

*Ich trinke gerne *die Tee*

Der Nullartikel aus der Perspektive französischsprachiger Deutschlerner unter besonderer Berücksichtigung generischer Ausdrücke

Sascha Stollhans

► Zusammenfassung

Ausgehend von Überlegungen zu Kontrastivität und Transfer in DaF und einem kurzen Vergleich des deutschen und französischen Artikelsystems, werden in diesem Beitrag bestimmte generische Ausdrücke untersucht, bei denen im Deutschen häufig der Nullartikel und im Französischen der definite Artikel präferiert wird. Daraus abgeleitete Hypothesen bzgl. möglicherweise transferanfälliger Phänomene für frankophone Deutschlerner sowie Anregungen zur Vermittlung dieser Strukturen im Rahmen einer formfokussierten Steuerung bilden den Schluss dieses Beitrags.

Wichtige Abkürzungen:

NA / Ø	Nullartikel
iAS	indefiniten Artikel Singular
iAP	indefiniten Artikel Plural
dAS	definiten Artikel Singular
dAP	definiten Artikel Plural
pA	partitiven Artikel
*	ungrammatisch
#	in der gewünschten Lesart nicht akzeptabel, ruft eine andere Lesart hervor
?	Grammatikalität bzw. Akzeptabilität/Interpretation in der gewünschten Lesart ist fragwürdig/unklar

1. Einleitung

*Ich trinke gerne *die Tee.*

*Er hasst *die Sport.*

Die Studenten müssen studieren.

Diese – generisch gemeinten – Äußerungen stammen von französischen Deutschlernern im zweiten bis dritten Lernjahr. Unabhängig vom falschen Genus wäre in den ersten beiden Äußerungen der Nullartikel¹ erforderlich, um eine generische Lesart hervorzurufen; der dritten Äußerung würde er zumindest zu mehr Nativelikeness verhelfen. Wie lässt sich der im Deutschen viel häufiger als im Französischen vorkommende Nullartikel aus der Perspektive frankophoner Deutschler betrachten? Sind Äußerungen wie die oben angeführten auf muttersprachlichen Transfer zurückzuführen? Wie könnte man den Nullartikel in generischen Ausdrücken vor dem Hintergrund des Formfokussierungskonzeptes im DaF-Unterricht vermitteln?

Ausgehend von einigen kurzen theoretischen Überlegungen zu Kontrastivität und Transfer und ihrer Relevanz für den DaF-Unterricht (Kapitel 2), werde ich einen Überblick über die Artikel² im Französischen und Deutschen geben und ausgewählte Aspekte der Verwendung des Nullartikels im Deutschen kontrastiv zum Französischen aufzeigen (Kapitel 3). Dies soll weitestgehend aus dem Blickwinkel von Lernenden mit französischer Muttersprache geschehen, wobei die Analyse nicht den Anspruch erhebt, eine umfassende kontrastive Studie zu sein und die komplexen Systeme beider Sprachen komplett zu erfassen. Besondere Aufmerksamkeit soll generischen Ausdrücken geschenkt werden. Wichtige Schlussfolgerungen zum Transferpotential dieses sprachlichen Phänomens schließen das Kapitel ab und stellen die Brücke zum konkreten DaF-Unterricht dar. Das vierte Kapitel enthält einige Anregungen zur Vermittlung des deutschen Nullartikels in generischen Ausdrücken im Unterricht für französische Lernende vor dem Hintergrund des Focus-on-Form-Ansatzes. Es war mir ein Anliegen, in diesem Beitrag unterschiedliche für die Unterrichtspraxis in Deutsch als Fremdsprache relevante Fachbereiche (Linguistik, Transferforschung, Sprachlern- und -lehrforschung und Didaktik) miteinander zu verbinden, um so das im Fokus stehende sprachliche Phänomen von möglichst vielen Seiten zu belichten.

¹ Die Diskussion *Nullartikel vs. Artikellosigkeit* soll in diesem Beitrag nicht aufgegriffen werden, da sie für dessen Zwecke und für den DaF-Unterricht nicht so maßgebend ist wie für die linguistische Forschung. Zur Orientierung sei u. a. auf Gallmann/Lindauer (1994), Löbner (1986), Berezowski (2009) und Pimingsdorfer (2010: Kap. 1.2) verwiesen. Hier wird im Folgenden einheitlich der Terminus *Nullartikel* verwendet.

² Auf andere Artikelwörter als die »klassischen« Artikel wird in diesem Beitrag nicht näher eingegangen.

2. Zu Kontrastivität und Transfer

Die kontrastive Linguistik widmet sich dem Vergleich zweier Sprachen und geht dabei in der Regel synchron vor, ohne den kulturellen, situationellen und historischen Kontext der zu vergleichenden Sprachen zu berücksichtigen (vgl. König 2011). Der Nutzen der kontrastiven Linguistik für den Zweitspracherwerb liegt laut Brdar-Szabó (2010: 512) darin, dass sie »die Muttersprache der Lernenden ernst nimmt« und so »die Abgrenzung der universalen Phänomene von den sprachspezifischen Merkmalen [ermöglicht]«. In diesem Zusammenhang definiert sie *Kontrastivität* als Relation in dreierlei Hinsicht:

»Unter Kontrastivität als Relation verstehe ich erstens das Verhältnis von Erstsprache und Zweitsprache im interlingualen Vergleich, zweitens das Verhältnis von Erstsprache, Lernersprache und Zweitsprache im Zweitspracherwerbsprozess sowie drittens das Verhältnis von interlingualem Vergleich und Zweitspracherwerbsprozess.« (Brdar-Szabó 2010: 519 f.)

Andererseits sieht sie Kontrastivität auch als didaktische Strategie, mittels derer man sowohl explizit als auch implizit durch Bewusstmachung interlingualer Gemeinsamkeiten und Unterschiede den Lernprozess fördern kann (vgl. Brdar-Szabó 2010: 520). Die Ergebnisse kontrastiver Studien zusammen mit Fehleranalysen können sich insbesondere Fremdsprachenlehrer und Lehrwerkautoren bei der Erstellung von Curricula und Unterrichtsmaterialien sowie bei der konkreten Unterrichtsplanung für sprachlich homogene Lerngruppen zunutze machen (vgl. Brdar-Szabó 2010: 512, 526; Handwerker 1995: 206). Laut Handwerker (1995: 222) sollten die Resultate von Sprachvergleichen in die Lehrergrammatik aufgenommen werden, welche nach Umformulierung Grundlage für die Vermittlung grammatischer Strukturen im Unterricht ist.

