

## Variante oder Fehler?

# Der Beitrag der englischen Korpuslinguistik zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Julia Schlüter

### 1 Einleitung

»Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.«

(Johann Wolfgang von Goethe, 1821)<sup>1</sup>

Zwar besteht Konsens, dass Muttersprachlerinnen und Muttersprachler eine bessere Intuition für ihre eigene(n) Sprache(n) besitzen als Sprecherinnen und Sprecher, die die Sprache als Zweit- oder Drittsprache erlernt haben. Doch kann wohl jeder, der Unterricht in einer Fremdsprache erlebt oder eine neue Sprache in einem anderssprachigen Umfeld erlernt hat, Goethes Aussage bestätigen: Wir wissen erst dann richtig etwas *über* eine Sprache – und damit auch über die eigene und über Sprache *an sich*, wenn wir nach den ersten Lebensjahren, die wir in der oder den Muttersprache(n) zugebracht haben, eine fremde Sprache erlernen. Wir kämpfen mit ihren Eigenheiten, mühen uns mit ihren Unregelmäßigkeiten ab, treffen immer wieder Ausprägungen an, von denen im Lehrbuch keine Rede war, die uns verunsichern und deren Verwendung wir nicht richtig einschätzen können, oder gebrauchen versuchsweise eine neu gelernte Ausdrucksweise, mit der wir Stirnrunzeln, Missverständnis oder ungewollte Erheiterung ernten.

Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, die Bedeutung des Wissens *über* Sprache und der aktuellen linguistischen Forschung – so wie sie (nicht nur) am Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft in Bamberg betrieben wird und sich auch in der Lehre widerspiegelt – im Hinblick auf die

---

<sup>1</sup> Goethe (1989 [1821], 37).

Lehrerbildung herauszustellen.<sup>2</sup> In linguistischen Seminaren, Vorlesungen und Übungen werden Studierende an das wissenschaftliche Arbeiten und an den Stand der gegenwärtigen Forschung herangeführt, was Lehrenden und Studierenden häufig akribische Detailarbeit abverlangt. Hier soll der Blick stattdessen einmal auf das große Ganze gerichtet werden, was angesichts der Grenzen eines Aufsatzes zwangsläufig dazu führt, dass hier Themenbereiche nur ausschnittsweise anhand von ausgewählten Beispielen und Ergebnissen dargestellt werden können. Dennoch soll deutlich werden, dass die Linguistik nicht nur wertvolles Fachwissen für (zukünftige) Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung stellt, sondern auch methodisches Know-how vermittelt, das ganz praktische Anwendungsmöglichkeiten für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sowie die Korrektur von Schülerarbeiten bietet.

Einleitend sind zwei Begriffe aus dem Titel dieses Aufsatzes zu erläutern: »Variante« und »Korpus«. Mit »Variante« soll immer eines von mehreren äquivalenten sprachlichen Mitteln gemeint sein, die im selben Kontext für die Formulierung desselben Gedankens zur Auswahl stehen. »Varianten« sind also verschiedene Ausprägungen einer »Variablen«, mit denen mehr oder weniger dasselbe ausgesagt werden kann. Dabei ist die Einschränkung »mehr oder weniger« wichtig, denn wie die vorzustellenden Studien zeigen, transportieren sprachliche Mittel außer ihrer vordergründigen Funktion noch weitere Informationen über die Sprecherin oder den Sprecher und über die Sprechsituation bzw. über die Verfasserin oder den Verfasser und die Art des Textes. Ein sehr augenfälliges, da lernergerecht illustriertes Beispiel für eine Variable mit zwei Varianten liefert die »Basisgrammatik« des Klett Schulbuchverlags zum Englischlehrwerk »Green Line« (siehe Abbildung 1). Hier haben zwei Cricketspieler ein verregnetes Match mit demselben Foto festgehalten, es aber mit unterschiedlichen Bildunterschriften versehen:

- (1) a. We were playing cricket on the beach when it started **to rain**.  
 b. We were playing cricket on the beach when it started **raining**.

Dies ist ein idealtypisches Beispiel zweier konkurrierender Varianten, die laut der Grammatik beliebig austauschbar seien (»Es macht **keinen**

---

<sup>2</sup> Vgl. auch Mukherjee (2002, 181–191).

**Unterschied** [...]».<sup>3</sup> Zu diesen Varianten wird an späterer Stelle noch deutlich mehr zu sagen sein.

### Check-in

Read what Sam and Tom have written in their albums next to the photos.



Abb. 1: Illustration zu »Gerundium oder Infinitiv nach bestimmten Verben«. Quelle: »Green Line Basisgrammatik« (2013, G93, 199)

Das Vorhandensein von Variation in der Sprache ist eines ihrer wesentlichen Merkmale, auch wenn von Sprachkritikern, normativen Grammatikern und Hobbylinguisten gern das Gegenteil propagiert wird. Schon zu einer Zeit, als eine solche Einsicht alles andere als selbstverständlich war, beschreiben Weinreich, Labov und Herzog in einem mittlerweile klassischen Aufsatz Sprache als gekennzeichnet durch »orderly heterogeneity«, deren Fehlen unnatürlich und »dysfunctional« wäre. Gemeint ist, dass eine Sprache ohne Heterogenität und Variation eines Teils ihrer Funktionen beraubt wäre, die sie in einer ebenfalls komplex gegliederten Sprechergemeinschaft erfüllt.<sup>4</sup> So könnten Sprecherinnen und Sprecher beispielsweise sprachlich nicht zwischen formellen und informellen Situationen differenzieren oder gegenüber ihrem Gesprächspartner nicht zwischen höflicher und persönlicher Redeweise unterscheiden. Poetische und sachliche Schilderung würden sich derselben sprachlichen Mittel bedienen. Es gäbe weder Dialekte noch Sprachkontakthänomene. Jugendliche müssten sich so äußern wie ihre Eltern und

<sup>3</sup> »Green Line Basisgrammatik« (2003, G93, 199).

<sup>4</sup> Weinreich, Labov und Herzog (1968, 100–101).

Großeltern, und Sprache wäre nicht in der Lage, mit der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklung Schritt zu halten. All diese Funktionen stehen im Mittelpunkt verschiedener Zweige der Variationslinguistik.

Ebenso viele – oftmals dieselben – Teildisziplinen bedienen sich seit den 1990er Jahren zunehmend korpuslinguistischer Methoden, was uns zum zweiten noch zu klärenden Begriff bringt. »Korpus« (Plural »Korpora«, Neutrum) ist der in der Linguistik gebräuchliche Begriff für eine Textdatenbank. Genauer fassen es McEnery, Xiao und Tono in ihrem Lehrbuch: »[A] corpus is a collection of (1) machine readable (2) authentic texts (including transcripts of spoken data) which is (3) sampled to be (4) representative of a particular language or language variety.«<sup>5</sup> Es handelt sich also um eine Sammlung von authentischen geschriebenen oder gesprochenen (und dann transkribierten) Sprachdaten, die für linguistische Analysezwecke kompiliert wurde. Für die Zusammenstellung eines Korpus werden typischerweise Quoten von Texttypen festgelegt, mit der Absicht, eine Varietät der Sprache (z. B. das britische oder amerikanische Englisch) repräsentativ abzubilden. Moderne Korpora liegen in der Regel in elektronischer Form vor und werden computergestützt analysiert. Die Auswertung der Sprachdaten kann qualitativ-beschreibend stattfinden, ist aber in vielen Fällen stark quantitativ ausgerichtet, d. h. es werden Häufigkeiten von Varianten in Abhängigkeit von verschiedenen sprachlichen Kontexten, in unterschiedlicher situativer Einbettung und zwischen anders gearteten Sprecher(gruppen) ermittelt und miteinander verglichen. In den Verteilungsmustern sucht die Korpuslinguistik ihren Erkenntnisgewinn. Ein kleines Praxisbeispiel folgt in Abschnitt 2.1.

Es besteht eine enge Verbindung zwischen der linguistischen Untersuchung von Variation und korpuslinguistischen Methoden, so dass die Korpuslinguistik, die streng genommen nur eine Methodik beschreibt, häufig als Synonym für Variationslinguistik gebraucht wird. Das folgende Zitat aus der Einleitung zum *Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics* macht die Gründe deutlich:

»Corpus linguistic research offers strong support for the view that language variation is systematic and can be described using empirical, quantitative methods. Variation often involves complex patterns of use that involve interactions among

---

<sup>5</sup> McEnery, Xiao & Tono (2006, 5).

several different linguistic parameters but, in the end, corpus analysis consistently demonstrates that these patterns are systematic.«<sup>6</sup>

Was also auf den ersten Blick oft nur wie ein beliebiges Durcheinander von Varianten aussieht, entpuppt sich bei genauerer Analyse häufig als komplexes, aber geordnetes System, das von verschiedenen, teils einander verstärkenden, teils gegenläufigen Parametern oder Faktoren beeinflusst wird. Sprachliche Variation macht dies beobachtbar und quantifizierbar.

Nun aber soll in diesem Beitrag der Schwerpunkt auf den Nutzen der Korpuslinguistik für den Sprachunterricht am Beispiel des Englischen gelegt werden. Diese Verzahnung ist bislang weit weniger ausgeprägt als diejenige zwischen Variations- und Korpuslinguistik, ist aber als Desiderat vielfach formuliert worden, beispielsweise von Conrad:

»Corpus grammarians must strive to reach more audiences that include teachers and must emphasize concrete pedagogical applications [...]. In fact, the strongest force for change could be a new generation of ESL teachers who were introduced to corpus-based research in their training programs [and] have practiced conducting their own corpus investigations and designing materials based on corpus research.«<sup>7</sup>

Absolventinnen und Absolventen eines Studienganges mit dem Fach Englisch an der Universität Bamberg haben in den meisten Fällen zumindest einen ersten Kontakt mit der Korpuslinguistik erfahren; in vielen Fällen durften sie auch selbst Hand anlegen und kleinere oder größere korpusbasierte Projekte durchführen. Nicht in jedem Fall wird dabei aber auch der Bezug zum Englischunterricht deutlich.<sup>8</sup> Hierzu möchte die vorliegende Zusammenschau einen Beitrag leisten.

Um kurz den Blick über den Schwerpunkt dieses Aufsatzes hinaus zu weiten und das ganze Spektrum des Themas »Korpuslinguistik für den (Fremd-)Sprachunterricht« zu skizzieren, muss unterschieden werden zwischen verschiedenen direkten und indirekten Einsatzmöglichkeiten der Korpuslinguistik und ihrer Erkenntnisse.<sup>9</sup> Im Rahmen indirekter Anwendungen tragen diese zur Entwicklung von Lehrplänen bei,

---

<sup>6</sup> Biber & Reppen (2015, 2).

<sup>7</sup> Conrad (2000, 556); vgl. auch Mukherjee (2002, 184–194); O’Keeffe, McCarthy & Carter (2007, xi–xii); Timmis (2015, 7–9).

<sup>8</sup> Gelungene Beispiele sind die Zulassungsarbeiten zum Ersten Staatsexamen von Amberg (2017) und Würflein (2018).

<sup>9</sup> Römer (2008, 113–114).

indem sie die Distanz vermindern zwischen dem, was gelehrt wird, und dem, was sich tatsächlich im muttersprachlichen Gebrauch findet.<sup>10</sup> Weiterhin basieren moderne Materialien für den Sprachunterricht wie z. B. Lehrwerke und Lernerwörterbücher immer häufiger auf Korpora, die eine objektive Grundlage für Entscheidungen darüber bieten, welche Vokabeln und Strukturen unterrichtet werden sollten und mit welcher zeitlichen Priorisierung dies geschehen sollte.<sup>11</sup> Direkte Anwendungen von Korpora, d. h. Praxisbeispiele, in denen Lehrende und Lernende im Kontext des Unterrichts selbst Korpora verwenden, lassen sich wiederum in »weiche« (*»hands-off«*) und »harte« (*»hands-on«*) Zugänge unterteilen.<sup>12</sup> Bei ersteren nutzen Lehrkräfte Korpora, um Materialien für den Einsatz im Unterricht zu erstellen oder um Informationen zu Problemen zu gewinnen, die andernorts (in Wörterbüchern und Grammatiken) nicht behandelt werden. Bei letzteren verwenden Schülerinnen und Schüler selbst Korpustools, um eigene Fragen zu beantworten. Für beide Anwendergruppen stellen Korpora ideale Werkzeuge dar, um authentische Beispielsätze für Vokabeln zu finden, entdeckendes Lernen von grammatischen Mustern zu ermöglichen, Zweifelsfälle zu klären oder auch wissenschaftspropädeutische Projekte durchzuführen.

