

DER ERWERB VON ES-KONSTRUKTIONEN  
DURCH SPANISCHSPRACHIGE  
DEUTSCHLERNENDE

Inaugural-Dissertation  
zur  
Erlangung der Doktorwürde  
der Philologischen Fakultät  
der Albert-Ludwigs-Universität  
Freiburg i. Br.

vorgelegt von

Annette Fahrner  
aus Villingen-Schwenningen

Promotion im Cotutelle-Verfahren mit der Université de Neuchâtel

SS 2016

Erstgutachter: Prof. Dr. Daniel Jacob

Zweitgutachter: Prof. Dr. Martin Hilpert

Vorsitzender des Promotionsausschusses  
der Gemeinsamen Kommission  
der Philologischen und  
der Philosophischen Fakultät: Prof. Dr. Joachim Grage

Datum der Disputation: 23.11.2017

DER ERWERB VON ES-KONSTRUKTIONEN  
DURCH SPANISCHSPRACHIGE DEUTSCHLERNENDE

Thèse de doctorat  
présentée à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines,  
Institut de langue et littérature anglaises

pour l'obtention du grade de docteur ès lettres  
par

Annette Fahrner

Soutenue le 23 novembre 2017 à la  
Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br. (Allemagne)

Thèse en cotutelle avec la Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.

Directeurs de thèse:

Prof. Dr. Daniel Jacob, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Prof. Dr. Martin Hilpert, Université de Neuchâtel

## IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de M. Martin Hilpert, co-directeur de thèse, professeur, Université de Neuchâtel ; M. Daniel Jacob, co-directeur de thèse, professeur, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg ; Prof. Helga Kotthoff, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg ; Jun. Prof. Evi Zemanek, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg autorise l'impression de la thèse présentée par Mme Annette Fahrner en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 23 novembre 2017



Le doyen  
Pierre Alain Mariaux

# Vorwort

Im Laufe der drei Jahre, in denen die vorliegende Dissertation entstanden ist, haben viele Personen zum Voranschreiten des Projekts beigetragen. Diesen möchte ich im Folgenden meinen aufrichtigen Dank aussprechen.

An erster Stelle möchte ich meine Betreuer nennen. Mein besonders herzlicher Dank gilt Martin Hilpert für seine immense Unterstützung bei dieser Arbeit. Seine große Hilfsbereitschaft und Geduld sowie seine fachliche Expertise, von der ich im Laufe der Jahre profitieren durfte, waren und sind für mich von unschätzbarem Wert. Auch bei Daniel Jacob möchte ich mich für seine stets weiterführenden Anregungen und sein offenes Ohr bedanken; es war immer eine Freude, methodische oder theoretische Probleme ganz offen zu diskutieren und gemeinsam eine Lösung zu finden. Des Weiteren bedanke ich mich bei Peter Auer für wertvolle Hinweise zur Arbeit sowie bei Stefan Pfänder für seine generelle Unterstützung des Projekts.

Ich hatte das große Glück und Privileg, im Rahmen des DFG-geförderten Graduiertenkollegs 1624 „Frequenzeffekte in der Sprache“ promovieren zu dürfen. Dadurch genoss ich erstens eine großzügige finanzielle Förderung, für die ich sehr dankbar bin. Zweitens hatte ich dadurch die Möglichkeit, an vielen bereichernden Workshops teilzunehmen sowie theoretische und empirische Fragestellungen des Projekts mit internationalen Gästen zu erörtern. Für wertvolle Hinweise bedanke ich mich diesbezüglich insbesondere bei (in alphabetischer Reihenfolge) Inbal Arnon, Holger Diessel, Adele E. Goldberg, Elisabeth Gülich, Thomas Hoffmann, Ute Römer und Jouni Rostila. Gesondert nennen möchte ich die Beratung in Statistik-Fragen, die ich durch das GRK 1624 in Anspruch nehmen durfte. Ohne die Hilfe von Göran Köber, Lars Konieczny

und Christoph Wolk wären die statistischen Auswertungen nicht möglich gewesen. Ein weiterer unschätzbare Vorteil meiner Mitgliedschaft im GRK 1624 war die enge Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, deren Hilfsbereitschaft ich immer wieder in Anspruch nehmen durfte. Ganz besonders gedankt sei an dieser Stelle meinen Kolleginnen (in alphabetischer Reihenfolge) Ana Estrada, Evghenia Goltsev, Stephanie Horch, Anne Krause sowie dem Koordinator des GRK 1624, Michael Schäfer.

Neben meinen hilfsbereiten Kolleginnen haben auch meine Freundinnen Caroline Döhmer, Lisa Langisch und Emily Orłowski sowie insbesondere Anna Danneck mit dem sorgfältigen Korrekturlesen der Arbeit einen großen Anteil am Gelingen, wofür ich ihnen herzlich danke. Noch verbliebene Fehler in der vorliegenden Arbeit sind selbstverständlich allein mir anzulasten.

Schließlich gilt mein Dank auch meiner Familie. Neben meinen Eltern und Brüdern danke ich ganz besonders meinem Mann. Ohne seine unbedingte Unterstützung in jeder Hinsicht wäre diese Arbeit nicht entstanden.

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b>	<b>V</b>
<b>Verzeichnisse</b>	<b>XII</b>
Abbildungsverzeichnis . . . . .	XII
Tabellenverzeichnis . . . . .	XIV
Abkürzungsverzeichnis . . . . .	XVI
<b>English Summary</b>	<b>XIX</b>
<b>Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>Theoretischer Teil</b>	<b>5</b>
<b>1. Theoretische Grundlagen einer gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik</b>	<b>6</b>
1.1. Grundsätzliches zur konstruktionsgrammatischen Herangehensweise .	6
1.2. Der gebrauchsbasierte Ansatz und die Rolle von Frequenz . . . . .	9
1.3. Die Konstruktionsdefinition in dieser Arbeit . . . . .	14
<b>2. Theoretische Grundlagen der Fremdsprachenerwerbsforschung</b>	<b>18</b>
2.1. Fremdsprachenerwerb aus gebrauchsbasierter konstruktionsgrammatischer Perspektive . . . . .	18
2.2. Die Rolle der L1 in dieser Untersuchung: Deutsch und Spanisch kontrastiv	25

<b>Empirischer Teil I: <i>es</i>-Konstruktionen des Deutschen</b>	<b>30</b>
<b>3. Bestehende Klassifikationen der <i>es</i>-Vorkommen</b>	<b>31</b>
3.1. Klassische <i>es</i> -Einteilungen . . . . .	31
3.1.1. Einteilung in vier Kategorien . . . . .	32
3.1.2. Konkurrierende Modelle . . . . .	34
3.2. Konstruktionsbasierte Ansätze . . . . .	40
3.3. Zusammenfassung . . . . .	45
<b>4. Umfassende Darstellung von <i>es</i>-Konstruktionen</b>	<b>46</b>
4.1. Argumente für eine gebrauchsbasierte konstruktionsgrammatische Ein- teilung der <i>es</i> -Vorkommen . . . . .	46
4.2. Die qualitative Datenauswertung . . . . .	48
4.3. Hinführung und Überblick über ausgewählte <i>es</i> -Konstruktionen des Deutschen . . . . .	50
4.4. Die <i>es</i> -Konstruktionen im Detail . . . . .	54
4.4.1. Die Projektorkonstruktion [[ <i>es</i> ][SEIN][ <i>so</i> ] + Folgesyntagma] . .	55
4.4.2. Die Projektorkonstruktion [[ <i>es</i> ] + [evaluierender/epistemischer/ evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma] . . . . .	58
4.4.3. Die Projektorkonstruktion [[ <i>es</i> ][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Fol- gesyntagma] . . . . .	68
4.4.4. Die Konstruktion [[ <i>es</i> ] + [evaluierender/epistemischer/eviden- zieller Ausdruck]] . . . . .	73
4.4.5. Die Konstruktion [[ <i>es</i> ][KOPULA]([PRÄDIKATIV])] . . . . .	76
4.4.6. Die (Projektor-)Konstruktion [[ <i>es</i> ][ <i>heißt</i> ] + Folgesyntagma] . .	77
4.4.7. Die Konstruktion [[ <i>es</i> ] + Sinneseindruck] . . . . .	81
4.4.8. Die Konstruktion [[ <i>es</i> ] + Sinneseindruck + [NP <sub>AKK/DAT</sub> ]] . . . .	85
4.4.9. Die Konstruktion mit dem Platzhalter- <i>es</i> . . . . .	87
4.4.10. Die Konstruktion mit dem Spaltsatz- <i>es</i> . . . . .	88
4.4.11. Die Konstruktion mit dem Passiv- <i>es</i> . . . . .	91
4.4.12. Die Konstruktion [[ <i>es</i> ][WETTERVERB]([ADVP]/[NP <sub>AKK</sub> ]]) . . . .	94
4.4.13. Die Konstruktion [[ <i>es</i> ][ <i>gibt</i> ][NP <sub>AKK</sub> ]] . . . . .	97
4.4.14. [[NP <sub>AKK</sub> ][ <i>gibt</i> ][ <i>es</i> ]] als eigene Konstruktion? . . . . .	98

4.4.15. Die Konstruktion [[es][geht][ADVP/PP]] . . . . .	102
4.4.16. Die Konstruktion [[es][geht/dreht/handelt][sich][um][NP <sub>AKK</sub> ]] .	106
4.4.17. Die Konstruktion [[es][geht][zu][ADVP]] . . . . .	109
4.4.18. Die Konstruktion [[NP <sub>DAT</sub> ][geht][es][ADVP]] . . . . .	110
4.4.19. Beispiele für lexikalisch vollspezifizierte Konstruktionen . . . .	112
4.5. Verwandtschaftsverhältnisse der <i>es</i> -Konstruktionen . . . . .	117
4.5.1. Hinführung . . . . .	117
4.5.2. Die <i>es</i> -Konstruktionen als Instantiierungen abstrakter gram-	
matischer Konstruktionen . . . . .	119
4.5.3. Verbindungen zwischen den <i>es</i> -Konstruktionen untereinander .	131
4.6. Die Frequenz der <i>es</i> -Konstruktionen . . . . .	147
4.6.1. Die quantitative Datenauswertung: Vorgehen und Überblick . .	147
4.6.2. Frequenzverteilung der <i>es</i> -Konstruktionen . . . . .	152
4.7. Zusammenfassung und Ausblick . . . . .	154

**Empirischer Teil II: Der fremdsprachliche Erwerb der *es*-Konstruktionen** **157**

<b>5. Design: Kombination aus qualitativer und quantitativer Studie</b>	<b>158</b>
5.1. Hinführung und Überblick über die Methodik . . . . .	158
5.2. Hypothesen über den Erwerb von <i>es</i> -Konstruktionen . . . . .	159
5.3. Die spanische Entsprechung der <i>es</i> -Konstruktionen . . . . .	161
<b>6. Qualitative Analyse im Rahmen einer Korpusstudie</b>	<b>167</b>
6.1. Hinführung . . . . .	167
6.2. Aufbau und Art des Korpus . . . . .	168
6.3. Analyse . . . . .	174
6.3.1. Javier . . . . .	174
6.3.2. Jennifer . . . . .	177
6.3.3. Raúl . . . . .	179
6.3.4. Miguel . . . . .	182
6.3.5. Isaac . . . . .	184

6.3.6. Pablo . . . . .	186
6.4. Ergebnisse und Diskussion . . . . .	189
6.5. Zusammenfassung und Ausblick . . . . .	193
<b>7. Quantitative Analyse im Rahmen eines Experiments</b>	<b>195</b>
7.1. Hinführung . . . . .	195
7.2. Experimentdesign . . . . .	196
7.2.1. Auswahl der zu testenden <i>es</i> -Konstruktionen: Subset von <i>es</i> -Konstruktionen . . . . .	196
7.2.2. Die Entwicklung des Experiments . . . . .	202
7.2.2.1. Grundsätzliches zur Methodik . . . . .	202
7.2.2.2. Aufbau und Ablauf des Experiments . . . . .	205
7.3. Datenerhebung und -aufbereitung . . . . .	213
7.3.1. Datenerhebung . . . . .	213
7.3.2. Datenaufbereitung . . . . .	216
7.4. Datenauswertung . . . . .	218
7.4.1. Allgemeine Beschreibung der Daten . . . . .	218
7.4.2. Analyse der Daten . . . . .	221
7.4.2.1. Validität des Experimentdesigns . . . . .	221
7.4.2.2. Überprüfung der Hypothesen . . . . .	224
7.4.2.3. Ergänzende quantitative und qualitative Analyse . . . . .	232
7.5. Diskussion der Ergebnisse . . . . .	238
7.6. Zusammenfassung und Ausblick . . . . .	242
<b>8. Didaktische Implikationen</b>	<b>247</b>
<b>Fazit und Ausblick</b>	<b>250</b>
<b>Anhang</b>	<b>254</b>
<b>A. Allgemeines</b>	<b>255</b>

<b>B. Erste empirische Studie: Analyse deutscher <i>es</i>-Konstruktionen</b>	<b>256</b>
<b>C. Zweite empirische Studie: Erwerb der <i>es</i>-Konstruktionen</b>	<b>257</b>
C.1. Korpusstudie . . . . .	258
C.2. Psycholinguistisches Experiment . . . . .	259
C.2.1. Experimentdesign . . . . .	259
C.2.1.1. Entwickelte Stimuli . . . . .	259
C.2.1.2. Konkrete Umsetzung des Test-Designs auf der LimeSurvey-Plattform . . . . .	267
C.2.2. Ergebnisse . . . . .	272
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>274</b>

# Abbildungsverzeichnis

4.1.	Frequenzverteilung von Instantiierungen der Projektorkonstruktion mit und ohne Kopula . . . . .	67
4.2.	Frequenzverteilung nach Zipf der möglichen Prädikative in der Konstruktion $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + \text{Folgesyntagma}]$ . . . . .	69
4.3.	Frequenzverteilung von Instantiierungen mit evaluierendem/epistemischem/evidenziellem Charakter mit und ohne Kopula . . . . .	76
4.4.	Frequenzverteilung von <i>es gibt</i> und <i>gibt es</i> . . . . .	100
4.5.	Token-Frequenzverteilung der <i>es</i> -Konstruktionen . . . . .	152
4.6.	Frequenzverteilung von weiteren möglichen <i>es</i> -Konstruktionen . . . . .	153
4.7.	Typen-Frequenzverteilung der <i>es</i> -Konstruktionen . . . . .	154
7.1.	Relative Frequenzverteilung der <i>es</i> -Konstruktionen mit Unterscheidung der Frequenz-Klassen <i>hochfrequent</i> , <i>mittelfrequent</i> und <i>niedrigfrequent</i> . . . . .	197
7.2.	Beispiel für das eigentliche LimeSurvey-Design für Cloze-Texte, bei welchem nicht in den Text geschrieben werden kann, sondern Lücken gesondert auszufüllen sind . . . . .	211
7.3.	Beispiel für das neu programmierte Design der Cloze-Texte, welches das Ausfüllen der Lücken direkt im Text erlaubt . . . . .	211
7.4.	Relative durchschnittliche Anzahl korrekter Antworten bei den hochfrequenten, den mittelfrequenten und den niedrigfrequenten <i>es</i> -Konstruktionen . . . . .	220
7.5.	Relative durchschnittliche Anzahl korrekter Antworten bei den <i>es</i> -Konstruktionen mit und ohne Ähnlichkeit zum Spanischen . . . . .	221

7.6.	Relativer Wert korrekter Antworten der ProbandInnen in Abhängigkeit vom Niveau . . . . .	222
7.7.	Korrelation zwischen der Anzahl korrekter Distraktoren und der Anzahl korrekter <i>es</i> -Konstruktionen bei den ProbandInnen . . . . .	224
7.8.	Vergleich zwischen den Konstruktionen mit und denjenigen ohne Entsprechung im Spanischen . . . . .	228
7.9.	Interaktion der beiden Variablen Frequenz und Ähnlichkeit (zum Spanischen) . . . . .	229
7.10.	Zusammenhang zwischen dem Aufenthalt der ProbandInnen in Deutschland (in Monaten) und dem Anteil an korrekten <i>es</i> -Konstruktionen . . .	235
7.11.	Zusammenhang zwischen dem institutionalisierten Deutschunterricht der ProbandInnen (in Monaten) und dem Anteil an korrekten <i>es</i> -Konstruktionen . . . . .	236
7.12.	Zusammenhang zwischen dem deutschen Input der ProbandInnen (in Stunden pro Woche) und dem Anteil an korrekten <i>es</i> -Konstruktionen . .	237
C.1.	Arbeitsanweisung vor Beginn des Grammaticality-judgment-Teils zum Thema Wetter . . . . .	267
C.2.	Präsentation eines Stimulus mit der Frage nach Korrektheit . . . . .	268
C.3.	Anschlussfrage nach einem Korrekturvorschlag, sofern die ProbandInnen zuvor den Satz als nicht korrekt bewertet haben . . . . .	268
C.4.	Arbeitsanweisung vor der Präsentation des Cloze-Textes zum Thema Wetter . . . . .	269
C.5.	Präsentation des Lückentextes zum Thema Wetter . . . . .	270
C.6.	Einleitung zur Abschlussfrage . . . . .	270
C.7.	Freies Textfeld, in das die ProbandInnen innerhalb von 90 Sekunden so viele <i>es</i> -Beispiele wie möglich schreiben sollten . . . . .	271

# Tabellenverzeichnis

1.1. Beispiele für Konstruktionen mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad, entnommen aus Goldberg (2013: 17) . . . . .	7
3.1. Übersicht der <i>es</i> -Bezeichnungen in zentralen Grammatiken des Deutschen . . . . .	36
4.1. Übersicht deWaC-Sample 1: Eliminierung nicht-relevanter Fälle . . . .	150
4.2. Übersicht deWaC-Sample 2: Eliminierung von Belegen, die nicht Teil der Analyse sind . . . . .	151
5.1. Übersicht aller <i>es</i> -Konstruktionen des Deutschen und ihrer spanischen Entsprechungen sowie Klassifikation hinsichtlich des Parameters <i>Ähnlichkeit zwischen der deutschen Konstruktion und ihren spanischen Äquivalenten</i> . . . . .	166
6.1. Übersicht über die ProbandInnen der qualitativen Erwerbsstudie . . . .	171
7.1. Wiederholung: Übersicht aller <i>es</i> -Konstruktionen des Deutschen und ihrer spanischen Entsprechungen sowie Klassifikation hinsichtlich des Parameters <i>Ähnlichkeit zwischen der deutschen Konstruktion und ihren spanischen Äquivalenten</i> . . . . .	199
7.2. Matrix aus den zu überprüfenden Variablen Frequenz und Ähnlichkeit der <i>es</i> -Konstruktionen . . . . .	200
7.3. Auswahl von 8 <i>es</i> -Konstruktionen für das psycholinguistische Experiment . . . . .	201

7.4.	Zuordnung der 8 für den Test ausgewählten <i>es</i> -Konstruktionen zu 7 thematischen Settings . . . . .	206
7.5.	Gewähltes gemischtes Modell mit den festen Effekten Frequenz und Ähnlichkeit . . . . .	227
7.6.	Gemischtes Modell mit dem festen Effekt Frequenz bei den Konstruktionen ohne Ähnlichkeit zum Spanischen . . . . .	230
7.7.	Gemischtes Modell mit dem festen Effekt Frequenz als <b>kontinuierlicher Variable</b> und ohne Beachtung des Faktors Ähnlichkeit/keine Ähnlichkeit	232
C.1.	Übersicht über die ProbandInnen der qualitativen Erwerbsstudie, in Erweiterung der Tabelle 6.1. . . . .	258
C.2.	Erneute Übersicht: Zuordnung der 8 für den Test ausgewählten <i>es</i> -Konstruktionen zu 7 thematischen Settings . . . . .	259
C.3.	Grundmodell, lediglich mit den festen Effekten Frequenz und Ähnlichkeit	272
C.4.	Gemischtes Modell mit den festen Effekten Frequenz und Ähnlichkeit unter Ausschluss von ProbandInnen, die weniger als 60% korrekte Antworten im Test hatten . . . . .	273

# Abkürzungsverzeichnis

ADVP Adverbialphrase

Akk Akkusativ

DaF Deutsch als Fremdsprache

Dat Dativ

GAT 2 Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem

GER Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

hf hochfrequent

L1 Muttersprache = mother tongue

L2 Fremdsprache = foreign language

mf mittelfrequent

## *Abkürzungsverzeichnis*

---

nf	niedrigfrequent
NP	Nominalphrase
OP	Objektpronomen
p	Signifikanzwert
Pl	Plural
PP	Präpositionalphrase
Ps, Pers	Person
r	Pearson-Korrelationskoeffizient
SD	Standardabweichung
Sg	Singular
SLA	Second Language Acquisition
SP	Subjektpronomen

**In den Grafiken verwendete Abkürzungen für Konstruktionen:**

Verwendete Abkürzung	es-Konstruktion
es ist so	[[es][SEIN][so] + Folgesyntagma]
Projektor VV	[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma]
Projektor esKop	[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntagma]
evaluierend VV	[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck]]
evaluierend esKop	[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV])]
es heißt	[[es][heißt] + Folgesyntagma]
Sinneseindruck	[[es] + Sinneseindruck]
Sinneseindruck NP	[[es] + Sinneseindruck + [NP <sub>AKK/DAT</sub> ]]
Platzhalter	Platzhalter-es
Spaltsatz	Spaltsatz-es
Passiv	Passiv-es
Wetterverb	[[es][WETTERVERB][[ADVP]/[NP <sub>AKK</sub> ]]]
es gibt	[[es][gibt][NP <sub>AKK</sub> ]]
gibt es	[[NP <sub>AKK</sub> ][gibt][es]]
es geht ADVP_PP	[[es][geht][ADVP/PP]]
es geht um	[[es][geht/dreht/handelt][sich][um][NP <sub>AKK</sub> ]]
es geht zu	[[es][geht][zu][ADVP]]
es geht NP gut	[[NP <sub>DAT</sub> ][geht][es][ADVP]]
das wars	[[das][war][s]]
was solls	[[was][soll][s]]
abstrakte KoKo	abstrakte Kopula-Konstruktion

# English Summary

This dissertation is located in the field of research on Second Language Acquisition (= SLA) and follows a contrastive point of view. The basic hypothesis is that Spanish-speaking learners of German as a foreign language have serious difficulty in using the German pronoun *es* (i.e. English *it*) correctly due to differences in the language systems. Firstly, Spanish is a pro-drop language, which can be defined by Bußmann (2008: 553): “[Im] finiten Satz [kann] eine durch das verallgemeinerte Projektionsprinzip erzwungene leere Subjektposition vorkommen [...], die pronominale, d.h. referentielle Eigenschaften hat”.<sup>1</sup> In contrast to Spanish, German is not a pro-drop language: generally speaking, sentences cannot exist without a subject. Secondly, the Spanish language system only has two genders, masculine nouns and feminine nouns, whereas German additionally has a third gender, neuter. These language properties cause selective attention (cf. Schmidt 2010: 810) in Spanish-speaking learners, which means that they pay less attention to subject pronouns in a foreign language (cf. Ellis 2007). To sum up, the German pronoun *es* is a new and challenging phenomenon to which Spanish-speaking learners of German have to gradually adapt. Thus, Spanish-speaking learners frequently make mistakes like *\*regnet* instead of *es regnet* (Engl.: *\*is raining* instead of *it is raining*), showing interference problems (= negative transfer from L1 into L2). However, it must be mentioned that a contrastive point of view has been viewed differently in the history of SLA research. In the 1950s, the Contrastive Analysis Hypothesis postulated that only differences in language systems account for learners’ difficulties (cf. Hufeisen/Riemer 2010; Ortega 2009). However, modern branches have come to a more differentiated view: the learners’ mother tongue is just one of many factors that

---

<sup>1</sup> English summary: a finite clause may have an empty subject position that has referential properties.

influence the learners' acquisition process (cf. Bünnagel 1993; Tekin 2012).

In addition to the contrastive point of view, the usage-based paradigm of Construction Grammar is a key element in my study. Construction Grammar in general assumes that there is no clear distinction between the lexicon on the one hand and grammatical rules on the other; instead, the whole language system consists of form–meaning pairs (cf. Goldberg 1995, 2006). These basic assumptions are very suitable for modelling language acquisition processes (cf. Behrens 2009). The majority of studies that have already been conducted in this field focus on First Language Acquisition (e.g. Tomasello 2003), whereas there is only very little research that applies the theoretical assumptions of Construction Grammar to Second Language Acquisition. However, some studies indicate that this approach is very fruitful and there is a need for more empirical studies (cf. Ellis 2013).

The usage-based paradigm of Construction Grammar holds that language is dynamic and flexible, and that language learning and usage are characterized by general cognitive processes (cf. Bybee 2010). Every usage event shapes the speaker's mental representation and his or her knowledge of a language. Thus, language system and language usage cannot be separated from each other (cf. Beckner et al. 2009). According to this view, the frequency of a linguistic pattern is important to its usage and acquisition, and many studies have already shown that frequency plays a central role in language acquisition, usage and change (cf. Bybee 2007; Diessel 2007; Hilpert 2014; McDonough/Kim 2009; Stefanowitsch 2009). However, there is still a lack of empirical studies that analyse frequency effects in SLA in close detail (cf. Ellis 2013). My study aims to help to reduce this desideratum, and seeks to prove a frequency effect in the acquisition of the German pronoun *es* by Spanish-speaking learners. The hypotheses to be tested are the following:

- Hypothesis 1: Spanish-speaking learners of German as a foreign language have less difficulties in using high-frequency German *es* constructions than low-frequency ones.

- Hypothesis 2: Spanish-speaking learners of German as a foreign language have less difficulties in using German *es* constructions which are to some extent equivalent to Spanish constructions.

In order to test these hypotheses, two main steps were necessary: firstly, I had to establish how many and which types of German *es* categories exist. As the traditional classification of the German pronoun *es* is not sufficient – as I will explain below –, I followed a usage-based constructionist approach and identified German *es* constructions. As a second step, I conducted an empirical investigation of the acquisition of these constructions by Spanish-speaking learners.

In the first empirical study – about German *es* constructions –, two spoken language corpora of contemporary German were used, provided by the University of Freiburg: the Big Brother corpus and the Call Home corpus, which consist of carefully transcribed spoken language according to the GAT2 conventions (cf. Selting et al. 2009) and contain about 200,000 words each. I researched these two corpora and conducted a constructionist analysis of German *es* occurrences, following Goldberg's (1995, 2006) definition and assuming that a construction is a form–meaning pair that is non-compositional and non-predictable. According to Goldberg (2006), a further aspect can be the frequency with which a linguistic pattern occurs. Goldberg argues that even completely predictable patterns should be considered as constructions if they occur with sufficient frequency. This frequency argument is difficult to apply (cf. Traugott/Trousdale 2013). In the constructional analysis, I drew up an argumentation of how to use frequency as an aspect and how to deal with the problem of frequency as the sole aspect. My study shows that the traditional classification model of German *es*, containing only four classes (cf. Eisenberg 2006), is not sufficiently fine-grained as a categorization, and does not mirror the mental representation that should be assumed in the speaker's mind. In this corpus study I identified 21 *es* constructions. This is not the whole system of German *es* occurrences. However, it is sufficient to establish a profound idea of what such a system could look like. By additionally consulting the vast deWaC corpus (about 1.7 billion words) and using a randomised sample of 4,000 *es* occurrences, the

frequencies of each were identified and a frequency hierarchy of the 21 identified *es* constructions was established.

The second empirical study investigated the acquisition of these constructions by advanced Spanish-speaking learners of German. It aimed to prove that high-frequency *es* constructions are better acquired than low-frequency ones. However, it would be impossible to test 21 *es* constructions in an experimental setting. Therefore, some constructions had to be selected. For this purpose, the constructions were divided into frequency classes, with a differentiation between low frequency, middle frequency and high frequency (hypothesis 1). Secondly, I built two groups concerning the equivalence to Spanish constructions: *es* constructions with no equivalent in Spanish, and *es* constructions where a somewhat similar structure in Spanish is at least possible (hypothesis 2).

As a result, I had two criteria with which to differentiate between the *es* constructions: the degree of frequency in German and the degree of difference in comparison to Spanish constructions. I then had to select a few constructions from each class to systematically compare them. However, I considered it important to have a closer look at empirical data before deciding which constructions to test. To this end, a small empirical study with authentic learner speech data was conducted. Here, I used a self-compiled corpus of non-guided interviews with six Spanish-speaking learners of German. These learners were at an intermediate level of German, between B1 and B2 according to the Common European Framework of Reference for Languages (cf. Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit 2007). Each of them took part in an interview of one hour, consisting of informal conversation. These interviews were transcribed and the transcripts analysed regarding the use of the pronoun *es* by the learners. This qualitative analysis of the learner data delivered interesting results. Generally speaking, high-frequency constructions are mostly used correctly, whereas low-frequency constructions are more problematic for the learners. For example, the very high-frequency construction [[*es*][COPULA][PREDICATIVE] + subsequent clause], as used in a structure like *es ist schön, dass ...* (Engl.: *it is lovely that ...*), does not seem to cause difficulties for the learners. In general, the usage-based point of view helps to explain the empirical findings from the qualitative analysis. However, some findings of the corpus study cannot

be explained with frequency values. For example, there are high-frequency constructions that are not used by any of the six learners. In summary, it can be said that the results of the small qualitative analysis confirm the usage-based idea that high-frequency constructions are more quickly acquired than low-frequency ones. However, there are findings that do not easily fit the frequency-related explanation. Therefore, this first empirical step has provided a valuable indication of which constructions could be interesting to test in a systematic experiment. What is more, I gained important ideas about some methodological issues: some learners told me in the interview (without being asked) that they had already identified the pronoun *es* as a problem, and so they always made a conscious effort to use the pronoun when necessary. This leads me to the conclusion that in the experiment the test persons should not notice that the study focuses on the pronoun *es*, as they probably will not make any *es* mistakes if they are concentrating on this. Based on the considerations about frequency classes of the *es* constructions as well as their similarity to Spanish equivalents, and with the help of the findings from the qualitative analysis, **eight** *es* constructions were selected for the test. Subsequently the test design had to be determined. Initially, it was planned to elicit these eight constructions in a guided interview task. However, this method of data collection would be impossible, as some constructions cannot be elicited discreetly. Therefore, the two test methods of grammaticality judgment task and cloze test were chosen. For each of the eight selected *es* constructions, a small dialogue with a specific subject was designed, where the test persons rate the grammaticality of each of the sentences in that dialogue. The idea here is that the participants will instinctively concentrate on the topic of the setting, which distracts them from the real purpose. Additionally, different distractors were added such as missing articles and incorrectly declined articles and nouns. All these steps aim to prevent the test persons from noticing that their assessment of sentences with a correctly placed or a missing pronoun *es* is of importance. For the cloze test, seven short texts were designed, thematically linked to the seven dialogues, where every fourth word is missing.

The whole test was administered on the LimeSurvey platform, with the advantage that it can be carried out online, and was – after a pilot study – completed by 53 Spanish-speaking learners of German as a foreign language. The test persons were mainly selected according to their level of German (B2) and the amount of German input they

had. As the experiment aimed to examine the influence of frequency distributions in the learners' input, only test persons who had been living in Germany for at least half a year and who had a high level of German input were permitted.

After excluding some participants (e.g. with less than seven hours of German input per week), the data of 44 Spanish-speaking learners remained. The data were analysed regarding the two hypotheses to be tested. For the quantitative analysis, a linear mixed model in the software environment R was used. Although the participants performed as expected with regard to the frequency-based hypothesis, a deductive statistical analysis did not reveal a significant effect. The same is true for hypothesis 2. Therefore, neither hypothesis could be verified. However, the test design was evaluated and found to be suitable. It was concluded that speakers' L2 performance is highly variable and that the experiment should be replicated.

Finally, some didactic implications of the presented study were considered. It was proposed to use corpus analyses for instruction on German as a foreign language; for instance, high-frequency *es* constructions should be learned first, and low-frequency constructions should follow later. Construction-based learning (or teaching, respectively) was suggested.

The present study contributes to Construction Grammar research on the German language as well as to usage-based research on SLA. Although no frequency effect was proved, it threw light on the acquisition of the German pronoun *es* in SLA and revealed that a usage-based and constructionist approach may enrich the existing research on, and didactic of, the German *es*.

# Einleitung

Die vorliegende Arbeit stellt eine umfassende empirische Untersuchung zum Fremdsprachenerwerb aus gebrauchsbasierter Perspektive dar. Im gebrauchsbasierten Paradigma gibt es eine Fülle an Studien zum Erstsprachenerwerb, die dessen zentrale Annahmen überzeugend nachweisen (vgl. Ambridge/Kidd et al. 2015; Ambridge/Pine et al. 2014; Behrens 2009). Auch für den Fremdsprachenerwerb existieren eine Reihe von Untersuchungen, die diesen Prozess gebrauchsbasiert erklären und zeigen, dass ein solches Vorgehen sehr lohnenswert für das Verständnis des Fremdsprachenerwerbs ist (vgl. Ambridge/Brandt 2013; Arnon/Snider 2010; Ellis 2002, 2012a; Madlener 2015). Doch besteht nach wie vor ein gewisser Bedarf an Studien, die nicht nur theoretische Modellierungen vornehmen, sondern den zentralen Annahmen auch empirisch nachgehen. Eine dieser Kernannahmen des gebrauchsbasierten Paradigmas besagt, dass die Frequenz sprachlicher Einheiten einen Einfluss auf deren Verarbeitung, Speicherung und Produktion hat. Ein solcher Frequenzeffekt im Fremdsprachenerwerb ist beispielsweise dahin gehend denkbar, dass hochfrequente, also häufig vorkommende Elemente der Fremdsprache (= L2) leichter und/oder schneller erworben werden als niedrigfrequente Elemente.

Im Rahmen dieser Arbeit soll ein solcher Frequenzeffekt untersucht werden. Dies geschieht anhand eines Phänomens, welches bislang noch nicht systematisch für den Fremdsprachenerwerb analysiert wurde: das deutsche Pronomen *es*. Eine erste Untersuchung hierzu stammt aus den 1970er-Jahren von Kemme (1979), und seitdem gibt es nur wenige weitere, kleine Betrachtungen zum deutschen *es* im Fremdsprachenunterricht (vgl. Pelousková 2010). Es fehlt jedoch eine gründliche, empirische Untersu-

chung zum Erwerb dieses Pronomens durch Lernende<sup>2</sup> des Deutschen als Fremdsprache (= DaF) – und das, obwohl es sich beim Pronomen *es* um ein wichtiges und im Sprachgebrauch des Deutschen häufiges Element handelt. Es bietet sich an, ein derart zentrales Phänomen umfassend zu untersuchen, um damit gleichsam auch die Basis für mögliche – anschließende – Verbesserungen der Didaktik zum deutschen Pronomen *es* zu schaffen.

Für eine solche Studie muss unter anderem geklärt werden, welche *es*-Vorkommen des Deutschen anzunehmen sind. Hierfür eignet sich, wie der Gang der Untersuchung demonstrieren wird, insbesondere eine konstruktionsgrammatische Herangehensweise, welche sich im Rahmen des gebrauchsbasierten Paradigmas als sinnvolle theoretische Basis herausgestellt hat. Auch hier kann diese Arbeit zu einer Schließung bestehender Forschungslücken beitragen: Bislang konzentrieren sich Beiträge zur Konstruktionsgrammatik meist auf das Englische (vgl. Boas 2010a), wohingegen das Deutsche eher eine Randerscheinung darstellt (vgl. Imo 2015). Nach wie vor herrscht ein gewisser Mangel an Studien, die Phänomene des Deutschen konstruktionsgrammatisch zu beschreiben suchen. Miyashita (2014) bemerkt, dass das deutsche Pronomen *es* eine Herausforderung für die Konstruktionsgrammatik darstellt – und fordert eindringlich zu einer konstruktionsgrammatischen Beschäftigung damit auf. Diesem Appell soll hier gefolgt werden, wobei eine Konzentration auf das *es* als Subjektpronomen erfolgt. Dabei soll zugleich auch noch eine weitere Forschungslücke bearbeitet werden: Trotz einer deutlichen Hinwendung des gebrauchsbasierten Paradigmas zur tatsächlichen Sprachverwendung besteht nach wie vor ein Mangel an Korpusstudien zur gesprochenen Spontansprache, wie Zeschel/Proske (2015: 123) beklagen. Auch diesem Umstand soll hier Rechnung getragen werden, indem für die konstruktionsgrammatische Analyse deutscher *es*-Vorkommen hauptsächlich gesprochensprachliche Korpora verwendet werden.

Somit kann die im Folgenden vorgenommene Analyse in ihrer Kombination von Gegenstand und Methodik zur Behebung vierer Desiderata beitragen, worin ihr beson-

---

<sup>2</sup> In dieser Arbeit wird nicht das generische Maskulinum verwendet, sondern es wird versucht, weibliche und männliche Personen auch sprachlich abzubilden. Für den besseren Lesefluss werden Doppelformen (wie *Fremdsprachenlernerinnen und -lerner*) vermieden und es wird das Partizip *Fremdsprachenlernende* verwendet. Wo sich ein solches Vorgehen nicht anbietet, wird auf eine Doppelform wie *HörerInnen* ausgewichen.

derer Reiz liegt: Sie widmet sich empirisch und gebrauchsbasiert dem Fremdspracherwerb, konzentriert sich dabei auf ein zentrales, jedoch bislang nicht erforschtes Element des Deutschen (das Pronomen *es*) und wendet methodisch die Konstruktionsgrammatik auf das deutsche Sprachsystem an, unter Verwendung gesprochensprachlicher Korpora.

Neben der gebrauchsbasierten Ausrichtung wird in dieser Arbeit auch ein kontrastiver Blickwinkel verfolgt: Dem Deutschen wird das Spanische gegenübergestellt. Diese beiden Sprachsysteme sind in mancherlei Hinsicht sehr unterschiedlich, was insbesondere für das Pronomen *es* relevant ist: Dieses verfügt über kein Äquivalent im Spanischen, was es unter Fremdspracherwerbeperspektive plausibel erscheinen lässt, dass der Erwerb des Pronomens *es* für Lernende mit Spanisch als Muttersprache (= L1) eine besondere Herausforderung darstellt. Im Folgenden sollen also zwei entscheidende Aspekte in der lernsprachlichen Entwicklung untersucht werden: Ausgangspunkt ist zum einen die gebrauchsbasierte Hypothese, dass hochfrequente *es*-Konstruktionen schneller erworben werden als niedrigfrequente Konstruktionen. Zum anderen wird davon ausgegangen, dass es spanischsprachigen Deutschlernenden besonders schwerfällt, deutsche *es*-Konstruktionen zu erwerben. Daher soll anhand dieser spezifischen Gruppe von Lernenden der Erwerb deutscher *es*-Konstruktionen untersucht werden.

Die Arbeit besteht aus zwei großen empirischen Studien, welche nach einigen Ausführungen zur theoretischen Verortung dieser Arbeit in der gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik und im Fremdspracherwerb vorgestellt werden.

Die erste empirische Studie untersucht deutsche *es*-Konstruktionen. Anhand verschiedener – hauptsächlich gesprochensprachlicher – Korpora wird eine konstruktionsgrammatische Analyse ausgewählter *es*-Vorkommen durchgeführt und es werden die Vorteile einer solchen Analyse gegenüber bereits bestehenden *es*-Einteilungen dargestellt. Dabei werden zum einen *es*-Konstruktionen des Deutschen motiviert und beschrieben. Zum anderen werden diese einmal eingeführten Konstruktionen in Beziehung zueinander gesetzt, womit ein Netzwerk deutscher *es*-Konstruktionen skizziert werden kann.

Der zweite empirische Teil der Arbeit widmet sich dem Erwerb der identifizierten *es*-

Konstruktionen durch spanischsprachige Deutschlernende. Hier wird eine kleine qualitative Korpusstudie kombiniert mit der quantitativen Auswertung eines psycholinguistischen Experiments. Die Korpusstudie verfolgt das Ziel, exemplarisch anhand von sechs spanischsprachigen Deutschlernenden den Erwerb des deutschen Pronomens *es* nachzuvollziehen und insbesondere auch die Individualität von Erwerbsprozessen zu zeigen. Das Experiment stellt diesen individuellen Betrachtungen eine systematische Untersuchung gegenüber, die prüft, ob verallgemeinerbare Aussagen über den Erwerb des Pronomens *es* getroffen werden können.

Den Schluss bilden eine Zusammenfassung der erzielten Ergebnisse sowie ihre Einbettung in einen größeren Rahmen. Darüber hinaus werden die didaktischen Implikationen der Resultate herausgestellt. Damit soll abschließend auch die Perspektive dieser primär zur Grundlagenforschung gehörenden Untersuchung auf relevante Fragen der aktuellen DaF-Didaktik eröffnet werden.

# **Theoretischer Teil**

# **1. Theoretische Grundlagen einer gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik**

## **1.1. Grundsätzliches zur konstruktionsgrammatischen Herangehensweise**

In diesem Kapitel soll zunächst ein grober Überblick über den aktuellen Forschungsstand im Bereich der Konstruktionsgrammatik gegeben werden, bevor dann auf die für die hier vorliegende Arbeit relevanten Aspekte näher eingegangen wird.

Prinzipiell muss festgehalten werden, dass es nicht **eine** Konstruktionsgrammatik gibt, sondern mehrere konstruktionsgrammatische Herangehensweisen. Wie Deppermann (2006: 47) bemerkt, kann der Begriff Konstruktionsgrammatik nur als Sammelbegriff für verschiedene konstruktionsgrammatische Theorien dienen. Dabei lassen sich grob zwei Strömungen unterscheiden: die kognitiv-gebrauchsbasiert ausgerichteten Ansätze gegenüber den formal ausgerichteten Ansätzen (vgl. Ziem/Lasch 2013).

Diese Ausrichtungen teilen bestimmte Grundannahmen über Sprache. Dies sind im Wesentlichen die folgenden Punkte (vgl. Goldberg 2013). Das gesamte Sprachsystem kann in Form von Konstruktionen dargestellt werden. Auch für grammatische Einheiten und Satzstrukturen gilt also prinzipiell das Gleiche wie für einzelne Wörter: Es

handelt sich um Verbindungen zwischen einer spezifischen Form und einer damit einhergehenden Bedeutung. Daraus folgt, dass es keine Trennung zwischen dem Lexikon auf der einen und der Grammatik auf der anderen Seite gibt. Von der kleinsten Einheit eines Morphems bis hin zu komplexen Sätzen lassen sich alle sprachlichen Einheiten als Form–Bedeutungspaar analysieren. Diese Form–Bedeutungspaare sind hinsichtlich ihres Abstraktionsgrades dementsprechend am besten als Kontinuum zu veranschaulichen (vgl. Croft 2001): von lexikalisch vollspezifizierten Konstruktionen (wie z.B. einzelnen Morphemen oder Wörtern) über lexikalisch teilspezifizierte Konstruktionen, die über einzelne offene Slots verfügen (wie z.B. die englische Konstruktion „What’s X doing Y“, vgl. Kay/Fillmore 1999), bis hin zu sehr abstrakten Konstruktionen (z.B. die Intransitiv-Konstruktion, die Subjekt-Prädikat-Konstruktion etc.). Tabelle 1.1 gibt einen Überblick über Konstruktionen mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad und wurde von Goldberg (2013: 17) übernommen; vgl. hierzu auch grundsätzlich u.a. Hilpert 2014.

Construction	Examples
Word	<i>Iran, another, banana</i>
Word (partially filled)	<i>pre-N, V-ing</i>
Idiom (filled)	<i>Going great guns, give the Devil his due</i>
Idiom (partially filled)	<i>Jog &lt;someone’s&gt; memory, &lt;someone’s&gt; for the asking</i>
Idiom (minimally filled) <i>The Xer the Yer</i>	<i>The more you think about it, the less you understand</i>
Ditransitive construction: Subj V Obj <sub>1</sub> Obj <sub>2</sub> (unfilled)	<i>He gave her a fish taco; He baked her a muffin</i>
Passive: Subj aux VP <sub>pp</sub> (PP <sub>by</sub> ) (unfilled)	<i>The armadillo was hit by the car</i>

Tabelle 1.1.: Beispiele für Konstruktionen mit unterschiedlichem Abstraktionsgrad, entnommen aus Goldberg (2013: 17)

Sämtliche Konstruktionen sind oberflächennah; es gibt keine Transformationsprozesse, mithilfe derer aus einer Basisstruktur eine Oberflächenstruktur generiert werden

kann. Sie bilden ein Netzwerk von Konstruktionen, das sogenannte Konstruktikon: „a highly structured, hierarchical network in which constructions are interlinked“ (Hilpert 2014: 57). Konstruktionen sind in den einzelnen Sprachen verschieden, sind in ihrer Entstehung und in ihrem Wesen aber stets von domänenübergreifenden kognitiven Prozessen bestimmt; es wird nicht angenommen, dass es ein bestimmtes angeborenes Sprachmodul gibt. Goldberg (2013: 16) führt noch einen weiteren Aspekt an, nämlich die gebrauchsbasierte Annahme, dass sich das Sprachsystem und der Gebrauch von Sprache nicht voneinander trennen lassen, sondern sich wechselseitig beeinflussen und bedingen. Sie räumt aber ein, dass in dieser Hinsicht keine Einigkeit zwischen den verschiedenen konstruktionsgrammatischen Theorien herrscht. Tatsächlich liegt hier sogar der möglicherweise größte Divergenzpunkt: Während einige Strömungen innerhalb der Konstruktionsgrammatik dezidiert gebrauchsbasiert argumentieren, standen insbesondere die Anfänge der Konstruktionsgrammatik, wie etwa Fillmore 1988, in generativer Tradition. Die nicht-gebrauchsbasierten Varianten der Konstruktionsgrammatik zeichnen sich durch eine geringe (oder gar keine) Beachtung kognitiver Aspekte aus. Ihr Hauptaugenmerk liegt vielmehr darauf, „mittels Formalisierungen Konstruktionen möglichst präzise zu erfassen“ (Ziem/Lasch 2013: 37), um diese „[in] anwendungsorientierten Modellen (etwa im Bereich der Robotik oder des ‚natural language processing‘)“ (ebd.: 37) einzusetzen. Diese Strömungen spielen für die vorliegende Arbeit nur eine sehr untergeordnete Rolle, sodass hier nicht näher auf sie eingegangen wird; für überblickshafte Darstellungen zu diesen Ansätzen vgl. u.a. Bergen/Chang 2013; Kay/Fillmore 1999; Sag 2012; Van Trijp 2013.

Generell ist zu konstatieren, dass die hier vorgenommene Klassifizierung vereinfachend ist: Es ist durchaus der Fall, dass sich bestimmte konstruktionsgrammatische Theorien in manchen Punkten überschneiden, sich in anderen hingegen widersprechen. Die Übergänge können fließend sein. Auch ist innerhalb der konstruktionsgrammatischen Forschung eine gewisse Dynamik festzustellen, sodass sich Ansätze annähern können.<sup>1</sup>

In dieser Arbeit wird den gebrauchsbasiert-kognitiven Strömungen der Konstruktionsgrammatik gefolgt. Deren zum aktuellen Zeitpunkt bedeutendste Vertreterin ist Adele

---

<sup>1</sup> Ziem/Lasch (2013: 56) stellen dies z.B. bei der Berkeley Construction Grammar und der Sign-Based Construction Grammar fest, welche allerdings hier nicht näher vorgestellt werden.

Goldberg, welche mit ihrer 1995 erschienenen Monografie *Constructions* ein Standardwerk der Konstruktionsgrammatik geschaffen hat. Sie kann als Vertreterin der Cognitive Construction Grammar nach obiger Einteilung gelten. Was Goldbergs konstruktionsgrammatische Analysen auszeichnet, ist insbesondere, dass sie die in den Anfängen konstruktionsgrammatischer Forschung vorherrschende Konzentration auf sprachliche Randbereiche und Ausnahmen, wie z.B. Redewendungen und Sprichwörter, aufgibt. Ihr Anspruch ist es, prinzipiell alle sprachlichen Phänomene konstruktionsgrammatisch zu beschreiben, was in der programmatischen Aussage mündet: „It’s constructions all the way down“ (Goldberg 2006: 18). Dieser Anspruch ist auch für die hier vorliegende Arbeit richtungsweisend; es wird weniger versucht, ein einzelnes Phänomen konstruktionsgrammatisch zu erfassen, als vielmehr, in einem bestimmten Bereich einen umfassenden Blick auf das Konstruktikon zu ermöglichen. Daher soll in den folgenden zwei Kapiteln eine Fokussierung auf gebrauchsbasierte konstruktionsgrammatische Ansätze und innerhalb dieser auf eine Beschreibung Goldbergscher Prägung vorgenommen werden.

## **1.2. Der gebrauchsbasierte Ansatz und die Rolle von Frequenz**

Der gebrauchsbasierte Ansatz gehört zu den neueren Strömungen innerhalb des konstruktionsgrammatischen Spektrums und zeichnet sich durch eine starke Hinwendung zur kognitiven Repräsentation von Konstruktionen aus. Grundsätzliche Annahme ist, dass die konkrete Sprachverwendung Einfluss auf die Speicherung und Verarbeitung sprachlicher Einheiten hat (vgl. u.a. Bybee 2006; Diessel 2004, 2007; Kemmer/Barlow 2000). Ein weiterer Kernpunkt gebrauchsbasierter Arbeiten ist, dass die Annahme eines spezifischen Sprach-Moduls abgelehnt wird, wie oben bereits erwähnt wurde; Spracherwerb, -verstehen und -verwendung basieren auf generellen kognitiven Prozessen, die folglich nach den gleichen grundlegenden Prinzipien ablaufen wie jedes andere

menschliche Handeln auch (vgl. u.a. Bybee 2010).<sup>2</sup> Auch wird besonders viel Wert darauf gelegt, Konstruktionen als psycholinguistisch reale und relevante Kategorien zu begreifen und zu analysieren. Die ersten Ansätze können in Langackers (1987: 59) Cognitive Grammar ausgemacht werden, wenn er den Grad an Entrenchment, also an kognitiver Verfestigung, als relevant anführt:

Every use of a structure has a positive impact on its degree of entrenchment, where [...] disuse has a negative impact. [...] Moreover, units are variably entrenched depending on the frequency of their occurrence (driven, for example, is more entrenched than thriven) [...].

Entrenchment wird beim Aufbau des Konstruktikons, also des Netzwerks aller bestehenden Konstruktionen, als wichtiges Kriterium angesehen. Je häufiger eine sprachliche Struktur im Sprachgebrauch vorkommt, desto stärker ist diese als Einheit im Konstruktikon repräsentiert. Daneben werden im gebrauchsbasierten Paradigma sowohl Vererbungen als auch Generalisierungen angenommen. Eine hierarchisch höhere Konstruktion vererbt Informationen an hierarchisch niedrigere Konstruktionen, sogenannte Instantiierungen, wobei sowohl Aspekte der Form- als auch der Bedeutungsseite betroffen sein können. Es wird davon ausgegangen, dass Informationen redundant vorhanden und nicht ausschließlich auf der höchsten, abstrakten Ebene vermerkt sind. Damit ist eine gebrauchsbasiert ausgerichtete Konstruktionsgrammatik den sog. „complete inheritance models“, zu denen z.B. die Berkeley Construction Grammar gehört, genau entgegengesetzt; diese nehmen an, dass Informationen nur auf der höchsten Ebene repräsentiert sind (vgl. u.a. Zeschel 2009). Am Beispiel der Subjekt-Prädikat-Konstruktion lässt sich verdeutlichen, inwiefern die redundante Speicherung von Information gebrauchsbasiert modelliert wird: Die Subjekt-Prädikat-Konstruktion vererbt an Instantiierungen wie z.B. *Paul kocht* die Eigenschaft, dass Subjekt und Prädikat kongruieren. Gleichzeitig gilt jedoch, dass diese Information auch auf der Ebene der Instantiierung selbst vermerkt ist. Es wird davon ausgegangen, dass sich im Kon-

---

<sup>2</sup> Diese Annahme gilt für sämtliche gebrauchsbasiert ausgerichteten Arbeiten, die allerdings nicht notwendigerweise auch mit einem konstruktionsgrammatischen Konzept operieren. Eine andere Theorie, die im gebrauchsbasierten Paradigma verwendet wird, ist die „exemplar theory“ (vgl. Bybee 2006; Nosofsky 1988; Pierrehumbert 2001), welche jedoch in dieser Arbeit nicht zur Anwendung kommt und daher nicht weiter verfolgt wird.

struktikon viele konkrete Instantiierungen, wie beispielsweise *kocht*, befinden. Neben Vererbungen werden im gebrauchsbasierten Ansatz meist auch Generalisierungen für plausibel erachtet. Diese erfolgen in einem induktiven Bottom-up-Prozess über viele Sprachereignisse. Wie weit dieser Abstraktions- und Generalisierungsprozess geht, ist jedoch auch innerhalb des gebrauchsbasierten Paradigmas nicht abschließend geklärt. Während viele Ausrichtungen höchst abstrakte Kategorien als oberste Stufe von Generalisierungen, wie etwa die Kategorie des Subjekts, für plausibel halten, sieht z.B. Croft (2001) in seiner – gebrauchsbasierten – Radical Construction Grammar eine solche psychologische Realität kritisch und fordert, dass solche Generalisierungen nur bei vorliegender empirischer Evidenz angenommen werden dürfen. Dies macht einmal mehr deutlich, dass es auch nicht **die** gebrauchsbasierte Konstruktionsgrammatik gibt, sondern auch hier von einem Spektrum eng miteinander verbundener, jedoch in Details unterschiedlich operierender Ansätze ausgegangen werden muss. In dieser Arbeit wird jener gebrauchsbasierten Ausrichtung gefolgt, die für den Aufbau des Konstruktikons neben dem Entrenchment-Prinzip auch Vererbungs- und Generalisierungsprozesse als zentral ansieht.

Während es innerhalb des gebrauchsbasierten Ansatzes unbestritten ist, dass Häufigkeitsverteilungen einen Einfluss auf kognitive Prozesse der Verarbeitung und Speicherung haben, ist nicht so eindeutig, wie dieser Einfluss bei der Beschreibung von Konstruktionen berücksichtigt werden soll. In ihrem frühen Standardwerk hat Goldberg (1995: 4) ihre äußerst einflussreiche Konstruktionsdefinition wie folgt vorgenommen:

C is a construction iff<sub>def</sub> C is a form–meaning pair  $\langle F_i, S_i \rangle$  such that some aspect of  $F_i$ , or some aspect of  $S_i$  is not strictly predictable from C's component parts or from other previously established constructions.

Wiewohl bereits Goldberg (ebd.) eine gebrauchsbasierte konstruktionsgrammatische Perspektive einnimmt, wird der Faktor Frequenz in der Konstruktionsdefinition also noch nicht berücksichtigt. Dies hat sich jedoch deutlich geändert: Goldberg (2006: 5) ist mittlerweile der Meinung, dass Konstruktionen allein aufgrund von Entrenchment anzunehmen sind, und formuliert daher die frühere Konstruktionsdefinition etwas um:

A linguistic pattern is recognized as a construction as long as some aspect of its form or function is not strictly predictable from its component parts or from other constructions recognized to exist. **In addition, patterns are stored as constructions even if they are fully predictable as long as they occur with sufficient frequency** [Hervorhebung A.F.].

Die gebrauchsbasierte Fokussierung auf Frequenz hat nun also Eingang in die Definition von Konstruktionen gefunden.<sup>3</sup> Wiewohl Goldbergs (2006) Definition zum aktuellen Zeitpunkt als bekannteste und wirkmächtigste gebrauchsbasierte Konstruktionsdefinition gelten kann, ist Goldberg keineswegs die Erste, die für die Umsetzung von Langackers Entrenchment-Prinzip in konstruktionsgrammatische Analysen eintritt. Bereits bei Ellis (2003: 66) findet sich eine nicht minder prägnante Definition:

Any construction with unique, idiosyncratic formal or functional properties must be represented independently in order to capture speakers' knowledge of their language. However, absence of any unique property of a construction does not entail that it is not represented independently and simply derived from other, more general or schematic constructions. Frequency of occurrence may lead to independent representation of even ‚regular‘ constructional patterns.

Neben Goldberg (2006) und Ellis (2003) plädiert auch Bybee (2006) für diese Konstruktionsdefinition, welche die sprachstrukturellen Kriterien der ursprünglichen Goldberg'schen Definition um eine psycholinguistische Komponente erweitert. Zentral für eine solche Konstruktionsdefinition ist die Frequenz eines sprachlichen Phänomens, die als wesentlicher Faktor zu dessen Entrenchment führen kann (vgl. Langacker 1987; Schmid 2010). Dass Frequenz einen sehr hohen Einfluss auf die Verarbeitung sprachlicher Einheiten hat, ist innerhalb des gebrauchsbasierten Paradigmas unbestritten und wurde in einer Vielzahl an Studien aus den unterschiedlichsten linguistischen Teilgebieten eindrucksvoll belegt (vgl. Boyd/Goldberg 2009; Bybee 1995; Bybee/Slobin 1982; Collins et al. 2009; Croft/Cruse 2004; Evans/Green 2006; McDonough/Kim 2009; Rostila 2006; Smith 2001).<sup>4</sup> Besonders relevant ist im Rahmen dieser Arbeit, dass auch im

---

<sup>3</sup> Für eine (auch kritische) detaillierte Auseinandersetzung mit dieser Definition vgl. Imo 2015.

<sup>4</sup> Haspelmath (2008) weist richtigerweise darauf hin, dass nicht alle gebrauchsbasierten Arbeiten notwendigerweise den Faktor Frequenz untersuchen, und führt als Beispiel Langacker (2000) an. Haspelmath zieht daraus die Konsequenz, seine frequenzbasierte Arbeit in einem „frequentist approach“ denn in einem „usage-based approach“ zu verorten, um die theoretische Ausrichtung explizit zu

Fremdsprachenerwerb der Einfluss von Frequenz umfassend nachgewiesen wurde und es nach Ellis (2012c: 8) unbestreitbar ist, dass Lernende ein Bewusstsein für Frequenzverteilungen in dem ihnen zur Verfügung stehenden Input haben (vgl. hierzu auch Ellis 2002; Ellis/Ferreira-Junior 2009). Das erlaubt es, Frequenz als psychologische Realität anzusehen und grundlegend zu konstatieren: „Language knowledge involves statistical knowledge.“ (Ellis 2012c: 9)

So klar sich die theoretische Fundierung einer Konstruktionsdefinition mit Berücksichtigung des Faktors Frequenz darstellt, so schwierig gestaltet sich hingegen die konkrete Anwendung einer solchen Definition. Bereits bei Croft (2007: 504) findet sich in kritischer Auseinandersetzung mit der Definition von Goldberg (2006) die Frage: „How many tokens is enough to entrench a linguistic unit? [...] How similar do tokens/types have to be to facilitate entrenchment of a grammatical schema?“ Croft bleibt hier eine Antwort schuldig und belässt es bei einer rhetorischen Frage. Er hat damit jedoch eine wesentliche Schwäche der frequenzbasierten Definition aufgezeigt. Es konnte bislang kein allseits anerkanntes Maß etabliert werden, welches zur Bestimmung der für Entrenchment nötigen Frequenz dient. Von Clark/Trousdale (2009: 38) stammt der in dieser Diskussion wichtige Hinweis, dass die für Entrenchment erforderliche Frequenz „gradual and relative, not categorical or universal“ ist. Sie machen deutlich, dass es illusorisch wäre, eine Zahl als Schwellenwert etablieren zu wollen. Vielmehr kommt es auf das zu untersuchende Phänomen sowie eine Reihe weiterer Faktoren an, was „sufficient frequency“ ist. Damit jedoch ist es sehr schwer, Vergleichbarkeit zwischen Studien herzustellen. Ein gewisses Maß an Subjektivität bleibt bei der Verwendung eines solchen nicht eindeutig definierten und definierbaren Konzepts stets erhalten.