Im Zusammenhang mit der Rolle von Kontrastivität beim Fremdspracherwerb stehen sich zwei große Hypothesen gegenüber: Zum einen die Kontrastivhypothese, nach der die Muttersprache einen starken Einfluss auf den Erwerbsprozess hat und Kontraste zwischen den Sprachen Lernprobleme darstellen, und zum anderen die Identitätshypothese, die einen wesentlichen Einfluss der Muttersprache auf den Erwerb der Fremdsprache verneint und diesen als autonomen Prozess ansieht (vgl. Klein 1992: 35–42). Kielhöfer (1995: 35) synthetisiert beide Hypothesen, indem er konstatiert, »daß der L2-Erwerb sowohl ein interlingualer Vorgang ist, an dem die Muttersprache einen großen Anteil hat, als auch ein intralingualer Prozeß, der sich in L2 selbst abspielt«.

Wenn man den Einfluss der L1 auf die L2 betrachtet, untersucht man in der Regel Transfererscheinungen. Unter *Transfer* versteht man die Übertragung von Strukturen aus der Muttersprache (oder einer anderen Fremdsprache) auf die Zielsprache. Ortega (2009: 31) verdeutlicht dieses Konzept an Hand der Leitfrage der Transferforschung:

»If knowledge and capabilities for competent language use are already available to L2 learners through the mother tongue and other languages they may know, how do they affect the development of the new language?« (Ortega 2009: 31)

Dabei unterscheidet man zwischen positivem Transfer, bei welchem die Übertragung von L1-Strukturen auf die L2 zielsprachenadäquate Ergebnisse liefert, und negativem Transfer, welcher zu fehlerhaften Lerneräußerungen führt. Kielhöfer (1995: 37) sieht die Ursache für Transferprozesse vor allem in der Ähnlichkeit zwischen zwei Sprachen: »Sie schafft den Sprachkontakt, ist die Brücke, auf der interlinguale Lernvorgänge vor sich gehen.« Negativer Transfer entstehe dabei häufig durch Kontrastmangel, der eine »(fälschliche) Identität« von Formen suggeriere, »denn die Strukturen zwischen den Sprachen sind ja nur *ähnlich*, selten ganz *identisch*« (ebd.). Basis für Transferphänomene ist demnach eine interlinguale Identifizierung, »the judgement that something in the native language and something in the target language are similar« (Odlin 2003: 454). Damit einher geht das von Andersen formulierte Transfer-to-somewhere-Prinzip¹:

»A grammatical form or structure will occur consistently and to a significant extent in interlanguage as a result of transfer *if and only if* there already exists in the L2 input the potential for (mis-)generalization from the input to produce the same form or structure.« (Andersen 1983: 178, zit. nach Ellis 2008: 395)

Demnach geht Transferprozessen stets voran, dass der Lerner im zielsprachlichen Input ein Merkmal ausmacht, das zu falschen Generalisierungen führen kann. Ein weiterer Aspekt, der eine Rolle spielt, ist die Markiertheit von Merkmalen: Markierte Formen sind schwieriger zu erwerben als unmarkierte, außerdem tendieren unmarkierte Formen dazu, transferiert zu werden, wenn die entsprechenden Formen in der Zielsprache markiert sind (vgl. Ortega 2009: 38). Zusätzlich hängt Transfer davon ab, ob Lernende selbst Phänomene als transferierbar empfinden, was u. a. die Fragen umfasst, ob sie subjektiv eine interlinguale Ähnlichkeit wahrnehmen und für wie markiert sie Strukturen halten (vgl. ebd.). Wenn das Wissen aus der Muttersprache die Wahl bestimmter Formen in der Zielsprache verhindert, spricht man von *Underuse*, wenn es die Wahl bestimmter Formen fördert, von *Overuse* (vgl. Ortega 2009: 41).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Transfererscheinungen in einem komplexen Zusammenspiel mit weiteren Faktoren, wie der Systematik der

¹ Kellerman (1995: 137) hält dieses Prinzip allein für unzureichend, um die Gesamtheit an Transferphänomenen zu erfassen, und ergänzt es daher um das Transfer-to-nowhere-Prinzip: »[T]here can be transfer which is not licensed by similarity to the L2, and where the way the L2 works may very largely go unheeded [...]. In this case, big differences really do mean learning difficulties [...]. But this principle does not so much refer to differences in grammatical form as to differences in the way languages predispose their speakers to conceptualize experience.«

Lernersprache (z. B. in Bezug auf die Erwerbsstufen, vgl. hierzu Pienemann 1998), den Lernstrategien und subjektiven Einschätzungen des Lerners bezüglich der L2-Strukturen, den tatsächlichen Merkmalen der L2 und dem Erwerbsstand des Lerners stehen. Positiver Transfer, welcher zu zielsprachenadäquaten Ergebnissen führt, kann die Reihenfolge der Erwerbsstufen nicht verändern, sich aber positiv auf die Erwerbsgeschwindigkeit auswirken (vgl. Ortega 2009: 34 f., 53).

3. Der deutsche Nullartikel im Kontrast zum Französischen

In diesem Kapitel sollen nach einem Überblick über die Artikel im Französischen und Deutschen (inklusive eines kleinen Exkurses zu den Verwendungsweisen des definiten und indefiniten Artikels) der deutsche Nullartikel und seine Entsprechungen im Französischen betrachtet werden. Einen besonderen Schwerpunkt werden dabei generische Ausdrücke im Deutschen einnehmen, die den entsprechenden Konstruktionen des Französischen gegenübergestellt werden, um schließlich Hypothesen bezüglich möglicherweise transferanfälliger Phänomene für französischsprachige Deutschlernende aufstellen zu können.

3.1 Überblick: Die Artikel im Französischen und Deutschen

Die folgende Übersicht stellt dem Formenbestand der französischen Artikel das deutsche Artikelsystem (im Nominativ) gegenüber:

Französisch:

	partitiv	indefinit	definit
Singular	du (m). de la (f.) de l' (+Vokal)	un (m.) une (f.)	le (m.) la (f.) l' (+Vokal)
Plural	des ¹		les

Deutsch:

	partitiv	indefinit	definit
Singular	∅	ein (m.) eine (f.) ein (n.)	der (m.) die (f.) das (n.)
Plural	∅	∅	die

Abb. 1: Übersicht über das französische und das deutsche Artikelsystem

Diese Gegenüberstellung liefert mindestens drei wichtige Beobachtungen:

1. Das Deutsche verfügt mit dem Neutrum über ein drittes Genus, während das Französische nur Maskulinum und Femininum unterscheidet.