Der Schwerpunkt dieses Beitrags liegt jedoch weniger auf den konkreten Anwendungen im schulischen Alltag, sondern vielmehr auf dem Beitrag, den die Korpuslinguistik zunächst einmal zur ersten Phase der Lehrerbildung, dem universitären Studium, liefern kann. Hierzu wird das Motto »Sprachen vermitteln« Bamberger der KulturPLUS-Ringvorlesung im Wintersemester 2017/2018, in deren Rahmen eine erste Version dieses Beitrags vorgestellt wurde, bewusst auf zweierlei Art aufgefasst:

- (2) a. [Sprachen]<sub>Subjekt</sub> [vermitteln]<sub>Prädikat</sub>  
 ›Was Sprachen über ihre Sprecherinnen und Sprecher vermitteln‹
- b. [Sprachen]<sub>Objekt</sub> [vermitteln]<sub>Prädikat</sub>  
 ›Was wir (noch) über Sprachen vermitteln sollten‹

Im folgenden Teil 2 des Aufsatzes werde ich zunächst anhand von Beispielen aufzeigen, wie sich sprachliche Variation zwischen Sprecherin-

<sup>10</sup> Vgl. Braun, Kohn & Mukherjee (2006, 1).

<sup>11</sup> Vgl. Römer (2008, 113); Timmis (2015, 9).

<sup>12</sup> Frankenberger-Garcia (2016, 391).

nen und Sprechern unterschiedlicher sozialer Gruppen und in verschiedenen außersprachlichen Situationen manifestiert. Abschnitt 2.1 umfasst außerdem einen moderat technischen Exkurs, der verdeutlicht, wie eine Korpusanalyse zu einem exemplarischen Phänomen auf einer frei im Internet zugänglichen Plattform durchgeführt werden kann. Im anschließenden Teil 3 betrachte ich einige – vielleicht zunächst überraschende – innersprachliche Zusammenhänge zwischen Faktoren und der Verteilung von Varianten. Einsichten in diese Faktoren wären durchaus zur Vermittlung geeignet, um Lernenden eine intuitive, muttersprachlerähnliche Sprachbeherrschung näherzubringen. Zusammen genommen sollen beide Teile bei den Leserinnen und Lesern dieses Beitrags ein Bewusstsein für die Komplexität und den Reichtum einer Sprache, hier des Englischen, herstellen.

## 2 Was Sprache über ihre Sprecherinnen und Sprecher vermittelt

Um die Relevanz korpuslinguistischer Erkenntnisse für den Englischunterricht möglichst handfest aufzuzeigen, gehe ich im Folgenden kontrastiv vor: Auszüge aus den Grammatikbeschreibungen des vielfach an Schulen eingesetzten Lehrwerks »Green Line« des Klett Schulbuchverlags (Ausgabe für Gymnasien in Bayern) werden jeweils mit authentischen Korpusdaten verglichen und auftretende Divergenzen werden beleuchtet. Ziel ist es dabei ausdrücklich nicht, eine didaktisch sinnvoll verkürzte Darstellung im Lehrwerk zu diskreditieren. Im Gegenteil: Um Lernende zu eigenen sprachlichen Äußerungen zu befähigen, müssen ihnen natürlich möglichst leicht verständliche und einsatzfähige Grammatikregeln an die Hand gegeben werden. Eine Konfrontation mit der vollen Komplexität der Realität wäre hier wohl kontraproduktiv.<sup>13</sup> Jedoch beziehen Schülerinnen und Schüler ihre fremdsprachlichen Modelle heutzutage nicht mehr nur aus Lehrwerken und dem Vorbild ihrer Lehrkräfte, und diese zusätzlichen Modelle können durchaus von dem abweichen, was ihren Lehrkräften geläufig ist. Deshalb ist es in Zeiten der virtuellen Mobilität und des Internets wichtiger als zuvor, (angehende) Lehrkräfte für die Omnipräsenz von Variation zu sensibili-

---

<sup>13</sup> Siehe hierzu auch das Prinzip der Progression von einer intuitionsbasierten zu einer beobachtungsbasierten Grammatik bei Mukherjee (2002, 185–187).

sieren. Ein konkreter und häufiger Anwendungsfall dafür ist beispielsweise die Entscheidung, ob eine mündliche oder schriftliche Schüleräußerung, die der Lehrerin oder dem Lehrer ungewöhnlich erscheint, als eine mögliche Variante oder als Fehler zu werten ist. Lehrkräfte, die eine variationslinguistische Ausbildung erhalten haben und korpuslinguistische Methoden anwenden können, dürften in einem solchen Fall bewusster, vielleicht auch selbstkritischer, mit der Problematik der Fehlerkorrektur umgehen.

Als Ausgangspunkt für eine Antwort auf die Frage, was unsere Sprache unseren Gesprächspartnerinnen und -partnern (oder auch Leserinnen und Lesern) über uns vermittelt, bietet sich ein längeres Zitat von Edgar Schneider, einem ehemaligen Bamberger Kollegen und einem der großen Namen im Bereich Varietätenforschung, an:

»Obviously, the popular idea that there is only one ›standard‹ variant, a ›correct,‹ monolithic form of English, with all other realizations being somehow ›deviant,‹ ›dialectal,‹ or ›broken,‹ is misguided. Rather, [...] we need to accept that every language consists of an enormously large ›pool‹ of features, linguistic options to choose from if one wishes to express one and the same idea. Choices are possible in vocabulary, pronunciation, word forms, and also the syntactic arrangement of sentence constituents. Which of these choices are made, and how precisely we speak, depends upon and at the same time signals an individual's background. In most instances, as soon as a person starts to speak, listeners will be able to roughly assess where the speaker grew up, in which social circumstances, and how formal or casual is the speech situation being framed.«<sup>14</sup>

In diesem Absatz widerspricht Schneider nachdrücklich der Sicht von Sprache als deterministischem System mit jeweils genau einer richtigen Ausdrucksweise und unterstreicht die Möglichkeit, ein und dieselbe Aussageabsicht auf verschiedene Arten zu formulieren. Das Vorhandensein dieser Variation gilt für sämtliche Ebenen des sprachlichen Systems: Wortwahl, Aussprache, Flexionen und syntaktische Strukturen. Welche Optionen jeweils in unserem Pool sind, hängt von unserer Herkunft ab und gibt diese zugleich preis. Sobald wir den Mund aufmachen, um zu sprechen, beginnen andere Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer, uns geographisch und sozial einzuordnen, und können außerdem einschätzen, welchen Grad von Förmlichkeit wir der Sprechsituation beimessen.

---

<sup>14</sup> Schneider (2007, 8).

Die folgenden Studien illustrieren sprachliche Variation im Zusammenhang mit vier außersprachlichen Faktoren: sozioökonomische Klassenzugehörigkeit, Alter, Situation der Sprachverwendung (Register) und Dialekt (in diesem Fall die nationale Varietät). Da relevante phonologische Probleme sich weniger gut korpusanalytisch angehen lassen und lexikalische Probleme sich häufig gut mithilfe von Wörterbüchern (von denen viele heutzutage ebenfalls korpusbasiert sind) lösen lassen, konzentrieren wir uns hier auf grammatische Zweifelsfälle.

## 2.1 Durch sozioökonomische Klassenzugehörigkeit bedingte Variation

Um die starke Abhängigkeit der Wahl grammatischer Varianten von der Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen (heute oft nach Berufsgruppen gegliederten) Schichten aufzuzeigen, beginnen wir mit einer simplen Grundregel, die aber Lehrende und Lernende im Normalfall nachhaltig beschäftigt: Der erste Schülerband des »Green Line«-Lehrwerks formuliert diese Regel als leicht zu erinnernden Reim: »He, she, it, *das* »< *muss mit.*«<sup>15</sup> Jedoch findet sich bei Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern des Englischen neben der flektierten Form in der 3. Person Singular Präsens auch eine unflektierte Form:

- (3) a. She **likes** him very much.  
 b. She **like** him very much.

Die entsprechenden Sprachdaten lassen sich wie in Abbildung 2 folgendermaßen darstellen: Auf der Y-Achse sehen wir die relativen Anteile flektierter (obere Segmente der Säulen) und unflektierter (untere Segmente) Verwendungen an der Gesamtzahl von Verben in der 3. Person Singular. Auf der X-Achse sind von links nach rechts aufsteigend verschiedene »Klassen« abgebildet.

---

<sup>15</sup> »Green Line 1« (2017, G19, 174).

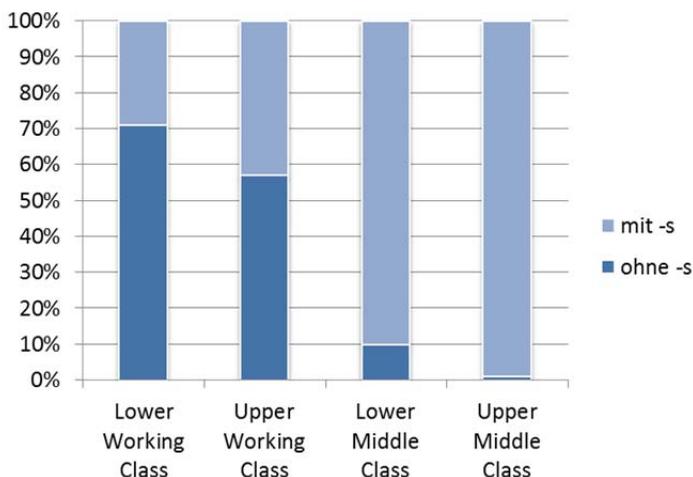


Abb. 2: Die Verteilung flektierter und unflektierter Verbformen der 3. Person Singular Präsens Indikativ nach sozialer Klassenzugehörigkeit afrikanischstämmiger Sprecherinnen und Sprecher in Detroit. Quelle: Wolfram (1969, 136); Interviewkorpus

Wenn man auch vermuten könnte, dass der abnehmende Anteil unflektierter Formen die Entwicklung der Schülersprache von Schuljahr 5 bis 8 darstellte, ist dies nicht der Fall. Es handelt sich um Daten aus einem Interviewkorpus aus dem Detroit der 1960er Jahre, das die Umgangssprache afrikanischstämmiger Amerikanerinnen und Amerikaner repräsentiert.<sup>16</sup> Die Klassen sind hier sozioökonomisch definierte Schichten, wobei sich trotz der homogenen urbanen Herkunft und des homogenen Sprachregisters der Interviewten deutliche Unterschiede zeigen. Auch bei muttersprachlicher Kompetenz gibt es also Sprechergruppen, deren völlig funktionale und konsistente Grammatik auf die Personalendung finiter Verben im Präsens verzichtet, ohne Missverständnisse zu erzeugen. Jedoch ist dies natürlich nicht die Sprachvarietät, die für den Englischunterricht als Modell gelten soll.

Ein weiteres, weniger extremes Beispiel, das aber den Zielvarietäten »britische und amerikanische Standardsprache« (siehe Abschnitt 4) mehr entspricht, liefert das Futur mit *going to*. Der Einführung dieser Tempusmarkierung fügt die »Green Line Basisgrammatik« folgenden

<sup>16</sup> Wolfram (1969).

Hinweis zu Unterschieden im schriftlichen und mündlichen Sprachgebrauch hinzu: »[I]n der gesprochenen Umgangssprache hörst du manchmal **gonna** statt *going to*. Dies ist vor allem im amerikanischen Englisch der Fall.«<sup>17</sup> Eins der drei angegebenen Beispiele, ergänzt um seine Vollform, ist folgendes:

- (4) a. What are you **gonna** do?  
 b. What are you **going to** do?

Hier beschreibt die Schülergrammatik ein Variationsmuster, das für das Hörverstehen der Lernenden tatsächlich eminent wichtig ist; sie werden allerdings nicht dazu aufgefordert, die verkürzte Form selbst anzuwenden. Wenn auch die »Basisgrammatik« das amerikanische Englisch als Ort dieser Variation nennt, schauen wir uns hier britische Daten aus einem Korpus informeller Konversation an.

