (Eisenberg 2020b: 286). Im Gegensatz zu den Genitivattributen ist die Anzahl der Präpositionalattribute, die sich auf das Kernsubstantiv beziehen können, theoretisch unbegrenzt, da sie nicht an die Stellung unmittelbar neben dem

Kernsubstantiv gebunden sind und andere Attribute quasi überbrücken können (Eisenberg 2020b: 286). Präpositionalattribute lassen sich prinzipiell mit allen anderen Attributen kombinieren und stehen grundsätzlich rechts von den Genitivattributen, allerdings können viele Präpositionalattribute auch ins Vorfeld des Satzes verschoben sein (*Sie hatte keine Lust mehr auf Süßigkeiten. → Auf Süßigkeiten hatte sie keine Lust mehr.*) (Engel 2009: 297). Aufeinander folgende Präpositionalattribute müssen sich nicht zwangsläufig auf dasselbe Kernsubstantiv beziehen, ebenso kann Subordination vorliegen, weshalb Konstruktionen dieser Art syntaktisch mehrdeutig sind (Eisenberg 2020b: 287). Semantisch mehrdeutig sind sie dann, wenn auch der Kontext keine eindeutige Interpretation liefert.

Apposition und Relativsatzattribut

Obwohl Apposition und Relativsatz im Grunde verschiedene Dinge sind (Appositionen sind Substantivgruppen⁴⁴ und Relativsätze sind Sätze), werden sie an dieser Stelle gemeinsam behandelt. Dies deshalb, weil sie strukturell ähnlich sind, und auch, weil Apposition und Relativsatz hinsichtlich der Stelle im äußerst rechten Feld der Nominalphrase miteinander konkurrieren (Engel 2009: 301). Was genau unter einer Apposition zu verstehen ist und was nicht, darüber besteht keine Einigkeit (Eisenberg 2020b: 279). Zumeist wird die Apposition anhand der Nähe der beteiligten Nominele in zwei Typen unterschieden, und zwar in die „enge Apposition“ und in die „lockere Apposition“ (Eisenberg 2020b: 280). Weil sich lockere und enge Apposition in wichtigen Merkmalen unterscheiden, behandelt bspw. Engel (2009: 301) die enge Apposition als eigene Kategorie von Attributen unter den Bezeichnungen „Nomen invariants“ bzw. „Nomen varians“. Die zuvor erwähnten strukturellen Ähnlichkeiten zwischen Relativsatz und Apposition treffen nur auf die lockere Apposition zu, die gemeinhin als prototypische Erscheinungsform der Apposition gilt (IDS-Grammatik 1997: 2042). Auch die IDS-Grammatik (1997: 2043) grenzt die enge Apposition von der lockeren ab und nennt erstere „Erweiterungsnomen“.

Die **lockere Apposition** ist „ein Nachtrag, der von den übrigen Bestandteilen des übergeordneten Satzgliedes oder Gliedteiles stimmlich abgesetzt ist; entsprechend wird sie in geschriebener Sprache durch Komma abgetrennt“ (Duden 2016: 990). Neben dem obligatorischen Komma dient als Erkennungsmerkmal das im Gegensatz zum Relativsatz fehlende Einleitewort. Die lockere Apposition ist von der Parenthese zu unterscheiden: Obwohl sie teilweise dasselbe leisten, sind Parenthesen syntaktisch eigenständige Sätze oder satzwertige Fügungen, während Appositionen Phrasen sind, die in die Satzstruktur integriert sind (Duden 2016: 1035 f.) und zusammen mit anderen Einheiten eine Konstituente bilden, die insgesamt Satzgliedfunktion hat (Eisenberg 2020b: 279). Bezüglich der Kategorie *Kasus*, auf der der Fokus vorliegender Darstellung liegt, gilt: Die lockere Apposition ist hinsichtlich Kasus mit dem Bezugsubstantiv kongruent oder steht im Nominativ (Duden 2016: 991). Laut Duden (2016:

⁴⁴ Anzumerken ist an dieser Stelle, dass Appositionen zwar typischerweise Nominalphrasen sind, aber nicht auf diese Kategorien beschränkt sind (Bußmann 2008: 52). Somit ist die Unterscheidung zwischen Apposition und Relativsatz anhand des Vorhandenseins eines Verbs zwar oftmals zielführend, bleibt aber oberflächlich.

991) gilt hierbei die Kasuskongruenz als Normalfall, während das mögliche Auftreten des Nominativs an bestimmte Restriktionen gebunden ist. Wenn die Apposition ein Adjektiv, aber kein Artikelwort enthält, sind Kasuskongruenz und Nominativ gleichberechtigt (*Die Feuerwehr informiert Dieter Peller, Technischen Direktor des Instituts.* / *Die Feuerwehr informiert Dieter Peller, Technischer Direktor des Instituts.*); wenn aber dem Substantiv gar kein flektiertes Wort vorangeht, ist nur der Nominativ üblich (*der Bericht Dieter Pellers, Direktor des Instituts*), dasselbe gilt für artikellose Eigennamen (*Das Referat der Direktorin, Andrea Seegmüller, zeigte die Neuerungen auf.*) (Duden 2016: 991). Über die genannten Regularitäten hinaus bestehen Tendenzen, fälschlicherweise den Dativ oder den Genitiv als Normalkasus zu wählen (Duden 2016: 991): Der standardsprachlich nicht korrekte Dativ tritt bevorzugt bei Präpositionen (**Umstritten ist der Preis für Brot, dem Grundnahrungsmittel.*), bei Akkusativobjekten (**Sorgfältige Anmerkungen erschließen den inhaltsreichen Band, einem wichtigen Beitrag über Thoma und seine Zeit.*) und bei possessiven Attributen auf (**Die Verhaftung des Generals, einem berühmten Verbrecher*); der standardsprachlich nicht korrekte Genitiv steht manchmal bei Bezug auf ein possessives Attribut mit *von* (**Der Unfall von Toni Kalderer, eines erfahrenen Skiläufers*). Die Apposition muss dem Bezugssubstantiv nicht unmittelbar folgen, sondern kann auch von diesem getrennt stehen, insbesondere im Nachfeld (Duden 2016: 991).

Die **enge Apposition** kann sowohl voran- als auch nachgestellt sein (Bußmann 2008: 52). Systematisch lässt sie sich in zwei Prototypen einteilen, und zwar in solche, die einen Eigennamen enthalten, und solche, die eine Maßangabe enthalten (Eisenberg 2020b: 280). Der Duden (2016: 989) behandelt diese zwei Prototypen separat unter den Bezeichnungen „appositiver Nebenkern“ sowie „partitive Apposition“. Bei der Apposition mit Eigennamen (*Helmut das Finanzgenie*) fällt es vielfach schwer, eines der beiden Substantive als Kern auszumachen – keiner der beiden Ausdrücke regiert den anderen, sie sind über Kasusidentität miteinander verbunden, was als Anzeichen für einen besonderen Fall von Koordination gesehen werden kann, der außerdem eine Nähe zum Gleichsetzungsnominativ in Kopulasätzen aufweist (Eisenberg 2020b: 282). Ähnlich liegen die Verhältnisse bei der Apposition mit Maßangabe (*ein Liter Bier / von einem Liter bayrischem Bier*). Eine Maßangabe besteht strukturell aus mindestens einem Numerales⁴⁵, das eine Anzahl festlegt, und einem Substantiv, das die Maßeinheit festlegt (Eisenberg 2020b: 282 f.). Das grammatische Verhältnis von Maßangabe zu Artangabe ist umstritten, einige Grammatiken sehen die Maßangabe (*Liter*) von der Artangabe (*Bier*) abhängig, andere umgekehrt. Auch beim Kasus bestehen Unsicherheiten, welche Kombinationen als grammatisch und welche als ungrammatisch gelten. Zweifelsfrei grammatisch sind jene Konstruktionen, in denen Maßangabe und Artangabe im Kasus übereinstimmen (*Eine Flasche guter Wein kostet zwei Euro.*), zweifelhaft jene, wo das nicht der Fall ist (? *Wegen einer Flasche gu-*

⁴⁵ Der Begriff *Numerale* bezeichnet in der vorliegenden Arbeit keine eigene Wortart, sondern fasst an dieser Stelle zum Zwecke vereinfachter Darstellung nach semantischem Kriterium Wörter verschiedener Wortarten zusammen, die „Zahlen, Quantitäten und in Zahlen quantifizierbare Größen- und Mengenangaben“ (Bußmann 2008: 486) bezeichnen.

ter/guten Wein geht er meilenweit. / ? Wir sitzen zusammen bei einer Flasche guter/guten Wein. / ? Helga trinkt eine Flasche guter/guten Wein.) (Eisenberg 2020b: 284 f.). Der Duden (2016: 994 f.) formuliert detaillierte Regeln mit vielen Beispielen, lässt aber in einigen Fällen auch mehrere Varianten zu. Eisenberg (2020b: 285) stellt zusammenfassend fest, dass bei der Kasuszuweisung zu Artangaben große Unsicherheiten bestehen, da die grammatische Abhängigkeit der Artangabe – die historisch auf den Genitivus partitivus zurückgehe – verlorengegangen ist, aber gegenwärtig noch nicht zu erkennen sei, welche der möglichen Alternativen (Nominativ, Kasusidentität, Akkusativ, Präpositionalattribut) sich durchsetzen wird.

Das **Relativsatzattribut** ist als Ganzes Attribut der Nominalphrase und hat prototypisch das Relativpronomen bzw. -adverb im Vorfeld, an seinem Ende steht das finite Verb, wodurch es die typische Form von Nebensätzen aufweist (Duden 2016: 1045). Die Relativpronomen bzw. -adverbien wurden bereits weiter oben (s. Abschnitt 7.1.3) besprochen, ebenso die doppelte Funktion des Relativpronomens, die sich grammatisch darin manifestiert, dass das Relativpronomen hinsichtlich Kasus gemäß seiner syntaktischen Funktion vom Verb des Relativsatzes regiert wird, wohingegen es hinsichtlich Genus und Numerus vom Kernsubstantiv abhängt (Eisenberg 2020b: 293). Relativpronomen müssen aber nicht zwangsläufig vom zentralen Verb des Relativsatzes regiert werden, sondern können auch in eine Präpositional- oder Konjunktionalphrase eingebettet sein – in diesen Fällen steht das Relativpronomen nicht in Erstposition, sondern nach dem Kopf der Phrase, vom dem es hinsichtlich Kasus regiert wird (*der Fluss, in dem viele Fische leben, ...*) (Duden 2016: 1044 f.). Semantisch grenzen sich Relativ(neben)sätze von den übrigen Nebensätzen dadurch ab, dass sie sich auf ein Element im übergeordneten Satz beziehen (Duden 2016: 1040).

7.2 Funktionen von Kasus

Im vorhergehenden Abschnitt wurde darauf abgezielt, die Formseite der Kategorie *Kasus* weitgehend isoliert von den mit dieser verbundenen Funktionen darzustellen. In diesem Abschnitt geht es um die Funktionsseite der Kasusmarkierungen bzw. um Form-Funktions-Beziehungen.

Die Hauptaufgabe der Kasus besteht darin, innerhalb eines Satzes Beziehungen zu verdeutlichen (Duden 2016: 817), indem sie die syntaktische Funktion eines Nominals anzeigen (Eisenberg 2020a: 167). Dies ist insbesondere dann wichtig, wenn in einem Satz mehrere Satzglieder vorkommen. Präziser ausgedrückt sind die Kasusmorpheme als „die Oberflächenmerkmale des Satzes zu erfassen, die den prädikativen Bereich organisieren, d. h. die die über das Verb vorgenommene Regelung, in welcher Weise die Nomina damit verbunden sind, organisieren, so dass die Satzbedeutung konstituiert werden kann“ (Eroms 2000: 174). Eisenberg (2020b: 167) formuliert für das Unterscheiden zweier Nominals durch den Kasus zwei Bedingungen, und zwar eine syntagmatische (wenn in einem Satz zwei Nominals vorkommen und diese verschiedene syntaktische Funktionen haben) und eine paradigmatische (wenn in einem Satz an einer Stelle ein Nominal steht, an der auch ein anderes stehen könnte). Ist

eine dieser beiden Bedingungen gegeben, müssen die betroffenen Nominele durch Kasus unterschieden sein.⁴⁶

Während die Hauptaufgabe der Kasus, die syntaktischen Funktionen von Nominalen anzuzeigen, unstrittig ist, besteht keine Einigkeit in der darüber hinausreichenden Frage, ob die einzelnen Kasus selbst Träger spezieller Bedeutungen sind. Immerhin erfolgt die Kennzeichnung von Kasus durch Morpheme, also Zeichen, und Morpheme als Bedeutungsträger erlauben auch in diesem Fall die Suche nach Bedeutungen (Eroms 2000: 174). Ausgehend von der Verbvalenz und von semantischen Rollen (s. Kapitel 6) ist es naheliegend, bestimmten Kasus auch bestimmte Bedeutungen zuzuweisen, z. B. dem Nominativ jene, etwas zu benennen, oder dem Dativ jene, belebte Wesen zu kennzeichnen. Aber auch wenn dies in den meisten Fällen zutreffen mag, kommt es bei einer solchen Vorgehensweise leicht zu einer Überinterpretation und infolgedessen zu einer „gewaltsamen Einebnung vieler Gebrauchsweisen“ (Eroms 2000: 175), denn bspw. lassen sich Genitivobjekte oder akkusativische Angaben auf diese Weise nur schlecht vereinen, wie etwa im Satz *Den ganzen Tag gedachte er der unangenehmen Geschichte* (Eroms 2000: 175). Eine Entweder-oder-Sichtweise ist aber auch gar nicht nötig. Die Funktion der Kasus liegt ja v. a. darin, verschiedene Verbergänzungen formal unterscheidbar zu machen, und wenn die semantischen Funktionen dieser Verbergänzungen bei vielen Verben Ähnlichkeiten aufweisen, dann „sprechen schon die einfachsten Ökonomiegesichtspunkte dafür, eine bestimmte semantische Funktion wo möglich durch denselben Kasus zu kodieren“ (Eisenberg 2020b: 75). Tatsächlich gäbe es keinen vernünftigen Grund, etwa ein Agens mit willkürlich wechselnden Kasus zu kodieren. Von daher ist ein gewisses Naheverhältnis zwischen Nominativ und Agens gar nicht zu bestreiten, aber es wäre falsch zu behaupten, dass jedes Agens als Nominativ erscheinen muss und andererseits jeder Nominativ ein Agens ist (beides ist nicht der Fall). Kurz zusammengefasst gilt: „[Die] Funktionsverteilung der Kasus ist nur in einer strukturalistischen Betrachtungsweise zu bestimmen: Es sind Grundverteilungen, die im Einzelfall nicht festzulegen sind“ (Eroms 2000: 177).

Bei der Darstellung der Kasusflexion im vorhergehenden Abschnitt wurde deutlich, dass häufig Synkretismen auftreten. Nachteilige Auswirkungen auf die Kommunikation stellen sich dennoch nicht ein, die deutsche Sprache hat nicht den Ruf, auffallend ambig zu sein, Kassusynkretismen wirken sich im Sprachgebrauch also nicht negativ aus. Dies hat zwei Gründe: Zunächst ist nochmals auf das weiter oben bereits erwähnte Faktum hinzuweisen, wonach die bei einzelnen Wortarten auftretenden Synkretismen nur dann von Belang sind, wenn sie auch in der Nominalphrase nicht aufgelöst werden (bspw. wirkt sich Formgleichheit des Artikelpronomens *dieses* im Genitiv, Dativ, Akkusativ Singular des Neutrums bei adsubstantivischem Gebrauch

⁴⁶ An dieser Stelle ist anzumerken, dass – ohne die Wichtigkeit der Kasusmarkierung zu schmälern – das Anzeigen der syntaktischen Funktion von Nominalen nicht durch die Kasus alleine geleistet wird, sondern von diesen im Verbund mit Stellungsregularitäten sowie – in der gesprochenen Sprache – der Intonation (Eroms 2000: 174). Und letztlich spielt auch das Weltwissen des Rezipienten eine wichtige Rolle, wenn es um das korrekte Interpretieren einer Äußerung geht, wie z. B. im Satz *Das Auto fährt die Frau*.

ebenso wenig auf die gesamte Nominalphrase aus wie die schwache Adjektivdeklinations). V. a. aber treten zweitens jene Synkretismen, die ganze Nominalphrasen betreffen, nicht willkürlich auf, sondern bestehen größtenteils nur zwischen bestimmten Kasus, und zwar zwischen Nominativ und Akkusativ einerseits und (im Singular des Femininum) Dativ und Genitiv andererseits. Im Zuge dessen wurde oben auch die „Blockbildung“ von Nominativ/Akkusativ und Dativ/Genitiv herausgestrichen. Dass dies kein Zufall ist, soll nachfolgend dargestellt werden.

Die soeben erwähnte Blockbildung ist vor dem Hintergrund der Funktionen der Kasus zu sehen: „Die hervorstechenden Gemeinsamkeiten zwischen Nom/Akk und Dat/Gen hängen zusammen mit der Funktion, die diese Kasus haben“ (Eisenberg 2020a: 182). Der Nominativ ist der unmarkierte(ste) Kasus, der traditionell auch als „casus rectus“ oder „Nullkasus“ bezeichnet wird, weil er im Allgemeinen ein „Nullmorphem“ aufweist, d. h. nicht speziell markiert ist (Bußmann 2008: 480). Der Nominativ ist der typische Subjektkasus, und es erscheint vor dem Hintergrund der verschiedenen Stelligkeit von Verben nur logisch, die erste und bei einstelligen Verben einzige Ergänzung möglichst unaufwendig zu kodieren, auch weil eine Differenzierung zu anderen Ergänzungen nicht notwendig ist. Strukturell am zweitwichtigsten ist der Akkusativ, der das direkte Objekt markiert und in besonderer Weise auf den Nominativ bezogen ist, was z. B. im *werden*-Passiv sichtbar wird (Eisenberg 2020a: 182). Generell können Nominativ und Akkusativ als die primären Kasus des Deutschen bezeichnet werden, erst danach kommen Dativ und Genitiv ins Spiel. Der Dativ ist als Kasus des indirekten Objekts zwar ebenso ein wichtiger Objektkasus, allerdings dem Akkusativ nachgeordnet, da seine semantische Funktion spezieller ist (er bezeichnet prototypisch einen Rezipienten)⁴⁷ (Eisenberg 2020a: 182). Die Hauptdomäne des Genitivs ist jene des Attributs, er hat also grundsätzlich eine andere Funktion, als sie Nominativ, Akkusativ und Dativ haben. Von daher ist es auch kein Zufall, dass v. a. der Genitiv unter den Kasus am konsequentesten markiert ist, denn als typischer Attributkasus kennzeichnet der Genitiv „sehr oft Phrasen, die Teil umfangreicher und daher nicht immer gut überblickbarer Konstruktionen“ (Duden 2016: 977) sind. Der Duden (2016: 977) postuliert deswegen sogar eine „Sichtbarkeitsregel“ für den Genitiv, wonach eine Genitivphrase mindestens eine Wortform mit der Endung „-s“, „-es“ oder „-er“ aufweise.

An dieser Darstellung wird sowohl qualitativ als auch quantitativ eine klare Hierarchie unter den Kasus sichtbar: Im Normalfall selegiert ein Verb für die erste Stelle zuerst den Nominativ, für die zweite zuerst den Akkusativ und für die dritte den Dativ (Eisenberg 2020b: 73), woraus sich die sogenannte Kasushierarchie ableiten lässt (Eisenberg 2020b: 71 f.):

Nominativ > Akkusativ > Dativ > Genitiv

⁴⁷ Aus diesem Grund sind auch, wie bereits weiter oben festgestellt, *etwas* und *nichts* nicht als Dativobjekt verwendbar.

Die Kasushierarchie ist die Grundlage für die Formulierung der Markiertheitsverhältnisse von Kasusformen und Funktionen: Je spezieller die Funktion eines Kasus ist, desto aufwändiger ist er kodiert bzw. markiert.

Am kurzen Überblick über die einzelnen Funktionen der Kasus sowie an der Kasushierarchie lassen sich gut die oben mehrmals konstatierten Synkretismen zwischen einzelnen Kasus erklären: Wenn die Kasushierarchie mit den oben häufig vorgefundenen Synkretismen in Beziehung gesetzt wird, fällt auf, dass diese zumeist „benachbarte Paradigmazellen“ (Duden 2016: 146) betreffen. Jedoch treten die Synkretismen nicht willkürlich zwischen in der Hierarchie benachbarten Kasus auf, denn die Grenze zwischen Akkusativ und Dativ wird i. d. R. nicht überschritten, weshalb weiter oben auch von einer Blockbildung die Rede war. Zu klären ist an dieser Stelle die Frage, warum gerade Nominativ und Akkusativ als jene Kasus, die ja gemäß der Kasushierarchie am häufigsten miteinander kombiniert werden, Synkretismen aufweisen und formal nicht deutlicher voneinander abgegrenzt werden. Eisenberg (2020b: 167 f.) sieht wenig Grund zur Formunterscheidung von Nominativ und Akkusativ, da sie im Verbzweitsatz durch das finite Verb getrennt sind und im unmarkierten Fall das Subjekt an erster Stelle steht. In den Fällen, wo tatsächlich Verständnisprobleme auftreten könnten, ist die formale Unterscheidung von Nominativ und Akkusativ gegeben, nämlich im Singular des Maskulinums, da das Maskulinum das unmarkierte Genus für Personen- und Tierbezeichnungen ist – auf diese Weise können die Ergänzungen des transitiven Verbs weiterhin auseinandergehalten werden (*weil ein Arzt einen Pfleger schickt* vs. *weil ein Pfleger einen Arzt schickt*) (Eisenberg 2020b: 167). Die gute Trennung zwischen Dativ und Akkusativ hingegen ist neben syntagmatischen Gesichtspunkten (immerhin stehen die beiden Kasus v. a. bei dreistelligen Verben häufig nebeneinander) auch deshalb wichtig, weil viele der häufig verwendeten Präpositionen sowohl den Dativ als auch den Akkusativ regieren (Eisenberg 2020b: 168). Daher ist die Unterscheidung dieser Kasus essentiell für das Verständnis.

Die Blockbildung von Nominativ und Akkusativ auf der einen und Dativ und Genitiv auf der anderen Seite gibt Anlass zu weiteren Ausführungen. Sie ist so grundlegend, dass Eisenberg (2020a: 182) Nominativ und Akkusativ als unmarkierte Kasus bezeichnet und den markierten Kasus Dativ und Genitiv gegenüberstellt und im Zuge dessen für Erstere die Bezeichnung „direkte Kasus“ wählt und für Letztere die Bezeichnung „oblique Kasus“.⁴⁸ Der Grund für diese Einteilung liege in der Ikonizität der Kasusformen: Die obliquen Kasus seien gegenüber den direkten entweder durch schwerere Suffixe kodiert oder formal weiter differenziert oder beides (Eisenberg 2020a: 182 f.). Somit kann bezüglich der Kategorie *Kasus* festgehalten werden, dass zwar formal nur teilweise der einzelne Kasus markiert wird, dafür aber konsequent die Zugehörigkeit entweder zur Gruppe der direkten oder zur Gruppe der obliquen

⁴⁸ Dies in Abweichung zu traditionell üblichen Einteilungen, in denen der Nominativ als „casus rectus“ den restlichen drei „obliquen“ Kasus gegenübersteht. Wenn in der vorliegenden Arbeit nicht auf die Blockbildung zwischen den direkten und obliquen Kasus Bezug genommen und die traditionelle Einteilung verwendet wird, ist von den „drei obliquen“ Kasus die Rede.

Kasusformen angezeigt wird (Eisenberg 2020a: 183). In dieser Feststellung liegt auch explanatives Potential bei auftretenden Normabweichungen in der Kasusselektion:

Genitiv und Dativ sind die beiden Kasus, die noch am ehesten formal markiert sind. Der Sprecher zieht aus eben diesem Grunde den Dativ bzw. den Genitiv dem Akkusativ als Austauschkasus vor: Er weiß, daß nach einem genitiv- bzw. dativregierenden Verb eine morphologisch relativ stark markierte, im adverbialen Kontext aber niedrigfrequente Kasusform gesetzt werden muß, hat diese aber nicht präsent und wählt spontan eine andere, ebenfalls markierte: den Dativ bzw. den Genitiv. (Dürscheid 1999: 35)

Da die vier Kasus des Deutschen, wie weiter oben bereits deutlich herausgestellt wurde, trotz zweifelsohne bestehender Korrelationen zwischen Kasus und Satzgliedfunktionen syntaktisch polyfunktional, d. h. „nicht identifizierbar mit jeweils einer syntaktischen Funktion, etwa der des Subjektes [...] für den Nominativ oder der des Attributes für den Genitiv“ (IDS-Grammatik 1997: 1291) sind, werden nachfolgend die Funktionen, die jeder Kasus einnehmen kann, der Reihe nach dargestellt. Die folgende Tabelle ist übernommen aus Dürscheid (1999: 24 f.).

Nominativ	Subjekt Prädikativum Apposition Vokativ Benennungs-, Existentialnominativ absoluter Nominativ
Akkusativ	Objekt Adverbial inkorporiertes Objekt absoluter Akkusativ Akkusativ des Inhalts präpositionaler Akkusativ Prädikatsakkusativ Apposition Objektsakkusativ nach Adjektiven
Dativ	Objekt freier Dativ präpositionaler Dativ Attribut Apposition Objektsdativ nach Adjektiven

Genitiv	Objekt Adverbial präpositionaler Genitiv Prädikatsgenitiv Attribut Apposition Objektsgenitiv nach Adjektiven
---------	--

Tab. 24: *Kasus und Funktionen*

Die Tabelle zeigt zwei Dinge: Erstens unterstreicht sie die oben angesprochene Polyfunktionalität, die in der Vielzahl von Funktionen sichtbar wird, die jeder einzelne Kasus einnehmen kann. Und zweitens verdichten sich die angeführten Funktionen bei genauerem Hinsehen jeweils zu einem spezifischen Profil, ohne aber von einer Gesamtbedeutung für jeden einzelnen Kasus sprechen zu können (IDS-Grammatik 1997: 1298).

Wie in der Tabelle ersichtlich, erscheint der **Nominativ** zuvorderst in der Funktion des Subjektes. Dies steht ganz im Einklang mit seiner „Nennfunktion“, in der der Nominativ unmittelbar den Gegenstand nennt (IDS-Grammatik 1997: 1297). Der Nominativ ist der „Normalkasus“, von dem sich die anderen Kasus abheben und der überall dort steht, wo nicht spezielle Regeln das Auftreten eines anderen Kasus erfordern (Duden 2016: 817). In dieser Verwendung erscheint er auch als Default-Kasus bei der Apposition, wenn diese nicht mit dem Bezugswort kongruiert (Dürscheid 1999: 25). Der Subjektfunktion nachgeordnet ist die prädikative Funktion, wobei der Nominativ hier nur mehr bei einer Reihe von (Kopula-)Verben steht (*scheinen, bleiben, sein, werden, heißen*) – da allerdings das Verb *sein* hochfrequent ist, tritt der Nominativ häufig in dieser Funktion auf (Dürscheid 1999: 25). Die weiteren in der Tabelle angeführten Funktionen sind keine Satzgliedfunktionen, sie liegen außerhalb der syntaktischen Struktur und haben keine syntaktische Funktion (Dürscheid 1999: 25). Dies gilt für den Vokativ (*Mein Freund, da hast du dir etwas geleistet!*, IDS-Grammatik 1997: 1293), für den absoluten Nominativ (*Die ganze Stadt stand in Flammen – ein schrecklicher Anblick*, Duden 2016: 824), den Benennungsnominativ (der z. B. in Wörterbucheinträgen vorkommt) und den Existentialnominativ (*Ein Donnerschlag, und alles war vorbei*, Dürscheid 1999: 26). Nicht in der Liste enthalten ist die Verwendung des Nominativs in Konjunktionalphrasen mit *als* und *wie*, die in den entsprechenden Listen im Duden (2016: 819) und in der IDS-Grammatik (1997: 1295) aufscheint. Diese Funktion wird, gemeinsam mit der Apposition, da sie von allen vier Kasus eingenommen werden kann, als „unspezifische“ Funktion bezeichnet; die betreffende Nominalphrase „erbt“ den Kasus von einer bestimmten anderen Nominalphrase, mit der sie dann im Kasus übereinstimmt (IDS-Grammatik 1997: 1296; s. Abschnitt 0).

Der **Akkusativ** tritt in erster Linie als Objektkasus in Erscheinung, sämtliche weiteren aufgelisteten Funktionen bezeichnet Dürscheid (1999: 28) als „Nebenfunktionen“. Während der Akkusativ in Objektsfunktion vom Verb regiert wird, übernimmt er in der Funktion als Prädikativ geregelt durch den Mechanismus der Kongruenz (Analoges gilt für das Prädikativum im Nominativ; für die unterschiedlichen Formen der Kasusdetermination s. Abschnitt 7.3) den Kasus vom Akkusativobjekt (Duden

2016: 827). Diese Verwendung ist laut Dürscheid (1999: 28) aber stark eingeschränkt, Dürscheid nennt nur zwei Verben, bei denen er vorkommt, nämlich *nennen* und *heißen*, der Duden (2016: 827) immerhin sieben, indem er weiters *taufen*, *finden*, *schelten*, *schimpfen* und *schmähen* anführt. Die Sonderstellung von Nominativ und Akkusativ zeigt sich auch in diesem Punkt, denn nur diese können die prädikative Funktion im Rahmen der Komplementrelation wahrnehmen, die übrigen Kasus hingegen nur im Rahmen freier Satzteile (IDS-Grammatik 1997: 1296 f.). Weiters kann der Akkusativ in adverbialer Funktion in Erscheinung treten, wie z. B. im Satz *Er schlief den ganzen Tag*.⁴⁹ Zwischen den Akkusativobjekten und den adverbialen Akkusativen bestehen (wie auch zwischen Präpositionalobjekten und Adverbialien) Abgrenzungsprobleme, da sich keine verlässlichen Kriterien finden lassen, die eine eindeutige Zuordnung gestatten (s. dazu im Einzelnen Dürscheid 1999: 31 f.). Auch das Hauptkriterium des Dudens (2016: 827), wonach der adverbiale Akkusativ nicht durch ein Personalpronomen ersetzt werden kann, wird von Dürscheid (1999: 33) mit dem folgenden Beispiel widerlegt: *Er fährt diese Strecke drei Mal im Jahr* → *Er fährt sie drei Mal im Jahr*, wobei sich hier ebenfalls die Frage stellt, ob es sich überhaupt um eine Adverbiale handelt oder eher um ein Akkusativobjekt. Angesichts dessen wirft Dürscheid (1999: 33) die Frage auf, inwieweit die dichotomische Unterscheidung zwischen Objekt und Adverbial überhaupt praktikabel ist, und plädiert für eine prototypentheoretische Herangehensweise.

Der Akkusativ kann nicht nur vom Verb regiert werden, sondern auch von einem Adjektiv. In der Funktion als „Objektsakkusativ nach Adjektiven“ tritt er bspw. im Satz *Sie war den Stress gewohnt* (Duden 2016: 819) auf. Diese Art der Verwendung kommt auch beim Dativ und Genitiv vor, s. hierzu Abschnitt 7.3.2.

Ebenfalls in der obigen Auflistung zu finden ist die Funktion als Akkusativ des Inhalts, den Dürscheid (1999: 28) auch als „Scheinobjekt“ bezeichnet, der Duden (2016: 825) nennt ihn „inneres Objekt“. Hiermit sind Akkusative gemeint, bei denen der Begriffsinhalt der akkusativischen Nominalphrase bereits im Verb enthalten ist (*einen klaren Gedanken denken*), wobei die Nominalform nicht zwingend etymologisch mit dem Verb verwandt sein muss, sondern auch semantische Verwandtschaft genügt (*einen schrecklichen Tod sterben*) (Dürscheid 1999: 29). Ebenfalls zu den Scheinobjekten zählt Dürscheid (1999: 29) die inkorporierten Objekte etwa bei *Auto fahren* und *Klavier spielen* sowie die Akkusativphrasen in Funktionsverbgefügen.

Der absolute Akkusativ (*Den Hut in der Hand, trat er höflich ins Haus*, IDS-Grammatik 1997: 1294) ähnelt dem absoluten Nominativ, nur diese beiden Kasus kommen für diese Art der Verwendung in Frage. Präpositional regiert können hingegen sämtliche Kasus bis auf den Nominativ werden. Diesbezüglich das auffälligste Faktum ist die Komplementarität von Akkusativ und Dativ bei lokalen Präpositionen

⁴⁹ In adverbialer Funktion kommt auch der Genitiv vor, nicht jedoch der Dativ. Im Rahmen dieser Verwendung verhalten sich Akkusativ und Genitiv komplementär: Der Akkusativ drückt i. d. R. ein Maß (Strecke, Frist, Gewicht, Temperatur, Geldbetrag) aus, während der Genitiv fast nur noch in festen Wortverbindungen auftritt – als Modaladverbiale (*Ich reiste erster Klasse*), Temporaladverbiale (*Eines Tages wirst du das bereuen*) oder Kommentaradverbiale (*Unseres Erachtens ist das keine gute Idee*) (Duden 2016: 828/833).

(IDS-Grammatik 1997: 1298), was sich etwa im Beispielsatz *Der Ballon fliegt über die/der Stadt* (Duden 2016: 817) zeigt.

Eine in der obigen Auflistung nicht explizit aufscheinende, besondere Verwendung des Akkusativs ist jene des sogenannten AcI (accusativus cum infinitivo), der eine Nähe zur Verwendung als Akkusativobjekt aufweist. Der AcI ist eine Infinitivkonstruktion, die v. a. bei Wahrnehmungsverben (Verba Sentiendi) sowie mit Verben des Veranlassens und Zulassens (Kausativverben) auftritt (Duden 2016: 826). Beim AcI verbindet sich das Verb mit einem Akkusativnominal und einem reinen Infinitiv als Ergänzung, wie z. B. im Satz *Helga sieht ihren Sohn rauchen* (Eisenberg 2020b: 393). Die Verben, die einen AcI bilden können, sind im einfachsten Fall transitiv und die Stelle des Objekts kann entweder durch einen Akkusativ oder durch einen *dass*-Satz besetzt werden, zusätzlich haben sie jedoch die Besonderheit, die Objektstelle auch durch einen *wie*-Satz besetzen zu können (Eisenberg 2020b: 394). Der *wie*-Satz signalisiert eine Gleichzeitigkeit zwischen Wahrnehmung und dem wahrgenommenen Sachverhalt, und da der AcI paraphrastisch zum *wie*-Satz ist, dient er „zur Mitteilung unmittelbarer Wahrnehmungen der im Subjekt genannten Person“ (Eisenberg 2020b: 394).

Das Verb *lassen* kann sich nicht nur mit einem AcI verbinden, es kann auch Konstruktionen bilden, in denen das ursprüngliche Subjekt (wenn überhaupt) als Präpositionalphrase mit *von* erscheint, wie z. B. in *Die Lehrerin lässt den Text von seinem Bruder vorlesen*, weitere Konstruktionsvarianten sind *Die Lehrerin lässt seinen Bruder den Text vorlesen* oder nur *Die Lehrerin lässt den Text vorlesen* (Duden 2016: 827). Die Konstruktion mit *von* erinnert an das Passiv, allerdings fehlt das Hilfsverb. Eisenberg (2020b: 398) spricht bei bestimmten Konstruktionen mit *lassen* von „Medialkonstruktionen“, deren Besonderheit es ist, dass sie subjektlos sein können (*Darüber lässt sich reden*).

Der **Dativ** tritt wie der Akkusativ hauptsächlich in Objektfunktion in Erscheinung. Als Attribut (*dem Vater sein Haus*) erscheint er nur umgangssprachlich, und das auch nur dann, wenn er einen belebten Referenten kodiert (Dürscheid 1999: 37). Dieses adnominale possessive Vorkommen des Dativs scheint nicht in jeder Auflistung auf, der Duden (2016: 820) etwa führt es nicht an, die IDS-Grammatik (1997: 1294) schon, ebenfalls mit dem Hinweis auf die umgangssprachliche Verwendung.

In seiner Funktion als Objekt kommt der Dativ nur marginal bei einstelligen Verben vor (*Mir graut*), diese Stelle wird im Normalfall mit dem Nominativ besetzt. Kommt der Dativ im Rahmen dreistelliger, ditransitiver Verben als Objekt vor, markiert er das indirekte Objekt mit festliegender semantischer Rolle (Eisenberg 2020b: 318; zu den Begriffen *direktes* und *indirektes* Objekt s. u.).

Beim Dativ stellen sich die meisten Fragen hinsichtlich seiner syntaktischen Klassifizierung (Dürscheid 1999: 37). Besonders kontrovers diskutiert wird die Abgrenzung der Dativobjekte von den sogenannten freien Dativen, hier gibt es Ähnlichkeiten zur Unterscheidungsproblematik von Akkusativobjekten und adverbialen Akkusativen. Die Dative, die Abgrenzungsprobleme verursachen, sind folgende: Dativus Ethicus, Dativus Commodi bzw. Incommodi, Dativus Judicantis und Pertinenzdativ. Auf diese wird nachfolgend kurz einzeln eingegangen.

Der Dativus Ethicus wie z. B. im Satz *Komm mir ja nicht zu spät* (Duden 2016: 832) bringt den Sprecher selbst oder den Adressaten auf einer kommunikativ-pragmatischen Ebene ins Spiel, weshalb seine Leistung Abtönungspartikeln nahekommt (Eisenberg 2020b: 316). Der Dativus Ethicus ist nicht verbregiert und wird daher von Dürscheid (1999: 40), Eisenberg (2020b: 316) und vom Duden (2016: 832) nicht als Objekt klassifiziert.

Der Dativus Judicantis ist eine Nominalphrase im Dativ, die von *zu* oder *genug* + Adjektiv oder Adverb regiert wird (IDS-Grammatik 1997: 1344), wie etwa in *Das Curry war den Touristen zu scharf* oder in *Ihm war die Musik nicht laut genug* (Duden 2016: 831). In diesen Fällen nennt der Dativ die wahrnehmende oder beurteilende Person (Duden 2016: 831). Der Duden (2016: 831) spricht zwar von einem „lockeren Verhältnis“ zum Verb, vertritt aber ein weites Konzept des Dativobjekts und zählt den Dativus Judicantis daher zu den Dativobjekten. Dürscheid (1999: 40) und Eisenberg (2020b: 317) hingegen zählen den Dativus Judicantis wie den Dativus Ethicus zu den freien Dativen.

Der Pertinenzdativ wird auch als Dativus possessivus bezeichnet, weil er eine enge semantische Beziehung zum Genitivattribut aufweist (Eisenberg 2020b: 323). Beispiel für einen Pertinenzdativ ist der Dativ in *Dem Hürdenläufer schmerzt das Knie* mit der semantisch vergleichbaren Konstruktion *Das Knie des Hürdenläufers schmerzt*, allerdings komme durch den Pertinenzdativ zusätzlich zum Ausdruck, dass die Person als Ganzes im Guten oder im Schlechten vom jeweiligen Vorgang betroffen ist (Duden 2016: 830). Die Bezeichnung als „Pertinenzdativ“ ist semantischer Natur, Pertinenz liegt laut Eisenberg (in einem engen Verständnis, das die Abgrenzung vom Dativus Commodi erleichtert) dann vor, wenn es sich um etwas Unveräußerliches handelt oder um Verwandte (Eisenberg 2020b: 322). Syntaktisch spricht v. a. der Passiv-Test dafür, den Pertinenzdativ als Objekt einzustufen, denn bei der Passivbildung ist generell von Subjekt- und Objektkonversion die Rede, und dabei könne zwar eine Ergänzung zu einer Angabe werden, etwa das Objekt zur *von*-Phrase, aber niemals eine Angabe zur Ergänzung (Eisenberg 2020b: 321). Aus diesen Gründen sieht Eisenberg (2020b: 322) alle notwendigen syntaktischen und semantischen Bedingungen für die Einordnung des Pertinenzdativs als Ergänzung als erfüllt an. Dürscheid (1999: 40) verfährt ebenso und führt als zusätzliche Gründe an, dass der Pertinenzdativ erststellenfähig und mit einem Objektpronomen erfragbar sei. Auch der Duden rechnet den Pertinenzdativ den Dativobjekten zu, weil die Konstruktion verbgesteuert sei (Duden 2016: 830).

Der Dativus Commodi wird auch als Dativ des Nutznießers bzw. Geschädigten bezeichnet (Eisenberg 2020b: 321), weil er die Person nennt, die im Guten oder im Schlechten vom Vorgang betroffen ist (zur Abgrenzung vom Pertinenzdativ s. o.). Auch hier spricht der Duden (2016: 831) von einem lockeren Verhältnis zum Verb, ordnet den Dativus Commodi aber aufgrund seiner Semantik als Ergänzung ein. Generell wird mit Dativus Commodi wie schon beim Pertinenzdativ etwas Semantisches bezeichnet (Eisenberg 2020b: 321), und da die Gebe-Semantik auch den Dativobjekten in dreistelligen Verben inhärent ist, würde ein Nicht-Einstufen des Dativus Commodi als Objekt Abgrenzungsprobleme zu den Dativobjekten verursachen (Dürscheid 1999: 40). Darüber hinaus kann der Dativus Commodi auch syntaktisch zweifelsfrei

als Objekt erwiesen werden, und zwar anhand des oben erwähnten Passivtests (Eisenberg 2020b: 321).

Von den vier Dativen, die soeben behandelt wurden, sind also zwei (der Dativus Ethicus und der Dativus Judicantis) den freien Dativen zuzurechnen und zwei (der Pertinenzdativ und der Dativus Commodi) den Ergänzungen.

In seiner Funktion als Präpositionalkasus bezeichnet der Duden (2016: 849) den Dativ als „Normalkasus“ und merkt an, man müsse sich daher nur diejenigen Präpositionen merken, die den Akkusativ oder den Genitiv verlangen. Tatsächlich regieren die am häufigsten verwendeten einfachen Präpositionen den Dativ und/oder den Akkusativ und nicht den Genitiv (Duden 2016: 619), der Genitiv ist den beiden anderen also nachgeordnet. Die Kasus verhalten sich zueinander komplementär (Dürscheid 1999: 37), insbesondere gilt das für die Selektion von Dativ oder Akkusativ bei den sogenannten Wechselprepositionen, die mit einem klaren Funktionsunterschied einhergeht, für den Helbig/Buscha (2013: 359) die einfachste Erklärung bieten, wonach der Dativ ein „nicht zielgerichtetes Geschehen“ ausdrückt und der Akkusativ ein zielgerichtetes. Da sich dies in den meisten Fällen auf lokale Bedeutungen bezieht, nehmen die Beschreibungen in anderen Grammatiken meist direkt auf diese Bezug, bspw. bezeichnet der Dativ laut Duden (2016: 620) oder Engel (2009: 392) eine statische Lage oder das Verbleiben an einem Ort (Frage: Wo?), der Akkusativ hingegen eine dynamische und direktionale Ortsveränderung, eine Bewegung oder eine Richtung (Frage: Wohin?). Sobald allerdings von der lokalen Bedeutung abgesehen wird und weitere durch Präpositionen ausgedrückte Bedeutungsverhältnisse mit einbezogen werden – der Duden (2016: 615) unterscheidet neben dem lokalen das temporale, modale, kausale und neutrale Bedeutungsverhältnis –, regieren die meisten Wechselprepositionen abermals den Dativ (Duden 2016: 622). Die besondere Stellung des Dativs unterstreicht auch Eisenberg (2020b: 200), der den Dativ bei den Präpositionen als strukturellen Kasus bezeichnet. Bei den Präpositionen liegen die Hierarchieverhältnisse also anders als bei der Verbrektion, wo nach dem Nominativ der Akkusativ der primäre Kasus ist. Insgesamt spricht einiges dafür, bei den Präpositionen den Dativ als primären Kasus anzunehmen.

Wie bereits im Abschnitt 7.1.5 erwähnt, verliert der **Genitiv** zunehmend seine Bedeutung als Objektkasus (Eisenberg 2020b: 271). In Objektfunktion treten Genitive nur noch selten auf, Dürscheid bezeichnet den Genitiv diesbezüglich gar als „eingefroren“, da er fast nur noch in festen Wendungen und in Reflexivkonstruktionen vorkommt (Dürscheid 1999: 35), d. h., er ist in der Funktion als Kasus primärer, nicht präpositionaler kodierter Komponenten nicht mehr produktiv und wird bei aktuellen Sprachwandelprozessen nicht mehr aktiviert (IDS-Grammatik 1997: 1295 f.). Der Genitiv in Objektfunktion ist aber nicht nur auf bestimmte Restklassen beschränkt, sondern es ist sogar ein Prozess zur Ersetzung des Genitivs durch den Akkusativ und v. a. durch Präpositionalphrasen im Gange (IDS-Grammatik 1997: 1296), wie etwa bei *Ich erinnere mich an sie* statt *Ich erinnere mich ihrer* (Dürscheid 1999: 36). In den Funktionen als Prädikativum und als Adverbiale ist der Genitiv, wie bereits erwähnt, nur noch in festen Wendungen üblich, mit denen „meist kognitive oder emotionale Verfaßtheiten“ (IDS-Grammatik 1997: 1296) ausgedrückt werden (z. B. *guter Laune*

sein, der Meinung sein). Die Lexikalisierung von gebräuchlichen adverbialen Genitiven wird deutlich am folgenden Beispiel, bei dem die nicht lexikalisierte Form ungrammatisch ist: *Meines Wissens kommt er heute nicht* vs. **Meiner Vermutung kommt er heute nicht* (Dürscheid 1999: 36).

Im Gegensatz zu seiner Marginalisierung als Objektkasus ist der Genitiv als Attribut nach wie vor hochfrequent. Der Genitiv ist „der adnominale Supplementkasus (Attributkasus) schlechthin“ (IDS-Grammatik 1997: 1298), in dieser Funktion kommt er außerdem standardsprachlich als einziger der vier Kasus vor (Dürscheid 1999: 34). Die verschiedenen Typen der Genitivattribute sind im Abschnitt 7.1.5 angeführt.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Genitiv der funktional spezifischste unter den vier Kasus ist (IDS-Grammatik 1997: 1298). Es besteht zunehmend die Tendenz, „die Funktionsaufteilung zwischen den Kasus im Sinne einer Abgrenzung zwischen verbal-sententialem und adnominalem Bereich zu stabilisieren“ (IDS-Grammatik 1997: 1298). Denn während der Stellenwert des Genitivs in Objektfunktion immer weiter abnimmt, ist bei den Präpositionen teilweise ein gegenläufiger Prozess zu beobachten, indem die Präsenz des Genitivs im außerverbalen Bereich durch das Aufkommen neuer genitivregierender Präpositionen wie *infolge* oder *zulasten* bzw. durch die Ausdehnung der Genitivrektion auf Präpositionen wie *entsprechend*, *entgegen*, *nahe*, *gemäß* zusätzlich gestützt wird (IDS-Grammatik 1997: 1298; Dürscheid 1999: 35). Jedoch ist an dieser Stelle auch darauf hinzuweisen, dass gleichzeitig der Genitiv teilweise durch den Dativ verdrängt wird, etwa bei *wegen* oder *trotz*, was sich gut mit der Kasushierarchie begründen lässt. Für beide gegenläufige Prozesse gilt, dass sie innerhalb der Gruppe der obliquen Kasus stattfinden.

Am Ende dieses Abschnitts sollen noch die Begriffe **direktes** und **indirektes** Objekt thematisiert werden. Betroffen von dieser Art der Einteilung von Objekten sind v. a. der Akkusativ, der das prototypische direkte Objekt markiert, und der Dativ, der das prototypische indirekte Objekt markiert (Eisenberg 2020b: 49). Während über die prototypischen Ausformungen Einigkeit herrscht, ist umstritten, wie weitreichend der Geltungsbereich der Klassifikation ist, was nicht zuletzt daran liegt, dass unterschiedlich klassifiziert wird. Der Duden (2016: 829) vermeidet die Begriffe gänzlich mit dem Hinweis, dass diese Termini uneinheitlich gebraucht werden.

Besonders das direkte Objekt ist von der Form her sehr variabel, es erscheint keineswegs nur als Nominalphrase im Akkusativ, sondern kann auch von *zu*-Infinitiven, indirekten Fragesätzen, konjunktionalen Nebensätzen oder sogar Verbzweitsätzen besetzt sein (Eisenberg 2020b: 49). Umgekehrt fungiert nicht jeder Akkusativ als direktes Objekt: So ist etwa der Akkusativ im Satz *Karl wiegt einen Zentner* (im Vergleich zum Akkusativ im Satz *Karl trägt einen Zentner*) kein direktes Objekt, sondern eine Maßergänzung (Eisenberg 2020b: 64). Denn kennzeichnend für eine Einordnung als direktes Objekt ist, dass es im Passiv zum Subjekt wird (Bußmann 2008: 137), und dies ist im vorherigen Beispielsatz nicht der Fall.

Im Vergleich zum direkten Objekt ist das indirekte Objekt spezieller: Es kann nur erscheinen, wenn es auch ein direktes Objekt gibt, es ist bezüglich seines Auftretens also von diesem abhängig. Für die Dativobjekte von einstelligen und zweistelligen Verben heißt das folglich, dass hier nicht von einem indirekten Objekt gesprochen werden kann, in diesen Fällen „kennzeichnet er [= der Dativ] schlicht das Objekt [und]

die Bezeichnung ‚indirektes Objekt‘ [macht] keinen Sinn“ (Dürscheid 1999: 38).⁵⁰ Der Dativ wird nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass er als Dritter in der Kasus-hierarchie von den höheren und insbesondere dem Akkusativ abhängig ist, als indirektes Objekt bezeichnet (Eisenberg 2020b: 320).

Grundsätzlich liegt den Bezeichnungen *direktes* und *indirektes* Objekt die Annahme einer hierarchischen Anordnung der Objekte in Bezug auf ihre Nähe zum regierenden Verb zugrunde, in der das direkte Objekt das verbnächste und das indirekte Objekt Ersterem als verbferneres nachgeordnet ist (IDS-Grammatik 1997: 1326). Die größere Nähe zum Verb zeigt sich u. a. darin, dass das Akkusativobjekt Bezugsgröße von Reflexivierungen sein kann und im Passiv zum Subjekt wird, während das Dativobjekt nur begrenzt Bezugsgröße von Reflexivierungen sein kann, v. a. aber ist dem Dativobjekt im *werden*-Passiv keine Anhebung zum Subjekt möglich, diese Möglichkeit besteht nur beim nicht voll grammatikalisierten *bekommen*-Passiv (IDS-Grammatik 1997: 1328).

Auch beim indirekten Objekt ist bezüglich der Form zu beachten, dass es nicht an den Dativ gebunden ist – bei Verben, die zwei Akkusative regieren wie etwa *kosten* im Satz *Es kostete ihn große Anstrengung*, entspricht das erste Akkusativobjekt dem indirekten Objekt (IDS-Grammatik 1997: 1085).^{51, 52} Am Beispiel von direktem und indirektem Objekt zeigt sich einmal mehr, dass eine Eindeutigkeit im Verhältnis von Form und Funktion weder in der einen noch in der anderen Richtung gegeben ist (Eisenberg 2020b: 44).

Oben wurde bereits angesprochenen, dass die Begriffe *direktes* und *indirektes* Objekt unterschiedlich klassifiziert werden. Die Herangehensweise kann semantisch, topologisch oder syntaktisch sein. Zu Widersprüchen kommt es nicht nur zwischen den unterschiedlichen Ansätzen, sondern auch innerhalb des gewählten Rahmens, „da eine Konstituente immer nur einen Teil der reklamierten DO- bzw. IO-Eigenschaften trägt“ (Dürscheid 1999: 48). Im Folgenden werden die Herangehensweisen und Probleme, auf die Dürscheid (1999: 42 f.) ausführlicher eingeht, kurz nachgezeichnet: Semantisch betrachtet wird mit dem indirekten Objekt jemand oder etwas genannt, dem sich eine Handlung oder Tätigkeit eher mittelbar zuwendet, während das direkte Objekt für die Entität steht, auf die die Handlung direkt gerichtet ist. In dieser Sichtweise besteht eine relativ feste Korrelation zwischen dem direkten Objekt und dem Akku-

⁵⁰ Anders aber z. B. Eisenberg (2020b, 84), der auch die Dativobjekte von intransitiven Verben zu den indirekten Objekten zählt.

⁵¹ Dies gilt jedoch nicht, wenn der zweite Akkusativ ein Kongruenzkasus ist wie bei *nennen* oder *schimpfen*.

⁵² Bezüglich des Satzbauplans mit zwei Akkusativobjekten ist anzumerken, dass dieser als markiert gilt und historische Ursachen hat (Dürscheid 1999: 20). Diese Konstruktion betrifft nur wenige Verben und ist nicht stabil, es besteht die Tendenz, sie in den üblichen Satzbauplan mit Dativobjekt und Akkusativobjekt überzuführen (Duden 2016: 943). Die Nähe des Akkusativs zum Dativ in derartigen Konstruktionen zeigt sich auch daran, dass das personale Akkusativkomplement im Passiv teilweise im Dativ erscheint und auch das *bekommen*-Passiv verwendet wird (IDS-Grammatik 1997: 1085), z. B. in *Ihm wurde das Tanzen gelehrt* bzw. *Er bekommt das Tanzen gelehrt*.

sativ bzw. zwischen dem indirekten Objekt und dem Dativ, da der Akkusativ als Kasus des direkt Betroffenen gilt und der Dativ als Kasus des nur mittelbar Betroffenen. Probleme entstehen bereits bei zweiwertigen Verben wie etwa *gehören*, weil diese kein Akkusativobjekt regieren und der Betroffenheitsgrad daher gar nicht differenziert werden kann. Versuche, das mit dem Dativobjekt Ausgedrückte dennoch nur als mittelbar betroffen auszuweisen, fallen wenig überzeugend aus. Eine semantische Definition für direktes und indirektes Objekt ist also nur bei dreiwertigen Verben und auch hier nur bei jenen möglich, die den Akkusativ und den Dativ regieren (weder in Akkusativ-Genitiv-Konstruktionen noch in Akkusativ-Präpositionalphrase-Konstruktionen kann ein mittelbar bzw. unmittelbar Betroffener ausgemacht werden). Eine Definition, die nur auf eine Teilklasse der dreiwertigen Verben angewandt werden kann, ist insgesamt unbefriedigend.

Eine andere mögliche Herangehensweise ist, direktes und indirektes Objekt anhand der Stellungseigenschaften in der linearen Abfolge des Nebensatzes zu bestimmen. In dieser Sichtweise wäre das direkte Objekt jenes, das näher beim Verb steht als das indirekte. Diese Definition hätte aber zur Folge, dass abhängig vom Konstruktionstyp des Satzes nicht nur Akkusativobjekte, sondern auch Präpositionalphrasen, Dativ-, Genitiv- oder sogar Nominativphrasen als direktes Objekt ausgewiesen würden. Die Probleme, die damit einhergehen, liegen auf der Hand: Abgesehen von der enormen Heterogenität führt diese Art der Einteilung nicht nur zu schwer nachvollziehbaren Ergebnissen, bei denen das Akkusativobjekt als indirektes Objekt und das Dativobjekt als direktes Objekt ausgewiesen wird (etwa in *jemanden einer Gefahr aussetzen*), sondern auch zu offensichtlich falschen Resultaten, wenn etwa Konstituenten, die gar keine Objekte sind, als direkte Objekte ausgewiesen werden wie Subjekte in Ergativkonstruktionen (*dass mir ein Fehler unterlaufen ist*) oder freie Dative. Unberücksichtigt bleiben schließlich auch die Probleme, die bei Pronominalisierung entstehen, denn die pronominale Abfolge der Satzglieder im Mittelfeld verhält sich invers zur unmarkierten Abfolge, woraus sich ergibt, dass eine Konstituente abhängig von ihrer Realisierung als Substantivgruppe oder Pronomen anders klassifiziert würde. Summa summarum ist anhand des topologischen Kriteriums keine systematische Klassifizierung möglich.

Aussichtsreicher ist eine syntaktische Klassifikation, die u. a. auf das unterschiedliche Verhalten der Objekte bei Topikalisierung, Nominalisierung, Inkorporierung und Passivierung abstellt. Hierbei lässt sich nachweisen, dass jeweils eines der Komplemente im Satz eine engere syntaktische Verbindung mit dem Verb eingeht als das andere. Dies ist etwa im folgenden Beispiel der Fall: *Einen Scheck gegeben hat Paul einem Freund* vs. *? Einem Freund gegeben hat Paul einen Scheck*. Hier zeigt sich, dass im letzteren Fall eine Konstituente zusammen mit dem infiniten Verb topikalisiert wurde, die mit diesem nicht auf derselben hierarchischen Stufe steht. Diese Konstituente wird daher als indirektes Objekt ausgewiesen. Eine andere Möglichkeit zur Unterscheidung ist der Passivtest. Wie bereits oben festgehalten, ist nur das direkte Objekt im Passiv subjektivierbar. Dieser Test scheitert allerdings am *bekommen*-Passiv, und auch eine Generalisierung, wonach alle nominalen direkten Objekte das *werden*-Passiv und alle indirekten Objekte das *bekommen*-Passiv bilden können, ist nicht

haltbar, dies gilt nämlich prinzipiell nur für Akkusativ- und Dativobjekte. Die syntaktische Herangehensweise scheitert letztlich daran, dass es keine einzelne Eigenschaft gibt, die ausreicht, um eine Konstituente als direktes bzw. indirektes Objekt auszuweisen.

Abschließend lässt sich bezüglich der Unterscheidung zwischen direktem und indirektem Objekt festhalten, dass „ein Unterschied zwischen DO und IO zwar intuitiv, aber nicht definitiv leicht zu fassen ist“ (Dürscheid 1999: 48).

7.3 Kasusdetermination

In den vorhergehenden Abschnitten wurde immer wieder darauf hingewiesen, dass die Kasus einer Nominalgruppe „von außen“ zugewiesen werden. Dieser Abschnitt beschäftigt sich mit den Mechanismen der Kasuszuweisung. Der Duden (2016: 818) unterscheidet drei Arten der Kasuszuweisung: Rektion, Kongruenz und semantische Kasuszuweisung. Auf diese wird in den folgenden Abschnitten der Reihe nach eingegangen.

7.3.1 Verbale Kasuszuweisung

In diesem Abschnitt stehen die verbregierten Kasuskomplemente im Vordergrund, die in Anlehnung an Dürscheid (1999) vereinfacht auch „verbale Kasus“ genannt werden. In vorhergehenden Abschnitten wurde bereits auf die Valenz von Verben sowie auf die Kasushierarchie Bezug genommen, an dieser Stelle sollen die Faktoren offengelegt werden, die dazu führen, dass ein Verb seine nominalen Ergänzungen in bestimmten Kasus regiert. Es geht also um das Zusammenwirken von Verbvalenz, Kasushierarchie und semantischen Rollen.

Im einfachsten Fall wird einem Verb ein sogenanntes „Valenzmuster“ (Eisenberg 2020b: 62 f.) zugeordnet, das neben der Stelligkeit die Kasusform und die unmarkierte Reihenfolge der geforderten Ergänzungen beschreibt, wie z. B. „Nom|Akk“ für ein Verb, das zwei Ergänzungen fordert, und zwar eine im Nominativ und eine im Akkusativ. Jedoch können sich die Akkusativergänzungen je nach Verb unterschiedlich verhalten, bspw. bei den Verben *tragen* und *wiegen*, denn während die Akkusativergänzung bei *tragen* ein direktes Objekt ist und Passivbildung möglich ist, ist das bei der Akkusativergänzung von *wiegen* nicht der Fall, hierbei handelt es sich um eine Maßergänzung (Eisenberg 2020b: 64). Dieser Unterschied wird in der sogenannten „Komplementstruktur“ abgebildet, die zusätzlich zum Valenzmuster (das bei beiden Beispielverben identisch ist) Auskunft über die syntaktische Funktion gibt, die die Stellen einnehmen, bei *tragen* bspw. „Subjekt“ und „direktes Objekt“ und bei *wiegen* „Subjekt“ und „Maßergänzung“ (Eisenberg 2020b: 64). Bereits hier wird ersichtlich, dass Verben, je genauer sie betrachtet werden, weiter differenziert werden können und müssen. Wenn außerdem miteinbezogen wird, dass Verben nicht nur Nominale in den vier Kasus regieren können, sondern als Ergänzungsklassen auch u. a. Präpositionalgruppen, *zu*-Infinitive oder Nebensätze vorkommen, von denen wiederum manche

Verben immer nur bestimmte Klassen zulassen und andere ausschließen (z. B. lässt das Verb *befürchten* *dass*-Sätze zu, aber keine *ob*-Sätze, *fragen* verhält sich diesbezüglich umgekehrt), dann wird schnell klar, dass die deutschen Verben nicht in wenige Klassen subkategorisiert werden können, sondern es im Gegenteil nur wenige Verben geben dürfte, die hinsichtlich ihrer Valenz völlig identisch sind (Eisenberg 2020b: 63 f.). Daher ist es nötig, die Valenzeigenschaften jedes einzelnen Verbs zu ermitteln und gesondert darzustellen. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich v. a. auf die kasusmarkierten Ergänzungsklassen, also die Nominalphrasen in einem der vier Kasus sowie die Präpositionalgruppen.

Um die Valenzeigenschaften eines Verbs vollständig zu beschreiben, reicht die Komplementstruktur allerdings auch nicht aus, da Verben nicht einfach nur bestimmte Formen und Funktionen fordern, sondern diesen auch bestimmte semantische Rollen zuweisen. Schon Tesnière (1980: 100 f.) erwähnte diesen semantischen Aspekt, indem er feststellte, dass bei den prototypischen dreistelligen Verben die erste Ergänzung die ist, die eine Tätigkeit ausführt, die zweite die, der eine Tätigkeit/Handlung widerfährt, und die dritte Ergänzung die, zu deren Nutzen bzw. Schaden etwas geschieht. Die Komplementstruktur muss also um die zugewiesenen semantischen Rollen erweitert werden. Die integrierte Beschreibung von Form, Funktion und semantischer Rolle eines Verbs wird als dessen „Argumentstruktur“ bezeichnet (Eisenberg 2020b: 78). Wie an den folgenden einstelligen Beispielverben ersichtlich, werden anhand der Argumentstruktur weitere Unterschiede zwischen Verben deutlich (Eisenberg 2020b: 85):

	Subjekt		Subjekt		Subjekt
<i>arbeiten</i>	Nominativ	<i>erschrecken</i>	Nominativ	<i>entstehen</i>	Nominativ
	Agens		Rezipient		Patiens

Bisher wurde nur dargestellt, wie die Valenz eines Verbs mittels Argumentstruktur vollständig beschrieben werden kann, aber nicht, wie die Kasuszuweisung zustande kommt. Dies wird im Folgenden thematisiert. Behandelt werden an dieser Stelle nur die verbregierten Kasuskomplemente, auf die weiteren kasusrelevanten Ergänzungsklassen sowie Angaben wird an späterer Stelle separat eingegangen (s. weiter unten in diesem Abschnitt sowie Abschnitt 7.3.4). Auch beziehen sich die folgenden Ausführungen vorerst nur auf Konstruktionen im Aktiv, auf Kasus-Rollen-Verschiebungen, die etwa durch Passivierung entstehen, wird im Anschluss eingegangen.

Da sowohl die semantischen Rollen als auch die Form der Komplemente vom Verb vergeben werden, ist zu erwarten, dass die Zuordnung nicht willkürlich erfolgt, sondern systematisch. Gleichzeitig wurde bereits anhand der bisherigen Ausführungen deutlich, dass es eine 1:1-Zuordnung zwischen Kasus und semantischer Rolle nicht gibt und geben kann. Die Kasus-Rollen-Zuordnung ist vielmehr das Ergebnis eines „multifaktoriellen Prozesses“ (Dürscheid 1999: 192). Aussagen über diesen Prozess lassen sich am leichtesten ausgehend von prototypischen Fällen gewinnen, wofür einmal mehr der Prototyp des dreistelligen, ditransitiven Verbs herangezogen wird. Dieses vergibt Komplemente im Nominativ, Dativ und Akkusativ, die die Funktionen

des Subjekts, des indirekten Objekts und des direkten Objekts einnehmen und die semantischen Rollen Agens, Rezipient und Patiens tragen. Die Argumentstruktur eines entsprechenden Verbs lässt sich wie folgt darstellen (Eisenberg 2020b: 85):

	Subjekt	indirektes Objekt	direktes Objekt
<i>schenken</i>	Nominativ	Dativ	Akkusativ
	Agens	Rezipient	Patiens

Auf allen Ebenen ist die Verteilung gemäß der Hierarchie gewahrt. Die Kasushierarchie wurde bereits dargestellt. Aber auch die syntaktischen Funktionen und die semantischen Rollen folgen einer Hierarchie. Jene der syntaktischen Funktionen kann wie folgt dargestellt werden (Eisenberg 2020b: 72):

Subjekt > dir. Objekt > indir. Objekt > Genitivobjekt, Präpositionalobjekt

Auf die Hierarchie der semantischen Rollen wurde bereits im Zuge der Darstellung derselben hingewiesen (s. Abschnitt 6.3). Sie wird wie folgt angesetzt (Dürscheid 1999: 226):

Agens > Patiens > Rezipient > Benefikativ > Instrument > Lokativ > Temporal

Die Anzahl und Benennung der Rollen stimmt nicht ganz mit jener überein, die in dieser Arbeit verwendet wird, das ist jedoch an dieser Stelle nicht relevant. Es geht vielmehr darum zu zeigen, dass an der Kasus-Rollen-Zuordnung drei Hierarchien beteiligt sind, die im prototypischen Fall parallel verlaufen: Der ranghöchste Kasus Nominativ markiert die ranghöchste syntaktische Funktion Subjekt und trägt die ranghöchste semantische Rolle Agens usw. An der Darstellung wird außerdem deutlich, dass die hierarchischen Verhältnisse bezüglich der ersten drei, basalen semantischen Rollen Agens, Patiens und Rezipient unstrittig sind. Die folgende Darstellung konzentriert sich zuvorderst auf die Zuordnungsregularitäten zwischen diesen drei Rollen und den Kasus. Die Hierarchie der syntaktischen Funktionen muss dabei nicht miteinbezogen werden, der „Umweg“ über diese ist für eine generelle Darstellung nicht nötig (Dürscheid 1999: 226). Allgemein gilt für die Zuordnung von semantischen Rollen zu Kasus die starke Präferenz, die ranghöchste semantische Rolle wo möglich durch den ranghöchsten Kasus zu kodieren (Dürscheid 1999: 222). Während aber in einem Satz ein Kasus mehrfach vorkommen kann, ist dies für die semantischen Rollen ausgeschlossen, für diese gilt das sogenannte „Singularitätsprinzip“: Alle Kasusrollen kommen in einem Satz nur einmal vor (nur bei Koordination ist die Mehrfachbesetzung einer Rolle möglich) (Eroms 2000: 179).

Wie an den prototypischen Verhältnissen bei den ditransitiven (sowie transitiven) Verben gut gezeigt werden kann, gelten für die Kasusselektion folgende Grundregeln (Eisenberg 2020b: 83):

- Das prototypische Agens wählt den Nominativ (Subjekt), das prototypische Patiens den Akkusativ (direktes Objekt). Ist ein weiteres semantisches Argument vorhanden, wählt dieses den Dativ (indirektes Objekt).
- Je weniger prototypisch ein Patiens ist, desto eher wählt es den Dativ. Je weniger prototypisch ein Agens ist, desto eher wählt auch das Agens den Dativ. Ist ein weiteres Argument vorhanden, wählt dieses den Nominativ.

Der prototypische Fall des dreistelligen, **ditransitiven** Verbs wurde soeben dargestellt, auch der Prototyp des zweistelligen, **transitiven** Verbs wurde bereits mehrmals erwähnt. Diese beiden verhalten sich in jeder Hinsicht unauffällig, die Verteilung von Kasus, syntaktischen Funktionen und semantischen Rollen befindet sich im Einklang mit den geltenden Hierarchien, weshalb ebendiese oft für das Explizieren der hierarchischen Verhältnisse herangezogen werden. Der Duden (2016: 930) bezeichnet diese beiden als „Grundmuster“ und stellt fest, dass Verben, die diesen nicht folgen, einen erhöhten Lernaufwand erfordern. Auf diese speziellen Konstruktionen wird nachfolgend gesondert eingegangen. Zuvor werden noch die intransitiven sowie die ergativen Verben behandelt.

Als Prototyp für die **intransitiven** Verben gilt *helfen*, das ein Dativobjekt regiert (Eisenberg 2020b: 84). Hier hat das Subjekt mehr Agensmerkmale als das Dativobjekt, ist also „agenshafter“ (Duden 2016: 406), das Dativobjekt trägt die semantische Rolle des Rezipienten (Eisenberg 2020b: 84).⁵³ Die Zuordnung von Dativ und Rezipient ist generell als sehr fest zu bezeichnen, was gut zu den Markiertheitsverhältnissen passt: Je weiter rechts eine Kategorie steht, desto größere semantische Homogenität weist sie auf (Dürscheid 1999: 228). Daraus ergibt sich umgekehrt, dass der Nominativ bzw. das Subjekt semantisch höchst inhomogen ist. Dies liegt daran, dass einstellige Verben i. d. R. ein Subjekt regieren, das als einzige Ergänzung folglich jede semantische Rolle tragen können muss (Eisenberg 2020b: 84; s. hierzu auch die oben angeführten einstelligen Beispielverben *arbeiten*, *erschrecken* und *entstehen*). Die dennoch hohe Affinität zwischen Nominativ und Agens zeigt sich an der Einschränkung, dass in nominativlosen Konstruktionen das Auftreten der Agensrolle ausgeschlossen ist (**Mir arbeitet*) (Dürscheid 1999: 222). Diese Restriktion lässt sich gut mit der oben bereits erwähnten Präferenz, wonach für die ranghöchste semantische Rolle der ranghöchste Kasus vorgesehen ist, begründen. Typisch für einstellige nominativlose Konstruktionen ist die Rezipientenrolle, die zumeist im Dativ steht (*Ihm graust/ekelt/schaudert*), seltener im Akkusativ (*Ihn friert/hungert*) (Eisenberg 2020b: 84).

Die **ergativen** Verben (auch: rezessive Verben) sind Verben, die neben einer transitiven Lesart auch über eine intransitive verfügen, wie etwa in *Die Sonne schmilzt das Eis* vs. *Das Eis schmilzt* (Bußmann 2008: 587). Das Besondere an ergativen Verben ist, dass das Subjekt Eigenschaften des direkten Objekts transitiver Verben hat – es ist auf eine transitive Basiskonstruktion rückführbar, in der das direkte Objekt im

⁵³ Zu beachten ist hierbei, dass auch der Duden (2016, 406) dem Dativobjekt die Rezipientenrolle (bzw. eine Rolle aus dessen Hierarchie-Gruppe 2) zuschreibt, Dürscheid (1999: 218) jedoch von einer Patiensrolle ausgeht.

Akkusativ steht und die Patiensrolle trägt (Dürscheid 1999: 205). In ergativen Konstruktionen kommt es also zu einer Verschiebung des Patiens vom Akkusativ in den Nominativ. Wenn zusätzlich ein Rezipient vorkommt wie bei *zerreißen*, bleibt dieser im Dativ – was dessen semantische Homogenität zusätzlich stützt. Ergative Verben zeichnen sich dadurch aus, dass das Geschehen vom Patiens ausgeht, der Sachverhalt wird patientszentriert präsentiert (Dürscheid 1999: 209). Ihr Gegenstück sind die kausativen Verben, die den Vorgang des Verursachens beschreiben wie etwa *tränken* (Bußmann 2008: 330). Zwischen den ergativen und kausativen Verben gibt es produktive Übergangsmechanismen: Kausativierung wird etwa durch morphologische Veränderung des Verbstamms erreicht wie bei *liegen/legen* oder *ertrinken/ertränken*, als syntaktischer Indikator für Dekausativierung (und damit Ergativierung) dient das Reflexivpronomen *sich* (Dürscheid 1999: 204). Durch das Reflexivpronomen wird eine Agenslesart des Subjekts verhindert, die sonst nahegelegt würde und ungrammatisch wäre, vgl. dazu **Die Sprache verändert* vs. *Die Sprache verändert sich* (Dürscheid 1999: 204). Bei ergativen Verben können in manchen Fällen Unklarheiten bezüglich der semantischen Rolle der Nominalphrase im Dativ auftreten. Bei Verben wie *zerreißen* oder *zerbrechen*, die i. d. R. etwas Unangenehmes ausdrücken, dürfte die Annahme eines Rezipienten unstrittig sein, etwa in den Beispielen *Die Hose ist mir zerrissen* oder *Das Glas ist mir zerbrochen*. Jedoch könnte der Dativ bei *gelingen* auch als Agens interpretiert werden, wie etwa in *Mir ist ein tolles Gericht gelungen*; die Dativphrase markiert hier einen Handelnden. Gerade in diesem Punkt aber liegt eine Besonderheit der Ergativkonstruktionen: Mit ihnen wird zum Ausdruck gebracht, dass der Referent der Dativphrase das Geschehen quasi „unabsichtlich“ hervorgerufen hat, wohingegen die transitivische Basiskonstruktion diesbezüglich ambig ist (Dürscheid 1999: 206). So kann etwa in den Satz *Ich habe das Glas unabsichtlich/absichtlich zerbrochen* eine Adverbiale eingefügt werden, die entweder Intentionalität oder aber auch Nicht-Intentionalität anzeigt, während das in der Ergativkonstruktion nicht möglich ist: *Mir ist das Glas unabsichtlich/*absichtlich zerbrochen* (Dürscheid 1999: 206). Dies gilt zumindest in eingeschränktem Ausmaß auch für den obigen Beispielsatz mit *gelingen*: Ein tolles Gericht kann tatsächlich aus Versehen bzw. Zufall *gelingen*, die Akzeptabilität eines Satzes wie ? *Mir ist absichtlich ein tolles Gericht gelungen* ist aber zumindest zweifelhaft. Dennoch muss an dieser Stelle eine pauschale Antwort offen bleiben, ob für den in der Dativphrase kodierten Referenten die Agens- oder die Rezipientenrolle angemessener ist, dies hängt einerseits von der Verbbedeutung selbst und andererseits vom zugrunde gelegten Rollenkonzept ab. Bei derartigen Zweifelsfällen erweist sich die oben bereits erwähnte prototypische Herangehensweise als vorteilhaft. Dürscheid (1999: 207) geht so vor und wertet die Dativphrase beim Verb *zerbrechen* als Agens, da sie nur die Implikation des intentionalen Handelns nicht aufweise; von den weiter oben erwähnten semantischen Basisrollen ist jedenfalls „Kontrolleur“ nicht gegeben.

Dürscheid (1999: 210 f.) unterscheidet die folgenden neun Typen von Kasuskonstruktionen, die sie in „ternäre“, „binäre“ und „singuläre“ unterteilt:

- Ternär: Nominativ-Dativ-Akkusativ, Nominativ-Akkusativ-Akkusativ, Nominativ-Akkusativ-Genitiv
- Binär: Nominativ-Akkusativ, Nominativ-Dativ, Nominativ-Genitiv
- Singulär: Nominativ, Akkusativ, Dativ

Einige davon wurden bereits behandelt, insbesondere die Prototypen Nominativ-Dativ-Akkusativ (ditransitive Verben) sowie Nominativ-Akkusativ (transitive Verben). Nachfolgend wird daher nur mehr auf diejenigen eingegangen, die bisher unberücksichtigt geblieben sind.

Von den ternären Konstruktionen betrifft dies die Konstruktion **Nominativ-Akkusativ-Genitiv**, bspw. in *Er klagt ihn des Mordes an*. Da Verben mit einem solchen Satzbauplan keine Transaktion oder Veränderung beschreiben, ist es bei diesen im Unterschied zum prototypischen dreistelligen Verb nicht möglich, eine Unterscheidung anhand des Maßes an Betroffenheit zu treffen (Dürscheid 1999: 215). Weil die meisten davon dem rechtlichen Bereich angehören, wird der Genitiv auch als „Genitivus Criminis“ bezeichnet (Eisenberg 2020b: 324). Auffällig bei diesen Konstruktionen ist, dass der Akkusativ häufig Personen kodiert, während der Genitiv für Unbelebtes steht (Dürscheid 1999: 216). Der Akkusativ verhält sich in diesem Konstruktionstyp also konträr zu jenem des ditransitiven Verbs, wo er für den Gegenstand der Handlung steht.

Der Konstruktionstyp **Nominativ-Akkusativ-Akkusativ** wurde bereits im Zuge der Abgrenzung von direktem und indirektem Objekt besprochen (s. Abschnitt 7.2), an dieser Stelle ist nur zu ergänzen, dass der Akkusativ, der das direkte Objekt markiert, die Patiensrolle trägt und der Akkusativ, der als indirektes Objekt fungiert, die Rolle des Rezipienten einnimmt (Dürscheid 1999: 214).

Konstruktionen der Art **Nominativ-Dativ** wurden bereits im Zuge der Darstellungen der intransitiven Verben sowie der ergativen Konstruktionen behandelt. Bezüglich der **Nominativ-Genitiv-Konstruktionen** wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Genitiv als Objektkasus im Verschwinden begriffen ist. An dieser Stelle soll nur ergänzt werden, dass die Rollensemantik des Genitivs nur über die Verbsemantik erschlossen werden kann, im weitesten Sinne unterliegt dieser Konstruktionstyp der Zuordnung Nominativ-Agens und Genitiv-Patiens (Dürscheid 1999: 220). Für die singulären Konstruktionen wurde bereits weiter oben im Zuge der Behandlung der intransitiven Verben festgestellt, dass der Nominativ alle basalen semantischen Rollen (Agens, Rezipient, Patiens) tragen kann und für die in diesem Konstruktionstyp selten auftretenden anderen Kasus die Rezipientenrolle typisch ist.

Nachdem bisher nur die Kasus-Rollen-Zuordnung im Aktiv beschrieben wurde, soll nun darauf eingegangen werden, wie sich **Passivierung** auf ebendiese auswirkt. Grundsätzlich werden Passivsätze als von entsprechenden Aktivsätzen abgeleitet verstanden und beschrieben. Bei einem Wechsel vom Aktiv ins Passiv kann sich die Zahl der realisierten semantischen Rollen ändern, in jedem Fall ändert sich die Verteilung der semantischen Rollen auf die syntaktischen Positionen des Satzes (Dürscheid 1999: 201).

Auch bei der Beschreibung der Kasus-Rollen-Verschiebungen durch Passivierung empfiehlt es sich, vom prototypischen Fall auszugehen: einem Satz mit transitivem

Verb im Aktiv. Bei diesem kodiert der Nominativ das Subjekt und trägt die Agensrolle, während das Akkusativobjekt das direkte Objekt markiert und die Patiensrolle innehat. Beim Übergang vom Aktiv ins Passiv wird das direkte Objekt des Aktivsatzes zum Subjekt des Passivsatzes, und das Subjekt des Aktivsatzes wird zu einer (fakultativen) Präpositionalphrase, die mit *von* + Dativ oder *durch* + Akkusativ gebildet wird (Eisenberg 2020b: 131). Dies veranschaulicht folgender Beispielsatz:

Aktiv: *Max startet das Auto.*
 Passiv: *Das Auto wird (von Max) gestartet.*

Die Änderung bei der Zuordnung von semantischen Rollen und Satzgliedfunktionen wird auch als Konversion bezeichnet (Duden 2016: 557), das Übergehen einer rangniedrigeren semantischen Rolle in einen ranghöheren Kasus als Rollenanhebung und umgekehrt das Übergehen einer semantischen Rolle in einen rangniedrigeren Kasus als Rollerrückstufung (Dürscheid 1999: 232 f.). Demnach erfährt bei der Passivierung das Patiens des Aktivsatzes (*das Auto*) eine Rollenanhebung und analog dazu das Agens des Aktivsatzes (*Max*) eine Rollerrückstufung, indem es nur noch als fakultative Präpositionalphrase erscheint. Der Sachverhalt wird also „agensdezentriert“ (Dürscheid 1999: 209) dargestellt, mehr noch, laut Duden (2016: 561) wird die Agensphrase im (*werden*-)Passiv in 90 % aller Fälle komplett weggelassen.

Das soeben beschriebene Grundprinzip gilt auch für das prototypische dreistellige, ditransitive Verb, s. hierzu folgenden Beispielsatz:

Aktiv: *Peter leiht Hans das Auto.*
 Passiv: *Das Auto wird Hans von Peter geliehen.*

Beim ditransitiven Verb steht allerdings ein weiteres Objekt zur Verfügung, das bei Passivierung die Subjektposition einnehmen kann, dies jedoch nicht im Rahmen des standardmäßigen *werden*-Passivs, sondern nur beim sogenannten „Rezipientenpassiv“, das auch als „bekommen-Passiv“ oder „Dativpassiv“ bezeichnet wird (Eisenberg 2020b: 139).

Rezipientenpassiv: *Hans bekommt das Auto von Max geliehen.*

Das Rezipientenpassiv gilt noch nicht als voll grammatikalisiert (IDS-Grammatik 1997: 1328), es wird gebildet mit *bekommen*, *kriegen* oder *erhalten*, die als Hilfsverben fungieren, und ist bei den ditransitiven Verben am besten etabliert, es kommt aber auch bei Verben ohne direktes Objekt vor (Eisenberg 2020b: 139). Im obigen Fall bewirkt die Passivierung mittels Rezipientenpassiv die folgenden Rollenverschiebungen: der Rezipient des Aktivsatzes (*Hans*) erfährt eine Rollenanhebung und analog dazu das Agens des Aktivsatzes (*Peter*) eine Rollerrückstufung. Wie schon beim *werden*-Passiv bleibt das nicht passivierte Objekt von der Passivierung unberührt, d. h., es behält sowohl Kasus als auch semantische Rolle bei. Dies ist ein weiteres Grundprinzip der Passivierung: Alle von der Passivierung nicht direkt betroffenen Ergänzungen bleiben gleich, und mit Ausnahme des rückgestuften Agens ändert sich auch

nichts an der Obligatorik/Fakultativität der Ergänzungen (Eisenberg 2020b: 132). Das Agens muss immer als Präpositionalphrase angeschlossen werden, kann also nicht den freigewordenen Kasus einnehmen – bis auf den Nominativ blockieren also alle Kasus in der Passivkonstruktion eine Neubelegung durch eine andere semantische Rolle (Dürscheid 1999: 204).

Im Anschluss an die soeben erfolgte Erörterung der Kasus-Rollen-Zuordnung soll an dieser Stelle noch ein Schema aus Dürscheid (1999: 236) eingefügt werden, das eine Übersicht über die komplexen Zuordnungsmechanismen bietet:

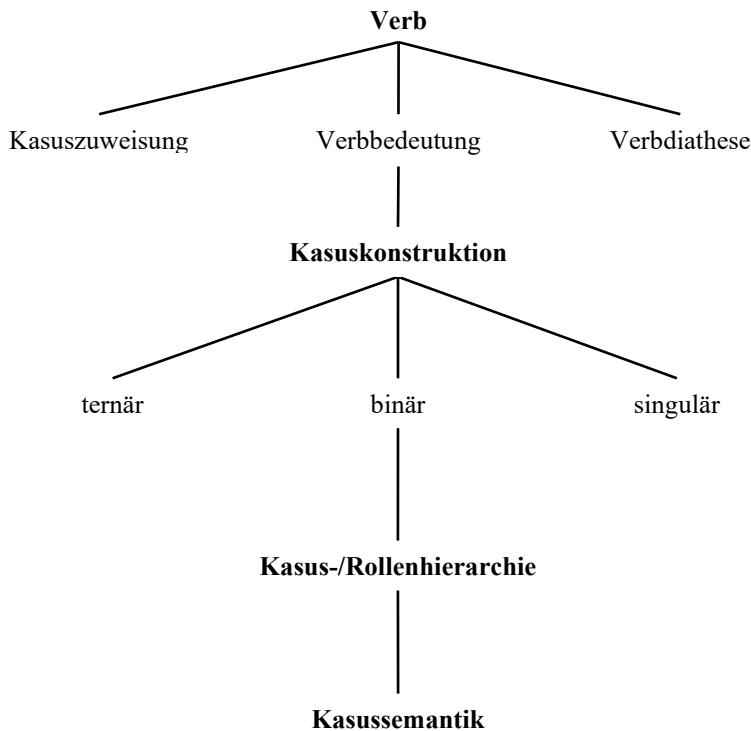


Abb. 5: Übersicht über die Kasus-Rollen-Zuordnung

Zum Abschluss dieses Abschnitts soll wenigstens kurz der bisher ausgesparten Frage nachgegangen werden, wie die Rollenzuweisung bei Präpositionalgruppen funktioniert. Diese sind in der Form vielfältiger als substantivische Kasus und syntaktisch weniger integriert (Eisenberg 2020b: 87). Die nachfolgenden Ausführungen gelten sowohl für präpositionale Ergänzungen als auch für Angaben, daher müssen diese an dieser Stelle nicht voneinander abgegrenzt werden.

Der Bezug zwischen Präposition und Bedeutung wurde bereits weiter oben angesprochen, und zwar bei der lokalen Verwendung von Wechselpräpositionen S. hierzu etwa folgendes Beispiel (Eisenberg 2020b: 87):

- (1) *Karl baut sein Haus auf dem Kreuzberg.*
- (2) *Karl baut sein Haus auf den Kreuzberg.*

Die Wechselpräposition *auf* kann sowohl die semantische Rolle Lokativ als auch Direktiv vergeben (Eisenberg 2020b: 87). Welche jeweils realisiert ist, zeigt sich am Kasus, dieser zeigt an, ob die Präpositionalgruppe lokal oder direktional zu lesen ist. Dabei markiert der Akkusativ die direktionale Lesart und der Dativ die lokale. Beide Optionen sind aber nur deshalb möglich, weil das Verb *bauen* sowohl den Lokativ als auch den Direktiv zulässt (Eisenberg 2020b: 87). Die Kasuszuweisung bei Wechselpräpositionen ist also nicht unabhängig vom Verb, dieses lässt je nach Eigenbedeutung bestimmte Rollen zu und schließt andere aus. Dies wird an den folgenden Beispielen ersichtlich (Eisenberg 2020b: 87):

- (1) *Karl liest die Zeitung auf dem Bahnsteig.*
- (2) **Karl liest die Zeitung auf den Bahnsteig.*
- (3) *Karl stellt die Flasche auf den Tisch.*
- (4) **Karl stellt die Flasche auf dem Tisch.*

Obwohl seitens der Präposition *auf* sowohl der Lokativ als auch der Direktiv stehen könnte, lässt das Verb *lesen* keine Lesart als Richtungsverb zu, bei *stellen* ist es umgekehrt. Infolgedessen führen Präpositionen, die nur einen Kasus regieren, zu ungrammatischen Sätzen, s. hierzu folgende Beispielsätze:

- (1) *Karl stellt die Flasche zum Blumentopf.*
- (2) **Karl liest die Zeitung zum Bahnsteig.*

Es gilt: „Präpositionen mit lexikalischer Bedeutung haben ihre Rollenmuster, aber diese müssen zum jeweiligen Verb passen“ (Eisenberg 2020b: 88). Dasselbe gilt für Präpositionen ohne lexikalische Bedeutung bei Präpositionalobjekten, auch diese leisten einen Beitrag zur Vergabe von semantischen Rollen, s. hierzu die folgenden Beispiele (Eisenberg 2020b: 88):

- (1) *Karl arbeitet an seiner Beförderung.*
- (2) *Karl glaubt an seine Beförderung.*

Auch beim Präpositionalobjekt regiert die Präposition dieselben Kasus wie bei lokaler Bedeutung, sie gibt also die Möglichkeiten vor, von denen das Verb dann eine auswählt und festlegt (Eisenberg 2020b: 88). Zu beachten ist hierbei, dass die vergebenen semantischen Rollen in den letzten Beispielen abstrakt zu sehen sind – *an seiner Beförderung* entspricht höchstens einem „abstrakten Raum“ (Eisenberg 2020b: 88), und

an seine Beförderung ist ebenfalls kein prototypischer Vertreter für einen Direktiv.⁵⁴ Wichtig in diesem Zusammenhang ist aber vielmehr, dass Präpositionen ebenfalls semantische Rollen vergeben können, diese aber mit dem Verb verträglich sein müssen. Und einmal mehr zeigt sich, dass semantische Rollen nicht auf bestimmte Kasus festgelegt sind – denn während der Direktiv bei den Wechselpräpositionen durch den Akkusativ kodiert ist, steht er etwa im obigen Beispiel *Karl stellt die Flasche zum Blumentopf* im Dativ.

7.3.2 Nicht verbale Rektion

In diesem Abschnitt werden jene Fälle von Rektion behandelt, bei denen der Kasus nicht vom Verb, sondern von anderen Wortarten regiert wird.

Präpositionale Kasuszuweisung

Treten Nominalphrasen mit einer Präposition auf, so bilden diese gemeinsam eine Präpositionalphrase, oder umgekehrt formuliert: Präpositionen verlangen als Ergänzung immer eine Phrase, der sie einen Kasus zuweisen und mit der sie gemeinsam eine Präpositionalphrase bilden (Duden 2016: 849). Meistens handelt es sich bei der regierten Phrase um eine Nominalphrase, es können aber auch Adjektive (*Ich halte das für gut*) oder Adverbien (*Er kommt von dort*) vorkommen (Eisenberg 2020b: 200) – in diesen Fällen findet keine Kasusrektion statt. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf den für die vorliegende Arbeit relevanten (Standard-)Fall einer eingebetteten Nominalphrase in einem bestimmten Kasus.

Bezüglich des inneren Baus der Präpositionalphrase fungiert die kasusregierende Präposition als Kopf und die Nominalphrase als Kern (Eisenberg 2020b: 56). Dies gilt nicht nur für den Normalfall, in dem die Präposition der Nominalphrase vorangestellt ist, sondern auch für die peripheren Fälle, bei denen die Präposition der Nominalphrase nachgestellt ist, was bei einigen Präpositionen möglich ist (z. B. bei *gegenüber*: *gegenüber meinem Bruder* vs. *meinem Bruder gegenüber*).⁵⁵ Wenn die Präposition zwingend nachgestellt werden muss (wie etwa bei *halber*, *zuliebe* oder *zuwider*), wird sie auch als „Postposition“ bezeichnet, daneben gibt es auch Ausnahmefälle wie einrahmende Präpositionen (*um...willen*), die als „Zirkumposition“ bezeichnet werden (IDS-Grammatik 1997: 45). Präpositionalphrasen kommen in verschiedenen Funktionen vor, und zwar als Ergänzungen, Angaben und als Attribute (Eisenberg 2020b: 200). Die verschiedenen Funktionen sind an dieser Stelle aber nicht von Interesse, da es in diesem Abschnitt um den inneren Aufbau mit Fokus auf die Kasuszuweisung geht. Über den inneren Aufbau der Präpositionalphrasen hinausgreifend ist

⁵⁴ Dies hängt wiederum mit dem Rolleninventar zusammen, das verwendet wird. Bei einer umfangreicheren Liste, wie sie etwa Eroms (2000: 199) verwendet, entspräche bspw. *an seine Beförderung* der semantischen Rolle „Goal“.

⁵⁵ Präpositionen, die der Nominalgruppe sowohl voran- als auch nachgestellt sein können, werden auch als „Ambipositionen“ bezeichnet (Glück 2010: 37).

aber schon zu erwähnen, dass Präpositionen von verschiedenen Wortarten regiert werden können, nämlich von Verben (*achten auf*), Substantiven (*die Hoffnung auf*) oder Adjektiven (*stolz auf*) (s. hierzu auch die Ausführungen in Abschnitt 6.5), in diesen Fällen haben sie jedoch ihre eigentliche Bedeutung verloren, es liegt ein „gebundener Gebrauch“ vor (Duden 2016: 614/618).

Präpositionen eröffnen semantische Relationen zwischen Elementen, weshalb sie, v. a. in didaktischen Kontexten, auch „Verhältniswörter“ genannt werden (Glück 2010: 528). Mit Präpositionen wird „ein Gegenstand oder eine Eigenschaft oder ein Sachverhalt in eine durch die Präposition semantisch spezifizierte Beziehung zu einem anderen Gegenstand oder Sachverhalt gesetzt“ (IDS-Grammatik 1997: 44). Den Kernbestand der Präpositionen bildet eine relativ kleine und geschlossene Gruppe mit lokaler Bedeutung, dieser nachgereiht erscheinen die temporalen und kausalen Präpositionen sowie weitere mit abstrakteren Bedeutungen (Eisenberg 2020b: 202 f.).

Im Hinblick auf Kasus regieren Präpositionen alle drei obliquen Kasus, wobei ein Teil der Präpositionen genau einen Kasus regiert und andere zwei (Eisenberg 2020b: 199).⁵⁶ Bei jenen, die zwei Kasus regieren, sind insbesondere die Kombinationen Dativ/Akkusativ sowie Genitiv/Dativ verbreitet (Eisenberg 2020b: 199). Erstgenannte Kombination betrifft die sogenannten „Wechselpräpositionen“, bei denen die Alternation nicht willkürlich, sondern syntaktisch-semantisch determiniert ist.⁵⁷ Auf die Wechselpräpositionen wurde bereits weiter oben eingegangen (s. den vorhergehenden Abschnitt). Die zweite Kombination spielt sich innerhalb der Gruppe der markierten, obliquen Kasus ab, wobei zwei gegenläufige Prozesse zu beobachten sind: Einerseits verdrängt der Dativ teilweise den Genitiv (z. B. bei *trotz* oder *wegen*), was sich gut mit der Kasushierarchie begründen lässt. Andererseits breitet sich der Genitiv zulasten des Dativs immer weiter aus, wofür der Duden (2016: 623) stilistische Ursachen verantwortlich macht, da dies zumeist in offiziellen, schriftsprachlichen Texten der Fall sei und der Genitiv „stilistisch höher stehend“ wirke.

Präpositionalphrasen können über die einfache Struktur mit einer Präposition hinaus komplexere Strukturen bilden, z. B. wenn zwei Präpositionen nacheinander vorkommen. Der Duden (2016: 850) bezeichnet diese Konstruktionen, wie etwa in *Dieses Motorrad von vor dem Krieg* oder *Das kommt von außerhalb Berlins*, als „Verschachtelungen“, bei denen die „Klammerung von innen nach außen“ (Duden 2016: 850) zu lesen ist, der Kasus der Nominalphrase also von der nächststehenden und nicht der äußeren Präposition regiert wird. Teilweise würden sich die Verschachtelungen deshalb ergeben, weil der Genitiv durch eine Präpositionalphrase mit *von* ersetzt wird, wie z. B. in *Der Unfall geschah östlich von Berlin* statt *Der Unfall geschah östlich Berlins* (Duden 2016: 850). Es ist aber keineswegs bei allen genitivregierenden Präpositionen möglich, den Genitiv durch eine *von*-Phrase zu ersetzen, dies ist etwa bei *anfangs*, *betreffs*, *bezüglich* usw. ausgeschlossen (Engel 2009: 393).

⁵⁶ Darüber hinaus gibt es einige wenige Einzelfälle, bei denen Präpositionen noch mehr Kasus regieren, so regiert etwa *entlang* in Voranstellung sowohl den Genitiv als auch den Dativ, nachgestellt kommt auch der Akkusativ vor (Duden 2016: 625).

⁵⁷ Eisenberg (2020b, 200) führt insgesamt neun Wechselpräpositionen an: *in*, *neben*, *hinter*, *vor*, *über*, *unter*, *an*, *auf*, *zwischen*.

Präpositionen können mit bestimmten Adverbien, nämlich *da*, *hier* und *wo*, Zusammensetzungen bilden, die dann als *Pronominaladverbien* oder, wegen ihrer funktionalen Nähe zu den Konjunktionen, *Konjunkionaladverbien* genannt werden (Eisenberg 2020b: 206), Engel (2009: 392) bezeichnet sie als Präpositionaladverbien. Dabei tritt, wenn die Präposition mit einem Vokal beginnt, ein „r“ zwischen die einzelnen Glieder, wie z. B. in *daran* oder *woran* (Engel 2009: 392). Pronominaladverbien nehmen sowohl syntaktisch als auch semantisch prinzipiell dieselbe Funktion ein wie die entsprechenden Präpositionalgruppen (Eisenberg 2020b: 206), sie sind aber, da sie quasi „für sich“ stehen und keine Kasusreaktion ausüben, für die vorliegende Arbeit nicht relevant.

Zusammensetzungen anderer Art, nämlich jene, die aus einem präpositionalen und einem Artikelanteil bestehen wie *im* oder *unters*, werden Verschmelzungen genannt (Eisenberg 2020b: 208). Hierbei können verschiedene Typen unterschieden werden, und zwar doppelt reduzierte Formen, bei denen Präposition und Artikelform phonologische Substanz verloren haben wie bei *im* und *am*, und einfach reduzierte Formen wie *zur* oder *unters*, bei denen die Reduktion nur die Artikelform betrifft (Eisenberg 2020b: 208). Verschmelzungen betreffen in erster Linie den Dativ, selten den Akkusativ und nie den Genitiv (Duden 2016: 627). Sie sind in erster Linie phonologisch bedingt, sie kommen zustande, „weil Artikelformen phonologisch leicht sind und beim schnellen Sprechen häufig auf einen lautlichen Rest reduziert werden“ (Eisenberg 2020b: 208). Allerdings müssen für eine genauere Analyse Verschmelzungen dahingehend unterschieden werden, ob sie zur unverschmolzenen Wortfolge äquivalent, also ohne Funktionsunterschied austauschbar sind oder nicht. Wenn kein solcher erkennbar ist, spricht Eisenberg (2020b: 209) auch von reinen Reduktionsformen, die eher in der gesprochenen Sprache vorkommen und in der geschriebenen oft mit Apostroph markiert werden (*Außer'm Karl hat sie niemanden*). Im Gegensatz dazu sind manche Verschmelzungen voll grammatikalisiert und obligatorisch, können also nicht mehr gegen die entsprechende Wortfolge ausgetauscht werden. Besonders bei *zum*, *zur*, *im*, *am*, *beim*, *vom*, *ins*, *ans* und *aufs* kommt es zu vielen obligatorischen Verschmelzungen, etwa bei Ausdrücken wie *zum/*zu dem Mond fliegen*, *im/*in dem Vertrauen sagen* oder *die Entwicklung vom/*von dem Wolf zum/*zu dem Hund*, die gemeinsam haben, dass sie keinerlei Zeigefunktion mehr enthalten (Duden 2016: 628). Zwischen den reinen Reduktionsformen und den obligatorischen Verschmelzungen stehen solche, bei denen es vom konkreten Vorkommen abhängt, ob sie äquivalent sind, dies betrifft etwa *aufs*: Bei *Luise stellt sich aufs/auf das Garagendach* sind die Verschmelzung und die Wortfolge äquivalent, bei *Luise geht aufs/auf das Ganze* hingegen nicht (Eisenberg 2020b: 209).

Substantivische Kasuzuweisung

Wie bereits in Abschnitt 6.5 erwähnt, können einige Substantive ebenfalls andere Ausdrücke regieren. Die IDS-Grammatik (1997: 31) führt vier mögliche Ergänzungsklassen an:

- Nominalphrasen (*die Entdeckung des Studenten*)
- Präpositionalphrasen (*Angst vor dem Elfmeter*)

- Nebensätze (*die Annahme, dass alles klappt*)
- Infinitivkonstruktionen (*die Befürchtung, alles zu verlieren*)

An dieser Stelle ist von diesen jedoch nur die erste relevant, denn neben den Nebensätzen und Infinitivkonstruktionen sind auch die Präpositionalphrasen nicht als Ganzes kasusmarkiert, die Kasusreaktion betrifft die von der Präposition regierte Nominalphrase, und der Aufbau von Präpositionalphrasen wurde bereits weiter oben beschrieben.

Wenn ein Substantiv ein Nominal als Attribut regiert, steht dieses im Genitiv: „Es gehört zu den syntaktischen Eigenschaften der Substantive, dass sie den Genitiv regieren“ (Eisenberg 2020b: 271). Da dies für alle Substantive gilt und nicht nur für einzelne, ist hierbei auch von „kategorialer“ Rektion die Rede (im Gegensatz zur lexikalischen Rektion, die für jedes Wort extra festgelegt werden muss, etwa bei den Präpositionen) (Eisenberg 2020b: 37). Weil es derartige Attribute also nicht im Nominativ, Dativ oder Akkusativ gibt, heißen sie Genitivattribute (für eine Beschreibung dieses Attributtyps s. Abschnitt 7.1.5).

Adjektivische Kasuszuweisung

Ergänzend zu den Ausführungen in Abschnitt 6.5, wo den Adjektiven Valenz zugesprochen wurde, können Adjektive analog zu den Verben anhand ihrer Stelligkeit kategorisiert werden, s. hierzu die folgenden Beispiele, die sich auf Kopulaverb-Konstruktionen beziehen (Eisenberg 2020b: 91):

- einstellig: *klug* mit dem Valenzmuster „Nom“
- zweistellig: *müde* mit dem Valenzmuster „Nom|Gen“, *fremd* mit „Nom|Dat“, *leid* mit „Nom|Akk“

Der Duden (2016: 366) nimmt weiters auch dreistellige Adjektive an, nämlich *überlegen* und *ähnlich*, wie etwa im Satz *Die Kleine war ihren größeren Schwestern im Turnen überlegen*. Hier tun sich aber wie schon beim Verb Abgrenzungsprobleme hinsichtlich Obligatorik/Fakultativität einzelner Ergänzungen auf, an dieser Stelle muss aber keine diesbezügliche Festlegung erfolgen. Auf jeden Fall kommen Ergänzungen in allen drei obliquen Kasus vor. Ergänzungen zum Adjektiv sind aber nicht auf Nominale in bestimmten Kasus beschränkt, sie können auch andere Formen haben, bspw. können bestimmte präpositionale Ergänzungen gefordert werden (wodurch eine Nähe zu den verbgeforderten Präpositionalobjekten entsteht), wie etwa bei *erleichtert* mit dem Valenzmuster „Nom|ÜBER+Akk“, *geübt* mit „Nom|IN+Dat“ oder *entschlossen* mit „Nom|ZU+Dat“, und auch bestimmte Nebensätze mit *dass*, *ob* oder *wie* können gefordert werden, wie z. B. von *fraglich* oder *notwendig* (Eisenberg 2020b: 436).