¹ Der Artikel *des* wird in der Literatur und in Grammatiken der französischen Sprache entweder als indefiniter Artikel Plural oder als partitiver Artikel dargestellt. Beide Herangehensweisen sind meines Erachtens möglich, da die Funktion in beiden Fällen in der Bezeichnung eines unbestimmten Teils einer Menge liegt (vgl. Confais 2005: 187).

2. Im Französischen existieren für den definiten Artikel Singular und den partitiven Artikel proklitische Formen, die vor Nomina mit anlautendem Vokal vorkommen. Das Standarddeutsche besitzt derartige phonetisch motivierte Formen des Artikels nicht.
3. Im Gegensatz zum Französischen verfügt das Deutsche weder über einen indefiniten Artikel Plural noch über systematische, grammatikalisierte Formen eines partitiven Artikels.¹ Daraus kann man die Hypothese ableiten, dass das Deutsche als »Ersatzform« für den indefiniten Artikel Plural und den partitiven Artikel den Nullartikel verwendet.

Im Folgenden werde ich der Vollständigkeit halber kurz und zusammenfassend auf die wichtigsten dem Deutschen und dem Französischen gemeinsamen Verwendungsweisen des definiten und des indefiniten Artikels eingehen, wobei ich mich an die Darstellung von Helbig/Buscha (⁵2005) unter Einbezug von Confais (²2005) anlehne.

Der definite Artikel drückt Identifizierung aus und referiert eindeutig auf ein Objekt der außersprachlichen Wirklichkeit bzw. auf die Gesamtheit einer Menge (vgl. Helbig/Buscha ⁵2005: 329; Confais ²2005: 185 f.). Die Identifizierung kann erfolgen

– durch Individualisierung:

- (1) **die** Seine, **die** Alpen
la Seine, **les** Alpes

– durch den Situationskontext:

- (2) **Das** Abendessen ist für 20 Uhr vorgesehen.
Le dîner est prévu pour 20 heures.

– durch den sprachlichen Kontext (z. B. anaphorisch):

- (3) Dort war ein Mann. **Der** Mann hatte blonde Haare.
Il y avait un homme. **L'**homme avait les cheveux blonds.

– durch Generalisierung (vgl. Kap. 3.3):

- (4) **Die** Katze ist ein Säugetier.
Le chat est un mammifère. (Bspl. aus Confais ²2005: 186)

Dahingegen drückt der indefinite Artikel Indeterminiertheit aus (vgl. Helbig/Buscha ⁵2005: 336), indem er sich bezieht auf

¹ Im Deutschen sind dem partitiven Artikel formal ähnliche Konstruktionen mit spezifischer Lesart wie *Ich esse von dem Kuchen*. durchaus möglich, es handelt sich dabei jedoch nicht wie im Französischen um einen grammatikalisierten Artikel.

– ein Objekt der außersprachlichen Wirklichkeit als beliebiges Objekt einer Klasse:

- (5) Ich habe **ein** Fahrrad.
J'ai **un** vélo.
- (6) Geben Sie mir bitte **ein** Glas Wasser.
Donnez-moi **un** verre d'eau, s'il vous plaît.
(Im Gegensatz zu *Geben Sie mir bitte **das** Glas Wasser. bzw. Donnez-moi **le** verre d'eau, s'il vous plaît.*, bei dem das *Glas Wasser* identifiziert ist, wird es hier als neuer Diskursreferent eingeführt.)

– ein Objekt der außersprachlichen Wirklichkeit als Klasse (generisch; vgl. Kap. 3.3):

- (7) Die Tanne ist **ein** Nadelbaum. (Beispiel aus Helbig/Buscha ⁵2005: 337)
Le sapin est **un** conifère.

– ein Objekt der außersprachlichen Wirklichkeit als Stellvertreter einer Klasse (generisch; vgl. Kap. 3.3):

- (8) **Ein** Tier ist kein Spielzeug.
Un animal n'est pas un jouet.

3.2 Französische Entsprechungen für den Nullartikel im Deutschen

Welche Entsprechungen hat das Französische für Konstruktionen, in denen im Deutschen üblicherweise der Nullartikel vorkommt? Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen, wobei im Rahmen dieses Beitrags hauptsächlich auf Regelfälle eingegangen wird.

3.2.1 Der Nullartikel

Sowohl im Französischen als auch im Deutschen steht der Nullartikel in der Regel¹ vor Eigennamen von Personen:

- (9) Ø Thomas ist sportlich.
Ø Thomas est sportif.

Außerdem kommt der Nullartikel in beiden Sprachen bei Gleichsetzungsnominativen vor, z. B. zur Bezeichnung

¹ Im Deutschen ist dialektal und umgangssprachlich auch der definite Artikel möglich (*Die Anna ist gerade nach Hause gekommen*), außerdem wird sowohl im Französischen als auch im Deutschen bei einer Modifizierung der Nominalphrase, z. B. mittels attributivem Adjektiv (*der alte Peter – le vieux Pierre*) und zum Aufzeigen von Kontrasten (*Der Peter, von dem ich spreche, hat blaue Augen. – Le Pierre dont je parle a les yeux bleus.*) der definite Artikel verwendet.

– des Berufs oder der Funktion (alle Beispiele aus bzw. angelehnt an Helbig/Buscha ⁵2005: 359):

- (10) a. Er ist ∅ Bürgermeister.
Il est ∅ maire.
b. Sie wird ∅ Ärztin.
Elle devient ∅ médecin.
c. Sie arbeitet als ∅ Verkäuferin.
Elle travaille comme ∅ vendeuse.

– der Nationalität:

- (11) Sie sind ∅ Deutsche.
Ils sont ∅ allemands.

– der Weltanschauung:

- (12) Er ist ∅ Muslim.
Il est ∅ musulman.

3.2.2 Der indefinite Artikel

Da es im Deutschen keinen indefiniten Artikel im Plural gibt, wird dieser durch den Nullartikel wiedergegeben:

- (13) Haben Sie ∅ Brüder?
Avez-vous **des** frères?