Exemplarisch sei an dieser Stelle erläutert, wie eine solche Datenanalyse durchgeführt werden kann. Die Universität Lancaster unterhält ein Korpusportal, in dem das *British National Corpus (BNC)* öffentlich zugänglich ist (<http://bncweb.lancs.ac.uk>). Nach einem kostenfreien, nicht auf bestimmte Nutzergruppen beschränkten Login<sup>18</sup> steht Interessierten ein Suchformular zur Verfügung, mit dessen Hilfe das gesamte Korpus durchsucht werden kann. Außerdem sind weitere Funktionen angelegt, die sich Informationen über Vorkommenshäufigkeiten von Wörtern im Korpus zunutze machen (Kollokationen, Wortlisten, Schlüsselwörter etc.). Das *BNC*, das in den 1990er Jahren kompiliert wurde, ist ein Megakorpus, das in Bezug auf seine Größe durchaus mit neuesten Korpora mithalten kann, das zudem – anders als viele neuere Korpora – ein ausgewogenes Design (s. u.) aufweist und mit gut 6 Millionen Wörtern sorgfältig transkribierter informeller Konversation und weiteren gut 4 Millionen Wörtern formeller Rede u. a. in öffentlichen, institutionellen, beruflichen, schulischen Kontexten einen beachtlichen Anteil gesprochener Sprache beinhaltet. Für einen Großteil der aufgenommenen Sprecherinnen und Sprecher in den beiden gesprochenen Korpuskomponenten sind ihre sozioökonomische Klasse, ihre regionale Herkunft,

<sup>17</sup> »Green Line Basisgrammatik« (2013, G 56, 132).

<sup>18</sup> Login: <http://bncweb.lancs.ac.uk/bncwebSignup/user/login.php>.

ihr Alter und ihr Ausbildungsniveau dokumentiert, auf deren Repräsentativität für den Durchschnitt der britischen Bevölkerung bei der Korpuszusammenstellung geachtet wurde.

<b>I. Gesprochener Teil</b>	informelle Konversation	6,1%
	formelle Rede	4,2%
<b>II. Geschriebener Teil</b>	fiktionale Prosa	19,7%
	Naturwissenschaften	3,8%
	Angewandte Wissenschaften	7,4%
	Gesellschaftswissenschaften	13,3%
	Weltpolitik	16,6%
	Handel und Finanzen	7,1%
	Geisteswissenschaften und Künste	7,3%
	Theologie und Philosophie	3,1%
	Freizeit und Hobby	10,0%
Andere	1,4%	

Tabelle 1: Struktur des British National Corpus;

Quelle: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/docs/URG/BNCdes.html> [16.03.2019]

Führt man in unserem Beispiel eine »Standard Query« durch und gibt in das Suchfeld »gon na« ein (dies muss – entsprechend der Vollform *going to* – als zwei getrennte Wörter eingegeben werden), erhält man insgesamt 12.435 Treffer im gesamten *BNC*.<sup>19</sup> Betätigt man daraufhin die Funktion »Distribution«, erhält man zunächst einen Überblick über die Verteilung der Form auf die verschiedenen Texttypen in Tabelle 1 und stellt fest, dass 8.059 dieser Treffer im informellen Konversationsteil des Korpus vorkommen; weitere 3.856 in der formellen Rede. Für die geschriebenen Textsorten bleiben dementsprechend wenige Treffer übrig. Dies ist schon ein deutlicher Hinweis auf die Registerabhängigkeit des Gebrauchs von *gonna*. Will man nun die Häufigkeit von *gonna* nach sozialen Klassen gegliedert ermitteln, genügt es, im zentralen Drop-down-Menü »General information« durch »Speaker: Social Class« zu ersetzen,<sup>20</sup> und man bekommt u. a. folgende Informationen:

<sup>19</sup> Alternativ kann schon vor Beginn die Suche anstelle einer »Standard Query« auf spezifische Korpuskomponenten (»Restricted Range of Spoken Texts« oder »Restricted Range of Written Texts«) eingeschränkt werden.

<sup>20</sup> Ebenso wäre hier ein Ersetzen durch die Sprechermerkmale »Age«, »Sex«, »Education«, »First Language« oder »Dialect/Accent« möglich. Weiterhin können je zwei dieser Parameter in Kreuztabellen (»crosstabs«) miteinander kombiniert werden.

Soziale Klasse	Trefferzahl	Häufigkeit pro Million Wörter	Beschreibung der sozialen Klasse
AB	1.201	1.469,64	top or middle management, administrative or professional
C1	1.637	2.092,72	junior management, supervisory or clerical
C2	1.603	2.226,75	skilled manual
DE	803	1.778,58	semi-skilled or unskilled

Tabelle 2: Häufigkeit von *gonna* im BNC nach sozialer Klasse der Sprecherin/des Sprechers. Quelle: Daten: <http://bncweb.lancs.ac.uk> [16.03.2019]; Beschreibung: Burnard (1995, 68)

Während die bloße Zahl der Treffer für sich allein genommen noch keine Rückschlüsse erlaubt, lässt sich an der normalisierten Häufigkeit (die einer Umrechnung der Trefferzahl auf eine angenommene Korpusgröße von einer Million Wörter für jede soziale Klasse entspricht) schon ablesen, dass Personen aus den obersten Berufsgruppen relativ gesehen am seltensten die Form *gonna* verwenden. Jedoch folgen ihnen unmittelbar die Gruppen mit dem niedrigsten Bildungsgrad. In einem Fall wie diesem, in dem zwei Optionen (*gonna* und *going to*) miteinander konkurrieren, ist eine prozentuale Gegenüberstellung der Anteile beider Varianten unter Umständen aufschlussreicher als normalisierte Häufigkeiten. Dazu bietet sich eine weitere Korpusabfrage mit dem Suchausdruck »going to« an, die 32.845 Treffer ergibt, also fast dreimal so viele wie die Suche nach »gon na«. Jedoch fällt beim Blick auf die ersten Beispiele auf, dass die Suche nicht so präzise nur die futurischen Verwendungen erfasst, wie dies wünschenswert wäre.

- (5) a. Over the next decade a global approach is **going to** be essential. (BNC A00 244)
- b. The thing is, she was arrested for ten years for **going to** North Korea without government permission. (BNC A03 1037)

Gleich beim zweiten Beispiel (5b) haben wir es nicht mit einer finiten Verbform, sondern mit einem Gerundium zu tun. Außerdem folgt dem Suchausdruck hier eine Ortsangabe statt des erwarteten Infinitivs. Eine wichtige Lektion aus diesem Fund ist also, dass den unberei-

nigten Zahlen, die das Korpus liefert, nicht ohne näheres Hinsehen Glauben geschenkt werden sollte. Um beide genannten Probleme auszuschalten, bietet sich die Zuhilfenahme einer zusätzlichen Annotationsebene des Korpus an, die beim Mouseover über dem ersten Beispiel (5a) sichtbar wird:

- (5) c. Over\_PRP the\_AT0 next\_ORD decade\_NN1 a\_AT0 global\_AJO  
 approach\_NN1 is\_VBZ going\_VVG to\_TO0 be\_VBI essen-  
 tial\_AJO.\_PUN

Jedes Wort ist mit einem sog. *part-of-speech tag* versehen, der die Wortart des jeweiligen Elements identifiziert und nach dem auch explizit gesucht werden kann. Bessere Ergebnisse liefert also eine Korpusuche nach »\*\_VB? \* going to \*\_V?I«, die an erster Stelle eine beliebige Form des Verbs *be* (\*\_VB?), optional gefolgt von einem weiteren Wort, gefolgt von *going to*, gefolgt von einem beliebigen Verb im Infinitiv findet. Das weitere Wort kann eine Verneinung (*n't, not, never*), ein anderes Adverb (*ever, really, only*) oder auch ein invertiertes Subjekt (z. B. *was Pat going to say*) sein. Dadurch reduziert sich die Trefferzahl auf 25.645, von denen eine Zufallsstichprobe von 100 Stück (die sich mithilfe der Funktion »Thin« ziehen lässt) ausschließlich passende Beispiele enthält. Um möglichst vergleichbare Ergebnisse auch für *gonna* zu erreichen, empfiehlt sich nun die parallele Suche »\*\_VB? \* gon na \*\_V?I«, die 10.205 Treffer erbringt. Auf diese Art lassen sich Ergebnislisten (in der Fachsprache »Konkordanzen«) mit möglichst hoher Präzision (*precision*) und möglichst vollständigem Ertrag an relevanten Beispielen (*recall*) erzielen.

Als weiterer Schritt der Analyse wird nun wie oben die Verteilung von *going to* auf die verschiedenen sozialen Klassen heruntergebrochen. Die so erhaltenen Zahlen können nun als Prozentsätze der Gesamtheit von *going to*-Futur und *gonna*-Futur tabellarisch und/oder grafisch dargestellt werden, wobei die zugrundeliegenden absoluten Zahlen zu berücksichtigen sind: Prozentsätze, die auf einer zu kleinen Grundgesamtheit von Beispielen fußen, sind wenig aussagekräftig, da sie starken Zufallsschwankungen unterliegen.

Eine ganz ähnliche Analyse wie die soeben beschriebene hat Berglund<sup>21</sup> auf Grundlage desselben Korpus durchgeführt, wobei sie informelle Konversation und formelle Rede getrennt untersucht. Die absoluten und relativen Ergebnisse für den informellen Korpus gibt Abbildung 3 wieder.

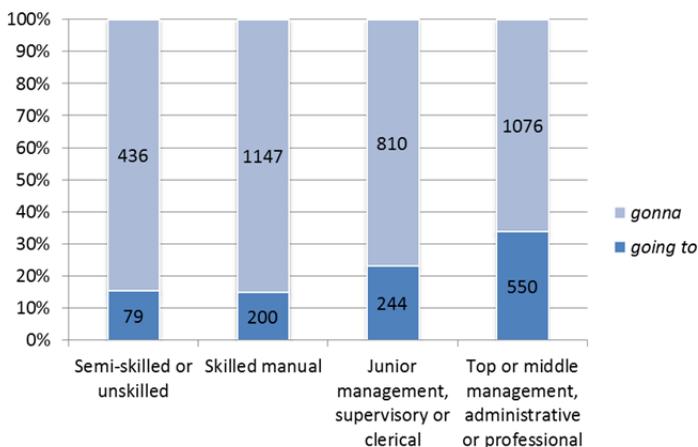


Abb. 3: Die Verteilung von *going to* und *gonna* im BNC nach sozialer Klassenzugehörigkeit der Sprecherinnen und Sprecher (gesprochener Teil: informelle Konversation). Quelle: Berglund (2000, 40)<sup>22</sup>

Aufgrund dieser Daten lässt sich festhalten, dass nicht nur unter amerikanischen Sprecherinnen und Sprechern, sondern auch unter britischen die verkürzte Form *gonna* der Langform *going to* jedenfalls in der informellen Sprachverwendung aller sozialer Klassen den Rang abgelaufen hat. Außerdem – und damit sind wir zurück beim Thema dieses Abschnittes – lassen sich spürbare Unterschiede in der Häufigkeit der Verkürzung durch mehr oder weniger ungelernete Arbeitskräfte und die angeseheneren Berufssparten nachweisen. So haben wir ein Indiz dafür, dass die Angaben der »Green Line Basisgrammatik«, nach denen *gonna* »manchmal« und »vor allem im amerikanischen Englisch« in der gesprochenen Umgangssprache vorkomme, revisionsbedürftig sind, denn

<sup>21</sup> Vgl. Berglund (2000).

<sup>22</sup> Die Datenbeschriftungen geben die exakten Zahlen für jede Kategorie von Korpusbelegen an.

selbst bei den sozioökonomisch am besten gestellten Gruppen, die als sprachliches Modell für den Unterricht gelten dürfen, ist die Form mittlerweile in der Mehrheit.

## 2.2 Altersabhängige Variation

Der soeben festgestellte Revisionsbedarf gewinnt noch an Nachdruck, wenn wir uns nun anhand derselben Variablen Differenzen zwischen jüngeren und älteren Sprechergruppen ansehen. Dies lässt sich im *BNC* dank der Einteilung der Sprecherinnen und Sprecher in Altersgruppen ebenso leicht bewerkstelligen. Wiederum bieten sich hier die Daten aus Berglund<sup>23</sup> an, wobei Abbildung 4 sich – wie schon Abbildung 3 oben – auf die informelle Konversation beschränkt.