7.3.3 Kongruenz

Von Kongruenz ist die Rede, wenn mindestens eine Einheitenkategorie einer Konstituente von einer Einheitenkategorie einer anderen Konstituente abhängt (Eisenberg 2020b: 39). Kongruenz ist eine syntagmatische Relation und als solche von anderen syntagmatischen Relationen wie Rektion und Identität zu unterscheiden, denn nicht immer, wenn eine Konstituente ein Merkmal wie den Kasus von außen zugewiesen bekommt, liegt derselbe Mechanismus zugrunde. Eisenberg plädiert für eine klare begriffliche Trennung, im Falle der Kongruenz sei diese „seltener als meistens angenommen wird, besonders deshalb, weil viele Rektionsbeziehungen irrtümlich als Kongruenzbeziehungen gelten“ (Eisenberg 2020b: 39). Dies betrifft z. B. attributive Adjektive und das Bezugsnomen in der Nominalphrase: In den meisten Grammatiken wird behauptet, dass das adjektivische Attribut mit dem Bezugsnomen hinsichtlich Genus, Numerus und Kasus kongruiert (z. B. in Engel 2009: 452 oder Duden 2016: 952). Für das Genus stimme das nicht, denn das Genus sei beim Substantiv eine Wortkategorisierung und beim Adjektiv eine Einheitenkategorisierung, es handle sich also nicht um denselben Kategorisierungstyp (zur Unterscheidung s. Kapitel 7), vielmehr regiere das Substantiv das Adjektiv hinsichtlich des Genus (Eisenberg 2020b: 39 f.). Die Entscheidung, welche syntagmatische Relation vorliegt, hängt freilich von der zugrunde liegenden Definition derselben ab, denn nicht alle Grammatiken definieren Kongruenz so genau wie Eisenberg. Der Duden spricht allgemein von zwei Bestandteilen eines Satzes oder Textes, die miteinander in einer engen Beziehung stehen, von denen dann „der eine Bestandteil häufig vom anderen bestimmte grammatische Merkmale übernimmt“ (Duden 2016: 952). Auch Engel liefert nur eine rudimentäre Definition: „Inhaltlich Zusammengehöriges zeigt oft auch Übereinstimmung im Ausdruck“ (Engel 2009: 452). Es hängt also von der Elaboriertheit des angesetzten Kongruenzbegriffs ab, was alles darunter zu fassen ist und was nicht. Eisenberg differenziert am feinsten und grenzt von der Kongruenz auch die Identität ab, die dann gegeben ist, wenn beide Konstituenten denselben grammatischen Kategorien zugeordnet sind, wie es etwa bei mit *und* koordinierten Elementen oder engen Appositionen der Fall ist (Eisenberg 2020b: 38). Die syntagmatische Relation der Identität kommt in den wenigsten Grammatiken vor, die meisten Grammatiken subsumieren sie unter ihren Kongruenzbegriff. Die folgende Darstellung orientiert sich aus Übersichtszwecken an der allgemeineren Kongruenzbegriff-Definition des Dudens, allerdings werden im Einzelfall dort, wo dies nötig ist, die feineren Begrifflichkeiten von Eisenberg herangezogen. In diesem Abschnitt geht es nur um (syntaktische) Kasuskongruenz, also nicht um andere Formen wie etwa die Numerus- und Personenkongruenz zwischen dem Subjekt und dem finiten Verb. Ebenfalls nicht Gegenstand der Darstellung sind Sonderfälle wie die *Constructio ad Sensum*, die aus einem Konflikt zwischen Syntax und Semantik resultiert und v. a. Genus und Numerus betrifft (Glück 2010: 125; Eisenberg 2020b: 183).

Die folgende Tabelle (Duden 2016: 952 f.) zeigt die verschiedenen syntaktischen Konstruktionen, in denen Kasuskongruenz auftritt. Das den Kasus übernehmende Element steht stets nach dem Pfeil.

Art der Kongruenz	Beispiele
Substantiv → Artikelwort	der Löffel, dieser Mann, mit dem Löffel
Substantiv → attributives Adjektiv	kalter Kaffee, in kaltem Wasser
Subjekt → prädikativer Nominativ	Alexander ist ein guter Fahrer.
Akkusativobjekt → prädikativer Akkusativ	Man nennt Alexander einen guten Fahrer.
Nominalphrase → Konjunktion-phrase (<i>als/wie</i> + Nominalphrase)	Otto arbeitet als technischer Zeichner. Die Firma stellt Otto als technischen Zeichner ein.
Substantiv → Apposition	Mit Herrn Maier, dem Chef dieses Betriebs ...

Tab. 25: *Syntaktische Konstruktionen mit Kasuskongruenz*

Die Kongruenzbeziehungen zwischen Substantiv und Artikelwort und zwischen Substantiv und attributivem Adjektiv wurden bereits in Abschnitt 7.1 ausführlich dargestellt. Dort wurde auch bereits die (enge und lockere) Apposition behandelt, wobei zur Darstellung der engen Apposition Eisenbergs feinere Begrifflichkeiten herangezogen wurden, sodass die enge Apposition bezüglich Kasus unter die syntagmatische Relation der Kasusidentität fällt und nicht unter Kongruenz gefasst wurde. Der prädikative Nominativ, der prädikative Akkusativ sowie Konjunktionalphrasen wurden bereits in Abschnitt 7.2 erwähnt, an dieser Stelle folgen nur mehr allfällige Ergänzungen.

Bei den den prädikativen Nominativ betreffenden Kopulaverb-Konstruktionen wie etwa im Satz *Max ist Bäcker* sind „die von den Kopulaverben ausgehenden Bindungsrelationen noch ungeklärt“ (IDS-Grammatik 1997: 1106). Infolgedessen ist auch bezüglich des Kasus umstritten, ob Kongruenz oder Rektion vorliegt. Eisenberg (2020b: 91) sieht das Prädikatsnomen als regiert an, Kopulaverben regieren den Nominativ des Prädikatsnomens kategorial, welches dann ein mit ihm verträgliches Subjekt (ebenfalls im Nominativ, aber auch andere Formen wie *dass*-Sätze) regiert. Die IDS-Grammatik (1997: 1107) verneint die Rektionsrelation und führt an, dass in einigen festen Wendungen auch genitivische Nominalphrasen als Prädikative fungieren können, wie etwa in *des Wahnsinns sein* oder *anderer Meinung sein*. Bezüglich des Kasus stellt die IDS-Grammatik (1997: 1107) fest, dass das Prädikativ im Kasus des jeweiligen Bezugsnomens, also im Nominativ oder Akkusativ, erscheint, ihn also von diesem übernimmt. Ebenfalls eine Kongruenzbeziehung attestiert der Duden (2016: 984), die vorliegende Arbeit schließt sich dieser Sichtweise an.

Unstrittig ist die Kongruenzbeziehung beim prädikativen Akkusativ wie in *Er nennt ihn einen Lügner*. Die Kongruenzbeziehungen sind jeweils stabil, d. h., sie werden bei Änderungen der Satzkonstruktion mit übernommen: Wenn ein ursprünglich prädikativer Nominativ etwa in eine Konstruktion mit *lassen* überführt wird, wie in

Lass das Büchlein deinen Freund sein, erscheint er nunmehr ebenfalls im Akkusativ (Duden 2016: 984). Analoges gilt für den prädikativen Akkusativ: bei einem Diathesenwechsel vom Aktiv ins Passiv wird die Kasuskongruenz ebenfalls übernommen – das ursprünglich akkusativische Prädikativ wird dabei an den Kasus des „Passivsubjekts“ angeglichen und erscheint nun als nominativisches Prädikativ (IDS-Grammatik 1997: 1107):

- (1) *Man nannte ihn damals den Schönbuchheiland.*
- (2) *Er wurde damals der Schönbuchheiland genannt.*

Die Kasuskongruenz wird allerdings dann durchbrochen, wenn eine Präposition beteiligt ist, in diesem Fall dominiert die Kasusreaktion der Präposition. So stehen zwar in *Die Presse hält ihn für einen guten Redner* sowohl das Objekt als auch das Prädikativum im Akkusativ, bei Passivierung (*Er wird für einen guten Redner gehalten*) geht diese Übereinstimmung allerdings verloren (Duden 2016: 984).

Der letzte Fall von Kongruenz betrifft Konstruktionen mit *wie* und *als*.⁵⁸ Diese verbinden sich mit einer Nominalphrase und bilden mit dieser gemeinsam eine Konjunkionalphrase (Duden 2016: 985). Konjunkionalphrasen kommen in verschiedenen syntaktischen Funktionen vor, und zwar als Ergänzungen, Angaben und Attribute (Eisenberg 2020b: 227). Der Name impliziert, dass sie als Konjunktionen eingeordnet werden, denn auch wenn der Aufbau von Konjunkionalphrasen dem von Präpositionalphrasen gleicht, können sie nicht den Präpositionen zugeordnet werden, weil sie im Unterschied zu diesen keinen Kasus regieren (Eisenberg 2020b: 224). Da sie sich auch weder den koordinierenden noch den subordinierenden Konjunktionen ohne Weiteres zuordnen lassen, etabliert Eisenberg (2020b: 224) mit ihnen eine eigene Wortklasse, und zwar die „adordinierenden Konjunktionen“. Aufgrund ihrer Besonderheit, dass sie „kasustransparent“ (IDS-Grammatik 1997: 1108) sind, übernehmen sie den Kasus via Kongruenz von der Bezugssphrase, s. hierzu die folgenden Beispiele in verschiedenen Kasus (Duden 2016: 985):

- Nominativ: *Als guter Beobachter bemerkte er die Veränderung sofort.*
- Akkusativ: *Als guten Musiker störten ihn die falschen Töne.*
- Dativ: *Als gutem Beobachter fiel ihm die Veränderung sofort auf.*
- Genitiv: *Der Politiker bediente sich der Zeitung als eines Mittels zur Verleumdung seiner Gegner.*

Abweichend von der Kongruenz gibt es Fälle, in denen die Kasusflexion unterbleibt und die Phrase im Nominativ steht, etwa dann, wenn das Kernsubstantiv auf „-en“ endet und kein anderes flektiertes Wort vorangeht, wie etwa in *Als Assistent gelang ihm eine sensationelle Entdeckung* (Duden 2016: 986). Neben solchen Varianten, die mehr oder weniger gleichberechtigt neben der flektierten Form stehen, gibt es aber auch Fälle, in denen nur der Nominativ stehen kann, nämlich dann, wenn sich die

⁵⁸ Die folgenden Ausführungen beziehen sich nicht auf Vergleichssätze mit Adjektiven im Positiv oder Komparativ, die auch mithilfe von *wie* und *als* gebildet werden.

Konjunkionalphrase auf ein Possessivpronomen bezieht wie in *Ich schätze seine Tätigkeit als verantwortlicher Choreograf einer Tanzgruppe* (Duden 2016: 987). Die IDS-Grammatik (1997: 1107 f.) attestiert manchen Konjunkionalgruppen eine Nähe zum Prädikativum, indem sie feststellt, dass „ein adjektivisches oder nominales Prädikativkomplement bei manchen Verben mit dem Adjunktor *als* angebunden werden“ muss, wie etwa in *Manche empfinden Musik als störenden Lärm*. In jedem Fall gilt auch hier die Bedingung der Kasuskongruenz.

7.3.4 Semantische Kasuszuweisung

Unter „semantische Kasuszuweisung“ fallen jene Fälle von kasusmarkierten Nominalphrasen, deren Kasus nicht vom Verb (oder einer anderen Einheit) selektiert wird, sondern die „inhärent kasusmarkiert“ (Dürscheid 1999: 194) sind. Der Duden (2016: 819) führt unter dieser Bezeichnung die adverbialen Nominalphrasen im Genitiv und im Akkusativ an, Dürscheid (1999: 194) zählt auch die freien Dative dazu. Alle drei Typen wurden in Abschnitt 7.2 bereits angeführt, weshalb an dieser Stelle nur mehr Ergänzendes besprochen wird.

Bereits in Abschnitt 7.2 wurden den adverbialen Genitiven und Akkusativen bestimmte Funktionen zugewiesen, als etwa festgestellt wurde, dass der Akkusativ i. d. R. ein Maß ausdrückt und der Genitiv als Modal-, Temporal- oder Kommentaradverbiale auftritt. Anders als bei den strukturell kasusmarkierten Nominalphrasen ist die Semantik der adverbialen Genitive und Akkusative unabhängig von der Äußerungssituation, sie ist der Nominalphrase inhärent (Dürscheid 1999: 195).⁵⁹ S. hierzu einen Beispielsatz mit einer adverbialen Nominalphrase mit temporaler Bedeutung (Dürscheid 1999: 195):

- (1) *Sie tanzten eines Nachts.*
- (2) *Sie tanzten eine/jede Nacht.*

Der Kasus der Temporaladverbiale ist in diesem Fall semantisch distinktiv: Wenn das Adverbial im Akkusativ steht, bezeichnet es eine Zeitdauer oder eine zeitliche Wiederholung, steht es im Genitiv, dann bezeichnet es einen Zeitraum (Dürscheid 1999: 195).⁶⁰ Die Funktion des Genitivs als Temporaladverbiale ist jedoch stark eingeschränkt, und zwar auf die Angabe von Tageszeiten (*eines Tages*) oder Wochentagen (*eines Montags*), jeweils mit dem unbestimmten Artikel, sowie auf Wendungen mit dem Wort *Tag* selbst (*dieser Tage*) (IDS-Grammatik 1997: 1296). Ergänzend zu obigem Beispiel kann der adverbiale Akkusativ auch einen Zeitpunkt bezeichnen wie z. B. in *Wir trafen uns letzten Sonntag* – in dieser Gebrauchsweise kann er oft durch

⁵⁹ Das ändert freilich nichts daran, dass die Semantik des Adverbials mit dem Verb verträglich sein muss, so kann z. B. das akkusativische Adverbial *jeden Tag* nicht bei einem Verb stehen, das ein einmaliges Ereignis ausdrückt, wie etwa *sterben*: **Er starb jeden Tag*.

⁶⁰ Semantisch bedingt und distinktiv in diesem Sinne ist auch die Kasusalternation bei den Wechselpräpositionen.

Präpositionalphrasen ersetzt werden (*Wir trafen uns am letzten Sonntag*) –, und auch bei Datumsangaben kommt er vor wie z. B. in *Das Treffen findet Dienstag, den 1. August, in Graz statt* (Duden 2016: 828/993). Wichtig in diesem Zusammenhang ist aber nicht eine detaillierte Darstellung der einzelnen Verwendungsweisen der adverbialen Genitive und Akkusative, sondern die allgemeinere Feststellung, dass die Wahl der Kasus-kategorie einen „Reflex auf die inhärente Semantik“ (Dürscheid 1999: 195) der Nominalphrase hat, und diesbezüglich verhalten sich Genitiv und Akkusativ komplexer:

Der Akkusativ spezifiziert Adverbialia [...], mit denen eine Strecke in einer parametrisierten Dimension (Zeit, Größe, Gewicht, Alter, Temperatur) angegeben wird; der Genitiv spezifiziert Adverbialia, mit denen ein bestimmter, als individualisiert gedachter Bereich innerhalb einer Dimension (nur Zeit, Ort) angegeben wird. (IDS-Grammatik 1997: 1298)

Bei den freien Dativen (Dativus Ethicus und Dativus Judicantis) sind es Eigenschaften des Äußerungskontextes, die deren Rollensemantik bestimmen (Dürscheid 1999: 195). Die Referenten der Dativphrasen sind nicht am Sachverhalt selbst beteiligt oder von diesem betroffen, sondern nur von der Äußerung – auch für den Dativus Judicantis gilt genau genommen, dass es der Sprecher ist, der als Urteilender auftritt, nicht der Dativreferent (Dürscheid 1999: 195).⁶¹

8 Fazit und Überleitung

Dieses Kapitel versteht sich als Scharnier zwischen den theoretischen Ausführungen in diesem Teil und den nachfolgenden Teilen der vorliegenden Arbeit. Er dient dazu, in knapper Form das theoretische Fundament zusammenzufassen, auf das der empirische wie auch der didaktische Teil aufbauen.

Da der Begriff der Standardsprache in der vorliegenden Arbeit als ein idealisiertes Konstrukt verstanden wird und dem Konzept des Gebrauchsstandards der Vorzug gegeben wird, sind alle Auffälligkeiten im Hinblick auf die Kategorie *Kasus* mit diesem zu vergleichen. Dieser muss empirisch erhoben werden. Dabei wird, in Anlehnung an moderne variationslinguistische Ansätze, dem Konzept der Pluriarealität der Vorzug gegenüber dem Konzept der Plurizentrität gegeben und davon ausgegangen, dass auch regionale Zeitungen Standardsprache verwenden. Um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass die Kriterien für eine Klassifizierung einer Form als *Fehler* weder einheitlich noch trennscharf sind, wird der Fehlerbegriff in der vorliegenden Arbeit vermieden und stattdessen jener der Auffälligkeit verwendet. Die Folie für die Einordnung einer Form als Auffälligkeit bildet die Darstellung des aktuellen Standes der

⁶¹ Dies wird gezeigt an einem Beispielsatz: *Du läufst der Oma zu schnell* wird paraphrasiert zu *Ich stelle im Vergleich zur Oma fest: du läufst zu schnell* (Dürscheid 1999: 195).

Grammatikographie zur Kategorie *Kasus* in Abschnitt 2.4, wo unter anderem die Mechanismen der Kasusdetermination ausführlich beschrieben sind. Der in der vorliegenden Arbeit vertretene Satzbe­griff stützt sich auf die Ausführungen im Kapitel zur Valenztheorie (6). Um Zweifelsfälle linguistisch adäquat bearbeiten zu können, lehnt sich die Vorgangsweise im empirischen Teil an die Zweifelsfall-Analysemodelle von Ágel (2008) und Klein (2006) an. Gemeinsam mit den Konzepten der Akzeptabilität und der Adäquatheit ermöglicht es die Markiertheitstheorie, Formen abseits eines Richtig-Falsch-Schemas zu betrachten – bestimmte Formen sind möglicherweise markiert, etwa niederfrequente Varianten im Vergleich zur jeweiligen Mehrheitsvariante, aber damit noch lange nicht falsch. Die konkrete Vorgangsweise beim empirischen Zugriff auf die zugrunde liegende Fragestellung ist in Kapitel 10 beschrieben.

III Empirischer Teil

Mit Eifer hab' ich mich der Studien beflissen,
Zwar weiß ich viel, doch möcht' ich alles wissen.
(Goethe, Faust, 46)

Der empirische Teil beinhaltet den empirischen Zugriff auf das Thema, darunter v. a. die Auswertungen und Analysen anhand der verwendeten Korpora wie auch die Darstellung der aus diesen gewonnenen Erkenntnisse.

9 Korpora und Referenzquellen

Nachfolgend werden die beiden Korpora, die für den empirischen Zugriff auf das Thema herangezogen wurden, sowie die verwendeten Referenzquellen vorgestellt.

9.1 Lernertexte-Korpus

Das Lernertexte-Korpus besteht aus Texten von folgenden Gruppen:

- 2. Klasse AHS (6. Schulstufe): 37 (18 + 19) Probanden zu je ca. 850 W.
- 5. Klasse AHS (9. Schulstufe): 32 (17 + 15) Probanden zu je ca. 1000 W.
- 8. Klasse AHS (12. Schulstufe): 21 (10 + 11) Probanden zu je ca. 1500 W.
- BFI (Erwachsene von 17–55): 36 (19 + 17) Probanden zu je ca. 1200 W.

Bei den Texten der ersten drei Gruppen handelt es sich um Deutsch-Schularbeitentexte, die im Laufe des Schuljahres 2014/15 verfasst wurden.⁶² Herangezogen wurden jeweils die Jahrgänge a und b der jeweiligen Schulstufe. Bei den Texten der letzten Gruppe (BFI) handelt es sich um Übungstexte, die von einer Gruppe berufstätiger Erwachsener mit breit gestreuter Altersverteilung (17–55 Jahre) im Laufe zweier Kalenderjahre (2015 und 2016) im Rahmen eines Vorbereitungskurses für die Berufsreifeprüfung in Deutsch erstellt wurden.⁶³ Bei allen Gruppen wurden die Texte von Personen mit nichtdeutscher Muttersprache entfernt, sodass das vorliegende Lernertexte-Korpus ein reines L1-Lernerkorpus ist.

⁶² Die Schularbeitentexte wurden vor der Bearbeitung durch den Verfasser der vorliegenden Arbeit bereits vom jeweiligen Deutschlehrer korrigiert.

⁶³ Das BFI (Berufsförderungsinstitut) ist eine Aus- und Weiterbildungseinrichtung, die von der Kammer für Arbeiter und Angestellte (AK) und dem Österreichischen Gewerkschaftsbund (ÖGB) getragen wird. Das BFI betreibt österreichweit 145 Bildungszentren (Stand

Das Lernertexte-Korpus enthält sowohl handschriftlich als auch per Computer (mit Hilfe von Microsoft Word 2010/2013) verfasste Texte. Die Schularbeitentexte sind durchweg handschriftlich verfasst, die Übungstexte der Berufstätigen-Gruppe wurden überwiegend am Computer geschrieben. Daher ist bei Letzteren der Einfluss der in Word integrierten Rechtschreib- und Grammatikprüfung (und weiterer, im Internet verfügbarer Hilfen) nicht auszuschließen, wobei das Ausmaß der in Anspruch genommenen Hilfestellung an dieser Stelle nicht beziffert werden kann und eigens untersucht werden müsste. An dieser Stelle sei auf zwei solche Untersuchungen verwiesen, eine Diplomarbeit (Maurer 2010) und eine Dissertation (Berndt 2002), die aber beide den erheblichen Nachteil haben, dass sie sich fast ausschließlich auf die Auswirkungen der Rechtschreibprüfung auf Fehlerquoten konzentrieren und jene der Grammatikprüfung nur rudimentär bearbeiten. Beide kommen zu dem Schluss, dass sich die Fehlerrate durch den Einsatz von Korrekturprogrammen erheblich reduzieren lässt (Maurer 2010: 121; Berndt 2002: 184), jedoch gilt dies, wie erwähnt, nur für die Rechtschreibung, über die Grammatikprüfung können beide Arbeiten aufgrund der mangelnden Datenlage keine Aussagen machen. Darüber hinaus ist zu beachten, dass sich die Untersuchungen auf Versionen von Word beziehen, die älter sind als die, die von den Probanden des Lernertexte-Korpus benutzt wurden. Generell entwickelt sich die Rechtschreib- und Grammatikprüfung von Word mit jeder neuen Version z. T. erheblich weiter (die Versionen ab 2016 verfügen sogar über eine zusätzliche Stilprüfung), was einen weiteren Grund dafür darstellt, dass es nicht möglich ist, den Einfluss der Rechtschreib- und Grammatikprüfung auf die verfassten Texte zu bestimmen.

Das Lernertexte-Korpus ist weder repräsentativ für Lernertexte noch können auf dessen Basis Aussagen über Häufigkeitsverteilungen und Verbreitung von Varianten gemacht werden. (Allein schon deshalb, weil nicht für jede Auffälligkeit entsprechende „Nicht-Auffälligkeiten“ notiert wurden, um sie in ihrer Häufigkeit gegenüberzustellen.) Auch können keine seriösen Angaben über Korrelationen zwischen Kasus-auffälligkeiten und Textsorten gemacht werden, da die großen Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich Alter, Sprachniveau und didaktischer Zielsetzungen eine breite Streuung der Textsorten zur Folge haben, die von der Fantasiegeschichte bis hin zur Maturatextsorte *Textinterpretation* reicht und dazu führt, dass das Lernertexte-Korpus zu jeder einzelnen Textsorte nur relativ wenige Texte enthält. Die Zusammenstellung und Auswertung des Lernertexte-Korpus dient lediglich dazu, empirisch überhaupt einmal festzustellen, wo Problembereiche bestehen, damit eine darauf aufbauende didaktische Behandlung gezielt stattfindet und sich nicht a priori Bereichen und Details zuwendet, für die eventuell gar kein Bedarf besteht bzw. wo die didaktische Zuwendung aufgrund von nicht den Tatsachen entsprechenden Prämissen suboptimal erfolgt oder gar ganz fehlt.

Die vorgefundenen Kasusauffälligkeiten können in ihren Auftretenshäufigkeiten aber dennoch auf die Größe des Lernertexte-Korpus bezogen werden in dem Sinne, dass es einen Unterschied macht, ob eine bestimmte Kasusauffälligkeit bloß einmal

2020). Die gegenständlichen Texte wurden am Bildungszentrum Aichfeld mit Sitz in Knittelfeld (Steiermark) erstellt, bei dem der Autor der vorliegenden Arbeit als Lehrender tätig war. Für weitere Informationen zum BFI s. <https://www.bfi.at/home/>.

oder durchgängig vorkommt. Anhand der Auftretenshäufigkeit der Kasusauffälligkeiten kann durchaus eine grobe Einschätzung über das Ausmaß einer Auffälligkeit gegeben werden – z. B. treten, so viel sei vorweg erwähnt, Auffälligkeiten bei Präpositionalkasus deutlich häufiger auf als bei Genitivattributen, und es ist wenig wahrscheinlich, dass dies zufällig nur beim vorliegenden Lernertexte-Korpus der Fall ist und nicht einem allgemeinen Trend folgt. Somit sollten die größeren Problembereiche, die es zu identifizieren gilt, trotz aller Einschränkungen deutlich zutage treten. Zudem ist zu bedenken: Wenn es Kasusauffälligkeiten gibt, die generell für Lernertexte charakteristisch sind, jedoch im gegenständlichen Lernertexte-Korpus nicht wenigstens ein einziges Mal vorkommen, dann würde sich zurecht die Frage nach ihrem allgemeinen Charakter stellen.

9.2 Variantengrammatik-Korpus

Das sogenannte Variantengrammatik-Korpus entspringt einem grenzüberschreitenden Forschungsprojekt (Deutschland, Österreich und Schweiz) mit dem Namen „Variantengrammatik des Standarddeutschen“, das die arealen Unterschiede in der Grammatik der deutschen Standardsprache systematisch erforscht. Die Unterschiede zwischen den nationalen und regionalen Varietäten des Standarddeutschen betreffen u. a. die Wortstrukturierung, die Phrasenstruktur und die Rektion (Dürscheid/Elspaß/Ziegler 2016).

Als Datengrundlage für das Forschungsprojekt⁶⁴ dient ein extra zu diesem Zweck zusammengestelltes Korpus, das in der vorliegenden Arbeit wie auch generell als Variantengrammatik-Korpus bezeichnet wird. Es besteht aus Zeitungstexten aus allen Ländern und Regionen des zusammenhängenden deutschen Sprachgebiets (Deutschland, Österreich, Schweiz, Südtirol, Belgien, Luxemburg, Liechtenstein). Konkret wurde es auf der Basis der Online-Regionalteile von 68 Zeitungen gewonnen, hat einen Umfang von etwa 600 Millionen Token und ist korpustechnologisch aufbereitet, sodass mittels Corpus Query Language (CQL) vielfältige Abfragemöglichkeiten bestehen. Der große Vorteil des Variantengrammatik-Korpus im Vergleich zu anderen Großkorpora zur deutschen Sprache, die auch Datenmaterial zum Deutschen im österreichischen Sprachgebiet beinhalten, wie etwa dem Deutschen Referenzkorpus (DeReKo) oder dem Austrian Media Corpus (AMC), besteht darin, dass im Variantengrammatik-Korpus ausschließlich Texte aus den Regionalteilen der Zeitungen enthalten sind. Nur auf diese Weise kann dem Konzept regionaler Gebrauchsstandards (s. a. die diesbezüglichen Ausführungen in Abschnitt 4.1), das auch in der vorliegenden Arbeit vertreten wird, angemessen Rechnung getragen werden, weshalb andere Korpora als das Variantengrammatik-Korpus für die gegenständliche Untersuchung nicht herangezogen werden können.

Die Ergebnisse des Variantengrammatik-Forschungsprojekts sind seit Ende 2018 als Open-Access-Publikation unter <http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Hauptseite> frei zugänglich. Für die Arbeiten an der vorliegenden Publikation

⁶⁴ Für eine ausführliche Projektbeschreibung s. Niehaus (2017).

wurde dankenswerterweise ein Sonderzugang zum Korpus gewährt. Da die vorliegende Arbeit auf dasselbe Korpus wie das (weit größere) Forschungsprojekt zurückgreift, die im Lernertexte-Korpus aufgetretenen Auffälligkeiten bzw. Zweifelsfälle jedoch unabhängig von diesem untersucht wurden, ist es möglich, dass sich gewisse Ergebnisse und Inhalte thematisch überschneiden. Daher ist eine zusätzliche bzw. ergänzende Konsultation der Variantengrammatik sicher sinnvoll.

Für weitere Informationen zum Projekt sowie zum Variantengrammatik-Korpus s. <http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Start> sowie Dürscheid/Elspaß/Ziegler (2016, 2017 und 2019).

9.3 Referenzquellen

Als Referenzquellen für die Entscheidung, ob eine Auffälligkeit als Zweifelsfall klassifiziert⁶⁵ wird und eingehender Betrachtung bedarf, wurden die folgenden Grammatiken und Nachschlagewerke herangezogen:

- Duden (2016)
- Eisenberg (2020a und 2020b)
- Engel (2009)
- Helbig/Buscha (2013)
- Hoffmann (2016)
- Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
- Zweifelsfälle-Duden (2016)
- (Ergänzend: E-VALBU, CanooNet und ÖWB)

Die angeführten Quellen sollen in Summe einen repräsentativen Überblick über den aktuellen Forschungsstand gewährleisten, nicht zuletzt dadurch, da sie unterschiedliche Ausrichtungen und Zielsetzungen haben. So haben bspw. Helbig/Buscha (2013) v. a. den Ausländerunterricht im Fokus, die Grammatik von Hoffmann (2016) wiederum nimmt eine dezidiert funktionale Perspektive ein und zielt speziell auf die Lehrerbildung ab (und rückt dabei ebenso den DaF/DaZ-Bereich ins Blickfeld). Zwei der angeführten Referenzquellen – der Zweifelsfälle-Duden und der Zweifelsfälle-Wahrig – sind explizit Zweifelsfällen gewidmet.

Ergänzend zu den aufgelisteten Referenzquellen wird für die verbale Kasusreaktion in erster Linie das elektronische Valenzwörterbuch „E-VALBU“ des IDS herangezogen (vgl. E-VALBU).⁶⁶ Dies deshalb, da die aufgelisteten Referenzquellen keine vollständigen Auflistungen der Satzbaupläne deutscher Verben enthalten, mit denen die Kasusauffälligkeiten abgeglichen werden könnten. Zwar enthält auch E-VALBU nicht alle deutschen Verben, aber es ist eine der umfangreichsten Quellen für derartige

⁶⁵ Wie Zweifelsfälle konkret als solche identifiziert werden, ist in Abschnitt 11 zu finden.

⁶⁶ E-VALBU beruht auf dem gedruckten Valenzwörterbuch „VALBU“ des IDS aus dem Jahr 2004 und wurde anhand des Deutschen Referenzkorpus (DeReKo), das über fünf Milliarden Wörter enthält, überprüft und gegebenenfalls angepasst (vgl. E-VALBU).

Abfragen. Helbig/Buscha (2013: 52) merken hierzu an, dass eine vollständige Liste nicht möglich sei, da insbesondere „die Verben mit Akkusativ, Dativ und Präpositionalkasus sehr zahlreich“ seien, und führen auch nur einige Beispielverben an, der Duden (2016) geht auch so vor. Eine umfangreichere, aber naturgemäß ebenso unvollständige Auflistung befindet sich in Engel (2009: 106 f.). Jene der angeführten Quellen, die Auflistungen und Beispielverben für Satzbaupläne enthalten, werden bei Bedarf ergänzend zur Abfrage im E-VALBU herangezogen. Zusätzlich wird auch das Grammatik-Nachschlagewerk „CanooNet“ (vgl. CanooNet) verwendet, das als Online-Plattform eines universitätsübergreifenden Projekts ebenfalls als seriöse Quelle gelten kann.⁶⁷ Auf diese Weise ist auch bei Auffälligkeiten, die die verbale Kasusreaktion betreffen, gewährleistet, dass die Identifizierung von Zweifelsfällen anhand mehrerer Referenzquellen erfolgt.

Ebenfalls ergänzend wird das Österreichische Wörterbuch (ÖWB 2016) herangezogen, wohl wissend, dass es als Wörterbuch in erster Linie der Wortschatz-Kodifizierung dient und nicht als Nachschlagewerk zur Beantwortung von grammatischen Fragestellungen konzipiert ist. Daher ist es per se nur sehr eingeschränkt dafür geeignet, belastbare Auskunft zu den in der vorliegenden Arbeit bearbeiteten Fragestellungen zu geben. Da die vorliegende Arbeit aber speziell auf den Sprachgebrauch im österreichischen Sprachgebiet fokussiert und angenommen werden kann, dass das Österreichische Wörterbuch schon allein aufgrund seiner weiten Verbreitung im Schulbereich eine gewisse Rolle als Nachschlagewerk für Lehrer wie auch für Schüler spielt, erscheint es sinnvoll, auch die dort verzeichneten Hinweise zu prüfen.

10 Auswertungsmodalitäten des Lernertexte-Korpus

Das weiter oben vorgestellte Lernertexte-Korpus wurde auf Basis der Darstellung im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit ausgewertet. Im Zuge dessen wurden in einem ersten Schritt großzügig alle den Untersuchungsbereich Kasus betreffenden Dinge, die in irgendeiner Form auffällig sind oder sein könnten, markiert. Da der größte Teil des Lernertexte-Korpus aus bereits von Lehrern korrigierten Schularbeitentexten besteht, wurden auch alle die Kategorie *Kasus* betreffenden Korrekturen und Anmerkungen einbezogen, sodass die Markierung von Formen als Auffälligkeiten weitgehend nicht allein auf der Einschätzung des Autors der vorliegenden Arbeit beruht.

Damit für die Auswertung ausreichend Kotext und Kontext rund um die Auffälligkeit vorhanden sind, wurde stets der gesamte Satz, in dem eine Auffälligkeit aufgetreten ist, in eine Microsoft-Excel-Tabelle (Version 2016) übertragen. (Konkret

⁶⁷ Die Inhalte des Online-Grammatik-Nachschlagewerks CanooNet sind seit einer Firmenübernahme im Jahr 2019 durch die LEO GmbH, die für ihre Online-Wörterbücher bekannt ist, inhaltsgleich in das Online-Angebot von LEO integriert und sind nun von dort aus abrufbar.

wurde immer der Text um die Auffälligkeit herum bis zum nächsten Punkt, Ruf- oder Fragezeichen übertragen, also so weit, bis der Proband durch die Setzung eines entsprechenden Zeichens zu verstehen gibt, dass der Satz für ihn zu Ende ist.) Gegebenenfalls wurden auch der Satz davor oder der Satz danach mitübertragen, wenn dies für die weitere Untersuchung der Auffälligkeit notwendig und sinnvoll erschien. Der größte Teil des Lernertexte-Korpus besteht aus handschriftlich verfassten Texten, weshalb alle von Auffälligkeiten betroffenen Sätze abgetippt werden mussten.

Bevor das für die Auswertung verwendete Annotationsraster vorgestellt und beschrieben wird, folgen grundlegende Informationen zum Vorgehen bei der Auswertung des Lernertexte-Korpus.

Zuerst wird darauf hingewiesen, was alles nicht Gegenstand der Auswertung ist. Auch wenn die Kasusflexion eng mit den Kategorien *Numerus* und *Genus* verflochten ist, werden Auffälligkeiten nicht berücksichtigt, wenn sie ausschließlich das Genus oder den Numerus betreffen, wie etwa in *Wir sahen eine kleine Fenster* und *Er hat zwei Tafel Vollmilchschokoladen genommen*. In diesen Beispielen sind die Auffälligkeiten eindeutig dem Numerus bzw. Genus zuzuordnen, denn es gibt in den jeweiligen Paradigmen (maskulines sowie Plural-Flexionsparadigma) keine entsprechende Form. Derartige Auffälligkeiten werden aber nur ausgeschlossen, wenn die Einordnung als reine Numerus- oder Genusauffälligkeit eindeutig erfolgen kann, ansonsten sind sie selbstverständlich Teil der Auswertung, wie z. B. Fälle wie in *Er fuhr in ein Baum*, wo sowohl ein Genus- als auch ein Kasusfehler vorliegen könnte. Derartige Fälle werden dann als Kasusauffälligkeit betrachtet.

Ebenfalls nicht Teil der Auswertung sind nicht in die Syntax des Satzes integrierte und überschüssige Elemente, wie etwa das *sich* in *Wie können sich Schulen auf eine Matura hinarbeiten?* oder der mit der Präposition verschmolzene Artikel in *im Bezug*, da sie keine Kasusauffälligkeiten im eigentlichen Sinn darstellen. Dasselbe gilt für Elemente, die syntaktisch zwar gefordert sind, aber fehlen, wie etwa Artikel (*Er schliff mich zu Direktion*) oder ganze Satzglieder (*Aus diesem Grund würde ich ans Herz legen, ...*). Eine falsche bzw. auffällige Präpositionalwahl ist ebenfalls nicht Teil der Auswertung, sofern die Kasusflexion innerhalb der Präpositionalphrase unauffällig ist, wie etwa in *Wir mussten von einem Polizisten flüchten*.⁶⁸ Auch nicht in die Auswertung aufgenommen sind ausschließlich die Rechtschreibung betreffende Auffälligkeiten wie der gesetzte Apostroph in *Er warf eine Granate auf Florian's Haus* (fehlende Genitiv-Apostroph-Markierungen wurden aber natürlich ausgewertet). Des Weiteren wurden auch fehlende Buchstaben bzw. Wortendungen am Wortstamm bzw. an der Grundform selbst (*unsere Sprach, der Menschenmass*) nicht ausgewertet, (vollständige) unflektierte Formen natürlich schon (*Plötzlich schrumpfte ich wieder auf meine normal Größe zurück*). Auch *von*-Phrasen, die anstelle von Genitivattributen stehen, konnten mangels eines klaren Abgrenzungskriteriums – immerhin handelt es sich hierbei zuvorderst um eine stilistische Frage – ebenfalls nicht in die Auswer-

⁶⁸ Erfasst sind aber Fälle, bei denen eine Phrase im reinen Kasus anstatt einer Präpositionalphrase steht wie in *Denn das Alter entscheidet die Erfolgsaussichten* und vice versa (*Für Markus T. droht eine Geldstrafe*).

tung aufgenommen werden. Diesbezüglich enthält die Auswertung nur die klar erkennbaren Sonderfälle des adnominalen possessiven Dativs (*Sie lasen Alex sein Lieblingsbuch*) und dem Bezugswort vorangestellter *von*-Phrasen (*Von dem Mädchen die Eltern mussten alle Sachen zahlen*). Alle diese Einschränkungen sind notwendig, um den Untersuchungsbereich nicht ausufern zu lassen und um ihn klar von jenen Fragestellungen abzugrenzen, die nur indirekt etwas mit der Kasusflexion zu tun haben.

Für alle im Lernertexte-Korpus vorgefundenen Kasusauffälligkeiten wird eine **Fehlerhypothese** sowie eine **Zielhypothese** angenommen. Die Fehlerhypothese entspricht dem Kasus, in dem die Auffälligkeit steht. Dies ist in vielen Fällen eindeutig, aber nicht in allen, wie etwa im Fall von Kasusambiguitäten, wo die Form keine Unterscheidung möglich macht, wie es z. B. in der Wortgruppe *von regelmäßigen Tabakkonsum* der Fall ist, wo das Adjektiv von der Form her sowohl dem Genitiv als auch dem Akkusativ entspricht. Alternativ könnte außerdem ein schwach flektierter Dativ angenommen werden. Eine systematische Auswertung ist nur möglich, wenn Formzuordnungen erfolgen, und diese ermöglicht die Fehlerhypothese. Das bedeutet aber nicht, dass die Zuordnungen willkürlich vorgenommen werden. Wenn es anhand des Kotexts und Kontexts nicht möglich ist, begründete Zuordnungen zu treffen bzw. bestimmte formal mögliche Zuordnungen aus guten Gründen auszuschließen, werden alle formgleichen Kasus annotiert. Zuordnungen müssen also immer begründet erfolgen, was bspw. bei den Feminina, wo nicht zwischen Genitiv und Dativ unterschieden werden kann, nicht möglich ist.

Die Zielhypothese – der Begriff wurde von Lüdeling (2008) im Rahmen einer Studie zur Annotation von Lernerkorpora eingeführt – entspricht dem Kasus, in dem die Äußerung zu erwarten wäre. Für eine systematische Auswertung müssen für die Zielhypothese genauso wie für die Fehlerhypothese Formzuordnungen erfolgen. Eine Kasusauffälligkeit besteht demnach immer aus einer Abweichung zwischen Fehlerhypothese und Zielhypothese.

Ein wesentlicher Grundsatz für die Auswertung des Lernertexte-Korpus ist es, sich so eng wie möglich an der Textoberfläche zu orientieren. Dies hat zur Folge, dass im Zweifel primär die Form, wie sie an der Textoberfläche erscheint, ausschlaggebend ist und einer Kategorie zugeordnet wird, anstatt von ausgelassenen Wortformen (oder anderen externen Faktoren) auszugehen, die die gegenständliche Wortform beeinflussen.

Die Vorgehensweise soll anhand des obigen Beispiels – *von regelmäßigen Tabakkonsum* – veranschaulicht werden: Wie bereits erwähnt, kann das Adjektiv von der Form her sowohl dem Genitiv als auch dem Akkusativ zugeordnet werden oder es könnte ein schwach flektierter Dativ angenommen werden. Da das auf das Adjektiv folgende Substantiv *Tabakkonsum* keine Genitivmarkierung aufweist, sondern entweder im Nominativ, Dativ oder Akkusativ steht, ist nicht davon auszugehen, dass die Phrase insgesamt im Genitiv steht, insbesondere da gerade der Genitiv expliziter Markierung bedarf. Auch von einem schwachen Dativ wird nicht ausgegangen, denn für eine solche Annahme müsste ein ausgelassener stark flektierter Phrasenkopf ange-

nommen werden, und dies bedeutete eine Abkehr von der Orientierung an der Textoberfläche und somit mehr – in diesem Stadium unerwünschte – Interpretation als die bloße Beurteilung der Formen, wie sie auf der Textoberfläche aufscheinen.⁶⁹

Daher wird als (primäre) Fehlerhypothese angenommen, dass die gesamte Phrase im Akkusativ steht (dennoch werden die beiden anderen, ebenso möglichen Fehlerhypothesen – Genitiv und schwache statt starker Flexion – ebenso annotiert, die Begründung für dieses Vorgehen erfolgt weiter unten).

Als Zielhypothese wird, da es sich bei *von* um eine dativregierende Präposition handelt, der Dativ angenommen, womit die Phrase *von regelmäßigem Tabakkonsum* zu lauten hätte. Die Zielhypothese gründet v. a. auf der Darstellung der Kategorie *Kasus* im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit.

Wie das Beispiel zeigt, ist für das Zustandekommen der Fehlerhypothese(n) nicht nur die Form der betroffenen Wortform selbst ausschlaggebend, sondern auch die unmittelbare syntaktische Umgebung. Analog zu obigem Beispiel wird auch etwa bei *wegen einem Haus* aufgrund des Artikels im Dativ angenommen, dass *Haus* im Dativ steht, auch wenn es von der Form her auch ein Nominativ oder Akkusativ sein könnte, genauso wie bei *von alkoholische Getränke* für *Getränke* nur der Nominativ oder der Akkusativ angenommen wird, nicht aber der Genitiv, da das davorstehende Adjektiv keine entsprechende Markierung aufweist. Die Bildung der Fehlerhypothese wird also zum einen stets begründet vorgenommen und ist zum anderen so weit wie möglich an der Textoberfläche orientiert.

Trotz allem kann es zu Zuordnungsschwierigkeiten kommen, und zwar dann, wenn von mehreren möglichen Fehlerhypothesen keine dezidiert ausgeschlossen werden kann. Hierfür sei wieder obiges Beispiel *von regelmäßigem Tabakkonsum* herangezogen: Auch wenn die Annahme des Akkusativs hier am plausibelsten erscheint, ist dies noch kein ausreichender Grund, deshalb alle anderen denkbaren Fehlerhypothesen zu verwerfen. Darüber hinaus stellt die Annahme des Akkusativs nur für Maskulina die plausibelste Fehlerhypothese dar. Bei den Neutra ist die einzige Form, die für *regelmäßigen* in einer Phrase wie *von regelmäßigen Rauchen* infrage kommt, der Genitiv. Wird auch hier obiger Argumentation gefolgt, wo von der Annahme eines Genitivs aufgrund der fehlenden Genitivmarkierung am Substantiv Abstand genommen wurde, dann ist im Neutrum die Annahme von schwacher statt starker Flexion naheliegender, was aber dazu führt, dass sich die Fehlerhypothesen für dieselbe Auffälligkeit je nach Genus unterscheiden (zudem bedeutete es eine Abkehr vom Prinzip, sich in erster Linie an der Textoberfläche zu orientieren). Dasselbe gilt für das Femininum, wo für *regelmäßigen* in einer Phrase wie *von regelmäßigen Tabakinhalation* schon von der Form her nur die Annahme schwacher statt starker Flexion infrage

⁶⁹ Aus diesem Grund wird auch eine weitere mögliche Erklärung, nämlich die Setzung eines „-en“ als am wenigsten auffällige (weil unspezifische) Endung, die außerdem eine starke lautliche Ähnlichkeit zur Endung „-em“ hat, verworfen, da sie ebenfalls eine Abkehr vom konkreten Erscheinen auf der Textoberfläche bedeuten würde. Dasselbe gilt für die etwaige Annahme eines bloßen Tippfehlers, immerhin liegen die Buchstaben „m“ und „n“ auf der Tastatur unmittelbar nebeneinander.

kommt.⁷⁰ Es zeigt sich, dass ein einheitliches Vorgehen für alle Genera an seine Grenzen stößt bzw. gar nicht möglich ist, denn was im Maskulinum die plausibelste Fehlerhypothese ist, ist es im Neutrum nicht mehr und im Femininum gar nicht möglich.⁷¹ Daher muss die Zuordnung einer einzigen Fehlerhypothese für derartige Fälle, wo dies kaum entschieden werden kann, auch unterbleiben. In der Auswertung des Lernertexte-Korpus wurde diesem Umstand Rechnung getragen, indem bei derartigen Fällen mehrere Fehlerhypothesen gleichzeitig angenommen werden. Für das vorhin genannte Beispiel *regelmäßigen* in *von regelmäßigen Rauchen* ist das sowohl schwache statt starker Flexion als auch der Genitiv. Damit eine gewisse Einheitlichkeit gewährleistet ist und da nichts gegen die Annahme mehrerer Fehlerhypothesen spricht, wird dieses Prinzip auch bei Fällen wie im obigen Beispiel (*von regelmäßigen Tabakkonsum*) angewendet und es werden bei der Annotation nicht nur der Akkusativ, sondern als weitere Fehlerhypothesen auch der Genitiv sowie schwache statt starker Flexion annotiert, hier gibt es also gleich drei Fehlerhypothesen. Dies bedeutet natürlich nicht, dass die Fehlerhypothesen gleichgewichtig sind. Meist erscheint eine plausibler als die andere(n), allerdings ist es sinnvoll, nicht bereits im Stadium der Auswertung endgültige Entscheidungen zu treffen, sondern prinzipiell alle plausiblen Fälle zu annotieren. Bei der didaktischen Behandlung von Auffälligkeiten spielt die Plausibilität der einzelnen Fehlerhypothesen natürlich eine große Rolle, daher ist auch die oben verwendete Bezeichnung „primäre Fehlerhypothese“ sinnvoll, auch wenn die hierarchische Ordnung von Fehlerhypothesen im Stadium der Auswertung noch keine Rolle spielt (und auch nicht annotiert wird).

Das Anstreben der stets plausibelsten Begründung gilt auch für die Bildung der Zielhypothese. In manchen Fällen können Unklarheiten dahingehend bestehen, welcher Rektionsdomäne eine Wortform zuzuordnen ist, wie etwa im folgenden Beispielsatz aus dem Lernertexte-Korpus:

Natürlich [nahm ich] auch den Forschungskoffer mit Kamera, Laborflaschen, kleine Kästchen und diese Güter.

Das Adjektiv *klein* kann prinzipiell sowohl vom Verb *nehmen* als auch von der Präposition *mit* regiert werden. In solchen Fällen kann die Zuordnung einer Zielhypothese nur semantisch erfolgen, wobei wiederum Kotext und Kontext ausschlaggebend sind. Im konkreten Fall ist eine Zuordnung als Teil der *mit*-Phrase plausibler, da kaum anzunehmen ist, dass der Forschungskoffer nur eine Kamera enthält (zudem befindet sich im Text davor eine vergleichbare Aufzählung, in der ebenfalls der Inhalt eines

⁷⁰ Entsprechende Formen im Femininum kommen allerdings im gesamten Lernertexte-Korpus nicht vor.

⁷¹ Abgesehen davon wird durch die Tatsache, dass *regelmäßigen* im Neutrum kein Akkusativ sein kann, auch das primäre Ausgehen von einem solchen im Maskulinum infrage gestellt. Umgekehrt wäre auch ein standardmäßiges Ausgehen von schwacher statt starker Flexion fragwürdig, immerhin müssten dann entsprechende Formen auch im Femininum vorkommen, was aber nicht der Fall ist. Auch dies unterstreicht die Unmöglichkeit der Annahme einer einzigen und für alle Genera gleichermaßen plausiblen Fehlerhypothese.

Koffers beschrieben wird). Dennoch muss darauf hingewiesen werden, dass sowohl die Fehler- als auch die Zielhypothese nicht völlig ohne Interpretationen auskommen.

Auch wenn für die Bildung der Fehlerhypothese stets die gesamte Phrase ausschlaggebend ist, werden bei der Annotation immer nur die Wortformen markiert und annotiert, die von der Zielhypothese abweichen. Dies deshalb, weil das Annotationsraster ansonsten eine Vielzahl von Einträgen enthalten würde, die von der Form her keine Auffälligkeit darstellen, und dies würde es unübersichtlich machen und den Blick auf die (an der Textoberfläche erscheinenden) Kasusauffälligkeiten verstellen. Es würde außerdem Folgeprobleme verursachen, wenn auch Formen annotiert würden, die aufgrund von Synkretismen mutmaßlich – immerhin bleibt eine Beweiserbringung letztlich unmöglich – im falschen Kasus stehen, denn dann müsste in weiterer Folge auch angedacht werden, etwa bei femininen Phrasen im Singular, wo zwischen Genitiv und Dativ nicht unterschieden werden kann, nach genitivregierenden Präpositionen einen falschen Dativ immer dann anzunehmen, wenn sich bei der Auswertung des Lernertexte-Korpus ergeben sollte, dass ein Proband im Maskulinum, wo eine Unterscheidung möglich ist, bei ebenjener genitivregierenden Präposition konsequent den Dativ anstatt des Genitivs verwendet. Abgesehen von diesen Erwägungen entspricht das Vorgehen, nur die auffälligen Formen selbst zu annotieren, auch der verfolgten Maxime, sich so nah wie möglich an der Textoberfläche zu orientieren. Immerhin sind auch nur die Formen auffällig, die an der Textoberfläche nicht so erscheinen, wie sie zu erwarten wären.⁷² Für das oben verwendete Beispiel *von regelmäßigen Tabakkonsum* bedeutet dies etwa, dass nur *regelmäßigen* markiert und annotiert wird, jedoch nicht das Substantiv *Tabakkonsum*.

Wenn in einem Satz mehrere Wortformen auffällig sind, etwa weil eine ganze Phrase gemäß Zielhypothese im falschen Kasus steht oder in einem Satz mehrere Kasusauffälligkeiten vorkommen, wird der Satz dupliziert und für jede Kasusauffälligkeit ein eigener Eintrag vorgenommen (s. hierzu auch das in der unteren Abbildung gezeigte Beispiel).

Auch im Hinblick auf die Wortarteneinteilung müssen einige Dinge angemerkt werden, da in diesem Bereich immer wieder Abgrenzungsprobleme bestehen. Je nach Grammatik gibt es oft sehr unterschiedliche Sichtweisen, sowohl was die Zuordnungskriterien als auch die konkrete Zuordnung bei Zweifelsfällen betrifft. Da für die Annotation des Lernertexte-Korpus einheitliche Zuordnungen nötig sind, wird in der vorliegenden Arbeit im Wesentlichen die Wortarten-Konzeption von Eisenberg (2020b) übernommen (s. hierzu auch den theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit), da sich diese zuvorderst am syntaktischen Verhalten der Einheiten orientiert und somit einen hohen Grad an Systematik aufweist. Dem folgend werden z. B. *beide*, *viel* und *wenig*, die auch oft den Pronomen zugerechnet werden, aufgrund ihres Stellungs- und Flexionsverhaltens als Adjektive angesehen (Eisenberg 2020b: 176), auch wenn sie im Variantengrammatik-Korpus als Pronomen annotiert sind. Die Wortartenkonzeption der vorliegenden Arbeit stimmt also nicht exakt mit derjenigen überein, die

⁷² Eine natürliche Konsequenz dieses Vorgehens ist, dass im Maskulinum mehr Auffälligkeiten auftreten (278) als im Neutrum (140) und im Femininum (78) – oder, besser ausgedrückt, sichtbar werden.

der Annotation des Variantengrammatik-Korpus zugrunde liegt, was bei einzelnen Abfragen berücksichtigt werden muss und gegebenenfalls Umsortierungen und Filterungen der generierten Trefferlisten notwendig macht. Die Partizipien I und II wurden in der Auswertung ebenfalls den Adjektiven zugerechnet.

Nach diesen grundsätzlichen Ausführungen zur Vorgehensweise wird im Folgenden das Annotationsraster vorgestellt, das für die Auswertung des Lernertexte-Korpus entwickelt und herangezogen wurde. Die folgende Tabelle gibt Auskunft über die Rubriken, nach denen die Auffälligkeiten annotiert wurden, sowie über die möglichen Einträge.

Rubrik	Beschreibung
LG	<p>Lernergruppe</p> <p>Gibt die Lernergruppe an, welcher der Proband angehört.</p> <p>Mögliche Einträge:</p> <p>2a = 2. Klasse AHS, Jahrgang a 2b = 2. Klasse AHS, Jahrgang b 5a = 5. Klasse AHS, Jahrgang a 5b = 5. Klasse AHS, Jahrgang b 8a = 8. Klasse AHS, Jahrgang a 8b = 8. Klasse AHS, Jahrgang b BFI 15 = Berufstätigengruppe, Jahr 2015 BFI 16 = Berufstätigengruppe, Jahr 2016</p>
SpFall	<p>Spezialfall</p> <p>Diese Rubrik dient der Zuordnung von bestimmten Kasusauffälligkeiten zu speziellen Gruppen, wenn die Kasusauffälligkeit nicht (nur) direkt dem Schema „Ist-Kasus vs. Soll-Kasus“ zugeordnet werden kann.</p> <p>Mögliche Einträge:</p> <p>a = Adjektiv stark statt schwach/gemischt flektiert oder umgekehrt g = gegenderte Form betreffende Auffälligkeit p = possessiver Dativ oder vorangestellte <i>von</i>-Phrase (zur Vermeidung eines Genitivattributs) r = reiner Kasus statt Präpositionalphrase oder umgekehrt ü = Kasus übermarkiert (<i>des Jungens</i>) oder falsch markiert (<i>des Motores</i>) v = Kasusauffälligkeit mit Variantenstatus</p>
HS/NS	<p>Hauptsatz/Nebensatz</p> <p>Gibt die Verbdomäne an, in der die Auffälligkeit vorkommt.</p>

Rubrik	Beschreibung
	<p>Mögliche Einträge:</p> <p>hs = Hauptsatz ns = Nebensatz k = kein Satz (z. B. Apposition oder Infinitivgruppe)</p>
Wortart	<p>Wortart</p> <p>Gibt die von der Auffälligkeit betroffene Wortart an.</p> <p>Mögliche Einträge:</p> <p>adj = Adjektiv (inkl. Partizipien I und II sowie <i>beide/viel/wenig</i>) adv = Adverb art b = bestimmter Artikel art u = unbestimmter Artikel pron dem = Demonstrativpronomen pron indef = Indefinitpronomen pron indefA = Indefinit-Artikelpronomen pron inter = Interrogativpronomen pron pers = Personalpronomen pron poss = Possessivpronomen pron rel = Relativpronomen sub = Substantiv sub adj = substantiviertes Adjektiv sub verb = substantiviertes Verb</p>
Kasus – IST	<p>Ist-Kasus</p> <p>Gibt entsprechend der Fehlerhypothese den Kasus an, in dem die Auffälligkeit steht.</p> <p>Mögliche Einträge:</p> <p>nom = Nominativ gen = Genitiv dat = Dativ akk = Akkusativ unflek = unflektiert</p>
Kasus – SOLL	<p>Soll-Kasus</p> <p>Gibt entsprechend der Zielhypothese den Kasus an, in dem die betroffene Wortform zu erwarten wäre.</p> <p>Mögliche Einträge:</p>

Rubrik	Beschreibung
	nom = Nominativ gen = Genitiv dat = Dativ akk = Akkusativ unflek = unflektiert
Genus	Genus Gibt das Genus der betroffenen Wortform an. Die Genusangabe bezieht sich auf den Kern der Phrase (dies gilt auch für Possessivpronomen, so lautet z. B. der Eintrag bei <i>ihr Haus</i> „neut“ und nicht „fem“). Steht die betroffene Wortform im Plural, bezieht sich die Genusangabe auf die Singularform. Mögliche Einträge: mask = Maskulinum fem = Femininum neut = Neutrum
Numerus	Numerus Gibt den Numerus der betroffenen Wortform an. Die Numerusangabe bezieht sich ebenfalls auf den Kern der Phrase (dies gilt auch für Possessivpronomen, so lautet z. B. der Eintrag bei <i>unseres Hauses</i> „sg“ und nicht „pl“). Mögliche Einträge: sg = Singular pl = Plural
Kasusdet.	Kasusdetermination Gibt die Art der Kasuszuweisung an. Mögliche Einträge: rek verb = verbale Kasuszuweisung rek präp = präpositionale Kasuszuweisung rek sub = substantivische Kasuszuweisung rek adj = adjektivische Kasuszuweisung kon = Kongruenz sem = semantische Kasuszuweisung
RR	Richtung zum Regens

Rubrik	Beschreibung
	<p>Gibt an, ob das kasusdeterminierende Element links oder rechts von der betroffenen Wortform steht.</p> <p>Das Regens bei zusammengesetzten Verbformen ist stets das Vollverb, bei Partikelverben und Funktionsverbgefügen ist es der finite Verbteil, z. B. <i>schreibt</i> in <i>Er schreibt ihn krank</i> oder <i>bringt</i> in <i>Er bringt es zur Aufführung</i>. Dasselbe gilt für das Passiv.</p> <p>Die Richtung zum Regens ist auch bei den Kongruenzkasus angegeben, auch wenn es sich beim Bezugselement um kein Regens handelt.</p> <p>Mögliche Einträge:</p> <p>l = links r = rechts</p>
RA	<p>Regens-Abstand</p> <p>Gibt an, wie weit das kasusdeterminierende Element von der betroffenen Wortform entfernt ist. Hat das Regens die Form eines <i>zu</i>-Infinitivs, zählen Verb und Partikel gemeinsam als ein Wort. So hat z. B. das <i>ihn</i> in der Wendung <i>ihn zu helfen</i> den Abstand 0. Dasselbe gilt für reflexive Verben (z. B. <i>sich schämen</i>) in Kontaktstellung.</p> <p>Mögliche Einträge:</p> <p>0 = kasusdeterminierendes Element steht unmittelbar daneben 1 = ein Wort zwischen kasusdet. Element und betroffener Wortform 2 = zwei Wörter zwischen kasusdet. Element und betroffener Wortform ...</p>
Anmerkung	Eventuelle Anmerkungen und Besonderheiten, Notizen sowie weiterführende Informationen

Tab. 26: Annotationsraster zur Auswertung des Lernertexte-Korpus

Die folgende Abbildung zeigt ein Beispiel für konkrete Einträge im Annotationsraster.

LG	Originaltext	SpFall	HS/NS	Wortart	Kasus - IST	Kasus - SOLL	Gen
2a	Martha wachte wegen <u>einem Geräusch</u> auf, und weckte danach auch Susi.		hs	art u	dat	gen	neu
2a	Martha wachte wegen <u>einem Geräusch</u> auf, und weckte danach auch Susi.		hs	sub	dat	gen	neu
2a	Dann ging ich los um <u>meinem</u> Einkauf zu machen.		ns	pron poss	dat	akk	mas

Abb. 6: Annotationsraster – Beispieleinträge (Screenshot)

Weil in einem der in der Abbildung gezeigten Sätze zwei Kasusauffälligkeiten vorkommen, wurde der Satz dupliziert und gelb markiert, um dies deutlich sichtbar zu machen. Zusätzlich zur üblichen Fett-Markierung ist die Auffälligkeit unterstrichen, damit deutlich erkennbar ist, auf welche Wortform sich die danebenstehenden Einträge im Annotationsraster beziehen. Felder bleiben leer, wenn keine Zuordnung möglich ist oder sie für die gegenständliche Auffälligkeit nicht relevant sind.

Mithilfe der Filterfunktion von Excel kann das ausgefüllte Annotationsraster anlassbezogen durchsucht werden, bspw. könnte problemlos abgefragt werden, welche maskulinen Substantive nach genitivregierender Präposition im Dativ stehen. Somit macht das Annotationsraster nicht nur eine übersichtliche und systematische Darstellung der einzelnen vorgefundenen Kasusauffälligkeiten möglich, sondern bildet in weiterer Folge auch die Basis der abstrahierten und gruppierten Darstellung, wie sie in der Tabelle im folgenden Kapitel vorzufinden ist. Weiterhin bildet das Annotationsraster auch den Ausgangspunkt für die quantitative Darstellung der Kasusauffälligkeiten, wie sie in Kapitel 14 vorgenommen wird.

11 Identifizierte Kasusauffälligkeiten

In diesem Kapitel sind sämtliche Kasusauffälligkeiten, die bei der Auswertung des Lernertexte-Korpus zutage getreten sind, in tabellarischer und abstrahierter Form zusammenggetragen.⁷³ Die Tabelle gibt keine Häufigkeiten wieder (dies erfolgt in Kapitel 14), jede der Auffälligkeiten ist unabhängig von ihrer Auftretenshäufigkeit genau einmal angeführt. Außerdem sind die Auffälligkeiten zum Zwecke der Übersichtlichkeit dort, wo es möglich und sinnvoll ist, zu Gruppen zusammengefasst (z. B. Kasusauf-

⁷³ Dieser Schritt entspricht dem der Identifikation in Kleins (2006) Zweifelsfall-Analysemodell (s. Abschnitt 4.4).

fälligkeiten bei Wechselpräpositionen). Die Tabelle dient einerseits der übersichtlichen und vollständigen Darstellung der im Lernertexte-Korpus vorgefundenen Auffälligkeiten und andererseits der Identifizierung von Zweifelsfällen.

Als Zweifelsfall wird eine Auffälligkeit klassifiziert, wenn zumindest eines der folgenden Kriterien zutrifft:

- Die herangezogenen Referenzquellen geben voneinander abweichende bzw. nicht einstimmige Auskunft
- Die herangezogenen Referenzquellen (oder auch nur eine davon) stellen die Auffälligkeit als eine mögliche Variante dar
- Nicht genügend Referenzquellen äußern sich zu der Auffälligkeit (mindestens drei)

Wenn eine Auffälligkeit als Zweifelsfall eingestuft wurde, ist die entsprechende Zeile in der Tabelle hellgrau markiert. Die in diesem Kapitel identifizierten Zweifelsfälle werden im Kapitel 12 einzeln analysiert.

Zur Gestaltung und zur Sprache in der Tabelle selbst sind einige Anmerkungen zu machen: In der äußerst linken Spalte mit der Überschrift „Auffälligkeit“ sind die im Lernertexte-Korpus vorgefundenen Kasusauffälligkeiten der Reihe nach aufgelistet. Jeder Eintrag in dieser Spalte besteht aus drei Teilen, und zwar einer Beschreibung der Auffälligkeit, einer Numerusangabe und einem Beispiel. Die am Beginn jedes Eintrags stehende Beschreibung ist möglichst kurz gefasst, soll aber dennoch sofort erkennbar machen, worin die Auffälligkeit besteht. Die Numerusangabe gibt an, ob die im Lernertexte-Korpus vorgefundenen Belege den Singular, den Plural oder beide Numeri betreffen. Das angeführte Beispiel zeigt jeweils ein konkretes Vorkommen im Lernertexte-Korpus, die betroffenen Wortformen sind fett markiert. Gegebenenfalls treten im Kontext der betroffenen Wortformen weitere Auffälligkeiten auf, die an dieser Stelle nicht markiert sind und an anderer Stelle eigens behandelt werden. Auch wenn eine Auffälligkeit mehrere Wortarten oder Numeri betrifft, ist immer nur ein Beispiel angeführt, damit sich der Umfang der Tabelle in Grenzen hält (die Sammlung aller Auffälligkeiten inklusive Annotation liegt der vorliegenden Arbeit in elektronischer Form bei).

Der in den Beschreibungen der Auffälligkeit häufig verwendete Begriff *Phrase* bezieht sich, s. hierzu auch weiter oben, auf alle Arten von kasusflektierenden Phrasen. Phrasen können auch nur aus einem Wort bestehen. Bei den genitivregierenden Präpositionen ist in der Beschreibung der Auffälligkeit immer mitangeführt, ob es sich um eine Phrase mit Artikel und/oder Attribut handelt oder um ein alleinstehendes Substantiv, da der grammatische Aufbau der Phrase bei den genitivregierenden Präpositionen eine große Rolle spielt.

Darüber hinaus befinden sich in den Beschreibungen der Auffälligkeiten noch einige spezielle Ausdrücke, die wie folgt zu verstehen sind: Ein Eintrag wie „nicht im Akk.“ bedeutet, dass eine Auffälligkeit in verschiedenen Formen (Kasus) dort aufgetreten ist (etwa im Genitiv und auch im Dativ), wo grundsätzlich der Akkusativ zu erwarten wäre. Lautet die Beschreibung hingegen spezifischer etwa „im Dat.“, stehen alle im Lernertexte-Korpus gefundenen Belege für diese Auffälligkeit im Dativ. Ein

Eintrag wie „nicht (vollständig)“ heißt, dass diese Auffälligkeit sowohl einzelne Phrasenteile als auch ganze Phrasen betrifft; steht derselbe Ausdruck ohne Klammer („nicht vollständig“), dann sind von dieser Auffälligkeit immer nur Phrasenteile betroffen. Vereinzelt enthalten die Beschreibungen der Auffälligkeiten auch Hinweise mit „statt“. Dies ist dann der Fall, wenn aus der Beschreibung ansonsten nicht unmittelbar hervorgehen würde, worin die Auffälligkeit konkret besteht – das auf „statt“ Folgende gibt dann an, was an dieser Stelle zumindest im prototypischen Fall zu erwarten wäre, etwa eine Phrase im sogenannten reinen Kasus statt einer Präpositionalphrase.

Die restlichen Spalten enthalten die Ausführungen der herangezogenen Referenzquellen. Die Einträge in den Zellen geben das Ausgesagte in Stichworten wieder. Vereinzelt sind bestimmte Aussagen wörtlich wiedergegeben, insbesondere dann, wenn diese eine Wertung darstellen (wie z. B. „erlaubt“ oder „falsch“) oder für Häufigkeitsangaben stehen (wie z. B. „meist“ oder „oft“). Die Zahl am Ende jedes Eintrags steht für die Seite, auf der die Äußerungen vorzufinden sind. Die Referenzquellen Eisenberg 2020a (Band 1: Das Wort) und Eisenberg 2020b (Band 2: Der Satz) wurden in einer Spalte zusammengefasst, die mit „Eisenberg 2020b“ benannt ist. Sofern ein Eintrag aus Eisenberg 2020a entnommen ist, ist dies extra gekennzeichnet, ansonsten (und in den meisten Fällen) bezieht sich die Seitenzahl auf Eisenberg 2020b. Wenn eine Zelle nur den Eintrag „-“ enthält, bedeutet das, dass der Referenzquelle keine spezifische Auskunft zu entnehmen war.

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p>Phrase nicht (vollständig) im vom Verb vorgegebenen Kasus („reiner Kasus“, ohne Präpositionalkasus)⁷⁴</p> <p>Numerus: Sg. + Pl.</p> <p>Beispiel: <i>Danach zeigte ich den Bub mein Handy.</i></p> <p><i>kosten</i> + Nom. + Dat. + Akk.</p> <p>Numerus: Sg. + Pl.</p> <p>Beispiel: <i>Rauchpausen kosten einem Unternehmen Geld, weil diese nicht in den Pausen, sondern in zusätzlichen Unterbrechungen der Arbeit rauchen.</i></p>	<i>kosten</i> + Nom. + Dat./Akk. + Akk. 944	<i>kosten</i> + Nom. + Akk. + Akk. 433	-	<i>kosten</i> + Nom. + Akk. + Akk. 53	- (Verweis auf E-VALBU)	weitgehend von Bedeutung bestimmt: <i>kosten</i> + Nom. + Akk. + von ,etwas verlangt von jmdm. einen bestimmten Preis‘ gebraucht; <i>kosten</i> + Nom. + Dat./Akk. + Akk.,	<i>kosten</i> + Nom. + Akk. + Akk., wenn angegeben wird, ,wem die Kosten (auch im übertragenen Sinn) entstehen“; <i>kosten</i> + Nom. + Dat. + Akk. = stndspr. nicht korrekt, Dat. nur korrekt,

⁷⁴ Wie bereits weiter oben angemerkt, wurde als Haupt-Referenzquelle für die Bestimmung der Kasusreaktion der Verben das elektronische Valenzwörterbuch „E-VALBU“⁷⁴ herangezogen (vgl. E-VALBU). Dabei wurde die Kasusreaktion jedes einzelnen Verbs abgefragt, auf eine Auflistung wurde allerdings aufgrund der hohen Anzahl verzichtet. Jene Fälle, deren Kasusreaktion mittels E-VALBU und der ergänzend herangezogenen Quellen nicht einstimmig festgestellt werden konnte, sind in den folgenden Zeilen angeführt (dies ist nur beim Verb *kosten* der Fall).

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
Präpositionalkasus statt Phrase im reinen Kasus oder umgekehrt ⁷⁵ Numerus: Sg. + Pl. Beispiel: Für Markus T. droht eine Geldstrafe. <i>nachfahren</i> + <i>in</i> -Phrase statt reiner Kasus Numerus: Sg. Beispiel: <i>Wir fahren gerade in eine alte und holprige Straße</i>						wenn i. S. von ‚etwas bringt jmdn. um etwas‘ 594 f.	rekkt beim Reflexivpronomen in der Fügung ‚sich eine Sache etwas kosten lassen‘ 515

⁷⁵ Die Vorgehensweise bei der Klärung der Frage, ob ein Verb über den fraglichen Satzbauplan verfügt, ist identisch zu jener bei den reinen Kasus. Abermals sind Fälle, deren Kasusreaktion mittels E-VALBU und der ergänzend herangezogenen Quellen nicht einstimmig festgestellt werden konnte, in den folgenden Zeilen angeführt.

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
nach, als sich Mario wieder umdrehte, damit er nach einem Bier greifen konnte, aber wie er sich wieder nach vorne drehte tauchte im Scheinwerferlicht ein Hirsch auf. ⁷⁶	-	-	-	-	-	-	-
hinzufügen + zu-Phrase statt reiner Kasus Numerus: Sg. Beispiel: Zu dem von der Redaktion bereits ausgewählten Beitrag „Empört euch“ von Stephane Hessel, soll auch ein passendes Gedicht hinzugefügt werden.	-	-	-	-	-	-	-
sich entziehen + aus-Phrase statt reiner Kasus Numerus: Sg. Beispiel:	-	-	-	-	-	-	-

⁷⁶ Kontextinformation: Sie führen niemandem nach, sondern nur die Straße entlang.

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p>Im Gedicht "Niemand sucht aus" von Gioconda Belli wird beschrieben, dass man sich aus seiner Verantwortung für das eigene Leben nicht entziehen kann.</p> <p>abverlangen + von-Phrase statt reiner Kasus</p> <p>Numerus: Sg.</p> <p>Beispiel: Eine Gesellschaft, die von jedem Einzelnen viel abverlangt?</p> <p>Rücksicht nehmen auf + Phrase teilw. im Dat.</p> <p>Numerus: Pl.</p> <p>Beispiel: In dieser Zeit in der wir gerade Leben sollte man auf allen Menschen Rücksicht nehmen.</p>	-	-	-	-	-	-	-
						Rücksicht auf + Akk. 801	

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
Phrase mit Agensrolle im Passiv im reinen Kasus Numerus: Pl. Beispiel: <i>Kind zu sein, nicht in ein enges zeitliches Korsett von Freizeitaktivitäten gesteckt zu werden welches Eltern erstellt wurde macht Kinder glücklich.</i>	Agensphrase im Passiv erscheint als Präp.-Phrase mit von 557	Agens im Passiv als von- oder durch-Phrase 131	Subjekt des Aktivsatzes bzw. Bewirkender /Auslösender erscheint im Passiv als von- oder durch-Phrase 239	Agens wird im Passiv durch Präp. angeschlossen 145	handelnde Person (Agens) wird im Passiv nicht oder mit von, seitens, durch ausgedrückt 308	handelnde Person bzw. Urheber oder eigentlicher Träger einer Handlung wird im Passivsatz mit von angeschlossen 707	im Passiv wird der Täter/Urheber einer Handlung mit von angeschlossen 652
Wechselpräp. (an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen) + Phrase nicht (vollständig) im Dat. (meistens Akk.) bei lokalfestischer bzw. nicht zielgerichteter Bedeutung (Frage „Wo?“) ⁷⁷	Wechselpräp. + Dat. 620	Wechselpräp. + Dat. 87 f.	Wechselpräp. + Dat. 392	Wechselpräp. + Dat. 359	Wechselpräp. + Dat. 389	Wechselpräp. + Dat. 63/106/457/472/654/925/944/1000/1071	Wechselpräp. + Dat. 455

⁷⁷ Die Kasuszuweisung bei Wechselpräpositionen ist, wie bereits weiter oben erwähnt, nicht unabhängig vom Verb, das je nach Eigenbedeutung bestimmte semantische Rollen zulässt und andere ausschließt (ebenso werden auch Präpositionen, deren Rollenmuster bzw. Kasus nicht zur Verbsemantik passt, ausgeschlossen). Dies gilt sowohl für Präpositionen mit lexikalischer Bedeutung als auch für jene ohne lexikalische Bedeutung bei Präpositionalobjekten. Bei diesen regiert die Präposition dieselben Kasus wie bei lokaler Bedeutung, sie gibt die Möglichkeiten vor, von denen das Verb dann eine auswählt und festlegt (Eisenberg 2020b: 88). Da Präpositionen auch in diesen Fällen eine wesentliche Rolle bei der Vergabe

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p>Numerus: Sg. + Pl.</p> <p>Beispiel: <i>Auf unseren etwas schäbigen Holztisch stand eine große Torte und daneben ein kleines Päckchen das in blaues Papier mit Fischen eingewickelt war.</i></p>							
<p>Wechselpräp. (<i>an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen</i>) + Phrase nicht (vollständig) im Akk. (meistens Dat.) bei lokaldirektionaler bzw. zielgerichteter Bedeutung (Frage „Wohin?“)</p>	<p>Wechselpräp. + Akk. 620</p>	<p>Wechselpräp. + Akk. 87 f.</p>	<p>Wechselpräp. + Akk. 392</p>	<p>Wechselpräp. + Akk. 359</p>	<p>Wechselpräp. + Akk. 389</p>	<p>Wechselpräp. + Akk. 63/106/457/472/6 54/925/944/1000/1071</p>	<p>Wechselpräp. + Akk. 455</p>
<p>Numerus: Sg. + Pl.</p> <p>Beispiel: <i>Der Bankräuber band Martha wortlos an einem Baum.</i></p>							

von semantischen Rollen bzw. der Kasuszuweisung spielen, werden Kasusauffälligkeiten bei Wechselpräpositionen bei den Präpositionen behandelt und nicht bei den Verben.

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p><i>an, zwischen, in, unter, vor</i> + Phrase nicht (vollständig) im Dat. (bei nicht lokaler bzw. nicht zielgerichteter Bedeutung)</p> <p>Numerus: Sg. + Pl.</p> <p>Beispiel: <i>Großen Vorteil durch die EU gibt es auch für den Handel zwischen den EU-Ländern.</i></p>	<p><i>an, zwischen, in, unter, vor</i> + Dat. bei nicht lokaler und nicht temporaler Bedeutung 622</p>	-	-	<p><i>an, zwischen, unter, vor</i> + Dat.;</p> <p><i>in</i> + Dat. bei temporaler, modaler Bedeutung sowie Zustand; <i>in</i> + Akk. bei Zustandsveränderung 362 f.</p>	<p><i>an, zwischen, in, unter, vor</i> + Dat. 398 f.</p>	<p><i>zwischen</i> + Dat. bzw. in manchen Fällen ohne Kasusrektion; <i>unter</i> + Dat.;</p> <p><i>vor</i> + Dat. bei temporaler, kausaler Bedeutung 944/1000/1071</p>	<p><i>vor</i> + Dat. bei temp. Bedeutungs; <i>unter</i> + Dat. 460</p>
<p><i>über</i> + Phrase nicht (vollständig) im Akk. (bei nicht lokaler Bedeutung)</p> <p>Numerus: Sg. + Pl.</p> <p>Beispiel: <i>Mehr Informationen und Aufklärungen über die Arbeit, den Entscheidungen und den daraus resultierenden Beschlüssen, wäre diesbezüglich wünschenswert.</i></p>	-	-	-	<p><i>über</i> + Akk. bei geografischer, temporaler Bedeutung 383</p>	<p><i>über</i> + Akk. bei Ziel, Ort tangierend, Thema 401</p>	<p><i>über</i> + Akk. 925</p>	<p><i>über</i> + Akk. 459</p>

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
aus + Phrase nicht (vollständig) im Dat. Numerus: Sg.	aus + Dat. 622	aus + Dat. 200	aus + Dat. 386	aus + Dat. 366	aus + Dat. 389	-	aus + Dat. 464
Beispiel: <i>Doch er vergaß das Essen aus den Ofen zunehmen und es brennte an.</i>							
gegenüber + Phrase nicht (vollständig) im Dat. Numerus: Pl.	gegenüber + Dat. 622	gegenüber + Dat. 200	gegenüber + Dat. 387	gegenüber + Dat. 373	gegenüber + Dat. 389	gegenüber + Dat. 355	gegenüber + Dat. 464
Beispiel: <i>Immer mehr Jugendliche äußern den Wunsch gegenüber ihrer Eltern alleine in den Urlaub fahren zu dürfen.</i>							
von + Phrase nicht (vollständig) im Dat. Numerus: Sg. + Pl.	von + Dat. 622	von + Dat. 200	von + Dat. 389	von + Dat. 385	von + Dat. 389	von + Dat. 999	von + Dat. 464
Beispiel: <i>Sei es durch Einfluss von alkoholische Getränke</i>							

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p>oder einfach nur <i>Unachtsamkeit</i>.</p> <p><i>seit</i> + Phrase mit Attribut nicht (vollständig) im Dat.</p> <p>Numerus: Sg.</p> <p>Beispiel: <i>Seit diesen Tag experimentiere ich nicht mehr im Labor.</i></p>	<p><i>seit</i> + Dat. stndspr.; Akk. aber „nicht falsch“ bei Konstruktion mit adverbialem Akk. 619</p>	<p><i>seit</i> + Dat. 200</p>	<p><i>seit</i> + Dat. 389</p>	<p><i>seit</i> + Dat. 381</p>	<p><i>seit</i> + Dat. 399</p>	<p><i>seit</i> + Dat. 835</p>	<p><i>seit</i> + Dat. 464</p>
<p><i>nach</i> + Phrase nicht (vollständig) im Dat.</p> <p>Numerus: Sg. + Pl.</p> <p>Beispiel: <i>Offt kommt es jedoch auch vor, dass solche nicht den Wunsch nach eigenen Kinder haben, und sich somit voll auf ihre Arbeit konzentrieren.</i></p>	<p><i>nach</i> + Dat. 622</p>	<p><i>nach</i> + Dat. 200</p>	<p><i>nach</i> + Dat. 388</p>	<p><i>nach</i> + Dat. 379</p>	<p><i>nach</i> + Dat. 389</p>	-	<p><i>nach</i> + Dat. 464</p>
<p><i>bei</i> + Phrase nicht (vollständig) im Dat.</p> <p>Numerus: Sg. + Pl.</p>	<p><i>bei</i> + Dat. 622</p>	<p><i>bei</i> + Dat. 200</p>	<p><i>bei</i> + Dat. 386</p>	<p><i>bei</i> + Dat. 358</p>	<p><i>bei</i> + Dat. 389</p>	<p><i>bei</i> + Dat. 138</p>	<p><i>bei</i> + Dat. 464</p>

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p>Beispiel: <i>Dadurch sollte auch bei Wissenschaftler die Verantwortung die sie gegenüber der Menschheit haben in Vordergrund stehen und nicht die pure Profitgier.</i></p> <p>mit + Phrase nicht (vollständig) im Dat.</p> <p>Numerus: Sg. + Pl.</p>	mit + Dat. 622	mit + Dat. 200	mit + Dat. 388	mit + Dat. 358	mit + Dat. 389	mit + Dat. 637	mit + Dat. 464
<p>Beispiel: <i>Es ist wenig zielführend mit jemanden ein gesundes Buffet aufzubauen, der kein Verständnis für die Wichtigkeit hat.</i></p> <p>zu + Phrase nicht (vollständig) im Dat.</p> <p>Numerus: Sg. + Pl.</p>	zu + Dat. 622	zu + Dat. 200	zu + Dat. 390	zu + Dat. 358	zu + Dat. 389	-	zu + Dat. 464
<p>Beispiel: <i>Fastfood und Tiefkühlprodukte zählen nicht zu den Teil der Ernährung, die</i></p>							

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<i>Jugendliche in ihrem Alter benötigen.</i>							
<i>laut</i> + Phrase mit Artikel oder Attribut im Nom./Akk. Numerus: Sg. + Pl. Beispiel: <i>Laut den Zeitungsbericht „Druck auf die Raucher steigt“, aus der Online-Ausgabe der Tageszeitung „Kleinen Zeitung“, vom 13. Jänner 2012, sollten Raucherpausen während der Arbeitszeit abgeschaften werden.</i>	<i>laut</i> + Dat.; aber auch Gen., stilistischer Unterschied 618 f.	<i>laut</i> + Dat. 200	<i>laut</i> + Gen./Dat. 388	<i>laut</i> + Dat = Hauptkasus, <i>laut</i> + Gen. = Nebenkasus; <i>laut</i> + Dat. im Pl., wenn Gen. nicht erkennbar 358 f.	<i>laut</i> + Dat. 389	<i>laut</i> + „meist“ ⁷⁸ Dat.; Gen. im Sg. „vereinzelte“, im Pl. „manchmal“; alleinst. Subst. im Pl. mit Dat. 605	<i>laut</i> + Gen., „zunehmend“ auch mit Dat.; bei alleinst. Subst. im Pl. mit Dat. 472
<i>laut</i> + alleinstehendes mask. Subst. ohne Kasusendung	Tendenz, dass keine Kasusendung erhalten;	Subst. mit Kasusmarkierung im Sg. können	-	<i>laut</i> + kein Kasus bzw. Nom. im Sg., wenn	<i>laut</i> kann auch mit unflekt. Subst. stehen 389	stark flektierendes alleinst. Subst. im Sg. unflekt. und	bei alleinst. Subst. im Sg. „stets“ unflekt. 472

⁷⁸ Der Zweifelsfälle-Duden (2016) führt in den allgemeinen Benutzerhinweisen im vorderen Einband die folgenden Frequenzangaben an, die gewisse Vorkommenshäufigkeiten entsprechen und mithilfe des Dudenkorpus gewonnen wurden: „fast immer“ für 90 % und darüber, „meist“ für zwischen 70 % und 90 %, „oft“ für 50–70 %, „genauso“ für genau 50%, „auch“ für 30–50 %, „manchmal“ für 10–30 % und „vereinzelte“ für unter 10 %.

<p>Auffälligkeit</p> <p>Numerus: Sg.</p> <p>Beispiel: <i>Aber ohne jemanden beeinflussen zu wollen, das Werk „Niemand sucht aus“ ist laut Experte das passende Objekt als Lektüretipp zum Kommentar von Wintersteiner.</i></p>	<p>Duden (2016)</p> <p>im Dat./Akk. fällt schwache Endung -(e)n häufig weg; in manchen Kontexten könnte Endung -(e)n als Pluralendung missverstanden werden 973 f.</p>	<p>Eisenberg (2020b)</p> <p>nicht für sich stehen 492</p>	<p>Engel (2009)</p>	<p>Helbig/Buscha (2013)</p> <p>Subst. ohne Artikel/Attribut 358 f.</p>	<p>Hoffmann (2016)</p>	<p>Zweifelsfälle-Duden (2016)</p> <p>im Pl. mit Dat. 605</p>	<p>Zweifelsfälle-Wahrig (2003)</p>
<p>Auffälligkeit</p> <p>Numerus: Sg.</p> <p>Beispiel: <i>Ab diesen Tag an können die beiden wieder beunruhigt schlafen gehen.</i></p>	<p>Duden (2016)</p> <p><i>ab + Dat./Akk.; „Zeit- und Mengenangaben schwanken oft beträchtlich“ zwischen Dat. und Akk.; wenn mit Artikel, dann nur Dat. 622; bei ab wer-lose Formen als Akk. angesehen und gelten als stdspr. 977</i></p>	<p>-</p>	<p>Engel (2009)</p> <p><i>ab + Dat./Akk. 393</i></p>	<p>Helbig/Buscha (2013)</p> <p><i>ab + Dat.; bei temporaler Bedeutung „zu-meist“ mit Nullartikel; „bei Zeit- und Mengenangaben auch Akk.“ 362 f.</i></p>	<p>Hoffmann (2016)</p> <p><i>ab + Dat.; ab + unflekt. möglich bei Ausgangspunkt einer Fahrt/Anfang einer Zeitspanne; ab + Akk. „manchmal“ bei fehlendem Artikel 389/398</i></p>	<p>Zweifelsfälle-Duden (2016)</p> <p><i>ab + Dat. und „auch“ mit Akk.; nur Dat., wenn mit Artikelwort 7</i></p>	<p>Zweifelsfälle-Wahrig (2003)</p> <p><i>ab „überwiegend“ mit Dat., „teilweise aber auch“ mit Akk.; „nur“ mit Dat., wenn Phrase Artikel oder Pronomen enthält 456</i></p>

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<i>ohne</i> + Phrase (teilweise) im Dat. Numerus: Sg. + Pl. Beispiel: <i>Die meisten könnten ohne dem gar nicht mehr leben.</i>	<i>ohne</i> + Akk. 623	<i>ohne</i> + Akk. 200	<i>ohne</i> + Akk. 389	<i>ohne</i> + Akk. 358	<i>ohne</i> + Akk. 389	<i>ohne</i> + Akk. 681	<i>ohne</i> + Akk. 461
<i>durch</i> + Phrase nicht (vollständig) im Akk. Numerus: Sg. + Pl. Beispiel: <i>Sehr oft wird Armut aber auch, durch Faulheit und dem Mangel an Willenskraft verursacht.</i>	<i>durch</i> + Akk. 623	<i>durch</i> + Akk. 200	<i>durch</i> + Akk. 387	<i>durch</i> + Akk. 358	<i>durch</i> + Akk. 389	-	<i>durch</i> + Akk. 461
<i>gegen</i> + Phrase teilweise im Dat. Numerus: Pl. Beispiel: <i>Aus meiner Sicht, dem Betriebschaftsvertreter der jugendlichen Arbeiter/innen,</i>	<i>gegen</i> + Akk. 623	<i>gegen</i> + Akk. 200	<i>gegen</i> + Akk. 387	<i>gegen</i> + Akk. 358	<i>gegen</i> + Akk. 389	<i>gegen</i> + Akk. 355	<i>gegen</i> + Akk. 461

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<i>empfehle ich striktes Vor-gehen gegen zu lange und vor allem zu häufigen Raucherpausen.</i>							
<i>um</i> + Phrase nicht (vollständig) im Akk. Numerus: Sg.	<i>um</i> + Akk. 623	<i>um</i> + Akk. 200	<i>um</i> + Akk. 389	<i>um</i> + Akk. 358	<i>um</i> + Akk. 389	<i>um</i> + Akk. 930	<i>um</i> + Akk. 461
Beispiel: <i>Alles um mir war voll mit Reportern.</i>							
<i>für</i> + Phrase nicht (vollständig) im Akk. Numerus: Sg. + Pl.	<i>für</i> + Akk. 623	<i>für</i> + Akk. 200	<i>für</i> + Akk. 387	<i>für</i> + Akk. 358	<i>für</i> + Akk. 389	-	<i>für</i> + Akk. 461
Beispiel: <i>Die Natur im Umkreis mehrerer tausend Quadratkilometer würde für die nächsten Jahrtausenden unbewohnbar werden.</i>							
<i>per</i> + Phrase mit Attribut teilweise im Dat. Numerus: Pl.	<i>per</i> regiert „eher den Dativ, manchmal auch den Akkusativ“ 623	-	<i>per</i> + Akk. 389	<i>per</i> + Akk. 358	<i>per</i> + Akk. 400	<i>per</i> + Dat./Akk. 710	<i>per</i> + Akk. 461

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p>Beispiel: <i>Diese gereiften Eizellen werden dann per verschiedenen Eingriffe mit Nadel über die Vagina entfernt.</i></p> <p>ausgenommen + von-Phrase Numerus: Pl. Beispiel: <i>Ausgenommen von Jugendlichen unter 16 Jahren hat jeder das Recht zu rauchen.</i></p>	<p>ausgenommen + Akk. 623; „schwankt“ zwischen Post- und Prästellung 615</p>	-	<p>ausgenommen + (voran- und nachgestellt) 386</p>	<p>ausgenommen + Akk. 354</p>	<p>ausgenommen + Akk. 389</p>	<p>ausgenommen + „meist“ Akk. (vorangestellt); bei Nachstellung = Konjunktion und Kasus wird vom Verb regiert 114</p>	<p>(ausgenommen nur als Konj. behandelt 176 f.)</p>
<p>bezüglich + Phrase mit Artikel oder Attribut nicht (vollständig) im Gen. Numerus: Sg. Beispiel: <i>Ich sehe darin nun endlich die Möglichkeit, unser Anliegen bezüglich gesundem Essen anzusprechen und bin positiv gestimmt, es im</i></p>	<p>bezüglich + Gen. 624</p>	-	<p>bezüglich + Gen. 387</p>	-	<p>bezüglich + Gen. 389</p>	<p>bezüglich + Gen., im Pl. mit Dat., wenn Gen. nicht erkennbar 156</p>	<p>bezüglich + Gen.; bei allein. Subst. im Sg. unflekt. und im Pl. mit Dat. 470</p>

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p><i>Züge dieser Umstellung in die Tat umsetzen zu können.</i></p> <p><i>anhand</i> + Phrase mit Attribut ohne Kasusendung</p> <p>Numerus: Sg.</p> <p>Beispiel: <i>Gentechnik in der Medizin bringt uns den Erfolg, dass sich zum Beispiel einige Krebskrankungen anhand unser DNS und DNA Struktur verifizieren lassen, wie einige Arten an bösartigen Mammarzinomen.</i></p>	<i>anhand</i> + Gen. 624	<i>anhand</i> + Gen. 448	<i>anhand</i> + Gen. 386	<i>anhand</i> + Gen. 357	<i>anhand</i> + Gen. 389	<i>anhand</i> + Gen., im Pl. „auch“ mit von 73	<i>anhand</i> + Gen. 470
<p><i>aufgrund</i> + Phrase mit Attribut im Dat.</p> <p>Numerus: Pl.</p> <p>Beispiel: <i>Können wir Rückblickend über interessante Erlebnisse durch Bilder im Kopf</i></p>	<i>aufgrund</i> + Gen. 624	<i>aufgrund</i> + Gen. 200	<i>aufgrund</i> + Gen. 386	<i>aufgrund</i> + Gen. 357	<i>aufgrund</i> + Gen. 389	<i>aufgrund</i> + Gen., alleinst. Subst. mit von 108	<i>aufgrund</i> + Gen. 470

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
erzählen; oder nur von ge- plagten Kopfschmerzen aufgrund durchgefeierten Nächten?							
einschließlich + Phrase mit Artikel im Dat. Numerus: Sg. Beispiel: <i>Diese Liste wird euch für die gesamte nächste Wo- che, einschließlich dem Wochenende, zur Verfü- gung stehen.</i>	einschließ- lich + Gen./Dat./ Akk. 387	-	einschließ- lich + Gen./Dat./ Akk. 387	einschließlich „zumeist“ + Gen. 354	einschließlich + Gen. 389	einschließlich + Gen.; alleinst. Subst. im Sg., im Allgemeinen“ un- flekt. (außer bei Orts-/Länderna- men, hier beides korrekt); alleinst. Subst. im Pl. „üblicher- weise“ im Dat. 266 f.	einschließlich + Gen.; bei alleinst. Subst. im Sg. un- flekt. und im Pl. mit Dat. 470
wegen + Phrase mit Artikel oder Attribut im Dat. Numerus: Sg. Beispiel: <i>Als ich bei ihr ankam be- schlossen wir wegen dem guten Wetter spazieren zu gehen.</i>	wegen + Gen.; „erlaubt“ auch Dat., eher in ge- spr. Sprache 624	wegen + Gen./Dat.; „Wahl im We- sentlichen stil- lisch bestimmt“ 199 f.	wegen + Gen./Dat. 390	wegen + Gen.; wegen + Dat. = ugs.; wegen + Dat. im Pl., wenn Gen. nicht erkennbar; wegen + kein Kasus bzw. Nom. im Sg., wenn Subst. ohne Arti- kel/Attribut 360	wegen + Gen./Dat.; „sollte keiner Bewertung mehr unterzo- gen werden“ 389	wegen + Gen., Dat. = ugs. und „nicht korrekt“; bei alleinst. Subst. im Sg. auch un- flekt. und im Pl. mit Dat. 473 f.	wegen + Gen., Dat. = ugs. und „nicht korrekt“; bei alleinst. Subst. im Sg. auch un- flekt. und im Pl. mit Dat. 473 f.

Aufälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p>während + Phrase mit Artikel oder Attribut nicht (vollständig) im Gen. Numerus: Sg. + Pl. Beispiel: <i>Eine Frau und ihr Begleiter halten während einem Spaziergang an da sie eine Menschenmenge bemerkten.</i></p>	<p>während + Gen.; „erlaubt“ auch Dat., eher in gespr. Sprache 624</p>	<p>während + Gen./Dat.; „Wahl im Wesentlichen stilistisch bestimmt“ 199 f.</p>	<p>während + Gen.; Dat. = allspr. 390</p>	<p>während + Gen.; während + Dat. = ugs.; während + Dat. im Pl., wenn Gen. nicht erkennbar 358</p>	<p>während + Gen./Dat.; „sollte keiner Bewertung mehr unterzogen werden“ 389</p>	<p>während + „fast immer“ Gen., im Pl. mit Dat., wenn Gen. nicht erkennbar 1008 f.</p>	<p>während + Gen.; bei allein. Subst. im Sg. unflekt. und im Pl. mit Dat. 470</p>
<p>trotz + Phrase mit Artikel im Dat. Numerus: Sg. Beispiel: <i>Till holte trotz dem verbot des Chefs sein Geld und ramte weg.</i></p>	<p>trotz + Gen.; „erlaubt“ auch Dat., eher in gespr. Sprache 624</p>	<p>trotz + Gen./Dat.; „Wahl im Wesentlichen stilistisch bestimmt“ 199 f.</p>	<p>trotz + Gen./Dat. 389</p>	<p>trotz + Gen.; „oft auch“ trotz + Dat. = Nebenkasus.; trotz + Dat. im Pl., wenn Gen. nicht erkennbar 358</p>	<p>trotz + Gen./Dat.; „sollte keiner Bewertung mehr unterzogen werden“ 389</p>	<p>trotz + „für gewöhnlich“ Gen.; trotz + Dat. „gern“ in Südt., Ö., Schweiz.; im Pl. mit Dat., wenn Gen. nicht erkennbar 921</p>	<p>trotz + Gen., Dat. = „falsch“ bei Phrase mit Artikel, aber „möglich“, wenn Subst. nur mit Adj. 473</p>
<p>trotz + Phrase mit Attribut ohne Kasusendung Numerus: Sg. Beispiel:</p>	<p>Ausweichen auf den Dat. nur, wenn Subst. kein flektiertes Element vorangeht [trotz nicht</p>	<p>trotz + Nom. zweifelhaft, wirksam Regularität, dass alleinst. Subst. im Sg. keine Kasusmarkierung</p>	<p>-</p>	<p>trotz + kein Kasus bzw. Nom. im Sg., wenn Subst. ohne Artikel/Attribut 359 f.</p>	<p>[nicht angeführt bei Präp., bei denen unflekt. Subst. stehen können] 389</p>	<p>-</p>	<p>trotz + unflekt. bei allein. Subst. im Sg., aber „aufgehobener Sprachebene“ allein. Subst. mit Genitiv-s 473.</p>

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<i>Diese Menschen sind trotz wenig Geld und Ansehen auch im hohen Alter sehr fit.</i>	explizit angeführt] 624	haben können; nur möglich, wenn kein adsubst. Element 492					
<i>troiz</i> + alleinst. Subst. im Pl. nicht im Dat. Numerus: Pl. Beispiel: <i>Eine elegant gekleidete und vor jugendhafter Freude am Leben strotzende Frau, die trotz Schicksalsschläge keine Anzeichen von Krankheiten und Körperverfall zeigt.</i>	alleinst. Subst. im Pl. „häufig“ mit Dat., Gen. „kaum gebräuchlich“; (<i>troiz</i> nicht explizit angeführt) 624	-	allgemein ist der Dat. neben Gen. „häufig im Plural möglich“, wenn Gen. nicht erkennbar 385	<i>troiz</i> + Dat., wenn Gen. nicht erkennbar 358	<i>troiz</i> + Gen., „in jüngerer Zeit auch Dat. tiv möglich (besonders im Plural)“ 401	<i>troiz</i> + Dat., wenn Gen. nicht erkennbar 921	<i>troiz</i> + Dat. 473
<i>statt</i> + Phrase mit Artikel oder Attribut im Dat. ⁷⁹ Numerus: Sg. Beispiel:	<i>statt</i> + Gen.; „erlaubt“ auch Dat., eher in gespr. Sprache 624	<i>statt</i> + Gen./Dat.; „Wahl im Wesentlichen stilistisch bestimmt“ 199 f.	<i>statt</i> + Gen./Dat. 389	<i>statt</i> + Gen.; <i>statt</i> + Dat. = ugs.; <i>statt</i> + Dat. im Pl., wenn Gen. nicht erkennbar 358	<i>statt</i> + Gen./Dat.; „sollte keiner Bewertung mehr unterzogen werden“ 389	<i>statt</i> + „meist“ Gen.; im Pl. mit Dat., wenn Gen. nicht erkennbar 866	<i>statt</i> + Gen.; bei alleinst. Subst. im Sg. unflekt. und im Pl. mit Dat. 470

⁷⁹ Die Präposition *statt* kommt auch als (kasusdurchlässige) Konjunktion mit der Bedeutung ‚und nicht‘ vor (Duden 2016: 631). An dieser Stelle geht es ausschließlich um die präpositionale Verwendung.