3.2.3 Der partitive Artikel

Der partitive Artikel bezeichnet eine unbestimmte Menge unzählbarer Dinge. Er steht daher häufig vor Stoffbezeichnungen (14) und Abstrakta (15). Im Deutschen wird in solchen Fällen der Nullartikel gebraucht:

- (14) Ich trinke ∅ Wein.
Je bois **du** vin.
(15) Ich will ∅ Liebe, ∅ Freude, ∅ gute Laune.
*Je veux **de** l'amour, **de la** joie, **de la** bonne humeur.*
(aus dem Lied »Je veux« von Zaz)

3.2.4 Der definite Artikel

In bestimmten syntaktischen Konstruktionen und Umgebungen tritt im Französischen der definite Artikel und im Deutschen der Nullartikel auf. Dies ist z. B. bei der Anrede von Personen der Fall, wie (16) und (17) zeigen:

- (16) Herr ∅ Präsident, ...
Monsieur **le** Président, ...
(17) Auf Wiedersehen, ∅ Kinder
Au revoir **les** enfants
(Titel eines Films von Louis Malle)

Selbiges lässt sich beobachten nach Relativpronomen im Genitiv:

- (18) Das ist die Dame, deren \emptyset Mutter letzte Woche gestorben ist.
C'est la dame dont la mère est morte la semaine dernière.

Ein weiterer bedeutsamer Fall sind generische Nominalphrasen, die im Folgenden genauer untersucht werden sollen.

3.3 Spezialfall: Generizität

Krifka et al. (1995: 2) definieren Generizität zum einen als »reference to a kind – a genus« und eine generische Nominalphrase als Nominalphrase »that does not refer to an ›ordinary‹ individual or object, but instead refers to a kind«. Dabei subkategorisieren solche artenreferierenden Nominalphrasen häufig bestimmte Prädikate, die sich nur auf ganze Arten und nicht auf einzelne Objekte der außersprachlichen Wirklichkeit beziehen können, z.B. *aussterben* und *erfinden* (vgl. Krifka et al. 1995: 10)¹. Sie können sowohl in Subjektposition (19) als auch in Objektposition (20) auftreten:

- (19) Die Dinosaurier sind vor etwa 65 Millionen Jahren ausgestorben.
(20) Gutenberg erfand den Buchdruck.

Bei artenreferierenden Nominalphrasen führt der indefinite Artikel zu ungrammatischen Resultaten (19b) und der definite Artikel wird dem Nullartikel häufig vorgezogen (19c):

- (19) b. * **Ein** Dinosaurier ist vor etwa 65 Millionen Jahren ausgestorben.
(Ein einzelnes Exemplar seiner Art kann nicht *aussterben*.)
c. $\text{?}\emptyset$ Dinosaurier sind vor etwa 65 Millionen Jahren ausgestorben.
(Da die Gesamtheit der Menge der Dinosaurier betroffen ist, ist der definite Artikel hier vorzuziehen.)

Auch der definite Artikel in singularischer Verwendung ist bei artenreferierenden Nominalphrasen möglich:

- d. **Der** Dinosaurier ist vor etwa 65 Millionen Jahren ausgestorben.

Helbig/Buscha (⁵2005: 334) bezeichnen dies als »Identifizierung durch Generalisierung«, wobei »das Substantiv das Element einer Klasse, das stellvertretend für die gesamte Klasse steht«, nennt.

Die zweite Definition von Generizität, die Krifka et al. (1995: 2 f.) angeben, umfasst »characterizing sentences« wie (21), »which do not express specific episodes or

¹ Daher ist eine Darstellung mittels Allquantor theoretisch denkbar, führt aber auf Grund der Verbsemantik zu tautologischen Sätzen:

? Jeder Dinosaurier ist ausgestorben.

$\forall x [\text{Dinosaurier}(x) \rightarrow \text{ist ausgestorben}(x)]$

isolated facts, but instead report a kind of general property, that is, report a regularity which summarizes groups of particular episodes or facts«.

- (21) a. \emptyset Katzen fressen Mäuse.
 b. **Eine** Katze frisst Mäuse.
 c. **Die** Katze frisst Mäuse.
 d. (#) **Die** Katzen fressen Mäuse.¹

Diese können mit explizit quantifizierenden Sätzen umschrieben werden:

- e. [?]**Jede** Katze frisst Mäuse.
 $\forall x$ [Katze(x) \rightarrow frisst Mäuse(x)]
 f. **Die meisten** Katzen fressen Mäuse.

Die Umschreibung mit einem allquantifizierenden Satz wie in (21e) ist jedoch problematisch und ihr ist eine Umschreibung wie in (21f) vorzuziehen, da charakterisierende Sätze Ausnahmen zulassen:

- g. \emptyset Katzen fressen Mäuse, meine Katze aber nicht.²

Wie das Deutsche präferiert auch das Französische in generischen Sätzen mit Artenreferenz den definiten Artikel. Die indefiniten Artikel sind ausgeschlossen:

- (19') a. **Les** dinosaures se sont éteints il y a environ 65 millions d'années. (**dAP**)
 b. **Le** dinosaure est éteint il y a environ 65 millions d'années. (**dAS**)
 c. * **Un** dinosaure est éteint il y a environ 65 millions d'années. (**iAS**)
 d. * **Des** dinosaures sont éteints il y a environ 65 millions d'années. (**iAP**)

In charakterisierenden Sätzen, in denen im Deutschen sowohl die definiten als auch die indefiniten Artikel denkbar sind, aber der Nullartikel präferiert zu werden scheint³, ist im Französischen der indefinite Artikel Plural ebenso

¹ Bei allen Beispielen sind auch nicht-generische Lesarten möglich; bei (21d) ist eine generische Lesart nicht ausgeschlossen, erscheint aber weniger natürlich als in (21b) und (21c) und besonders als in (21a).

² Um charakterisierende Sätze semantisch genauer zu erfassen, schlagen Krifka et al. (1995) den Operator **GEN** vor, durch den generische Sätze als Quantifikationen über Situationen verstanden werden können:

GEN($\lambda s \lambda x$ [Katze(x in s)], $\lambda s \lambda x$ [frisst Mäuse(x in s)])

Für eine genauere Herleitung, Analyse und Diskussion dieses Operators sei auf Krifka et al. (1995: 20–63) verwiesen.