Im Ergebnis bleibt festzuhalten, dass es umstritten ist, Frequenz als alleiniges Kriterium für eine Konstruktion heranzuziehen (ablehnend etwa Stefanowitsch 2009; Traugott/Trousdale 2013); hier liegt ein zentraler Diskussionspunkt der aktuellen konstruktionsgrammatischen Forschung (vgl. Imo 2015). Die bestehenden Probleme bei einem solchen Vorgehen sollen hier nicht geleugnet werden. Dennoch findet in dieser Arbeit Frequenz Eingang in die Konstruktionsdefinition. Es erscheint nicht konsistent, den

---

machen. Da sich dieser Terminus jedoch nicht durchgesetzt hat, und überdies die überwältigende Mehrheit der gebrauchsbasierten Analysen Frequenz zumindest als theoretischen Faktor mitberücksichtigt, wird auf eine derartige Bezeichnung hier verzichtet.

sehr großen Einfluss von Frequenz auf allen Ebenen der Sprachverarbeitung (wie er ja unter anderem in den eingangs zitierten Studien nachgewiesen wurde) anzuerkennen, dann jedoch bei der konkreten Datenanalyse nur auf die konservative Definition ohne Beachtung des Faktors Frequenz zurückzugreifen. Anhand konkreter Beispiele aus der Korpusanalyse wird im empirischen Teil versucht werden, einen möglichen Umgang mit dem problematischen Frequenzargument aufzuzeigen. Dabei wird versucht, sowohl die kritischen Einwände zur Kenntnis zu nehmen, als auch konsequent innerhalb des gebrauchsbasierten Paradigmas zu operieren.

### **1.3. Die Konstruktionsdefinition in dieser Arbeit**

Ausgangsbasis für die konstruktionsgrammatische Analyse bildet in dieser Arbeit die neuere Konstruktionsdefinition von Goldberg (2006: 5), wie sie oben in Kapitel 1.2 ab Seite 9 bereits eingeführt wurde. Eine Konstruktion wird demnach als ein Form-Bedeutungspaar verstanden, das nicht-kompositionell ist. Daneben werden auch kompositionelle Form-Bedeutungspaare als Konstruktionen verstanden, die mit besonders hoher Frequenz auftreten, wobei im Einzelfall zu klären sein wird, was dies bedeutet.

Bei der Beschreibung der Konstruktionen sollen nicht nur semantische, sondern auch pragmatische und diskursfunktionale Aspekte berücksichtigt werden. Dieses Vorgehen hat eine lange Tradition. So finden sich bereits bei Fillmore (1982: 117) sog. „interactional frames“, die auf die pragmatische Funktion sprachlicher Muster verweisen. Fried (2010) greift sie mit ihren „discourse frames“ auf und plädiert eindringlich dafür, dass pragmatische Merkmale bei einer Konstruktionsbeschreibung mitberücksichtigt werden müssen. Eine wichtige Grundlage für diese Herangehensweise stellen die umfassenden Ausführungen von Lambrecht (1994) zu „Information structure and sentence form“ dar. Auch bei Ellis (2012c) und Croft (2001) findet sich die Ansicht vertreten, dass diskurspragmatische Elemente als Teil von Konstruktionen besprochen werden sollten. Günthner/Imo (2006: 8) konstatieren, dass der „Einbezug pragmatischer, diskursfunktionaler und kognitiver Aspekte“ die Konstruktionsgrammatik gerade auszeichne. In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass die in der konstruktionsgram-

matischen Herangehensweise etablierte Aufhebung der strikten Trennung von Lexik und Syntax ihre logische Fortführung darin findet, auch keine scharfe Trennlinie zwischen der ‚reinen‘ Semantik einer Form und ihren pragmatischen und diskursfunktionalen Eigenschaften anzunehmen. Es soll jedoch nicht lediglich bei dieser Feststellung bleiben, sondern im Laufe der Korpusanalyse wird anhand von Beispielen ausführlich gezeigt, wie eng die einzelnen Merkmale der verschiedenen linguistischen Ebenen einer Konstruktion miteinander verbunden sind.

Hinsichtlich der Polysemie von Konstruktionen wird Goldberg (1995, 2006) gefolgt, die polyseme Konstruktionen nicht nur zulässt, sondern Polysemie als grundlegendes Merkmal vieler Konstruktionen postuliert. Diese Position wird auch von Lakoff (1994) und Croft (2001) vertreten, wohingegen Kay/Fillmore (1999) polyseme Konstruktionen gänzlich ausschließen. Im Rahmen einiger Einzelanalysen wird diskutiert, ob und inwiefern jeweils eine polyseme Konstruktion angenommen werden kann, wobei die Vorteile einer Polysemie zulassenden Analyse deutlich werden.

Für Verwandtschafts- und Hierarchieverhältnisse der Konstruktionen untereinander wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass hierarchisch höhere Konstruktionen Eigenschaften an ihre konkreten Instantiierungen vererben. Im Detail wird Goldberg (1995) herangezogen, die vier Beziehungstypen zwischen Konstruktionen unterscheidet. Polysemie-Beziehungen können zwischen Konstruktionen bestehen, wenn ein zentraler Sinn leicht unterschiedliche Bedeutungen trägt. Goldbergs Beispiel ist hier die Ditransitiv-Konstruktion, deren zentraler Sinn „X causes Y to receive Z“ je nach Verb der Instantiierung in unterschiedliche Zusammenhänge gestellt werden kann, zum Beispiel „X enables Y to receive Z“ oder auch „X causes Y not to receive Z“. Subpart-Beziehungen bestehen zwischen Konstruktionen, wenn die eine ein Teil der anderen ist, daneben aber auch als eigene, unabhängige Konstruktion vorkommt. Goldbergs Beispiel ist hier die Verbindung zwischen der Intransitiv-Konstruktion und der Caused-motion-Konstruktion, also Äußerungen des Typs „Sam sneezed“ und „Sam sneezed the napkin off the table“ (ebd.: 29). Instance-Verbindungen bestehen nach Goldberg zwischen abstrakten Konstruktionen und deren spezifizierten Formen, und kommen demnach überaus häufig vor. Eine metaphorische Verbindung schließlich verbindet zwei Konstruktionen durch eine konzeptuelle Metapher. Bei polysemen Konstruktionen muss stets der zentrale Sinn Ausgangspunkt der metaphorischen Erweite-

rung sein. Diese Verbindung besteht nach ihrer Analyse z.B. zwischen der Resultativ-Konstruktion und der Caused-motion-Konstruktion durch die Metapher *Zustandsveränderung als Bewegung*, wodurch Äußerungen des Typs „Pat hammered the metal flat“ (Goldberg 1995: 81) lizenziert werden.

Bei der Analyse der Konstruktionen wird versucht, anhand dieser Verwandtschaftsbeziehungen Verbindungen zwischen einzelnen *es*-Konstruktionen deutlich zu machen; dabei können jedoch nur einige exemplarische Verbindungen besprochen werden.

Die Identifikation der *es*-Konstruktionen erfolgt anhand bestimmter Kriterien, die hier kurz zusammengefasst werden sollen. So ist zum einen das syntaktische Verhalten der betreffenden *es*-Vorkommen wichtig, wobei sich im Laufe der Analyse insbesondere die Parameter Weglassbarkeit bei Umstellung und Ersetzbarkeit durch das Pronomen *das* als zentral erwiesen. Dieses Vorgehen steht nicht im Widerspruch zu der Annahme von Konstruktionen als Oberflächenstrukturen. Gerade weil Konstruktionen oberflächennah interpretiert werden, liegt hier eine Möglichkeit vor, wie im Rahmen der Analyse für verschiedene Konstruktionen argumentiert werden kann. Dieses Vorgehen wird anhand von Beispielen deutlich werden.

Daneben spielt selbstredend auch die Semantik, also die Funktion der Konstruktion, eine wichtige Rolle. Anhand dieses Merkmals werden insbesondere die Vorteile einer am Gebrauch ausgerichteten Analyse im Vergleich zu einer klassischen formalgrammatischen Darstellung deutlich. Wie oben ausgeführt, wird – wo es sich anbietet – besonderes Gewicht auf die Beachtung pragmatischer und diskursfunktionaler Aspekte von Konstruktionen gelegt; hierbei wird in Ansätzen eine Sequenzanalyse nach Deppermann (2001) vollzogen. Prinzipiell gilt bei der Analyse, dass das primäre Kriterium für eine Konstruktion die Nicht-Vorhersagbarkeit der konservativen Konstruktionsdefinition ist. Bei drei Konstruktionen wird allerdings diskutiert, ob aufgrund von Entrenchment durch hohe Token-Frequenz eine eigene Konstruktion angenommen werden sollte. Bei allen anderen Konstruktionen liegt stets ein Moment der Nicht-Vorhersagbarkeit vor, meist in der Bedeutung. Durch die Anwendung sowohl der konservativen als auch der frequenzbezogenen Definition können zum einen zentrale Fragen der aktuellen konstruktionsgrammatischen Forschung aufgegriffen und behandelt werden. Es steht zu hoffen, dass durch diese Arbeit neue Impulse in der Diskussion des Frequenz-

Problems entstehen. Zum anderen erscheint es gerade aus der kognitiv-linguistischen Perspektive, welche in dieser Arbeit eingenommen wird, nicht zwingend notwendig, sich auf eine der beiden Definitionen zu beschränken. Die hohe Frequenz eines sprachlichen Phänomens und die Nicht-Vorhersagbarkeit eines anderen sprachlichen Phänomens führen in der Konsequenz zum gleichen Ergebnis: Beide Phänomene werden als Einheit gespeichert und abgerufen. Bei den Einzelanalysen wird zwar darauf geachtet, die beiden Ebenen deutlich voneinander zu trennen; doch es besteht kein Widerspruch darin, beide Argumentationslinien zu verfolgen und so deren Stärken bei der Analyse von Sprachdaten gezielt umzusetzen.

## 2. Theoretische Grundlagen der Fremdsprachenerwerbsforschung

### 2.1. Fremdsprachenerwerb aus gebrauchsbasierter konstruktionsgrammatischer Perspektive

Es ist in der Fremdsprachenerwerbsforschung bereits ein lange bekanntes Phänomen, dass der Erwerb einer Fremdsprache durch formelhafte Wendungen und Sequenzen im Ganzen stattfindet (vgl. Ellis 1996; Wray/Perkins 2000). Der Grundstein für diese Erkenntnis wurde in den 1970er-Jahren von Wong-Fillmore (1976) gelegt. Ihre umfangreiche Studie zum kindlichen Zweitsprachenerwerb<sup>1</sup> zeigte, dass Kinder beim Erwerb einer Zweitsprache sehr stark auf formelhafte Wendungen zurückgreifen, die frequent im Input vertreten sind. Sie schlug damit nicht zuletzt eine Brücke zwischen dem kindlichen Erstsprachenerwerb und dem Erwerb einer Fremdsprache und dokumentierte, dass hier Parallelen bestehen. Für den Erstsprachenerwerb ist mittlerweile umfangreich belegt, dass sich der Spracherwerb durch einzelne Formeln vollzieht, über die nach und nach abstrahiert wird und die als Basis für Abstraktionsprozesse dienen (vgl. Tomasello 2001, 2003), und dass für den Erwerb relevanter Strukturen durch Kinder auch wenig Input ausreicht (vgl. Gomez/Gerken 1999). Für den Einfluss des Inputs gilt, wie

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit wird der in der Forschung gängigen Unterteilung in *Fremdsprachenerwerb* und *Zweitsprachenerwerb* gefolgt, wonach Fremdsprachenerwerb vorrangig den gesteuerten Erwerb Erwachsener, Zweitsprachenerwerb hingegen eher den ungesteuerten Erwerb von Kindern, aber auch von Erwachsenen im Land der Zielsprache meint (so u.a. bei Ahrenholz 2008). Es ist evident, dass es Mischformen gibt und hier selten eine ganz eindeutige Abgrenzung möglich ist.

Ambridge/Kidd et al. (2015) als Ergebnis einer umfangreichen Auswertung bestehender Studien formulieren: Es gibt Frequenzeffekte auf allen Ebenen des Erstsprachenerwerbs, die zeigen, dass Kinder die Frequenzverteilungen im Input wahrnehmen. Damit gibt es im Erstsprachenerwerb überwältigende Hinweise dafür, dass dieser sich am besten gebrauchsbasiert modellieren lässt.

Auch im Fremd- und Zweitsprachenerwerb gibt es Evidenz dafür, dass sich der Erwerb über formelhafte Wendungen vollzieht (vgl. Wray/Perkins 2000). Es gibt jedoch keine terminologische Klarheit in der Benennung dieser Wendungen, sondern hier treten ganz verschiedene Begrifflichkeiten auf, wie z.B. *prefabs*, *pattern*, *Muster*, *Formeln* etc. (für einen Überblick vgl. Ellis 2013). Ein wichtiger Terminus ist der des *chunks*. In der L2-Forschung wird hierunter eine formelhafte Wendung von hoher kommunikativer Relevanz (vgl. Hoff 2001: 377) verstanden. Aufgrund der Überschneidungen zwischen dem Konzept des *chunks* und jenem der Konstruktion, die beide sprachliche Muster aufgreifen, kommt es bisweilen zu einer synonymen Verwendung (vgl. Handwerker 2008). Für die hier vorliegende Arbeit soll allerdings eine Präzisierung vorgenommen werden: Der Begriff Konstruktion wird im konstruktionsgrammatischen Sinne verwendet, das heißt nur dann, wenn die in Kapitel 1.3 ab Seite 14 aufgestellten Kriterien erfüllt sind. Mit *chunk* wird das Produkt eines von den Fremdsprachenlernenden ausgehenden Prozesses bezeichnet, bei dem sich kognitive Routinen etablieren. Ein *chunk* ist folglich immer eine entrenchte Einheit, die nicht-kompositionale Bedeutungselemente haben **kann**. Es handelt sich somit immer um Konstruktionen im Sinne der hier verwendeten Definition nach Goldberg 2006, jedoch nicht notwendigerweise um Konstruktionen in einem engeren konstruktionsgrammatischen Sinne, bei welchem Entrenchment nicht als Kriterium für eine Konstruktion ausreicht (vgl. die in Kapitel 1.2 ab Seite 9 dargestellte Argumentation).

So wichtig *chunks* für Fremdsprachenlernende sind, so ist doch auch das Konzept der Konstruktion äußerst relevant, um Fremdsprachenerwerbsprozesse zu modellieren. Eine umfangreiche Studie von Gries/Wulff (2005) zeigt anhand mehrerer Experimente, dass Argumentstrukturkonstruktionen eine psycholinguistische Realität bei Lernenden des Englischen haben und die adäquate Einheit zur Beschreibung der mentalen Repräsentation sind. Sie legen ausführlich dar, dass ein konstruktionsgrammatischer Ansatz Daten von Fremdsprachenlernenden erklären kann, die sich auf Basis einer tra-

ditionellen, generativen Herangehensweise nicht erklären lassen. Gleiches weist beispielsweise auch die Studie von De Knop/Sambre/Mollica (2015) nach. Daher kann konstatiert werden: „Constructions are more than just a purely grammatical notion.“ (Valenzuela Manzanares/Rojo López 2008: 16). Vielmehr sind sie die Basiseinheit, mit denen das kognitive System Fremdsprachenlernender den Sprachstrom filtert, sortiert und kategorisiert.<sup>2</sup> Dem Input der Lernenden kommt bei diesem Prozess eine entscheidende Rolle zu, wie Gries/Wulff (2005: 196) ausführen:

Although foreign language learners have much less input in the foreign language than native speakers have in their native language, they are still able to arrive at generalizations that lend themselves to construction-based explanations.

Ohne Input jedoch könnte kein Konstruktionserwerb stattfinden; Input ist die Bedingung für den Aufbau eines L2-Konstruktions (Bybee 2008). Dieser Aufbau vollzieht sich über einzelne Instantiierungen, die dann nach und nach analysiert und erweitert werden – ganz ähnlich, wie es für den Erstsprachenerwerb festgestellt wurde (vgl. Tomasello 2003; Valenzuela Manzanares/Rojo López 2008). Damit kann auch festgehalten werden, dass es aus gebrauchsbasierter Perspektive deutliche Parallelen zwischen Erst- und Fremdsprachenerwerb gibt (vgl. u.a. Ortega 2009). Ein wichtiger Unterschied hingegen besteht in der Hinsicht, dass der Fremdsprachenerwerb deutlich stärker kompositionell ist, was gerade auch durch den gesteuerten Erwerb im Rahmen von Unterricht noch verstärkt wird: Lernende werden dazu angehalten, komplexe Äußerungen aus einzelnen Teilen zusammensetzen. Hierbei greifen sie auf ihr (Vor-)Wissen über Sprache und deren Aufbau aus der Muttersprache zurück. Ebenso werden sie auf Muster aufmerksam gemacht und dazu angeregt, diese produktiv zu verwenden. Derartige Prozesse sind besonders zu Beginn des L2-Erwerbs ausgeprägt. Je sicherer Lernende in der Fremdsprache werden, desto stärker gerät ein analytisch-kompositioneller Zugang zur Fremdsprache in den Hintergrund.

Ellis (2003: 73) fasst den Prozess des Konstruktionserwerbs in einer Fremdsprache tref-

---

<sup>2</sup> Dies gilt im Übrigen nicht nur für den Fremdsprachenerwerb, sondern auch für Sprachverarbeitung generell, doch können an dieser Stelle keine detaillierten Informationen geliefert werden. Ein Beispiel ist die Studie von Bencini/Goldberg (2000); diese zeigen, dass die Annahme von Argumentstrukturkonstruktionen als Teil des Wissensschatzes von SprecherInnen sehr plausibel ist. Für generelle Ausführungen zu Konstruktionen als psycholinguistische Realität vgl. auch Croft 2001; Rostila 2011.

fend zusammen: „[C]onstructions grow from formulae through low-scope patterns to more abstract schema[s]“. Schematische Konstruktionen werden folglich über weniger schematische, konkrete abstrahiert und erworben (vgl. Ellis 2012c: 9). Bedingung dafür, dass Lernende eine abstrakte Konstruktion ausbilden können, ist eine hohe Typen-Frequenz dieser Konstruktion: Die Lernenden müssen wahrnehmen können, dass ein Slot innerhalb der Konstruktion verschieden gefüllt sein kann (vgl. Bybee 2008; Ellis 2013). Eine hohe Token-Frequenz einer Konstruktion hingegen führt dazu, dass diese stark entrencht wird, also eine starke kognitive Verfestigung dieser einzelnen Struktur eintritt.

Ein Problem für Fremdsprachenlernende ist, dass natürlicher Input immer „noisy“ ist (Ellis 2012b), sodass es für die Lernenden nicht einfach ist, Konstruktionen zu erkennen und Abstraktionsprozesse zu beginnen. Wie Ellis (2002) bemerkt, muss eine Struktur den Lernenden im Input zunächst einmal auffallen, das „noticing“ muss erfolgen, bevor der eigentliche Erwerb beginnen kann. Für den Erwerb schließlich ist neben der Frequenz einer Konstruktion auch die Kontiguität von Form und Bedeutung zentral (vgl. Ellis 2012c: 16): Nur wenn der Zusammenhang zwischen Form und Bedeutung leicht erkennbar ist, wird die Konstruktion auch schnell erworben; dabei kann der Form-Bedeutungs-Zusammenhang sogar ein wichtigerer Faktor sein als die Frequenz einer Konstruktion, wie Ellis (ebd.: 16) zeigt (vgl. außerdem Ellis 2013). Hinsichtlich der Bedeutung von Frequenz beim Erwerb fremdsprachlicher Konstruktionen lässt sich der Forschungsstand folgendermaßen zusammenfassen: Die Frequenz spielt eine große Rolle (vgl. Ellis 2002), doch ist Frequenz auf keinen Fall der einzige Faktor im Erwerb (vgl. Ellis 2012a: 26). Ein gutes Beispiel für diesen Umstand sind die „phrasal teddy bears“, die Ellis (ebd.) beschreibt. Damit charakterisiert er das Phänomen, dass sich Fremdsprachenlernende an einmal identifizierte Konstruktionen ‚klamern‘, mit denen sie sich wohlfühlen. Bei der Auswahl dieser „teddy bears“ durch die Lernenden hat die Frequenz der Konstruktionen eine große Bedeutung – hochfrequente Konstruktionen haben eine größere Chance, ein solcher „teddy bear“ zu werden, als niedrigfrequente –, doch auch andere Faktoren sind wichtig. So muss zum einen davon ausgegangen werden, dass die Muttersprache der Lernenden einen Einfluss hat und Lernende bestimmte Strukturen weniger stark wahrnehmen als andere (vgl. Römer/Brook O’Donnell/Ellis 2014); dieser Umstand wird im nächsten Absatz noch aus-

föhrlich diskutiert. Zum anderen kann auch die Saliens einer Konstruktion bedeutsam sein. Unter den vielen Aspekten, die bei Saliens eine Rolle spielen können, hebt Ellis (2012a) hervor, dass es für Fremdsprachenlernende insbesondere auch die individuellen Erfolgserlebnisse sein können, die bei der Herausbildung individueller „teddy bears“ ausschlaggebend sind: Wenn Lernende in einer Situation mit einer bestimmten Konstruktion ein bestimmtes kommunikatives Problem lösen konnten, so ist es gut möglich, dass ihnen dieses Erfolgserlebnis die eingesetzte Konstruktion als sehr nützlich erscheinen lässt – und sie sie im Folgenden wesentlich häufiger benutzen als andere Konstruktionen, die im Durchschnitt der muttersprachlichen Verwendung frequenter sind. Damit zeigen die von Ellis beschriebenen „teddy bears“ auch ein Grundproblem aller frequenzbasierten Ansätze und Erklärungen auf: Für alle sprachlichen Strukturen – seien es nun Konstruktionen oder nicht – gilt, dass diese auch eine individuelle Frequenz aufweisen. Alle SprecherInnen haben zu jedem Zeitpunkt die Möglichkeit, aus verschiedenen Konstruktionen auszuwählen, um eine Situation zu versprachlichen; es ist hier schier unmöglich, anzugeben, warum SprecherInnen eine bestimmte Konstruktion gewählt haben und nicht eine andere.<sup>3</sup> In Bezug auf Fremdsprachenlernende gibt es Ansätze, die vorhandene Varianz systematisch zu untersuchen, z.B. inwiefern die Sprachtypologie der Muttersprache das Ausdrücken bestimmter Propositionen beeinflusst (vgl. u.a. Levinson 1996; Slobin 1991, 1996).

Es bleibt festzuhalten, dass dem Faktor Frequenz in einer gebrauchsbasierten Modellierung des Fremdsprachenerwerbs eine zentrale Rolle zukommt. Frequenz wird jedoch nicht als alleinige Erklärung herangezogen, sondern es werden auch weitere Aspekte berücksichtigt sowie die Problematik einer Argumentation mit Frequenzwerten anerkannt.

Ein weiterer wichtiger Faktor im Fremdsprachenerwerb ist die Muttersprache der Lernenden. Auch im gebrauchsbasierten Paradigma wird diesem Umstand Rechnung getragen, wie bereits angedeutet wurde. Im Folgenden soll der Einfluss der L1 auf den L2-Erwerb ausführlich besprochen werden.

---

<sup>3</sup> Ein klassisches Beispiel für unterschiedliche Konzeptualisierungen (jedoch nicht aus konstruktionsgrammatischer Perspektive) ist die „frog story“, die in einer Studie von Berman/Slobin (1994) von allen ProbandInnen, welchen die Bildergeschichte vorgelegt worden war, etwas anders wiedergegeben wurde.

Im Laufe der Forschung zum Fremdsprachenerwerb wurde die Rolle der Muttersprache der Lernenden sehr unterschiedlich betrachtet. Die Kontrastiv-Hypothese, die im wesentlichen auf Lado (1957) zurückgeht, postulierte in den 1950er-Jahren, dass alle Elemente der L2, die eine Entsprechung in der L1 der Lernenden haben, leicht erworben werden. Alle Elemente jedoch, welche die Lernenden aus ihrer Muttersprache nicht kennen, sollten zu großen Problemen führen (vgl. Hufeisen/Riemer 2010; Ortega 2009). Es ist aus heutiger Perspektive evident, dass diese absolute Sichtweise für den hochkomplexen Prozess des L2-Erwerbs nicht angemessen ist und diese Reduktion auf lediglich einen Faktor, nämlich die Muttersprache, viele Lernphänomene nicht erklären kann. Andererseits wäre es jedoch auch verkehrt, die Muttersprache der Lernenden zu ignorieren, da Cook (1992: 571) richtigerweise konstatiert: „[T]he L2 user does not effectively switch off the L1 while processing the L2, but has it constantly available.“ Dementsprechend ist es Konsens in der modernen Fremdsprachenerwerbsforschung, dass die Muttersprache der Lernenden als Faktor mitberücksichtigt werden muss und nicht außen vor gelassen werden darf (vgl. Tekin 2012).

Auch im gebrauchsbasierten Paradigma wird angenommen, dass die L1 einen großen Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb hat und es häufig zum Transfer von der L1 in die L2 kommt (vgl. Ellis 2003, 2012c, 2013). Cabrera/Zubizarreta (2005) zeigen, dass Lernende mit der L1 Spanisch beim Englisch-Erwerb auf konstruktionelles Wissen aufbauen, und zwar besonders stark zu Beginn des Fremdsprachenerwerbs. Nach Bybee (2008) lässt sich die Wechselwirkung zwischen L1 und L2 folgendermaßen charakterisieren: Wenn Konstruktionen in der L1 und in der L2 sehr ähnlich sind, bildet die L1-Konstruktion die Basis für die L2-Konstruktion, wobei lediglich das sprachliche Material auf der Formseite der Konstruktion neu hinzukommt. Dies ist jedoch meist nicht der Fall, da z.B. auch geringe Unterschiede in der Pragmatik vorliegen können. Sofern sich die Konstruktionen in der L1 und in der L2 unterscheiden – was nach Bybees (ebd.) Einschätzung in den allermeisten Fällen gegeben ist – ist die L1 eher ein Hindernis beim Erwerb. Zu diesem Schluss kommt auch Ellis (2013): Die Details, in denen sich die Konstruktionen im Sprachvergleich meist unterscheiden, bewirken, dass der L2-Erwerb durch L1-Konstruktionen eher gehemmt denn gefördert wird. Ellis (ebd.: 366) betont, dass die L1 die L2 stark beeinflusst, und fasst treffend zusammen: „Thus, L2A [Acquisition; A.F.] is different from L1A [Acquisition; A.F.] in that it involves pro-

cesses of construction and reconstruction.“ Inwiefern die L1 diesen Prozess beeinflusst, diskutieren unter anderem Römer/Brook O’Donnell/Ellis (2014) ausführlich. In ihrer Studie zu Verb-Argument-Konstruktionen (z.B. die „V against n construction“; 953) zeigen sie, dass typologische Unterschiede zwischen der L1 und der L2 eine Rolle beim Erwerb spielen, und zwar dergestalt, dass bei Lernenden „L1-tuned expectations and selective attention“ (ebd.: 953) vorliegen.<sup>4</sup> Die L1 beeinflusst also die Lernenden nicht zuletzt dahin gehend, dass ihre Aufmerksamkeit für bestimmte Phänomene in der L2 von den sprachstrukturellen Gegebenheiten ihrer L1 abhängt. Das bedeutet, dass alle SprecherInnen immer aufgrund ihrer L1 gewisse Asymmetrien in der Wahrnehmung der L2 haben (vgl. Ellis/Sagarra 2011: 621): Die L2 wird für lange Zeit durch den Filter der Muttersprache wahrgenommen.<sup>5</sup> Die möglichen negativen Auswirkungen eines solchen Filters zeigt die Studie von Martínez Vázquez (2004). Sie dokumentiert, dass spanischsprachige Lernende Schwierigkeiten haben können, die Bedeutung einer englischen Konstruktion richtig zu erkennen. Das liegt daran, dass die Lernenden die Formseite einer Konstruktion nicht erkennen – aufgrund eines negativen Transfers aus der L1 bzw. einer mangelnden Sensitivität für bestimmte Phänomene, z.B. Wortstellungsmerkmale – und die Konstruktion dementsprechend auch nicht richtig interpretieren. Dies zeigt, dass Konstruktionen, die keine formale Ähnlichkeit in der L1 der Lernenden haben, schwerer zu erwerben sind als jene, die eine Ähnlichkeit haben.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass aus gebrauchsbasierter Sicht die L1 der Lernenden als wesentlicher Faktor im Fremdsprachenerwerb zu betrachten ist. Es gibt Hinweise, dass besonders jene Konstruktionen Schwierigkeiten bereiten, die in der L2 gänzlich anders sind als in der Muttersprache der Lernenden. Genau hier liegt der theoretische Ansatz dieser Arbeit, welche die spanische Muttersprache der Lernenden als einen wichtigen Faktor in ihrem Prozess des Deutscherwerbs begreift. Im folgenden

---

<sup>4</sup> Unabhängig von der L1 der Lernenden kann eine selektive Aufmerksamkeit auch darin bestehen, dass eine Konstruktion, die einmal im Input aufgefallen ist, von diesem Moment an den Lernenden umso stärker auffällt, wohingegen andere Konstruktionen mit gleicher Frequenz weniger stark auffallen.

<sup>5</sup> Es gibt allerdings auch Studien zum syntaktischen Parsing, die zeigen, dass Lernende Strategien der L2 nutzen, um z.B. Ambiguitäten aufzuklären (vgl. Dussias 2003; Dussias/Sagarra 2007). Diese Resultate haben jedoch nur sehr eingeschränkte Aussagekraft für das generelle Lernen einer Fremdsprache: Zum einen beziehen sie sich auf Lernende, die eigentlich nicht als solche zu bezeichnen sind, da es sich um quasi bilinguale Personen handelt. Zum anderen konnte dieser Effekt nur gezeigt werden, wenn sich die ProbandInnen zum Zeitpunkt der Erhebung ausschließlich in der Zielsprachlichen Umgebung bewegten und daher ein Maximum an Input in dieser Sprache hatten.

Kapitel sollen nun das deutsche und das spanische Sprachsystem kontrastiv betrachtet und die für diese Arbeit wesentlichen Unterschiede herausgestellt werden.

## 2.2. Die Rolle der L1 in dieser Untersuchung: Deutsch und Spanisch kontrastiv

In dieser Arbeit wird der Erwerb des deutschen Pronomens *es* durch spanischsprachige Deutschlernende in den Blick genommen. Die Ausgangshypothese ist, dass spanischsprachigen Deutschlernenden aufgrund einer mangelnden Entsprechung im Spanischen die korrekte Verwendung dieses Pronomens besonders schwer fällt. Diese Annahme basiert auf den im vorherigen Kapitel erfolgten Ausführungen, denen zufolge eine gebrauchsbasierte Perspektive auf den L2-Erwerb davon ausgeht, dass L2-Konstruktionen ohne Äquivalenz in der L1 für die Lernenden eine größere Herausforderung darstellen.

Für spanischsprachige Lernende des Deutschen bestehen eine Reihe spezifischer Herausforderungen. Diese sollen hier kurz angerissen werden, bevor auf den eigentlichen Gegenstand dieser Untersuchung – das deutsche Pronomen *es* – eingegangen wird. Im Bereich der Phonetik<sup>6</sup> ist der „fehlende[] Unterschied zwischen geschlossenen und offenen Vokalen einerseits und kurzen und langen Vokalen andererseits“ (Castell 2010: 700) problematisch für spanischsprachige Lernende. Auch bereiten vielen spanischsprachigen Lernenden – je nachdem, welche spanische Varietät die Lernenden als Muttersprache haben, wie weiter unten ausgeführt werden wird – die Artikulation der Laute [h] und [ʃ] sowie die silbeninitiale Produktion der Konsonantencluster [sp], [ʃp], [st] und [ʃt] Schwierigkeiten. Außerdem ist der Akzent selbst fortgeschrittener Lernender oft durch das stark gerollte [r] geprägt. Für den Bereich der Morphologie konstatiert Barth (1999: 104), dass die deutsche Nominalmorphologie „eine der größten Lernschwierigkeiten [...] [darstellt]“. Hier ist insbesondere anzuführen, dass das Deutsche über die drei Genera Maskulinum, Femininum und Neutrum verfügt, wohingegen das

---

<sup>6</sup> Die im Folgenden wiedergegebenen Unterschiede basieren nicht auf konstruktionsgrammatischen Untersuchungen und sind daher nach den klassischen Bereichen der theoretischen Linguistik gegliedert.

Spanische lediglich die zwei Genera Maskulinum und Femininum unterscheidet; ein Umstand, auf den alsbald noch näher eingegangen wird. Hinsichtlich syntaktischer Besonderheiten nennt Castell (2010) die Unterscheidung zwischen Lokalgängung und Direktivergängung sowie die Verbletzstellung im Nebensatz als Fehlerquellen. Für den Bereich der Pragmatik sind die deutschen Modalpartikeln ein geradezu typisches Problemfeld, nicht nur für spanischsprachige Lernende (vgl. ebd.).

Auch wenn jeder der genannten Bereiche Basis einer kontrastiven Untersuchung sein könnte, soll im Rahmen dieser Arbeit die Einschränkung auf einen spezifischen Problemfall erfolgen. Die vorliegende Studie untersucht den Erwerb des deutschen Pronomens *es* durch spanischsprachige Lernende. Für die Schwierigkeiten spanischsprachiger Lernender mit diesem Phänomen der deutschen Sprache müssen zwei verschiedene Aspekte als Ursache in Betracht gezogen werden: der Pro-drop-Status des Spanischen sowie das Genus Neutrum im Deutschen, für das es keine Entsprechung im Spanischen gibt (wie bereits erwähnt).<sup>7</sup> Diese Merkmale unterscheiden das Deutsche von allen spanischen Varietäten. Auch wenn bisweilen große Unterschiede im Bereich der Phonetik und Phonologie, der Lexik und der Morphosyntax zwischen dem europäischen Spanisch und dem lateinamerikanischen Spanisch bestehen (vgl. Noll 2014), so gibt es in den für diese Untersuchung wichtigen Aspekten keine wesentlichen Divergenzen. Daher wird in dieser Arbeit nicht unterschieden zwischen der spanischen Sprache Spaniens und den Varietäten des Spanischen, die in anderen Teilen der Welt gesprochen werden.

Für den Pro-drop-Status des Spanischen sei zunächst die Definition dieses Sprachmerkmals gegeben. Nach Bußmann (2008: 553) zeichnen sich Pro-drop-Sprachen dadurch aus, dass eine „leere Subjektposition vorkommen kann, die pronominale [...] Eigenschaften hat“. In einer Pro-drop-Sprache wird das Subjektpronomen im unmarkierten Fall also nicht realisiert. Die Flexion des finiten Verbs zeigt für gewöhnlich an, welche Person als Subjekt der beschriebenen Handlung zu verstehen ist (vgl. Murcia-

---

<sup>7</sup> Dies gilt im Übrigen nicht nur für das Spanische, sondern auch für das Italienische und das Portugiesische, sodass die im Folgenden getroffenen Aussagen nicht ausschließlich für kontrastive Betrachtungen des Deutschen und des Spanischen relevant sind.

Serra 2001: 77f.).<sup>8</sup> Das Deutsche ist im Gegensatz dazu keine Pro-drop-Sprache; es ist nicht möglich, ein Subjekt phonetisch nicht zu realisieren, auch wenn die semantische Zuordnung klar ist. Zur Verdeutlichung sei an dieser Stelle ein Beispiel angeführt:<sup>9</sup>

(2.1) *Tengo*                    *hambre*.  
haben:PRS.1SG Hunger  
,Ich habe Hunger.'

Der deutsche Satz *Ich habe Hunger* lautet in seiner spanischen Entsprechung also *Tengo hambre*. Im unmarkierten Fall ist die Subjektposition nicht besetzt. Das Subjekt würde nur dann durch ein Pronomen realisiert werden, wenn besondere Betonungseffekte erzielt werden sollen, z.B. zu Kontrastierungszwecken.

Auch im Deutschen gibt es insbesondere in der gesprochenen Sprache Strukturen, die das Subjekt nicht realisieren und ohne Weiteres akzeptabel sind. Die umfassende Diskussion solcher Fälle sei hier nicht wiedergegeben (vgl. u.a. Hoffmann 1998; Selting 1997), doch ist zu konstatieren: Auch ohne eine negative, zu sehr am Schriftsprachlichen orientierte Bewertung von Äußerungen wie *Bin gleich da!* oder *Stimmt*. sind kommunikative Kontexte, in denen diese dem Standard entsprechen, deutlich seltener als im Spanischen.

Auf Basis der theoretischen Überlegungen zum Fremdsprachenerwerb (siehe vorheriges Kapitel) ist es naheliegend, dass dieser typologische Unterschied im Deutschen und Spanischen bei Lernenden des Deutschen zu Schwierigkeiten führen kann. Es müssen jedoch auch weitere Faktoren berücksichtigt werden, wie z.B. der Umstand, dass die allermeisten spanischsprachigen Deutschlernenden vor Beginn des Deutscherwerbs bereits Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben und ihnen somit die obligatorische Subjektrealisierung vertraut ist.<sup>10</sup>

Der zweite Aspekt, der spanischsprachigen Lernenden den Erwerb des Pronomens *es* erschweren kann, ist das unterschiedliche Genussystem in den beiden Sprachen. Wäh-

---

<sup>8</sup> An dieser Stelle soll jedoch nicht diskutiert werden, inwiefern die Verbalflexion einer Sprache mit deren (Nicht-)Pro-drop-Status zusammenhängt; für bedenkenswerte Ideen hierzu vgl. Abraham 1996.

<sup>9</sup> Die Glossierung folgt Comrie/Haspelmath/Bickel 2008.

<sup>10</sup> Zu den Effekten des Englischen als erster gelernter Fremdsprache auf den Erwerb des Deutschen als zweiter (oder dritter, ...) Fremdsprache vgl. grundsätzlich Hufeisen/Neuner 2005.

rend das Deutsche drei Genera unterscheidet, gibt es im Spanischen lediglich die zwei Genera Maskulinum und Femininum. Kielhöfer (1976) charakterisiert eine solche Situation für Lernende als Divergenz. Das System der Zielsprache – in diesem Falle das Genussystem – ist stärker ausdifferenziert als jenes der Muttersprache. Daher müssen die Lernenden die ihnen bekannten Kategorien weiter aufschlüsseln und um eine zusätzliche Dimension ergänzen.

Anhand der genannten Umstände liegt die Formulierung nahe, dass das deutsche Pronomen *es* im Spanischen keine Entsprechung hat. Dies ist jedoch so nicht richtig; hier ist eine Präzisierung vonnöten. Es gibt im Spanischen Pronomen, die den deutschen Pronomen *das* oder *es* entsprechen können. Dies ist vor allen Dingen das spanische Pronomen *lo*, weniger relevant sind die Pronomen *esto* und *eso*. Diese Pronomen „haben die gleiche Funktion des unbestimmten Bezuges, das heißt, [sie; A.F.] beziehen sich weder auf eine Person noch auf ein Substantiv“ (Bünnagel 1993: 85; vgl. auch Hoberg 2004). Bünnagel (1993: 84) kommt zu dem Ergebnis, dass „das Artikelsystem des Spanischen keine Abbildung des spanischen Genussystems darstellt“. Klein (1988) zieht einen ähnlichen Schluss und sieht die Existenz der Formen *lo*, *esto* und *eso* nicht als Anlass, ein Neutrum im Spanischen anzunehmen. Ein interessanter Vorschlag zur Klassifizierung des Pronomens *lo* kommt von Schwarze (2008: 95): Sie plädiert dafür, dieses als „neutrale Form“ und nicht als Neutrum anzusehen. Bisweilen führt die schwierige Einordnung des Pronomens *lo* zu terminologischer und inhaltlicher Verwirrung, wie sich etwa an den Ausführungen von Cartagena/Gauger (1989: 344) zeigt. Diese erklären zunächst, dass es im Spanischen ein Neutrum gibt, das jedoch nur in den Fällen *lo*, *esto* und *eso* in Erscheinung trete. Sodann führen sie jedoch aus, dass ein wesentlicher Unterschied zwischen dem Spanischen und dem Deutschen darin bestehe, dass Ersteres lediglich die zwei Genera Maskulinum und Femininum kenne, wohingegen das Deutsche noch über das dritte Genus Neutrum verfüge. An dieser Stelle kann das spanische Pronomen *lo* nicht weiter theoretisch analysiert werden. Für eine umfassende Einordnung sei auf Lüdtke 2001 sowie Reumuth/Winkelmann 2006 verwiesen. Im Ergebnis bleibt festzuhalten: „Los casos en que el pronombre alemán no encuentra su correspondencia en el *lo* español son numerosos.“<sup>11</sup> (Castell 2002: 313) Auf Basis der im vorherigen Kapitel

---

<sup>11</sup> Deutsch: Es gibt zahlreiche Fälle, in denen das deutsche Pronomen [*es*; A.F.] keine Entsprechung im spanischen *lo* findet.

dargestellten bisherigen Erkenntnisse zum Fremdsprachenerwerb ist daher anzunehmen, dass das deutsche Pronomen *es* wenig salient für spanischsprachige Lernende ist: Ihre von der Muttersprache geprägte „selektive Aufmerksamkeit“ (Schmidt 2010: 810) führt dazu, dass die Wahrnehmung des Pronomens *es* im Input und folglich der Erwerb von Konstruktionen mit diesem Pronomen eine Schwierigkeit darstellt (siehe oben, Kapitel 2.1). Dies stellt die Ausgangshypothese der hier vorliegenden Untersuchung dar. In den folgenden Kapiteln sollen nun zunächst die Vorkommen des deutschen Pronomens *es* näher analysiert und eine Bestandsaufnahme vorgenommen werden. Vor der Darstellung der Erwerbsstudie wird jedoch nochmals auf die kontrastive spanisch-deutsche Betrachtung eingegangen. Die in diesem Kapitel erarbeiteten Erkenntnisse werden zum einen für die Herausbildung von Hypothesen über den Erwerb deutscher *es*-Konstruktionen durch spanischsprachige Deutschlernende herangezogen (siehe unten, Kapitel 5.2 auf Seite 159). Zum anderen werden sie aufgegriffen, um die spanische Entsprechung der *es*-Konstruktionen in den Blick zu nehmen (siehe unten, Kapitel 5.3 auf Seite 161).

# **Empirischer Teil I: *es*-Konstruktionen des Deutschen**

## 3. Bestehende Klassifikationen der *es*-Vorkommen

Die Forschung zum „total befremdlich[en] Element [...] *es*“ (Starke 1996: 406) hat eine lange Tradition und es besteht kein Mangel an umfassenden Theorien zur *es*-Klassifikation. Im Folgenden sollen zunächst zentrale *es*-Klassifikationen vorgestellt werden, bevor dann ein eigenes Modell einer konstruktionsgrammatischen Einordnung der *es*-Vorkommen vorgestellt wird. Ziel dieses theoretischen Teils ist es nicht, eine umfassende Diskussion aller bestehenden Ansätze zu liefern; hierfür sei auf bereits vorhandene Arbeiten verwiesen (vgl. u.a. Hentschel 2003). Vielmehr sollen die wichtigsten Klassifikationen überblickshaft dargestellt und es soll jeweils hervorgehoben werden, welche Aspekte im Hinblick auf das eigene Modell sinnvoll erscheinen. Daneben geht es auch darum, die neu entwickelte Einteilung in Abgrenzung zu bereits vorhandenen einzuführen und Vorteile einer konstruktionsgrammatischen Herangehensweise aufzuzeigen.

### 3.1. Klassische *es*-Einteilungen

Für das Pronomen *es* im Deutschen gibt es zahlreiche Klassifikationsmodelle. Die meisten gehen von vier prinzipiellen Vorkommen von *es* aus, unterscheiden sich dann aber oft in der Benennung dieser vier Kategorien. Daneben gibt es jedoch auch alternative Modelle, die eine andere Einteilung vornehmen. Im Folgenden werden zunächst jene Modelle vorgestellt, die von vier Kategorien ausgehen, wobei Eisenberg (2006) als

Ausgangspunkt dient und terminologische Abweichungen davon aufgeführt werden. In einem zweiten Schritt werden sodann ausgewählte *es*-Einteilungen vorgestellt, die über mehr als vier Kategorien verfügen.

### 3.1.1. Einteilung in vier Kategorien

Nach Eisenberg (2006) lassen sich prinzipiell vier Vorkommen des Pronomens *es* unterscheiden:

- phorisches *es*
- expletives *es*
- Vorfeld-*es*
- Korrelat-*es*

Das **phorische** *es* verweist entweder auf eine Neutrum-Nominalphrase im Singular oder auch auf ganze Sätze:

(3.1) Das Haus ist groß. Es steht in Freiburg.

(3.2) Das war ein Fehler. Du weißt es.

Diese Verwendungsweise des Pronomens *es* ist die einzige, bei der eine klare Verweisfunktion ausgemacht werden kann; nur in dieser Kategorie lässt sich ohne Weiteres angeben, was *es* im Einzelfall bedeutet.

Das **expletive** *es* hat die Funktion, „die Subjektstelle formal zu besetzen und so zur Konstitution eines vollständigen Subjekt-Prädikat-Satzes beizutragen“ (ebd.: 176). Prominentestes Beispiel für diese Art des „semantisch leere[n] grammatische[n] Subjekt[s]“ (ebd.: 176) *es* sind die Wetterverben, aber auch weitere Verb- und Adjektivverbindungen fallen in diese Kategorie:

(3.3) Es regnet.

(3.4) Es gibt Probleme.

(3.5) Es ist schon spät.

Das **Vorfeld-*es*** „dient der Rhematisierung des Subjekts“ (Eisenberg 2006: 177) oder es kommt beim unpersönlichen Passiv zum Einsatz:

(3.6) Es fand ein großes Konzert statt.

(3.7) Es werden hier viele Übungen gemacht.

Beispiel 3.7 zeigt auch, dass es sich beim Vorfeld-*es* nie um das grammatische Subjekt des Satzes handeln kann; Kongruenz besteht zwischen *Übungen* und dem Verb, nicht zwischen *es* und dem Verb.

Das **Korrelat-*es*** schließlich verweist auf „ein[en] Satz oder eine Infinitivgruppe [...] im Nachfeld“ (ebd.: 178):

(3.8) Es ist schön, dass sie kommt.

(3.9) Es stört ihn, dass er die Aufgabe erledigen muss.

Auch wenn Eisenbergs (ebd.) Klassifikationsmodell in der Forschung weit verbreitet ist, so gibt es doch auch Modelle, die zwar prinzipiell über die gleichen vier Kategorien verfügen, diese jedoch anders benennen.

Die Grammatik von Helbig/Buscha (2001) führt das phorische *es* Eisenbergs (2006) als *es* als Prowort und das expletive *es* als formales Subjekt. Das Vorfeld-*es* wird als Platzhalter bezeichnet, und lediglich beim Korrelat-*es* stimmt die Terminologie mit jener Eisenbergs (ebd.) überein.

Bei Öhl/Seiler (2013) trägt das phorische *es* den Namen *es* als Stellvertreter, das expletive *es* wird als formales Satzglied eingeführt. Wie bei Helbig/Buscha (2001) wird das Vorfeld-*es* als Platzhalter aufgeführt. Das Korrelat-*es* wird ebenfalls auch als solches bezeichnet.

In der Duden-Grammatik nennt Gallmann (2006) das phorische *es* ebenso wie Öhl/Seiler (2013) Stellvertreter-*es*, das expletive *es* tritt als Pseudoaktant auf. Das Vorfeld-*es* wird wie bei Helbig/Buscha (2001) und Öhl/Seiler (2013) als Platzhalter geführt. Das Korrelat-*es* schließlich wird als solches bezeichnet, ebenso wie bei allen anderen vorgestellten Terminologien. Das Auftreten von *es* als Pseudoaktant, Korrelat und Platzhalter wird zusammenfassend als expletives *es* bezeichnet.

Diese knappe Aufzählung zeigt zweierlei. Zum einen wird deutlich, dass sich bei der Analyse des Pronomens *es* offenbar vier grundlegend verschiedene Vorkommensweisen so klar unterscheiden lassen, dass bei der Einteilung dieser vier Klassen weitgehend Einigkeit besteht. Zum anderen ist evident, dass die Vielzahl an unterschiedlichen Bezeichnungen ein nur sehr schwer zu durchschauendes terminologisches Dickicht bilden. Insbesondere die Tatsache, dass in einer Klassifikation als Oberbegriff auftaucht, was in einer anderen Darstellung als Unterbegriff für eine der vier Kategorien fungiert, behindert den Überblick ganz erheblich. Nachdem im folgenden Kapitel noch zwei weitere Modelle eingeführt werden, wird ein Überblick über die unterschiedlichen Bezeichnungen in den jeweiligen Grammatiken gegeben.

#### 3.1.2. Konkurrierende Modelle

Auch wenn die Einteilung in vier Kategorien ausreichend ist, um alle möglichen Vorkommen von *es* zu erfassen, so gibt es doch auch Vorschläge für eine andere Differenzierung.

Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997) schlagen in ihrer „Grammatik der deutschen Sprache“ eine fünfteilige Klassifikation vor, wobei das phorische *es* Eisenbergs (2006) in zwei unterschiedliche Kategorien zerfällt: Es wird unterschieden zwischen „*es* als re-

ferierend[em] Proterm für eine NP im Neutrum“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 1082) und „*es* als Proterm für einen Satz“ (ebd.: 1082). Die bei den bisherigen Klassifikationen stets in einer Gruppe zusammengefassten Beispiele 3.1 und 3.2 bilden hier also zwei verschiedene Kategorien. Die drei übrigen Kategorien decken sich mit jenen der bisher vorgestellten, weichen aber in ihrer Terminologie wieder ab: Das expletive *es* nach Eisenberg (*es regnet*) wird hier als *fixes es* eingeführt, wohingegen mit „expletiv[em] *es*, das als ‚Platzhalter‘“ (ebd.: 1082) fungiert, das Vorfeld-*es* bezeichnet wird (Bsp. 3.6: *es* fand ein großes Konzert statt). Lediglich beim Korrelat-*es* besteht terminologische Einigkeit mit allen bisherigen Darstellungen.

Auch die Grammatik von Hoffmann (2013) unterscheidet sich geringfügig von den vier Kategorien der traditionellen Einteilung, indem zwei Kategorien zusammengefasst werden. Das phorische *es* wird bei Hoffmann als *es* mit fortführendem Gebrauch behandelt. Das expletive *es* wird – ebenso wie bei Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997) – als *fixes es* bezeichnet. Daneben jedoch führt Hoffmann nur noch eine große Kategorie an, die er das expletive *es* nennt. Innerhalb dieser Kategorie wiederum wird unterschieden zwischen dem Vorfeld-*es*, das die gleiche Bezeichnung trägt wie bei Eisenberg (2006), und dem Korrelat-*es*.

Obwohl Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997) also fünf statt vier und Hoffmann (2013) drei große *es*-Klassen annehmen, so ähneln sie doch stark den im vorherigen Kapitel vorgestellten Modellen. Um die terminologische Unübersichtlichkeit etwas zu mildern, wird in Tabelle 3.1 auf der nächsten Seite ein Überblick gegeben. Wie dieser tabellarische Überblick nochmals zeigt, besteht eine gewisse Verwirrung in der *es*-Terminologie. Es ist nicht Ziel dieser Arbeit, diesen Missstand zu beheben, doch wird dafür plädiert, sich bei künftigen formalgrammatischen Arbeiten zum Pronomen *es* der bereits bestehenden Nomenklatur zu bedienen und nicht noch eine neue begriffliche Einteilung aufzubringen.

Bemerkenswert an der IDS-Grammatik von Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997) ist weniger die Unterscheidung der zwei verschiedenen Funktionen von *es* als Proterm als vielmehr die Bemühung der AutorInnen, „an zentralen Stellen der Argumentation BELEGE [Hervorhebung im Original] zu verwenden, authentische Sprachdaten aus Dis-

### 3. Bestehende Klassifikationen der *es*-Vorkommen

<i>es</i> - Vorkommen des Deutschen	Eisenberg 2006	Helbig/Buscha 2001	Öhl/Seiler 2013	Duden 2006	Zifonun/Hoff- mann/ Strecker 1997	Hoffmann 2013
<i>das Haus</i> → <i>es</i> <i>Das war ein Fehler.</i> → <i>Du weist es.</i>	phorisches <i>es</i>	<i>es</i> als Prowort	Stellvertreter	Stellvertreter	referierender Proterm für eine NP — referierender Proterm für einen Satz	<i>es</i> mit fort- führendem Gebrauch
<i>es regnet</i>	expletives <i>es</i>	formales Subjekt	formales Satzglied	Pseudoaktant	fixes <i>es</i>	fixes <i>es</i>
<i>es kommt der Papst</i>	Vorfeld- <i>es</i>	Platzhalter	Platzhalter	Platzhalter	expletives <i>es</i> , das als Platzhalter fungiert	expletives <i>es</i> im Vorfeld
<i>es ist schön, dass ...</i>	Korrelat- <i>es</i>	Korrelat- <i>es</i>	Korrelat- <i>es</i>	Korrelat- <i>es</i>	Korrelat- <i>es</i>	expletives <i>es</i> als Korrelat

Tabelle 3.1.: Übersicht der *es*-Bezeichnungen in zentralen Grammatiken des Deutschen

kursen oder Texten“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 12). Neben selbst konstruierten Beispielen werden immer wieder Belege aus verschiedenen Korpora – auch gesprochen sprachlichen – angeführt, wobei die AutorInnen dieses Vorgehen explizit als „Stärke“ (ebd.: 13) ihrer Grammatik benennen.

Es kann also festgehalten werden, dass selbst die VerfasserInnen einer klassischen deskriptiven Grammatik Vorteile darin sehen, reale Sprachdaten auszuwerten, um Aussagen über Eigenschaften bestimmter grammatischer Phänomene treffen zu können – ein Gedanke, der in Kapitel 4.1 auf Seite 46 wieder aufgegriffen werden wird.

Eine gänzlich andere Herangehensweise als bei den bisher vorgestellten Modellen findet sich bei Weinrich (2003). Seine Textgrammatik basiert auf authentischen schriftlichen Sprachbelegen und ist funktional ausgerichtet: Grammatische Phänomene werden dahin gehend beschrieben, welche Funktion sie in einem Text übernehmen. Für das Pronomen *es* trifft Weinrich die grundlegende Unterscheidung zwischen einem Horizont-Pronomen *es* und einem Referenz-Pronomen *es*. Als Referenz-Pronomen vertritt das *es* eine Neutrum-Nominalphrase, ist also ein phorisches *es* im Sinne Eisenbergs (2006). Weinrich (2003) betont, dass diese beiden großen Klassen streng unterschieden

werden müssen, und erst in einem zweiten Schritt über die möglichen nicht-phorischen Verwendungsweisen, also *es* als Horizont-Pronomen, nachgedacht werden darf. Dieser Hinweis Weinrichs (2003) ist von großer Bedeutung; es erscheint sehr sinnvoll, einen kategorialen Unterschied anzunehmen zwischen einer rein phorischen Referenzfunktion auf der einen Seite und allen anderen Verwendungsweisen, die das Pronomen *es* haben kann.

Für *es* als Horizont-Pronomen definiert Weinrich (ebd.: 390) zunächst Horizont als „komplexe Menge von Daten, die unauffällig gegeben sind“. Für das Pronomen *es* unterscheidet er zwischen einem textuellen und einem situativen Horizont. Textueller Horizont bedeutet, dass „sich das Horizont-Pronomen *es* als genus-, numerus- und kasusneutrale Form in unspezifischer Weise auf kürzere oder längere Abschnitte des Vor-*textes* bezieht“. Als Beispiel hierfür führt Weinrich (ebd.: 391) an:

(3.10) /er liest nicht, er spielt nicht, er geht nicht ins Kino, er treibt keinen Sport: *es* ist ganz schrecklich mit ihm/ (*es* = Reihung negativer Prädikationen)

Diese Verwendungsweise des Pronomens *es* geht über die bei Eisenberg (2006) angeführte phorische Verwendung hinaus. Bei Eisenberg (ebd.: 175) beschränkt sich die phorische Verwendungsweise von *es* auf die Bezugnahme „auf einen Satz“, womit das Beispiel von Weinrich (2003) nicht dazugehören würde. Es würde jedoch auch keiner anderen Kategorie Eisenbergs (2006) entsprechen. Wie die im empirischen Teil erfolgende Analyse von Korpusdaten jedoch zeigen wird, sind derlei *es*-Verwendungen keine raren Einzelfälle; vielmehr kommen sie sehr häufig im Gegenwartsdeutschen vor, sodass sie in einer Klassifikation der *es*-Vorkommen Beachtung finden sollten. Daher ist hier ein Vorteil in Weinrichs (2003) Darstellung zu sehen.