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p>Statt dem von mir erwarteten lebendigen Mann, sehe ich Blut, ganz viel Blut.</p> <p><i>mangels</i> + <i>an</i>-Phrase</p> <p>Numerus: Pl.</p> <p>Beispiel: <i>Jedoch ist es unübersehbar das auch Mangels an Ärzten die Gesundheit vieler Menschen sehr zu leiden hat.</i></p>	<p>einige genitivregierende Präp. können mit <i>von</i> verbunden werden;</p> <p><i>mangels</i> jedoch nicht (keine Auskunft zu <i>an</i>-Phrasen); Verbindungen mehrerer Präp. auch mit <i>bis</i>, darunter auch <i>an</i>;</p> <p><i>mangels</i> + Dat. „üblich“, wenn alleinst. Subst. 624 f.</p>	<p>Bsp. für Präp., die eine 2. Präp. regieren: <i>seit</i> + <i>über</i>,</p> <p><i>bis</i> + <i>nach/auf</i>, (Schäden) <i>an</i> + <i>über</i>,</p> <p><i>von</i> + <i>über/unter</i>,</p> <p><i>infolge/gegenüber</i> + <i>von</i> 492</p>	<p>bei <i>mangels von</i>-Phrasen unzulässig (keine Auskunft zu <i>an</i>-Phrasen) 393</p>	<p>zwei Präp. kommen vor: in Verbindung mit <i>von</i>, nach <i>bis</i> sowie Kombination von <i>je</i> + <i>zu/nach</i> 355/377</p>	<p><i>mangels</i> + Gen. 389; keine Angabe zu Häufung von Präp.</p>	<p><i>mangels</i> + Gen. 630</p>	<p><i>mangels</i> + Gen.; bei alleinst. Subst. im Sg. unflekt. und im Pl. mit Dat. [aber nicht mit <i>von</i>-Phrase, hierzu eigene Liste] 470</p>
<p><i>sich bewusst sein</i> + Phrase nicht im Gen.</p> <p>Numerus: Sg. + Pl.</p> <p>Beispiel:</p>	<p><i>sich bewusst regiert den Gen.</i> 938</p>	-	-	<p><i>sich bewusst regiert den Gen.</i> 288</p>	-	<p>reflexives <i>bewusst</i> verlangt den Gen. 154</p>	-

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p><i>Alles in allem bin ich der Meinung, dass all diese Gefahren wahrscheinlich leichter zu verhindern sind, wenn man sich ihren bewusst ist, sie auch ernst nimmt und nicht wartet, bis noch mehr passiert.</i></p>	-						
<p>bewusst werden + Phrase nicht im Dat. Numerus: Pl. Beispiel: <i>Zuerst ist zu sagen, dass Kinder durch Verboten ihre Fehler bewusst werden.</i></p>	-	bewusst gehört zur Kategorie „Nom Dat“ 477	-	-	-	-	-
<p><i>klar sein + Pronominphrase mit Personenangabe im Akk. Numerus: Pl. Beispiel:</i></p>	-	-	<i>klar regiert den Dat. 355</i>	-	-	-	-

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p><i>Das die Zeit nicht stehen bleibt ist ja jeden klar deshalb müssen wir jeden Moment auskosten.</i></p> <p><i>möglich sein</i> + Phrase mit Personenangabe nicht vollständig im Dat.</p> <p>Numerus: Sg.</p> <p>Beispiel: <i>In diesem Alter steht die Familiengründung aber vor einem biologischen Problem, denn nur noch jeder zweite Frau in diesem Alter ist es möglich Kinder zur Welt zu bringen.</i></p>	-	-	<i>möglich</i> re-giert den Dat. 355	sekundäres Satzglied im Dat. oder Präpositionalkasus mit <i>für</i> 283	-	-	-
<p><i>Wunsch</i> + Gen. statt <i>nach-Phrase</i></p> <p>Numerus: Sg.</p> <p>Beispiel: <i>Kann leicht sein, dass sie keinen Mann finden oder</i></p>	-	viele Präpositionaltribute bei abgeleiteten Subst. kommen dem V erhalten valenzgebundener Einheiten	<i>Wunsch</i> re-giert <i>nach-</i> Phrase als fakultative Präpositivergänzung 297	-	-	-	substantiviertes <i>wünschen</i> (<i>Wunsch</i>) verlangt <i>nach-</i> Phrase 577

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p>ihnen <i>Keiner</i> passt, aber dennoch den Wunsch eines Kindes haben, dann wäre diese Methode das Idealste für sie.</p> <p><i>Zusammenprall</i> + reiner Kasus statt <i>mit</i>-Phrase</p> <p>Numerus: Sg.</p> <p>Beispiel: <i>Meiner Meinung nach erfährt Glück jeder anders ein Lottogewinn ist Glück wie auch einen Zusammenprall einem andern Schifahrer auf einer Schipiste ohne Verletzung zu überstehen.</i></p>	-	ziemlich nahe 287	-	-	-	-	-
<p><i>Schaden</i> + reiner Kasus statt Präpositionalphrase bei Urheber</p> <p>Numerus: Sg.</p> <p>Beispiel:</p>	-	viele Präpositionalattribute bei abgeleiteten Subst. kommen dem Verhalten valenzgebundener Einheiten ziemlich nahe 287	-	-	-	-	-

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
Laut „Economist“ kostet der Schaden der Jugendarbeitslosigkeit circa 118 Millionen Euro.							
adverbiale Genitivphrase nicht vollständig im Gen. Numerus: Sg. Beispiel: Des Weiterem ist zu bedenken, dass Risiken auftreten können.	des Weiteren = Kommentarradverbiale im Gen. 833	adverbialer Gen. im Gen. 316	-	-	-	-	adverbialer Gen. im Gen. 547
Anredeformel im Gen. Numerus: Pl. Beispiel: Sehr geehrter Leserinnen und Leser!	Nom. = Normalkasus, kommt auch Nominalphrasen zu, die syntaktisch relativ selbstständig sind; bei Anrede Anredenominativ 824	-	„Eröffnung“ im Nom. 77	Anruf/Vokativ wird durch Nom. ausgedrückt 261	Nom. wird für Vokativ/Anrede verwendet 339	Der Anredenominativ (Vokativ) ist ein Nominalausdruck im Nom. 76	offizielle Anrede im Nom. 670
alleinstehende Phrase teilweise im Dat. Numerus: Pl.	Nom. = Normalkasus, kommt auch Nominalphrasen	-	-	Nom. als „Nennfall“ für außerhalb des Satzverbandes	-	Der Nom. wird als Grund- oder Nennform eines	-

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
Beispiel: <i>Viele Persönlichen Anreden.</i>	zu, die syntaktisch relativ selbstständig sind 824			stehende Glieder 261		Subst. verwendet 671	
<i>wie</i> -Konjunktionalphrase nicht (vollständig) im selben Kasus wie Bezugssphrase Numerus: Sg. + Pl. Beispiel: <i>Die Virinen sollen lieber mit Früchten, wie etwa Äpfel und Bananen gefüllt sein.</i>	Konjunktionalphrasen mit <i>als</i> und <i>wie</i> kongruieren grundsätzlich im Kasus mit Bezugssphrase; attributive <i>wie</i> -Phrasen werden gelegentlich als elliptische Vergleichssätze empfunden und stehen im Nom., Kongruenz wird stndspr. aber vorgezogen 985 f.	verbinden <i>als</i> und <i>wie</i> Nominalausdrücke, ist Kasusidentität gefordert 492	-	Substantivgruppen mit den Adjunktoren <i>als</i> und <i>wie</i> kongruieren im Kasus mit Bezugswort 542	bei Verbindung der Adjunktoren <i>als</i> und <i>wie</i> mit Gruppen in best. Kasus kann das Adjunkt durch Kasusidentität formal abgeschlossen werden 55	Gleichsetzung der verbundenen Elemente „meist“ über Kasuskongruenz, außer bei Bezugsausdruck im Gen., dann Nom. 1025 f.	<i>als</i> - und <i>wie</i> -Attribute stehen i. d. R. in demselben Kasus wie das Bezugssubst. 578
<i>als</i> -Konjunktionalphrase nicht (vollständig) im selben Kasus wie Bezugssphrase (stets Nom.)	Konjunktionalphrasen mit <i>als</i> und <i>wie</i> kongruieren grundsätzlich	verbinden <i>als</i> und <i>wie</i> Nominalausdrücke,	deklimierbare dislozierbare Attribute mit	Substantivgruppen mit den Adjunktoren <i>als</i> und <i>wie</i> kongruieren im Kasus	bei Verbindung der Adjunktoren <i>als</i> und <i>wie</i> mit Gruppen in	Gleichsetzung der verbundenen Elemente „meist“ über Kasuskongruenz, außer bei	<i>als</i> - und <i>wie</i> -Attribute stehen i. d. R. in demselben Kasus wie das Be-

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p>Numerus: Sg. + Pl.</p> <p>Beispiel: <i>Aber der sogenannte „Aussteiger“ wird als wagemutigen Helden angesehen, da er sich das traut was sich viele Menschen erträumen.</i></p>	<p>im Kasus mit Bezugsphrase, wenige Ausnahmen, wie etwa bei Bezug auf possessiven Gen. und wenn die Konjunktionaphrase keinen Artikel enthält, dann Nom 985 f.</p>	<p>ist Kasusidentität gefordert 492</p>	<p>als kongruieren im Allg. in Kasus und Numerus mit ihrem Kopf, Ausnahmen aber „nicht ganz selten“ 453</p>	<p>mit Bezugswort 542; außer als Attribut mit Bezugswort im Gen. und mit Nullartikel und, dann im Nom. 417</p>	<p>best. Kasus kann das Adjunkt durch Kasusidentität formal abgeschlossen werden 55</p>	<p>Bezugsausdruck im Gen., dann Nom., sowie alleinst. schwach deklinierte Subst.; wenn dem Subst. ein flektierendes Wort vorausgeht, sind vollst. Formen erforderlich 48 f.</p>	<p>zugs subst.; Ausnahmen bei alleinst. schwachen Mask. und Genitivattributen ohne Artikel 578 f.</p>
<p>keine Kasuskongruenz bei lockerer Apposition mit Artikel</p> <p>Numerus: Sg.</p> <p>Beispiel: <i>Dann sieht er Mike, ein Junge der mit einem riesigen Kürbis auf ihn zukommt.</i></p>	<p>lockere Apposition ist im Kasus mit dem Bezugssubst. kongruent oder steht im Nom.; Kasuskongruenz ist Normalfall, Nom. ist an bestimmte Restriktionen gebunden, etwa Artikellosigkeit oder Fehlen ei-</p>	<p>bei lockerer Apposition ist Kasusidentität der Normalfall 457</p>	<p>Nominale Appositionen kongruieren mindestens tendenziell in Kasus und Numerus mit dem Kopf 453</p>	<p>lockere Appositionen kongruieren mit Bezugswort in Genus, Kasus, Numerus, außer es fehlt ein Artikelwort, dann Nom. 542</p>	<p>Appositionen übernehmen den Kasus der Nominalgruppe; enthalten sie ein Adj., ist auch Nom. möglich, wenn im Sg. ohne Determinativ, dann immer Nom.; Dat. als Grundkausus stndspr.</p>	<p>Die lockere Apposition übernimmt prinzipiell den Kasus vom Bezugsausdruck; wenn ohne Artikelwort, dann „häufig“ Nom., Dat. „gelegentlich“ als Ausweichkasus, der in komplexen Nominalgruppen zwar kaum auffällt,</p>	<p>lockere Apposition stimmt im Kasus mit Bezugssubstantiv überein, wenn sie ein Subst. oder eine Nominalgruppe mit Artikel ist; der Dat. ist als Normalkasus falsch 587 f.</p>

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
lockere Apposition mit Datumsangabe nach <i>an</i> im Akk. Numerus: Sg. Beispiel: <i>An einem warmen Winter- tag den zweiten Februar war mein Glückstag, ich bekam mein erstes Handy.</i>	nes vorangehenden flektierten Wortes; Dat. als Normal-Ersatzkasus stndspr. nicht korrekt 991 f. nach der Grundregel für Appositionen gilt Kasuskongruenz, allerdings kommt es „gelegentlich“ zur Vermischung mit Konstruktion mit adverbialen Akk., Mischbildung in geschäftlicher Korrespondenz durchaus verbreitet 993	-	-	-	öfter nicht anerkannt, bei Datumsangaben (Akk. statt Dat.) aber mehr Toleranz 219 f.	aber nicht stndspr. ist 91 f.	
		-	-	-	Appositionen übernehmen den Kasus der Nominalgruppe; enthalten sie ein Adj., ist auch Nom. möglich, wenn im Sg. ohne Determinativ, dann immer Nom.; Dat. als Grundkasus stndspr. öfter nicht anerkannt, bei Datumsangaben (Akk. statt Dat.)	sowohl Dat. als auch Akk.; wenn Dat. (Kasuskongruenz), dann Apposition, ansonsten handelt es sich um eine selbstständigere Datumsangabe, die auf den adverbialen Akk. zurückgeführt werden kann 215 f.	nach einem Wochentag steht das Datum im selben Kasus wie der Wochentag; daneben kann nach einem Wochentag im Dat. das Datum auch im Akk. stehen 588 f.

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
zweiter Appositionsteil flektiert bei enger Apposition Numerus: Sg. Beispiel: <i>Laut den Zeitungsbericht „Druck auf die Raucher steigt“, aus der Online-Ausgabe der Tageszeitung „Kleinen Zeitung“, vom 13. Jänner 2012, sollten Raucherpausen während der Arbeitszeit abgeschaften werden.</i>	bei explikativen Appositionen wird nur die Gattungsbezeichnung dekliniert, der Eigenname bleibt unverändert 998	bei engen Appositionen sind Ausdrücke, bei denen beim ersten Subst. ein Artikel steht, nur grammatisch, wenn der folgende Eigenname im Nom. steht 281	Nomen invariens rechts vom Kopf bleiben bei Kasuswechsel des Kopfes unverändert 298	Sachnamen nach Gattungsnamen werden nicht flektiert 513	Erweiterungsnomen werden nicht flektiert 177	der Name oder die Bezeichnung enthält keine Endung, die den Kasus anzeigt 94	steht ein Titel mit Artikel bei einem Eigennamen, ist dieser Apposition und steht immer im Nom. 583
<i>Hr.</i> (Abkürzung für <i>Herr</i>) in appositiver Verwendung im Dat. ohne Kasusendung Numerus: Sg. Beispiel: <i>Im Text von Hr. Wintersteiner möchte er genau dieses</i>	der Titel <i>Herr</i> wird auch als Nebenkern flektiert 1004	-	vorangestelltes <i>Herr</i> in Funktion als Nomen invariens ändert sich bei Flexion mit seinem Kopf 292	<i>Herr</i> wird flektiert 513	<i>Herr</i> wird als Erweiterungsnomen mitflektiert 177	wird vor Namen und Titel flektiert [keine Angabe zu Ausnahmen wegen Abk.] 452	<i>Herr</i> wird auch dann dekliniert, wenn es Apposition zu einem Eigenamen ist 583

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p>vermeiden und eine gewaltfreie Empörung aufzuführen.</p> <p>possessiver Dat. statt Genitivattribut</p> <p>Beispiel: <i>Laut Herbert seiner Aussage, ist es wie ein Beginn eines neuen Leben, wenn ein guter Freund stirbt.</i></p>	<p>Possessiver Dat. im gesamten deutschen Sprachraum nachweisbar, gilt aber „eigenartigerweise“ nicht als stndspr. 840</p>	<p>Genitivus possessivus in der ugs. häufig mit Dat. und einem Possessivum als Kopf realisiert 456/506</p>	-	-	<p>In den Dialekten ist der Gen. weitgehend abgebaut worden, stattdessen possessiver Dat. (wie auch Präpositionalgruppen mit <i>von</i>), wird eher im informellen Stil verwendet, erleichtert Verstehen durch vorgeifende Verdeutlichung: Er-scheinung der Mündlichkeit, Textbelege</p>	<p>Dativ-Possessiv-Konstruktion wird heute in der geschr. Stndspr. nicht verwendet 367</p>	<p>Konstruktion mit Dat. und Possessivpronomen anstelle des Genitivus possessivus ugs. und gilt in der stndspr. als falsch 563</p>

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p>vorangestellte <i>von</i>-Phrase statt Genitivattribut⁸⁰</p> <p>Beispiel: <i>Von dem Mädchen die Eltern mussten alle Sachen zahlen was ihre Tochter gestohlen hatte, und auch noch etwas dazu.</i></p>	<p>vorangestellte possessive Attribute mit <i>von</i> finden sich fast nur im mündl. Sprachgebrauch 840</p>	<p>Einigkeit besteht darüber, dass das <i>von</i>-Attribut eher im Gespr. als im Geschr. und eher in informellen als formellen Redestellen verwendet [keine Auskunft zu Voranstellung] 457</p>	-	<p>der Gebrauch des Präpositivalkasus mit <i>von</i> ist in solchen Fällen ugs. 500</p>	<p>nicht leicht zu finden 173 f. In den Diaklektlen ist der Gen. weitgehend abgebaut worden, stattdessen possessiver Dat. (wie auch Präpositionalgruppen mit <i>von</i>), wird eher im informellen Stil verwendet, erleichtert Verstehen durch vorgehende Verdeutlichung; Erscheinung der Mündlichkeit, Textbelege</p>	<p>- [nur nachgestellte <i>von</i>-Phrasen behandelt, diese „freie Varianten“ gegenüber Genitivattribut 368]</p>	<p>bei Genitivus possessivus sind üblich und möglich: vorangestelltes Genitivattribut, nachgestelltes Genitivattribut, (nachgestelltes) Präpositionalattribut 565</p>

⁸⁰ Nachgestellte *von*-Phrasen, die z. T. in Konkurrenz zum Genitivattribut stehen, sind nicht Gegenstand der Untersuchung, da es sich hierbei zuerst um eine stilistische Frage handelt, die eigens zu untersuchen ist.

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
Genitivattribut nicht (vollständig) im Gen. ⁸¹ Numerus: Sg. + Pl. Beispiel: <i>Rauchen soll schon an 90 Prozent der Lungenkrebsfüllen von Frauen die Ursache sein, laut WHO.</i>	Subst. regieren den Gen. 818	Subst. regieren Gen. kategorial 271	-	-	nicht leicht zu finden 173 f. Genitivattribute im Gen., Gen. spezialisiert auf Integration nominaler Ausdrücke in Nominalgruppen 101	Genitivattribut ist Nominalausdruck im Genitiv, der seinem Bezugswort als nähere Bestimmung zugeordnet ist 365	-
Genitivattribut mit Artikel oder Attribut vollständig im Dat. Numerus: Sg. + Pl. Beispiel: <i>Wie bei jeden Eingriff in den menschlichen Körper ist die Gefahr bleibender Schäden oder sogar dem Tod sehr hoch.</i>	Subst. regieren den Gen. 818	Subst. regieren Gen. kategorial 271	-	-	Genitivattribute im Gen., Gen. spezialisiert auf Integration nominaler Ausdrücke in Nominalgruppen 101	Genitivattribut ist Nominalausdruck im Genitiv, der seinem Bezugswort als nähere Bestimmung zugeordnet ist; Koordination von zwei Genitivattributen möglich bei kopulativer Konjunktion, statt	-

⁸¹ Alle Fälle, bei denen ein Artikel oder Attribut eine starke Genitivendung aufweist und das nachfolgende Substantiv unflektiert erscheint, werden dem Phänomen der Monoflexion zugeordnet und weiter unten eigens behandelt.

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
nachgestelltes Genitivattribut/Personen-Eigenname ⁸² nach Artikel ohne Kasusendung Numerus: Sg. Beispiel: <i>Diese beiden Gedichte erklären den Text Werner Wintersteiner's auf poetische Art, wobei das Gedicht des Peter Turrini direkter und leichter zu verstehen ist bzw. leichter in</i>	Eigenamen mit primärer Artikellosigkeit (= Flexionsklasse III) im Gen. mit Kasusendung, wenn ohne Artikelwort und wenn mit Artikelwort „starke Tendenz zu allgemeiner Endungslosigkeit (Tendenz zur	„Das Genitiv-s kann nicht stehen, wenn der Eigenname dem Artikel folgt.“ 158	erscheinen Personen mit Namen mit Artikel oder als Nomen invariens, bleiben sie unverändert 277	bei Gebrauch des Gen. mit Artikelwort fällt das Deklinationszeichen weg 221	bei Vorhandensein eines Determinativs endungslos 101	zweitem Genitivattribut kann auch von-Phrase stehen 365/373 Familien-, Personen- und Vornamen mit vorangehendem Artikelwort bleiben ohne Flexionsendung 715	Gen. von Personennamen mit Artikel ohne Endung 322

⁸² Als Eigenname wird in Anlehnung an Eisenberg (2020b, 158 f.) ein Ausdruck definiert, der die folgenden grammatischen Charakteristika aufweist: Der Genitiv Singular endet auf „-s“, Pluralformen sind nur sehr eingeschränkt bildbar und im Genitiv legen Eigennamen die Flexionsendung bei artikellosem Gebrauch nicht ab, wohingegen sie bei Vorhandensein eines Artikels nicht stehen kann (beides im Gegensatz zu Stoffsubstantiven). Bei Eigennamen, die die Form von Nominalphrasen haben, ist der Artikel obligatorisch und eine Flexion wie bei anderen Nominalphrasen möglich – ob der Genitiv markiert werden muss, ist umstritten (Eisenberg 2020b: 160). Auch wenn sich die hier vorgebrachte Definition nicht in allen Referenzquellen in derselben (grammatischen) Detailliertheit wiederfindet, kommen diese im Hinblick auf die gegenständlichen Auffälligkeiten zum gleichen Ergebnis.

Aufälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p>Verbindung mit dem Text zu bringen ist.</p> <p>vorangestelltes Genitivattribut/Personen-Eigenname ohne Artikel ohne Kasusmarkierung</p> <p>Numerus: Sg.</p> <p>Beispiel: <i>Auf der einen Seite, der geniale, sich im Irrenhaus versteckende Physiker Möbius, auf der anderen Seite, die beiden sich als „Irre“ tarnenden Geheimdienstmitarbeiter, die an Möbius Entdeckung wollen.</i></p>	<p>Schema-konstanz“ 207/201</p> <p>Eigennamen mit primärer Artikellosigkeit (= Flexionsklasse III) im Gen. mit Kasusendung, wenn ohne Artikelwort 207/201</p>	<p>bei artikellosem Gebrauch Flexionsendung obligatorisch 158</p>	<p>sächsischer Gen. nur zulässig für bekannte Person oder Institution und stets flektiert 292</p>	<p>Eigennamen mit Nullartikel, Gen. bei Vorstellung geschrieben mit Apostroph gekennzeichnet 221</p>	<p>bei Personennamen auf s, ß, z, x steht statt Genitiv-s ein Apostroph 101</p>	<p>nur mit Flexionsendung, bei Namen auf s, ß, x, z, tz mit Apostroph 716</p>	<p>Der Gen. Sg. muss auch bei Personennamen auf s, ss, ß, x, z, tz markiert werden, in der geschr. Sprache durch Apostroph 320</p>

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
Genitivattribut nach Artikel oder Attribut ohne Kasusendung bei Kernwörtern ⁸³ (Monoflexion) ⁸⁴ Numerus: Sg. Beispiel: <i>Damit fühlt sich die Frau viel besser, weil die Schuld des Unfall ein technisches Problem trägt und sie aufgrunddessen weniger Mitleid hat.</i>	endungslose Formen standardspr. falsch „bei Substantiven, die fester Bestandteil des allgemeinen Wortschatzes sind“ 203	Der Kasusmarker am Subst. bleibt besonders häufig weg bei Eigennamen und mehrsilbigen Fremdwörtern, außerdem viele Wörter der s-Flexion betroffen, darunter auch Einsilber, Bedingung dürfte sein, dass Gen. durch Ar-	[nur] Wörter auf <i>-us, -os</i> bleiben meist ohne Endung, bei <i>Barock</i> u.a. schwankt die Deklination 277	-	-	Das ökonomische Prinzip der Monoflexion setzt sich immer mehr durch und die am Artikel gekennzeichneten grammatischen Informationen gelten für die gesamte Nominalgruppe; stark deklinierte Subst. deutlich weniger vom Wandel betroffen als schwache For-	Genitiv-s wird „bisweilen“ auch bei deutschen Wörtern fälschlicherweise weggelassen, meist bei längeren oder weniger gebräuchlichen Wörtern 327

⁸³ Die Bezeichnung *Kernwort* oder *natives Wort* dient als Abgrenzung von *Fremdwörtern* bzw. *nichtnativen Wörtern*. Diese werden in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an Eisenberg (2020a, 39) streng synchron anhand ihrer grammatischen Eigenschaften von den Kernwörtern abgegrenzt und nicht, wie oft üblich, anhand ihrer Herkunft. Kernwörter sind demgemäß Wörter, die im Hinblick auf ihre phonologischen, graphematischen und morphologischen Eigenschaften nicht auffallen und grammatisch zum Kernwortschatz gehören. Hingegen ist ein Wort „im gegenwärtigen Deutschen fremd, wenn es Eigenschaften hat, die es von den Wörtern des Kernwortschatzes unterscheidet“ (Eisenberg 2011: 29). Eine deckungsgleiche Definition liefert der Zweifelsfälle-Duden (2016: 325): „Ein Fremdwort ist ein Wort, das Bestandteile aus einer fremden Sprache enthält, die in Aussprache, Schreibweise, Flexion oder Wortbildung der übernehmenden Sprache nicht angepasst sind.“

⁸⁴ Die betroffenen Wörter sind: *Gummibärchen, Leben, Leidensdrück, Nachwuchs, Schulgemeinschaftsausschuss, Unfall, Unternehmen und Weltuntergang*.

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
Genitivattribut nach Artikel ohne Kasusendung bei Fremdwörtern (Monoflexion) ⁸⁵	endungslose Formen stndspr. falsch „bei Substantiven, die	tikel klar markiert ist Wort 423	[nur] Wörter auf <i>-us</i> , <i>-os</i> bleiben	Bei Fremdwörtern auf <i>-us</i> (bzw. <i>-ismus</i>)	-	men, Genitiven- dung -(e)/s auch wegen des hohen Presti- ges des Genitivs kaum vom Flexi- onsabbau betrof- fen, Zweifelsfälle v. a., wenn Geniti- vendung schwer oder aufwendig auszusprechen ist 884/886 f.	Genitiv-s wird bei sehr vielen mask. und neutr. Fremd- namenähnlichen

⁸⁵ Die betroffenen Wörter sind: *Frauengesundheitszentrum*, *Islam*, *Social Freezing*, *Thema* und *Universitätsprofessor*. Sie alle weisen entsprechend obiger Fremdwortdefinition fremde Eigenschaften auf: Bei *Social Freezing* betrifft die Abweichung vom Kernwortschatz gleich mehrere Ebenen, eine fremde Schreibung weist mit <th> für [t] auch *Thema* auf. *Islam*, *Professor*, *Thema* und *Zentrum* haben am Wortende keinen Reduktions-, sondern einen Vollvokal, der insbesondere bei *Professor* im Plural deutlich zutage tritt. Jedoch sind Anpassungsprozesse an den Kernwortschatz erkennbar. So ist die Endung „-or“ in Wörtern wie *Doktor*, *Professor* im Nominativ Singular unbetont und somit dem Kernsuffix „-er“ ähnlich, auch wenn dieser Integrationsschritt auf das Gesprochene beschränkt bleibt (Eisenberg 2011: 222). *Thema* wird im Plural zum Trochäus, womit sich auch hier ein im Deutschen dominantes Betonungsmuster durchsetzt (Eisenberg 2020a: 153). Allgemein ist zu berücksichtigen, dass *Islam*, *Professor*, *Thema* und *Zentrum* trotz ihrer fremden Wortigenschaften als „fester Bestandteil des allgemeinen Wortschatzes“ (Duden 2016: 203)

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
Numerus: Sg. Beispiel: <i>Jedoch kam der Anstoß für eine Neuorientierung des Islam nur aus dem Islam selbst kommen, und darauf müssen wir vertrauen.</i>	fester Bestandteil des allgemeinen Wortschatzes sind“ 203; allgemeines Grundprinzip = „Schemakonstanz“, wenig vertraute Elemente sind schwieriger zu lesen und sollen daher nicht durch Flexionsendungen „verunklärt“ werden 200	Eigennamen und mehrsilbigen Fremdwörtern, außerdem viele Wörter der s-Flexion betroffen, darunter auch Einsilber, Bedingung dürfte sein, dass Gen. durch Artikel klar markiert ist Wort 423	meist ohne Endung, bei <i>Barock</i> u.a. schwankt die Deklination 277	und -os und zu- meist auch bei Fremdwörtern, deren Auslaut dem Deutschen nicht angeglichen ist, fällt die Genitivendung -(e)s aus – <i>des Islam(s)</i> 213		Fremdwörtern wird das Genitiv-s häufig weggelassen 332	wörtern weggelassen; in allen Fällen ist daneben auch die Bildung des Gen. Sg. mit -s möglich 326
Genitivmarkierung bei Fremdwort mit -es Numerus: Sg. Beispiel: <i>Das brummen des Motores</i>	<i>Motor</i> im Gen. nur mit -s [da keiner der Faktoren für -es erfüllt] 196	Genitiv-s wird nichtsilbisch realisiert, wenn der Stamm schon auf Trochäus endet Wort 178; Wörter	Gen. Sg. auf -s bei Nomina mit unbetonter Auslautsilbe 277	bei mehrsilbigen Subst. die auf unbetonte Silbe enden, steht nur -s, außerdem keine	Langform [nur] im traditionellen Wortschatz und bei komplexem Silbenauslaut 149	Fremdwörter bilden den Genitiv auf -s 331	Form -es nicht möglich bei Eigennamen und Fremdwörtern 320

gelten können, was für die Flexion ebenfalls eine Rolle spielt. *Islam* ist zudem ein Eigenname mit obligatorischem Artikel, wo die Substantivflexion ohnehin strittig ist. Für alle Fremdwörter werden Abfragen im Variantengrammatik-Korpus durchgeführt.

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<i>riss mich aus den Gedanken.</i> ⁸⁶		ter auf -or bilden Gen. Sg. mit -es Wort 422		der Bedingungen für -es erfüllt 212			
Genitiv mittels Endung -ens übermarkiert Numerus: Sg. Beispiel: <i>Dass die Gesundheit im Diagramm an erster Stelle steht, ist keine Überraschung, stellt sie doch das höchste Gut des Menschens dar.</i>	<i>Mensch, Junge</i> = Flexionsklasse IV 210 f.	<i>Mensch, Junge</i> = schwache Maskulina mit Endung -en Wort 168 f.	Endung -ens gilt nur bei <i>Buchstabe, Friede, Herz, Glaube, Name, Same</i> 277	<i>Mensch</i> erhält die Endung -en; 213 <i>Junge</i> : Dekl. von subst. gebrauchten Adj. nach best. Artikel im Gen. auf -en 224	schwache Maskulina enden im Gen. Sg. und Pl. auf -(e)n 148	Gen. = <i>des Menschen</i> 634, <i>des Jungen</i> (nicht: <i>des Jungens</i>) 502; das Weglassen der Endung im Dat. und Akk. Sg. ist auch in der geschr. Stdspr. „so weit verbreitet, dass es nicht einfach als inkorrekt bezeichnet werden kann“ 885	Gen. = <i>des Menschen</i> 316
Schwaches Maskulinum nach Artikel im Dat./Akk. ohne Kasusendung bei Kernwörtern (Monoflexion) ⁸⁷	Flexionsklasse IV; Wegfall der Kasusendung am Subst. nur,	bei schwachen Maskulina mit konsonantischem Auslaut unterbleibt im	außer im Nom. Sg. stets mit -en 275	<i>Mensch</i> erhält die Endung -en; Subst. auf -e, die Lebewesen	Akkusativ-Endung der schwachen Maskulina/Neutra	Kasusformen lauten <i>des/dem/den Menschen</i> , im Dat. und Akk. Sg. „vereinzelte“	<i>Mensch</i> ohne Endung gilt als ugs. und sollte in der Schriftsprache

⁸⁶ *Motor* wird aufgrund des Vollvokals am Wortende als Fremdwort eingestuft.

⁸⁷ Die betroffenen Wörter sind: *Mensch, Hase und Geselle*. Bei diesen ist zu beachten, dass *Mensch* konsonantisch auslautet und *Hase* und *Geselle* auf „-e“ bzw. [ə].

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
Numerus: Sg. Beispiel: <i>Dabei sahen wir einen großen Fisch, der gerade in einem Teich schwam, in das Gewässer zog.</i>	wenn weder Artikel noch Adj. vorangeht 974	Dat./Akk. Sg. die Kasusmarkierung „eher“ als bei jenen, die auf -e enden Wort 169		bezeichnen, erhalten die Endung -n 213	wird mündlich oft weggelassen, manchmal entfällt auch die Dativ-Endung 148	<i>Mensch</i> 634; das Weglassen der Endung im Dat. und Akk. Sg. ist auch in der geschr. Stdspr. „so weit verbreitet, dass es nicht einfach als inkorrekt bezeichnet werden kann“ 885	vermieden werden; Wegfall des -en im Dat./Akk. Sg. bei schwachen Maskulina teilw. als Übergangspheänomen von schwacher zu starker Dekl., dies betrifft aber nur konsonantisch auslautende Subst., nicht jene auf -e 316
Schwaches Maskulinum nach Artikel im Dat./Akk. ohne Kasusendung bei Fremdwörtern (Monoflexion) ⁸⁸	Personenbezeichnungen auf -ist, -ant „einige germaßen“ durchgängig schwach flektiert	Wörter auf -ant, -ist sind schwache Maskulina und enden auf -(e)n; bei schwachen Maskulina mit	Subst. „fremden Ursprungs“ auf -ist, -ant wie <i>Mensch</i> mit Pl. auf	Fremdwörter auf -ant, -ist erhalten in obliquen Kasus die Endung -en (213)	„Die Akkusativ-Endung der schwachen Maskulina/Neutra wird mündlich	mask. Subst. mit dem fremden Suffix -ist flektieren schwach, Kasusformen also mit Endung -en 495; <i>Polizist</i> im Dat.	Endung -en kann bei einer Anzahl von Fremdwörtern, die Personen bezeichnen, weggelassen werden, sollte in der

⁸⁸ Die betroffenen Wörter sind: *Polizist*, *Pensionist* und *Hydrant*. Sie alle weisen entsprechend obiger Fremdwortdefinition fremde Eigenschaften auf: Bei *Hydrant* betrifft die Abweichung vom Kernwortschatz gleich mehrere Ebenen, nämlich zusätzlich zum fremden Suffix „-ant“ auch die Schreibung <y> für [ü]. *Polizist* und *Pensionist* haben am Wortende keinen Reduktions-, sondern einen Vollvokal in Form des fremden Suffixes „-ist“, wobei *Pensionist* in Form von „-ion“ bereits ohne „-ist“ ein fremdes Suffix enthält. Für alle drei Fremdwörter werden Abfragen im Variantengrammatik-Korpus durchgeführt.

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
Beispiel: <i>Nach dem wir alles mit dem Politstb besprochen fuhr er weg und suchte mit seinen Kollege das Mädchen.</i>	tiert (Flexionsklasse IV, keine Schwankung zu starker Flexion) 212 ⁸⁹ ; Wegfall der Kasusendung am Subst. nur, wenn we- der Artikel noch Adj. vorangeht 974	konsontantischem Auslaut unterbleibt im Dat./Akk. Sg. die Kasusmarkierung „cher“ als bei jenen, die auf -e enden Wort /69	-(e)n außer im Nom. Sg. mit -en 275		lich oft we- gelassen (<i>den Prinz</i>), manchmal entfällt auch die Dativ-Endung (<i>dem Prinz</i>) ⁸⁸ 148	und Akk. Sg. „vereinzelt“ <i>Polizist</i> 737; das Weg- lassen der Endung im Dat. und Akk. Sg. ist auch in der geschr. Stndspr. „so weit verbrei- tet, dass es nicht einfach als inkor- rekt bezeichnet werden kann“ 885	Schriftsprache vermieden werden (<i>Polizist</i> explizit angeführt), zu die- ser Gruppe gehört auch <i>Ihydrant</i> 317
<i>Nachbar</i> nach Attribut im Akk. ohne Kasusendung Numerus: Sg. Beispiel: <i>Herbert hat jetzt zwar bes- seren Fernsehempfang, aber seinen Nachbar nicht mehr.</i> <i>Bub</i> nach Artikel im Akk. ohne Kasusendung	<i>Nachbar</i> = Zweifelsfall, Varianten <i>des Nachbarn</i> und <i>des Nachbars</i> („deutlich selte- ner“) 235	-	-	-	-	<i>Nachbar</i> in ge- schr. Stndspr. schwach flektiert: <i>des/dem/den Nachbarn</i> , „ver- einzelt“ <i>des Nach- bars, dem/den Nachbar</i> 647	<i>Nachbar</i> kann so- wohl schwach als auch gemischt de- kliniert werden (dann im Dat./Akk. en- dungslos), ge- mischt gilt als ugs. 317
	Flexionsklasse IV; Wegfall der Kasusendung	-	-	-	-	Kasusformen lau- ten <i>des/dem/ den Buben</i> , im Dat.	<i>Bube</i> kann nur dann ohne -n ste- hen, wenn ihm

⁸⁹ Laut Duden (2016, 214) zwischen starker und schwacher Flexion schwankend: *Gedanke, Glaube, Friede, Name, Same, Funke, Wille*.

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
Numerus: Sg. Beispiel: <i>Danach zeigte ich den Bub mein Handy.</i>	am Subst. nur, wenn weder Artikel noch Adj. vorangeht 974					und Akk. Sg. „vereinzelt“ <i>Bub</i> 195; das Weglassen der Endung im Dat. und Akk. Sg. ist auch in der geschr. Stndspr. „so weit verbreitet, dass es nicht einfach als inkorrekt bezeichnet werden kann“ 885	auch das auslautende <i>-e</i> fehlt (dann Gen. auch mit <i>-s</i> möglich) 318
<i>Bauer</i> nach Artikel im Dat. ohne Kasusendung Numerus: Sg. Beispiel: <i>Für mich persönlich, ist es wichtig, dass wir damit auch unsere Region stärken, und so viel als möglich direkt vom Bauer zu kaufen, wenn das Geld es zulässt.</i>	<i>Bauer</i> schwankt zwischen starker und schwacher Flexion, „seltener“ des <i>Bauers/dem Bauer</i> 211/222	-	-	<i>Bauer</i> mit <i>-n</i> in den obliquen Kasus, aber „selten auch nach Typ S1“ 213	-	in der Bedeutung ‚Landwirt‘ im Gen. „fast immer“ und im Dat. und Akk. „meist“ schwach flektiert: des <i>Bauers/Bauern, dem/den Bauer/Bauern</i> 132	schwankt zwischen schwacher und starker Dekl., beide Formen gelten als stndspr. 318
<i>Wirt</i> im Dat./Akk. schwach flektiert	Flexionsklasse II im Dat. Sg. ohne <i>-en</i> 195	-	<i>Wirt</i> im Dat. Sg. unflekt. oder	-	-	-	-

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009) mit Dativ-e 276	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p>Numerus: Sg.</p> <p>Beispiel: <i>Nach kurzem nachdenken wuste er wie er den Wirten eins auswischen kann.</i> <i>Fels</i> nach Artikel im Dat. ohne Kasusendung</p> <p>Numerus: Sg.</p> <p>Beispiel: <i>Als unser Lehrer mit uns noch ein paar wichtige Dinge durchgegangen war, begaben wir uns zu dem Fels.</i></p>	<p>„schwankend“ zwischen <i>der/des/dem Fels</i> und <i>der/des/dem Felsen</i>; „zuweisen werden die Varianten zur semantischen Differenzierung benutzt“ – <i>der Fels</i> = Gestein, <i>der Felsen</i> = Felsblock 204/215</p>	<p>Doppelexistenz der Subst. (<i>Fels/Felsen</i>) führt zu Bedeutungs-differenzierung Wort 170</p>	-	-	-	<p>in der Bedeutung ‚feste Masse harter Gesteins‘ außer im Gen. en-dungslos; das ältere schwach deklinierende <i>der Fels</i> (<i>des Felsen</i>); <i>die Felsen</i> wirkt heute gehoben oder wird bei übertragener Bedeutung verwendet 308 [Anm.: nach dieser semantischen Differenzierung müsste <i>der Felsen/des Felsen</i> verwendet werden]</p>	-

Aufälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p>Adj. nach best. Artikel (oder vergleichbarer Einheit) stark statt schwach flektiert</p> <p>Numerus: Sg. + Pl.</p> <p>Beispiel: <i>Daraus lässt sich schließen, dass das Geschenk eines guten körperlichen Zustands im hohen Alter, nicht nur von Natur aus gegeben ist, sondern auch von einem vernünftigen Umgang mit dem eigenen Körper kommt.</i></p>	<p>Wenn dem Adj. ein Artikelwort mit Flexionsendung vorangeht, wird es schwach flektiert, sonst stark 368</p>	<p>steht das Adj. nach dem best. Artikel, dekliniert es schwach Wort 188</p>	<p>nach definiertem Artikel sowie <i>aller, derjenige, derselbe, dieser, irgendeiner, jener</i> und meist nach <i>mancher, solcher, welcher, cher</i> gilt Deklinationssklasse I [= schwache Flexion] 337</p>	<p>Adj. wird nach bestimmtem Artikel schwach dekliniert 274</p>	<p>wenn ein Determinativ mit starker Flexionsendung vorausgeht, wird das Adj. schwach flektiert 167</p>	<p>Adj. wird schwach dekliniert, wenn ihm der best. Artikel oder ein anderes Artikelwort mit Endung vorausgeht 27</p>	<p>Adj. wird schwach dekliniert, wenn ein Artikel oder Pronomen mit Endung vorangeht 356</p>
<p>Adj. nach unbest. Artikel (oder vergleichbarer Einheit) stark statt gemischt flektiert</p> <p>Numerus: Sg. + Pl.</p> <p>Beispiel: <i>Wir fanden sie gefesselt in einem kleinem Raum.</i></p>	<p>Wenn dem Adj. ein Artikelwort mit Flexionsendung vorangeht, wird es schwach flektiert, sonst stark 368</p>	<p>steht das Adj. nach dem unbest. Artikel oder einer vergleichbaren deklinierenden Einheit, dekliniert es gemischt Wort 188</p>	<p>nach indefinitem Artikel sowie <i>manch ein, solch ein, irgendein, einige, etliche, mehrere</i> gilt</p>	<p>Adj. wird nach <i>ein, kein, mein</i> gemischt dekliniert 276</p>	<p>wenn ein Determinativ mit starker Flexionsendung vorausgeht, wird das Adj. schwach flektiert 167</p>	<p>Adj. wird schwach dekliniert, wenn ihm der best. Artikel oder ein anderes Artikelwort mit Endung vorausgeht 27</p>	<p>Adj. wird schwach dekliniert, wenn ein Artikel oder Pronomen mit Endung vorangeht 356</p>

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
Adj. ohne Artikel (oder vergleichbare Einheit) schwach statt stark/ge-mischt flektiert Numerus: Sg. [...] aber nun zurück zu modernen technik Stich-wort Chemtrails sind „Flugzeugstreifen“ die Aluminium Barrium Nano-partikel und teilweiße auch plastik enthalten werden über uns versprüht mit ei-ner Lüge als begründung. solch alleinstehend ohne Kasusendung Die eigenen Kinder oder der neue Chef könnte solch	Wenn dem Adj. ein Artikelwort mit Flexionsen-dung vorangeht, wird es schwach flektiert, sonst stark 368	steht das Adj. ohne Artikel-wort beim Subst., dekliniert es stark Wort 188	Deklina-tionsklasse II [= ge-mischte Flexion] 338 nach Null-artikel so-wie nach unflekt. <i>de-ren, dessen, manch, solch</i> , <i>welch</i> gilt Deklina-tionsklasse III [= starke Flexion] 338	Adj. wird nach Nullartikel stark dekliniert 275	wenn kein Determinativ vorangeht, wird das Adj. stark flektiert 167	Adj. wird stark dekliniert, wenn ihm kein Artikel-wort vorausgeht oder das voraus-gehende Wort en-dungslos ist 26	Adj. wird stark dekliniert, wenn kein Artikel, Pro-nomen oder Zahl-wort vorangeht oder diese en-dungslos sind 355
	<i>solch</i> = unflekt. Form von <i>sol-che</i> 965	<i>mancher, wel-cher</i> und <i>sol-cher</i> können un-flekt. auftreten 445	<i>solch</i> kommt auch un-flekt. vor 338	<i>solch</i> = Artikel-wort 275	<i>solch</i> = zu-sammenge-setzt aus deik-tischem <i>so</i> und germ. -	<i>solch</i> = endungs-lose Form von <i>solch(e)</i> 850	<i>solch</i> = unflekt. Form von <i>solch(er)</i> 361

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<i>Videos entdecken und nicht begeistert sein.</i> <i>solch</i> + schwach flektiertes Adj. Numerus: Sg. Beispiel: <i>Außerdem würde man mit solch fehlenden Wissen niemals die neue Zentralmatura schaffen.</i>	nach endungslosem <i>solch</i> flektiert das Adj. stark 965	folgt auf <i>solch</i> ein Adj., wird es stark flektiert 489	nach Nullartikel so- wie nach unflekt. <i>deren, dessen, manch, solch, welch</i> gilt Deklinationssklasse III [= starke Flexion] 338	nach undekliniertem <i>manch, welch</i> und <i>solch</i> verhalten sich Adj. wie nach dem Nullartikel 542	wenn kein Determinativ vorangeht [oder eines ohne starke Flexionsendung], wird das Adj. stark flektiert, vgl. Bsp. mit <i>manch</i> 167 f.	Nach der endungslosen Form <i>solch</i> steht regelmäßig ein stark flektiertes Adj. 850	nach unflekt. <i>solch</i> ist ausschließlich starke Dekl. möglich 361
<i>solch</i> nach <i>ein</i> ohne Kasusendung Numerus: Sg. <i>Da wär es schon fatal wenn ein solch Photo eine so weitreichende Botschaft tragen sollte.</i>	<i>solch</i> nach <i>ein</i> wie ein Adj. 965	<i>solcher</i> = Adj. und flektiert auch so 174	<i>solcher</i> nach <i>ein</i> nur flektiert 324 f.	<i>solch</i> nach <i>ein</i> immer flektiert 329	-	nach <i>ein</i> verhält sich <i>solcher</i> wie ein Adj. 850 f.	-
<i>manche</i> + stark flektiertes Adj. Numerus: Pl.	im Sg. flektiert das folgende attributive oder subst. Adj.	steht das Adj. nach dem unbest. Artikel	nachfolgende Adj. werden wie	allgemein werden Adj. nach <i>mancher</i> im Sg. wie nach best.	wenn ein Determinativ mit starker Flexionsendung	Nach flektiertem <i>manch</i> wird das folgende (substantivierte) Adj. oder	im Sg. schwache Dekl., im Pl. sowohl stark als auch schwach 360

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p>Beispiel: <i>Manche pubertierende Mädchen hoffen schlank zu werden, wenn sie rauchen statt zu essen, dabei begünstigt dies die Fettsucht.</i></p>	<p>schwach, im Pl. stark oder schwach 964</p>	<p>oder einer vergleichbar deklinierenden Einheit, dekliniert es gemischt [kein Hinweis auf Ausnahme bei <i>mancher</i> oder Pl.] Wort 188</p>	<p>nach definiertem Artikel dekliniert (Sg. + Pl.) 329/337</p>	<p>Artikel dekliniert, im Pl. überwiegend wie nach Nullartikel 274</p>	<p>vorausgeht, wird das Adj. schwach flektiert 167</p>	<p>Partizip im Sg. schwach dekliniert; im Pl. wird sowohl stark als auch schwach flektiert 621</p>	
<p><i>manche</i> + stark flektiertes subst. Adj. Numerus: Pl. Beispiel: <i>Bei einigen fällen musste bei diesem „Spiel“ bereiz der Notarzt gerufen werden da manche Jugendlichen nicht mehr aufgewacht sind.</i></p>	<p>Adj. Flexion bleibt auch bei Substantivierung erhalten 353; im Sg. flektiert das folgende attributive oder subst. Adj. schwach, im Pl. stark oder schwach 964</p>	<p>Subst. Adj. flektieren wie Adj. Wort 281; steht das Adj. nach dem unbest. Artikel oder einer vergleichbar deklinierenden Einheit, dekliniert es gemischt [kein Hinweis auf Ausnahme bei <i>mancher</i> oder Pl.] Wort 188</p>	<p>nachfolgende Adj. werden wie nach definiertem Artikel dekliniert (Sg. + Pl.) 329/337</p>	<p>allgemein werden Adj. nach <i>mancher</i> im Sg. wie nach best. Artikel dekliniert, im Pl. überwiegend wie nach Nullartikel 274</p>	<p>wenn ein Determinativ mit starker Flexionsendung vorausgeht, wird das Adj. schwach flektiert 167</p>	<p>Nach flektiertem <i>manch</i> wird das folgende (substantivierte) Adj. oder Partizip im Sg. schwach dekliniert; im Pl. wird sowohl stark als auch schwach flektiert 621</p>	<p>Dekl. von subst. Adj. nach den gleichen Prinzipien wie attributiv gebrauchte Adj. 367; im Sg. schwache Dekl., im Pl. sowohl stark als auch schwach 360</p>

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p><i>rosa</i> flektiert</p> <p>Numerus: Sg.</p> <p>Beispiel: <i>Schnell packe ich meine Bücher, mein Federpenal und meinen rosanen Notizblock, den ich einst von einer Freundin bekommen habe, in meine Tasche und verlasse den Raum.</i></p>	<p>Farbadjektiv „rosa“ = unflektierbar, jedoch werden geläufigere Farbwörter immer öfter flektiert, das Einschleichen von <i>n</i> an einen auslautenden Vollvokal gilt allerdings noch als ugs. 348</p>	<p><i>rosa</i> flektiert im Standarddeutschen nicht (da auf unbetonten Vollvokal endet) Wort 388</p>	<p><i>lila, prima, rosa, klasse</i> u. a. sind indeklinabel und werden höchstens alltagsspr. dekliniert 335</p>	<p>Adj. auf <i>-a</i> wie <i>extra, prima, lila, rosa</i> sind undekludierbar 284</p>	<p><i>rosa</i> = nicht flektierbares Adj. 161</p>	<p>Das Farbadjektiv <i>rosa</i> kann in der Stdspr. weder dekliniert noch gesteigert werden; die Form <i>ein rosa/n/les Kleid</i> wird inzwischen häufiger gebraucht, gilt aber als ugs. 799</p>	<p><i>rosa</i> kann in unflekt. Form attributiv verwendet werden, flektierte Formen gelten als ugs. und sollten in geschr. Texten nicht verwendet werden 371</p>
<p><i>riesen, super, sexy</i> attributiv verwendet</p> <p>Numerus: Sg.</p> <p>Beispiel: <i>In dem riesen Paket war ein Handy drinnen, denn ich hatte zuvor nur ein Tastatur Handy.</i></p>	<p>Gewisse Lexeme können zwischen Artikel und Subst. stehen, aber nicht flektiert werden (<i>sexy</i> = unflektierbares Adj.) [kein Hinweis auf stdspr./ugs.] 348</p>	<p><i>super</i> = Nominalpräfix Wort 261</p>	<p><i>lila, prima, rosa, klasse</i> u. a. sind indeklinabel und werden höchstens alltagsspr. dekliniert 335</p>	-	-	<p><i>sexy</i>: Adj., die auf einen unbetonten Vollvokal enden wie <i>lila, prima, sexy</i>, können nicht dekliniert werden 28</p>	<p><i>super</i> ist nicht deklinierbar und kann in unflekt. Form attributiv verwendet werden 372</p>

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p><i>endlich</i> bei adverbialer Verwendung flektiert</p> <p>Beispiel: <i>Denn der Aufenthaltsraum sollte endlich zusammengelegt werden und ein Nichtraucherbereich werden.</i></p>	<p>in nicht attributiver Gebrauch sind Adj. merkmallos und dann normalerweise auch endungslos 367</p>	<p>Adj. in präädikativer und adverbialer Position ist unflekt. 248</p>	<p>Adj., die als modifikative Angabebenen erscheinen, sind unflekt. 120</p>	<p>Adj. nur in attributiver Stellung flektiert, in präädikativer Stellung in endungsloser Grundform verwendet 273</p>	<p>In der Nominalgruppe zeigt das Adj. Korrespondenz von Genus, Numerus, Kasus mit dem Kopf, es kann auch als Adverbial fungieren [Bsp. mit unflekt. Adj. angeführt] 49</p>	-	<p>Adj. in präädikativer und adverbialer Funktion bleiben immer unflekt. 352</p>
<p>Adverb <i>heute</i> flektiert</p> <p>Beispiel: <i>Mit den Möglichkeiten von heute erhoffen sich viele auch bei z. B.: you tube vielleicht eine Durchbruch.</i></p>	<p>Adverbien unflektierbar 581</p>	<p>Adverbien sind nichtflektierbare Einheiten 231</p>	<p>Adverbien zählen zu den Partikeln, und diese sind unveränderlich 384</p>	<p>Adverbien sind nicht flektierbar 305</p>	<p>Adverbien sind unflektierbar 53</p>	<p>Adverbien sind nicht flektierbar 38</p>	<p>Adverbien sind nicht deklinierbar 433</p>
<p><i>nach Haus</i> ohne Dativ-e</p> <p>Beispiel: <i>Auf einmal tauchte eine Katze auf die Sprach:</i></p>	<p>Endungslosigkeit = Normalfall, Dativ-e unter best. Bedingungen und</p>	<p>Dativ-e „fakultativ“ (2020a: 167);</p>	<p>Dativ-e = „fakultative Endung“ 277</p>	<p>Dativ-e in der Ggw.-Spr. nicht mehr gefordert, bei einigen präpositionalen</p>	<p>Dativ-e ist veraltet, eher in älteren, literarischen Texten und</p>	<p>Dativ-e nicht mehr erforderlich, selten gesetzt; ziemlich fest erhalten in festen</p>	<p>Dativ-e in der Ggw.-Spr. i. d. R. nicht erforderlich, wirkt bisweilen veraltet; kann aber</p>

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p>„Komm ich bringe dich nach Haus zu deiner Familie?“</p> <p><i>jemand</i> in Verbindung mit <i>anders</i> flektiert</p> <p>Numerus: Sg.</p> <p>Beispiel: <i>Man kann Menschen mit Visionen wegsperren oder sie im Irrenhaus verstecken, die Gefahr des Er-dachten bleibt und wird, wenn nicht vom Einen, dann eben von jemanden. Anderen in die Welt getra-gen.</i></p>	<p>„quasi obligatorisch“ in bestimmten festen Verbindungen, darunter <i>nach Hause</i> explizit aufgeführt</p> <p>206/976</p>	<p>Dativ-e „veraltet“ (2020b: 156)</p>	<p><i>jemand</i> bleibt im Dat. und Akk. in der Alltags-sprache so-wie bei Phrasenbil-dung auch in der Stan-dardsprache</p> <p>entdungslos 375</p>	<p><i>jemand</i> hat z. T. doppelte Dekli-nationsformen [keine Auskunft zu Verb. mit <i>an-dere</i>] 233</p>	<p><i>jemand</i> hat im Sg. alle Kasusformen [keine Auskunft zu Verb. mit <i>andere</i>] 127</p>	<p>Redewendungen und formelhaften Verbindungen 214</p>	<p>in einigen festen Wendungen nicht weggelassen werden 319</p>
	<p><i>jemand</i> und <i>nemand</i> können im Dat. und Akk. mit oder ohne Endung auftreten, vor subst. Adj. überwiegt Endungslosigkeit; im Dat. gelten nur Formen auf <i>-em</i> als stndspr., entweder nur am subst. Adj. oder an beiden Wortformen, Formen auf <i>-en</i> gelten nicht als stndspr. 1009</p>	<p><i>jemand, nemand</i> und <i>irgendjemand</i> können im Dat./Akk. dieselbe Form wie im Nom. haben oder wie Artikel und Artikelpro-nomen dekliniert werden [keine Auskunft zu Verb. mit <i>andere</i>] 194</p>				<p>Dat. und Akk. können mit oder ohne Flexionsen-dung auftreten; der schwache Dat. <i>jemanden</i> ist nicht stndspr.; im Akk. wird die endungslose Form „oft“ vorgezogen, vor <i>anders</i> und vor ei-nem flektierten Adj. ist die endungslose Form <i>jemand</i> heute übli-cher als die deklinierte; in den Fügungen <i>jemand anders</i> und <i>jemand + subst.</i></p>	<p>im Dat. und Akk. sowohl mit als auch ohne Dekli-nationsendung; schwache Dativ-formen nicht korrekt; vor einem subst. Adj. und <i>anders</i> ist die nicht flektierte Form gebräuchli-cher als die flek-tierte, Letztere ist selten 417</p>

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p><i>ein</i> in fester Wendung ohne Kasusendung</p> <p>Numerus: Sg.</p> <p>Beispiel: <i>Und will frau mit dem Rauchen aufhören, kann dies ein langer und beschwerlicher Weg mit dem ein oder anderen Rückfall werden.</i> <i>kein</i> zwischen <i>auf</i> und <i>Fall</i> im Dat.</p> <p>Numerus: Sg.</p> <p>Beispiel: <i>Das Dekret sollte auf keinem Fall angenommen</i></p>	-	-	-	-	-	Adj. können <i>anders</i> und das Adj. in allen Kasus unverändert bleiben 499	
	-	-	-	-	-	unflekt. <i>ein</i> korrekt wenn durch <i>oder</i> , <i>bis</i> , <i>und</i> u. a. mit <i>zwei</i> oder <i>ander</i> verbunden wird 257	-

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p>werden, es wäre eine Katastrophe für die Ausbildung in Frankreich.</p> <p>was als Gen. verwendet</p> <p>Numerus: Sg.</p> <p>Beispiel: Was sich sehr viele Frauen gar nicht bewusst sind ist, dass sie noch viel mehr gefährdet sind als Männer, obwohl sich schon bei denen zeigt wie viele Gefährten der Tabakkonsum mit sich bringt.</p>	<p>Indefinitivum (et)was hat keine Flexionen; tritt nur als Nom., Akk. und Dat. auf 317</p>	<p>Als Gen. kommen <i>erwas</i> und <i>nichts</i> aufgrund der fehlenden Genitivmarkierung nicht vor 194</p>	<p>was = alltspr. Variante von <i>etwas</i>, unveränderlich und nie vorfeldfähig 377</p>	<p><i>erwas</i> hat keine Flexionsformen, der Gen. und der reine Dat. sind ungebrauchlich 234</p>	<p><i>erwas</i> ist nicht flektierbar 127</p>	-	-
<p>kein Dativ-<i>n</i> bei mask. Subst. im Pl. bei Schreibung mit Schrägstrich</p> <p>Numerus: Pl.</p> <p>Beispiel: Außerdem steigt bei Rauchern/innen das Risiko für Kehlkopf, Speiseröhren</p>	-	-	-	-	-	<p>bei unterschiedlichen Endungen sollte man alle Formen ausschreiben; signifikanter Wandel im Sprachgebrauch in den letzten Jahren, wo aus pragmatischen Gründen</p>	-

Auffälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
und Bauchspeicheldrüsenkrebs.						der Anspruch aufgegeben wird, morphologische und orthografische Strukturen der Einzelformen zu berücksichtigen 390	
kein Dativ- <i>n</i> bei mask. Subst. im Pl. bei Schreibung mit Binnen- <i>l</i> Numerus: Pl. Beispiel: <i>Laut dem Text „Druck auf die Raucher steigt“ von Ulrich Dunst und Manfred Neuper, erschienen in der Online-Ausgabe der Kleinen Zeitung am 13. Jänner 2012, gibt es verschiedene Probleme die auftreten können und auch werden durch die unterschiedlichen Bedürfnisse von RaucherInnen und NichtraucherInnen.</i>	-	-	-	-	-	-	-

Aufälligkeit	Duden (2016)	Eisenberg (2020b)	Engel (2009)	Helbig/Buscha (2013)	Hoffmann (2016)	Zweifelsfälle-Duden (2016)	Zweifelsfälle-Wahrig (2003)
<p>kein Dativ-<i>n</i> bei mask. Subst. im Pl. bei Doppelnennung</p> <p>Numerus: Pl.</p> <p>Beispiel: <i>Aufgrund zahlreicher Meinungsverschiedenheiten zwischen Nichtraucherinnen und Nichtraucher und Raucherinnen und Raucher entstehen viele Probleme.</i></p>	-	-	-	-	-	<p>bei unterschiedlichen Endungen sollte man alle Formen ausschreiben [eben um die Flexionsendungen sichtbar zu machen] 390</p>	-

12 Identifizierte Zweifelsfälle und Analyse

Insgesamt äußern sich die Referenzquellen zu 66 von den insgesamt 109 (teilweise gruppierten) Kasusauffälligkeiten einstimmig, bei 43 ist dies nicht der Fall bzw. waren keine ausreichenden Auskünfte vorzufinden, weshalb sie als Zweifelsfälle eingestuft wurden. Allein schon die hohe Zahl der identifizierten Zweifelsfälle zeigt auf, wie uneinheitlich sich die herangezogenen Referenzquellen äußern und wie problematisch es sein kann, sich bei Auffälligkeiten nur auf eine einzige Referenzquelle zu verlassen. Denn oft zeigt sich erst im Überblick, dass die Beschreibung und Einordnung einer Auffälligkeit Probleme verursacht, was für den Zweifelsfall charakteristisch ist. Ist er erst einmal als solcher identifiziert, kann die weitere Vorgehensweise nur darin bestehen, den tatsächlichen Sprachgebrauch zu untersuchen. Die Zweifelsfälle müssen anhand eines repräsentativen Korpus überprüft werden, um abzuklären, ob es sich bei den fraglichen Formen um Varianten handelt.⁹⁰ Dies geschieht in diesem Kapitel mithilfe des Variantengrammatik-Korpus.

Zu allen identifizierten Zweifelsfällen werden Abfragen im Variantengrammatik-Korpus vorgenommen. Für diese Abfragen wird nur das österreichische Teilkorpus herangezogen, denn im Fokus der Analyse und v. a. der didaktischen Umsetzung sollen sprachliche Phänomene stehen, die auch wirklich Bestandteil der die Schüler umgebenden Sprachwirklichkeit sind.^{91,92} Die Beschränkung auf das österreichische Teilkorpus entspricht überdies den Vorgaben des Lehrplanes der AHS, immerhin hat der Unterricht „an die Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und an die Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen“ (Lehrplan AHS, online), zudem sei auszugehen „von Themen aus der Realität der Schülerinnen und Schüler. Situationen der Sprachaufmerksamkeit sind zu nützen, um mit Wissen über Sprache eigene und andere sprachliche Handlungen besser verstehen und einordnen zu können“ (Lehrplan AHS, online). Den Ausgangspunkt des Unterrichts sollen demnach sprachliche Strukturen bilden, mit denen die Schüler unmittelbar konfrontiert sind. Die Vorgaben des

⁹⁰ Dieser Schritt entspricht dem der Sprachgebrauchsanalyse in den Zweifelsfall-Analysemodellen von Klein (2006) und Ágel (2008) (s. Abschnitt 4.4).

⁹¹ Damit soll natürlich keinesfalls ausgeschlossen werden, Variation allgemein zu thematisieren und Varianten, die in Österreich nicht oder nur wenig gebräuchlich sind, zu Vergleichszwecken kontrastiv gegenüberzustellen.

⁹² Die Annahme, dass Schüler in Österreich in erster Linie mit dem Deutschen in Österreich konfrontiert sind, ist zum einen naheliegend, zum anderen aber auch vereinfacht. Zwar dürfte der Anteil von Schülern, die privat regelmäßig mit Personen aus dem deutschsprachigen Ausland korrespondieren oder die in bedeutendem Ausmaß nicht österreichische Medien (etwa schweizerische oder deutsche Zeitungen) konsumieren, gering sein. Dies gilt aber höchstens für Geschriebensprachliches, und auch hier keinesfalls uneingeschränkt. Abgesehen vom Fernsehen dürften v. a. die besonders von Jugendlichen hoch frequentierten sogenannten Neuen Medien bzw. Sozialen Netzwerke (Facebook, Pinterest, Instagram, Twitter, YouTube-Videos etc.) einen wesentlichen Bestandteil der die Schüler umgebenden Sprachwirklichkeit darstellen und einen entsprechenden Spracheinfluss ausüben. Allerdings müssten derartige Fragestellungen gesondert untersucht werden und sind im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu leisten.

Lehrplanes beschränken sich aber nicht darauf, sprachliche Strukturen bloß zu thematisieren, den Bemerkungen wohnt auch eine klar erkennbare Richtig/Falsch-Dichotomie inne: In der Unterstufe (Sekundarstufe I) wird auf einen „möglichst fehlerfreien Sprachgebrauch“ (Lehrplan AHS, online) und in der Oberstufe (Sekundarstufe II) auf die Einhaltung von Sprach- und Schreibnormen (Lehrplan AHS, online) abgezielt. Als Maßstab hierfür wird explizit die österreichische Standardsprache genannt. Auch wenn diesen Ausführungen aufgrund der immanenten Richtig/Falsch-Dichotomie und der Berufung auf das Konstrukt der (österreichischen) Standardsprache aus fachwissenschaftlicher Perspektive kritisch zu begegnen ist, erscheint die offensichtliche Intention, die Schüler im Hinblick auf ihren schriftsprachlichen Sprachgebrauch primär dazu zu befähigen, sich zuvorderst im gegebenen (regionalen bzw. nationalen) Umfeld kommunikativ unauffällig bewegen zu können, aus didaktischer Perspektive durchaus legitim, wie auch „die Aufrechterhaltung einer allgemeinen sprachlichen Einheitlichkeit“ (Eisenberg/Voigt 1990: 14) ein unbestreitbarer Bestandteil des Bildungsauftrages einer öffentlichen Schule ist.

Aus diesen Gründen ergibt es Sinn, sowohl bei der Analyse der im Lernertexte-Korpus aufgetretenen Kasusauffälligkeiten als auch im darauf aufbauenden didaktischen Teil auf Strukturen zu fokussieren, die im österreichischen Sprachgebiet Variantenstatus haben. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass sich die Auswertungsergebnisse im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit auf das gesamte österreichische Sprachgebiet beziehen, also keine feinere Unterteilung nach Regionen vorgenommen wurde. Dies wäre zwar wünschenswert gewesen, hätte aber den Auswertungsaufwand um ein Vielfaches erhöht, was angesichts der Anzahl von identifizierten Zweifelsfällen und des angestrebten Detailliertheitsgrades der Auswertung (z. B. einzeln nach Numerus oder Wortart) nicht zu leisten war. Deziert wird darauf hingewiesen, dass dies kein Ausdruck einer plurizentrischen Auffassung ist, sondern praktischen Gründen geschuldet ist. Es kann also sein, dass der festgestellte Variantenstatus (bzw. der Nicht-Variantenstatus) von Strukturen nicht im gesamten österreichischen Sprachgebiet gültig ist, da starke regionale Unterschiede vorherrschen. Um in der didaktischen Umsetzung nicht von falschen Annahmen auszugehen, werden jene Strukturen, die im didaktischen Teil behandelt werden, vollumfänglich, also auch nach Region unterteilt, abgefragt.^{93, 94} Dies soll nicht nur einen verfehlten didaktischen Umgang verhindern, sondern auch der in der vorliegenden Arbeit vertretenen pluriarealen Auffassung Ausdruck verleihen (zu den Begriffen *Plurizentrik* und *Pluriarealität* s. Abschnitt 4.1).

⁹³ Das österreichische Sprachgebiet ist im Variantengrammatik-Korpus in die folgenden vier Regionen unterteilt:

A-West: Vorarlberg, Tirol (inkl. Osttirol), Bezirk Zell am See/„Pinzgau“ (Salzburg)

A-Mitte: Salzburg (ohne Bezirk Zell am See/„Pinzgau“), Oberösterreich

A-Ost: Wien, Niederösterreich, Burgenland

A-Südost: Kärnten, Steiermark

⁹⁴ Die im didaktischen Teil behandelten und deshalb auch nach Region abgefragten und ausgewerteten Strukturen betreffen *trotz*, *kosten* und *manche*. Zur Begründung dieser Auswahl s. Abschnitt 21.

Der Einfachheit halber ist in der vorliegenden Arbeit zumeist von Abfragen im Variantengrammatik-Korpus die Rede und nicht von Abfragen im österreichischen Subkorpus des Variantengrammatik-Korpus (sofern zu Vergleichszwecken im kompletten Variantengrammatik-Korpus abgefragt wurde, ist dies explizit angeführt). Die Konzentration auf das österreichische Teilkorpus ermöglicht es aufgrund der deutlich geringeren Trefferzahlen außerdem, in vielen Fällen Vollauswertungen⁹⁵ der Zweifelsfälle vorzunehmen und auf Stichprobenauswertungen oder enger eingegrenzte Suchabfragen zu verzichten, was letztlich die Qualität der Ergebnisse erhöht.

Bevor die identifizierten Zweifelsfälle im Einzelnen behandelt werden, sollen in den nächsten beiden Abschnitten noch einige allgemeine Anmerkungen zur Überprüfung mittels Variantengrammatik-Korpus und zur statistischen Auswertung gemacht werden.

12.1 Abfragemöglichkeiten im Variantengrammatik-Korpus

Abfragen im Variantengrammatik-Korpus können nicht so einfach wie etwa mit der Internet-Suchmaschine Google vorgenommen werden, sondern machen das richtige Anwenden einer speziellen Suchsyntax notwendig. Der aktuelle Abschnitt kann und soll keine allgemeine Einführung in diese Suchsyntax geben, sondern nur einen kurzen Einblick liefern, wie die für die vorliegende Arbeit vorgenommenen Abfragen im Variantengrammatik-Korpus durchgeführt wurden. Alle Suchabfragebefehle wie auch die exportierten Ergebnisse der Abfragen, die für die vorliegende Arbeit vorgenommen wurden, sind dieser in elektronischer Form angefügt.

Die Suchsyntax ermöglicht es bspw., nach Lemmata zu suchen (also allen grammatischen Formen eines Wortes), der entsprechende Suchbefehl am Beispiel von *Haus* lautet:

```
[lemma="Haus"]
```

⁹⁵ Der Begriff *Vollauswertung* meint hier, dass lediglich ein bestimmtes Lemma oder eine bestimmte Wortform abgefragt wird, was zuverlässige Trefferlisten generiert. Da dem Variantengrammatik-Korpus eine automatische Annotation grammatischer Merkmale zugrunde liegt, gibt es in dieser eine unbestimmte Anzahl an Fehlern, v. a. bei Ambiguitäten – bspw. kann *den Menschen* Akkusativ Singular oder Dativ Plural sein. Derartige Fälle müssen manuell nachgeprüft werden. Die Fehler in der Annotation können bei spezifischen, auf grammatische Merkmale eingeschränkten Abfragen zu falsch vorselektierten Trefferlisten führen, die in weiterer Folge die vorgefundenen Häufigkeitsverteilungen verfälschen können. Je spezifischer die Abfragen sind, desto größer ist diese potentielle Fehlerquelle. Es gilt also, bei jeder Abfrage den richtigen Kompromiss zwischen Nutzung der grammatischen Annotation des Variantengrammatik-Korpus einerseits und der Machbarkeit von Vollauswertungen andererseits zu finden. Als Faustregel gilt: Je mehr Treffer die Abfrage eines Lemmas oder einer Wortform generiert, desto eher sind eingeschränkte Suchabfragen nötig.

Diese Suchabfrage liefert Treffer aller grammatischen Formen von *Haus*, also *Haus*, *Hauses*, *Hause*, *Häuser* und *Häusern*. Derartige Abfragen sind für alle flektierenden Wortarten möglich, also auch für Verben wie z. B. *unternehmen*:

```
[lemma="unternehmen"]
```

Selbstverständlich kann auch nur nach bestimmten Wortformen gesucht werden. Der entsprechende Suchbefehl lautet, wieder am Beispiel *Haus*, folgendermaßen:

```
[word="Haus"]
```

Im Unterschied zur Lemma-Abfrage besteht das Ergebnis einer solchen Abfrage nur aus Treffern, die *Haus* lauten.

Außerdem ist es möglich, Platzhalter anzugeben. Wenn z. B. *Haus* im Plural gesucht werden soll, also *Häuser* und *Häusern*, ist dies etwa mit folgender Suchabfrage möglich:

```
[word="Häuser.*"]
```

Mit dieser Suchabfrage werden alle Wortformen von *Häuser* plus „irgendeinem Zeichen“ gesucht, wobei „beliebig viele“ Zeichen folgen können oder auch keines. Das bedeutet, dass das Ergebnis auch Komposita beinhaltet. Sollen tatsächlich nur alle Pluralformen von *Haus* gesucht werden, empfiehlt es sich, die Suche über die grammatische Annotation zu ergänzen. Ein entsprechender Abfragebefehl lautet:

```
[(lemma="Haus") & (rfpos="*.Pl.*")]
```

Wie an der Abfrage ersichtlich, können Suchabfragen zu einzelnen Lemmata bzw. Wortformen kombiniert werden. Außerdem ist es möglich, bestimmte Wortfolgen abzufragen. Wenn etwa nach dem Vorkommen der Wendung *dem ein(en) oder anderen* gesucht werden soll, werden die einzelnen Wortform-Abfragen einfach nacheinander eingegeben:

```
[word="dem"] [word="ein.*"] [word="oder"] [word="anderen"]
```

Auch für die Positionen zwischen den Wortformen können Platzhalter eingegeben werden. Wenn etwa nach der Präposition *seit* und einem darauffolgenden Substantiv im Dativ gesucht werden und die Abfrage auch dazwischenstehende Wortformen (etwa attributive Adjektive) enthalten soll, lautet der entsprechende Suchbefehl folgendermaßen:

```
[word="seit"] [] {0,1} [rfpos="N.*Dat.*"]
```

Bei dieser Abfrage dürfen entweder keine oder genau eine Wortform zwischen *seit* und dem Substantiv im Dativ stehen. Diese Werte können beliebig verändert werden.

Es ist außerdem möglich, den logischen Operator *oder* zu verwenden, etwa wenn nach *trotz* und einem darauffolgenden Adjektiv im Dativ Singular Maskulinum oder im Dativ Singular Neutrum gesucht werden soll:

```
[word="trotz"] [(rfpos="ADJ.*Dat.Sg.Masc.*") |
(rfpos="ADJ.*Dat.Sg.Neut.*")]
```

Selbstverständlich bestehen über diesen kurzen Einblick hinaus noch viele weitere und komplexere Abfragemöglichkeiten. Alle Suchabfragen können zudem nach Land, Region, Zeitung sowie Veröffentlichungsdatum eingegrenzt werden. Insgesamt ist also ein gezieltes und effektives Suchen im Variantengrammatik-Korpus möglich, v. a. durch die Kombination von Abfragebefehlen und die Möglichkeit, die Ergebnisse sinnvoll einzuschränken. Für einen umfassenden Überblick sei an dieser Stelle auf das gut aufbereitete Tutorial unter http://cwb.sourceforge.net/files/CQP_Tutorial/⁹⁶ verwiesen, das es möglich macht, sich die Suchsyntax autodidaktisch anzueignen.

Zum Abschluss dieses Abschnitts muss aber noch darauf hingewiesen werden, dass aufgrund der automatischen Annotation des Variantengrammatik-Korpus keine absolut fehlerfreien Abfrageergebnisse garantiert werden können. V. a. die grammatische Annotation ist vereinzelt von Fehlern betroffen, die insbesondere bei Ambiguitäten wie z. B. *den Menschen* (Akkusativ Singular oder Dativ Plural) auftreten. Dies ist stets im Bewusstsein zu halten und daher ist vor jeder Suchabfrage zu überlegen, wie die Abfragemöglichkeiten am geschicktesten genutzt werden können; gegebenenfalls ist ein manuelles Überprüfen des Abfrageergebnisses unumgänglich.

12.2 Schwellenwert, Häufigkeitsverteilungen und χ^2 -Tests

Alle mittels Variantengrammatik-Korpus überprüften Zweifelsfälle werden als mögliche Ausprägungen von Variablen betrachtet. Zur Überprüfung, ob eine Auffälligkeit Variantenstatus hat, wird sie mit zumindest einer (in den meisten Fällen ist es genau eine) in Konkurrenz stehenden Ausprägung der Variable in ihrer Auftretenshäufigkeit verglichen. Dabei wird darauf geachtet, dass in jedem Fall potentiell alle Ausprägungen stehen könnten, also nicht irgendwelche Gründe das Vorkommen einer Ausprägung von vornherein ausschließen. Erreicht eine Ausprägung zumindest eine relative Häufigkeit von 5 % (= Schwellenwert), wird sie als Variante betrachtet. Relative Häufigkeiten unter 5 % werden als zufällig erachtet und haben aktuell keinen Variantenstatus. Über die Hintergründe für das Auftreten von Auffälligkeiten unter 5 % kann nur spekuliert werden – es kann sich hierbei um puren Zufall, um beginnenden Sprachwandel und im Entstehen begriffene Varianten handeln oder andere Gründe haben, anhand der vorliegenden Datenlage ist hierüber keine seriöse Aussage möglich. Synchron betrachtet besteht jedenfalls, in der Redeweise von Klein (2006, s. Abschnitt 4.4), Null-Variation.

⁹⁶ Stand: August 2022.

Neben der relativen Häufigkeit ist auch die absolute Häufigkeit zu berücksichtigen. Um statistisch abgesicherte Aussagen treffen zu können, muss – abhängig von der Effektgröße⁹⁷ und den Freiheitsgraden – die Stichprobe über eine bestimmte Mindestgröße verfügen. Für die meisten der identifizierten Zweifelsfälle gilt ein Freiheitsgrad von $df = 1$ in Form von zwei Kasus, die zueinander in Konkurrenz stehen.⁹⁸ In solchen Fällen beträgt die Mindestgröße der Stichprobe 31 für starke Effekte (Bortz/Schuster 2010: 142). Wenn mittlere oder gar schwache Effekte statistisch abgesichert nachgewiesen werden sollen, sind entsprechend größere Stichproben nötig: für mittlere Effekte zumindest 87 und für schwache Effekte zumindest 785 (Bortz/Schuster 2010: 142). Analoges gilt für eine höhere Anzahl an Freiheitsgraden.⁹⁹ Die Mindestzahl von 31 wird aber in keinem Fall unterschritten, sodass über Häufigkeitsverteilungen, bei denen die Summe der absoluten Häufigkeiten nicht wenigstens 31 ergibt, definitiv keine statistisch abgesicherten Aussagen getroffen werden können. In diesen Fällen wird lediglich von Tendenzen gesprochen, die je nach gegebenen absoluten und relativen Häufigkeiten mehr oder weniger stark ausfallen.

Ebenfalls eine Rolle spielt, ob die Verteilung von vorgefundenen relativen Häufigkeiten statistisch signifikant ist. Wenn bspw. zwei Varianten mit relativen Häufigkeiten von 55 % zu 45 % identifiziert werden, ist es fraglich, ob die Präferenz der einen Variante gegenüber der anderen zufällig ist und in Wirklichkeit Gleichverteilung vorliegt oder ob eine der Varianten tatsächlich gegenüber der anderen präferiert wird. Um diese Frage beantworten zu können, wird ein χ^2 -Test auf Gleichverteilung herangezogen, der in Abhängigkeit von den absoluten und erwarteten Häufigkeiten entsprechende Aussagen ermöglicht. Die Formel des χ^2 -Tests auf Gleichverteilung lautet wie folgt (Bortz/Schuster 2010: 143):

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(n_i - m_i)^2}{m_i}$$

Bei diesem Test lautet die Nullhypothese, dass Gleichverteilung vorliegt und die vorgefundenen Häufigkeitsunterschiede zufällig sind. Die Nullhypothese wird zugunsten der Alternativhypothese, dass keine Gleichverteilung vorliegt, verworfen, wenn das

⁹⁷ Für grundlegende Ausführungen zur Effektgröße (auch: Effektstärke) und deren Klassifikation vgl. Bortz/Döring 2006: 627 f.

⁹⁸ Da es im Deutschen vier Kasus wie auch die Möglichkeit von Präpositionalkasus gibt, ist die Anzahl potentieller Freiheitsgrade theoretisch höher als 1. Jedoch bewegt sich etwaige Variation in den meisten Fällen zwischen zwei infrage kommenden Kasus, wie z. B. zwischen Genitiv und Dativ bei *wegen*, weshalb es sinnvoll ist, nicht alle theoretisch möglichen Kasus in die Berechnung einzubeziehen, sondern nur die tatsächlich in Konkurrenz zueinander stehenden. Wenn bei der Abfrage im Variantengrammatik-Korpus andere Kasus als die zu erwartenden vorgefunden wurden, sind diese angeführt und die Zahl der Freiheitsgrade wurde entsprechend erhöht.

⁹⁹ Für starke Effekte beträgt die Mindestgröße der Stichprobe bei zwei Freiheitsgraden 39, bei drei Freiheitsgraden 44 (Bortz/Schuster 2010: 142).

errechnete χ^2 den – von Freiheitsgraden abhängigen – kritischen Wert überschreitet (Bortz/Schuster 2010: 142 f.). Das Signifikanzniveau wird auf die üblichen 5 % festgelegt. Bei einem Signifikanzniveau von 5 % und einem Freiheitsgrad $df = 1$ beträgt der kritische Wert 3,84146, bei zwei Freiheitsgraden 5,99147 und bei drei Freiheitsgraden 7,81473 (Bortz/Schuster 2010: 589). Für die Anwendung des χ^2 -Tests auf Gleichverteilung darf keine der erwarteten Häufigkeiten kleiner als 5 sein, was in den meisten Fällen mit nur einem Freiheitsgrad eine absolute Trefferzahl von mindestens 10 voraussetzt. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung wurde für alle Verteilungen durchgeführt, wird aber im folgenden Text nicht extra angeführt, wenn offensichtlich ist, dass die (möglichen) Varianten nicht gleichverteilt sind, etwa bei hohen Stichprobengrößen und nur einem oder zwei Treffern für eine Ausprägung der Variable.

Wenn eine Abfrage nicht nur für das österreichische Sprachgebiet gesamthaft, sondern zusätzlich nach Regionen unterteilt vorgenommen und ausgewertet wurde, wie dies bei *kosten*, *trotz* und *manche* der Fall ist, wird zur Feststellung etwaiger signifikanter Unterschiede ein herkömmlicher χ^2 -Unabhängigkeitstest (Bortz/Schuster 2010: 137 f.) herangezogen (auch hier wird das Signifikanzniveau auf die üblichen 5 % festgelegt).¹⁰⁰ Der χ^2 -Unabhängigkeitstest kommt ebenfalls zum Einsatz, wenn für die Untersuchung eines Zweifelsfalls eine Unterscheidung zwischen Singular und Plural relevant sein könnte und deswegen gesonderte Werte ermittelt wurden. Insgesamt gilt aber, dass Abfragen i. d. R. nur für die konkreten Vorkommen im Lernertexte-Korpus vorgenommen werden, also nicht standardmäßig Singular und Plural abgefragt werden. Dasselbe gilt für andere Wortarten oder mögliche Vorkommen als die im Lernertexte vorgefundenen. Wenn also z. B. eine Auffälligkeit eine Präposition und einen nachfolgenden Artikel in einem bestimmten Kasus betrifft, wird nicht automatisch zusätzlich abgefragt, wie die Kasusverteilung der Präposition mit einem adjektivischen oder pronominalen Phrasenkopf aussieht. Dies würde die Anzahl von Abfragen völlig ausufern lassen. Zusätzliche Abfragen werden aber schon vorgenommen, wenn sie für die Erklärung der vorgefundenen Auffälligkeit hilfreich sind oder ein holistisches Bild von der Auffälligkeit gewonnen werden soll.

12.3 *kosten* + Nominativ + Dativ + Akkusativ

Beispiel: *Rauchpausen kosten **einem** Unternehmen Geld, weil diese nicht in den Pausen, sondern in zusätzlichen Unterbrechungen der Arbeit rauchen.*

Beim Verb *kosten* handelt es sich um eines der im Deutschen seltenen Verben mit doppelter Akkusativreaktion, wobei einer der beiden Akkusative fakultativ ist und in Konkurrenz zum Dativ steht. Dürscheid (1999: 20) bezeichnet den Konstruktionstyp mit doppeltem Akkusativ als „Fehlkonstruktion der deutschen Sprache“. Tatsächlich

¹⁰⁰ Ein praktische Möglichkeit für die Durchführung des χ^2 -Unabhängigkeitstest stellt das von der Universität Oldenburg erstellte Online-Tool „ViLes“ (ViLes) dar, der Link zum Erstellen von Chi-Quadrat-Tabellen lautet: http://vilespc01.wiwi.uni-oldenburg.de/cgi-bin/viles2/chi/make_chi_table.pl [01.09.2022].

betrifft die doppelte Akkusativreaktion neben *kosten* nur wenige Verben, wie etwa *abfragen*, *lehren*, *nennen*, *schimpfen* (Helbig/Buscha 2013: 53), wobei unter diesen auch Satzbaupläne enthalten sind, bei denen einer der Akkusative kein Objekt, sondern ein (Objekts-)Prädikativum ist (Kongruenzkasus). Der fakultative Akkusativ bei *kosten*, wie etwa in *Das Auto kostet ihn viel Geld*, verhält sich wie ein indirektes Objekt, auch daher rührt die Konkurrenz zum Dativ, der ja prototypisch die Position des indirekten Objekts markiert. Laut Duden (2016: 943) besteht deswegen auch die Tendenz, den Satzbauplan mit doppeltem Akkusativ in den üblichen mit Dativobjekt und Akkusativobjekt überzuführen. Wie bereits weiter oben erwähnt, zeigt sich die Nähe des Akkusativs zum Dativ in derartigen Konstruktionen auch daran, dass das personale Akkusativkomplement im Passiv teilweise im Dativ erscheint und auch das *bekommen*-Passiv verwendet wird (IDS-Grammatik 1997: 1085), z. B. in *Ihm wurde das Tanzen gelehrt* bzw. *Er bekommt das Tanzen gelehrt*.

Die bei *kosten* zu beobachtende Variation schlägt sich auch in den Referenzquellen nieder: Eisenberg (2020b: 433) wie auch Helbig/Buscha (2013: 53) und das Grammatik-Nachschlagewerk CanooNet ordnen *kosten* den Satzbauplan mit zwei Akkusativen zu. Ebenso verfährt der Zweifelsfälle-Wahrig (2013: 515), der die Konstruktion mit Dativ zusätzlich dezidiert als „nicht standardsprachlich“ ausweist. Ähnlich geht das Österreichische Wörterbuch vor, das den Dativ mit dem Attribut „umgangssprachlich“ versieht (ÖWB 2016: 408). Der Duden (2016: 944) hingegen stellt Variation fest, indem er festhält, dass der ursprüngliche Satzbauplan, bestehend aus Akkusativobjekt für die betroffene Person sowie einem adverbialen Akkusativ, „teilweise in einen Plan mit doppeltem Objekt umgedeutet“ werde und dann die „Neigung“ bestehe, „das personale Objekt in den Dativ zu setzen“. Von einem Ersatz bzw. Angleichen an die häufiger vorkommende Konstruktion mit Dativ und Akkusativ spricht auch CanooNet. Je nach Verbsemantik unterschiedliche Satzbaupläne nennt E-VALBU: Wenn *kosten* i. S. von ‚etwas verlangt jemandem zur Bewältigung einer Aufgabe etwas ab‘ oder ‚etwas hat irgendetwas als Preis, der jemandem abverlangt werden kann‘ verwendet wird, gelte der Satzbauplan mit doppeltem Akkusativ – versehen mit dem Hinweis, dass die Person, auf die Bezug genommen wird, „gelegentlich“ und „vorwiegend im österreichischen Sprachraum“ im Dativ steht. Wenn *kosten* i. S. von ‚etwas hat für jemanden den Verlust von etwas zur Folge‘ gebraucht wird, bestehe Variation zwischen Dativ und Akkusativ (vgl. E-VALBU). Ebenfalls von der Semantik abhängige Variation nimmt der Zweifelsfälle-Duden (2016: 594 f.) an, indem er für *kosten* i. S. von ‚etwas verlangt von jmdm. einen bestimmten Preis‘ den Satzbauplan mit doppeltem Akkusativ angibt und für *kosten* i. S. von ‚etwas bringt jemanden um etwas‘ zwei mögliche Satzbaupläne, einen mit Dativ und Akkusativ und einen mit doppeltem Akkusativ.

Summa summarum gibt es verschiedene Darstellungen, die sich sowohl in ihrer Detailtiefe als auch in ihren Grammatikalitätssurteilen voneinander unterscheiden und so den Zweifelsfall als solchen klar erkennbar machen.

Die Abfrage des Verbs *kosten* ergibt für das österreichische Sprachgebiet folgende Gesamtverteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>kosten</i> + Nom. + Dat. + Akk.	33	27,97 %
<i>kosten</i> + Nom. + Akk. + Akk.	85	72,03 %
Summe	118	100,00 %

Tab. 27: Verteilung von „kosten“ – *gesamt*

Insgesamt ergab die Abfrage nach dem Verb *kosten* 6012 Treffer, die mithilfe der Funktion „Thin“ des Variantengrammatik-Korpus auf 1000 reduziert wurden. Die Funktion „Thin“ berücksichtigt bei der Reduktion die Häufigkeitsanteile der Teilkorpora und stellt auf diese Weise sicher, dass es zu keiner Verfälschung kommt, die bei einer willkürlichen Reduktion der Trefferliste möglich wäre. Von den verbliebenen 1000 Treffern verfügen 118 über ein Satzglied, das eindeutig als Dativ oder Akkusativ identifiziert werden kann. In einigen Fällen ist die gegenständliche Phrase kasusambig, etwa in Form eines alleinstehenden Substantivs im Singular oder in Form des Pronomens *uns*, und konnte für die Verteilung nicht berücksichtigt werden. Weiters wurden alle *kosten* in der Bedeutung von ‚ein Gericht kosten‘ sowie *kosten* in Verbindung mit *lassen* (*sich etwas kosten lassen*) für die Verteilung ebenfalls nicht berücksichtigt. In den restlichen und meisten Fällen wird das Verb *kosten* ohne die fakultative Phrase im Dativ bzw. Akkusativ verwendet.

Gesamthaft betrachtet handelt es sich bei beiden Satzbauplänen um Varianten. Die relativen Häufigkeiten sind 27,97 % für den Satzbauplan mit Dativ und Akkusativ und 72,03 % für den Satzbauplan mit doppeltem Akkusativ, der sich damit als dominant herausstellt. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt, dass die Varianten nicht gleichverteilt sind.

Weiters ist zu prüfen, ob zwischen Singular und Plural ein signifikanter Unterschied besteht. Die in der obigen Tabelle dargestellten Summen lauten nach Numerus aufgeschlüsselt wie folgt:

(Mögliche) Varianten	Singular	Plural	Summe
<i>kosten</i> + Nom. + Dat. + Akk.	24	9	33
<i>kosten</i> + Nom. + Akk. + Akk.	65	20	85
Summe	89	29	118

Tab. 28: Verteilung von „kosten“ – *Singular vs. Plural*

Das anhand dieser 2x2-Kreuztabelle errechnete χ^2 beträgt 0,1796 und liegt damit deutlich unter dem kritischen Wert von 3,84146. Der χ^2 -Unabhängigkeitstest ergibt also, dass zwischen Singular und Plural kein signifikanter Unterschied besteht.

Da die Valenz von *kosten* im didaktischen Teil behandelt wird, wurde die Abfrage zusätzlich nach Regionen unterteilt durchgeführt und ausgewertet, mit folgendem Ergebnis:

(Mögliche) Varianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>kosten</i> + Nom. + Dat. + Akk.	6	40 %	18	29 %	7	27 %	2	14 %	33	27,97 %
<i>kosten</i> + Nom. + Akk. + Akk.	9	60 %	45	71 %	19	73 %	12	86 %	85	72,03 %
Summe	15		63		26		14		118	

Tab. 29: Verteilung von „kosten“ – nach Regionen

Wie die Tabelle zeigt, gilt die allgemeine Dominanz des Satzbauplans mit doppeltem Akkusativ in jeder der Regionen, was auch durch den χ^2 -Unabhängigkeitstest bestätigt wird: Die Unterschiede zwischen den Regionen sind nicht signifikant, das anhand dieser 4x2-Kreuztabelle errechnete χ^2 beträgt 2,4045 und liegt damit unter dem kritischen Wert von 7,81473. Gleichzeitig ergibt der χ^2 -Test auf Gleichverteilung für die Region A-Ost allerdings Gleichverteilung, d. h., in der Region A-Ost kann keine Variante als dominant bezeichnet werden, hier sind sie (statistisch) gleichberechtigt.¹⁰¹ Umso deutlicher fällt dafür die Dominanz des Satzbauplanes mit doppeltem Akkusativ in den Regionen A-Südost, A-Mitte und insbesondere in A-West aus.

Die weiter oben vom Zweifelsfälle-Duden und von E-VALBU angeführte, von der Verbsemantik abhängige Variation konnte auf Basis der im Variantengrammatik-Korpus vorgefundenen Treffer nicht bestätigt werden, wobei E-VALBU, wie weiter oben festgehalten, bei allen Satzbauplänen mit doppeltem Akkusativ auf das Vorkommen des Dativs im österreichischen Sprachraum hinweist, was durch die gegenständliche Auswertung bestätigt wird, da der Satzbauplan mit Dativ in jeder Region als Variante gilt.

12.4 *nachfahren* + *in*-Phrase statt reiner Kasus

Beispiel: *Wir fahren gerade **in** eine alte und holprige Straße nach, als sich Mario wieder umdrehte, damit er nach einem Bier greifen konnte, aber wie er sich wieder nach vorne drehte tauchte im Scheinwerferlicht ein Hirsch auf.*

¹⁰¹ Dies ist kein Widerspruch, immerhin handelt es sich um separate Tests, die jeweils etwas anderes abprüfen. Allgemein ist die Aussagekraft statistischer Tests bei geringen Stichprobengrößen immer eingeschränkt, u. U. entscheidet ein einzelner Treffer über statistische Signifikanz oder Nicht-Signifikanz. Quantitative und statistische Analysen sind generell als Hilfswerkzeuge zu verstehen, die eine qualitative Auseinandersetzung nicht ersetzen, sondern immer nur unterstützen können. Es gilt, aus den Ergebnissen die richtigen Schlüsse zu ziehen. Im konkreten Fall gibt es eine statistisch abgesicherte Dominanz einer Variante, der – gesamthaft betrachtet – die Verteilung in A-Ost nicht widerspricht, ansonsten würde der χ^2 -Unabhängigkeitstest dies ausweisen. Gleichzeitig ist es aber nicht möglich, die allgemeine Dominanz für die einzelne Region A-Ost zu bestätigen, statistisch ist eine 9:6-Verteilung der Varianten hierfür nicht hinreichend und es ist, um falsche Schlussfolgerungen zu vermeiden, von Gleichverteilung auszugehen.

Eine spezifische Auskunft über die Valenz des Verbs *nachfahren* ist in keiner der Referenzquellen aufzufinden. Die Abfrage im Variantengrammatik-Korpus ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>nachfahren in</i>	0	0,00 %
<i>nachfahren</i> ohne <i>in</i> -Phrase	72	100,00 %
Summe	72	100,00 %

Tab. 30: Verteilung von „*nachfahren*“

Als Kontextinformation ist für das angeführte Beispiel hilfreich zu wissen, dass hier niemandem nachgefahren wurde i. S. von ‚verfolgen‘, sondern bloß die Straße *entlanggefahren* wurde. Vor diesem Hintergrund ist also auch von einer dem zu beschreibenden Sachverhalt nicht ganz angemessenen Wortwahl auszugehen. In den meisten Fällen wird *nachfahren* i. S. von ‚jemanden verfolgen‘ verwendet, wobei die Phrase, die die Person oder Sache beschreibt, der nachgefahren wird, im Dativ steht. Wie in der Tabelle ersichtlich, kommen verbregierte *in*-Phrasen bei der Verwendung des Verbs i. S. von ‚entlangfahren‘ nicht vor, *in*-Phrasen erscheinen lediglich als freie adverbiale Angaben etwa in Form von *in möglichst schneller Zeit nachfahren* oder *in sicherem Abstand nachfahren*. Der oben angeführte Beispielsatz ist der einzige Beleg für diese Auffälligkeit.

12.5 *hinzufügen* + *zu*-Phrase statt reiner Kasus

Beispiel: *Zu dem von der Redaktion bereits ausgewählten Beitrag „Empört euch“ von Stephane Hessel, soll auch ein passendes Gedicht hinzugefügt werden.*

Eine spezifische Auskunft über die Valenz des Verbs *hinzufügen* ist in keiner der Referenzquellen aufzufinden. Die Abfrage im Variantengrammatik-Korpus ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>hinzufügen zu</i>	15	14,56 %
<i>hinzufügen</i> + Dat.	88	85,44 %
Summe	103	100,00 %

Tab. 31: Verteilung von „*hinzufügen*“

Zusätzlich zu den 15 im Variantengrammatik-Korpus gefundenen Fällen mit *zu*-Phrase kommt ein Mal eine *bei*-Phrase und ein Mal eine *in*-Phrase vor. Wie aus der Tabelle hervorgeht, handelt es sich bei *hinzufügen zu* um eine Variante. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt, dass die Varianten nicht gleichverteilt sind. Der oben angeführte Beispielsatz ist der einzige Beleg für diese Auffälligkeit.

12.6 *sich entziehen* + *aus*-Phrase statt reiner Kasus

Beispiel: Im Gedicht „Niemand sucht aus“ von Gioconda Belli wird beschrieben, dass man sich **aus** seiner Verantwortung für das eigene Leben nicht entziehen kann.

Eine spezifische Auskunft über die Valenz der reflexiven Verbvariante von *entziehen* in Kombination mit *sich* ist in keiner der Referenzquellen aufzufinden. Die Abfrage im Variantengrammatik-Korpus ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>sich entziehen aus</i>	0	0,00 %
<i>sich entziehen</i> + Gen./Dat.	271	100,00 %
Summe	271	100,00 %

Tab. 32: Verteilung von „*sich entziehen*“

Wie in der Tabelle ersichtlich, kommen *aus*-Phrasen nicht in Kombination mit *sich entziehen* vor. In der Tabelle sind Genitiv und Dativ zusammengefasst, da auf diese Weise auch Feminina in die Auswertung miteinbezogen werden können. Die 271 Treffer für *sich entziehen* enthalten zehn Fälle, in denen *sich entziehen* wie im angeführten Beispielsatz, der den einzigen Beleg dieser Auffälligkeit darstellt, in Kombination mit *Verantwortung* vorkommt.

12.7 *abverlangen* + *von*-Phrase statt reiner Kasus

Beispiel: Eine Gesellschaft, die **von** jedem Einzelnen viel abverlangt?

Eine spezifische Auskunft über die Valenz des Verbs *abverlangen* ist in keiner der Referenzquellen aufzufinden. Die Abfrage im Variantengrammatik-Korpus ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>abverlangen von</i>	18	6,59 %
<i>abverlangen</i> + reiner Kasus	255	93,41 %
Summe	273	100,00 %

Tab. 33: Verteilung von „*abverlangen*“

Zusätzlich zu den 18 im Variantengrammatik-Korpus gefundenen Fällen mit *von*-Phrase kommt ein Mal eine *bei*-Phrase vor. Wie aus der Tabelle hervorgeht, handelt es sich bei *abverlangen von* um eine Variante. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt, dass die Varianten nicht gleichverteilt sind, die Variante mit reinem Kasus ist deutlich frequenter, wobei in den meisten Fällen der Dativ steht. Die allgemeine Bezeichnung der Variante als „*abverlangen* + reiner Kasus“ wurde deshalb gewählt, weil auf diese

Weise auch Feminina und die kasusambigen Pronomen *uns* und *sich* miteinbezogen werden können. 19 Treffer, bei denen die Person, der etwas abverlangt wird, nicht genannt wird, wurden für die Verteilung nicht berücksichtigt. Der oben angeführte Beispielsatz ist der einzige Beleg für diese Auffälligkeit.

Der Grund für den Variantenstatus von „*abverlangen* + *von*-Phrase“ könnte sein, dass es sich bei *abverlangen* um ein Partikelverb handelt, dessen verbaler Bestandteil, das Verb *verlangen*, bei Verwendung ohne die Verbpartikel *ab* in der Bedeutung ‚jemand/etwas äußert, dass jemand etwas leisten soll‘ über einen Satzbauplan mit obligatorischer *von*-Phrase verfügt (vgl. E-VALBU), deren Präposition bei Verwendung des Verbs mit Partikel *ab* überflüssig wird. Der Variantenstatus von „*abverlangen* + *von*-Phrase“ könnte somit in einer Vermischung der Satzbaupläne begründet liegen. Da die Präposition *von* ausschließlich den Dativ regiert, ist auch bei der Variante mit *von*-Phrase die prototypische Kasus-Rollen-Zuordnung zwischen Rezipient (bzw. Benefizient, je nach Konzeption) und Dativ gewährleistet, was ebenfalls ein Grund für die relative Unauffälligkeit der Variante sein könnte.

12.8 *Rücksicht nehmen auf* + Phrase teilweise im Dativ

Beispiel: *In dieser Zeit in der wir gerade Leben sollte man auf **allen** Menschen Rücksicht nehmen.*

Über die Kasusreaktion der Präposition *auf* in Kombination mit *Rücksicht nehmen* äußert sich von den Referenzquellen nur der Zweifelsfälle-Duden (2016: 801), wonach der Akkusativ regiert wird. Die Abfrage im Variantengrammatik-Korpus ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>Rücksicht nehmen auf</i> + Dat.	0	0,00 %
<i>Rücksicht nehmen auf</i> + Akk.	133	100,00 %
Summe	133	100,00 %

Tab. 34: Verteilung von „*Rücksicht nehmen auf*“

Wie in der Tabelle ersichtlich, kommt der Dativ nicht vor. Alle kasusambigen Treffer, etwa in Form eines alleinstehenden Substantivs im Singular oder in Form des Pronomens *uns*, wurden für die Verteilung nicht berücksichtigt. Der oben angeführte Beispielsatz ist der einzige Beleg für diese Auffälligkeit.

12.9 *seit* + Phrase mit Attribut nicht (vollständig) im Dativ

Beispiel: *Seit **diesen** Tag experementire ich nicht mehr im Labor.*

Über die Rektion der Präposition *seit* äußern sich alle Referenzquellen bis auf den Duden übereinstimmend – *seit* regiert demnach den Dativ. Zwar bezeichnet auch der Duden (2016: 619) die Dativrektion als standardsprachlich, aber der Akkusativ sei bei Konstruktion mit adverbialem Akkusativ „nicht falsch“, wobei in diesem Fall der Akkusativ nicht regiert, sondern semantisch zugewiesen werde. Im Lernertexte-Korpus befinden sich zwei Belege für Phrasen, die nicht (vollständig) im Dativ stehen (neben dem am Eingang dieses Abschnitts stehenden Beispiel findet sich noch der folgende Beleg: *Sein bester Freund war an jenem Tag auch nicht in der Schule um ihm zur Seite zu stehen, da ihn seit **letzten** Mittwoch eine Darminfektion plagte.*). Beide Belege betreffen Phrasen im Singular mit einem substantivischen Kopf, die ein attributives Adjektiv enthalten und allem Anschein nach im Akkusativ stehen.¹⁰² Semantisch handelt es sich, da sie auf einen bestimmten Tag referieren, um Datumsangaben im weiteren Sinne. Zur Klärung der tatsächlichen Verbreitung des Akkusativs in derartigen Konstruktionen werden multiple Abfragen im Variantengrammatik-Korpus vorgenommen. Da alle im Lernertexte-Korpus vorgefundenen Belege im Singular stehen, beschränken sich die Abfragen auf den Singular.

Die erste Abfrage im Variantengrammatik-Korpus betrifft das Vorkommen von *seit* in Kombination mit einem nachfolgenden Artikel. Um auch ein eventuelles Auftreten von Nominativ und Genitiv zu prüfen und um Genitiv und Dativ unterscheiden zu können, wurde die Abfrage zunächst auf das Maskulinum und Neutrum eingeschränkt. Diese Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>seit</i> + Phrase mit Art. im Nom.	0	0,00 %
<i>seit</i> + Phrase mit Art. im Gen.	1	0,04 %
<i>seit</i> + Phrase mit Art. im Dat.	2850	99,93 %
<i>seit</i> + Phrase mit Art. im Akk.	1	0,04 %
Summe	2852	100,00 %

Tab. 35: Verteilung von „*seit*“ + Phrase mit Artikel – Mask. und Neutr.