³ Dies ergab eine nicht-repräsentative Umfrage mit deutschen Muttersprachlern; von Frieling (2002: 37) unterstützt diese Annahme: »Am offensten und neutralsten für das Generische scheint im Deutschen zunächst die Form *bare plural N* zu sein. Sie scheinbar wie *Les N* für das Französische intuitiv die sprachliche Form, die sich für generische Referenz geradezu anbietet und mit der im Gegensatz zu *Die N*, *Der N* und *Ein N* ohne besondere Einschränkungen ›wertfrei‹ und am einfachsten der Bezug auf Gattungen hergestellt werden kann.« In seinen folgenden Ausführungen (von Frieling 2002: 38–50) diskutiert er Einschränkungen dieser Hypothese.

ausgeschlossen wie in Sätzen mit Artenreferenz, der indefinite Artikel Singular, wie im Deutschen, jedoch möglich:

- (21') a. **Les** chats mangent des souris. (**dAP**)
- b. **Le** chat mange des souris. (**dAS**)
- c. **Un** chat mange des souris. (**iAS**)
- d. **# Des** chats mangent des souris. (**iAP**)

Der Artikelgebrauch bei Sätzen mit Artenreferenz sowie bei charakterisierenden Sätzen im Deutschen und Französischen ist in der folgenden Übersicht zusammengefasst:

Deutsch	Artenreferenz	charakterisierende Sätze
dAS	+ Der Dinosaurier ist ausgestorben.	+ Die Katze frisst Mäuse.
dAP	+ Die Dinosaurier sind ausgestorben.	(#) Die Katzen fressen Mäuse.
iAS	* * Ein Dinosaurier ist ausgestorben.	+ Eine Katze frisst Mäuse.
NA (als iAP)	? ? Dinosaurier sind ausgestorben.	+(+) Katzen fressen Mäuse.

Französisch	Artenreferenz	charakterisierende Sätze
dAS	+ Le dinosaure est éteint.	+ Le chat mange des souris.
dAP	+ Les dinosaures sont éteints.	+ Les chats mangent des souris.
iAS	* * Un dinosaure est éteint.	+ Un chat mange des souris.
iAP	* * Des dinosaures sont éteints.	# # Des chats mangent des souris.

Abb. 2: Artikelgebrauch bei generischen Ausdrücken im Deutschen und Französischen

Eine weitere wichtige Art generischer Sätze findet sich in (22) und (23):

- (22) Susi mag Ø Kaffee.
- (23) Peter hasst Ø Erdbeeren.

Krifka et al. (1995: 71) kategorisieren Ausdrücke dieser Art als Sätze mit »kind-denoting« Objekten, also Objekten, die eine Art bezeichnen. Sie nehmen eine gewisse Mittelstellung zwischen Sätzen mit Artenreferenz und charakterisierenden Sätzen ein, da sie im Unterschied zu Sätzen mit Artenreferenz Ausnahmen zulassen, aber im Unterschied zu charakterisierenden Sätzen in generischer Lesart nur den Nullartikel realisieren (bei unzählbaren Nomen singularisch, bei zählbaren pluralisch):

- (22) a. Susi mag \emptyset Kaffee.
 b. # Susi mag **einen** Kaffee.
 c. # Susi mag **den** Kaffee.
- (23) a. Peter hasst \emptyset Erdbeeren.
 b. # Peter hasst **eine** Erdbeere.
 c. # Peter hasst **die** Erdbeere.
 d. # Peter hasst **die** Erdbeeren.

(22b-c) und (23b-d) können nur spezifisch interpretiert werden, was u. a. daran liegt, dass die Nominalphrasen Objekte statischer Verben darstellen, die generell »favor the definite interpretations of bare plurals« (Krifka et al. 1995: 73), was auch analog auf mit dem Nullartikel auftretende Singulare unzählbarer Stoffnomina angewendet werden kann.

Das Französische verlangt in solchen Fällen den definiten Artikel; der normalerweise vor Stoffnomina zu erwartende partitive Artikel (vgl. (22'b)) sowie der indefinite Artikel Plural (vor zählbaren Nomina) (vgl. (23'b)) sind ungrammatisch, während (22'c) und (23'c-d) keine generischen, sondern spezifische Lesarten hervorrufen:

- (22') a. Susi aime **le** café. (**dAS**)
 b. * Susi aime **du** café. (**pA**)
 c. # Susi aime **un** café. (**iAS**)
- (23') a. Peter déteste **les** fraises. (**dAP**)
 b. * Peter déteste **des** fraises. (**iAP**)
 c. # Peter déteste **la** fraise. (**dAS**)
 d. # Peter déteste **une** fraise. (**iAS**)

Fazit für den Blick auf den Nullartikel in generischen Ausdrücken des Deutschen aus Perspektive des Französischen:

1. In Sätzen mit Artenreferenz präferieren beide Sprachen den definiten Artikel. Im Deutschen ist der Nullartikel nicht ausgeschlossen, aber eher unnatürlich. Im Französischen ist der indefinite Artikel Plural ungrammatisch.
2. In charakterisierenden Sätzen sind im Deutschen sowohl der definite als auch der indefinite Artikel und der Nullartikel möglich, wobei der Nullartikel (als Ersatz für den indefiniten Artikel Plural) möglicherweise präferiert zu werden scheint. Im Französischen ist der indefinite Artikel Plural ungrammatisch.
3. In generischen Sätzen mit Arten bezeichnenden Objekten von statischen Verben (insbesondere aus dem semantischen Bereich des Mögens und Nicht-Mögens) ist im Deutschen nur der Nullartikel zulässig, um eine generische Lesart zu erzeugen, im Französischen jedoch nur der definite Artikel; der indefinite Artikel Plural ist ausgeschlossen, denn »ein damit gebildeter Nominalausdruck hat [...] stets eine nichtgenerische Lesart« (Gerstner-Link 1995: 130).

3.4 Fazit für den DaF-Unterricht: Transferpotential

Die Tatsache, dass es im Deutschen keinen indefiniten Artikel im Plural und keinen grammatikalisierten Teilungsartikel gibt, stellt einen starken Kontrast zum Französischen dar. Da es keine deutschen Äquivalente gibt, ist die Ähnlichkeit zwischen den französischen und den deutschen Strukturen dieser Art gering (vgl. (24)) und es erscheint eher unwahrscheinlich, dass Lernende im deutschen Input Formen wahrnehmen, die zu falschen Generalisierungen führen könnten (transfer to somewhere). Somit ist nicht dezidiert mit Transfererscheinungen zu rechnen.

- (24) Je mange **des** fraises.
Ich esse ∅ Erdbeeren.

In Bezug auf die Verwendung des definiten Artikels im Französischen und des Null-Artikels im Deutschen in bestimmten generischen Nominalphrasen (vgl. (21) und (23)) ergibt sich ein anderes Bild:

- (21) **Les** chats mangent **des** souris. (dAP)
∅ Katzen fressen Mäuse.¹
(#) **Die** Katzen fressen Mäuse.
(23) Peter déteste **les** fraises. (dAP)
Peter hasst ∅ Erdbeeren.
Peter hasst **die** Erdbeeren.