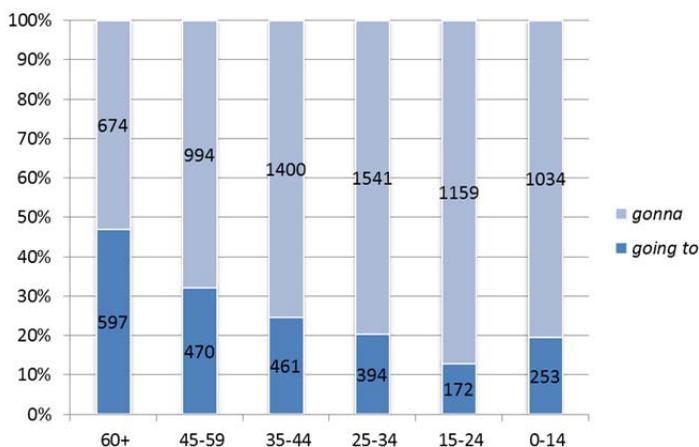


Abb. 4: Die Verteilung von *going to* und *gonna* im *BNC* nach Altersgruppen der Sprecherinnen und Sprecher (gesprochener Teil: informelle Konversation). Quelle: Berglund (2000, 40)

Bei älteren Sprecherinnen und Sprechern findet man noch die Vollform *going to* in fast der Hälfte der Fälle. Mit abnehmendem Alter steigt jedoch der Anteil der Kontraktion *gonna* auf Kosten von *going to* deutlich an und erreicht bei den 15- bis 24-Jährigen mit 87 % sein Maximum. Wenn Schülerinnen und Schülern an deutschen Schulen also die Sprache ihrer britischen Altersgenossen als sprachliches Modell vermittelt

<sup>23</sup> Berglund (2000). Eine ähnliche Analyse enthält auch Krug (2000, 174–175).

werden soll, wäre die Verwendung von *gonna* zur Futurmarkierung also nicht nur passiv zu kennen, sondern auch aktiv zu verwenden. (In noch höherem Maße trifft dies auf das amerikanische Englisch als Zielvarietät zu.) Dabei stellt sich die Frage, wie umgangssprachlich das gesprochene Englisch sein sollte, das für Lernende als angemessen gelten kann. Hier ist sicherlich eine differenzierte Betrachtung notwendig, die eine Kenntnis der empirischen Fakten voraussetzt.

Die altersabhängige Verteilung von *going to* und *gonna* lässt auch auf einen Sprachwandel schließen, der sich als *change in apparent time*, d. h. als gerichtete Verteilung über verschiedene aufeinanderfolgende Altersklassen, darstellen lässt: *Gonna* verdrängt *going to* in der gesprochenen Sprache. Dies ist allerdings noch nicht alles, was das *BNC* zum Wandel in der Futurmarkierung hergibt. Neben den besprochenen Varianten existiert zudem das *will*-Futur (4c), das sich mit den oben schon angeführten Beispielen (4a) und (4b) vergleichen lässt.

- (4) a. What are you **gonna** do?  
 b. What are you **going to** do?  
 c. What **will** you do?

In der »Green Line Basisgrammatik«<sup>24</sup> wird unter dem Thema »Gegenüberstellung des Futurs mit *will* und *going to*« die folgende Regel vermittelt: »Ob du das Futur mit *going to* [...] oder *will* [...] verwenden musst, hängt davon ab, was genau du ausdrücken möchtest.« Darunter werden für das *going to*-Futur die Merkmale »(feststehende[r]) **Plan**«, »**Absicht für die (nahe) Zukunft**« und »**in der Gegenwart schon deutliche Anzeichen** dafür [...], **wie die Zukunft werden wird**« aufgelistet; für das *will*-Futur dagegen »**Vorhersage über die Zukunft**« und »**spontane Entscheidung**« (Fettdruck im Original). Ähnliches findet sich im Grammatikteil des Schülerbandes »Green Line 2« für die Jahrgangsstufe 6.<sup>25</sup> Diese Darstellung suggeriert, dass die beiden Futurvarianten nicht gegeneinander austauschbar sind, und Lernende verlangen zweifellos nach einer Regel, nachdem ihnen in dichter Abfolge zwei Ausdrucksmöglichkeiten bekannt gemacht werden, die beide futurische Bedeutung tragen. Jedoch nimmt der Schülerband »Green Line 5« (Jahrgangsstufe 9) diese

<sup>24</sup> »Green Line Basisgrammatik« (2013, G58, 136).

<sup>25</sup> »Green Line 2« (2018, G16, 190).

scheinbar klaren Aussagen teilweise wieder zurück (»Muttersprachler verwenden die verschiedenen Möglichkeiten, Zukünftiges auszudrücken, nicht immer nach diesen strengen Regeln. Diese helfen jedoch dabei, Fehler zu vermeiden«),<sup>26</sup> und auch wissenschaftliche Grammatiken des Englischen kommen zu dem Schluss, dass »[w]hile it is valuable to note differences of meaning between different future constructions, these differences should not be exaggerated. There are occasions where the choice [...] has a scarcely perceptible effect on meaning.«<sup>27</sup> In seiner linguistisch fundierten Auseinandersetzung mit der Vermittlung von Englisch als Fremdsprache bringt Endley dies folgendermaßen auf den Punkt: »Unfortunately, however, many learners of English have been taught to consider this a grammatical rule. It is not.«<sup>28</sup>

In einer Zulassungsarbeit zum Ersten Staatsexamen am Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft der Universität Bamberg wurde das Erklärungspotenzial von Schulgrammatikregeln für den Gebrauch von *will*- und *going to*-Futur im gesprochenen Teil des *BNC* und seinem amerikanischen Gegenstück, dem *Corpus of Contemporary American English (COCA)*, untersucht, kritisch beleuchtet und abschließend für überraschend gering befunden.<sup>29</sup> Einen weiteren Hinweis auf die Austauschbarkeit der beiden Optionen in einigen Kontexten liefert eine bloße Gegenüberstellung ihrer Gebrauchshäufigkeiten *in apparent time*. Wenn man davon ausgeht, dass jüngere und ältere Sprechergenerationen statistisch in etwa konstant häufig Pläne, Absichten und sich ankündigende Ereignisse wie auch Vorhersagen und spontane Entscheidungen formulieren, müssten die Anteile von *will* und *going to* ebenfalls konstant bleiben. Eine Zusammenschau der Daten von Berglund<sup>30</sup> mit den Trefferzahlen für *will* und *'ll* im Konversationsteil des *BNC* legt jedoch nahe, dass das *will*-Futur mit dem *going to/gonna*-Futur konkurriert und dabei an Boden verliert (siehe Abbildung 5).

---

<sup>26</sup> »Green Line 5« (2007, G8, 116).

<sup>27</sup> Quirk et al. (1985, 218); vgl. auch Declerck (2006, 107).

<sup>28</sup> Endley (2010, 287).

<sup>29</sup> Würflein (2018).

<sup>30</sup> Berglund (2000).

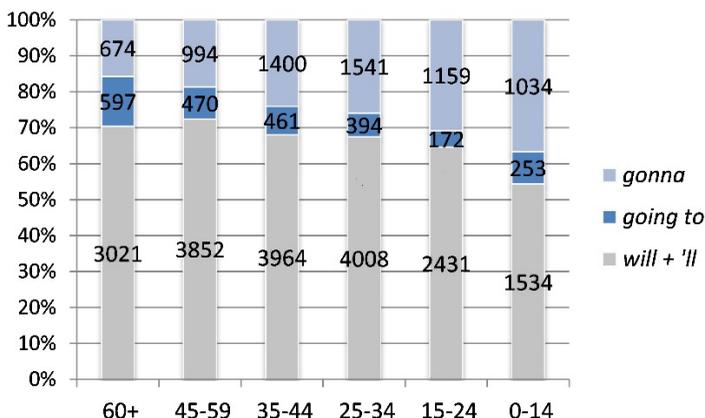


Abb. 5: Die Verteilung von *will/ll*, *going to* und *gonna* im BNC nach Altersgruppen der Sprecherinnen und Sprecher (gesprochener Teil: informelle Konversation). Quelle: Berglund (2000, 40), ergänzt durch eigene Daten für *will/ll* + Infinitiv

Jenseits unterschiedlicher Bedeutungsnuancen deutet sich hier ein Sprachwandel an, der sich auch in normalisierten Häufigkeiten pro Million Wörter nachweisen lässt und neben *will* (und *shall*) mehrere der traditionellen englischen Modalverben betrifft.<sup>31</sup>

### 2.3 Registerabhängige Variation

Auch beim nachfolgend beschriebenen Variationsmuster ist Sprachwandel mit im Spiel, der ohne die Vorbedingung der Variation kaum denkbar wäre; jedoch soll das Hauptaugenmerk hier auf sprachliche Register gelegt werden. Register im linguistischen Sinne sind die verschiedenen Subsysteme der Sprache, die eine kompetente Sprecherin bzw. ein kompetenter Sprecher zur Verfügung hat und in Abhängigkeit von der außersprachlichen Situation wählt. In einem Bewerbungsgespräch würde beispielsweise ein anderes Register verwendet als in einem daran anschließenden Telefonat mit einer Freundin. Schreibt man eine Erzählung, dann wählt man andere sprachliche Mittel als in einem Beschwerdebrief. Register unterscheiden sich nicht nur in der Wortwahl, sondern auch in der Wahl grammatischer Strukturen.

<sup>31</sup> Vgl. Leech et al. (2009, 71–79).

Zunächst konzentrieren wir uns auf die Position von Präpositionen in Sätzen (wie z. B. Fragesätzen und Relativsätzen), deren Satzstellung von der eines normalen Aussagesatzes abweicht. Bei der Einführung des Grammatikthemas »Relativsätze« vermittelt die »Green Line Basisgrammatik« unter der Überschrift »Die Relativpronomen als Objekt von notwendigen Relativsätzen; *contact clauses*« folgende Regel: »Im Gegensatz zum Deutschen stehen die Präpositionen im Englischen in notwendigen Relativsätzen bzw. *contact clauses* **hinter dem Verb.**«<sup>32</sup> Eines der angeführten Beispiele ist hier als (6a) wiedergegeben:

- (6) a. Scriptwriters create the worlds **(which)** film characters **live in**.  
 b. Scriptwriters create the worlds **in which** film characters **live**.

Dabei fällt auf, dass eine weitere Variante in der »Basisgrammatik« völlig fehlt, die in dem von mir hinzugefügten Beispiel (6b) illustriert ist. Was auch immer der Grund für diese Auslassung ist, mangelnde Häufigkeit dieser Konstruktion kann es nicht sein. Hoffmann beleuchtet die Verteilung der Alternativen in der britischen Komponente des *ICE* (*International Corpus of English*), einem eine Million Wörter umfassenden, nach anspruchsvollen Standards kompilierten Korpus des britischen Gegenwartss Englisch.<sup>33</sup>

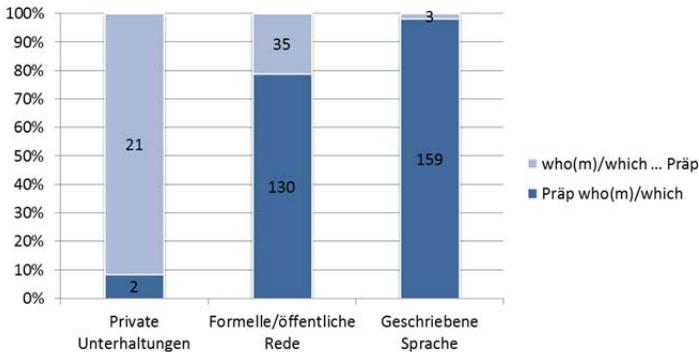


Abb. 6: Die Verteilung von voran- und nachgestellten Präpositionen in (notwendigen und nicht notwendigen) Relativsätzen nach Situation der Sprachverwendung. Quelle: Hoffmann (2005, 281); *ICE GB* unter Ausschluss privater Korrespondenz

<sup>32</sup> »Green Line Basisgrammatik« (2013, G108, 231; siehe auch G109, 233).

<sup>33</sup> Hoffmann (2005).