Bereits hier zeigt sich einerseits deutlich die Dominanz des Dativs und andererseits das Nichtvorkommen des Nominativs. Auch der Genitiv kommt de facto nicht vor, es gibt mit *seit des Beginn* nur einen einzigen Treffer, bei dem noch dazu die Genitivmarkierung am Substantiv fehlt. Der einzige Treffer mit Akkusativ lautet *seit den Beginn* und ist als Maskulinum eindeutig dem Akkusativ zuordenbar. Da eine Abfrage nach nur zwei von drei Genera noch kein vollständiges Bild liefert, wurde in der folgenden Abfrage das Femininum miteinbezogen. Hierfür können aufgrund der Ergebnisse der ersten Abfrage Nominativ und Akkusativ einerseits und Genitiv und Dativ

¹⁰² Zwar könnte das Adjektiv der Form nach auch im Genitiv stehen, jedoch wird aufgrund der nicht vorhandenen Genitivflexion des nachfolgenden Substantivs davon ausgegangen, dass die gesamte Phrase im Akkusativ steht. Im weiteren Text wird für alle derartigen Fälle so verfahren.

andererseits ohne Bedenken gruppiert werden.¹⁰³ Die Miteinbeziehung des Femininums ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>seit</i> + Phrase mit Art. im Nom./Akk.	1	0,02 %
<i>seit</i> + Phrase mit Art. im Gen./Dat.	4279	99,98 %
Summe	4280	100,00 %

Tab. 36: Verteilung von „*seit*“ + Phrase mit Artikel – alle Genera

Aus der Tabelle geht klar hervor, dass *seit* den Dativ regiert, wenn die Phrase einen Artikel enthält.

Als Nächstes werden Phrasen betrachtet, die aus *seit*, einem Adjektiv und einem Substantiv bestehen (alleinstehende Adjektive werden weiter unten separat behandelt). Auch diese Abfrage wurde zunächst nur für Phrasen im Maskulinum und Neutrum vorgenommen, um das Auftreten von Nominativ und Genitiv zu prüfen. Die Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>seit</i> + Phrase mit Adj. im Nom.	0	0,00 %
<i>seit</i> + Phrase mit Adj. im Gen.	0	0,00 %
<i>seit</i> + Phrase mit Adj. im Dat.	165	83,33 %
<i>seit</i> + Phrase mit Adj. im Akk.	33	16,67 %
Summe	198	100,00 %

Tab. 37: Verteilung von „*seit*“ + Phrase mit Adjektiv – Mask. und Neutr.

Abermals spielen Nominativ und Genitiv keine Rolle, der Akkusativ ist aber durchaus frequent und hätte bei alleiniger Berücksichtigung von Maskulinum und Neutrum Variantenstatus. Da eine derartige Reduktion natürlich unzulässig ist, wird in der folgenden Tabelle wie zuvor das Femininum miteinbezogen und die Kasus werden gruppiert.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>seit</i> + Phrase mit Adj. im Nom./Akk.	34	4,51 %
<i>seit</i> + Phrase mit Adj. im Gen./Dat.	720	95,49 %
Summe	754	100,00 %

Tab. 38: Verteilung von „*seit*“ + Phrase mit Adjektiv – alle Genera

¹⁰³ Im folgenden Text wird in Fällen, wo der Genitiv im Maskulinum und Neutrum de facto nicht vorkommt, auch im Femininum von einer Dativform ausgegangen und nicht von einer Genitivform, auch wenn diese formal nicht voneinander unterscheidbar sind. Unabhängig davon werden Genitiv und Dativ weiterhin oft gruppiert angeführt, um das Formale und dessen Interpretation getrennt zu halten.

Aus der Tabelle geht hervor, dass die Verwendung des Akkusativs unter dem Schwellenwert von 5 % liegt und es sich hierbei um keine Variante handelt. Da die Stichprobengröße nah an der erforderlichen Mindestgröße von 785 für schwache Effekte liegt, kann man mit großer Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass dieses Ergebnis gut abgesichert ist. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt keine Gleichverteilung.

Unabhängig von diesem Ergebnis stellt sich die Frage, ob sich möglicherweise bei bestimmten Adjektiven andere Verteilungen zeigen. Eventuell kommt speziell das Adjektiv *letzte* (in allen Genera) häufig genug im Akkusativ vor, um als Variante zu gelten. Um diese Frage zu beantworten, wurde eine spezifische Abfrage nach *seit* in Kombination mit einer Substantivphrase, die das Adjektiv *letzte* enthält, vorgenommen. Die Abfrage beinhaltet alle Genera und ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>seit</i> + <i>letzte</i> im Akk.	8	13,11 %
<i>seit</i> + <i>letzte</i> im Gen./Dat.	53	86,89 %
Summe	61	100,00 %

Tab. 39: Verteilung von „*seit*“ + „*letzte*“

Wie aus der Tabelle hervorgeht, hat eine Phrase, die aus *seit*, *letzte* und einem Substantiv besteht, Variantenstatus. Alle acht im Variantengrammatik-Korpus vorgefundenen Treffer mit Phrase im Akkusativ betreffen Maskulina wie Wochentage ohne Genitivmarkierung, weshalb sie eindeutig dem Akkusativ zugeordnet werden können. Anlässlich dieses Ergebnisses wird auch das Adjektiv (bzw. Partizip) *vergangen* betrachtet, was folgende Verteilung ergibt:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>seit</i> + <i>vergangen</i> im Akk.	22	12,50 %
<i>seit</i> + <i>vergangen</i> im Gen./Dat.	154	87,50 %
Summe	176	100,00 %

Tab. 40: Verteilung von „*seit*“ + „*vergangen*“

Auch hier ergibt sich für eine bestimmte Wendung Variantenstatus. Dasselbe gilt für das Adjektiv *vorig*, allerdings mit geringen absoluten Anzahlen:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>seit</i> + <i>vorig</i> im Akk.	2	8,33 %
<i>seit</i> + <i>vorig</i> im Gen./Dat.	22	91,67 %
Summe	176	100,00 %

Tab. 41: Verteilung von „*seit*“ + „*vorig*“

Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt in allen drei letztgenannten Fällen, dass die Varianten nicht gleichverteilt sind. Insgesamt handelt es sich um ein bemerkenswertes Ergebnis, da der Variantenstatus an bestimmte Adjektive gebunden ist, während der grammatischen Konstruktion an sich kein Variantenstatus zukommt. Dies spricht allgemein dafür, im Zweifel Einzelfälle separat abzufragen. Darüber hinaus wird der Nicht-Variantenstatus der Konstruktion bestehend aus *seit*, Adjektiv und Substantiv unterstrichen, wenn alle Treffer mit den Adjektiven *letzte*, *vergangen* und *vorig* herausgerechnet werden, über diese hinaus ist das Vorkommen des Akkusativs marginal. Das Ergebnis zeigt in weiterer Folge auch, dass es in bestimmten Fällen möglich ist, dass ein Variantenstatus, der einer grammatischen Konstruktion bzw. einer auf bestimmte Weise aufgebauten Phrase zugewiesen wird, nur der Existenz von bestimmten Wendungen geschuldet sein kann. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, die durch Abfragen generierten Trefferlisten stets im Detail zu betrachten.

Ein weiterer Punkt von Interesse ist die Frage, wie die Kasusverteilung bei alleinstehenden Adjektiven, die sich im Grenzbereich zu den Substantiven befinden (was unter anderem an der Wahlfreiheit zwischen Groß- und Kleinschreibung deutlich wird), aussieht. Eine entsprechende Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>seit</i> + alleinst. Adj. im Nom.	0	0,00 %
<i>seit</i> + alleinst. Adj. im Gen.	2	0,41 %
<i>seit</i> + alleinst. Adj. im Dat.	491	99,59 %
<i>seit</i> + alleinst. Adj. im Akk.	0	0,00 %
Summe	493	100,00 %

Tab. 42: Verteilung von „*seit*“ + *alleinstehendes Adjektiv*

Das Genus der angeführten Fälle ist stets das Neutrum. Wie in der Tabelle ersichtlich, kommt der Akkusativ kein einziges Mal vor. Zwei Treffer betreffen den Genitiv in Form von *seit langen*, hier stellt sich allerdings die Frage, ob es sich um eine vom Schreiber intendierte Genitivsetzung handelt oder ob nicht eher eine Art Verwechslung von „m“ und „n“ vorliegt (eventuell aufgrund der lautlichen Nähe oder jener auf der Tastatur). Darüber hinaus wäre es auch denkbar, dass die Abweichung im Genus begründet ist und ein intenderter Akkusativ Maskulinum vorliegt. Auf jeden Fall spielen andere Kasus als der Dativ bei alleinstehenden Adjektiven keine Rolle, die meisten Fälle konzentrieren sich auf einige wenige bestimmte Adjektive, und zwar 291-mal *seit längerem*, 120-mal *seit kurzem* und 65-mal *seit langem*.

Eine weitere Abfrage betrifft Phrasen, die aus *seit*, einem Pronomen und einem Substantiv bestehen (alleinstehende Pronomen werden weiter unten separat behandelt). Die Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>seit</i> + Phrase mit Pron. im Nom./Akk.	0	0,00 %
<i>seit</i> + Phrase mit Pron. im Gen./Dat.	1153	100,00 %
Summe	1153	100,00 %

Tab. 43: Verteilung von „*seit*“ + Phrase mit Pronomen

Wie aus der Tabelle hervorgeht, gibt es kein Vorkommen im Nominativ und Akkusativ. Eine vor dieser Abfrage auf Maskulinum und Neutrum beschränkte Abfrage ergab 435 Treffer, bei der Pronomen im Dativ standen. Der Grund für die Gruppierung von Genitiv und Dativ sind einmal mehr die Feminina. Insgesamt zeigt sich ein ausschließliches Vorkommen des Dativs.

Wie schon bei den Adjektiven wird auch hier konkret auf den im Lernertexte-Korpus vorkommenden Beleg eingegangen, bei dem das Pronomen *dieser* im Akkusativ steht. Wie schon in der Tabelle ersichtlich, gibt es keinen einzigen Treffer mit Pronomen im Akkusativ, folglich kommt auch *seit diesen* kein einziges Mal vor. Der Dativ kommt hingegen in Form von *seit diesem* 65-mal vor, *seit dieser* findet sich 78-mal. Hier decken sich also grammatische Konstruktion und Einzelfall.

Zuletzt werden noch alleinstehende Pronomen betrachtet. Die entsprechende Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>seit</i> + alleinst. Pron. im Nom.	0	0,00 %
<i>seit</i> + alleinst. Pron. im Gen.	0	0,00 %
<i>seit</i> + alleinst. Pron. im Dat.	15	100,00 %
<i>seit</i> + alleinst. Pron. im Akk.	0	0,00 %
Summe	15	100,00 %

Tab. 44: Verteilung von „*seit*“ + alleinst. Pronomen

Die Tabelle vervollständigt das Bild von der starken Dominanz des Dativs, auch wenn die Mindest-Stichprobengröße von 31 unterschritten wird. Die 15 Treffer verteilen sich auf nur zwei bestimmte Pronomen, und zwar 13-mal *seit dem* und zwei Mal *seit jenem*. Dieses marginale Vorkommen dürfte auch mit einem starken Univerbierungsprozess zu tun haben, immerhin kommt *seitdem* ganze 639-mal vor.

Summa summarum ist festzuhalten, dass die Präposition *seit* eindeutig den Dativ regiert. Bis auf bestimmte Ausnahmen – in Form einer Phrase bestehend aus *seit*, attributiv verwendetem Adjektiv *letzte*, *vergangen* oder *vorig* und einem Substantiv – spielt nur der Dativ eine Rolle. Es wäre aber natürlich möglich, dass sich an diese Ausnahmen weitere anlehnen und sich so mit der Zeit ein Konstruktionstyp ergibt, der an sich Variantenstatus hat.

12.10 *ab* + Phrase mit Attr. teilweise im Akk. bei temp. Bedeutung

Beispiel: *Ab diesen Tag an können die beiden wieder beunruhigt schlafen gehen.*

Über die Rektion der Präposition *ab* bei temporaler Bedeutung äußern sich die Referenzquellen insofern homogen, als dass alle sowohl den Dativ als auch den Akkusativ als mögliche Kasus ansehen. Laut Duden (2016: 622) schwanken „Zeit- und Mengenangaben [...] oft beträchtlich“ zwischen Dativ und Akkusativ. Allgemein wird der Dativ als präferierter Kasus bezeichnet und der Akkusativ als diesem nachgeordnet angesehen, nur Engel (2009: 393) stellt beide als gleichberechtigt dar. Einige Referenzquellen binden die Schwankungen zwischen Dativ und Akkusativ z. T. an den grammatischen Aufbau der Phrase, so stehe, wenn die Phrase einen Artikel enthält, nur der Dativ (Duden 2016: 622; Zweifelsfälle-Duden 2016: 7; Zweifelsfälle-Wahrig 2003: 456), ohne Artikel komme laut Hoffmann (2016: 398) „manchmal“ der Akkusativ vor und der Duden (2016: 977) betrachtet endungslose Formen als Akkusativ und erkennt diese als standardsprachlich an. Die nachrangige Darstellung des Dativs äußert sich in bestimmten Ausdrücken wie z. B., dass der Akkusativ „auch“ (Helbig/Buscha 2013: 362) oder „teilweise aber auch“ (Zweifelsfälle-Wahrig 2003: 456) stehen könne.

Da die Referenzquellen bei Vorhandensein eines Artikels übereinstimmend Dativrektion annehmen und auch der einzige Beleg für diese Auffälligkeit in Form des oben angeführten Beispielsatzes mit einem Pronomen im Akkusativ auftritt, wurden im Variantengrammatik-Korpus nur Phrasen ohne Artikel abgefragt. Darüber hinaus wurden alleinstehende Substantive und Datumsangaben entfernt. Für die Verteilungen herangezogen wurden nur Phrasen, die hinsichtlich Dativ und Akkusativ unterscheidbar sind. Die Abfrage nach Phrasen mit Adjektiv ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>ab</i> + Phrase mit Adj. im Nom.	0	0,00 %
<i>ab</i> + Phrase mit Adj. im Gen./Dat.	253	80,57 %
<i>ab</i> + Phrase mit Adj. im Akk.	61	19,43 %
Summe	314	100,00 %

Tab. 45: Verteilung von „*ab*“ + Phrase mit Adjektiv

Die Abfrage enthält keinen Treffer mit Nominativ, die Schwankungen betreffen also tatsächlich nur Dativ und Akkusativ. Der Dativ ist wieder mit dem Genitiv gruppiert, da diese ja bei den Feminina nicht unterscheidbar sind, im Maskulinum und Neutrum kommt kein Genitiv vor. Es zeigt sich einerseits die starke Präferenz des Dativs und andererseits eine klare Frequenz des Akkusativs. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt, dass die Varianten nicht gleichverteilt sind. Werden die Treffer mit Akkusativ im Detail betrachtet, fällt auf, dass sich in Verbindung mit dem Adjektiv *erste* sogar eine Präferenz des Akkusativs zeigt – hier stehen sieben Akkusative einem einzigen Dativ gegenüber, was einem Akkusativanteil von 87,50 % entspricht. Dies ist aber aufgrund der geringen absoluten Anzahlen nicht sonderlich aussagekräftig.

Für Phrasen, die aus *ab*, einem Pronomen und einem Substantiv bestehen (alleinstehende Pronomen werden weiter unten separat behandelt), ergibt sich folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>ab</i> + Phrase mit Pron. im Nom./Akk.	0	0,00 %
<i>ab</i> + Phrase mit Pron. im Gen./Dat.	220	100,00 %
Summe	220	100,00 %

Tab. 46: Verteilung von „*ab*“ + Phrase mit Pronomen

Bei den Phrasen mit Pronomen kommt der Akkusativ nicht vor. Der Großteil der Fälle, 180 Treffer, betrifft das Pronomen *dieser*, das gleichzeitig der einzige Beleg im Lernertexte-Korpus ist. Alleinstehende Pronomen verteilen sich wie folgt:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>ab</i> + alleinst. Pron. im Nom./Akk.	1	1,45 %
<i>ab</i> + alleinst. Pron. im Gen.	0	0,00 %
<i>ab</i> + alleinst. Pron. im Dat.	68	98,55 %
Summe	69	100,00 %

Tab. 47: Verteilung von „*ab*“ + alleinst. Pronomen

Bei den alleinstehenden Pronomen müssen Genitiv und Dativ nicht gruppiert werden, da alle Treffer klar zuordenbar sind (bis auf ein Mal *ab welcher*, das dem Dativ zugeordnet wurde). Da die Form *ab die* ein Femininum betrifft, mussten dafür Nominativ und Akkusativ gruppiert werden. Die am häufigsten vorkommenden Verwendungen lauten *ab der* (39-mal) und *ab dem* (27-mal). Auch hier ist die Dominanz des Dativs offenkundig.

In Summe zeigt sich, dass die Präposition *ab* bei temporaler Bedeutung nur bei Phrasen mit Adjektiv auch den Akkusativ regiert, ansonsten steht stets der Dativ.

12.11 *per* + Phrase mit Attribut teilweise im Dativ

Beispiel: *Diese gereiften Eizellen werden dann per verschiedenen Eingriffe mit Nadel über die Vagina entfernt.*

Die Rektion der Präposition *per* schwankt laut Referenzquellen zwischen Dativ und Akkusativ, wobei sich diese teilweise darin widersprechen, welcher der beiden Kasus der dominante ist. Keine Wertung nehmen lediglich der Zweifelsfälle-Duden (2010: 710) und die IDS-Grammatik (1997: 2083) vor, Engel (2009: 389), Helbig/Buscha (2013: 358), Hoffmann (2016: 400) und der Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 461) führen nur den Akkusativ an, wohingegen der Duden (2016: 623) „eher“ Dativrektion annimmt und „manchmal auch“ Akkusativrektion.

Abfragen nach der Kombination von *per* und einem nachgestellten Artikel oder Pronomen ergaben keine Treffer, weder im Singular noch im Plural. Die folgende Abfrage zeigt die Verteilung der Kasus bei Phrasen, die ein attributives Adjektiv in Kopffunktion enthalten.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>per</i> + Phrase mit Adj. im Nom./Akk. (Sg.)	16	10,19 %
<i>per</i> + Phrase mit Adj. im Gen./Dat. (Sg.)	141	89,81 %
Summe	157	100,00 %

Tab. 48: Verteilung von „*per*“ + Phrase mit Adjektiv (Sg.)

Die Gruppierungen von Genitiv und Dativ sowie Nominativ und Akkusativ sind abermals dem Femininum geschuldet, wobei bei einer exklusiven Betrachtung der Maskulina und Neutra (insgesamt 101 Treffer) kein einziger Genitiv vorkommt und alle Akkusative (14 Treffer) Maskulina und damit klar zuordenbar sind. Daher ist auch bei den Feminina von Dativ und Akkusativ auszugehen. Wie aus der Tabelle hervorgeht, ist der Dativ dominant, aber auch dem Akkusativ kommt Variantenstatus zu. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt, dass die Varianten nicht gleichverteilt sind. Das Ergebnis ist angesichts der von den Referenzquellen überwiegend angegebenen Akkusativreaktion überraschend, auch wenn das vorliegende Ergebnis nur für das österreichische Subkorpus gilt und sich die Referenzquellen auf die (gesamte) deutsche Standardsprache beziehen. Vielleicht beruht die von den Referenzquellen angenommene Dominanz des Akkusativs darauf, dass *per* hauptsächlich vor alleinstehenden Substantiven im Singular steht (eine entsprechende Abfrage ergibt 5358 Treffer) und diese dabei als Akkusative betrachtet werden. Der Plural vermag über diese Hypothese keinen Aufschluss zu liefern, denn eine Abfrage nach *per* vor alleinstehenden Substantiven im Plural ergibt nur 37 Treffer, von denen die meisten (31 Treffer) zum Typ „-(e)n“ gehören oder s-Plurale sind und somit keinem Kasus zugeordnet werden können. Von den verbleibenden sechs Treffern stehen vier im Dativ und zwei im Akkusativ.

Auch im Plural ergaben Abfragen nach der Kombination von *per* und einem nachgestellten Artikel oder Pronomen keine Treffer. Die folgende Abfrage zeigt die Verteilung der Kasus bei Phrasen, die ein attributives Adjektiv enthalten. Wie schon bei den alleinstehenden Substantiven handelt es sich um sehr wenige Treffer.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>per</i> + Phrase mit Adj. im Nom. (Pl.)	0	0,00 %
<i>per</i> + Phrase mit Adj. im Gen. (Pl.)	0	00,00 %
<i>per</i> + Phrase mit Adj. im Dat. (Pl.)	4	100,00 %
<i>per</i> + Phrase mit Adj. im Akk. (Pl.)	0	0,00 %
Summe	4	100,00 %

Tab. 49: Verteilung von „*per*“ + Phrase mit Adjektiv (Pl.)

Die Tabelle zeigt zwar ein ausschließliches Vorkommen des Dativs, allerdings ist die absolute Anzahl von Treffern zu gering, um seriöse Aussagen treffen zu können. Das eingangs angeführte Beispiel ist auch der einzige Beleg für diese Auffälligkeit, bei der im Übrigen die gesamte Phrase keine einheitliche Kasusmarkierung aufweist.

12.12 *ausgenommen* + *von*-Phrase

Beispiel: *Ausgenommen von Jugendlichen unter 16 Jahren hat jeder das Recht zu rauchen.*

Bei der Präposition *ausgenommen* stellt sich die Frage, ob *von*-Phrasen als Alternative zum reinen Kasus frequent vorkommen. Allgemein stehen *von*-Phrasen in zunehmender Konkurrenz zu den Genitivattributen und kommen auch in Kombination mit einigen genitivregierenden Präpositionen vor (etwa mit *anstelle*, *infolge*, *innerhalb* usw., Duden 2016: 625), beides trifft jedoch nicht auf *ausgenommen* zu. Als regierter Kasus wird von den Referenzquellen übereinstimmend der Akkusativ angegeben, Besonderheit von *ausgenommen* ist das Stellungsverhalten des regierten Akkusativs. Während Engel (2009: 386) und der Duden (2016: 615) die mögliche Voran- und Nachstellung bloß anführen, hängt davon in der Sichtweise der IDS-Grammatik (1997: 2227) die Wortartzuordnung von *ausgenommen* ab, das sich auf dem Weg zum Konjunktiv befinde und dann die nachgestellte Phrase kasuskongruent mit der Bezugsphrase sei. Auch der Zweifelsfälle-Duden (2016: 114) verfährt so und geht bei Nachstellung des Substantivs von einer Konjunktion aus, die auf den Kasus des Substantivs keinen Einfluss hat, dieser sei verbregiert. Der Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 176 f.) behandelt *ausgenommen* ausschließlich als Konjunktion. Die Zuordnung von *ausgenommen* zu einer Wortart wird zusätzlich dadurch erschwert, dass *ausgenommen* auch als Partizip vorkommt. Helbig/Buscha (2013: 353) sprechen in Fällen wie *ausgenommen von* „sekundären Präpositionen“.

Von Interesse ist nun die Frage nach der Frequenz der Verbindung *ausgenommen von*. Die Abfrage im Variantengrammatik-Korpus ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>ausgenommen von</i>	1	1,04 %
<i>ausgenommen</i> + reiner Kasus	95	98,96 %
Summe	96	100,00 %

Tab. 50: Verteilung von „*ausgenommen*“

Wie in der Tabelle ersichtlich, erreicht die Kombination *ausgenommen von* keinen Variantenstatus, ein einziges Vorkommen steht 95 Fällen gegenüber, in denen der reine Kasus verwendet wird. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt keine Gleichverteilung. Der oben angeführte Beispielsatz ist der einzige Beleg für diese Auffälligkeit.

12.13 *einschließlich* + Phrase mit Artikel im Dativ

Beispiel: *Diese Liste wird euch für die gesamte nächste Woche, einschließlich dem Wochenende, zur Verfügung stehen.*

Über die Kasusreaktion der Präposition *einschließlich* äußern sich die Referenzquellen vorsichtig. Zwar ist überwiegend von Genitivreaktion die Rede, allerdings wird diese Aussage in ihrer Gültigkeit oft eingeschränkt und verschiedene Varianten angegeben, nur Hoffmann (2016: 389) und das ÖWB (2016: 198) nennen ausschließlich den Genitiv. Helbig/Buscha (2013: 354) spricht hinsichtlich der Genitivreaktion von „zumeist“, der Duden (2016: 624) gibt zwar auch prinzipiell Genitivreaktion an, bezeichnet aber auch den Dativ als „erlaubt“, verbunden mit einem Hinweis auf die gesprochene Sprache. Der Zweifelsfälle-Duden (2016: 266 f.) und der Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 470) rekurren auf die Form der nachfolgenden Phrase: alleinstehende Substantive im Singular stünden unflektiert und im Plural im Dativ. Engel (2009: 387) führt zwar nur Beispiele im Singular an, hält aber Genitiv, Dativ und auch den Akkusativ für möglich. Somit wird bei *einschließlich* in der Gesamtschau die Rektion aller vier prinzipiell möglichen Kasus auch tatsächlich vertreten.

Da der einzige im Lernertexte-Korpus vorgefundene Beleg für diese Auffälligkeit im Singular steht, beschränken sich die Abfragen auf den Singular. Die erste Abfrage im Variantengrammatik-Korpus betrifft das Vorkommen von *einschließlich* in Kombination mit einem nachfolgenden Artikel. Da aufgrund der Angaben in den Referenzquellen kein Kasus von vornherein ausgeschlossen werden kann und um Genitiv und Dativ voneinander unterscheiden zu können, wurde die Abfrage zunächst auf das Maskulinum und Neutrum eingeschränkt. Diese Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>einschließlich</i> + Phrase mit Artikel im Nom.	0	0,00 %
<i>einschließlich</i> + Phrase mit Artikel im Gen.	27	96,43 %
<i>einschließlich</i> + Phrase mit Artikel im Dat.	1	3,57 %
<i>einschließlich</i> + Phrase mit Artikel im Akk.	0	0,00 %
Summe	28	100,00 %

Tab. 51: Verteilung von „*einschließlich*“ + *Phrase mit Artikel* – *Mask. und Neutr.*

Die Tabelle zeigt eine starke Dominanz des Genitivs, Nominativ und Akkusativ kommen überhaupt nicht vor. Eine gesonderte Abfrage des Femininums ergibt 32 Treffer, die alle im Genitiv bzw. Dativ stehen. Bei Phrasen mit Artikel können Nominativ und Akkusativ also anhand dieses Ergebnisses – 60 Treffer im Genitiv/Dativ gegenüber 0 Treffern im Nominativ/Akkusativ – ausgeschlossen werden. Für eine sichere Beantwortung der Frage, ob neben der Genitiv- auch Dativreaktion vorliegt, wird zwar die Mindest-Stichprobengröße von 31 nicht erreicht, jedoch ist eine klare Tendenz zum Genitiv offenkundig. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt keine Gleichverteilung.

Als Nächstes werden Phrasen betrachtet, die aus *einschließlich*, einem Adjektiv und einem Substantiv bestehen. Die Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>einschließlich</i> + Phrase mit Adj. im Nom./Akk.	2	28,57 %
<i>einschließlich</i> + Phrase mit Adj. im Gen.	0	0,00 %
<i>einschließlich</i> + Phrase mit Adj. im Dat.	1	14,29 %
<i>einschließlich</i> + Phrase mit Adj. im Akk.	4	57,14 %
Summe	7	100,00 %

Tab. 52: Verteilung von „*einschließlich*“ + Phrase mit Adjektiv

Nominativ und Akkusativ sind in der Tabelle deshalb gruppiert, da die beiden Vorkommen einmal ein Feminum und einmal ein Neutrum betreffen, also nicht unterscheidbar sind. Die vier Fälle in der Zeile „*einschließlich* + Phrase mit Adj. im Akk.“ sind Maskulina. Da die abgefragte Kombination aber nur sehr selten vorkommt, können keine seriösen Aussagen getroffen werden. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt zwar Gleichverteilung, aber auch dies ist kein belastbares Ergebnis, da für diesen Test bei drei Freiheitsgraden wenigstens 20 Treffer nötig wären.

Eine weitere Abfrage betrifft Phrasen, die aus *einschließlich*, einem Pronomen und einem Substantiv bestehen (alleinstehende Pronomen werden weiter unten separat behandelt). Die Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>einschließlich</i> + Phrase mit Pron. im Nom.	0	0,00 %
<i>einschließlich</i> + Phrase mit Pron. im Gen.	5	100,00 %
<i>einschließlich</i> + Phrase mit Pron. im Dat.	0	0,00 %
<i>einschließlich</i> + Phrase mit Pron. im Akk.	0	0,00 %
Summe	5	100,00 %

Tab. 53: Verteilung von „*einschließlich*“ + Phrase mit Pronomen

Die Tabelle zeigt zwar ein alleiniges Vorkommen des Genitivs, aber auch hier ist die Anzahl zu gering, um von einem belastbaren Ergebnis sprechen zu können. Zuletzt werden noch die Phrasen betrachtet, die aus *einschließlich* und einem alleinstehenden Pronomen bestehen:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>einschließlich</i> + alleinst. Pron. im Nom.	1	100,00 %
<i>einschließlich</i> + alleinst. Pron. im Gen.	0	0,00 %
<i>einschließlich</i> + alleinst. Pron. im Dat.	0	0,00 %
<i>einschließlich</i> + alleinst. Pron. im Akk.	0	0,00 %
Summe	1	100,00 %

Tab. 54: Verteilung von „*einschließlich*“ + alleinst. Pronomen

Wie schon in den beiden Fällen zuvor ist auch bei den alleinstehenden Pronomen aufgrund des geringen Vorkommens keine seriöse Aussage möglich. Die Präposition *einschließlich* ist generell nicht allzu frequent (insgesamt enthält das österreichische Subkorpus 396 Vorkommen, davon 296 im Singular) und wird meistens in Kombination mit einem alleinstehenden Substantiv verwendet, wie auch die geringen Trefferzahlen für die abgefragten Phrasen zeigen. Eine Abfrage von alleinstehenden maskulinen und neutralen Substantiven im Singular ergibt ein Verhältnis von 3 mit Genitiv-s zu 114 unflektierten Formen.

Für den Plural lässt sich die Dominanz der Genitivreaktion klar bestätigen: Von insgesamt 73 Treffern stehen 56 eindeutig im Genitiv, ablesbar in 35 Fällen am (bestimmten) Artikel, 15-mal am attributiven Adjektiv und 6-mal am attributiven Pronomen. Im Plural ist die Kombination von *einschließlich* und alleinstehendem Substantiv also nicht annähernd so häufig wie im Singular, hier dominieren komplexe Phrasen. Im Dativ steht nur eine Phrase mit attributivem Adjektiv, in zwei Fällen steht eine solche im Nominativ/Akkusativ. Von den alleinstehenden Substantiven sind sieben Treffer aufgrund von (e)n-Plural oder s-Plural nicht zuordenbar; von den zuordenbaren Substantiven stehen sechs im Dativ und nur eines ist unflektiert (bzw. steht im Nominativ/Genitiv/Akkusativ). Hier bestätigt sich das, was Zweifelsfälle-Duden (2016: 266 f.) und Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 470) angeben, dass nämlich alleinstehende Substantive im Plural „üblicherweise“ (Zweifelsfälle-Duden 2016: 267) im Dativ stehen, auch wenn die Trefferzahl natürlich zu gering für abgesicherte Aussagen ist.

Es kann zusammengefasst werden: Für die Präposition *einschließlich* ist Genitivreaktion anzunehmen, sofern die Phrase einen Artikel enthält. Für Phrasen mit Adjektiv und Pronomen können aufgrund der geringen Trefferzahlen weder im Singular noch im Plural sichere Aussagen getroffen werden. Alleinstehende Substantive stehen im Singular unflektiert und im Plural tendenziell im Dativ.

12.14 *wegen* + Phrase mit Artikel oder Attribut im Dativ

Beispiel: *Als ich bei ihr ankam beschlossen wir wegen dem guten Wetter spazieren zu gehen.*

Die Präposition *wegen* ist ein Paradebeispiel für die Schwankung zwischen Genitiv und Dativ. Bei *wegen* scheint die Dativreaktion zunehmend akzeptiert zu werden, der Großteil der Referenzquellen führt den Dativ explizit an. Die Unterschiede zwischen den Angaben der Referenzquellen liegen oft nur darin, als wie weit fortgeschritten die Entwicklung vom Genitiv hin zum Dativ angesehen wird. Dies drückt sich auch sprachlich aus, etwa wenn Dürscheid (1999: 34 f.) den Dativ als „schon“ standardsprachlich anerkennt. Ausschließlich zum Genitiv raten Helbig/Buscha (2013: 360), die IDS-Grammatik (1997: 2081), der Zweifelsfälle-Duden (2016: 1012 f.), der Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 473 f.) und das ÖWB (2016: 816), die den Dativ explizit als umgangssprachlich ausweisen. Der Duden (2016: 624) nennt neben der eigentlichen Genitivreaktion den Dativ vorsichtig als „erlaubt“, verweist aber gleichzeitig auf

die gesprochene Sprache. Eisenberg (2020b: 199) verzichtet auf eine Bewertung und bezeichnet die Wahl zwischen Genitiv und Dativ als „im Wesentlichen stilistisch bestimmt“, Engel (2009: 390) führt beide Kasus gleichberechtigt an und Hoffmann (2016: 389) meint, die Wahl zwischen Genitiv und Dativ sollte „keiner Bewertung mehr unterzogen werden“. Neben diesen allgemeinen Feststellungen gibt es auf den grammatischen Aufbau der Phrase bezogene Anmerkungen, etwa dass alleinstehende Substantive im Singular unflektiert stehen und im Plural im Dativ, wenn der Genitiv nicht erkennbar ist (Helbig/Buscha 2013: 360; Zweifelsfälle-Duden 2016: 1012 f.; Zweifelsfälle-Wahrig 2003: 473 f.).

Da alle im Lernertexte-Korpus vorgefundenen Belege für diese Auffälligkeit im Singular stehen, beschränken sich die Abfragen im Variantengrammatik-Korpus auf den Singular. Wegen der Nichtunterscheidbarkeit von Genitiv und Dativ im Femininum wurden die Abfragen nur für das Maskulinum und Neutrum durchgeführt. Die Abfrage von *wegen* in Kombination mit einem nachfolgenden Artikel ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>wegen</i> + Phrase mit Artikel im Dat.	109	2,87 %
<i>wegen</i> + Phrase mit Artikel im Gen.	3684	97,13 %
Summe	3793	100,00 %

Tab. 55: Verteilung von „wegen“ + Phrase mit Artikel – Mask. und Neutr.

Die Tabelle zeigt eine starke Dominanz des Genitivs, der Dativ hat keinen Variantenstatus. Das Ergebnis ist aufgrund der hohen Anzahl an Treffern gut abgesichert. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt keine Gleichverteilung.

Als Nächstes werden Phrasen betrachtet, die aus *wegen*, einem Adjektiv und einem Substantiv bestehen. Die Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>wegen</i> + Phrase mit Adj. im Dat.	76	7,06 %
<i>wegen</i> + Phrase mit Adj. im Gen.	1001	92,94 %
Summe	1077	100,00 %

Tab. 56: Verteilung von „wegen“ + Phrase mit Adjektiv – Mask. und Neutr.

Im Gegensatz zu den Phrasen mit Artikel kommt dem Dativ hier Variantenstatus zu. Da die Mindest-Stichprobengröße von 785 für schwache Effekte überschritten wird, kann auch hier von guter Absicherung des Ergebnisses ausgegangen werden. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt, dass die Varianten nicht gleichverteilt sind.

Die nächste Abfrage betrifft Phrasen, die aus *wegen*, einem Pronomen und einem Substantiv bestehen (alleinstehende Pronomen werden weiter unten separat behandelt). Die Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
wegen + Phrase mit Pron. im Dat.	22	5,43 %
wegen + Phrase mit Pron. im Gen.	383	94,57 %
Summe	405	100,00 %

Tab. 57: Verteilung von „wegen“+ Phrase mit Pronomen – Mask. und Neutr.

Auch hier ergibt sich für den Dativ Variantenstatus. Die Varianten sind gemäß χ^2 -Test auf Gleichverteilung abermals nicht gleichverteilt. Zuletzt werden noch die Phrasen betrachtet, die aus *wegen* und einem alleinstehenden Pronomen bestehen:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
wegen + alleinst. Pron. im Dat.	25	100,00 %
wegen + alleinst. Pron. im Gen.	0	0,00 %
Summe	25	100,00 %

Tab. 58: Verteilung von „wegen“+ alleinst. Pronomen – Mask. und Neutr.

Bei den alleinstehenden Pronomen kommt nur der Dativ vor. Die meisten Treffer lauten *wegen dem* (13-mal) und *wegen ihm* (9-mal). Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass zu diesen Beispielen unverbundene Konkurrenzformen in Form von *deswegen* und *seinetwegen* existieren. V. a. *deswegen* ist stark frequent und kommt im Variantengrammatik-Korpus 1548-mal vor, *seinetwegen* ist selten und kommt nur sieben Mal vor. Wenn von diesen Formen abgesehen wird, ergibt sich für alleinstehende Pronomen eine Tendenz zum Dativ, auch wenn die Mindest-Stichprobengröße von 31 nicht erreicht wird. Wenn jedoch die jeweiligen Konkurrenzformen miteinbezogen werden, speziell *deswegen*, ergibt sich ein anderes Bild und das Vorkommen des Dativs ist mitunter marginal im Vergleich zu jenem des Genitivs.

In der Zusammenschau gilt für den Singular, dass der Dativ nach *wegen* aktuell keine Variante ist, wenn die Phrase einen Artikel als Kopf enthält. Der Dativ hat aber bei Adjektiven und Pronomen als Köpfe Variantenstatus. Wenn die in den meisten Referenzquellen beschriebene Annahme der zunehmenden Verbreitung des Dativs den Tatsachen entspricht, könnte sich aber in Zukunft auch für Phrasen mit Artikel Variantenstatus ergeben und der Genitiv zunehmend vom Dativ verdrängt werden, es sich hier also um eine im Entstehen begriffene Variante handeln.

12.15 während + Phrase mit Art./Attr. nicht (vollständig) im Gen.

Beispiel: *Eine Frau und ihr Begleiter halten während **einem Spaziergang** an da sie eine Menschenmenge bemerken.*

Bei der Präposition *während* bewegt sich die Variation in der Kasusreaktion zwischen Genitiv und Dativ, andere Kasus werden von den Referenzquellen nicht angegeben. Engel (2009: 390), Helbig/Buscha (2013: 358) und das ÖWB (2016: 808) positionie-

ren sich klar, indem sie den Dativ als alltagssprachlich bzw. umgangssprachlich bezeichnen. Der Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 470) gibt ebenfalls nur Genitivreaktion an und laut Zweifelsfälle-Duden (2016: 1008) steht der Genitiv „fast immer“, wobei die angeführten Ausnahmen den Plural betreffen, in dem bei alleinstehenden Substantiven der Dativ stehe, wenn der Genitiv nicht erkennbar sei (in diesem Sinne äußern sich auch der Zweifelsfälle-Wahrig und Helbig/Buscha). Bei den Ausnahmen führt der Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 470) auch an, dass alleinstehende Substantive im Singular unflektiert stehen. Der Duden (2016: 624) äußert sich wie schon bei *einschließlich* und *wegen* vorsichtig und gibt zwar auch prinzipiell Genitivreaktion an, bezeichnet aber auch den Dativ als „erlaubt“, verbunden mit einem Hinweis auf die gesprochene Sprache. Eisenberg (2020b: 200) verzichtet wie bei *wegen* auf eine Bewertung und bezeichnet die Wahl zwischen Genitiv und Dativ als „im Wesentlichen stilistisch bestimmt“, und Hoffmann (2016: 389) meint allgemein, die Wahl zwischen Genitiv und Dativ sollte „keiner Bewertung mehr unterzogen werden“.

Wegen der Nichtunterscheidbarkeit von Genitiv und Dativ im Femininum wurden die Abfragen im Singular nur für das Maskulinum und Neutrum durchgeführt. Singular und Plural wurden getrennt voneinander abgefragt. Die Abfrage von *während* in Kombination mit einem nachfolgenden Artikel im Singular ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>während</i> + Phrase mit Artikel im Dat. (Sg.)	60	2,86 %
<i>während</i> + Phrase mit Artikel im Gen. (Sg.)	2039	97,14 %
Summe	2099	100,00 %

Tab. 59: Verteilung von „*während*“ + Phrase mit Artikel – Mask. und Neutr. Sg.

In der Tabelle sind nur Genitiv und Dativ angeführt, da die Referenzquellen keinen anderen Kasus erwarten lassen. Da im Lernertexte-Korpus auch ein Beleg für eine Phrase mit einem Artikel im Akkusativ vorkommt,¹⁰⁴ wurden in einer ergänzenden Abfrage auch der Nominativ und der Akkusativ abgefragt, ergaben aber keine Treffer. Die Tabelle zeigt eine starke Dominanz des Genitivs, der Dativ hat keinen Variantenstatus. Das Ergebnis ist aufgrund der hohen Anzahl an Treffern gut abgesichert. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt keine Gleichverteilung.

Als Nächstes werden Phrasen betrachtet, die aus *während*, einem Adjektiv¹⁰⁵ und einem Substantiv bestehen. Die Abfrage ergibt folgende Verteilung:

¹⁰⁴ Dieser Beleg lautet: *Timo Völker schreibt darüber dass, viele Menschen nach dem Urlaub oder während den Urlaub gestresster sind als zuvor.*

¹⁰⁵ In Anlehnung an Eisenberg (2020b, 176) werden *beide*, *viel* und *wenig* als Adjektive angesehen und in allen Auswertungen diesen zugerechnet. In dieser Auswertung kommt *wenig* zwei Mal vor und *beide* und *viel* jeweils ein Mal.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
während + Phrase mit Adj. im Dat. (Sg.)	0	0,00 %
während + Phrase mit Adj. im Gen. (Sg.)	1	100,00 %
Summe	1	100,00 %

Tab. 60: Verteilung von „während“+ Phrase mit Adjektiv – Mask. und Neutr. Sg.

Die Tabelle zeigt ein de facto nicht vorhandenes Vorkommen derartiger Phrasen. Auch im Femininum gibt es nur zwei Treffer. Daher kann hier keine Aussage über die Verteilung von Genitiv und Dativ getroffen werden.

Die nächste Abfrage betrifft Phrasen, die aus *während*, einem Pronomen und einem Substantiv bestehen (alleinstehende Pronomen werden weiter unten separat behandelt). Die Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
während + Phrase mit Pron. im Dat. (Sg.)	1	0,60 %
während + Phrase mit Pron. im Gen. (Sg.)	166	99,40 %
Summe	167	100,00 %

Tab. 61: Verteilung von „während“+ Phrase mit Pronomen – Mask. und Neutr. Sg.

Wie aus der Tabelle hervorgeht, ist das Vorkommen des Dativs marginal, er hat keinen Variantenstatus. Zuletzt werden noch die Phrasen betrachtet, die aus *während* und einem alleinstehenden Pronomen bestehen:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
während + alleinst. Pron. im Dat. (Sg.)	4	80,00 %
während + alleinst. Pron. im Gen. (Sg.)	1	20,00 %
Summe	5	100,00 %

Tab. 62: Verteilung von „während“+ alleinst. Pronomen – Mask. und Neutr. Sg.

Das in der Tabelle dargestellte Ergebnis ergibt laut χ^2 -Test auf Gleichverteilung zwar Gleichverteilung, jedoch ist die Kombination von *während* und einem alleinstehenden Pronomen so selten, dass keine seriösen Aussagen getroffen werden können. Alle vier Treffer für den Genitiv haben mit *während dem* dieselbe Form, der einzige Treffer für den Genitiv lautet *während dessen*. Die geringe Frequenz dieses Konstruktionstyps könnte wie schon bei *seit* auf einen Univerbierungsprozess zurückzuführen sein, denn *währenddessen* kommt 184-mal vor. Würde *währenddessen* in die Verteilung miteinbezogen werden, wäre das Vorkommen des Dativs deutlich unter dem Schwellenwert.

Im Anschluss an den Singular wird nachfolgend der Plural behandelt. Beim Plural wurden hinsichtlich Genus keine Einschränkungen getroffen. Die Abfrage nach *während* in Kombination mit einem nachfolgenden Artikel im Plural ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
während + Phrase mit Artikel im Dat. (Pl.)	48	4,40 %
während + Phrase mit Artikel im Gen. (Pl.)	1044	95,60 %
Summe	1092	100,00 %

Tab. 63: Verteilung von „während“ + Phrase mit Artikel (Pl.)

Wie schon im Singular gibt es ein gewisses Vorkommen des Dativs, allerdings bleibt die Verwendung des Dativs unter dem Schwellenwert und kann nicht als Variante gelten. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt keine Gleichverteilung. Für Phrasen bestehend aus *während*, einem nachfolgenden Adjektiv und einem Substantiv ergibt sich folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
während + Phrase mit Adj. im Dat. (Pl.)	0	0,00 %
während + Phrase mit Adj. im Gen. (Pl.)	31	100,00 %
Summe	31	100,00 %

Tab. 64: Verteilung von „während“ + Phrase mit Adjektiv (Pl.)

Wie aus der Tabelle hervorgeht, kommt in derartigen Phrasen nur der Genitiv vor. Da die erforderliche Mindest-Stichprobengröße gerade erreicht ist, kann dieses Ergebnis vorsichtig als abgesichert gelten.

Die nächste Abfrage betrifft Phrasen, die aus *während*, einem nachfolgenden Pronomen und einem Substantiv bestehen (alleinstehende Pronomen werden weiter unten separat behandelt). Die Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
während + Phrase mit Pron. im Dat. (Pl.)	3	5,88 %
während + Phrase mit Pron. im Gen. (Pl.)	48	94,12 %
Summe	51	100,00 %

Tab. 65: Verteilung von „während“ + Phrase mit Pronomen (Pl.)

Wie aus der Tabelle hervorgeht, hat der Dativ Variantenstatus. Das Ergebnis ist aber aufgrund der geringen absoluten Anzahl an Treffern im Dativ mit Vorbehalt zu genießen. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt, dass die Varianten nicht gleichverteilt sind.

Zuletzt werden noch die Phrasen betrachtet, die aus *während* und einem alleinstehenden Pronomen bestehen:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>während</i> + alleinst. Pron. im Dat. (Pl.)	1	14,29 %
<i>während</i> + alleinst. Pron. im Gen. (Pl.)	6	85,71 %
Summe	7	100,00 %

Tab. 66: Verteilung von „*während*“ + *alleinst. Pronomen* (Pl.)

Das in der Tabelle dargestellte Ergebnis lässt zwar auf den ersten Blick eine klare Dominanz des Genitivs vermuten, der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt aber (noch) Gleichverteilung. Dies ist auch eine Folge der geringen absoluten Vorkommenshäufigkeit dieser Konstruktion. Wie schon im Singular kommt *während* in Kombination mit alleinstehendem Pronomen zu selten vor, um seriöse Aussagen treffen zu können.

In der Gesamtschau zeigt sich eine starke Dominanz des Genitivs. Das Vorkommen des Dativs ist eher zu vernachlässigen, Variantenstatus ergibt sich nur für Phrasen im Plural, die aus *während*, einem Pronomen und einem Substantiv bestehen, und auch hier ist dieser Status nur begrenzt abgesichert, da er auf nur drei absoluten Treffern beruht. Für andere Phrasen überschreitet der Dativ zwar den Schwellenwert, aber die Stichprobengrößen sind zu gering für verbindliche Aussagen.

12.16 *trotz* + Phrase mit Artikel im Dativ

Beispiel: *Till holte trotz dem verbot des Chefs sein Geld und rannte weg.*

Auch bei der Präposition *trotz* bewegt sich die Variation in der Kasusreaktion zwischen Genitiv und Dativ, andere Kasus werden von den Referenzquellen nicht angegeben. Die Ausführungen in den Referenzquellen ähneln stark jenen zu *wegen*. Sie nennen großteils den Genitiv als regierten Kasus und führen daneben mehr oder weniger gleichberechtigt den Dativ an. Die IDS-Grammatik (1997: 2081) rät dezidiert nur zum Genitiv, der Duden (2016: 624) nennt neben der eigentlichen Genitivreaktion den Dativ vorsichtig als „erlaubt“, verweist aber gleichzeitig auf die gesprochene Sprache. Zusätzlich werden für den Dativ Auftretenshäufigkeiten genannt, und zwar 9 % im Singular und 8 % im Plural (Duden 2016: 624). Helbig/Buscha (2013: 358) führen den Dativ als Nebenkasus an, der „oft auch“ vorkomme. Für den Zweifelsfälle-Duden (2016: 921) steht der Genitiv „für gewöhnlich“, der Dativ wird z. T. als regionale Variante (Süddeutschland, Österreich, Schweiz) dargestellt. Eisenberg (2020b: 199) verzichtet auf jegliche Bewertung und bezeichnet die Wahl zwischen Genitiv und Dativ als „im Wesentlichen stilistisch bestimmt“. Engel (2009: 389) und das ÖWB (2016: 725) führen beide Kasus gleichberechtigt an und Hoffmann (2016: 389) meint, die Wahl zwischen Genitiv und Dativ sollte „keiner Bewertung mehr unterzogen werden“. Eine auf den grammatischen Aufbau bezogene Sichtweise liefert der Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 473 f.), wonach zwar allgemein der Genitiv stehe und der Dativ dezidiert „falsch“ sei, wenn die Phrase einen Artikel enthält, aber „möglich“, wenn die Phrase nur aus Adjektiv und Substantiv besteht. Für den Plural wird darüber hin-

aus die bei Schwankungen zwischen Genitiv und Dativ insgesamt oft getroffene Feststellung gemacht, dass der Dativ stehe, wenn der Genitiv nicht erkennbar ist (Helbig/Buscha 2013: 358; Zweifelsfälle-Duden 2016: 921).

Über die Referenzquellen und die IDS-Grammatik hinaus beschäftigt sich Sanel (2011) mit der Kasusreaktion von *trotz*, was eine Betrachtung wert ist. Sanel sieht darin ein Beispiel für die allgemeine Tendenz zur Monoflexion und stützt seine Aussagen auf ein Korpus, das aus Texten der Berliner Zeitung aus dem Jahr 2003 besteht. Für seine Untersuchung der Kasusreaktion von *trotz* wurden im Korpus Belege gesucht, bei denen *trotz* eine Nominalphrase im Plural regiert, wobei die regierte Nominalphrase entweder aus einem Determinativ und einem Substantiv besteht oder aus einem alleinstehenden Substantiv. Für die Gegenüberstellung wurden jeweils die ersten 50 Treffer gewählt. Als Ergebnis dieser Gegenüberstellung zeige sich ein „spiegelbildliches Verhältnis der Verteilung von Genitiv und Dativ“ (Sanel 2011: 491), denn die Phrasen mit Determinativ stehen zu 98 % im Genitiv, jene ohne aber nur zu 4 %. Aufgrund dessen kommt Sanel zu dem Schluss, dass die allgemein bekannte Kasusvariation von *trotz* nicht willkürlich, sondern von der Struktur der Nominalphrase gesteuert werde (Sanel 2011: 491). Sanel sieht darin eine Bestätigung seiner These, dass Monoflexion der zugrundeliegende Faktor sei, da offensichtlich stets der Kasus gewählt werde, bei dem eine mehrfache Markierung der Nominalphrase vermieden werden könne (Sanel 2011: 492).

Dass die Struktur der regierten Phrase eine Rolle bei der Kasusreaktion spielt, konnte auch in der vorliegenden Arbeit bereits am Beispiel der Kasusreaktion von *wegen* belegt werden, wo außerdem ein Einfluss der Form des Determinativs (Artikel, Adjektiv oder Pronomen) zutage getreten ist. Darüber hinaus können Sanels Befunde aber nur eingeschränkt gelten, denn die Untersuchung hat einige Schwächen. Zum einen sind empirisch gesicherte Aussagen anhand eines Korpus, das nur aus Texten einer einzigen Zeitung besteht, kaum möglich, denn auch wenn die dargestellte Tendenz sehr deutlich ausfällt, könnte sie zu einem guten Teil einem Clustering-Phänomen geschuldet sein.¹⁰⁶ Zum anderen und v. a. ist die Beschränkung auf den Plural problematisch. Wenn allgemeine Aussagen über die Kasusreaktion von *trotz* getroffen werden sollen (und noch dazu aus den Ergebnissen Rückschlüsse auf allgemeine Phänomene wie Monoflexion gezogen werden sollen), müssen natürlich beide Numeri betrachtet werden. Ansonsten können Ergebnisse nur eingeschränkt gelten, eine grundsätzliche Generalisierbarkeit ist nicht gegeben. Die Ergebnisse führen auch tatsächlich zu falschen Schlüssen. Würde nämlich Sanels These von der Monoflexion als zugrunde liegende Ursache zutreffen, müssten von *trotz* regierte Nominalphrasen im Gegensatz zum Plural im Singular bevorzugt im Dativ stehen, immerhin wird im Singular nicht der Dativ, sondern der Genitiv mehrfach markiert (zumindest im Maskulinum und Neutrum). Vorausschickend zu den nachfolgenden dargestellten Abfragen im Variantengrammatik-Korpus sei bereits an dieser Stelle festgehalten, dass dies

¹⁰⁶ Damit ist gemeint, dass sich die Redakteure, die bei derselben Zeitung arbeiten, wahrscheinlich austauschen und/oder es entsprechende redaktionelle Richtlinien und Vorlagen gibt, was dazu führen kann, dass eine Variante gegenüber der anderen bevorzugt auftritt, auch wenn diese Tendenz vielleicht allgemein so nicht besteht.

nicht der Fall ist. Im Gegenteil, bei Phrasen, die einen Artikel enthalten, ist der Dativ nicht nur nicht der dominante Kasus, er erreicht – außer in der Region A-West – nicht einmal Variantenstatus.

Alle nachfolgend dargestellten Abfragen im Singular wurden wegen der Nichtunterscheidbarkeit von Genitiv und Dativ im Femininum nur für das Maskulinum und Neutrum durchgeführt. Die erste entsprechende Abfrage, jene nach *trotz* in Kombination mit einem nachfolgenden Artikel, ergibt für das österreichische Sprachgebiet folgende Gesamtverteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>trotz</i> + Phrase mit Artikel im Dat. (Sg.)	19	2,37 %
<i>trotz</i> + Phrase mit Artikel im Gen. (Sg.)	784	97,63 %
Summe	803	100,00 %

Tab. 67: „*trotz*“ + *Phrase mit Artikel* – *Mask. und Neutr. Sg.*

Gesamthaft betrachtet zeigt sich eine starke Dominanz des Genitivs, der Dativ hat keinen Variantenstatus. Das Ergebnis ist aufgrund der hohen Anzahl an Treffern gut abgesichert. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt keine Gleichverteilung.

Da Strukturen mit *trotz* im didaktischen Teil behandelt werden, wurde die Abfrage zusätzlich nach Regionen unterteilt durchgeführt und ausgewertet, mit folgendem Ergebnis:

(Mögliche) Varianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>trotz</i> + Phrase mit Artikel im Dat. (Sg.)	0	0 %	5	1 %	3	1 %	11	7 %	19	2,37 %
<i>trotz</i> + Phrase mit Artikel im Gen. (Sg.)	61	100 %	373	99 %	214	99 %	136	93 %	784	97,63 %
Summe	61		378		217		147		803	

Tab. 68: „*trotz*“ + *Phrase mit Artikel* – *Mask. und Neutr. Sg. – nach Regionen*

Wie die Tabelle zeigt, trifft obiger Befund, wonach der Dativ keinen Variantenstatus besitzt, nur oberflächlich zu. In der Region A-West hat der Dativ als Variante zu gelten. Diese Abweichung zu den anderen Regionen ist gemäß χ^2 -Unabhängigkeitstest signifikant, das anhand dieser 4x2-Kreuztabelle errechnete χ^2 beträgt 20,8289 und liegt damit deutlich über dem kritischen Wert von 7,81473.

Als Nächstes werden Phrasen betrachtet, die aus *trotz*, einem Adjektiv und einem Substantiv bestehen. Die Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>trotz</i> + Phrase mit Adj. im Dat. (Sg.)	5	31 %	37	36 %	28	44 %	48	66 %	118	45,91 %
<i>trotz</i> + Phrase mit Adj. im Gen. (Sg.)	11	69 %	67	64 %	36	56 %	25	34 %	139	54,09 %
Summe	16		104		64		73		257	

Tab. 69: „*trotz*“ + *Phrase mit Adjektiv – Mask. und Neutr. Sg. – nach Regionen*

Im Gegensatz zu den Phrasen mit Artikel kommt dem Dativ hier in jeder Region deutlich Variantenstatus zu. In Bezug auf das obige Ergebnis bei Phrasen mit Artikel ist dies ein bemerkenswerter Befund, der einmal mehr unterstreicht, dass die grammatische Struktur der Phrase eine erhebliche Rolle bei der Wahl des Kasus spielt. Betrachtungen, die nur auf das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein eines Determinativs abzielen, erweisen sich vor diesem Hintergrund als zu oberflächlich.

Im Hinblick auf die relativen Häufigkeiten sind Genitiv und Dativ nur gesamthaft betrachtet gleichmäßig verteilt (der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt sogar Gleichverteilung). Zwischen den einzelnen Regionen bestehen z. T. beträchtliche Unterschiede bezüglich des dominanten Kasus: Während in der Region A-West der Dativ klar dominiert, ist es in der Region A-Südost genau umgekehrt, hier ist der Genitiv der klar dominante Kasus. Die Unterschiede zwischen den Regionen sind gemäß χ^2 -Unabhängigkeitstest statistisch signifikant, das anhand dieser 4x2-Kreuztabelle errechnete χ^2 beträgt 17,5518 und liegt damit deutlich über dem kritischen Wert von 7,81473. Für die gegensätzlichen Regionen A-West und A-Südost ergibt der χ^2 -Test auf Gleichverteilung keine Gleichverteilung, die Regionen A-Ost und A-Mitte weisen zwar auf den ersten Blick eine (einmal deutliche und einmal weniger deutliche) Tendenz zum Genitiv auf, sind statistisch aber gleichverteilt, d. h., für diese Regionen lässt sich keine abgesicherte Aussage zur Dominanz eines Kasus machen. Insgesamt ist das Ergebnis insofern beachtenswert, als es zeigt, dass oberflächliche Betrachtungen trügen können: Wo es sich gesamthaft betrachtet um (in der Redeweise von Klein, s. o.) freie Variation handelt, kann in einzelnen Regionen tatsächlich graduelle Variation gegeben sein, wie im konkreten Fall sogar konträr mit jeweils ca. 2/3 zu 1/3.

Die nächste Abfrage betrifft Phrasen, die aus *trotz*, einem Pronomen und einem Substantiv bestehen (alleinstehende Pronomen werden weiter unten separat behandelt). Die Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>trotz</i> + Phrase mit Pron. im Dat. (Sg.)	1	8 %	0	0 %	0	0 %	1	3 %	2	1,32 %
<i>trotz</i> + Phrase mit Pron. im Gen. (Sg.)	11	92 %	64	100 %	44	100 %	30	97 %	149	98,68 %
Summe	12		64		44		31		151	

Tab. 70: „*trotz*“ + *Phrase mit Pronomen – Mask. und Neutr. Sg. – nach Regionen*

Für Pronomen ergibt sich allgemein kein Variantenstatus, dieser scheint bei komplexen Phrasen auf Adjektive beschränkt zu sein (bis auf Phrasen mit Artikel in A-West). Zwar überschreitet der Dativ in der Region A-Ost den Schwellenwert von 5 %, jedoch basiert dies auf nur einem einzigen Treffer, weshalb fraglich ist, ob der Dativ tatsächlich als Variante anzusehen ist. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt keine Gleichverteilung, der χ^2 -Unabhängigkeitstest ergibt, dass die Unterschiede zwischen den Regionen nicht signifikant sind, das anhand dieser 4x2-Kreuztabelle errechnete χ^2 beträgt 6,8191 und liegt damit unter dem kritischen Wert von 7,81473.

Bezüglich der Kasusverteilung sieht es jedoch völlig anders aus, wenn *trotz* ein alleinstehendes Pronomen regiert:

(Mögliche) Varianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>trotz</i> + all- einst. Pron. im Dat. (Sg.)	7	100 %	52	100 %	41	100 %	25	100 %	125	100 %
<i>trotz</i> + all- einst. Pron. im Gen. (Sg.)	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Summe	7		52		41		25		125	

Tab. 71: „*trotz*“ + *alleinst. Pronomen – Mask. und Neutr. Sg. – nach Regionen*

Bei den alleinstehenden Pronomen kommt nur der Dativ vor, wobei fast alle Treffer *trotz allem* lauten (122-mal), was angesichts dieses Ergebnisses als feste Wendung gelten kann.

In der Zusammenschau gilt für den Singular, dass der Dativ nach *trotz* allgemein nur wenig frequent ist, wenn die Phrase einen Artikel oder ein Pronomen als Kopf enthält; Variantenstatus erreicht der Dativ nur in der Region A-West in Phrasen, die einen Artikel enthalten, wodurch sich die Region A-West von den anderen unterscheidet. Der Dativ hat jedoch bei Adjektiven als Köpfe in jeder Region Variantenstatus, wobei zwischen den Regionen teilweise große Unterschiede in den Häufigkeitsverteilungen bestehen, und auch hier hebt sich die Region A-West von den übrigen Regionen ab. Bei Phrasen mit alleinstehendem Pronomen kommt überall nur der Dativ vor.

Die allgemein festgestellte Schwankung zwischen Genitiv und Dativ ist sowohl abhängig von Struktur und Form der Phrase als auch von der Region und keineswegs zufällig oder unregelmäßig.

Um die obigen Ausführungen von Sanel (2011) einer Prüfung zu unterziehen, werden nachfolgend auch Phrasen im Plural behandelt, auch wenn die im Lernertexte-Korpus vorgefundenen Belege allesamt im Singular stehen. (Die Kombination von *trotz* und alleinstehenden Substantiven wird im nachfolgenden Abschnitt behandelt.) Auf diese Weise kann die Kasusreaktion von *trotz* für das österreichische Sprachgebiet vollständig beschrieben werden.

Bei den Abfragen im Plural wurden hinsichtlich Genus keine Einschränkungen getroffen. Die Abfrage nach *trotz* in Kombination mit einem nachfolgenden Artikel ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>trotz</i> + Phrase mit Artikel im Dat. (Pl.)	0	0 %	0	0 %	1	1 %	5	7 %	6	1,57 %
<i>trotz</i> + Phrase mit Artikel im Gen. (Pl.)	32	100 %	188	100 %	85	99 %	71	93 %	376	98,43 %
Summe	32		188		86		76		382	

Tab. 72: Verteilung von „*trotz*“ + Phrase mit Artikel (Pl.) – nach Regionen

Die Tabelle zeigt ein ähnliches Bild wie jene im Singular. Auch im Plural erreicht der Dativ in A-West Variantenstatus und hebt sich so von den anderen Regionen ab. Die Abweichung zu den anderen Regionen ist gemäß χ^2 -Unabhängigkeitstest signifikant, das anhand dieser 4x2-Kreuztabelle errechnete χ^2 beträgt 15,9339 und liegt damit deutlich über dem kritischen Wert von 7,81473. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt in keiner Region Gleichverteilung.

Für Phrasen bestehend aus *trotz*, einem nachfolgenden Adjektiv und einem Substantiv ergibt sich folgende Verteilung:

(Mögliche) Va- rianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>trotz</i> + Phrase mit Adj. im Dat. (Pl.)	1	2 %	10	3 %	8	4 %	21	12 %	40	4,91 %
<i>trotz</i> + Phrase mit Adj. im Gen. (Pl.)	65	98 %	338	97 %	211	96 %	161	88 %	775	95,09 %
Summe	66		348		219		182		815	

Tab. 73: Verteilung von „*trotz*“ + Phrase mit Adjektiv (Pl.) – nach Regionen

Die Tabelle zeigt, dass der Dativ in der Region A-West abermals eine Variante darstellt, in den anderen Regionen unterschreitet er den Schwellenwert z. T. knapp. Auch in diesem Fall zeigt sich, dass gesamthafte Betrachtungen täuschen können, immerhin würde – gesamthaft betrachtet – ein einziger zusätzlicher Beleg im Dativ dazu führen, dass der Schwellenwert insgesamt erreicht (5,02 %) und der Dativ als Variante gelten würde. Starre Grenzwerte sind diesbezüglich immer problembehaftet, weil stets Fälle zu erwarten sind, die sich genau in deren Nähe befinden. Von daher würde eine etwaige Aufweichung des Grenzwertes das Problem nicht lösen, sondern nur verschieben. Im konkreten Fall liegt aber kein Problem vor, da die regionale Verteilung ein klares Bild liefert, nämlich dass der Dativ in der Region A-West durchaus frequent ist, während er in den anderen Regionen keine Variante darstellt. Die regionalen Unterschiede sind gemäß χ^2 -Unabhängigkeitstest signifikant, das anhand dieser 4x2-Kreuztabelle errechnete χ^2 beträgt 22,5974 und liegt damit deutlich über dem kritischen Wert von 7,81473. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt in keiner Region Gleichverteilung.

Die letzte Abfrage betrifft Phrasen, die aus *trotz*, einem nachfolgenden Pronomen und einem Substantiv bestehen. Die Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>trotz</i> + Phrase mit Pron. im Dat. (Pl.)	1	3 %	0	0 %	0	0 %	3	6 %	4	1,19 %
<i>trotz</i> + Phrase mit Pron. im Gen. (Pl.)	29	97 %	151	100 %	103	100 %	50	94 %	333	98,81 %
Summe	30		151		103		53		337	

Tab. 74: Verteilung von „*trotz*“ + Phrase mit Pronomen (Pl.) – nach Regionen

Die Verteilungen in der Tabelle ähneln jenen der vorherigen beiden, wo der Dativ ebenfalls nur in der Region A-West als Variante ausgewiesen wurde, und auch hier sind die regionalen Unterschiede gemäß χ^2 -Unabhängigkeitstest signifikant, das anhand dieser 4x2-Kreuztabelle errechnete χ^2 beträgt 13,272 und liegt damit deutlich über dem kritischen Wert von 7,81473. Damit erreicht der Dativ im Plural in allen untersuchten Phrasenstrukturen in A-West (und nur in A-West) Variantenstatus. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt in keiner Region Gleichverteilung. Mit alleinstehenden Pronomen kommt *trotz* im Plural nicht vor.

Insgesamt, also unter Betrachtung von Singular und Plural, zeigt sich eine starke Dominanz des Genitivs.

Im Singular ist das Vorkommen des Dativs als Variante weitgehend beschränkt auf Phrasen, die aus *trotz*, einem nachfolgenden Adjektiv und einem Substantiv bestehen, nur in der Region A-West hat der Dativ auch bei Phrasen mit Artikel Variantenstatus (7 %). Bei Phrasen mit nachfolgendem Adjektiv hat der Dativ in allen Regionen deutlich Variantenstatus mit teilweise freier Variation und teilweise gradueller Variation,

wobei sich beträchtliche regionale Unterschiede in der Häufigkeitsverteilung offenbaren. Bei alleinstehenden Pronomen kommt nur der Dativ vor, was aber fast ausschließlich auf die feste Wendung *trotz allem* zurückzuführen ist.

Im Plural erweist sich die Region A-West als abweichend von den übrigen Regionen: Der Dativ ist lediglich in A-West in allen untersuchten Phrasenstrukturen als (niederfrequente) Variante anzusehen (zwischen 6 und 12 %), in allen übrigen Regionen ist der Dativ keine Variante.

12.17 *trotz* + alleinst. Substantiv im Plural nicht im Dativ

Beispiel: *Eine elegant gekleidete und vor jugendhafter Freude am Leben strotzende Frau, die trotz **Schicksalsschläge** keine Anzeichen von Krankheiten und Körperverfall zeigt.*

Bereits im vorangehenden Abschnitt wurde die allgemeine Feststellung angeführt, dass bei Schwankungen zwischen Genitiv und Dativ der Dativ stehe, wenn der Genitiv nicht erkennbar ist (Helbig/Buscha 2013: 358; Zweifelsfälle-Duden 2016: 921). Außerdem lässt die an derselben Stelle behandelte Untersuchung Sanels (2011) eine starke Präferenz des Dativs erwarten. Dezidiert als ungrammatisch bezeichnet die IDS-Grammatik den Genitiv (IDS-Grammatik 1997: 2081), und auch der Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 473) führt als regierten Kasus nur den Dativ an. Nur „möglich“ ist dieser für Engel (2009: 385) und Hoffmann (2016: 401), wenn auch mit Zusätzen wie „häufig“ und „besonders im Plural“ versehen. Eindeutiger äußert sich der Duden (2016: 624), der den Dativ bei alleinstehenden Substantiven im Plural als „häufig“ ausweist und den Genitiv als „kaum gebräuchlich“.

Die Abfrage von *trotz* in Kombination mit einem alleinstehenden Substantiv im Plural ergibt für das österreichische Sprachgebiet folgende Gesamtverteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>trotz</i> + alleinst. Subst. im Gen. Pl.	10	8,77 %
<i>trotz</i> + alleinst. Subst. im Dat. Pl.	104	91,23 %
Summe	114	100,00 %

Tab. 75: Verteilung von „*trotz*“ + *alleinstehendes Substantiv (Pl.)*

Anzumerken ist, dass einerseits alle aufgrund von (e)n-Plural oder s-Plural nicht zuordenbaren Substantive entfernt wurden und andererseits alle Substantive, die nicht dativisch markiert waren, zum Zwecke der Gegenüberstellung dem Genitiv zugerechnet wurden. Gesamthaft zeigt die Tabelle, wie zu erwarten, eine starke Dominanz des Dativs, jedoch ergibt sich, anders als Sanels Ergebnis vermuten ließe, für den Genitiv Variantenstatus.

Da Strukturen mit *trotz* im didaktischen Teil behandelt werden, wurde die Abfrage zusätzlich nach Regionen unterteilt durchgeführt und ausgewertet, mit folgendem Ergebnis:

(Mögliche) Varianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>trotz</i> + alleinst. Subst. im Gen. Pl.	1	8 %	3	6 %	5	14 %	1	5 %	10	8,77 %
<i>trotz</i> + alleinst. Subst. im Dat. Pl.	11	92 %	44	94 %	31	86 %	18	95 %	104	91,23 %
Summe	12		47		36		19		114	

Tab. 76: Verteilung von „*trotz*“ + *alleinstehendes Substantiv (Pl.)* – nach Regionen

Wie die Tabelle zeigt, erweist sich der Genitiv auch in jeder einzelnen Region als Variante. Auch wenn diese Aussage für die Regionen A-Ost und A-West nur eingeschränkt belastbar ist, da in diesen jeweils nur ein Treffer vorgefunden wurde (das Problem mit niedrigen Stichprobengrößen wurde bereits weiter oben diskutiert), kann die allgemeine Feststellung, wonach der Dativ der dominante Kasus ist, der Genitiv aber nicht falsch und eine Variante ist (insbesondere in der Region A-Mitte), dennoch als bestätigt gelten. Auch das Ergebnis des χ^2 -Unabhängigkeitstests entspricht diesem Befund, die Unterschiede zwischen den Regionen sind nicht signifikant, das anhand dieser 4x2-Kreuztabelle errechnete χ^2 beträgt 1,8083 und liegt damit deutlich unter dem kritischen Wert von 7,81473. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt in keiner Region Gleichverteilung.

Das Ergebnis zeigt ein weiteres Mal, dass pauschale Aussagen über Auftretenshäufigkeiten – wie sie etwa im Duden (2016: 624) gemacht werden, der für *trotz* im Plural den Dativ mit 8 % angibt – ohne nähere Betrachtung der Phrasenstruktur wenig aussagekräftig sind. Immerhin hat sich für die Präposition *trotz* herausgestellt, dass sowohl Genitiv als auch Dativ in bestimmten Phrasen fast ausschließlich vorkommen und in anderen wiederum keine Rolle spielen. Genitiv und Dativ verhalten sich – bis auf Phrasen im Singular, die aus *trotz*, einem nachfolgenden Adjektiv und einem Substantiv bestehen, wo beide je nach Region mehr oder weniger gleichberechtigt nebeneinander stehen – weitgehend komplementär. Für A-West gilt dies nur eingeschränkt, denn dort hat der Dativ (außer im Singular bei Phrasen mit Pronomen) auch bei jenen Strukturen, bei denen in den anderen Regionen fast ausschließlich der Genitiv vorkommt, Variantenstatus.

12.18 *statt* + Phrase mit Artikel oder Attribut im Dativ

Beispiel: *Statt dem von mir erwarteten lebendigen Mann, sehe ich Blut, ganz viel Blut.*

Wie bereits weiter oben festgehalten, kommt die Präposition (*an*)*statt* auch als (kasusdurchlässige) Konjunktion mit der Bedeutung ‚und nicht‘ vor (Duden 2016: 631). An dieser Stelle geht es jedoch ausschließlich um die präpositionale Verwendung. Wie schon bei *wegen* und *trotz* bewegt sich die Variation in der Kasusreaktion von

(an)statt zwischen Genetiv und Dativ. In den Referenzquellen wird großteils der Genetiv als regierter Kasus genannt und der Dativ daneben mehr oder weniger gleichberechtigt angeführt.

Dezidiert nur den Genetiv nennt der Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 470), Helbig/Buscha (2013: 358) und das ÖWB (2016: 672) weisen den Dativ außerdem explizit als umgangssprachlich aus. Der Duden (2016: 624) nennt neben der eigentlichen Genetivreaktion den Dativ vorsichtig als „erlaubt“, verweist aber gleichzeitig auf die gesprochene Sprache. Für den Zweifelsfälle-Duden (2016: 866) steht der Genetiv „meist“, womit auch eine implizite Häufigkeitsangabe verbunden ist (zwischen 70 % und 90 %, s. o.). Eisenberg (2020b: 199) verzichtet auf eine Bewertung und bezeichnet die Wahl zwischen Genetiv und Dativ als „im Wesentlichen stilistisch bestimmt“, Engel (2009: 390) und die IDS-Grammatik (1997: 2081) führen beide Kasus gleichberechtigt an und Hoffmann (2016: 389) meint, die Wahl zwischen Genetiv und Dativ sollte „keiner Bewertung mehr unterzogen werden“. Für den Plural ist einmal mehr die allgemeine Feststellung vorzufinden, dass der Dativ stehe, wenn der Genetiv nicht erkennbar ist (Helbig/Buscha 2013: 358; Zweifelsfälle-Duden 2016: 866; Zweifelsfälle-Wahrig 2003: 470).

Da alle im Lernertexte-Korpus vorgefundenen Belege für diese Auffälligkeit im Singular stehen, beschränken sich die Abfragen im Variantengrammatik-Korpus auf den Singular. Wegen der Nichtunterscheidbarkeit von Genetiv und Dativ im Femininum wurden die Abfragen nur für das Maskulinum und Neutrum durchgeführt. Die erste entsprechende Abfrage, jene nach *(an)statt* in Kombination mit einem nachfolgenden Artikel, ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>(an)statt</i> + Phrase mit Artikel im Dat.	74	24,92 %
<i>(an)statt</i> + Phrase mit Artikel im Gen.	223	75,08 %
Summe	297	100,00 %

Tab. 77: Verteilung von „*(an)statt*“ + Phrase mit Artikel – Mask. und Neutr. Sg.

Die Tabelle zeigt ein häufiges Vorkommen des Dativs, der damit klar als Variante gilt. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt, dass die Varianten nicht gleichverteilt sind.

Damit ist die Präposition *(an)statt* neben *trotz* in der Region A-West die einzige der zwischen Genetiv und Dativ schwankenden Präpositionen, bei denen der Dativ als Variante gilt, wenn er in Phrasen steht, in denen auf die Präposition ein Artikel im Singular folgt.

Als Nächstes werden Phrasen betrachtet, die aus *(an)statt*, einem nachfolgenden Adjektiv und einem Substantiv bestehen. Die Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>(an)statt</i> + Phrase mit Adj. im Dat.	19	82,61 %
<i>(an)statt</i> + Phrase mit Adj. im Gen.	4	17,39 %
Summe	23	100,00 %

Tab. 78: Verteilung von „*(an)statt*“ + Phrase mit Adjektiv – Mask. und Neutr. Sg.

In dieser Verwendung scheint der Dativ nicht bloß eine Variante, sondern sogar der dominante Kasus zu sein. Jedoch wird die für eine statistisch abgesicherte Angabe der Häufigkeitsverteilung benötigte Mindest-Stichprobengröße von 31 nicht erreicht. Dessen ungeachtet ist eine eindeutige Tendenz zum Dativ erkennbar. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt keine Gleichverteilung.

Die nächste Abfrage betrifft Phrasen, die aus *(an)statt*, einem nachfolgenden Pronomen und einem Substantiv bestehen (alleinstehende Pronomen werden weiter unten separat behandelt). Die Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>(an)statt</i> + Phrase mit Pron. im Dat.	1	16,67 %
<i>(an)statt</i> + Phrase mit Pron. im Gen.	5	83,33 %
Summe	6	100,00 %

Tab. 79: Verteilung von „*(an)statt*“ + Phrase mit Pronomen

Das in der Tabelle dargestellte Ergebnis lässt zwar auf den ersten Blick eine klare Dominanz des Genitivs vermuten, der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt aber (noch) Gleichverteilung. Dies ist auch eine Folge der geringen absoluten Vorkommenshäufigkeit dieser Konstruktion, die zu selten auftritt, um seriöse Aussagen treffen zu können.

Zuletzt werden noch die Phrasen betrachtet, die aus *(an)statt* und einem alleinstehenden Pronomen bestehen:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>(an)statt</i> + alleinstehendes Pron. im Dat.	12	32,43 %
<i>(an)statt</i> + alleinstehendes Pron. im Gen.	25	67,57 %
Summe	37	100,00 %

Tab. 80: Verteilung von „*(an)statt*“ + alleinst. Pronomen

Wie aus der Tabelle hervorgeht, kommen sowohl Genitiv als auch Dativ vor, beide Kasus haben deutlichen Variantenstatus. Da die erforderliche Mindest-Stichprobengröße knapp überschritten wird, kann dieses Ergebnis als abgesichert gelten. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt, dass die Varianten nicht gleichverteilt sind.

Der ausgewiesene Variantenstatus beruht jedoch auf bestimmten Wendungen, und zwar kommt *statt ihm* zehn Mal vor und *statt dessen* 25-mal, was somit für sämtliche

Vorkommen des Genitivs sorgt. Von daher ist es kaum gerechtfertigt, allgemeine Aussagen über regierte Kasus zu treffen – die Verwendung von alleinstehenden Pronomen ist marginal bis auf zwei bestimmte Wendungen, welche die in der Tabelle dargestellte Verteilung aufweisen.

Im Hinblick auf bestimmte feste Wendungen sind immer auch die entsprechenden Konkurrenzformen eine Betrachtung wert. Für *statt ihm* sind das *statt seiner* und *an seiner statt*. Letzteres kommt nur zwei Mal vor und ist damit sehr selten, *statt seiner* kommt überhaupt nicht vor. Dies ist wenig überraschend angesichts der Tatsache, dass der Genitiv der Personalpronomen aufgrund seiner Nähe zum Possessivpronomen, das sich ja aus diesem heraus entwickelt hat (IDS-Grammatik 1997: 35), kaum mehr pronominal verwendet wird (Eisenberg 2020b: 180). Unter diesem Gesichtspunkt ist ein Ausweichen auf den Dativ, also innerhalb der Gruppe der obliquen Kasus und unter Wahrung der Kasushierarchie, sprachsystematisch gut nachvollziehbar. Bei *statt dessen* liegt der Fall ähnlich, auch hier gibt es eine Formgleichheit, und zwar im Dativ des Demonstrativpronomens, der wie der bestimmte Artikel *dem* lautet. Hier könnte konsequent der Genitiv in Form von *dessen* deshalb stehen, um mögliche Verwechslungen mit dem Artikel zu vermeiden, immerhin stellt hier der Dativ die im Vergleich zum Genitiv weniger gebräuchliche Variante dar.

Gesamthaft betrachtet sind nach *(an)statt* im Singular sowohl der Genitiv als auch der Dativ ausgewiesene Varianten. Allerdings gilt dies nur bei Phrasen mit Artikel als Kopf ohne Einschränkung, bei Phrasen mit Adjektiv zeigt sich zwar eine klare Tendenz (zum Dativ), die Mindest-Stichprobengröße für eine statistische Absicherung wird aber nicht erreicht. Bei den Pronomen, die einem Substantiv vorangehen, ist die Trefferzahl zu gering für seriöse Aussagen. Alleinstehende Pronomen sind auf bestimmte Wendungen beschränkt, die sich aus nachvollziehbaren Gründen klar gegen ihre Konkurrenzformen durchgesetzt haben.

12.19 *mangels* + *an*-Phrase

Beispiel: *Jedoch ist es unübersehbar das auch Mangels an Ärzten die Gesundheit vieler Menschen sehr zu leiden hat.*

Bei der Präposition *mangels* stellt sich die Frage, ob ein Vorkommen wie im obigen Beispiel, das den einzigen Beleg für diese Auffälligkeit darstellt, ausreichend frequent ist, um als Variante gelten zu können. Als genitivregierende Präposition steht *mangels* generell potentiell in Konkurrenz zu *von*-Phrasen, die gegenständliche Frage ist aber, ob das auch für *an*-Phrasen gilt. Direkt äußert sich keine der Referenzquellen zur Kombination von *mangels* und *an*-Phrasen. Allgemein wird zwar die Möglichkeit des Auftretens von zwei Präpositionen nacheinander eingeräumt, dies aber auf bestimmte Beispiele eingeschränkt (etwa *seit + über* oder *bis nach/auf*, Eisenberg 2016b: 452). V. a. *von* wird häufig als zweiter Bestandteil genannt, etwa nach *abseits*, *anhand*, *anstelle* (Duden 2016: 625), jedoch ist *mangels* hiervon nach Ansicht von Duden (2016: 625), Engel (2009: 393) und IDS-Grammatik (1997: 2079 f.) dezidiert ausgeschlossen.

Die Abfrage von *mangels* im Variantengrammatik-Korpus ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>mangels an</i>	3	0,73 %
<i>mangels</i> + reiner Kasus	410	99,27 %
Summe	413	100,00 %

Tab. 81: Verteilung von „*mangels*“

Wie in der Tabelle ersichtlich, verfehlt die Kombination von *mangels* und *an* den Variantenstatus deutlich. Zwei von den nur drei Vorkommen lauten *mangels an Beweisen*, die 22 Vorkommen von *mangels Beweise(n)* gegenüberstehen. Nur in dieser speziellen Wendung könnte mit 8,33 % Auftretenshäufigkeit von einer Variante gesprochen werden, wobei aber sowohl die Stichprobengröße als auch die absolute Anzahl von nur zwei zu gering ist, um tatsächlich von einer Variante auszugehen. Insgesamt ergibt der χ^2 -Test auf Gleichverteilung keine Gleichverteilung. Die Kombination von *mangels* und *von*-Phrase kommt im Übrigen kein einziges Mal vor.

Der Grund für die relative Unauffälligkeit der Konstruktion *mangels an* könnte sein, dass es sich bei *mangels* um eine jüngere Präposition handelt, die vom Substantiv *Mangel* abgeleitet ist, das sich häufig mit attributiven *an*-Phrasen verbindet (das Substantiv *Mangel* kommt im Singular im Variantengrammatik-Korpus 667-mal vor und davon verfügen 403 über ein Attribut in Form einer *an*-Phrase, nur in drei Fällen verbindet sich *Mangel* mit einer attributiven *von*-Phrase).

12.20 *bewusst werden* + Phrase nicht im Dativ

Beispiel: *Zuerst ist zu sagen, dass **Kinder** durch Verboten ihre Fehler bewusst werden.*

Bezüglich der Kasusreaktion des Adjektivs *bewusst* ist zwischen einer reflexiven und einer nicht reflexiven Verwendung zu unterscheiden. Wird *bewusst* reflexiv verwendet, etwa in Kombination mit *sich*, regiert es den Genitiv, darüber herrscht in den Referenzquellen Einigkeit (Duden 2016: 938; Helbig/Buscha 2013: 288; Zweifelsfälle-Duden 2016: 154). Zur Kasusreaktion von *bewusst* in nicht reflexiver Verwendung äußert sich nur Eisenberg (2016b, 437), der *bewusst* der Kategorie „Nom|Dat“ zuordnet.

Der obige Beispielsatz ist der einzige Beleg für diese Auffälligkeit. Im konkreten Beispiel könnte alternativ von einem fehlenden *sich* und in weiterer Folge einer fehlenden Genitivmarkierung der Phrase *ihre Fehler* sowie einer falschen Dativmarkierung von *Verboten* ausgegangen werden. Diese Hypothese wird aber nicht weiterverfolgt, da sie der Maxime widerspricht, sich so weit wie möglich an der Sprachoberfläche zu orientieren.

Die Abfrage von *bewusst* im Variantengrammatik-Korpus ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>bewusst</i> + <i>werden</i> + Nom.	0	0,00 %
<i>bewusst</i> + <i>werden</i> + Dat.	151	100,00 %
Summe	151	100,00 %

Tab. 82: Verteilung von „*bewusst*“ + „*werden*“

Bei dieser Abfrage wurden alle reflexiven Verwendungen von *bewusst* ebenso entfernt wie all jene, in denen derjenige, dem etwas bewusst wird, nicht genannt wird. Übrig bleiben 151 Fälle, in denen das fragliche Satzglied im Dativ steht, der im Beispielsatz verwendete Nominativ (bzw. die unflektierte Variante) kommt nicht vor.¹⁰⁷

12.21 *klar sein* + Pronominalphrase mit Personenangabe im Akk.

Beispiel: *Das die Zeit nicht stehen bleibt ist ja **jeden** klar deshalb müssen wir jeden Moment auskosten.*

Auch wenn sich die grundlegende Annahme einer Adjektivvalenz in der Literatur immer weiter durchsetzt, sind konkrete Auskünfte zur Kasusreaktion von Adjektiven nur spärlich vorzufinden. Dies ist auch bei *klar* nicht anders, nur Engel (2009: 355) äußert sich dahingehend und nennt den Dativ als regierten Kasus.

Der obige Beispielsatz ist der einzige Beleg für diese Auffälligkeit. Da das Pronomen im Akkusativ steht, wurde dieser als mögliche Variante dem Dativ gegenübergestellt. Bei *klar* kann jedoch zusätzlich eine Präpositionalgruppe mit *für* als Konkurrenzform gelten, womit sich zwei Freiheitsgrade ergeben.

Die entsprechende Abfrage¹⁰⁸ von *klar* im Variantengrammatik-Korpus ergibt folgende Verteilung:

¹⁰⁷ Eine weitergehende Abfrage im gesamten Variantengrammatik-Korpus, also nicht nur im österreichischen Subkorpus, ergibt 615-mal den Dativ versus null Mal den Nominativ.

¹⁰⁸ Aus ökonomischen Gründen (eine uneingeschränkte Abfrage von *klar* generiert 10 725 Treffer) musste die Abfrage auf die Kombination von *klar* und dem Kopulaverb *sein* sowie Pronominalphrasen im Dativ und Akkusativ eingeschränkt werden.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>klar</i> + <i>sein</i> + Pronominalphrase im Akk.	0	0,00 %
<i>klar</i> + <i>sein</i> + Pronominalphrase im Dat.	403	61,81 %
<i>klar</i> + <i>sein</i> + <i>für</i> + Pronominalphrase im Akk.	249	38,19 %
Summe	652	100,00 %

Tab. 83: Verteilung von „klar“ + „sein“

Bei dieser Abfrage wurden alle Verwendungen von *klar* entfernt, in denen derjenige, dem etwas klar ist, nicht genannt wird. Wie in der Tabelle ersichtlich, kommt der (reine) Akkusativ kein einziges Mal vor. Dafür zeigt sich, dass neben dem Dativ Präpositionalphrasen mit *für* eine frequente Variante darstellen. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt, dass die Varianten nicht gleichverteilt sind.

12.22 möglich sein + Phrase mit Personenang. nicht vollst. im Dat.

Beispiel: *In diesem Alter steht die Familiengründung aber vor einem biologischen Problem, denn nur noch jeder zweite Frau in diesem Alter ist es möglich Kinder zur Welt zu bringen.*

Wie schon für *klar* geben auch für *möglich* nur wenige Referenzquellen Auskunft über die Valenz des Adjektivs. Engel (2009: 355) nennt den Dativ als regierten Kasus, Helbig/Buscha (2013: 283) ebenso und geben außerdem als weitere Realisierungsmöglichkeit für das fakultative Satzglied, das sie als „sekundäres Satzglied“ bezeichnen, einen Präpositionalkasus mit *für* an, was sich mit dem Ergebnis obiger Darstellung zu *klar* deckt.

Eine entsprechende Abfrage¹⁰⁹ von *möglich* im Variantengrammatik-Korpus ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>möglich</i> + <i>sein</i> + Phrase im Nom./Gen./Akk.	0	0,00 %
<i>möglich</i> + <i>sein</i> + Phrase im Dat.	5	41,67 %
<i>möglich</i> + <i>sein</i> + <i>für</i> + Phrase im Akk.	7	58,33 %
Summe	12	100,00 %

Tab. 84: Verteilung von „möglich“ + „sein“

Bei dieser Abfrage wurden alle Verwendungen von *möglich* entfernt, in denen derjenige, dem etwas möglich ist, nicht genannt wird. Wie in der Tabelle ersichtlich, kommen andere (reine) Kasus als der Dativ nicht vor. Dafür zeigt sich, dass neben dem

¹⁰⁹ Wie schon bei *klar* musste die Abfrage aus ökonomischen Gründen auf die Kombination von *möglich* und dem Kopulaverb *sein* eingeschränkt werden.

Dativ auch Präpositionalphrasen mit *für* eine gewisse Frequenz aufweisen und sogar häufiger vorzufinden sind als Dativphrasen. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt für die beiden vorkommenden Varianten Gleichverteilung. Insgesamt ist die absolute Anzahl von Treffern allerdings zu gering, um seriöse Aussagen treffen zu können. Der oben angeführte Beispielsatz ist der einzige Beleg für diese Auffälligkeit.

12.23 *Wunsch* + Gen. statt *nach*-Phrase

Beispiel: *Kann leicht sein, dass sie keinen Mann finden oder ihnen Keiner passt, aber dennoch den Wunsch eines Kindes haben, dann wäre diese Methode das Idealste für sie.*

Bei dem angeführten Beispiel, das den einzigen Beleg für diese Auffälligkeit darstellt, stellt sich die Frage, ob ein Genitivattribut eine gängige Realisierungsmöglichkeit für das darstellt, das gewünscht wird. In Konkurrenz steht es zu Präpositionalphrasen mit *nach*. Insgesamt handelt es sich hier um eine Frage der Substantivvalenz. Von einer solchen wird in der vorliegenden Arbeit ausgegangen, auch wenn sie der Valenz von Verben und Adjektiven nicht gleichzusetzen ist (s. Abschnitt 6.5). Laut Eisenberg (2020b: 287) kommen viele Präpositionalattribute bei abgeleiteten Substantiven dem Verhalten valenzgebundener Einheiten ziemlich nahe, auf die Möglichkeit von Genitivattributen geht er allerdings nicht ein. Engel (2009: 297) schließt Genitivattribute zwar nicht explizit aus, führt jedoch an, dass *Wunsch* als fakultative Präpositivergänzung eine *nach*-Phrase regiert. Ebenso äußert sich der Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 577), der in *Wunsch* eine Substantivierung von *wünschen* sieht, die eine *nach*-Phrase verlange.

Die entsprechende Abfrage von *Wunsch* im Variantengrammatik-Korpus ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>Wunsch</i> + Gen.	14	2,54 %
<i>Wunsch</i> + <i>nach</i> -Phrase	538	97,46 %
Summe	552	100,00 %

Tab. 85: Verteilung von „*Wunsch*“

Da es sich beim Attribut um ein fakultatives Element handelt, wurden bei der Abfrage alle Verwendungen von *Wunsch*, bei denen das Gewünschte nicht genannt wird, entfernt. Wie in der Tabelle ersichtlich, ist das Vorkommen des Genitivs in gegenständlicher Verwendung zu gering, um als Variante zu gelten. Dieser Befund kann durch die hohe Anzahl an Treffern als gut abgesichert gelten. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt keine Gleichverteilung.

12.24 *Zusammenprall* + reiner Kasus statt *mit*-Phrase

Beispiel: *Meiner Meinung nach erfährt Glück jeder anders ein Lottogewinn ist Glück wie auch einen Zusammenprall **einem andern Schifahrer** auf einer Schipiste ohne Verletzung zu überstehen.*

Der angeführte Beispielsatz legt das Fehlen einer Präposition nahe, speziell *mit*. In den Referenzquellen ist keine konkrete Auskunft zur Substantivvalenz von *Zusammenprall* zu finden.

Die Abfrage von *Zusammenprall* im Variantengrammatik-Korpus ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>Zusammenprall</i> + reiner Kasus	0	0,00 %
<i>Zusammenprall</i> + <i>mit</i>	38	100,00 %
Summe	38	100,00 %

Tab. 86: Verteilung von „*Zusammenprall*“

Da es sich beim Attribut um ein fakultatives Element handelt, wurden alle Verwendungen nicht berücksichtigt, in denen derjenige, mit dem ein Zusammenprall erfolgt, nicht genannt wird (eine Abfrage von *Zusammenprall* ergibt insgesamt 185 Treffer). In den 38 Verwendungen, in denen die Person bzw. das Objekt des Zusammenpralls genannt wird, geschieht dies in Form einer *mit*-Phrase, der reine Kasus kommt hierbei kein einziges Mal vor. Der oben angeführte Beispielsatz ist der einzige Beleg für diese Auffälligkeit.

12.25 *Schaden* + reiner Kasus statt Präp.-Phr. bei Urheber

Beispiel: *Laut „Economist“ kostet der Schaden **der Jugendarbeitslosigkeit** circa 118 Millionen Euro.*

Bei dem angeführten Beispiel, das den einzigen Beleg für diese Auffälligkeit darstellt, stellt sich die Frage, ob ein Genitivattribut eine gängige Realisierungsmöglichkeit für das darstellt, das den Schaden verursacht. Die Referenzquellen geben dazu keine konkrete Auskunft.

Die Abfrage von *Schaden* im Variantengrammatik-Korpus ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>Schaden</i> + Gen.	10	13,70 %
<i>Schaden</i> + <i>durch</i>	63	86,30 %
Summe	73	100,00 %

Tab. 87: Verteilung von „Schaden“

Da es sich beim Attribut um ein fakultatives Element handelt, wurden alle Verwendungen nicht berücksichtigt, in denen dasjenige, das den Schaden verursacht, nicht genannt wird. Wie aus der Tabelle hervorgeht, sind Präpositionalphrasen mit *durch* zwar dominant, aber auch dem Genitivattribut kommt Variantenstatus zu. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt, dass die Varianten nicht gleichverteilt sind. Alternativ zu *durch*-Phrasen kommen in der gegenständlichen Verwendung auch andere Präpositionalphrasen in geringer Anzahl vor, und zwar *aufgrund* (ein Mal), *infolge* (zwei Mal) sowie *wegen* (ein Mal), welche aber deutlich unter dem Schwellenwert bleiben.

12.26 Lockere Apposition mit Datumsangabe nach *an* im Akk.

Beispiel: *An einem warmen Wintertag **den** zweiten Februar war mein Glückstag, ich bekam mein erstes Handy.*

Bei der lockeren Apposition mit Datumsangabe ist die Frage nach dem Kasus verbunden mit der grammatischen Struktur, die der Konstruktion zugeschrieben wird und die teilweise an der Wahl des Kasus festgemacht wird. Grundsätzlich gestehen alle Referenzquellen, die sich dazu äußern, Wahlfreiheit zu, wenn auch die Darstellungen in Detailliertheit und Argumentation variieren. Gemeinsam haben sie, dass in erster Linie von Kasuskongruenz in Form des Dativs die Rede ist und der Akkusativ daneben als mehr oder weniger gleichberechtigt dargestellt wird. So spricht etwa Hoffmann (2016: 220) von zunehmender „Toleranz“ in Bezug auf den Akkusativ, weil dieser im Geschäftsverkehr „recht üblich“ sei. Gemäß Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 588 f.) kann der Akkusativ neben dem Dativ stehen, sofern der Wochentag im Dativ steht. Auf die zugrundeliegende grammatische Konstruktion zielt die Beschreibung des Dudens (2016: 993) ab, der bei Verwendung des Akkusativs von einer „Vermischung“ der Konstruktion mit einem adverbialen Akkusativ ausgeht, die in geschäftlicher Korrespondenz durchaus verbreitet sei. Der Zweifelsfälle-Duden (2016: 215 f.) sieht im Kasus ein Zeichen für den Grad der grammatischen Integration der Datumsangabe – steht diese im Dativ, handle es sich um eine Apposition, steht sie im Akkusativ, handle es sich um eine selbstständigere Datumsangabe, die auf den adverbialen Akkusativ zurückgeführt werden könne.

Im Hinblick auf die Verbreitung der (möglichen) Varianten existiert eine empirische Erhebung des IDS, die auf Grammis (Grammis) unter der Rubrik „Grammatik in Fragen und Antworten“ aufzufinden ist und aus dem Jahr 2006 stammt.¹¹⁰ Bei Datumsangaben nach *am* weist eine entsprechende Abfrage in den Textkorpora des IDS

¹¹⁰ Der Link lautet: <https://grammis.ids-mannheim.de/fragen/3185> [01.09.2022].

für den Dativ eine Häufigkeit von 89 % (absolute Anzahl: 38 104) aus und für den Akkusativ 11 % (5 118). Da es sich hierbei jedoch um „eher normorientiert geschriebene Texte“ handle, wurde ergänzend für die Wochentage Dienstag, Freitag und Sonntag eine Google-Abfrage durchgeführt, mit einem komplett entgegengesetzten Ergebnis, nämlich bei Dienstag für den Dativ nur 26 % (526 000) gegenüber 74 % (1 460 000) für den Akkusativ (Freitag und Sonntag zeigen fast identische Verteilungen). Aus diesem Ergebnis sei jedoch nicht abzuleiten, dass der Akkusativ auf umgangssprachliche Texte beschränkt sei, denn dieser sei auch in bildungssprachlichen Texten stark etabliert. Zusammenfassend wird festgestellt, dass alle vorkommenden Varianten – diese sind *am Sonntag, dem 13. Mai / Sonntag, den 13. Mai / am Sonntag, den 13. Mai* – anerkannt seien. Wenn dem Schreiber grammatische Transparenz und Begründbarkeit wichtig seien, sei der Dativ zu empfehlen, wenn er sich in eine sprachhistorische Tradition einreihen wolle, sollte er die dritte Variante wählen, wobei dann aber besser auf das Komma zu verzichten sei.

Die Abfrage der lockeren Apposition mit Datumsangabe nach *an* im Variantengrammatik-Korpus ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Datumsangabe im Akk.	765	48,05 %
Datumsangabe im Dat.	827	51,95 %
Summe	1592	100,00 %

Tab. 88: *Verteilung von Datumsangaben nach „an“*

Die Variante zeigt eine sehr gleichmäßige Verteilung der beiden Varianten. Der Unterschied ist nicht signifikant, der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt Gleichverteilung. Anhand des Ergebnisses ist gegenwärtig keine Tendenz zugunsten einer der beiden Varianten auszumachen, sie stehen gleichberechtigt nebeneinander. Etwaige kontextuelle Einflüsse auf die Wahl des Kasus, wie sie etwa in der Auswertung des IDS zwischen „normorientiert geschriebenen“ und umgangssprachlichen Texten angedeutet werden, oder auch an bestimmte Textsorten gebundene Präferenzen (wie z. B. die in einigen Referenzquellen genannten Geschäftsbriefe) müssten separat untersucht werden. Das Ergebnis ist aufgrund der hohen Anzahl an Treffern gut abgesichert.

12.27 Monoflexion

In diesem Abschnitt sind jene Fälle zusammengefasst, denen das Phänomen der Monoflexion zugrunde liegt. Bevor die Auffälligkeiten im Einzelnen behandelt werden, erfolgen allgemeine Ausführungen zur Monoflexion. Diese kann zunächst allgemein definiert werden als morphologisch-syntaktische Eigenschaft, die darin besteht, dass „die syntaktische Kennzeichnung einer Substantivgruppe nach Kasus, Numerus oder Genus nur an einer Stelle geschieht“ (Bußmann 2008: 451), wie dies etwa bei *den Mann* der Fall ist. Die Frage der Grammatikalität stellt sich dann, wenn eine Substantivgruppe eine mehrfache Markierung erwarten ließe, etwa im Genitiv Singular der

starken Substantivflexion, der konsequent durch „-(e)s“ markiert wird, wodurch eine mehrfache Markierung des Genitivs entsteht (Polyflexion). Wenn in der vorliegenden Arbeit wie auch in der Fachliteratur von Monoflexion die Rede ist, ist meistens nicht die oben zitierte grundlegende Eigenschaft gemeint, sondern die Tendenz, die grammatischen Merkmale der Substantivphrase (insbesondere den Kasus) grundsätzlich nur mehr einmal anzuzeigen, also beim Substantiv zu unterlassen, wie etwa in den Beispielen *des Unfall* oder *einen Mensch*, die beide dem Lernertexte-Korpus entnommen sind. Wie an diesen Beispielen ersichtlich, betrifft Monoflexion zum einen die Genitivmarkierung der starken Flexionsklasse und zum anderen den Dativ und Akkusativ der schwachen Flexionsklasse (der inzwischen weitestgehend übliche Wegfall des Dativ-e bei der starken Flexion wird im Zuge eines konkreten Beispiels (*nach Haus*) separat behandelt).