Da es auch im Deutschen einen definiten Artikel gibt, existieren in diesem Fall sehr wohl Formen im zielsprachlichen Input, die eine interlinguale Identifizierung ermöglichen; das Transfer-to-somewhere-Prinzip ist erfüllt. Nehmen französische Lernende diese scheinbare Ähnlichkeit wahr, könnte dies zu Overuse des definiten Artikels und zu falsch interpretierbaren Äußerungen wie *Peter hasst die Erbeeren*. führen.

4. Unterrichtsaktivitäten zum Nullartikel in generischen Nominalphrasen vor dem Hintergrund des Focus-on-Form-Ansatzes

Der Focus-on-Form-Ansatz plädiert, vereinfacht ausgedrückt, für eine Fokussierung auf grammatische Strukturen, die innerhalb eines im Ganzen bedeutungsorientierten und kommunikativen Unterrichts stattfinden sollte, womit er die Dichotomie Focus on Forms (isolierte und explizierte Grammatikvermittlung ohne kommunikativen Rahmen) vs. Focus on Meaning (isolierte Bedeutungszentrierung, kommunikative Herangehensweise ohne Fokussierung auf Formen) überwindet (vgl. Long/Robinson 1998; Ellis 2001). Für den Lerngegenstand

¹ Wie in Kap. 3.3 dargestellt, ist der Nullartikel hier nicht die einzige Möglichkeit, jedoch eine sehr gebräuchliche.

Nullartikel in generischen Nominalphrasen möchte ich im Folgenden zwei von mir vor dem Hintergrund dieses Ansatzes exemplarisch entwickelte Aktivitäten zur Sprachlernsteuerung vorstellen, wovon eine inputliefernd und die andere vorwiegend outputfordernd ist. Bei der inputbasierten Aktivität handelt es sich um eine Structured Input Activity, bei der outputbasierten um eine Dictogloss-Aufgabe.¹

4.1 Structured Input Activity: Mögen und Hassen

Wong (2004: 63) definiert strukturierten Input als »input that has been structured to meet a particular goal«. Structured Input Activities nehmen dabei Bezug auf VanPattens Modell des Input Processing (vgl. Lee/VanPatten²2003) und die darin angenommenen Prinzipien, wie Lernende den zielsprachlichen Input verarbeiten. Das erste Prinzip (»The Primacy of Meaning Principle«) besagt zusammengefasst, dass Lerner im Input zunächst vor allem Bedeutung und nur sekundär grammatische Formen ausmachen. Laut dem zweiten Prinzip (»The First Noun Principle«) tendieren Lerner dazu, das erste Nomen oder Pronomen in einem Satz als Subjekt oder Agens zu identifizieren.² Beim Erstellen von Structured Input Activities sollte man diese Strategien, die Lernende beim Erfassen des zielsprachlichen Inputs verfolgen, beachten und ggf. versuchen, ihnen entgegenzuwirken, um ihnen so das Noticing der Formen (vgl. Ortega 2009: 63 f.; Schmidt 1995) und das Herstellen von Form-Bedeutungsverbindungen zu erleichtern.

Die von mir entwickelte Structured Input Activity mit dem Titel »Mögen und Hassen« thematisiert nur generische Sätze mit Arten bezeichnenden Objekten von statischen Verben aus dem semantischen Bereich des Mögens und Nicht-Mögens und folgt somit der Anforderung »Present one thing at a time«, die an eine Structured Input Activity gestellt wird (vgl. Wong 2004: 75; Lee/VanPatten²2003). Bei der referentiellen Aktivität (Aufgabe 1) sollen die Lernenden entscheiden, ob die gegebenen Aussagen *allgemein* oder *spezifisch* sind,³ und bei der affektiven Aktivität (Aufgabe 2) sollen sie beurteilen, für wie wahrscheinlich sie die gegebenen Aussagen über ihren Sitznachbarn halten. Durch die grafische Darstel-

¹ Die beiden vorgeschlagenen Aufgaben stellen keine zusammenhängende Unterrichtssequenz dar, sondern sind lediglich Beispiele für FoF-orientierte Aktivitäten zu diesem Lerngegenstand, von welchem sie jeweils nur einen spezifischen Aspekt in den Mittelpunkt stellen. Insbesondere die Dictogloss-Aufgabe bedarf einer vorherigen Kenntnis der Unterschiede beim Artikelgebrauch; der Structured Input Activity könnte sich eine Bewusstmachung der Regeln anschließen.

² Die beiden Prinzipien sind weiter in Subprinzipien unterteilt worden (vgl. z. B. Lee/VanPatten²2003).

³ Von den Lehrenden müsste hier, am besten an Hand von Beispielen, verdeutlicht werden, was unter *allgemein* und *spezifisch* zu verstehen ist. Eventuell sollte man versuchen, für die Unterrichtspraxis noch geeignetere Begriffe zu finden.

lung werden die Sätze so strukturiert, dass die Zielform (die generische Nominalphrase) am Anfang, also der salientesten Position, steht. Der zusätzliche Fettdruck von Nomen und ggf. Artikel verstärkt die Salienz der Form im Sinne einer Inputintensivierung (vgl. Wong 2005).

Obwohl die Lernenden bei Structured Input Activities bewusst nicht zur Produktion der Zielform aufgefordert werden sollen (vgl. Wong 2005: 71; Handwerker 2009: 100; Handwerker/Madlener 2009: 36), schlage ich als optionale Follow-up-Activities zwei outputfordernde Aufgaben vor. Zunächst sollen die Aussagen aus der affektiven Aktivität durch Nachfrage beim Sitznachbarn überprüft werden (Aufgabe 3). Diese Aufgabe fordert im Grunde nur eine Umgestaltung der in Aufgabe 2 bereits gegebenen Sätze und somit einen kreativen Umgang mit dem Input. Bei der letzten Aufgabe sollen die Lernenden als Transferleistung jedoch eigenen strukturierten Output produzieren, indem sie formulieren, was sie persönlich gerne bzw. nicht so gerne mögen.

Structured Input Activity: Mögen und Hassen

1. Referentielle Aktivität: Welche der folgenden Aussagen sind allgemein, welche sind spezifisch?

		allgemein	spezifisch
Susanne mag ...			
	die Katzen von Barbara.		
	Hunde .		
	Kaffee .		
	den Tee , den sie gestern getrunken hat.		
	Tulpen aus Holland.		
	Horrorfilme .		
	den neuen Horrorfilm mit Daniel Radcliffe.		