Neben dem textuellen Horizont führt Weinrich (ebd.) auch den situativen Horizont an, auf den sich das Pronomen *es* beziehen kann. Hierbei unterscheidet er zwischen dem Natur-, dem Zeit-, dem leiblich-seelischen, dem Sinnes- und dem Gesellschaftshorizont. Der Natur-Horizont liegt nach Weinrich (ebd.) bei den Witterungsverben vor, also bei Äußerungen wie *es regnet* etc. Aber auch *es*-Verwendungen wie *es ist kalt* und *es blüht* zählt er zu diesem Horizont. Der Zeit-Horizont ist bei Äußerungen des Typs *es ist früh* und *es ist Mittag* gegeben. Allerdings zählt Weinrich (ebd.) auch die Äußerung *es*

*sind bald Ferien* dazu; diese würde bei Eisenberg (2006) dem Vorfeld-*es* entsprechen, da das *es* bei Umstellung wegfallen kann: *bald sind Ferien*. Der leiblich-seelische Horizont liegt bei *es*-Belegen wie *es geht mir gut* und *es tut mir weh* vor. Der Sinnes-Horizont bezieht sich auf „Ausdrücke[] der äußeren Sinneswahrnehmung“ (Weinrich 2003: 393) und umfasst Beispiele wie *es blendet*, *es klopft* und *es schmeckt*. Der Gesellschaftshorizont schließlich deckt „[das] Insgesamt einer komplexen gesellschaftlichen Situation (,die Zustände‘, ,die Verhältnisse‘)“ ab. Dazu führt Weinrich (ebd.: 394) unter anderem folgendes Beispiel an:

(3.11) / seid ihr gerne an der Ostsee? – ja, es ist immer recht nett in Warnemünde/

Neben diesen verschiedenen Horizonten führt Weinrich (ebd.) noch eine weitere Verwendungsweise des Pronomens *es* an, die Horizont/Fokus-Korrelation, doch bringt er diese nicht in Zusammenhang mit dem bislang Dargestellten. Diese Korrelation kann in drei verschiedenen Ausprägungen vorliegen. Zum einen ist dies die *es/dass*-Korrelation, mit der Weinrich (ebd.) jene Fälle meint, die nach Eisenberg (2006) als Korrelat-*es* einzustufen sind: *es ist schön, dass du kommst*.<sup>1</sup> Zum anderen führt Weinrich (2003) als Fall der Horizont/Fokus-Korrelation jene Belege an, bei denen das Pronomen *es* als Platzhalter des Subjekts dient, also Beispiele wie *es kommt der Papst*. Diese Verwendungsweise entspricht dem Vorfeld-*es* Eisenbergs (2006). Als Drittes schließlich zählt Weinrich (2003) noch das Präsentativ-Syntagma *es gibt* als Beispiel der Horizont/Fokus-Korrelation.

Für diese Arbeit ist Weinrichs (ebd.) Ansatz in mehrerlei Hinsicht relevant. Zum einen ist die bei seiner Einteilung starke Hinwendung zu semantisch-funktionalen Aspekten der *es*-Vorkommen aufschlussreich. Zum anderen ist der von ihm postulierte kategoriale Unterschied zwischen rein phorischen *es*-Vorkommen und all jenen, bei denen das Pronomen *es* keine Nominalphrase vertritt, ein sehr sinnvoller erster Schritt in der Klassifikation. Daneben wird die Korpus-Analyse zeigen, dass sowohl Weinrichs (ebd.: 391) Beschreibung einer *es*-Verwendung, bei der „sich das Horizont-Pronomen *es* als

---

<sup>1</sup> Innerhalb dieser Kategorie wird weiter nach semantischen Gesichtspunkten unterschieden und beispielsweise ein Faktizitäts-Horizont („es ist bekannt, daß“) von einem Informations-Horizont („es steht in der Zeitung, daß“) abgegrenzt. Diese Untergliederung kann hier nicht im Detail wiedergegeben werden, es sei auf Weinrich (2003: 395f.) verwiesen.

genus-, numerus- und kasusneutrale Form in unspezifischer Weise auf kürzere oder längere Abschnitte des Vortextes bezieht“, als auch seine Annahme eines Gesellschafts-Horizontes („[das] Insgesamt einer komplexen gesellschaftlichen Situation“; 394) sehr sinnvoll sind.

Gleichwohl hat Weinrichs (2003) Herangehensweise auch Nachteile. So finden bei ihm syntaktische Besonderheiten einzelner *es*-Vorkommen im Wesentlichen keine Beachtung. Dadurch ist in seinem Modell beispielsweise nicht berücksichtigt, bei welchen *es*-Verwendungsweisen das Pronomen *es* bei einer Umstellung wegfallen kann.

Eine andere Untersuchung, die dezidiert syntaktische Besonderheiten der *es*-Vorkommen in den Blick nimmt, stammt von Pütz (1986). Das Ziel seiner Untersuchung ist, einen – seiner Ansicht nach – bis dato herrschenden Mangel an syntaktischer Analyse der *es*-Vorkommen zu beheben, wobei er zwei Schritte als essenziell ansieht: „So gliedert sich die Untersuchung über die Syntax von *es* methodisch in zwei Teile, einen distributionellen und einen funktionellen.“ (ebd.: 11) Bei der Distributionsanalyse wird versucht, „den Gesetzmäßigkeiten nachzugehen, die der Verteilung dieser Elemente im Satz zugrunde liegen“ (ebd.: 7). Anhand verschiedener Filter gelangt Pütz (ebd.) so zu einer Einteilung von neun *es*-Mengen, die z.B. mit einer Merkmalsmatrix darstellbar sind. Die anschließende Funktionsanalyse hat als Ergebnis, dass manche der *es*-Mengen homogen in ihrer Funktion sind, andere hingegen heterogen. Innerhalb einer distributionell einheitlichen *es*-Menge können also verschiedene Funktionen des Pronomens vorliegen; auch der umgekehrte Fall ist möglich: Eine *es*-Funktion kann von distributionell verschiedenen, also auch unterschiedlichen *es*-Mengen angehörenden Pronomen *es* erfüllt werden. Auch wenn nur sehr wenige AutorInnen Pütz' Modell folgen, so gilt seine Arbeit dennoch als wichtiger Schritt in der deutschen *es*-Forschung. Für diese Arbeit bedeutsam ist vor allen Dingen der Hinweis von Pütz, dass die Distribution ein nicht zu vernachlässigender Aspekt bei der *es*-Analyse sein sollte. Im theoretischen Rahmen gebrauchsbasierter konstruktionsgrammatischer Ansätze findet Pütz' Analyse ihre methodische Entsprechung in der Radical Construction Grammar Crofts (2001, 2013), die ebenfalls Distributionsanalysen als zentrales Werkzeug grammatischer Analysen ansieht. Auch wenn in dieser Arbeit keine umfassenden Distributionsanalysen im Sinne Crofts (2001) durchgeführt werden, so wird das syntaktische Verhalten der

*es*-Vorkommen dennoch eine wichtige Rolle spielen, nicht zuletzt bei der Unterscheidung einzelner *es*-Konstruktionen.

Eine Fortführung erfährt Pütz' Modell durch die *es*-Forschung von Askedal (1985, 1990, 1999). Bei Askedal (1990) werden insgesamt zehn Parameter (anstatt der fünf Filter von Pütz) zur Typisierung eingesetzt, woraus sich zwölf *es*-Typen mit vier Haupttypen ergeben. Diese vier Haupttypen stimmen jedoch nicht mit den oben eingeführten, in der heutigen Forschung dominierenden vier Klassen überein. Bemerkenswert ist, dass Askedals Typisierung nicht allein durch grammatische Beispiele erfolgt, sondern dass er eine Überprüfung der Typen anhand eines kleinen Korpus vornimmt. Auch hier wird also die Notwendigkeit gesehen, authentische Belege zur Modellierung eines grammatischen Phänomens heranzuziehen.

### 3.2. Konstruktionsbasierte Ansätze

Wie im vorherigen Kapitel dargestellt wurde, gibt es zahlreiche Forschungsbeiträge zum Pronomen *es* im Deutschen. In neueren Beiträgen zeigen sich konstruktionsgrammatische Ansätze, doch sind diese bislang kaum systematisch verfolgt worden.<sup>2</sup> So lassen sich einige Analysen einzelner *es*-Konstruktionen finden (vgl. Auer 2006; Günthner 2009), doch herrscht nach wie vor ein Mangel an umfassenden Darstellungen von *es*-Vorkommen aus konstruktionsgrammatischer Perspektive. Die beiden einzigen bestehenden Versuche stammen von Czicza (2014) und Miyashita (2014). Diese sollen im Folgenden etwas ausführlicher dargestellt werden.

In seiner Arbeit zum *es*-Gesamtsystem im Neuhochdeutschen geht Czicza (2014) auch auf eine konstruktionsgrammatische Beschreibung des nicht-phorischen *es* ein. Er ar-

---

<sup>2</sup> Ferner besteht ein terminologisches Problem darin, dass der konstruktionsgrammatische Terminus *Konstruktion* neben einer nicht-konstruktionsgrammatischen Verwendungsweise existiert, bei welcher mit *Konstruktion* ein sprachliches Muster im Allgemeinen bezeichnet wird. Letztere Fälle sind für die hier relevante konstruktionsgrammatische Analyse nicht von Belang. Ein Beispiel hierfür wäre Pelousková (2010), deren Arbeit mit dem Titel „Zu deutschen ‚*es*-Konstruktionen‘ und ihren tschechischen Äquivalenten“ weitgehend die traditionelle Klassifizierung verwendet und keinerlei konstruktionsgrammatische Ausrichtung hat.

gumentiert für die Annahme einer [es+3.Ps.Sg.]-Konstruktion, die alle folgenden Beispiele umfassen würde:

(3.12) es klopft

(3.13) es regnet

(3.14) In Szeged lässt es sich sehr gut leben. (Czicza 2014: 137)

Beispiele wie

(3.15) Die Sprache des Epos spricht mich an; es liegt der kindlich naive, kräftig deutsche Ton darin. (ebd.: 139)

sind seiner Meinung nach jedoch völlig anders zu bewerten als die vorherigen Beispiele, und zwar aus folgendem Grund:

Ich glaube, die [es+3.Ps.Sg.]-Konstruktion kodiert grundsätzlich Unpersönlichkeit, das Passiv setzt aber ein handlungsfähiges Agens voraus, das dann in den Hintergrund tritt. [...] Beim Passiv wird die Rolle des Agens nur ‚verdeckt‘ (shading), bei der [es+3.Ps.Sg.]-Konstruktion findet ein radikalerer ‚Eingriff‘ statt (cutting) oder es wird überhaupt kein intentional Handelnder angenommen (Typ *es regnet*). (ebd.: 139)

Auch wenn Cziczas (ebd.) Ansatz interessant ist, so stellt sich doch die Frage, inwiefern die Annahme einer fast alles umfassenden [es+3.Ps.Sg.]-Konstruktion die bisherige Forschung bereichern kann. Sicherlich kann der Vorteil einer solchen Herangehensweise nicht in einer größeren Übersichtlichkeit liegen, da auch die vier Kategorien, die in den meisten *es*-Darstellungen angenommen werden (siehe oben), in sich schlüssig sind und einen klaren Überblick über die *es*-Vorkommen liefern. Czicza (ebd.: 135) führt aus, dass bei allen Vorkommen der [es+3.Ps.Sg.]-Konstruktion die „Semantik [des in die Konstruktion eingesetzten Lexems; A.F.] durch die der Konstruktion umperspektiviert wird“. Seiner Meinung nach kann die Semantik einer Äußerung wie *es klopft* nicht gänzlich erklärt werden ohne die Konstruktionsbedeutung der „Vorgangszentriertheit

(dessen [sic!] Merkmal Agensdezentrierung ist)“ (Czicza 2014: 135). Czicza (2014) liefert hier einen sehr wichtigen Hinweis auf die zentrale Funktion mancher *es*-Konstruktionen, welcher auch bei den Analysen einzelner *es*-Konstruktionen wieder aufgegriffen wird. Allerdings lässt seine sehr weit gefasste [es+3.Ps.Sg.]-Konstruktion die nötige Beachtung der syntaktischen Besonderheiten und Unterschiede vermissen, welche auch bei einer konstruktionsgrammatischen Analyse nicht vernachlässigt werden sollten. In dieser Arbeit wird daher eher von einem engen Verwandtschaftsverhältnis der Konstruktionen ausgegangen, die hinsichtlich ihrer Funktion die von Czicza (ebd.) genannten Merkmale teilen, sich im syntaktischen Verhalten jedoch unterscheiden. Dies wird in den Einzelanalysen ausführlich begründet.

Miyashita (2014) beginnt seine Ausführungen zu einer konstruktionsgrammatischen Betrachtungsweise des deutschen *es* mit der Feststellung, dass Beispiele wie *es schneit* nicht als Instantiierungen einer – anzunehmenden – abstrakten Intransitiv-Konstruktion gelten können (mit dieser aber die Form teilen) und hier daher eine eigene Konstruktion der Struktur *es* + Verb vorliegen muss. Diese Feststellung ist zwar sinnvoll, doch zieht Miyashita hier nicht die naheliegende Schlussfolgerung. Beispiele wie *es schneit* instantiieren die Subjekt-Prädikat-Konstruktion und erben von dieser die Eigenschaft, ein Subjekt kongruent mit einem Verb zu verbinden. Hier liegt – bei Annahme einer sinnvollen höherrangigen abstrakten Konstruktion – keine ausreichende Motivation vor, eine eigene Konstruktion *es* + Verb zu postulieren.

Im Anschluss an diese Feststellung unterscheidet Miyashita (ebd.) drei unterschiedliche Konstruktionstypen anhand des syntaktischen Verhaltens von *es*.<sup>3</sup> Den ersten Typus bilden jene Beispiele, in denen das Pronomen *es* auch bei nicht-initialer Verwendung obligatorisch ist, also z.B. *es regnet* (vgl. *heute regnet es*) im Gegensatz zu *es fand eine Hochzeit statt* (vgl. *eine Hochzeit fand statt*). Die Kategorienzuschreibung ist jedoch nicht unproblematisch. Miyashita (ebd.: 153) nennt als Beispiele für diese Kategorie auch Äußerungen wie *es ist drei Uhr*. Hierbei allerdings ist das Weglassen des Pronomens *es* bei einer Umstellung keinesfalls ungewöhnlich (*gleich ist drei Uhr*). Noch deutlicher wird dies bei anderen Nomen, die nach Miyashitas (ebd.: 153) Strukturformel

---

<sup>3</sup> Hierbei erscheint es aus konstruktionsgrammatischer Perspektive etwas fragwürdig, dass Miyashita (2014) zwei wichtige *es*-Konstruktionen, nämlich *es gibt ...* und *es handelt sich um ...*, von vornherein von der Analyse mit der Begründung ausschließt, diese seien idiomatisch.

[*es* + Kopula + Nomen] allesamt Teil dieser Kategorie sein müssen. Seiner Kategorisierung nach wären also Äußerungen wie *gleich ist Feierabend* oder *bald ist Sommer* aufgrund eines fehlenden *es* nicht akzeptabel. Die Semantik dieses *es*-Konstruktionstyps sei es, in objektiver Art und Weise spontane und nicht kontrollierbare Ereignisse darzustellen (Miyashita 2014: 153f.). Ebenfalls werden diesem Konstruktionstyp Beispiele wie *es stinkt* zugeordnet, also Verben, die auch in persönlicher Lesart vorliegen (vgl. *das Zimmer stinkt*). Die von Miyashita (ebd.) hier postulierte Umperspektivierung stellt in der Tat eine äußerst interessante Beobachtung dar, welche bei der Beschreibung der in dieser Arbeit motivierten Konstruktion [[*es*] + Sinneseindruck] aufgegriffen werden wird.

Der zweite Typus von *es*-Konstruktionen definiert sich laut Miyashita (ebd.: 155) so, dass hier das Pronomen *es* optional in nicht-initialer Position ist. Beispiele hierfür wären *es friert mich* (vgl. *mich friert (es)*) und *es ist mir kalt* (vgl. *mir ist (es) kalt*). Tatsächlich jedoch müssten auch Beispiele der ersten Kategorie, wie das bereits erwähnte *bald ist Sommer*, in dieser Kategorie mit optionalem *es*-Gebrauch auftauchen (*bald ist (es) Sommer*). Die zweite Kategorie dient dazu, in objektiver Art und Weise ein für den Experiencer spontanes, nicht kontrollierbares Ereignis darzustellen (156).

Der dritte Typus von *es*-Konstruktionen schließlich wird von Miyashita (ebd.: 156) definiert als jene *es*-Vorkommen, bei denen das *es* ausschließlich in initialer Verwendung auftritt, wie z.B. das Platzhalter- bzw. Vorfeld-*es* bei *es fand eine Hochzeit statt* oder auch Beispiele wie *es war einmal ...*. Passivsätze fallen ebenfalls in diese Kategorie (*es wird gelacht*). Während Miyashitas (ebd.) kleine korpusbasierte Auswertung der typischen Verben in der Platzhalterstruktur sehr interessant ist und im Kapitel zur Platzhalter-Konstruktion wieder aufgegriffen wird, so ist doch die Zusammenfassung von Platzhalter- und Passivkonstruktionen nicht ganz präzise. In dieser Arbeit wird im entsprechenden Kapitel zur Passivkonstruktion ausführlich gezeigt, dass diese beiden Konstruktionen nur auf den ersten Blick ähnlich scheinen, sie sich tatsächlich jedoch deutlich unterscheiden. Die *es*-Konstruktionen des dritten Typs dienen nach Miyashita (ebd.: 161) dazu, die Existenz eines neuen Referenten für ein singuläres Ereignis anzuzeigen. Hier ist Miyashitas (ebd.: 160f.) Beobachtung sehr wichtig, dass habituelle Lesarten für diese Konstruktion ausgeschlossen sind; ein Satz wie *es bellen Hunde* kann nicht als Aussage über die generelle Eigenschaft von Hunden interpretiert werden. Al-

lerdings räumt er selbst ein, dass sich die von ihm angenommene Semantik nicht gut eignet, um Passivsätze zu erklären.

Schließlich versucht Miyashita (2014), die drei Konstruktionstypen in Beziehung zueinander zu setzen, wobei er Typ 1 als den Prototypen ansieht und Typ 2 und Typ 3 jeweils als Erweiterungen. Auf dieser Basis postuliert dann auch Miyashita (ebd.: 164) eine abstrakte, alles umfassende *es*-Konstruktion, wie sie ja auch Czicza (2014) annimmt, deren Funktion er definiert als „objectively construed indication of the existence/occurrence of an event“. Dieser Hinweis auf die objektive Darstellung ist sehr wertvoll und wird im Laufe der Analyse in dieser Arbeit immer wieder aufgegriffen.

Insgesamt ist Miyashitas (2014) konstruktionsgrammatische *es*-Klassifizierung als deutlich elaborierter zu werten als jene Cziczas (2014), und Miyashita liefert viele wichtige Impulse, die Eingang in die konstruktionsgrammatische Analyse dieser Arbeit finden. Doch lässt auch seine Einteilung gelegentlich die nötige Detailschärfe vermissen, so dass auch hier Kategorien gebildet werden, die nicht konsistent sind. Ferner beachtet er einige wichtige *es*-Verwendungsweisen nicht, die insbesondere für eine konstruktionsgrammatische Analyse höchst interessant sind, wie z.B. das Korrelat-*es* in Äußerungen wie *es ist schön, dass du kommst*. Daher ergibt sich, dass seine Einteilung zwar als wichtiger Impuls gelten kann, jedoch nicht dazu in der Lage ist, die deutschen *es*-Vorkommen erschöpfend aus konstruktionsgrammatischer Sicht zu beschreiben.

Neben den Arbeiten von Czicza (ebd.) und Miyashita (2014) sind noch die Überlegungen von Smith (2002) zum Pronomen *es* bedenkenswert. Er verfolgt zwar nicht explizit einen konstruktionsgrammatischen Ansatz, seine *es*-Klassifizierung ist jedoch in der kognitiven Linguistik verortet und daher relevant für diese Arbeit. Dieser Ausrichtung entsprechend, ist eine der zentralen Aussagen Smiths (ebd.), dass sich viele *es*-Vorkommen als ikonisch interpretieren lassen und eine – wenn auch sehr abstrakte – Bedeutung tragen. Sein vorgeschlagenes Klassifizierungsmodell (103) ist sehr komplex, ermöglicht es allerdings nicht, eine Systematik hinter den deutschen *es*-Vorkommen überzeugend darzustellen. Hervorgehoben werden soll an dieser Stelle, dass auch Smith (ebd.) die in der traditionellen Kategorisierung vorherrschende Meinung infrage stellt, dass viele *es*-Vorkommen keine Bedeutung tragen. Die wenigen vorhandenen Ansätze

mit kognitiver Ausrichtung eint also die Annahme, dass das Pronomen *es* in allen oder zumindest den meisten Fällen eine Bedeutung hat.

### **3.3. Zusammenfassung**

Der in diesem Kapitel erfolgte knappe Überblick hat Verschiedenes gezeigt. Zum einen wurde deutlich, dass es eine Vielzahl an *es*-Klassifizierungen gibt, wobei die in der heutigen Forschung dominierende Kategorisierung vier große *es*-Klassen annimmt. Dabei herrscht jedoch große terminologische Verwirrung. Es bestehen wenige konstruktionsgrammatische Ansätze, die jedoch zumeist nicht systematisch sind, sodass sie keinen Überblick über die deutschen *es*-Vorkommen aus konstruktionsgrammatischer Perspektive erlauben. Mit Czicza 2014 und Miyashita 2014 liegen zwei Einzeluntersuchungen vor, die versuchen, tatsächlich ein konstruktionsgrammatisches Modell des deutschen *es* zu skizzieren. Sie liefern wichtige Impulse, die in dieser Arbeit fortgeführt und im Hinblick auf empirische Resultate erweitert und abgewandelt werden. In einigen wenigen Projekten wurde bislang mit authentischen Sprachbelegen gearbeitet; auch bei diesen ist es jedoch so, dass das Modell selbst aus rein grammatischen Überlegungen entstand und erst danach mit Korpusbeispielen unterfüttert wurde.

## **4. Umfassende Darstellung von *es*-Konstruktionen**

### **4.1. Argumente für eine gebrauchsbasierte konstruktionsgrammatische Einteilung der *es*-Vorkommen**

Nach dem im vorherigen Kapitel gelieferten Überblick über bisherige Forschungen zum Pronomen *es* drängt sich die Frage auf, inwiefern die hier präsentierte Untersuchung eine Bereicherung der bestehenden Forschung darstellen kann. Es ist nicht Ziel dieser Arbeit, die vorhandenen Modelle zu ersetzen. Vielmehr geht es um eine Ergänzung und Erweiterung der bestehenden Ansätze, und zwar aus folgendem Grund: Die bislang bestehenden Einteilungen mögen für eine formalgrammatische Beschreibung ausreichen, doch werden die Daten dieser Arbeit zeigen, dass die bisherigen Ansätze zur Beschreibung der mentalen Repräsentation nicht genügen. Hierfür sind mehr Kategorien nötig, wie im zweiten empirischen Teil, der Erwerbsstudie, ausführlich erläutert werden wird. Ein wichtiges Argument für eine gebrauchsbasierte konstruktionsgrammatische Herangehensweise ist ferner, dass es sich bei dem Pronomen *es* um ein hochfrequentes Element der deutschen Sprache handelt, für das ein vom tatsächlichen Gebrauch ausgehendes Modell angebracht erscheint. Zwar liegen mit der IDS-Grammatik von Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997), der Textgrammatik von Weinrich (2003) und der *es*-Typisierung von Askedal (1985, 1990, 1999) Arbeiten vor, in welchen Korpusbelege verwendet werden. Doch ist bei allen diesen eine grammatisch motivierte *es*-Einteilung

vorrangig, und Korpusbeispiele werden lediglich zur Unterfütterung der postulierten Kategorisierung hinzugezogen. In dieser Untersuchung jedoch sind der Ausgangspunkt die Daten selbst, und zwar natürliche gesprochene Sprache, aus welcher dann eine Klassifizierung entwickelt wird. Außerdem wird berücksichtigt, mit welcher Häufigkeit die einmal identifizierten *es*-Vorkommen vorliegen. Dies soll bei der Behebung des von Boas (2014: 55) beklagten Missstands helfen:

Die fehlende bzw. unsystematische Verwendung von gebrauchsbasierten Korpusbeispielen in Grammatiken sowie die fehlenden Informationen über unterschiedliche Kontexte und Frequenzen bezeichne ich als ‚Korpusproblem‘.

Neben Boas (ebd.) plädieren auch Hoffmann (2006) und Kemmer/Barlow (2000) eindringlich für eine gebrauchsbasierte Beschreibung grammatischer Phänomene. In dieser Arbeit findet beispielsweise das norddeutsche *das regnet* als eine Realisierungsvariante der Konstruktion *es regnet* Eingang – was in allen anderen Grammatiken, soweit ersichtlich, nicht der Fall ist. Hierbei handelt es sich zwar um kein zentrales Phänomen der deutschen Sprache, doch für ein realistisches Bild der tatsächlichen *es*-Verwendung im Sprachgebrauch ist auch eine Beachtung solcher Feinheiten nötig. Des Weiteren zeichnet sich der Gebrauch des Pronomens *es* in der gesprochenen Sprache dadurch aus, dass nur selten die volle Form verwendet wird. Zumeist tritt das Pronomen klitisiert auf, sodass sein phonetisches Gewicht sehr reduziert ist, wie in folgenden Beispielen:<sup>1</sup>

(4.1) <sup>2</sup>

88 Jrg: also DAS gibt\_s bei mir überhaupt;  
=nisch.

(4.2) <sup>3</sup>

405 Sbr: °h danach war\_s dann GUT; ne,

---

<sup>1</sup> Eine Stichprobe des ansonsten qualitativ ausgewerteten gesprochensprachlichen Korpus Big Brother ergab, dass von 200 Vorkommen 187 in reduzierter Form vorlagen, also 93,5%. Zur Beschreibung der Korpusanalyse inklusive Transkriptionskonventionen vgl. das folgende Kapitel.

<sup>2</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb71.

<sup>3</sup> Ebd., Korpus bb72.

Auch wenn dieser Umstand nur im Bereich der mündlichen Verwendungsweise relevant ist, so verdient er doch Berücksichtigung in einer umfassenden *es*-Darstellung. Im Rahmen der konstruktionsgrammatischen Analyse werden überdies Beispiele präsentiert, bei denen die Klitisierung des Pronomens als Teil der Konstruktion anzusehen ist und folglich wesentlicher Bestandteil ihrer Beschreibung sein muss. Besonders wichtig wird das Phänomen des reduzierten Pronomens im Bereich des Fremdsprachenerwerbs, der ja den eigentlichen Ausgangspunkt dieser Arbeit darstellt: Wie in Kapitel 2.2 ab Seite 25 erläutert wurde, ist bei spanischsprachigen Lernenden des Deutschen davon auszugehen, dass für diese das Pronomen *es* im Input wenig salient ist. Die Wahrnehmung des *es* wird natürlich noch weiter behindert, wenn dieses phonetisch reduziert wird und häufig lediglich noch als [s] vorhanden ist. Aus diesen Argumenten ergibt sich, dass ein gebrauchsbasierter konstruktionsgrammatischer Versuch einer *es*-Einteilung eine sinnvolle Ergänzung und Erweiterung bislang bestehender Modelle sein kann.

## 4.2. Die qualitative Datenauswertung

Wie im theoretischen Teil bereits ausgeführt wurde, ist diese Arbeit im gebrauchsbasierten Paradigma angesiedelt. Der den Lernenden zur Verfügung stehende Input und die darin vorliegenden Frequenzverteilungen werden als zentral für den Erwerb des Deutschen betrachtet. Mit dieser Prämisse ergeben sich prinzipiell zwei mögliche Vorgehensweisen: Zum einen kann mit einer Interventionsstudie versucht werden, den Input von ProbandInnen für eine bestimmte Zeit und hinsichtlich eines bestimmten Phänomens zu kontrollieren, um so den Einfluss des Inputs nachzuvollziehen. Unter anderem in den Studien von Madlener (2015), Huang/Wible/Ko (2012) und Winkler (2011) wurde mit diesem Verfahren die große Rolle des Inputs beim Fremdsprachenerwerb nachgewiesen.

Zum anderen kann versucht werden, den natürlichen Input der Lernenden als Ausgangslage zu nehmen. Da dieser Input nicht kontrolliert werden kann, wird er durch entsprechende muttersprachliche Korpora approximiert. Diese Annäherung an den natürlichen Input mittels eines Korpusprofils ist eine wertvolle Ergänzung der bereits bestehenden Interventionsstudien.

Für die hier vorliegende Studie wurde das ca. 233 000 Wörter umfassende, aus mehreren Teil-Korpora bestehende Big-Brother-Korpus des Lehrstuhls für Germanische Philologie der Universität Freiburg exhaustiv ausgewertet (vgl. Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Teil-Korpora jeweils beginnend mit der Kennung *bb*). Ergänzend wurde für die qualitative Analyse das ca. 205 000 Wörter umfassende Call-home-Korpus hinzugezogen (vgl. ebd.; auch hier liegen einzelne Teil-Korpora vor, die jeweils mit der Kennung *ge* beginnen). Zur Ermittlung weiterer, bisweilen randständiger Beispiele wurde vereinzelt noch das Großkorpus deWaC (ca. 1,3 Mrd. Wörter) konsultiert (vgl. Baroni et al. 2009). Im Laufe der Analyse werden die gesprochensprachlichen Beispiele in einer Transkription nach dem gesprächsanalytischen Transkriptionssystem 2 (GAT 2) wiedergegeben (vgl. Selting et al. 2009).<sup>4</sup> Die Beispiele aus deWaC werden in ihrer Originalform zitiert, das heißt ohne Bereinigung von orthografischen und sonstigen Abweichungen.<sup>5</sup> Die Analyse beschränkte sich auf Vorkommen mit *es* als Subjektpronomen. Bei diesen wurden all jene Verwendungsbeispiele ausgeschlossen, bei denen das *es* ein rein phorisches Pronomen in Vertretung einer Neutrum-Nominalphrase ist. Der Grund für dieses Ausschlusskriterium liegt in der auf den Fremdsprachenerwerb gerichteten Zielsetzung dieser Arbeit: Wie bereits im Rahmen einer kleinen empirischen Studie in meiner Masterarbeit gezeigt werden konnte, stellen die rein phorischen *es*-Verwendungen für spanischsprachige Deutschlernende – zumindest ab einem Niveau von B1 nach dem GER – keinerlei Probleme dar. Für eine Erwerbsstudie interessant sind hingegen all jene *es*-Vorkommen, bei denen gerade kein eindeutiger Referent auszumachen ist.<sup>6</sup> Daher konzentriert sich die konstruktionsgrammatische *es*-Analyse auf ebendiese Vorkommen.

---

<sup>4</sup> Die Transkriptionen liegen in teils unterschiedlicher Beachtung von Feinheiten vor, wie z.B. Intonationsverläufen. Dies ist jedoch der Qualität bzw. überhaupt der Existenz der zugrunde liegenden Audiodateien geschuldet und nicht zu vermeiden. Die Transkriptionskonventionen finden sich im Anhang dokumentiert (siehe Kapitel A auf Seite 255).

<sup>5</sup> Derlei Abweichungen sind, wie in den Analysen deutlich werden wird, reichlich vorhanden. Bisweilen mag dies den Lesefluss bei einzelnen Beispielen stören; es wurde jedoch für prioritär erachtet, die Authentizität der Beispiele zu gewährleisten.

<sup>6</sup> Wie im Überblick zur bisherigen *es*-Forschung deutlich wurde, macht ausschließlich Weinrich (2003) einen kategorialen Unterschied zwischen einer rein phorischen *es*-Verwendung und allen anderen Funktionen des Pronomens *es*. Dass diese Einteilung deutlich sinnvoller ist als jene, die auf einen solchen ersten Schritt bei der Differenzierung deutscher *es*-Vorkommen verzichten, wird unter anderem an diesem Teilergebnis aus meiner Masterarbeit deutlich.

Ein möglicher Einwand gegen die Approximierung des Lernenden-Inputs durch deutsche Korpora lautet natürlich, dass die in einem muttersprachlichen Korpus vorgefundenen Konstruktionen nicht zwangsläufig jenen im Input der Lernenden entsprechen. Entkräften lässt sich dieses Argument zum einen dadurch, dass mit dem Big-Brother-Korpus Daten verwendet wurden, die der natürlichen gesprochenen Sprache am nächsten kommen. Außerdem können die Big-Brother-Daten – zumindest, was die diatopische Variation anbetrifft – als repräsentativ gelten. Zum anderen wäre beinahe jede Arbeit im gebrauchsbasierten Paradigma ohne Wert, wenn nicht mit einem gewissen Pragmatismus vorgegangen und eine Beschränkung auf jene Daten vorgenommen würde, die das tatsächlich relevante Datenspektrum bestmöglich widerspiegeln. In Bezug auf die Approximierung des Inputs durch möglichst natürliche deutsche Spontansprache wird in der Literatur das hier verwendete Verfahren als legitim angesehen (vgl. u.a. Granger 2002; Lüdeling/Doolittle et al. 2008; Lüdeling/Walter 2010; Zeldes/Lüdeling/Hirschmann 2008). Daher wird hier die grundsätzliche These vertreten, dass die in den deutschen Korpora vorgefundenen *es*-Konstruktionen jene im Input der Lernenden hinreichend abbilden. Eine andere Frage ist jedoch die nach der Frequenz dieser Konstruktionen: Dürfen die in Korpora ermittelten Frequenzen als aussagekräftig für Frequenzen im Lernenden-Input gelten? Diese Diskussion betrifft die quantitative Auswertung und wird im Kapitel zur Frequenz der *es*-Konstruktionen geführt (siehe Kapitel 4.6 auf Seite 147). Prinzipiell wurde versucht, die qualitative und die quantitative Analyse voneinander zu trennen; sie werden daher auch separat vorgestellt. Bei einigen Aspekten der qualitativen Analyse jedoch ist ein Vorgriff auf die quantitativen Ergebnisse unerlässlich; dies wird im Einzelnen begründet und diskutiert.

### **4.3. Hinführung und Überblick über ausgewählte *es*-Konstruktionen des Deutschen**

Im Folgenden sollen *es*-Konstruktionen des Deutschen vorgestellt und beschrieben werden. Wie anhand der Beschreibungen einzelner Konstruktionen deutlich werden wird, ist die konstruktionsgrammatische Diskussion keineswegs trivial; es würde den

Rahmen sprengen, ein alles umfassendes Modell zu erarbeiten.<sup>7</sup> Vielmehr geht es darum, einige ausgewählte Konstruktionen ausführlich darzustellen und anhand dieser aufzuzeigen, wie ein Netzwerk deutscher *es*-Konstruktionen aufgebaut sein könnte. Für die Auswahl der im Folgenden zu besprechenden Konstruktionen ist entscheidend, dass anhand dieser sowohl Besonderheiten der deutschen *es*-Konstruktionen herausgestellt als auch grundsätzliche konstruktionsgrammatische Fragen besprochen werden können. Auch wurden insbesondere jene Konstruktionen integriert, bei denen sich die Vorteile einer gebrauchsbasierten konstruktionsgrammatischen Herangehensweise besonders eindrücklich zeigen. Eine durchgängige Einordnung der beschriebenen Konstruktionen in die vier Kategorien der traditionellen *es*-Forschung, wie sie im vorherigen Kapitel beschrieben wurden (siehe Kapitel 3.1 ab Seite 31), ist jedoch nicht angezeigt, da viele der *es*-Konstruktionen gar keine Entsprechung im traditionellen Modell haben. An geeigneter Stelle wird allerdings immer wieder auf die verschiedenen *es*-Klassifizierungsversuche verwiesen, wobei zum einen deren positive Ansätze aufgegriffen, zum anderen aber auch Schwachstellen gezielt aufgezeigt werden. Daneben war für die Auswahl der Konstruktionen auch zentral, dass diese ein Inventar bilden, aus welchem sich sinnvoll Konstruktionen für die Erwerbsstudie zusammenstellen lassen. Dies gilt besonders auch für den Aspekt der Frequenz, mit welcher die Konstruktionen im Sprachgebrauch des Deutschen auftreten. So bilden die ausgewählten Konstruktionen ein Kontinuum von besonders hochfrequenten Konstruktionen bis hin zu jenen, die nur äußerst selten vorkommen. Anzahl und Art der hier vorgestellten Konstruktionen stellen somit eine Art Zwischenlösung dar: Weder können sämtliche *es*-Konstruktionen des Deutschen beschrieben werden, noch soll sich diese Arbeit lediglich auf jene Konstruktionen beschränken, die in der Erwerbsstudie verwendet werden. Ziel ist es, ein möglichst breites Spektrum an *es*-Konstruktionen zu zeigen, sodass die hier vorgestellte Analyse gleichsam als Ba-

---

<sup>7</sup> An dieser Stelle sei auch die Frage aufgeworfen, ob es sinnvoll bzw. überhaupt möglich ist, eine endgültige Liste von Konstruktionen zu erstellen. Insbesondere im gebrauchsbasierten Paradigma, das Grammatik versteht als „self-organizing system of emergent categories and fluid constructions that are in principle always changing, always in flux [...]“ (Diessel 2015: 317; ebenso auch Levshina 2012: 77), erscheint es wenig plausibel, eine vollständige Liste bestimmter Konstruktionen anzustreben. Dieser Aspekt soll hier jedoch nicht weiter diskutiert werden.

sis einer künftigen, umfassenden Untersuchung deutscher *es*-Konstruktionen dienen kann.

Das Kapitel ist überwiegend – jedoch nicht strikt – so aufgebaut, dass zunächst abstrakte, schematische Konstruktionen beschrieben werden, und danach jene, bei denen mehrere Slots lexikalisch spezifiziert sind. Damit soll möglichst das ganze Spektrum von *es*-Konstruktionen zwischen höchst schematischen Konstruktionen einerseits und lexikalisch vollspezifizierten andererseits abgebildet werden.

Zunächst wird mit den Projektorkonstruktionen eine Familie von Konstruktionen vorgestellt, anhand derer die Vorteile einer gebrauchsbasierten konstruktionsgrammatischen Herangehensweise besonders deutlich zutage treten. Aus diesem Grunde wird diese Konstruktionsbeschreibung besonders ausführlich geführt; sie dient gleichsam als konstruktionsgrammatische Beispielanalyse für die folgenden Kapitel. Bei den Projektorkonstruktionen wird auch versucht, zwei bereits bestehende Einzeluntersuchungen zu je einer *es*-Konstruktion aufzunehmen, zu bündeln und in eine Familie von Konstruktionen zu überführen, sodass die beschriebenen *es*-Konstruktionen die Perspektive auf weitere mögliche *es*-Konstruktionen eröffnen. Anhand einer Projektorkonstruktion wird die im theoretischen Teil aufgeworfene Frage erörtert, ob die Frequenz ein Kriterium für die Annahme einer eigenen Konstruktion sein kann. Im Anschluss daran werden mittels der Sinneseindruck-Konstruktionen unter anderem metaphorische Erweiterungen gezeigt. Außerdem wird detailliert besprochen, inwiefern ein unterschiedliches syntaktisches Verhalten Grund für die Annahme unterschiedlicher Konstruktionen liefert. Mit den Platzhalter-, Spaltsatz- und Passiv-Konstruktionen werden sodann drei hochgradig abstrakte Konstruktionen vorgestellt, bei deren Analyse einmal mehr Schwächen der traditionellen *es*-Klassifizierung aufgezeigt werden können. Die darauffolgende Beschreibung von Konstruktionen mit teilweise lexikalisch spezifizierten Slots dient einer höheren Bandbreite von *es*-Konstruktionen sowie der Diskussion weiterer konstruktionsgrammatischer Fragestellungen. Auch wird anhand dieser Konstruktionen erörtert, welche Bedingungen für die Realisierung eines offenen Slots vorliegen können. Zum Abschluss der Sektion werden noch zwei lexikalisch vollspezifizierte Konstruktionen vorgestellt. Auch wenn diese im Hinblick auf die Erwerbsstudie

nicht relevant sind, sollen sie doch als Beispiele für den Pol der lexikalisch vollspezifizierten Konstruktionen dienen.

Im Einzelnen werden die folgenden *es*-Konstruktionen in diesem Kapitel in der angegebenen Reihenfolge motiviert:

- Die Projektorkonstruktion  $[[es][SEIN][so] + \text{Folgesyntagma}]$
- Die Projektorkonstruktion  $[[es] + [\text{evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck}] + \text{Folgesyntagma}]$
- Die Projektorkonstruktion  $[[es][KOPULA](\text{PRÄDIKATIV}) + \text{Folgesyntagma}]$
- Die Konstruktion  $[[es] + [\text{evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck}]]$
- Die Konstruktion  $[[es][KOPULA](\text{PRÄDIKATIV})]$
- Die (Projektor-)Konstruktion  $[[es][heißt] + \text{Folgesyntagma}]$
- Die Konstruktion  $[[es] + \text{Sinneseindruck}]$
- Die Konstruktion  $[[es] + \text{Sinneseindruck} + [\text{NP}_{AKK/DAT}]]$
- Die Konstruktion mit dem Platzhalter-*es*
- Die Konstruktion mit dem Spaltsatz-*es*
- Die Konstruktion mit dem Passiv-*es*
- Die Konstruktion  $[[es][WETTERVERB][[\text{ADVP}]/[\text{NP}_{AKK}]]]$
- Die Konstruktion  $[[es][gibt][\text{NP}_{AKK}]]$
- Die Konstruktion  $[[\text{NP}_{AKK}][gibt][es]]$

- Die Konstruktion  $[[es][geht][ADVP/PP]]$
- Die Konstruktion  $[[es][geht/dreht/handelt][sich][um][NP_{AKK}]]$
- Die Konstruktion  $[[es][geht][zu][ADVP]]$
- Die Konstruktion  $[[NP_{DAT}][geht][es][ADVP]]$
- Die Konstruktion  $[[das][war][s]]$
- Die Konstruktion  $[[was][soll][s]]$

Im Folgenden sollen diese Konstruktionen der Reihe nach näher beschrieben und mit Korpusbeispielen illustriert werden. Auch wird jeweils zu diskutieren sein, inwiefern eine eigene Konstruktion angenommen werden kann oder vielmehr verschiedene Varianten einer Konstruktion vorliegen. Grundlage hierfür ist die in Kapitel 1.3 ab Seite 14 aufgestellte Definition für eine Konstruktion. Im Anschluss an die Beschreibung der einzelnen Konstruktionen wird versucht, mögliche Verwandtschaftsverhältnisse zwischen diesen Konstruktionen aufzuzeigen und so deren vielfältige Verflechtungen deutlich zu machen.

## 4.4. Die *es*-Konstruktionen im Detail

### Die Projektorkonstruktionen

Das Konzept der Projektorkonstruktionen ist noch neu in der konstruktionsgrammatischen Forschung, sodass bislang nur wenige Arbeiten hierzu existieren. Im Wesentlichen geht dieser Begriff auf Hopper zurück (u.a. Hopper 2001; Hopper/Thompson 2008), wurde jedoch von Günthner mitgeprägt (u.a. Günthner 2006, 2008) und auch von anderen aufgegriffen (Couper-Kuhlen/Thompson 2008).

Die Projektorkonstruktionen zeichnen sich dadurch aus, dass sie aus zwei Teilen bestehen. Der erste Teil projiziert den folgenden, zweiten Teil und kündigt das „more to come“ an (Günthner 2008: 86). Sie sind als Teil zu sehen von „grammatical constructions that serve wider interactional goals“ (Hopper/Thompson 2008: 102). Aufgrund ihrer Zweigliedrigkeit haben Projektorkonstruktionen ein spezifisches prosodisches Muster: Der erste Teil wird zumeist mit steigender Intonation geäußert, womit der zweite Teil hochgradig erwartbar wird. Dieses prosodische Schema ist eine direkte Folge der strukturellen Zweigliedrigkeit dieser Konstruktionen und wichtig für die Fähigkeit zur Projektion.

#### 4.4.1. Die Projektorkonstruktion [[es][SEIN][so] + Folgesyntagma]

Als Konstruktion [[es][SEIN][so] + Folgesyntagma] werden Beispiele wie die folgenden klassifiziert:

- (4.3) <sup>8</sup>
- |       |      |   |
|-------|------|---|
| → 988 | Jhn: | auf jeden fall ist et ja auch so dass     |
| 989   |      | dass                                      |
| 990   |      | meine familie da is                       |
| 991   |      | mein (.) mein ähm sohn jetzt da groß wird |
|       |      | und ick möchte ooch dass der (-) °h       |
| 992   |      | ehm (.) die nächsten zwanzig jahre sag    |
|       |      | ick mal                                   |
| 993   |      | immer unjefähr det selbe umfeld hat       |

---

<sup>8</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb92.

(4.4) <sup>9</sup>

→ 217 Jhn: norMalerweise is\_es ja so  
218 wir ham au jeSACHT, °h  
219 wir würden auch MIETE zahlen.  
220 aber die stAdt kann keene miete von uns  
ANnehmen;  
221 weil\_se in den AUgenblick wo\_se °h (.)  
222 wo die mIete von dir ANnimmt? ° h (.)  
223 is\_et leGAL, und denn könn\_se dich NICH  
mehr- (.)  
224 dAnn vor de tÜr setzen wann\_se WOLlen.

Wie die Beispiele zeigen, verweist der erste Teil  $[[es][SEIN][so]]$  stets auf einen zweiten Teil. Der erste Teil der Konstruktion ist lexikalisch weitgehend spezifiziert – lediglich die Kopula bietet durch das Tempus eine geringe Möglichkeit für Varianz. Auer (2006) beschreibt die Konstruktion als *es ist so*, doch finden sich auch Beispiele für die Präteritalform:

(4.5) <sup>10</sup>

Hi Florian, sorry wenn ich mich etwas missverständlich ausgedrückt habe. **Also es war so:** Ich hatte noch nie eine andere Sprache gesprochen. Ich entschied mich, dass ich in anderen Sprachen beten möchte. Ich wußte, dass Gott diese Sprachen für jeden hat. Also zählte ich einfach bis 3 ...1 ...2 ...3 ...und fing an iregendetwas zu formulieren.

Wie dieser Beleg zeigt, kommt der Variante mit *war* die gleiche Funktion zu wie jener mit *ist*, sodass dieselbe Konstruktion anzunehmen ist. Daher wird hier von einer allgemeineren Strukturformel  $[[es][SEIN][so]]$  ausgegangen.

Erweitert wird der erste Teil häufig um Abtönungspartikeln, wobei die Partikeln *ja* und *halt* besonders häufig in dieser Konstruktion auftreten.

---

<sup>9</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb17.

<sup>10</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: <http://www.glaube.de/modules.php?op=modload&name=XForum&file=print&fid=130&tid=2408>.

Bezüglich der Syntax fällt auf, dass auf den ersten Teil der Konstruktion sowohl ein Hauptsatz als auch ein Nebensatz folgen kann. Dass häufig mit einer Hauptsatzstruktur fortgefahren wird, hängt eng mit der Funktion dieser Konstruktion zusammen. Mit Auer (2006) kann übereingestimmt werden, dass es zwei verschiedene Funktionen der Konstruktion gibt: Zum einen dient sie dazu, potenziell gesichtsbedrohende Beiträge einzuleiten. Zum anderen „führt die Konstruktion komplexe Argumente [...] (*big packages*) [ein], die nicht in einer Turnkonstruktionseinheit verpackt werden können und für die sich der Sprecher oder die Sprecherin projektiv das Rederecht sichert“ (ebd.: 302). Aufgrund dieser Komplexität der zweiten Teile werden sie syntaktisch häufig nicht als Nebensätze angeschlossen, sondern als – einfacher zu prozessierende – Hauptsätze realisiert.

Ebenfalls im Zusammenhang mit der Funktion der Konstruktion lässt sich die prosodische Struktur der Konstruktion analysieren. Die häufig zu beobachtende steigende Intonation des ersten Teils ist mit für die projektive Wirkung verantwortlich und trägt dazu bei, dass die SprecherInnen das Rederecht behalten.

Für die Frage, ob eine Ersetzung des Pronomens *es* durch *das* möglich ist, seien folgende Korpusbeispiele angeführt:

(4.6) <sup>11</sup>

Hab ich Euch schon erzählt, was damals passiert ist, als ich das erste Mal in die Nähe des riesengroßen Flusses kam, der sich durch einen Teil des Drachentals schlängelt? Nicht? Dann wird's aber Zeit! **Aal-so, das war so:** Ich kam da hin - also, das war noch während meiner Wanderjahre - und, völlig unvorbereitet, wie ich war, stolperte ich natürlich sofort über einen dieser Moorwyrme ...

(4.7) <sup>12</sup>

Im Bregenzer Restaurant Neubeck können Genießer zu einer kulinarischen Weltreise rund um den Globus einchecken. Zuerst hat Nina Sotriffer die französische Sprache, dann die französische Küche perfekt gelernt. **Und das war so:** Als gelernte Dolmetscherin verbrachte sie acht Jahre in Frankreich und lernte

---

<sup>11</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: <http://www.drachental.de/arten3.htm>.

<sup>12</sup> DeWaC-Kopus (ebd.), URL des Belegs: <http://www.gast.at/ireds-5044.html>.

dort die haute cuisine zuerst schätzen und dann wenn vorläufig auch nur im privaten Rahmen selbst zu kochen.

Es lässt sich auf jeden Fall feststellen, dass die Sequenz *das war so* eine ganz ähnliche Funktion hat wie *es war so* im vorherigen Beispiel: Sie projiziert die folgenden, umfangreichen Ausführungen. Dennoch lässt sich auch ein Unterschied bemerken: Es scheint, dass *das war so* eher verwendet wird, um einen bereits erwähnten Sachverhalt näher zu erläutern, und dementsprechend mit *das kam so* umschrieben werden könnte. In Beispiel 4.6 handelt es sich um ein Abenteuer des Erzählers, das er im Folgenden näher ausführen wird. In Beispiel 4.7 wird die charakterisierte Person mit der Eigenschaft eingeführt, dass diese *zunächst die französische Sprache, dann die französische Küche* gelernt hat, und dieser Umstand soll dann näher erläutert werden. Es stellt sich nun die Frage, ob diese Unterschiede zwischen der Besetzung des ersten Slots in der Konstruktion mit *es* und jener mit *das* ausreichen, um von unterschiedlichen Konstruktionen auszugehen. An dieser Stelle soll vorerst keine Antwort auf diese Frage gegeben werden: Da sich auch bei einigen weiteren Konstruktionen ebendiese Frage stellt, wird erst nach der Besprechung der Konstruktionen versucht, die Einzelanalysen unter diesem Blickwinkel zu bündeln (siehe Kapitel 4.5.3 ab Seite 131).

#### 4.4.2. Die Projektorkonstruktion [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma]

Eine weitere Projektorkonstruktion liegt in den folgenden Belegen vor:

#### 4. Umfassende Darstellung von es-Konstruktionen

---

(4.8) <sup>13</sup>

→ 882 Prc: es is auch GAR nich so schlecht,  
883 Jhn: party  
→ 884 Prc: <<dim> dass die stimmung PRIma is>;  
885 <<dim> DENN wir haben noch>,  
886 <<dim> ne kleine überRASCHung für  
euch>.

(4.9) <sup>14</sup>

936 Jhn: an\_sich macht\_s mir schon spaß da  
rumzuklettern,

Diese Konstruktion wird von Günthner (2008) ausführlich beschrieben. Ihre Analyse bestätigt sich bei der Untersuchung der Konstruktionen im Big-Brother-Korpus: Die Konstruktion besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil enthält evaluierende, epistemische oder evidenzielle Aussagen über das, was sodann im zweiten Teil der Konstruktion folgt. Auch bei dieser Konstruktion ist der Inhalt des zweiten Teils häufig komplex, sodass sich die Ausführungen über mehrere Einheiten hinweg erstrecken können, wie in folgenden Beispielen:

(4.10) <sup>15</sup>

→ 744 Jrg: unser traum ist es °h  
745 meiner tochter (1.5) äh  
746 eine (--)-finanziell (2) abgesicherte  
zukunft zu ebnen  
747 das war eigentlich unser traum °h  
748 äh (1.5)  
749 dass sie schulen besuchen kann die sie  
möschte oder

---

<sup>13</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb47.

<sup>14</sup> Ebd., Korpus bb70.

<sup>15</sup> Ebd., Korpus bb91.

(4.11) <sup>16</sup>

124 B\_4552: äh das ist irgendwie ist es SCHWIERIG,  
125 einer katze zu SAGEN,  
126 du hast magen DARM probleme,  
127 TRINK viel.

Aufgrund der möglichen Komplexität des zweiten Teils und seiner damit zusammenhängenden zeitlichen Ausdehnung kann hier eine Parallele gezogen werden zu Hopper/Thompsons (2008: 116) Charakterisierung von Pseudocleft-Konstruktionen; diese Konstruktionen sollten ihrer Meinung nach eher als „open-slot ‚prefabs‘ which strongly project certain types of social actions“ denn als „biclausal structures“ angesehen werden, da die Analysen zeigen, dass der Terminus „biclausal“ der anzutreffenden sprachlichen Komplexität nicht gerecht wird. Gleiches lässt sich bei der Analyse der Konstruktion [[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma] feststellen; auch hier ist die Erfüllung der vom ersten Teil aufgebauten Projektion häufig komplex und umfangreich. Aus diesem Grund erscheint die generative Analyse von derlei es-Vorkommen als Herleitung aus der ursprünglichen Form *einer Katze zu sagen, du hast Magen-Darm-Probleme, trink viel, ist schwierig* auch wenig plausibel, wie Günthner (2008) richtig bemerkt. Die Projektorkonstruktionen sind damit als Beispiel für das von Fiehler et al. (2004) beschriebene allgemeine Problem zu sehen, dass „[das] schriftsprachlich dominierte Sprachbewusstsein und am Schriftlichen entwickelte Analyse- und Beschreibungskategorien [...] eine angemessene Erfassung gesprochener Sprache [gravierend behindern]“. Es ist daher ein wichtiges Verdienst von Hopper (2001) und Hopper/Thompson (2008), mit dem Terminus der *Projektorkonstruktion* eine Bezeichnung etabliert zu haben, die genuin der Analyse gesprochener Sprache entstammt.

An diesen Beispielen wird auch deutlich, dass der zweite Teil der Konstruktion – das Folgesyntagma – nicht aus einem mit *dass* angeschlossenen Nebensatz bestehen muss, sondern hier auch Infinitivanschlüsse möglich sind. Es ließe sich diskutieren, ob nicht – je nach Art des Anschlusses – unterschiedliche Konstruktionen vorliegen. Günthner (2008) nimmt dies nicht an. Schmid (2010) hingegen geht bei seiner Analyse der soge-

---

<sup>16</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus ge\_4552.

nannten „shell-content-Konstruktionen“ davon aus, dass es sich bei *the fact is ...* und *the idea to ...* um unterschiedliche Konstruktionen handelt. In der hier vorliegenden Arbeit wird Günthners Ansatz gefolgt, da die Gestaltung des Folgesyntagmas nicht als zentrales Element der Projektorkonstruktionen anzusehen ist. Konstituierendes Merkmal ist vielmehr die projektive Kraft. Neben eingeleiteten Nebensätzen und *zu*-Infinitiven kommen – jedoch in deutlich geringerem Maße – auch noch andere Strukturen vor, wie z.B. in folgendem Beleg:

(4.12) <sup>17</sup>

Erster Kirmes-Report - nur 20 ausgegeben und **es war schön**: Fliegender Teppich, Luftikus, Festzelt-Musik: Höhepunkt der Aalener Kirmes seit Samstag  
Natürlich durfte die Zuckerwatte auch nicht fehlen: Auch im Festzelt herrschte bei fetziger Musik echte Bomben-Stimmung

Es ist unbestreitbar, dass sich das Pronomen *es* hier auf die folgende Aufzählung bezieht und nicht anaphorisch auf etwas verweisen kann, was bereits erwähnt wurde; auch hier entfaltet die Sequenz *es war schön* somit eine projektive Wirkung. Beispiele wie dieses zeigen, dass die Gestaltung des Folgesyntagmas sehr flexibel ist. Die projektive Wirkung des evaluierenden, epistemischen oder evidenziellen Ausdrucks ist davon jedoch unberührt. Daher wird an dieser Stelle davon ausgegangen, dass sämtliche projizierten Folgesyntagmen von der hier diskutierten Konstruktion umfasst werden, unabhängig von deren konkreter syntaktischer Gestaltung.

Günthner (2008) erwähnt kurz, dass das Folgesyntagma auch aus einem Adverbialsatz mit *wenn* oder *weil* bestehen kann. Hierbei soll es sich um „eng verwandte Konstruktionen“ (ebd.: 26) handeln; nähere Ausführungen dazu finden sich jedoch nicht. Bei Günthner (ebd.) und auch in folgenden Arbeiten von Günthner findet sich kein Beispiel für eine Konstruktion mit einem *weil*-Adverbialsatz, weshalb nur gemutmaßt werden kann, dass hierunter Beispiele des Typs *es ist schön, weil er kommt* fallen würden. Diese werden in der vorliegenden Arbeit jedoch nicht zu den Projektorkonstruktionen gezählt, da das Pronomen *es* auf nichts verweist, was erst noch zu erklären ist. Vielmehr läge hier eine Instantiierung der  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV])]$ -Konstruktion vor, die

---

<sup>17</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: <http://www.aaleninfo.de/apr05/25/kirmes.htm>.

in Kapitel 4.4.5 auf Seite 76 beschrieben wird. Im Folgenden wird daher nur die Möglichkeit eines *wenn*-Adverbialsatzes erörtert.

Um zu bestimmen, inwiefern hier zwei verschiedene Konstruktionen oder aber Instanzierungen ein und derselben Konstruktion vorliegen, sei noch einmal die in Kapitel 1.3 eingeführte Konstruktionsdefinition wiederholt, der zufolge der Form- und/oder Bedeutungsaspekt einer Konstruktion nicht aus ihren Bestandteilen vorhersagbar sein darf. Zur Erörterung dieser Frage soll folgendes Beispiel dienen:

(4.13) <sup>18</sup>

2673 Man: s\_wäre schade wenn das feuer heut  
noch ausgehn würde; ne?

Bezüglich der Formseite lässt sich feststellen, dass im ersten Teil der Konstruktion mit einer evaluierenden Aussage eine Projektion aufgebaut wird, die im zweiten Teil der Konstruktion erfüllt wird. Gegenüber den bislang besprochenen Belegen hat sich verändert, dass nun kein Indikativ verwendet wird, sondern Konjunktiv. Dies korrespondiert mit der Bedeutung: Es geht hier nicht um eine Erörterung von bereits vorliegenden Tatsachen, sondern um eine Stellungnahme zu einer Möglichkeit. Der Form des Konjunktivs entspricht also die Bedeutung des Potentialis. Es gibt keinen Aspekt in der Äußerung *Es wäre schade, wenn das Feuer ausgehen würde*, der sich nicht aus der Konstruktion [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma] vorhersagen lässt. Dieses Bild ändert sich jedoch, wenn die folgenden Beispiele mit hinzugezogen werden:

(4.14) <sup>19</sup>

314 Sbr: ja aber wenn deine freundin dich  
liebt  
315 was sie ja tut  
316 denn\_is es doch OKAY;

---

<sup>18</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb01.