Hoffmanns Daten zeigen, dass die Stellung von Präpositionen vor *who(m)/which* (291 Belege) in der Summe häufiger eintritt als ihre Stellung am Ende des Relativsatzes (59 Belege). Deutlich wird auch, dass die Regel der »Basisgrammatik« Lernende gut für die Teilnahme an informellen Unterhaltungen ausrüstet, dass ihnen aber die in formeller Rede dominierende und in der Schriftsprache fast ausnahmslose Konstruktionsvariante unbekannt bliebe. Die Konsequenzen dieser einseitigen Darstellung betreffen wohl weniger das Textverständnis (schließlich verlangt die deutsche Standardsprache ebenfalls die Voranstellung der Präposition) denn die Fähigkeit, sich in förmlicheren Situationen adäquat auszudrücken. Den Konjunktiv verwende ich hier, da die Voranstellung von Präpositionen im Schülerband »Green Line 2« sowie auch in der »Oberstufengrammatik« besprochen und hier als Option für die Schriftsprache charakterisiert wird.<sup>34</sup> Die stark verkürzte Darstellung in der »Basisgrammatik« verwundert jedoch sehr und entspricht für sich genommen nicht der sprachlichen Wirklichkeit. Der deutliche Kontrast zwischen (geschriebener und gesprochener) formeller und informeller Sprache kann als augenfälliges Beispiel dafür gelten, dass die Bewusstmachung von registerabhängiger Variation im schulischen Fremdsprachenunterricht von nicht zu unterschätzender Bedeutung ist, denn ohne diese wird Lernenden nur eine eingeschränkte Sicht auf die Realität vermittelt.

Ein weiteres interessantes Beispiel für sprachliche Variation stellt die Verwendung von Sammelbegriffen im Englischen dar, hier anhand von Beispiel (7) illustriert.

- (7) a. Maria's **family is** at home.  
 b. Maria's **family are** at home.

Die »Basisgrammatik« weist durchaus auf diese Alternativen in der Auffassung des Nomens als Singular oder Plural hin und erläutert Tendenzen ihrer Verwendung:

»Wenn du betonen möchtest, dass die **Gruppe als Ganzes** (*class, crowd, family, team*) gesehen wird, verwendest du wie auch im Deutschen die **Singularform des Verbs und der Pronomen**. [...] Wenn du betonen möchtest, dass es um die **einzelnen Mitglieder der Gruppe** (*class, crowd, family, team*) geht, verwendest du die **Plu-**

<sup>34</sup> Vgl. »Green Line 2« (2018, G6, 178) und »Green Line Oberstufengrammatik« (2012, G52, 82).

**ralform des Verbs und der Pronomen bzw. Begleiter.** Diese Betrachtungsweise wird im Englischen sehr häufig gebraucht.«<sup>35</sup>

Die Quantifizierung der letztgenannten Betrachtungsweise durch »sehr häufig« könnte so verstanden werden, als sei die Verwendung von Pluralkongruenz bei Sammelbegriffen mehrheitlich der Fall. Für eine quantitative Analyse greifen wir auf die Ergebnisse von Levin zurück, die auf zwei Korpora des gesprochenen britischen und amerikanischen Englisch (dem *BNC* und dem *Longman Spoken American Corpus, LSAC*) und je einem Jahrgang der britischen Tageszeitung *The Independent* (1995) und der amerikanischen *New York Times* (1995) basieren.<sup>36</sup> Für einen ersten Überblick fasst Abbildung 7 beide Varietäten zusammen, unterscheidet aber zwischen gesprochener und geschriebener Sprache.

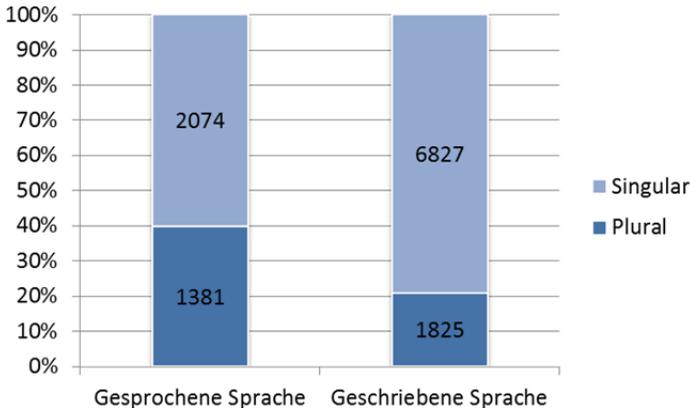


Abb. 7: Die Verteilung von Singular- und Pluralkongruenz mit Sammelbegriffen im britischen und amerikanischen Englisch nach Medium. Quelle: Levin (2001, 70–78); *BNC*, *LSAC*, *The Independent*, *The New York Times*

Hier zeigt sich in der gesprochenen Sprache ein sehr gemischtes Bild, wobei die Singularkongruenz doch häufiger als die Pluralkongruenz vorkommt. Dagegen dominiert in der geschriebenen Sprache die Singularverwendung deutlich. Levin erklärt dies so, dass neben der semantischen Nuance (Fokus auf die Gruppe als Ganzes bzw. als Summe ihrer Individuen) der Förmlichkeitsgrad der Sprache eine Rolle spielt: Die

<sup>35</sup> »Green Line Basisgrammatik« (2013, G2, 14); Fettdruck im Original.

<sup>36</sup> Levin (2001).

Pluralkongruenz wird von kompetenten Sprecherinnen und Sprechern als informeller aufgefasst, während die Singularkongruenz als grammatisch »korrekter« gilt, da sie der unmarkierten Singularform des Substantivs grammatisch entspricht.<sup>37</sup> Jedoch ist die in Abbildung 7 dargestellte Datenlage in dieser Form wohl nicht geeignet, eindeutige Empfehlungen für den Englischunterricht zu formulieren. Dazu ist ein genauerer Blick auf die Daten notwendig, den Levin bietet.

## 2.4 Regionale Variation

Der Kontrast zwischen der Lehrbuchdarstellung (die Pluralkongruenz werde »sehr häufig gebraucht«) und der quantifizierbaren sprachlichen Realität wird noch eklatanter, sobald man das amerikanische Englisch separat in den Blick nimmt, denn die Numeruskongruenz bei Sammelbegriffen liefert gleichzeitig ein Beispiel für ausgeprägte regionale Variation. Betrachten wir hier den Gebrauch in Zeitungstexten.

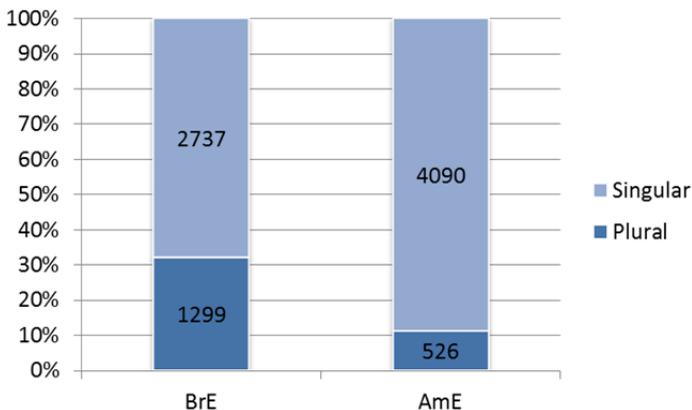


Abb. 8: Die Verteilung von Singular- und Pluralkongruenz mit Sammelbegriffen im geschriebenen britischen und amerikanischen Englisch. Quelle: Levin (2001, 63); *The Independent*, *The New York Times*

Im britischen *Independent* liegt die Quote der Pluralverwendung noch bei circa einem Drittel der Fälle; in der amerikanischen *New York Times* dagegen nur bei gut 10 %. Angesichts dieses relativ geringen Anteils

<sup>37</sup> Levin (2001, 84).

stellt sich die Frage, ob Pluralkongruenz in einer didaktisch simplifizierenden Darstellung nicht zumindest für das amerikanische Englisch als Zielvarietät und hier jedenfalls für den schriftsprachlichen Gebrauch ausgeschlossen werden sollte. Jedoch wäre auch dies wieder eine (zu?) starke Verkürzung, denn eine weiter verfeinerte Differenzierung der Kongruenztypen zeichnet ein noch detailschärferes Bild.

- (8) a. Maria's **family is/are** at home. I've seen **it**.  
 b. Maria's **family is/are** at home. I've seen **them**.

Beispiel (8) erweitert den Kontext von Beispiel (7) und veranschaulicht den Unterschied zwischen verbaler und pronominaler Kongruenz. Bei einem Verb, das als Prädikat zu einem Sammelbegriff fungiert, führt die syntaktische Nähe beider zu einer relativ stabilen Singularkongruenz (obgleich hier auch Pluralkongruenz möglich ist). Dagegen sind Personalpronomen häufig weiter von ihrem Bezugsbegriff entfernt, oft sogar durch eine Satzgrenze von ihm getrennt. Dieser Distanz ist es wohl geschuldet, dass die grammatische Kongruenz zugunsten einer semantischen (immerhin handelt es sich um mehrere Personen) an Einfluss verliert. In Beispiel (8a) ist die Verwendung von *it* mit Referenz auf *family* wohl sogar hart an der Grenze zur Inakzeptabilität, da eine Familie, die der Sprecherin oder dem Sprecher bekannt ist, einen hohen Grad von Individualisiertheit besitzt. Der Effekt zeigt sich deutlich in Abbildung 9.

In beiden Varietäten stehen Verben meist im Singular, aber spätestens bei der Wiederaufnahme eines Sammelbegriffs durch ein Pronomen dominiert im britischen Englisch der Plural. Im Amerikanischen zeigt sich eine ähnliche Differenz, wenn auch insgesamt auf einem geringeren Prozentniveau. Dieser Gegensatz zwischen dem Kongruenzverhalten verschiedener grammatischer Kategorien deutet schon an, dass hier übergreifende Faktoren im Spiel sind, die nicht von der regionalen Varietät einer Sprache abhängen. Er kann nun auch zu einer Präzisierung der zu vermittelnden Grammatikregel herangezogen werden. Ausgehend von Korpusfrequenzen wäre es sinnvoll, im Falle des britischen Englisch als Zielvarietät die Variation einzuführen; im Falle des amerikanischen Englisch als Zielvarietät wäre aber deutlich zu machen, dass Pluralkongruenz fast ausschließlich für Personalpronomen in größerem Abstand vom Substantiv in Frage kommt. Im besten Fall, z. B.

bei fortgeschrittenen und besonders interessierten Gruppen oder im Rahmen von sprachlich orientierten Projekten, kann außerdem verdeutlicht werden, wie sich die Varietäten in ihren Präferenzen unterscheiden, bei gleicher Empfindlichkeit für semantische Unterschiede und syntaktische Distanz.

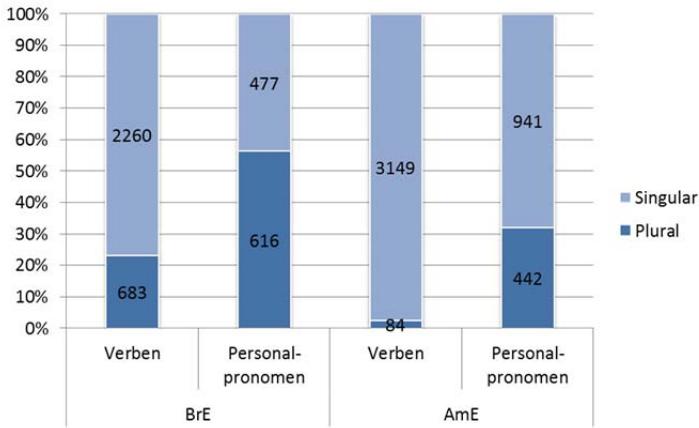


Abb. 9: Die Verteilung von Singular- und Pluralkongruenz mit Sammelbegriffen im geschriebenen britischen und amerikanischen Englisch nach kongruierendem Element. Quelle: Levin (2001, 63); *The Independent*, *The New York Times*

Am Ende dieses Abschnittes komme ich noch einmal zurück zu unserem Ausgangsbeispiel von der Wahl zwischen Gerundium und Infinitiv nach dem Verb *start*. Die »Green Line Basisgrammatik« kommentiert die Variation, die mit den zwei alternativen Bildbeschreibungen vom Cricketspiel im Regen illustriert wurde, mit den Worten: »Bei den Verben *begin*, *continue* und *start* kannst du den Infinitiv oder das Gerundium verwenden. Es macht keinen Unterschied, ob du sagst: *It started to rain.* oder *It started raining.*«<sup>38</sup> Auch hier gibt es einen Unterschied zwischen dem britischen und amerikanischen Englisch, den Mair auf der Grundlage des *Brown*-Korpusquartetts beschreibt.<sup>39</sup> Hierbei handelt es sich um Korpora der ersten Generation, die parallel aufgebaut sind und

<sup>38</sup> »Green Line Basisgrammatik« (2013, G93, 200).