2. Affektive Aktivität: Welche der folgenden Aussagen über Ihre Sitznachbarin / Ihren Sitznachbarn halten Sie für wahrscheinlich, welche für unwahrscheinlich?

		wahrscheinlich	unwahrscheinlich
Ihr/e Nachbar/in hasst ...			
	Schokolade .		
	Insekten .		
	das Auto ihrer/seiner Mutter.		

		wahrscheinlich	unwahrscheinlich
	kalte Getränke.		
	Rock-Musik.		
	die neue CD von Silbermond.		
	Fremdsprachen.		

Follow-up activities:

3. Fragen Sie Ihre Nachbarin / Ihren Nachbarn, ob sie/er diese Dinge wirklich hasst.

Hasst du Schokolade?

...

4. Was mögen Sie gerne, was mögen Sie nicht so gerne?

		gerne	nicht so gerne
Ich mag ...			

4.2 Dictogloss-Aufgabe: Von Hunden und Katzen

Bei der Dictogloss-Methode soll ein zuvor gehörter Text, der vom Lehrenden mit einer großen Anzahl der Zielform im Sinne einer Inputflut (vgl. Wong 2005) angereichert worden ist, von den Lernenden in Kleingruppen möglichst genau rekonstruiert werden. Dies stellt eine konkrete Umsetzung des kollaborativen Dialogs dar, den Swain (2000: 102) wie folgt definiert: »Collaborative dialogue is dialogue in which speakers are engaged in problem solving and language building.« Die Bedeutsamkeit des *gemeinsamen* Aushandelns sprachlicher Formen wird aus soziokultureller Sicht unterstützt durch den Ansatz der Soziogenese mentaler Prozesse:

»Psychological processes emerge first in collective behaviour, in co-operation with other people, and only subsequently become internalized as the individual's own possessions.« (Stetsenko/Arievitch 1997: 161)

Konkret laufen Dictogloss-Aufgaben in vier Phasen ab (vgl. Wajnryb 1990):

1. Vorbereitung: Das im Fokus stehende grammatische Phänomen, das den Lernenden bereits bekannt sein soll, wird kurz wiederholt. Außerdem werden Wörter aus dem Text, die den Lernenden Schwierigkeiten bereiten könnten, semantisiert, wobei aber von vornherein darauf geachtet werden sollte, dass der Texte nicht zu viele unbekannte oder schwierige Wörter enthält. Oft gibt es dann noch ein Modelling der Aufgabenstellung, d. h. es wird einmal mit beispielhaften Wendungen vorgemacht, was genau zu tun ist (vgl. Swain 1998).
2. »Diktat«: Der Text wird vom Lehrenden zweimal in normaler Sprechgeschwindigkeit vorgelesen. Dabei sollen die Lernenden beim ersten Mal nur zuhören und sich beim zweiten Mal Notizen machen.
3. Rekonstruktion (Hauptphase): Der Text wird in Kleingruppen rekonstruiert. Die Lernenden werden dabei aufgefordert, eine sowohl inhaltlich als auch grammatisch möglichst genaue Annäherung des Originaltextes anzustreben.
4. Analyse und Korrektur im Plenum

Ein wichtiger Punkt ist, dass die Dictogloss-Methode gerade dann, wenn es entsprechend modelliert worden ist, den Gebrauch von Metatalk, also das Sprechen über die Sprache, evozieren kann, worin Swain (1998) ein großes Lernförderpotential sieht. Der eigene Output wird dabei zum Objekt der Reflexion.

Die Dictogloss-Methode gilt als eine eher explizite FoF-Methode mit einem hohen Grad der Aufdringlichkeit der didaktischen Intervention.

Der folgende Vorschlag für einen Dictogloss-Text mit dem Titel »Von Hunden und Katzen« umfasst 73 Wörter und neun Sätze, wobei es sich bei jedem Satz um einen charakterisierenden Satz mit generischer Nominalphrase handelt. Obwohl andere Konstruktionen möglich und denkbar sind, enthalten die Nominalphrasen dabei stets den Nullartikel, da im Rahmen dieser Aufgabe die Verwendung des Nullartikels als eine Möglichkeit zum Ausdruck von Generizität in charakterisierenden Sätzen vermittelt werden soll.

Dictogloss-Text: Von Hunden und Katzen

***Katzen** sind Säugetiere und fressen gerne **Mäuse**. Auch **Hunde** sind Säugetiere, aber sie fressen keine Mäuse. **Hunde** sind die beliebtesten Haustiere der Menschen. Wenn sie angegriffen werden, knurren und bellen **Hunde** häufig. Aber wenn **Hunde** fröhlich sind, wedeln sie mit dem Schwanz. **Hunde** werden oft bis zu 15 Jahre alt. **Katzen** erreichen ein ähnlich hohes Alter. **Hunde und Katzen** sind sehr treue Tiere. Man sagt, dass **Hunde** die besten Freunde der Menschen sind.*

(generische Nominalphrasen mit Nullartikel in **Fettdruck**)

5. Fazit und Ausblick

Nach einigen Vorbemerkungen zu den Konzepten Kontrastivität und Transfer und ihrem Bezug zum DaF-Unterricht fiel bei einer kurzen kontrastiven Betrachtung der Artikelsysteme im Französischen und Deutschen auf, dass der Formenbestand im Französischen durch den partitiven Artikel und den indefiniten Artikel Plural umfangreicher ist als im Deutschen. Als »Ersatzform« verwendet das Deutsche häufig den Nullartikel. Dieser tritt auch bevorzugt in charakterisierenden Sätzen und obligatorisch in generischen Sätzen mit Arten bezeichnenden Objekten von statischen Verben (insbesondere aus dem semantischen Bereich des Mögens und Nicht-Mögens) auf, in denen im Französischen häufig der definite Artikel präferiert wird bzw. im letzteren Fall sogar erforderlich ist. Insbesondere vor dem Hintergrund des Transfer-to-somewhere-Prinzips scheinen diese Phänomene für muttersprachlichen Transfer anfällig zu sein. Zwei Vorschläge für Aktivitäten zum Nullartikel in generischen Ausdrücken im Rahmen des FoF-Ansatzes, darunter eine Structured Input Activity und eine Dictogloss-Aufgabe, bilden den Schluss dieser Arbeit.