<sup>19</sup> Ebd., Korpus bb83.

(4.15) <sup>20</sup>

409 Sbr: (.) wenn\_s so heiß is=  
 410 =is\_es ja auch nix.

Das von *wenn* eingeleitete Syntagma kann der evaluierenden Aussage vorangestellt sein, und diese Reihenfolge ist in der gesprochenen Sprache sogar die weitaus häufigere Realisierung, wie Auer (2000) in seiner Studie zeigt. Anders liegt der Fall bei mit *dass* eingeleiteten Folgesyntagmen bzw. Infinitivsätzen: Hier fanden sich im Korpus lediglich vier Belege für die Reihenfolge *Dass du kommst, freut mich* gegenüber 13 Belegen vom Typ *Wenn du kommst, freut es mich*. Dies zeigt bereits, dass es einen Unterschied im jeweiligen Verhältnis zwischen dem ersten Teil der Konstruktion und dem zweiten Teil gibt. Ein zweiter Aspekt, der diesen Umstand noch deutlicher macht, ist die Weglassbarkeit des Pronomens *es*. In den Beispielen 4.14 und 4.15 kann das Pronomen nicht weggelassen werden, ohne dass der Satz ungrammatisch wird, in folgendem Beleg hingegen schon:

(4.16) <sup>21</sup>

695 Adr: was (-- ) auch ganz neu für mich war,  
 696 überhaupt mit zehn menschen zusammen  
 zu leben,  
 → 697 dass ich DAS konnte,  
 → 698 war AUCH äh für mich ne  
 herausforderung?

In Z. 698 darf kein Pronomen *es* stehen, die Äußerung *\*Dass ich das konnte, war es auch für mich eine Herausforderung* ist grammatisch nicht möglich. Zusammenfassend ergibt sich also, dass Beispiele wie 4.14 und 4.15 in ihrer Form von der Konstruktion  $[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller\ Ausdruck] + \text{Folgesyntagma}]$  abweichen, ohne dass sich die Veränderungen notwendigerweise aus den einzelnen Bestandteilen ergeben oder sie durch Analogieschluss aus obiger Konstruktion ableitbar wären. Daher können Sie in keinem Falle als Instantiierungen der Konstruktion  $[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller\ Ausdruck] + \text{Folgesyntagma}]$  gelten. Somit stellt

<sup>20</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb89n.

<sup>21</sup> Ebd., Korpus bb99.

sich nun die Frage, ob hier eine eigene, neue Konstruktion anzunehmen ist. Hierfür sei nun im Detail die Funktion der *es*-Vorkommen in den beiden obigen Beispielen 4.14 und 4.15 betrachtet. In Beispiel 4.14 redet die Sprecherin Sbr über die schwierige private Situation des Sprechers Jrg, der von den Eltern seiner Freundin abgelehnt wird und sehr unter dieser Ablehnung leidet. Die Sprecherin Sbr möchte Jrg aufmuntern und gibt zu bedenken, dass es doch vielmehr die Zuneigung der Freundin selbst sei, auf die es ankomme. In dieser Situation äußert sie die Meinung *Wenn deine Freundin dich liebt, ist es doch okay*. Dieses *es* kann sich auf nichts beziehen, was in irgendeiner Form von dem Syntagma um *wenn* projiziert wird. Vielmehr referiert hier Sbr auf eine Situation, die sich aus dem Gesprächsverlauf heraus ergibt. Reformulieren ließe sich das *es* mit *der Umstand, dass die Eltern deiner Freundin dich aus den Gründen, die wir erörtert haben, ablehnen*. Daher liegt hier eine gänzlich andere Funktion vor als bei jenem *es* in den anfangs diskutierten Beispielen dieses Kapitels, bei denen ein Projektionsbogen aufgebaut wird.

Ähnliches gilt für Beispiel 4.15. Bei den Äußerungen der Sprecherin Sbr über das Wetter formuliert sie in Z. 409 eine Bedingung, die sie im Folgenden bewertet. Das *es* in Z. 410 bezieht sich also auf ein Wetterverhältnis, welches bereits zuvor eingeführt wurde. Auch hier kann also keinesfalls von einem Projektionsverhältnis gesprochen werden, welches vom Pronomen *es* ausgeht. Vielmehr ist bei diesem Beispiel ebenso wie beim vorherigen festzustellen, dass sich das Pronomen *es* auf etwas bezieht, was sich aus dem im vorherigen Gesprächsverlauf Geäußerten ergibt. Damit ist dieses *es* als Beispiel für jene Konstruktion zu sehen, die in Kapitel 4.4.5 auf Seite 76 vorgestellt wird. Zusammengefasst ergibt sich also folgendes Bild: Beispiele wie das *es* in 4.13 (*es wäre schade, wenn ...*) sind – was das Projektionsverhältnis und ihre Semantik anbetrifft – der Projektorkonstruktion  $[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller\ Ausdruck] + \text{Folgesyntagma}]$  sehr ähnlich. Betrachtet man jedoch den Fall des vorangestellten *wenn*-Syntagmas, welches in der gesprochenen Sprache die weitaus häufigere Realisierung darstellt, so fällt zum einen auf, dass das *es* hier nicht wegfällt wie bei Umstellungen der Konstruktion  $[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller\ Ausdruck] + \text{Folgesyntagma}]$ . Zum anderen hat das *es* hier aber auch keine Projektionsfunktion mehr, sondern greift vielmehr einen Umstand auf, der im *wenn*-Syntagma zum Ausdruck gebracht wurde, referiert also auf etwas Bekanntes – eine Funktion, die dem *es*

in der Projektorkonstruktion niemals zukommt. Daher wird Folgendes angenommen: Mit Äußerungen des Typs *es wäre schade, wenn ...* liegt eine Instantiierung der Projektorkonstruktion [[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma] vor. Äußerungen mit vorangestelltem *wenn*-Syntagma hingegen gelten als Instantiierungen der Konstruktion [[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck]].

Für den ersten Teil der Konstruktion, also den evaluierenden, epistemischen und evidenziellen Ausdruck, differenziert Günthner (2008) nicht zwischen epistemischen und evidenziellen Ausdrücken, sondern fasst diese zusammen. In der Modalitätsforschung ist umstritten, ob ein Unterschied gemacht werden sollte zwischen epistemischen und evidenziellen Ausdrücken. Wenn eine Unterscheidung vorgenommen wird, so wird meist Folgendes angenommen: Epistemische Ausdrücke codieren die Zustimmung der SprecherInnen zum Gesagten bzw. ihre Überzeugung vom Gesagten, evidenzielle Ausdrücke geben Informationen über die Haltung der SprecherInnen zur Quelle des Gesagten (vgl. u.a. Aikhenvald 2004; De Haan 1999). Daneben ist jedoch auch die Meinung prominent vertreten, dass kein kategorialer Unterschied zwischen epistemischen und evidenziellen Ausdrücken angenommen werden sollte (vgl. u.a. Palmer 2001). Insbesondere unter einem semantischen Gesichtspunkt kann dafür argumentiert werden, „dass die Funktion von grammatisch kodierter Epistemizität sowie von Evidentialität“ (Leiss 2009: 4) gleich ist und darin besteht, „unterschiedliche[] Weisen des Wissenszugangs zur Welt“ (ebd.: 4) zu vermitteln. Diese Ansicht wird hier geteilt, da sich hinsichtlich der Konstruktionsbeschreibung durch eine Ausdifferenzierung der Kategorien kein Mehrwert ergibt.

Der evaluierende, epistemische oder evidenzielle Ausdruck wird häufig mit steigender Intonation vorgebracht, welche anzeigt, dass die Äußerung noch nicht beendet ist. Deutlich wird der enge Zusammenhang zwischen Form und Bedeutung anhand der folgenden beiden Beispiele:

#### 4. Umfassende Darstellung von es-Konstruktionen

---

(4.17) <sup>22</sup>

1410 Ver: aber ich glaube das wird superlustig,  
→ 1411 und ich glaube es ist wird (.) für uns  
alle irgendwie n \_bißchen schwer;

(4.18) <sup>23</sup>

560 Jhn: aber nach FÜNFZIG tagen hab ich schon  
jemerkt dass einfach (-) mein herz  
nach HAUSE jehört und dass \_et (-)  
einfach SCHWER is,  
561 äh (-) von meiner famile jetrennt zu  
sein und nur SO aus\_er äh (-)  
lebenserfahrung herAUS würd ick\_s  
einfach MIR und meiner faMILie nich  
nochma ANTun wolln.

In Beispiel 4.17 wird die Aussage von Z. 1411 von der Sprecherin Ver mit fallender Intonation vorgebracht. Ihre Äußerung eröffnet keinen Projektionsbogen. Das Pronomen *es* bezieht sich auf etwas, das im Gesprächskontext bereits genannt wurde und bekannt ist, nämlich das Auswendiglernen eines Textes.

In Beispiel 4.18 hingegen verweist das Pronomen *es* auf nichts, was aus dem Gesagten oder aus der Situation heraus zu erschließen wäre. Vielmehr ist klar, dass hier eine Projektion aufgebaut wird, die im Folgenden erfüllt wird. Daher wird angenommen, dass mit *es ist schwer* und *es ist schwer, dass ...* bzw. *es ist schwer, etwas zu tun* zwei unterschiedliche Konstruktionen vorliegen. Mit *es ist schwer* liegt hier also erneut eine Instantiierung der Konstruktion  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV])]$  vor, welche in Kapitel 4.4.5 auf Seite 76 vorgestellt wird.

Auch wenn in dieser Arbeit kein wesentlicher Unterschied zwischen evaluierenden, epistemischen und evidenziellen Ausdrücken gemacht wird, so wird doch eine weitere Differenzierung für diesen Teil der Konstruktion vorgeschlagen. Günthner (2008: 24) konstatiert hinsichtlich der Typen-Frequenz:

---

<sup>22</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb02.

<sup>23</sup> Ebd., Korpus bb99.

#### 4. Umfassende Darstellung von es-Konstruktionen

---

Die lexikalischen und syntaktischen Formate des A-Teils [d.i. des ersten Teils; A.F.] sind [...] formelhaft verfestigt: [es + evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck mit sein (können, stimmen, passieren können, sich treffen)].

Diese Ansicht wird hier nur bedingt geteilt. Zugestimmt werden kann Günthner (2008) darin, dass im ersten Teil einige Ausdrücke deutlich häufiger vorkommen als andere. Insgesamt sind jedoch mehr Varianten belegt als jene, die Günthner (ebd.) in ihre Konstruktionsformel aufnimmt.<sup>24</sup> Daher wird hier zunächst eine weniger spezifizierte Formel angenommen: [[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma]. Betrachtet man allerdings die Verteilung der einzelnen Typen hinsichtlich ihrer Frequenz, so fällt auf, dass ein Typus weitaus häufiger auftritt als alle anderen, nämlich die Kombination aus *es*, einer Kopula und einem Prädikativ:<sup>25</sup>



Abbildung 4.1.: Frequenzverteilung von Instantiierungen der Projektorkonstruktion mit und ohne Kopula

Daher soll an dieser Stelle die Frage aufgeworfen werden, ob hier aufgrund von Frequenzverteilungen, welche im gebrauchsbasierten Paradigma eine wichtige Rolle spie-

<sup>24</sup> Siehe Anhang, Kapitel B auf Seite 256, für eine Liste der in den Korpora Big Brother und Call home identifizierten Instantiierungen.

<sup>25</sup> Die hier dargestellten Frequenzwerte stammen aus einem Sample, das dem Großkorpus deWaC entnommen wurde. Detaillierte Informationen zur quantitativen Korpusrecherche werden im entsprechenden Kapitel 4.6 auf Seite 147 gegeben. Um die Übersichtlichkeit der Grafiken zu gewährleisten, welche Frequenzverteilungen von *es*-Konstruktionen zeigen, werden jeweils nicht die kompletten Konstruktionsformeln für die Beschriftung verwendet. Die Kurzformen wurden möglichst eindeutig gehalten, sodass sie ohne Weiteres den entsprechenden Konstruktionen zuzuordnen sind; eine Übersicht findet sich aber auch im Abkürzungsverzeichnis auf Seite XVIII. Sämtliche Grafiken in dieser Arbeit sind mithilfe des Statistik-Programms R entstanden (vgl. RCore-Team 2015).

len, eine eigene Konstruktion angenommen werden sollte. Wie im Kapitel zu diesem Ansatz erläutert wurde (siehe Kapitel 1.2 ab Seite 9), wird davon ausgegangen, dass Frequenz ein wesentlicher Faktor bei der Abstraktion und bei der Speicherung von Informationen aus dem Input ist. In diesem Zusammenhang wird in der konstruktionsgrammatischen Forschung dafür plädiert, Frequenz als Faktor bei der Identifikation von Konstruktion miteinzubeziehen. Nach Goldbergs (2006: 5) – hier noch einmal wiederholter – Konstruktionsdefinition gilt Folgendes:

A linguistic pattern is recognized as a construction as long as some aspect of its form or function is not strictly predictable from its component parts or from other constructions recognized to exist. In addition, patterns are stored as constructions even if they are fully predictable as long as they occur with sufficient frequency.

Hierbei ist natürlich fraglich, was unter „sufficient frequency“ zu verstehen ist – dieses theoretische Problem wurde bereits in Kapitel 1.2 aufgeworfen. Dennoch ist unbestritten, dass Frequenz ein wichtiger Faktor ist, der zu Entrenchment bestimmter Strukturen führen kann (vgl. u.a. Arnon/Snyder 2010). Im folgenden Kapitel soll erörtert werden, welche Argumente für die Annahme einer eigenen Projektorkonstruktion  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + \text{Folgesyntagma}]$  sprechen.

#### 4.4.3. Die Projektorkonstruktion $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + \text{Folgesyntagma}]$

Für die Annahme einer eigenen Konstruktion sprechen zum einen die Rohfrequenzwerte, wie sie im Schaubild oben dargestellt sind. Zum anderen wurde in einer Vielzahl von Studien gezeigt, dass die Frequenz eines sprachlichen Musters einen großen Einfluss auf dessen Speicherung (vgl. u.a. Bybee/Slobin 1982; Croft/Cruse 2004; Langacker 1987; Schmid 2010) sowie die Abstraktion von Schemata hat (vgl. u.a. Ellis 2012c; Evans/Green 2006). Es erscheint mehr als fragwürdig, im gebrauchsbasierten Paradigma die psycholinguistische Realität von Frequenz im Bereich z.B. des Spracherwerbs anzuerkennen, zugleich aber über derart schiefe Frequenzverteilungen, wie sie hier zur Diskussion stehen, hinwegzusehen. Dass bislang kein etabliertes Instrumentarium zur

Verfügung steht, um die Frequenz zu operationalisieren und den Grad an Entrenchment messbar zu machen (vgl. Traugott/Trousdale 2013 sowie für eine ausführliche Diskussion Blumenthal-Dramé 2012), sollte nicht dazu führen, dass die bislang gewonnenen Erkenntnisse über die Wirkung von Frequenz ohne Anwendung bleiben. Daher wird in dieser Arbeit dafür plädiert, davon auszugehen, dass Frequenzverteilungen wie oben dargestellt einen Einfluss auf die Repräsentation einzelner Konstruktionen haben.

Dennoch soll es hier nicht dabei belassen werden, allein die Frequenzwerte der – anzunehmenden – Konstruktion  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + \text{Folgesyntagma}]$  vorzubringen. Vielmehr sollen noch zwei weitere Momente diskutiert werden, welche die Argumentation für eine eigene Konstruktion stützen.

Zum einen soll der in der Konstruktion offene Slot des Prädikativs näher betrachtet werden. In Abbildung 4.2 ist die Frequenzverteilung der möglichen Prädikative dargestellt (ebenfalls wieder basierend auf einem deWaC-Sample, wie in Kapitel 4.6 auf Seite 147 erläutert werden wird).

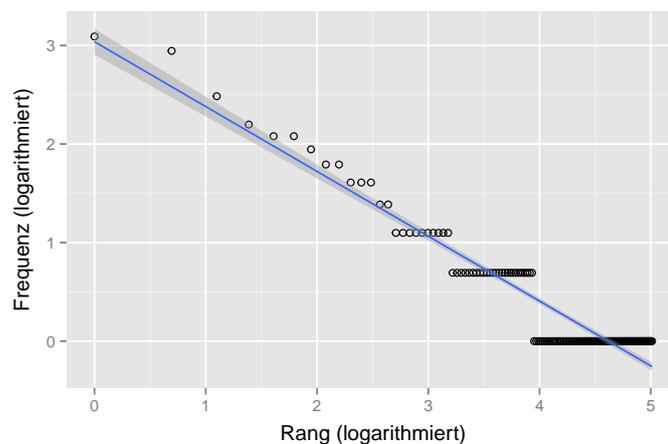


Abbildung 4.2.: Frequenzverteilung nach Zipf der möglichen Prädikative in der Konstruktion  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + \text{Folgesyntagma}]$

Wie diese Grafik deutlich zeigt, ist ein einzelnes Adjektiv, nämlich *wichtig*, für die meisten Instantiierungen verantwortlich. Gefolgt wird dieses Adjektiv von einigen wenigen weiteren, die ebenfalls noch häufig vorkommen (wie *möglich* und *schwierig*), doch nimmt die Häufigkeit sehr rasch ab. Schließlich gibt es eine Vielzahl an Prädikativen, die lediglich ein- oder zweimal vorkommen. Damit zeigt die Beset-

zung des freien Slots des Prädikativs eine Zipf-Verteilung (vgl. Zipf 1935). Wie Goldberg/Casenhiser/Sethuraman (2004) zeigen, ist eine solche Verteilung typisch für die in Konstruktionen zu besetzenden Slots. Ellis (2002) führt aus, dass es die in Konstruktionen vorzufindende Zipf-Verteilung ist, die Konstruktionen und damit Sprache überhaupt lernbar macht. Dass die möglichen Realisierungen des Prädikativ-Slots der hier zur Diskussion stehenden Struktur [[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntagma] eine solche Verteilung zeigt, spricht für ihren Konstruktionsstatus.<sup>26</sup> Die Konstruktion [[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntagma] bildet selbst wiederum eigene Subkonstruktionen aus. Die Besetzung des Prädikativ-Slots zeigt allerdings keine bestimmte semantische Präferenz oder auch semantische Prosodie.<sup>27</sup> Dieses auf Sinclair (1991) zurückgehende Konzept beschreibt, dass in manchen Konstruktionen die Besetzung des freien Slots bestimmten semantischen Bedingungen unterliegt und nur in ihrer Wertung positive oder negative Adjektive möglich sind (für eine konstruktionsgrammatische Analyse der semantischen Präferenz bei der Realisierung offener Slots vgl. Schönfeld 2013). Die hier diskutierte Konstruktion zeigt jedoch in der Besetzung ihres Prädikativ-Slots keine semantische Präferenz, d.h. es ist auf Basis der hier analysierten Daten nicht festzustellen, dass eine inhärente positive oder negative Tendenz vorliegt.<sup>28</sup>

Die Analyse des freien Slots der Konstruktion [[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntagma] liefert also ein Argument für den Konstruktionsstatus; ein Argument allerdings, das erneut auf Frequenzwerten basiert. Es soll hier jedoch auch ein Moment diskutiert werden, das nicht mit Frequenzen operiert. Tatsächlich hat die Struktur [[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV])] gewisse Eigenschaften, die nicht generell bei der Kon-

---

<sup>26</sup> Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Zipf-Verteilung in sprachlichen Strukturen sowie eine fundierte Widerlegung der Ansicht, dass die Zipf-Verteilung ein bloßes statistisches Artefakt sei, findet sich bei Piantadosi (2014).

<sup>27</sup> Diese beiden Termini werden teilweise synonym verwendet, teilweise beziehen sie sich auf unterschiedliche Konzepte. Insbesondere Partington (2004) gibt hier einen guten Überblick, doch vgl. auch Bednarek (2008), Dilts (2010) und Stubbs (1995).

<sup>28</sup> Freilich muss allerdings Piantadosi (2014) zugestimmt werden, der betont, dass die Häufigkeit eines Wortes auch immer vom Kontext abhängt. Werte wie diejenigen, die der Grafik 4.2 zugrunde liegen, sind daher lediglich Durchschnittswerte, basierend auf Generalisierungen über verschiedene Kontexte hinweg.

#### 4. Umfassende Darstellung von es-Konstruktionen

---

struktion [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma] zu beobachten sind. Hierzu seien die folgenden Beispiele angeführt:

(4.19) <sup>29</sup>

69 Jrg: ((lacht)) (.)  
70 <<f>JA>;  
→ 71 Jhn: schön dass\_die beede wieder  
frühstücken zusammen,

(4.20) <sup>30</sup>

321 Jrg: das ist das größte was es gibt  
322 dass dein tochter glücklich ist  
323 oder dein SOHN glücklich ist  
324 Sbr: eben  
→ 325 Jrg: klar dass man (-) mehr lebenserfahrung  
hat  
326 und guckt schon nen bisschen MEHR  
dahinter

In diesen Belegen verwenden die SprecherInnen eine reduzierte Form, um ihre Einschätzung zum Ausdruck zu bringen. Sie lassen hier jeweils das Pronomen *es* und die Kopula *ist* aus und beginnen ihre Äußerung direkt mit dem wertenden Adjektiv, *schön* in Bsp. 4.19 und *klar* in Bsp. 4.20. Günthner (2009) zählt derlei Beispiele zu den Belegen der Konstruktion [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma]. In dieser Arbeit wird darauf verzichtet, diese Beispiele tatsächlich als Instantiierungen der Konstruktion [[*es*][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntagma] zu werten, da es sehr zweifelhaft ist, Belege ohne *es* als Instantiierungen einer Konstruktion mit dem Pronomen *es* zu zählen. Dennoch kann Günthner (ebd.) zugestimmt werden, wenn sie ausführt:

[Der] reduzierte A-Teil [d.i. der evaluierende, epistemische oder evidenzielle Ausdruck; A.F.] [ist] jedoch keineswegs semantisch entleert: Er enthält immerhin

---

<sup>29</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb84.

<sup>30</sup> Ebd., Korpus 89n.

noch eine Bewertung, die gelegentlich sogar akzentuiert ist. Was weggelassen wird, sind vielmehr die semantisch ohnehin leeren bzw. inhaltsschwachen Teile (das Korrelat *es* und die Kopula).

Es kann hier von einem wechselseitigen Effekt ausgegangen werden: Die ohnehin schon schwache Semantik der Kombination *es ist*<sup>31</sup> wurde durch die hohe Token-Frequenz weiter ausgebleicht und es kommt zu einem „backgrounding effect of storage“ (Rostila 2006: 28).<sup>32</sup>

Diese hier beschriebene reduzierte Form ist nicht mit anderen Verben zu beobachten, die potenzielle Instantiierungen der Konstruktion [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma] darstellen. Die Äußerungen *\*kommt vor, dass ...*, *\*macht Spaß, ...* oder *\*geht, dass ...* sind nicht möglich. Diese Beobachtung ist ein weiteres Zeichen dafür, dass die Struktur [[*es*][KOPULA]([PRÄDIKATIV])] bei SprecherInnen des Deutschen einen Sonderstatus innehat und nicht lediglich eine Instantiierung von [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma] darstellt.<sup>33</sup>

Die hier angeführten Indizien zusammengenommen ergeben starke Evidenz für die Annahme einer eigenen Konstruktion [[*es*][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntagma], sodass dieser Schluss gerechtfertigt erscheint.

---

<sup>31</sup> Es kann davon ausgegangen werden, dass bei fehlendem *es* und fehlender Kopula die Standardinterpretation *es ist* lautet; tatsächlich scheint es eine Tendenz zu geben, eine Abweichung davon im Tempus oder Modus durch die explizite Nennung der Kopula zu markieren. Dies ist aber nicht immer der Fall, vgl. Äußerungen wie *schön, dass du da warst*; es ist jedoch anzumerken, dass aus semantischer Sicht auch hier die Interpretation als *es ist schön, dass du da warst* möglich wäre – je nach Sichtweise der SprecherInnen. Dieser Aspekt kann im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht vertieft werden, sondern muss als offene Frage für weitere Untersuchungen bestehen bleiben.

<sup>32</sup> Vgl. hierzu generell auch Bybee 2003.

<sup>33</sup> Ein zusätzliches Moment, das diese Argumentation stützt, kann in einer – im Verhältnis zur sehr hohen Token-Frequenz dieser Konstruktion – niedrigen Typen-Frequenz gesehen werden, da dies die Verwendung rekurrenter Muster belegt. Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 4.6 ab Seite 147 zur quantitativen Auswertung noch näher eingegangen.

#### 4.4.4. Die Konstruktion [[es] + [evaluierender/epistemischer/ evidenzieller Ausdruck]]

Zur Illustration dieser Konstruktion seien folgende Beispiele angeführt:

(4.21) <sup>34</sup>

1112 Sbr: gib ihn mir. (1.5)  
1113 Jrg: ich hab\_n weggeschmissen,  
1114 es tut mir leid,  
1115 es war n fehler,  
1116 ich seh es ein,  
→ 1117 es wird nicht mehr vorkommen.

(4.22) <sup>35</sup>

898 Ver: h° s\_das wär jetzt keine aufgabe,  
899 h° ähm (1.5) die ich unbedingt haben  
wollte oder (1.5)  
900 ich hätt\_se mir nich geWÜNSCHT,  
901 sagen wir mal so.  
902 h° aber es is okay. (1.5)  
903 wir probieren\_s zu schaffen und ähem  
→ 904 h° vielleicht macht\_s ja auch noch  
SPASS und? (-)

---

<sup>34</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb76.

<sup>35</sup> Ebd., Korpus bb76.

(4.23) <sup>36</sup>

1114 Zlt: warum LACHT ihr denn?  
 1115 du wer is jacques ROUSseau?  
 1116 Man: ((kichert))  
 1117 Alx: <<lachend> den kennst\_e AUCH nich?>  
 1118 Ker: <<lachend> °h weil\_s so LUSTig is>.  
 1119 Alx: ((lacht))  
 1120 Ker: ((lacht))  
 → 1121 es is LUSTig.  
 1122 <<lachend> DAS musst du jetzt auch  
 aushalten>

Allen diesen Beispielen ist gemein, dass das Pronomen *es* jeweils auf einen Umstand verweist, der sich nur aus dem Gesprächsverlauf heraus ergibt und der relativ komplex werden kann. In Beispiel 4.21 muss der Sprecher Jrg zugeben, dass er einen Gegenstand von Sprecherin Sbr weggeworfen hat. Er räumt ein, dass dies ein Fehler war, und verspricht in Z. 1117, dass *es nicht mehr vorkommen wird*. Das, worauf sich das *es* bezieht, lässt sich also paraphrasieren mit *etwas wegwerfen, was eigentlich dir gehört* und ist ausschließlich klar, wenn der Gesprächsverlauf nachvollzogen werden kann.

Gleiches gilt für Beispiel 4.22, wo sich das *es* von Z. 902 und Z. 904 jeweils darauf bezieht, dass die Sprecherin zusammen mit anderen im Rahmen einer ihr zugewiesenen Aufgabe handwerklich tätig werden muss. Auch dies wird nur klar, wenn die Entwicklung des Gesprächs betrachtet wird. In Beispiel 4.23 schließlich lässt sich die Bedeutung des *es* in Z. 1118 und Z. 1121 in der Aussage *es ist lustig* paraphrasieren mit *dass du in dieser Situation fragen musst, wer Jacques Rousseau ist, ihn also nicht kennst, ebenso wenig wie viele andere historische Persönlichkeiten*. Diese Bedeutung des *es* ist also relativ umfangreich und komplex, und ebenso wie bei den vorherigen Beispielen könnte ohne Kenntnis der Situation nicht angegeben werden, worauf sich das *es* bezieht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese Konstruktion dazu dient, auf einen eher abstrakten Umstand zu verweisen. Dies scheint auch der wesentliche Unterschied gegenüber dem Einsatz des Pronomens *das* zu sein, welches auf eher klar umrissene bzw. klar definierbare Gegebenheiten verweist. Eine wesentliche Funktion dieser Kon-

---

<sup>36</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb17.

struktion ist *es*, als SprecherInnen sehr einfach auf etwas verweisen zu können, was sich explizit nur sehr umständlich in Worte fassen ließe, sich in der Situation selbst den HörerInnen aber ohne Weiteres erschließt.

Diese *es*-Verwendung findet in der klassischen Einteilung der *es*-Vorkommen keinen Niederschlag. Die Kategorie des *phorischen es* umfasst lediglich jene Äußerungen, bei denen das *es* auf eine Neutrum-Nominalphrase im Singular verweist oder auf einen direkt zuvor geäußerten Satz, wie die Beispiele in Kapitel 3.1 zeigen, die hier der Übersichtlichkeit halber noch einmal wiederholt werden:

(4.24) Das Haus ist groß. Es steht in Freiburg.

(4.25) Das war ein Fehler. Du weißt es.

In Beispiel 4.25 referiert das *es* zwar auch auf einen Umstand und nicht nur ein einzelnes Wort, doch ist dieser Umstand sehr klar zu benennen und wenig abstrakt. Die Korpusanalyse hat jedoch gezeigt, dass bei den allermeisten *es*-Verweisen die Referenz nicht derart einfach und klar ist. Daher erscheint die traditionelle Einteilung nicht geeignet, die von den SprecherInnen tatsächlich produzierten Äußerungen in ihrer sprachlichen Komplexität wiederzugeben.<sup>37</sup> Die Textgrammatik von Weinrich (2003) hingegen berücksichtigt auch derlei *es*-Vorkommen, wobei sich das Pronomen *es* nach Weinrich (ebd.: 394) in den hier angeführten Beispielen auf den situativen Horizont, genauer den Gesellschafts-Horizont bezieht, welcher definiert ist als „[das] Insgesamt einer komplexen gesellschaftlichen Situation („die Zustände“, „die Verhältnisse“)“. Diese Beschreibung trifft sehr genau die Charakteristik der *es*-Verwendung, wie sie in diesem Kapitel und auch im Folgenden dargestellt wird.

---

<sup>37</sup> In der Textlinguistik allerdings ist mit der komplexen Anapher ein generelles Konzept vorhanden, das derlei *es*-Vorkommen umfassen würde. Komplexe Anaphern sind dadurch definiert, dass sie ein „unscharfes Verweisziel“ (Krenn 1985: 87) haben; zu komplexen Anaphern vgl. ausführlich Marx 2011.

#### 4.4.5. Die Konstruktion $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV])]$

Parallel zur am Beispiel der Projektorkonstruktionen  $[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma]$  und  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntagma]$  ausführlich entwickelten Argumentation soll auch hier aufgrund von Frequenzverteilungen, wie sie in Abbildung 4.3 dargestellt sind, für eine eigene Konstruktion  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV])]$  plädiert werden.<sup>38</sup>

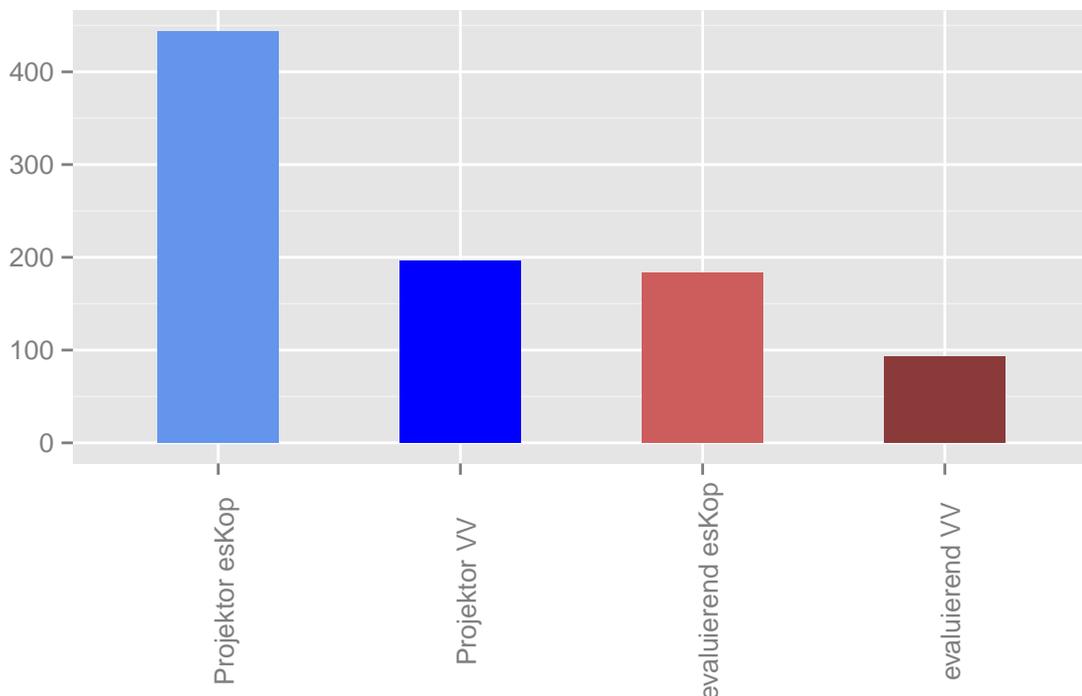


Abbildung 4.3.: Frequenzverteilung von Instantiierungen mit evaluierendem/epistemischem/evidenziellem Charakter mit und ohne Kopula

Es wird davon ausgegangen, dass auch diese Frequenzverteilung Einfluss auf die mentale Repräsentation bei SprecherInnen hat und als Zeichen dafür gesehen werden kann, dass die Struktur  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV])]$  eine eigene Konstruktion darstellt. Problematisch ist hier jedoch das für die Konstruktion  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV])]$

<sup>38</sup> Die hier angegebenen Frequenzwerte entstammen ebenfalls dem analysierten deWaC-Sample, vgl. Kapitel 4.6 ab Seite 147.

+ Folgesyntagma] angeführte Argument, dass lediglich diese Struktur in reduzierter Form vorkommt. Dem ist bei der hier zur Diskussion stehenden Konstruktion nicht so, wie das folgende Beispiel zeigt:

(4.26) <sup>39</sup>

167 A\_5519: kannst überhaupt schlafen?  
168 B\_5519: ha? ja ja geht schon.

Im Gegensatz zu reduzierten Instantiierungen der Projektorkonstruktion sind derlei Äußerungen jedoch pragmatisch stark beschränkt und nur in informellen Kontexten denkbar.<sup>40</sup> Allerdings lässt sich auch hier feststellen, dass die Kombination [[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV])] häufiger reduziert auftritt als andere mögliche Instantiierungen der Konstruktion [[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck]]. Günthner (2009) argumentiert bei der Projektorkonstruktion mit evaluierenden Ausdrücken, dass z.B. Äußerungen wie *schön, dass du kommst* als Instantiierungen gelten sollten. Würde man diese Sichtweise auf die hier besprochene Konstruktion übertragen, so müsste man analog davon ausgehen, dass in sämtlichen Ein-Wort-Äußerungen des Typs *Schön!, Super!, Unglaublich!* etc. Instantiierungen dieser Konstruktion vorliegen, die jeweils um das Pronomen *es* und die Kopula reduziert werden. Dieser Gedanke wird hier nicht umgesetzt, da es – wie oben bereits ausgeführt – gewagt erscheint, Äußerungen ohne das Pronomen *es* als Beispiele für Instantiierungen einer Konstruktion mit *es* zu zählen. Daher wurden Beispiele wie *Schön!* etc. bei der Angabe der Frequenzwerte nicht mitberücksichtigt. Dennoch kann auch bei dieser Konstruktion angenommen werden, dass sie als eigene Einheit repräsentiert ist.

#### 4.4.6. Die (Projektor-)Konstruktion [[es][heißt] + Folgesyntagma]

Diese Konstruktion könnte auf den ersten Blick als reine Instantiierung der Konstruktion [[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma] in-

---

<sup>39</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus ge\_5519.

<sup>40</sup> Vgl. etwa *Schön, Sie zu sehen!* vs. *Kommt vor!, Läuft!* etc.

terpretiert werden. Wie jene dient sie zur Projektion eines Folgesyntagmas und kann die Einstellung der SprecherInnen zum Wahrheitsgehalt der so gerahmten Aussage wiedergeben:

(4.27) <sup>41</sup>

Leider hat die gute Vicki ein paar zu viele Kameraleute verheizt, **es heißt** die suchen diesmal einen Runner als Ersatz, damit die wenigstens nicht dreimal pro Reportage die Leute einwechseln müssen.

Wie durch dieses Beispiel illustriert, kann eine Aussage durch die Konstruktion  $[[es][heißt]]$  als Hörensagen charakterisiert werden; in dieser Funktion ist  $[[es][heißt]]$  einer Instantiierung der Konstruktion  $[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma]$  sehr ähnlich. Allerdings liegt im grammatischen Verhalten ein wesentlicher Unterschied vor, da das Pronomen *es* bei einer Umstellung nicht wegfallen kann:

(4.28) <sup>42</sup>

Bosnische Serben, die vor zehn Jahren das Massaker von Srebrenica anrichteten, wiegten damals die Bevölkerung der Stadt zunächst in Sicherheit. Sie hätten sich als UN-Soldaten getarnt, **heißt es**.

Da die Konstruktion also wesentliche semantische Gemeinsamkeiten mit der Konstruktion  $[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma]$  teilt, jedoch aufgrund des syntaktisch anderen Verhaltens nicht als Beispielinstantiierung dieser gelten kann, wird sie als Subpart im Sinne Goldbergs (1995) angesehen. Eine leicht andere Funktion hat die Konstruktion in Verwendungsweisen wie in folgendem Beispiel:

---

<sup>41</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: <http://www.fanpro.de/spiele/srun/sendung.htm>.

<sup>42</sup> DeWaC-Kopus (ebd.), URL des Belegs: [http://www.infofeeds.de/news\\_99750\\_Srebrenica\\_Angreifer\\_tarnten\\_sich\\_als\\_UN-Helfer.htm](http://www.infofeeds.de/news_99750_Srebrenica_Angreifer_tarnten_sich_als_UN-Helfer.htm).

#### 4. Umfassende Darstellung von es-Konstruktionen

---

(4.29) <sup>43</sup>

517 Jhn: det\_is ja det wat\_ich sage-  
518 (1.7)  
519 wenn ich mich norMAL beWEge störn mich  
KAMeras ja überhaupt nich.  
→ 520 Ver: (.) aber wenn\_es jetzt heißt jetzt geh  
mal vor die kamera-

Auch hier gibt die Sprecherin Ver eine Aussage wieder, allerdings geht es hier nicht darum, dass sie mit der Konstruktion *[[es][heißt]]* auf eine gewisse Anonymität der Quelle der Aussage verweist, wie es in den vorherigen Beispielen der Fall war. Tatsächlich könnte sie die Quelle der Anweisung *Jetzt geh mal vor die Kamera!*, über die sie und der Sprecher Jhn diskutieren, ohne Weiteres angeben. Dass sie es nicht tut, sondern diese sehr unpersönliche Form der Redewiedergabe wählt, schafft eine gewisse Distanz zwischen ihr und der wiedergegebenen Aussage. Es ist klar, dass sie sich in diesem Falle nicht mit der eigentlichen Quelle der Äußerung identifiziert.

Eine ähnliche Funktion der Distanzierung hat die Konstruktion in folgendem Beispiel:

(4.30) <sup>44</sup>

424 Sbr: ja und dann hab ich\_s geNOMmen.  
425 Adr: naTÜRlich hast du\_s genommen=  
426 Sbr: =SO.=  
427 Adr: =aber du hast ja auch nichts damit  
geMACHT,  
428 Sbr: °h\_JA.  
429 Adr: und als ich SAgte wo\_s Is, °hh  
→ 430 da hieß es ja du hast\_es weil damit  
was machen WILLST so,

In diesem Beispiel streiten sich die SprecherInnen Sbr und Adr darüber, dass die Sprecherin Sbr einen Gegenstand an sich genommen hat mit dem Argument, diesen drin-

---

<sup>43</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb69.

<sup>44</sup> Ebd., Korpus bb86.

gend zu benötigen. Der Sprecher Adr kritisiert, dass sie diesen Gegenstand tatsächlich aber gar nicht benutze. Um die Aussage von Sbr wiederzugeben, sie brauche den Gegenstand, benutzt Adr in Z. 430 die Konstruktion *[[es][heißt]]*. Obwohl also die Urheberin der wiederzugebenden Aussage nicht nur bekannt, sondern sogar die direkte Gesprächspartnerin ist, wählt Adr die unpersönliche Form *es heißt*, womit er sich zugleich von dem wiedergegebenen Grund distanziert.

Bis zu diesem Punkt der Analyse kann also folgende Aussage getroffen werden: Bei der Konstruktion *[[es][heißt]]* liegt in jedem Falle Polysemie vor. Polyseme Konstruktionen sind – hier sei Goldberg (1995: 33) noch einmal wiederholt – folgendermaßen definiert: „[The] same form is paired with different but related senses.“ Dieser Fall ist bei *[[es][heißt]]* gegeben, die Konstruktion codiert mehrere, miteinander verwandte Bedeutungen. Sie kann entweder auf die Anonymität der Quelle verweisen oder aber eine Distanzierung der SprecherInnen von der von ihnen wiedergegebenen Aussage deutlich machen. Die Konstruktion verfügt jedoch noch über eine weitere Funktion, welche in folgendem Beispiel deutlich wird:

- (4.31) <sup>45</sup>
- |   |      |      |                         |
|---|------|------|-------------------------|
| → | 1659 | Jhn: | dann HIEß et natürlich, |
|   | 1660 |      | ABSchied nehmen,        |
|   | 1661 |      | von JOna? (.)           |

Der Sprecher Jhn schildert, wie schwer es ihm gefallen ist, von einer Person namens Jona Abschied zu nehmen. Die Situation, in der die Zeit des Abschiednehmens gekommen war, beschreibt Jhn mit *es hieß Abschied nehmen*. In dieser Verwendungsweise bedeutet *es heißt* in etwa *man muss* oder *man sollte*. Dabei geht es stets um einen auf die SprecherInnen von außen einwirkenden Druck – sei es, dass ihnen dieser Druck von einer anderen Person auferlegt wird oder auch, dass sie die geforderte Verhaltensweise angesichts der Umstände selbst für nötig und angebracht halten. Grammatisch verhält sich diese Form von *es heißt* gänzlich anders als die zuvor vorgestellten: Sie projiziert kein Syntagma, sondern eröffnet lediglich einen Slot, der mit einer – möglicherweise auch umfangreichen – Verbalphrase besetzt sein muss.

Angesichts der vielen leicht unterschiedlichen Funktionen von *es heißt* und auch des

---

<sup>45</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb47.

grammatisch unterschiedlichen Verhaltens wird Folgendes angenommen: Es gibt eine Projektorkonstruktion  $[[es][heißt] + \text{Folgesyntagma}]$ , die in sich wiederum polysem ist. Daneben gibt es die Konstruktion  $[[es][heißt][VP]]$ , die aufgrund einer großen formalen Ähnlichkeit als verwandte Konstruktion betrachtet wird.

#### 4.4.7. Die Konstruktion $[[es] + \text{Sinneseindruck}]$

Unter dieser Konstruktion werden Beispiele wie die folgenden gefasst:

(4.32) <sup>46</sup>

992 Kom: Jürgen lässt etwas fallen, es ploppt

(4.33) <sup>47</sup>

654 Jhn: und ick durfte ihm bekochen,  
→ 655 und ihm hat\_s au noch jeschmeckt,

(4.34) <sup>48</sup>

3641 Ker: tut\_s nicht weh?

Bei dieser Konstruktion treten Vollverben auf, die auch in persönlicher Verwendung respektive in Bezug auf konkrete Gegenstände verwendet werden: *Der Deckel ploppt, Jürgen klingelt, die Suppe schmeckt, der Arm tut weh, ...*

Es handelt sich um intransitive Verben, wobei jedoch die Verben *riechen* und *schmecken* zu diskutieren sind, da diese auch in einer transitiven Verwendungsweise vorliegen, vgl. etwa folgendes Beispiel:

(4.35) Als der Riese mit Essen fertig war, erhob er die Nase und fing an, nach allen Seiten herumzuzschnüffeln. „**Ich rieche, rieche Menschenfleisch**“, sagte er unheimlich. „Es wird wohl nur das Kalb sein“, sagte seine Frau, „das Kalb, das ich für dich abgezogen habe.“ (Perrault 1987)

---

<sup>46</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb87.

<sup>47</sup> Ebd., Korpus bb71.

<sup>48</sup> Ebd., Korpus bb01.

Verwendungsweisen dieses Typs sind selten und es ist strittig, ob die beiden Verben alle Bedingungen an transitive Verben erfüllen, da die Akzeptabilität eines persönlichen Passivs fraglich erscheint: ?*Menschenfleisch wurde gerochen/geschmeckt*. Dennoch werfen diese Beispiele die Frage auf, inwiefern die Transitivität Teil der Konstruktion selbst ist. Diese Frage soll – auch anhand weiterer, noch vorzustellender Konstruktionen – umfassend in einem eigenen Kapitel behandelt werden (vgl. Kapitel 4.5.2 ab Seite 119). Für diese Konstruktion lässt sich als wesentliche Eigenschaft ansehen, dass es jeweils ein Agens bzw. eine Quelle gibt, das bzw. die aber (noch) nicht bekannt ist, nicht genau spezifiziert werden kann oder soll oder auch nicht zentral ist – z.B., weil die Quelle für alle an der Situation Beteiligten klar ist (vgl. Beispiel 4.33). In Beispiel 4.32 könnte der Kommentator ohne Weiteres den Gegenstand benennen, der *ploppt*, tut dies jedoch nicht. Das Geräusch selbst ist die wesentliche Information, nicht dessen Quelle. Besonders deutlich wird dieser Unterschied an den konstruierten Beispielen *Es blüht so schön* vs. *Die Blumen da drüben blühen so schön*. Beide Äußerungen sind grammatisch wohlgeformt und werden von SprecherInnen des Deutschen so produziert. Der Unterschied besteht lediglich darin, dass SprecherInnen mit der ersten Äußerung nur den unmittelbar auf sie einwirkenden Sinneseindruck beschreiben, wohingegen sie in der zweiten Variante auch die Quelle benennen. Die pragmatische Funktion der Konstruktion [[*es*] + Sinneseindruck] besteht also in einer besonderen Gewichtung der Informationen, einer bestimmten Wahl der Perspektive: Im Vordergrund steht der Sinneseindruck, nicht der Verursacher oder Auslöser des Sinneseindrucks. Dies entspricht der von Ciczka (2014: 135) betonten „Agensdezentrierung“ bei seiner angenommenen [*es*+3.Ps.Sg.]-Konstruktion. Miyashita (2014: 154) hingegen gibt in seiner Studie zur konstruktionsgrammatischen Beschreibung von derlei *es*-Vorkommen deren wesentliche Funktion mit der Charakterisierung des Ereignisses als spontan an. Diese Einschätzung scheint jedoch nicht den Kern der Konstruktionsbedeutung zu treffen; vielmehr als um die zeitliche Komponente geht es bei dieser Konstruktion um die unwillkürliche Wirkung auf die SprecherInnen.

Für alle Instantiierungen dieser Konstruktion sind Kontexte denkbar, in denen das Pronomen *es* durch *das* ersetzt werden kann, um z.B. besondere Betonungseffekte zu erzielen:

(4.36) <sup>49</sup>

Warum die roten Teufel ausgerechnet alles, was aus Kunststoff ist am liebsten fressen, kann ich mir nicht erklären, aber **genau das schmeckt ihnen**.

Dies sollte dann jedoch nicht länger als Beispiel der Konstruktion [[*es*] + Sinneseindruck] angesehen werden, da die charakteristische Funktion der Konstruktion, nämlich eine Verschiebung der Perspektive weg von der Quelle hin zur Wahrnehmung der SprecherInnen, natürlich nicht vorliegt, wenn ein betontes Pronomen eingesetzt wird. Bei all den bislang angeführten Beispielen ist eine Verwendung des Pronomens *es* als Korrelat ausgeschlossen; Äußerungen wie *es schmeckt, dass ...* oder *es blüht, dass ...* sind nicht möglich. Von diesen Beobachtungen ausgehend, ließen sich die charakteristischen Merkmale dieser Konstruktion beschreiben als: instantiiert durch intransitive Verben, die nur in anaphorischer Verwendung vorkommen und für körperliche Empfindungen stehen. Folgendes Beispiel jedoch stellt diese Konstruktionsbeschreibung infrage:

(4.37) <sup>50</sup>

**Es mag vermessen klingen, dass** Schüler einen europäischen Mindestlohn und gemeinsame Sozialstandards fordern.

Hier liegt der Ausdruck *es klingt* als ein eine Projektion aufbauendes Syntagma vor, was ein großer Unterschied im syntaktischen Verhalten ist. Dieser geht einher mit einer Veränderung der Semantik, was im Kontrast zu folgendem Beispiel sehr deutlich wird:

(4.38) <sup>51</sup>

Großartige Harmonien in Verbindung mit passenden Keyboardsounds **klingen zuweilend ergreifend traurig** oder beflügeln durch ihre Fröhlichkeit.

---

<sup>49</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: <http://www.umdiewelt.de/Die-Amerikas/Suedamerika/Bolivien/Reisebericht-496/Kapitel-9.html>.

<sup>50</sup> DeWaC-Kopus (ebd.), URL des Belegs: <http://www.europa-digital.de/aktuell/fdw/simep.shtml>.

<sup>51</sup> DeWaC-Kopus (ebd.), URL des Belegs: [http://www.le-nightflight.de/archiv/02-11/elster-rn\\_021109.htm](http://www.le-nightflight.de/archiv/02-11/elster-rn_021109.htm).

Während in Beispiel 4.38 das Verb *klingen* eine auditive Wirkung codiert, geht es in Beispiel 4.37 nicht um einen solchen Wahrnehmungsprozess. Der ‚körperliche‘ Sinn des Verbs liegt hier nicht länger vor, es geht nunmehr um eine metaphorische Erweiterung: Es erfolgt eine Bewertung des Gesagten, mithin geht es also um die Wirkung des Gesagten auf mentaler Ebene. Gleiches lässt sich bei dem Verb *wehtun* beobachten, welches nicht nur in anaphorischer Verwendung für körperlichen Schmerz vorkommt, sondern auch in Äußerungen der folgenden Art:

(4.39) <sup>52</sup>

Ich weiß, dem einen oder anderen **wird es weh tun**, dass ihm die Aufwandsentschädigung dann künftig entfallen wird.

Auch hier findet eine Übertragung vom Bereich des körperlich Wahrnehmbaren hin zu einer abstrakteren Ebene statt. Damit liegen hier Beispiele für eine der bekanntesten konzeptuellen Metaphern überhaupt vor, nämlich: „the pervasive act of metaphorically extending a schema from the physical to the nonphysical“ (Johnson 1987: 34; auch ausführlich bei Lakoff/Johnson 1980). Damit sind Belege wie 4.37 und 4.39 nicht als Instantiierungen der hier beschriebenen Konstruktion [[*es*] + Sinneseindruck] zu sehen. Vielmehr liegen hier dann Instantiierungen der Konstruktion [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck]] bzw. der Konstruktion [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma] vor, wobei eine metaphorische Verbindung zur Sinneseindruck-Konstruktion besteht. Ob eine solche Verbindung generell zwischen diesen beiden Konstruktionen anzunehmen ist, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht abschließend geklärt werden; Beispiele wie die hier angeführten legen dies nahe,<sup>53</sup> doch muss diese generelle Frage vorerst als unbeantwortet bestehen bleiben.

Zu diskutieren ist noch, wie das folgende Beispiel einzustufen ist:

---

<sup>52</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: <http://dosys01.dokom.de/dosys/gremniedweb1.nsf/dosys/gremniedweb1.nsf/NiederschriftenWeb/C1256A150047CD47C1256D3C002D0C86?OpenDocument>.

<sup>53</sup> Auch weitere Beispiele sprechen dafür, vgl. z.B. das (umgangssprachliche) *Klingelt's?* als Ausdruck für einen kognitiven Verstehensprozess.

(4.40) <sup>54</sup>

354    Zlt:    jetzt wird\_s KALT.

Auch bei diesem Beispiel geht es um die Wirkung eines Sinneseindrucks auf die SprecherInnen. Dennoch gibt es Unterschiede in der Semantik und im grammatischen Verhalten, sodass eine eigene Konstruktion angenommen wird. Diese soll im Folgenden besprochen werden.

#### 4.4.8. Die Konstruktion [[es] + Sinneseindruck + [NP<sub>AKK/DAT</sub>]]

Diese Konstruktion teilt wesentliche Merkmale mit der Konstruktion [[es] + Sinneseindruck], da es auch hier um einen unmittelbar auf die SprecherInnen einwirkenden Eindruck geht. Im Gegensatz zur vorherigen Konstruktion ist jedoch kein Agens bzw. keine Quelle auszumachen – Fragen wie \**Wer/Was ist kalt?* sind unter normalen Umständen und unter Erhaltung der ursprünglichen Äußerungsbedeutung ausgeschlossen, anders als in obigen Fällen (*Wer klopft? Was schmeckt dir?*). Eine Ersetzung des Pronomens *es* durch *das* ist ausgeschlossen, wenn der Sinn erhalten bleiben soll. Fraglich ist, wie die Ergänzung um eine Nominalphrase zu behandeln ist, also ob *es ist kalt* und *mir ist es kalt* Instantiierungen ein und derselben Konstruktion sind. Unbestreitbar ist, dass in dieser Konstruktion sowohl eine objektive als auch eine persönliche Lesart angelegt ist, wobei auch die objektive Lesart eine gewisse persönliche Meinung impliziert. Dies ist auch der wesentliche Unterschied zwischen Instantiierungen dieser Konstruktion und Äußerungen des Typs *es ist 11 Uhr* oder *es ist Mittwoch*, bei denen die mit *es ist* angegebenen Zustände keine Frage des Meinens oder Glaubens sind;<sup>55</sup> unter normalen Umständen ist eine Äußerung wie \**Ich finde, es ist 11 Uhr* ausgeschlossen. Bei *es ist kalt* hingegen ist die persönliche Einschätzung bereits implizit vorhanden – durch Ergänzung des Personalpronomens *mir* wird lediglich eine zusätzliche Betonung des momentanen persönlichen Empfindens erreicht. Systematisch erfolgt bei dieser Konstruktion eine Tilgung des Pronomens *es* in der persönlichen Lesart: *mich friert, mir ist*

---

<sup>54</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb17.

<sup>55</sup> Die hier angenommene abstrakte Kopula-Konstruktion wird in Kapitel 4.5.3 ab Seite 131 erläutert.

*kalt*. Dies korrespondiert mit der Bedeutung der Konstruktion, doch ist dieses Phänomen nicht über Konstruktionsgrenzen hinweg zu beobachten. So wäre es – unter rein semantischen Gesichtspunkten – nicht undenkbar, eine Äußerung wie \**mir schmeckt* zu produzieren, wenn es ebenfalls nur um den persönlichen Eindruck geht. Offenbar ist jedoch das Vorhandensein einer benennbaren Quelle ein Hindernisgrund für die vollständige Tilgung des Pronomens. Lediglich bei der hier vorliegenden Konstruktion [[*es*] + Sinneseindruck + [NP<sub>AKK/DAT</sub>]], bei der ein persönlicher Eindruck wiedergegeben wird **und** zusätzlich kein Agens bzw. keine Quelle angegeben werden kann, schlägt sich die Funktionslosigkeit des Pronomens *es* in dessen systematischer Eliminierung nieder.

Während diese stets vorhandene implizite persönliche Wertung dafür spricht, eine einzige Konstruktion anzunehmen, lassen sich auch Beispiele finden, die zu einem anderen Schluss führen. So verhalten sich *es ist schlecht* und *mir ist es schlecht* völlig anders: Während bei Ersterem das Pronomen *es* erfragbar ist, ist die Frage \**Was ist dir schlecht?* ausgeschlossen. Auch die Fähigkeit, Folgesyntagmen zu projizieren, liegt nur bei *es ist schlecht* vor. Diese Unterschiede gehen mit einer semantischen Verlagerung einher: weg vom körperlichen Empfinden der SprecherInnen, hin zu einem mentalen Prozess des Evaluierens. Daher wird davon ausgegangen, dass auch hier eine metaphorische Erweiterung vom Physischen zum Nicht-Physischen vorliegt, wie sie oben für Beispiele der Art *es klingt gut*, *etwas zu tun* postuliert wurde (siehe Kapitel 4.4.7 auf Seite 81). Die Instantiierungen *es ist schlecht* als evaluierende Aussage und *mir ist es schlecht* werden folglich als unterschiedliche Konstruktionen verstanden.

Das Charakteristikum der hier vorliegenden Konstruktion, nämlich die Erweiterung um eine Nominalphrase zur Betonung des persönlichen Empfindens, scheint lexikalisch stark eingeschränkt zu sein. So sind keine Äußerungen wie \**mir ist es hell* oder \**mir ist leise* möglich, obwohl hier ebenso eine persönliche Einschätzung vorliegt. Dennoch müssen SprecherInnen hier eine andere Konstruktion wählen, um das vorliegende persönliche Empfinden auch explizit zu machen (*ich finde, dass es hell ist hier* etc.). Selbst innerhalb des semantisch-lexikalischen Feldes der Temperaturempfindung ist die Konstruktion stark eingeschränkt, da sie keine Äußerungen wie \**mir ist es nasskalt* oder \**mir ist es schwül* lizenziert; dies ist ein starkes Indiz für ein verfestigtes Muster und ein Argument für eine eigene Konstruktion. Daher wird angenommen, dass das

Gegensatzpaar *heiß–kalt* einen besonderen Status innehat<sup>56</sup> und die hier vorliegende Konstruktion im Hinblick auf Adjektive lediglich durch dieses instantiiert werden kann. Äußerungen wie *es ist hell* etc. werden wiederum als Instantiierungen der abstrakten Kopula-Konstruktion behandelt.

#### 4.4.9. Die Konstruktion mit dem Platzhalter-*es*

Diese sehr abstrakte Konstruktion liegt in folgenden Belegen vor:

(4.41) <sup>57</sup>

407	Jhn:	und (---) ähm dann reden halt nur die ZWEE,
408		und wenn man NACHfragt irgendwie,
409		wat habt IHR_n grad geredet oder so da,
→ 410		°hh also et_is immer so_n_jAnz komische ANspannung da

(4.42) <sup>58</sup>

517	Jrg:	und für MICH war es eigentlich überwiegend ne GANZ GANZ schöne zeit hier.
→ 518		es waren vielleicht von HUNDERT tagen FUFFFZEHN nich so beRAUschend,

Diese sehr komplexe grammatische Form hat im Diskurs einzig die Funktion, das Subjekt besonders hervorzuheben. So könnte der Sprecher Jhn in Beispiel 4.41 auch sagen: *Eine komische Anspannung ist immer da*. In Beispiel 4.42 könnte der Sprecher Jrg auch äußern: *Von hundert Tagen waren fünfzehn nicht berauschend*. Dass die Sprecher jeweils

---

<sup>56</sup> Es wäre interessant, über mögliche kognitive Gründe hierfür nachzudenken, doch würde dies hier zu weit führen.