<sup>39</sup> Mair (2006).

aus britischen und amerikanischen Veröffentlichungen der Jahre 1961 und 1991/92 zusammengestellt sind.

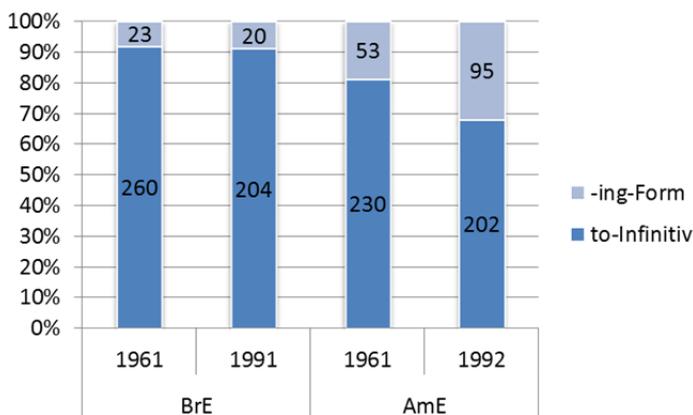


Abb. 10: Die Verteilung von Gerundien und Infinitiven nach *start* im geschriebenen britischen und amerikanischen Englisch der frühen 1960er und 1990er Jahre. Quelle: Mair (2006, 128); LOB, FLOB, Brown, Frown

Die in Abbildung 10 dargestellten Zahlen zeigen, dass nach *start* im britischen Schriftstandard von 1991 in mehr als 90 % der Fälle der *to*-Infinitiv verwendet wird, während im amerikanischen Standard quasi zeitgleich die Quote unter 70 % liegt. Wenn wir nach dem Ursprung dieses Unterschieds forschen, zeigt sich beim Vergleich von Daten aus den frühen 60er Jahren mit den frühen 90er Jahren im britischen Englisch relative Konstanz. Im amerikanischen Englisch dagegen beobachten wir den Beginn eines Wandels in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, der übrigens im 21. Jahrhundert auch im Britischen weiter an Fahrt gewinnt. Die Frage, welche Vermittlung dieser Variation bei *start* sich angesichts dieser Datenlage empfiehlt, möchte ich vorläufig offenlassen und kehre in Abschnitt 3.1 und 3.2 zu ihr zurück.

### 3 Was wir über Sprache (noch) vermitteln sollten

Wenn auch in Abschnitten 2.1 bis 2.4 gezeigt wurde, dass die Wahl von grammatischen Varianten vieles über die sozioökonomische Klassenzugehörigkeit, das Alter, die Herkunft von Sprecherinnen und Sprechern

sowie über ihre Einschätzung der Förmlichkeit der Situation aussagt, so ist das Potenzial der Korpuslinguistik zur Analyse von Variation noch nicht ausgeschöpft. Bereits gesehen haben wir, dass semantische Nuancen und syntaktische Distanzen im britischen und amerikanischen Englisch parallele Effekte auf die Numeruskongruenz bei Sammelbegriffen haben. Weitere Verteilungsmuster lassen sich mithilfe individueller Profile verschiedener lexikalischer Elemente derselben grammatischen Klasse, als Strategien zur Vermeidung unerwünschter Wiederholungen oder als Auswirkungen rhythmischer Präferenzen erklären, wie in 3.1 bis 3.3 ausgeführt wird.

Hierbei geht es wiederum um Variablen, die aber nicht zwischen verschiedenen Personen unterscheiden, sondern solche, die ein und dieselbe Person in ihrem Repertoire hat. Dass die Verfügbarkeit von Alternativen ein inhärentes Merkmal von Sprache ist, macht folgendes Zitat aus dem schon in der Einleitung zitierten Klassiker deutlich: »[N]ativelike command of heterogeneous structures is not a matter of multidialectalism or ›mere‹ performance, but is part of unilingual linguistic competence.«<sup>40</sup> Wie sich hier andeutet, wurde diese Einsicht in den 1960er Jahren nicht generell geteilt, denn Variation wurde in der zu der Zeit vorherrschenden Generativen Grammatiktheorie darauf zurückgeführt, dass jemand in verschiedenen Dialekten zuhause ist, einfach zufällig variiert oder auch gelegentlich »Fehler« produziert. Die zunehmende Nutzung korpuslinguistischer Methoden machte jedoch klar, dass zur muttersprachlichen Kompetenz auch ein normkonformer, idiomatischer Gebrauch von Varianten gehört. Drei Faktoren, die zu dieser Kompetenz gehören und die auch Lernenden vermittelt werden können, möchte ich kurz skizzieren.

### 3.1 Lexemspezifische Profile

Neben *to start* (dessen Ergebnisse wir schon gesehen haben) gehört auch *to begin* zu den Verben, die verschiedene Arten von Weiterführungen erlauben. Parallel zu den Beispielen in (1) oben sind also auch folgende Varianten möglich:

---

<sup>40</sup> Weinreich, Labov & Herzog (1968, 101).

- (9) a. We were playing cricket on the beach when it began **to rain**.  
 b. We were playing cricket on the beach when it began **raining**.

*Begin* und *start*, die in der »Green Line Basisgrammatik« unterschiedslos aufgelistet werden, weisen aber durchaus deutliche Unterschiede in der Häufigkeit von *-ing*-Formen und *to*-Infinitiven auf, sowohl im britischen als auch im amerikanischen Englisch. Die Korpusdaten in Abbildung 11 sind wiederum aus Mair<sup>41</sup> entnommen.

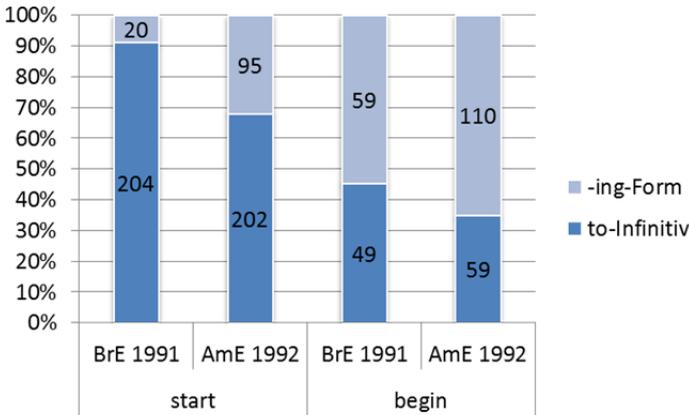


Abb. 11: Die Verteilung von Gerundien und Infinitiven nach *start* und *begin* im geschriebenen britischen und amerikanischen Englisch der frühen 1990er Jahre. Quelle: Mair (2006, 128, 130); LOB, FLOB, Brown, Frown

Wie hier sichtbar wird, verbindet sich *begin* deutlich häufiger als *start* mit einem Gerundium, so dass es hier zweifellos notwendig ist, für Lernende beide Strukturen einzuführen. In diesem Zusammenhang wird auch die Einführung der Variation bei *start* besser nachvollziehbar. Lehrenden sollte allerdings klar sein, dass nicht alle Mitglieder dieser Klasse von Verben sich gleich verhalten und dass die Aussage »Es macht keinen Unterschied [...]«<sup>42</sup> stark vereinfacht. Die regionalen Unterschiede bei Strukturen mit *begin* ähneln wiederum denen, die in Abschnitt 2.4 schon für *start* besprochen wurden. Ein wissenschaftspropädeutisches Schülerprojekt wäre geeignet, diese Ergebnisse zu replizieren oder

<sup>41</sup> Mair (2006).

<sup>42</sup> »Green Line Basisgrammatik« (2013, G93, 200).

zu aktualisieren und Lernende sowohl für lexemspezifische Profile als auch für Unterschiede zwischen den beiden Standardvarietäten zu sensibilisieren.

### 3.2 Vermeidung unmotivierter Wiederholung

Was die empirische Gemengelage angeht, die Abbildung 11 wiedergibt, so lässt sich als Konsequenz für die alltägliche Korrekturpraxis von Lehrkräften jedenfalls folgern, dass wohl weder Gerundien noch Infinitive nach *start* oder *begin* angestrichen oder auch nur unterschlängelt werden sollten. Jedoch lassen sich anhand weiterer authentischer Sprachdaten sehr wohl Konstellationen herausarbeiten, die zumindest eine Unterschlängelung rechtfertigen. Um eine ausreichende Trefferzahl zu bekommen, ziehen wir hier Daten aus einem kompletten Jahrgang der britischen Zeitung *Daily Mail* heran und unterscheiden die Belege nach der Form des übergeordneten Verbs *begin*. Als Beispiele für besondere Konstellationen betrachten wir (10a), in dem *begin* selbst im *to*-Infinitiv vorliegt, und (10b), in dem es in der *-ing*-Form steht.

- (10) a. We played cricket though it was expected **to begin to rain/ raining**.  
 b. We played cricket though it was **beginning to rain/raining**.

Für Fälle wie den ersteren zeigen die Daten in Abbildung 12, dass die Quote von abhängigen *to*-Infinitiven im britischen Englisch zugunsten des alternativen Gerundiums sinkt. Damit kontrastieren Fälle wie der letztere, in dem unter 525 Beispielen kein einziges das Gerundium enthält. Wie erwartet erweisen sich die übrigen Formen des Verbs als variabler. Der Missklang einer doppelten *-ing*-Form wie in (10b) leuchtet wohl Lehrenden wie Lernenden zumindest auf den zweiten Blick ein. Korpusdaten belegen außerdem, dass solche Tendenzen durchaus systematisch sind und einen starken Einfluss auf die Wahl von Varianten haben, der sich nicht als eine bloße stilistische Verfeinerung für Perfektionisten abtun lässt. Ähnliche Variationsphänomene, bei denen klangliche Wiederholungen, die nicht funktional bedingt (also explizit als parallele Strukturen intendiert) sind, vermieden werden, sind in vielen Bereichen der Grammatik nachweisbar und als kognitiv motivierte Verarbeitungsstrategien beschrieben worden.<sup>43</sup> Damit verdient dieses als

<sup>43</sup> Siehe z. B. Rohdenburg (2003).

*horror aequi* bekannte Prinzip, Lernenden aufgezeigt zu werden, um ihnen über grammatisches Basiswissen hinaus das zu vermitteln, was gemeinhin als »Sprachgefühl« bezeichnet wird.

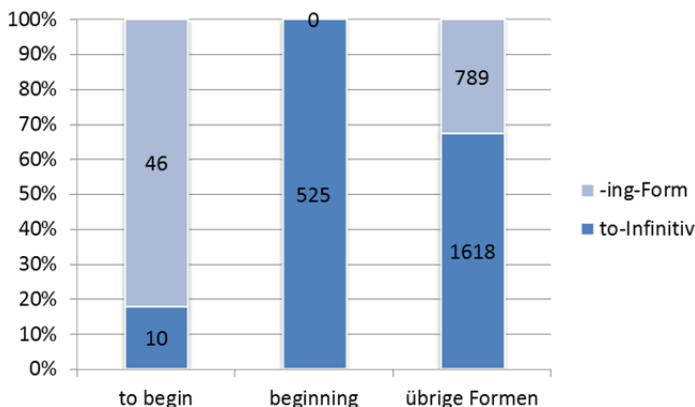


Abb. 12: Die Verteilung von Gerundien und Infinitiven nach Formen von *begin* im geschriebenen britischen Englisch. Quelle: Rohdenburg & Schlüter (2000, 462); *The Daily Mail* und *The Sunday Mail* 1993

### 3.3 Rhythmus

Eine weitere Einflussgröße, die im Englischunterricht keinen Stammplatz hat, aber viel zur Gewinnung eines muttersprachlernahen Sprachgefühls beitragen könnte, ist der Rhythmus. Gemeint ist hier die natürliche Tendenz, die Aufeinanderfolge betonter Silben zu vermeiden, so wie dies in metrischen Versformen konventionalisiert ist.