Für Dürscheid (1999: 16) ist das Phänomen der Monoflexion sprachökonomisch intendiert: Wenn der Kasus am Artikel angezeigt wird, tendiere der Sprecher in bestimmten Fällen dazu, die weitere Markierung am Substantiv wegfallen zu lassen. Auch der Zweifelsfälle-Duden (2016: 884 f.) geht bei der Monoflexion von einem sprachökonomischen Motiv aus; die Monoflexion setze sich immer mehr durch, wobei stark deklinierte Substantive aufgrund des hohen Prestiges des Genitivs deutlich weniger vom Wandel betroffen seien als schwache Formen. Die konsequente Markierung des Genitivs bringt der Duden (Duden 2016: 977) in Form einer eigenen „Sichtbarkeitsregel“ für den Genitiv zum Ausdruck, wonach eine Genitivphrase mindestens eine Wortform mit der Endung „-s“, „-es“ oder „-er“ aufweisen müsse. Und auch Eisenberg (2020a: 423) führt als Bedingung für Monoflexion an, dass „der Gen durch den Artikel klar markiert ist.“

Beachtenswert ist auch der Ansatz des Zweifelsfälle-Wahrigs (2003: 316), der den Wegfall der Endung „-en“ im Dativ und Akkusativ Singular bei den schwachen Maskulina teilweise als Übergangsphänomen von schwacher zu starker Deklination beschreibt. Demnach gliedert sich das Stadium dieses Übergangs in drei Phasen: In der ersten Phase sind nur Dativ und Akkusativ Singular betroffen, der Genitiv Singular behält die Endung „-en“; in der zweiten Phase wird zusätzlich die Endung „-en“ durch die starke Endung „-(e)s“ ersetzt und in der dritten Phase wird außerdem zumindest teilweise die Pluralendung „-en“ durch die Endung „-e“ ersetzt. Entsprechend ließe sich auch der Grad des Übergangs anhand des Auftretens entsprechender Formen im Genitiv Singular sowie im Plural bestimmen. Ebenfalls von Übergangsprozessen spricht Eisenberg (2020a: 422), wonach der Übergang von schwacher zu gemischter Flexion einer „Tendenz zur semantischen Homogenisierung der Flexionstypen“ geschuldet sei in dem Sinne, dass die schwache Deklination für Generika (schwache Maskulina) reserviert wird. Auch im Lernertexte-Korpus finden sich Belege von entsprechenden Auffälligkeiten bei Substantiven, die möglicherweise von entsprechenden Übergangsprozessen betroffen sind, und zwar *Nachbar*, *Bub* und *Bauer*. Diese werden im Anschluss separat behandelt. Im gegenwärtigen Abschnitt zur Monoflexion werden nur jene Fälle behandelt, die sich eindeutig dem Phänomen der Monoflexion zuordnen lassen und nicht von möglichen Übergangsprozessen betroffen sind. Alle betroffenen Substantive stehen nach einer stark flektierten Einheit (Artikel oder Attribut in Kopffunktion) und weisen keine Kasusmarkierung auf. Zum Zwecke der

Übersichtlichkeit, aber v. a. weil teilweise unterschiedliche Steuerungsmechanismen zugrunde liegen, werden sowohl Genitiv und Dativ/Akkusativ als auch Kernwörter und Fremdwörter in jeweils eigenen Abschnitten behandelt. Die Definitionen der Begriffe *Kernwort* und *Fremdwort* wurden bereits weiter oben gegeben, an dieser Stelle sei nur die Fremdwort-Definition von Eisenberg (2011: 29) wiederholt, wonach ein Wort „im gegenwärtigen Deutschen fremd [ist], wenn es Eigenschaften hat, die es von den Wörtern des Kernwortschatzes unterscheidet.“

12.27.1 Subst. Gen.-Attr. nach Art./Attr. ohne Endung (Kw.)

Beispiel: *Damit fühlt sich die Frau viel besser, weil die Schuld des **Unfall** ein technisches Problem trägt und sie aufgrunddessen weniger Mitleid hat.*

Laut Duden (2016: 203) sind endungslose Formen standardsprachlich falsch „bei Substantiven, die fester Bestandteil des allgemeinen Wortschatzes sind“, und auch im Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 327) wird ein Weglassen des Genitiv-s bei deutschen Wörtern als „fälschlicherweise“ bezeichnet. Ähnlich sind die Ausführungen von Engel (2009: 277), für den nur Wörter auf „-us“ und „-os“ ohne Endung bleiben können, bei *Barock* schwanke die Deklination. Eisenberg (2020a: 423) äußert sich allgemeiner und hält fest, dass der Kasusmarker am Substantiv besonders häufig bei Eigennamen und mehrsilbigen Fremdwörtern weggelassen werde und außerdem viele Wörter der s-Flexion betroffen seien. Die Ausführungen des Zweifelsfälle-Dudens (2016: 884 f.) sind eingangs des Abschnittes zur Monoflexion wiedergegeben, an dieser Stelle sei nur ergänzt, dass Zweifelsfälle v. a. dann bestehen würden, wenn die Genitivendung schwer oder aufwendig auszusprechen ist.

Die im Lernertexte-Korpus betroffenen Wörter sind: *Gummibärchen, Leben, Leidensdruck, Nachwuchs, Schulgemeinschaftsausschuss, Unfall, Unternehmen* und *Weltuntergang*. Für alle wurden Abfragen im Variantengrammatik-Korpus durchgeführt.

Die erste Abfrage betrifft das Substantiv *Gummibärchen*. Da *Gummibärchen* allerdings einerseits im Variantengrammatik-Korpus nicht vorkommt und sich andererseits die gegenständliche Frage nach der Monoflexion nicht speziell auf *Gummibärchen*, sondern allgemeiner auf Substantive mit dem Diminutivsuffix „-chen“ bezieht, wurden alle Substantive auf „-chen“ mit vorangehendem Artikel im Genitiv Singular abgefragt. Diese Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Gen. + <i>-chen</i>	13	1,58 %
Artikel im Gen. + <i>-chens</i>	809	98,42 %
Summe	822	100,00 %

Tab. 89: Verteilung von „-chen“ nach Artikel im Gen. Sg. (komplett)

Bei dieser Abfrage wurden alle Substantive entfernt, bei denen keine Ableitung eines existierenden Substantivs durch das Suffix „-chen“ feststellbar ist, wie etwa bei *Kuchen* oder *Huchen*. Dies ist aber nach wie vor nicht ganz zufriedenstellend, denn in der Abfrage befinden sich noch immer Substantive, bei denen zwar diachron betrachtet zweifelsohne ein Ableitungsverhältnis besteht, dieses aber synchron mutmaßlich kaum mehr als solches wahrgenommen wird, wie etwa bei *Mädchen* oder *Märchen*. Werden diese Substantive ebenfalls entfernt, ergibt sich folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Gen. + <i>-chen</i>	4	2,47 %
Artikel im Gen. + <i>-chens</i>	158	97,53 %
Summe	162	100,00 %

Tab. 90: Verteilung von „-chen“ nach Artikel im Gen. Sg. (nur synchron)

Bei der Entfernung ist aufgefallen, dass v. a. ein Substantiv besonders häufig vorkommt, nämlich *Mädchen*. Eine Auswertung nur von *Mädchen* ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Gen. + <i>Mädchen</i>	8	1,31 %
Artikel im Gen. + <i>Mädchens</i>	602	98,69 %
Summe	610	100,00 %

Tab. 91: Verteilung von „Mädchen“ nach Artikel im Gen. Sg.

Alle drei Abfragen zeigen im Wesentlichen dieselbe Verteilung, die Kasusmarkierung am Substantiv unterbleibt in so wenigen Fällen, dass sich kein Variantenstatus ergibt.

Die Abfrage des Substantivs *Leben* ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Gen. + <i>Leben</i>	2	0,24 %
Artikel im Gen. + <i>Lebens</i>	830	99,76 %
Summe	832	100,00 %

Tab. 92: Verteilung von „Leben“ nach Artikel im Gen. Sg.

Auch für *Leben* ergibt sich für die unflektierte Form kein Variantenstatus.

Für die Abfrage des Kompositums *Leidensdruck*, das im Variantengrammatik-Korpus nicht vorkommt, gelten sinngemäß obige Ausführungen zu *Gummibärchen*. Die Abfrage von *Druck* bzw. *-druck* als Bestandteil von Komposita ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Gen. + <i>Druck</i>	0	0,00 %
Artikel im Gen. + <i>Druck(e)s</i>	191	100,00 %
Summe	191	100,00 %

Tab. 93: Verteilung von „*Druck/-druck*“ nach Artikel im Gen. Sg.

Bei dieser Abfrage wurden alle Substantive entfernt, die nichts mit *Druck* i. S. des Vorkommens im Lernertexte-Korpus zu tun haben oder zumindest synchron kein transparentes Kompositum darstellen, etwa *Eindruck* oder *Ausdruck*. Wie in der Tabelle ersichtlich, kommt die unflektierte Form kein einziges Mal vor.

Da der das Substantiv *Nachwuchs* betreffende Beleg im Lernertexte-Korpus nicht mit einem Artikel, sondern einem (pronominalen) Attribut vorkommt, wurde die Abfrage nach *Nachwuchs* entsprechend erweitert. Es ergibt sich folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel/Attribut im Gen. + <i>Nachwuchs</i>	8	6,15 %
Artikel/Attribut im Gen. + <i>Nachwuchses</i>	122	93,85 %
Summe	130	100,00 %

Tab. 94: Verteilung von „*Nachwuchs*“ nach Artikel/Attribut im Gen. Sg.

Die Tabelle zeigt, dass die unflektierte Form *Nachwuchs* Variantenstatus erreicht. Alle acht Vorkommen stehen nach einem Artikel, wobei es für Verwendungen nach einem Pronomen (allesamt Possessivpronomen) insgesamt nur 14 Treffer gibt und für Adjektive keinen.

Ein möglicher Erklärungsansatz dafür, dass sich für *Nachwuchs* Variantenstatus ergibt, könnte in der relativ aufwendigen Aussprache der Form mit Kasusendung liegen, wie sie bereits weiter oben vom Zweifelsfälle-Duden (2016: 884 f.) als möglicher Grund für Monoflexion genannt wurde. Immerhin entsteht durch das Anhängen des Genitivsuffixes, das im vorliegenden Fall nur silbisch in Form von „-es“ sein kann, eine dritte Silbe, die bei der Wahl des Genitivsuffixes generell eher vermieden wird. Von der phonologischen Struktur her betrachtet ist schon die Grundform *Nachwuchs* kein Trochäus, sondern hat zwei betonte Vollsilben, gehört also artikulatorisch nicht zum Kernbereich.¹¹¹ Hinzu kommt, dass der zweite Bestandteil des Kompositums, *-wuchs*, eine schwere Silbe ist, die außerdem über einen komplexen Silben-Endrand verfügt (für detaillierte Ausführungen zur Silbenstruktur vgl. Eisenberg 2020a: 126 f.). In der Gesamtschau ergibt sich damit schon für die Grundform *Nachwuchs* ein relativ hoher artikulatorischer Aufwand, der mit der in diesem Fall obligatorisch silbischen Genitivmarkierung weiter erhöht würde und möglicherweise deswegen vermieden wird, zumindest so häufig, dass sich in der gegenständlichen Auswertung für die unflektierte Form Variantenstatus ergibt. Derartige Erklärungsansätze beruhen

¹¹¹ Laut einer von Eisenberg (2020a, 138) genannten Auszählung haben etwa 70 % der Zweisilber des Deutschen als zweite Silbe eine Schwasilbe.

natürlich auf der Annahme, dass zwischen gesprochener und geschriebener Sprache entsprechende Wechselwirkungen bestehen.

Beim Kompositum *Schulgemeinschaftsausschuss* wurde analog zu *Gummibärchen* und *Leidensdruck* vorgegangen und die Abfrage für den relevanten Bestandteil *Ausschuss* vorgenommen. Die Abfrage von *Ausschuss* bzw. *-ausschuss* als Bestandteil von Komposita ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Gen. + <i>Ausschuss</i>	4	0,66 %
Artikel im Gen. + <i>Ausschusses</i>	600	99,34 %
Summe	604	100,00 %

Tab. 95: Verteilung von „*Ausschuss/-ausschuss*“ nach Artikel im Gen. Sg.

Wie in der Tabelle ersichtlich, ergibt sich für die unflektierte Form kein Variantenstatus. Der im Lernertexte-Korpus vorgefundene konkrete Anlassfall für die Abfrage, *Schulgemeinschaftsausschuss*, kommt sieben Mal vor, stets in flektierter Form.

Die Abfrage des Substantivs *Unfall* ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Gen. + <i>Unfall</i>	1	0,21 %
Artikel im Gen. + <i>Unfalls</i>	476	99,79 %
Summe	477	100,00 %

Tab. 96: Verteilung von „*Unfall*“ nach Artikel im Gen. Sg.

Auch die unflektierte Form von *Unfall* verfehlt den Variantenstatus klar.

Die Abfrage des Substantivs *Unternehmen* ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Gen. + <i>Unternehmen</i>	3	0,21 %
Artikel im Gen. + <i>Unternehmens</i>	1426	99,79 %
Summe	1429	100,00 %

Tab. 97: Verteilung von „*Unternehmen*“ nach Artikel im Gen. Sg.

Für die unflektierte Form von *Unternehmen* gilt dasselbe.

Die letzte Abfrage betrifft das Kompositum *Weltuntergang*. Die entsprechende Abfrage von *Untergang* bzw. *-untergang* als Bestandteil von Komposita ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Gen. + <i>Untergang</i>	1	2,56 %
Artikel im Gen. + <i>Untergang(e)s</i>	38	97,44 %
Summe	39	100,00 %

Tab. 98: Verteilung von „*Untergang/-untergang*“ nach Artikel im Gen. Sg.

Wie in der Tabelle ersichtlich, ergibt sich für die unflektierte Form abermals kein Variantenstatus. Der im Lernertexte-Korpus vorgefundene konkrete Anlassfall für die Abfrage, *Weltuntergang*, kommt 18-mal vor und das stets in flektierter Form.

Nach Abfrage aller im Zuge der Monoflexion behandelten Kern-Substantive im Genitiv stellt sich heraus, dass nur die unflektierte Form von *Nachwuchs* Variantenstatus hat, alle anderen verfehlen diesen deutlich. Mögliche Erklärungen hierfür wurden bei *Nachwuchs* selbst angestellt. An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass phonetisch-artikulatorische Erklärungsansätze für die geschriebene Sprache nie absolute, sondern immer nur tendenzielle Gültigkeit haben können. Bereits im vorliegenden Lernertexte-Korpus existiert mit *Ausschuss* eine von Monoflexion betroffene Wortform, für deren phonologische Struktur – bis auf den etwas weniger komplexen Silben-Endrand – dieselben Ausführungen wie für *Nachwuchs* gelten, und dennoch verfehlt die unflektierte Form *Ausschuss* den Variantenstatus klar. Ganz generell müsste ein etwaiger Zusammenhang von phonologischer Struktur und Monoflexion eigens und in einem größeren Rahmen untersucht werden, als es in der vorliegenden geleistet werden kann.

Die hohen Trefferzahlen für fast alle Abfragen lassen von einer guten statistischen Absicherung des Ergebnisses ausgehen. Der für alle Abfragen durchgeführte χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergab in keinem Fall Gleichverteilung.

12.27.2 Subst. Gen.-Attr. nach Art. unflektiert (Fremdwörter)

Beispiel: *Jedoch kann der Anstoß für eine Neuorientierung des **Islam** nur aus dem Islam selbst kommen, und darauf müssen wir vertrauen.*

Eine Unterscheidung zwischen Fremd- und Kernwörtern ist fast allen Referenzquellen inhärent, allerdings ist dabei zu beachten, dass die Definitionen nicht immer deckungsgleich sind bzw. nicht in allen Referenzquellen klare Fremdwortdefinitionen gegeben werden. Daher ist bei allen Ausführungen zu bedenken, dass möglicherweise nicht derselbe Fremdwortbegriff zugrunde liegt, wie er in der vorliegenden Arbeit verwendet wird, der ja synchron-strukturell determiniert ist und nicht etymologisch.

Der Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 326) merkt im Hinblick auf die Monoflexion wertfrei an, dass das Genitiv-s bei sehr vielen maskulinen und neutralen Fremdwörtern weggelassen wird, und bezeichnet daneben in allen Fällen die Bildung des Genitiv Singular mit „-s“ als möglich. Vergleichbar äußert sich der Zweifelsfälle-Duden (2016: 332), der anmerkt, dass das Genitiv-s bei seltener gebrauchten und insbesondere eigennamenähnlichen Fremdwörtern häufig weggelassen wird. Nur indirekt auf

eine Unterscheidung Kernwort/Fremdwort rekurriert der Duden (2016: 203) mit seiner oben bereits wiedergegebenen Feststellung, wonach endungslose Formen standardsprachlich falsch sind „bei Substantiven, die fester Bestandteil des allgemeinen Wortschatzes sind“. Der Bezug auf den „allgemeinen Wortschatz“ verunmöglicht klare Zuordnungen, weshalb der Begriff entsprechend vage bleibt. Ebenso allgemein formuliert ist das vom Duden (2016: 200) dezidiert auf die geschriebene Sprache bezogene Grundprinzip der „Schemakonstanz“, wonach wenig vertraute Elemente schwieriger zu lesen seien und daher nicht durch Flexionsendungen „verunklart“ werden sollen.

Die im Lernertexte-Korpus von Monoflexion betroffenen Fremdwörter sind: *Frauengesundheitszentrum*, *Islam*, *Social Freezing*, *Thema* und *Universitätsprofessor*. Die Gründe für die jeweilige Einordnung als Fremdwort wurden bereits weiter oben gegeben. Für alle Fremdwörter wurden Abfragen im Variantengrammatik-Korpus durchgeführt.

Die erste Abfrage betrifft das Kompositum *Frauengesundheitszentrum*. Analog zu den Kernwörtern wird für die Abfragen stets der wesentliche Bestandteil des Kompositums herangezogen, im konkreten Fall *Zentrum*. Die Abfrage von *Zentrum* bzw. *-zentrum* als Bestandteil von Komposita ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Gen. + <i>Zentrum</i>	63	3,03 %
Artikel im Gen. + <i>Zentrums</i>	2019	96,97 %
Summe	2082	100,00 %

Tab. 99: Verteilung von „*Zentrum/-zentrum*“ nach Artikel im Gen. Sg.

Wie in der Tabelle ersichtlich, ergibt sich für die unflektierte Form kein Variantenstatus. Der im Lernertexte-Korpus vorgefundene konkrete Anlassfall für die Abfrage, *Frauengesundheitszentrum*, kommt drei Mal vor, stets in flektierter Form.

Die Abfrage von *Islam* ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Gen. + <i>Islams</i>	16	22,86 %
Artikel im Gen. + <i>Islam</i>	54	77,14 %
Summe	70	100,00 %

Tab. 100: Verteilung von „*Islam*“ nach Artikel im Gen. Sg.

Die Tabelle zeigt, dass die unflektierte Form *Islam* deutlich Variantenstatus erreicht. Bis auf einen Treffer nach unbestimmtem Artikel stehen alle nach bestimmtem Artikel.

Der Variantenstatus von *Islam* deckt sich mit den Ausführungen von Helbig/Buscha (2013: 213), die *Islam* als konkretes Beispiel für ein Fremdwort anführen, bei dem die Genitivendung „-(e)s“ ausfalle, da dessen „Auslaut dem Deutschen nicht angeglichen ist.“ Diese Begründung ist im gegebenen Kontext jedoch nur wenig

brauchbar, denn sie trifft auch auf andere Fremdwörter des Lernertexte-Korpus zu, die keinen Variantenstatus haben. Vielversprechender ist der Erklärungsansatz des Zweifelsfälle-Dudens (2016: 332), für den insbesondere bei „eigennamenähnlichen Fremdwörtern“ das Genitiv-s häufig weggelassen wird. Immerhin ist *Islam* ein Eigenname mit obligatorischem Artikel, wo die Substantivflexion ohnehin strittig ist. So stellt auch Eisenberg (2020a: 423) allgemein zum Phänomen der Monoflexion fest, dass der Kasusmarker am Substantiv besonders häufig bei Eigennamen und mehrsilbigen Fremdwörtern wegbleibt, und *Islam* ist beides davon.

Der nächste Begriff in der Liste der von Monoflexion betroffenen Fremdwörter im Genitiv, *Social Freezing*, kommt im Variantengrammatik-Korpus kein einziges Mal vor, daher kann über diesen keine Aussage gemacht werden.

Die Abfrage des Substantivs *Thema* ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Gen. + <i>Thema</i>	0	0,00 %
Artikel im Gen. + <i>Themas</i>	173	100,00 %
Summe	173	100,00 %

Tab. 101: Verteilung von „*Thema*“ nach Artikel im Gen. Sg.

Wie die Tabelle zeigt, kommt die unflektierte Form von *Thema* kein einziges Mal vor, weshalb sich die Frage nach dem Variantenstatus gar nicht stellt.

Die letzte Abfrage betrifft das Kompositum *Universitätsprofessor*. Die entsprechende Abfrage von *Professor* bzw. *-professor* als Bestandteil von Komposita ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Gen. + <i>Professor</i>	1	1,75 %
Artikel im Gen. + <i>Professors</i>	56	98,25 %
Summe	57	100,00 %

Tab. 102: Verteilung von „*Professor/-professor*“ nach Artikel im Gen. Sg.

Auch für die unflektierte Form von *Professor* ergibt sich kein Variantenstatus. Der im Lernertexte-Korpus vorgefundene konkrete Anlassfall für die Abfrage, *Universitätsprofessor*, kommt 16-mal vor, stets in flektierter Form. Das einzige Vorkommen der unflektierten Form steht bei einer Apposition mit Eigenname und ist in Anführungszeichen gesetzt.

Nach Abfrage aller im Zuge der Monoflexion behandelten fremden Substantive im Genitiv stellt sich heraus, dass nur die unflektierte Form von *Islam* Variantenstatus hat, alle anderen verfehlen diesen deutlich. Mögliche Erklärungen hierfür wurden bei *Islam* selbst angestellt.

Der für alle Abfragen durchgeführte χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergab in keinem Fall Gleichverteilung.

12.27.3 Schw. Mask. nach Art. im Dat./Akk. ohne Endung (Kw.)

Beispiel 1: *Dabei sahen wir einen großen Fisch, der einen **Mensch**, der gerade in einem Teich schwam, in das Gewässer zog.*

Beispiel 2: *Dem Bäcker passte das, weil er einen **Bäckergeselle** suchte.*

Zu den im Dativ und Akkusativ Singular von Monoflexion betroffenen schwachen Maskulina, die auch Generika genannt werden, äußern sich nicht alle Referenzquellen. So führen Engel (2009: 275) und Helbig/Buscha (2013: 213) lediglich das grundsätzliche Flexionsparadigma an, wonach außer im Nominativ Singular stets die Endung „-en“ stehe bzw. „-n“, wenn das Substantiv bereits auf „-e“ endet. Hoffmann (2016: 148) sieht das Weglassen der Flexionsendung als Phänomen der gesprochenen Sprache und außerdem in erster Linie den Akkusativ betroffen, nur „manchmal“ entfalle auch die Dativ-Endung. Für den Zweifelsfälle-Duden (2016: 885) hingegen ist das Weglassen der Endung im Dativ und Akkusativ Singular auch in der geschriebenen Standardsprache „so weit verbreitet, dass es nicht einfach als inkorrekt bezeichnet werden kann.“ Deziert als umgangssprachlich weist der Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 316) endungslose Formen aus, betroffen seien aber ohnehin nur konsonantisch auslautende Substantive und „nie“ jene auf „-e“. Eisenberg (2020a: 169) ist diesbezüglich vorsichtiger und nennt Substantive mit konsonantischem Auslaut als „eher“ betroffen als solche auf „-e“. Auf die Phrasenstruktur bezogen äußert sich der Duden (2016: 974), der anmerkt, dass die Kasusendung nur dann wegbleibe, wenn weder Artikel noch Adjektiv vorausgehen.

Die im Lernertexte-Korpus betroffenen Substantive sind *Mensch*, *Hase* und *Geselle*, also ein konsonantisch auslautendes und zwei auf „-e“ auslautende Substantive. Für alle wurden Abfragen im Variantengrammatik-Korpus durchgeführt. Die Abfragen beschränken sich auf die konkret aufgetretenen Auffälligkeiten, also auf die Kombination von Artikel und nachfolgendem Substantiv. Von daher sind die in diesem Abschnitt getroffenen Aussagen nur bedingt verallgemeinerbar, auch wenn nicht davon auszugehen ist, dass ein bestimmtes Substantiv von Monoflexion zwar betroffen ist, sich dies aber in Phrasen mit Artikel nicht zeigt.

Die erste Abfrage betrifft *Mensch*. Für Dativ und Akkusativ wurden eigene Abfragen durchgeführt. Die Abfragen ergeben folgende Verteilungen:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Dat. + <i>Mensch</i>	5	0,67 %
Artikel im Dat. + <i>Menschen</i>	741	99,33 %
Summe	746	100,00 %

Tab. 103: *Verteilung von „Mensch“ nach Artikel im Dat. Sg.*

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Akk. + <i>Mensch</i>	7	1,43 %
Artikel im Akk. + <i>Menschen</i>	483	98,57 %
Summe	490	100,00 %

Tab. 104: Verteilung von „*Mensch*“ nach Artikel im Akk. Sg.

Die Tabellen zeigen, dass endungslose Formen nur vereinzelt vorkommen und damit keinen Variantenstatus haben. Die hohen Trefferzahlen gewährleisten eine gute statistische Absicherung des Ergebnisses.

Für *Hase* ergeben sich folgende Verteilungen:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Dat. + <i>Hase</i>	0	0,00 %
Artikel im Dat. + <i>Hasen</i>	23	100,00 %
Summe	23	100,00 %

Tab. 105: Verteilung von „*Hase*“ nach Artikel im Dat. Sg.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Akk. + <i>Hase</i>	0	0,00 %
Artikel im Akk. + <i>Hasen</i>	43	100,00 %
Summe	43	100,00 %

Tab. 106: Verteilung von „*Hase*“ nach Artikel im Akk. Sg.

Auch wenn die Trefferzahlen für *Hase* geringer ausfallen, kann der Nicht-Variantenstatus aufgrund des völligen Nichtvorkommens auch bei *Hase* als gut abgesichert gelten.

Die letzte Abfrage betrifft *Geselle* bzw. *-geselle* als Bestandteil von Komposita. Hierfür ergeben sich folgende Verteilungen:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Dat. + <i>Geselle</i>	0	0,00 %
Artikel im Dat. + <i>Gesellen</i>	2	100,00 %
Summe	2	100,00 %

Tab. 107: Verteilung von „*Geselle/-geselle*“ nach Artikel im Dat. Sg.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Akk. + <i>Geselle</i>	0	0,00 %
Artikel im Akk. + <i>Gesellen</i>	11	100,00 %
Summe	11	100,00 %

Tab. 108: Verteilung von „*Geselle/-geselle*“ nach Artikel im Akk. Sg.

Wie ersichtlich, sind die Trefferzahlen zu gering, um für *Geselle* verbindliche Aussagen zu treffen. Aber auch hier fällt das völlige Fehlen endungsloser Formen auf.

In der Gesamtschau ergibt sich nach Abfrage aller im Zuge der Monoflexion behandelten Kern-Substantive im Dativ und Akkusativ für keine der endungslosen Formen Variantenstatus. Während für die konsonantisch auslautende Form *Mensch* Belege existieren, gibt es solche für die auf „-e“ endenden Substantive *Hase* und *Geselle* überhaupt nicht. Dieses Ergebnis stützt trotz der nicht allzu großen Trefferzahlen für *Hase* und *Geselle* die von einigen Referenzquellen geäußerten Feststellungen, dass Substantive auf „-e“ weniger von Monoflexion betroffen seien als konsonantisch auslautende, wobei natürlich anhand von nur drei Beispielsubstantiven nicht auf allgemeine Tendenzen geschlossen werden kann. Hierfür wären eigene Untersuchungen nötig. Der für alle Abfragen durchgeführte χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergab in keinem Fall Gleichverteilung.

12.27.4 Schw. Mask. nach Art. im Dat./Akk. ohne Endung (Fw.)

Beispiel: *Nach dem wir alles mit dem **Polizist** besprachen fuhr er weg und suchte mit seinen Kollege das Mädchen.*

Für die im Lernertexte-Korpus vorkommenden, von Monoflexion betroffenen Fremdwörter im Dativ resp. Akkusativ – diese sind *Polizist*, *Pensionist* und *Hydrant*¹¹² – gelten im Prinzip dieselben Ausführungen wie für Kernwörter. Die Referenzquellen äußern sich in Bezug auf Fremdwörter eher im Hinblick auf die Zuordnung zu einem Flexionsschema, was impliziert, dass – sofern die Zuordnung einmal getroffen wurde – dieses dann Geltung hat. Dies ist bei der Behandlung des Phänomens der Monoflexion insofern relevant, als dass für endungslose Formen im Dativ und Akkusativ die Annahme von Monoflexion nur dann infrage kommt, wenn das Substantiv grundsätzlich schwach dekliniert wird und nicht stark.

Klare Zuordnungen für Personenbezeichnungen bzw. allgemein Wörter auf „-ist“ und „-ant“ zur schwachen Flexion treffen Eisenberg (2020a: 169), Engel (2009: 275), Helbig/Buscha (2013: 213) und der Zweifelsfälle-Duden (2016: 495). Auch der Duden (2016: 212) nimmt schwache Flexion an, bezeichnet diese aber vorsichtiger als „einigermaßen durchgängig“. Dennoch kommt endungsloses *Polizist* laut Zweifelsfälle-Duden (2016: 737) „vereinzelt“ vor, und ganz allgemein kann laut Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 317) die Endung „-en“ bei einer Anzahl von Fremdwörtern, die Personen bezeichnen, weggelassen werden, dies solle in der Schriftsprache aber vermieden werden. Bei diesen Ausführungen sind die im Lernertexte-Korpus vorkommenden *Polizist* und *Hydrant* explizit angeführt.

Wie bereits bei den Kernwörtern beschränken sich die Abfragen im Variantengrammatik-Korpus auf die konkret aufgetretenen Auffälligkeiten, also bei *Polizist* und

¹¹² Die Gründe für die jeweilige Einordnung als Fremdwort wurden bereits weiter oben gegeben.

Hydrant auf Kombination von Artikel und nachfolgendem Substantiv. Bei *Pensionist* im Akkusativ wurden zusätzlich Phrasen mit einem oder zwei attributiven Adjektiven abgefragt.

Die erste Abfrage betrifft *Polizist*. Wie schon für die Substantive des Kernwortschatzes wurden für Dativ und Akkusativ eigene Abfragen durchgeführt. Die Abfragen ergeben folgende Verteilungen:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Dat. + <i>Polizist</i>	1	0,38 %
Artikel im Dat. + <i>Polizisten</i>	262	99,62 %
Summe	263	100,00 %

Tab. 109: Verteilung von „*Polizist*“ nach Artikel im Dat. Sg.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Akk. + <i>Polizist</i>	0	0,00 %
Artikel im Akk. + <i>Polizisten</i>	288	100,00 %
Summe	288	100,00 %

Tab. 110: Verteilung von „*Polizist*“ nach Artikel im Akk. Sg.

Wie die Tabelle zeigt, kommen endungslose Formen de facto nicht vor, es ergibt sich deutlich kein Variantenstatus.

Für *Pensionist* ergeben sich folgende Verteilungen:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Dat. + <i>Pensionist</i>	4	2,14 %
Artikel im Dat. + <i>Pensionisten</i>	183	97,86 %
Summe	187	100,00 %

Tab. 111: Verteilung von „*Pensionist*“ nach Artikel im Dat. Sg.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Akk. (+Adj.) (+ Adj.) + <i>Pensionist</i>	3	1,04 %
Artikel im Akk. (+Adj.) (+ Adj.) + <i>Pensionisten</i>	285	98,96 %
Summe	288	100,00 %

Tab. 112: Verteilung von „*Pensionist*“ nach Artikel (+ Adj.) (+ Adj.) im Akk. Sg.

Auch für *Pensionist* ergibt sich kein Variantenstatus.

Die letzte Abfrage betrifft *Hydrant*. Hierfür ergeben sich folgende Verteilungen:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Dat. + <i>Hydrant</i>	0	0,00 %
Artikel im Dat. + <i>Hydranten</i>	15	100,00 %
Summe	15	100,00 %

Tab. 113: Verteilung von „Hydrant“ nach Artikel im Dat. Sg.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Akk. + <i>Hydrant</i>	0	0,00 %
Artikel im Akk. + <i>Hydranten</i>	12	100,00 %
Summe	12	100,00 %

Tab. 114: Verteilung von „Hydrant“ nach Artikel im Akk. Sg.

Auch wenn die Trefferzahlen für *Hydrant* geringer ausfallen, kann der Nicht-Variantenstatus aufgrund des völligen Nichtvorkommens von endungslosen Formen auch hier vorsichtig bescheinigt werden.

Zusammenfassend ergibt sich nach Abfrage aller im Zuge der Monoflexion behandelten fremden Substantive im Dativ und Akkusativ für keines Variantenstatus. Der für alle Abfragen durchgeführte χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergab in keinem Fall Gleichverteilung.

Für die behandelten Substantive *Polizist*, *Pensionist* und *Hydrant* kann außerdem ausgeschlossen werden, dass sie sich aktuell im Übergang zur gemischten/starken Flexion befinden, denn zusätzliche Abfragen nach den Formen *Polizists*, *Pensionists* und *Hydrants* ergaben keinen einzigen Treffer.

12.27.5 Resümee

In der Gesamtschau zeigt sich für die im vorliegenden Abschnitt zur Monoflexion behandelten Auffälligkeiten folgendes Bild: Nur für *Nachwuchs* und *Islam* im Genitiv ergibt sich für endungslose Formen Variantenstatus, alle anderen Fälle verfehlen diesen deutlich. Damit soll jedoch keineswegs das grundsätzliche Bestehen der Tendenz der Monoflexion infrage gestellt werden, vielmehr kann das regelmäßige Vorkommen endungsloser Formen im Lernertexte-Korpus als Bestätigung für die allgemeine Tendenz gelten. Auch wenn unflektierte Formen von der Anzahl her für die meisten der im Lernertexte-Korpus betroffenen Substantive nicht im ausreichenden Ausmaß vorkommen, um als Variante zu gelten, spricht bereits das regelmäßige Vorkommen endungsloser Formen dafür, das Phänomen der Monoflexion in der Didaktik zu berücksichtigen.

12.28 Nachbar nach Attribut im Akkusativ ohne Kasusendung

Beispiel: *Herbert hat jetzt zwar besseren Fernsehempfang, aber seinen Nachbar nicht mehr.*

Wie bereits weiter oben angemerkt, wurde *Nachbar* nicht im Rahmen der Monoflexion behandelt, da sich *Nachbar* möglicherweise im Übergang von der schwachen zur gemischten/starken Flexion befindet. Der Duden (2016: 235) betrachtet *Nachbar* als Zweifelsfall und gibt für den Genitiv die Varianten *des Nachbarn* und *des Nachbars* an, wovon die letztere deutlich seltener sei. Der Zweifelsfälle-Duden (2016: 647) sieht *Nachbar* in der geschriebenen Standardsprache als schwach flektiert an, jedoch kommen „vereinzelt“ auch *des Nachbars* bzw. *dem/den Nachbar* vor. Ähnlich verfährt das ÖWB (2016: 483), das die starke Flexion als seltenere Nebenform anführt. Gemäß Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 317) kann *Nachbar* sowohl schwach als auch gemischt dekliniert werden, allerdings gelte gemischte Deklination als umgangssprachlich.

Die entsprechende Abfrage im Variantengrammatik-Korpus wurde nicht nach Wortart differenziert durchgeführt, da es zuvorderst um die Flexionseigenschaften von *Nachbar* geht, und für diese sollte es keine Rolle spielen, ob der Kopf der Phrase ein Artikel, Adjektiv oder Pronomen ist. Die Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel/Attribut im Akk. + <i>Nachbar</i>	5	3,23 %
Artikel/Attribut im Akk. + <i>Nachbarn</i>	150	96,77 %
Summe	155	100,00 %

Tab. 115: Verteilung von „*Nachbar*“ nach Artikel/Attribut im Akk. Sg.

Wie die Tabelle zeigt, bleibt die endungslose Form unter dem Schwellenwert und hat keinen Variantenstatus. Eine ergänzende Abfrage nach *des/eines Nachbars*, die durchgeführt wurde, um zu überprüfen, ob sich *Nachbar* im Übergang zur gemischten/starken Flexion befindet, ergab drei Treffer.¹¹³ Dies könnte gemeinsam mit dem geringen Auftreten von unflektiertem *Nachbar* ein Beleg dafür sein, dass sich *Nachbar* tatsächlich am Beginn eines Übergangs zur gemischten/starken Flexion befindet.

Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt keine Gleichverteilung. Der oben angeführte Beispielsatz ist der einzige Beleg für diese Auffälligkeit.

12.29 *Bub* nach Artikel im Akkusativ ohne Kasusendung

Beispiel: *Danach zeigte ich den **Bub** mein Handy.*

Zu *Bub* äußern sich nur zwei der Referenzquellen direkt. Für den Zweifelsfälle-Duden (2016: 195) lauten die Kasusformen grundsätzlich *des/dem/den Buben*, jedoch komme im Dativ und Akkusativ Singular „vereinzelt“ auch die endungslose Form *Bub* vor. Laut Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 318) kann *Bube* nur dann ohne „-n“ stehen, wenn

¹¹³ Nicht hinzugezählt wurden häufig vorkommende sächsische Genitive wie etwa in *in Nachbars Garten*, da sächsische Genitive für alle Genera mit „-s“ gebildet werden (Eisenberg 2020b: 275).

ihm auch das auslautende „-e“ fehlt, dann sei auch der Genitiv mit „-s“ möglich. Bei *Bub* bzw. *Bube* ist auch fraglich, ob es sich hierbei um Varianten desselben Begriffs oder bereits um zwei verschiedene Lexeme mit jeweils unterschiedlichen Bedeutungen handelt. Für den Zweifelsfälle-Duden (2016: 195) ist Letzteres der Fall, *Bub* stehe in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz für ‚Junge, Knabe‘ und die veraltete Form *Bube* für ‚Schurke, Schuft‘ bzw. werde als Spielkartenbezeichnung verwendet.

Die entsprechende Abfrage von *Bub* bzw. *Bube* im Variantengrammatik-Korpus ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Akk. + <i>Bub</i>	18	3,52 %
Artikel im Akk. + <i>Buben</i>	494	96,48 %
Summe	512	100,00 %

Tab. 116: Verteilung von „*Bub*“ nach Artikel im Akk. Sg.

Wie die Tabelle zeigt, bleibt die endungslose Form unter dem Schwellenwert und hat keinen Variantenstatus. Eine ergänzende Abfrage nach *des/eines Bubs*, die durchgeführt wurde, um zu überprüfen, ob sich *Bub* im Übergang zur gemischten oder starken Flexion befindet, ergab keinen einzigen Treffer, weshalb Übergangsprozesse im Moment nicht anzunehmen sind.

Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt keine Gleichverteilung. Der oben angeführte Beispielsatz ist der einzige Beleg für diese Auffälligkeit.

12.30 *Bauer* nach Artikel im Dativ ohne Kasusendung

Beispiel: *Für mich persönlich, ist es wichtig, dass wir damit auch unsere Region stärken, und so viel als möglich direkt vom **Bauer** zu kaufen, wenn das Geld es zulässt.*

Laut Duden (2016: 211/222) schwankt *Bauer* zwischen starker und schwacher Flexion, daher seien die entsprechenden Formen *des/dem/den Bauern* sowie „seltener“ *des Bauers/dem Bauer*. Der Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 318) attestiert dasselbe und bezeichnet beide Formen als standardsprachlich. Für Helbig/Buscha (2013: 213) steht *Bauer* in den obliquen Kasus grundsätzlich mit „-n“, jedoch dekliniere *Bauer* „selten“ auch stark. Laut Zweifelsfälle-Duden (2016: 132) wird *Bauer* in der Bedeutung ‚Landwirt‘ im Genitiv „fast immer“ und im Dativ und Akkusativ „meist“ schwach flektiert, daneben werden die entsprechenden starken Formen angeführt: *des Bauers/Bauern, dem/den Bauer/Bauern*. Das ÖWB (2016: 93) gibt die starke Flexion ebenfalls als seltenere Nebenform an.

Die entsprechende Abfrage von *Bauer* im Variantengrammatik-Korpus ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Dat. + <i>Bauer</i>	7	6,36 %
Artikel im Dat. + <i>Bauern</i>	103	93,64 %
Summe	110	100,00 %

Tab. 117: *Verteilung von „Bauer“ nach Artikel im Dat. Sg.*

Wie in der Tabelle ersichtlich, ergibt sich für die endungslose Form *Bauer* Variantenstatus. Eine ergänzende Abfrage nach *des/eines Bauers*, die durchgeführt wurde, um zu überprüfen, ob sich *Bauer* im Übergang zur gemischten/starken Flexion befindet, ergab drei Treffer. Dies spricht gemeinsam mit dem Variantenstatus für die in den Referenzquellen angenommene Schwankung zwischen schwacher und gemischter resp. starker Deklination und ist ein Indiz für einen entsprechenden Übergangsprozess.

Obwohl der oben angeführte Beispielsatz der einzige Beleg für diese Auffälligkeit ist, wurde aufgrund des Variantenstatus im Dativ eine zusätzliche Abfrage für den Akkusativ durchgeführt. Diese Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Akk. + <i>Bauer</i>	7	12,96 %
Artikel im Akk. + <i>Bauern</i>	47	87,04 %
Summe	54	100,00 %

Tab. 118: *Verteilung von „Bauer“ nach Artikel im Akk. Sg.*

Die Tabelle zeigt, dass der Variantenstatus der endungslosen Form auch im Akkusativ gegeben ist und sogar noch deutlicher ausfällt, was die vorhin getroffene Einschätzung im Hinblick auf den Übergangsprozess stützt. Der für beide Abfragen durchgeführte χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt, dass die Varianten nicht gleichverteilt sind.

12.31 *Wirt* im Dativ/Akkusativ schwach flektiert

Beispiel: *Nach kurzem nachdenken wuste er wie er den **Wirten** eins auswischen kann.*

Wirt gehört laut Duden (2016: 195) zu Flexionsklasse II und steht daher im Dativ Singular ohne „-en“. Auch nach Engel (2009: 276) bleibt *Wirt* im Dativ Singular unflektiert bzw. steht mit Dativ-e. Die anderen Referenzquellen geben keine Auskunft.

Die Abfrage von Formen von *Wirt* im Dativ und Akkusativ ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>Wirten</i>	0	0,00 %
<i>Wirt</i>	228	100,00 %
Summe	228	100,00 %

Tab. 119: Verteilung von „Wirt“ im Dat. und Akk. Sg.

Wie in der Tabelle ersichtlich, kommt *Wirten* kein einziges Mal vor und verfehlt somit den Variantenstatus klar. Der obige Beispielsatz ist der einzige Beleg für diese Auffälligkeit.

12.32 *Fels* mit Artikel im Dativ ohne Kasusendung

Beispiel: *Als unser Lehrer mit uns noch ein paar wichtige Dinge durchgegan war, begaben wir uns zu dem Fels.*

Wie schon bei *Bub* und *Bube* existiert auch bei *Fels* mit *Felsen* ein weiteres Substantiv und es stellt sich die Frage, ob es sich hierbei um beliebig austauschbare Synonyme handelt oder um verschiedene Begriffe. Ganz allgemein besteht im Vokabular kein Bedarf nach strikter Synonymie (Chur/Schwarz 2004: 55), und wenn diese doch einmal gegeben ist, wird einer der Begriffe anders aufgeladen. Diesen Umstand fassen Linke/Nussbaumer/Portmann (2004: 172) unter die Bezeichnung „Ökonomieprinzip“, wonach bei zwei gleichbedeutenden Ausdrücken einer ausgeschieden wird. Ergänzend zu diesem wirkt des Weiteren das sogenannte Phänomen des „Synonymieverbots“, nach dem bei Vorhandensein eines Ausdrucks sämtliche möglichen Neubildungen, die zu demselben semantischen Resultat führen, blockiert sind, bspw. ist die Bildung *schön* – *Schönheit* regulär, jedoch nicht *gut* – **Gutheit*, weil es schon *Güte* gibt (Linke/Nussbaumer/Portmann 2004: 172).

Übereinstimmend mit diesen Ausführungen nimmt Eisenberg (2020a: 170) aufgrund der Doppelexistenz der Substantive *Fels/Felsen* Bedeutungs differenzierung an. Der Duden (2016: 204) äußert sich weniger klar und bezeichnet die Deklination als „schwankend“ zwischen *der/des/dem Fels* und *der/des/dem Felsen* und im Hinblick auf die Semantik dahingehend, dass die Varianten „zuweilen [...] zur semantischen Differenzierung benutzt“ (Duden 2016: 215) werden – *Fels* stehe für die Bedeutung ‚Gestein‘, *Felsen* für ‚Felsblock‘. Für den Zweifelsfälle-Duden (2016: 308) bleibt *Fels* in der Bedeutung ‚feste Masse harten Gesteins‘ außer im Genitiv endungslos; das ältere, schwach deklinierende *Fels* (*des Felsen*, *die Felsen*) wirke heute gehoben oder werde bei übertragener Bedeutung verwendet.

Werden diese Ausführungen gesamthaft betrachtet, ergibt sich für den obigen Beispielsatz der Widerspruch, dass einerseits von der Bedeutung her *Felsen* zu erwarten wäre und andererseits, sofern der Sichtweise des Zweifelsfälle-Dudens gefolgt wird, gleichzeitig die unflektierte Form *Fels*.

Die Abfrage von *Fels* bzw. *Felsen* im Dativ ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Dat. + <i>Fels</i>	47	38,52 %
Artikel im Dat. + <i>Felsen</i>	75	61,48 %
Summe	122	100,00 %

Tab. 120: Verteilung von „*Fels/Felsen*“ nach Artikel im Dat. Sg.

Wie aus der Tabelle hervorgeht, dominiert zwar *Felsen*, aber auch dem unflektierten *Fels* kommt deutlich Variantenstatus zu.

Obwohl der oben angeführte Beispielsatz der einzige Beleg für diese Auffälligkeit ist, wurde aufgrund des Variantenstatus im Dativ eine zusätzliche Abfrage für den Akkusativ durchgeführt. Diese Abfrage ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
Artikel im Akk. + <i>Fels</i>	35	35,35 %
Artikel im Akk. + <i>Felsen</i>	64	64,65 %
Summe	99	100,00 %

Tab. 121: Verteilung von „*Fels/Felsen*“ nach Artikel im Akk. Sg.

Wie die Tabelle zeigt, weisen *Fels* und *Felsen* im Akkusativ annähernd dieselben relativen Häufigkeiten auf wie im Dativ, was der Verteilung Stabilität verleiht. Der für beide Abfragen durchgeführte χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt, dass die Varianten nicht gleichverteilt sind.

Das Ergebnis ist angesichts der bereits in den Referenzquellen angegebenen Schwankung wenig überraschend. Offen muss an dieser Stelle bleiben, ob bzw. inwieweit der in den Referenzquellen angegebenen semantischen Differenzierung, die im Übrigen nicht in jedem Fall trennscharf durchführbar ist, tatsächlich konsequent Rechnung getragen wird oder ob die erhobene Verteilung von *Fels* und *Felsen* unabhängig davon besteht. Dies wäre allerdings Gegenstand einer eigenen Untersuchung.

12.33 *manche* + stark flektiertes Adjektiv

Beispiel: *Manche pubertierende Mädchen hoffen schlank zu werden, wenn sie rauchen statt zu essen, dabei begünstigt dies die Fettsucht.*

Bei Phrasen, die mit *manche* eingeleitet werden, stellt sich die Frage, wie das darauffolgende attributive Adjektiv flektiert (stark, schwach oder gemischt), also inwieweit *manche* die Kopffunktion der Phrase übernimmt. In den Referenzquellen wird zwischen Singular und Plural differenziert, die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf den Plural. Für diesen treffen nur Engel (2009: 329/337) und Hoffmann (2016: 167) eine klare Zuordnung. Nach ihnen werden auf *manche* folgende Adjektive wie nach definitivem Artikel dekliniert. Entgegengesetzt urteilen Helbig/Buscha (2013: 274), wonach Adjektive „überwiegend“ wie nach Nullartikel flektieren. Der Duden (2016: 964), der Zweifelsfälle-Duden (2016: 621), der Zweifelsfälle-Wahrig (2003:

360) wie auch das ÖWB (2016: 451) stellen starke und schwache Flexion als gleichberechtigt nebeneinanderstehend dar.

Die Abfrage von *manche* und darauffolgendem Adjektiv im Plural im Variantengrammatik-Korpus ergibt für das österreichische Sprachgebiet folgende Gesamtverteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>manche</i> + Adj. auf <i>-e</i>	40	64,52 %
<i>manche</i> + Adj. auf <i>-en</i>	22	35,48 %
Summe	62	100,00 %

Tab. 122: Verteilung von „*manche*“ + Adjektiv (Pl.)

Gesamthaft betrachtet handelt es sich um Varianten, von denen die stark flektierte dominiert. Der Unterschied in der Häufigkeitsverteilung ist signifikant, der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt, dass die Varianten nicht gleichverteilt sind.

Da es sich bei *manche* und darauffolgendem Adjektiv im Plural um eine im didaktischen Teil behandelte Struktur handelt, wurde die Abfrage zusätzlich nach Regionen unterteilt durchgeführt und ausgewertet, mit folgendem Ergebnis:

(Mögliche) Varianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>manche</i> + Adj. auf <i>-e</i>	2	40 %	18	75 %	11	73 %	9	50 %	40	64,52 %
<i>manche</i> + Adj. auf <i>-en</i>	3	60 %	6	25 %	4	27 %	9	50 %	22	35,48 %
Summe	5		24		15		18		62	

Tab. 123: Verteilung von „*manche*“ + Adjektiv (Pl.) – nach Regionen

Wie in der Tabelle ersichtlich, kommen sowohl starke als auch schwache Adjektivflexion in allen Regionen vor, es handelt sich überall um Varianten. Auch wenn die stark flektierte Variante gesamthaft betrachtet deutlich dominiert, ist das nicht in allen Regionen so, sondern es bestehen regionale Unterschiede in der Häufigkeitsverteilung: Während die Varianten in den Regionen A-Ost und A-West in absoluten Zahlen jeweils annähernd gleich oft vorkommen, gibt es in den Regionen A-Südost und A-Mitte eine klare Dominanz der starken Variante von jeweils ca. 3/4 zu 1/4. Statistisch signifikant ist diese allerdings nur in der Region A-Südost, für alle übrigen Regionen ergibt der χ^2 -Test auf Gleichverteilung, dass die Varianten gleichverteilt sind, was bei der Region A-Mitte den niedrigen absoluten Trefferzahlen geschuldet sein dürfte. Der χ^2 -Unabhängigkeitstest ergibt, dass die Unterschiede zwischen den Regionen nicht signifikant sind, das anhand dieser 4x2-Kreuztabelle errechnete χ^2 beträgt 4,6312 und liegt damit unter dem kritischen Wert von 7,81473. Insgesamt kann demnach nur global betrachtet von einer klaren Dominanz der starken Variante gesprochen werden,

statistisch lässt sich diese nur für die Region A-Südost belegen (daneben weist die Region A-Mitte eine klare Tendenz auf). Der obige Beispielsatz ist der einzige Beleg für diese Auffälligkeit.

12.34 *manche* + stark flektiertes substantiviertes Adjektiv

Beispiel: *Bei einigen fällen musste bei diesem „Spiel“ bereiz der Notarzt gerufen werden da manche Jugendliche nicht mehr aufgewacht sind.*

Im Hinblick auf das Vorkommen im Beispielsatz stellt sich die Frage, ob für substantivierte Adjektive nach *manche* dieselben Regularitäten gelten wie für attributive Adjektive, die im vorangehenden Abschnitt behandelt wurden. Hierzu geben nicht alle Referenzquellen eindeutig Auskunft. Für diejenigen, die es tun – Duden (2016: 353), Eisenberg (2020a: 305) und Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 367) –, ist dies der Fall, substantivierte Adjektive würden nach den gleichen Prinzipien deklinieren wie attributiv gebrauchte Adjektive.

Aufgrund der Art der Annotation des Variantengrammatik-Korpus ist eine direkte Abfrage von *manche* und darauffolgendem substantiviertem Adjektiv im Plural nicht möglich. Daher wurden behelfsmäßige Abfragen mit häufig vorkommenden substantivierten Adjektiven wie *Reiche*, *Schöne* oder *Arme* durchgeführt sowie typische Adjektivsuffixe und Partizipialendungen herangezogen, um eine gute Annäherung zu erzielen.¹¹⁴

Die auf diese Weise vorgenommene Abfrage ergibt für das österreichische Sprachgebiet folgende Gesamtverteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>manche</i> + subst. Adj. auf <i>-e</i>	12	80,00 %
<i>manche</i> + subst. Adj. auf <i>-en</i>	3	20,00 %
Summe	15	100,00 %

Tab. 124: Verteilung von „*manche*“ + substantiviertes Adjektiv (Pl.)

Gesamthaft betrachtet zeigt sich eine Dominanz der starken Flexion, aber auch die schwache Flexion hat Variantenstatus. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt, dass die Varianten nicht gleichverteilt sind. Der im Lernertexte-Korpus vorgefundene konkrete Anlassfall für die Abfrage, *Jugendliche*, kommt fünf Mal vor, ist stets stark flektiert und ist gleichzeitig die am häufigsten vorkommende Einzelform der Abfrage. Der Variantenstatus der schwachen Flexion beruht auf einer geringen absoluten Trefferzahl von nur drei. Generell lässt die insgesamt geringe Trefferzahl keine belastbaren bzw. statistisch abgesicherten Aussagen zu, es kann lediglich von einer Tendenz

¹¹⁴ Die abgefragten Endungen sind: „-liche(n)“, „-ige(n)“, „-ische(n)“, „-hafte(n)“, „-bare(n)“, „-ete(n)“, „-ene(n)“, „-ende(n)“, „-elte(n)“, „-ale(n)“, „-are(n)“, „-ere(n)“, „-erne(n)“, „-lose(n)“, „-mäßige(n)“, „-same(n)“, „-erlei“, „-fache(n)“, „-ine(n)“, „-öse(n)“, „-uelle(n)“.

zur starken Flexion gesprochen werden. Gestützt wird diese Tendenz durch eine ergänzende Abfrage von substantiviertem Adjektiv mit der Endung „-liche(n)“ im gesamten Variantengrammatik-Korpus, die 60 Treffer generiert, von denen 50 *manche Jugendliche(n)* lauten. Jeweils nur 10 %, also 6 von 60 bzw. 5 von 50, sind schwach flektiert, der Rest stark.

Da es sich bei *manche* und darauffolgendem substantivierten Adjektiv um eine im didaktischen Teil behandelte Struktur handelt, wurde die Abfrage zusätzlich nach Regionen unterteilt durchgeführt und ausgewertet, mit folgendem Ergebnis:

(Mögliche) Varianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>manche</i> + subst. Adj. auf -e	1	50 %	4	67 %	3	100 %	4	100 %	12	80 %
<i>manche</i> + subst. Adj. auf -en	1	50 %	2	33 %	0	0 %	0	0 %	3	20 %
Summe	2		6		3		4		15	

Tab. 125: Verteilung von „*manche*“ + substantiviertes Adjektiv (Pl.) – nach Regionen

Wie in der Tabelle ersichtlich, kommt die schwache Flexion nur in zwei der vier Regionen vor, nämlich in A-Ost und in A-Südost. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt in diesen Regionen – wie auch in A-Mitte, wo der Variantenstatus unklar bleiben muss – Gleichverteilung, nur in der Region A-West sind die unterschiedlichen Häufigkeiten statistisch signifikant, in A-West ergibt sich für die schwache Flexion kein Variantenstatus. Der χ^2 -Unabhängigkeitstest ergibt, dass die Unterschiede zwischen den Regionen nicht signifikant sind, das anhand dieser 4x2-Kreuztabelle errechnete χ^2 beträgt 3,5416 und liegt damit unter dem kritischen Wert von 7,81473. Wie bereits weiter oben erwähnt, lassen die geringen absoluten Trefferzahlen keine belastbaren bzw. statistisch abgesicherten Aussagen zu. In den Regionen A-Mitte und A-West kann lediglich von einer Tendenz zur starken Flexion gesprochen werden, mit großer Vorsicht auch in A-Südost. Zu A-Ost kann keine Aussage gemacht werden.

12.35 *riesen, super, sexy* attributiv verwendet

Beispiel: *In dem **riesen** Paket war ein Handy drinnen, denn ich hatte zuvor nur ein Tastatur Handy.*

Konkrete Auskünfte zur Grammatikalität von attributiv gebrauchten unflektierbaren Adjektiven sind in den Referenzquellen nur vereinzelt vorzufinden. Die meisten Ausführungen bleiben allgemein bzw. führen nur wenige konkrete Beispiele an. Beispielhaft hierfür ist die Äußerung des Dudens (2016: 348), wonach gewisse Lexeme zwischen Artikel und Substantiv stehen, aber nicht flektiert werden können. Deziert zu *riesen* (das im Gegensatz zu *super* und *sexy* nicht prädikativ verwendet werden kann)

findet sich in keiner der Referenzquellen eine Auskunft. *Super* wird von Eisenberg (2020a: 261) lediglich als Nominalpräfix erwähnt, nur der Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 372) äußert sich zu *super* als nicht flektierbares Adjektiv, das aber in unflektierter Form attributiv verwendet werden könne. Die attributive Verwendung von *sexy* wird nur vom Duden (2016: 348) dezidiert bejaht, der Zweifelsfälle-Duden (2016: 28) stellt lediglich fest, dass Adjektive, die auf einen unbetonten Vollvokal enden wie *lila*, *prima* oder eben *sexy*, nicht dekliniert werden können. Dies deshalb, weil durch die Flexionsendung zwei unbetonte Vollvokale aufeinanderstoßen würden, und solche Strukturen würden vermieden (Zweifelsfälle-Duden 2016: 28).

Für alle drei Adjektive wurden Abfragen im Variantengrammatik-Korpus durchgeführt, um ihre Auftretenshäufigkeit in attributiver Funktion vor einem Substantiv stehend zu eruieren. Die Abfragen ergeben folgende absolute Häufigkeiten:

Unflektierbare Adjektive	Häufigkeit
attributives <i>riesen</i> + Subst.	71
attributives <i>super</i> + Subst.	415
attributives <i>sexy</i> + Subst.	121

Tab. 126: Häufigkeiten von attributivem „*riesen*“, „*super*“ und „*sexy*“ + Substantiv

Wie die Tabelle zeigt, kommen alle drei Adjektive regelmäßig vor. Auch wenn mangels eindeutiger Konkurrenzformen kein Variantenstatus bestimmt werden kann, können die Trefferzahlen mit jenen von Adjektiven, deren attributive Verwendung unstrittig ist, verglichen werden, um einen Eindruck davon zu bekommen, wie frequent die fraglichen Formen tatsächlich sind. So kommt etwa das Adjektiv *schön* vor einem Substantiv 5270-mal vor, *gut* 35348-mal und *groß* 49565-mal. Dabei handelt es sich aber natürlich um besonders frequente Adjektive, weniger frequente sind etwa *süß* (578), *nett* (492), *immens* (206) oder *athletisch* (38). Durch den Vergleich mit diesen Beispielen wird klar, dass *riesen*, *super* und *sexy* schon allein aufgrund ihrer Auftretenshäufigkeit nicht als ungrammatisch bezeichnet werden können, vielmehr spricht ihr regelmäßiges Vorkommen dafür, sie als grammatisch anzusehen.

12.36 nach Haus ohne Dativ-e

Beispiel: *Auf einmal tauchte eine Katze auf die Sprach*: „*Komm ich bringe dich nach Haus zu deiner Familie?*“

Auf der allgemeinen Ebene ist die Literaturlage zum Dativ-e eindeutig – es wird als „veraltet“ (Eisenberg 2020b: 156; Hoffmann 2016: 149), „fakultativ“ (Engel 2009: 277; Eisenberg 2020a: 167) und in der Gegenwartssprache als „nicht mehr erforderlich“ (Helbig/Buscha 2013: 211; Zweifelsfälle-Duden 2016: 214; Zweifelsfälle-Wahrig 2003: 319) angesehen. Gleichzeitig ist es aber, wie etwa der Duden (2016: 206/976), Helbig/Buscha 2013: 211), der Zweifelsfälle-Duden (2016: 214) und der

Zweifelsfälle-Wahrig (2003: 319) anmerken, in bestimmten festen Wendungen obligatorisch und kann dort nicht weggelassen werden. Die gegenständliche Frage ist, ob *nach Haus* eine dieser festen Wendungen ist oder nicht. Nur der Duden (2016: 976) weist *nach Hause* explizit als solche aus.

Im Hinblick auf die Verbreitung der (möglichen) Varianten existiert eine empirische Erhebung des IDS, die auf Grammis (Grammis) unter der Rubrik „Grammatik in Fragen und Antworten“ aufzufinden ist und aus dem Jahr 2010 stammt.¹¹⁵ Für die Wendung *nach Haus(e)* weist eine entsprechende Abfrage in den Textkorpora des IDS für das Dativ-e eine Häufigkeit von 98,75 % (absolute Anzahl: 137 715) aus und ohne Dativ-e nur 1,25 % (1 738). Eine Abfrage mit dem „Google Ngram Viewer“¹¹⁶ ergibt ein ähnliches Bild:



Abb. 7: „nach Haus“ vs. „nach Hause“ im Google Ngram Viewer

Da das IDS-Korpus jedoch zu einem großen Teil aus stark normorientierten Texten mit dem Ziel überregionaler Publikation (z. B. wissenschaftliche Texte) besteht, kann dieses Ergebnis nicht ohne Weiteres herangezogen werden, und natürlich sind auch die Häufigkeitsangaben des Google Ngram Viewers, die auf Abfragen in deutschsprachigen Büchern in Google Books basieren, nicht verwertbar für verbindliche Aussagen zur tatsächlichen Häufigkeitsverteilung. Hierfür ist ausschließlich das Variantengrammatik-Korpus maßgeblich.

Die Abfrage von *nach Haus(e)* im Variantengrammatik-Korpus ergibt folgende Verteilung:

¹¹⁵ Der Link lautet: <https://grammis.ids-mannheim.de/fragen/25> [01.09.2022].

¹¹⁶ Der Link zum Google Ngram Viewer lautet <https://books.google.com/ngrams>, die Abfrage wurde durchgeführt am 30.07.2022.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>nach Haus</i>	6	0,24 %
<i>nach Hause</i>	2473	99,76 %
Summe	2479	100,00 %

Tab. 127: Verteilung von „nach Haus(e)“

Wie die Tabelle zeigt, ist *nach Haus* bei weitem keine Variante. Es handelt sich hierbei offenbar um eine Wendung, bei der das Dativ-e obligatorisch ist und nicht weggelassen werden kann. Ein Indiz dafür, dass es sich bei *nach Hause* um eine feste Wendung handelt, ist die Existenz der unverbundenen Form *nachhause*, die im Variantengrammatik-Korpus 41-mal vorkommt. *Nach Hause* stellt ein gutes Beispiel dafür dar, dass auch die Angaben in weit verbreiteten und oft konsultierten Quellen falsch sein können, z. B. führt das ÖWB (2016: 484) *nach Haus* und sogar *nachhaus* explizit als Nebenformen an.

Allgemein ist zum Dativ-e anzumerken, dass trotz widerspruchsfreier Literaturlage immer im Einzelfall geprüft werden muss, ob eine feste Wendung vorliegt, bei der das Dativ-e obligatorisch ist.

12.37 *jemand* in Verbindung mit *anders* flektiert

Beispiel: *Man kann Menschen mit Visionen wegsperren oder sie im Irrenhaus verstecken, die Gefahr des Erdachten bleibt und wird, wenn nicht vom Einen, dann eben von jemanden Anderen in die Welt getragen.*

Bei *jemand* sind sich die Referenzquellen weitgehend einig, dass das Indefinitpronomen zwei mögliche Deklinationsmuster hat: eines mit Kasusendungen und eines, bei dem Dativ und Akkusativ wie der Nominativ unflektiert erscheinen (u. a. Helbig/Buscha 2013: 233). Dasselbe gilt für *irgendjemand* und *niemand*. Dabei ist auch zu unterscheiden, ob *jemand* allein steht oder vor einem Adjektiv und mit diesem gemeinsam eine Phrase bildet wie im konkreten Vorkommen im Lernertexte-Korpus mit *anders*, das den einzigen Beleg für diese Auffälligkeit darstellt.

Eine klare Wertung nimmt Engel (2009: 375) vor, wonach *jemand* im Dativ und Akkusativ in der Alltagssprache sowie bei Phrasenbildung auch in der Standardsprache endungslos bleibt. Hoffmann (2016: 127) hingegen erwähnt als Einziger unflektierte Formen überhaupt nicht. Eisenberg (2020b: 194) weist wie oben Helbig/Buscha nur auf die prinzipielle Möglichkeit der Unflektiertheit hin, ohne weiter auf Präferenzen einzugehen. Die restlichen Referenzquellen geben übereinstimmend eine klare Präferenz zur Endungslosigkeit an, wenn *jemand* vor einem substantivierten Adjektiv bzw. konkret vor *anders* steht: Für den Duden (2016: 1009) „überwiegt“ dann Endungslosigkeit, für den Zweifelsfälle-Duden (2016: 499) ist diese „heute üblicher“ und laut Zweifelsfälle-Wahrig (2013: 417) ist die unflektierte Form dann „gebräuchlicher“ als die flektierte und letztere sei „selten“.

Die Abfrage von allen Dativ-Formen von *jemand anders* im Variantengrammatik-Korpus ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>jemandem anderem/anders</i>	4	18,18 %
<i>jemand anderem/anders</i>	16	72,73 %
<i>jemanden anderen</i>	1	4,55 %
<i>jemand anderen</i>	1	4,55 %
Summe	22	100,00 %

Tab. 128: Verteilung von „jemand“ vor „anders“ im Dat.

Die Tabelle zeigt zum einen, dass auch schwach flektierte Formen auf „-en“ je einmal vorkommen, die laut Duden (2016: 1009), Zweifelsfälle-Duden (2016: 499) und Zweifelsfälle-Wahrig (2013: 417) standardsprachlich nicht korrekt sind. Diese Formen bleiben erwartungsgemäß unter dem Schwellenwert und können nicht als Variante gelten, wobei ein einzelnes Vorkommen allein ohnehin nicht für einen Variantenstatus ausreichen würde. Zum anderen zeigt die Tabelle, dass *jemand* bevorzugt unflektiert auftritt, die flektierte Variante ist aber ebenso gebräuchlich. Bei beiden Varianten kommt je einmal *anders* vor, in den anderen Fällen lautet die Form *anderem*. Insgesamt liegt die Gesamtanzahl von 22 Treffern zwar unter der Mindest-Stichprobengröße von 31, weshalb statistisch abgesicherte Angaben zur Häufigkeitsverteilung nicht gemacht werden können, dennoch ist eine Tendenz zur unflektierten Form erkennbar, die gut zu den Aussagen in den Referenzquellen passt. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt keine Gleichverteilung.

Die nächste Abfrage im Variantengrammatik-Korpus betrifft alle Akkusativ-Formen von *jemand anders*, die folgende Verteilung aufweisen:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>jemanden ander(e)n</i>	8	36,36 %
<i>jemand anderen/anders</i>	14	63,64 %
Summe	22	100,00 %

Tab. 129: Verteilung von „jemand“ vor „anders“ im Akk.

Abermals liegt die Gesamtanzahl an Treffern bei 22, und auch im Akkusativ ist eine Tendenz zur unflektierten Form erkennbar, die in diesem Fall aber täuscht: Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt Gleichverteilung, d. h., die festgestellten Unterschiede in der Häufigkeitsverteilung sind statistisch nicht signifikant, sie könnten zufällig sein. Die unflektierte Form *anders* kommt nur einmal vor, in den anderen Fällen lautet die Form *anderen* (einmal ist das „e“ der letzten Silbe getilgt und die Form lautet *andern*).

Insgesamt ist festzuhalten, dass in Übereinstimmung mit den Referenzquellen eine klare Tendenz zur Endungslosigkeit besteht, die aufgrund der etwas zu geringen Trefferzahlen nicht als statistisch voll abgesichert gelten kann.

12.38 *ein* in fester Wendung ohne Kasusendung

Beispiel: *Und will frau mit dem Rauchen aufhören, kann dies ein langer und beschwerlicher Weg mit dem **ein** oder anderen Rückfall werden.*

Im angeführten Beispielsatz steht das Fehlen einer Kasusendung von *ein* in Frage. In den Referenzquellen ist hierüber kaum eine konkrete Auskunft zu finden, lediglich der Zweifelsfälle-Duden (2016: 257) äußert sich hierzu und meint, dass unflektiertes *ein* korrekt ist, wenn es durch *oder*, *bis*, *und* und auch mit *zwei* oder *ander* verbunden wird. Der obige Beispielsatz ist der einzige Beleg für diese Auffälligkeit.

Entsprechende Abfragen im Variantengrammatik-Korpus wurden für jeden Kasus einzeln durchgeführt und auch das Genus wurde ausgewertet. Es ergeben sich folgende Verteilungen:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>der/die/das ein oder andere</i>	46	10,34 %
<i>der/die/das eine oder andere</i>	399	89,66 %
Summe	445	100,00 %

Tab. 130: Verteilung von „*ein*“ zwischen Artikel und „*oder ander*“ im Nom.

Im Nominativ ergibt sich für unflektiertes *ein* Variantenstatus. Von den 46 unflektierten Formen sind 26 maskulin, acht feminin und zwölf neutral, von den 399 flektierten Formen sind 213 maskulin, 132 feminin und 54 neutral.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>des/der/des ein oder anderen</i>	0	0,00 %
<i>des/der/des einen oder anderen</i>	12	100,00 %
Summe	12	100,00 %

Tab. 131: Verteilung von „*ein*“ zwischen Artikel und „*oder ander*“ im Gen.

Im Genitiv gibt es kein einziges Vorkommen einer unflektierten Form von *ein*. Allerdings ist die Trefferzahl von zwölf zu gering, um seriöse Aussagen über den Status der Form als (Nicht-)Variante zu machen. Von den zwölf flektierten Formen sind drei maskulin, sechs feminin und drei neutral.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>dem/der/dem ein oder anderen</i>	14	6,97 %
<i>dem/der/dem einen oder anderen</i>	187	93,03 %
Summe	201	100,00 %

Tab. 132: Verteilung von „*ein*“ zwischen Artikel und „*oder ander*“ im Dat.

Im Dativ tritt unflektiertes *ein* häufig genug auf, um als Variante zu gelten. Von den 14 unflektierten Formen sind fünf maskulin, vier feminin und fünf neutral, von den 187 flektierten Formen sind 77 maskulin, 64 feminin und 46 neutral.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
den/die/das ein oder andere(n)	54	7,30 %
den/die/das eine(n) oder andere(n)	686	92,70 %
Summe	740	100,00 %

Tab. 133: *Verteilung von „ein“ zwischen Artikel und „oder ander“ im Akk.*

Auch im Akkusativ ergibt sich für unflektiertes *ein* Variantenstatus. Von den 54 unflektierten Formen sind 20 maskulin, zwölf feminin und 22 neutral, von den 686 flektierten Formen sind 249 maskulin, 211 feminin und 226 neutral.

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Verteilungen der einzelnen Kasus:

		Flexion		
		unflektiert	flektiert	Summe
Kasus	Nominativ	46	399	445
	Genitiv	0	12	12
	Dativ	14	187	201
	Akkusativ	54	686	740
Summe:		114	1284	1398

Tab. 134: *Übersicht von unflektiertem und flektiertem „ein“ nach Kasus*

Gesamthaft betrachtet handelt es sich bei unflektiertem *ein* um eine Variante. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt bei keinem der vier Kasus Gleichverteilung. Die Häufigkeitsunterschiede zwischen den Kasus sind statistisch nicht signifikant: Das anhand dieser 2x4-Kreuztabelle errechnete χ^2 beträgt 5,0014 und liegt damit unter dem kritischen Wert von 7,81473. Der χ^2 -Unabhängigkeitstest ergibt also, dass zwischen den einzelnen Kasus kein signifikanter Unterschied besteht und es sich hierbei um Variation handelt, die grundsätzlich alle vier Kasus betrifft (auch wenn für den Genitiv keine gesicherten Aussagen getroffen werden können).

Im Hinblick auf das Genus gibt es im Dativ ($\chi^2 = 0,8526$) und Akkusativ ($\chi^2 = 2,1257$) keine signifikanten Häufigkeitsunterschiede, nur im Nominativ ist zu beobachten, dass *ein* im Femininum signifikant häufiger flektiert erscheint ($\chi^2 = 11,8329$), als es anhand der allgemein festgestellten Häufigkeitsverteilung erwartbar wäre. Die insgesamt hohen Trefferzahlen gewährleisten eine gute statistische Absicherung des Ergebnisses.

12.39 *kein* zwischen *auf* und *Fall* im Dativ

Beispiel: *Das Dekret sollte auf **keinem** Fall angenommen werden, es wäre eine Katastrophe für die Ausbildung in Frankreich.*

Eine spezifische Auskunft über die Rektion der Wechselpräposition *auf* in der konkreten Verwendung im Beispielsatz ist in keiner der Referenzquellen aufzufinden. Die Abfrage im Variantengrammatik-Korpus ergibt folgende Verteilung:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>auf keinem Fall</i>	3	0,73 %
<i>auf keinen Fall</i>	408	99,27 %
Summe	411	100,00 %

Tab. 135: Verteilung von „kein“ zwischen „auf“ und „Fall“

Wie in der Tabelle ersichtlich, erreicht *keinem* zwischen *auf* und *Fall* keinen Variantenstatus, drei Vorkommen im Dativ stehen 408 Fällen gegenüber, in denen *kein* im Akkusativ steht. Der χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt keine Gleichverteilung. Der oben angeführte Beispielsatz ist der einzige Beleg für diese Auffälligkeit.

12.40 Gegenderte Formen betreffende Auffälligkeiten

Die in diesem Abschnitt behandelten Auffälligkeiten betreffen Ausdrucksformen, die gemeinhin unter den Begriffen *geschlechtergerechte Sprache*, *sprachliche Gleichbehandlung* oder kürzer *Gendering* oder *Gendern* subsumiert werden. Da den beiden ersten Begriffen eine Wertung inhärent ist in dem Sinne, dass die Sprache ohne entsprechende Formen ‚ungerecht‘ wäre bzw. ‚ungleich‘ behandeln würde, wird im folgenden Text der neutralere Begriff des Genders verwendet. In der vorliegenden Arbeit sollen weder die mit diesem im Zusammenhang stehenden Konzepte der feministischen Sprachkritik noch der Gendertheorie erörtert noch soll eine Bewertung dieser vorgenommen werden. Die vorliegende Arbeit betrachtet die im Lernertexte-Korpus vorkommenden Auffälligkeiten, die gegenderte Formen betreffen, ausschließlich aus grammatischer (und ergänzend dazu orthographischer) Perspektive. Von dieser ausgehend fällt bei den Formen, wie sie in diesem Abschnitt behandelt werden, v. a. das fehlende Dativ-Plural-n auf. Bei Schreibungen mit Schrägstrich gibt es zudem die orthografische Auffälligkeit eines fehlenden Ergänzungsstrichs. Bei den Formen mit Schrägstrich und sogenanntem Binnen-I handelt es sich um sogenannte „Sparschreibungen“, die als kürzere Alternative zu der sogenannten „Doppelnennung“ (auch: „Splitting“, Glück 2010: 199), also der Anführung sowohl der (grammatisch) maskulinen als auch femininen Form, gesehen werden (Zweifelsfälle-Duden 2016: 388 f.).

Die Referenzquellen äußern sich kaum zu gegenderten Formen, nur der Zweifelsfälle-Duden (2016: 387 f.) widmet ihnen ein eigenes Kapitel, das den Namen „geschlechtergerechter Sprachgebrauch“ trägt. Die dortigen Ausführungen sind in den nachfolgenden Abschnitten zu finden, die der Reihe nach die im Lernertexte-Korpus vorgefundenen Auffälligkeiten behandeln.

12.40.1 Kein Dativ-*n* bei mask. Subst. im Pl. (Schrägstrich)

Beispiel: *Außerdem steigt bei **Raucher/innen** das Risiko für Kehlkopf, Speiseröhren und Bauchspeicheldrüsenkrebs.*

Zur Schreibung mit Schrägstrich merkt der Zweifelsfälle-Duden (2016: 390) an, dass Wortpaare, bei denen die feminine Form nicht nur durch Anfügen eines Suffixes an die maskuline Form gebildet wird, innerhalb der sprachsystematischen Regeln nicht so einfach mit dem Schrägstrich verkürzt werden können und daher bei unterschiedlichen Endungen alle Formen ausgeschrieben werden sollten. Weiters stellt der Zweifelsfälle-Duden (2016: 390) in den letzten Jahren einen signifikanten Wandel im Sprachgebrauch fest, wo aus pragmatischen Gründen der Anspruch aufgegeben wird, Doppelformen zu finden, die sowohl die morphologische als auch die orthografische Struktur der Einzelformen berücksichtigen – der Sprachgebrauch schein sich losgelöst von orthografischen Regeln zu entwickeln. Dabei werde die Doppelform in der Sparschreibung, wie etwa im Beispiel *Raucher/innen*, wie ein Gesamtwort (ähnlich einem Plurallexem) behandelt (Zweifelsfälle-Duden 2016: 390), das dann im Plural nicht mehr nach Kasus flektiert wird.

Fragen nach der tatsächlichen Verbreitung gegendeter Formen mithilfe des Variantengrammatik-Korpus zu lösen, stellt sich aus praktischen Gründen als schwierig heraus, immerhin müssten allen im Variantengrammatik-Korpus auftretenden gegenderten Formen entsprechende nicht-gegenderte Formen gegenübergestellt werden, um die Häufigkeitsanteile zu ermitteln. Nach Letzteren kann aber nicht automatisch gesucht werden, und eine manuelle Suche ist aufgrund des Umfangs des Variantengrammatik-Korpus aus praktischen Gründen ausgeschlossen. Daher können Abfragen immer nur für einzelne Substantive durchgeführt werden. Bevor solche Einzelabfragen durchgeführt werden, wird die absolute Häufigkeit von mittels Schrägstrich gegenderten Formen auf „-er“ angegeben, die ohne Dativ-Plural-*n* stehen, und den Schreibungen gegenübergestellt, bei denen der Schrägstrich gemeinsam mit dem Dativ-Plural-*n* steht.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
-er/(-)innen	76	91,57 %
-(er)n/(-)innen	7	8,43 %
Summe	83	100,00 %

Tab. 136: *Verteilung von mittels Schrägstrich gegenderten Formen im Dat. Pl.*

Die Tabelle zeigt: Wenn mittels Schrägstrich gegendert wird, dann wird das Dativ-Plural-*n* in den meisten Fällen weggelassen. Dies spricht für eine gewisse Konsequenz in der Anwendung, immerhin sind Formen wie *Schülern/-innen* nicht nur aus grammatischer Sicht problematisch (die entsprechend ergänzte Langform **Schülerinnen*

gibt es nicht), überdies macht das Kasusmorphem zwischen Grundform und femininem Suffix die feminine Gesamtform nicht auf den ersten Blick erkennbar, was wohl auch der grundsätzlichen Intention des Genderns, die femininen Formen ohne vorherige Segmentierung der (maskulinen) Grundform deutlich sichtbar zu machen, zuwiderläuft.

Die Anzahl von insgesamt 83 mittels Schrägstrich gegenderten Formen auf „-er“ weist auf eine nur geringe allgemeine Verbreitung solcher Formen hin.

Der Schrägstrich wird de facto auch nicht dazu verwendet, komplette Formen doppelt zu benennen, hierfür ergibt eine ergänzende Abfrage nur einen einzigen Treffer in Form von *Studenten/Studentinnen*. Von den 83 Formen weisen nur sechs einen Ergänzungsstrich auf, die restlichen stehen ohne. Dies deckt sich mit sämtlichen Vorkommen im Lernertexte-Korpus, wo in keinem Fall ein Ergänzungsstrich steht. Dies ist wenig verwunderlich, da nicht nur die vorliegende Auswertung eine klare Präferenz für Schreibungen ohne Ergänzungsstrich ergibt und somit tatsächlich vorzufindende Formen in den meisten Fällen ohne Ergänzungsstrich stehen, sondern auch entsprechende Leitfäden zur Gestaltung von Schulbüchern entsprechende Beispiele ohne Ergänzungsstrich anführen,¹¹⁷ die Schüler also auch in Schulbüchern, die naturgemäß eine starke Vorbildwirkung entfalten, mit Schreibungen ohne Bindestrich konfrontiert sind.

Zusätzlich zu den 83 Formen sind im Variantengrammatik-Korpus zehn mittels Schrägstrich gegenderte Substantive zu finden, deren Grundform nicht auf „-er“ endet, wie etwa *Expert/innen*. Bei weiteren vier erscheint der Schrägstrich mit dem „-innen“ an die unspezifische Pluralendung „-en“ angehängt, wie etwa bei *Kollegen/innen*. Summa summarum ergibt das 98 Formen, die mittels Schrägstrich gendert sind.

Als tentative Annäherung an die bestehenden Häufigkeitsverhältnisse und um wenigstens einen ungefähren Wert zur Gegenüberstellung zu haben, wurde eine Abfrage nach allen maskulinen Substantiven durchgeführt, die im Dativ Plural auf „-ern“ enden. Diese Abfrage ergibt 84 079 Treffer, enthält aber natürlich viele nicht genderbare Substantive wie *Kilometer*, *Klassiker* oder *Finger* und müsste um diese bereinigt werden. Dennoch lässt die immense Anzahl erahnen, dass die gegenderten Formen weit davon entfernt sind, um als Varianten zu gelten, denn: Damit die 98 gefundenen Treffer den Schwellenwert von 5 % erreichen, dürfte die Anzahl der genderbaren, aber nicht gegenderten Maskulina höchstens 1862 betragen, und diese geringe Anzahl ist praktisch ausgeschlossen.

Im Anschluss an diese allgemeinen Annahmen folgen Einzelauswertungen der Substantive, die im Lernertexte-Korpus von einschlägigen Auffälligkeiten betroffen

¹¹⁷ Der offizielle und allgemeine „Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln“ ist unter https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=187_leitfadengeschlechter.pdf [01.09.2022] zu finden, konkrete Formulierungsrichtlinien unter https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:35f7a7bb-8f27-4030-bc0b-734daa356450/ggsp_lf.pdf [01.09.2022] – in diesen wird sogar explizit von der Verwendung des Ergänzungsstrichs abgeraten, da er suggeriere, „die weibliche Form wäre weniger bedeutend als die männliche“.

sind. Diese sind *Raucher*, *Schüler* und *Mitarbeiter* (abgefragt wurden diese jeweils auch als Bestandteil von Komposita). Für diese ergeben sich folgende Verteilungen:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>Raucher/(-)innen</i>	0	0,00 %
<i>Rauchern</i>	125	100,00 %
Summe	125	100,00 %

Tab. 137: Generisches „*Rauchern*“ vs. mit Schrägstrich gegenderte Form im Dat. Pl.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>Schüler/(-)innen</i>	10	0,41 %
<i>Schülern</i>	2452	99,59 %
Summe	2462	100,00 %

Tab. 138: Generisches „*Schülern*“ vs. mit Schrägstrich gegenderte Form im Dat. Pl.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>Arbeiter/(-)innen</i>	10	0,31 %
<i>Arbeitern</i>	3214	99,69 %
Summe	3224	100,00 %

Tab. 139: Generisches „*Arbeitern*“ vs. mit Schrägstrich gegenderte Form im Dat. Pl.

Wie die Tabellen zeigen, sind die mittels Schrägstrich gegenderten Formen weit davon entfernt, Varianten zu sein. Bei der letzten Abfrage, *Arbeiter*, entfallen neun von zehn Formen bzw. 2666 von 3214 Formen auf das Substantiv *Mitarbeiter*, bei dem im Lernertexte-Korpus die entsprechende Auffälligkeit aufgetreten ist.

12.40.2 Kein Dativ-*n* bei mask. Subst. im Pl. (Binnen-I)

Beispiel: Laut dem Text „*Druck auf die Raucher steigt*“ von Ulrich Dunst und Manfred Neuper, erschienen in der Online-Ausgabe der *Kleinen Zeitung* am 13. Jänner 2012, gibt es verschiedene Probleme die auftreten können und auch werden durch die unterschiedlichen Bedürfnisse von ***RaucherInnen*** und ***NichtraucherInnen***.

Für die in diesem Abschnitt behandelten, mittels sogenanntem Binnen-I gegenderten Formen gelten sinngemäß dieselben Ausführungen wie im vorhergehenden Abschnitt zu den Schreibungen mit Schrägstrich. Bei der Schreibung mit Binnen-I handelt es sich ebenfalls um eine sogenannte Sparschreibung.

Zur Schreibung mit Binnen-I merkt der Zweifelsfälle-Duden (2016: 390) an, dass diese in bestimmten Kontexten zwar sehr gebräuchlich, aber in den offiziellen Rechtschreibregeln nicht vorgesehen sei; auf jeden Fall erzeuge die Setzung des Binnen-I

eine bewusste Irritation des Schriftbildes. Der Zweifelsfälle-Duden (2016: 391) sieht weiters davon ab, eine offizielle Empfehlung abzugeben, und verweist dabei auf den Unterschied zwischen amtlichem und privatem Sprachgebrauch (immerhin gilt das amtliche Regelwerk verbindlich nur für diejenigen Institutionen, für die der Staat Regelungskompetenz hinsichtlich der Rechtschreibung besitzt, wie Schule oder Verwaltung).¹¹⁸

Analog zum vorhergehenden Abschnitt wird zuerst die absolute Häufigkeit von mittels Binnen-I gegenderten Formen auf „-er“ angegeben, die ohne Dativ-Plural-n stehen, und den Schreibungen gegenübergestellt, bei denen das Binnen-I gemeinsam mit dem Dativ-Plural-n steht.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
-erInnen	751	99,21 %
-(er)nInnen	6	0,79 %
Summe	757	100,00 %

Tab. 140: *Verteilung von mittels Binnen-I gegenderten Formen im Dat. Pl.*

Auch beim Binnen-I stellt sich heraus: Wenn es verwendet wird, dann wird das Dativ-Plural-n i. d. R. weggelassen. Die gesamte Anzahl von 757 mittels Binnen-I gegenderten Formen auf „-er“ weist im Vergleich zur Schreibung mit Schrägstrich auf eine deutlich höhere allgemeine Verbreitung von Formen mit Binnen-I hin. Im Lernertexte-Korpus kommt eine solche Schreibung jedoch nur einmal vor, was möglicherweise daran liegt, dass Binnenmajuskeln nicht den Rechtschreibregeln entsprechen und daher von Schülern, denen dies bewusst sein dürfte, zum Zweck der Fehlervermeidung unterlassen werden. Laut den bereits weiter oben erwähnten, vom Ministerium herausgegebenen Formulierungsrichtlinien entspricht die Schreibung mit Binnen-I „zwar streng genommen (noch) nicht den Rechtschreibregeln, ist jedoch unübersehbare sprachliche Realität geworden und findet sich bereits in zahlreichen Publikationen.“

Zusätzlich zu den 757 Formen sind im Variantengrammatik-Korpus 258 mittels Binnen-I gegenderte Substantive zu finden, deren Grundform nicht auf „-er“ endet, wie etwa *BeamtInnen*. Summa summarum macht das 1 015 Formen, die mittels Binnen-I gegendert sind.

Auch wenn dies auf den ersten Blick eine hohe Anzahl darstellt, ist nicht anzunehmen, dass Schreibungen mit Binnen-I generellen Variantenstatus haben. Damit die 1 015 gefundenen Treffer den Schwellenwert von 5 % erreichen, dürfte die Anzahl der genderbaren, aber nicht gegenderten Maskulina höchstens 19 285 betragen, was unwahrscheinlich ist. Wie bereits zuvor ist diese Annahme im Einzelfall zu prüfen, denn gesicherte Aussagen können nur für einzelne Substantive getroffen werden.

Für *Raucher*, *Schüler* und *Mitarbeiter* (auch als Bestandteil von Komposita) ergeben sich folgende Verteilungen:

¹¹⁸ Das amtliche Regelwerk der deutschen Rechtschreibung (ARW) ist unter <https://grammis.ids-mannheim.de/rechtschreibung> abrufbar [01.09.2022].

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>RaucherInnen</i>	0	0,00 %
<i>Rauchern</i>	125	100,00 %
Summe	125	100,00 %

Tab. 141: Generisches „*Rauchern*“ vs. mit *Binnen-I* gegenderte Form im Dat. Pl.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>SchülerInnen</i>	93	3,65 %
<i>Schülern</i>	2452	96,35 %
Summe	2545	100,00 %

Tab. 142: Generisches „*Schülern*“ vs. mit *Binnen-I* gegenderte Form im Dat. Pl.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>ArbeiterInnen</i>	80	2,43 %
<i>Arbeitern</i>	3214	97,57 %
Summe	3294	100,00 %

Tab. 143: Generisches „*Arbeitern*“ vs. mit *Binnen-I* gegenderte Form im Dat. Pl.

Wie die Tabellen zeigen, ergibt sich für keine der mittels *Binnen-I* gegenderten Formen Variantenstatus. Bei *SchülerInnen* ist dieser aber nicht völlig außer Reichweite, hier bleibt die weitere Entwicklung abzuwarten. Bei der letzten Abfrage, *Arbeiter*, entfallen 65 von 80 Formen bzw. 2666 von 3214 Formen auf das Substantiv *Mitarbeiter*. Der für alle Abfragen durchgeführte χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt in keinem Fall Gleichverteilung.

12.40.3 Kein Dativ-*n* bei mask. Subst. im Pl. (Doppelnennung)

Beispiel: *Aufgrund zahlreicher Meinungsverschiedenheiten zwischen Nichtraucherinnen und Nichtraucher und Raucherinnen und Raucher entstehen viele Probleme.*

Zu der Auffälligkeit, wie sie im Beispielsatz auftritt, äußert sich keine der Referenzquellen – natürlich abgesehen davon, dass alle in ihren Paradigmentafeln im Dativ Plural die Endung „-n“ anführen. Die gegenständliche Frage ist, ob die Verwendung von mittels Doppelnennung gegenderten Formen zumindest tendenziell ein Unterlassen der Dativ-Plural-Endung evoziert, obwohl gerade die Doppelnennung als Mittel der Wahl gilt, um die grammatischen und orthographischen Folgeprobleme, die andere Formen des Genderns nach sich ziehen (s. o.), zu vermeiden.

Mittels Doppelnennung gegenderte Formen haben den Vorteil, dass sie im Variantengrammatik-Korpus gezielt gesucht werden können. Hierfür wurden zwei separate Abfragen durchgeführt, einmal mit der maskulinen Form vor der femininen und einmal mit umgekehrter Stellung. Beide Abfragen beziehen sich auf mittels Doppelnennung gegenderte Formen im Dativ Plural, die mit einer der Konjunktionen *und/oder/bzw.* verbunden sind. Die Abfragen ergaben folgende Verteilungen:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>-er und/oder/bzw. -innen</i>	4	3,77 %
<i>-ern und/oder/bzw. -innen</i>	102	96,23 %
Summe	106	100,00 %

Tab. 144: *Mittels Doppelnennung gegenderte Formen im Dat. Pl. (mask. vor fem.)*

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>-innen und/oder/bzw. -er</i>	42	3,72 %
<i>-innen und/oder/bzw. -ern</i>	1088	96,28 %
Summe	1130	100,00 %

Tab. 145: *Mittels Doppelnennung gegenderte Formen im Dat. Pl. (fem. vor mask.)*

Wie die Tabellen zeigen, ergibt sich für die unflektierten maskulinen Formen kein Variantenstatus. Über die Gründe, weshalb sie überhaupt vorzufinden sind, kann nur spekuliert werden. Möglicherweise ist ein Grund dafür, dass der gesamte Ausdruck, bestehend aus maskuliner und femininer Form sowie Konjunktion, vereinzelt als (unveränderlicher) Terminus bzw. als Pluralwendung wahrgenommen wird, die – ähnlich zu dem „-innen“ bei der Schreibung mit Schrägstrich – nicht mehr flektiert werden muss. Dies könnte auch von einer recht häufigen Konfrontation mit nominativischen Formen herrühren.

Auch für die mittels Doppelnennung gegenderten Formen wurden Einzelabfragen für *Raucher*, *Schüler* und *Mitarbeiter* (auch als Bestandteil von Komposita) durchgeführt, um sie den entsprechenden nicht gegenderten Formen gegenüberzustellen. Diese Abfragen sind allerdings nur als Ergänzung anzusehen, da sie mangels Kasus-auffälligkeit nicht zum Untersuchungsbereich der vorliegenden Arbeit gehören. Auch bei diesen Abfragen wurde berücksichtigt, dass es zwei mögliche Reihenfolgen für die Formen gibt. Die Abfragen ergeben folgende Verteilungen:

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>Raucherinnen und Rauchern</i>	0	0,00 %
<i>Rauchern</i>	125	100,00 %
Summe	125	100,00 %

Tab. 146: *Generisches „Rauchern“ vs. Doppelnennung im Dat. Pl.*

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>Schülerinnen und Schülern</i>	271	9,95 %
<i>Schülern</i>	2452	90,05 %
Summe	2723	100,00 %

Tab. 147: Generisches „Schülern“ vs. Doppelnennung im Dat. Pl.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>Arbeiterinnen und Arbeitern</i>	103	3,11 %
<i>Arbeitern</i>	3214	96,89 %
Summe	3317	100,00 %

Tab. 148: Generisches „Arbeitern“ vs. Doppelnennung im Dat. Pl.

Die Tabellen zeigen, dass die korrekte Doppelnennung beim Substantiv *Schüler* als Variante anzusehen ist. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass *Schüler* dem pädagogischen Bereich zuzuordnen ist, wo die oben bereits erwähnten Formulierungsvorschriften hochfrequent sind. Bei der letzten Abfrage, *Arbeiter*, entfallen 98 von 103 Formen bzw. 2666 von 3214 Formen auf das Substantiv *Mitarbeiter*. Der für alle Abfragen durchgeführte χ^2 -Test auf Gleichverteilung ergibt in keinem Fall Gleichverteilung.

12.40.4 Resümee

Insgesamt hat sich gezeigt, dass keine der im Lernertexte-Korpus aufgetretenen Auffälligkeiten, die gegenderte Formen betreffen, Varianten sind. Die hohen Trefferzahlen der Abfragen sprechen für eine gute statistische Absicherung des Ergebnisses.

Über die generelle Verbreitung genderner Formen kann an dieser Stelle nichts ausgesagt werden, da dies nicht im Untersuchungsbereich der vorliegenden Arbeit liegt, hierfür müssten eigene Untersuchungen durchgeführt werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden ergänzende Abfragen lediglich für die im Lernertexte-Korpus von einschlägigen Auffälligkeiten betroffene Substantive (*Raucher*, *Schüler* und *Mitarbeiter*) durchgeführt, bei denen sich *Schüler* bei Doppelnennung im Dativ Plural mit ca. 10 % als Variante herausgestellt hat. Für die im Variantengrammatik-Korpus gefundenen Belege genderner Formen gilt: Wenn gegenderte Formen vorkommen, dann durchgehend im gesamten Text bzw. in allen/vielen Texten eines Mediums, was aber ein wenig überraschender Befund ist – es wäre für die Verständlichkeit eines Textes problematisch, genderte und nicht genderte Formen zu mischen, denn in diesem Fall wäre beim Auftreten einer maskulinen Form stets unklar, ob sich diese tatsächlich nur auf männliche Entitäten bezieht oder generisch gemeint ist.

Im Hinblick auf die allgemeine Verbreitung genderner Formen bleibt die weitere Entwicklung abzuwarten. Die mit dem Gendern verbundenen Sprachwandelprozesse

können jedoch nicht allein unter den sonst üblichen (und natürlich bedingten) Gesichtspunkten der internen Bedingungen (wie z. B. Ökonomie) und externen Bedingungen (wie z. B. interferierende Einflüsse fremder Sprachen) untersucht werden (Bußmann 2008: 670), sondern müssen bei den externen Bedingungen einschlägige sprachpolitische Einflüsse miteinbeziehen. Hierbei handelt es sich um „politisch motivierten Sprachwandel, der in seinem Ausmaß nicht zu unterschätzen ist“ (Glück 2010: 199).

Ganz allgemein gilt: Sobald Formulierungsrichtlinien bestehen, deren Einhaltung konsequent eingefordert wird, kann über die Motivation der textproduzierenden Sprachbenutzer wenig ausgesagt werden. Allein anhand von quantitativen Auswertungen kann nicht bestimmt werden, ob die auftretenden Formen aufgrund von Überzeugung oder von Formulierungsrichtlinien zustande gekommen sind. Darüber hinaus ist es i. S. eines Corporate Wordings auch ohne Weiteres möglich bzw. sogar wahrscheinlich, dass Unternehmen (etwa Verlage) und Behörden über zentrale Stellen verfügen, die Texte vor der Veröffentlichung redigieren, wodurch auf die ursprüngliche Form der Texte kein Rückschluss mehr möglich ist. Derartige Tendenzen sind v. a. in politischen Kontexten vermehrt bemerkbar, so werden etwa Schulbücher in Österreich seit 2012 nur mehr approbiert, wenn sie durchweg gegendert sind.¹¹⁹ Als mögliche Folge politischer Bemühungen wäre es denkbar, dass es zu einer komplementären Verteilung genderner Formen derart kommt, dass bestimmte Texte, wie etwa solche im politischen Kontext oder Gesetzestexte, wo normgebende Instanzen direkten Einfluss haben, konsequent gendert sind und genderte Formen in anderen Texten wiederum, wo das Gendern auf Freiwilligkeit basiert, nur marginal vertreten sind. Dabei stellt sich natürlich auch die Frage, wie stark sich Ersteres auf Zweiteres auswirkt. Dass der nachkommenden Generation in Form von Schulbüchern und anderen Unterrichtsmitteln sehr früh und ausnahmslos genderte Medien präsentiert werden, ist hierbei ein nicht unwesentlicher Faktor und lässt eine allgemeine Zunahme der Auftretenshäufigkeit genderner Formen erwarten.

Summa summarum ist dennoch gegenwärtig kaum abzusehen, in welche Richtung sich der Sprachgebrauch entwickeln wird – vom kompletten Durchsetzen über ein stabiles Nebeneinander bis hin zum Verschwinden genderner Formen aufgrund politischer Änderungen ist aus heutiger Sicht alles möglich.

13 Zusammenfassung und Interpretation der Analyse

Nachdem die 43 ermittelten Zweifelsfälle mithilfe des Variantengrammatik-Korpus analysiert wurden, hat sich herausgestellt, dass 23 zumindest entfernt von Variation

¹¹⁹ S. hierzu etwa eine Presseaussendung des Unterrichtsministeriums unter https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20150605_OTS0102/bmbf-sprachliche-gleichstellung-in-allen-bereichen-auch-in-schulbuechern [01.09.2022].

betroffen sind,¹²⁰ bei 20 war keine Variation feststellbar. Diese hohe Anzahl spricht klar für die Vorgehensweise, Zweifelsfälle – nachdem sie als solche identifiziert wurden – anhand eines Korpus auf ihr tatsächliches Vorkommen zu prüfen. Bei dieser Prüfung hat sich herausgestellt, dass die in den Referenzquellen vorzufindenden Werturteile über die Verbreitung und Grammatikalität von Strukturen einer empirischen Untersuchung nicht immer standhalten (dieser Befund ist bereits wesentliches Ergebnis des Variantengrammatik-Projekts). In den meisten Fällen erfolgen die Feststellungen ohne empirische Untermauerung bzw. wird eine solche, falls vorhanden, nicht offengelegt. V. a. aber erweisen sich die Ausführungen, bspw. bei der Kasusreaktion der Präpositionen, oft als zu pauschal – die Analyse mittels Variantengrammatik-Korpus hat gezeigt, dass es in vielen Fällen von der Phrasenstruktur abhängt, welcher Kasus gewählt wird. In manchen Fällen verhalten sich die Kasus dort, wo von den Referenzquellen pauschal freie Variation angegeben wird, in Abhängigkeit von der Phrasenstruktur komplementär, z. B. steht im Singular nach *trotz* bei Phrasen mit Pronomen fast ausschließlich der Genitiv und der Dativ ist keine Variante, während ein auf *trotz* folgendes alleinstehendes Pronomen ausschließlich im Dativ steht. Ebenso spielt die Kategorie *Numerus* eine Rolle, bspw. stellt der Dativ nach *trotz* bei Phrasen mit adjektivischem Kopf im Singular eine hochfrequente Variante dar, während er bei derselben Phrasenstruktur im Plural nur marginal vertreten ist und nur in der Region A-West überhaupt Variantenstatus erreicht. Es zeigt sich, dass Betrachtungen, die die Phrasenstruktur und den Numerus nicht berücksichtigen, zu oberflächlich sind und den tatsächlichen Sprachgebrauch nur unzureichend beschreiben.