<sup>57</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb73.

<sup>58</sup> Ebd., Korpus bb99.

die Form der Konstruktion Platzhalter-*es* wählen, hat allein diskursfunktionale Gründe und lässt sich auf keinerlei grammatische oder semantische Bedingungen zurückführen. Damit ähnelt diese Konstruktion stark der Konstruktion mit dem Spaltsatz-*es*, welche im nachfolgenden Kapitel besprochen wird und sich an Crofts (2001: 18ff.) Analyse von Spaltsätzen anlehnt. Genauere Unterschiede zwischen diesen eng verwandten Konstruktionen werden dort herausgearbeitet.

Obwohl in diese Konstruktion prinzipiell alle Verben eintreten können, sind doch bestimmte Arten von Verben typisch in dieser Konstruktion. Miyashita (2014: 157f.) zeigt mittels einer kleinen Korpusstudie, dass dies besonders vier Klassen von Verben sind: Am häufigsten in dieser Konstruktion sind Verben der Existenz (*es besteht ein Problem*), gefolgt von Ereignis- und Aktivitätsverben (*es entstehen Freundschaften, es nahmen viele Personen teil*). Verben der Bewegung kommen ebenfalls nicht selten in dieser Konstruktion vor (*es kamen viele Gäste*). Damit liefert Miyashita (ebd.) eine wichtige Präzisierung der pragmatischen Eigenschaften dieser Konstruktion.

#### 4.4.10. Die Konstruktion mit dem Spaltsatz-*es*

Diese Konstruktion hat in ihrer Funktion, das Subjekt hervorzuheben, deutliche Ähnlichkeit mit der vorherigen Konstruktion:

(4.43) <sup>59</sup>

Der mittlerweile angeschwollene Diskurs über das demographische Defizit hat den emotionalen Faktor noch nicht entdeckt. **Aber er ist es , der** das Leben anmutig, schön, begeisternd oder auch zufriedenstellend macht.

(4.44) <sup>60</sup>

„Wenn jemand kommt, der mich kaufen will, so fordere hundert Taler für mich. Aber du darfst nicht vergessen, den Halfter abzunehmen, sonst behält Bauer

---

<sup>59</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: [http://www.die-tagespost.de/Archiv/titel\\_anzeige.asp?ID=12134](http://www.die-tagespost.de/Archiv/titel_anzeige.asp?ID=12134).

<sup>60</sup> DeWaC-Kopus (ebd.), URL des Belegs: <http://www.rogerlie.de/maerchen/international/norwegen/norwegen1.html>.

Wetterwolke mich für immer; denn **er ist es, der** mich kaufen will“, sagte der Bursche.

(4.45) <sup>61</sup>

Paula Abdul Trudy muss beruflich nach Ungarn und Sam hat Angst, dass sie in Versuchung geraten könnte. Doch dann kommt Paula Abdul ins Studio und **es ist er , der** in gewaltige Versuchung kommt.

Wie die Beispiele zeigen, liegt diese Konstruktion in zwei Varianten vor: Zum einen kann die Reihenfolge *er/sie ist es* vor dem Relativsatz stehen (Beispiele 4.43 und 4.44), zum anderen ist auch *es ist er/sie* zur Einleitung des Relativsatzes möglich. Erstere Struktur wird in der Literatur auch als „invertierter Spaltsatz“ eingeführt (vgl. u.a. Birkner 2008). Gemein ist beiden Varianten, dass sie Merkmal einer hohen stilistischen Ausdruckweise sind und fast ausschließlich in der Schriftsprache vorkommen. Daher konnten auch in den Korpora der gesprochenen Sprache keine Belege für diese Konstruktion gefunden werden. Interessant ist diesbezüglich Birkners (ebd.: 337) These über den Grund für die Beschränkung dieser Konstruktion auf die schriftsprachliche Domäne:

Hier [bei der prosodischen Markierung des Fokusakzents in einer Äußerung der gesprochenen Sprache; A.F.] liegt der Grund, warum in der geschriebenen Sprache, die Fokussierung nicht prosodisch markiert, Spaltsätze mit ihrer syntaktischen Markierung der Fokusstruktur relativ häufig sind.

Dieser Gedanke erscheint sehr plausibel, doch sollen an dieser Stelle keine vertiefenden Ausführungen zu möglichen Gründen für die Entstehung von Spaltsätzen gemacht werden.

Auch wenn die Konstruktion das Merkmal der Subjektsbetonung mit der Konstruktion Platzhalter-*es* teilt, so gibt es doch einen wesentlichen Unterschied in der informationsstrukturellen Gestaltung. Während bei der Platzhalter-Konstruktion gleichermaßen das Subjekt und die Handlung, die das Subjekt vollzieht, neu sein können, dient die Spaltsatz-Konstruktion dazu, einer bereits erwähnten Handlung bzw. einem Sachverhalt nun auch ein diese vollziehendes Agens bzw. ein dafür verantwortliches Subjekt

---

<sup>61</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: <http://www.epguides.de/singleguy.htm>.

zuzuordnen. Diese Konstruktion dient also gleichsam dazu, die Prädikation als nicht neu zu markieren, wie Birkner (2008: 334) treffend bemerkt: „Neben der Argumentfokussmarkierung wird gleichzeitig die Nichtfokussierung des Prädikats markiert“. So stellt sich die Situation in Beispiel 4.44 derart dar, dass in der Märchenerzählung der Handlungsrahmen des Kaufens bereits etabliert ist. Es geht nur noch darum, *wer* die Handlung des Kaufens ausführen wird. In dieser Situation äußert der Sprecher dann den Satz *Denn er ist es, der mich kaufen will*. In Beispiel 4.45 wird im ersten Satz das Thema *in Versuchung geraten* eingeführt. Vor diesem Hintergrund kann dann im zweiten Satz ein Kontrast aufgebaut werden: *Es ist er, der in Versuchung gerät*. Damit ergibt sich zusammenfassend, dass die Konstruktion mit dem Spaltsatz-*es* hinsichtlich der Thema-Rhema-Gliederung hochspezifisch ist (vgl. u.a. Johansson 2001), während die Konstruktion mit dem Platzhalter-*es* ganz allgemein zur Einführung neuer Informationen dient. Die Spaltsatz-Konstruktion ist als Teil der Familie der Cleft-Konstruktionen anzusehen, wie sie u.a. von Lambrecht (2001: 467) definiert werden:

A cleft construction is a complex sentence structure consisting of a matrix clause headed by a copula and a relative or relative-like clause whose relativized argument is coindexed with the predicative argument of the copula. Taken together, the matrix and the relative express a logically simple proposition, which can also be expressed in the form of a single clause without a change in truth conditions.

Diese zweigeteilte Struktur, die einhellig als konstituierendes Merkmal von Cleft-Konstruktionen angesehen wird (vgl. u.a. Birkner 2008), weist die Platzhalter-Konstruktion nicht auf. Daher wird von zwei verschiedenen Konstruktionen ausgegangen. Fischer (2012) sieht Spaltsatz-Konstruktionen als kompositionell an, unter der Annahme, dass der zum Ausdruck gebrachte Kontrast eine grammatische Kategorie darstellt. Diese Einschätzung wird hier nicht geteilt, da sich die diskurspragmatische Funktion dieser Konstruktion nicht aus ihren Einzelteilen ableiten lässt.

Diskutiert werden muss an dieser Stelle das Verhältnis zwischen der Spaltsatz-Konstruktion und Projektorkonstruktionen. Birkner (2008: 416) nimmt zu diesem Aspekt nicht explizit Stellung, operiert aber mit der Terminologie, wenn sie ausführt, dass eine bestimmte „Matrixkonstruktion [...] den zweiten Teil [projiziert]“. Tatsächlich teilt die Spaltsatz-Konstruktion dieses zentrale Merkmal mit den bereits eingeführten Projek-

torkonstruktionen. Die Lektüre diverser Studien zu Projektorkonstruktionen (Günthner 2008; Hopper 2001; Hopper/Thompson 2008) und Cleft-, Pseudocleft- und Spaltsatzkonstruktionen (Birkner 2006; Günthner/Hopper 2010) legt nahe, dass es sich bei diesen Termini lediglich um unterschiedliche Beschreibungen ein- und desselben Phänomens handelt: Auf formaler Ebene lässt sich eine zweigliedrige Struktur erkennen, bei welcher der erste Teil den zweiten projiziert. Diese Zweigliedrigkeit dient zur Erfüllung bestimmter Funktionen im Diskurs, z.B. der Topikorganisation. Was in der traditionellen, eher an der grammatischen Form orientierten Analyse als *Spaltsatz* beschrieben wird, wird in neueren, interaktional ausgerichteten Arbeiten als *Projektorkonstruktion* analysiert. Die Hinwendung zum Begriff der Projektorkonstruktion spiegelt ein gesteigertes Interesse innerhalb der konstruktionsgrammatischen Forschung an den pragmatischen Aspekten einer Konstruktion wider und begegnet demnach dem von Bergs/Diewald (2009) beklagten Mangel an konstruktionsgrammatischen Untersuchungen, die den Bereich der Pragmatik mitberücksichtigen. In Kapitel 4.5.3 ab Seite 131 wird das Verhältnis zwischen Cleft- und Projektorkonstruktionen noch einmal aufgegriffen und weiter spezifiziert.

#### 4.4.11. Die Konstruktion mit dem Passiv-es

Diese Konstruktion scheint auf den ersten Blick Ähnlichkeit mit den vorherigen Konstruktionen zu haben:

(4.46) <sup>62</sup>

644 Kom: alle werden begrüßt und es wird weiter  
durcheinander geredet und gegrölt

---

<sup>62</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb79.

(4.47) <sup>63</sup>

427   Adr:     du MERKST das sofort irgendwie wenn,  
                  (-)  
428   Jhn:     hm\_hm  
429   Adr:     WIE dich einer ANguckt.  
→ 430   Kom:   ((es wird weiter geguckt.))

Betrachtet man diese Beispiele genauer, so ist es die grammatische Form des Passivs, die auffällt. Diese dient dazu, ein eigentlich vorhandenes Agens zu verdecken und so in unpersönlicher Form wiederzugeben, was auch ohne Weiteres unter Zuordnung eines Subjekts geschehen könnte. In Beispiel 4.46 hat der Kommentator die Szenerie vor Augen. Er könnte ohne jeden Zweifel das Agens zu der Prädikation *reden und grölen* benennen, tut es jedoch nicht. Gleiches gilt für das zweite Beispiel: Auch hier könnte der Kommentator angeben, wer sich weiter anschaut – nämlich die Bewohner untereinander –, unterlässt es aber ebenfalls. Damit lässt sich dieser Konstruktion die Funktion zuordnen, ein vorhandenes Agens grammatisch zu verdecken. Demnach ist evident, dass die Passiv-Konstruktion keinerlei Ähnlichkeit mit der Platzhalter- und der Spaltsatz-Konstruktion hat: Während bei letzteren beiden die Funktion in einer Hervorhebung des Subjekts besteht, dient die Passiv-Konstruktion gerade dem Gegenteil, nämlich der Verbergung des Subjekts. In traditionellen Grammatiken werden die Passiv-Verwendungsweise und das Platzhalter-*es* zusammengefasst und meistens unter dem Terminus *Platzhalter* subsumiert (vgl. u.a. Eisenberg 2006; Gallmann 2006). Auch die einzige detaillierte Arbeit zu *es*-Konstruktionen von Miyashita (2014) fasst die Platzhalter- und die Passivkonstruktion zusammen. Die funktionale Analyse zeigt jedoch, dass dieser Schritt nicht gerechtfertigt ist und hier vielmehr eine scharfe Trennlinie angenommen werden muss.

Große Ähnlichkeit hat die Passiv-Konstruktion hingegen mit der bereits eingeführten Konstruktion *[[es] + Sinneseindruck]* (siehe Kapitel 4.4.7 auf Seite 81). Zur Verdeutlichung sei hier noch einmal ein Beispiel für jene Konstruktion wiederholt:

---

<sup>63</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb99.

(4.48) <sup>64</sup>

992 Kom: Jürgen lässt etwas fallen, es ploppt

Vergleicht man dieses Beispiel mit der Aussage aus Beispiel 4.46 (*es wird geredet und gegrölt*), so ist eine gewisse Ähnlichkeit augenfällig. In beiden Belegen dient die grammatische Form dazu, den Verursacher bzw. die Quelle eines auf die SprecherInnen einwirkenden Sinneseindrucks zu verdecken. In beiden Fällen gibt also die grammatische Form Agenslosigkeit vor, wo jedoch tatsächlich unbestreitbar ein Agens vorhanden ist. Wenig plausibel erscheint in diesem Zusammenhang die Einteilung Cziczas (2014: 131ff.), welche einen fundamentalen Unterschied macht zwischen z.B. *es klopft* und der Passiv-Konstruktion. Er begründet dies damit, dass „beim Passiv [...] die Rolle des Agens nur ‚verdeckt‘ (shading) [wird], bei der [es+3.Ps.Sg.]-Konstruktion [...] [im Gegensatz dazu; A.F.] ein radikalerer ‚Eingriff‘ [stattfindet] (cutting)“. Es ist nicht ersichtlich, inwiefern das Agens bei *es wird gegrölt* weniger stark in den Hintergrund gedrängt wird als bei einer Äußerung wie *es klopft*. Daher wird hier von einer engen Verwandtschaft der beiden Konstruktionen ausgegangen.

Auch wenn das Passiv das auffälligste Merkmal der Passiv-Konstruktion ist, so sollte dennoch auf keinen Fall jedwede Form eines Passivsatzes mit dem Pronomen *es* als Beispiel für diese Konstruktion gewertet werden. Hierzu seien folgende zwei Beispiele noch eingehender betrachtet:

(4.49) <sup>65</sup>

175 Kom: Es wird Musik eingespielt und gezeigt,  
wie Andrea und Jürgen weiter an der  
Kuh malen.

(4.50) <sup>66</sup>

6435 Kom: Es werden wieder Andrea und Sabrina im  
Schlafzimmer gezeigt

---

<sup>64</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb87.

<sup>65</sup> Ebd., Korpus bb98.

<sup>66</sup> Ebd., Korpus bb02.

In diesen Belegen kommt das Pronomen *es* in einer Passivkonstruktion vor. Allerdings ist in der Konstruktion das Subjekt nicht verdeckt, sondern es tritt an der grammatischen Oberfläche auf: In Beispiel 4.49 ist es die Musik, in Beispiel 4.50 sind es Andrea und Sabrina. Tatsächlich liegen hier also Instantiierungen der Platzhalter-Konstruktion vor, deren Funktion die Betonung des Subjekts ist. Diese Konstruktion tritt hier gemeinsam mit einer (abstrakten) Passivkonstruktion auf – ohne besondere Fokussierung auf das Subjekt würden die Sätze *Musik wird eingespielt* und *Andrea und Sabrina werden gezeigt* lauten. Dies verdeutlicht, dass die Analyse sehr differenziert erfolgen muss und eine genaue Beachtung funktionaler Besonderheiten geboten ist.<sup>67</sup>

Zusammenfassend ergibt sich, dass in der Passiv-Konstruktion eine abstrakte Konstruktion vorliegt, deren Funktion sich diametral zu jener der Platzhalter- und Spaltsatz-Konstruktion verhält, weshalb zwingend unterschiedliche Konstruktionen anzunehmen sind.

#### 4.4.12. Die Konstruktion [[*es*][WETTERVERB] [[ADVP]/[NP<sub>AKK</sub>]]]

In den einfachsten Fällen besteht diese Konstruktion lediglich aus den zwei ersten Elementen, wobei die Instantiierung durch unterschiedliche Wetterverben mit deutlich variierender Frequenz erfolgt. Das Verb *regnen* tritt am häufigsten in die Konstruktion ein, andere Verben wie *schneien*, *hageln* oder *graupeln* sind deutlich seltener. In diesem einfachen Falle lässt sich die Konstruktionsbedeutung mit *es gibt Niederschlag* umschreiben, wobei eine völlige Agenslosigkeit vorliegt. Der dritte Slot kann durch eine Adverbialphrase zur quantitativen Beschreibung des Niederschlags (*es regnet stark*) besetzt werden; auch eine Nominalphrase zur qualitativen Angabe der Art des Niederschlags ist möglich, doch ist dies höchst selten der Fall (*es hagelt dicke Körner*). Eine Besonderheit bei dieser Konstruktion ist, dass der erste Slot zwar im Standarddeutschen lexikalisch spezifiziert ist, regional jedoch auch eine andere Variante belegt ist:

---

<sup>67</sup> Die hier durchgeführte Analyse stützt die Einschätzung Auers (2006), dass das Passiv im Deutschen kaum als eine einzige Konstruktion aufgefasst werden kann.

(4.51) <sup>68</sup>

→ 72     Adr:     ja jetzt regnet das,  
      73             das is natürlich SCHEIße.

Die Realisierung mit *das* anstelle von *es* ist zwar selten, kommt aber im norddeutschen und insbesondere Hamburger Raum vor. Es wird daher davon ausgegangen, dass es sich bei *das regnet* um die norddeutsche regionale Variante der Instantiierung *es regnet* handelt.

Ein interessanter Sonderfall liegt bei der metaphorischen Lesart von Wetterverben vor (*es hagelt Kritik*), wobei hier lediglich die Niederschlagsverben (*regnen, hageln*), nicht aber andere Wetterverben (*blitzen, donnern*) in die Konstruktion eintreten können. Anhand der im deWaC-Korpus gefundenen Belege (in dem kleinen, exhaustiv ausgewerteten Big-Brother-Korpus fanden sich keine metaphorischen Verwendungsbeispiele) lassen sich folgende Regelmäßigkeiten erkennen: Sowohl *hageln* als auch *regnen* scheinen mit positiver als auch negativer Konnotation verwendbar zu sein (*es hagelt Kritik/Lob* und *es regnet Kritik/Lob*). Auch Belege wie *es hagelt Bestellungen*, *es hagelt Mitleid* und *es hagelt Vorschläge* existieren (auch wenn diese selten sind).

Die metaphorische Lesart kann nur aktiviert werden, wenn der dritte Slot der Konstruktion durch eine Nominalphrase besetzt ist, doch nicht jede Besetzung durch eine Nominalphrase bedeutet automatisch eine metaphorische Lesart, wie Beispiele wie *es hagelt dicke Körner* zeigen. Auf der Bedeutungsseite kann auch bei der metaphorischen Lesart von einer Art Niederschlag gesprochen werden, wobei es hier meist um stark positive oder stark negative Bewertungen geht; daneben sind jedoch auch neutrale Kombinationen möglich. Allgemein lässt sich sagen, dass die metaphorische Verwendung dieser Konstruktion eine Rückmeldung bzw. eine Reaktion auf ein Verhalten, ein Ereignis etc. darstellt. Auch hier ist das Nichtvorhandensein eines Agens essenzieller Teil der Konstruktionsbedeutung; die Quelle von Kritik oder Lob spielt eine untergeordnete Rolle. Die nicht-metaphorische und die metaphorische Verwendung dieser Konstruktion gehören auf der Bedeutungsseite eng zusammen. Daher kann hier eine polyseme Konstruktion angenommen werden, analog zu der von Goldberg (1995: 75) geführten Argumentation, dass Äußerungen wie „X enables Y to receive Z“ oder „X causes Y not

---

<sup>68</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb97.

to receive Z“ den zentralen Sinn einer polysemen Konstruktion „X causes Y to receive Z“ instantiieren. Bestandteile der zentralen Bedeutung bei der hier vorliegenden Konstruktion sind zum einen, dass etwas in großen Mengen kommt (sei dies nun Regen, Hagel oder Kritik). Zum anderen ist es Teil der Konstruktionsbedeutung, dass sich für die RezipientInnen des ‚Niederschlags‘ die Quelle desselben nicht erschließt. Bei Regen, Hagel etc. lässt sich natürlich aus naturwissenschaftlicher Perspektive eine Quelle angeben, doch steht bei einer Äußerung wie *es regnet* lediglich der von den SprecherInnen sinnlich erfahrbare Niederschlag im Vordergrund. Gleiches gilt für eine Äußerung wie *es hagelt Kritik*. Indem die *Kritik* in die vorliegende Konstruktion eingesetzt wird, ergibt sich eine Perspektive, bei der die Quelle der Kritik völlig in den Hintergrund tritt. Die RezipientInnen der Kritik nehmen diese als eine unaufhaltsam und unwillkürlich auf sie einströmende Masse wahr.

Eine andere Möglichkeit zur Analyse der metaphorischen Verwendung von Wetterverben wäre, jeweils eine zusätzliche Verbbedeutung anzunehmen, wie dies auch in der traditionellen *es*-Forschung postuliert wird (vgl. Heringer 1967; Näßl 1996; Nikula 2006). Die Annahme einer polysemen Konstruktion bietet zwei wesentliche Vorteile: Zum einen haben die primäre und die metaphorische Lesart Gemeinsamkeiten wie beispielsweise die Agenslosigkeit, die wesentlich für die Bedeutung der Aussage ist. Zum anderen zeigt die Tatsache, dass verschiedene Wetterverben in metaphorischer Lesart verwendet werden können, dass hier eine gemeinsame Grundbedeutung vorliegt, die stets aktiviert wird. Neben den frequenten Instantiierungen mit *hageln* und *regnen* kommt selbst *schneien* in metaphorischer Lesart vor. Daher ist es plausibel, anzunehmen, dass hier eine Konstruktion mit einer bestimmten Bedeutung vorliegt, in welche die verschiedenen Wetterverben eintreten können.

Eine alternative konstruktionsgrammatische Herangehensweise wäre, hier die Valenz einzelner Instantiierungen zu diskutieren und die metaphorische Verwendungsweise der Wetterverben im Zusammenhang mit abstrakten grammatischen Konstruktionen wie der Transitive-Konstruktion zu analysieren. Auf diesen Aspekt soll in Kapitel 4.5.2 ab Seite 119 eingegangen werden.

#### 4.4.13. Die Konstruktion $[[es][gibt][NP_{AKK}]$

Die Konstruktion  $[[es][gibt][NP_{AKK}]$  dient dazu, die Existenz von Dingen anzugeben:

(4.52) <sup>69</sup>

981 Jhn: ja et jibt halt wirklich och  
MISSverständnisse, ja.

(4.53) <sup>70</sup>

292 Jrg: weil\_s in äh (.) absehbarer zeit  
HANdys mit KLETTverschluss <<lachend>  
gibt>.

Diese Vorkommensweise des Pronomens wird häufig als Prototyp eines semantisch gänzlich entleerten *es* betrachtet (vgl. u.a. Eisenberg 2006). Sie ist in den ersten beiden Teilen lexikalisch vollspezifiziert. Eine Ersetzung des *es* durch *das* ist innerhalb dieser Konstruktion nicht möglich, allerdings sind folgende Belege sehr interessant:

(4.54) <sup>71</sup>

42 Adr: das gibt stress

(4.55) <sup>72</sup>

905 Adr: das gibt eine GÜte schau-

---

<sup>69</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb17.

<sup>70</sup> Ebd., Korpus bb78.

<sup>71</sup> Ebd., Korpus bb02.

<sup>72</sup> Ebd., Korpus bb66.

(4.56) <sup>73</sup>

121   Adr:    <<empört> SCHMEIßt der mein  
                  tomatenmark weg.>  
122   Jrg:    ((kichert))  
→ 123   Adr:   BOAH DAS gibt\_ne rache; (-)  
124            da FREU ich mich drauf. (.)

In diesen Beispielen verwendet der Sprecher Adr eine Konstruktion mit dem Pronomen *das* um anzukündigen, dass es zukünftig bestimmte Dinge geben wird, wobei die Korpusrecherche nahelegt, dass es hauptsächlich um abstrakte Konzepte wie *Stress*, *Rache*, *Chaos* geht. Im Gegensatz zu *es gibt* wird bei *das gibt* die Quelle, die für die Entstehung des beschriebenen Gegenstands oder Sachverhalts verantwortlich ist, genau angegeben. So beschreibt der Sprecher Adr in Beispiel 4.56, dass Jrg dessen Tomatenmark entsorgt hat – und dies seiner Meinung nach ein hinreichender Grund dafür ist, dass nun eine *Rache* erfolgen muss. Dies verdeutlicht eine Art Muster in der Bildung: *es* dient als Referenz bei Gegenständen, die ‚einfach da sind‘, während das spezifischere Pronomen *das* eingesetzt wird, um auf konkrete Umstände zu verweisen. Dass hier aber ein produktives Muster vorliegt, lässt es fragwürdig erscheinen, dass das *es* wirklich keinerlei Bedeutung trägt, genauer gesagt: dass die SprecherInnen des Deutschen es als bedeutungslos ansehen. Vielmehr scheinen hier Anzeichen einer Reanalyse vorzuliegen, bei der dem Pronomen *es* eine – sicherlich sehr abstrakte und nur schwach vorhandene – Bedeutung zugeschrieben wird. Nur vor diesem Hintergrund lassen sich Belege wie 4.56 schlüssig erklären. Dies zeigt, dass die in der traditionellen *es*-Analyse erfolgte Einteilung von bedeutungstragendem und nicht-bedeutungstragendem *es* einer genauen Überprüfung anhand authentischer Sprachbelege nicht immer standhält.

#### 4.4.14. [[NP<sub>AKK</sub>][*gibt*][*es*]] als eigene Konstruktion?

In diesem Kapitel soll diskutiert werden, ob es sich bei folgenden Beispielen um Instantiierungen der Konstruktion [[*es*][*gibt*][NP<sub>AKK</sub>]] handelt oder aber ob hier Instantiierungen einer eigenen, neuen Konstruktion vorliegen.

---

<sup>73</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb84.

(4.57) <sup>74</sup>

1951 Jhn: heino jibt\_s schon ne weile

(4.58) <sup>75</sup>

6088 Sbr: <<empört> ja natürlich gibt\_s das  
jetzt noch>

Auf den ersten Blick erscheint es äußerst fraglich, hier eine andere Konstruktion anzunehmen als bei den Beispielen im vorherigen Kapitel. So wurde bislang in dieser Arbeit bei keiner *es*-Konstruktion lediglich aufgrund einer an der grammatischen Oberfläche auftretenden Inversion eine neue Konstruktion angenommen; vielmehr würde bei einer Instantiierung wie *regnet's?* davon ausgegangen werden, dass hier die Konstruktion  $[[es][WETTERVERB][[ADVP]/[NP_{AKK}]]]$  (siehe Kapitel 4.4.12 auf Seite 94) in die hierarchisch höhere, abstrakte Frage-Konstruktion eingesetzt wird, deren formale Eigenschaft die Inversion ist (vgl. hierzu auch Kapitel 4.5.2 ab Seite 119).

Doch parallel zu der oben anhand der Projektorkonstruktionen  $[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller\ Ausdruck] + \text{Folgesyntagma}]$  und  $[[es][KOPULA] ([PRÄDIKATIV]) + \text{Folgesyntagma}]$  geführten Argumentation soll auch hier diskutiert werden, ob aufgrund von Frequenzverteilungen zwei unterschiedliche Konstruktionen angenommen werden können. Die Verteilung der Wortkombinationen von *es* und *gibt* auf die Varianten *es gibt* und *gibt es* zeigt in großer Deutlichkeit, dass eine der beiden stark überwiegt, wie in Abbildung 4.4 auf der nächsten Seite ersichtlich.<sup>76</sup>

Diese Verteilung ist in ihrer Eindeutigkeit wohl kaum zu übertreffen, sodass – unter Anwendung der Goldbergischen Definition – zwei Schlussfolgerungen möglich sind: Erstens könnte nun angenommen werden, dass hier zwei verschiedene Konstruktionen vorliegen. Zweitens könnte postuliert werden, dass es sich um Varianten **einer** Konstruktion handelt – wobei dann jedoch die weitaus frequentere Form *gibt es* als ‚eigentliche Form‘ angesehen werden müsste. Es ist außerordentlich unwahrscheinlich, dass *es gibt* die ‚richtige‘ Form ist und SprecherInnen jedes Mal aus dieser die Form

<sup>74</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb02.

<sup>75</sup> Ebd., Korpus bb02.

<sup>76</sup> Auch diese Frequenzverteilung ist dem aus deWaC gewonnenen Sample entnommen, vgl. die Ausführungen zur quantitativen Analyse in Kapitel 4.6 ab Seite 147.

#### 4. Umfassende Darstellung von es-Konstruktionen

---

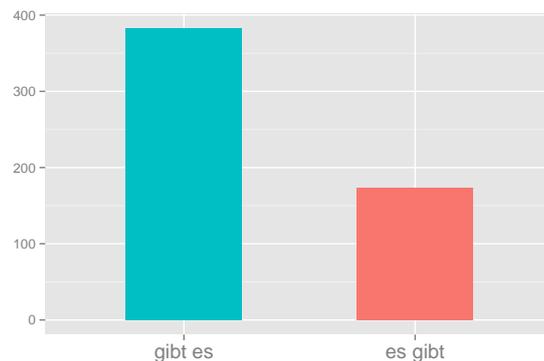


Abbildung 4.4.: Frequenzverteilung von *es gibt* und *gibt es*

*gibt es* ableiten. Nimmt man allerdings Frequenz als Faktor bei der Konstruktionsbestimmung ernst, so erscheint die erste Lösung wesentlich plausibler, also die Annahme zweier Konstruktionen, denn auch *es gibt* ist für sich betrachtet immer noch hochfrequent. Nun ist es natürlich legitim, ein Verhältnis von etwa 2:1 als nicht hoch genug für eine eigene Konstruktion anzusehen; die Argumentation mit reinen Frequenzwerten ist nicht unproblematisch, wie bereits ausgeführt wurde. Daher soll an dieser Stelle ein weiteres Argument angeführt werden, wobei zur Illustration folgende Beispiele dienen:

(4.59) <sup>77</sup>

Hallo Uwe, Als angemeldeter User (Also wenn Du eingeloggt als „Uwe Gehler“ hier im Forum unterwegs bist) kannst Du Deine bereits geposteten Beiträge nachträglich bearbeiten. Dafür **gibts es** die Schaltfläche „Edit“ die sich rechts im Betrag den Du bearbeiten willst befindet.

(4.60) <sup>78</sup>

Die korrekte Frage wäre jedoch, ob das Huhn oder das Ei zuerst war? Einerseits werde heute ja auch keine Brillenträger benachteiligt, andererseits werden gut-

---

<sup>77</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: <http://www.witzeforum.de/ftopic84-0.html>.

<sup>78</sup> DeWaC-Kopus (ebd.), URL des Belegs: <http://www.marssociety.de/html/index.php?namePNphpBB2&fileviewtopic&t282>.

aussehende Leute unbewusst bevorzugt. Solche Gegenüberstellbeispiele **gibts es** unentlich. Ausserdem habe ich diesen und jenen Job auch nicht gekriegt, weil der andere Intelligenter war oder eine operierte Nase hatte.

Die SprecherInnen in diesen Beispielen verwenden *gibt's* bzw. *gibts* als ein Wort. Dies kann auf die folgende Art interpretiert werden: Sie analysieren es nicht mehr als die klitisierte Verbindung der Wörter *gibt* und *es*, sondern halten es offenbar für die konjugierte Form des Verbs *geben*. Da es Teil ihres Sprachwissens ist, dass die Konstruktion  $[[NP_{AKK}][gibt][es]]$  ein Pronomen *es* aufweisen muss, fügen sie dieses ein. Dieses Phänomen der unanalysierten *gibt's*-Verwendung ist insbesondere ein Merkmal des Kiezdeutschen, doch kommt es auch bei MuttersprachlerInnen ohne jeglichen Migrationshintergrund vor, wie Wiese (2012) darlegt. Sie hält das nicht-analytierte *gibt's* für eine neu entstehende Partikel des Deutschen. Diese Interpretation wird hier nicht geteilt, doch wird Wiese (ebd.) darin zugestimmt, dass diese Verwendungsweise nicht einfach als fehlerhaftes Deutsch angesehen werden sollte, sondern sie Gegenstand linguistischer Untersuchung sein muss. Was sich hier nämlich zeigt, ist die unmittelbare Wirkung der Frequenz auf die Speicherung von sprachlichen Strukturen. Die SprecherInnen haben *gibt's* so oft gehört und verwendet, dass sie es als Einheit wahrnehmen. Belege wie 4.59 und 4.60 sind also ein Indikator dafür, wie mächtig Frequenz ist. Für die Analyse hier bedeutet das, dass ein zusätzliches Argument für die Annahme einer eigenen Konstruktion  $[[NP_{AKK}][gibt][es]]$  vorliegt. Frequenzwerte allein mögen vielleicht nicht ausreichen, um die Existenz einer eigenen Konstruktion nachzuweisen, doch wenn sich bereits in der Sprachverwendung ein eindeutiger Effekt einer Frequenzverteilung zeigt, so sollte dies als deutlicher Hinweis gelten. Eine weitere Stärkung erfährt diese Position, wenn auch folgende Beispiele bei der Analyse berücksichtigt werden:

(4.61) <sup>79</sup>

- 2 Spr: Das Material für die neue  
Wochenaufgabe wurde geliefert. Sabrina  
macht den Anfang
- 3 Sbr: <<pp> gibt\_s ja gar nich.> (2.0)  
4 <<p> ganz schön feine schienen,>

(4.62) <sup>80</sup>

- 96 Jrg: WER war das hier, (1.5)
- 97 das gibt\_s doch GAR nich. (1.5)

Auf den ersten Blick handelt es sich hier jeweils um paradoxe Aussagen. Die SprecherInnen negieren die Existenz von Gegenständen, deren Existenz sie selbst unmittelbar erfahren bzw. sie leugnen eine Situation, deren Zustandekommen sie selbst bezeugen. Diese Vorkommensweise von *gibt's* hat die Funktion, eine starke Überraschung der SprecherInnen zum Ausdruck zu bringen und ihr Staunen zu verbalisieren. Dabei ist diese sehr spezielle Verwendungsweise von *gibt's* lexikalisch stärker spezifiziert: Hier liegt stets die Form  $[[das][gibt][s][PARTIKEL][nicht]]$  vor. Sie wird damit als Subpart der Konstruktion  $[[NP_{AKK}][gibt][es]]$  betrachtet (vgl. hierzu genauer Kapitel 4.5.2 ab Seite 119). Auch wenn dies nicht die prototypische Verwendung von *gibt's* ist, so ist es doch ein zusätzlicher Hinweis auf eine gewisse Verselbstständigung dieser Kombination.

Zusammenfassend zeigt sich, dass es starke Argumente dafür gibt,  $[[NP_{AKK}][gibt][es]]$  als eigene Konstruktion zu betrachten, da sie äußerst frequent ist und sich bereits im Sprachgebrauch Anzeichen einer direkten Wirkung dieser Frequenz zeigen.

#### 4.4.15. Die Konstruktion $[[es][geht][ADV/PP]]$

Folgende Korpusbelege sind Beispiele für diese Konstruktion:

---

<sup>79</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb76.

<sup>80</sup> Ebd., Korpus bb82.

#### 4. Umfassende Darstellung von es-Konstruktionen

---

(4.63) <sup>81</sup>

146 Jrg: und dann sachten unsre scouts?  
→ 147 (.) so (.) jetzt geht\_s da hoch,  
148 und das\_is ne rischtige steigung?

(4.64) <sup>82</sup>

4637 Jrg: schuldijung nette frau wo jeht\_et hier  
zum strand?

Diese Konstruktion dient dazu, eine Bewegung hin zu einem konkreten Ort oder durch einen – nicht zwingend näher definierten – Raum zu beschreiben. Eine gewisse Deixis ist dieser Konstruktion inhärent; es sind keine Verwendungsbeispiele denkbar, in denen sich nicht erst aus der Verwendungssituation selbst die genaue Bedeutung ergibt. Formal ist die Konstruktion teilweise spezifiziert, der letzte Slot wird mit einer Adverbialphrase oder einer Präpositionalphrase gefüllt (*zum Strand, nach Hause, da entlang ...*). Eine Ersetzung des Pronomens *es* durch *das* ist ausgeschlossen.

Eine Besonderheit dieser Konstruktion ist, dass sie in mehrere Richtungen metaphorische Erweiterungen hat. Zur Verdeutlichung der ersten metaphorischen Verwendungsweise seien folgende zwei Beispiele herangezogen:

(4.65) <sup>83</sup>

Start ist in S. Marina Salina, von hier **geht es steil, sehr steil aufwärts**. Teilweise schattig durch Wald, manchmal auch in der prallen Sonne und man fragt sich: was will ich hier überhaupt?

(4.66) <sup>84</sup>

Denn Bochum sollte weitermachen und ernsthaft versuchen Dortmund und S04 ihre Position streitig zu machen, denn **seit 2 Jahren geht es in Bochum aufwärts** und es ist auch im verschlafenen Bochum einiges möglich, wenn die

---

<sup>81</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb77.

<sup>82</sup> Ebd., Korpus bb02.

<sup>83</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: [http://www.clausto.de/liparische\\_inseln/aeoles\\_fossawanderung.htm](http://www.clausto.de/liparische_inseln/aeoles_fossawanderung.htm).

<sup>84</sup> DeWaC-Kopus (ebd.), URL des Belegs: <http://www.commando-bochum.de/kommentar0102/heimat.htm>.

#### 4. Umfassende Darstellung von es-Konstruktionen

---

spielerische Verjüngungskur mit Bechmann, Misimovic und Trojan Erfolg verspricht.

In Beispiel 4.65 liegt die bereits vorgestellte Verwendungsweise der Konstruktion vor: Der Verfasser dieser Wegbeschreibung erklärt, dass der Wanderweg steil ansteigt. In Beispiel 4.66 hingegen geht es dem Verfasser nicht um einen Weg, sondern vielmehr um die wirtschaftliche und sportliche Situation des Fußballvereins VfL Bochum, die sich seiner Meinung nach verbessert hat. Mit *es geht aufwärts* kann also sowohl die Richtung eines konkreten Wegs beschrieben werden als auch der abstrakte Verlauf einer Entwicklung, einer Situation oder eines Lebens. Diese metaphorische Verwendung ist auch in folgendem Beispiel erkennbar:

(4.67)<sup>85</sup>

280 Jrg: und dann weiß ich ja jetzt schon  
welche richtung es GEHT,  
281 da kannste jetzt auch SAgen was\_isch  
gesacht hab.  
282 Sbr: (1.7) das weiß JEder;  
283 in welche richtung es geht weil jeder  
WEISS hier schon mittlerweile;  
284 (---) dass du zu mir alles sagen  
kannst und isch lach misch TOT, °h

Erst im Laufe des Transkriptausschnitts wird deutlich, dass die SprecherInnen Jrg und Sbr nicht über die Richtung einer Bewegung sprechen, z.B. bei einem Spaziergang, sondern über die Richtung, die ihre Unterhaltung nimmt. Somit dient die Konstruktion hier einem abstrakten metasprachlichen Verweis auf den Verlauf eines Gesprächs. Die zugrunde liegende Metapher ist die gleiche, die Goldberg (1995) bei der von ihr postulierten metaphorischen Verbindung zwischen Caused-motion-Konstruktion und Resultativ-Konstruktion annimmt: „The necessary metaphor is a general systematic metaphor that involves understanding a change of state in terms of movement to a new location.“ (ebd.: 83) Auch die hier diskutierten Beispiele lassen sich mit der Meta-

---

<sup>85</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb85.

pher Zustandsveränderung als Bewegung schlüssig erklären.

Ein interessanter Fall, bei dem die metaphorische Verbindung diskutiert werden kann, liegt im nächsten Beispiel vor:

(4.68) <sup>86</sup>

2225 Vero: wie oft esst ihr denn hier? (-)  
2226 Adr: <<lachend> FÜNF\_mal am ta:\_°h\_g.>  
2227 Vero: <<lachend> echt?>  
→ 2228 Adr: <<lachend> wenn\_s nach JÜRgen ginge  
(-) wirklich sehr HÄUfig.>

Diese metaphorische Verwendung von *es geht nach* ist in ihrer Verwendungsweise stark eingeschränkt und kommt ausschließlich in Verbindung mit Nominalphrasen vor, um anzugeben, welche Person meinungsführend ist. Man könnte auch hier eine metaphorische Verbindung annehmen, da es ebenfalls um eine Art Richtung geht – in Beispiel 4.68 ist es Jürgen, der die Richtung des Verhaltens vorgibt.

Die erste metaphorische Erweiterung der Konstruktion bezieht sich also auf eine Übertragung der physischen Bewegung in eine bestimmte Richtung auf eine Zustandsveränderung in eine bestimmte Richtung.

Neben dieser ersten metaphorischen Verwendungsweise liegt auch noch eine zweite vor, welche in folgendem Beispiel deutlich wird:

(4.69) <sup>87</sup>

481 Jhn: also vier LEUte, (---)  
482 is nich\_mehr VIEL? (1.5)  
483 und daran merkt\_man dann natürlich  
ooch,  
→ 484 dass\_et dem ende zueht, (.)

Der Sprecher Jhn bezieht sich hier auf das Ende der Sendung Big Brother, das kurz bevorsteht. Die Konstruktion dient also zur Beschreibung zeitlicher Zusammenhän-

---

<sup>86</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb79.

<sup>87</sup> Ebd., Korpus bb83.

ge. Diese Verwendungsweise kann als Beispiel der wohlbekannten und ausführlich diskutierten konzeptuellen Metapher *Time as Space* gelten (vgl. u.a. Evans 2004; Lakoff/Johnson 1980; Lyons 1977; Miller/Johnson-Laird 1976).

Zusammenfassend ergibt sich, dass für die Konstruktion  $[[es][geht][ADVP/PP]]$  zwei weitere Konstruktionen angenommen werden, die als metaphorische Erweiterung der Ursprungs konstruktion angesehen werden.

#### 4.4.16. Die Konstruktion $[[es][geht/dreht/handelt][sich][um][NP_{AKK}]$

Beispiele für diese Konstruktion sind folgende Korpusbelege:

(4.70) <sup>88</sup>

518   Adr:    wenn\_s hier ums essen geht musste SO  
          aufpassen.

(4.71) <sup>89</sup>

12    Adr:    in der schleuse findet ihr das  
          material, (-)  
13           das ihr für diese aufgabe benötigt;  
→ 14           es handelt sich um listen mit zwanzig  
          verschiedenen routen;

(4.72) <sup>90</sup>

Ich wusste nicht, wie sehr sich ihr Arbeitsleben mit ihrem Familienleben verbindet. Und genau das gefiel mir an dem Drehbuch. **Für mich dreht es sich in ganz großem Maße um Familie.**

---

<sup>88</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb76.

<sup>89</sup> Ebd., Korpus bb82.

<sup>90</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: <http://www.djfl.de/entertainment/djfl/1115/111834pr.html>.

Diese drei *es*-Vorkommen sind in ihren grammatischen und semantischen Eigenschaften sehr ähnlich, weshalb sie als Instantiierungen einer Konstruktion gelten. Alle drei dienen dazu, den Themenbereich abzustecken und aus Sicht der SprecherInnen den Fokus auf einen bestimmten Sachverhalt zu richten. In diese Konstruktion können keine neuen Verben eintreten. Bei allen drei Instantiierungen ist jeweils eine Ersetzung von *es* durch *das* nicht möglich, doch ist bei *es dreht sich um* eine Ersetzung von *es* durch *alles* möglich, wie folgendes Beispiel illustriert:

(4.73) <sup>91</sup>

Im Wesentlichen ist es tatsächlich so: es ist ein Konflikt der grossen Weltreligionen; dem Islam, dem Christentum und dem Judentum. Und **alles dreht sich um Jerusalem** und in Jerusalem um den Tempelberg.

Hier wird jedoch keine neue Konstruktion angenommen, da sich die Bedeutung einer solchen Verwendungsweise aus den beiden Bestandteilen – der Konstruktion  $[[es][geht/dreht/handelt]][sich][um]]$  und dem Pronomen *alles* – ergibt.

Die Instantiierungen  $[[es][geht][um]]$  und  $[[es][dreht][sich][um]]$  können regelhaft erweitert werden um eine Nominalphrase im Dativ, um die persönliche Sicht der SprecherInnen auf den hergestellten Fokus zu betonen:

(4.74) <sup>92</sup>

Viele der Gewalttaten, **um die es uns geht**, werden gerade nicht angezeigt und kommen so nicht in der Statistik zur Geltung.

Dies könnte als Gegenargument gewertet werden, weshalb die Instantiierung  $[[es][handelt][sich][um]]$ , bei der dies nicht regelhaft möglich ist, eine andere Konstruktion darstelle. Hierzu sei jedoch folgendes Beispiel angeführt:

(4.75) <sup>93</sup>

---

<sup>92</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: <http://www.christa-tamara-kaul.de/wortw-gewalt-tagung-feuerhelm.htm>.

<sup>93</sup> DeWaC-Kopus (ebd.), URL des Belegs: <http://www-gewi.kfunigraz.ac.at/gutenberg/texte/nabl/Erkennt-III.html>.

Mir würde ja weiter gar nichts dran liegen. **Es handelt sich mir doch um Gottes willen nicht darum**, daß er mein Sohn ist ...

Dieser Beleg zeigt, dass die SprachbenutzerInnen das Muster der Erweiterung um eine Nominalphrase auch auf [[*es*][*handelt*][*sich*][*um*]] ausdehnen. Dies ist ein starkes Indiz dafür, dass die drei spezifizierten Instantiierungen **eine** abstrakte Konstruktion repräsentieren und als solche zu behandeln sind.

Anstelle der Nominalphrase kann bei allen drei Instantiierungen auch ein Folgesyntagma stehen, wobei dann die Präposition *um* durch das Pronominaladverb *darum* ersetzt wird:

(4.76) <sup>94</sup>

Der zweite Grund, weshalb Maria gehorchte war das Zeichen, das der Engel ihr ankündigt. Wir erinnern uns, **es geht darum , dass** Elisabeth auch schwanger geworden ist.

(4.77) <sup>95</sup>

Da geht es nicht um die eigene Ansicht - mir wäre es egal, werden viele von Ihnen sagen -, sondern **es geht darum , auch zu respektieren:**

Anders als bei den weiter oben vorgestellten Konstruktionen [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma] und [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck]] hat das *es* bei den hier dargestellten Verwendungsweisen keine systematisch unterschiedliche Bedeutung und auch keine stark divergierenden pragmatischen Funktionen. Es wird daher an dieser Stelle nicht von zwei unterschiedlichen Konstruktionen ausgegangen. Vielmehr wird angenommen, dass hier innerhalb der Konstruktion [[*es*][*geht/dreht/handelt*][*sich*][*um*][NP<sub>AKK</sub>]] das Akkusativobjekt auch durch einen komplexen Satz realisiert sein kann.

---

<sup>94</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: <http://www.kirche-chemnitz.de/predigt.php?showI0&beitragI198>.

<sup>95</sup> DeWaC-Kopus (ebd.), URL des Belegs: <http://www.postmortal.de/Recht/Bestattungsrecht-BRD/Bestattungsrecht-Laender/NRW/Landtagssitzung/landtagssitzung.html>.

#### 4.4.17. Die Konstruktion **[[es][geht][zu][ADV]]**

Beispiele für diese Konstruktion sind folgende Korpusbelege:



(4.81) <sup>99</sup>

13     Adr:     <<all> und wie geht\_s DIR?> (1.7)

Der Slot der Nominalphrase ist optional zu besetzen. In vielen Sprechsituation wird lediglich die Äußerung *Wie geht's?* produziert, ohne durch ein Pronomen deutlich zu machen, an wen sich diese Frage richtet. Wenn die Zuordnung aufgrund der konkreten Situation eindeutig ist, besteht keine Notwendigkeit eines explizit gemachten Bezugs zu den AdressatInnen.

Sehr oft kommen in dieser Konstruktion Partikeln vor, wobei *so* und *ganz* am häufigsten stehen.

Wenn der Slot der Adverbialphrase nicht besetzt ist, wird die Aussage *es geht* stets in einer bestimmten Art und Weise interpretiert, nämlich als *es geht ganz okay*, also als weder besonders positive noch negative Bewertung des Zustandes:

(4.82) <sup>100</sup>

39     A\_4308: u:nd hab einen <<lachend> nächsten  
          sonnenbrand geholt>; ((lacht))  
40     B\_4308: alles klar  
41     A\_4308: ich hab das nicht erWARTet,  
42             dass es doch nochmal ROT wird.  
→ 43             °h aber (-) es GEHT;

Damit kann *[[es][geht]]* als Subpart der Konstruktion *[[NP<sub>DAT</sub>][geht][es][ADVP]]* angesehen werden, die eine eigene Bedeutung entwickelt hat und sich auch pragmatisch leicht unterscheidet, da sie lediglich in informellen Kontexten vorkommen kann.

Eine Ersetzung des Pronomens *es* durch *das* ist nicht möglich, ohne den Sinn gravierend zu verändern. Deutlich wird dies anhand von folgendem Beispiel:

---

<sup>99</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb47.

<sup>100</sup> Ebd., Korpus ge\_4308.

(4.83) <sup>101</sup>

36 Jrg: und so\_n STRO::Mgleis?  
37 s\_dass\_d\_da STROM rein krist,  
38 gibt\_s dann in dem ganzen system nur  
EINS,  
39 oder WIE? (-)  
→ 40 oder wie GEHT das;  
41 Sbr: ja: da muss man mal gu\*,  
42 also es gibt\_n TRAfo,

Der Sprecher Jrg wundert sich über die Funktionsweise einer Apparatur. Er stellt eine Hypothese auf und möchte von der Sprecherin Sbr eine Erläuterung diesbezüglich erhalten, weshalb er in Z. 40 die Frage *Wie geht das?* stellt. Hierbei handelt es sich also um die Frage nach der Wirkweise, nach der technischen Machbarkeit, und nicht nach dem Befinden einer Person. In dieser Verwendungsweise ist *das geht* oder auch *es geht* synonym mit *es klappt*, hat jedoch nichts mit dem *es geht* aus Beispiel 4.82 zu tun. Vielmehr liegt hier dann eine Instantiierung der Konstruktion  $[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller\ Ausdruck]]$  (siehe Kapitel 4.4.4 auf Seite 73) vor. Daraus folgt, dass in der Konstruktion  $[[NP_{DAT}][geht][es][ADVP]]$  der Slot des *es* nicht variabel ist.

#### 4.4.19. Beispiele für lexikalisch vollspezifizierte Konstruktionen

In diesem Kapitel sollen kurz zwei lexikalisch vollspezifizierte Konstruktionen vorgestellt werden. Diese sind vollständig konventionalisiert und bilden kein abstraktes Schema, nach dem neue Instantiierungen gebildet werden könnten.

##### Die Konstruktion $[[das][war][s]]$

Ein Verwendungsbeispiel für diese lexikalisch vollspezifizierte Konstruktion ist:

---

<sup>101</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb76.

(4.84) <sup>102</sup>

680 Sbr: aber jürgen und isch wir geben die  
nisch mehr her.  
681 Adr: ja (1.5)  
→ 682 das WAR\_s.  
683 Prc: okay liebe bewohner,  
684 herzlichen glückwunsch,

Der Sprecher Adr beendet eine Nebensequenz der Sprecherin Sbr und beginnt, das Ende eines offiziellen Teils einzuleiten. Der Sprecher Prc greift dies auf und schließt mit der – von ihm erwarteten – Zusammenfassung des Ereignisses an. Pragmatisch kommt der Konstruktion *[[das][war][s]]* häufig die Funktion eines „opening up closing“ zu, wie es in der Konversationsanalyse definiert ist (vgl. Stukenbrock 2013). In jedem Falle codiert die Konstruktion allerdings immer die Einschätzung der SprecherInnen, dass eine bestimmte Angelegenheit nun erledigt ist.

Formal auffallend ist bei dieser Konstruktion die beinahe obligatorische Klitisierung des Pronomens *es*. In den gesprochen sprachlichen Korpora Big Brother und Call home lässt sich kein Beleg für eine nicht-klitisierte Verwendung finden. Die Reduktion des Pronomens *es* ist hier also Teil der Konstruktion. Dessen ungeachtet existieren regionale Varianten, bei denen eine Klitisierung aus phonetisch-phonologischen Gründen nicht vorkommt, z.B. im Kölner Raum *det war et*. Diese sollten jedoch nicht als Gegenbeispiele gelten.

Eine Ersetzung des Pronomens *es* durch *das* ist nicht möglich, ohne den Sinn des Gesagten zu verändern:

(4.85) <sup>103</sup>

69 B\_4684: <<Französisch> cirque du soLEIL>.  
→ 70 genau !DAS! war das.

Der Sprecher in diesem Beispiel sucht nach einem Ausdruck, und als er ihn schließlich gefunden hat (*cirque du soleil*), kommentiert er dies mit *Das war das!*, wobei das erste

<sup>102</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb96.

<sup>103</sup> Ebd., Korpus ge\_4684.

Pronomen *das* sehr stark betont ist. Diese Äußerung hat nicht die Funktion, auszudrücken, dass eine Angelegenheit aus Sicht der SprecherInnen beendet ist. Vielmehr dient sie dazu, einem bereits genannten Konzept (hier akrobatische Kunststücke und musikalische Darbietungen) einen nun verfügbaren Ausdruck (*cirque du soleil*) zuzuordnen. Die gleiche Funktion könnte auch erreicht werden mit einem Pronomen *es* am Ende des Ausdrucks, welche dann jedoch – dementsprechend – gravierend anders einzuordnen wäre als die hier vorgestellte Konstruktion  $[[das][war][s]]$ , vgl. das konstruierte Beispiel 4.86:

(4.86) <sup>104</sup>  
69      B\_4684: <<Französisch> cirque du soLEIL>.  
→ 70                      genau !DAS! war es.

Dieses Beispiel mag auf den ersten Blick ähnlich aussehen wie Beispiel 4.84, doch ist die Bedeutung eine ganz andere. Diese – hier konstruierte – Äußerung ist nämlich wie die Realisierung mit dem Pronomen *das* als bloße Zuordnung von Begriff und Konzept zu sehen. Der deutliche Unterschied in der Funktion von *das war's* im Sinne des Beispiels 4.84 und 4.86 wird auf der Formebene durch verschiedene Intonationsmuster repräsentiert: Während bei Ersterem die Betonung ausschließlich auf der Kopula liegen kann, ist beim zweiten Beispiel stets das erste Pronomen, z.B. *das*, betont. Es lässt sich also ein charakteristisches prosodisches Muster feststellen, welches eindeutig einer bestimmten Konstruktion zugeordnet werden kann. Einmal mehr wird deutlich, dass prosodische Merkmale Teil einer Konstruktion sein können und bei der Analyse mit beachtet werden müssen.

#### Die Konstruktion $[[was][soll][s]]$

Ein Beispiel für diese lexikalische vollspezifizierte Konstruktion liegt im folgenden Fall vor, bei dem die Sprecherin Sbr das Essverhalten eines ihrer Mitbewohner kommentiert:

---

<sup>104</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus ge\_4684.

#### 4. Umfassende Darstellung von es-Konstruktionen

---

(4.87) <sup>105</sup>

59 Sbr: s\_hängt zwar wieder halb was ausm  
MUND,  
60 aber wat SOLL\_s;

In folgendem Beleg haben die Sprecherinnen Sbr und Ver etwas auf einen Teppich verschüttet, was Sbr – nach einem kurzen Moment des Schreckens – mit *was soll's* kommentiert:

(4.88) <sup>106</sup>

437 Sbr: <<f> macht mir GAR nix>.  
438 Kom: ((alle lachen)) (3.5)  
→ 439 Sbr: was soll\_s? ((lacht))

Auch hier wird das Pronomen *es* obligatorisch in klitisierter Form realisiert; die Äußerung *\*was soll es?* mit der Vollform des Pronomens ist nicht möglich. Auch ist bei beiden Konstruktionen keine Realisierung mit *das* möglich, da sich bei Besetzung des letzten Slots mit *das* ein völlig anderer Sinn ergibt:

(4.89) <sup>107</sup>

1205 Sbr: WÄRmer, (.)  
1206 WÄRmer; (--)  
1207 WARM,  
1208 ga:nz <<kichernd> WARM>.  
1209 ((lacht)) (1.5)  
1210 Jrg: <<p> ja\_ja\_ja>.  
→ 1211 Sbr: <<h> was soll\_des>?  
1212 <<h> sonst suchste nix>? (1.6)

Die Sprecherin Sbr hatte den Sprecher Jrg aufgefordert, etwas zu suchen. Nachdem er ein paar wenig motivierte und erfolglose Versuche unternommen hat, um den versteckten Gegenstand zu finden, hört er damit auf und bleibt stehen. Sbr ist mit diesem

---

<sup>105</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb73.

<sup>106</sup> Ebd., Korpus bb78.

<sup>107</sup> Ebd., Korpus bb83.

Verhalten nicht einverstanden, und diesen Unmut drückt sie mit der Äußerung *Was soll das?* in Z. 1211 aus. Während die Konstruktion  $[[was][soll][s]]$  also einen gewissen Gleichmut der SprecherInnen hinsichtlich einer bestimmten Situation, bisweilen auch Resignation, zum Ausdruck bringt, steht bei *Was soll das?* eine deutliche Missfallensbekundung im Vordergrund. Daher kann hier auf keinen Fall eine einzige Konstruktion mit variabler Besetzung des letzten Slots angenommen werden.

Auffällig ist bei der hier vorliegenden Konstruktion das Verhältnis zwischen Form und Bedeutung: Liegt auf der syntaktischen Ebene eine eindeutige Fragesatzstruktur vor, so überlagert die tatsächliche Funktion diese völlig. Weder nutzen SprecherInnen diese Konstruktion zur Äußerung einer Frage, noch kämen muttersprachliche HörerInnen auf den Gedanken, eine solche Äußerung als Frage aufzufassen und darauf zu antworten. Die syntaktische Form der Frage wird völlig von der Konstruktionsbedeutung *eine gewisse Resignation zum Ausdruck bringen* überlagert – was sich auch in der prosodischen Realisierung niederschlägt, da diese Konstruktion ausschließlich mit fallender Intonation vorgebracht wird. In der Analyse dieser deutschen Konstruktion bestätigen sich damit die Ergebnisse von Kay/Fillmore (1999). Diese haben detailliert gezeigt, dass die englische Konstruktion „What’s X doing Y“, zu der Beispiele wie „What’s the fly doing in my soup?“ gehören, lediglich auf der formalen Ebene einer Frage entspricht, nicht jedoch auf der semantisch-pragmatischen Seite. Auch Kania (2013) zeigt anhand englischer Beispiele, dass Äußerungen des Typs *Can you ...* keine Fragen darstellen, auf die mit *Ja* oder *Nein* geantwortet wird, sondern vielmehr Aufforderungen sind. Dieser Fall lässt sich natürlich auf das Deutsche übertragen. Die hier vorgestellte Konstruktion  $[[was][soll][s]]$  ist also Teil einer Reihe von Konstruktionen, bei denen die syntaktische Form von der semantisch-pragmatischen Bedeutung überlagert wird.