Gleich mehrere relevante Alternationen konzentrieren sich im Bereich der regelmäßigen und unregelmäßigen Stammformen von Verben. Die »Green Line Oberstufengrammatik« listet in einem Teil ihres Anhangs die unregelmäßigen Verben des Englischen auf. Für das Verb *to light* »anzünden, beleuchten« wird hier sowohl für das *simple past* als auch für das *past participle* eine unregelmäßige Form angegeben: *to light, lit, lit*.<sup>44</sup> Weitere Angaben werden nicht gemacht, während bei anderen Verben durchaus auch Varianten (z. B. *burned/burnt, dreamed/dreamt, got/gotten, quitted/quit, sawed/sawn, speeded/sped, spat/spit, thrived/thriven*)

<sup>44</sup> »Green Line Oberstufengrammatik« (2012, A3, 180–183).

aufgeführt werden. Jedoch begegnen in Korpora neben *lit* nicht selten auch regelmäßige Formen, die in diesem Fall die älteren Varianten darstellen.<sup>45</sup>

- (11) a. The room was **lit/lighted**.
- b. Pete carried a **lit/lighted** candle.

Tatsächlich findet sich in Fällen wie (11a), in denen das Partizip als Prädikatsnomen verwendet wird, im britischen Englisch nur noch ein zu vernachlässigender Prozentsatz der Form *lighted*, die im Amerikanischen jedoch etwa ein Drittel der Belege ausmacht. In Beispielen wie (11b), wo das Partizip direkt vor einem Substantiv steht, tritt aber im Britischen in über 50 % der Fälle noch die regelmäßige Form auf, die im Amerikanischen klar dominiert. Nebenbei bemerkt zeigt sich hier wiederum ein Varietätenunterschied, insofern als das amerikanische Englisch stärker zu regelmäßigen Verbformen tendiert als das britische. Diese Verteilung ist in Abbildung 13 dargestellt.

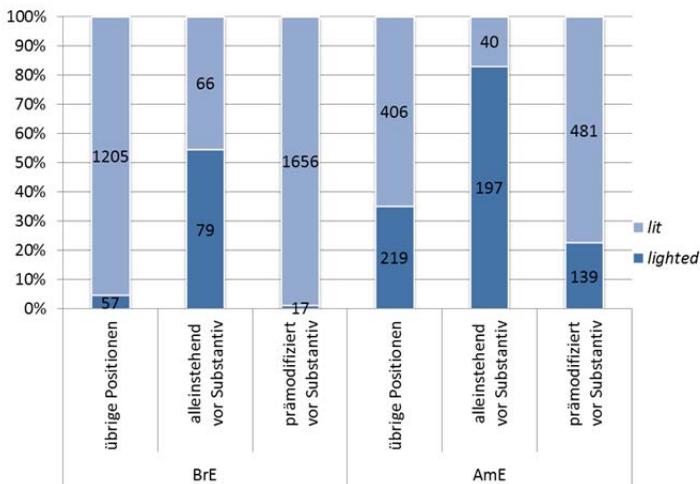


Abb. 13: Die Verteilung der Partizipialformen *lit* und *lighted* im geschriebenen britischen und amerikanischen Englisch. Quelle: Schlüter (2009, 117); Zeitungsarchive der Times (2000), des Guardian (2000, des Daily Telegraph (2000), der Daily Mail, der Washington Post (1992), der Detroit Free Press (1995) und der Los Angeles Times (1995)

<sup>45</sup> Vgl. Schlüter (2005, 105–110).

Grund dafür ist die Tendenz von Sprecherinnen und Sprechern, den Rhythmus zu optimieren. Substantive sind im Englischen typischerweise auf ihrer ersten Silbe betont. Dies gilt für die große Mehrheit der ererbten germanischen Wörter, aber auch für viele romanische Lehnwörter wie *candle* in (11b). Daher würde die Verwendung der einsilbigen Variante *lit* hier zu einer direkten Aufeinanderfolge zweier Betonungen führen. In vielen Fällen ist eine solche Konstellation zwar unvermeidlich (man denke nur an die vielen einsilbigen Adjektive, die ebenfalls oft vor Substantiven auftreten), aber wo sich Alternativen anbieten, verwenden Muttersprachlerinnen und Muttersprachler vorzugsweise die zweisilbige Version, auch wenn diese rückläufig ist. Ähnliches gilt für die Partizipien weiterer Verben (z. B. *drunk/drunken*, *struck/stricken*, *knit/knitted*; vgl. Schlüter 2005: 86–112), von denen keines in der »Green Line Oberstufengrammatik« als variabel aufgeführt wird.

Um den Faktor Rhythmus noch weiter zu stützen, werfen wir einen kurzen Blick auf komplexere Verwendungen, z. B. die mit der Vorsilbe *un-* versehene Form des Partizips, die in Beispiel (11c) dargestellt ist.

(11) c. Pete carried an **unlit/unlighted** candle.

Sobald die einsilbige Form *lit* nicht mehr allein steht, kann der bevorzugte Wechsel von betonten und unbetonten Silben durch Akzentverschiebung gewährleistet werden. Wenn auch die präfigierte Form *unlit* normalerweise ihre Betonung auf dem Stamm bewahrt, kann unter besonderen Bedingungen (so z. B. wenn direkt darauf ein anfangsbetontes Substantiv wie *candle* folgt) der Akzent auf das Präfix springen und auf diese Weise einen alternierenden Rhythmus wahren. Wie die jeweils dritte Säule für jede Varietät in Abbildung 13 zeigt, überwiegt die Form *lit* in dieser Position wiederum gegenüber der Variante *lighted*.

Die didaktische Reduktion der großen Vielfalt unregelmäßiger Verbformen in überschaubaren Listen im Anhang von Schülergrammatiken würde also dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler die gelernten Verbformen überrepräsentieren und muttersprachlicher Input sie möglicherweise zuerst einmal verunsichert. Jedoch könnten bei fortgeschrittenen Lernenden Beispiele wie die oben angegebenen und eine Erarbeitung der Verteilung von Varianten wie in Abbildung 13 durchaus dazu genutzt werden, ihnen einerseits auf der Bewusstseins- und andererseits auf der Bewusstseinsbene Aspekte

muttersprachlicher Kompetenz zu vermitteln und andererseits ihr Sprachgefühl zu fördern.

Die Relevanz des Einflussfaktors Rhythmus ist in der Verdichtung zwar bekannt, wird aber häufig unterschätzt, wenn es um normale Gebrauchstexte geht. Exemplarisch ist deutlich geworden, dass der Rhythmus eine große Rolle spielt, beispielsweise wenn es um variable Flexionsformen von Verben geht. Erkenntnisse der Korpuslinguistik ermöglichen es, diejenigen Aspekte einer kompetenten Sprachverwendung systematisch zu fassen, bei denen Lehrende sich ansonsten nur auf vage Aussagen wie »das klingt besser«, »Muttersprachler sagen das so« etc. zurückziehen könnten und Lernende bloß mit Schulterzucken und Resignation reagieren könnten, da sie eben keine muttersprachliche Intuition besitzen.

#### 4 Schluss

Was lässt sich nun zusammenfassend aus der Auseinandersetzung mit Variationsphänomenen, die oben unter zwei Blickwinkeln betrachtet wurden, für den Englischunterricht festhalten? Was können zunächst einmal Lehrende und an zweiter Stelle auch Lernende aus der Korpuslinguistik lernen?

Offenkundig haben wir hinsichtlich der ausgewählten grammatischen Regeln zusätzliche, detaillierte Informationen gewonnen, die über die griffigen, didaktisch reduzierten Regelformulierungen des Lehrwerks, aber vielfach auch über die Angaben, die man in Universitätsgrammatiken wie der *Comprehensive Grammar of the English Language*<sup>46</sup> findet, hinausgehen. Solche Informationen können auf der einen Seite den Wissensvorsprung linguistisch ausgebildeter Lehrkräfte begründen, können aber auf der anderen Seite auch zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Hierzu möchte ich an dieser Stelle einige Hinweise geben.

Hinsichtlich der außersprachlichen Faktoren (soziale Klassen, Alter, Situation der Sprachverwendung/Register und regionale Varietät) sind im »LehrplanPLUS« schon einige Grundentscheidungen verbindlich getroffen. So ist im Fachprofil für Englisch an Gymnasien festgelegt:

---

<sup>46</sup> Quirk et al. (1985).

»Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt auf Großbritannien als einem wichtigen europäischen Nachbarland und den USA als einer der bedeutendsten und einflussreichsten Nationen weltweit, doch lernen die Schülerinnen und Schüler mit Irland, Kanada, Australien, Neuseeland, einem afrikanischen Land und Indien auch weitere Kulturräume der englischsprachigen Welt exemplarisch kennen. Dementsprechend stehen die britische und die amerikanische Standardsprache zwar im Vordergrund, die Schülerinnen und Schüler begegnen aber auch weiteren wichtigen regionalen und auch sozialen Varietäten des Englischen.«<sup>47</sup>

Dies setzt voraus, dass Lehrpersonen aufgrund ihrer Ausbildung über das von ihnen gewählte sprachliche Modell informiert sind: Sie müssen die Unterschiede zwischen den wichtigsten Varietäten kennen und die Standardsprache von Nichtstandard-Varietäten unterscheiden können. Darüber hinaus sollten Lehrkräfte nicht nur mit Eigenschaften des britischen und amerikanischen Englisch, sondern auch mit anderen Varietäten der Weltsprache Englisch vertraut sein und ferner Einsichten in Unterschiede zwischen Sprechergruppen besitzen, die z. B. sozioökonomischer, ethnischer oder altersbezogener Art sein können.

Ein weiteres Postulat des »LehrplanPLUS« für moderne Fremdsprachen mit Bezug auf die zu erwerbenden sprachlichen Mittel lautet: »Dabei steht von Beginn an die realitätsnahe, handlungsorientierte, situationsadäquate und adressatenbezogene Verwendung der Fremdsprache im Vordergrund.«<sup>48</sup> Wie in Abschnitt 2.3 zu sehen war, unterscheiden sich die jeweils als realitätsnah und adäquat geltenden sprachlichen Mittel teilweise stark nach der außersprachlichen Situation (formelle oder informelle Rede bzw. Schriftsprache). Hier können Korpusdaten nicht nur zur Klärung der Registerzugehörigkeit sprachlicher Mittel, sondern auch zu einer Sensibilisierung für und Befähigung zu situationsangemessener Sprachverwendung von Lehrenden und Lernenden beitragen.

Neben dem verpflichtenden jahrgangsstufenübergreifenden Aufbau sprachlicher Kompetenzen im Englischunterricht bieten die wissenschaftspropädeutischen Seminare (W-Seminare) der gymnasialen Oberstufe die Möglichkeit, vertieft und exemplarisch in von Schule und Lehrkräften frei zu wählenden, wissenschaftlichen Themenbereichen

---

<sup>47</sup> LehrplanPLUS: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/englisch/auspraegung/englisch> (20.03.2019).

<sup>48</sup> LehrplanPLUS: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/englisch/auspraegung/moderne%20fremdsprachen/5> (20.03.2019).

forschendes Lernen und selbständiges wissenschaftliches Arbeiten zu erproben.<sup>49</sup> Dazu bieten sich ein korpuslinguistisches Vorgehen und eine Erarbeitung außersprachlicher Faktoren bei der Wahl grammatischer Mittel geradezu an, denn die dabei zu entwickelnden Kompetenzen wie recherchieren, analysieren, abstrahieren, auf Wesentliches reduzieren, strukturieren und argumentieren, korrekt und vielfältig präsentieren und kreative Wege und Lösungen finden<sup>50</sup> lassen sich relativ unproblematisch und paradigmatisch auch für andere Disziplinen einsetzen. Bei entsprechend gelagertem Schülerinteresse könnte diese Möglichkeit zur vertieften Sprachreflexion und -analyse ein wissenschaftliches Interesse am Englischen und an Sprache im Allgemeinen wecken und fördern.