Ein weiteres wesentliches Ergebnis der Analyse ist, dass das österreichische Sprachgebiet keineswegs homogen ist, sodass plurizentrische Auffassungen auch anhand der gegenständlichen Analyse als problematisch bezeichnet werden müssen und damit ebenfalls Redeweisen von einer „österreichischen Standardvarietät“ oder „österreichischen Standardsprache“. Die für die Strukturen, die im didaktischen Teil der vorliegenden Arbeit behandelt werden, vorgenommene zusätzliche regionale Auswertung von Häufigkeitsverteilungen hat ergeben, dass die Vorkommenshäufigkeit von Strukturen regional z. T. erheblich schwankt, was sich zum einen auf die Beurteilung einer Struktur als Variante oder Nicht-Variante auswirkt und zum anderen darauf, welcher Kasus in einer Region der dominante Kasus ist. Regionale Abweichungen innerhalb des österreichischen Sprachgebiets müssen zwar nicht in allen Fällen gegeben sein, und möglicherweise gibt es in vielen Fällen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Regionen, gesichert angenommen kann dies aber immer nur auf Basis einer Auswertung werden, die die regionale Verteilung miteinbezieht. Im konkreten Fall haben sich bspw. bei der Präposition *trotz* z. T. erhebliche regionale Unterschiede offenbart, v. a. die Region A-West zeigt einige Male signifikante Unterschiede zu den anderen Regionen. Angesichts dieses Ergebnisses wird nochmals darauf hingewiesen,

¹²⁰ Dies bedeutet nicht, dass die konkret vorgefundenen Auffälligkeiten stets Varianten sind – immerhin wurden oft über das jeweilige Beispiel hinausgehende Abfragen und Analysen vorgenommen, bspw. im Hinblick auf andere Wortarten als die konkret betroffene.

dass die Ergebnisse von Abfragen, die für das österreichische Sprachgebiet gesamt- und ohne Unterteilung nach Regionen durchgeführt wurden, nur unter Vorbehalt gültig sind.

Somit kristallisieren sich zwei wesentliche Einflussfaktoren heraus, die sich auf die Wahl des Kasus auswirken, und zwar der grammatische Aufbau der Phrase zum einen und die Region zum anderen. Beide Faktoren werden aktuell aber, wie sich herausgestellt hat, in den Referenzquellen kaum berücksichtigt.

Vor diesem Hintergrund ist es wenig überraschend, dass Formen, die im Zuge der gegenständlichen Analyse als Varianten ausgewiesen wurden, von Lehrern im Lernertexte-Korpus des Öfteren als Fehler markiert wurden,¹²¹ wie auch umgekehrt Auffälligkeiten, die keine Varianten sind, nicht entsprechend markiert wurden – z. B. wurde *statt* + Phrase mit Artikel im Dativ (Singular) als Grammatikfehler markiert, obwohl es sich hierbei um eine sehr frequente Variante handelt (25 %), und umgekehrt wurde etwa *einen Mensch* nicht markiert, obwohl *Mensch* im Dativ und Akkusativ nur vernachlässigbar selten in unflektierter Form vorkommt (0,67 % bzw. 1,43 %).¹²² Beides ist problematisch, Letzteres nicht minder als Ersteres, denn: Wer als Lehrer alles kommentarlos und gleichberechtigt nebeneinander stehen lässt, sich also keine Gedanken über die Stellung von einzelnen Formen im Hinblick auf Sprachsystem, Sprachnorm und Sprachgebrauch macht, tut im Grunde nichts Besseres als jemand, der sein eigenes Sprachgefühl zur Norm erhebt und nur eine Variante gelten lässt, beides ist dem Gegenstand jedenfalls unangemessen. V. a. Letzteres trägt laut Eisenberg/Voigt (1990: 14) eher zur Verwirrung als zur sprachlichen Sicherheit bei. Lehrer sollten sich bei der Korrektur von Schülertexten nicht allein auf ihr Sprachgefühl verlassen, denn dieses kann sie trügen oder möglicherweise einem Normgefühl nachhängen, das mittlerweile obsolet geworden ist, denn Sprache ist bekanntlich einem steten Wandel unterworfen: „Das grammatische System einer Sprache befindet sich als Ganzes ständig in Bewegung. Formen verändern sich, lösen einander ab, wechseln ihre Funktion, entstehen neu oder verschwinden ganz“ (Eisenberg/Voigt 1990: 11). Mit dieser Feststellung verbunden ist ein klares Plädoyer für einen diesbezüglichen Ausbau und eine Bewusstseinsbildung in der Lehreraus- und -fortbildung, die, soll sich der Unterricht am tatsächlichen und nicht bloß imaginären Sprachgebrauch orientieren, unbedingt mit variationslinguistischen Forschungsergebnissen verknüpft werden muss.

Ausgehend von der festgestellten Variation bei einigen Kasusauffälligkeiten kann als nächster Schritt überlegt werden, wie mit diesen in der Didaktik umzugehen ist.

¹²¹ Dieses Ergebnis deckt sich übrigens mit den Befunden von Davies (2017) und auch von Schmidlin (2017, 53), wo überdies eine Übersicht über weitere Studien gegeben wird, die ebenfalls zu dem Resultat kommen, dass Lehrer sprachliche Formen und Ausdrucksweisen als Fehler markieren, die Varianten sind.

¹²² Darüber hinaus besteht keine Einheitlichkeit in den Korrekturen – z. B. wurde *des Frauengesundheitszentrum* in einer der 8. Klassen AHS vom Lehrer als Grammatikfehler markiert und in der Parallelklasse wiederum gar nicht (es handelt sich bei der unflektierten Form mit 3,03 % um keine Variante).

Diese kennt bisher nicht viel mehr als zwei Wege – entweder die Richtig/Falsch-Dichotomie oder das gleichberechtigte Nebeneinander zweier Formen. Da Varianten aber nicht immer gleichberechtigt nebeneinanderstehen, sondern komplementär verteilt sein können und es zudem auch klare Dominanzen der einen gegenüber der anderen geben kann (graduelle Variation), ist die didaktische Herangehensweise völlig neu zu denken. Der didaktische Teil der vorliegenden Arbeit widmet sich dieser neuen Modellierung von Unterricht auf Basis von Variation.

Zuvor werden aber im folgenden Kapitel noch quantitative Häufigkeiten der im Lernertexte-Korpus aufgetretenen Kasusauffälligkeiten wiedergegeben, um einen Überblick darüber zu erhalten, wo der größte didaktische Bedarf besteht, denn der didaktische Teil soll sich zwei Problemstellungen gleichzeitig widmen: zum einen dem unterrichtsadäquaten Umgang mit Variation und zum anderen den am häufigsten von Auffälligkeiten betroffenen Bereichen. Zu diesem Zweck werden für die konkrete didaktische Umsetzung unter den Kasusauffälligkeiten idealerweise jene ausgewählt, die beide Bereiche gleichzeitig betreffen.

14 Quantitative Darstellung der Kasusauffälligkeiten

In diesem Kapitel werden die im Lernertexte-Korpus vorgefundenen Kasusauffälligkeiten quantitativ in übersichtlicher Form dargestellt. An dieser Stelle geht es dezidiert nicht um eine qualitative Auseinandersetzung, der Zweck des Lernertexte-Korpus für die vorliegende Arbeit wurde bereits in Abschnitt 9.1 beschrieben. Dieses Kapitel soll lediglich einen Überblick darüber geben, in welchen Häufigkeiten Kasusauffälligkeiten vorgefunden wurden, welche Typen in welcher Lernergruppe wie oft auftreten und ob bestimmte Regelmäßigkeiten zu beobachten sind. Noch einmal sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass das Lernertexte-Korpus nicht repräsentativ für Lernertexte ist und aus diesem höchstens sehr allgemeine und deutliche Tendenzen herausgelesen werden können.

Die folgende Tabelle gibt die Häufigkeiten der vorgefundenen Kasusauffälligkeiten wieder.

	2. Kl.	5. Kl.	8. Kl.	BFI
Anzahl Probanden	37	32	21	36
Wortanzahl insgesamt	32115	33730	34450	43200
durchschn. Wortanzahl pro Proband	868	1054	1640	1200
Auffälligkeiten (inkl. Varianten)	93	119	174	220
Wortanzahl pro Auffälligkeit	345,32	283,45	197,99	196,36
als Varianten identifizierte Auffälligkeiten	2	5	17	9
Auffälligkeiten pro 1000 Wörter	2,90	3,53	5,05	5,09

Tab. 149: Überblick über die Auffälligkeiten im Lernertexte-Korpus

Als Verlaufskurve dargestellt, stellen sich die Häufigkeiten der Kasusauffälligkeiten wie folgt dar:

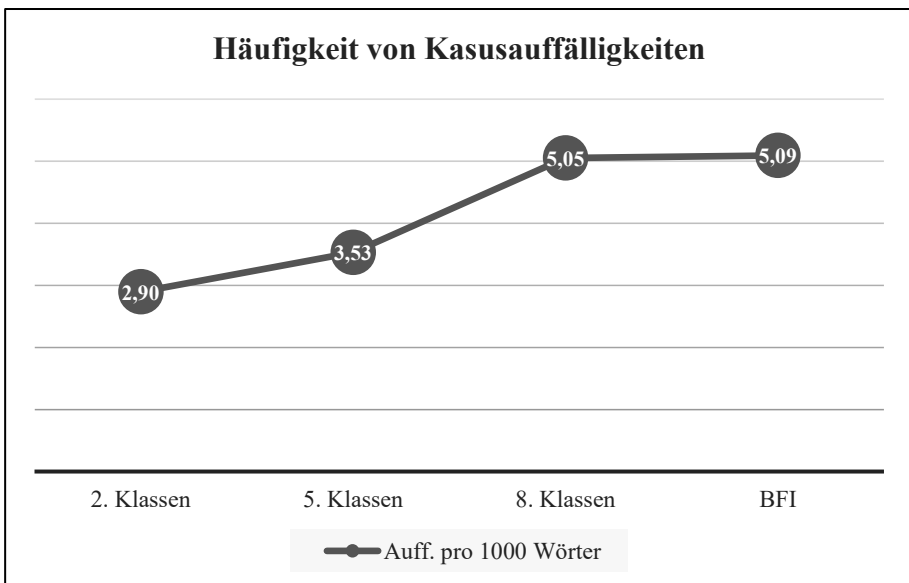


Abb. 8: Häufigkeiten von Kasusauffälligkeiten in den Lernergruppen pro 1000 Wörter

Wie die Tabelle und die Abbildung zeigen, sind bei jüngeren Lernern weniger Auffälligkeiten vorzufinden als bei den älteren. Die Anzahl der Auffälligkeiten steigt mit dem Alter, wobei zwischen der Gruppe der 8. Klassen und der Berufstätigen-Gruppe kaum Unterschiede in der gesamten Häufigkeit bestehen. Der Häufigkeitsunterschied

zwischen den Gruppen ist statistisch signifikant, das χ^2 beträgt 30,4577 und liegt damit deutlich über dem Grenzwert von 7,81473.

Auch im Hinblick auf die Häufigkeiten nach Kasusdetermination zeigt sich ein ähnliches Bild:¹²³

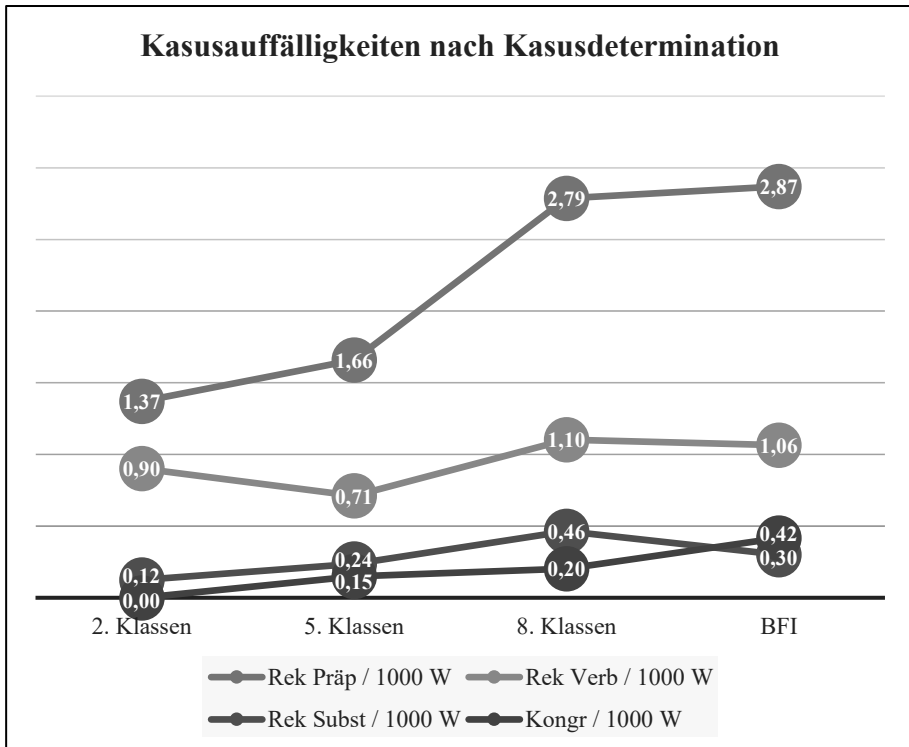


Abb. 9: Häufigkeiten der Kasusauffälligkeiten nach Kasusdetermination

Die Abbildung zeigt, dass Kasusauffälligkeiten bei präpositionaler Kasuzuweisung mit Abstand am häufigsten zutage treten, gefolgt von Auffälligkeiten bei der verbalen Kasuzuweisung. Die restlichen, im Diagramm nicht dargestellten Arten der Kasuzuweisung (adjektivische Kasuzuweisung und semantische Kasuzuweisung) sind in ihren Häufigkeiten vernachlässigbar. Etwas erhöht sind die relativen Häufigkeiten von Auffälligkeiten bei der substantivischen Kasuzuweisung bei den 8. Klassen und jene die Kongruenz betreffend bei der Berufstätigengruppe. Die nachfolgenden Diagramme veranschaulichen die Häufigkeitsverteilungen in den jeweiligen Gruppen sowie insgesamt.

¹²³ Für die Kürzel s. Abschnitt 10.

Verteilung Auffälligkeiten 2. Klassen

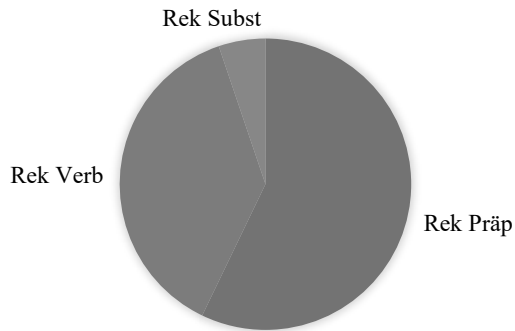


Abb. 10: Häufigkeiten der Kausauffälligkeiten nach Kasusdetermination – 2. Kl.

Verteilung Auffälligkeiten 5. Klassen

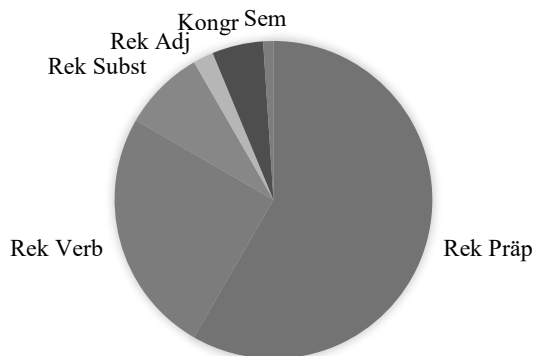


Abb. 11: Häufigkeiten der Kausauffälligkeiten nach Kasusdetermination – 5. Kl.

Verteilung Auffälligkeiten 8. Klassen

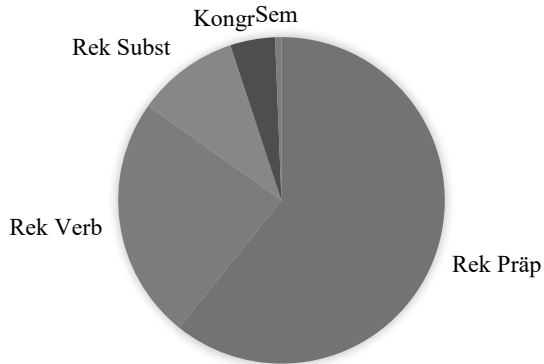


Abb. 12: Häufigkeiten der Kasusauffälligkeiten nach Kasusdetermination – 8. Kl.

Verteilung Auffälligkeiten BFI

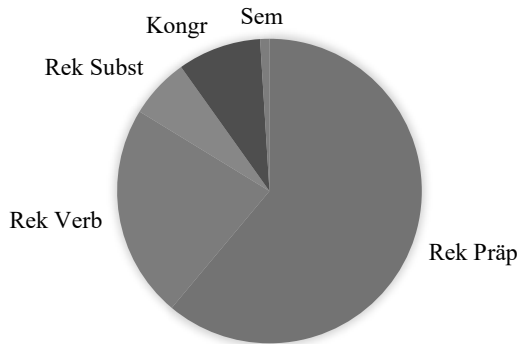


Abb. 13: Häufigkeiten der Kasusauffälligkeiten nach Kasusdetermination – BFI

Verteilung Auffälligkeiten gesamt

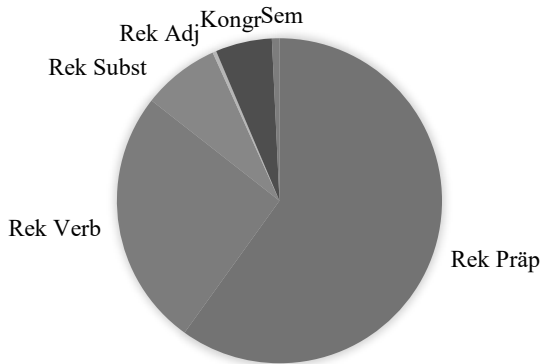


Abb. 14: Häufigkeiten der Kasusauffälligkeiten nach Kasusdetermination – gesamt

Was jene Auffälligkeiten betrifft, die bei der Auswertung des Lernertexte-Korpus Spezialfällen zugewiesen wurden, ergeben sich folgende absolute Häufigkeiten:

Spezialfälle (Kürzel) ¹²⁴	2. Klassen	5. Klassen	8. Klassen	BFI
a	11	18	6	10
g	0	0	30	2
p	2	1	0	0
r	1	3	8	11
ü	3	0	0	1
v	2	5	17	9

Tab. 150: Als Spezialfall markierte Auffälligkeiten (absolute Häufigkeiten)

Wie die Tabelle zeigt, sind extra gekennzeichnete Spezialfälle zwar fast in allen Lernergruppen vereinzelt vertreten, insgesamt ist ihre Frequenz aber eher gering. Dies

¹²⁴ Die Kürzel (s. a. Abschnitt 10) stehen für:

a = Adjektiv stark statt schwach/gemischt flektiert oder umgekehrt

g = gegenderte Form betreffende Auffälligkeit

p = possessiver Dativ oder vorangestellte *von*-Phrase (zur Vermeidung eines Genitivattributs)

r = reiner Kasus statt Präpositionalphrase oder umgekehrt

ü = Kasus übermarkiert (*des Jungens*) oder falsch markiert (*des Motores*)

v = Kasusauffälligkeit mit Variantenstatus

gilt allerdings nicht für Auffälligkeiten im Hinblick auf die Adjektivflexion, die mit einer Anzahl von insgesamt 45 nach Auffälligkeiten bei der präpositionalen und bei der verbalen Kasusreaktion den am dritthäufigsten betroffenen Bereich überhaupt darstellen. Auch sehr deutlich geht aus der Tabelle hervor, dass gependerte Formen betreffende Auffälligkeiten de facto nur bei der Gruppe der 8. Klassen vorkommen, was natürlich auch mit dem in dieser Gruppe allgemein erhöhten Einsatz gependeter Formen zusammenhängt.¹²⁵

Als Nächstes sollen die beiden am häufigsten vorgefundenen Typen von Kasus-auffälligkeiten, und zwar jene bei präpositionaler Kasusreaktion und jene bei verbaler Kasusreaktion, ein wenig genauer dargestellt werden. Die folgenden Tabellen zeigen die absoluten Häufigkeiten im Hinblick auf die betroffenen Kasus.

Zielhypothese	2. Klassen	5. Klassen	8. Klassen	BFI
Dativ	27	31	62	80
Akkusativ	11	11	17	32
Genitiv	6	14	17	11

Tab. 151: *Auffälligkeiten bei präp. Kasusreaktion – betroffene Kasus (absolut)*

Zielhypothese	2. Klassen	5. Klassen	8. Klassen	BFI
Nominativ	1	8	4	11
Akkusativ	17	7	14	18
Dativ	11	6	20	17
Genitiv	0	2	0	0

Tab. 152: *Auffälligkeiten bei verbaler Kasusreaktion – betroffene Kasus (absolut)*

Bei jenen mit präpositionaler Kasusreaktion zeigt sich, dass am häufigsten der Dativ betroffen ist, was aber angesichts der Tatsache, dass der Dativ bei den Präpositionen den primären Kasus darstellt, wenig verwundert, ebenso wenig wie die Tatsache, dass der Genitiv bei der verbalen Kasusreaktion keine nennenswerte Rolle spielt.

Summa summarum sind die meisten der vorgefundenen Kasusauffälligkeiten den folgenden Bereichen zuzuordnen (in dieser Reihenfolge):

1. Präpositionale Kasusreaktion
2. Verbale Kasusreaktion
3. Adjektivflexion (stark/schwach/gemischt)

¹²⁵ Dabei fällt auch auf, dass dieser Typ von Auffälligkeit in den Lernertexten von den korrigierenden Lehrern konsequent nicht markiert wurde, d. h., beim Weglassen des Dativ-Plural-n scheint es sich um eine Auffälligkeit zu handeln, die von den jeweiligen Lehrern toleriert wird und für die somit auf Lernerseite keine Sensibilität besteht.

Wie bereits im vorhergehenden Kapiteln angedeutet, bietet es sich für die didaktische Auseinandersetzung an, sich an den Bereichen zu orientieren, in denen die meisten Auffälligkeiten festgestellt wurden. Diesem Ansatz wird im didaktischen Teil der vorliegenden Arbeit Rechnung getragen.

IV Didaktischer Teil

Grau, theurer Freund, ist alle Theorie,
Und grün des Lebens goldner Baum.
(Goethe, Faust, 124)

Der didaktische Teil widmet sich der didaktischen Umsetzung der in den vorhergehenden Teilen dargestellten Grundlagen und Ergebnisse. Einleitend wird das Spannungsfeld zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft thematisiert, daran anschließend erfolgt eine Darstellung didaktischer Grundlagen. Sowohl Letztere als auch die Darstellungen und Erkenntnisse der vorhergehenden Teile der vorliegenden Arbeit bilden die Basis für die Formulierung von Vorüberlegungen und Zielsetzungen, die im darauffolgenden Kapitel vorgenommen wird. Diese bilden wiederum die Grundlage für die Unterrichtssequenzen, die als Vorschlag dafür dienen sollen, wie Unterrichtssequenzen aussehen könnten, die variationslinguistische Ansätze berücksichtigen.

15 Fachdidaktik und Fachwissenschaft

Das Verhältnis zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft ist traditionell schlecht (Müller 2013: 11), und noch immer herrscht ein Denken in Gegensätzen vor, zu unterschiedlich scheinen die jeweiligen Perspektiven, Funktionsprinzipien und inhärenten Logiken zu sein.¹²⁶ Mitunter entsteht das Gefühl, es gebe zwei hermetisch abgeriegelte Lager, die sich unversöhnlich gegenüberstehen. Auf der einen Seite die Fach-

¹²⁶ Der an der Universität geltende Humboldt'sche Grundsatz von der Einheit von Forschung und Lehre ist in der Schule nicht vorzufinden, an der Schule findet Praxis statt und keine Forschung. Dies führt dazu, dass sich Lehrer nach dem Abgang von der Universität nur mehr so weit mit fachwissenschaftlichen Themen und Neuerungen auseinandersetzen, wie sie es selbst für notwendig und sinnvoll erachten. Es ist fraglich, ob ein Lehrer in der Praxis überhaupt einen Gewinn darin sieht, sich fachwissenschaftlich weiterzubilden, oder ob er seine für Weiterbildung verfügbaren Ressourcen nicht besser in die Weiterentwicklung didaktischer oder pädagogischer Kompetenzen investiert sieht. Die sowohl im „alten“ als auch im „neuen“ Lehrerdienstrecht festgeschriebene Fortbildungspflicht (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008470>, § 58 [01.09.2022]) für das „alte“ Dienstrecht sowie https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.html, § 40a Abs. 12 [01.09.2022]) für das „neue“ Dienstrecht, das für alle neu eintretenden Lehrer verpflichtend seit dem Schuljahr 2019/20 gilt) sieht keine Bestimmungen dahingehend vor, ob die Fortbildung fachwissenschaftlich, fachdidaktisch oder pädagogisch ausgerichtet ist. Das einschlägige Lehrveranstaltungsangebot an den Pädagogischen Hochschulen lässt jedoch

bzw. Sprachwissenschaft, die sich zwar einerseits aus der innerhalb der Fachdidaktik oft geführten Methodendiskussion heraushält, gleichzeitig aber immer wieder von außen die linguistische Qualität des rezenten Grammatikunterrichts bemängelt, etwa dann, wenn Sprachwissenschaftler Schulbücher analysieren und zum Schluss kommen, dass die Aufgaben und Merksätze zu grammatischen Phänomenen ungeschickt, unzulänglich oder schlicht falsch seien (exemplarisch hierzu Ossner 2007). Dies ist sachlich zwar oft gerechtfertigt, trägt aber wenig zur Verbesserung des Verhältnisses zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik bei, außerdem berücksichtigt eine solche Kritik – abgesehen von der alles andere als trivialen Frage, wie detailliert wissenschaftliche Erkenntnisse in der Schule überhaupt vermittelt werden sollen – nicht die Tatsache, dass es in bestimmten Fällen und unter Berücksichtigung vieler Faktoren wie etwa des Alters und Lernfortschritts der Schüler unausweichlich sein kann, komplexe Phänomenbereiche auf das Wesentliche reduziert und damit zwangsläufig unvollständig zu behandeln (was aber natürlich in keinem Fall auf falsche Darstellungen hinauslaufen darf).¹²⁷ Umgekehrt werden vonseiten der Fachdidaktik Kritikpunkte formuliert wie etwa, dass die Fachwissenschaft Gegenstände vernachlässige, die im Schulunterricht eine Rolle spielen. Die Verwahrungen gegenüber der Sprachwissenschaft und der Grammatik erreichen teilweise aggressive Züge, etwa dann, wenn der Didaktiker Werner Ingendahl die Fortexistenz des Grammatikunterrichts als „Notlage“ bezeichnet (Eisenberg 2004: 20 f.). Ganz augenscheinlich verfolgen Fachwissenschaft und Fachdidaktik ganz unterschiedliche Zielsetzungen, und es wäre ein Trugschluss zu glauben, dass es eine Identität der Germanistik als wissenschaftliches Fach mit dem Schulfach Deutsch gibt (Kämper-van den Boogaart 2019: 84); die Grammatikdidaktik hat nur noch losen Anschluss an die grammatische Forschung (Hoffmann 2016: 16). Schon allein aufgrund der Formulierung von Bildungszielen wird die Beobachterrolle verletzt und es kommt zu Konflikten zwischen wissenschaftlicher Wertabstinentz und normativen Praktiken, was sich negativ auf die wissenschaftliche Reputation auswirkt. Die Deutschdidaktik bewegt sich in einem permanenten Spannungsfeld zwischen den germanistischen Bezugswissenschaften (Linguistik und Literaturwissenschaft) auf der einen Seite und den politisch gesetzten, pädagogisch ausgewiesenen Bildungszielen auf der anderen Seite und ist mit der Erwartung konfrontiert, zwischen diesen zu vermitteln (Kämper-van den Boogaart 2011: 93). Dass es sich bei Fachwissenschaft und Fachdidaktik tatsächlich um separate Domänen handelt, geht auch aus der folgenden Feststellung des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland hervor (zit. n. Kämper-van den Boogaart 2019: 84 f.):

vermuten, dass fachwissenschaftliche Inhalte in der gegenwärtigen Fortbildungspraxis eine untergeordnete Rolle spielen.

¹²⁷ Sprachbuchmacher stecken in einem permanenten Zwiespalt: Einerseits wollen sie, überzeugt von neuen sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen, diese in den Unterricht integrieren, andererseits sehen sie die didaktischen Notwendigkeiten, kindgemäße Formen der Veranschaulichung zu finden (Gornik 2006: 819). Widersprüche in den Veranschaulichungsverfahren behindern allerdings das Verstehen durch die Schüler.

Gegenüber den Fachwissenschaften muss man hervorheben, dass Schulwissen Wissen eigener Art darstellt. Es muss in seinen Ansprüchen wie in seiner sachlichen und zeitlichen Ordnung zwar gerechtfertigt werden gegenüber den Fachwissenschaften, seine Form als schulisches Curriculum gewinnt es dann aber vom Primat der Lehrbarkeit und des Kompetenzaufbaus der Schüler her [...].

Doch auch wenn die Lehrbarkeit in schulischen Kontexten selbstverständlich eine wesentliche Rolle spielen muss, darf das Zitat keinesfalls als Einwand gegen die Einhaltung sprachwissenschaftlicher (und natürlich auch literaturwissenschaftlicher) Standards interpretiert werden. Da es der Fachdidaktik in erster Linie um die Generierung von Sprachkompetenz geht, ergibt sich daraus die Frage, was die Sprachwissenschaft mit ihrem Wissen über Sprache und Sprachanalyse dazu beitragen kann (Eisenberg 2014: 18). Worum es dabei nicht gehen soll, ist das bloße Hineintragen von grammatischem Wissen als solches in die Schule, das schon in den 1970er-Jahren unter der Bezeichnung „Linguistisierung des Deutschunterrichts“ gescheitert ist (bisweilen ist in dramatisierter Zuspitzung sogar von einer dadurch verursachten „Traumatisierung“ die Rede). Das Ziel ist folglich nicht die Vermittlung von grammatischem Wissen als solches, im Extremfall manifestiert durch intensives (Auswendig-)Lernen etwa einer Typologie der Präpositionalobjekte oder von Flexionstypen des Substantivs, sondern es geht um die Verbindung von grammatischem Wissen und Können (Eisenberg 2014: 21). Die Sprachwissenschaft habe dabei laut Eisenberg (2004: 22) die Aufgabe, den möglicherweise gegen sie bestehenden Ängsten und so einer Abwehr der Disziplin entgegenzuwirken, auch dadurch, dass sie als ihren Untersuchungsgegenstand wieder vermehrt die Sprache selbst begreife und nicht die Sprachwissenschaft. Denn, so formuliert es Eisenberg (2004: 5): „Wir Sprachwissenschaftler haben schon verloren, wenn unsere Grammatik sich nicht unmittelbar als das relevante Wissen über die Sprache erweisen läßt.“ Die Gefahr einer Wiederholung des Scheiterns in den 1970er-Jahren ist laut Eisenberg (2014: 17) nicht gegeben, denn die Sprachwissenschaft könne mittlerweile präziser und umfassender Auskunft über Sprachbau, Sprachverwendung, Sprachentwicklung und Sprachbewertung geben und habe auf diese Weise viel beizutragen, sie sei in den vergangenen Jahren näher an die Sprache herangerückt und es sehe sogar so aus, als ob dieses Wissen nur weitergegeben werden müsse. Ob dies ganz so einfach bewerkstelligt werden kann, darf zwar durchaus bezweifelt werden, dennoch steht außer Frage, dass der Deutschunterricht fachwissenschaftlich fundiert sein muss – guter Unterricht stellt sich sowohl fachlich als auch didaktisch als wissenschaftsbasiert dar (und nicht etwa ideologisch geleitet). Der Anspruch, Wissenschaft und Praxisorientierung zu vereinen, prägte allerdings bereits den Gründungsgeist der Didaktik (Kämper-van den Boogaart 2011: 92).

16 Didaktische Grundlagen

Die didaktische Literatur in Bezug auf den Deutschunterricht ist äußerst zahlreich und kann an dieser Stelle nur überblicksweise wiedergegeben werden. Die nachfolgenden beiden Abschnitte widmen sich der Darstellung von Zielen und Begründungen von Grammatikunterricht sowie, ausgehend vom traditionellen Grammatikunterricht, neueren Modellen der Schulgrammatik.

16.1 Ziele und Begründungen von Grammatikunterricht

Es steht keinesfalls außer Streit, welchen Zielen Grammatikunterricht überhaupt dienen soll. Mögliche Ziele von Grammatikunterricht sind u. a. (Neuland/Peschel 2013: 124):

- Förderung des richtigen Sprachgebrauchs
- Unterstützung des Fremdsprachenunterrichts
- Förderung des formal-logischen Denkens
- Förderung der Hochsprache
- Erwerb von Bildungswissen

Die Liste macht deutlich, dass mitunter sehr unterschiedliche Zielsetzungen verfolgt werden können, die sich aber natürlich nicht strikt voneinander abgrenzen lassen. Welchen Stellenwert der Grammatikunterricht innerhalb des Deutschunterrichts einnimmt, wie viel Raum ihm beigemessen wird und wie detailliert er erfolgen soll, ist abhängig von den jeweils verfolgten Zielsetzungen. Welche dies im konkreten Fall sind, hängt innerhalb des vom Lehrplan gesteckten Rahmens zu einem großen Teil vom Lehrer ab, dessen Schwerpunktsetzungen nicht nur von seinen persönlichen Erfahrungen und seiner Fächerkombination beeinflusst werden, sondern auch davon, ob er sich eher einer wissenschaftlichen oder didaktischen Schule verpflichtet fühlt (Peyer 2007: 73).¹²⁸ Während für die einen ein Verständnis für die Verfasstheit der Sprache ein eigenes Bildungsziel darstellt, ist der Grammatikunterricht für die anderen stets dem Zweck unterworfen, die produktiven und rezeptiven Fähigkeiten der Schüler zu fördern (Gornik 2006: 814). Will der Grammatikunterricht in erster Linie Bildungswissen vermitteln, stehen die Struktur sprachlicher Einheiten und Begriffe im Vordergrund, insbesondere auf den Ebenen Wort (Wortbildung, Wortarten), Satz (Satzarten, Satzglieder, einfacher und komplexer Satz) und Text (Peyer 2007: 74). Mit der Vermittlung dieser Inhalte ist die Vorstellung verbunden, dass das explizite Wissen über die Sprache die sprachlichen produktiven Fähigkeiten der Schüler sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich verbessert. Von daher handelt es sich bei obiger Darstellung um keine diametral entgegengesetzten Standpunkte, sondern um solche, die durchaus vereinbar sind. Auch der Lehrplan sieht beide Zielsetzungen

¹²⁸ Auf das Spannungsfeld zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik wurde bereits in Abschnitt 15 eingegangen.

gleichermaßen vor, das folgende Zitat ist aus dem Lehrplan der AHS übernommen und bezieht sich auf die Unterstufe:

[Die] Schülerinnen und Schüler [sollen] Einblick in Bau und Funktion der Sprache gewinnen: Durch die Beschäftigung mit Text-, Satz- und Wortgrammatik sowie mit Lautung und Schreibung sollen die Schülerinnen und Schüler ihr Sprachwissen erweitern.

[...]

Grammatisches und orthographisches Wissen soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, bewusst mit Sprache umzugehen, über Sprache zu reden und eigene Texte selbstständig zu überarbeiten.

[...]

Wissen über Sprache erwerben und anwenden, wie es für einen möglichst fehlerfreien Sprachgebrauch notwendig ist. Einblicke in Struktur und Funktion von Sprache gewinnen, und zwar aus den Bereichen der Pragmatik, der Semantik und der Text-, Satz- und Wortgrammatik.

Auch für die Oberstufe finden sich dieselben Zielsetzungen miteinander verschränkt:

Grammatikwissen (Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Textgrammatik, Pragmatik usw.) ist ein eigenes Bildungsziel, soll den schriftlichen und mündlichen Texterstellungsprozess und die Textkompetenz sowie die Orientierung in den Systemen anderer Sprachen fördern und zur kritischen Analyse von sprachlichen Erscheinungen befähigen.

Es ist also nicht nötig, sich zwischen den verschiedenen Positionen zu entscheiden, wohl aber, die Gewichtung festzulegen. Für beide Zieldimensionen lässt sich kein Grammatik-Minimum in Form eines bestimmten Kanons definieren, aber in beiden Fällen macht es Sinn, Begriffe einzuführen und sie kontinuierlich anzuwenden, dies darf aber kein Selbstzweck sein¹²⁹ – wird Begriffswissen ohne Kontext und Anwendung erarbeitet, erfahren Schüler den Grammatikunterricht als sinnlos und langweilig (Peyer 2007: 75). Laut Voigt (2001: 25) soll es vielmehr darum gehen,

¹²⁹ Dies allein schon deshalb, weil die Vorstellung, das in der Sekundarstufe I erarbeitete Wissen stehe später, etwa bei der Bearbeitung von anspruchsvollen Texten im Literaturunterricht in der Sekundarstufe II, ohne Weiteres zur Verfügung, eine Idealisierung darstellt – die meisten Jugendlichen haben in der Sekundarstufe II bereits den Eindruck gewonnen, dass sie sich nicht auf die gelernten Termini verlassen können, denn durch Wechsel der Lehrmittel, durch Wechsel der Lehrer oder durch Erfahrungen im Fremdsprachenlernen haben sie Inkonsistenzen erlebt, die sie selbst nicht auflösen können (Peyer 2007: 96). Darüber hinaus arbeitet der Grammatikunterricht oft mit konstruierten und simplifizierten Beispielen, so dass die Versuche der Schüler, das erworbene Wissen auf natürliche Beispiele anzuwenden, vielfach scheitert (Konopka 2011: 265).

einen Sprachunterricht (im Rahmen des integrierten Deutschunterrichts) zu verwirklichen, dessen grammatikbezogener Teil einen Zusammenhang herstellt zwischen beiden Aufgaben: der Förderung der kommunikativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und der Fähigkeiten zur expliziten grammatischen Analyse.

Das von Voigt angesprochene Konzept des integrierten Deutschunterrichts ist im folgenden Abschnitt beschrieben.

16.2 Modelle der Schulgrammatik

In diesem Abschnitt werden die Modelle der Schulgrammatik der Reihe nach vorgestellt.

16.2.1 Traditioneller Grammatikunterricht

Der traditionelle oder formale Grammatikunterricht widmet sich in erster Linie der Vermittlung deklarativen Wissens über formale Aspekte der Sprache, es geht um Benennungen bzw. Termini und explizierbare Regeln (Neuland/Peschel 2013: 140). Die behandelten Themen des formalen Grammatikunterrichts sind v. a. Satz-, Wort- und Formenlehre (Gornik 2006: 816), es geht vorrangig um Wortarten und Satzglieder. Dabei folgt der Unterricht der Logik des Gegenstandes selbst, das vertretene Grammatikmodell ist stark an die lateinische Grammatik angelehnt, was auch daran liegt, dass Latein- und Deutschunterricht oft in einer Hand lagen (Gornik 2006: 816). Die Vermittlung erfolgt deduktiv, grammatische Kategorien und Termini werden den Schülern vorgegeben und an Beispielen geübt (Neuland/Peschel 2013: 140), Aufgaben, die die Schüler zu Untersuchungen, zum Problemlösen, zum Experimentieren oder zum eigenständigen Beschreiben anregen, fehlen völlig (Gornik 2006: 817). Dem traditionellen Grammatikunterricht liegt die Überzeugung zugrunde, dass die konsequente Vermittlung deklarativen Wissens positive Auswirkungen auf einen korrekten, bewussten und differenzierten Sprachgebrauch hat – eine Annahme, die seit jeher angezweifelt und kritisiert wird, bisher aber weder verifiziert noch (komplett) falsifiziert werden konnte (Neuland/Peschel 2013: 140). Der Mangel an empirischer Evidenz trifft jedoch nicht nur auf den traditionellen Grammatikunterricht zu, sondern generell: Aktuell stehen immer noch konkrete Untersuchungen aus, die empirisch belegen, welche Auswirkungen verschiedene methodische Ansätze tatsächlich auf die Sprachkompetenz und den Sprachgebrauch der Schüler haben (Neuland/Peschel 2013: 140). Angetrieben von der Kritik am traditionellen Grammatikunterricht ist v. a. um die 1980er-Jahre eine Vielzahl alternativer methodisch-didaktischer Modelle entstanden (Neuland/Peschel 2013: 140), und auch wenn der traditionelle Grammatikunterricht in der Fachdiskussion seit Mitte des 20. Jahrhunderts keine nennenswerte Rolle mehr spielt, ist er im Unterricht bis heute präsent (Gornik 2006: 816).

16.2.2 Operationaler Grammatikunterricht

Der operationale Grammatikunterricht wurde in den 1950er-Jahren entwickelt von Hans Glinz, der seine Aufmerksamkeit neben formalen Aspekten auch auf sprachliche Inhalte richtet (Hochstadt/Krafft/Olsen 2015: 234). Das verfolgte Ziel ist eine Systemerprobung der Sprache, die Struktur des Deutschen soll so objektiv wie möglich erkannt und beschrieben werden. Mit diesem Ziel geht eine kategoriale Neuordnung und Neubestimmung der sprachlichen Grundeinheiten (Wort, Satzglied, Satz etc.) einher (Hochstadt/Krafft/Olsen 2015: 234). Eine der bekanntesten Neuerungen ist die Fünf-Wortarten-Lehre, bei der die Wortartenunterscheidung von formalen Aspekten abhängt. Ausgangspunkt des Grammatikunterrichts sind ganze Texte und keine präparierten Beispielsätze, an denen die Systemerprobung stattfindet. Methodisch wird diese durch Operationen vorgenommen, die als Glinz'sche Proben bekannt geworden sind und denen diese Art von Grammatikunterricht ihren Namen verdankt (Hochstadt/Krafft/Olsen 2015: 234). Bis heute sind die Glinz'schen Proben wie die Umstellprobe, Ersatzprobe, Weglassprobe und Klangprobe zentraler Bestandteil des Deutschunterrichts. Die Proben stehen in systematischem Zusammenhang: Mit der Klangprobe werden Texte in Sätze segmentiert, mit der Verschiebeprobe lassen sich Satzglieder identifizieren usw. (Gornik 2006: 818). So ermöglicht es etwa die Verschiebeprobe, bei der das Verb an zweiter Satzgliedstelle bleibt, den Satzgliedbegriff als Kategorie einzuführen, außerdem lassen sich mithilfe der Proben grammatische und stilistische Analysen verbinden, da die Satzgliedstellung damit zusammenhängt, was hervorgehoben werden soll (Gornik 2006: 818). Glinz stellt auch sprachdidaktische Prinzipien auf, ein operational ausgerichtetes Grammatikunterricht

- setzt bei den Intuitionen der Schüler an,
- ist gebrauchts- und inhaltsorientiert,
- hat eine deskriptive Sicht von Grammatik,
- schließt interpretative Prozesse ein,
- fördert einen handelnden, operationalen Umgang mit Sprache und
- sieht ihn als Voraussetzung für Erkenntnisgewinn und Kategorisierung,
- bindet grammatische Untersuchung an Texte an und
- geht experimentierend vor.¹³⁰

Trotz aller positiven Aspekte wurde und wird der operationale Grammatikunterricht auch kritisiert, v. a. deshalb, weil die Anwendung der Proben grammatisches Wissen bereits voraussetze – wer etwa mit der Umstellprobe umgehen und so die Existenz von Satzgliedern nachweisen kann, der verfüge bereits über einen Satzgliedbegriff und kenne nur den Terminus „Satzglied“ noch nicht, weshalb die Umstellprobe zur Initiierung des Lernweges nicht geeignet sei (Gornik 2006: 818). Davon abgesehen sei es je nach Kontext gar nicht möglich, alle Satzglieder zu ermitteln, da diese abhängig vom Kontext gar nicht umgestellt werden können (Gornik 2006: 818). Trotz aller Kritik nehmen – wie aus der Durchsicht gängiger Schulbücher hervorgeht – die

¹³⁰ Liste übernommen aus Hochstadt/Krafft/Olsen 2015: 236.

Glinz'schen Proben und damit operationale Elemente aktuell einen fixen Platz im Grammatikunterricht ein. Glinz wird attestiert, durch den induktiven Unterrichtscharakter und die Möglichkeit des entdeckenden Lernens die moderne Sprachdidaktik begründet zu haben (Hochstadt/Krafft/Olsen 2015: 237 f.).

16.2.3 Systematischer Grammatikunterricht

Die Bezeichnung systematischer Grammatikunterricht bezieht sich in erster Linie darauf, dass grammatische Themen unabhängig von anderen Unterrichtsthemen oder -aktivitäten erarbeitet werden (Peyer 2007: 77). Der Unterricht erfolgt im Idealfall sorgfältig und detailliert geplant und ist von genauer Sachkenntnis des Lehrers und konsequenter Durchführung der Lektionen geprägt. Wie im formalen Grammatikunterricht stellt explizites Sprachwissen einen eigenen Lernbereich dar, und wie beim formalen Grammatikunterricht liegt die Überzeugung zugrunde, dass die konsequente Vermittlung solchen Wissens positive Auswirkungen auf einen korrekten, bewussten und differenzierten Sprachgebrauch hat. Begründet werden die Unterrichtsschritte von den sprachlichen Phänomenen und nicht von den Schülern her (Gornik 2006: 818). Im systematischen Grammatikunterricht besteht allerdings und in Abgrenzung zum traditionellen Grammatikunterricht der Anspruch, induktiv und nicht deduktiv vorzugehen, was durch Aufgaben zum Ausdruck kommt, bei denen die Schüler z. B. Vergleiche zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache anstellen, Besonderheiten ergründen und Merksätze selbst formulieren sollen (Gornik 2006: 819). Auch sollen die im systematischen Grammatikunterricht verwendeten Beispieltex-te und -situationen die Schüler ansprechen, um sie zur Auseinandersetzung zu motivieren, was aber dazu führen kann, dass das inhaltliche Interesse an Texten vom eigentlich verfolgten grammatischen Ziel, der Beschäftigung mit der Sprache, ablenkt (Gornik 2006: 819). Der Text selbst dient jedoch in den meisten Fällen nur als Aufhänger, das Ergebnis der sprachlichen Analyse vertieft keineswegs immer das Verständnis des Textes, und an eigene Sprachproduktionen werden die Analysen auch nicht rückgebunden, weshalb Anspruch und Realisierung bei diesem Modell auseinanderklaffen (Gornik 2006: 819).

16.2.4 Situationsorientierter Grammatikunterricht

Der von Boettcher und Sitta entwickelte situationsorientierte oder situative Grammatikunterricht setzt am Sprachgebrauch an. Die Besprechung grammatischer Themen soll sich aus Situationen ergeben, als Auslöser wirken Beobachtungen und Verständnisprobleme während der Unterrichtssituation (Peyer 2007: 77). Ziel ist nicht systematisch aufgebautes Wissen über Sprache, sondern Sprachreflexion¹³¹ und die Förderung der schülerseitigen kommunikativen Kompetenz (Hochstadt/Krafft/Olsen 2015:

¹³¹ Der Terminus „Sprachreflexion“ wird oft synonym mit Grammatikunterricht verstanden, allenfalls mit einer Ausrichtung an induktiven Methoden (Kilian 2013: 62). Der Lehrplan

239), es geht um die Rolle grammatischer Mittel im Verständigungsprozess, die Grammatikarbeit wird verknüpft mit anderen Unterrichtszielen, etwa jenen, höflicher zu sprechen oder Rechtschreibfehler zu entdecken (Gornik 2006: 820). Einen eigenen, autonomen Gegenstandsbereich bildet der Grammatikunterricht in diesem Modell nicht. Der situationsorientierte Grammatikunterricht stellt hohe Anforderungen an den Lehrer (Peyer 2007: 78):

- Der Lehrer muss in der Lage sein, Situationen zu erkennen, deren grammatische Bearbeitung attraktiv ist, und er muss die Wahrnehmung der Schüler entsprechend lenken können.
- Der Lehrer benötigt sowohl ein sicheres Überblickswissen über alle relevanten Bereiche und außerdem schnellen Zugriff auf Nachschlagewerke und Unterrichtsmaterial.
- Der Lehrer muss abschätzen können, wann es sinnvoll ist, zugunsten grammatischer Reflexion vom ursprünglich geplanten Unterricht abzuweichen.

Aber nicht nur die hohen Anforderungen an den Lehrer machen eine konkrete Umsetzung eines solchen Unterrichts schwierig, kritisiert wird auch die Tatsache, dass sich ein derartiger Grammatikunterricht curricular nicht einbinden lasse und die spontane Art der Grammatikvermittlung nicht geeignet sei, Einsichten in sprachliche Zusammenhänge zu vermitteln (Steets 2011: 221). Zudem ergeben sich nicht alle zu behandelnden grammatischen Themen zu einem für die Schüler geeigneten Zeitpunkt aus (quasi-)authentischen kommunikativen Situationen (Neuland/Peschel 2013: 141). Darüber hinaus ist auch im Hinblick auf die Schülerorientierung zu hinterfragen, ob diese bereits gegeben ist, wenn bloß erlebte Situationen berücksichtigt werden, nicht aber die Voraussetzungen, die die Schüler mitbringen (Gornik 2006: 821). Abgesehen davon handelt es sich auch bei der konkreten Situation, die den Ausgangspunkt bildet, selten um etwas, das alle Schüler einer Klasse tatsächlich betrifft (Gornik 2006: 821). Aus all diesen Gründen konnte sich das Modell des situationsorientierten Grammatikunterrichts nicht durchsetzen (Neuland/Peschel 2013: 141).

der AHS definiert Sprachreflexion folgendermaßen: „Sprachreflexion ist das Nachdenken über den Bau, die Funktionsweise und die Verwendungsbedingungen von Sprache in synchroner und diachroner Hinsicht“ (Lehrplan AHS, online). Auch wenn Sprachreflexion im Lehrplan der AHS ausdrücklich von Grammatik abgetrennt wird („Grammatikwissen [...] ist ein eigenes Bildungsziel“), stehen Sprachreflexion und Grammatik in einem engen Wechselverhältnis zueinander, Sprachreflexion kann Grammatikunterricht keineswegs ersetzen oder ablösen (Ziegler 2011: 256).

16.2.5 Integrativer Grammatikunterricht

Mit integrativem oder integriertem Grammatikunterricht ist ein Unterricht gemeint, in dem der Grammatikunterricht verschiedenen Situationen, Themen oder Texten zugeordnet wird, die über das grammatische Thema hinaus unterrichtsrelevant sind und das Schülerinteresse wecken sollen (Steets 2011: 221). Der integrative Grammatikunterricht distanziert sich klar vom traditionellen Grammatikunterricht und weist eine Nähe zum handlungsorientierten, kreativen Deutschunterricht auf (Klotz 2011: 59), er ist getragen von der Annahme, dass „sprachlich-grammatisches Wissen immer nur im Verbund mit anderen Wissensdomänen unserer Kognition funktioniert“ (Schermer 2011: 378). Der integrative Grammatikunterricht nimmt eine Zwischenposition zwischen dem situationsorientierten und dem systematischen Grammatikunterricht ein (Gornik 2006: 821), weshalb der Begriff etwas unscharf ist und es viele Ausformungen von integrativem Deutschunterricht gibt. Dadurch ist stets danach zu fragen, „was genau womit oder wohin integriert wird“ (Peyer 2007: 79). Zwischen den möglichen Extrempositionen – dem Verwenden eines Textes als bloßes Vehikel bzw. Einstieg in ein grammatisches Thema auf der einen Seite und einem fächerübergreifenden oder projektorientierten Unterricht, wo ein grammatisches Phänomen deshalb thematisiert wird, weil es gerade zufällig vorkommt, auf der anderen Seite – wird unter (gelungenem) integrativem Deutschunterricht oft ein Mittelweg verstanden, der durch das Ineinandergreifen von Inhalten und Kompetenzen aus verschiedenen Lernbereichen gekennzeichnet ist (Neuland/Peschel 2013: 141). Die Lernbereiche des Deutschunterrichts lauten gemäß Lehrplan (Lehrplan AHS, online) für die Unterstufe „Sprechen“, „Schreiben“, „Lesen und Verstehen“ und „Sprachbetrachtung und Rechtschreibunterricht“¹³² sowie für die Oberstufe „Mündliche Kompetenz“, „Schriftliche Kompetenz“, „Textkompetenz“, „Literarische Bildung“, „Mediale Bildung“ und „Sprachreflexion“. Im Zuge der Nennung derselben wird im Hinblick auf den Grammatikunterricht sowohl für die Unterstufe („Sprachbetrachtung und Rechtschreibunterricht sind grundsätzlich in die Handlungszusammenhänge des Deutschunterrichts einzubinden“) als auch für die Oberstufe („Sprachreflexion ist ein wichtiger Kompetenzbereich, er soll allerdings im Allgemeinen nicht isoliert, sondern in die übrigen Kompetenzbereiche integriert unterrichtet werden“) explizit dazu aufgefordert, integrativ vorzugehen. Für den Grammatikunterricht bedeutet das v. a., dass eine Verbindung mit dem Schreiben oder Lesen von Texten eingegangen wird, zentral ist dabei, dass die Lerneffekte des einen Bereichs im anderen eine bestimmte Rolle spielen und so ihren Sinn erhalten, außerdem sollen sie der zusätzlichen Festigung und Motivation dienen (Neuland/Peschel 2013: 141). Die Verbindungen der Lernbereiche dürfen nicht zufällig, sondern müssen vom Lehrer oder vom Lehrmittel geplant erfolgen (Peyer 2007: 78). Wenn der Text jedoch nur als motivierender Einstieg benützt wird, um daran eine Grammatikarbeit anzuhängen, die für das Schreiben oder Lesen keinen

¹³² In einer ähnlichen Konzeption, dem Kompetenzmodell Deutsch des IQS (= Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen) für die 8. Schulstufe (IQS 2022), lauten die Kompetenzbereiche „Zuhören/Sprechen“, „Schreiben“, „Lesen“ sowie „Sprachbewusstsein“.

Nutzen entfaltet, liegt ein „fataler Missbrauch“ (Gornik 2006: 823) des integrativen Modells vor. Für Klotz (2011: 61) manifestiert sich ein pädagogisch wertvoller Zugang in einer Gegenstandsbegegnung in Form einer „klug arrangierten Gemengelage“, die aber nicht mehr als zwei, maximal drei Lernbereiche abdecken könne, mehr sei nicht bewältigbar. Günther Einecke, der eine Homepage mit vielen Beispielen zum integrativen Grammatikunterricht unterhält (Einecke, online), plädiert für einen Deutschunterricht, der in längeren Sequenzen geplant wird (Einecke 1994: 43), sodass die verschiedenen Fragestellungen sorgfältig ausgearbeitet und aufeinander bezogen werden können, wodurch oben erwähnte Gefahr, einen Text bloß als motivierenden Einstieg für eine formale Grammatikstunde zu verwenden, vermieden wird (Peyer 2007: 80).¹³³ Ein solcher Unterricht stellt hohe Anforderungen an den Lehrer sowohl hinsichtlich didaktischer und methodischer Kompetenz als auch hinsichtlich Grammatikwissen, da Texte nicht nur auf ihre grammatischen Besonderheiten hin analysiert werden müssen, sondern diese Analyse auf andere Eigenschaften des Textes bezogen und außerdem als Basis für die Planung der Unterrichtsschritte herangezogen werden muss (Peyer 2007: 80).

Am integrativen Modell geäußerte Kritik bezieht sich nicht nur auf die oben bereits angesprochene Gefahr, einen Text nur als Aufhänger zu verwenden. Denn selbst wenn dies nicht der Fall ist, stellen die Texte keine authentischen Sprachsituationen dar, sondern werden die Situationen in systematischer Weise künstlich arrangiert (Gornik 2006: 822). Ein grundsätzlicher Einwand besteht darin, dass der integrative Grammatikunterricht mit sich bringt, dass – wie schon beim situationsorientierten Grammatikunterricht – kein kanonartiges grammatisches Überblickswissen erreichbar ist, zudem ist, bedingt durch die Zwischenposition zwischen dem situationsorientierten und dem systematischen Grammatikunterricht, kein einheitliches Vorgehen gegeben (Peyer 2007: 79 f.) Allerdings beziehen sich einige Punkte, die am integrativen Grammatikunterricht kritisiert werden, auf nicht optimale konkrete Ausgestaltungen, etwa reduzierte Varianten in Schulbüchern, womit sich die Kritik nicht gegen das Konzept selbst richtet, sondern gegen verkürzte Realisierungen (Peyer 2007: 80). Wenn der integrative Grammatikunterricht im intendierten Sinne durchgeführt wird, bringt er eine Vielzahl an Vorteilen mit sich: Die Schüler, die zu einem isolierten Grammatikunterricht nur schwer zu motivieren sind, werden durch einen derartigen Grammatikunterricht angesprochen, außerdem bleibt grammatisches Wissen nicht abstrakt, sondern wird in seiner Funktionalität für das Schreiben und Verstehen von Texten erfahrbar, und auch die Komplexität grammatischer Phänomene kann besser erfasst werden (Gornik 2006: 822). Trotz der einzelnen Kritikpunkte wird dem integrierten Grammatikunterricht mittlerweile nicht nur im Lehrplan der AHS (s. o.), sondern auch in den meisten Sprachbüchern und Lehrkonzepten der Vorzug gegenüber einem isolierten Grammatikunterricht gegeben (Neuland/Peschel 2013: 142).

¹³³ Auch wenn der Arbeitsweg integrativen Grammatikunterrichts in den meisten Fällen vom Text ausgehend hin zur grammatischen Auseinandersetzung führt, kann er auch umgekehrt erfolgen, dies geschieht jedoch selten (Gornik 2006: 822).

16.2.6 Funktionaler Grammatikunterricht

Im Hinblick auf den funktionalen Grammatikunterricht ist nicht immer klar, was unter dem Begriff *funktional* genau zu verstehen ist, da er sowohl in der Diskussion des Grammatikunterrichtes wie auch in der Sprachwissenschaft nicht einheitlich gebraucht wird (Gornik 2006: 823). Als gemeinsames Substrat lässt sich isolieren, dass funktionale Perspektiven auf den Grammatikunterricht eine rein formbezogene Vermittlung von Grammatik ablehnen, die grammatischen Formen und Strukturen sollen im Zusammenhang mit ihren semantischen und pragmatischen Eigenschaften gesehen werden (Neuland/Peschel 2013: 142). In der neueren Ausformung der funktionalen Sprachperspektive sind die Bedürfnisse menschlicher Praxis fundamental für die Ausbildung der Grammatik, das Formensystem einer Sprache sei ausgebildet, um die Zwecke der Handelnden zu erfüllen (Hoffmann 2016: 16), und wer „Formen losgelöst von ihren Funktionen her betrachtet, versteht nur die Hälfte“ (Hoffmann 2016: 16). Diese Perspektive ändert nicht nur die Grammatikschreibung, sondern auch den Grammatikunterricht, denn während in anderen Modellen der Grammatikunterricht aus anderen Gründen, wie etwa zur Motivierung der Schüler, mit dem Schreiben oder Lesen von Texten verbunden wurde, ist dies nun von der Sache her notwendig, der Anwendungsbezug ist bereits intrinsisch vorhanden (Gornik 2006: 823). Im funktionalen Grammatikunterricht ist die Frage zentral, welche Formen bzw. Zeichen welche Funktion haben (Gornik 2006: 823). Diesbezüglich ist auch der weiter oben besprochene integrative Ansatz stark funktional geprägt, auch dort werden grammatische Formen nicht isoliert, sondern auf ihre Wirkung in Texten hin untersucht. Im Unterschied zum integrativen Grammatikunterricht verfügt der funktionale aber über eine sprachwissenschaftliche Basis, die es ermöglicht zu zeigen, dass Grammatik nichts Randständiges ist (Gornik 2006: 823). Der funktionale Grammatikunterricht hat nicht nur Berührungspunkte zum integrativen Grammatikunterricht, sondern auch zum systematischen: „Die Zusammenhänge in der Grammatik der Sprache sind systematisch zu erarbeiten. Man braucht ein Bild vom Ganzen; Fragmente reichen nicht“ (Hoffmann 2016: 16). Bei dieser systematischen Erarbeitung stehen aber nicht die grammatischen Formen im Zentrum, sondern das Zusammenwirken von Form und Funktion sprachlicher Einheiten (Peyer 2007: 81). Da die Funktion von Sprache im praktischen Gebrauch den Ausgangspunkt der Betrachtung bildet, sollten für die Unterrichtsarbeit keine erfundenen Satz- und Textbeispiele herangezogen werden, sondern wirkliche Sprache, echte Gespräche und Texte, etwa aus der Presse oder anspruchsvolle literarische Beispiele (Hoffmann 2016: 17). Auch dem funktionalen Grammatikunterricht liegt die Annahme zugrunde, dass Wissen über die Grammatik dazu führt, „dass wir besser verstehen, gerade auch schwierigere Texte. Und dass wir reflektierter, präziser, sorgfältiger formulieren – dem Gemeinten eine sprachliche Form geben – können, um besser verstanden zu werden“ (Hoffmann 2016: 17). Ungeachtet dessen müsse aber auch darauf hingewiesen werden, „was sprachlich nicht geht“ (Hoffmann 2016: 17), die Beurteilung sprachlicher Leistungen müsse vom Lehrer aber immer gut begründet werden können, was die Kenntnis grammatischer Regularitäten voraussetzt. Das didaktische Vorgehen ist folgendermaßen gekennzeichnet:

Prinzip ist immer, von funktional eigenständigen Formen auszugehen und ihre Funktionsweise zu erklären. Erklärungen sollten weitgehend auf eigenen Entdeckungen, auf Experimenten, auf Spielen, auf Textarbeit und nicht zuletzt Gesprächsanalyse beruhen. Dann folgt das Ausgliedern der für den Aufbau der Einheit wichtigen Formen (z. B. wird aus der einfachen Nominalgruppe der Artikel ausgekoppelt und genauer in seiner Funktion betrachtet). Die Form wird dann genauer betrachtet, ihre Funktion in anderen Zusammenhängen aufgezeigt und durch Übungen gefestigt [...].

Das Prinzip ist also immer der Ansatz bei Funktionseinheiten, ein Lernen über die Funktion, dem die Formbetrachtung folgt. Sind Einheiten komplex, werden – nachdem die Funktionsweise verdeutlicht ist – die Elemente (Wortarten, funktionale Basiseinheiten) ausgekoppelt und für sich untersucht. (Hoffmann 2006: 38)

Kritik wird am funktionalen Grammatikunterricht nur vereinzelt geübt, die funktionale Sicht auf grammatische Phänomene ist gemeinhin anerkannt. Allerdings wird angemerkt, dass der funktionale Grammatikunterricht die Gefahr berge, zu sehr an Einzelkontexten verhaftet und deshalb, entgegen seiner eigentlichen Intention, unsystematisch zu bleiben (Hochstadt/Krafft/Olsen 2015: 254). Außerdem eigne sich nicht jedes grammatische Phänomen für eine funktional orientierte Didaktisierung, weshalb grammatische Formen nach wie vor schlicht eingeübt werden müssen (Hochstadt/Krafft/Olsen 2015: 254). Ungeachtet dessen erübrigt ein Grammatikunterricht auf der Grundlage sprachlichen Handelns die oft gestellte Frage, wozu Grammatikunterricht überhaupt notwendig ist, da er keineswegs gleichzusetzen ist mit formaler Wortarten- oder Satzgliedlehre (Steets 2011: 222). Dadurch wird es der Sprach- und Grammatikdidaktik ermöglicht, aus ihrer eher defensiven Position herauszutreten und die Notwendigkeit systematischen Grammatikunterrichts einzufordern (Steets 2011: 222).

16.2.7 Grammatikwerkstatt

Die Grammatikwerkstatt wurde von Eisenberg und Menzel im Jahr 1995 vorgestellt und von Menzel weiterentwickelt (s. Menzel 2008). Ausgangspunkt ist der Befund, dass Grammatikunterricht zumeist deduktiv stattfindet, jedoch verdiene ein Grammatikunterricht diesen Namen erst, wenn Schüler „mit seiner Hilfe lernen, wie grammatische Kategorien zustande kommen, welche ihre Funktionen sind und was Menschen tun, die eine Grammatik aufstellen“ (Menzel 2008: 9). Nach Menzel (2008: 9) muss eine Schulgrammatik folgende Merkmale aufweisen:

- Grammatikunterricht muss systematisch sein und den Schülern Einsichten in den Bau der Sprache vermitteln.
- Grammatikunterricht muss induktiv vorgehen und Methoden zur Verfügung stellen, die erfahrbar machen, wie man zu grammatischen Kategorien gelangt.

- Grammatikunterricht muss funktional sein, er muss zeigen, welche semantischen, textuellen und kommunikativen Funktionen die Kategorien haben.
- Grammatikunterricht muss integrativ sein in Form eines ständigen Wechselspiels von Arbeit an Strukturen und an Inhalten oder Sprachsituationen.

Charakteristisch für die Grammatik-Werkstatt ist der zweite Punkt, die Schüler sollen wie Sprachwissenschaftler arbeiten und dabei erfahren, wie man überhaupt zu einer Grammatik kommt. Begründet wird dieses induktive Vorgehen in erster Linie lernpsychologisch, es basiert auf der Annahme, dass das, was selbst ermittelt worden ist, besser im Gedächtnis haften bleibt als das, was bloß vermittelt worden ist (Gornik 2006: 825). In der Grammatik-Werkstatt wird zwar ein rein formbezogenes Vorgehen dezidiert abgelehnt, die Formen rücken aber wieder vermehrt in den Blickpunkt, der Aufbau und die Funktion der Sprache wie auch die Systematik der Grammatik gelten als eigenes Bildungsziel (Neuland/Peschel 2013: 144). Für die Erarbeitung der grammatischen Kategorien werden grammatische Operationen herangezogen, wie sie von Glinz eingeführt wurden (s. o.). Zu einer Kategorie gehören diejenigen sprachlichen Elemente, die sich bei allen Proben gleich verhalten (Neuland/Peschel 2013: 144). Durch die Anwendung der Proben und die Arbeit an authentischem Sprachmaterial soll die experimentierende Haltung von Sprachwissenschaftlern erfahrbar gemacht und es sollen Einblicke in die Entstehung grammatischer Begriffe gewonnen werden (Peyer 2007: 82). Das Sprachmaterial in Form von Beispielsätzen und häufiger -texten wird so bearbeitet, dass in diese Wörter eingesetzt oder sie umgeformt oder fortgesetzt werden, meistens anhand weiteren zur Verfügung gestellten Sprachmaterials in Form bestimmter Wörter oder Sätze (Gornik 2006: 826). Durch dieses operative Manipulieren der Satzteile oder Sätze ist es dann in weiterer Folge möglich, einzelne Wörter oder Satzteile zu isolieren und zu kategorisieren (Steets 2011: 221).

Das Konzept der Grammatik-Werkstatt wurde breit rezipiert und teilweise hart kritisiert. Zentraler Kritikpunkt ist, dass die Schüler in Wirklichkeit keine Freiheit dabei haben, Kategorien zu entwickeln, sondern es sich bei der Grammatik-Werkstatt höchstens um ein methodisch ansprechendes Verfahren handelt, um die alten und z. T. untauglichen Begriffe zu verankern (Peyer 2007: 83). Außerdem sei die Nähe zum (natur-)wissenschaftlichen Vorgehen zu hinterfragen, da Sprache und grammatische Kategorien nicht wie Naturtatsachen behandelt werden sollten (Peyer 2007: 83). Abgesehen von diesen Kritikpunkten haftet der Grammatik-Werkstatt durch die zentrale Stellung der grammatischen Proben dieselbe Problematik an, die bereits dem operationalen Grammatikunterricht inhärent ist: Der sichere Umgang mit den Proben setzt grammatisches Wissen voraus, das ja eigentlich erst entwickelt werden soll. Wie der Grammatikunterricht aussehen soll, wenn entsprechende Fähigkeiten nicht vorhanden sind, bleibt offen (Hochstadt/Krafft/Olsen 2015: 258). Schwerer aber wiegt laut Gornik (2006: 826) die Tatsache, dass sprachliche Phänomene isoliert voneinander und getrennt von der eigenen Sprachproduktion behandelt werden, denn auch wenn häufig Kindertexte als Sprachmaterial eingesetzt werden, gilt es, das erworbene Wissen für den eigenen Sprachgebrauch oder das eigene Sprachverstehen einsetzen zu können (Gornik 2006: 826). Auch Neuland/Peschel (2013: 145) bezweifeln, dass die Arbeit mit vorgegebenem sprachlichen Material genügt, um eine echte Vorstellung von der

Funktionalität sprachlicher Mittel zu vermitteln. Aufgrund all dieser Kritikpunkte spielt die Grammatik-Werkstatt in der gegenwärtigen Praxis kaum eine Rolle.

17 Variationslinguistische Perspektiven

Variation spielt im gegenwärtigen Grammatikunterricht kaum eine Rolle, insbesondere nicht in einem stark präskriptiv und normativ orientierten Grammatikunterricht (Neuland/Peschel 2013: 149).¹³⁴ Dies liegt nicht zuletzt daran, dass Variation erst seit Kurzem in den Blickpunkt der Forschung geraten ist und diatopische Variation dabei entweder unter dem Blickpunkt der Dialektforschung oder unter jenem nationaler Standardvarietäten betrachtet wurde.¹³⁵ Dabei wurde unter Variation hauptsächlich jene auf der lexikalischen Ebene verstanden, ein umfassendes und breit rezipiertes Ergebnis derartiger Forschung ist im Variantenwörterbuch (VWB) des Deutschen dokumentiert (s. Ammon/Bickel/Lenz 2016). Grammatische Variation spielt in diesem nur eine marginale Rolle, etwa wenn auf die unterschiedliche Perfektbildung mit *haben* in Norddeutschland und mit *sein* in Süddeutschland hingewiesen wird.¹³⁶ Das erste umfassende Nachschlagewerk zur grammatischen Variation stellt die „Variantengrammatik des Standarddeutschen“ dar (Dürscheid/Elspaß/Ziegler 2019) dar, das sich nicht in der Darstellung nationaler grammatischer Varianten erschöpft, sondern grammatische Variation auf regionaler Ebene dokumentiert. Da die Variantengrammatik allerdings erst seit Ende 2018 verfügbar ist (s. Abschnitt 9.2), hat sie bislang kaum Eingang weder in die fachwissenschaftliche noch in die didaktische Literatur gefunden.

Die Ausführungen in diesem Kapitel sind allgemeiner Natur und befassen sich mit grundsätzlichen Überlegungen, wie mit Variation (und Zweifelsfällen) im Deutschunterricht umgegangen werden kann. Konkrete Überlegungen, wie die im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit gewonnenen Erkenntnisse didaktisch umgesetzt werden können, werden in Kapitel 20 angestellt.

¹³⁴ Zu demselben Schluss kommen Gilly/Schrammel-Leber (2019, 82 f.), die eine mangelnde systematische Berücksichtigung von sprachlichen Varietäten in den Curricula der österreichischen Pädagogischen Hochschulen monieren. Hierbei ist allerdings anzumerken, dass in dieser Studie eine plurizentrische Sichtweise auf Sprache vertreten wird und demzufolge zielt das Plädoyer der Autoren auf eine breite Verankerung des „österreichischen Deutsch“ in der Lehreraus- und -fortbildung ab.

¹³⁵ Als Beispiel hierfür s. etwa Dannerer 2021.

¹³⁶ In einem Deutschunterricht, der die Hinführung zur sicheren Verwendung der Standardsprache als sein hauptsächliches Anliegen betrachtet, hat Variation generell kaum einen Platz: Ergebnisse der Dialektforschung – ausgenommen sprachpflegerische Motive – schon per se nicht, und auch nationale Varianten spielen, abgesehen von ihrem theoretisch fragwürdigen Status (s. Abschnitt 4.1), höchstens dann eine Rolle, wenn bei passender Gelegenheit quasi nebenher auf vereinzelte lexikalische Varianten wie etwa *Erdäpfel* vs. *Kartoffeln* hingewiesen wird.

Neuland/Peschel (2013: 209) stellen fest, dass die Unterrichtswirklichkeit nach wie vor von einer relativ homogenen Standard- und Schriftsprache ausgehe, die von der Alltagswirklichkeit oft weit entfernt sei. Als Argumente für den Einbezug von Variation im Sprachunterricht machen sie folgende geltend (Neuland/Peschel 2013: 211):

- Anknüpfung an eigene Spracherfahrungen und Motivation durch erfahrungs- und interessegeleitetes Lernen,
- Orientierung des Unterrichts an der Zieldimension der komplexen Sprachwirklichkeit gegenüber einer künstlichen Vereinfachung der Zielsprache,
- Vermittlung vertiefter Kenntnisse im Gegenstandsfeld der mehrdimensionalen Normen und Gebrauchsweisen der deutschen Sprache [...],
- Förderung von Sprach- und Kulturbewusstheit sowie von Stilkompetenz.

Neuland/Peschel (2013: 211) weisen zudem darauf hin, dass die Entwicklung von Stilkompetenz ein wichtiges Lernziel für den Sprachunterricht in der Oberstufe darstellt und einen kompetenten Umgang mit Sprachvariation voraussetzt.

Ziegler (2010: 14) plädiert für eine varietätenlinguistische Fundamentierung des Grammatikunterrichts, für eine Orientierung an real existierenden sprachlichen Varianten, anstatt dem vermeintlich einzig richtigen Konstrukt der Standardsprache anzuhängen. Zwar seien die didaktischen Forderungen an einen zeitgemäßen Grammatikunterricht klar formuliert (er soll integrativ, funktional, situativ und induktiv sein), die Ergebnisse des Grammatikunterrichts könnten aktuell jedoch nur als krisenhaft beurteilt werden, was möglicherweise gar nicht an den Unterrichtskonzepten, sondern an den zugrundeliegenden grammatischen Konzepten selbst liege, die von präskriptiver Grammatikographie getragen seien und Variation weitgehend ignorieren (Ziegler 2010: 15 f.). Einem solchen Konzept entspringender Unterricht verfolge das Ziel, als Normenkontrollinstanz für den Erwerb der korrekten sprachlichen Strukturen aufzutreten und habe ein Denken in Richtig-Falsch-Oppositionen wie auch in Fehlermachen/Fehlerahnden zur Folge (Ziegler 2010: 16). Ein derartiges Denken, das im Übrigen auch im Lehrplan der AHS in Ausdrücken wie „fehlerfreier Sprachgebrauch“ seinen Niederschlag finde, übersehe, dass Variation und Sprachwandel der Sprache innewohnende konstitutive Prinzipien seien und damit ein Grammatikunterricht, der sich auf „richtig“ vs. „falsch“ beschränke, zwangsläufig defizitär sei (Ziegler 2010: 16). Daher stellen sich im Hinblick auf den Grammatikunterricht in erster Linie gar nicht die üblichen Fragen nach dem Warum oder dem Wie und auch nicht dem Wieviel (im Übrigen sei noch kein einziger Fall belegt, wo zu viel Grammatikunterricht schädliche Neigungen ausgebildet oder den Weg ins Berufsleben verstellt hätte), sondern welche Grammatik mit welcher dahinterstehenden Sprachauffassung als Grundlage dienen könne (Ziegler 2010: 16). Allgemein fordert der Lehrplan, dass das Lernen an Sachverhalten und Problemen stattfinden sollte, die eine Entsprechung im (absehbaren) Erfahrungsraum der Schüler haben, und dies sollte selbstverständlich auch für die Sprache gelten – die sprachliche Alltagswelt sollte berücksichtigt und zu einer Reflexion über die Zusammenhänge zwischen Formen und Inhalten anregen, entdeckt werden sollen die Funktionen grammatischer Erscheinungen u. a. für das Verstehen

und Verfassen von Texten (Ziegler 2010: 17). Denn auch wenn das grammatische System stets dahinterstehe, treten sprachliche Phänomene nicht als isolierte Elemente auf, sondern immer im Kontext sprachlicher Kommunikation (Ziegler 2010: 17). Daraus leitet sich unmittelbar die Forderung ab, den Sprachgebrauch selbst ins Zentrum der Auseinandersetzung zu stellen (Ziegler 2010: 17).

Als didaktischen Pfad hierfür schlägt Ziegler (2010: 17 f.) die Integration der Konzepte der Akzeptabilität und Adäquatheit vor (s. Abschnitt 4.5). Ein solcher Unterricht setze allerdings seitens des Lehrers Sachkunde und Souveränität im Umgang mit dem Gegenstand voraus, die nicht flächendeckend angenommen werden dürfen, womit in erster Linie neben den Betroffenen selbst die Lehrerausbildenden Institutionen in der Pflicht seien (Ziegler 2010: 19).

Ein weiterer Beitrag von Ziegler (2011) knüpft an die oben wiedergegebenen Ausführungen an und stellt zum gegenwärtigen Grammatikunterricht, der sich statt auf eine varietätenlinguistische Fundierung auf das Konstrukt der Standardsprache stütze, im Hinblick auf das Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik fest: „Was die erstere nicht oder nur unzureichend im Rahmen der Grammatikschreibung erfasst, kann damit auch nicht, zumindest nicht systematisch, in einen wie auch immer gestalteten Grammatikunterricht Eingang finden“ (Ziegler 2011: 252). Eine daraus resultierende Folge sei, dass regionale Varianten des Standarddeutschen ungerechtfertigt als Fehler markiert werden (Ziegler 2011: 252).¹³⁷ Aber auch der Umstand, dass derartige Fälle von grammatischer Variation nicht thematisiert und so nicht Gegenstand sprachlicher und grammatischer Reflexion gemacht werden, wiege schwer (Ziegler 2011: 253). Diese Reflexion wäre aber geboten und sowohl für Lehrer als auch Schüler von Nutzen: Die Lehrer wären auf Basis eines linguistisch fundierten Wissens über Sprachvarietäten und Sprachnormen in der Lage, Sprachleistung und Sprachgebrauch von Schülern qualifizierter zu beurteilen (Ziegler 2011: 253). Für die Schüler würde ein Sprachunterricht, der die sie umgebende Sprachwirklichkeit zum Inhalt hat, seine Realitätsferne verlieren (Ziegler 2011: 253 f.). Darüber hinaus ließe sich auf Basis von Variation auch die im Lehrplan der AHS geforderte Anregung zur Normenkritik bearbeiten, für die gerade die nicht kodifizierten Normen vielversprechend seien (Ziegler 2011: 254). Für den Grammatikunterricht ergibt sich aus den Ausführungen die Forderung nach einer Abkehr von einer präskriptiven hin zu einer deskriptiven Betrachtungsweise, die allerdings nicht damit enden dürfe, einen idealisierten Sprachgebrauch abzubilden (Ziegler 2011: 258). Auf diese Weise könne eine für den Grammatikunterricht geeignete „Grammatik der Übergänge“ (Ziegler 2011: 259) entstehen, die Sprache als dynamisches System begreife und wo der Grammatikunterricht nicht als Normenkontrollinstanz korrekter sprachlicher Strukturen auftritt (Ziegler 2011: 259). Dies dürfe aber keineswegs missverstanden werden i. S. eines ‚Alles ist möglich‘, es sei jedoch insbesondere in unterrichtlichen Zusammenhängen unbedingt erforderlich, normative Aussagen linguistisch abgesichert, wohlbe-gründet und differenziert zu treffen (Ziegler 2011: 259).

¹³⁷ Dass dies keine bloß hypothetische Annahme ist, sondern real vorkommt, kann auch auf Basis der Auswertung im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit als bestätigt gelten.

Kurz zusammengefasst ergeben sich aus den variationslinguistischen Perspektiven folgende Aspekte, die für einen adäquaten Grammatikunterricht zu berücksichtigen sind:

- Funktionale Sprachperspektive
- Varietätenlinguistische Fundamentierung des Grammatikunterrichts und Ablehnung des Konstrukts einer homogenen Standardsprache
- Abkehr von der Richtig/Falsch-Opposition
- Einbezug der Konzepte der Akzeptabilität und Adäquatheit
- Linguistische Absicherung normativer Aussagen

18 Zweifelsfälle im Deutschunterricht

Zweifelsfälle bieten einen möglichen Ausgangspunkt für die Integration variationslinguistischer Fragestellungen in den Deutschunterricht. Eine Definition und Beschreibung der linguistisch adäquaten Bearbeitung von Zweifelsfällen wurde bereits in Abschnitt 4.4 vorgenommen, an dieser Stelle geht es daher nur um die Frage, wie Zweifelsfälle für den Grammatikunterricht nutzbar gemacht werden können. Mithilfe von Zweifelsfällen kann auch die bereits im obigen Beitrag von Ziegler (2011) ins Spiel gebrachte und vom Lehrplan der AHS geforderte Anregung zur Normenkritik initiiert werden. Diese knüpft an das Konzept der „kritischen Grammatik“ an, deren Grundzüge in einem Beitrag von Kilian (2013) dargestellt sind. Ziel einer kritischen Grammatik ist es, die Schüler nicht allein über die Sprache nachdenken zu lassen (Sprachreflexion), sondern sie sollen auch zur Einnahme einer sprachkritischen Position herausgefordert werden (Kilian 2013: 61). Die Schüler sollen bei der Bewertung der Grammatikalität oder Akzeptabilität grammatischer Strukturen weg von einem laienhaften „richtig“ oder „falsch“ und hin zu einem Urteilsvermögen geführt werden, das auf dem Fundament linguistisch begründeter Ansätze sprachlicher Angemessenheit beruht (Kilian 2013: 68). Dies setzt ein gewisses Niveau sprachlichen Könnens wie auch expliziten grammatischen Wissens voraus, das systematisch erarbeitet werden muss (Kilian 2013: 68). Der grammatische Zweifelsfall bietet als Ausgangspunkt für eine kritische Sprachbetrachtung „motivierendes Potential, weil er den Grammatikunterricht mit der gesellschaftlichen Sprachwirklichkeit verknüpft“ (Kilian 2013: 64).

Dürscheid (2011: 155) differenziert zu Beginn ihres Beitrags, der der Integration von Zweifelsfällen in den Deutschunterricht gewidmet ist, zunächst zwischen den Begriffen *Zweifelsfall* und *Zweifel*. Ein sprachlicher Zweifelsfall setze ein Zweifel voraus, umgekehrt aber sei nicht jedes Zweifel ein Hinweis auf einen sprachlichen Zweifelsfall (Dürscheid 2011: 155). Bei der Definition des Zweifelsfalls bezieht sich Dürscheid auf jene von Klein (2003), ein sprachlicher Zweifel liege dann vor, „wenn ein Sprecher über verschiedene sprachliche Möglichkeiten (Varianten) nachdenkt und sich nicht (einfach) für eine der bewusst werdenden Möglichkeiten entscheiden kann“

(Dürscheid 2011: 159). Solche Varianten gebe es auf allen Ebenen des Sprachsystems, sie können bspw. die Orthographie (*Gewinn bringend* vs. *gewinnbringend*), die Morphologie (*gedownloadet* vs. *downgeloaded*) oder die Syntax (*wegen* + Genitiv/Dativ) betreffen, hinzu kommen Zweifel aufgrund außersprachlicher Verhältnisse wie z. B. der Forderung nach politisch korrekter Sprache (*Studenten* vs. *Studierende*) (Dürscheid 2011: 159 f.). Bei der praktischen Bearbeitung sei es relevant, ob es sich um Zweifelsfälle oder nur um Zweifel handle, denn während es bei Zweifelsfällen generell möglich sei, in Nachschlagewerken wie dem Zweifelsfälle-Duden (2016) nachzuschlagen, sei bei Zweifeln nicht immer gewährleistet, dass man irgendwo einen Eintrag finde (Dürscheid 2011: 160). Abhängig davon, welche Ebene der Zweifel betreffe, sei auch die Verbindlichkeit der vorgefundenen Auskunft: Orthografische Zweifel können i. d. R. durch Konsultierung des amtlichen Regelwerks aufgelöst werden, jedoch können Ratgeber zu stilistischen Zweifeln, sofern überhaupt für das konkrete Problem eine Auskunft vorzufinden ist, immer nur eine Orientierung bieten und dem Zweifler nicht die Aufgabe abnehmen, selbst zu entscheiden, welche Wortwahl im gegebenen Kontext die angemessene ist (Dürscheid 2011: 160). Das Zweifeln selbst solle als Chance betrachtet werden, denn „nur wer zweifelt, denkt überhaupt über Alternativen nach, sucht nach einer anderen, besseren Lösung“ (Dürscheid 2011: 161). Zweifeln sei der erste Schritt zur Sprachreflexion, und wenn es dem Lehrer gelingt, die Schüler zum Nachdenken über Fragen zur kommunikativen Angemessenheit anzuregen, sei ein großer Schritt getan (Dürscheid 2011: 161 f.). Diese Frage stelle sich aber auch für den Lehrer, der immer auch als Normautorität fungiere und vor der Aufgabe stehe, die Schülertexte zu korrigieren und sprachlich zu bewerten (Dürscheid 2011: 163). Dürscheid (2011: 164) spricht sich bei der Korrektur für ein textsortenspezifisches Vorgehen aus, das zwar zu einer uneinheitlichen Korrekturpraxis führe, die u. U. Schüler verwirre und Eltern verärgere, allerdings sei es eben ein Unterschied, ob ein fiktionaler Leserbrief oder eine Gedichtinterpretation verfasst wird.

Das Thema *Zweifelsfälle* in den Deutschunterricht einzuführen sei deshalb lohnend, weil mit diesen in der Sekundarstufe II sprachliche Varietäten, Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache, Stilprobleme und Sprachwandelphänomene thematisiert werden können (Dürscheid 2011: 166). Wenn dabei auch grammatische Phänomene wie z. B. die Kasusvariation behandelt werden, lassen sich außerdem interessante Einblicke in die interne Strukturiertheit des Deutschen vermitteln (Dürscheid 2011: 166). Das Gespräch über Zweifelsfälle soll aber nicht nur dazu herangezogen werden, grammatische Terminologie aus der Sekundarstufe I zu rekapitulieren, sondern Grammatikwissen soll an das Problembewusstsein der Schüler angeknüpft werden, indem die Zweifelsfälle in einen größeren Kontext eingebettet werden, etwa im Zusammenhang mit Fragen der Mündlichkeit/Schriftlichkeit oder Entwicklungen in der deutschen Gegenwartssprache (Dürscheid 2011: 166).

Diese Entwicklungstendenzen, etwa die Konjunktivumschreibung mit *würde*, können im Unterricht besprochen und die Schüler können gebeten werden, sich selbst in einschlägigen Arbeiten zu informieren, ob die genannten Formen „richtig“ seien (Dürscheid 2011: 168). Die Schüler werden dann vermutlich im Grammatik- oder

Zweifelsfälle-Duden nachschlagen¹³⁸ oder populärwissenschaftliche Werke wie etwa von Bastian Sick¹³⁹ heranziehen, und dabei werden sie feststellen, dass bestimmte Phänomene recht tolerant und andere wiederum nur abwehrend und als Fehler behandelt werden (Dürscheid 2011: 169 f.). Diese Bewertungen können dann im Unterricht diskutiert und dabei auch der praktische Wert von Nachschlagewerken angesprochen werden, und nicht zuletzt können Aussagen wie „standardsprachlich anerkannt“ oder „standardsprachlich nicht anerkannt“ zur Diskussion gestellt werden (Dürscheid 2011: 170). Auch die Lektüre geeigneter sprachwissenschaftlicher Texte, die bereits in einigen Lehrwerken vorgesehen ist, stelle eine vielversprechende Möglichkeit dar (Dürscheid 2011: 169). Auf jeden Fall sollte den Schülern deutlich gemacht werden, dass der Duden keineswegs präskriptiv sei und keine verbindliche Aussage zur Standardsprachlichkeit mache (Dürscheid 2011: 170). Sprache sei eben kein statisches System, in dem alle Phänomene festgeschrieben werden können, sondern verändere sich, die Schüler sollen lernen, dass Sprachkritiker wie Bastian Sick einen Zustand festzurren wollen, der sich aber nicht fixieren lasse (Dürscheid 2011: 170).

Ein anderer möglicher Zugang zur Einbindung von Zweifelsfällen sei, welche heranzuziehen, die in Zeitungen, Werbematerialien usw. vorkommen, und diese synchron und diachron anhand der oben genannten Nachschlagewerke zu beschreiben (Dürscheid 2011: 169). Auch dieser Weg führt dazu, die oben dargestellte Diskussion und Reflexion zu initiieren, die in der Sekundarstufe II zukünftig einen festen Platz einnehmen sollte (Dürscheid 2011: 170).

Peschel (2009) widmet sich ebenfalls der Frage, wie grammatische Zweifelsfälle gewinnbringend im Deutschunterricht behandelt werden können, sie tut dies am Beispiel der im Dativ und Akkusativ endungslos verwendeten schwachen Maskulina (wie z. B. *dem Mensch*). Die Inhalte, an denen im Deutschunterricht aktuell Sprachbewusstheit gefördert werde, seien häufig lexikalischer Art und grammatische Inhalte im engeren Sinn selten, dabei würde sich der von vielen Stellen geforderte funktionale Grammatikunterricht hervorragend mit einer sprachreflexiven Haltung verbinden lassen (Peschel 2009: 51). Bei den Funktionen selbst müsse man zwischen sprachinternen und sprachfunktionalen unterscheiden – nur bei sprachfunktionalen Funktionen weisen die beiden Varianten (sprachexterne) funktionale Unterschiede auf (Peschel 2009: 51). Beim Zweifelsfall der endungslosen schwachen Maskulina gebe es keine sprachexternen funktionalen Unterschiede, weshalb er schlecht dafür geeignet sei, i. S. eines funktionalen Grammatikunterrichts etwa mit größerer funktionaler Angemessenheit in einem bestimmten Kontext zu argumentieren, sondern eher mit Systemangemessenheit oder dem prototypischen Charakter einer Form (Peschel 2009:

¹³⁸ Anmerkung des Verfassers: Höchstwahrscheinlich werden sie als Erstes eine Internetrecherche durchführen.

¹³⁹ Bastian Sick ist der Autor von breit rezipierten populärwissenschaftlichen Werken wie „Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod“, die aus fachwissenschaftlicher Perspektive höchst problematisch sind.

51).¹⁴⁰ Durch Zweifelsfälle können die Schüler dazu angeregt werden, aus der selbstverständlichen Verwendung herauszutreten und eine Metaperspektive auf sprachliche Erscheinungen einzunehmen, und über diesen Weg lassen sich Einsichten in die interne Strukturiertheit des Sprachsystems gewinnen (Peschel 2009: 51). Die Schüler können erkennen, dass Sprache bestimmten Bau- und Ordnungsprinzipien unterliegt, und das Nachvollziehen dieser Prinzipien erleichtere das Durchschauen des Aufbaus einer Sprache und infolgedessen idealerweise ihre angemessene und sichere Verwendung (Peschel 2009: 52). Außerdem könne bei der Bearbeitung von Zweifelsfällen die Frage nach den (im Sprachsystem oder an den Sprachverwendern liegenden) Gründen dafür gestellt werden, dass eine Variante die häufigere ist oder von Ratgebern als „richtige“ ausgewiesen wird (Peschel 2009: 54). Dies rege zur Normenkritik an, wobei es sinnvoll sei zu unterscheiden, ob eine Struktur vom System oder von der Norm diktiert werde (s. hierzu die in Abschnitt 4.3 dargestellte Unterscheidung zwischen Normfehlern und Systemfehlern), und dabei lasse sich auch danach fragen, welche Gründe es dafür gibt, dass bestimmte Möglichkeiten des Systems als Norm gelten und andere nicht (Peschel 2009: 54). Beim Zweifelsfall der endungslosen schwachen Maskulina handle es sich allenfalls um einen Normfehler, der vom Sprachsystem zumindest teilmotiviert sei (Peschel 2009: 54 f.). Im Dativ und Akkusativ endungslose schwache Maskulina seien vom Lehrer bei der Korrektur zwar auf jeden Fall zu markieren, da sie gegenwärtig noch deutlich in der Minderheit seien, aber sie sollten anders bewertet werden als ein willkürlicher Normverstoß (Peschel 2009: 54). Für eine bewusste Unterscheidung von Norm- und Systemfehlern in der Korrekturpraxis von Lehrern plädieren auch Abel/Glaznieks (2019) in ihrer korpusbasierten Untersuchung von Grammatikfehlern in Texten von Schülern der Oberstufe aus Südtirol, Österreich und Deutschland.

Sprachliche Normen und die Korrekturpraxis von Zweifelsfällen sind das Thema des Beitrags von Müller (2009). Da die Korrekturpraxis für die vorliegende Arbeit nur eine untergeordnete Rolle spielt, sollen nur kurz die Schlussfolgerungen, zu denen Müller gelangt, wiedergegeben werden. Müller (2009: 77) führt aus, dass die Frage, was als Normverstoß gilt, nur relativ zur Textsorte beantwortet werden kann. Die Korrekturereingriffe des Lehrers sollten nicht auf einer seinem Sprachgefühl entspringenden „Gefühlsgrammatik“ gründen und können (nur) aus zweierlei Gründen gerechtfertigt werden (Müller 2009: 81 f.):

¹⁴⁰ Allerdings kann auch das Weglassen der Deklinationsendung bei den schwachen Maskulina durchaus funktional sein: Bei alleinstehenden schwachen Maskulina, wie sie etwa in Überschriften von Zeitungsberichten häufig vorkommen, ist die endungslose Form im Gegensatz zur flektierten eindeutig als Singular identifizierbar. So ist etwa bei einer Überschrift wie *Feuerwehr rettet Pensionist* auf den ersten Blick klar, dass nur ein Pensionist gerettet wurde, während die flektierte Form *Pensionisten* mehrdeutig wäre.

- Verweis auf die Textverständlichkeit, da grobe grammatische Verstöße wie auch stilistisch problematische Konstruktionen dieses erschweren
- Verweis auf die Angemessenheit sprachlicher Mittel, die von den kommunikativen Handlungszielen des Textes abhängig sind; Verstöße gegen textsortenspezifische Normen führen dazu, dass der Rezipient den Text nicht als Vertreter der entsprechenden Textsorte (an-)erkennt

Außerdem seien bei normierenden Eingriffen Phänomene des Sprachwandels und das besondere Ausdruckspotential bestimmter abweichender Formen zu berücksichtigen (Müller 2009: 82). Wenn der Deutschunterricht die Zielorientierung sprachlicher Normen offenlege und den Normen prinzipielle Flexibilität zugestehe, rege dies zur Reflexion über Sprache an (Müller 2009: 82).

Konopka (2011) widmet sich in seinem Beitrag der Frage, wie die korpusgestützte Analyse von Zweifelsfällen das Grammatikverstehen fördern kann. Dieser Beitrag ist deshalb von besonderem Interesse, da auch in der vorliegenden Arbeit Zweifelsfälle korpusgestützt analysiert wurden und es nun darum geht, die daraus gewonnenen Erkenntnisse in der Didaktik fruchtbar zu machen. Konopka zeigt anhand exemplarischer Analysen der Zweifelsfälle *fragt/frägt* sowie *wo* als Relativum auf den ersten Blick verdeckte grammatische Regularitäten und Gebrauchsweisen auf und formuliert auf dieser Basis Schlussfolgerungen für die Grammatikdidaktik in der Sekundarstufe. Gegenwärtig sei die Sprachrealität im Grammatikunterricht aufgrund der Verwendung von zumeist konstruierten Beispielen so weit simplifiziert, dass die Versuche der Schüler, das erworbene Wissen auf natürliche Beispiele anzuwenden, schnell scheitern (Konopka 2011: 265). Ein Grammatikunterricht, der abstrakt sei und eine deutliche Distanz zum allgemein Gebräuchlichen aufweise, mache außerdem nur wenigen Spaß (Konopka 2011: 265). Die Integration der Behandlung von Zweifelsfällen biete nicht nur eine Chance, den Grammatikunterricht von der Praxisferne zu lösen und so das Interesse zu wecken, sondern schaffe auch eine geeignete Möglichkeit, die Mechanismen des Sprachgebrauchs zu erklären, die die Grammatik formen (Konopka 2011: 265). Die Analyse der Zweifelsfälle solle sprachgebrauchsorientiert in Form eines Rückgriffs auf korpuslinguistische Methodik erfolgen (Konopka 2011: 265). Korpuslinguistische Perspektiven können aber nicht nur der Aufmerksamkeitssteuerung und Vermittlung operationalisierbaren Wissens dienen, sondern auch eine differenzierte Sicht auf die Grammatik einer Sprache anbahnen und einen reflektierten Umgang mit Regeln und Ausnahmen fördern (Konopka 2011: 266). Konopkas system- und korpusgestützte Analyse von *fragt* vs. *frägt* fördert zutage, dass *frägt* früher besonders in Norddeutschland häufiger verwendet wurde und in der Literatursprache sogar überregional bemerkbar war, was heute nicht mehr der Fall ist; heute ist *frägt* in der Schriftsprache nur mehr in Süddeutschland und Österreich etwas stärker vertreten, insgesamt aber bleibe es eine systematisch gesehen legitime Möglichkeit, die zwar in gehobenen Kontexten unpassend scheine, aber in vertrauten Kontexten angebracht sein könne (Konopka 2011: 274). Wenn solche Feststellungen gemeinsam mit Schülern anhand von Beispielen erarbeitet werden, werde für diese unmittelbar erfahrbar, dass grammatische Phänomene vor dem Hintergrund von Variationsparametern wie Zeit, Region, Textsorte oder Medien gesehen werden müssen (Konopka

2011: 274). Vor diesem Hintergrund reife auch die Erkenntnis, dass die Richtig/Falsch-Dichotomie für echte Zweifelsfälle unangemessen sei, was einen nicht unbedeutenden Schritt auf dem Weg zum Grammatikverstehen darstelle (Konopka 2011: 274). Beim zweiten analysierten Zweifelsfall, *wo* als Relativum, ist der Ausgangsbefund, dass das relative *wo* allgemein pauschal abgelehnt werde, sofern es nicht lokal verwendet wird (Konopka 2011: 276). Die korpusgestützte Analyse fordere jedoch eine differenziertere Betrachtung des Sachverhalts: Zwar trete *wo* als Subjekt, Objekt und in attributähnlicher Funktion kaum auf und sei daher tatsächlich nicht standardsprachlich, dem gegenüber stehen jedoch die Verwendungen von *wo* in lokaler und temporaler Funktion (Konopka 2011: 281). Die Verwendung von *wo* bei lokalen Bezugsausdrücken im engeren Sinn müsse als unbedenklich gelten, bei der anderen gebe es zum einen konkrete Bezugsausdrücke, bei denen *wo* sogar als bevorzugte Variante erscheine, und zum anderen gebe es Bezugsausdrücke, bei denen *wo* so häufig sei, dass es als willkommene Alternative für stilistische Abwechslung betrachtet werden könne, und schließlich gebe es auch Bezugsausdrücke, bei denen *wo* nur sporadisch in spezifischen Kontexten vorkomme und daher standardsprachlich mit Vorsicht zu genießen sei (Konopka 2011: 281). Auch derartige Erkenntnisse lassen sich ab der Sekundarstufe gut anhand von ausgesuchten Belegen und Beispielen gemeinsam mit Schülern erarbeiten (Konopka 2011: 281). Dabei können sich gemeinsame Internetrecherchen als hilfreich erweisen, die die verschiedenen Verwendungen von *wo* und seinen Konkurrenten hinsichtlich Häufigkeit und typischer Kontexte ermitteln wie auch den bei *wo* als Relativum zu beobachtenden virulenten umgangssprachlichen Gebrauch ins Blickfeld rücken und dabei gleichzeitig der Arbeit der Schüler einen Hauch einer selbstständigen (korpus-)linguistischen Untersuchung geben (Konopka 2011: 281). Die Analyse untermauere die Bedenken gegen eine pauschale Ablehnung des relativen (nicht lokalen) *wo* und erlaube es, die Gebrauchsempfehlungen zu präzisieren in Form einer Aufklärung über die Position desselben im System und seine syntaktischen und pragmatischen Gebrauchsbedingungen (Konopka 2011: 281). Dies stelle auch einen Beitrag zur Fähigkeit dar, komplexe Sätze anhand semantischer, syntaktischer und stilistischer Kriterien zu analysieren und zu produzieren (Konopka 2011: 281 f.). Korpusgestützte Analysen von Zweifelsfällen tragen, didaktisch aufbereitet, zu mehr Souveränität in der Sprachreflexion und mehr Sicherheit im Sprachgebrauch der Schüler bei (Konopka 2011: 282). Außerdem bringe korpuslinguistische Methodik die korpuslinguistische Perspektive auf Sprache ins Spiel, was dem Grammatikunterricht der Sekundarstufe guttäte und das Grammatikverständnis als Ganzes ändern könnte weg von einem homogenen System und hin zu einem System von Varietäten, in dem es nicht unbedingt auf universelle, immer gültige Lösungen ankomme und das besser zur vielschichten Sprachrealität passe (Konopka 2011: 282 f.).

Klein (2011) will mit seinem dezidiert didaktisch ausgerichteten Beitrag Orientierung bei sprachlichen Zweifelsfällen geben und „ein sachlich gerechtfertigtes Toleranz-Bewusstsein für außergewöhnliche Formulierungssituationen schaffen“ (Klein 2011: 26). Im Unterschied zu vielen anderen Beiträgen zum Thema belässt er es nicht bei der Formulierung von Grundsätzen, nach denen Unterricht ausgerichtet werden soll, sondern stellt auch konkretes Arbeitsmaterial zu Verfügung. Zunächst sei es bei

der Behandlung von Zweifelsfällen wichtig, sich klarzumachen, welche typischen Zweifelsfallkonstellationen in sprachlichen Dingen bestehen können (Klein 2011: 24). Infolgedessen sei es dann möglich, sinnvolle didaktische Strategien zum Umgang mit sprachlichen Zweifelsfällen zu finden (Klein 2011: 24). Klein führt zuerst Beispiele für Varianten mit Bedeutungsunterschieden (*Worte* vs. *Wörter*) an und weist dann auf regionale Variation hin (*ich habe/bin gesessen*). Wenn das Ziel verfolgt werde, möglichst neutral und ohne Anbindung an eine bestimmte Region zu formulieren, könne als Orientierungspunkt eine standardsprachliche Kommunikationssituation dienen wie etwa der Sprachgebrauch einer überregionalen Tageszeitung oder eines neutralen Nachrichtensprechers im Fernsehen (Klein 2011: 25). Wenn sprachwandelbedingt in einem bestimmten Entwicklungsstadium eine alte und eine neue Variante koexistieren, habe der Sprecher die freie Wahl und es bestehe kein Anlass, sich über mögliche Fehler Gedanken zu machen, allenfalls stelle sich die Frage, ob eher konservativ oder eher modern formuliert werden soll (Klein 2011: 25). Klein unterscheidet als Nächstes zwischen konditionierten und unkonditionierten Zweifelsfällen. Wenn etwa semantische oder regionale Bedingungen angegeben werden können, nach denen zwischen richtig und falsch unterschieden werden kann, handle es sich um konditionierte oder bedingte Zweifelsfälle (Klein 2011: 25). Wenn sich hingegen keine Faktoren ermitteln lassen, die in einem Fall die Variante A und im anderen die Variante B erfordern, handle es sich um unkonditionierte Zweifelsfälle, bei denen der Sprecher nichts falsch machen könne, weil sowohl Variante A als auch Variante B unterschiedslos gebraucht werden (Klein 2011: 25). Letztere geben faktisch mehr Anlass zum Zweifeln, weshalb sie sich auch als echte von den unechten, konditionierten unterscheiden lassen (Klein 2011: 25). Für den didaktischen Umgang mit Zweifelsfällen sei die Unterscheidung zwischen diesen Typen von eminenter Bedeutung, auch wenn sie nicht in allen Fällen eindeutig getroffen werden könne und immer wieder Übergangsphänomene existieren (Klein 2011: 25). Die Entscheidungskriterien zur Einordnung stellt Klein (2011: 28) wie folgt dar:

Gibt es Bedeutungsunterschiede im Sprachgebrauch?	Bedeutung der Variante A
	Bedeutung der Variante B
Gibt es regionale (o. a.) Gebrauchsunterschiede?	Variante A benutzt man im Süden (...)
	Variante B benutzt man im Norden (...)
	Welche neutrale Variante würde man vermutlich in der <i>Tagesschau</i> hören?
Keine Bedeutungs- oder Gebrauchsunterschiede der Varianten!	Freie Auswahl der Sprecher zwischen der neuen und der alten Variante!