## 4.5. Verwandtschaftsverhältnisse der *es*-Konstruktionen

### 4.5.1. Hinführung

Die hier vorgestellten *es*-Konstruktionen können als Ausschnitt eines komplexen Netzwerks von *es*-Konstruktionen verstanden werden. Dabei sind Beziehungen in verschiedene Richtungen möglich, welche in diesem Kapitel noch näher beleuchtet werden sollen. Die Grundlage für die im Folgenden thematisierten Vererbungsrelationen sind die generellen Annahmen über Vererbung, wie sie in Kapitel 1.3 ab Seite 14 formuliert wurden. Der in dieser Arbeit verfolgte gebrauchsbasierte Ansatz geht davon aus, dass Vererbungen zwischen Konstruktionen sowohl auf der Bedeutungs- als auch auf der Formseite nicht nur möglich, sondern tatsächlich essenziell sind für den Aufbau des anzunehmenden Konstruktikons, also des Netzwerks aller vorhandenen Konstruktionen. Es wird angenommen, dass Informationen redundant gespeichert sind, das heißt, dass z.B. syntaktische Bedingungen nicht nur einmal auf der höchsten, abstrakten Ebene vorkommen, sondern alle konkreten Instantiierungen dieser abstrakten Konstruktion die Informationen über die syntaktischen Bedingungen erben.

In diesem Kapitel sollen Vererbungsbeziehungen in zwei Richtungen untersucht werden. Zum einen sind sämtliche der vorgestellten Konstruktionen als Instantiierungen schematischer grammatischer Konstruktionen anzusehen, also beispielsweise als Instantiierung der Subjekt-Prädikat-Konstruktion. Hier würde es jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen, bei allen vorgestellten *es*-Konstruktionen im Detail die Vererbungshierarchie zwischen diesen und abstrakten Konstruktionen zu beschreiben. Daher wird lediglich anhand der Subjekt-Prädikat-, der Intransitiv-, der Transitiv-, der Ditransitiv- sowie der Frage- und der Passiv-Konstruktion erörtert, inwiefern einige exemplarische *es*-Konstruktionen diese instantiieren. Es soll stets versucht werden, einerseits prototypische Vererbungsfälle zu zeigen, andererseits aber auch gerade jene *es*-Konstruktionen zu diskutieren, bei denen eine Zuordnung schwierig erscheint oder aber generelle Probleme konstruktionsgrammatischer Analysen zutage treten; so soll beispielsweise anhand der Wetterverb-Konstruktion das Thema der verb- oder kon-

struktionspezifischen Valenz angesprochen werden. In Kapitel 4.5.2 auf der nächsten Seite werden also ausschließlich vertikale Beziehungen zwischen den *es*-Konstruktionen und hierarchisch höheren grammatischen Konstruktionen beschrieben.

Zum anderen sollen in Kapitel 4.5.3 ab Seite 131 einige der vorgestellten *es*-Konstruktionen untereinander in Beziehung gesetzt werden, wobei hier nicht nur vertikale Beziehungen zwischen abstrakteren Konstruktionen und deren Instantiierungen eine Rolle spielen (wie dies bei den grammatischen Konstruktionen in Kapitel 4.5.2 auf der nächsten Seite der Fall ist), sondern auch horizontale Beziehungen zwischen einzelnen Konstruktionen. Basis der Verwandtschaftsbeschreibungen sind hier die Verwandtschaftsrelationen nach Goldberg (1995), welche in Kapitel 1.3 ab Seite 14 bereits erläutert wurden und hier daher nur noch einmal kurz wiederholt werden.

Nach Goldberg (ebd.) sind auf der Inhaltsebene vier Beziehungstypen anzunehmen: Polysemie-Beziehungen können zwischen einzelnen Instantiierungen einer Konstruktion bestehen, wenn ein zentraler Sinn in jeweils leicht unterschiedlicher Art und Weise zum Ausdruck kommt. Bei den *es*-Konstruktionen liegt dieser Fall bei der Wetterverb-Konstruktion vor, welche den zentralen Sinn *etwas kommt in großen Mengen* sowohl im Hinblick auf Niederschläge (*es hagelt dicke Körner*) als auch auf eine soziale Rückmeldung (*es hagelt Kritik*) instantiieren kann. Subpart-Beziehungen bestehen zwischen Konstruktionen, wenn die eine als Teil der anderen anzusehen ist, gleichzeitig aber auch als eigene Konstruktion vorkommt. Für die *es*-Konstruktionen wurde argumentiert, dass  $[[es][geht]]$  als Subpart der Konstruktion  $[[NP_{DAT}][geht][es][ADVP]]$  anzusehen ist, da diese Sequenz eine eigene Bedeutung entwickelt hat. Eine Instance-Verbindung liegt dann vor, wenn eine Konstruktion als spezifizierte Form einer abstrakteren Konstruktion gelten kann. Diese Verbindung ist die häufigste überhaupt, hier ließen sich unzählige Beispiele anführen. Eines davon wäre  $[[es][SEIN][schön]]$  als Instantiierung der Konstruktion  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV])]$ . Eine metaphorische Verbindung schließlich bedeutet, dass eine Konstruktion mit einer anderen Konstruktion mittels einer konzeptuellen Metapher verbunden ist. Dieser Fall liegt z.B. bei den beiden Konstruktionen  $[[es] + \text{Sinneseindruck}]$  und  $[[es] + \text{Sinneseindruck} + [NP_{AKK/DAT}]]$  vor, bei denen die konzeptuelle Metapher *Nicht-Physisches als Physisches* die beiden Konstruktionen verbindet.

In Kapitel 4.5.3 ab Seite 131 über die Verwandtschaftsbeziehungen der *es*-Konstruktio-

nen untereinander werden diese Verbindungsarten thematisiert. Systematisch werden sie allerdings nur in einem kleinen Abschnitt behandelt. Ansonsten wird in diesem Kapitel eher spezifisch auf Besonderheiten der Konstruktionen mit dem Pronomen *es* eingegangen, welche in den Einzelanalysen offenbar wurden. Dazu gehört beispielsweise eine Diskussion des Aspekts, inwiefern das Pronomen *es* durch *das* ersetzbar ist; diese kann nicht anhand der Beziehungstypen geführt werden, sondern entspricht mehr der inhaltlichen Zusammenfassung aller Einzelanalysen unter einem bestimmten Blickwinkel. Die Verwandtschaftsbeziehungen nach Goldberg (1995) werden allerdings immer wieder eine Rolle spielen.

In diesem Kapitel werden stets auch Hinweise auf weitere Konstruktionen gegeben, welche hier nicht vorgestellt werden konnten, von deren Existenz jedoch auszugehen ist. Dies hat den Zweck, darzulegen, inwiefern die hier erfolgte Analyse ausgedehnt werden könnte, und anzudeuten, wie umfangreich das Netzwerk an *es*-Konstruktionen des Deutschen ist. Die folgenden beiden Kapitel machen noch einmal deutlich, dass die hier vorgestellten *es*-Konstruktionen nicht die Gesamtheit aller *es*-Vorkommen im Deutschen wiedergeben. Wie jedoch im daran anschließenden Kapitel mit der quantitativen Analyse gezeigt werden wird (vgl. Kapitel 4.6 ab Seite 147), decken die *es*-Konstruktionen dieser Arbeit einen nicht zu vernachlässigenden Prozentsatz ab und liefern so einen guten Überblick über das Spektrum.

#### **4.5.2. Die *es*-Konstruktionen als Instantiierungen abstrakter grammatischer Konstruktionen**

Die hier vorgestellten Konstruktionen sind – auch wenn es sich um schematische Konstruktionen wie bei der Platzhalter-Konstruktion handelt – selbst wiederum als Instantiierungen schematischer Konstruktionen anzusehen. Als Beispiele sollen in diesem Kapitel die Subjekt-Prädikat-, die Intransitiv-, die Transitiv-, die Ditransitiv- sowie die Frage- und die Passiv-Konstruktion dienen, anhand derer sowohl typische als auch fragliche Vererbungsrelationen besprochen werden.

Bei sämtlichen beschriebenen Konstruktionen liegt eine Instantiierung der **Subjekt-Prädikat-Konstruktion** vor, welche – nicht nur im Deutschen, sondern z.B. auch im Englischen – für die Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat verantwortlich ist (vgl. u.a. Boas 2008).<sup>108</sup> So ist etwa bei der Konstruktion [[es] + Sinneseindruck] davon auszugehen, dass diese von der hierarchisch höheren Subjekt-Prädikat-Konstruktion die Eigenschaft erbt, Kongruenz zwischen dem Subjekt und dem zugehörigen Prädikat herzustellen. Dadurch ist klar, dass Verben lediglich in der 3.Pers.Sg. auftreten können; Äußerungen wie \**es klingeln* oder \**es blühen* sind nicht möglich. Gleiches gilt beispielsweise bei der Konstruktion [[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck]]. Auch diese ist eine Instantiierung der Subjekt-Prädikat-Konstruktion, sodass Beispiele wie \**es kommen vor* ausgeschlossen sind.

Interessant ist in diesem Fall allerdings die Platzhalter-Konstruktion: Hier liegt eine Struktur vor, die scheinbar über zwei Subjekte verfügt. Zur Veranschaulichung wird hier ein Beispiel wiederholt:

(4.90) <sup>109</sup>

517 Jrg: und für MICH war es eigentlich  
überwiegend ne GANZ GANZ schöne zeit  
hier.  
→ 518 es waren vielleicht von HUNDERT tagen  
FUFFFZEHN nich so beRAUSchend,

Wie anhand der Konjugation von *sein* in Z. 518 deutlich wird, kann das Pronomen *es* nicht Subjekt des Satzes sein, Kongruenz besteht zwischen *fünfzehn* und *waren*. Die Anwesenheit des Pronomens *es* lässt die syntaktischen Beziehungen zwischen allen anderen Elementen des Satzes unberührt. Aus konstruktionsgrammatischer Perspektive können zwei verschiedene Szenarien diesen Umstand erklären. Zum einen könnte davon ausgegangen werden, dass es Teil der Formseite der Platzhalter-Konstruktion ist, keine Kongruenz zwischen *es* und dem Verb herzustellen, sondern zwischen *es* und dem ‚anderen‘ potenziellen Subjekt. Zum anderen wäre denkbar, dass die Platzhalter-Konstruktion auf der Formseite – sehr einfach schematisiert – folgendermaßen aus-

---

<sup>108</sup> Näheres zur Subjekt-Prädikat-Konstruktion findet sich z.B. bei Rostila 2011.

<sup>109</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb99.

sieht: [es] + Prädikation. Demnach wäre das Pronomen *es* hier unabhängig vom restlichen Satz und es würden auf der Formseite keine Einschränkungen vorliegen. Für die Prädikation würden dann sämtliche auf Satzebene operierende Konstruktionen gelten, nicht jedoch für die Kombination aus dieser Prädikation und dem Pronomen *es*. Dann dürfte lediglich die Nicht-Beachtung satzbezogener Konstruktionen zu ungrammatischen Äußerungen führen, nicht jedoch irgendeine Kombination aus *es* und einer Prädikation. Mit anderen Worten: Wenn die Konstruktion tatsächlich aus einem unabhängigen *es* und einer Prädikation besteht, müsste jede abstrakte grammatische Konstruktion möglich sein. Dass dem nicht so ist, wird deutlich an folgendem konstruierten Beispiel:

(4.91) \* Scheint es die Sonne?

Eine derartige Äußerung, d.h. die Kombination aus Platzhalter- und Fragekonstruktion, ist nicht möglich. Dies zeigt, dass die Platzhalter-Konstruktion hierarchisch niedriger verortet werden muss, unterhalb der auf Satzebene operierenden Konstruktionen. Folglich muss eine Platzhalter-Konstruktion angenommen werden, die alle wesentlichen Merkmale von grammatischen Konstruktionen – z.B. der Subjekt-Prädikat-Konstruktion – erbt. Es muss auf Ebene der Konstruktion selbst vermerkt sein, dass das Pronomen *es* nicht in die Subjekt-Prädikat-Konstruktion eingreift.

Eine andere Besonderheit, die bei den *es*-Konstruktionen hinsichtlich der Subjekt-Prädikat-Konstruktion auffällt, ist die häufige Eliminierung des – eigentlich geforderten – Subjekts. Systematisch ist dies bei der Konstruktion [[*es*] + Sinneseindruck + [NP<sub>AKK/DAT</sub>]] der Fall, bei der die Realisierung ohne das Pronomen *es* sogar häufiger ist, vgl. *mir ist schlecht* vs. *es ist mir schlecht*. Doch auch bei einigen anderen Konstruktionen, insbesondere den Konstruktionen [[*es*][KOPULA]([PRÄDIKATIV])] und [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck]], tritt sehr häufig eine um das *es* reduzierte Form auf: *ist schön, kommt vor, kann sein, etc.*

Bemerkenswert hierbei ist der deutliche Unterschied zwischen den Konstruktionen [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck]] und [[*es*][KOPULA]([PRÄDIKATIV])] auf der einen Seite und der Projektorkonstruktion [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntaxma] auf der anderen Seite. Wäh-

rend bei ersteren das *es* bei sämtlichen Instantiierungen fehlen kann, ist dies bei der Projektorkonstruktion nicht der Fall. Äußerungen wie *\*kommt vor, dass ...* oder *\*erscheint plausibel, dass ...* sind ausgeschlossen. Dies korrespondiert mit der unterschiedlichen Funktion, die das Pronomen in den beiden Konstruktionen innehat. Während es bei der Projektorkonstruktion nicht unwichtig ist für den Aufbau des Projektionsbogens, hat es bei den Konstruktionen [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck]] und [[*es*][KOPULA]([PRÄDIKATIV])] nur eine sehr abstrakte diskursdeiktische Funktion. Dabei ist das Pronomen – wie anhand einiger Beispiele diskutiert wurde – so kontextuell gebunden, dass sich die Referenzfunktion ausschließlich aus dem Gesprächsverlauf selbst ergibt. Mit anderen Worten und sehr einfach ausgedrückt: Für SprecherInnen, die in der Situation selbst anwesend sind, ist evident, was z.B. der Ausdruck *es war schön* bedeutet bzw. worauf er verweist; für alle anderen ist es nur sehr schwer nachvollziehbar, völlig unabhängig davon, ob das Pronomen *es* realisiert ist oder nicht.

Bei Instantiierungen ohne das Pronomen *es* lässt sich hinsichtlich der Subjekt-Prädikat-Konstruktion feststellen, dass hier eine Ausnahme vorliegt, die lediglich die Funktion, Subjekt und Prädikat zu verbinden, erbt, nicht jedoch die Form (vgl. Goldberg 1995: 117).

Es ließe sich spekulieren, warum dies bei einigen Instantiierungen auftritt und bei anderen nicht. Auffällig ist, dass bei den typischen Instantiierungen ohne *es* die Bindung zwischen der Prädikation und dem Pronomen *es* relativ schwach ist. Bei dem Beispiel *es war schön* bezieht sich die Aussage *war schön* auf einen – oft recht abstrakten – Umstand, der sich aus der Situation ergibt und allen am Gespräch Beteiligten bekannt ist. Das Pronomen *es* ist hier also lediglich als Repräsentant eines sich aus der Situation ergebenden und nur schwer in Worte zu fassenden Sachverhalts zu sehen. Hier könnte ein Grund vorliegen, warum bei Äußerungen des Typs *es war schön* das *es* häufig eliminiert wird, nicht jedoch z.B. bei Instantiierungen der Wetterverb-Konstruktion wie *es regnet*. Dies korrespondiert mit den Ergebnissen, die Galati/Brennan (2010) in ihrer Studie zur Reduktion von Informationen durch SprecherInnen erzielt haben. Sie konnten zeigen, dass SprecherInnen sich bei der allgemein üblichen Reduktion von Informationen in der gesprochenen Sprache, z.B. durch das Weglassen von Wörtern, zu einem gewissen Grad am Kenntnisstand ihrer ZuhörerInnen orientieren. Wenn Spre-

cherInnen davon ausgehen können, dass ein bestimmter Umstand ihren ZuhörerInnen bekannt ist, tendieren sie eher zu verkürzten Darstellungen. Übertragen auf die *es*-Konstruktionen bedeutet dies: Bei einer Äußerung wie *es regnet* können SprecherInnen nicht davon ausgehen, dass ihre ZuhörerInnen wissen, was mit *es* gemeint ist. Bei einer kontextuell sehr stark gebundenen *es*-Verwendung wie in *es war schön* hingegen müssen SprecherInnen sogar annehmen, dass ihre AdressatInnen diese einzuordnen wissen. Eine solche Betrachtungsweise könnte also den Umstand erklären, dass das Pronomen *es* entgegen einer möglichen intuitiven Annahme nicht bei jenen Konstruktionen wegfallen kann, bei denen es keine Bedeutung trägt.

Eine weitere mögliche Interpretation dieses Umstands basiert eher auf der anzunehmenden mentalen Repräsentation einer Konstruktion wie der Wetterverb-Konstruktion und weniger auf interaktionalen Grundsätzen. Während bei den meisten Konstruktionen eine Konkurrenz zwischen den Pronomen *es* und *das* besteht – ein Umstand, der in Kapitel 4.5.3 ab Seite 131 noch systematisch besprochen wird –, ist dies bei der Wetterverb-Konstruktion im standarddeutschen Sprachgebrauch nicht der Fall: Hier sind Äußerungen wie *\*das regnet* ausgeschlossen; in norddeutschen Varietäten hingegen sind auch derlei Äußerungen möglich. Dass im standarddeutschen Gebrauch der Wetterverb-Konstruktion somit keine paradigmatische Varianz vorliegt, hat zur Folge, dass hier weniger Abstraktionsprozesse angeregt werden, die zur Ausbildung abstrakter Schemata führen. Erst ein solches Schema kann jedoch zu Bearbeitungsprozessen wie Reduktionen führen, ist also Voraussetzung für z.B. die Eliminierung von *es*. An dieser Stelle kann nicht abschließend geklärt werden, warum *es*-Eliminierungen bei einigen Konstruktionen möglich sind und bei anderen nicht. Insbesondere die zweite hier dargestellte Hypothese ließe sich jedoch in einer weiterführenden Untersuchung überprüfen, da mit dem norddeutschen Sprachgebrauch eine Varietät zur Verfügung steht, deren SprecherInnen offenbar ein abstrakteres Schema der Wetterverb-Konstruktion ausgebildet haben. Diese SprecherInnen müssten folglich eine höhere Toleranz für *es*-Eliminierungen der Art *(\*heute regnet* aufweisen als SprecherInnen anderer deutscher Varietäten. Hier ergibt sich ein interessanter Anknüpfungspunkt an die vorliegende Studie, die einen Bogen zu konstruktionsgrammatischen Beschreibungen von Sprachwandelprozessen schlagen könnte.

Die Wetterverb-Konstruktion muss auch bei Instantiierungen der **Intransitiv-Konstruktion** diskutiert werden. Bei einigen anderen Konstruktionen liegen unzweifelhaft Instantiierungen dieser abstrakten Konstruktion vor, wie z.B. bei den Konstruktionen [[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma] und [[es][geht][ADVP/PP]]. Diese erben von der abstrakten Intransitiv-Konstruktion die Eigenschaft, kein direktes Objekt realisieren zu können. Eine solche Vererbung ist bei den Wetterverben jedoch fraglich. Der Übersichtlichkeit halber werden hier noch einmal Beispiele, welche die Diskussion aufbringen, angeführt:

(4.92) <sup>110</sup>

553 Kom: es regnet und Jürgen sammelt im Garten  
alles ein

(4.93) <sup>111</sup>

Klar, wurde die Messlatte doch durch Steven Spielbergs Meisterwerk auf bisher ungeahnte Level angehoben. **Es regnete Oscars.**

Während in Beispiel 4.92 die ‚klassische‘, intransitive Lesart von *regnen* vorliegt, zeigt Beispiel 4.93 die transitive Verwendung. Diese Beispiele werfen die Frage nach dem Verhältnis von Konstruktionsvalenz und Verbvalenz, respektive Konstruktionsbedeutung und Verbbedeutung, auf, welches – trotz zahlreicher einschlägiger Publikationen – nach wie vor nicht abschließend geklärt ist und kontrovers diskutiert wird (vgl. Boas 2011a,b; Goldberg 1995; Goldberg/Jackendoff 2004; Herbst 2014). Goldberg (1995, 2006) und Goldberg/Jackendoff (2004) gehen davon aus, dass abstrakte Konstruktionen mit einzelnen Verben und deren (wenig ausgeprägter) Bedeutung fusionieren, wobei eine Fusion an eine gewisse semantische Kompatibilität gebunden ist (vgl. Goldberg 1995: 50ff.). Boas (2003, 2011a,b) und Herbst (2011, 2014) hingegen halten es für sinnvoll, dem Verb und dessen umfangreichem Eintrag im Lexikon eine zentrale Rolle zuzuschreiben. Bei Boas entspringt daraus das Konzept von Mini-Konstruktionen, die er für jede einzelne Verbbedeutung annimmt und so beispielsweise für das englische Verb *tell* auf

---

<sup>110</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb97.

<sup>111</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: <http://www.dvdcheck.de/reviews/windtalkers.htm>.

nicht weniger als 44 Mini-Konstruktionen kommt (vgl. Boas 2010b); bei Herbst werden sogenannte Valenz-Konstruktionen angenommen, die deutliche Ähnlichkeit mit Mini-Konstruktionen aufweisen (vgl. Herbst 2014: 174). Beide Konzepte greifen die Idee Crofts (2003, 2012) von sog. „verb-specific constructions“ auf. Bei der Frage, inwiefern Valenz- und Argumentstrukturen verb- oder aber konstruktionsspezifisch sind, können abstrakte Argumentstrukturkonstruktionen Generalisierungen besonders gut erklären, wohingegen verbspezifische Konstruktionen die Beschränkungen solcher Generalisierungen zeigen<sup>112</sup>. Demnach haben beide Erklärungsansätze Vorteile und können jeweils bestimmte Phänomene besonders plausibel darstellen (vgl. Croft 2012; Stefanowitsch 2011).

Für das hier zur Diskussion stehende Problem lassen sich folgende Aussagen treffen: Die Annahme einer abstrakten Konstruktion  $[[es][WETTERVERB][[ADVP]/[NP_{AKK}]]]$  ist geeignet, um zu erklären, dass verschiedene Wetterverben in metaphorischer Verwendungsweise auftreten (*es regnet Vorschläge, es hagelt Kritik*). Andererseits können nicht alle Wetterverben metaphorisch verwendet werden, vgl. \**es graupelt Kritik*. Dies spricht für eine gewisse verbspezifische Komponente innerhalb der Konstruktion. Dass aber einige – sehr wenige – Beispiele für z.B. das Verb *schneien*<sup>113</sup> in dieser Konstruktion existieren, macht wiederum die Annahme eines von SprecherInnen abstrahierten Musters unumgänglich. Am plausibelsten scheint es, folgendes Modell anzunehmen: Für einige Wetterverben existieren auf der untersten, am meisten spezifizierten Ebene sowohl transitive als auch intransitive Konstruktionen. Diese spezifizierten Konstruktionen können nach Boas (2003) Mini-Konstruktionen genannt werden. So existieren für das Verb *regnen* mindestens zwei Mini-Konstruktionen, einmal  $[[es][regnet]]$  und einmal  $[[es][regnet][[ADVP]/[NP_{AKK}]]]$ . Ähnliches gilt für das Verb *hageln*. In einem induktiven Bottom-up-Prozess führen diese Mini-Konstruktionen zu einer abstrakten Konstruktion  $[[es][WETTERVERB][[ADVP]/[NP_{AKK}]]]$ , die als Generalisierung über die Einzelkonstruktionen entsteht. Dies führt dazu, dass SprecherInnen ein Muster zur Verfügung steht, das produktiv angewendet werden kann. Gleichzeitig jedoch vergessen SprecherInnen nicht, dass hauptsächlich die Verben *regnen* und *hageln* in die-

---

<sup>112</sup> So argumentiert Stefanowitsch (2009) beispielsweise, dass einige Strukturen nur mit einem einzigen Verb vorkommen, was eine gewisse verbspezifische Speicherung höchstwahrscheinlich macht.

<sup>113</sup> In deWaC konnten keine entsprechenden Beispiele gefunden werden, doch lieferte eine Google-Suche zwei Resultate für *es schneit Kritik* in Blog-Einträgen.

ser Konstruktion auftreten – und wie Boyd/Goldberg (2011) und Goldberg (2011) mit dem Begriff der „statistical preemption“ zeigen, ist es aus diesem Grund auch wahrscheinlich, dass SprecherInnen in besagter Konstruktion die ihnen hierin vertrauten Verben verwenden. Zusammenfassend lässt sich eine derartige Analyse als erneute Bestätigung des von Langacker bereits 1987 konstatierten „rule/list fallacy“ sehen: Weder ist es im gebrauchsbasierten Paradigma eine sinnvolle Annahme, dass SprecherInnen keinerlei Generalisierungen anstellen und alle Informationen lediglich item-spezifisch speichern; noch sollte davon ausgegangen werden, dass einmal angestellte Generalisierungen einzelne gespeicherte Einheiten verdrängen, wie Stefanowitsch (2011: 383) klarstellt: „The fully specified linguistic expressions are **not** [Hervorhebung A.F.] discarded after speakers generalize over them [...]“ (vgl. auch ebenso Goldberg 2006). Vor diesem Hintergrund lassen sich sowohl Befunde wie Anzeichen einer Generalisierung (*es schneit Kritik*) als auch Beschränkungen dieser Produktivität (*\*es graupelt Kritik*) erklären.

So wie Beispiele wie *es regnet Kritik* als eine Ausnahme für Instantiierungen der **Transitiv-Konstruktion** gesehen werden können, können auch Beispiele wie *es gibt NP* interpretiert werden. Das Verb *geben* tritt prototypischerweise in der **Ditransitiv-Konstruktion** auf, was Äußerungen der Art *er gibt ihr den Ball* lizenziert.<sup>114</sup> *Es gibt* hingegen kann in seinem eigentlichen Sinn nicht in der Ditransitiv-Konstruktion auftreten; Beispiele wie *es – das Kind – gibt dem Mann den Ball* sind davon natürlich unberührt. Demnach muss auf der niedrigsten Ebene der verbspezifischen Konstruktionen eine transitive Konstruktion [[*es*][*gibt*][NP]] existieren. Dass diese Konstruktion allerdings wiederum Ausgangspunkt für einen Generalisierungsprozess ist, zeigen Beispiele aus dem Sprachgebrauch wie das folgende:

---

<sup>114</sup> Die typische Verwendung von *geben* als Verb in der Ditransitiv-Konstruktion lässt sich unter anderem bereits daran erkennen, dass sich die höchst umfangreiche Diskussion der „dative alternation“ des Englischen stets auch Paaren des Typs *Mary gave John a book* vs. *Mary gave a book to John* bedient (hier entnommen aus Perek 2012: 602); vgl. auch Stefanowitsch/Gries 2003: 228.

(4.94) <sup>115</sup>

121   Adr:    <<empört> SCHMEIßt der mein  
                  tomatenmark weg.>  
122   Jrg:    ((kichert))  
→ 123   Adr:   BOAH DAS gibt\_ne rache; (-)  
124            da FREU ich mich drauf. (.)

Beispiele wie dieses sind nur dadurch zu erklären, dass SprecherInnen die transitive Verwendung von *geben* in der Konstruktion  $[[es][gibt][NP]]$  als Muster für weitere transitive Instantiierungen nehmen. Semantisch jedoch ähnelt dieses Muster *das gibt NP* sehr viel mehr der ditransitiven Verwendung von *geben*, da auch hier das Subjekt als tatsächliche Quelle interpretiert wird. Zusammenfassend wird Folgendes angenommen: Auf der niedrigsten Ebene mit verbsspezifischen Mini-Konstruktionen werden für *geben* mindestens zwei Mini-Konstruktionen angenommen, eine transitive, lexikalisch teilspezifizierte Konstruktion  $[[es][gibt][NP]]$  und eine ditransitive Konstruktion  $[[NP_{NOM}][geben][NP_{AKK}][NP_{DAT}]]$ . Diese transitive Konstruktion wiederum ist Basis einer Generalisierung, die zur Konstruktion  $[[das][gibt][NP]]$  führt. Beide erben auf der Formseite die Eigenschaften der Transitiv-Konstruktion, bei  $[[das][gibt][NP]]$  jedoch sind auf der Bedeutungsseite Merkmale der Ditransitiv-Konstruktion auszumachen.

Als Beispiel für hoch schematische, auf Satzebene operierende Konstruktionen seien an dieser Stelle noch die **Frage-Konstruktion** und die **Passiv-Konstruktion** angeführt.

Die **Frage-Konstruktion** verbindet als Konstruktion im Deutschen<sup>116</sup> die Form einer spezifischen Reihenfolge von Satzgliedern (traditionellerweise als Inversion bezeichnet) und einer meist steigenden Intonation mit der Bedeutung, dass es sich bei der ausgedrückten Proposition um eine Frage handelt. Demnach liegt hier ein Beispiel vor, bei dem die von Goldberg (2006, 2009) postulierte mögliche Freiheit in der Wortstellung bei abstrakten Konstruktionen gerade nicht gilt.

Alle vorgestellten *es*-Konstruktionen können mit der Frage-Konstruktion fusionieren und erben dann z.B. das Merkmal der invertierten Satzgliedstellung. Äußerun-

<sup>115</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb84.

<sup>116</sup> Es ist nicht endgültig geklärt, inwiefern sich Konstruktionen über Einzelsprachen hinweg beschreiben lassen. Für eine Diskussion dieses Aspekts siehe Kapitel 5.3 ab Seite 161.

gen wie *regnet es?* oder *war es schön?* gelten demnach als Fusion der Konstruktion  $[[es][WETTERVERB][[ADVP]/[NP_{AKK}]]]$  bzw.  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV])]$  mit der abstrakteren Frage-Konstruktion (vgl. u.a. Rostila 2011). Anders liegt allerdings der Fall bei der Konstruktion  $[[gibt][es][NP]]$ . Bei dieser wird davon ausgegangen, dass sie sich aufgrund von Entrenchment durch sehr hohe Token-Frequenz als eigene Einheit verfestigt hat (vgl. hierzu die ausführliche Argumentation im entsprechenden Kapitel 4.4.14 ab Seite 98).

Ein interessanter Fall liegt bei der lexikalisch vollspezifizierten Konstruktion  $[[was][soll][s]]$  vor. Wie in der Analyse gezeigt wurde, erbt diese zwar die Form der Frage-Konstruktion, nicht jedoch deren Bedeutung: MuttersprachlerInnen äußern diese Formel nicht als tatsächliche Frage. Damit liegt hier der spiegelbildliche Fall zu den oben beschriebenen Beispielen wie *war schön* vor, welche zwar die Funktion der Subjekt-Prädikat-Konstruktion erben, nicht jedoch deren Form. Zusammen – und unter Beachtung aller anderen hier vorgestellten Konstruktionen, welche keine Ausnahmen bilden – liefern diese beiden Beispiele Evidenz für die von Goldberg (1995: 117) postulierte Annahme über Konstruktionen, die lediglich Form- oder Bedeutungsaspekt einer abstrakten Konstruktion erben:

The number of exceptions is limited because such non-motivated (or less well motivated) cases exist at a cost to the overall system [...]. Thus the inheritance hierarchy allows us to capture the relevant generalizations while at the same time allowing for a limited number of lexicalized exceptions.

Die Existenz einer Konstruktion wie  $[[was][soll][s]]$ , die Frageform, jedoch Aussagebedeutung hat, stellt also kein Problem für die von SprecherInnen über eine Vielzahl von Instantiierungen der Frage-Konstruktion angestellte Generalisierung dar; sie ist gleichsam als Ausnahme dieser Generalisierung zu sehen.

Die **Passiv-Konstruktion** als abstrakte Konstruktion dient dazu, ein vorhandenes Agens in den Hintergrund zu rücken:

(4.95) Ein Gebäude wird (von der Architektin) konstruiert.

Nach Croft (2012: 256) kann dieser Prozess folgendermaßen charakterisiert werden: „The Passive voice can [...] be given a semantic characterization – the deprofiling of the causal segment from agent (initiator) to patient (endpoint).“ Diese Beschreibung trifft jedoch nicht oder zumindest nicht zwangsläufig auf das Passiv mit *es* zu, wie die (hier noch einmal wiederholten) Beispiele zeigen:

(4.96) <sup>117</sup>

644 Kom: alle werden begrüßt und es wird weiter  
durcheinander geredet und gegrölt

(4.97) <sup>118</sup>

427 Adr: du MERKST das sofort irgendwie wenn,  
(-)

428 Jhn: hm\_hm

429 Adr: WIE dich einer ANguckt.

→ 430 Kom: ((es wird weiter geguckt.))

Beide Beispiele verfügen über kein Patiens. Beispiel 4.97 zeigt das Passiv für das intransitive Verb *gucken*. Beispiel 4.96 jedoch macht deutlich, dass das Passiv mit *es* nicht auf intransitive Verben beschränkt ist – eine Äußerung wie *es werden weiter Lieder gegrölt* wäre sehr gut möglich. Während das Passiv in Beispiel 4.95 lediglich das Agens unterdrückt, das Patiens jedoch regelhaft erscheint, besteht beim *es*-Passiv die Möglichkeit, auch das Patiens zu unterdrücken und nur noch die Handlung als solche auszudrücken: *es wird gegrölt*. In gewisser Weise führt das Passiv mit *es* also den von Croft beschriebenen deprofiling-Prozess weiter und dehnt ihn auch auf das Patiens aus.

Es lässt sich annehmen, dass es eine Familie der Passiv-Konstruktionen des Deutschen gibt, zu der neben dem persönlichen Passiv aus Beispiel 4.95 auch das Passiv mit *es* gehört. Diese Familie müsste auf der Bedeutungsseite noch um weitere Mitglieder ergänzt werden. So sollten Beispiele wie die folgenden beiden bedacht werden:

---

<sup>117</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb79.

<sup>118</sup> ebd., Korpus bb99.

(4.98) <sup>119</sup>

Man schöpft kraft aus seinem Glauben, dh man gibt nicht so schnell auf wie der Durchschnittsmensch. man nimmt scheinbar wichtige dinge nicht mehr so ernst man weiß wo man hingeht, also ist man unbefangener und **es lebt sich leichter**.

(4.99) <sup>120</sup>

Die Wirksamkeit dieser Therapie ist noch gar nicht erwiesen. Klar doch, **es redet sich immer ein Stückchen leichter**, wenn ich selbst von einer Sache nicht betroffen bin. Aber das ist auch eine gute Distanz eben diese Sache mal im GANZEN zu betrachten ...

Diese Konstruktion dient dazu, allgemeine Aussagen zu machen. Auch hier gibt die grammatische Form Agenslosigkeit vor, wo ein Agens existiert. In seiner Funktion entspricht dieses *es* einem *man*: *Man lebt leichter*. Damit wird eine persönliche Einschätzung der SprecherInnen – zum Beispiel über die Lebensbedingungen unter bestimmten Voraussetzungen – als unpersönliches Faktum präsentiert.<sup>121</sup> Mit den anderen Passiv-Konstruktionen hat diese Konstruktion eine gewisse Ähnlichkeit, wenn sich auch die Wirkung der unpersönlichen Form unterscheidet: Während bei der Passiv-Konstruktion das Agens zugunsten einer Betonung der Handlung in den Hintergrund tritt, ist es bei dieser Konstruktion die Allgemeingültigkeit der Aussage, welche erreicht werden soll.

Als weiteres Mitglied der Familie von Passiv-Konstruktionen kommen z.B. modale Infinitive in Betracht (vgl. Stefanowitsch 2009), also Äußerungen wie *auf Sauberkeit ist zu achten*, doch kann an dieser Stelle keine ausführliche Diskussion der Familienzugehörigkeit geführt werden. Deutlich wird jedoch, dass die in dieser Arbeit vorgestellte Konstruktion mit dem Passiv-*es* als Teil einer größeren Familie von Passiv-Konstruktionen zu sehen ist.

---

<sup>119</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: <http://www.politik-forum.at/ftopic2864-10.html>.

<sup>120</sup> DeWaC-Kopus (ebd.), URL des Belegs: <http://www.hilferuf.de/forum/upload/archive/index.php/t-3310.html>.

<sup>121</sup> Auf diesen Aspekt wird in Kapitel 4.5.3 auf der nächsten Seite noch genauer eingegangen.

In diesem Kapitel wurden exemplarisch einige *es*-Konstruktionen als Instantiierungen der abstrakten Subjekt-Prädikat-, der Intransitiv-, der Transitiv-, der Ditransitiv- sowie der Frage- und der Passiv-Konstruktion besprochen. Es wurde gezeigt, dass alle *es*-Konstruktionen Instantiierungen der Subjekt-Prädikat-Konstruktion sind. Auffällig ist, dass das Pronomen *es* manchmal wegfallen kann, wobei vorgeschlagen wurde, diesen Wegfall nicht mit einer verblassten Semantik des Pronomens *es* zu erklären, sondern mit einer mehr oder weniger starken Referenzfunktion im Kontext. Für die Intransitiv- und Transitiv-Konstruktion wurden einige schwierige Fälle besprochen, z.B. die Wetterverb-Konstruktion. Diese wurde mit dem von Boas (2003, 2011a,b) stammenden Konzept der Mini-Konstruktionen analysiert, wobei eine über die Mini-Konstruktionen erfolgende Generalisierung angenommen wird, welche die kreative Verwendung der Wetterverb-Konstruktion mit Beispielen wie *es schneit Kritik* erklärt. Daran anknüpfend wurde gezeigt, dass die transitive Konstruktion  $[[es][gibt][NP_{AKK}]$  Ausgangspunkt einer Generalisierung ist, bei der mit der anzunehmenden Konstruktion  $[[das][gibt][NP_{AKK}]$  wiederum Merkmale der Ditransitiv-Konstruktion vorhanden sind. Alle hier vorgestellten *es*-Konstruktionen können mit einer abstrakten Frage-Konstruktion fusionieren, wobei Konstruktionen wie  $[[was][soll][s]]$  bemerkenswert sind, die zwar den Formaspekt der Frage-Konstruktion erben, nicht jedoch deren Bedeutung. Abschließend wurde die Konstruktion mit dem Passiv-*es* in eine Familie von Passiv-Konstruktionen eingebettet.

In diesem Kapitel sollte deutlich geworden sein, dass die vorgestellten *es*-Konstruktionen als Teil eines komplexen Netzwerks und innerhalb dieses Geflechts als Instantiierungen abstrakter Konstruktionen anzusehen sind. Dabei entziehen sich viele Konstruktionen einer eindeutigen Zuordnung zu einer bestimmten abstrakten Konstruktion und weisen Merkmale mehrerer abstrakter Konstruktionen auf.

#### 4.5.3. Verbindungen zwischen den *es*-Konstruktionen untereinander

In diesem Kapitel soll genauer darauf eingegangen werden, welche Verbindungen zwischen den eingeführten *es*-Konstruktionen selbst bestehen. Es wird zum einen ver-

sucht, anhand der in dieser Arbeit verwendeten Goldbergischen Verwandtschaftsrelationen die generellen Verbindungsmöglichkeiten zwischen einzelnen Konstruktionen aufzuzeigen. Zum anderen werden Aspekte besprochen, die sich in den Einzelanalysen als spezifisch für die *es*-Konstruktionen ergeben haben. Eine strikte Trennung dieser Bereiche kann aufgrund der teils eng miteinander verwobenen Analyseaspekte nicht eingehalten werden, doch werden sie schwerpunktmäßig in verschiedenen Blöcken behandelt. Zu Beginn wird die Familie der Projektor-Konstruktionen näher beleuchtet und es werden mögliche Angehörige dieser Familie diskutiert. Daran anknüpfend werden zwei Gesichtspunkte diskutiert, die sich im Laufe der Einzelanalysen als besonders wichtig für viele der *es*-Konstruktionen ergeben haben, nämlich die Darstellung subjektiver Empfindungen als objektive Tatsachen sowie der Wegfall des Pronomens *es* bei einer syntaktischen Umstellung. Im Anschluss daran werden anhand einiger *es*-Konstruktionen systematisch die Verwandtschaftsbeziehungen nach Goldberg (1995) dargestellt, es werden also metaphorische und polyseme Verbindungen zwischen Konstruktionen sowie Subpart-Beziehungen gezeigt. Den Schluss werden erneut zwei Aspekte bilden, die sich durch die Einzelanalysen als zentral erwiesen haben: das Verhältnis der Pronomen *es* und *das* und – teilweise direkt daraus folgend – eine mögliche abstrakte Grundbedeutung von *es*.

Wie in den Einzelanalysen bereits angedeutet wurde, teilen viele der vorgestellten Konstruktionen wesentliche Merkmale miteinander und bilden so eigene Familien von Konstruktionen. Besonders deutlich wird dies bei den Projektorkonstruktionen. Die hier vorgestellten Projektorkonstruktionen sind als Teil einer umfangreichen Familie von Projektorkonstruktionen zu werten (vgl. u.a. Günthner 2006, 2008; Imo 2013), die alle die in den Einzelanalysen herausgearbeiteten Charakteristika aufweisen: eine strukturelle Zweigliedrigkeit, wobei der erste Teil den zweiten projiziert; eine meist steigende Intonation des ersten Teils, welche mitverantwortlich für die projektive Wirkung ist; eine häufig zu beobachtende hohe Komplexität des zweiten Teils, die dessen Ausdehnung auf mehrere Einheiten bedingen kann. Diese Konstruktionsfamilie liefert einen überzeugenden Hinweis dafür, dass bei der Beschreibung von Konstruktionen auf der Bedeutungsseite pragmatische Eigenschaften mit bedacht werden müssen. Dies ist bei der theoretischen Diskussion von Konstruktionen auch stets der Fall, vgl. etwa

Kays (2002: 1) Definition einer Konstruktion als „a conventional association of any or all of the following kinds of grammatical information: syntactic, semantic – including ‚pragmatic‘, lexical and phonological“; und bereits bei Goldberg (1995: 7) findet sich der Hinweis, dass eine konstruktionsgrammatische Herangehensweise keine strikte Trennung von Semantik und Pragmatik zulässt. Dennoch gibt es bislang nur wenige Arbeiten, welche die Beschreibung der Pragmatik einer Konstruktion auch tatsächlich in die Analyse aufnehmen. Bei den Projektorkonstruktionen ist evident, dass ihre pragmatische Eigenschaft, Folgesyntagmen projizieren und damit den SprecherInnen das Rederecht sichern zu können, untrennbar mit ihrer Form verbunden ist.<sup>122</sup> Innerhalb der sehr großen Familie der Projektorkonstruktionen lassen sich wiederum Untergruppen erkennen. So ist es etwa plausibel, eine Familie von Spaltsatz-Konstruktionen anzunehmen, zu der dann die in dieser Arbeit vorgestellte *es*-Spaltsatz-Konstruktion gehört. Ebenfalls Teil der Projektorkonstruktionsfamilie müssen die diskutierten Konstruktionen [[*es*][SEIN][*so*] + Folgesyntagma], [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma] und [[*es*][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntagma] sein, wobei eine sehr enge Verwandtschaft zwischen letzteren beiden angenommen werden kann. Die eingeführte Konstruktion [[*es*][*heißt*]] gehört genauso mit dazu, wobei diese – wie in der Analyse gezeigt wurde – semantisch einer Instantiierung der Konstruktion [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma] entspricht. In ihrer Form jedoch weist sie eine unvorhersehbare Eigenschaft auf (die Nicht-Weglassbarkeit des Pronomens *es* bei Umstellung: *er ist krank, heißt es*), weshalb die Konstruktion als Subpart im Sinne Goldbergs (ebd.) angesehen wird.

Ein weiteres Mitglied der Familie der Projektorkonstruktionen ist die – hier nicht näher beschriebene – Konstruktion [[*es*][*sei*][*denn*]]. Sie hat ebenfalls die Eigenschaft, Folgesyntagmen zu projizieren, ist jedoch im Gebrauch stark eingeschränkt. So ist z.B. keine Umstellung möglich (\**er kommt, es sei denn*). Ähnliches gilt für die – ebenfalls nicht gesondert vorgestellte – Konstruktion [[*sei*][*es*]], welche sowohl Folgesyntagmen projizieren als auch nur einen leeren Slot aufweisen kann. Beide Konstruktionen sind nicht nur hinsichtlich des Tempus, sondern auch des Modus spezifiziert: Der Konjunktiv ist Teil der Konstruktion und nicht austauschbar. Zwischen diesen beiden Konstruk-

---

<sup>122</sup> Bereits bei Linell (2009) findet sich der – theoretische – Hinweis darauf, dass eine pragmatische Eigenschaft von Konstruktionen darin besteht, Dinge zu projizieren.

tionen und der Konstruktion  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + \text{Folgesyntagma}]$  ist ein enges Verwandtschaftsverhältnis anzunehmen, ohne dass jedoch  $[[es][sei][denn]]$  und  $[[sei][es]]$  als Teil der Konstruktion  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + \text{Folgesyntagma}]$  bezeichnet werden könnten.

Eine Gemeinsamkeit der Projektorkonstruktion  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + \text{Folgesyntagma}]$  mit der Konstruktion  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV])]$  ist die Wiedergabe subjektiver Empfindungen als objektive Tatsachen. Sowohl die Äußerung *es ist schön, dass ...* als auch *es ist schön* beziehen sich auf die persönliche Einschätzung der SprecherInnen, die etwas als *schön* empfinden. Die grammatische Form drückt diese Subjektivität jedoch nicht aus, sondern codiert im Gegenteil Objektivität. Wählen SprecherInnen also die Konstruktion  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV])]$  – und nicht etwa die Formulierung *ich finde es schön, dass ...* –, so nutzen sie diese Möglichkeit, ein an sich persönliches Urteil als wertneutrale Aussage zu präsentieren.<sup>123</sup> Doch warum können SprecherInnen die Konstruktion  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV])]$  benutzen, um Objektivität zu vermitteln? Dies ist nur möglich, weil offenbar im Sprachwissen eine bestimmte Haltung gegenüber prädikativen Aussagen verankert ist. Hierzu seien folgende Beispiele angeführt:

(4.100) <sup>124</sup>

720 Sbr: wir waren ganz erschrocken dass es  
schon ELF UHR war als wir unser  
<<lachend> abendessen aufgetischt  
haben>.

(4.101) <sup>125</sup>

1002 Adr: wenn\_s dunkel is DRAUSSen.

---

<sup>123</sup> Dies wurde bereits von Collins (1994) bei der Analyse von englischen Daten herausgestellt.

<sup>124</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb90.

<sup>125</sup> Ebd., Korpus bb78.

(4.102) <sup>126</sup>

506 Prc: UNSchwer könnt ihr erkennen,  
→ 507 es ist wieder mal SONNtag;

Diese Belege zeichnen sich dadurch aus, dass hier Tatsachenbeschreibungen vorgenommen werden, wohingegen bei den Konstruktionen [[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntax] und [[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV])] eine Meinung ausgedrückt wird. Es handelt sich um objektivierbare Zusammenhänge, die sich als wahr oder falsch erweisen können. Hier kann nicht oder zumindest nicht ohne Weiteres angegeben werden, worauf sich das *es* bezieht. Die Frage \**Was ist elf Uhr?* ist gänzlich ausgeschlossen, die Frage *Was ist dunkel?* ist unter bestimmten Bedingungen möglich, jedoch nur dann, wenn sich die Aussage *es ist dunkel* nicht in ihrer allgemeinen Form auf eine Naturerscheinung bezieht, sondern auf eine bestimmte, lokal begrenzte Erscheinung, wie in folgendem Beispiel:

(4.103) <sup>127</sup>

Er steht morgens gegen 7.30 auf, und geht abends gegen 19.15 ins Bett. Dazwischen wird gespielt, getobt, usw. und müde ist er zweifelsohne, aber **sobald es hell ist im Zimmer** schläft er einfach nicht.

Hier könnte auf die Frage *Was ist hell?* die Antwort *das Zimmer* lauten. Ohne eine einschränkende lokale Angabe jedoch wäre eine Frage unmöglich.

Die hier aufgeführten Beispiele legen nahe, dass es eine abstrakte Kopula-Konstruktion gibt, die einem Subjekt bestimmte Eigenschaften zuschreiben kann. Bei Besetzung des ersten Slots mit dem Pronomen *es* sind dann abstrakte Zuschreibungen wie *es ist dunkel* möglich.<sup>128</sup> Für die Frage, inwiefern es sich bei den Zuschreibungen in dieser Konstruktion um objektivierbare Fakten handeln muss, seien die folgenden Beispiele noch hinzugezogen:

---

<sup>126</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb47.

<sup>127</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: <http://www.schnullerfamilie.de/forum/archive/index.php/t-44104.html>.

<sup>128</sup> Zur Diskussion von *es* vs. *das* in dieser Konstruktion siehe weiter unten.

(4.104) <sup>129</sup>

1448 Sbr: also es war so\_n überLEbungstraining  
mit eurem WERKzeug da;

(4.105) <sup>130</sup>

Na ja sage ich mir, heute spielen wir in einer ganz anderen „Liga“ und **es bleibt bei meiner Ein-Mann-Laola-Welle** bei der Unterführung.

In diesen Beispielen trägt die durch die Kopula *sein* bzw. *bleiben* vorgenommene Zuschreibung deutliche Kennzeichen einer persönlichen Wertung der SprecherInnen. Dass jedoch keine scharfe Trennung vorgenommen werden kann zwischen beschreibenden und evaluierenden Aussagen, ist angesichts von Reihungen wie *Es ist Paul – Es ist ein großer Mann – Es ist ein Dummkopf* evident. Vielmehr muss ein gradueller Übergang zwischen diesen Formen angenommen werden. Dass selbst bei vermeintlich eindeutigen Tatsachenbeschreibungen stets die Option der Erweiterung um eine persönliche Einschätzung vorliegt, zeigt folgendes Beispiel:

(4.106) <sup>131</sup>

**Es war ein grauer, langweiliger Dienstagnachmittag** und nachdem mich eine Paracetamoltablette von meinen Kopfschmerzen befreit hatte, plagte mich die Langeweile!

Während in Beispiel 4.102 oben die Angabe des Wochentags in neutraler Form geschieht, wird sie hier nun um eine persönliche Wertung ergänzt, wofür ein- und dieselbe Konstruktion dient. Dies zeigt, dass es in der angenommenen abstrakten Kopula-Konstruktion angelegt ist, im Sinne einer persönlichen Meinung erweitert zu werden. Dieses der Konstruktion inhärente Potenzial erben die hier vorgestellten *es*-Konstruktionen  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + \text{Folgesyntaxma}]$  und  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV])]$  von der Kopula-Konstruktion, was SprecherInnen zur Darstellung einer subjektiven Meinung als objektives Faktum nutzen können.

---

<sup>129</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb69.

<sup>130</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: [http://www.teambittel.de/team/veranstaltungen\\_2002/badfuessing2002.htm](http://www.teambittel.de/team/veranstaltungen_2002/badfuessing2002.htm).

<sup>131</sup> DeWaC-Kopus (ebd.), URL des Belegs: <http://www.oyla.de/mitglieder/wiebbby/>.

Hinsichtlich der Möglichkeiten von SprecherInnen, persönliche Wertungen als solche zu kennzeichnen, ist auch die – anzunehmende – Konstruktion  $[[es][scheint]]$  interessant, welche verschiedene Erweiterungen erfahren kann. So kann der Slot einer Adjektivphrase besetzt sein (*es scheint sinnvoll*), wobei die Konstruktion dann sowohl für anaphorische Verweise dienen als auch Folgesyntagmen projizieren kann. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Konstruktion auch ohne Adjektivphrase solche Syntagmen projizieren kann: *es scheint, dass er müde ist*. Diese Eigenschaft unterscheidet diese Konstruktion deutlich von den hier näher vorgestellten Konstruktionen, auch wenn sie wesentliche Merkmale der Bedeutung teilt. Daher müssen unterschiedliche Konstruktionen angenommen werden, die jedoch auf der Funktionsseite eng verbunden sind. Ähnliches ließe sich für eine Konstruktion  $[[es][kommt][NP_{DAT}][vor]]$  anführen. Hier muss die persönliche Wertung durch eine Nominalphrase zum Ausdruck gebracht werden, eine Äußerung wie *es kommt logisch vor, dass ... ist nicht möglich*.<sup>132</sup> Auch hier ist also auf semantischer Seite eine Verbindung anzunehmen, die an dieser Stelle jedoch nicht vertieft werden kann.

Generell fällt auf, dass es einige *es*-Verwendungen gibt, die sich auf der Bedeutungsseite den Konstruktionen  $[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma]$  und  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntagma]$  zuordnen ließen, jedoch über nicht-vorhersagbare Eigenschaften auf der Formseite verfügen. Dies gilt zum Beispiel für eine anzunehmende Konstruktion  $[[es][gilt]]$ , die – was die Bedeutung anbetrifft – einer Instantiierung der Konstruktion  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntagma]$  mit *es ist wichtig* sehr ähnlich ist. Sie teilt jedoch nicht deren wesentliche Eigenschaft, dass das Pronomen *es* bei Umstellung wegfällt, vgl. *zu lernen, ist wichtig* vs. *\*zu lernen, gilt*. Ähnliches lässt sich bei  $[[es][kommt][zu]]$  beobachten. Auch diese entspräche in der Bedeutung einer Instantiierung der Konstruktion  $[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck]]$ , die Nicht-Weglassbarkeit des *es* macht es jedoch nötig, ebenfalls eine eigene Konstruktion anzunehmen. Diese Nicht-Weglassbarkeit eint also wiederum einige Konstruktionen auf der Formseite. Folglich

---

<sup>132</sup> Dies gilt natürlich nicht für  $[[es][kommt][vor]]$  als Instantiierung der Konstruktion  $[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma]$ : *es kommt vor, dass er müde ist*. Diese beiden Verwendungsweisen von *vorkommen* sind sowohl auf der Bedeutungs- als auch auf der Formseite sehr unterschiedlich und müssen folglich unterschiedlichen Konstruktionen zugeordnet werden.

kann hier ein Kriterium angenommen werden, welches innerhalb der auf der Bedeutungsseite verbundenen Konstruktionen mit evaluierendem, epistemischem und evidenzuellem Charakter eine eigene Untergruppe konstituiert.

Einige der beschriebenen Konstruktionen weisen metaphorische Erweiterungen auf, sodass zwischen den Konstruktionen metaphorische Verbindungen im Sinne Goldbergs (1995) bestehen. Dies ist z.B. bei den beiden Konstruktionen [[es] + Sinneseindruck] und [[es] + Sinneseindruck + [NP<sub>AKK/DAT</sub>]] der Fall, bei denen die konzeptuelle Metapher *Nicht-Physisches als Physisches* für eine Verbindung z.B. zwischen *es – das Lied – klingt gut* und *es – dein Vorschlag – klingt gut* sorgt. Weiter wurde für die Konstruktion [[es][geht][ADVP/PP]] gezeigt, dass diese sogar durch zwei konzeptuelle Metaphern Erweiterungen erfährt, nämlich durch die Metaphern *Zeit als Raum* und *Zustandsveränderung als Bewegung*. Sicherlich ließen sich auch bei weiteren Konstruktionen metaphorische Verbindungen feststellen. An dieser Stelle allerdings muss es sein Bewenden damit haben, anhand dieser Konstruktionen die Möglichkeit von metaphorischen Verbindungen aufzuzeigen.

Neben metaphorischen Verbindungen zwischen Konstruktionen sind auch Polysemie-Beziehungen nach Goldberg (ebd.) vorhanden. Dies betrifft beispielsweise die Wetterverb-Konstruktion. Hier wurde in der Analyse argumentiert, dass die metaphorische Verwendung (*es hagelt Kritik*) ebenfalls als Instantiierung eines anzunehmenden zentralen Sinns *etwas kommt in großen Mengen* gelten kann. Es liegt also eine polyseme Konstruktion vor, deren zentraler Sinn in leicht unterschiedlichen, jedoch eng zusammengehörigen Weisen zum Ausdruck kommt. Auch die Konstruktion [[es][heißt] + Folgesyntagma] ist in sich polysem, das heißt, sie hat mehrere, miteinander verwandte Bedeutungen. Wie anhand von Korpusbelegen deutlich wurde, kann sie entweder die Anonymität der Quelle einer Information anzeigen oder aber eine inhaltliche Distanzierung der SprecherInnen vom Gesagten bewirken.

Bei den meisten dargestellten Konstruktionen lassen sich Instantiierungen feststellen, die ebenfalls bereits konventionalisiert sind und selbst Konstruktionscharakter haben. Derlei Beziehungen sind nach Goldberg (ebd.) als Subpart-Beziehungen zu charakterisieren. Dies wurde für [[das][gibt][s][PARTIKEL][nicht]] bereits angedeutet (siehe Kapitel 4.4.14 ab Seite 98); diese Konstruktion wird daher als Subpart der Kon-

struktions [[NP<sub>AKK</sub>][gibt][es]] betrachtet. Gleiches lässt sich jedoch auch bei vielen anderen Konstruktionen beobachten. So gibt es beispielsweise bei der Konstruktion [[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntagma] den Fall, dass eine formale Negation keiner Negation in der Bedeutung entspricht:

(4.107) <sup>133</sup>

am besten gibt man den leuten da unten jedem eine keule damit sie sich die ignoranz aus dem schädel schlagen! **es kann doch nicht sein das es in der heutigen zeit noch krieg umk religion gibt** in angeblich zivilisierten ländern!

Die Konstruktion [[es][kann][PARTIKEL][nicht][SEIN]] kann nicht dazu verwendet werden, über faktisch Mögliches und Unmögliches zu sprechen, sondern dient lediglich dem Ausdruck moralischer Entrüstung.