Bei den Überlegungen zum Transferpotential (Kap. 3.4) handelt es sich lediglich um Hypothesen, die sich aus den theoretischen Überlegungen zum Nullartikel (Kap. 3.2–3.3) schlussfolgern ließen. Diese sind noch dezidiert im Rahmen einer empirischen Untersuchung zu überprüfen. Auch die didaktischen Implikationen und exemplarischen Unterrichtsmaterialien (Kap. 4), die durch weitere, u. a. outputorientierte Aktivitäten ergänzt und somit in eine zusammenhängende Unterrichtssequenz integriert werden könnten, bedürfen noch einer Erprobung in der Praxis. Außerdem sollte man untersuchen, inwiefern sich die gefundenen Ergebnisse auf Lernende mit anderen romanischen Muttersprachen anwenden lassen. Ein kurzer erster Blick auf das Italienische und Spanische erscheint vielversprechend:

- dt.: Ich mag \emptyset Kaffee.
- frz.: J'aime **le** café. (**dAS**)
* J'aime **du** café. (**pA**)
- ital.: Mi piace **il** caffè. (**dAS**)
* Mi piace **del** caffè. (**pA**)
* Mi piace \emptyset caffè. (**NA**)
- span.: Me gusta **el** café. (**dAS**)
* Me gusta \emptyset café. (**NA**)

Insbesondere würde sich natürlich auch eine Einbeziehung artikelloser Muttersprachen (z. B. Russisch) anbieten, wozu bereits zahlreiche wissenschaftliche Veröffentlichungen vorhanden sind.

Literatur

- Andersen, Roger: »Transfer to Somewhere«. In: Gass, Susan; Selinker, Larry (eds.): *Language Transfers in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1983, 177–201 (Issues in Second Language Research).
- Berezowski, Leszek: *The Myth of the Zero Article*. London: Continuum, 2009.
- Brdar-Szabó, Rita: »Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache«. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2010, 518–531.
- Confais, Jean-Paul: *Grammaire explicative: Schwerpunkte der französischen Grammatik für Leistungskurs und Studium*. Ismaning: Hueber, 2005.
- Doughty, Catherine; Williams, Jessica: »Pedagogical Choices in Focus on Form«. In: Doughty, Catherine; Williams, Jessica (eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, 197–261.
- Ellis, Rod: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- von Frieling, Stefan: *Generische Syntagmen im Französischen und Deutschen. Ein Beitrag zur menschlichen und maschinellen Übersetzung*. Frankfurt a. M.: Lang, 2002.
- Gallmann, Peter; Lindauer, Thomas: »Funktionale Kategorien in Nominalphrasen«, *Beiträge zur Geschichte der Deutschen Sprache und Literatur* (PBB) 116 (1994), 1–27.
- Gerstner-Link, Claudia: *Über Generizität: Generische Nominalausdrücke in singulären und generellen Aussagen*. München: Fink, 1995.
- Handwerker, Brigitte: »Zur Relevanz eines typologischen Fragenkatalogs für Lerner- und Lehrergrammatiken«. In: Handwerker, Brigitte (Hrsg.): *Fremde Sprache Deutsch: Grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik*. Tübingen: Narr, 1995, 203–224.
- Handwerker, Brigitte: »Sprachunterricht als Instruktion zur Inputverarbeitung«, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik (LiLi)* 153 (2009), 96–111.
- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin: *Chunks für DaF: Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2009.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim: *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 2005. Ursprünglich erschienen in Leipzig: Enzyklopädie, 1970.
- Kellermann, Eric: »Crosslinguistic Influence: Transfer to Nowhere?«, *Annual Review of Applied Linguistics* 15 (1995), 125–150.
- Kielhöfer, Bernd: »Die Rolle der Kontrastivität beim Fremdspracherwerb«. In: Dittmar, Norbert; Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache: Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Frankfurt a. M.: Lang, 1995, 35–51.
- Klein, Wolfgang: *Zweitspracherwerb: Eine Einführung*. Frankfurt: Hain, 1992.
- König, Ekkehard: *The Place of Contrastive Linguistics in Language Comparison*, 2011. http://www.personal.uni-jena.de/~mu65qev/e-g-contrasts/papers/koenig_2011.pdf (26.03.2012).
- Krifka, Manfred et al.: »Genericity: An Introduction«. In: Carlson, Greg N.; Pelletier, Francis J. (eds.): *The Generic Book*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- Lee, James F.; VanPatten, Bill: *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill, 2003.
- Löbner, Sebastian: »In Sachen Nullartikel«, *Linguistische Berichte* 101 (1986), 64–65.

- Long, Michael; Robinson, Peter »Focus on form: Theory, research, and practice«. In: Doughty, Catherine; Williams, Jessica (eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, 15–41.
- Odlin, Terence: »Cross-Linguistic Influence«. In: Doughty, Catherine; Long, Michael (eds.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 2003, 436–486 (Blackwell Handbooks in Linguistics).
- Ortega, Lourdes: *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder, 2009.
- Pienemann, Manfred: *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins, 1998.
- Pimingsdorfer, Thomas: *Untersuchungen zur Didaktik des Gebrauchs von definitem, indefinitem sowie Null-Artikel im Deutschen für Lernende und Lehrende mit artikellosen Erstsprachen*. Dissertation, Universität Wien. Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät, 2010. http://others.univie.ac.at/12547/1/2010-10-17_8701216.pdf (04.09.2012).
- Schifko, Manfred: »Formfokussierung« als fremdsprachendidaktisches Konzept: *Psycholinguistische Modellierung und Taxonomie von Unterrichtstechniken*. Hamburg: Kovač, 2011.
- Schmidt, Richard: *Consciousness and Foreign Language Learning: A Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning*. In: Schmidt, Richard (eds.): *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Honolulu: National Foreign Language Center, 1995, 1–63.
- Stetsenko, Anna; Arievitch, Igor: »Constructing and Deconstructing the Self: Comparing Post-Vygotskian and Discourse-Based Versions of Social Constructivism«, *Mind, Culture, and Activity* 4 (1997), 160–173.
- Swain, Merrill: »Focus on Form Through Conscious Reflection«. In: Doughty, Catherine; Williams, Jessica (eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, 64–81.
- Swain, Merrill: »The Output Hypothesis and Beyond: Mediation Acquisition through Collaborative Dialogue«. In: Lantolf, James (ed.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000, 97–114.
- Wajnryb, Ruth: *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Wong, Wynne: *Input Enhancement: From Theory and Research to the Classroom*. Boston: McGraw-Hill, 2005.

► *Sascha Stollhans*

B. A. in Germanistischer Linguistik und Französisch von der Humboldt-Universität zu Berlin, 2010, M. A. in Deutsch als Fremdsprache von der Humboldt-Universität zu Berlin geplant, Auslandssemester an der Université de Provence, Frankreich, DaF-Praktika und Unterrichtstätigkeit in Deutschland, Frankreich und Südafrika, seit September 2012 DAAD-Sprachassistent an der Newcastle University, Großbritannien.