Tab. 153: *Entscheidungskriterien bei Zweifelsfallvarianten*

Die Thematisierung unkonditionierter Zweifelsfälle könne zu einer wesentlichen Einsicht in das Kommunikationsverhalten führen, denn in jeder Sprache gebe es Formulierungsvarianten, die (weitgehend) äquivalent seien, und infolgedessen sei es nicht erforderlich, eine eindeutige Unterscheidung zwischen richtig und falsch zu treffen (Klein 2011: 25). Jemand, der hier zögere, laboriere nicht an Entscheidungsschwäche oder mangelnder Sprachkenntnis, sondern sei mit einer Spracheigenschaft konfrontiert, die ebenso bedeutsam sei wie die einschlägige Unterscheidung zwischen richtiger und falscher Sprache (Klein 2011: 25). Auf dieser Basis soll den Schülern vermittelt werden, dass die Akzeptanz von Varianten keineswegs die Grundlagen der sprachlichen Kommunikation erschüttere (Klein 2011: 25). Abgesehen davon ergeben sich im nativen System einer Sprache immer wieder Formen und Konstruktionen, die nicht in falsche und richtige Varianten differenziert werden können, da bestimmte Aufbauprinzipien der Sprache kollidieren, wie etwa bei den Zweifelsfällen *Eins und eins ist/sind zwei* oder *Weder er noch du hat/hast/haben das verstanden* (Klein 2011: 26). In solchen Konstellationen könne keine klare Unterscheidung von falsch und richtig eingefordert werden (Klein 2011: 26). Dies solle aber nicht so verstanden werden, dass die Unterscheidung zwischen richtig und falsch ausgehebelt werden soll, jedoch könne nur der, der um den Graubereich der sprachlichen Zweifelsfälle wisse, an anderen Stellen vernünftig und nachdrücklich für die Einhaltung der Unterscheidung zwischen richtig und falsch eintreten (Klein 2011: 26).

19 Grammatikunterricht und Literaturunterricht

In der aktuellen Literatur zur Didaktik gibt es mittlerweile eine Vielzahl an Stimmen, die für eine Verbindung von Grammatik- und Literaturunterricht plädiert. Schließlich handle es sich um eine weder sachlich notwendige noch historisch gerechtfertigte Zerschlagung eines einheitlichen Phänomens, wenn sprachliche Formen in der Teildisziplin Sprachwissenschaft und literarische Texte in der Literaturwissenschaft (bzw. im entsprechenden Unterricht) behandelt werden (Redder 2000: 5). Ein Grund für die Trennung in zwei Disziplinen ist die organisatorische Separierung an der Universität: Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft werden dort bis hin zu den Abschlussprüfungen als eigene, unterschiedliche Gegenstände vermittelt, wodurch der vermeintliche Gegensatz verstärkt wird (Ziegler 2007: 80). Es kann angenommen werden, dass dies zu einer gedanklichen Trennung führt, die im Schulalltag, wo ein einzelner Lehrer sowohl Grammatik als auch Literatur unterrichten muss, fortgeführt wird und auch dort Sprach- und Literaturunterricht separat erfolgen. Ziegler (2007: 81) wirft dabei die Frage auf, wie Lehrer überhaupt einen integrierten Unterricht leisten sollen, wenn sie diesen selbst nie erfahren haben. Bei der Umsetzung eines integrativen Unterrichts sei es aber wichtig, Grammatikunterricht nicht bloß an literarischen Texten zu exekutieren, etwa indem an einem Thomas-Mann-Text Hypotaxestrukturen markiert werden sollen, sondern es sollen Fragen an den literarischen

Text gestellt werden, die in sprachliche Zusammenhänge führen, die für sich thematisiert werden, um dann wieder zurück auf den Text bezogen zu werden (Klotz 2011: 63 f.). Einem derartigen Vorgehen ist ein funktionales Konzept inhärent. Zu einer grammatischen, textstrukturellen Analyse müsse stets eine kommunikativ-funktionale treten, indem etwa folgenden Fragen nachgegangen werde (Ziegler 2006: 30 f.):

- Warum werden spezifische Textmuster verwendet? (Frage nach der Funktion)
- In welchem Kommunikationsbereich werden die Muster verwendet? (Frage nach dem Medium)
- In welchen Kommunikationszusammenhängen sind sie zu beobachten? (Frage nach dem Handlungsbereich)
- Wer sind die Produzenten, wer die Rezipienten? (Frage nach der (Teil-)Öffentlichkeit)

Wird die sprachliche Ebene hingegen nicht in den Umgang mit Texten einbezogen, bleibt dieser „weithin intuitiv-assoziativ“ (Schermer 2011: 364). Hingegen kann die grammatische Analyse genutzt werden, um zu einem genaueren Textverständnis zu führen und um interpretatorische Assoziationen überprüfbar zu machen oder auch zu entwickeln (Gornik 2006: 827). Bei einem integrativen Vorgehen müsse aber von sprachtheoretischer Seite auch akzeptiert werden, dass der grammatische Zugang zum Text in empirischer Hinsicht weder als Anfangspunkt noch als der Hauptaspekt der lesenden Verarbeitung gelten könne (Schermer 2011: 375). Dennoch komme der sprachlichen Struktur eine wichtige Rolle beim Verständnis eines Textes und für seine Deutung zu (Schermer 2011: 377). Methodisch soll die Integration von Sprach- und Literaturunterricht so erfolgen, dass der Weg „vom Text zur grammatischen Form zum Textverstehen, d. h. zum Inhalt und damit zum Text zurück“ (Ziegler 2007: 87) führt. Ziegler (2007: 89) stellt in weiterer Folge auch eine exemplarische Tabelle zur Verfügung, die auf einige Zusammenhänge hinweist, die in literarischen Texten regelmäßig vorzufinden sind und zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden können:

Grammatische Form	Funktionsbereiche
Passiv	Agensvermeidung
Attribute, Adjektive	Eigenschaften
Modus, Modalwörter, Konjunktiv	Einstellungen
Verben vs. Nominalisierung	statisch vs. dynamisch
Tempus, Deixis, Adverbiale	Zeit und Tempus
Deixis, Pronomen	Person
Deixis, Präposition, Adverbiale	Raum
Koordination vs. Subordination	sprachliche Integration
Satzarten, Sprechakte	sprachliche Handlungen
Ausklammerung, Fokuspartikel, Satzglieder	Hervorhebung
definit vs. indefinit	alte und neue Information
Negationspartikel, Negation bei Wortbildung	Negation
Gradpartikeln	Graduierung

Tab. 154: *Zusammenhang zwischen grammatischen Formen und Funktionen*

Mit der funktionalen Perspektive kann der Brückenschlag zwischen Sprach- und Literaturunterricht geleistet werden, der „die weithin nicht mehr begriffene Einheit des Faches wieder erkennbar und praktizierbar werden lässt“ (Schermer 2011: 379).

20 Unterrichtssequenzen: Vorüberlegungen und Ziele

Aus dem theoretischen und dem empirischen Teil der vorliegenden Arbeit sowie den Darstellungen in den vorhergehenden Kapiteln ergeben sich bestimmte Schlussfolgerungen, die die konzeptuelle Basis für die didaktische Umsetzung bilden.

Eine adäquate Integration von Variation kann nur darin bestehen, diese als solche wahrnehmbar zu machen und zu thematisieren – es wäre unangemessen, die Ergebnisse der Variationslinguistik bzw. der Auswertung des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit bloß dafür heranzuziehen, die starre Richtig/Falsch-Opposition besser als zuvor zu legitimieren. Zwar wäre allein schon damit ein Gewinn verbunden, Grammatikalitätsurteile nicht wie bisher oft auf Basis eines einzigen Nachschlagewerks oder gar des eigenen Sprachgefühls zu fällen, sondern empirisch gewonnene Erkenntnisse für die Bewertung sprachlicher Formen heranzuziehen, es ginge aber viel didaktisches Potential verloren, wenn Variation selbst und die zugrundeliegenden Ursachen für den Zweifelsfall nicht thematisiert werden würden. Eine tatsächliche und nicht bloß vorgegebene variationslinguistische Fundamentierung des Grammatikunterrichts führt zwangsläufig zu einer Abkehr von der Richtig/Falsch-Dichotomie und einer Ablehnung des Konstrukts einer homogenen Standardsprache. Daraus folgt unmittelbar, dass eine Variante, wenn sie empirisch als solche ausgewiesen wurde, in

keinem Fall als „falsch“ anzusehen ist, selbst dann nicht, wenn die Verteilung der Varianten 5 zu 95 % beträgt.

Dennoch spielt der Grad der Variation (freie, graduelle oder Null-Variation) eine erhebliche Rolle – es macht einen Unterschied, ob eine Verteilung von 5/95 oder von 50/50 vorherrscht. Bei der didaktischen Behandlung ist der Grad der Variation ein wichtiger Faktor, das Postulieren eines stets gleichberechtigten Nebeneinanders beider Varianten wäre dem Gegenstand ebenfalls unangemessen – nicht nur ein apodiktisches „Richtig“ oder „Falsch“, sondern auch ein „beides geht immer“ kann nicht als adäquater Umgang mit Variation bezeichnet werden. Wichtig in diesem Zusammenhang ist eine detaillierte Sprachgebrauchsanalyse, denn manchmal herrscht zwischen zwei Varianten oberflächlich betrachtet freie Variation vor, jedoch zeigen sich bei genauerer Analyse Regularitäten, die auf den ersten Blick nicht sichtbar sind. Die Sprachgebrauchsanalyse sollte daher immer auch Betrachtungen des grammatischen Aufbaus der Phrase, der regionalen Verteilung wie auch möglicher semantischer oder pragmatischer Restriktionen miteinschließen. Erst auf Basis einer ausführlichen Sprachgebrauchsanalyse lassen sich belastbare Grammatikalitätsurteile fällen, die abhängig sind vom festgestellten Grad der Variation. Auch wenn in didaktischen Kontexten i. d. R. von der Verwendung von Strukturen abzuraten sein wird, die eine geringe Gebrauchsfrequenz (oder gar Null-Variation) aufweisen, sollten die ermittelten Häufigkeitsverteilungen nicht die alleinige Basis für die Beurteilung (und ggf. Sanktionierung) von sprachlichen Strukturen bilden. Die Häufigkeitsverteilungen sind einerseits mit den Ergebnissen der Sprachsystemanalyse in Bezug zu setzen sowie andererseits mit den Konzepten der Akzeptabilität und Adäquatheit zu verknüpfen. Erst mit diesem Gesamtblick auf das Phänomen können sprachliche Strukturen angemessen beurteilt werden.¹⁴¹

Die Beurteilung einer sprachlichen Struktur sollte den Schülern aber nicht als fertiges Produkt präsentiert werden, sondern diese sollten in diesen Prozess eingebunden werden, indem der gesamte das gegenständliche Phänomen betreffende Analyseweg gemeinsam abgeschritten wird. Am Ende dieses Weges, der seinen Ausgangspunkt an einem Zweifelsfall nimmt und der eine Vielzahl an Thematisierungsmöglichkeiten für Variation, Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache, Stilfragen etc. bietet und zur Sprachreflexion und Normenkritik anregt, können dann – auf linguistisch abgesicherter Basis – auch normative Aussagen getroffen werden. Wenn etwa bei einem Zweifelsfall Null-Variation festgestellt wird und sich auch nach den Konzepten der Akzeptabilität oder Adäquatheit keine Gründe dafür finden lassen, warum eine bestimmte sprachliche Struktur an einer bestimmten Stelle trotzdem ihre Berechtigung hat, liegt tatsächlich eine falsche Verwendung vor und es handelt sich um einen Fehler, der auch als solcher zu benennen ist – weder kann noch soll die normvermittelnde Funktion der Schule und auch des Lehrers verschwiegen werden, es bleibt Aufgabe der Schule, Richtiges von Falschem zu trennen, normative Aussagen müssen aber immer

¹⁴¹ So wäre es etwa denkbar, dass *wegen* + Dativ, das bei einer Phrase mit Artikel keine Variante darstellt, in bestimmten Kontexten als akzeptabel eingestuft wird, *wegen* + Genitiv als immer (?) richtige bzw. akzeptable Variante und *wegen* + Nominativ/Akkusativ als in jedem Fall ungrammatisch bzw. inakzeptabel.

gerechtfertigt werden können, was nach der umfassenden Analyse zweifelfrei der Fall ist. Ein analoges Vorgehen ergibt sich für graduelle Variation, die den anspruchsvollsten, aber gleichzeitig auch den spannendsten Fall von Variation darstellt, da sie kein pauschales Urteil zulässt, hier kommt es besonders auf die (außersprachlichen) Verwendungsbedingungen an, und dies sollte auch dezidiert so kommuniziert werden: Welche der beiden Varianten vorzuziehen ist, hängt neben den Ergebnissen der Sprachgebrauchsanalyse v. a. davon ab, wie formell die Verwendungssituation ist – bei einem persönlichen Brief¹⁴² kann die Wahl aus guten Gründen eine andere sein als bei einer Textanalyse, jedoch wird, um nicht nur innerschulische Textsorten anzusprechen, bei einem Bewerbungsanschreiben seitens des Lehrers eher zur Verwendung der (in der jeweiligen Region, in der sich der Rezipient befindet) häufigeren Variante zu raten sein. Als Faustregel kann hierbei gelten: Wenn es das Ziel ist, möglichst unauffällig zu kommunizieren und wenn keine stilistischen oder anderen guten Gründe dagegensprechen, ist zur frequenteren Variante zu raten, die in dem Fall die – in der Redeweise von Klein – „richtigere“ Variante darstellt. Dazu ist es aber nötig, dass der Lehrer nicht nur über Variation Bescheid weiß, sondern auch die Varianten in seiner und idealerweise auch die anderer Regionen kennt.

Derartiges Wissen ist natürlich auch bei der Korrektur von Texten zu berücksichtigen. Zunächst einmal bietet jeder in einem Schülertext vorkommende Zweifelsfall (der natürlich als solcher erkannt werden muss) einen möglichen Ausgangspunkt für eine Thematisierung i. S. des oben beschriebenen Weges. Bei der Korrektur selbst besteht bspw. die Möglichkeit, niederfrequente oder im gegebenen Kontext unpassende Varianten als Abweichung im Ausdruck, aber nicht (mehr) als Grammatikfehler zu markieren. Der Bereich der Fehlerkorrektur soll aber nicht Gegenstand der vorliegenden Diskussion sein, dies ist ein eigener, diffiziler und von vielen Faktoren beeinflusster Bereich. Abgesehen vom vertretenen Standpunkt, dass Varianten niemals als Grammatikfehler auszuweisen sind, hat der Vorschlag, niederfrequente Varianten u. U. als Ausdrucksfehler zu markieren, einen tentativen Status, der darauf beruht, dass in der nach wie vor gültigen Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) (nur) die Bereiche Inhalt, Ausdruck, Sprachrichtigkeit, Schreibrichtigkeit unterschieden werden.¹⁴³

Die didaktische Umsetzung selbst soll nach dem Prinzip des funktionalen Sprachunterrichts erfolgen, denn im Anschluss an die Ausführungen in den vorhergehenden Kapiteln wird die Ansicht vertreten, dass eine rein formbezogene Sicht auf grammatische Phänomene zu kurz greift. Einschränkend muss an dieser Stelle aber eingeräumt werden, dass es sich bei den Phänomenbereichen, denen die vorgestellten Unterrichtssequenzen gewidmet sind (*trotz, kosten, manche*), um keine Bereiche handelt, bei denen die Variation mit (mehr oder weniger) klar zuweisbaren semantischen Funktionen einhergeht, wie es z. B. bei der Aktiv/Passiv-Diathese der Fall ist. Die

¹⁴² Bei einem solchen Beispiel kann auch die Frage aufgeworfen werden, inwiefern Aspekte wie Mündlichkeit/Schriftlichkeit und Sprache der Nähe/Distanz eine Rolle spielen.

¹⁴³ S. hierzu auch die Ausführungen zur Unterscheidung zwischen Grammatik- und Ausdrucksfehlern von Eisenberg (2004: 11): Stilistische Variation wird als Variation im Gebrauch grammatischer Mittel verstanden, und während echte Grammatikfehler über Grammatikalitätsurteile zu ermitteln sind, führen grammatische Varianten i. d. R. auch zu stilistischen.

Argumentation für bzw. gegen eine Variante basiert also eher auf kommunikativer Angemessenheit. Dennoch werden die behandelten Phänomenbereiche nicht isoliert, sondern im sprachlichen Kontext behandelt. Diesen sollen literarische Texte bilden, in diesem Sinne sollen die entwickelten Unterrichtssequenzen dem Prinzip des integrativen Deutschunterrichts folgen, auch wenn die erwähnten Einschränkungen aufgrund der mangelnden semantischen Unterschiede zwischen den Varianten auch für die Bearbeitung der literarischen Texte gelten – die Behandlung von Variation in den ausgewählten Phänomenbereichen ist nicht dazu geeignet, das Textverstehen per se zu fördern. Wohl aber können anhand der verwendeten Varianten stilistische Fragen gestellt werden, und das Heranziehen literarischer Texte als Ausgangspunkt für die grammatische Betrachtung ist einer isolierten Betrachtung definitiv vorzuziehen. Die variationslinguistische Analyse stellt aber auch einen Bereich dar, der für sich selbst steht. Da die vorgestellten Unterrichtssequenzen jedoch nicht nur vorgeblich, sondern tatsächlich integrativ sein sollen, werden die als Ausgangspunkt herangezogenen literarischen Texte auch in literaturdidaktischer Hinsicht bearbeitet, auch wenn der Fokus der vorgestellten Unterrichtssequenzen und auch der vorliegenden Arbeit nicht auf der Literaturdidaktik liegt. Sofern die im Rahmen der vorgestellten Unterrichtssequenzen vorgenommene Bearbeitung der literarischen Texte aus literaturdidaktischer Hinsicht als zu kurz erscheinen sollte, können die als fehlend empfundenen Arbeitsschritte problemlos ergänzt werden. An dieser Stelle sei die Feststellung von Klotz (2011: 61) wiederholt, dass eine Unterrichtssequenz im Rahmen des integrativen Deutschunterrichts sinnvollerweise nicht mehr als zwei bis drei Lernbereiche abdecken kann, und wenn die Unterrichtssequenzen durch die Integration variationslinguistischer Aspekte zwar literarische Bildung nur anstoßen, dafür aber Einsichten in den Bau und die Funktionsweise von Sprache und Grammatik vermitteln können wie auch Sprachreflexion in Gang setzen und zur Normenkritik anregen, ist einiges gewonnen. Die Unterrichtssequenzen sind allgemein von der Ansicht getragen, dass Grammatikunterricht einen Wert für sich darstellt, der nicht ausschließlich nebenher betrieben werden sollte und nicht nur durch seine fördernde Wirkung auf andere Lernbereiche seine Berechtigung erhält, daher entsprechen die Unterrichtssequenzen konzeptuell auch dem systematischen Grammatikunterricht. Der Grammatikunterricht muss in Form von Grammatikwissen die Grundlagen dafür bereitstellen, um bei der Bearbeitung von Texten sinnvoll über Form-Funktions-Beziehungen nachdenken zu können, und auch für die Bearbeitung variationslinguistischer Fragestellungen stellt ein solides Grammatikwissen eine unabdingbare Voraussetzung dar, denn wie auch der empirische Teil der vorliegenden Arbeit gezeigt hat, ist Variation u. a. abhängig vom grammatischen Aufbau der Phrase, konkret ist es also notwendig, über den grammatischen Aufbau von Nominalphrasen (Kopf und Kern) Bescheid zu wissen und Wortarten voneinander unterscheiden zu können.

Aufgrund der benötigten Voraussetzungen im Hinblick auf das grammatische Grundwissen und das analytische Denkvermögen wie auch aufgrund der Vorgaben des Lehrplanes, der in der Oberstufe Sprachreflexion (inklusive Normenkritik) wie auch die Bearbeitung des Spannungsfeldes zwischen Norm und Abweichung (die Schüler sollen laut Lehrplan der AHS „befähigt werden, sich zwischen sprachlichen

Normen und Abweichungen zu orientieren“) vorsieht und außerdem dem Literaturunterricht eine zentrale Rolle zuweist, ist eine Bearbeitung variationslinguistischer Fragestellungen erst in der Oberstufe sinnvoll. Natürlich aber sollte der Unterricht in der Unterstufe gedanklich denselben Grundsätzen folgen; auch in der Unterstufe sollte bei passenden Gelegenheiten darauf hingewiesen werden, dass es in der Grammatik ebenso Variation gibt wie zwischen einzelnen Lexemen (*Erdäpfel/Kartoffeln*) – ungeachtet der rigiden Lehrplanformulierungen sollte auch in der Unterstufe nicht der Eindruck vermittelt werden, dass es stets ein Richtig oder Falsch gäbe, und natürlich sollte Variation auch in der Unterstufe Auswirkungen auf die Fehlermarkierungspraxis des Lehrers haben in dem Sinne, dass auch dort niederfrequente Varianten nicht als Grammatikfehler ausgewiesen werden. Die Unterstufe soll in grammatischer Hinsicht das Grundlagenwissen bereitstellen (und ein gewisses Vorverständnis für die prinzipielle Variabilität von Sprachnormen vermitteln), das dann in der Oberstufe benötigt wird, um sinnvoll über Variation nachdenken zu können. Natürlich sind auch in der Oberstufe kurze systematische Sequenzen zur Sicherung und Auffrischung des grammatischen Wissens nötig. Dabei handelt es sich aber um notwendige Vorarbeiten, die nicht Gegenstand der im folgenden Kapitel vorgestellten Unterrichtssequenzen sind. In den Unterrichtssequenzen selbst soll Wissen nicht bloß vermittelt werden, sondern sie sollen in Anlehnung an die Grammatik-Werkstatt durch ein hohes Ausmaß praktischen Umgangs mit Sprache gekennzeichnet sein und in diesem Sinn induktiven Charakter haben.

21 Unterrichtssequenzen anhand ausgewählter Zweifelsfälle

Die in diesem Kapitel präsentierten, exemplarischen Vorschläge für Unterrichtssequenzen zu ausgewählten grammatischen Phänomenen sollen den im vorherigen Kapitel skizzierten Vorgaben entsprechen und in diesem Sinne einen Denkanstoß für eine Neumodellierung des Grammatikunterrichts unter Einbezug von Variation bilden. Die ausgewählten Phänomenbereiche sind:

- *trotz* + Genitiv/Dativ
- *kosten* + Nominativ, Dativ/Akkusativ, Akkusativ
- *manche* + starke/schwache Flexion von Adjektiven

Diese Zweifelsfälle wurden zum einen deshalb ausgewählt, weil die quantitative Auswertung der im Lernertexte-Korpus vorgefundenen Kasusauffälligkeiten ergeben hat, dass die meisten vorgefundenen Kasusauffälligkeiten den folgenden Bereichen zuzuordnen sind (in dieser Reihenfolge):

1. Präpositionale Kasusreaktion
2. Verbale Kasusreaktion
3. Adjektivflexion (stark/schwach/gemischt)

Wie bereits oben erwähnt, bietet es sich für die didaktische Auseinandersetzung an, sich an den Bereichen zu orientieren, in denen die meisten Auffälligkeiten festgestellt wurden. Jeder der ausgewählten Zweifelsfälle betrifft einen der Bereiche. Die konkrete Auswahl der Zweifelsfälle wurde aber nicht zufällig vorgenommen, sondern es wurden absichtlich keine Beispiele gewählt, bei denen bloße Null-Variation oder freie Variation vorherrscht. Beispiele mit in jeder Verwendungsbedingung vorliegender Null-Variation oder freier Variation sind nur bedingt dazu geeignet, die im vorhergehenden Kapitel dargelegten Zielsetzungen zu verfolgen, da sie beide tendenziell auf pauschale Aussagen hinauslaufen, nämlich entweder auf ein gleichberechtigtes Nebeneinander oder auf ein Richtig oder Falsch. Bei den ausgewählten Zweifelsfällen hingegen haben die regionale Verteilung und/oder der grammatische Aufbau der Phrase einen Einfluss auf die Häufigkeitsverteilung der Varianten, und in allen Fällen liegt zumindest teilweise graduelle Variation vor.

Alle Unterrichtssequenzen folgen demselben Grundprinzip: Ein Ausgangstext wird zuerst inhaltlich behandelt, worauf eine sprachliche Analyse folgt, die sich auf grammatische Phänomene und Textstellen bezieht. Ausgehend von einer bestimmten Textstelle, die einen grammatischen Zweifelsfall enthält, wird dieser genauer betrachtet und untersucht, wobei schrittweise variationslinguistische Fragestellungen und Lösungsansätze thematisiert werden. Nach Abschluss des variationslinguistischen Teils erfolgt eine Rückkehr zu inhaltlichen Fragen, die den Ausgangstext und dessen Interpretation betreffen, wozu auch weiteres Textmaterial zur Verfügung gestellt wird. Zum Abschluss der Unterrichtssequenz ist ein Text zu verfassen, der der Vorbereitung auf eine Schularbeit und/oder die schriftliche Reifepfung dient. Aufgrund der Ähnlichkeit der Unterrichtssequenzen wiederholen sich die Ausführungen in den didaktischen Kommentaren, die an jede Unterrichtssequenz angeschlossen sind, teilweise. Sie werden deshalb wiederholt, weil es so möglich ist, jede der vorgestellten Unterrichtssequenzen separat zu rezipieren und auch (inklusive zugehörigem didaktischen Kommentar) zu extrahieren, um sie im Unterricht einzusetzen.

Im Hinblick auf variationslinguistische Fragestellungen sind alle vorgestellten Unterrichtssequenzen für die erstmalige Integration derselben konzipiert und es wird keinerlei variationslinguistisches Vorwissen vorausgesetzt. Sofern eine bestimmte Unterrichtssequenz im Anschluss an bereits erfolgte Vorarbeiten zur Variationslinguistik angeschlossen wird, können einzelne Erläuterungen und Schritte entfallen bzw. kürzer ausfallen.

Die nachfolgend vorgestellten Unterrichtssequenzen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit in dem Sinne, dass alle als wichtig erachteten Aspekte tatsächlich berücksichtigt werden konnten (aufgrund der Vielzahl didaktischer Sichtweisen und Vorschläge ist dies auch gar nicht möglich). Die Unterrichtssequenzen stellen einen ambitionierten Vorschlag dar und sollen einen möglichen Weg aufzeigen, wie variationslinguistische Ansätze in den Deutschunterricht integriert werden könnten. An

vielen Stellen der vorgestellten Unterrichtssequenzen wäre es natürlich möglich, die Auseinandersetzung weiter zu vertiefen, was aber unterlassen werden musste, um die Unterrichtssequenzen nicht ausufern zu lassen. Ob, wie und an welcher Stelle bestimmte Aspekte weiter verfolgt werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab wie etwa der zur Verfügung stehenden Zeit, dem Leistungsstand und dem allgemeinen Unterrichtsfortschritt in der Klasse, die maßgeblich sind für das Setzen von Unterrichtsschwerpunkten.

21.1 *trotz* + Genitiv/Dativ

Der Phänomenbereich und die Ergebnisse der Analyse mittels Variantengrammatik-Korpus sind den Abschnitten 12.16 und 12.17 dargestellt. Im Anschluss an die Unterrichtssequenz folgt ein didaktischer Kommentar.

21.1.1 Unterrichtssequenz

Auf den nächsten Seiten befindet sich die Unterrichtssequenz.



Aufgabe 1: Lies die folgende als Türhüterlegende oder Türhüterparabel¹⁴⁴ bekannte Textpassage aus Franz Kafkas Roman „Der Prozess“ aufmerksam durch.

Franz Kafka: Vor dem Gesetz (1925)¹⁴⁵

Vor dem Gesetz steht ein Türhüter. Zu diesem Türhüter kommt ein Mann vom Lande und bittet um Eintritt in das Gesetz. Aber der Türhüter sagt, daß er ihm jetzt den Eintritt nicht gewähren könne. Der Mann überlegt und fragt dann, ob er also später werde eintreten dürfen. „Es ist möglich“, sagt der Türhüter, „jetzt aber nicht.“ Da das Tor zum Gesetz offensteht wie immer und der Türhüter beiseitritt, bückt sich der Mann, um durch das Tor in das Innere zu sehn. Als der Türhüter das merkt, lacht er und sagt: „Wenn es dich so lockt, versuche es doch trotz meinem Verbot hineinzugehn. Merke aber: ich bin mächtig. Und ich bin nur der unterste Türhüter. Von Saal zu Saal stehn aber Türhüter, einer mächtiger als der andere. Schon den Anblick des dritten kann nicht einmal ich mehr vertragen.“ Solche Schwierigkeiten hat der Mann vom Lande nicht erwartet, das Gesetz soll doch jedem und immer zugänglich sein, denkt er, aber als er jetzt den Türhüter in seinem Pelzmantel genauer ansieht, seine große Spitznase, den langen, dünnen, schwarzen, tartarischen Bart, entschließt er sich doch, lieber zu warten, bis er die Erlaubnis zum Eintritt bekommt. Der Türhüter gibt ihm einen Schemel und läßt ihn seitwärts von der Tür sich niedersetzen. Dort sitzt er Tage und Jahre. Er macht viele Versuche eingelassen zu werden und ermüdet den Türhüter durch seine Bitten. Der Türhüter stellt öfters kleine Verhöre mit ihm an, fragt ihn nach seiner Heimat aus und nach vielem andern, es sind aber teilnahmslose Fragen, wie sie große Herren stellen, und zum Schlusse sagt er ihm immer wieder, daß er ihn noch nicht einlassen könne. Der Mann, der sich für seine Reise mit vielem ausgerüstet hat, verwendet alles und sei es noch so wertvoll, um den Türhüter zu bestechen. Dieser nimmt zwar alles an, aber sagt dabei: „Ich nehme es nur an, damit du nicht glaubst, etwas versäumt zu haben.“ Während der vielen Jahre beobachtet der Mann den Türhüter fast ununterbrochen. Er vergißt die andern Türhüter und dieser erste scheint ihm das einzige Hindernis für den Eintritt in das Gesetz. Er verflucht den unglücklichen Zufall in den ersten Jahren laut, später, als er alt wird, brummt er nur noch vor sich hin. Er wird kindisch, und da er in dem jahrelangen Studium des Türhüters auch die Flöhe in seinem Pelzkragen erkannt hat, bittet er auch die Flöhe ihm zu helfen und den Türhüter umzustimmen. Schließlich wird sein Augenlicht schwach und er weiß nicht, ob es um ihn wirklich dunkler wird oder ob ihn nur die Augen täuschen. Wohl aber erkennt er jetzt im Dunkel einen Glanz, der unverlöschlich aus der Türe des Gesetzes bricht. Nun lebt er nicht mehr lange. Vor seinem Tode sammeln sich in seinem Kopfe alle Erfahrungen der ganzen Zeit zu einer Frage, die er bisher an den Türhüter noch nicht gestellt hat. Er winkt ihm zu, da er seinen erstarrten Körper nicht mehr aufrichten kann. Der Türhüter muß sich tief zu ihm hinunterneigen, denn die Größenunterschiede haben sich sehr zuungunsten des Mannes verändert. „Was willst du denn jetzt noch wissen“, fragt der Türhüter, „du bist unersättlich.“ „Alle streben doch nach dem Gesetz“, sagt der Mann, „wieso kommt es, daß in den vielen Jahren niemand außer mir Einlaß verlangt hat.“ Der Türhüter erkennt, daß der Mann schon am Ende ist und um sein vergehendes Gehör noch zu erreichen, brüllt er ihn an: „Hier konnte niemand sonst Einlaß erhalten, denn dieser Eingang war nur für dich bestimmt. Ich gehe jetzt und schließe ihn.“

¹⁴⁴ Eine Parabel ist eine gleichnishafte Erzählung, die nicht wortwörtlich aufzufassen ist und interpretiert werden muss (Stangel, Literaturräume, S. 282).

¹⁴⁵ Original-Textpassage abrufbar unter http://www.deutschestextarchiv.de/kafka_prozess_1925/377 [01.09.2022].



Aufgabe 2: Was hältst du von dieser Erzählung? Was ist „das Gesetz“? Wie bewertest du das Verhalten des Mannes vom Lande, wie das des Türhüters? Diskutiert darüber in Dreiergruppen. Bestimmt auch einen Gruppensprecher, der eure Meinung im Anschluss im Plenum darstellt.



Aufgabe 3: Sprachliche Analyse: Analysiert zu zweit den ersten Satz der Textpassage. Was fällt euch auf? (Tipp: Achtet auf die Satzglieder, die Satzgliedstellung und den Artikelgebrauch.)



Aufgabe 4: In den Zeilen 6/7 sagt der Türhüter: „Wenn es dich so lockt, versuche es doch **trotz meinem Verbot** hineinzugehn. Merke aber: ich bin mächtig.“ Analysiert die Phrase „trotz meinem Verbot“ jeweils zu zweit im Hinblick auf

- a) ihre Bedeutung in diesem Satz (und für den gesamten Text),
- b) ihren Satzgliedstatus,
- c) ihren inneren grammatischen Aufbau.

Haltet eure Ergebnisse stichwortartig fest.



Aufgabe 5: Ist die Phrase deiner Meinung nach korrekt, oder müsste sie nicht eigentlich im Genitiv stehen, also „trotz meines Verbotes“ lauten? Welchen Kasus (Fall) verlangt die Präposition *trotz*?



Aufgabe 6: Bilde mit *trotz* Phrasen im Genitiv und im Dativ und variiere dabei den grammatischen Aufbau der Phrasen entsprechend der Tabelle. Markiere im Anschluss, welche Phrasen deiner Meinung nach korrekt sind und welche nicht.

Gramm. Aufbau	Genitiv	Dativ
Präp. + Artikel + Nomen (Sg.)		
Präp. + Adjektiv + Nomen (Sg.)		
Präp. + Pronomen + Nomen (Sg.)	trotz meines Verbotes	trotz meinem Verbot
Präp. + alleinstehendes Pron. (Sg.)		
Präp. + Artikel + Nomen (Pl.)		
Präp. + Adjektiv + Nomen (Pl.)		
Präp. + Pronomen + Nomen (Pl.)		
Präp. + alleinstehendes Nomen (Pl.)		



Aufgabe 7: Recherchiert in Dreiergruppen im Internet zur Frage, welchen Kasus die Präposition *trotz* verlangt, und haltet das Ergebnis eurer Recherche (inklusive Quellen) fest. Passt das Ergebnis zu euren Beurteilungen in Aufgabe 6?



Aufgabe 8: Betrachte die nachfolgende Tabelle in der Infobox. Wie bewertest du die Ergebnisse? Warum sind sie, glaubst du, so widersprüchlich? Wie kommen die Nachschlagewerke überhaupt zu ihren Aussagen? Wie passen sie zu deinen eigenen Einschätzungen? Verwendest du „falsche“ Formen? Wie könnte man zu Ergebnissen kommen, die besser zu deinen/euren Einschätzungen passen?

INFOBOX: Die nachfolgende Tabelle zeigt eine Übersicht über die Aussagen von Nachschlagewerken.

Nachschlagewerk	Aussage
Duden (2016)	<i>trotz</i> + Gen.; „erlaubt“ auch Dat., eher in gespr. Sprache
Eisenberg (2020)	<i>trotz</i> + Gen./Dat.; „Wahl im Wesentlichen stilistisch bestimmt“
Engel (2009)	<i>trotz</i> + Gen./Dat.
Helbig/Buscha (2013)	<i>trotz</i> + Gen.; „oft auch“ <i>trotz</i> + Dat. = Nebenkasus.; <i>trotz</i> + Dat. im Pl., wenn Gen. nicht erkennbar
Hoffmann (2016)	<i>trotz</i> + Gen./Dat.; „sollte keiner Bewertung mehr unterzogen werden“
Zweifelsfälle-Duden (2016)	<i>trotz</i> + „für gewöhnlich“ Gen.; <i>trotz</i> + Dat. „gern“ in Süddt., Ö., Schweiz.; im Pl. mit Dat., wenn Gen. nicht erkennbar
Zweifelsfälle-Wahrig (2003)	<i>trotz</i> + Gen., Dat. = „falsch“ bei Phrase mit Artikel, aber „möglich“, wenn Nomen nur mit Adj.



Aufgabe 9: Anhand von Korpusanalysen (= systematische Auswertung großer Textmengen) ist es heute möglich, das tatsächliche Vorkommen von bestimmten grammatischen Formen festzustellen. Die nachfolgenden Tabellen zeigen das Ergebnis solcher Auswertungen für das gesamte österreichische Sprachgebiet.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>trotz</i> + Phrase mit Artikel im Dat. (Sg.)	19	2,4 %
<i>trotz</i> + Phrase mit Artikel im Gen. (Sg.)	784	97,6 %
Summe	803	100 %

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>trotz</i> + Phrase mit Adj. im Dat. (Sg.)	118	45,9 %
<i>trotz</i> + Phrase mit Adj. im Gen. (Sg.)	139	54,1 %
Summe	257	100 %

Betrachte die Tabellen. Was bedeutet ein solches Ergebnis deiner Meinung nach? Und was bedeutet es im Hinblick auf den Wert von Aussagen in Nachschlagewerken?



Aufgabe 10: Glaubst du, dass diese Ergebnisse überall in Österreich gleichermaßen gelten? Warum könnte das eventuell nicht der Fall sein? Diskutiert zu zweit darüber.

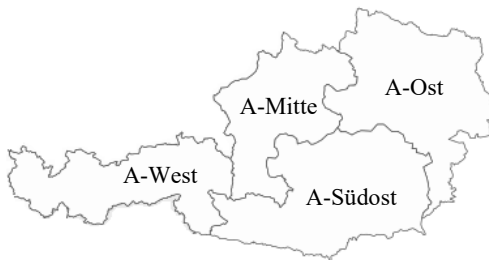


Aufgabe 11: Die nachfolgende Tabelle zeigt das Ergebnis derselben Auswertung, allerdings sind auch die Ergebnisse der einzelnen Regionen des österreichischen Sprachgebiets dargestellt.¹⁴⁶ Was bedeutet ein solches Ergebnis eurer Meinung nach? Diskutiert zu zweit darüber.

(Mögliche) Varianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>trotz</i> + Phrase mit Artikel im Dat. (Sg.)	0	0 %	5	1 %	3	1 %	11	7 %	19	2,4 %
<i>trotz</i> + Phrase mit Artikel im Gen. (Sg.)	61	100 %	373	99 %	214	99 %	136	93 %	784	97,6 %
Summe	61		378		217		147		803	



Aufgabe 12: Die Tabellen auf dem nächsten Blatt zeigen die vollständige Auswertung von *trotz* für das österreichische Sprachgebiet nach Regionen. Verschaffe dir zuerst einen Überblick und fasse die Schlüsse, die du daraus ziehst, anschließend in einem Merketext zusammen. Beziehe dabei auch die Ergebnisse der vorherigen Aufgaben mit ein.



¹⁴⁶ Österreich-Karte extrahiert von <http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Start> [07.08.2018].

(Mögliche) Varianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>trotz</i> + Phrase mit Artikel im Dat. (Sg.)	0	0 %	5	1 %	3	1 %	11	7 %	19	2,4 %
<i>trotz</i> + Phrase mit Artikel im Gen. (Sg.)	61	100 %	373	99 %	214	99 %	136	93 %	784	97,6 %
Summe	61		378		217		147		803	

(Mögliche) Varianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>trotz</i> + Phrase mit Artikel im Dat. (Pl.)	0	0 %	0	0 %	1	1 %	5	7 %	6	1,6 %
<i>trotz</i> + Phrase mit Artikel im Gen. (Pl.)	32	100 %	188	100 %	85	99 %	71	93 %	376	98,4 %
Summe	32		188		86		76		382	

(Mögliche) Va- rianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>trotz</i> + Phrase mit Adj. im Dat. (Sg.)	5	31 %	37	36 %	28	44 %	48	66 %	118	45,9 %
<i>trotz</i> + Phrase mit Adj. im Gen. (Sg.)	11	69 %	67	64 %	36	56 %	25	34 %	139	54,1 %
Summe	16		104		64		73		257	

(Mögliche) Va- rianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>trotz</i> + Phrase mit Adj. im Dat. (Pl.)	1	2 %	10	3 %	8	4 %	21	12 %	40	4,9 %
<i>trotz</i> + Phrase mit Adj. im Gen. (Pl.)	65	98 %	338	97 %	211	96 %	161	88 %	775	95,1 %
Summe	66		348		219		182		815	

(Mögliche) Varianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>trotz</i> + Phrase mit Pron. im Dat. (Sg.)	1	8 %	0	0 %	0	0 %	1	3 %	2	1,3 %
<i>trotz</i> + Phrase mit Pron. im Gen. (Sg.)	11	92 %	64	100 %	44	100 %	30	97 %	149	98,7 %
Summe	12		64		44		31		151	

(Mögliche) Varianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>trotz</i> + Phrase mit Pron. im Dat. (Pl.)	1	3 %	0	0 %	0	0 %	3	6 %	4	1,2 %
<i>trotz</i> + Phrase mit Pron. im Gen. (Pl.)	29	97 %	151	100 %	103	100 %	50	94 %	333	98,8 %
Summe	30		151		103		53		337	

(Mögliche) Varianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>trotz</i> + all-einst. Pron. im Dat. (Sg.)	7	100 %	52	100 %	41	100 %	25	100 %	125	100 %
<i>trotz</i> + all-einst. Pron. im Gen. (Sg.)	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
Summe	7		52		41		25		125	

(Mögliche) Va- rianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>trotz</i> + alleinst. Nomen im Gen. (Pl.)	1	8 %	3	6 %	5	14 %	1	5 %	10	8,8 %
<i>trotz</i> + alleinst. Nomen im Dat. (Pl.)	11	92 %	44	94 %	31	86 %	18	95 %	104	91,2 %
Summe	12		47		36		19		114	

MERKE:



Aufgabe 13: Nachdem wir den tatsächlichen (schriftlichen) Sprachgebrauch betrachtet haben – was bedeuten die Ergebnisse nun für dich? Für wie verbindlich hältst du sie – hast du vor, deinen Sprachgebrauch daran anzupassen? Gibt es Situationen, in denen du die Einhaltung von sprachlichen Vorgaben für nicht so wichtig erachtest? In welchen Situationen findest du als Leser oder Schreiber Formen, die von der Norm bzw. vom Üblichen abweichen, akzeptabel oder sogar geboten? Begründe deine Meinung!



Aufgabe 14: Was würdest du einem Freund/einer Freundin raten, wenn er/sie vor der Aufgabe steht, ein Bewerbungsanschreiben für einen wichtigen Job zu verfassen? Wäre dein Rat derselbe, wenn es um einen Liebesbrief geht? Begründe deine Meinung!



Aufgabe 15: Kehren wir nun zur Phrase „trotz meinem Verbot“ und zur Türhüterlegende zurück. Wie ist das Verbot des Türhüters zu charakterisieren? Wie bzw. an welcher Stelle kommt es zum Ausdruck? Würdest du dich daran halten? Warum (nicht)? Beziehe eure Überlegungen von Aufgabe 2 und Aufgabe 4 in deine Argumentation mit ein.



Aufgabe 16: Lies die im Roman auf die Türhüterlegende folgende Textpassage, in der die Hauptfigur, Josef K., mit dem Geistlichen diskutiert, der ihm die Türhüterlegende erzählt hat.

Fortsetzung des Romans „Der Prozess“ von Franz Kafka:

„Der Türhüter hat also den Mann getäuscht,“ sagte K. sofort, von der Geschichte sehr stark angezogen. „Sei nicht übereilt,“ sagte der Geistliche, „übernimm nicht die fremde Meinung ungeprüft. Ich habe dir die Geschichte im Wortlaut der Schrift erzählt. Von Täuschung steht darin nichts.“ „Es ist aber klar,“ sagte K., „und deine erste Deutung war ganz richtig. Der Türhüter hat die erlösende Mitteilung erst dann gemacht, als sie dem Manne nicht mehr helfen konnte.“ „Er wurde nicht früher gefragt,“ sagte der Geistliche, „bedenke auch, daß er nur Türhüter war und als solcher hat er seine Pflicht erfüllt.“ „Warum glaubst du, daß er seine Pflicht erfüllt hat?“ fragte K., „Er hat sie nicht erfüllt. Seine Pflicht war es vielleicht, alle Fremden abzuwehren, diesen Mann aber, für den der Eingang bestimmt war, hätte er einlassen müssen.“ „Du hast nicht genug Achtung vor der Schrift und veränderst die Geschichte,“ sagte der Geistliche. „Die Geschichte enthält über den Einlaß ins Gesetz zwei wichtige Erklärungen des Türhüters, eine am Anfang, eine am Ende. Die eine Stelle lautet: daß er ihm jetzt den Eintritt nicht gewähren könne und die andere: dieser Eingang war nur für dich bestimmt. Bestände zwischen diesen beiden Erklärungen ein Widerspruch, dann hättest du recht und der Türhüter hätte den Mann getäuscht. Nun besteht aber kein Widerspruch. Im Gegenteil, die erste Erklärung deutet sogar auf die zweite hin. Man könnte fast sagen, der Türhüter ging über seine Pflicht hinaus, indem er dem Mann eine zukünftige Möglichkeit des Einlasses in Aussicht stellte. Zu jener Zeit scheint es nur seine Pflicht gewesen zu sein, den Mann abzuweisen [...].“



Aufgabe 17: Wie beurteilst du die Aussagen von Josef K. und dem Geistlichen im Hinblick auf den Türhüter? Stimmen sie mit deiner Charakterisierung überein? Hat der Türhüter den Mann vom Lande getäuscht? Worin besteht eigentlich genau seine Pflicht? Diskutiert darüber in Dreiergruppen.



Aufgabe 18: Verfasse nun eine Textinterpretation zur Türhüterlegende und bearbeite dabei folgende Arbeitsaufträge:

- Beschreibe den Aufbau und die sprachliche Gestaltung des Textes.
- Deute den Text; gehe dabei darauf ein, was „das Gesetz“ sein könnte und wie das Verhalten des Mannes vom Lande sowie jenes des Türhüters zu deuten ist.
- Nimm Stellung zu der Frage, für welche heutigen Situationen die Türhüterparabel relevant sein könnte.

Schreibe zwischen 540 und 660 Wörter. Markiere Absätze mittels Leerzeilen.

21.1.2 Didaktischer Kommentar

Die vorliegende Sequenz hat einen Zeitbedarf von ca. 5–7 Schulstunden und ist konzipiert für eine 7. Klasse AHS (11. Schulstufe), in der der Lehrplan der AHS im zweiten Semester (insgesamt 6. Semester der Oberstufe/Kompetenzmodul 6) die Bearbeitung der Textsorte *Textinterpretation* vorsieht, die eine der Textsorten der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung ist (Textsortenkatalog SRDP 2020) und am Ende der Unterrichtssequenz verfasst werden soll. Vorausgesetzt wird, dass die Textsorte bereits vorgestellt wurde, die Schüler also wissen, nach welchen Kriterien eine Textinterpretation zu verfassen ist. In grammatischer Hinsicht benötigen die Schüler sicheres Grundwissen über die Wortarten *Präposition* sowie *Substantiv* (bzw. in üblicher Schulerminologie *Nomen*), *Artikel*, *Adjektiv*, *Pronomen*, also v. a. die nach Kasus flektierenden Wortarten, außerdem sollten sie über den grammatischen Aufbau von Präpositionalphrasen und Nominalphrasen Bescheid wissen (Kasusreaktion, Kopf und Kern, Kongruenz). Die Unterrichtssequenz ist den im Lehrplan der AHS genannten Bereichen „Mündliche Kompetenz“, „Schriftliche Kompetenz“, „Textkompetenz“, „Literarische Bildung“ und „Sprachreflexion“ (inklusive Normenkritik) zuzuordnen, auf der der Schwerpunkt der Unterrichtssequenz liegt. Durch die Verbindung verschiedener Lernbereiche entspricht die Unterrichtssequenz dem Modell des integrativen Deutschunterrichts. Der funktionalen Sichtweise auf Sprache wird Rechnung getragen, indem grammatische Formen und Strukturen nicht isoliert, sondern auf den Text bezogen behandelt werden. Die Sozialformen wechseln zwischen Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit in Dreiergruppen, was durch die Anzahl der Figuren neben den Aufgabenstellungen gekennzeichnet ist. Die Aufgabenstellungen sehen sowohl schriftliche als auch mündliche Übungen vor. Der Wechsel der Sozialformen und Aufgabenstellungen soll Eintönigkeit vorbeugen, in erster Linie ist er aber sachlich begründet. Die an die Schüler gerichteten Aufgabenstellungen sind in persönlicher Anrede verfasst, da die Verwendung der höflichen Anrede in der Oberstufe der AHS unüblich ist.

Die Arbeitsblätter der Unterrichtssequenzen sind für den direkten Einsatz im Unterricht gelayoutet, ihr Einsatz ist aber nicht zwingend – um Papier und Kopierkosten zu sparen, bietet es sich auch an, eine Präsentationssoftware zu verwenden.

Aufgabe 1 besteht im Lesen der Türhüterlegende von Franz Kafka. Diese hat eine passende Länge, um als Ausgangspunkt herangezogen zu werden, da sie im Unterricht schnell gelesen werden kann, und auch die Bezugstexte im Rahmen der schriftlichen Reifeprüfung haben eine vergleichbare Länge. Der Schwierigkeitsgrad ist vergleichsweise hoch, zwar nicht im Hinblick auf die sprachliche Komplexität, sondern auf die Interpretation des Inhalts, immerhin habe Kafka „alle erdenklichen Vorkehrungen gegen die Auslegung seiner Texte getroffen“ (Jens 1998, Bd. 9, 46). Am prinzipiell offenen Charakter liegt aber auch der Reiz an der Bearbeitung dieses Textes, und er eröffnet eine Vielzahl an Diskussionsmöglichkeiten. Da nicht ohne Weiteres davon ausgegangen werden kann, dass die Schüler die Textsorte der Parabel bereits kennengelernt haben, wird in einer Fußnote eine kurze Erklärung gegeben, die aus einem in der AHS-Oberstufe häufig eingesetzten Literaturbuch entstammt, sodass sie dort bei Bedarf weiter nachlesen können. Um dem Vorbildcharakter des Lehrers gerecht zu werden, ist außerdem die Quelle zitiert, der die Textstelle entnommen wurde.

Aufgabe 2 dient dazu, eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Textes zu initiieren, um der Gefahr zu entgehen, den Text nur als motivierenden „Aufhänger“ für andere Ziele zu verwenden – die Unterrichtssequenz soll nicht nur vorgeblich, sondern tatsächlich integrativ sein. Die Diskussion in Dreiergruppen soll einen ungezwungenen Einstieg gewährleisten, bei dieser ersten Auseinandersetzung ist bewusst noch keine schriftliche Übung vorgesehen, sondern eine anschließende Diskussion im Plenum. Damit die Schüler den Arbeitsauftrag mit angemessener Ernsthaftigkeit ausführen, ist ein Gruppensprecher zu bestimmen, woraus sie schließen können, dass die Diskussion ein konkretes Ziel verfolgt und die Ergebnisse anschließend dargestellt und begründet werden müssen (dies gilt auch für nachfolgende Diskussionen). Bei der Diskussion sollte von Lehrerseite keine Interpretation vorgegeben werden, sondern diese nur moderiert werden, es geht an dieser Stelle um eine erste Annäherung an den Text und das Sammeln von Interpretationsansätzen und nicht um fertige Ergebnisse.

Aufgabe 3 lenkt den Fokus, ganz i. S. funktionalen Grammatikunterrichts, auf sprachliche Aspekte. Die Schüler sollen auf Basis einer Satzanalyse, die Gelegenheit dazu bietet, die Satzglieder und die Regularitäten von bestimmter und unbestimmter Artikelsetzung zu wiederholen, erkennen, dass diese die Interpretation unterstützen kann, um Letztere nicht bloß intuitiv-assoziativ bleiben zu lassen. Das gewählte Beispiel – das Fragen nach Satzgliedstellung und Artikelgebrauch im ersten Satz der Türhüterlegende – ist aus Ziegler (2007: 88) entnommen. Natürlich hat die Analyse eines einzelnen Satzes nur exemplarischen Charakter und die Frage nach Form-Funktions-Beziehungen könnte an vielen weiteren Textstellen fortgeführt werden, da aber die vorgestellte Sequenz nicht dazu dient, allgemein funktionalen Grammatikunterricht zu demonstrieren, sondern einen Vorschlag zu unterbreiten, wie variationslinguistische Aspekte in den Deutschunterricht integriert werden können, wird in der nächsten Aufgabe auf diese hingelenkt.

Aufgabe 4 greift eine Textstelle auf, in der die Präposition *trotz* vorkommt. Allerdings wurde die Phrase, die im Originaltext im Genitiv steht, verändert, um die Diskussion anhand eines Zweifelsfalls eröffnen zu können, wie es auch von Dürscheid (2007: 60 f., s. o.) vorgeschlagen wird.¹⁴⁷ Möglicherweise erschien der Dativ dem einen oder anderen Schüler bereits bei der ersten Rezeption des Textes auffällig, was an dieser Stelle wieder aufgegriffen werden könnte, oder aber niemandem ist etwas aufgefallen, worauf dann später Bezug genommen werden kann, denn dann hätten die Schüler die Form ungeachtet ihrer späteren Grammatikalitätsurteile als akzeptabel eingestuft. Bei dieser Aufgabe soll eine Form-Funktions-Analyse der Phrase vorgenommen werden, die dann aufgegriffen werden kann, um den grammatischen wie auch semantischen Status von Adverbialien umfassend zu thematisieren (insbesondere im Vergleich zur Aufgabe 3, wo die Adverbiale *vor dem Gesetz* obligatorisch ist, während die Adverbiale *trotz meinem Verbot* im Satz in Aufgabe 4 fakultativ ist) – immerhin hat diese *trotz* ihrer (grammatischen) Weglassbarkeit erhebliche semantische Auswirkungen. In diesem Zusammenhang kann durch Fokussierung auf das Pronomen *meinem* abermals auf den Text rückverwiesen werden, indem danach gefragt

¹⁴⁷ Interessanterweise steht die Phrase in einer (offensichtlich überarbeiteten) Veröffentlichung des Textes auf www.digbib.org von Haus aus im Dativ.

wird, ob das Verbot tatsächlich vom Türhüter selbst stammt oder wer es sonst aufgestellt hat.

Auf Basis der grammatischen Analyse wird in Aufgabe 5 der Fokus schließlich auf variationslinguistische Fragestellungen gelenkt. Wenn die Frage, ob hier nicht eigentlich der Genitiv stehen müsste,¹⁴⁸ noch nicht aufgeworfen wurde, wird dies spätestens an dieser Stelle getan. (Im Zuge dessen ist, sofern dies nötig ist, allgemein die Kasusreaktion der Präpositionen zu wiederholen.) Die Antworten der Schüler können gesammelt und (etwa an der Tafel) festgehalten werden, sie geben einen Hinweis auf das Normverständnis und Normbewusstsein der Schüler – erscheint ihnen der Dativ mehrheitlich als richtig oder zumindest akzeptabel? Oder ist er ihnen von Anfang an aufgefallen und sie sprechen sich dezidiert für den Genitiv aus? Da es hierbei um die subjektive Einschätzung jedes Einzelnen geht, ist diese Aufgabe in Einzelarbeit zu erledigen. Möglicherweise sprechen die Schüler auch an, dass neben *Verbot* auch *Verbot* stehen könnte (oder sollte), die Genitivmarkierung also nicht zwingend silbisch erfolgen muss, wobei dann bereits auf Variation hingewiesen werden kann (jedoch auf einen anderen Typ, handelt es sich hierbei doch um Variation innerhalb der kodifizierten Norm).

Die Einsetzübung in Aufgabe 6, die Aufgabenstellungen in der Grammatik-Werkstatt ähnelt, soll die Schüler dazu bringen, Formen im Genitiv und Dativ systematisch gegenüberzustellen. Aus denselben Gründen wie zuvor ist auch diese Aufgabe in Einzelarbeit zu erledigen. Die Aufgabenstellung selbst zeigt gleichzeitig eine Möglichkeit, wie Fragestellungen nach der Grammatikalität von Formen systematisch bearbeitet und wie mögliche Muster und Analogiebildungen sichtbar gemacht werden können. Für die Bearbeitung dieser Übung sind Wortartenkenntnisse Grundvoraussetzung. Um diese wieder selbstständig in Erinnerung rufen zu lassen und um einen aktiven und eigenen Umgang zu fördern, wurde darauf verzichtet, Beispielwörter vorzugeben. Die Übung dient primär dazu zu zeigen, dass die Phrasenstruktur offenbar eine Auswirkung auf die Beurteilung der Grammatikalität von Formen hat, denn es ist davon auszugehen, dass nur wenige Schüler pauschal den Genitiv oder den Dativ als einzigen richtigen Kasus ausweisen.

Durch den Rechercheauftrag in Aufgabe 7 üben die Schüler, selbstständig grammatischen Fragestellungen nachzugehen. Bewusst werden keine Rechercheziele vorgegeben, sodass völlig offen ist, welche Internetseiten die Schüler konsultieren. Dies soll aber dann bei der Präsentation der Rechercheergebnisse thematisiert werden, und dabei bietet es sich auch an zu besprechen, wie die Seriosität von Internetseiten überprüft werden kann (z. B. durch Prüfung von Impressum, Verfasser, Datum, Zweck etc.), wodurch diese Aufgabe auch der „Medialen Bildung“ i. S. des Lehrplans der AHS zuzuordnen ist. Aus variationslinguistischer Perspektive ist jedoch v. a. der Vergleich zwischen den Rechercheergebnissen und den Einschätzungen der Schüler von Interesse. Zu erwarten ist, dass viele Schüler auf normative Aussagen gestoßen sind, die mit den eigenen Grammatikalitätsurteilen nicht übereinstimmen, außerdem dürften die Rechercheergebnisse z. T. stark divergieren. Überdies ist es wahrscheinlich, dass die von den Schülern selbst bereits im Rahmen der vorangegangenen Aufgabe

¹⁴⁸ Die Redeweise, wonach „die Phrase im Genitiv steht“, ist verkürzt, genau genommen steht natürlich immer nur die von der Präposition regierte Nominalphrase in einem bestimmten Kasus.

vorgenommene Unterscheidung nach Phrasenstruktur, deren Wichtigkeit bei derartigen Fragestellungen mittlerweile deutlich geworden sein sollte, in den konsultierten Quellen kaum eine Rolle spielt, was zu einer allgemeinen Skepsis gegenüber den Quellen geführt haben sollte. All diese Punkte sollten Gegenstand der an die Recherche anschließenden Diskussion über die Aussagekraft und Verbindlichkeit der Rechercheergebnisse sein und so zur Normenkritik anregen.

Aufgabe 8 bringt in Form eines Überblicks über die Aussagen wissenschaftlicher Quellen eine zusätzliche Perspektive ins Spiel. Im Gegensatz zu zuvor ist es nun nicht mehr möglich, die Divergenz in den Aussagen der möglicherweise mangelnden Qualität der Quellen zuzuschreiben, sondern es sollte, da auch wissenschaftliche Quellen widersprüchliche Aussagen liefern, klar werden, dass es sich bei der Frage nach der Kasusreaktion von *trotz* um einen echten Zweifelsfall handelt, bei dem normative Aussagen problematisch sind. Dies sollte die bereits angestoßene Normenkritik weiter befördern, auch über die Frage, auf welcher Grundlage die Nachschlagewerke nach Meinung der Schüler ihre Grammatikalitätsurteile fällen. Dabei kann auch danach gefragt werden, wieso es überhaupt zu einem Nebeneinander von Genitiv und Dativ kommt (und auch, wieso die Schwankung nur zwischen Genitiv und Dativ auftritt, die „Grenze“ zum Nominativ/Akkusativ aber nicht überschritten wird – probeweise könnten die Schüler auch Phrasen in den Nominativ/Akkusativ setzen). Die für die Schüler nun erwiesene Existenz des Zweifelsfalls bietet den Ausgangspunkt für die gemeinsame Erörterung von Begriffen wie *Standardsprache*, *Sprachnorm*, *Zweifelsfall* und *Variation*. Dabei soll auch über das Zustandekommen von Sprachnormen diskutiert werden, wobei der Umgang der Schüler mit Sprachnormen und ihre Einstellung zu diesen unbedingt in die Diskussion miteinzubeziehen sind. Zuletzt soll die Frage aufgeworfen werden, wie es möglich sein könnte, zu belastbareren Grammatikalitätsurteilen zu gelangen.

Aufgabe 9 bringt als Antwort auf diese Frage die Korpuslinguistik ins Spiel. Zu Beginn wird die Komplexität gering gehalten, da sich die Schüler dem Themenbereich schrittweise annähern sollen, und es werden nur zwei Überblicksauswertungen gezeigt, die aber ausreichen, um die bereits festgestellte Wichtigkeit des grammatischen Aufbaus von Phrasen erneut zu demonstrieren, und dabei zeigen sie gleichzeitig, wie problematisch pauschale Aussagen bei derartigen Fragestellungen sind. Anhand dieser Auswertung kann nun das Konzept des Gebrauchsstandards thematisiert werden und auch, dass es einer ausschließlich theoretisch-normativen Annäherung vorzuziehen ist.

Nachdem die Wichtigkeit der Berücksichtigung des grammatischen Aufbaus der Phrase klar geworden sein sollte, wird in Aufgabe 10 ein weiterer wesentlicher Einflussfaktor für Variation angesprochen, die Region. Die Frage ist suggestiv gestellt, um eine Diskussion darüber in Gang zu bringen, dass (nationale) Sprachräume möglicherweise nicht homogen sind. Da die Schüler sicherlich über die Existenz von Dialekten Bescheid wissen, sollten sie das Wissen über sprachliche Unterschiede innerhalb eines Sprachgebiets auf die gegenständliche Fragestellung beziehen können.

Aufgabe 11 zeigt sodann das Ergebnis einer Auswertung, die die regionale Verteilung berücksichtigt. Außerdem werden die Regionen gezeigt, nach denen das österreichische Sprachgebiet im Variantengrammatik-Korpus unterteilt wurde. Zu diskutieren ist hier über den Status des Dativs in der Region A-West, wo er als Variante

gilt, d. h. häufig genug vorkommt, um nicht als falsch gelten zu können. Dabei ist natürlich der Begriff *Variante* selbst zu erläutern.

In Aufgabe 12 wird das vollständige Auswertungsergebnis zur Präposition *trotz* gezeigt. Das Blatt ist mit den vielen Tabellen sicherlich sehr komplex und schwierig zu rezipieren, weshalb für diesen Schritt ausreichend Zeit vorgesehen werden sollte. Dann sollten die Tabellen gemeinsam besprochen werden. Bei der Phrasenstruktur „*trotz* + alleinst. Pron. im Dat. (Sg.)“ ist darauf hinzuweisen, dass die allermeisten Treffer (122 von 125) *trotz allem* lauten, es sich hierbei also um eine feste Wendung handelt, zu der es kommen kann, wenn Formen häufig und über lange Zeit nebeneinanderstehend vorkommen – und die dann unabhängig ist von der ansonsten (mittlerweile) geltenden Kasusreaktion (wie etwa auch bei der Univerbierung *trotzdem*). Die Schüler sollen nun das bisher Erarbeitete sichern, indem sie die gewonnenen Erkenntnisse selbst schriftlich zusammenfassen. An dieser Stelle wird absichtlich davon abgesehen, einen Merketext vorzugeben; es ist wichtig, dass die Schüler die letzten Aufgaben selbst rekapitulieren und die gewonnenen Erkenntnisse (v. a. die Wichtigkeit der Berücksichtigung des grammatischen Aufbaus der Phrase und der Region) in eigenen Worten zusammenfassen. Ist dies geschehen, sollten die wesentlichen Dinge natürlich gemeinsam wiederholt werden, um den Schülern die Gelegenheit zu geben, ihre eigenen Notizen zu vervollständigen.

In Aufgabe 13 werden die gewonnenen Erkenntnisse über die Grammatikalität der Formen auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler bezogen, die Diskussion zielt auf das Verhältnis zwischen den Schülern als konkrete Sprachproduzenten und -rezipienten und dem empirisch erhobenen Sprachgebrauch ab und soll weitere Sprachreflexion in Gang setzen, darüber hinaus werden argumentative Kompetenzen gefördert. Gleichzeitig werden die Konzepte der Akzeptabilität und Adäquatheit ins Spiel gebracht und mit den Auswertungsergebnissen verknüpft. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass es erst eine alle diese Aspekte umfassende Sichtweise auf grammatische Phänomene erlaubt, ein seriöses Urteil über diese zu fällen.

Diese Einsicht soll mittels der konkreten Fragestellung in Aufgabe 14 weiter unterstützt werden. Dieser Punkt bildet gleichzeitig den Abschluss des variationslinguistischen Parts der Unterrichtssequenz.

Aufgabe 15 führt wieder zurück zum Ausgangstext, der eben, i. S. des integrativen Grammatikunterrichts, nicht bloß als Ausgangstext fungieren soll. Dieser Schritt entspricht auch dem Grundsatz „vom Text zur Form zum Inhalt und zurück“ (Ziegler 2007), auch wenn natürlich die Variation zwischen Genitiv und Dativ bei der Präposition *trotz* keine semantischen Auswirkungen und damit auch keine unmittelbare Relevanz für das Textverstehen hat. In der Aufgabe soll intensiv über das vom Türhüter ausgesprochene Verbot nachgedacht werden.

Aufgabe 16 liefert weitere Anregungen für die Interpretation der Türhüterlegende, die möglicherweise bei einigen bereits ins Stocken geraten ist.

In Aufgabe 17 soll die Textpassage dann in Dreiergruppen diskutiert werden, um sich so gedanklich wieder intensiv mit der Türhüterlegende und der Figur des Türhüters auseinanderzusetzen. Die Ergebnisse der einzelnen Diskussionen sollen dann im Plenum vorgetragen werden, was gleichzeitig eine abschließende gemeinsame Erörterung der Türhüterlegende einleiten soll.

Nach Abschluss derselben ist ausreichend Vorarbeit geleistet, um die Schüler in Form von Aufgabe 18 als Hausübung die Textinterpretation verfassen zu lassen, die

dann natürlich im weiteren Unterrichtsverlauf aufgegriffen und nachbesprochen werden muss.

21.2 *kosten* + Nominativ, Dativ/Akkusativ, Akkusativ

Der Phänomenbereich und die Ergebnisse der Analyse mittels Variantengrammatik-Korpus sind im Abschnitt 12.3 dargestellt. Im Anschluss an die Unterrichtssequenz folgt ein didaktischer Kommentar.

21.2.1 Unterrichtssequenz

Auf den nächsten Seiten befindet sich die Unterrichtssequenz.



Aufgabe 1: Lies den folgenden Text von Immanuel Kant aus dem 18. Jahrhundert aufmerksam durch.

Immanuel Kant: Versuch den Begriff der negativen Größen in die Weltweisheit einzuführen (1757–1777, Auszug)¹⁴⁹

Untugend (demeritum) ist nicht lediglich eine Verneinung; sondern eine *negative Tugend* (meritum negativum). Denn Untugend kann nur Statt finden, in so ferne als in einem Wesen ein inneres Gesetz ist (entweder bloß das Gewissen oder auch das Bewußtsein eines positiven Gesetzes), welchem entgegengehandelt wird. Dieses innere Gesetz ist ein positiver Grund einer guten Handlung [...]. Man bilde sich nicht ein, daß dieses lediglich auf die *Beziehungsfehler* (demerita commissionis) und nicht zugleich auf die Unterlassungsfehler (demerita omissionis) gehe. Ein unvernünftiges Tier verübt keine Tugend. Es ist diese Unterlassung aber nicht Untugend (demeritum). Denn es ist keinem inneren Gesetze entgegen gehandelt worden. Es ward nicht durch inneres moralisches Gefühl zu einer guten Handlung getrieben, und dadurch, daß es ihm widerstanden, oder vermittelt eines Gegengewichts wurde das Zero¹⁵⁰, oder die Unterlassung als eine Folge nicht bestimmt. Sie ist hier eine Verneinung schlechthin, aus Mangel eines positiven Grundes, und keine Beraubung. Setzet dagegen einen Menschen, der denjenigen, dessen Not er sieht und dem er leicht helfen kann, nicht hilft. Hier ist, wie in dem Herzen eines jeden Menschen, so auch bei ihm ein positives Gesetz der Nächstenliebe. Dieses muß überwogen werden. Es gehört hiezu eine wirkliche innere Handlung aus Bewegungsursachen, damit die Unterlassung möglich sei. Dieses Zero ist die Folge einer realen Entgegensetzung. Es kostet auch wirklich einigen Menschen im Anfange merkliche Mühe, einiges Gute zu unterlassen, wozu sie die positiven Antriebe in sich bemerken; die Gewohnheit erleichtert alles und diese Handlung wird zuletzt wenig mehr wahrgenommen. Es sind demnach die Begehungsünden von den Unterlassungsünden *moralisch* nicht der Art, sondern der *Größe* nach nur unterschieden. *Physisch*, nämlich den äußern Folgen nach, sind sie auch wohl der Art nach verschieden. Derjenige, der nichts bekommt, leidet ein Übel des Mangels, und, dem genommen wird, ein Übel der Beraubung. Allein, was den moralischen Zustand desjenigen, dem die Unterlassungsünde zukommt, anlanget, so wird zur Begehungsünde nur ein größerer Grad der Handlung erfordert.



Aufgabe 2: Was hältst du von diesem Text? Was ist die zentrale Aussage des Textes? Stimmt du ihr zu oder widersprichst du ihr? Diskutiert darüber in Dreiergruppen. Bestimmt auch einen Gruppensprecher, der eure Meinung im Anschluss im Plenum darstellt.

¹⁴⁹ Vollständige Textpassage abrufbar unter <http://www.zeno.org/nid/20009188223> [01.09.2022].

¹⁵⁰ An anderer Stelle definiert Kant das Zero als das Nichts: „Wir wollen dieses Nichts künftighin Zero = 0 nennen“.



Aufgabe 3: Charakterisiere Kants Argumentation – wie argumentiert Kant? Welche begrifflichen Unterscheidungen und Gegenüberstellungen stellt er an? Diskutiert darüber in Dreiergruppen. Haltet eure Ergebnisse stichwortartig fest.



Aufgabe 4: Sprachliche Analyse: Analysiert zu zweit den Gebrauch des Konjunktivs im Text – an welchen Stellen und wozu wird der Konjunktiv eingesetzt? Welche Wirkung hat der Konjunktiv an diesen Stellen?



Aufgabe 5: Der Text ist bereits ca. 250 Jahre alt und in dieser Zeit hat sich die Sprache etwas verändert. Markiere im Text die Stellen, die aus heutiger Sicht auffällig sind im Hinblick auf Wortwahl, Rechtschreibung und Grammatik.



Aufgabe 6: In der zweiten Texthälfte steht der folgende Satz:

„Es kostet auch wirklich einigen Menschen im Anfange merkliche Mühe, einiges

Gute zu unterlassen, wozu sie die positiven Antriebe in sich bemerken.“

Analysiere den Satz im Hinblick auf

- a) Haupt- und Nebensatz,
- b) Satzglieder,
- c) Attribute.



Aufgabe 7: Ist die Phrase „einigen Menschen“ deiner Meinung nach korrekt, oder müsste sie nicht eigentlich im Akkusativ stehen, also „einige Menschen“ lauten? Wie viele Satzglieder verlangt das Verb *kosten* und in welchen Kasus (Fällen) müssen sie stehen? Formuliere vor deiner Antwort mehrere Beispielsätze und ziehe dabei für das fragliche Satzglied auch Personalpronomen im Singular und Plural heran.



Aufgabe 8: Recherchiert in Dreiergruppen im Internet zur Frage, welche Kasus das Verb *kosten* verlangt, und haltet das Ergebnis eurer Recherche (inklusive Quellen) fest. Passt das Ergebnis zu euren Beurteilungen in Aufgabe 7?



Aufgabe 9: Betrachte die nachfolgende Tabelle in der Infobox. Wie bewertest du die Ergebnisse? Welchem Status wird der Dativ zugeschrieben? Stimmt das mit deiner Bewertung überein?

INFOBOX: Die nachfolgende Tabelle zeigt eine Übersicht über die Aussagen von Nachschlagewerken.

Nachschlagewerk	Aussage
Duden (2016)	<i>kosten</i> + Nom. + Dat./Akk. + Akk.
Eisenberg (2020)	<i>kosten</i> + Nom. + Akk. + Akk.
Engel (2009)	-
Helbig/Buscha (2013)	<i>kosten</i> + Nom. + Akk. + Akk.
Hoffmann (2016)	- (Verweis auf Online-Quelle)
Zweifelsfälle-Duden (2016)	weitgehend von der Bedeutung bestimmt: <i>kosten</i> + Nom. + Akk. + Akk., wenn im Sinne von ‚etwas verlangt von jmdm. einen bestimmten Preis‘ gebraucht; <i>kosten</i> + Nom. + Dat./Akk. + Akk., wenn im Sinne von ‚etwas bringt jmdn. um etwas‘
Zweifelsfälle-Wahrig (2003)	<i>kosten</i> + Nom. + Akk. + Akk., wenn angegeben wird, „wem die Kosten (auch im übertragenen Sinn) entstehen“; <i>kosten</i> + Nom. + Dat. + Akk. = standardsprachlich nicht korrekt, Dat. nur korrekt beim Reflexivpronomen in der Fügung „sich eine Sache etwas kosten lassen“



Aufgabe 10: Anhand von Korpusanalysen (= systematische Auswertung großer Textmengen) ist es heute möglich, das tatsächliche Vorkommen von bestimmten grammatischen Formen festzustellen. Die nachfolgenden Tabellen zeigen das Ergebnis einer solchen Auswertung für das gesamte österreichische Sprachgebiet.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>kosten</i> + Nom. + Dat. + Akk.	33	28 %
<i>kosten</i> + Nom. + Akk. + Akk.	85	72 %
Summe	118	100 %

Vergleich zwischen Singular und Plural:

(Mögliche) Varianten	Singular	Plural	Summe
<i>kosten</i> + Nom. + Dat. + Akk.	24	9	33
<i>kosten</i> + Nom. + Akk. + Akk.	65	20	85
Summe	89	29	118

Betrachte die Tabellen. Was bedeutet ein solches Ergebnis deiner Meinung nach – welchen Status haben die Varianten bei einer Verteilung von ca. 1/4 zu 3/4? Und was bedeutet das Ergebnis im Hinblick auf den Wert von Aussagen in Nachschlagewerken? Welche Gründe könnte es dafür geben, dass der Dativ, obwohl er von den Nachschlagewerken mehrheitlich abgelehnt wird, dennoch recht häufig vorkommt? Bilde vor einer Antwort je einen Satz mit den Verben *schicken* und *entziehen* und vergleiche diese mit deinen Sätzen in Aufgabe 7.



Aufgabe 11: Glaubst du, dass diese Verteilung überall in Österreich gleichermaßen gilt? Warum könnte das eventuell nicht der Fall sein? Diskutiert zu zweit darüber.




Aufgabe 12: Die nachfolgende Tabelle zeigt das Ergebnis derselben Auswertung, allerdings sind auch die Ergebnisse der einzelnen Regionen des österreichischen Sprachgebiets dargestellt.¹⁵¹ Was bedeutet ein solches Ergebnis eurer Meinung nach? Diskutiert zu zweit darüber.


(Mögliche) Varianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>kosten</i> + Nom. + Dat. + Akk.	6	40 %	18	29 %	7	27 %	2	14 %	33	28 %
<i>kosten</i> + Nom. + Akk. + Akk.	9	60 %	45	71 %	19	73 %	12	86 %	85	72 %
Summe	15		63		26		14		118	

¹⁵¹ Österreich-Karte extrahiert von <http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Start> [07.08.2018].



 **Aufgabe 13:** Fasse die Erkenntnisse, die du über das Verb *kosten* gewonnen hast, nun in einem Merketext zusammen. Beziehe dabei auch die Ergebnisse der vorherigen Aufgaben mit ein.

MERKE:

 **Aufgabe 14:** Nachdem wir den tatsächlichen (schriftlichen) Sprachgebrauch betrachtet haben – was bedeuten die Ergebnisse nun für dich? Für wie verbindlich hältst du sie – hast du vor, deinen Sprachgebrauch daran anzupassen? Gibt es Situationen, in denen du die Einhaltung von sprachlichen Vorgaben für nicht so wichtig erachtest? In welchen Situationen findest du als Leser oder Schreiber Formen, die von der Norm bzw. vom Üblichen abweichen, akzeptabel oder sogar geboten? Begründe deine Meinung!



Aufgabe 15: Was würdest du einem Freund/einer Freundin raten, wenn er/sie vor der Aufgabe steht, ein Bewerbungsanschreiben für einen wichtigen Job zu verfassen? Wäre dein Rat derselbe, wenn es um einen Liebesbrief geht? Begründe deine Meinung!



Aufgabe 16: Kehren wir nun zum Ausgangstext und zum Satz „Es kostet auch wirklich einigen Menschen im Anfange merkliche Mühe, einiges Gute zu unterlassen, wozu sie die positiven Antriebe in sich bemerken.“ zurück. Glaubst du, dass es jeden/jedem Menschen Mühe kostet, Gutes zu unterlassen? Befindet sich, wie im Text behauptet, im Herzen eines jeden Menschen „ein positives Gesetz der Nächstenliebe“? Begründe deine Meinung!



Aufgabe 17: Lies die folgenden Paragraphen aus dem österreichischen Strafgesetzbuch (StGB).¹⁵²

§ 2 Begehung durch Unterlassung

Bedroht das Gesetz die Herbeiführung eines Erfolges mit Strafe, so ist auch strafbar, wer es unterläßt, ihn abzuwenden, obwohl er zufolge einer ihn im besonderen treffenden Verpflichtung durch die Rechtsordnung dazu verhalten ist und die Unterlassung der Erfolgsabwendung einer Verwirklichung des gesetzlichen Tatbildes durch ein Tun gleichzuhalten ist.

¹⁵² Das österreichische Strafgesetzbuch kann tagesaktuell online unter <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10002296> abgerufen werden.

§ 95 Unterlassung der Hilfeleistung

(1) Wer es bei einem Unglücksfall oder einer Gemeingefahr (§ 176) unterläßt, die zur Rettung eines Menschen aus der Gefahr des Todes oder einer beträchtlichen Körperverletzung oder Gesundheitsschädigung offensichtlich erforderliche Hilfe zu leisten, ist mit Freiheitsstrafe bis zu sechs Monaten oder mit Geldstrafe bis zu 360 Tagessätzen, wenn die Unterlassung der Hilfeleistung jedoch den Tod eines Menschen zur Folge hat, mit Freiheitsstrafe bis zu einem Jahr oder mit Geldstrafe bis zu 720 Tagessätzen zu bestrafen, es sei denn, daß die Hilfeleistung dem Täter nicht zuzumuten ist.

(2) Die Hilfeleistung ist insbesondere dann nicht zuzumuten, wenn sie nur unter Gefahr für Leib oder Leben oder unter Verletzung anderer ins Gewicht fallender Interessen möglich wäre.

§ 34 Besondere Milderungsgründe

(1) Ein Milderungsgrund ist es insbesondere, wenn der Täter [...]

5. sich lediglich dadurch strafbar gemacht hat, daß er es in einem Fall, in dem das Gesetz die Herbeiführung eines Erfolges mit Strafe bedroht, unterlassen hat, den Erfolg abzuwenden; [...]



Aufgabe 18: Wie beurteilst du diese gesetzlichen Regelungen? Hältst du sie für richtig? Ist der Strafraumen deiner Meinung nach angemessen, zu hoch oder zu niedrig? Diskutiert darüber in Dreiergruppen. Bezieht in eure Überlegungen die Argumentation Kants mit ein.



Aufgabe 19: Verfasse nun eine Textanalyse zur Textpassage von Kant und bearbeite dabei folgende Arbeitsaufträge:

- Fasse die Textpassage kurz zusammen und gib dabei Kants Argumentation wieder.
- Stelle dar, welche sprachlich-stilistischen Mittel Kant für seine Argumentation heranzieht.
- Bewerte die Schlüssigkeit der Argumentation.

Schreibe zwischen 540 und 660 Wörter. Markiere Absätze mittels Leerzeilen.

21.2.2 Didaktischer Kommentar

Die vorliegende Sequenz hat einen Zeitbedarf von ca. 5–7 Schulstunden und ist konzipiert für eine 7. Klasse AHS (11. Schulstufe), in der der Lehrplan der AHS im ersten Semester (insgesamt 5. Semester der Oberstufe/Kompetenzmodul 5) die Bearbeitung der Textsorte *Textanalyse* vorsieht, die eine der Textsorten der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung ist (Textsortenkatalog SRDP 2020) und am Ende der Unterrichtssequenz verfasst werden soll. Vorausgesetzt wird, dass die Textsorte bereits vorgestellt wurde, die Schüler also wissen, nach welchen Kriterien eine Textanalyse zu verfassen ist. Da es sich beim Ausgangstext um einen philosophischen Text handelt, der ethische Fragestellungen aufwirft, bietet sich aber auch im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichts eine Behandlung in der 8. Klasse AHS an, in der das Unterrichtsfach Philosophie unterrichtet wird und der Lehrplan der AHS die Festigung aller zuvor behandelten Matura-Textsorten vorsieht. In grammatischer Hinsicht benötigen die Schüler Grundwissen über das Verb und seine satzkonstituierende Funktion (Valenz). Die Unterrichtssequenz ist den im Lehrplan der AHS genannten Bereichen „Mündliche Kompetenz“, „Schriftliche Kompetenz“, „Textkompetenz“, „Literarische Bildung“ und „Sprachreflexion“ (inklusive Normenkritik) zuzuordnen, auf der der Schwerpunkt der Unterrichtssequenz liegt. Der Bezug zur literarischen Bildung ist einzuschränken, da der behandelte Text kein fiktionaler, sondern ein faktualer Text ist. Hinsichtlich des Unterrichtsfaches Philosophie ist die Unterrichtssequenz dem Bereich „Grundfragen der Ethik – Ethische Grundpositionen erklären und kritisch hinterfragen“ zuzuordnen, der im letzten (8.) Semester der Oberstufe vorgesehen ist (Lehrplan AHS, online). Durch die Verbindung verschiedener Lernbereiche entspricht die Unterrichtssequenz dem Modell des integrativen Deutschunterrichts. Der funktionalen Sichtweise auf Sprache wird Rechnung getragen, indem grammatische Formen und Strukturen nicht isoliert, sondern auf den Text bezogen behandelt werden. Die Sozialformen wechseln zwischen Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit in Dreiergruppen, was durch die Anzahl der Figuren neben den Aufgabenstellungen gekennzeichnet ist. Die Aufgabenstellungen sehen sowohl schriftliche als auch mündliche Übungen vor. Der Wechsel der Sozialformen und Aufgabenstellungen soll Eintönigkeit vorbeugen, in erster Linie ist er aber sachlich begründet. Die an die Schüler gerichteten Aufgabenstellungen sind in persönlicher Anrede verfasst, da die Verwendung der höflichen Anrede in der Oberstufe der AHS unüblich ist. Die Arbeitsblätter der Unterrichtssequenzen sind für den direkten Einsatz im Unterricht gelayoutet, ihr Einsatz ist aber nicht zwingend – um Papier und Kopierkosten zu sparen, bietet es sich auch an, eine Präsentationssoftware zu verwenden.

Aufgabe 1 besteht im Lesen einer Textpassage von Immanuel Kant. Diese hat eine passende Länge, um als Ausgangspunkt herangezogen zu werden, da sie im Unterricht schnell gelesen werden kann, und auch die Bezugstexte im Rahmen der schriftlichen Reifeprüfung haben eine vergleichbare Länge. Der Text wirft eine grundlegende ethische Frage auf und eignet sich so hervorragend, um die Schüler motivierend einzubinden und eine rege Diskussion in Gang zu setzen. Um dem Vorbildcharakter des Lehrers gerecht zu werden, ist die Quelle zitiert, der die Textpassage entnommen wurde.

Aufgabe 2 dient dazu, eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Textes zu initiieren, um der Gefahr zu entgehen, den Text nur als motivierenden „Aufhänger“ für andere Ziele zu verwenden – die Unterrichtssequenz soll nicht nur vorgeblich, sondern tatsächlich integrativ sein. Die Diskussion in Dreiergruppen soll einen ungezwungenen Einstieg gewährleisten, bei dieser ersten Auseinandersetzung ist bewusst noch keine schriftliche Übung vorgesehen, sondern eine anschließende Diskussion im Plenum. Damit die Schüler den Arbeitsauftrag mit angemessener Ernsthaftigkeit ausführen, ist ein Gruppensprecher zu bestimmen, woraus sie schließen können, dass die Diskussion ein konkretes Ziel verfolgt und die Ergebnisse anschließend dargestellt und begründet werden müssen (dies gilt auch für nachfolgende Diskussionen). Bei der Diskussion sollte der Lehrer seine eigene Meinung zurückhalten und sich auf die Moderation der Diskussion beschränken, denn gerade bei ethischen Fragestellungen könnten klare Positionierungen einer Autoritätsperson dazu führen, dass Schüler, die anderer Ansicht sind, ihre Meinung nicht äußern.

Aufgabe 3 dient der Analyse der Argumentationsstruktur des Textes, was bereits auf die sprachliche Ebene hinführt. Die Schüler sollen dabei begriffliche Gegenüberstellungen wie etwa *Tugend vs. Untugend* oder *Begehungssünden vs. Unterlassungssünden* sowie den angestellten Vergleich zwischen Mensch und Tier benennen können, um nur einige Aspekte zu nennen.

Aufgabe 4 lenkt den Fokus, ganz i. S. des funktionalen Grammatikunterrichts, auf sprachliche Aspekte. Die Schüler sollen durch die grammatische Analyse, die Gelegenheit dazu bietet, die Verbalkategorien zu wiederholen, erkennen, dass diese die Interpretation unterstützen kann, um Letztere nicht bloß intuitiv-assoziativ bleiben zu lassen. Insbesondere anhand des Beispiels *Man bilde sich nicht ein, daß...* in Zeile 5 können Form-Funktions-Verhältnisse expliziert werden, und bei dieser Gelegenheit kann auch die in der Schulgrammatik oft verkürzte Darstellung des Konjunktivs I bzw. Konjunktivs Präsens als (reine) Markierungsform für indirekte Rede thematisiert werden, da der Konjunktiv I an dieser Stelle offensichtlich nicht dazu dient, indirekte Rede zu kennzeichnen, sondern volitiv verwendet wird, d. h. Aufforderungscharakter hat (Eisenberg 2020b: 127). Natürlich hat die Analyse eines einzelnen grammatischen Aspekts nur exemplarischen Charakter und die Frage nach Form-Funktions-Beziehungen könnte anhand weiterer grammatischer Phänomene fortgeführt werden, die vorgestellte Sequenz dient aber nicht dazu, allgemein funktionalen Grammatikunterricht zu demonstrieren, sondern einen Vorschlag zu unterbreiten, wie variationslinguistische Aspekte in den Deutschunterricht integriert werden können.

Aufgabe 5 nimmt die offensichtlichen Auffälligkeiten, die der Text im Vergleich zum heutigen Sprachgebrauch bzw. zu heute üblichen Sprachnormen aufweist, ins Visier und fördert so eine weitere sprachliche Auseinandersetzung mit dem Text. Anhand dieses Beispiels kann den Schülern ins Bewusstsein gerufen werden, dass sich Sprache über die Zeit verändert. Ein Grundverständnis dafür, dass es sich bei Sprache um kein statisches, sondern dynamisches System handelt, bildet eine ausgezeichnete Grundlage für die später aufgeworfenen variationslinguistischen Fragestellungen. Die Auseinandersetzung sollte sich dabei nicht primär den offenkundigen Auffälligkeiten im Hinblick auf die Rechtschreibung widmen, sondern auf grammatische Aspekte fokussieren. Bei dieser Gelegenheit ist es möglich, ausgehend von den Formen *keinem*

inneren Gesetze und *im Anfange* auf das Dativ-e sowie auf den ebenfalls in der vorliegenden Arbeit behandelten Zweifelsfall *nach Haus/Hause* einzugehen, und von diesem ausgehend wäre es auch möglich, auf aktuelle Sprachwandelphänomene wie die Tendenz zur Monoflexion überzuleiten. An dieser Stelle wird jedoch davon abgesehen, um die Unterrichtssequenz nicht ausufern zu lassen.

Aufgabe 6 greift eine Textstelle auf, in der das Verb *kosten* in der Variante mit Dativ vorkommt. Die Satzanalyse soll einerseits wichtige satzgrammatische Grundbegriffe wieder in Erinnerung rufen und andererseits als Grundlage für die folgenden variationslinguistischen Fragestellungen dienen. Das Layout ist so gestaltet, dass ober, unter und zwischen den Zeilen genug Platz für Markierungen zur Verfügung steht.

In Aufgabe 7 wird der Fokus auf die dativische Phrase gelenkt und die Diskussion so anhand eines Zweifelsfalls eröffnet, wie es auch von Dürscheid (2007: 60 f., s. o.) vorgeschlagen wird. Möglicherweise erschien der Dativ dem einen oder anderen Schüler bereits bei der ersten Rezeption des Textes auffällig, was an dieser Stelle wieder aufgegriffen werden könnte, oder aber niemandem ist etwas aufgefallen, worauf dann später Bezug genommen werden kann, denn dann hätten die Schüler die Form ungeachtet ihrer späteren Grammatikalitätsurteile als akzeptabel eingestuft. Im Zuge dieser Aufgabe ist, sofern dies nötig ist, die satzkonstituierende Funktion des Verbs (Valenz) zu wiederholen. Die im Zuge dieser Aufgabe zu formulierenden Beispielsätze sollen die Schüler dazu bringen, Formen im Dativ und Akkusativ systematisch gegenüberzustellen und diese Gegenüberstellung für ihre eigenen Grammatikalitätsurteile heranzuziehen. Das Heranziehen von Personalpronomen soll des Weiteren dazu führen, dass die Schüler erkennen, dass die Personalpronomen *wir* und *ihr* im Dativ und Akkusativ formgleich sind (*uns*, *euch*). Da ein derartiger Kasussynkretismus ungewöhnlich ist, sollte er thematisiert werden, um im Zuge dessen auch auf die Blockbildung zwischen den (in der Redeweise von Eisenberg, s. o.) direkten Kasus Nominativ/Akkusativ und obliquen Kasus Genitiv/Dativ einzugehen. Die Grammatikalitätsurteile der Schüler können gesammelt und (etwa an der Tafel) festgehalten werden, sie geben einen Hinweis auf das Normverständnis und Normbewusstsein der Schüler – erscheint ihnen der Dativ mehrheitlich als richtig oder zumindest akzeptabel? Oder ist er ihnen von Anfang an aufgefallen und sie sprechen sich dezidiert für den Akkusativ aus? Da es hierbei um die subjektive Einschätzung jedes Einzelnen geht, ist diese Aufgabe in Einzelarbeit zu erledigen.

Durch den Rechercheauftrag in Aufgabe 8 üben die Schüler, selbstständig grammatischen Fragestellungen nachzugehen. Bewusst werden keine Rechercheziele vorgegeben, sodass völlig offen ist, welche Internetseiten die Schüler konsultieren. Dies soll aber dann bei der Präsentation der Rechercheergebnisse thematisiert werden, und dabei bietet es sich auch an zu besprechen, wie die Seriosität von Internetseiten überprüft werden kann (z. B. durch Prüfung von Impressum, Verfasser, Datum, Zweck etc.), wodurch diese Aufgabe auch der „Medialen Bildung“ i. S. des Lehrplans der AHS zuzuordnen ist. Aus variationslinguistischer Perspektive ist jedoch v. a. der Vergleich zwischen den Rechercheergebnissen und den Einschätzungen der Schüler von Interesse. Zu erwarten ist, dass viele Schüler auf normative Aussagen gestoßen sind, die mit den eigenen Grammatikalitätsurteilen möglicherweise nicht übereinstimmen,

außerdem dürften die Rechercheergebnisse z. T. stark divergieren. Dies sollte Gegenstand der an die Recherche anschließenden Diskussion über die Aussagekraft und Verbindlichkeit der Rechercheergebnisse sein und so zur Normenkritik anregen.

Aufgabe 9 bringt in Form eines Überblicks über die Aussagen wissenschaftlicher Quellen eine zusätzliche Perspektive ins Spiel. Im Gegensatz zu zuvor ist es nun nicht mehr möglich, die Divergenz in den Aussagen der möglicherweise mangelnden Qualität der Quellen zuzuschreiben, sondern es sollte, da auch wissenschaftliche Quellen widersprüchliche Aussagen liefern, klar werden, dass es sich bei der Frage nach der Kasusreaktion von *kosten* um einen echten Zweifelsfall handelt, bei dem normative Aussagen problematisch sind. Dies sollte die bereits angestoßene Normenkritik weiter befördern, auch über die Frage, auf welcher Grundlage die Nachschlagewerke nach Meinung der Schüler ihre Grammatikalitätsurteile fällen. Die für die Schüler nun erwiesene Existenz des Zweifelsfalls bietet den Ausgangspunkt für die gemeinsame Erörterung von Begriffen wie *Standardsprache*, *Sprachnorm*, *Zweifelsfall* und *Variation*. Dabei soll auch über das Zustandekommen von Sprachnormen diskutiert werden, wobei der Umgang der Schüler mit Sprachnormen und ihre Einstellung zu diesen unbedingt in die Diskussion miteinzubeziehen sind. Zuletzt soll die Frage aufgeworfen werden, wie es möglich sein könnte, zu belastbareren Grammatikalitätsurteilen zu gelangen.

Aufgabe 10 bringt als Antwort auf diese Frage die Korpuslinguistik ins Spiel. Zu Beginn wird die Komplexität gering gehalten, da sich die Schüler dem Themenbereich schrittweise annähern sollen, und es wird nur die für das österreichische Sprachgebiet gesamthaft vorgenommene Auswertung gezeigt, die aber ausreicht, um die graduelle Variation und die Dominanz des Akkusativs bei gleichzeitig recht hoher Frequenz des Dativs zu zeigen. Bereits anhand dieser Auswertung kann demonstriert werden, wie problematisch pauschale Aussagen bei derartigen Fragestellungen sind. Anhand dieser Auswertung kann nun das Konzept des Gebrauchsstandards thematisiert werden und auch, dass es einer ausschließlich theoretisch-normativen Annäherung vorzuziehen ist. Wichtig im Zuge der Besprechung der Auswertung ist es außerdem, danach zu fragen, wieso es überhaupt zu einem Nebeneinander von Dativ und Akkusativ kommt. Dies bildet einen hervorragenden Ausgangspunkt für die Thematisierung des Verhältnisses zwischen Kasus und semantischen Rollen. Die Kasus-Rollen-Zuordnung kann gut an den prototypischen Verhältnissen des ditransitiven Verbs *schicken* demonstriert werden, bei dem das Agens den Nominativ wählt, das Patiens den Akkusativ und der Rezipient den Dativ. Ausgehend davon und durch die Gegenüberstellung von *kosten* mit *schicken* und *entziehen* sollte deutlich werden, dass die doppelte Akkusativreaktion eine Ausnahme darstellt, die den üblichen Regularitäten entgegensteht. Im Zuge dieser Besprechung kann dann auf das Verhältnis zwischen Sprachsystem und Sprachnorm eingegangen werden, denn die häufigere doppelte Verwendung des Akkusativs hat wahrscheinlich normative Ursachen, gleichzeitig aber hält sich der Dativ hartnäckig, weil er besser ins Sprachsystem passt. All diese Überlegungen sollten in die gemeinsamen Überlegungen zum Status der unterschiedlich häufigen Varianten, insbesondere des Dativs, miteinbezogen werden.

In Aufgabe 11 wird ein wesentlicher Einflussfaktor für Variation angesprochen, die Region. Die Frage ist suggestiv gestellt, um eine Diskussion darüber in Gang zu

bringen, dass (nationale) Sprachräume möglicherweise nicht homogen sind. Da die Schüler sicherlich über die Existenz von Dialekten Bescheid wissen, sollten sie das Wissen über sprachliche Unterschiede innerhalb eines Sprachgebiets auf die gegenständliche Fragestellung beziehen können.

Aufgabe 12 zeigt sodann das Ergebnis derselben Auswertung, die die regionale Verteilung berücksichtigt. Außerdem werden die Regionen gezeigt, nach denen das österreichische Sprachgebiet im Variantengrammatik-Korpus unterteilt wurde. Zu diskutieren ist hier über die Abweichungen in den Häufigkeitsverteilungen, insbesondere zwischen den Regionen A-West und A-Ost, in der statistisch sogar Gleichverteilung vorliegt und somit freie Variation herrscht.

In Aufgabe 13 sollen die Schüler das bisher Erarbeitete sichern, indem sie die gewonnenen Erkenntnisse selbst schriftlich zusammenfassen. An dieser Stelle wird absichtlich davon abgesehen, einen Merketext vorzugeben; es ist wichtig, dass die Schüler die letzten Aufgaben selbst rekapitulieren und die gewonnenen Erkenntnisse in eigenen Worten zusammenfassen. Ist dies geschehen, sollten die wesentlichen Dinge natürlich gemeinsam wiederholt werden, um den Schülern die Gelegenheit zu geben, ihre eigenen Notizen zu vervollständigen.

In Aufgabe 14 werden die gewonnenen Erkenntnisse über die Grammatikalität der Varianten auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler bezogen, die Diskussion zielt auf das Verhältnis zwischen den Schülern als konkrete Sprachproduzenten und -rezipienten und dem empirisch erhobenen Sprachgebrauch ab und soll weitere Sprachreflexion in Gang setzen, darüber hinaus werden argumentative Kompetenzen gefördert. Gleichzeitig werden die Konzepte der Akzeptabilität und Adäquatheit ins Spiel gebracht und mit den Auswertungsergebnissen verknüpft. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass es erst eine alle diese Aspekte umfassende Sichtweise auf grammatische Phänomene erlaubt, ein seriöses Urteil über diese zu fällen.

Diese Einsicht soll mittels der konkreten Fragestellung in Aufgabe 15 weiter unterstützt werden. Dieser Punkt bildet gleichzeitig den Abschluss des variationslinguistischen Parts der Unterrichtssequenz.

Aufgabe 16 führt wieder zurück zum Ausgangstext, der eben, i. S. des integrativen Grammatikunterrichts, nicht bloß als Ausgangstext fungieren soll. Dieser Schritt entspricht auch dem Grundsatz „vom Text zur Form zum Inhalt und zurück“ (Ziegler 2007), auch wenn natürlich die Variation zwischen Dativ und Akkusativ beim Verb *kosten* keine unmittelbaren Auswirkungen auf das Textverstehen hat. In der Aufgabe soll über das im Text aufgeworfene Menschenbild nachgedacht und debattiert werden.

Aufgabe 17 liefert weitere Informationen in Form von ausgewählten Paragraphen aus dem österreichischen Strafgesetzbuch (StGB), die sich auf das Thema der Unterlassung beziehen.

Über diese soll in Aufgabe 18 in Dreiergruppen diskutiert werden, um sich so gedanklich wieder intensiv mit der zugrunde liegenden ethischen Fragestellung auseinanderzusetzen. Die Ergebnisse der einzelnen Diskussionen sollen dann im Plenum vorgetragen werden, was gleichzeitig eine abschließende gemeinsame Erörterung der Frage, ob Unterlassung tatsächlich dieselbe moralische Qualität hat wie aktive Taten, einleiten soll.

Nach Abschluss derselben ist ausreichend Vorarbeit geleistet, um die Schüler in Form von Aufgabe 19 als Hausübung die Textanalyse verfassen zu lassen, die dann natürlich im weiteren Unterrichtsverlauf aufgegriffen und nachbesprochen werden muss.

21.3 *manche* + starke/schwache Flexion von Adjektiven

Der Phänomenbereich und die Ergebnisse der Analyse mittels Variantengrammatik-Korpus sind den Abschnitten 12.33 und 12.34 dargestellt. Im Anschluss an die Unterrichtssequenz folgt ein didaktischer Kommentar.

21.3.1 Unterrichtssequenz

Auf den nächsten Seiten befindet sich die Unterrichtssequenz.



Aufgabe 1: Lies die folgende Textpassage aus Johann Wolfgang von Goethes Briefroman „Die Leiden des jungen Werthers“ aufmerksam durch.

Johann Wolfgang von Goethe: Die Leiden des jungen Werthers (1774)¹⁵³

Am 20. Dezember

[...]

Gegen fünf kam er nach Hause, befahl der Magd, nach dem Feuer zu sehen und es bis in die Nacht zu unterhalten. Den Bedienten hieß er Bücher und Wäsche unten in den Koffer packen und die Kleider einnähen. Darauf schrieb er wahrscheinlich folgenden Absatz seines letzten Briefes an Lotte.