Ein weiteres Beispiel für Instantiierungen mit eigenem Konstruktionscharakter ist die Konstruktion [[das][war][s]], welche als Beispiel für eine lexikalisch vollspezifizierte Konstruktion angegeben wurde. Sie erbt wesentliche Merkmale von der angenommenen abstrakten Kopula-Konstruktion, hat aber noch pragmatisch-semantische Eigenschaften, die darüber hinausgehen, und gilt daher als Subpart einer solchen angenommenen Konstruktion. Mit der anderen vorgestellten lexikalisch vollspezifizierten Konstruktion, [[was][soll][s]], teilt [[das][war][s]] wesentliche Eigenschaften. So lässt sich feststellen, dass auch hier das Pronomen *es* obligatorisch in klitisierter Form realisiert wird; die Äußerung \**was soll es?* mit der Vollform des Pronomens ist nicht möglich. Auch ist bei beiden Konstruktionen keine Realisierung mit *das* möglich, da sich bei Besetzung des letzten Slots mit *das* ein völlig anderer Sinn ergibt; zur Illustration sei hier noch einmal ein Beispiel wiederholt:

---

<sup>133</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: <http://forum.judentum.de/archiv-a/messages/279/8187.html>.

(4.108) <sup>134</sup>

1205 Sbr: WÄRmer, (.)  
 1206 WÄRmer; (--)  
 1207 WARM,  
 1208 ga:nz <<kichernd> WARM>.  
 1209 ((lacht)) (1.5)  
 1210 Jrg: <<p> ja\_ ja\_ ja>.  
 → 1211 Sbr: <<h> was soll\_des>?  
 1212 <<h> sonst suchste nix>? (1.6)

An dieser Stelle soll das Verhältnis von *das* und *es* noch etwas ausführlicher diskutiert werden. Bei einigen der Konstruktionen wurde im Rahmen der Analyse deutlich gemacht, dass eine Besetzung des *es*-Slots mit *das* ausgeschlossen ist, wenn der Sinn erhalten bleiben soll – dies ist beispielsweise in Beleg 4.108 der Fall. Daher können auf keinen Fall unterschiedliche Instantiierungen derselben Konstruktion angenommen werden, da die Bedeutung eine gänzlich andere ist. Hier müssen unterschiedliche Konstruktionen vorliegen. Bei der angenommenen abstrakten Kopula-Konstruktion gibt es starke Unterschiede hinsichtlich der Möglichkeit von *das*-Realisierungen. So ist bei einigen der vorgestellten Verwendungsweisen eine Realisierung mit *das* gänzlich ausgeschlossen: \**das ist elf Uhr*. Bei anderen hingegen ist die Besetzung des Slots mit *das* möglich, wobei diese Möglichkeit mit einer Zunahme an Subjektivität verbunden zu sein scheint. So ist es nicht möglich zu sagen \**ich finde, es ist elf Uhr*, für Beispiel 4.104 hingegen wäre eine solche Umschreibung denkbar: *ich finde, es war ein Überlebenstraining mit eurem Werkzeug*. Daher sollte wohl unterhalb einer abstrakten Kopula-Konstruktion von zwei verschiedenen Ausprägungen jener als Konstruktionen ausgegangen werden; diese Überlegung kann hier jedoch nicht weiter vertieft werden.

Die Ersetzung von *es* durch *das* führt zu einer leicht anderen Bedeutung und verfügt über etwas andere pragmatische Bedingungen. Diese sind jedoch sehr schwer zu fassen und festzumachen. Anhand von folgendem Beleg soll ein mögliches Unterscheidungs-moment illustriert werden:

---

<sup>134</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb83.

(4.109) <sup>135</sup>

1123 Prc: okay ich wiederhols nochmal ganz  
offiziell,  
[...]  
→ 1128 andrea und sabrina sind nominiert. so  
das war jetzt der offizielle teil, wir  
sprechen uns nächstes wochenende

Nach einer formellen Zeremonie mit Verkündung einiger Namen möchte der Sprecher Prc den offiziellen Teil beschließen; in Z. 1128 wäre kein Pronomen *es* möglich, da eine starke Referenzbeziehung zwischen dem Pronomen und dem entsprechenden Bezug besteht. Diese Beobachtung fällt zusammen mit einer weiteren Charakteristik, nämlich der Betonung. Das Pronomen *es* kann nie betont werden, *das* hingegen schon (vgl. u.a. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997).

Als allgemeine Regel lässt sich formulieren, dass bei einer Besetzung mit *das* ein relativ konkretes und eindeutiges Referenzobjekt identifizierbar sein muss, wohingegen sich das *es* auf abstraktere, schwerer in Worte zu fassende Zusammenhänge bezieht – wenn überhaupt eine Verweisquelle angegeben werden kann. Weinrich (2003: 401) bezeichnet *das* als Fokus-Pronomen und als „das auffällige Gegenstück zum unauffälligen Horizont-Pronomen *es*“. Er führt aus, dass „eine globale Referenz auf textuelle oder situative Gegebenheiten“ (ebd.: 402), wie sie beim Pronomen *es* vorliegt, auch von *das* ausgehen kann, jedoch nur unter der Bedingung, „daß an dieser Referenz irgend etwas auffällig gemacht werden soll“. Dies ist eine treffende Zusammenfassung der Unterschiede zwischen *es* und *das*, wie sie hier in den Beispielen vorliegen. Die Funktion von *das*, eine gewisse Betonung in der Aussage zum Ausdruck zu bringen, korrespondiert mit seiner Betonbarkeit. Während das Pronomen *es* nie betont werden kann, ist *das* betonbar. Nur jene grammatische Form kann prosodisch markiert sein, die auch semantisch eine Betonung bzw. eine Konkretisierung des Verweises bewirkt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Ersetzung von *es* durch *das* in manchen Konstruktionen eine große Bedeutungsveränderung herbeiführt, weshalb bei diesen Fällen stets von unterschiedlichen Konstruktionen auszugehen ist. Bei manchen Konstruktionen hingegen gibt es nur einen marginalen Unterschied, der stets darin besteht,

---

<sup>135</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb89n.

dass die Referenzfunktion von *das* etwas stärker als jene von *es* ist, dass sich das Pronomen *das* also auf einen etwas ‚greifbareren‘ Umstand bezieht. Dies wirft die Frage auf, ob bei solchen Fällen von unterschiedlichen Konstruktionen ausgegangen werden muss oder ob hier jeweils die gleiche Konstruktion vorliegt. Wenn davon ausgegangen wird, dass es Teil der Lexembedeutung von *das* ist, eine spezifischere Referenz als *es* auszudrücken, so wären alle Beispiele mit *das* lediglich Analogiebildungen zu den *es*-Konstruktionen und hätten keinen Konstruktionsstatus. Wenn diese Bedeutung nicht im Lexem *das* gesehen wird, so müssten jeweils eigene Konstruktionen angenommen werden, da sich dann die Bedeutung nicht aus den Einzelteilen ergibt. Auch wenn diese Frage hier nicht umfassend erörtert und abschließend geklärt werden kann, so muss doch einer der beiden Positionen der Vorzug gegeben werden. Hierbei können Belege aufschlussreich sein, welche die Vermutung nahelegen, dass ein minimaler Unterschied in der Bedeutung **nicht** für die Verwendung von *das* in einem Beispiel ausschlaggebend ist. Dies ist in folgenden Belegen der Fall:

(4.110) <sup>136</sup>

Hi Per, **das ist toll** , **dass du** das nun schreibst.

(4.111) <sup>137</sup>

Hallo liebe Aurora, ja, **das freut mich aber**, **dass du** jetzt auch hier bist! Habe es erst gerade entdeckt ...

(4.112) <sup>138</sup>

Hallo Babette, **das macht mich richtig froh**, **dass du** nicht gleich auf mich drauf springst :-) Ich bin „gefürchtet“ für meine Kritiken,

Hier ist jeweils fraglich, ob Instantiierungen der Konstruktionen [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma] bzw. [[*es*][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntagma] vorliegen, bei denen *es* durch *das* ersetzt wird. Bei diesen

---

<sup>136</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: <http://www.gep.de/7wochenohne/forum/read.php?f=1&i=4496&t=4446&v=t>.

<sup>137</sup> DeWaC-Kopus (ebd.), URL des Belegs: <http://www.fotocommunity.de/pc/account/myprofile/465408>.

<sup>138</sup> DeWaC-Kopus (ebd.), URL des Belegs: <http://www.seniorentreff.de/diskussion/archiv1/a1868.html>.

Beispielen hat die Verwendung von *das* jedoch nichts mit dem Grad an Spezifiziertheit des Referenzobjektes zu tun. Vielmehr hat das Pronomen *das* hier die Funktion, eine besondere Betonung zum Ausdruck zu bringen. Insbesondere das letzte Beispiel zeigt, dass der Sprachbenutzer sich emotional stark mit dem Ausgedrückten identifiziert. Der Einsatz von *das* scheint also ein Mittel zur Emphase zu sein. Dies korrespondiert mit der Beobachtung, dass nur das Pronomen *das* betonbar ist, *es* hingegen nicht. Diese phonologische Eigenschaft von *das* scheint sich auf die generelle Verwendung des Pronomens auszuwirken, sodass *das* zur Betonung eingesetzt wird. Belege dieser Art sprechen dafür, dass bei den *das*-Äußerungen keine Instantiierungen der jeweiligen *es*-Konstruktion vorliegen. Daher wird hier dafür plädiert, jeweils unterschiedliche Konstruktionen für *es ist schön* und *das ist schön* anzunehmen.

Ähnlich wie für das Pronomen *das* über eine abstrakte Grundbedeutung diskutiert werden kann, so lassen sich diese Überlegungen auch analog für *es* anstellen. Bei den meisten Konstruktionen liegt ein höchst abstraktes *es* vor, dessen Referenzobjekt sich nicht ohne Weiteres identifizieren lässt. Wenn dies als Grundbedeutung des *es* angenommen wird, wie dies Czicza (2014) vorschlägt, so wären viele der vorgestellten Konstruktionen kompositionell, da sie sich dann aus der Bedeutung dieses abstrakten *es* vorhersagen ließen – und verlören demnach ihren Konstruktionsstatus. Gleiches würde bei der von Miyashita (2014) angeführten abstrakten *es*-Konstruktion gelten, deren Funktion seiner Meinung nach darin besteht, ein Ereignis als objektiv anzuzeigen. Auch hier hätten die einzelnen *es*-Verwendungsweisen nach strenger Auslegung der Konstruktionsdefinition kein nicht-vorhersagbares Moment mehr. Es muss konstatiert werden, dass sich auf abstrakter Ebene ein Moment finden lässt, was sehr viele der *es*-Vorkommen auszeichnet. Damit zusammenhängend fällt auf, dass sich bei vielen *es*-Konstruktionen ein stark variierender Grad an Abstraktheit beobachten lässt. Dies wurde bereits für Instantiierungen der Konstruktionen [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma], [[*es*][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntagma], [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck]] und [[*es*][KOPULA]([PRÄDIKATIV])] herausgearbeitet, doch lassen sich auch noch weitere Konstruktionen mit diesem Merkmal finden, wie z.B. die Konstruktion [[*es*][*schaut/sieht*][ADVP][*aus*]], welche aus Platzgründen nicht detailliert vorgestellt werden kann. Beispiele für diese Konstruktion wären u.a. folgende:

(4.113) <sup>139</sup>

4668 Zlt: nach vier wochen sieht\_s so aus wie im  
schweinstall

(4.114) <sup>140</sup>

Was mich sehr freut sind die deutlichen Anzeichen, dass die FIBA- und ULEB-Regel„züge“ wieder einem gemeinsamen Gleis zusteuern, womit der leidige Unterschied zwischen den BBL-Regeln und den FIBA-Regeln hoffentlich weitgehend wieder verschwinden könnte (Ich drücke mich sehr vorsichtig aus, weil die Dinge noch im Fluss sind, **aber es sieht gut aus**).

(4.115) <sup>141</sup>

Das EKG-Bild zeigt immer noch eine Asystolie. Bei uns, die alles unternehmen, um das Kind zu retten, macht sich Frustration breit. Aufgeben will keiner, aber die Chancen sinken mit jeder Minute. Es wird ruhig im Raum. Jedem schwirren wohl andere Gedanken durch den Kopf. Meine Gedanken werden durch das Öffnen der Tür unterbrochen. Ein bärtiges Gesicht, der Oberkörper bekleidet mit der Jacke eines Notfallseelsorgers, schaut fragend herein: **Und, wie sieht es aus? Der Notarzt sagt die Wahrheit und kündigt das Schlimmste an.**

Zum einen wird deutlich, dass wie bei der Konstruktion *[[es][geht][ADVP/PP]]* sowohl eine metaphorische als auch eine nicht-metaphorische, sich auf die sinnliche Wahrnehmung beziehende Verwendungsweise vorliegt. Bei der metaphorischen Verwendung wiederum variiert der Abstraktionsgrad erheblich: Das *es* kann sich auf etwas beziehen, was im Diskurs deutlich wird (Beispiel 4.114), oder auch auf etwas, was sich nur aus der Situation selbst ergibt. Das Pronomen *es* bezieht sich stets auf irgendeinen Berührungspunkt, ein gemeinsames Wissen. Dass diese Referenzfunktion – wie abstrakt sie auch sein mag – psycholinguistische Realität besitzt, wird daran deutlich, dass es

---

<sup>139</sup> Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, Korpus bb01.

<sup>140</sup> DeWaC-Kopus (Baroni et al. 2009), URL des Belegs: <http://www.bbsr.de/hp/wbboard/reply.php?threadid=506&boardid=1&sid=ead0125eac8e70c0851329dcc11268b4&postid=4674&mode=quote>.

<sup>141</sup> DeWaC-Kopus (ebd.), URL des Belegs: <http://www.notfallseelsorge.de/zeitung27.htm>.

gerade möglich ist, in einer Situation die Frage *Wie sieht's aus?*<sup>142</sup> zu stellen und eine passende Antwort zu erhalten, wie in Beispiel 4.115. Dies kann als Beleg dafür gewertet werden, dass es Teil der Bedeutung von *es* ist, auf Referenzobjekte unterschiedlicher Abstraktheit zu verweisen. Doch ist dies ein hinreichender Grund für die Annahme, dass eine abstrakte *es*-Bedeutung Grundlage für sämtliche *es*-Konstruktionen ist, wie Czicza (2014) es andeutet und Miyashita (2014) es postuliert? Grundsätzlich ist in der konstruktionsgrammatischen Forschung ein eher vorsichtiger Umgang mit derlei Generalisierungen zu beobachten, vgl. in diesem Zusammenhang Auers (2006: 292) Ausführungen zu Relativsatz-Konstruktionen des Deutschen:

Die traditionelle Kategorie ‚Relativsatz‘ wird bestenfalls noch als ein Resultat linguistischen Abstrahierens aus einer Gruppe von Konstruktionen akzeptiert, die [...] jedoch keine psycholinguistische Realität für sich beanspruchen kann.

Hinsichtlich der *es*-Konstruktionen muss konstatiert werden, dass sich selbst die zu Beginn eingeführten vier Kategorien Eisenbergs (2006) – zumindest in Teilen – als sehr abstrakte, schematische Konstruktionen beschreiben ließen; doch stellt sich die Frage, inwiefern diese der mentalen Repräsentation von *es*-Vorkommen entsprechen. Meiner Ansicht nach haben sowohl Miyashita (2014) als auch Auer (2006) in ihrer grundsätzlichen Ausrichtung recht – und lassen sich vereinen, indem Langacker (1987) hinzugezogen wird: Wie in Kapitel 4.5.2 ab Seite 119 bereits ausgeführt wurde, bedeutet die Annahme vieler Konstruktionen nicht, dass keine Generalisierungen über diese Konstruktionen stattfinden. Und die Annahme eines abstrakten *es*, welches als Produkt mannigfaltiger Generalisierungsprozesse über viele verschiedene *es*-Konstruktionen entstanden ist, muss nicht gleichbedeutend sein mit einer Aufgabe all dieser *es*-Konstruktionen. Wichtig ist bei dieser Aussage aber, die Richtung dieses Prozesses zu betonen: Angenommen wird ein Bottom-up-Prozess, bei dem am Ende ein sehr abstraktes *es* als Resultat steht. Diese Analyse kann sowohl die teilweise beträchtlichen Unterschiede bei den *es*-Vorkommen erklären als auch bei sehr vielen Konstruktionen zu beobachtende Tendenzen.

---

<sup>142</sup> Natürlich ist hier nicht die Frage nach etwas sinnlich Wahrnehmbaren wie *Wie sieht es – das Kleid – aus?* gemeint.

In diesem Kapitel wurde versucht zu zeigen, inwiefern die vorgestellten *es*-Konstruktionen miteinander in Beziehung stehen. Zum einen wurden generelle Verwandtschaftsbeziehungen in der Goldbergschen Terminologie exemplarisch dargestellt. Zum anderen wurden einige Aspekte, die für die *es*-Konstruktionen im Besonderen relevant sind, aufgegriffen und näher beleuchtet. Zunächst wurde anhand der Projektor-Konstruktionen eine mögliche Familie von Konstruktionen skizziert, wobei insbesondere die Grenzen der Familienzugehörigkeit ausgelotet wurden. Daran anknüpfend wurde gezeigt, dass viele *es*-Konstruktionen dazu dienen, subjektive Einschätzungen als objektive Tatsachen darzustellen. Die Analyse ließ die Einführung einer abstrakten Kopula-Konstruktion sinnvoll erscheinen, wobei bei dieser ein systematisches Changieren zwischen objektivierbaren Fakten und persönlicher Meinung festzustellen ist. Im Weiteren wurde der Aspekt des Wegfalls des Pronomens *es* bei syntaktischer Umstellung behandelt, wobei als Ergebnis festzuhalten bleibt, dass es viele Konstruktionen gibt, die auf der Bedeutungsseite große Ähnlichkeit mit den Konstruktionen [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma] und [[*es*][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntagma] haben, bei denen das Pronomen *es* jedoch bei einer Umstellung nicht wegfallen kann. Sodann wurden in einem kurzen Abschnitt die Verwandtschaftsbeziehungen nach Goldberg (1995) systematisch dargestellt, die allerdings auch sonst im Laufe des Kapitels immer wieder thematisiert wurden. Ferner wurde das sich in den Einzelanalysen als wichtig erweisende Verhältnis der Pronomen *das* und *es* näher untersucht und es wurde dafür argumentiert, Äußerungen wie *das ist schön* als eigene Konstruktion zu betrachten und nicht lediglich als Ableitung aus der Konstruktion *es ist schön*. Im Anschluss wurde eine abstrakte Grundbedeutung des Pronomens *es* behandelt, wobei eine graduelle Abstraktheit des *es* festzustellen war. Es wurde betont, dass ein sehr abstraktes *es* ein mögliches **Ergebnis** eines Bottom-up-Prozesses sein kann, dass dieses jedoch nicht als Ausgangspunkt der hier vorgestellten *es*-Konstruktionen anzusehen ist.

In diesem und dem vorherigen Kapitel wurden die zuvor in Einzelanalysen präsentierten *es*-Konstruktionen in einen größeren Kontext eingebettet. Sie wurden zum einen als Instantiierungen abstrakter grammatischer Konstruktionen betrachtet, und zum anderen wurden Verbindungen zwischen den *es*-Konstruktionen untereinander diskutiert.

Ziel dieser schlaglichtartigen Darstellung war sowohl die Anbindung der hier durchgeführten konstruktionsgrammatischen Analyse an Problemstellungen der aktuellen Forschung, wie z.B. die Frage nach konstruktions- vs. verbspezifischer Valenz, als auch die möglichst breite Skizzierung von denkbaren Relationen. Es ist evident, dass die hier präsentierten *es*-Konstruktionen lediglich als Ausschnitt eines sehr umfangreichen Netzwerks von *es*-Konstruktionen zu verstehen sind. So ließen sich die vorgestellten Konstruktionen beinahe grenzenlos in Richtung spezifizierter Instantiierungen erweitern. Für die Erwerbsstudie allerdings liefern die identifizierten Konstruktionen eine gute Basis. Im nun anschließenden Kapitel wird die qualitative Analyse um einige quantitative Ergebnisse ergänzt, bevor dann einige abschließende Bemerkungen zur konstruktionsgrammatischen *es*-Analyse folgen, welche die bis zu diesem Punkt erarbeiteten Resultate in einen größeren Zusammenhang stellen und den Netzwerk-Gedanken noch einmal aufgreifen.

## 4.6. Die Frequenz der *es*-Konstruktionen

### 4.6.1. Die quantitative Datenauswertung: Vorgehen und Überblick

Da die qualitativ ausgewerteten Korpora Big Brother und Call home mit ca. 233 000 bzw. 205 000 Wörtern relativ klein sind und die Aussagekraft quantitativer Auswertungen daher angezweifelt werden könnte, wurde für diesen Schritt der Analyse das Großkorpus deWaC hinzugezogen. Dieses besteht aus ca. 1,3 Mrd. Wörtern, sodass den in diesem Korpus vorgefundenen Frequenzverteilungen statistische Relevanz zukommt. Die Verwendung dieses Korpus für quantitative Aussagen zu den *es*-Konstruktionen stellt jedoch in dreierlei Hinsicht ein Problem dar: Erstens handelt es sich um ein Korpus mit geschriebener und nicht gesprochener Sprache, zweitens – und damit zusammenhängend – könnte generell argumentiert werden, dass die in einem solchen Korpus vorgefundenen Frequenzen nicht jenen im Input von Fremdsprachenlernenden entsprechen, und drittens weist ein Korpus mit einer solchen Größe gewisse Schwie-

rigkeiten hinsichtlich der Durchsuchbarkeit auf.

Zum ersten Problem ist anzumerken, dass die Daten in deWaC nur zum Teil typische geschriebene Sprache darstellen. Zu einem großen Teil handelt es sich auch um z.B. Forenbeiträge, Chateinträge, Blogs etc., die nach Koch/Oesterreicher (1985, 1994) sehr deutlich als konzeptionell mündlich einzuordnen sind. Der für diese Zuschreibung erforderliche geringe Planungsgrad wird in vielen Beispielen unter anderem durch das gehäufte Auftreten von syntaktischen, lexikalischen und orthografischen Abweichungen belegt.<sup>143</sup> Auch die in zahlreichen Fällen dokumentierte Verwendung von dialektaler Sprache ist ein Hinweis auf die konzeptionelle Mündlichkeit. Dies alles erlaubt es, den in deWaC vorgefundenen Frequenzen auch Relevanz für Aussagen über mündliche Daten zuzusprechen. In diesem Zusammenhang ist auch die Größe von deWaC relevant. So argumentieren etwa Ambridge/Pine et al. (2014) dafür, dass die schiere Größe eines Korpus einen etwaigen Mangel an repräsentativer Aussagekraft aufwiegen kann, und verwenden in ihrer Studie das British National Corpus, welches hauptsächlich aus Texten aus Zeitungen, Magazinen und Büchern besteht, um den Input von 9- bis 10-jährigen Kindern abzubilden. Diese Argumentation wird gestützt durch die sich immer stärker durchsetzende Erkenntnis, dass eine gewisse Variation im Sprachgebrauch einzelner SprecherInnen besteht (vgl. u.a. Hilpert 2014: 191ff.) und es folglich auch eine individuelle Frequenz von Konstruktionen jeglichen Abstraktionsgrades für einzelne SprecherInnen gibt, wie auch bereits im Kapitel zum Fremdsprachenerwerb angedeutet wurde (vgl. Kapitel 2 ab Seite 18). Aussagen über die Frequenz einzelner Einheiten in einem Sprachsystem sind also immer Generalisierungen über individuelle Frequenzen der Mitglieder einer Sprachgemeinschaft. Diese Generalisierungen sind umso besser geeignet, ein abstraktes anzunehmendes Sprachsystem zu beschreiben, je weniger die individuelle Varianz ins Gewicht fällt – mithin also mit steigender Größe des Korpus, aus welchem Generalisierungen abstrahiert werden.

Die auf der Größe von deWaC als Referenzkorpus basierende Argumentation schlägt eine Brücke zum zweiten oben aufgeworfenen Problem, also der Frage, inwiefern die in einem Korpus vorgefundenen Frequenzen tatsächlich denen im Input von – in der hier durchzuführenden Studie: – DaF-Lernenden entsprechen. Neben Ambridges Plä-

---

<sup>143</sup> Diese Abweichungen wurden in den zitierten Beispielen nicht entfernt, sodass der gesprochensprachliche Charakter der Belege im Laufe der Analyse deutlich geworden sein sollte.

doyer für die großzügige Verwendung von Korpora zur Approximierung von Input ist es insbesondere auch ein gewisser Pragmatismus, der für dieses Vorgehen spricht. Dies wird von Ellis (2003: 91) sehr pointiert zusammengefasst: „Corpora of natural language are the **only** [Hervorhebung A.F.] reliable sources of frequency-based data, and they provide the basis of a much more systematic approach to the analysis of language.“ Und explizit in Bezug auf die Verwendung von aus Korpora gewonnenen Frequenzen zur Input-Approximierung bemerkt Ellis (2012c: 9): „Corpus linguistics allows us to count the relevant frequencies in the input.“ Daher steht das in dieser Untersuchung angewandte Vorgehen im Einklang mit aktuellen Grundsätzen der Spracherwerbsforschung. Darüber hinaus gibt es statistische Methoden, welche die Übertragbarkeit von Aussagen über Frequenzverteilungen sicherstellen können. Ein Weg hierbei ist die Verwendung eines randomisierten Samples, also einer zufälligen Stichprobe, welche die Grundgesamtheit widerspiegelt.

Dieses Mittel wiederum stellt eine Verbindung her zum dritten oben genannten Problem: Ein so großes Korpus wie deWaC kann nicht exhaustiv ausgewertet werden. Während bei den lexikalisch teilweise spezifizierten Konstruktionen wie  $[[es][gibt][NP_{AKK}]$  eine Abfrage über das gesamte Korpus noch zu bewerkstelligen wäre, so ist dies bei den schematischen Konstruktionen, wie beispielsweise der Platzhalter- oder der Passiv-Konstruktion, nicht möglich. Diesem Problem kann jedoch begegnet werden, indem aus der Grundgesamtheit ein randomisiertes Sample mit einer für eine vollständige Analyse sinnvollen Größe generiert wird. Ein solches Sample macht es gleichzeitig legitim, von den darin vorgefundenen Frequenzen auf die allgemeine Verteilung im deutschen Sprachgebrauch und somit auch im Input der Lernenden zu schließen.<sup>144</sup> Daher wurde für die quantitative Auswertung eine Funktion des deWaC-Korpus genutzt, welche aus den Ergebnissen einer Suchanfrage ein randomisiertes Sample beliebiger Größe erstellt. Die Suche nach dem Lemma *es* in deWaC liefert 8 918 154 Ergebnisse. Aus diesen ca. 8,9 Mio. *es*-Vorkommen wurde automatisch ein randomisiertes Sample der Größe 4 000 erstellt. Bei diesem Sample wurden alle fehlerhaft als *es* ausgegebenen Beispiele aussortiert. Ebenso wurden alle Belege für *es* als Objektpronomen

---

<sup>144</sup> Ein weiteres Argument für die Übertragbarkeit der hier festgestellten Frequenzen auf jene im Lernendeninput ist ferner, dass im Rahmen der Erwerbsstudie nicht mit absoluten, sondern relativen Frequenzen operiert wird und lediglich die Unterscheidung von hoch-, mittel- und niedrigfrequenten Konstruktionen relevant ist. Vgl. hierzu jedoch ausführlich Kapitel 7.2.1 ab Seite 196.

#### 4. Umfassende Darstellung von es-Konstruktionen

---

sowie für *es* als rein phorisches Subjektpronomen, welches sich auf eine Neutrum-Nominalphrase im Singular bezieht, ausgeschlossen (siehe Übersicht in Tabelle 4.1).

Sample-Größe	4000	100%
davon kein Pronomen <i>es</i>	-26	0,6%
davon <i>es</i> als OP	-576	14,4%
davon <i>es</i> als SP	-323	8,0%
<b>verbleibende <i>es</i>-Vorkommen</b>	<b>3075</b>	<b>76,8%</b>

Tabelle 4.1.: Übersicht deWaC-Sample 1: Eliminierung nicht-relevanter Fälle

Nach dieser Bereinigung blieben 3 075 *es*-Belege für die Analyse übrig. Diese wurden soweit möglich den identifizierten *es*-Konstruktionen zugeordnet. Bei 214 Belegen war eine solche Zuordnung nicht möglich, das heißt, diese finden bislang keinen Niederschlag im skizzierten Netzwerk von *es*-Konstruktionen. Weitere 197 sind Beispiele für Konstruktionen, welche kurz angerissen, jedoch nicht im Detail besprochen wurden; ein Beispiel hierfür wäre die Konstruktion  $[[es][schaut/sieht][ADVP][aus]]$ . Im folgenden Kapitel wird der Vollständigkeit halber auch für diese Konstruktionen die Frequenz angegeben, sie werden jedoch nicht zu jenen gezählt, welche sich durch den hier verfolgten konstruktionsgrammatischen Ansatz erklären lassen. Tabelle 4.1 kann also derart ergänzt werden, dass sich ein Überblick wie in Tabelle 4.2 auf der nächsten Seite ergibt. Aus dem ursprünglichen Sample von 4 000 *es*-Verwendungsweisen gingen folglich 2 664 in die quantitative Analyse der *es*-Konstruktionen ein.

Hinsichtlich bestimmter Abgrenzungsprobleme und einiger Zweifelsfälle wurde die Annotation nach folgenden Richtlinien durchgeführt:

- Doppelmarkierungen wurden soweit möglich vermieden. Gezählt wurde stets die hierarchisch höhere, für die Bedeutung des Pronomens *es* entscheidende Konstruktion. Beispielsweise wurde ein Beleg wie *Es wird vermutet, dass ...* als Instantiierung der Projektorkonstruktion  $[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma]$  gewertet und nicht zusätzlich als Instantiierung der Passiv-Konstruktion codiert.

#### 4. Umfassende Darstellung von es-Konstruktionen

Sample-Größe	4000	100%
davon kein Pronomen <i>es</i>	-26	0,6%
davon <i>es</i> als OP	-576	14,4%
davon <i>es</i> als SP	-323	8,0%
davon nicht zuordenbare Belege	-214	5,3%
davon mögliche, aber nicht analysierte Konstruktionen	-197	4,9%
<b>verbleibende <i>es</i>-Konstruktionen</b>	<b>2664</b>	<b>66,6%</b>

Tabelle 4.2.: Übersicht deWaC-Sample 2: Eliminierung von Belegen, die nicht Teil der Analyse sind

- Der bereits ausführlich beschriebene graduelle Übergang zwischen evaluierenden und beschreibenden Äußerungen (siehe Kapitel 4.5.3 ab Seite 131) führt dazu, dass nicht immer ohne Zweifel festzustellen ist, ob ein Beispiel als Instantiierung der Konstruktion  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV])]$  oder aber der angenommen abstrakten Kopula-Konstruktion zu werten ist. Hierbei wurden folgende Kriterien festgelegt: alle Belege, die einen Komparativ enthalten, wurden stets als Instantiierungen der evaluierenden Konstruktion gewertet, ebenso wie Belege, die ein eindeutig wertendes Adjektiv enthalten (*schlecht, schlimm*); Belege, deren Prädikativ eine wissenschaftlich definierte Größe ist (*40°C, perpetuum mobile*), wurden stets als Instantiierungen der abstrakten Kopula-Konstruktion gezählt. Dies gilt auch für Belege, bei denen eine Umschreibung mit *Ich finde, dass es ... ist* nicht möglich wäre, also Prädikative wie *3 Uhr morgens, Sonntagnachmittag*. Alle anderen Belege wurden nach persönlicher Einschätzung der Annotatorin zugeordnet, was natürlich einen gewissen Grad an Subjektivität unumgänglich macht. Aus diesem Grund wurden Beispiele, deren Zuordnung nicht eindeutig war, als Zweifelsfälle markiert und bei der quantitativen Analyse außen vor gelassen; dabei handelt es sich um 74 Belege.

Im Folgenden soll für alle *es*-Konstruktionen ihre Frequenz angegeben werden.

#### 4.6.2. Frequenzverteilung der *es*-Konstruktionen

Die im beschriebenen Sample mit 2 664 den hier vorgestellten *es*-Konstruktionen zuzuordnenden Belegen vorgefundene Token-Frequenzverteilung stellt sich wie in Abbildung 4.5 dar.<sup>145</sup>

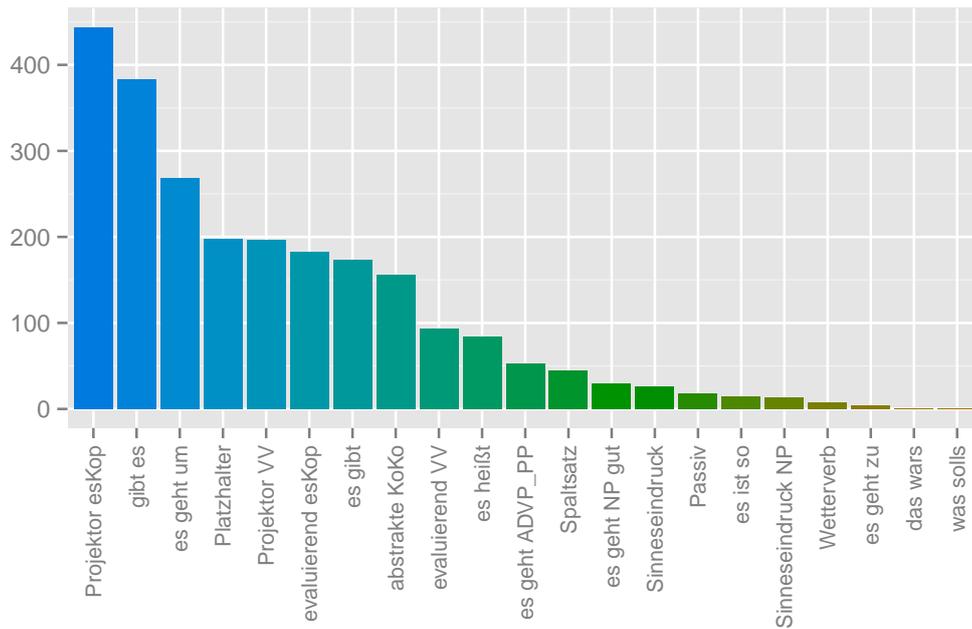


Abbildung 4.5.: Token-Frequenzverteilung der *es*-Konstruktionen

Wie in dieser Grafik deutlich zum Ausdruck kommt, unterscheiden sich die *es*-Konstruktionen beträchtlich hinsichtlich ihrer Token-Frequenz. Während die Projektorkonstruktion  $[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + \text{Folgesyntagma}]$  allein in über 400 Instanziierungen auftritt, machen andere Konstruktionen, wie beispielsweise die Projektorkonstruktion  $[[es][SEIN][so] + \text{Folgesyntagma}]$  oder auch die Konstruktion mit den Wetterverben, nur einen sehr geringen Prozentsatz der Daten aus.

<sup>145</sup> Wie bereits erwähnt, werden in den Grafiken nicht die kompletten Konstruktionsformeln verwendet, sondern Kurzformen. Eine Übersicht über die Zuordnung dieser Kurzformen zu den entsprechenden *es*-Konstruktionen findet sich im Abkürzungsverzeichnis auf Seite XVIII.

#### 4. Umfassende Darstellung von es-Konstruktionen

---

Im Laufe der qualitativen Analyse wurden einige Konstruktionen erwähnt, von deren Existenz auszugehen ist, die hier jedoch nicht beschrieben werden konnten. Der Vollständigkeit halber sei auch deren Frequenz in Abbildung 4.6 angegeben.

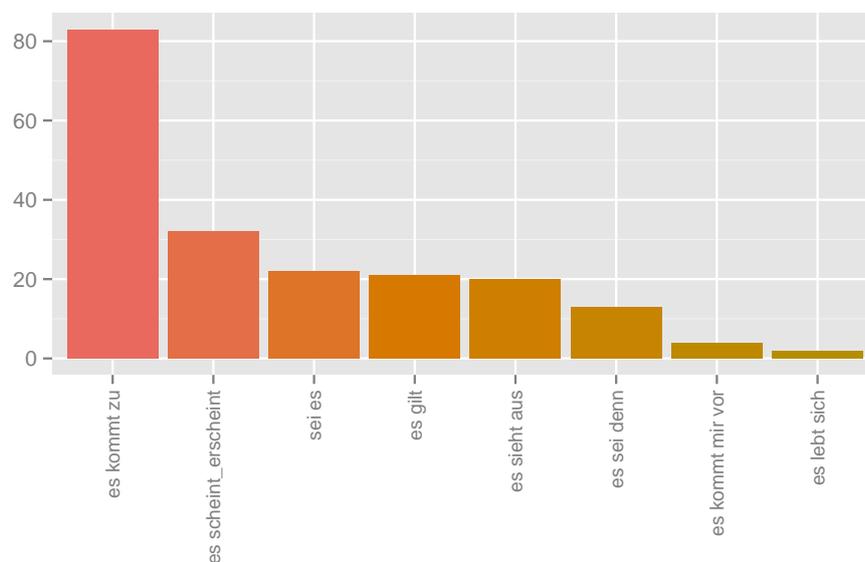


Abbildung 4.6.: Frequenzverteilung von weiteren möglichen *es*-Konstruktionen

Diese Fälle werden jedoch ausdrücklich nicht zu den 2 664 Belegen gezählt, welche sich durch die konstruktionsgrammatische Analyse erklären lassen.

Relevant für den weiteren Fortgang der Studie ist neben der reinen Token-Frequenz der *es*-Konstruktionen auch deren Typen-Frequenz. Diese stellt sich für die einzelnen Konstruktionen wie in Abbildung 4.7 auf der nächsten Seite ersichtlich dar.

Bei einigen Konstruktionen herrscht ein deutlicher Unterschied zwischen Typen- und Token-Frequenz. Auffällig ist dies insbesondere bei den Konstruktionen mit evaluierendem, epistemischem und evidenziellem Charakter, die – bei höherer Token-Frequenz – eine deutlich niedrigere Typen-Frequenz haben als z.B. die Konstruktion  $[[NP_{AKK}][gibt][es]]$ . Im Rahmen dieser Arbeit, welche die Untersuchung des Erwerbs von *es*-Konstruktionen durch spanischsprachige DaF-Lernende zum Ziel hat, kommt diesem Ergebnis in zweierlei Hinsicht eine besondere Bedeutung zu. Zum einen müssen die zu

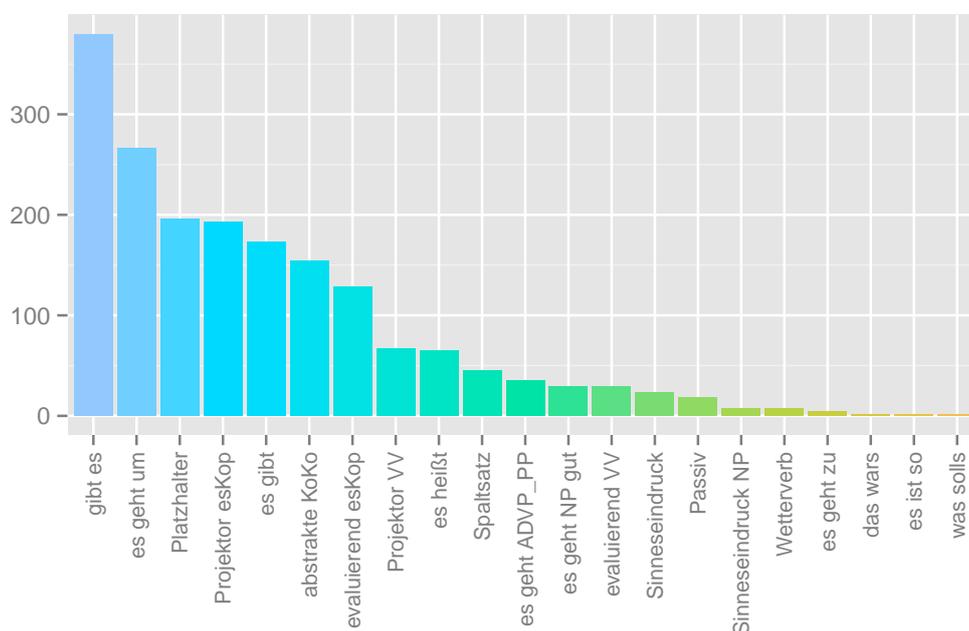


Abbildung 4.7.: Typen-Frequenzverteilung der *es*-Konstruktionen

testenden Konstruktionen sorgfältig unter Berücksichtigung bisheriger Forschungsergebnisse zu den unterschiedlichen Einflüssen von Typen- und Token-Frequenz ausgewählt werden. Zum anderen muss die getroffene Auswahl das hier dargestellte Spektrum an Typen- und Token-Frequenz widerspiegeln. Bevor allerdings ausführlich auf die Auswahl geeigneter Konstruktionen für die Erwerbsstudie eingegangen wird, sei noch einmal die bis zu diesem Punkt erfolgte Analyse zusammengefasst.

## 4.7. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Kapitel wurden einige *es*-Konstruktionen des Deutschen vorgestellt und mit ihren charakteristischen Eigenschaften besprochen. In einem weiteren Schritt wurde versucht zu zeigen, dass diese Konstruktionen im Rahmen eines sehr großen und weit

verzweigten Netzwerks von *es*-Konstruktionen zu sehen sind, welches hier in Ansätzen skizziert wurde. Die *es*-Konstruktionen dieser Arbeit decken in einem randomisierten Sample von 4 000 *es*-Belegen 2 664 Fälle ab, spiegeln also 66,6% der Verwendungsweisen des Pronomens *es* wieder. Es ist ein sehr deutliches Gefälle zwischen hochfrequenten und niedrigfrequenten Konstruktionen vorhanden. Dies ist bereits für sich genommen ein höchst interessantes Ergebnis für die Vermittlung des Pronomens *es* im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht – ein Umstand, der in Kapitel 8 auf Seite 247 noch ausführlich zur Sprache kommen wird. Daneben jedoch bietet das hier entworfene Gerüst von *es*-Konstruktionen einen guten Rahmen für eine Ausdehnung der Analyse auf jene Fälle, die keinen Eingang in die Analyse fanden. Dies gilt zum einen für die Verwendungsweise von *es* als Objektpronomen, welche von vornherein ausgeklammert wurde. Belege wie *Ich finde es toll, dass ...* ließen sich leicht anhand der hier eingeführten Projektorkonstruktion mit evaluierendem Charakter sowie des diskutierten Aspekts von expliziter und impliziter Subjektivität klassifizieren.

Daneben könnten auch Beispiele für *es* als Subjektpronomen, welche mit den hier etablierten Konstruktionen nicht erklärt werden konnten, im Anschluss an wesentliche Erkenntnisse der Analyse beschrieben werden. So ließe sich etwa analog zu der bei der Konstruktion  $[[es][geht/dreht/handelt][sich][um][NP_{AKK}]]$  geführten Argumentation eine durch semantische Ähnlichkeit und syntaktisch gleiches Verhalten konstituierte Konstruktion  $[[es][hapert/mangelt/fehlt][an]]$  definieren. Auch die Beobachtung, dass das Pronomen *es* nicht ausschließlich – wie in der traditionellen Klassifizierung angenommen (vgl. u.a. Eisenberg 2006) – für Neutrum-Nominalphrasen sowie einen einzelnen, klar definierbaren Umstand steht, sondern vielmehr auch für die Referenz auf hochkomplexe, nur schwer paraphrasierbare Zusammenhänge verwendet wird, kann für weitere Analysen fruchtbar gemacht werden. In dieser Arbeit wurde der Aspekt der schwierigen Referenzialität des *es* nur anhand der verschiedenen Konstruktionen mit evaluierendem, epistemischem und evidenzuellem Charakter erörtert, doch zeigen Belege aus den analysierten Korpora, dass eine derartige Verwendung des Pronomens *es* nicht auf Äußerungen mit evaluierendem Charakter beschränkt sind. Auch viele Belege, in denen das *es* für zeitliche Strukturen mit Verben wie *beginnen*, *dauern* oder *enden* verwendet wird, zeichnen sich durch diese spezifische, zwar vorhandene, doch schwer zu fassende Referenzialität aus. Auch hier hat die bislang erfolgte Unter-

#### 4. Umfassende Darstellung von *es*-Konstruktionen

---

suchung also großes Potenzial für eine weitere konstruktionsgrammatische Analyse der deutschen *es*-Vorkommen.

Im Rahmen dieser Arbeit, deren Ziel es ist, den Erwerb deutscher *es*-Konstruktionen durch spanischsprachige Deutschlernende nachzuvollziehen, genügt das bis zu diesem Punkt erarbeitete Inventar an *es*-Konstruktionen vollkommen. Im nun folgenden zweiten empirischen Teil der Untersuchung wird die Erwerbsstudie vorgestellt.

**Empirischer Teil II: Der  
fremdsprachliche Erwerb der  
*es*-Konstruktionen**

# 5. Design: Kombination aus qualitativer und quantitativer Studie

## 5.1. Hinführung und Überblick über die Methodik

In diesem Kapitel sollen die im ersten Teil erarbeiteten Ergebnisse im Rahmen einer Studie zum Erwerb des Deutschen als Fremdsprache aufgegriffen werden. Es soll überprüft werden, wie spanischsprachige Lernende des Deutschen Konstruktionen mit dem deutschen Pronomen *es* erwerben. Den theoretischen Hintergrund hierfür bilden jene Konzepte des Fremdsprachenerwerbs, die in Kapitel 2 ab Seite 18 dargestellt wurden. Eine Ausgangshypothese der Erwerbsstudie, die noch empirisch überprüft werden soll, ist, dass die Lernenden hochfrequente *es*-Konstruktionen leichter erlernen als niedrigfrequente. Um dieses Konstrukt empirisch zu untersuchen, wird die qualitative Analyse von freien Produktionsdaten im Rahmen einer Korpusstudie kombiniert mit der quantitativen Analyse einzelner, gezielt getesteter *es*-Konstruktionen. Die Kombination von Korpus- und Experimentdaten gilt in der Forschung als äußerst lohnendes Unterfangen (vgl. Sorace 2010). Nur ein solches Vorgehen ermöglicht erstens die Berücksichtigung dessen, dass die Sprachen von Fremdsprachenlernenden höchst individuell sind und die Analyse von freien Produktionsdaten interessante Beobachtungen erlaubt, die bei einem Test nicht (re-)produziert werden könnten – wie im Rahmen der Analyse auch demonstriert werden wird. Zweitens kann so die Hypothese gezielt untersucht werden, dass hochfrequente Konstruktionen schneller erworben werden als niedrig-

frequente Konstruktionen. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass auf diese Weise zwei verschiedene Arten der Kompetenz analysiert werden können: Während bei der Korpusstudie die produktive Kompetenz der ProbandInnen nachvollzogen werden kann, kann bei dem Experiment auch ein eher abstraktes Wissen über die Verwendung des deutschen Pronomen *es* entscheidend sein. Diese Unterscheidung ist äußerst wichtig. Im einleitenden Teil der beiden Kapitel wird jeweils noch einmal erörtert, welche Art der *es*-Kompetenz die jeweilige Studie überprüft. Ein weiteres Argument für dieses Vorgehen ist: Da es bei den meisten *es*-Konstruktionen keine überzeugende Methode gibt, um sie in einer (freien) Produktion zu elizitieren – was im entsprechenden Kapitel zum Experimentdesign noch ausgeführt werden wird –, ist eine Korpusstudie automatisch auf wenige *es*-Konstruktionen beschränkt. Die Kombination aus einer Korpusstudie und der gezielten Überprüfung ausgewählter Konstruktionen verbindet also die Vorteile dieser beiden Methoden und kann somit deren jeweiligen Nachteil auszugleichen helfen. Die Korpusanalyse hat neben ihrem Wert an sich auch den zusätzlichen Nutzen, dass sie wichtige Anhaltspunkte für das Design und den Ablauf des Experiments liefern kann; auch dies wird im Rahmen der Studie noch ausführlich erläutert.

Das Ziel der Erwerbsstudie besteht darin, zum einen einen Überblick über die *es*-Verwendung bei spanischsprachigen Lernenden des Deutschen zu gewinnen. Hierzu wird eine qualitative Analyse von Daten aus einem selbsterstellten Korpus präsentiert. Zum anderen sollen gezielt Hypothesen über den Erwerbsprozess, welche noch präzise zu formulieren sind, überprüft werden. Dies geschieht im Rahmen eines psycholinguistischen Experiments, welches im Anschluss an die Korpusstudie vorgestellt wird. Den Abschluss dieses zweiten empirischen Teils der Arbeit bildet eine Diskussion der Ergebnisse, die durch die Erwerbsstudie gewonnen werden konnten.

## 5.2. Hypothesen über den Erwerb von *es*-Konstruktionen

Dieses Kapitel, in dem die Hypothesen der Erwerbsstudie formuliert werden sollen, basiert auf den obigen Ausführungen in Kapitel 2.1 auf Seite 18 zum Fremdsprachener-

werb aus gebrauchsbasierter Perspektive. Die Hypothesen folgen aus den zwei grundsätzlichen inhaltlichen Schwerpunkten, die dieser Arbeit zugrunde liegen: dem gebrauchsbasierten Ansatz im Allgemeinen sowie der kontrastiven Sichtweise, die der Muttersprache der Lernenden eine entscheidende Rolle beimisst.

Aus gebrauchsbasierter Perspektive lässt sich annehmen, dass sich der Erwerb von Konstruktionen über einzelne Instantiierungen vollzieht, welche nach und nach von den Lernenden analysiert und erweitert werden (vgl. Gries/Wulff 2005; Valenzuela Manzanares/Rojo López 2008). Bei diesem Prozess spielt die Frequenz der einzelnen Konstruktionen eine entscheidende Rolle. Grundsätzlich wird postuliert, dass hochfrequente Konstruktionen schneller erworben werden als niedrigfrequente. Im Detail führt eine hohe Token-Frequenz zur Speicherung konkreter Instantiierungen einer Konstruktion, eine hohe Typen-Frequenz hingegen zur Abstraktion eines Schemas, das dann produktiv angewendet werden kann. Ein zentraler Aspekt beim angenommenen Erwerb von Konstruktionen ist ferner, dass diese als oberflächennahe Strukturen vorliegen, das heißt, dass keine Transformationsprozesse nötig sind.

HYPOTHESE 1: *es*-Konstruktionen mit einer hohen Token-Frequenz werden von spanischsprachigen Lernenden des Deutschen als Fremdsprache schneller erworben als jene mit einer niedrigen Token-Frequenz.

Ellis/Cadierno (2009: 112) definieren das Lernen einer Fremdsprache als „reconstructing a language“ und führen aus, dass Interferenzen (also Übertragungen von der Muttersprache der Lernenden in die zu erlernende Fremdsprache) das Produkt dieses Prozesses sind. Damit wird eine Brücke geschlagen zum zweiten Aspekt, der in dieser Arbeit systematisch untersucht wird: der Einfluss der Muttersprache der Lernenden. Es wird angenommen, dass die Muttersprache von Lernenden des Deutschen als Fremdsprache einen großen Einfluss auf den Erwerbsprozess hat. Valenzuela Manzanares/Rojo López (2008) zeigen, dass spanischsprachige Lernende beim Erwerb englischer Konstruktionen umso größere Schwierigkeiten haben, je weniger strukturelle Ähnlichkeit zwischen der zu lernenden englischen Konstruktion und der korrespondierenden Konstruktion im Spanischen besteht. Auch Martínez Vázquez (2004) kommt zu dem Schluss, dass jene Konstruktionen, die keine formale Ähnlichkeit in der Mut-

tersprache der Lernenden haben, schwerer zu erwerben sind als jene, die über eine gewisse Ähnlichkeit verfügen.

HYPOTHESE 2: Jene *es*-Konstruktionen, die in der spanischen Muttersprache von Lernenden des Deutschen eine ähnliche Entsprechung haben, werden schneller erworben als *es*-Konstruktionen, die keinerlei Ähnlichkeit zu spanischen Konstruktionen haben.

Für den Frequenz-Parameter wurden im vorherigen Kapitel im Rahmen der Analyse deutscher *es*-Konstruktionen die wesentlichen Informationen zusammengetragen. Für die Hypothese allerdings, welche die spanische Muttersprache der Lernenden miteinbezieht, ist noch ein genauerer Blick auf die spanische Entsprechung der deutschen *es*-Konstruktionen nötig, welcher im folgenden Kapitel erfolgen soll.

### 5.3. Die spanische Entsprechung der *es*-Konstruktionen

Die Frage, inwiefern sich Konstruktionen übereinzelsprachlich vergleichen lassen, ist keineswegs trivial. Croft (2001: 283) postuliert, dass Konstruktionen übereinzelsprachlich lediglich aufgrund ihrer Funktion zu einem geringen Grad vergleichbar, sie jedoch vor allen Dingen und in hohem Maße sprachspezifisch sind. Stolz (2008) diskutiert theoretisch, unter welchen Bedingungen universelle Konstruktionen angenommen werden können. Einige wenige Studien widmen sich dieser Frage anhand von empirischen Untersuchungen. Exemplarisch soll hier auf der einen Seite die Studie von Ambridge/Brandt (2013) genannt werden, welche am Beispiel der Konstruktionen *Lisa füllt Wasser in die Tasse – Lisa befüllt die Tasse mit Wasser* zu dem Schluss kommen, dass hier in jedem Falle eine „crosslinguistic tendency“ (256) beobachtbar ist. Auf der anderen Seite jedoch hält Hilpert (2010) als Ergebnis seiner Komparationsstudie fest, dass, obwohl die schwedische und die englische Komparativ-Konstruktion sehr ähnlich aussehen, sie bei genauerer Betrachtung doch als ganz unterschiedliche Konstruktionen bewertet werden müssen. Nach wie vor gilt, was Boas (2010a) beklagt, näm-

lich dass bislang nur wenig Forschung zum Vergleich von Konstruktionen zwischen Einzelsprachen existiert und hier noch großes Potenzial für künftige Forschungen besteht.<sup>1</sup> Auf Basis der bisherigen Forschung scheint sich die Tendenz herauszubilden, dass zwar zum einen bestimmte übereinzelsprachliche Gemeinsamkeiten festzustellen sind, dass die Konstruktionsgrammatik als Theorie jedoch auch die nicht zu leugnenden großen Unterschiede zwischen Einzelsprachen erklären können muss (vgl. Haspelmath 2008). Diesem Umstand trägt die Studie von Timyam/Bergen (2010) in gelungener Art und Weise Rechnung: Diese unterstützen anhand des Vergleichs von Ditransitiv-Konstruktionen des Englischen und des Thai die Aussage, dass Konstruktionen sprachenspezifisch sind. Sie halten aber auch fest:

A construction is associated with different forms and functions in different languages; however, underlying these differences are certain characteristics shared by grammatical constructions across languages. (165)

Die Gemeinsamkeiten, die viele Konstruktionen im Sprachvergleich teilen, führen Timyam/Bergen (ebd.) auf bestimmte „universal mechanism[s; A.F.] of human language“ zurück – und argumentieren damit schlüssig innerhalb des gebrauchsbasierten Paradigmas der Konstruktionsgrammatik, welches auch Sprache als solche als Produkt universeller kognitiver Prinzipien versteht (siehe oben, Kapitel 1.2 ab Seite 9).

Es bleibt festzuhalten, dass der Vergleich von Konstruktionen verschiedener Einzelsprachen ein äußerst anspruchsvolles Unterfangen ist, das bislang nur für wenige Bereiche und einzelne Sprachenpaare angegangen wurde.

Dennoch soll an dieser Stelle ein solcher Schritt erfolgen, da ja unter anderem die Hypothese geprüft werden soll, ob spanischsprachigen Deutschlernenden der Erwerb jener *es*-Konstruktionen ohne Entsprechung im Spanischen besonders schwer fällt. Hier muss jedoch Boas (2010a) zugestimmt werden, der eindringlich dafür plädiert, zunächst für die zu vergleichenden Einzelsprachen profunde konstruktionsgrammatische Analysen zu erstellen; erst dann können seiner Meinung nach sinnvoll sprachvergleichen-

---

<sup>1</sup> Gleichwohl soll hier nicht der Eindruck erweckt werden, mit Ambridge/Brandt 2013 und Hilpert 2010 seien die Studien in diesem Bereich erschöpfend dargestellt; Hilperts (2008) Vergleich von Futur-Konstruktionen zwischen Sprachen und Ebelings (1998) Vergleich der englischen *there*-Konstruktion (in Äußerungen wie „there were two other people in the room“; 169) mit der norwegischen *det*-Konstruktion wären weitere erwähnenswerte Beispiele.

de Überlegungen angestellt werden. Dies würde für die vorliegende Arbeit bedeuten, dass zunächst für alle deutschen *es*-Konstruktionen die möglichen Konstruktionsentsprechungen im Spanischen geprüft und konstruktionsgrammatisch analysiert werden müssten, bevor ein fundierter Vergleich erfolgen könnte. Wiewohl ein solches Vorgehen erstrebenswert wäre, so muss doch konstatiert werden, dass es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist. Dennoch muss und soll an dieser Stelle ein erster Vergleich deutscher *es*-Konstruktionen mit spanischen Entsprechungen vorgenommen werden, jedoch in sehr einfachem Maße. Boas (2010a) führt aus, dass beim Vergleich von Konstruktionen über Sprachen hinweg immer von der Bedeutungsseite ausgegangen werden sollte. Dieser Schritt wurde für alle 21 beschriebenen *es*-Konstruktionen unternommen, das heißt, es wurde für jede Konstruktion eruiert, auf welche Art und Weise die von ihr übermittelte Bedeutung im Spanischen transportiert wird. Sodann wurde in einem zweiten Schritt geprüft, wie ähnlich bzw. unähnlich alle möglichen spanischen Entsprechungen einer bestimmten *es*-Konstruktion sind. Dass dies keine einfache Frage ist, ist evident: So sind zum einen bei einigen deutschen *es*-Konstruktionen mehrere Entsprechungen im Spanischen anzunehmen. Zum anderen ist es nicht einfach, zu entscheiden, wie groß die Ähnlichkeit einer (oder aller?) Entsprechungen zur deutschen *es*-Konstruktion ist.