Hinsichtlich der innersprachlichen Faktoren, die in Abschnitt 3 dargestellt wurden, soll hier nicht der Vorschlag abgeleitet werden, dass all diese explizit in Schulgrammatiken abgebildet werden müssten. Jedoch kann in der Ausbildung erworbenes Wissen um diese und andere Faktoren Sprach- und Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern in der Unterrichtspraxis von Nutzen sein. So bieten lexemspezifische Profile, die Vermeidung unmotivierter Wiederholungen und Sprachrhythmus Erklärungsmöglichkeiten für Zweifelsfälle, die Lehrende anstelle eines pauschalen Appells an das Sprachgefühl hernehmen können, um Intuitionen für Lernende nachvollziehbar zu machen. Zudem kann die Bewusstmachung von Erklärungen zur Ausbildung einer muttersprachler-nahen Intuition bei Lernenden selbst beitragen. Nicht zuletzt sind die beschriebenen Faktoren in vielen Fällen übertragbar auf andere Sprachen einschließlich der Muttersprache, womit wir wieder beim einleitenden Zitat von Johann Wolfgang von Goethe wären.

In Zeiten der weltweiten globalen Vernetzung verschärft sich eine im schulischen Kontext unvermeidliche Diskrepanz: Im (Fremd-)Sprachunterricht muss einerseits eine Norm, müssen konkrete Regeln vorgegeben werden, die Schülerinnen und Schüler nicht von vornherein überfordern, also didaktisch verkürzt sind. Andererseits ist aber die globale sprachliche Realität komplex und variabel. Als *digital natives* wachsen Schülerinnen und Schüler in dieser auf und beziehen ihre

---

<sup>49</sup> Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008, 9).

<sup>50</sup> Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008, 13).

sprachlichen Modelle nicht nur aus Lehrwerken und dem Vorbild ihrer Lehrkräfte. Dank des Internets ist jederzeit leicht an aktuelles, authentisches Sprachmaterial heranzukommen; viele Kinder und Jugendliche haben selbst Auslandskontakte oder Auslandsaufenthalte hinter sich oder sind zweisprachig aufgewachsen. So entsprechen ihre Modelle nicht immer der britischen oder amerikanischen Standardsprache, sondern häufig unterschiedlichsten sprachlichen Ausprägungen, die keine Lehrperson vollständig überblicken kann.

Der Spagat zwischen didaktischer Vereinfachung und dem komplexen System Sprache stellt Lehrende vor wachsende Herausforderungen, denen sie zum Teil durch einen Wissensvorsprung (basierend auf fundierten Einsichten in die Variationslinguistik) begegnen können. Mindestens ebenso wichtig ist aber das methodische Handwerkszeug, das weiterhelfen kann in Fällen, in denen eigenes Wissen nicht ausreicht: Korpora und die Versiertheit im Umgang mit ihnen können Lehrenden in vielen Fällen einen »virtuellen Muttersprachler« zur Seite stellen, der in sprachlichen Zweifelsfällen, z. B. bei der Korrektur von Schüleräußerungen, Entscheidungshilfe bietet. Ein erfolgreiches Projekt im Rahmen einer Zulassungsarbeit zum Ersten Staatsexamen am Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft in Bamberg konnte eindrucksvoll nachweisen, dass angehende Englischlehrerinnen und -lehrer bessere Korrekturentscheidungen fällen, wenn sie mit Korpussearchen vertraut sind und diese bei der Korrektur einsetzen (Amberg 2017). Auch zeigte sich, dass eine kompetente Korpusbenutzung sich nicht automatisch einstellt, sondern einer Einführung, gewisser Erfahrung und kritischer Reflexion der Ergebnisse bedarf. Einen Einstieg für Interessierte können die unten angegebenen Korpusplattformen geben, die üblicherweise mit ausführlicher Dokumentation, Hilfsfunktionen und/oder Onlinetutorien ausgestattet sind. Weiterführende Literatur zum Selbststudium ist ebenfalls unten angeführt. Darüber hinaus empfehle ich nachdrücklich entsprechende Angebote in der universitären Lehre und Lehrerfortbildung, die in vielfältiger Form existieren.

Wie schon oben gesagt, ging es mir bei der kontrastiven Gegenüberstellung von Lehrbuchregeln mit der sprachlichen Realität nicht um eine Diskreditierung von didaktischer Vereinfachung, sondern darum, (angehende) Lehrkräfte anhand konkreter Beispiele für das große Spekt-

rum sprachlicher Variation zu sensibilisieren, zu verdeutlichen, dass bei der Bewertung von Schüleräußerungen unter Umständen ein anderer Maßstab anzulegen ist als bei der Formulierung von Regeln, und Hinweise auf verfügbare Werkzeuge zur realistischen, korpusbasierten Kalibrierung dieses Maßstabs zu liefern. Letztendlich versucht dieser Beitrag den Brückenschlag zwischen inhaltlichen und methodischen Aspekten des Studiums der Linguistik und der beruflichen Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern, verbunden mit der Hoffnung, dabei zu verdeutlichen, dass die zu überbrückende Distanz kürzer ist als vielfach wahrgenommen.

### **Frei verfügbare Korpora des Englischen und anderer Sprachen**

#### *British National Corpus*

<https://www.english-corpora.org/bnc/> oder

<http://bncweb.lancs.ac.uk/bncwebSignup/user/login.php>

#### *BNClab*, speziell für Schülerinnen und Schüler

<http://corpora.lancs.ac.uk/bnclab/>

#### *Corpus of Contemporary American English*

<https://www.english-corpora.org/coca/>

#### *Corpus Italiano*

<https://www.corpusitaliano.it>

#### *CORIS/CODIS*

[http://corpora.dslo.unibo.it/coris\\_ita.html](http://corpora.dslo.unibo.it/coris_ita.html)

#### Korpora verschiedener Sprachen, z. T. auch parallele (Übersetzungs-)Korpora

<https://www.sketchengine.eu/user-guide/user-manual/corpora/by-language/italian-text-corpora/>

#### *Corpus del Español*, 2015–2016

<http://www.corpusdelespanol.org/>

#### *Leipzig Corpora Collection: French Web-based corpus*, 2012

[http://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=fra\\_mixed\\_2012](http://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=fra_mixed_2012)

#### *Deutsches Referenzkorpus*, Institut für Deutsche Sprache, Mannheim

<http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora.html>

## Empfehlungen zur weiterführenden Lektüre

Eine ausführlichere aktuelle und mit hilfreichen Kommentaren versehene Liste von Lektüreempfehlungen findet sich in Kapitel B3 des Bandes von Friginal (2018).

- Friginal, Eric (2018): *Corpus Linguistics for English Teachers. New Tools, Online Resources, and Classroom Activities*. London, New York: Routledge.
- Mukherjee, Joybrato (2002): *Korpuslinguistik und Englischunterricht. Eine Einführung [Sprache im Kontext, Bd. 14]*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- O’Keeffe, Anne; McCarthy, Michael; Carter, Ronald (2007): *From Corpus to Classroom. Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poole, Robert (2018): *A Guide to Using Corpora for English Language Learners*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Reppen, Randi (2010): *Using Corpora in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Timmis, Ivor (2015): *Corpus Linguistics for ELT. Research and Practice*. London, New York: Routledge.

## Literatur

- Amberg, Rick (2017): *Corpus or Dictionary? Investigating the Effectiveness of Corpora as an Alternative Reference Tool for the Correction of Language Errors*. Schriftliche Hausarbeit zur Zulassung zum Ersten Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien. Universität Bamberg: Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft einschließlich Sprachgeschichte.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2008): *Die Seminare in der gymnasialen Oberstufe*. 2. Aufl. Verfügbar unter <http://www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/die-seminare-in-der-gymnasialen-oberstufe/> [20.03.2019]
- Berglund, Ylva (2000): *Gonna and Going to in the Spoken Component of the British National Corpus*. In: *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, hg. v. Christian Mair, Marianne Hundt, 35–40. Amsterdam: Rodopi.
- Biber, Douglas; Reppen, Randi (2015): *Introduction*. In: *The Cambridge Handbook of English Corpus Linguistics*, hg. v. Douglas Biber; Randi Reppen, 1–8. Cambridge: Cambridge University Press.

- Braun, Sabine; Kohn, Kurt; Mukherjee, Joybrato (2006): Introduction. In: *Corpus Technology and Language Pedagogy*, hg. v. Sabine Braun; Kurt Kohn; Joybrato Mukherjee, 1–4. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Burnard, Lou (1995): *Users' Reference Guide for the British National Corpus*, version 1.0. Oxford: Oxford University Computing Services.
- Conrad, Susan (2000): Will Corpus Linguistics Revolutionize Grammar Teaching in the 21<sup>st</sup> Century? In: *TESOL Quarterly*, 34 (3), 548–560.
- Declerck, Renaat (2006): *The Grammar of the English Verb Phrase. Volume 1. The Grammar of the English Tense System. A Comprehensive Analysis. (Topics in English Linguistics 60–1)*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Endley, Martin J. (2010): *Linguistic Perspectives on English Grammar. A Guide for EFL Teachers*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Frankenberg-Garcia, Ana (2016): Corpora in ELT. In: *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, hg. v. Graham Hall, 383–398. London, New York: Routledge.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1989 [1821]): *Maximen und Reflexionen*. In *Umfang und Anordnung der von Max Hecker betreuten Edition (Weimar 1907) folgend, in der Textwiedergabe auf die Erstdrucke bzw. Handschriften zurückgehend*. München: C. H. Beck.
- Green Line 1 (2017): *Für Klasse 5 an Gymnasien in Bayern*. Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Green Line 2 (2018): *Für Klasse 6 an Gymnasien in Bayern*. Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Green Line Basisgrammatik (2013): *Für Klasse 7–10 an Gymnasien*. Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Green Line New 5 (2007): *Ausgabe für Bayern*. Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Green Line Oberstufengrammatik (2012). Stuttgart, Leipzig: Klett.
- Hoffmann, Thomas (2005): Variable vs. Categorical Effects. Preposition Piping and Stranding in British English Relative Clauses. *Journal of English Linguistics*, 33(3), 257–292.
- Krug, Manfred (2000): *Emerging English Modals. A Corpus-Based Study of Grammaticalization*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Leech, Geoffrey; Hundt, Marianne; Mair, Christian; Smith, Nicholas (2009): *Change in Contemporary English. A Grammatical Study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LehrplanPLUS (2019), hg. v. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/> [20.03.2019].
- Levin, Magnus (2001): *Agreement with Collective Nouns in English*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Mair, Christian (2006): *Twentieth Century English. History, Variation, and Standardization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McEnery, Tony; Xiao, Richard; Tono, Yukio (2006): *Corpus-based Language Studies. An Advanced Resource Book*. London, New York: Routledge.
- O'Keefe, Anne; McCarthy, Michael; Carter, Ronald (2007): *From Corpus to Classroom. Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quirk, Randolph; Greenbaum, Sidney; Leech, Geoffrey; Svartvik, Jan (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London, New York: Longman.
- Rohdenburg, Günter; Schlüter, Julia (2000): Determinanten grammatischer Variation im Früh- und Spätneuenglischen. In: *Sprachwissenschaft* 25, 443–496.
- Rohdenburg, Günter (2003): Cognitive Complexity and Horror Aequi as Factors Determining the Use of Interrogative Clause Linkers in English. In: *Determinants of Grammatical Variation in English*, hg. v. Günter Rohdenburg; Britta Mondorf, 205–249. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Römer, Ute (2008): Corpora and Language Teaching. In: *Corpus Linguistics. An International Handbook. Volume 1. Handbooks of Linguistics and Communication Science* 29(1), hg. v. Anke Lüdeling; Merja Kytö, 112–130. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Schlüter, Julia (2009): Phonology and Grammar. In: *One Language, Two Grammars? Differences between British and American English*, hg. v. Günter Rohdenburg; Julia Schlüter, 108–129. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, Edgar (2007): *Postcolonial English. Varieties around the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Timmis, Ivor (2015): *Corpus Linguistics for ELT. Research and Practice*. London, New York: Routledge.
- Weinreich, Uriel; Labov, William; Herzog, Marvin (1968): Empirical Foundations for a Theory of Language Change. In: *Directions for Historical Linguistics. A Symposium*, hg. v. Winfred Lehmann; Yakov Malkiel, 95–195. Austin, London: University of Texas Press.
- Wolfram, Walt (1969): *A Sociolinguistic Description of Detroit Negro Speech*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Würflein, Vera (2018): *Will or Going To? Discrepancies between the Presentation of Future Time Expressions in School Grammars and their Actual Usage in Spoken British and American English*. Schriftliche Hausarbeit zur Zulassung zum Ersten Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien. Universität Bamberg: Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft einschließlich Sprachgeschichte.