»Du erwartest mich nicht! Du glaubst, ich würde gehorchen und erst Weihnachtsabend dich wieder sehn. O Lotte! Heut oder nie mehr. Weihnachtsabend hältst du dieses Papier in deiner Hand, zitterst und benetzest es mit deinen lieben Tränen. Ich will, ich muß! O wie wohl ist es mir, daß ich entschlossen bin«.

Lotte war indes in einen sonderbaren Zustand geraten. Nach der letzten Unterredung mit Werther hatte sie empfunden, wie schwer es ihr fallen werde, sich von ihm zu trennen, was er leiden würde, wenn er sich von ihr entfernen sollte.

Es war wie im Vorübergehn in Alberts Gegenwart gesagt worden, daß Werther vor Weihnachtsabend nicht wieder kommen werde, und Albert war zu einem Beamten in der Nachbarschaft geritten, mit dem er Geschäfte abzutun hatte, und wo er über Nacht ausbleiben mußte.

Sie saß nun allein, keins von ihren Geschwistern war um sie, sie überließ sich ihren Gedanken, die stille über ihren Verhältnissen herumschweiften. Sie sah sich nun mit dem Mann auf ewig verbunden, dessen Liebe und Treue sie kannte, dem sie von Herzen zugehört war, dessen Ruhe, dessen Zuverlässigkeit recht vom Himmel dazu bestimmt zu sein schien, daß eine wackere Frau das Glück ihres Lebens darauf gründen sollte; sie fühlte, was er ihr und ihren Kindern auf immer sein würde. Auf der andern Seite war ihr Werther so teuer geworden, gleich von dem ersten Augenblick ihrer Bekanntschaft an hatte sich die Übereinstimmung ihrer Gemüter so schön gezeigt, der lange dauernde Umgang mit ihm, so manche durchlebten Situationen hatten einen unauslöschlichen Eindruck auf ihr Herz gemacht. Alles, was sie Interessantes fühlte und dachte, war sie gewohnt mit ihm zu teilen, und seine Entfernung drohete in ihr ganzes Wesen eine Lücke zu reißen, die nicht wieder ausgefüllt werden konnte. O, hätte sie ihn in dem Augenblick zum Bruder umwandeln können, wie glücklich wäre sie gewesen! Hätte sie ihn einer ihrer Freundinnen verheiraten dürfen, hätte sie hoffen können, auch sein Verhältnis gegen Albert ganz wieder herzustellen!

¹⁵³ Textpassage abrufbar unter <https://www.projekt-gutenberg.org/goethe/werther/chap02.html> [01.09.2022].

Sie hatte ihre Freundinnen der Reihe nach durchgedacht und fand bei einer jeglichen etwas auszusetzen, fand keine, der sie ihn gegönnt hätte.

Über allen diesen Betrachtungen fühlte sie erst tief, ohne sich es deutlich zu machen, daß ihr herzliches, heimliches Verlangen sei, ihn für sich zu behalten, und sagte sich daneben, daß sie ihn nicht behalten könne, behalten dürfe; ihr reines, schönes, sonst so leichtes und leicht sich helfendes Gemüt empfand den Druck einer Schwermut, dem die Aussicht zum Glück verschlossen ist. Ihr Herz war gepreßt, und eine trübe Wolke lag über ihrem Auge.

So war es halb sieben geworden, als sie Werthern die Treppe heraufkommen hörte und seinen Tritt, seine Stimme, die nach ihr fragte, bald erkannte. Wie schlug ihr Herz, und wir dürfen fast sagen zum erstenmal, bei seiner Ankunft. Sie hätte sich gern vor ihm verleugnen lassen, und als er hereintrat, rief sie ihm mit einer Art von leidenschaftlicher Verwirrung entgegen: »Sie haben nicht Wort gehalten«. – »Ich habe nichts versprochen« war seine Antwort. – »So hätten Sie wenigstens meiner Bitte stattgeben sollen«, versetzte sie, »ich bat Sie um unser beider Ruhe«. [...]



Aufgabe 2: Wie lässt sich das Verhältnis zwischen Werther und Lotte beschreiben? Welche Gefühle empfinden sie und was bereitet ihnen Kummer? Wie beurteilt ihr die Situation? Diskutiert darüber in Dreiergruppen. Bestimmt auch einen Gruppensprecher, der eure Meinung im Anschluss im Plenum darstellt.



Aufgabe 3: Sprachliche Analyse: Analysiert zu zweit den Tempusgebrauch im Text – wie wird das Tempus eingesetzt, um die Ereignisse zeitlich zu verorten?



Aufgabe 4: Gleich zu Beginn des Textes steht der Satz: „Weihnachtsabend hältst du dieses Papier in deiner Hand, zitterst und benetzest es mit deinen lieben Tränen.“ In welchem Tempus steht dieser Satz und worauf bezieht er sich in zeitlicher Hinsicht?



Aufgabe 5: Etwa in der Mitte des Textes steht: „[...] so **manche durchlebten Situationen** hatten einen unauslöschlichen Eindruck auf ihr Herz gemacht.“ Ist die Phrase „manche durchlebten Situationen“ deiner Meinung nach korrekt, oder müsste sie nicht eigentlich „manche durchlebte Situationen“ lauten? Wie werden Adjektive nach *manche* im Plural flektiert (gebeugt)? Formuliere vor einer Antwort mehrere kurze Beispielsätze, darunter auch welche mit nominalisierten Adjektiven (z. B. *manche Jugendliche/Jugendlichen*).



Aufgabe 6: Fülle die nachfolgenden Tabellen aus, um dir die Flexionsmuster des Adjektivs in Erinnerung zu rufen. Versuche dann, den die Flexion (Beugung) von *manche* betreffenden Zweifelsfall grammatisch zu beschreiben. Welcher Wortart gehört *manche* an?

starke Deklination	Singular			Plural
	Maskulinum	Neutrum	Femininum	
Nominativ	<i>heißer Tee</i>	<i>heißes Wasser</i>	<i>heiße Suppe</i>	<i>heiße Suppen</i>
Genitiv				
Dativ				
Akkusativ				

schwache Deklination	Singular			Plural
	Maskulinum	Neutrum	Femininum	
Nominativ	<i>der heiße Tee</i>	<i>das heiße Wasser</i>	<i>die heiße Suppe</i>	<i>die heißen Suppen</i>
Genitiv				
Dativ				
Akkusativ				

gemischte Deklination	Singular			Plural
	Maskulinum	Neutrum	Femininum	
Nominativ	<i>kein heißer Tee</i>	<i>kein heißes Wasser</i>	<i>keine heiße Suppe</i>	<i>keine heißen Suppen</i>
Genitiv				
Dativ				
Akkusativ				

	Plural (manch/heiß/Suppe)
Nominativ	
Genitiv	
Dativ	
Akkusativ	



Aufgabe 7: Recherchiert in Dreiergruppen im Internet zur Flexion von Adjektiven nach *manche* und haltet das Ergebnis eurer Recherche (inklusive Quellen) fest. Passt das Ergebnis zu euren Beurteilungen in Aufgabe 5?



Aufgabe 8: Betrachte die Tabelle in der Infobox auf der nächsten Seite. Wie bewertest du die Ergebnisse? Warum sind sie, glaubst du, so widersprüchlich? Wie kommen die Nachschlagewerke überhaupt zu ihren Aussagen?

INFOBOX: Die nachfolgende Tabelle zeigt eine Übersicht über die Aussagen von Nachschlagewerken.

Nachschlagewerk	Aussage
Duden (2016)	im Sg. flektiert das folgende attributive oder nominalisierte Adj. schwach, im Pl. stark oder schwach
Eisenberg (2020)	steht das Adj. nach dem unbest. Artikel oder einer vergleichbar deklinierenden Einheit, dekliniert es gemischt [kein Hinweis auf Ausnahme bei <i>mancher</i> oder Pl.]
Engel (2009)	nachfolgende Adj. werden wie nach bestimmtem Artikel dekliniert (Sg. + Pl.)
Helbig/Buscha (2013)	allgemein werden Adj. nach <i>mancher</i> im Sg. wie nach best. Artikel dekliniert, im Pl. überwiegend wie nach Nullartikel
Hoffmann (2016)	wenn ein Determinativ [~ Artikelwort] mit starker Flexionsendung vorausgeht, wird das Adj. schwach flektiert
Zweifelsfälle-Duden (2016)	Nach flektiertem <i>manch</i> wird das folgende (nominalisierte) Adj. oder Partizip im Sg. schwach dekliniert; im Pl. wird sowohl stark als auch schwach flektiert
Zweifelsfälle-Wahrig (2003)	im Sg. schwache Dekl., im Pl. sowohl stark als auch schwach



Aufgabe 9: Anhand von Korpusanalysen (= systematische Auswertung großer Textmengen) ist es heute möglich, das tatsächliche Vorkommen von bestimmten grammatischen Formen festzustellen. Die nachfolgenden Tabellen zeigen das Ergebnis einer solchen Auswertung für das gesamte österreichische Sprachgebiet.

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>manche</i> + Adj. auf <i>-e</i>	40	64,5 %
<i>manche</i> + Adj. auf <i>-en</i>	22	35,5 %
Summe	62	100 %

(Mögliche) Varianten	Abs. Häufigkeit	Rel. Häufigkeit
<i>manche</i> + nom. Adj. auf <i>-e</i>	12	80 %
<i>manche</i> + nom. Adj. auf <i>-en</i>	3	20 %
Summe	15	100 %

Betrachte die Tabellen. Was bedeutet ein solches Ergebnis deiner Meinung nach – welchen Status haben die Varianten bei einer Verteilung von ca. 2/3 zu 1/3 sowie 4/5 zu 1/5? Und was bedeutet das Ergebnis im Hinblick auf den Wert von Aussagen in Nachschlagewerken?



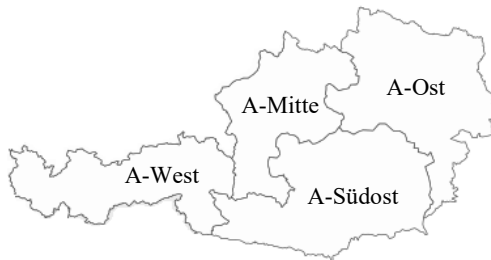
Aufgabe 10: Glaubst du, dass diese Verteilungen überall in Österreich gleichermaßen gelten? Warum könnte das eventuell nicht der Fall sein? Diskutiert zu zweit darüber.



Aufgabe 11: Die nachfolgenden Tabellen zeigen das Ergebnis derselben Auswertung, allerdings sind auch die Ergebnisse der einzelnen Regionen des österreichischen Sprachgebiets dargestellt.¹⁵⁴ Was bedeutet ein solches Ergebnis eurer Meinung nach? Diskutiert zu zweit darüber.

(Mögliche) Varianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>manche</i> + Adj. auf <i>-e</i>	2	40 %	18	75 %	11	73 %	9	50 %	40	64,5 %
<i>manche</i> + Adj. auf <i>-en</i>	3	60 %	6	25 %	4	27 %	9	50 %	22	35,5 %
Summe	5		24		15		18		62	

(Mögliche) Varianten	A-Ost		A-Südost		A-Mitte		A-West		Gesamt	
	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.	Abs.	Rel.
<i>manche</i> + nom. Adj. auf <i>-e</i>	1	50 %	4	67 %	3	100 %	4	100 %	12	80 %
<i>manche</i> + nom. Adj. auf <i>-en</i>	1	50 %	2	33 %	0	0 %	0	0 %	3	20 %
Summe	2		6		3		4		15	



¹⁵⁴ Österreich-Karte extrahiert von <http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Start> [07.08.2018].



Aufgabe 12: Fasse die Erkenntnisse, die du über das (Artikel-)Pronomen *manche* gewonnen hast, nun in einem Merketext zusammen. Beziehe dabei auch die Ergebnisse der vorherigen Aufgaben mit ein.

MERKE:



Aufgabe 13: Nachdem wir den tatsächlichen (schriftlichen) Sprachgebrauch betrachtet haben – was bedeuten die Ergebnisse nun für dich? Für wie verbindlich hältst du sie – hast du vor, deinen Sprachgebrauch daran anzupassen? Gibt es Situationen, in denen du die Einhaltung von sprachlichen Vorgaben für nicht so wichtig erachtest? In welchen Situationen findest du als Leser oder Schreiber Formen, die von der Norm bzw. vom Üblichen abweichen, akzeptabel oder sogar geboten? Begründe deine Meinung!



Aufgabe 14: Was würdest du einem Freund/einer Freundin raten, wenn er/sie vor der Aufgabe steht, ein Bewerbungsanschreiben für einen wichtigen Job zu verfassen? Wäre dein Rat derselbe, wenn es um einen Liebesbrief geht? Begründe deine Meinung!



Aufgabe 15: Kehren wir nun zum Ausgangstext und zur Aussage „[...] so manche durchlebten Situationen hatten einen unauslöschlichen Eindruck auf ihr Herz gemacht.“ Auf welche Situationen bezieht sich Lotte?



Aufgabe 16: Trotz der anfänglichen Warnung, dass Lotte schon vergeben sei, ist Werther unfähig, auf solche „Vernunft“ zu hören. Lies die weitere Textpassage aus dem Roman.

Am 12. August

[...]

»Daß ihr Menschen«, rief ich aus, »um von einer Sache zu reden, gleich sprechen müßt: ›das ist töricht, das ist klug, das ist gut, das ist böse!‹ und was will das alles heißen? Habt ihr deswegen die innern Verhältnisse einer Handlung erforscht? Wißt ihr mit Bestimmtheit die Ursachen zu entwickeln, warum sie geschah, warum sie geschehen mußte? Hättet ihr das, ihr würdet nicht so eifertig mit euren Urteilen sein.«

»Du wirst mir zugeben«, sagte Albert, »daß gewisse Handlungen lasterhaft bleiben, sie mögen geschehen, aus welchem Beweggrunde sie wollen«. Ich zuckte die Achseln und gab's ihm zu. – »Doch, mein Lieber«, fuhr ich fort, »finden sich auch hier einige Ausnahmen. Es ist wahr, der Diebstahl ist ein Laster: aber der Mensch, der, um sich und die Seinigen vom gegenwärtigen Hungertode zu erretten, auf Raub ausgeht, verdient der Mitleiden oder Strafe? Wer hebt den ersten Stein auf gegen den Ehemann, der im gerechten Zorne sein untreues Weib und ihren nichtswürdigen Verführer aufopfert? Gegen das Mädchen, das in einer wonnevollen Stunde sich in den unaufhaltsamen Freuden der Liebe verliert? Unsere Gesetze selbst, diese kaltblütigen Pedanten, lassen sich rühren und halten ihre Strafe zurück«.

»Das ist ganz was anders«, versetzte Albert, »weil ein Mensch, den seine Leidenschaften hinreißen, alle Besinnungskraft verliert und als ein Trunkener, als ein Wahnsinniger angesehen wird«. »Ach ihr vernünftigen Leute!« rief ich lächelnd aus. »Leidenschaft! Trunkenheit! Wahnsinn! Ihr steht so gelassen, so ohne Teilnahme da, ihr sittlichen Menschen, scheltet den Trinker, verabscheut den Unsinnigen, geht vorbei wie der Priester und dankt Gott wie der Pharisäer, daß er euch nicht gemacht hat wie einen von diesen. [...]



Aufgabe 17: Welche Standpunkte vertreten Werther und Albert in dem Gespräch? Wie beurteilst du die Beziehung zwischen Werther und Lotte in moralischer Hinsicht? Wo liegen aus deiner Sicht die Grenzen, wenn jemand bereits vergeben ist? Diskutiert darüber in Dreiergruppen.



Aufgabe 18: Verfasse nun einen Kommentar zu diesem Roman und bearbeite dabei folgende Arbeitsaufträge:

- Stelle kurz die Figurenkonstellation und die zugrundeliegende Problematik dar.
- Beurteile die Situation und gehe dabei auch auf das Spannungsfeld zwischen Vernunft bzw. gesellschaftlichen Normen und Leidenschaft ein.
- Nimm Stellung zu der Frage, wie man sich in solchen und vergleichbaren Situationen verhalten sollte.
- Diskutiere die Aktualität bzw. Nichtaktualität des Romans.

Schreibe zwischen 405 und 495 Wörter. Markiere Absätze mittels Leerzeilen.

21.3.2 Didaktischer Kommentar

Die vorliegende Sequenz hat einen Zeitbedarf von ca. 5–7 Schulstunden und ist konzipiert für das zweite Semester einer 6. Klasse (10. Schulstufe/ insgesamt 4. Semester der Oberstufe/Kompetenzmodul 4) oder das erste Semester einer 7. Klasse AHS (11. Schulstufe/ insgesamt 5. Semester der Oberstufe/Kompetenzmodul 5), in denen der Lehrplan der AHS die Behandlung von literarischen Texten aus der Epoche des Sturm und Drang vorsieht.¹⁵⁵ Die Unterrichtssequenz setzt voraus, dass der Roman zuvor vollständig gelesen wurde. Die im Rahmen der Unterrichtssequenz zu verfassende Textsorte *Kommentar*, die eine der Textsorten der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung ist (Textsortenkatalog SRDP 2020), ist für das erste Semester einer 6. Klasse AHS (10. Schulstufe/ insgesamt 3. Semester der Oberstufe/Kompetenzmodul 3) vorgesehen und wird daher als bekannt vorausgesetzt. In grammatischer Hinsicht benötigen die Schüler Grundwissen über das Tempussystem des Deutschen sowie über die Flexionsmuster des Adjektivs, außerdem sollten sie über den grammatischen Aufbau von Nominalphrasen Bescheid wissen (insbesondere Kopf und Kern). Die Unterrichtssequenz ist den im Lehrplan der AHS genannten Bereichen „Mündliche Kompetenz“, „Schriftliche Kompetenz“, „Textkompetenz“, „Literarische Bildung“ und „Sprachreflexion“ (inklusive Normenkritik) zuzuordnen, auf der der Schwerpunkt der Unterrichtssequenz liegt. Durch die Verbindung verschiedener Lernbereiche entspricht die Unterrichtssequenz dem Modell des integrativen Deutschunterrichts. Der funktionalen Sichtweise auf Sprache wird Rechnung getragen, indem grammatische Formen und Strukturen nicht isoliert, sondern auf den Text bezogen behandelt werden. Die Sozialformen wechseln zwischen Einzelarbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit in Dreiergruppen, was durch die Anzahl der Figuren neben den Aufgabenstellungen gekennzeichnet ist. Die Aufgabenstellungen sehen sowohl schriftliche als auch mündliche Übungen vor. Der Wechsel der Sozialformen und Aufgabenstellungen soll Eintönigkeit vorbeugen, in erster Linie ist er aber sachlich begründet. Die an die Schüler gerichteten Aufgabenstellungen sind in persönlicher Anrede verfasst, da die Verwendung der höflichen Anrede in der Oberstufe der AHS unüblich ist.

Die Arbeitsblätter der Unterrichtssequenzen sind für den direkten Einsatz im Unterricht gelayoutet, ihr Einsatz ist aber nicht zwingend – um Papier und Kopierkosten zu sparen, bietet es sich auch an, eine Präsentationssoftware zu verwenden.

Aufgabe 1 besteht im Lesen einer Textpassage aus dem Briefroman „Die Leiden des jungen Werthers“ von Johann Wolfgang von Goethe. Diese hat eine passende Länge, um als Ausgangspunkt herangezogen zu werden, da sie im Unterricht schnell gelesen werden kann, und auch die Bezugstexte im Rahmen der schriftlichen Reifeprüfung haben eine vergleichbare Länge. Die Textpassage aus dem Ende des Romans

¹⁵⁵ Die literarische Epoche des Sturm und Drang wird nicht explizit genannt, weshalb die Unterrichtssequenz zeitlich zwischen den Epochen des Barock und der Aufklärung, die im zweiten Semester der 6. Klasse vorgesehen sind, und jenen der Weimarer Klassik, der Romantik, des Biedermeier und des Vormärz, die im ersten Semester der 7. Klasse vorgesehen sind, verortet wurde.

schildert eine Szene, in der die komplizierte Beziehung zwischen Werther und Lotte gut zum Ausdruck kommt, und eignet sich so hervorragend, um die Schüler motivierend einzubinden und eine rege Diskussion in Gang zu setzen. Um dem Vorbildcharakter des Lehrers gerecht zu werden, ist die Quelle zitiert, der die Textpassage entnommen wurde.

Aufgabe 2 dient dazu, eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Figurenkonstellation zu initiieren, um der Gefahr zu entgehen, den Text nur als motivierenden „Aufhänger“ für andere Ziele zu verwenden – die Unterrichtssequenz soll nicht nur vorgeblich, sondern tatsächlich integrativ sein. Die Diskussion in Dreiergruppen soll einen ungezwungenen Einstieg gewährleisten, bei dieser ersten gemeinsamen Auseinandersetzung ist bewusst noch keine schriftliche Übung vorgesehen, sondern eine anschließende Diskussion im Plenum. Damit die Schüler den Arbeitsauftrag mit angemessener Ernsthaftigkeit ausführen, ist ein Gruppensprecher zu bestimmen, woraus sie schließen können, dass die Diskussion ein konkretes Ziel verfolgt und die Ergebnisse anschließend dargestellt und begründet werden müssen (dies gilt auch für nachfolgende Diskussionen). Bei der Diskussion darüber, wie die Schüler die Situation beurteilen, sollte von Lehrerseite keine eigene Einschätzung vorgenommen werden, da es an dieser Stelle um eine erste gemeinsame Thematisierung der Figurenkonstellation geht und nicht um fertige Interpretationsergebnisse.

Aufgabe 3 lenkt den Fokus, ganz i. S. funktionalen Grammatikunterrichts, auf sprachliche Aspekte. Die Schüler sollen durch die grammatische Analyse, die Gelegenheit dazu bietet, das Tempussystem des Deutschen zu wiederholen, erkennen, dass diese die Interpretation unterstützen kann, um Letztere nicht bloß intuitiv-assoziativ bleiben zu lassen. Die Schüler sollten ohne Probleme erkennen, dass konsequent das Präteritum als grundsätzliches Erzähltempus und das Plusquamperfekt für die Markierung von Vorzeitigem verwendet wird. Von diesem prototypischen und sicher bereits in der Unterstufe behandelten Gebrauch ausgehend kann in weiterer Folge nach der Funktion des abwechselnden Einsatzes von Präteritum und Perfekt in der direkten Rede am Ende der Textpassage gefragt werden. Wenn der Einsatz des Präsens im ersten Absatz zur Markierung von Zukünftigem von Schülerseite angesprochen wird, kann an dieser Stelle Aufgabe 4 vorgezogen werden, ansonsten wird dieses Form-Funktions-Verhältnis direkt im Anschluss behandelt.

Aufgabe 4 bietet die Gelegenheit, die im Bewusstsein der Schüler oft vorhandene Verengung des Präsens als (reine) Markierungsform für Gegenwärtiges zu thematisieren, immerhin wird das Präsens an dieser Stelle offensichtlich nicht für Gegenwärtiges, sondern zur Markierung von Zukünftigem herangezogen. Hier ist unbedingt die Frage nach der kommunikativen Wirkung zu stellen, die der Einsatz des Präsens an dieser Stelle entfaltet.

Natürlich hat die Analyse eines einzelnen grammatischen Aspekts nur exemplarischen Charakter und die Frage nach Form-Funktions-Beziehungen könnte an vielen weiteren Textstellen fortgeführt werden, z. B. könnten der Vokativ *O Lotte* oder die Klimax *ich will, ich muß* in der Gestalt von Anapher und Parallelismus thematisiert werden. Die vorgestellte Sequenz dient aber nicht dazu, allgemein funktionalen Grammatikunterricht zu demonstrieren, sondern einen Vorschlag zu unterbreiten, wie variationslinguistische Aspekte in den Deutschunterricht integriert werden können.

In Aufgabe 5 wird der Fokus schließlich auf variationslinguistische Fragestellungen gerichtet, indem eine Textstelle aufgegriffen wird, in der eine Phrase mit *manche* und Adjektiv¹⁵⁶ im Plural vorkommt. Allerdings wurde die Phrase, die im Originaltext *so manche durchlebte Situationen* lautet, verändert, um die Diskussion anhand eines Zweifelsfalls eröffnen zu können, wie es auch von Dürscheid (2007: 60 f., s. o.) vorgeschlagen wird. Möglicherweise erschien die Phrase dem einen oder anderen Schüler bereits bei der ersten Rezeption des Textes auffällig, was an dieser Stelle wieder aufgegriffen werden könnte, oder aber niemandem ist etwas aufgefallen, worauf dann später Bezug genommen werden kann, denn dann hätten die Schüler die Form ungeachtet ihrer späteren Grammatikalitätsurteile als akzeptabel eingestuft. Im Zuge der aufgeworfenen Frage ist, sofern dies nötig ist, allgemein der Aufbau von Nominalphrasen zu wiederholen. Die Antworten der Schüler können gesammelt und (etwa an der Tafel) festgehalten werden, sie geben einen Hinweis auf das Normverständnis und Normbewusstsein der Schüler – erscheint ihnen die Phrase mehrheitlich als richtig oder zumindest akzeptabel? Oder ist sie von Anfang an aufgefallen und sie sprechen sich dezidiert für eine Variante aus? Da es hierbei um die subjektive Einschätzung jedes Einzelnen geht, ist diese Aufgabe in Einzelarbeit zu erledigen.

Das Ausfüllen der Tabellen in Aufgabe 6 dient dazu, dass die Schüler die Flexionsmuster des Adjektivs wiederholen. Das aufgefrischte Wissen soll dann auf die zugrundeliegende Fragestellung im Hinblick auf *manche* bezogen werden, die darin besteht, inwieweit *manche* die Kopffunktion der Phrase übernimmt. Bei der Frage nach der Wortart von *manche* ist die Antwort „(Indefinit-)Pronomen“ wahrscheinlich. In der Wortartenkonzeption von Eisenberg, die auch der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt, handelt es sich bei *manche* um ein Indefinit-Artikelpronomen. Zwar soll im Rahmen der Unterrichtssequenz keine neue Wortartenklassifikation vorgenommen werden, dennoch ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei *manche* um ein Pronomen handelt, das sowohl adsubstantivisch als auch selbstständig verwendet werden kann.

Durch den Rechercheauftrag in Aufgabe 7 üben die Schüler, selbstständig grammatischen Fragestellungen nachzugehen. Bewusst werden keine Rechercheziele vorgegeben, sodass völlig offen ist, welche Internetseiten die Schüler konsultieren. Dies soll aber dann bei der Präsentation der Rechercheergebnisse thematisiert werden, und dabei bietet es sich auch an zu besprechen, wie die Seriosität von Internetseiten überprüft werden kann (z. B. durch Prüfung von Impressum, Verfasser, Datum, Zweck etc.), wodurch diese Aufgabe auch der „Medialen Bildung“ i. S. des Lehrplans der AHS zuzuordnen ist. Aus variationslinguistischer Perspektive ist jedoch v. a. der Vergleich zwischen den Rechercheergebnissen und den Einschätzungen der Schüler von Interesse. Zu erwarten ist, dass viele Schüler auf normative Aussagen gestoßen sind, die mit den eigenen Grammatikalitätsurteilen möglicherweise nicht übereinstimmen, außerdem dürften die Rechercheergebnisse z. T. stark divergieren. Dies sollte Gegenstand der an die Recherche anschließenden Diskussion über die Aussagekraft und Verbindlichkeit der Rechercheergebnisse sein und so zur Normenkritik anregen.

¹⁵⁶ Genau genommen handelt es sich bei *durchlebt* um ein Partizip II in attributiver Verwendung (Partizipialattribut). Diese werden in der vorliegenden Arbeit den Adjektiven zugeordnet.

Aufgabe 8 bringt in Form eines Überblicks über die Aussagen wissenschaftlicher Quellen eine zusätzliche Perspektive ins Spiel. Im Gegensatz zu zuvor ist es nun nicht mehr möglich, die Divergenz in den Aussagen der möglicherweise mangelnden Qualität der Quellen zuzuschreiben, sondern es sollte, da auch wissenschaftliche Quellen widersprüchliche Aussagen liefern, klar werden, dass es sich bei der Frage nach der Flexion von Adjektiven nach *manche* um einen echten Zweifelsfall handelt, bei dem normative Aussagen problematisch sind. Dies sollte die bereits angestoßene Normenkritik weiter befördern, auch über die Frage, auf welcher Grundlage die Nachschlagewerke nach Meinung der Schüler ihre Grammatikalitätsurteile fällen. Die für die Schüler nun erwiesene Existenz des Zweifelsfalls bietet den Ausgangspunkt für die gemeinsame Erörterung von Begriffen wie *Standardsprache*, *Sprachnorm*, *Zweifelsfall* und *Variation*. Dabei soll auch über das Zustandekommen von Sprachnormen diskutiert werden, wobei der Umgang der Schüler mit Sprachnormen und ihre Einstellung zu diesen unbedingt in die Diskussion miteinzubeziehen sind. Zuletzt soll die Frage aufgeworfen werden, wie es möglich sein könnte, zu belastbareren Grammatikalitätsurteilen zu gelangen.

Aufgabe 9 bringt als Antwort auf diese Frage die Korpuslinguistik ins Spiel. Zu Beginn wird die Komplexität gering gehalten, da sich die Schüler dem Themenbereich schrittweise annähern sollen, und es wird nur die für das österreichische Sprachgebiet gesamthaft vorgenommene Auswertung gezeigt, die aber ausreicht, um die graduelle Variation und die Dominanz der starken Flexion zu zeigen. Bereits anhand dieser Auswertung kann demonstriert werden, wie problematisch pauschale Aussagen bei derartigen Fragestellungen sind. Anhand dieser Auswertung kann nun das Konzept des Gebrauchsstandards thematisiert werden und auch, dass es einer ausschließlich theoretisch-normativen Annäherung vorzuziehen ist.

In Aufgabe 10 wird ein wesentlicher Einflussfaktor für Variation angesprochen, die Region. Die Frage ist suggestiv gestellt, um eine Diskussion darüber in Gang zu bringen, dass (nationale) Sprachräume möglicherweise nicht homogen sind. Da die Schüler sicherlich über die Existenz von Dialekten Bescheid wissen, sollten sie das Wissen über sprachliche Unterschiede innerhalb eines Sprachgebiets auf die gegenständliche Fragestellung beziehen können.

Aufgabe 11 zeigt sodann das Ergebnis derselben Auswertung, die die regionale Verteilung berücksichtigt. Außerdem werden die Regionen gezeigt, nach denen das österreichische Sprachgebiet im Variantengrammatik-Korpus unterteilt wurde. Zu diskutieren ist hier über die Abweichungen in den Häufigkeitsverteilungen. Bei Phrasen, bei denen auf *manche* ein attributives Adjektiv folgt, fällt der Unterschied zwischen den Regionen A-West und A-Ost mit freier Variation einerseits sowie den Regionen A-Mitte und A-Südost mit gradueller Variation und einer Dominanz der starken Flexion andererseits auf. (Allerdings ist nur die Dominanz in der Region A-Südost statistisch signifikant, die Häufigkeiten in den übrigen Regionen sind statistisch gleichverteilt.) Bei Phrasen bestehend aus *manche* und darauffolgendem substantiviertem Adjektiv liegen ebenfalls Unterschiede in den Verteilungen vor, allerdings ist auch hier die graduelle Variation nur in einer Region statistisch signifikant (A-West), was eine Beurteilung der Grammatikalität der Formen schwierig macht. Dies muss aber nicht als Mangel gesehen werden, sondern die Schwierigkeit von empirischen

Analysen bei geringem zur Verfügung stehenden Datenmaterial bzw. Trefferzahlen kann und sollte offen angesprochen werden, denn dies gewährt wertvolle Einblicke in die Chancen und Probleme empirischer Forschung.

In Aufgabe 12 sollen die Schüler das bisher Erarbeitete sichern, indem sie die gewonnenen Erkenntnisse selbst schriftlich zusammenfassen. An dieser Stelle wird absichtlich davon abgesehen, einen Merketext vorzugeben; es ist wichtig, dass die Schüler die letzten Aufgaben selbst rekapitulieren und die gewonnenen Erkenntnisse in eigenen Worten zusammenfassen. Ist dies geschehen, sollten die wesentlichen Dinge natürlich gemeinsam wiederholt werden, um den Schülern die Gelegenheit zu geben, ihre eigenen Notizen zu vervollständigen.

In Aufgabe 13 werden die gewonnenen Erkenntnisse über die Grammatikalität der Varianten auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler bezogen, die Diskussion zielt auf das Verhältnis zwischen den Schülern als konkrete Sprachproduzenten und -rezipienten und dem empirisch erhobenen Sprachgebrauch ab und soll weitere Sprachreflexion in Gang setzen, darüber hinaus werden argumentative Kompetenzen gefördert. Gleichzeitig werden die Konzepte der Akzeptabilität und Adäquatheit ins Spiel gebracht und mit den Auswertungsergebnissen verknüpft. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass es erst eine alle diese Aspekte umfassende Sichtweise auf grammatische Phänomene erlaubt, ein seriöses Urteil über diese zu fällen.

Diese Einsicht soll mittels der konkreten Fragestellung in Aufgabe 14 weiter unterstützt werden. Dieser Punkt bildet gleichzeitig den Abschluss des variationslinguistischen Parts der Unterrichtssequenz.

Aufgabe 15 führt wieder zurück zum Ausgangstext, der eben, i. S. des integrativen Grammatikunterrichts, nicht bloß als Ausgangstext fungieren soll. Dieser Schritt entspricht auch dem Grundsatz „vom Text zur Form zum Inhalt und zurück“ (Ziegler 2007), auch wenn natürlich die Variation bei *manche* keine unmittelbaren Auswirkungen auf das Textverstehen hat. In der Aufgabe sollen die Situationen rekapituliert werden, auf die sich Lotte bezieht. Dazu ist es nötig, dass der Roman vorher gelesen worden ist.

Aufgabe 16 liefert weitere Anregungen für die Interpretation des Textes in Form einer Textpassage, die einen Disput zwischen Werther und Albert enthält.

In Aufgabe 17 sollen die kontroversen Standpunkte der beiden dann in Dreiergruppen diskutiert werden, um sich so gedanklich wieder intensiv mit dem Roman auseinanderzusetzen. Insbesondere die Frage, wie die Schüler das Verhalten von Werther und Lotte beurteilen und wo aus ihrer Sicht moralische Grenzen liegen, sollte die Schüler in hohem Maße zur Mitarbeit anregen. Gleichzeitig wird dabei deutlich, dass der Roman, auch wenn er bereits ca. 250 Jahre alt ist, eine Problematik behandelt, die nichts von ihrer Aktualität eingebüßt hat. Die Ergebnisse der einzelnen Diskussionen sollen dann im Plenum vorgetragen werden, was gleichzeitig eine abschließende gemeinsame Erörterung des Romans einleiten soll.

Nach Abschluss derselben ist ausreichend Vorarbeit geleistet, um die Schüler in Form von Aufgabe 18 als Hausübung einen Kommentar verfassen zu lassen, der dann natürlich im weiteren Unterrichtsverlauf aufgegriffen und nachbesprochen werden muss.

V Zusammenfassung und Ausblick

Das Ziel der grammatikdidaktisch ausgerichteten Arbeit war, Vorschläge zu entwickeln, wie die in schriftlichen Texten von Deutschlernern regelmäßig vorkommenden Auffälligkeiten im Hinblick auf die Kategorie *Kasus* im Schulunterricht adäquat bearbeitet werden können.

Dazu war es in einem ersten Schritt notwendig, sich dem Themenkomplex theoretisch anzunähern. Zuallererst wurden allfällige Begriffsbestimmungen vorgenommen und diese erörtert. Dabei hat sich der Begriff der Standardsprache als ein idealisiertes Konstrukt herausgestellt, welches das Ergebnis präskriptiver Grammatikschreibung mit unzureichender empirischer Untermauerung ist und nicht geeignet ist, um den tatsächlichen Sprachgebrauch zu beschreiben. Daher war dem Konzept des Gebrauchsstandards der Vorzug zu geben, dessen Formeninventar empirisch gewonnen wird und der als Ergebnis einen Bereich mit einer Bandbreite an Varianten beinhaltet und nicht einen fixen Punkt mit nur jeweils einer richtigen Form. Des Weiteren wurde dargestellt, dass moderne variationslinguistische Ansätze nicht nur den Sprachgebrauch der überregionalen Presse als geschriebenen Standard ansehen, sondern der Ansicht sind, dass auch regionale Zeitungen Standardsprache verwenden, wodurch das bis dahin vorherrschende Konzept der Plurizentrität, das von homogenen nationalen Varietäten ausgeht, durch den Begriff der Pluriarealität ersetzt wird, der neuen Forschungsergebnissen zufolge die Variation in den Gebrauchsstandards des Deutschen adäquater beschreibt als das Modell der Plurizentrität. Das Konzept der Pluriarealität wurde auch der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt.

Bei der Darstellung des Fehlerbegriffs, der in sprachlich-didaktischen Kontexten für eine Vielzahl an Phänomenen verwendet wird, wurde deutlich, dass die Kriterien für eine Klassifizierung als Fehler weder einheitlich noch trennscharf sind, weshalb er in der vorliegenden Arbeit vermieden und stattdessen jener der Auffälligkeit verwendet wurde, der im Gegensatz zum pejorativen Fehlerbegriff wertfrei ist und kein Urteil vorwegnimmt. In weiterer Folge wurde der Begriff des Zweifelsfalls besprochen und es wurden zwei Modelle, jenes von Ágel (2008) und jenes von Klein (2006), vorgestellt, mit denen Zweifelsfälle linguistisch adäquat bearbeitet werden können und die auch die Grundlage für die Bearbeitung von Zweifelsfällen in der vorliegenden Arbeit bildeten. Ebenfalls Teil der Darstellung waren die Konzepte der Akzeptabilität und der Adäquatheit, die es ermöglichen, außersprachliche Faktoren in die Beurteilung sprachlicher Strukturen miteinzubeziehen.

Im Anschluss an die Begriffsbestimmungen wurden zwei Theorien vorgestellt, die für die vorliegende Arbeit grundlegend sind und auf die explizit wie implizit immer wieder Bezug genommen wurde, und zwar die Markiertheitstheorie und die Valenztheorie. Den Abschluss des theoretischen Teils bildete die Darstellung des aktuellen Forschungsstands der Grammatikographie in Bezug auf die Kategorie *Kasus*.

Der empirische Zugriff auf das Thema erfolgte in mehreren Schritten. Als Erstes wurde ein Lernertexte-Korpus zusammengestellt, um empirisch festzustellen, wo

Problembereiche bestehen, damit eine darauf aufbauende didaktische Behandlung gezielt stattfindet und sich nicht a priori Bereichen und Details zuwendet, für die eventuell gar kein Bedarf besteht. Das Lernertexte-Korpus wurde auf Basis der Darstellung der Kategorie *Kasus* im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit ausgewertet. Im Zuge dessen wurden in einem ersten Schritt alle den Untersuchungsbereich *Kasus* betreffenden Auffälligkeiten markiert, in einer umfangreichen Excel-Tabelle zusammengestellt und dort mittels eines eigens erstellten Annotationsrasters annotiert und klassifiziert. Die auf diese Weise identifizierten Kasusauffälligkeiten wurden als Nächstes in tabellarischer und abstrahierter Form zusammengetragen, um sie übersichtlich und vollständig darzustellen sowie um im nächsten Schritt Zweifelsfälle zu identifizieren. Die Identifizierung von Zweifelsfällen wurde anhand von ausgewählten Referenzquellen vorgenommen, die eine repräsentative Auswahl von Grammatiken und Nachschlagewerken darstellen. Jede Kasusauffälligkeit wurde einzeln anhand der Referenzquellen überprüft. Als Zweifelsfall wurde eine Auffälligkeit klassifiziert, wenn a) die herangezogenen Referenzquellen voneinander abweichende Auskunft gaben, b) die herangezogenen Referenzquellen (oder auch nur eine davon) die Auffälligkeit als eine mögliche Variante darstellten oder c) sich nicht genügend Referenzquellen (mindestens drei) zu der Auffälligkeit äußerten. Auf diese Weise wurden 43 der insgesamt 109 (teilweise gruppierten) Kasusauffälligkeiten als Zweifelsfälle eingestuft. Die identifizierten Zweifelsfälle wurden als Nächstes mithilfe des Variantengrammatik-Korpus analysiert. Bei dieser Analyse hat sich herausgestellt, dass 23 der 43 Zweifelsfälle zumindest entfernt von Variation betroffen sind, bei 20 war keine Variation feststellbar. Diese hohe Anzahl bestätigte klar die Richtigkeit der Vorgehensweise, Zweifelsfälle anhand eines Korpus auf ihr tatsächliches Vorkommen zu prüfen. Darüber hinaus förderte die Analyse mithilfe des Variantengrammatik-Korpus weitere wesentliche Ergebnisse zutage:

- Die in den Referenzquellen vorzufindenden Werturteile über die Verbreitung und Grammatikalität von Strukturen halten einer empirischen Untersuchung nicht immer stand.
- Die Ausführungen der Referenzquellen, etwa jene zur Kasusreaktion der Präpositionen, fallen oft zu pauschal aus – in vielen Fällen hängt es von der Phrasenstruktur ab, welcher Kasus gewählt wird. Ebenso hat die Kategorie *Numerus* einen Einfluss auf Häufigkeitsverteilungen.
- Das österreichische Sprachgebiet ist keineswegs homogen, sodass plurizentrische Auffassungen auch anhand der gegenständlichen Analyse als problematisch bezeichnet werden müssen. Die Vorkommenshäufigkeit von Strukturen schwankt regional z. T. erheblich, was sich zum einen auf die Beurteilung einer Struktur als Variante oder Nicht-Variante auswirkt und zum anderen darauf, welcher Kasus in einer Region der dominante Kasus ist.
- Beide Faktoren – der grammatische Aufbau der Phrase zum einen und die Region zum anderen – werden aktuell in den Referenzquellen kaum berücksichtigt.

Vor diesem Hintergrund war es wenig überraschend, dass die im einleitenden Teil der vorliegenden Arbeit aufgestellten Hypothesen verifiziert werden konnten. Nicht nur die Grammatiken und Nachschlagewerke haben sich in vielen Fällen als wenig geeignet erwiesen, als Grundlage für die Beurteilung von sprachlichen Strukturen herangezogen zu werden, sondern es wurden auch sprachliche Strukturen, die sich im Rahmen der empirischen Analyse als Varianten erwiesen haben, in Lernertexten als Fehler markiert (und umgekehrt). Die am Ende des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit vorgenommene quantitative Darstellung der im Lernertexte-Korpus vorgefundenen Kasusauffälligkeiten ergab, dass die meisten Kasusauffälligkeiten den Bereichen präpositionale Kasusrektion, verbale Kasusrektion und Adjektivflexion zuzuordnen sind.

Der didaktische Teil widmete sich zuerst dem Spannungsverhältnis zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft, das derzeit von einem Denken in Gegensätzen geprägt ist. Die Deutschdidaktik bewegt sich in einem permanenten Spannungsfeld zwischen den germanistischen Bezugswissenschaften (Linguistik und Literaturwissenschaft) auf der einen Seite und den politisch gesetzten, pädagogisch ausgewiesenen Bildungszielen auf der anderen Seite. Trotz aller Schwierigkeiten muss an den Deutschunterricht aber der Anspruch gestellt werden, sowohl fachlich als auch didaktisch wissenschaftsbasiert zu sein. Die darauffolgende Darstellung der didaktischen Grundlagen verfolgte den Zweck, den aktuellen Forschungsstand im Hinblick auf den Grammatikunterricht festzuhalten. Dabei haben sich v. a. die Modelle des funktionalen sowie des integrativen Deutschunterrichts als gegenwärtig weithin anerkannt und vielversprechend herausgestellt. Im Anschluss daran wurden variationslinguistische Perspektiven auf den Deutschunterricht aufgezeigt, die im bisherigen Deutschunterricht jedoch kaum eine Rolle spielen. Als Nächstes wurden einige Vorschläge für die Integration von Zweifelsfällen in den Deutschunterricht präsentiert sowie Ideen vorgestellt, wie der Grammatikunterricht i. S. des integrativen Deutschunterrichts mit dem Literaturunterricht verknüpft werden kann, da die gegenwärtige Separierung dieser Bereiche sachlich nicht gerechtfertigt werden kann.

Auf Basis dieser Darstellungen sowie der Erkenntnisse des theoretischen und des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit wurden schließlich die folgenden Grundsätze formuliert, denen eine dem Gegenstand angemessene didaktische Behandlung verpflichtet sein sollte:

- Das Konstrukt einer homogenen Standardsprache ist abzulehnen, der Grammatikunterricht soll variationslinguistisch fundiert sein.
- Eine adäquate Integration von Variation in den Grammatikunterricht kann nur darin bestehen, diese wahrnehmbar zu machen und zu thematisieren – es wäre unangemessen, die Erkenntnisse der Variationslinguistik bloß dafür heranzuziehen, die starre Richtig/Falsch-Opposition besser als zuvor zu legitimieren.
- Varianten sind selbst bei niedriger Gebrauchsfrequenz in keinem Fall als „falsch“ anzusehen.
- Der Grad der Variation (freie, graduelle oder Null-Variation) ist ein wesentlicher Faktor, weder ein rigoroses „Richtig“ oder „Falsch“ noch ein „beides geht immer“ stellt einen adäquaten Umgang mit Variation dar.

- Empirisch ermittelte Häufigkeitsverteilungen sollen nicht die alleinige Basis für die Beurteilung von sprachlichen Strukturen bilden, sondern sind einerseits mit den Ergebnissen einer Sprachsystemanalyse in Bezug zu setzen sowie andererseits mit den Konzepten der Akzeptabilität und Adäquatheit zu verknüpfen.
- Die Beurteilung von sprachlichen Strukturen soll den Schülern nicht als fertiges Produkt präsentiert werden, sondern diese sollten in diesen Prozess eingebunden werden, indem der gesamte das gegenständliche Phänomen betreffende Analyseweg gemeinsam abgeschritten wird.
- Normative Aussagen dürfen nur linguistisch abgesichert getroffen werden.
- Die didaktische Umsetzung soll nach den Prinzipien des funktionalen sowie des integrativen Sprachunterrichts erfolgen.
- Thematisch soll der Grammatikunterricht mit dem Literaturunterricht verknüpft werden.
- Die Einbindung variationslinguistischer Fragestellungen ist v. a. in der Oberstufe sinnvoll.

Im Anschluss an die Formulierung dieser Grundsätze wurde in Form von Unterrichtssequenzen ein konkreter Vorschlag unterbreitet, wie diese Grundsätze in der Praxis umgesetzt werden könnten. Als exemplarische Beispiele wurden drei Zweifelsfälle herangezogen (*trotz* + Genitiv/Dativ, *kosten* + Nominativ, Dativ/Akkusativ, Akkusativ, *manche* + starke/schwache Flexion von Adjektiven), bei denen in der empirischen Analyse graduelle Variation festgestellt wurde und die außerdem den drei Bereichen zuzuordnen sind, die im Lernertexte-Korpus am häufigsten von Kasus auffälligkeiten betroffen waren.

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit erarbeiteten und vorgestellten Unterrichtssequenzen erheben keinen Anspruch auf Vollkommenheit, sondern stellen einen ambitionierten Vorschlag dar, wie bisher im Grammatikunterricht kaum beachtete variationslinguistische Ansätze in diesen integriert werden könnten. Die gegenwärtige Situation der weitgehenden Entkoppelung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik schadet beiden Bereichen. Die vorliegende Arbeit will einen Beitrag dazu leisten, neueste Forschungsergebnisse der Fachwissenschaft in der Didaktik nutzbar zu machen und auf diese Weise die Bereiche wieder vermehrt miteinander zu verknüpfen.

Zuletzt sollen noch Forschungsdesiderate benannt und ein kurzer Ausblick formuliert werden. Natürlich konnte nicht allen Fragen, die sich im Zuge der Arbeiten an der vorliegenden Publikation ergaben, nachgegangen werden. Zunächst wäre sicher ein Gewinn damit verbunden, wenn es zu der vorliegenden Arbeit analoge Arbeiten zu den Kategorien *Numerus* und *Genus* gäbe, die einander dann gegenseitig sinnvoll ergänzen könnten. Aber auch bei der vorliegenden Arbeit selbst wäre es bei einigen festgestellten Kasus auffälligkeiten sicher lohnend gewesen zu erheben, warum Schüler genau diese Form und nicht eine andere gewählt haben, um so mehr über die zugrundeliegenden Motive für das Auftreten bestimmter Formen zu erfahren. Die Ergebnisse derartiger Erhebungen könnten dann in die didaktische Umsetzung eingeflochten werden. Aber nicht nur die Motive hinter den vorzufindenden Kasus auffäl-

lichkeiten wären von Interesse, sondern auch jene Formen, die in Texten gar nicht vorkommen, weil sie von Schülern aufgrund von Fehlervermeidungsstrategien nicht verwendet werden. Um solche Formen aufzuspüren, müssten spezielle Tests kreiert werden, wie sie etwa von Herbert (2015) entwickelt und durchgeführt wurden, wo Probanden bestimmte Bilder und gezielte Fragen zu diesen Bildern vorgelegt wurden, um den Einsatz bestimmter Formen und Strukturen zu provozieren. Von grundlegendem Interesse wäre eine Untersuchung im Hinblick darauf, inwieweit Soziale Medien und Soziale Netzwerke den Sprachgebrauch insbesondere Jugendlicher beeinflussen und wie sich dieser Einfluss auf regionale Varianten auswirkt. Es ist durchaus denkbar, dass es bei Jugendlichen bedingt durch den starken Konsum von Medienprodukten aus anderen Regionen des deutschen Sprachgebiets zu Akkommodationsprozessen kommt, die sich auf die Verwendung und Verbreitung regionaler Varianten auswirken.

Die in der vorliegenden Arbeit entwickelten Unterrichtssequenzen können nun, da die konzeptuelle Basis gelegt ist, beliebig um weitere Beispiele ergänzt werden. So ist es sukzessive möglich, nicht nur zu den weiteren im Rahmen der vorliegenden Arbeit bearbeiteten Zweifelsfällen Unterrichtssequenzen zu gestalten, sondern viele weitere Zweifelsfälle zu thematisieren. Da sich die Integration variationslinguistischer Ansätze in den Grammatikunterricht idealerweise nicht auf eine bloß einmalige Thematisierung beschränkt, verringert sich der Zeitaufwand für unterrichtliche Auseinandersetzungen, die auf die erstmalige Thematisierung von Variation folgen, laufend – haben die Schüler einmal ein Grundverständnis für Begriffe wie *Standardsprache*, *Norm*, *Zweifelfall*, *Variation* etc. entwickelt, kann sich jedes weitere didaktische Aufgreifen eines Zweifelsfalls ausschließlich auf diesen selbst konzentrieren, was nur mehr wenig Zeit in Anspruch nimmt. Dabei ist es in vielen Fällen gar nicht notwendig, selbstständig Sprachgebrauchsanalysen durchzuführen, immerhin sind die Ergebnisse des Variantengrammatik-Projekts online frei verfügbar. Es wäre wünschenswert, wenn diese nicht nur innerhalb der sprachwissenschaftlichen Forschung rezipiert werden, sondern auch breiten Eingang in den schulischen Deutschunterricht finden. Lehrer können die Variantengrammatik aber nicht nur für den Unterricht selbst, sondern auch bei der Korrektur von Schülertexten als Nachschlagewerk heranziehen. Dies könnte dazu führen, dass sich eine andere Korrekturpraxis als bisher etabliert, bei der regionale Varianten nicht mehr als Fehler markiert werden und die gleichzeitig den Anstoß gibt, dass sich nach der Linguistik auch der Deutschunterricht schrittweise vom Konstrukt der Standardsprache ab- und stärker dem tatsächlichen Sprachgebrauch zuwendet.

VI Literaturverzeichnis und Quellennachweis

- Abel, A. & Glaznieks, A. (2019): Fehler oder nicht? – Sprachliche Variation in Schulaufsätzen. In: Ransmayr, J. & Vasylichenko, E. (Hrsg.): *Sprachliche Variation im Deutschen. Unterrichtsdidaktische, deskriptive und internationale Perspektiven*. Bern, Berlin, Brüssel [u. a.]: Lang, 39–68.
- Ágel, V. (2000): *Valenztheorie*. Tübingen: Narr (= Narr-Studienbücher).
- Aitchison, J. (1997): *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Aus dem Englischen von Martina Wiese. Tübingen: Niemeyer (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 56).
- Ammon, U. (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Ammon, U. (1998) (Hrsg.): *Variationslinguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Ammon, U., Bickel, H. & Lenz, A. (2016) (Hrsg.): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. 2., völlig neu bearb. und erw. Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Anzenbacher, Arno (2010): *Einführung in die Philosophie*. 7. Aufl. Freiburg: Herder.
- Bech, Gunnar (1983): *Studien über das deutsche Verbum infinitum*. 2., unveränd. Aufl. Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten 139).
- Becker, K. F. (1831): *Schulgrammatik der deutschen Sprache*. Frankfurt: Rettembeil.
- Berndt, E.-B. (2002): *Interaktion mit digitalen Rechtschreibhilfen. Ein Vergleich von Schülertexten*. Bremen, Univ., Diss. Online im Internet: URL: https://elib.suub.uni-bremen.de/diss/docs/E-Diss472_berndt2.pdf [01.09.2022].
- Bortz, J. & Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarb. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 7., vollst. überarb. und erw. Aufl. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bredel, U. (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2., durchges. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Bußmann, H. (2008) (Hrsg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 4., durchges. und bibliographisch erg. Aufl. Stuttgart: Kröner.
- CanooNet. LEOs deutsche Grammatik. Online im Internet: URL: <https://dict.leo.org/grammatik/deutsch/grammar.xml?lang=de> [01.09.2022].
- Cherubim, D. (1980): Abweichung und Sprachwandel. In: Cherubim, D. (Hrsg.): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe germanistische Linguistik 24), 124–152.
- Chur, J. & Schwarz, M. (2004): *Semantik. Ein Arbeitsbuch*. 4., aktualisierte Aufl. Tübingen: Narr (= Narr-Studienbücher).
- Coseriu, E. (1988): *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen: Francke.
- Dannerer, M., Dirim, I. & Döll, M. [et al.] (2021): *Variation im Deutschen. Grundlagen und Vorschläge für den Regelunterricht*. Münster, New York: Waxmann (= FörMig Material 11).

- Davies, W. V. (2017): Gymnasiallehrkräfte in Nordrhein-Westfalen als SprachnormvermittlerInnen und Sprachnormautoritäten. In: Davies, W. V., Buhofer, A. H. & Schmidlin, R. [et al.] (Hrsg.): *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*. Tübingen: Narr, 123–146.
- de Cillia, R. & Ransmayr, J. (2019): *Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Wien: Böhlau.
- Die Presse (2015): Zentralmatura: Deutsch-Aufgabe als "absoluter Tiefpunkt". In: *Die Presse* vom 19.03.2015. Online im Internet: URL: http://diepresse.com/home/bildung/schule/4689263/Zentralmatura_DeutschAufgabe-als-absoluter-Tiefpunkt [01.09.2022].
- Dollinger, S. (2019): *The Pluricentricity Debate. On Austrian German and other Germanic Standard Varieties*. Milton: Routledge.
- Dovalil, V. (2006): *Sprachnormenwandel im geschriebenen Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Die Entwicklung in ausgesuchten Bereichen der Grammatik*. Frankfurt [u. a.]: Lang (= Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 63).
- Duden (2016): *Die Grammatik*. Band 4. Hrsg. von der Dudenredaktion. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Duden (2016b). *Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Richtiges und gutes Deutsch*. Band 9. Hrsg. von der Mathilde Hennig. 8., vollständig überarb. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Dürscheid, C. (1999): *Die verbalen Kasus des Deutschen. Untersuchungen zur Syntax, Semantik und Perspektive*. Berlin, New York: de Gruyter (= Studia Linguistica Germanica 53).
- Dürscheid, C. (2009): Variatio delectat? Die Plurizentrität des Deutschen als Unterrichtsgegenstand. In: Clalüna, M. & Etterich, B. (Hrsg.): *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM*. Sondernummer Rundbrief AkdAF. Stallikon: Käser, 59–69.
- Dürscheid, C. (2010): Lateinische Schulgrammatik oder andere Modelle? Welche Grammatik eignet sich am besten zur Beschreibung des Deutschen? In: Habermann, M. (Hrsg.): *Grammatik wozu? Vom Nutzen des Grammatikwissens in Alltag und Schule*. Mannheim, Zürich: Dudenverlag (= Thema Deutsch 11), 47–65.
- Dürscheid, C. (2011): Zweifeln als Chance? Zweifeln als Problem? Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschunterricht. In: Köpcke, K. M. & Ziegler, A. (Hrsg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin, Boston: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik 293), 155–173.
- Dürscheid, C. (2015): Varianz, Konstanz und Kasus. In: Peschel, C. & Runschke, K. (Hrsg.): *Sprachvariation und Sprachreflexion in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt [u. a.]: Lang (= Sprache – Kommunikation – Kultur: Soziolinguistische Beiträge 16), 117–140.
- Dürscheid, C., Elspaß, & Ziegler, A. (2011): Grammatische Variabilität im Gebrauchsstandard: das Projekt „Variantengrammatik des Standarddeutschen“.

- In: Konopka, M. [et al.] (Hrsg.): *Grammatik und Korpora. Dritte Internationale Konferenz*. Mannheim: Narr, 123–140.
- Dürscheid, C., Elspaß, & Ziegler, A. (2016): *Variantengrammatik des Standarddeutschen*. Projektskizze. Aktualisierte Fassung vom 12.05.2016. Online im Internet: URL: http://www.variantengrammatik.net/docs/Projektskizze_aktualisiert_2016.pdf [01.09.2022].
- Dürscheid, C., Elspaß, & Ziegler, A. (2017): Zur grammatischen Pluriarealität der deutschen Gebrauchsstandards – oder: Über die Grenzen des Plurizentritätsbegriffs. In: Zeitschrift für deutsche Philologie. Thematisches Sonderheft: *Das Deutsche als plurizentrische Sprache. Ansprüche – Ergebnisse – Perspektiven*, 69–91. Online im Internet: URL: http://www.variantengrammatik.net/docs/Elspass_Duerscheid_%20Ziegler_2017_2.pdf [01.09.2022].
- Dürscheid, C., Elspaß, & Ziegler, A. (2019): „Variantengrammatik des Standarddeutschen“ – das neue Online-Nachschlagewerk zur arealen Variation in der Grammatik des Deutschen. In: Eichinger, L. M. & Plewnia, A. (Hrsg.): *Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch – methodisch – theoretisch*. Berlin, Boston: de Gruyter (= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2018), 331–334.
- Dürscheid, C. & Schneider, J. G. (2019): *Standardsprache und Variation*. Tübingen: Narr (= narr starter).
- Edler, S. (2011): Wenn das ‚Richtige‘ die falsche Wahl ist. Eine Frage der Angemessenheit. In: Köpcke, K. M. & Ziegler, A. (Hrsg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin, Boston: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik 293), 197–222.
- Einecke, G. (1994): *Unterrichtsideen Textanalyse und Grammatik. Vorschläge für den integrierten Grammatikunterricht 5.–10. Schuljahr*. Stuttgart/Dresden: Klett.
- Einecke, G. (o. J.): *Sprachdidaktik*. Online im Internet: URL: http://www.fachdidaktik-einecke.de/3_Sprachdidaktik/hauptseite_sprachdidaktik.htm [01.11.2021].
- Eisenberg, P. (2004): Wieviel Grammatik braucht die Schule? In: *Didaktik Deutsch* 17, 4–25.
- Eisenberg, P. (2011): *Das Fremdwort im Deutschen*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Eisenberg, P. (2014): Ohne Deutsch kein Deutschunterricht. In: Rödel, M. (Hrsg.): *Deutschunterricht am Gymnasium – Was kann die Sprachwissenschaft leisten?* Hohengehren: Schneider (= Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht 9), 17–27.
- Eisenberg, P. (2020a): *Grundriss der deutschen Grammatik*. Band 1: Das Wort. 4., aktualisierte und überarbeitete Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Eisenberg, P. (2020b): *Grundriss der deutschen Grammatik*. Band 2: Der Satz. 5., aktualisierte und überarbeitete Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Eisenberg, P. & Voigt G. (1990): Grammatikfehler? In: *Praxis Deutsch* 17, 10–15.
- Elspaß, S. & Kleiner, S. (2019): Forschungsergebnisse zur arealen Variation im Standarddeutschen. In: Herrgen, J. & Schmidt, J. E. (Hrsg.): *Sprache und Raum – Deutsch. Ein internationales Handbuch der Sprachvariation*. Bd. 4. / *Language and Space – German. An International Handbook of Linguistic Variation*. Vol. 4.

- Berlin, Boston: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 30.4), 159–184.
- Engel, U. (1992): Der Satz und seine Bausteine. In: Ágel, A. & Hessky, R. (Hrsg.): *Offene Fragen - offene Antworten in der Sprachgermanistik*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 128), 53–76.
- Engel, U. (2009): *Deutsche Grammatik. Neubearbeitung*. 2., durchgesehene Aufl. München: iudicum.
- Eroms, H.-W. (2000): *Syntax der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.
- E-VALBU. Elektronisches Valenzwörterbuch deutscher Verben. Bereitgestellt vom IDS Mannheim. Online im Internet: URL: <https://grammis.ids-mannheim.de/verbvalenz> [01.09.2022].
- Feilke, H. (2015): Transitorische Normen. Argumente für einen didaktischen Normbegriff. In: *Didaktik Deutsch* 38, 115–135.
- Feilke, H. (2019): Schulsprache. In: *Sprache im Fach*. Online im Internet: DOI: 10.5282/ubm/epub.61964 [27.08.2022].
- Flämig, W. (1971): Valenztheorie und Schulgrammatik. In: Helbig, G. (Hrsg.): *Beiträge zur Valenztheorie*. Den Haag/Paris: Mouton (= Janua Linguarum 115), 105–121.
- Gilly, D. & Schrammel-Leber, B. (2019): Österreichisches Deutsch und sprachliche Variation im Deutschen – ein Thema für die PädagogInnenbildung in Österreich? In: Ransmayr, J. & Vasylychenko, E. (Hrsg.): *Sprachliche Variation im Deutschen. Unterrichtsdidaktische, deskriptive und internationale Perspektiven*. Bern, Berlin, Brüssel [u. a.]: Lang, 69–86.
- Glinz, H. (2006): Geschichte der Didaktik der Grammatik. In: Bredel, U., Günther, H. & Klotz, P. [u. a.] (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 1. 2., durchges. Aufl. Paderborn [u. a.]: Schöningh, 423–437.
- Glück, H. (2010) (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*. 4., aktualisierte und überarb. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Goethe, J. W. (1774): *Die Leiden des jungen Werther*. Online im Internet: URL: <https://www.projekt-gutenberg.org/goethe/werther/werther.html> [01.09.2022].
- Goethe, J. W. (1808): *Faust. Eine Tragödie*. Tübingen: Cotta. Online im Internet: URL: http://www.deutschestextarchiv.de/goethe_faust01_1808 [01.09.2022].
- Gornik, H. (2006): Methoden des Grammatikunterrichts. In: Bredel, U., Günther, H. & Klotz, P. [et al.] (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 2. 2., durchges. Aufl. Paderborn [u. a.]: Schöningh, 814–829.
- Grammis. Grammatisches Informationssystem des Instituts für Deutsche Sprache (IDS). Bereitgestellt vom IDS Mannheim. Online im Internet: URL: <https://grammis.ids-mannheim.de/> [01.09.2022].
- Helbig, G. (1992): *Probleme der Valenz- und Kasustheorie*. Tübingen: Niemeyer (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 51).
- Helbig, G. & Buscha, J. (2013): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. München: Klett-Langenscheidt.
- Helbig, G. & Stepanowa, M. D. (1981): *Wortarten und das Problem der Valenz in der deutschen Gegenwartssprache = Časti reči i problema valentnosti v sovremennom nemeckom jazyke*. 2., unveränd. Aufl. Leipzig: Bibliographisches Institut.

- Hennig, M. (2009): Wie viel Varianz verträgt die Norm? Grammatische Zweifelsfälle als Prüfstein für Fragen der Normenbildung. In: Hennig, M. & Müller, C. (Hrsg.): *Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik*. Kassel: University Press, 14–38. Online im Internet: URL: <https://d-nb.info/100580978X/34> [01.09.2022].
- Hennig, M. (2012): Was ist ein Grammatikfehler? In: Günthner, S. [et al.]: *Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Tübingen: Niemeyer (= RGL 296), 125–151. Online im Internet: URL: <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/germanistik/absprache/sprachtheorie/dateien/texte-hennig/grammatikfehler> [01.09.2022].
- Hennig, M. & Müller, C. (2009) (Hrsg.): *Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik*. Kassel: University Press. Online im Internet: URL: <https://d-nb.info/100580978X/34> [01.09.2022].
- Herbert, K. (2015): *Präposition-Artikel-Verschmelzungen in der geschriebenen Standardsprache des Deutschen. Eine linguistische Analyse eines Zweifelsfalls zwischen Sprachnorm und Sprachwirklichkeit*. Graz, Univ., Masterarbeit.
- Heringer, H. J. (1984): Neues von der Verbszene. In: Stichel, G. (Hrsg.): *Pragmatik in der Grammatik*. Düsseldorf: Schwann (= Sprache der Gegenwart 60), 34–64.
- Heringer, H. J. (1996): *Deutsche Syntax dependentiell*. Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg-Linguistik 1).
- Hesse, J. & Schrader, H. C. (2012): *Das große Hesse/Schrader Bewerbungshandbuch. Alles, was Sie für ein erfolgreiches Berufsleben wissen müssen*. München: Stark.
- Hochstadt, C., Krafft, A. & Olsen, R. (2015): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. 2., überarb. und erw. Aufl. Tübingen: Francke.
- Hofer, S. (2020): *Deutsch ist nicht gleich Deutsch: Zum Umgang mit der plurizentrischen Sprache Deutsch und standardsprachlicher Variation an Südtiroler Oberschulen*. Wien, Univ., Diss.
- Hoffmann, L. (2006): Funktionaler Grammatikunterricht. In: Becker, T. & Peschel, C. (Hrsg.): *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. Hohengehren: Schneider, 20–45.
- Hoffmann, L. (2016): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. 3., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Hofrichter, W. (1992): „... die Sprache ist ... eine organische Verrichtung. Orthographie und Grammatik bei Karl Ferdinand Becker. In: Nerius, Dieter & Scharnhorst, Jürgen (Hrsg.): *Studien zur Geschichte der deutschen Orthographie*. Hildesheim, Zürich, New York: Olms, 133–169.
- Hundt, M. (2005): Grammatikalität – Akzeptabilität – Sprachnorm. Zum Verhältnis von Korpuslinguistik und Grammatikalitätsurteilen. In: Lenz, F. & Schierholz, S. (Hrsg.): *Corpuslinguistik in Lexik und Grammatik*. Tübingen: Stauffenburg, 15–40.
- IDS-Grammatik (1997): s. Zifonun, G. [et al.] (1997).

- IQS (2022): Grundlagen der Bildungsstandards. Kompetenzmodell und Kompetenzbereiche Deutsch. Online im Internet: URL: <https://www.iqs.gv.at/themen/nationale-kompetenzerhebung/grundlagen-der-nationalen-kompetenzerhebung/grundlagen-der-bildungsstandards> [01.09.2022].
- Jens, W. (1998) (Hrsg.): *Kindlers Neues Literatur Lexikon*. 2. Aufl. Lizenzierte Taschenbuchausgabe in 22 Bänden. Köln: Komet.
- Kafka, F. (1925): *Der Prozess*. Hrsg. von Max Brod. Online im Internet: URL: http://www.deutschestextarchiv.de/book/show/kafka_prozess_1925 [01.09.2022].
- Kämper-van den Boogaart, M. (2011): Fachdidaktik und Wissenschaft. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen, 86–104.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2019): Fachdidaktik als Wissenschaft. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.): *Deutsch-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 7., überarb. Neuaufl. Berlin: Cornelsen, 82–97.
- Kant, I. (1757–1777): Versuch den Begriff der negativen Größen in die Weltweisheit einzuführen. In: Weischedel, Wilhelm (Hrsg.) (1977): *Immanuel Kant. Vorkritische Schriften bis 1768*. Werkausgabe in zwölf Bänden. Band 2, Frankfurt: Suhrkamp, 779–816. Online im Internet: URL: <http://www.zeno.org/nid/20009188223> [01.09.2022].
- Kilian, J. (2013): Kritische Grammatik, sprachliches Lernen und sprachliche Bildung. Über Sprachreflexion und Sprachkritik im grammatikdidaktischen Sinne. In: Köpcke, K. M. & Ziegler, A. (Hrsg.): *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin, Boston: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik 297), 61–82.
- Klein, W. P. (2003): Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft. In: *Linguistik online* 16, 4/03, 5–33. Online im Internet: URL: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/793/1366> [01.09.2022].
- Klein, W. P. (2006): Vergebens oder vergeblich? Ein Modell zur Analyse sprachlicher Zweifelsfälle. In: Breindl, E., Gunkel, L. & Strecker, B. (Hrsg.): *Grammatische Untersuchungen. Analysen und Reflexionen*. Tübingen: Narr, 581–599.
- Klein, W. P. (2011): Orientierung bei sprachlichen Zweifelsfällen. In: *Deutschunterricht* 2/2011, 24–29.
- Kleppin, K. (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin [u. a.]: Langenscheidt (= Fernstudienprojekt „Deutsch als Fremdsprache und Germanistik“ 19).
- Kloke, W. U. S. v. L. (1982): *Deutsche Phonologie und Morphologie*. Merkmale und Markiertheit. Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten 117).
- Klotz, P. (2011): Integrativer Deutschunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen, 58–71.
- Konopka, M. (2011): Grammatik verstehen lernen und korpusgestützte Analysen von Zweifelsfällen. In: Köpcke, K. M. & Ziegler, A. (Hrsg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin, Boston: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik 293), 265–285.

- Konopka, M. [et al.] (2009) (Hrsg.): *Grammatik und Korpora. Dritte Internationale Konferenz*. Mannheim: Narr.
- Köpcke, K. M. (2011): Grammatikalität und Akzeptabilität – Zwei für den Grammatikunterricht zentrale Begriffe verstehen lernen. In: Köpcke, K. M. & Ziegler, A. (Hrsg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin, Boston: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik 293), 287–304.
- Köpcke, K. M. & Ziegler, A. (2007) (Hrsg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 277).
- Köpcke, K. M. & Ziegler, A. (2011) (Hrsg.): *Grammatik - Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin, Boston: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik 293).
- Köpcke, K. M. & Ziegler, A. (2013) (Hrsg.): *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin, Boston: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik 297).
- Köpcke, K. M. & Ziegler, A. (2015) (Hrsg.): *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht*. Berlin, Boston: de Gruyter (= Linguistik – Impulse und Tendenzen 64).
- Latour, B. (1985): *Verbvalenz. Eine Einführung in die dependentielle Satzanalyse des Deutschen*. München: Hueber (= Zweitsprache Deutsch).
- LBVO (Leistungsbeurteilungsverordnung): Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung), BGBl. 371/1974 in der Fassung BGBl. II 215/2021. Online im Internet: URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> [01.09.2022].
- Leb, M., Bergthal, C. & Erlacher, A. [et al.] (2019): *Deutschstunde 1. Sprachbuch BASIS*. 2. Aufl. Linz: Veritas.
- Lehmann, C. (2013): *Markiertheit*. Erstelldatum: 09.11.2013. Online im Internet: URL: www.christianlehmann.eu/ling/ling_theo/markiertheit.php [01.09.2022].
- Lehrplan AHS (Allgemeinbildenden Höheren Schule). In: Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen, BGBl. 88/1985 in der Fassung BGBl. II 267/2022. Online im Internet: URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [01.09.2022].
- Leiss, E. (1994): Markiertheitszunahme als natürliches Prinzip grammatischer Organisation (am Beispiel der Verbalkategorien Aspekt, Tempus und Modus). In: Köpcke, K. M. (Hrsg.): *Funktionale Untersuchungen zur deutschen Nominal- und Verbalmorphologie*. Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten 319), 149–160.
- Linke, A., Nussbaumer, M. & Portmann, P. (2004): *Studienbuch Linguistik. Ergänzt um ein Kapitel „Phonetik/Phonologie“ von Urs Willi*. 5., erw. Aufl. Tübingen: Niemeyer (= Germanistische Linguistik 121).

- Lüdeling, A. (2008): Mehrdeutigkeiten und Kategorisierung: Probleme bei der Annotation von Lernerkorpora. In: Walter, M. & Grommes, P. (Hrsg.): *Fortgeschrittene Lernervarietäten*. Tübingen, 119–140. Online im Internet: URL: https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiter-innen/anke/pdf/Luedeling_FLV-final.pdf [01.09.2022].
- Mangasser-Wahl, M. (2000) (Hrsg.): *Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg-Linguistik 10).
- Maurer, K. (2010): *Auf Kosten der deutschen Sprache? Einfluss auf die Rechtschreib- und Grammatikleistungen von Jugendlichen durch den Einsatz von Korrekturprogrammen*. Graz, Univ., Diss. Online im Internet: URL: <http://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/211699?originalFilename=true> [01.09.2022].
- Mayerthaler, W. (1981): *Morphologische Natürlichkeit*. Wiesbaden: Athenaion (= Linguistische Forschungen 28).
- Mayerthaler, W., Fliedl, G. & Winkler, C. (1998): *Lexikon der natürlichkeitstheoretischen Syntax und Morphosyntax*. Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg-Linguistik 4).
- Meibauer, J. & Rothweiler, M. (1999) (Hrsg.): *Das Lexikon im Spracherwerb*. Tübingen, Basel: Francke (= UTB für Wissenschaft Mittlere Reihe 2039).
- Meindl, C. (2011): *Methodik für Linguisten. Eine Einführung in Statistik und Versuchsplanung*. Tübingen: Narr.
- Menzel, W. (2008): *Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. 3. Aufl. Seelze: Friedrich.
- Moravcsik, E. A. (1993): Government. In: Jacobs, J. [et al.] (Hrsg.): *Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 9), 705–721.
- Müller, B. (2013): Ohne Deutsch kein Deutschunterricht. In: *Süddeutsche Zeitung* vom 10.07.2013, 11.
- Müller, C. (2009): *Wat ihr normal nennt... – Ein didaktisches Dilemma und die Chance, aus der Not eine Tugend zu machen*. In: Hennig, M. & Müller, C. (Hrsg.): *Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik*. Kassel: University Press, 60–83. Online im Internet: URL: <https://d-nb.info/100580978X/34> [01.09.2022].
- Natter, G. & Schäfer, S. (2016): *Treffpunkt Deutsch 1. Sprachbuch*. 2. Aufl. Wien: öbv.
- Neuland, E. (2006) (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt [u. a.]: Lang (= Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge 4).
- Neuland, Eva & Peschel, Corinna (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Niehaus, K. (2017): Die Begrenztheit plurizentrischer Grenzen: Grammatische Variation in der pluriarealen Sprache Deutsch. In: Davies, W. V., Buhofer, A. H.

- & Schmidlin, R. [et al.] (Hrsg.): *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*. Tübingen: Narr, 61–88.
- Ossner, J. (2007): Grammatik in Schulbüchern. In: Köpcke, K. M. & Ziegler, A. (Hrsg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 277), 161–183.
- ÖWB (= Österreichisches Wörterbuch) (2016). Schulausgabe. Hrsg. von Christiane Papst, Herbert Fussy und Ulrike Steiner. 43. Aufl. Wien: öbv.
- Peschel, C. (2009): Grammatische Zweifelsfälle als Thema des Deutschunterrichts? Das Beispiel der ‚schwachen Maskulina‘. In: Hennig, M. & Müller, C. (Hrsg.): *Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik*. Kassel: University Press, 39–59. Online im Internet: URL: <https://d-nb.info/100580978X/34> [01.09.2022].
- Peyer, A. (2007): Grammatikunterricht. In: Lange, G. & Weinhold, S. (Hrsg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik*. 3. Aufl. Hohengehren: Schneider, 73–100.
- Pinker, S. (1996): *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet*. München: Kindler.
- Redder, A. (2000): Sprachliche Formen und literarische Texte – eine interdisziplinäre Aufgabe. In: Bührig, K. & Redder, A. (Hrsg.): *Sprachliche Formen und literarische Texte*. Duisburg: Gilles & Francke (= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 61), 5–18.
- Rieder, K. (2001): *Fehler in Schülertexten analysieren*. Wien: öbv.
- Sanel, S. (2011): Monoflexion als Erklärung für Variation in der Nominalphrasenflexion des Deutschen. In: Konopka, M. [et al.] (Hrsg.): *Grammatik und Korpora. Dritte Internationale Konferenz*. Mannheim: Narr, 485–494.
- Schafroth, E. (2004): Was ist eine Varietät? Empirische Evidenz, theoretische Problematik und linguistische Praxis. In: *MSp (Moderne Sprachen)* 48, 3–23.
- Scherner, M. (2011): Über die Schulgrammatik hinaus. Von der Phrase zur Textverarbeitung – Ein integrativer Neuanfang für die Deutschdidaktik der Sekundarstufe II. In: Köpcke, K. M. & Ziegler, A. (Hrsg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin, Boston: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik 293), 363–381.
- Schmidlin, R. (2017): Normwidrigkeit oder Variationspielraum? Die Varianten des Standarddeutschen als sprachliche Zweifelsfälle. In: Davies, W. V., Buhofer, A. H. & Schmidlin, R. [et al.] (Hrsg.): *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke*. Tübingen: Narr, 41–60.
- Schneider, J. G. (2013): Sprachliche ‚Fehler‘ aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In: *Sprachreport. Informationen und Meinungen zur deutschen Sprache* 16, 1-2/13, 30–37. Online im Internet: URL: <http://pub.ids-mannheim.de/laufend/sprachreport/pdf/sr13-1a.pdf> [01.09.2022].

- Sinner, C. (2014): *Varietätenlinguistik*. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Stangel, J. (2011): *Literaturräume*. 2. Aufl. Wien: öbv.
- Steets, A. (2011): Lernbereich Sprache in der Sekundarstufe I. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen, 216–237.
- Steinig, W. (2014): Schreiben Grundschüler heute schlechter als vor 40 Jahren? Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972, 2002 und 2012. In: Plewnia, A. & Witt, A. (Hrsg.): *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation*. Berlin, Boston [u. a.]: de Gruyter.
- Stepstone (2013): *Jobsuche 2013. Wie Recruiter und Bewerber vorgehen und was sie erwarten*. Erstelldatum: Mai 2013. Online im Internet: URL: <https://docplayer.org/17872551-Jobsuche-2013-wie-recruiter-und-bewerber-vorgehen-und-was-sie-erwarten.html> [01.09.2022].
- Strafgesetzbuch (StGB): BGBl 60/1974 in der Fassung BGBl I 242/2021. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10002296> [01.09.2022].
- Strecker, B. (2001): Grammatik in Forschung und Unterricht. In: *Mitteilungen des Germanistenverbandes* 1/2001, 10–17.
- Strecker, B. (2011): Korpusgrammatik zwischen reiner Statistik und „intelligenter“ Grammatikografie. In: Konopka, M. [et al.] (Hrsg.): *Grammatik und Korpora. Dritte Internationale Konferenz*. Mannheim: Narr, 23–45.
- Tesnière, L. (1980): *Grundzüge der strukturellen Syntax*. Herausgegeben und übersetzt von Ulrich Engel. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Textsortenkatalog SRDP (= Standardisierte schriftliche Reife- und Diplomprüfung) 2020. Erstelldatum: 09/2020. Online im Internet: URL: <https://www.matura.gv.at/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=4525&token=950c7f2b86f0ebc3459c5f0aa0e04013ab99c572> [01.09.2022].
- Variantengrammatik des Standarddeutschen (2018). Ein Online-Nachschlagewerk. Verfasst von einem Autorenteam unter der Leitung von Christa Dürscheid, Stephan Elspaß und Arne Ziegler. Open-Access-Publikation <http://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Start> [01.09.2022].
- Vergeiner, P. C., Buchner, E. & Fuchs, E. [et al.] (2019): Sprachnormvorstellungen in sekundären und tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich. In: *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 3/2019, 284–330.
- ViLes. Virtuelle Lernplattform Statistik. Erstellt von einem Entwicklerteam unter der Leitung von Prof. Dr. Hans-Peter Litz. Online im Internet: URL: <http://vilespc01.wiwi.uni-oldenburg.de/> [01.09.2022].
- Voigt, G. (2001): Schwierigkeiten beim Grammatikunterricht. Ein Statement. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 1/2001, 18–25.
- Wahrig (2003): *Fehlerfreies und gutes Deutsch. Das zuverlässige Nachschlagewerk zur Klärung sprachlicher Zweifelsfälle*. Gütersloh, München: Bertelsmann (= Wahrig 5).
- Walterskirchen, G. (2015): Das neue Maturaniveau in Deutsch: Rechtschreibung, Grammatik? Egal! In: *Die Presse* vom 05.07.2015. Online im Internet: URL: <http://diepresse.com/home/meinung/quergeschrieben/walterskirchen/4770455/Da>

s-neue-Maturaniveau-in-Deutsch Rechtschreibung-Grammatik-Egal

[01.09.2022].

- Wurzel, W. U. (1984): *Flexionsmorphologie und Natürlichkeit. Ein Beitrag zur morphologischen Theoriebildung*. Berlin: Akademie-Verlag (= *Studia grammatica* 21).
- Ziegler, A. (2006): Angewandte Textlinguistik – Eine Linguistik für die Schule? In: Scherner, M. & Ziegler, A. (Hrsg.): *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 19–36.
- Ziegler, A. (2007): Vom Text zur Form zum Inhalt und zurück. Grammatische Analysen literarischer Texte – Eine funktionale Perspektive für die Deutschlehrerausbildung. In: Köpcke, K. M. & Ziegler, A. (Hrsg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 277), 79–93.
- Ziegler, A. (2010): Grammatik als Science-Fiction. Zu einer varietätenlinguistischen Fundamentierung des Grammatikunterrichts. In: *ide – Informationen zur Deutschdidaktik* 2/2010, 13–21.
- Ziegler, A. (2011): Standardsprachliche Variation als Ausgangspunkt grammatischer Reflexion. In: Köpcke, K. M. & Ziegler, A. (Hrsg.): *Grammatik - Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin, Boston: de Gruyter (= Reihe Germanistische Linguistik 293), 245–264.
- Zifonun, G. (2009): Zum Sprachverständnis der Grammatikographie: System, Norm und Korpusbezug. In: Konopka, M. & Strecker, B. (Hrsg.): *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. Berlin, New York: de Gruyter, 333–354.
- Zifonun, G. [et al.] (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Bd. 1–3. Berlin, New York: de Gruyter (= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 7).
- Zweifelsfälle-Duden (2016): s. Duden (2016b)
- Zweifelsfälle-Wahrig (2003): s. Wahrig (2003)

VII Weitere Verzeichnisse

Abkürzungen

Adj.....	Adjektiv
Adv.....	Adverb
Akk.....	Akkusativ
alleinst.....	alleinstehend
alltspr.....	alltagssprachlich
Ang.....	Angabe
Art.....	Artikel
Attr.....	Attribut
Dat.....	Dativ
Dekl.....	Deklination
dir.....	direkt
Fem.....	Femininum
Fw.....	Fremdwort
Gen.....	Genitiv
geschr.....	geschrieben
gespr.....	gesprochen
Ggw.-Spr.....	Gegenwartssprache
indir.....	indirekt
Kw.....	Kernwort
Kongr.....	Kongruenz
Konj.....	Konjunktion
Mask.....	Maskulinum
Neutr.....	Neutrum
nom.....	nominalisiert
Nom.....	Nominativ
Ö.....	Österreich
Pl.....	Plural
Präp.....	Präposition
Pron.....	Pronomen
Rek.....	Rektion
sch.....	schwach
Sem.....	Semantische Kasuszuweisung
Sg.....	Singular
Spr.....	Sprache
stndspr.....	standardsprachlich
Subst.....	Substantiv
subst.....	Substantiviert / substantivisch
Süddt.....	Süddeutschland
temp.....	temporal

ugs. umgangssprachlich
unflekt. unflektiert
vollst. vollständig

Abbildungen

Abb. 1: <i>Verhältnis zwischen System, Norm und Rede/Parole</i>	18
Abb. 2: <i>Verhältnis von produzierten, grammatischen und akzeptierten Formen</i>	25
Abb. 3: <i>Übergang von Grammatikalität zu Ungrammatikalität</i>	26
Abb. 4: <i>Binnendifferenzierung der Wortkategorie „Konomen“</i>	53
Abb. 5: <i>Übersicht über die Kasus-Rollen-Zuordnung</i>	95
Abb. 6: <i>Annotationsraster – Beispieleinträge (Screenshot)</i>	121
Abb. 7: <i>„nach Haus“ vs. „nach Hause“ im Google Ngram Viewer</i>	247
Abb. 8: <i>Häufigkeiten von Kasusauffälligkeiten in den Lernergruppen pro 1000 Wörter</i>	264
Abb. 9: <i>Häufigkeiten der Kasusauffälligkeiten nach Kasusdetermination</i>	265
Abb. 10: <i>Häufigkeiten der Kasusauffälligkeiten nach Kasusdetermination – 2. Kl.</i>	266
Abb. 11: <i>Häufigkeiten der Kasusauffälligkeiten nach Kasusdetermination – 5. Kl.</i>	266
Abb. 12: <i>Häufigkeiten der Kasusauffälligkeiten nach Kasusdetermination – 8. Kl.</i>	267
Abb. 13: <i>Häufigkeiten der Kasusauffälligkeiten nach Kasusdetermination – BFI</i>	267
Abb. 14: <i>Häufigkeiten der Kasusauffälligkeiten nach Kasusdetermination – gesamt</i>	268

Tabellen

Tab. 1: <i>Fehlertypologie nach Ágel</i>	22
Tab. 2: <i>Vergleich der Zweifelsfall-Analysemodelle von Klein und Ágel</i>	23
Tab. 3: <i>Matrix richtig/falsch vs. angemessen/unangemessen</i>	27
Tab. 4: <i>Flexionstypen nach Eisenberg</i>	48
Tab. 5: <i>Flexionstypen-Schema der IDS-Grammatik</i>	48
Tab. 6: <i>Kasusflexionsklassen-Einteilung des Dudens</i>	49
Tab. 7: <i>Flexionsparadigma des bestimmten Artikels</i>	51
Tab. 8: <i>Flexionsparadigma des unbestimmten Artikels</i>	52
Tab. 9: <i>Flexion von „dieser“</i>	54
Tab. 10: <i>Flexion des Demonstrativpronomens „der“ (adsubstantivisch)</i>	55
Tab. 11: <i>Flexion des Demonstrativpronomens „der“ (pronominal)</i>	55
Tab. 12: <i>Flexion von „kein“ (adsubstantivisch)</i>	56
Tab. 13: <i>Flexion von „kein“ (pronominal)</i>	56
Tab. 14: <i>Übersicht der Possessivpronomen</i>	57
Tab. 15: <i>Personalpronomen (1. Person)</i>	58
Tab. 16: <i>Personalpronomen (2. Person)</i>	58
Tab. 17: <i>Personalpronomen (3. Person)</i>	58
Tab. 18: <i>Flexion von „jemand“</i>	60
Tab. 19: <i>Flexion von „was“ nach IDS-Grammatik</i>	61
Tab. 20: <i>Starke Adjektivdeklinaton</i>	64
Tab. 21: <i>Schwache Adjektivdeklinaton</i>	64
Tab. 22: <i>Gemischte Adjektivdeklinaton</i>	64
Tab. 23: <i>Aufbau einer einfachen Nominalphrase</i>	67
Tab. 24: <i>Kasus und Funktionen</i>	80
Tab. 25: <i>Syntaktische Konstruktionen mit Kasuskongruenz</i>	102
Tab. 26: <i>Annotationsraster zur Auswertung des Lernertexte-Korpus</i>	120
Tab. 27: <i>Verteilung von „kosten“ – gesamt</i>	184
Tab. 28: <i>Verteilung von „kosten“ – Singular vs. Plural</i>	184
Tab. 29: <i>Verteilung von „kosten“ – nach Regionen</i>	185
Tab. 30: <i>Verteilung von „nachfahren“</i>	186
Tab. 31: <i>Verteilung von „hinzufügen“</i>	186
Tab. 32: <i>Verteilung von „sich entziehen“</i>	187
Tab. 33: <i>Verteilung von „abverlangen“</i>	187
Tab. 34: <i>Verteilung von „Rücksicht nehmen auf“</i>	188
Tab. 35: <i>Verteilung von „seit“ + Phrase mit Artikel – Mask. und Neutr.</i>	189
Tab. 36: <i>Verteilung von „seit“ + Phrase mit Artikel – alle Genera</i>	190
Tab. 37: <i>Verteilung von „seit“ + Phrase mit Adjektiv – Mask. und Neutr.</i>	190
Tab. 38: <i>Verteilung von „seit“ + Phrase mit Adjektiv – alle Genera</i>	190

Tab. 39: Verteilung von „seit“ + „letzte“	191
Tab. 40: Verteilung von „seit“ + „vergangen“	191
Tab. 41: Verteilung von „seit“ + „vorig“	191
Tab. 42: Verteilung von „seit“ + <i>alleinstehendes Adjektiv</i>	192
Tab. 43: Verteilung von „seit“ + <i>Phrase mit Pronomen</i>	193
Tab. 44: Verteilung von „seit“ + <i>alleinst. Pronomen</i>	193
Tab. 45: Verteilung von „ab“ + <i>Phrase mit Adjektiv</i>	194
Tab. 46: Verteilung von „ab“ + <i>Phrase mit Pronomen</i>	195
Tab. 47: Verteilung von „ab“ + <i>alleinst. Pronomen</i>	195
Tab. 48: Verteilung von „per“ + <i>Phrase mit Adjektiv (Sg.)</i>	196
Tab. 49: Verteilung von „per“ + <i>Phrase mit Adjektiv (Pl.)</i>	196
Tab. 50: Verteilung von „ausgenommen“	197
Tab. 51: Verteilung von „einschließlich“ + <i>Phrase mit Artikel –</i> <i>Mask. und Neutr.</i>	198
Tab. 52: Verteilung von „einschließlich“ + <i>Phrase mit Adjektiv</i>	199
Tab. 53: Verteilung von „einschließlich“ + <i>Phrase mit Pronomen</i>	199
Tab. 54: Verteilung von „einschließlich“ + <i>alleinst. Pronomen</i>	199
Tab. 55: Verteilung von „wegen“ + <i>Phrase mit Artikel – Mask. und Neutr.</i>	201
Tab. 56: Verteilung von „wegen“ + <i>Phrase mit Adjektiv – Mask. und Neutr.</i>	201
Tab. 57: Verteilung von „wegen“ + <i>Phrase mit Pronomen – Mask. und Neutr.</i>	202
Tab. 58: Verteilung von „wegen“ + <i>alleinst. Pronomen – Mask. und Neutr.</i>	202
Tab. 59: Verteilung von „während“ + <i>Phrase mit Artikel –</i> <i>Mask. und Neutr. Sg.</i>	203
Tab. 60: Verteilung von „während“ + <i>Phrase mit Adjektiv –</i> <i>Mask. und Neutr. Sg.</i>	204
Tab. 61: Verteilung von „während“ + <i>Phrase mit Pronomen –</i> <i>Mask. und Neutr. Sg.</i>	204
Tab. 62: Verteilung von „während“ + <i>alleinst. Pronomen – Mask. und Neutr. Sg.</i>	204
Tab. 63: Verteilung von „während“ + <i>Phrase mit Artikel (Pl.)</i>	205
Tab. 64: Verteilung von „während“ + <i>Phrase mit Adjektiv (Pl.)</i>	205
Tab. 65: Verteilung von „während“ + <i>Phrase mit Pronomen (Pl.)</i>	205
Tab. 66: Verteilung von „während“ + <i>alleinst. Pronomen (Pl.)</i>	206
Tab. 67: „trotz“ + <i>Phrase mit Artikel – Mask. und Neutr. Sg.</i>	208
Tab. 68: „trotz“ + <i>Phrase mit Artikel – Mask. und Neutr. Sg. – nach Regionen</i>	208
Tab. 69: „trotz“ + <i>Phrase mit Adjektiv – Mask. und Neutr. Sg. – nach Regionen</i>	209
Tab. 70: „trotz“ + <i>Phrase mit Pronomen – Mask. und Neutr. Sg. –</i> <i>nach Regionen</i>	210
Tab. 71: „trotz“ + <i>alleinst. Pronomen – Mask. und Neutr. Sg. – nach Regionen</i>	210
Tab. 72: Verteilung von „trotz“ + <i>Phrase mit Artikel (Pl.) – nach Regionen</i>	211
Tab. 73: Verteilung von „trotz“ + <i>Phrase mit Adjektiv (Pl.) – nach Regionen</i>	211
Tab. 74: Verteilung von „trotz“ + <i>Phrase mit Pronomen (Pl.) – nach Regionen</i>	212
Tab. 75: Verteilung von „trotz“ + <i>alleinstehendes Substantiv (Pl.)</i>	213
Tab. 76: Verteilung von „trotz“ + <i>alleinstehendes Substantiv (Pl.) –</i> <i>nach Regionen</i>	214

Tab. 77: Verteilung von „(an)statt“ + Phrase mit Artikel – Mask. und Neutr. Sg.	215
Tab. 78: Verteilung von „(an)statt“ + Phrase mit Adjektiv – Mask. und Neutr. Sg.	216
Tab. 79: Verteilung von „(an)statt“ + Phrase mit Pronomen	216
Tab. 80: Verteilung von „(an)statt“ + alleinst. Pronomen	216
Tab. 81: Verteilung von „mangels“	218
Tab. 82: Verteilung von „bewusst“ + „werden“	219
Tab. 83: Verteilung von „klar“ + „sein“	220
Tab. 84: Verteilung von „möglich“ + „sein“	220
Tab. 85: Verteilung von „Wunsch“	221
Tab. 86: Verteilung von „Zusammenprall“	222
Tab. 87: Verteilung von „Schaden“	223
Tab. 88: Verteilung von Datumsangaben nach „an“	224
Tab. 89: Verteilung von „-chen“ nach Artikel im Gen. Sg. (komplett).....	226
Tab. 90: Verteilung von „-chen“ nach Artikel im Gen. Sg. (nur synchron)	227
Tab. 91: Verteilung von „Mädchen“ nach Artikel im Gen. Sg.	227
Tab. 92: Verteilung von „Leben“ nach Artikel im Gen. Sg.	227
Tab. 93: Verteilung von „Druck/-druck“ nach Artikel im Gen. Sg.	228
Tab. 94: Verteilung von „Nachwuchs“ nach Artikel/Attribut im Gen. Sg.	228
Tab. 95: Verteilung von „Ausschuss/-ausschuss“ nach Artikel im Gen. Sg.	229
Tab. 96: Verteilung von „Unfall“ nach Artikel im Gen. Sg.	229
Tab. 97: Verteilung von „Unternehmen“ nach Artikel im Gen. Sg.	229
Tab. 98: Verteilung von „Untergang/-untergang“ nach Artikel im Gen. Sg.	230
Tab. 99: Verteilung von „Zentrum/-zentrum“ nach Artikel im Gen. Sg.	231
Tab. 100: Verteilung von „Islam“ nach Artikel im Gen. Sg.	231
Tab. 101: Verteilung von „Thema“ nach Artikel im Gen. Sg.	232
Tab. 102: Verteilung von „Professor/-professor“ nach Artikel im Gen. Sg.	232
Tab. 103: Verteilung von „Mensch“ nach Artikel im Dat. Sg.	233
Tab. 104: Verteilung von „Mensch“ nach Artikel im Akk. Sg.	234
Tab. 105: Verteilung von „Hase“ nach Artikel im Dat. Sg.	234
Tab. 106: Verteilung von „Hase“ nach Artikel im Akk. Sg.	234
Tab. 107: Verteilung von „Geselle/-geselle“ nach Artikel im Dat. Sg.	234
Tab. 108: Verteilung von „Geselle/-geselle“ nach Artikel im Akk. Sg.	234
Tab. 109: Verteilung von „Polizist“ nach Artikel im Dat. Sg.	236
Tab. 110: Verteilung von „Polizist“ nach Artikel im Akk. Sg.	236
Tab. 111: Verteilung von „Pensionist“ nach Artikel im Dat. Sg.	236
Tab. 112: Verteilung von „Pensionist“ nach Artikel (+ Adj.) (+ Adj.) im Akk. Sg.	236
Tab. 113: Verteilung von „Hydrant“ nach Artikel im Dat. Sg.	237
Tab. 114: Verteilung von „Hydrant“ nach Artikel im Akk. Sg.	237
Tab. 115: Verteilung von „Nachbar“ nach Artikel/Attribut im Akk. Sg.	238
Tab. 116: Verteilung von „Bub“ nach Artikel im Akk. Sg.	239
Tab. 117: Verteilung von „Bauer“ nach Artikel im Dat. Sg.	240
Tab. 118: Verteilung von „Bauer“ nach Artikel im Akk. Sg.	240

Tab. 119: Verteilung von „Wirt“ im Dat. und Akk. Sg.	241
Tab. 120: Verteilung von „Fels/Felsen“ nach Artikel im Dat. Sg.	242
Tab. 121: Verteilung von „Fels/Felsen“ nach Artikel im Akk. Sg.	242
Tab. 122: Verteilung von „manche“ + Adjektiv (Pl.)	243
Tab. 123: Verteilung von „manche“ + Adjektiv (Pl.) – nach Regionen	243
Tab. 124: Verteilung von „manche“ + substantiviertes Adjektiv (Pl.)	244
Tab. 125: Verteilung von „manche“ + substantiviertes Adjektiv (Pl.) – nach Regionen	245
Tab. 126: Häufigkeiten von attributivem „riesen“, „super“ und „sexy“ + Substantiv	246
Tab. 127: Verteilung von „nach Haus(e)“	248
Tab. 128: Verteilung von „jemand“ vor „anders“ im Dat.	249
Tab. 129: Verteilung von „jemand“ vor „anders“ im Akk.	249
Tab. 130: Verteilung von „ein“ zwischen Artikel und „oder ander“ im Nom.	250
Tab. 131: Verteilung von „ein“ zwischen Artikel und „oder ander“ im Gen.	250
Tab. 132: Verteilung von „ein“ zwischen Artikel und „oder ander“ im Dat.	250
Tab. 133: Verteilung von „ein“ zwischen Artikel und „oder ander“ im Akk.	251
Tab. 134: Übersicht von unflektiertem und flektiertem „ein“ nach Kasus	251
Tab. 135: Verteilung von „kein“ zwischen „auf“ und „Fall“	252
Tab. 136: Verteilung von mittels Schrägstrich gegenderten Formen im Dat. Pl.	253
Tab. 137: Generisches „Rauchern“ vs. mit Schrägstrich gegenderte Form im Dat. Pl.	255
Tab. 138: Generisches „Schülern“ vs. mit Schrägstrich gegenderte Form im Dat. Pl.	255
Tab. 139: Generisches „Arbeitern“ vs. mit Schrägstrich gegenderte Form im Dat. Pl.	255
Tab. 140: Verteilung von mittels Binnen-I gegenderten Formen im Dat. Pl.	256
Tab. 141: Generisches „Rauchern“ vs. mit Binnen-I gegenderte Form im Dat. Pl.	257
Tab. 142: Generisches „Schülern“ vs. mit Binnen-I gegenderte Form im Dat. Pl.	257
Tab. 143: Generisches „Arbeitern“ vs. mit Binnen-I gegenderte Form im Dat. Pl.	257
Tab. 144: Mittels Doppelnennung gegenderte Formen im Dat. Pl. (mask. vor fem.)	258
Tab. 145: Mittels Doppelnennung gegenderte Formen im Dat. Pl. (fem. vor mask.)	258
Tab. 146: Generisches „Rauchern“ vs. Doppelnennung im Dat. Pl.	258
Tab. 147: Generisches „Schülern“ vs. Doppelnennung im Dat. Pl.	259
Tab. 148: Generisches „Arbeitern“ vs. Doppelnennung im Dat. Pl.	259
Tab. 149: Überblick über die Auffälligkeiten im Lernertexte-Korpus	264
Tab. 150: Als Spezialfall markierte Auffälligkeiten (absolute Häufigkeiten)	268
Tab. 151: Auffälligkeiten bei präp. Kasusreaktion – betroffene Kasus (absolut)	269
Tab. 152: Auffälligkeiten bei verbaler Kasusreaktion – betroffene Kasus (absolut)	269

Tab. 153: <i>Entscheidungskriterien bei Zweifelsfallvarianten</i>	294
Tab. 154: <i>Zusammenhang zwischen grammatischen Formen und Funktionen</i>	297

Die vorliegende Arbeit, die der empirisch fundierten Linguistik, der Variationslinguistik und der (Grammatik-)Didaktik zuzuordnen ist, widmet sich Kasusauffälligkeiten in Lerner-texten und verfolgt das Ziel, diese empirisch zu erfassen, zu klassifizieren und zu analysieren.

Die qualitative und quantitative Analyse von Zweifelsfällen wird mithilfe eines repräsentativen Korpus vorgenommen, um Erkenntnisse sowohl über die Stellung der Kasusauffälligkeiten im Sprachsystem (Sprachsystemanalyse) als auch über deren tatsächliche Verbreitung (Sprachgebrauchsanalyse) zu gewinnen. Diese Analyse ergibt, dass die in Grammatiken und Nachschlagewerken vorzufindenden Werturteile über die Verbreitung und Grammatikalität von Strukturen oft zu pauschal ausfallen, da sie zwei wesentliche Faktoren – den grammatischen Aufbau von Phrasen und die Region – weitgehend unberücksichtigt lassen. Ebenso kommt es vor, dass Lehrerinnen und Lehrer bei der Korrektur von Lernertexten sprachliche Strukturen als fehlerhaft markieren, obwohl es sich um Varianten handelt. Diese Erkenntnisse werden in einem didaktischen Teil verarbeitet, der auch konkrete Unterrichtsvorschläge enthält.

Ein Schneider Verlag-Titel bei wbv Publikation



Schneider Verlag
HOHENGEHREN



ISBN: 978-3-7639-7408-5

wbv.de