Um überhaupt eine Klassifizierung der *es*-Konstruktionen hinsichtlich des Faktors *Ähnlichkeit zu spanischen Konstruktionen* vornehmen zu können, wurde aus Praktikabilitätsgründen eine einfache und klar zu definierende Operationalisierung gewählt: Es wurde stets geprüft, ob bei einer oder bei allen Entsprechungen einer deutschen *es*-Konstruktion das spanische Pronomen *esto* – das je nach Kontext dem Pronomen *es* oder *das* im Deutschen entspricht (siehe oben, Kapitel 2.2 ab Seite 25) – realisiert sein kann, und es wurden entsprechend zwei Klassen gebildet.<sup>2</sup> Dieses Vorgehen basiert auf den Ergebnissen der im vorherigen Kapitel und in Kapitel 2 zitierten Studien, welche die Schwierigkeiten spanischsprachiger Lernender beim fremdsprachlichen Erwerb von Konstruktionen ohne formale Ähnlichkeit zum Spanischen dokumentieren. Bei einigen *es*-Konstruktionen war diese Frage leicht zu beantworten, da in keiner möglichen

---

<sup>2</sup> Es sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass in dieser Hinsicht kein Unterschied besteht zwischen den einzelnen Varietäten des Spanischen und diese folglich nicht unterschieden werden.

korrespondieren spanischen Struktur das Pronomen *esto* stehen könnte. Bei anderen *es*-Konstruktionen war die Zuordnung ebenso klar, da hier die spanischen Entsprechungen ohne Weiteres über ein *esto* verfügen können. Zwischen diesen Polen gibt es jedoch auch viele Zweifelsfälle, bei denen z.B. eine mögliche Entsprechung einer *es*-Konstruktion das Pronomen *esto* aufweisen kann, eine andere jedoch nicht. Hier wurde erneut ein pragmatisches Vorgehen gewählt und mithilfe spanischer MuttersprachlerInnen<sup>3</sup> die ‚dominante‘ bzw. die ‚dominanten‘ Entsprechung(en) einer *es*-Konstruktion identifiziert; sofern eine dieser Entsprechungen keinesfalls mit dem Pronomen *esto* realisiert werden kann, wurde die deutsche *es*-Konstruktion der Klasse *im Spanischen nicht mit dem Pronomen esto realisierbar* zugeordnet. Das heißt: Das hoch komplexe Mapping von deutschen *es*-Konstruktionen auf spanische Konstruktionen wurde auf die einfache Frage reduziert: Gibt es für die deutsche *es*-Konstruktion mindestens eine funktional äquivalente spanische Konstruktion, bei der ein Pronomen *esto* vor dem Prädikat stehen kann? Von der Funktion der deutschen Konstruktion ausgehend wurde also analysiert, ob es eine Möglichkeit gibt, bei der diese Funktion durch eine formal ähnliche Struktur im Spanischen realisiert wird. Das Ergebnis dieser Zuordnung findet sich in Tabelle 5.1 auf Seite 166, wobei jeweils lediglich eine, zentrale Entsprechung im Spanischen angegeben wird.

Es muss nochmals betont werden, dass die in der Tabelle angeführten spanischen Ausdrücke *keine* Konstruktionen im Sinne der Konstruktionsgrammatik darstellen. Einige dieser Strukturen könnten sich im Laufe einer konstruktionsgrammatischen Analyse als solche erweisen, doch wird dieser Schritt in der vorliegenden Arbeit nicht vollzogen. Allerdings lässt sich sagen, dass diese erarbeitete Einteilung als Einstieg in eine solche Analyse nützlich sein kann und daher nicht ausschließlich zur Umsetzung von Parametern im Rahmen dieser Studie dient. Künftig könnte – unter Hinzuziehung weiterer Arbeiten, z.B. González-Garcías (2010) Vergleich von englischen und spanischen Konstruktionen oder Subirats (2009) Arbeiten zu deutschen und spanischen Frames<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Die kompletten Erkenntnisse dieses Kapitels basieren wesentlich auf der Hilfe meiner spanischen Kollegin Ana Estrada, der an dieser Stelle ganz herzlich für ihre Unterstützung gedankt sei.

<sup>4</sup> Boas (2010a) äußert die Idee, dass eine Frame-Analyse sinnvoll sein könnte, um genauer auf die Unterschiede zwischen spanischen und deutschen Konstruktionen einzugehen; für Genaueres zur Frame-Semantik vgl. u.a. Boas 2005; Fillmore 1982.

– eine sprachvergleichende konstruktionsgrammatische Studie erfolgen. Für den Moment jedoch soll es dabei belassen werden, mit den in Tabelle 5.1 auf der nächsten Seite zusammengetragenen Ergebnissen eine zufriedenstellende Operationalisierung des in der Erwerbsstudie zu überprüfenden Faktors *Ähnlichkeit zwischen deutschen es-Konstruktionen und ihren spanischen Entsprechungen* erreicht zu haben. Sie wird daher von zentraler Bedeutung sein, wenn in Kapitel 7.2.1 ab Seite 196 – nach der im Folgenden vorzustellenden Korpusanalyse – eine Auswahl an *es*-Konstruktionen für das Experiment erfolgt.

5. Design: Kombination aus qualitativer und quantitativer Studie

es-Konstruktion	zentrale spanische Entsprechung
Ähnlichkeit im Spanischen vorhanden	
[[es][geht/dreht/handelt][sich][um][NP <sub>AKK</sub> ]]	<i>esto va sobre ...</i>
[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV])]	<i>(esto) es ...</i>
[[es][geht][ADVP/PP]]	<i>(esto) va ...</i>
[[es][SEIN][so] + Folgesyntagma]	<i>(esto) es así</i>
[[es][geht][zu][ADVP]]	<i>(esto) va ...</i>
[[das][war][s]]	<i>esto es todo</i>
[[es] + Sinneseindruck]	<i>(esto) huele ...</i>
[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck]]	<i>(esto) me da asco</i>
keine Ähnlichkeit im Spanischen vorhanden	
[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma]	<i>me gusta que ...</i>
[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntagma]	<i>es bueno que ...</i>
[[es][heißt] + Folgesyntagma]	<i>se dice que ...</i>
[[es] + Sinneseindruck + [NP <sub>AKK/DAT</sub> ]]	<i>tengo frío</i>
Platzhalter-Konstruktion	<i>lo que pasa es que ...</i>
Spaltsatz-Konstruktion	<i>es Paula la que ...</i>
Passiv-Konstruktion	<i>se abren las puertas</i>
[[es][WETTERVERB]([ADVP]/[NP <sub>AKK</sub> ]])]	<i>llueve</i>
[[es][gibt][NP <sub>AKK</sub> ]]	<i>hay</i>
[[NP <sub>AKK</sub> ][gibt][es]]	<i>hay</i>
[[NP <sub>DAT</sub> ][geht][es][ADVP]]	<i>me va bien</i>
[[was][soll][s]]	<i>qué más da</i>

Tabelle 5.1.: Übersicht aller *es*-Konstruktionen des Deutschen und ihrer spanischen Entsprechungen sowie Klassifikation hinsichtlich des Parameters *Ähnlichkeit zwischen der deutschen Konstruktion und ihren spanischen Äquivalenten*

## 6. Qualitative Analyse im Rahmen einer Korpusstudie

### 6.1. Hinführung

In diesem Kapitel soll eine Korpusstudie vorgestellt werden, welche bei sechs ProbandInnen die Verwendungsweise des Pronomens *es* in freier Produktion untersucht. Mit den ProbandInnen Javier, Jennifer, Raúl, Miguel, Isaac und Pablo (alle zwischen den Niveaus B1 und B2 nach dem GER) wurden meist ca. einstündige, nicht-standardisierte Interviews geführt. Damit geht es in dieser ersten kleinen Studie zum Erwerb des Pronomens *es* um die aktive Verwendung, nicht um das explizite Wissen der ProbandInnen über das deutsche Pronomen *es*. Aufgrund der Beschaffenheit des Korpus, welches im folgenden Kapitel ausführlich vorgestellt wird, kann diese Analyse keine signifikanten Ergebnisse über den generellen Erwerb des Pronomens *es* liefern. Vielmehr ist das Ziel, anhand von Beispielanalysen die Möglichkeit einer gebrauchsbasierten konstruktionsgrammatischen Erklärung von interessanten Befunden aufzuzeigen. Es sollen insbesondere jene zwei Blickwinkel eingenommen werden, die dieser Arbeit zugrunde liegen. Zum einen sollen gezielt Belege angeführt werden, die für einen kontrastiven Ansatz aufschlussreich sind, das heißt Beispiele, bei denen etwa ein deutlicher Interferenzfehler der ProbandInnen vorliegt. Zum anderen soll für einen gebrauchsbasierten Standpunkt argumentiert werden. Hier soll also der Versuch unternommen werden, die im ersten Teil erarbeiteten Grundlagen zu einer gebrauchsbasierten konstruktionsgrammatischen Beschreibung des Pronomens *es* bei der Analyse von lernsprachlichen Phänomenen anzuwenden. Der Schwerpunkt wird darauf liegen, zu verdeutlichen, in-

wiefern der gebrauchsbasierte Ansatz auch Phänomene erklären kann, für die allein auf Basis einer kontrastiven Herangehensweise und mit einem traditionellen Verständnis der deutschen *es*-Vorkommen und ihres Erwerbs keine ursächliche Erklärung gefunden werden kann. Allerdings sollen auch die Grenzen dieser Theorie ausgelotet und ihr Aufklärungspotenzial anhand von konkreten Beispielen kritisch hinterfragt werden. Methodisch hat diese Analyse nicht zuletzt zum Ziel, einen ersten Überblick über den fremdsprachlichen Erwerb der *es*-Konstruktionen zu liefern und so die Eckpunkte des Experiments für die quantitative Analyse zu bestimmen.

Nach einer detaillierten Vorstellung des selbst aufgebauten Korpus werden im Folgenden sechs Einzelanalysen präsentiert, entsprechend der Anzahl der ProbandInnen. Diese konzentrieren sich jeweils auf Belege, die für den Erkenntnisgewinn hinsichtlich der gerade geschilderten Leitfragen relevant sind. Abschließend werden die in den Einzelanalysen erzielten Resultate gebündelt und in ihrer Aussagekraft bewertet. Es folgt eine kurze Zusammenfassung sowie ein Ausblick auf die Implikationen dieser qualitativen Studie für das Experiment zur gezielten Überprüfung des Erwerbs einzelner *es*-Konstruktionen.

## 6.2. Aufbau und Art des Korpus

Das selbst erstellte Korpus besteht aus Aufnahmen, die mit sechs ProbandInnen in den Jahren 2011 und 2012 in Freiburg im Breisgau gemacht wurden. Es handelt sich stets um eine informelle face-to-face-Interaktion zwischen mir selbst und dem jeweiligen Probanden bzw. der Probandin. Mit einem der Probanden, Pablo, bestand zum Zeitpunkt der Aufnahme eine Tandem-Partnerschaft, das heißt, dass zwischen ihm und mir regelmäßige Treffen stattfanden, bei denen entweder auf Spanisch oder auf Deutsch über Alltägliches gesprochen wurde. Die hier analysierte Aufnahme ist ein solches Treffen, welches ich mit Pablos Einverständnis aufgenommen habe. Bei den anderen fünf ProbandInnen handelt es sich um vier SpanierInnen und einen Mexikaner, die aus beruflichen Gründen nach Deutschland gekommen waren und zum Zeitpunkt der Aufnahme Intensivkurse am Goethe-Institut Freiburg besuchten. Die vier SpanierInnen sahen aufgrund der sehr schlechten Lage am spanischen Arbeitsmarkt keine Perspek-

tive in ihrem Heimatland. Sie kamen daher nach Deutschland mit dem Ziel, möglichst schnell ein sehr hohes Deutsch-Niveau zu erreichen, was ihnen sodann die Ausübung ihres erlernten Berufs in Deutschland ermöglichen sollte. Dies war auch bei dem Probanden Pablo das Ziel gewesen, als dieser Monate vor dem Aufnahmezeitpunkt nach Deutschland gekommen war. Der mexikanische Proband, Isaac, hatte bereits in Mexiko mit dem Deutscherwerb begonnen und war nach Deutschland gekommen, um sein Niveau weiter zu verbessern. Er gab als Ziel an, mit Erreichen eines professionellen Deutsch-Niveaus (C1 oder C2) nach Mexiko zurückkehren und dort eine Anstellung in der Niederlassung einer deutschen Firma anstreben zu wollen. Alle ProbandInnen hatten zum Zeitpunkt der Aufnahme einen Hochschulabschluss, zum Teil befanden sie sich noch in einem weiteren Schritt ihrer Ausbildung, z.B. einem Aufbaustudium. Das Alter der ProbandInnen lag zwischen 23 und 36 Jahren. Sie alle hatten als Muttersprache Spanisch, wobei es sich bei dem Probanden Isaac um das mexikanische Spanisch handelt.<sup>1</sup> Alle ProbandInnen hatten Englisch als erste Fremdsprache in der Schule gelernt und gaben an, diese Sprache gut zu beherrschen und sie als Lingua franca aktiv zu verwenden. Einige ProbandInnen beherrschten noch weitere romanische Fremdsprachen, z.B. Italienisch oder Französisch.

Was den Verlauf des Deutscherwerbs und das erreichte Deutschniveau anbetrifft, so ist die Gruppe der ProbandInnen als heterogen einzustufen: Während die ProbandInnen Raúl und Jennifer bereits in Spanien und der Proband Isaac in Mexiko etwas Deutsch gelernt hatten, hatten die anderen Probanden erst in Deutschland mit dem Erlernen der deutschen Sprache begonnen. Alle ProbandInnen befanden sich zum Zeitpunkt der Aufnahme erst für wenige Monate in Deutschland, doch bildet Miguel hier eine bemerkenswerte Ausnahme: Er lebte zum Zeitpunkt der Aufnahme bereits seit acht Jahren in Basel, hatte aber zuvor keine Veranlassung gesehen, Deutsch zu lernen, da er sich in seinem privaten und beruflichen Umfeld ausschließlich auf Englisch, Spanisch und Italienisch verständigte. Daher hatte er – anders als die anderen ProbandInnen – eine lange Zeitspanne über die Gelegenheit, (schweizer-)deutschen Input aufzunehmen. Seinem eigenen Bekunden nach war diese passive Deutsch-Erfahrung äußerst gering, doch kann an dieser Stelle keine Aussage darüber getroffen werden, wie viel deut-

---

<sup>1</sup> Wie in Kapitel 2.2 ausgeführt wurde, wird für diese Untersuchung kein Unterschied gemacht zwischen dem europäischen Spanisch und dem lateinamerikanischen Spanisch.

schen Input der Proband Miguel tatsächlich zum Zeitpunkt der Aufnahme hatte. Die ProbandInnen Javier und Jennifer verfügten über ein Deutsch-Niveau der Stufe B1 nach dem GER, die Probanden Raúl und Miguel befanden sich in der Mitte eines B2-Kurses, und die Probanden Pablo und Isaac hatten gerade das B2-Niveau erreicht. Das Niveau der sechs ProbandInnen verteilte sich also gleichmäßig auf die Stufen B1 und B2.

Die Heterogenität im Deutscherwerb ist ein wesentlicher Aspekt, der bei dieser Korpusstudie problematisiert werden muss. Die Lernbiografie der ProbandInnen ist sehr unterschiedlich und es kann nicht nachvollzogen werden, welchen Einfluss die einzelnen Etappen auf den Erwerbsprozess hatten. Demgegenüber steht, dass alle ProbandInnen zum Zeitpunkt der Aufnahme mehrere Monate (fast) den gleichen institutionellen Deutschunterricht genossen hatten: Fünf der ProbandInnen durchliefen die Kurse des Goethe-Instituts, der Proband Pablo besuchte Kurse am Sprachenkolleg Freiburg. Daher kann zumindest für eine mehrmonatige Phase direkt vor der Erhebung konstatiert werden, dass für den institutionalisierten Teil des Inputs der ProbandInnen eine gewisse Äquivalenz vorausgesetzt werden kann.

Außerdem als problematisch einzustufen sind Situation und Ablauf der Interviews, da es sich nicht um ein standardisiertes Interview handelte, wenn auch stets der Verlauf und die thematische Ausrichtung gleich waren. Daher ergibt sich aus dem natürlichen Gesprächsverlauf, dass nicht bei allen ProbandInnen die gleichen *es*-Konstruktionen in der gleichen Anzahl vorkommen. Ein weiterer Aspekt, der erwähnt werden muss, ist die mögliche Beeinflussung des Sprachgebrauchs der ProbandInnen durch meinen eigenen Sprachgebrauch als Interviewerin. Da ich selbst natürlich in der Interviewsituation wusste, dass es in der Untersuchung um die Verwendung des Pronomens *es* bei den ProbandInnen gehen wird, kann nicht ausgeschlossen werden, dass ich die ProbandInnen unbewusst im Laufe des Interviews beeinflusst habe.

In Tabelle 6.1 auf der nächsten Seite sind die wesentlichen Informationen zu den ProbandInnen noch einmal zusammengefasst. Im Anhang findet sich eine Erweiterung dieser Tabelle mit zusätzlichen Informationen über die ProbandInnen (siehe Anhang, Tabelle C.1 auf Seite 258).

## 6. Qualitative Analyse im Rahmen einer Korpusstudie

	Javier	Jennifer	Raúl	Miguel	Isaac	Pablo
Alter	24	26	31	36	23	34
Nationalität	Spanisch	Spanisch	Spanisch	Spanisch	Mexikanisch	Spanisch
Niveau nach GER	B1	B1	zwischen B1 und B2	zwischen B1 und B2	B2	B2
Datum und Dauer der Aufnahme	22.05.2012, 1 h	22.05.2012, 1 h	22.05.2012, 1 h	22.05.2012, 30 Min.	24.05.2012, 1 h	12.07.2011, 1 h
Dauer des Deutscherwerbs zum Zeitpunkt der Aufnahme	3 Monate	1 Jahr	3 Jahre	5 Monate	3 Jahre	8 Monate

Tabelle 6.1.: Übersicht über die ProbandInnen der qualitativen Erwerbsstudie

Auch wenn die Heterogenität der Gruppe von ProbandInnen nicht in Abrede gestellt werden kann, soll in dieser Arbeit eine kleine Korpusstudie mit dem gesprochen sprachlichen Datenmaterial der sechs ProbandInnen erfolgen. Die oben genannten Probleme wären gravierend, wenn es das Ziel dieser Teilstudie wäre, statistisch signifikante Ergebnisse zu erzielen. Dies ist jedoch nicht der Fall. Vielmehr wurde zu diesem Zweck ein Experiment durchgeführt, welches unter kontrollierten Bedingungen einzelne Konstruktionen testet und somit generalisierbare Aussagen über den Erwerb des Pronomens *es* zulässt; diese quantitative Studie wird im nächsten Großkapitel vorgestellt. Im hier vorliegenden Kapitel jedoch soll lediglich eine beispielhafte Analyse von höchst individuellen Sprachen von Fremdsprachenlernenden anhand der vorliegenden Daten der sechs ProbandInnen erfolgen, wie bereits in der Einleitung zu diesem Kapitel deutlich gemacht wurde.

Im Folgenden wird bei allen sechs ProbandInnen der Reihe nach die *es*-Verwendungsweise beschrieben, wobei sich die Reihenfolge aufsteigend nach dem Niveau richtet. Die angegebenen Werte über prozentuale korrekte und inkorrekte Verwendungsweisen dienen lediglich als grobe Orientierungswerte. Die Korpusart als Kollektion von freien Interviews bedingt, dass es sehr viele Zweifelsfälle gibt, bei denen eine Zuordnung zu einzelnen Konstruktionen und/oder eine Bewertung als korrekt oder inkorrekt

nur schwer möglich ist. Beispielhaft sei hier folgende Sequenz des Probanden Javier angeführt:

- (6.1)
- 222 JA: es gibt viele SONne in madrid,  
[...]  
225 in frankreich gibt es KEIN sonne;

Der Proband Javier beschreibt die unterschiedliche Sonnenscheindauer in Madrid und in Frankreich. Hierfür wählt er die Struktur *es gibt Sonne*. Während die Verständlichkeit einer solchen Aussage im Kontext außer Frage steht, ist die Korrektheit zweifelhaft. Zwar ist die Äußerung grammatikalisch korrekt, doch ist sie – für die erwünschte Aussage – ungewöhnlich; eine Struktur wie *in Madrid scheint oft die Sonne* wäre vorzuziehen. Damit ist fraglich, wie ein solcher Befund kategorisiert werden soll. Liegt hier eine Instantiierung der Konstruktionen  $[[es][gibt][NP_{AKK}]]$  bzw.  $[[NP_{AKK}][gibt][es]]$  vor? Und wenn ja, handelt es sich um eine korrekte oder um eine inkorrekte Instantiierung? Dies wirft allgemein die Frage auf, was als Fehler, als nicht korrekte Äußerung, gelten soll. Dass dies keine triviale Frage ist, zeigt die umfassende Literatur hierzu (vgl. u.a. Bünagel 1993; Kleppin 2010). Da sie für diese Arbeit nicht zentral ist, wird hier nicht die Diskussion nachvollzogen, sondern lediglich für den modernsten Standpunkt plädiert. Dieser findet sich prägnant in folgender Fehlerdefinition zusammengefasst:

A linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speaker's native speaker counterparts. (Ellis/Barkhuizen 2005: 56)

Im Folgenden werden also alle Äußerungen der ProbandInnen als nicht korrekte *es*-Verwendung eingestuft, bei denen deutsche MuttersprachlerInnen höchstwahrscheinlich nicht die von den ProbandInnen verwendete(n) Konstruktion(en) wählen würden, unabhängig davon, ob die Gründe hierfür grammatikalischer oder sonstiger Art sind, was auch stilistische Abweichungen einschließt.

Das Problem der Zuordnung von Belegen zu einzelnen *es*-Konstruktionen und auch die

Frage nach korrekt und falsch wird besonders durch folgendes Beispiel veranschaulicht:

(6.2)

153	PA:	ah al ( ) ah eine (-) BIschöf:bin?
154		NO;
155		BIschof?
156		bischo: HÄ?
157		(un) BISHop,
158		ei* auf englisch is BISHop;

Der Proband Pablo sucht hier nach dem deutschen Wort *Bischöfin*. Die Äußerung in Z. 158 ist nicht korrekt, wobei jedoch zu diskutieren ist, ob sie wirklich durch die bloße Ergänzung des Pronomens *es* korrekt wird: Ähnlich wie bei obigem Beispiel, wäre die Struktur *auf Englisch ist es bishop* völlig verständlich, jedoch entspricht sie nicht einer muttersprachlichen Ausdrucksweise, welche eher eine Äußerung wie *auf Englisch heißt es bishop* oder *auf Englisch sagt man bishop* umfassen würde. Daher ist es alles andere als eindeutig, ob dieser Beleg als inkorrekte Instantiierung der abstrakten Kopula-Konstruktion zu werten ist und demnach bei quantitativen Aussagen als solche zählen sollte. Aus diesen Gründen wird darauf verzichtet, bei den einzelnen ProbandInnen konkrete Werte für einzelne Konstruktionen anzugeben und es werden lediglich relationale Aussagen getroffen. Die angegebenen Werte über die insgesamt korrekte *es*-Verwendung der einzelnen ProbandInnen sind, wie bereits erläutert, lediglich als sehr grobe Orientierung zu sehen und werden in den Einzelanalysen auch problematisiert.

## 6.3. Analyse<sup>2</sup>

### 6.3.1. Javier

Der Proband Javier (24, Niveau B1) verwendet das Pronomen *es* in ca. 80% aller Fälle normgerecht. Auffällig sind bei ihm insbesondere die folgenden Belege, welche eine Doppelbesetzung der Subjektposition zeigen:

(6.3)

330 JA: havanna es ist (---) se\* TOLL,

(6.4)

253 JA: also (-) skype es ist IMmer frei,

Hier möchte Javier einfache prädikative Zuschreibungen vornehmen, wobei er jedoch die Subjektposition doppelt besetzt: In Beispiel 6.3 durch *Havanna* und das Pronomen *es*, in Beispiel 6.4 durch *Skype* und *es*. Diese Beispiele könnten auch als Linksherausstellungen interpretiert werden. Es fehlen jedoch jene prosodischen Signale, die hierfür als typisch gelten, wie zum Beispiel „Tonanstieg und -abfall, kurze oder mittellange Pause, ein Tonsprung zu Beginn der folgenden Einheit“ (Schwitalla 2006: 112). Daher werden diese Sequenzen nicht als Linksherausstellungen analysiert. Damit stellt sich die Frage, wodurch diese Doppelbesetzung zustande kommt. Ein Erklärungsansatz, der den Schlüssel in der Verwendung von Internationalismen sieht (*Havanna*, *Skype*), wird durch folgendes Beispiel entkräftet:

(6.5)

339 JA: °h ja die SCHWEIZ,  
340 es\_is (--) ich denke es is immer (-)  
IMmer schön.

---

<sup>2</sup> In dieses Kapitel sind Ergebnisse meiner im Jahr 2012 an der Philologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg eingereichten Masterarbeit mit dem Titel „Die Verwendung des Pronomens *es* bei spanischsprechenden Deutschlernenden“ eingegangen.

In dieser Sequenz kann nicht ausgeschlossen werden, dass Javier die Aussage *In der Schweiz ist es schön* intendierte. Der Kontext lässt diese Interpretation jedoch als die weniger plausible erscheinen. Damit bildet dieses Beispiel eine Reihe mit den oben angeführten und muss folglich als doppelte Besetzung der Subjektposition angesehen werden. Zwei Erklärungsansätze sollen hier näher betrachtet werden: die Möglichkeit einer Übergeneralisierung sowie der Einfluss der Frequenz einer Konstruktion. Mit dem Konzept der Übergeneralisierung wird im Fremdsprachenerwerb ein Phänomen beschrieben, das sich aus der fehlerhaften Anwendung einer Regel durch Lernende ergibt. Lernende versuchen, einmal erkannte Regeln in der Fremdsprache anzuwenden, doch mitunter kann es vorkommen, dass sie die Anwendung dieser Regel zu weit ausdehnen und folglich fehlerhafte Strukturen produzieren (vgl. Königs 2010). Ein Beispiel für derlei Strukturen liefert Böttger (2008) in ihrer Studie zum Deutscherwerb russischer MuttersprachlerInnen. Auch das Russische verfügt – ebenso wie das Spanische – über kein Pronomen *es*, weshalb auch russischsprachigen DaF-Lernenden die korrekte Verwendung des Pronomens *es* Schwierigkeiten bereitet. In ihrer Studie fand Böttger (ebd.) einige Belege dafür, dass die russischen ProbandInnen das Pronomen *es* an einer Stelle realisierten, wo es gerade **nicht** notwendig ist bzw. wo dessen Erscheinen sogar ungrammatisch ist. Auf gleiche Weise könnten die Äußerungen von Javier analysiert werden: Er hat die Regel, dass im Deutschen subjektlose Sätze kaum möglich sind, gelernt und ist sich insbesondere des Umstands bewusst, dass er auf die korrekte Realisierung des Pronomens *es* achten muss, um nicht interferenzbedingt fehlerhafte *es*-lose Äußerungen zu produzieren. Die Konzentration darauf, das Pronomen *es* nicht auszulassen, könnte dazu geführt haben, dass Javier es auch an Stellen produziert, an denen das Pronomen nicht stehen darf.

Die Analyse der obigen Beispiele als bloße Übergeneralisierung mag als oberflächliche Beschreibung des Phänomens ausreichen, doch liefert die gebrauchsbasierte konstruktionsgrammatische Perspektive eine profundere Erklärung. Auf Basis der konstruktionsgrammatischen Analyse aus dem ersten Teil dieser Arbeit lassen sich die obigen Beispiele folgendermaßen analysieren: Javier ruft die durch sehr hohe Token-Frequenz entrenchte Einheit `[[es][ist][PRÄDIKATIV]]` als Ganzes ab, anstatt die offenen Slots der generellen, abstrakten Kopula-Konstruktion zu füllen. Diese Belege sind folglich Beispiele für den bereits erwähnten Effekt, dass eine hohe Token-Frequenz zur Speiche-

rung der ganzen Einheit führt, unabhängig von ihren kompositionellen Einzelteilen (vgl. u.a. Bybee 2008). Sie dokumentieren, dass die sehr hohe Token-Frequenz dieser Instantiierung einen Einfluss hat auf ihren Erwerb und ihre Verwendung durch den Lerner Javier. Somit können diese Belege auch als weiterer Hinweis darauf gelten, dass die Annahme einer eigenen Konstruktion  $[[es][KOPULA][PRÄDIKATIV]]$  sinnvoll ist.

Ein weiteres Beispiel, bei dem eine konstruktionsgrammatische Analyse eine schlüssige Erklärung liefern kann, ist folgende Sequenz:

(6.6)

→ 435 JA: also je mehr äh:: (-- ) junge leute in  
eine STADT gibt,  
[...]  
438 desto äh: ähm: ((schnalzt mit der  
Zunge)) ((lacht)) LUSTiger die stadt  
ist;  
439 AF: ((lacht))  
→ 440 JA: IST die stadt, ja.  
441 AF: SEHR gut,

Hier realisiert Javier das Pronomen *es* in Z. 435 nicht. Dieser Fehler ist der einzige, bei dem Javier bei einer der beiden Konstruktionen  $[[es][gibt][NP_{AKK}]]$  und  $[[NP_{AKK}][gibt][es]]$  das *es* weglässt. Er versucht in dieser Sequenz, die abstrakte, lexikalisch nur wenig gefüllte Konstruktion  $[[je] + \text{Nebensatz} + [desto] + \text{Hauptsatz}]$  zu verwenden. Diese Konstruktion hatte er, wie er erläuterte, zum Zeitpunkt der Aufnahme gerade erst gelernt. Es ist also davon auszugehen, dass die korrekte Besetzung der umfangreichen offenen Slots einen erhöhten kognitiven Aufwand bedeutet. In diese übergeordnete, abstrakte Konstruktion integriert Javier die Konstruktion  $[[es][gibt][NP_{AKK}]]$ . Die Realisierung der eingebetteten Konstruktion rückt dabei in den Hintergrund, Javier richtet seine Konzentration darauf, die übergeordnete Konstruktion korrekt zu produzieren. Dies gelingt ihm – mit Selbstreparaturen (vgl. die Korrektur der Verbposition in Z. 440) – auch. Dieses Beispiel dokumentiert zum einen durch das Fehlen des Pronomens *es* die in der Fremdspracherwerbsforschung bereits häufig

bemerkte „Inkonsistenz des sprachlichen Verhaltens von Lernern zum Zeitpunkt der Datenerhebung“ (Fervers 1983: 89). Zum anderen zeigt es, dass ein konstruktionsgrammatischer Blickwinkel eine überzeugende Erklärung für diese Beobachtung zu liefern vermag.

### 6.3.2. Jennifer

Für die Probandin Jennifer (26, Niveau B1) sind ca. 90% grammatikalisch korrekte *es*-Verwendungen dokumentiert. Dieser sehr hohe Wert muss jedoch relativiert werden, da er durch eine fragwürdige *es*-Verwendung durch die Probandin zustande kommt, wie sie in folgenden Belegen deutlich wird:

(6.7)

255 JE: °h ja in eSPAnien,  
256 mei:n: (--) äh ARbeitszeit,  
→ 257 ja °h es (-) is ein bisschen (-)  
eSTRESSsig,

(6.8)

481 JE: in jede: KNEIpe,  
482 AF: hm\_hm  
483 JE: °h haben wir: PINchos,  
[...]  
→ 486 es is ein KLEIn:es (-) essen,

(6.9)

260 JE: °h ich bin (-) äh: diREKtor,  
261 in eine: FREIzeit äh:: ((schnalzt mit  
der Zunge)) äh::, (---)  
262 GRUPpe?  
[...]  
→ 264 es is mit KINder,

In diesen Beispielen ist das Pronomen *es* nicht völlig korrekt eingesetzt. In Beispiel 6.7 liegt eine ähnliche *es*-Verwendung vor, wie sie auch beim Probanden Javier herausgestellt wurde. Zwar liegt bei Jennifer hier ein kleiner Bruch zwischen dem semantischen Subjekt (*Arbeitszeit*) und dessen Wiederaufgreifen durch das Pronomen *es* vor – erkennbar unter anderem daran, dass es sich um zwei unterschiedliche Intonationsphrasen handelt –, doch würde die vorliegende Struktur auch als Linksherausstellung nicht einem muttersprachlichen Gebrauch entsprechen. In Beispiel 6.8 ist unbestreitbar, dass das Wiederaufgreifen der zuvor erwähnten Essensspezialität (*Pinchos*) durch das Pronomen *das* erfolgen müsste. In Beispiel 6.9 schließlich müsste die ganze Konstruktion geändert und nicht bloß eine Änderung am Pronomen *es* in Z. 264 vorgenommen werden.

Die Beispiele zeigen somit zweierlei. Zum einen wird deutlich, dass die Angabe von korrekten *es*-Werten für einzelne ProbandInnen nicht trivial ist, sondern vielmehr eine höchst problematische Aufgabe darstellt: Unbestritten ist, dass diese Äußerungen grammatikalisch korrekt sind. Daneben kann jedoch auch kaum infrage gestellt werden, dass sie eine *es*-Verwendung aufweisen, die nicht der von MuttersprachlerInnen entspricht. Bei der Korrektur der Äußerungen müsste jedoch unter kommunikativ-pragmatischen Gesichtspunkten oft der ganze Ausdruck ersetzt werden. Daher wäre sehr fraglich, bei welcher *es*-Konstruktion derlei Beispiele einzusortieren sind. Zum anderen sind diese Belege interessant unter dem Gesichtspunkt der Lernstrategie der Probandin Jennifer. Ganz offensichtlich hat die sehr hohe Token-Frequenz von [[*es*][*ist*][PRÄDIKATIV]] dazu geführt, dass dies als Einheit entrencht ist. Jennifer hat sich hier – basierend auf einem hochfrequenten Phänomen im Input – einen eigenen chunk kreierte, also eine formelhafte Wendung von hoher kommunikativer Relevanz (vgl. Hoff 2001: 377). Dieser chunk erlaubt es ihr, eine unbegrenzte Anzahl an grammatikalisch korrekten Äußerungen zu produzieren, und ist durch den freien Slot des Prädikativs, welches den semantischen Gehalt bestimmt, äußerst vielseitig einsetzbar. Die Probandin hat zwar richtig erkannt, dass diese Formel frequent im Deutschen ist, doch verwendet sie sie etwas zu häufig, sodass ihr Sprachgebrauch im Ganzen wiederum nicht muttersprachlich wirkt. Ihre Verwendung dieser Struktur ist ein prototypisches Beispiel für die von Ellis (2012a) beschriebenen „phrasal teddy bears“. Ellis (ebd.) greift hier eine Beobachtung und einen Terminus von Hasselgren (1994) auf: Diese hatte fest-

gestellt, dass Lernende sich häufig an bestimmte hochfrequente Wörter halten, mit denen sie sich sicher fühlen, und diese Wörter dann überdurchschnittlich oft verwenden – die Lernenden setzen sie als „lexical teddy bears“ gleichsam zur eigenen Beruhigung ständig ein. Dass dieses Phänomen auch bei größeren Einheiten und nicht nur auf der Wortebene vorkommt, zeigt Ellis (2012a), und nennt solche Einheiten in Analogie zu Hasselgrens (1994) Terminus „**phrasal teddy bears**“.  $[[es][ist][PRÄDIKATIV]]$  ist ein solcher „**phrasal teddy bear**“ für Jennifer. Damit liefert Jennifers Lernsprache und ihre *es*-Verwendung einen deutlichen Hinweis darauf, dass die Frequenzverteilung von *es*-Konstruktionen im Input einen Einfluss auf den Erwerb und die Verwendung durch Lernende hat.

### 6.3.3. Raúl

Der Proband Raúl (31, zwischen den Niveaus B1 und B2) verwendet das Pronomen *es* in ca. 65% aller Fälle normgerecht. Die *es*-Verwendung dieses Probanden lässt sich besonders gut mit der Frequenz einzelner *es*-Konstruktionen erklären, und auch für Befunde, die ohne einen gebrauchsbasierten Ansatz wenig einleuchtend erscheinen, liefert die im ersten Teil dieser Arbeit erfolgte Analyse plausible Interpretationen. So fällt zum einen auf, dass es mehrere Belege der folgenden Art gibt:

(6.10)

45 RA: äh gibt andere möglichKEIten,

Raúl hat hier Schwierigkeiten, die Konstruktion  $[[es][gibt][NP_{AKK}]]$  korrekt zu realisieren; es kommt zum interferenzbedingten Wegfall des Pronomens *es*. Hingegen verwendet Raúl die – weitaus frequentere – Konstruktion  $[[NP_{AKK}][gibt][es]]$  ausschließlich korrekt. Dies ist ein erster Hinweis darauf, dass sich die Frequenz einzelner Konstruktionen auf deren Erwerb auswirken kann.

Ein zweiter – und noch deutlicherer – Hinweis ergibt sich durch die Kontrastierung der folgenden zwei Beobachtungen:

(6.11)

→ 161 RA: wir haben (-) ((schnalzt mit der  
Zunge)) eu\* heute REGnet,  
162 aber wir haben auch schöne Tage;

(6.12)

127 RA: es\_is\_SCHWER,  
128 AF: hm\_hm  
129 RA: eine äh deutsche lieblisten (.) wort  
HAbe;

Während Raúl in Beispiel 6.11 das Pronomen *es* auslässt, realisiert er es in Beispiel 6.12 korrekt. Insgesamt verwendet er die Konstruktion  $[[es][KOPULA][PRÄDIKATIV] + \text{Folgesyntagma}]$  ausschließlich korrekt. Dieser Befund ist – ausgehend von einer traditionellen, generativ geprägten Analyse von Daten Fremdsprachenlernender – nicht zu erklären. Hier würde angenommen werden, dass eine Formel wie *es regnet* als chunk gelernt wird und dem Lerner keine Probleme bereitet. Das Korrelat-*es* hingegen, wie es in der Konstruktion  $[[es][KOPULA][PRÄDIKATIV] + \text{Folgesyntagma}]$  vorliegt, gilt als sehr komplexe *es*-Verwendung, die dem Lerner Schwierigkeiten bereitet. Daher könnte Raúl's *es*-Verwendung nicht erklärt werden. Mit einem gebrauchsbasierten Erklärungsansatz hingegen und unter Verwendung der im ersten Teil dieser Arbeit erfolgten Analyse lässt sich dieses Bild erhellen: Die Konstruktion mit den Wetterverben ist nicht sehr frequent im Deutschen. Die Konstruktion  $[[es][KOPULA][PRÄDIKATIV] + \text{Folgesyntagma}]$  hingegen kommt mit einer außerordentlich hohen Token-Frequenz vor. Wie bereits für die ProbandInnen Javier und Jennifer gezeigt werden konnte, schlägt sich diese hohe Frequenz im Input im Erwerb der ProbandInnen nieder. So lässt sich schlüssig erklären, wie es bei Raúl zum Nebeneinander von falsch realisierten ‚einfachen‘ *es*-Verwendungsweisen und korrekt realisierten ‚schwierigen‘ *es*-Belegen kommt. Ein Moment bei der Instantiierung der Konstruktion  $[[es][KOPULA][PRÄDIKATIV] + \text{Folgesyntagma}]$  durch Raúl soll hier noch gesondert betrachtet werden, nämlich die Realisierung des Folgesyntagmas. Hierzu sei folgendes Beispiel angeführt:

(6.13)

	79	RA:	und (-) ich habe dort geARbeitet,
	80		aber es is sehr SCHWER,
	81		(1.5)
→	82		es ist sehr SCHWER,
	83		(1.5)
→	84		als bauingenieur noch einmal in
			spanien etwas zu FINDen,

Während Raúl in Beispiel 6.12 oben das Folgesyntagma inkorrekt mit einem einfachen statt einem *zu*-Infinitiv realisiert, verwendet er den *zu*-Infinitiv richtig in Beispiel 6.13. Dieser Befund deckt sich mit den Beobachtungen für die anderen ProbandInnen: Auch hier kommen sowohl korrekte als auch inkorrekte Folgesyntagmen vor. Damit ergibt sich das Bild, dass bei der Konstruktion  $[[es][KOPULA][PRÄDIKATIV] + \text{Folgesyntagma}]$  die Realisierung des Pronomens *es* für die ProbandInnen kein Problem darstellt, der korrekte Anschluss des Folgesyntagmas hingegen noch Schwierigkeiten bereiten kann. Hier ist zum einen festzuhalten, dass auch situative Faktoren eine Rolle spielen können, deren konkreter Einfluss sich nicht genau bestimmen lässt. So ist beispielsweise in Raúl's Äußerung 6.12 evident, dass ihm die Aussprache des deutschen Wortes *Lieblingswort* Schwierigkeiten bereitet. Daher kann davon ausgegangen werden, dass eine gewisse kognitive Belastung vorliegt, die auch die Prozessierung des Folgesyntagmas beeinflussen kann. Die Auswirkung von derlei zeitweiligen kognitiven Einflussfaktoren kann jedoch nicht systematisch nachvollzogen werden und muss folglich als bei jedem Beispiel mögliche weitere Erklärungsoption bedacht werden.

Von derlei situativen Einflüssen abgesehen, kann jedoch auch eine systematische Erklärung für das in den Lernsprachen feststellbare Muster gefunden werden. Diese liegt in der unterschiedlichen Typen-Frequenz der einzelnen Bestandteile der Konstruktion  $[[es][KOPULA][PRÄDIKATIV] + \text{Folgesyntagma}]$ . Während der erste Teil – die Kombination aus *es*, einer Kopula und einem Prädikativ – nur wenig Spielraum zulässt und hier insbesondere die Instantiierung mit der Kopulaform *ist* vorkommt, verfügt das Folgesyntagma über eine ungleich höhere Typen-Frequenz, die – je nach Festlegung des Typus – schier unbegrenzt ist. Eine hohe Typen-Frequenz führt zwar zur Abstraktion eines Schemas und somit im Weiteren zur produktiven Verwendung dieses Schemas

durch die Lernenden (vgl. Ellis 2009), doch stellt sie auch eine Schwierigkeit im Erwerb dar, die erst in einem späten Stadium des Fremdsprachenerwerbs zu fehlerfreien Äußerungen führt. Ein solcher Erklärungsansatz kann schlüssig darlegen, warum der erste Teil der komplexen Konstruktion  $[[es][KOPULA][PRÄDIKATIV] + \text{Folgesyntagma}]$  von Raúl, aber auch den anderen ProbandInnen häufiger korrekt realisiert wird als das Folgesyntagma.

### 6.3.4. Miguel

Für den Probanden Miguel (36, zwischen den Niveaus B1 und B2) sind ca. 87% normgerechte *es*-Verwendungen dokumentiert. Bei ihm ist insbesondere auffällig, dass er – wie es auch schon bei den ProbandInnen Javier und Jennifer zu beobachten war – an einigen Stellen das Pronomen *es* verwendet, wo korrekterweise das Pronomen *das* stehen müsste:

(6.14)

```
18      MI:      äh für mich das äh ZEIT äh,  
19      ich (--) ich habe (-) äh M:ICH  
           entscheiden in goethe i:nstitut zu  
           kommen,  
20      (1.5)  
→ 21      es war d_die begänn (.) beGINnung (-)  
           für mich;
```

(6.15)

12 MI: ich habe ich habe äh (-) ich habe  
 schon in sch\* ich hatte schon in äh  
 ein KURS äh:,  
 13 ein monate kurs in SPAnien (-)  
 gemacht,  
 14 AF: ah hm\_hm  
 → 15 MI: und es WAR,  
 16 (1.5)  
 → 17 a:cht (-) vor a\*\_acht JAHren,

(6.16)

44 MI: ich habe: (-- ) fur (-- ) ZWEI monate,  
 45 ein kurs in BAsel gemacht,  
 46 AF: hm\_hm  
 → 47 MI: es war in der: (-) V::OLKShochschule  
 von basel,

Beim ersten Beispiel ist evident, dass hier das Pronomen *es* durch das Pronomen *das* ersetzt werden müsste. Bei den Beispielen 6.15 und 6.16 wäre dies ebenfalls eine Möglichkeit der Korrektur, und zwar diejenige, welche das meiste von Miguels ursprünglicher Äußerung erhält. Doch auch weitere Korrekturmöglichkeiten sind denkbar, die zum Teil gänzlich ohne das Pronomen *es* auskommen, etwa bei Beispiel 6.16 eine Reformulierung von Z. 47 als *und zwar an der Volkshochschule Basel*. Erneut zeigt sich, dass eine Zuordnung der vom Probanden geäußerten Struktur zu einer der hier zur Diskussion stehenden *es*-Konstruktionen nicht ohne Zweifel möglich ist.

Für Miguel lässt sich also ähnlich wie für die ProbandInnen Javier und Jennifer eine Übergeneralisierung der Konstruktion  $[[es][KOPULA][PRÄDIKATIV]]$  feststellen. Was ihn jedoch noch von diesen unterscheidet, ist die Bandbreite, die seine Verwendung dieser Konstruktion aufweist. Während bei Javier und Jennifer die Konstruktion in übergeneralisierter Verwendung nur mit der frequentesten Instantiierung für die Kopula, nämlich *ist*, auftritt, zeigen Miguels Beispiele 6.15 und 6.16 eine Ausdehnung im Tempus auf das Präteritum. Je nach Typus-Festsetzung könnte also konstatiert werden, dass bei Miguel die Konstruktion  $[[es][KOPULA][PRÄDIKATIV]]$  mit einer höheren

Typen-Frequenz auftritt. Dies zeigt, dass Miguel sich bereits in einem fortgeschrittenen Stadium des Erwerbs befindet, da er die Konstruktion nicht nur mit der im Input häufigsten Instantiierung verwendet, sondern vielmehr das Muster produktiv anzuwenden vermag.

Bei Miguel ist ein weiterer Beleg sehr interessant und soll hier näher besprochen werden:

(6.17)

7 MI: was äh ( ) nur in meine situatiON,  
→ 8 es war (.) nur ähm: (-) ((schnalzt mit  
der Zunge)) DEUTSCH möglich.

Dieses Beispiel legt nahe, dass Miguel hier den Versuch einer Platzhalter-Struktur unternimmt. Er hat deren informationsstrukturellen Zweck richtig erkannt und setzt sie unter diesem Gesichtspunkt korrekt ein, um die Information, dass in einer bestimmten Situation bei der Sprachenwahl nur Deutsch möglich war, gezielt zu betonen. Dennoch ist die Äußerung als Ganzes – unter Berücksichtigung der beiden Zeilen 7 und 8 – nicht muttersprachlich adäquat; es ist nicht möglich zu sagen *\*in meiner Situation, es war nur Deutsch möglich*. Daher lässt sich festhalten, dass Miguel den Bedeutungsaspekt dieser Konstruktion erschlossen, bei der korrekten Realisierung der Formseite hingegen noch Schwierigkeiten hat. Dass er versucht, ein Platzhalter-*es* zu produzieren, ist insofern bemerkenswert, als er der einzige Proband mit einer solchen *es*-Konstruktion ist. Auf die Tragweite dieser Beobachtung wird in Kapitel 6.4 ab Seite 189 zurückzukommen sein.

### 6.3.5. Isaac

Der Proband Isaac (23, Niveau B2) verwendet das Pronomen *es* in ca. 90% aller Belege normgerecht. Er ist damit, was diesen groben Richtwert anbetrifft, derjenige Proband mit den meisten korrekten *es*-Belegen. Für ihn sollen zwei Aspekte näher betrachtet werden.

Zum einen verwendet Isaac einmal die Konstruktion  $[[es][geht/dreht/handelt][sich][um][NP_{AKK}]$ , und zwar korrekt im Rahmen einer Inhaltsangabe eines Films:

(6.18)

→ 165 IS: ja und äh es geht (--) DARum,  
 166 wie die diese generatiON:,  
 167 (1.5)  
 168 AF: hm\_hm  
 169 IS: mit äh:m (---) also (-) nach dem hm äh  
 nach dem KRIEG,  
 [...]  
 172 ähm geDACHT hat,

Isaac ist der einzige Proband, der diese Konstruktion verwendet. Dieser Umstand ist insofern bemerkenswert, als diese Konstruktion bei der im ersten Teil dieser Arbeit erfolgten Analyse als hochfrequente *es*-Konstruktion identifiziert wurde. Daher wäre zu erwarten, dass auch die anderen ProbandInnen diese Konstruktion verwenden; dies ist jedoch nicht der Fall. Damit ist ein wichtiges Ergebnis dieser qualitativen Studie, dass die Konstruktion  $[[es][geht/dreht/handelt][sich][um][NP_{AKK}]$  in aktiver Verwendung kaum vorkommt. Auch auf diese Beobachtung wird im Kapitel zu den Ergebnissen noch näher eingegangen (siehe unten, Kapitel 6.4 ab Seite 189).

Zum anderen ist folgender Beleg sehr aufschlussreich für eine umfassende Diskussion des *es*-Gebrauchs in freier Verwendung durch die Lernenden:

(6.19)

127 MI: °h und äh ((schluckt)) °h wenn die  
 regierung diese (--) diesen verkäuf  
 (--) kontrollieren WÜRde, (---)  
 → 128 °h dann gäbe !ES! (---) eine kontroll.

In diesem Beispiel kritisiert Isaac die Drogenpolitik in seinem Heimatland Mexiko und verwendet hierbei die Konstruktion  $[[NP_{AKK}][gibt][es]]$ . Er verwendet diese grammatikalisch korrekt, doch betont er das Pronomen *es* stark, wie auch in der Transkription in Z. 128 vermerkt ist. Dies stellt einen eindeutigen Fehler in der Verwendung des Pro-

nomens *es* dar, da das *es* per definitionem nicht betonbar ist. Wann immer Betonungseffekte erzielt werden sollen, müssen SprecherInnen des Deutschen auf das Pronomen *das* ausweichen, wie in Kapitel 4.5.3 bereits erläutert wurde. Isaac müsste hier für die von ihm gewünschte emphatische Wirkung seiner Aussage das Prädikat *gäbe* betonen. Isaacs *es*-Gebrauch in diesem Beispiel kann nicht als korrekte Verwendung der Konstruktion  $[[NP_{AKK}][gibt][es]]$  gelten, da ein Fehler auf der prosodischen Ebene vorliegt. Isaacs Fehler ist der einzige dieser Art unter allen ProbandInnen. Daher würde es zu weit gehen, diesem Beleg generelle Aussagekraft für den *es*-Erwerb der ProbandInnen zuzusprechen. Er ist jedoch hinsichtlich der Bedeutung der qualitativen Analyse aufschlussreich, ähnlich wie Isaacs erstes Beispiel: Ein solcher Betonungsfehler wäre bei einer gezielten Elizitation einzelner *es*-Konstruktionen in einer quantitativen Analyse kaum möglich. Dieser *es*-Fehler stellt jedoch ein wichtiges Moment dar, um die Bandbreite an möglichen Fehlern in der *es*-Verwendung der ProbandInnen zu erfassen, und wird ebenfalls im Ergebnis-Kapitel noch einmal aufgegriffen.

### 6.3.6. Pablo

Der Proband Pablo (34, Niveau B2) verwendet das Pronomen *es* in ca. 46% aller Belege normgerecht. Dieser relativ niedrige Wert kommt unter anderem dadurch zustande, dass Pablo Schwierigkeiten hat, die deutsche Wortfolge *es ist* und ihr englisches Äquivalent *it's* phonetisch zu differenzieren, weshalb es viele Belege der folgenden Art gibt:

(6.20)

283	PA:	aber mit (-) BILder,
284		gleichZEItig,
→ 285		<<englisch> it's> (---) BESser;

Pablo ist sich dieser Schwäche bewusst, wie er in folgender Sequenz metasprachlich beschreibt:

(6.21)

338 PA: und i\* <<englisch> it's ok\* oKAY>,  
 339 ES ist (--) okay, ((lacht))  
 340 AF: hm\_hm  
 341 PA: IST okay is englisch;  
 342 aber ES ist (-) okay is deutsch;  
 343 ((lacht))  
 344 AF: hm\_hm  
 345 PA: °h is sehr LUSTig das,  
 346 AF: hm\_hm  
 347 PA: für MICH;

Doch obwohl er diesen Umstand als Problem für sich erkannt hat, kommt es zu vielen englisch-deutschen Mischungen. Damit ist dieses Beispiel ein deutlicher Hinweis darauf, dass das Englische als erste gelernte Fremdsprache einen Einfluss auf den Erwerb des Deutschen als zweite Fremdsprache hat. Es stützt somit die in der Tertiärsprachenforschung aufkommende Forderung, dass die Reihenfolge der erlernten Fremdsprachen in der Didaktik berücksichtigt werden sollte (vgl. Hufeisen/Marx 2005; Hufeisen/Neuner 2005). Dieser *es*-Fehler des Probanden Pablo in der Verwendung der Konstruktion [[*es*][KOPULA][PRÄDIKATIV]] ist also nicht als Interferenz-Erscheinung – mit einer Übertragung aus dem Spanischen – zu werten, sondern hier liegt ein Fehler vor, der auf das Englische als erste gelernte Fremdsprache zurückzuführen ist.

Ein prototypischer Interferenz-Fehler hingegen liegt bei einigen Belegen Pablos mit Verwendung der Konstruktion [[*es*][*gibt*][NP<sub>AKK</sub>]] vor:

(6.22)

77 PA: °h er war äh ein (-) ich glaube REICH  
 äh,  
 78 (1.5)  
 79 JUNge?  
 80 gute faMIlie ( ),  
 81 AF: ja jaja  
 → 82 PA: es gibt kein <<lachend> proBLEM>; °h äh  
 verstehts?

In dieser Sequenz geht es inhaltlich um die Plagiatsaffäre um den im Jahr 2011 amtierenden Verteidigungsminister Karl-Theodor zu Guttenberg. Pablo ist der Meinung, dass der Nachweis einer plagiierten Doktorarbeit keinen Grund darstelle, aus dem ein aus einer gehobenen Familie stammender, beliebter Politiker zurücktreten müsse. Seine Äußerung in Z. 82 *es gibt kein Problem* ist grammatikalisch korrekt, doch entspricht sie nicht der muttersprachlichen Verwendung der Konstruktion  $[[es][gibt][NP_{AKK}]]$ . Vielmehr würden hier für die von Pablo intendierte Bedeutung Formulierungen wie *Ich halte das nicht für problematisch* oder *Ich sehe da kein Problem* in Betracht kommen. Die Formel *es gibt kein Problem* stellt eine direkte Übertragung des spanischen *no hay problema* dar. Hier handelt es sich also um eine unter semantisch-pragmatischen Gesichtspunkten falsche Anwendung der Konstruktion  $[[es][gibt][NP_{AKK}]]$ , die aus einem Transfer einer im Spanischen möglichen Konstruktion resultiert.

Während der gerade diskutierte Fehler ein prototypischer Interferenz-Fehler ist, sollen folgende Beispiele erneut unter Hinweis auf die Frequenz einzelner *es*-Konstruktionen erläutert werden:

(6.23)

→ 226 PA: gib\_es äh na\* es gibt ein (-) MÄDchen,  
227 das sie im ZÜRICH,

(6.24)

→ 551 PA: äh GIB es,  
552 (1.5)  
→ 553 no es GIBT (--) ein: (--) einen  
fernseher,  
554 AF: hm\_hm  
555 PA: aber KLEINE,

Bei diesen Beispielen beginnt Pablo jeweils ein neues Thema und möchte den Gesprächsgegenstand – ein bestimmtes *Mädchen* aus seinem Kurs bzw. einen *Fernseher* – einführen. Er fängt seine Äußerungen stets mit der Konstruktion  $[[NP_{AKK}][gibt][es]]$  an, korrigiert sich dann jedoch selbst und beginnt richtigerweise neu mit der Konstruktion  $[[es][gibt][NP_{AKK}]]$ . Dieser Verlauf kann weder als Interferenzerscheinung

interpretiert werden, noch gibt die traditionelle Betrachtungsweise von *es gibt* als der ‚normalen‘ Form, aus der die Reihenfolge *gibt es* abgeleitet werden muss, Aufschluss. Mit dem in dieser Arbeit verfolgten gebrauchsbasierten Ansatz jedoch lassen sich diese Beispiele schlüssig erklären: Wie im ersten Teil dieser Arbeit gezeigt wurde, handelt es sich bei  $[[NP_{AKK}][gibt][es]]$  um die weitaus frequentere Konstruktion im Deutschen. Es ist also aus gebrauchsbasierter Perspektive davon auszugehen, dass die höhere Token-Frequenz dieser Konstruktion im Input dafür sorgt, dass sie für den Lerner die leichter verfügbare Form darstellt – und folglich schneller abgerufen werden kann als die Konstruktion  $[[es][gibt][NP_{AKK}]]$ . Wie bereits für den Probanden Raúl konstatiert wurde, so lassen sich auch hier mithilfe der Frequenzhierarchie der *es*-Konstruktionen Befunde in der Lernsprache des Probanden erklären, bei denen ansonsten der Grund für ihr Zustandekommen unklar bliebe.

## 6.4. Ergebnisse und Diskussion

In diesem Kapitel wird diskutiert, inwieweit die qualitative Auswertung der *es*-Verwendung der sechs ProbandInnen zu Ergebnissen mit größerer Tragweite führt.

Zum einen ist festzustellen, dass sämtliche *es*-Belege der ProbandInnen durch die im ersten Teil dieser Arbeit beschriebenen *es*-Konstruktionen abgedeckt werden. Insgesamt verwenden die ProbandInnen nur zehn verschiedene *es*-Konstruktionen. Vier Konstruktionen sind für ca. 70% der *es*-Belege verantwortlich, und zwar die Konstruktionen  $[[gibt][es][NP_{AKK}]]$ ,  $[[es][gibt][NP_{AKK}]]$ ,  $[[es][KOPULA][PRÄDIKATIV] + \text{Folgesyntagma}]$  und  $[[es][KOPULA][PRÄDIKATIV]]$ . Während dieser Umstand alleine noch nicht zwingend auf ein reduziertes Repertoire in der *es*-Verwendung der ProbandInnen schließen lässt, so ändert sich dieses Bild, wenn weitere Ergebnisse der qualitativen Analyse hinzugezogen werden: Die beiden Konstruktionen  $[[es][geht/dreht/handelt][sich][um][NP_{AKK}]]$  und die Platzhalter-Konstruktion werden kaum von den ProbandInnen verwendet; lediglich Isaac verwendet einmal die Konstruktion  $[[es][geht/dreht/handelt][sich][um][NP_{AKK}]]$ , und Miguel versucht sich einmal an der Realisierung einer Platzhalter-Konstruktion. Diese beiden Konstruktionen sind jedoch – so das Resultat der Frequenzanalyse im ersten Teil dieser Arbeit – eben-

falls hochfrequent (vgl. die Abbildung 4.5 auf Seite 152). Es wäre also zu erwarten, dass sie in der *es*-Verwendung der Lernenden eine ähnlich große Rolle spielen wie z.B. die Konstruktion [[*es*][KOPULA][PRÄDIKATIV]]. Dass die Konstruktionen jedoch fast gar nicht verwendet werden, zeigt, dass die ProbandInnen sie nicht erworben haben, was die aktive, freie Verwendung anbetrifft. Es ist anzunehmen, dass die ProbandInnen die Konstruktionen bei einem gezielten Test korrekt produzieren könnten. Doch für die Kompetenz der freien Verwendung muss konstatiert werden, dass die ProbandInnen diese noch nicht erworben haben. Dabei sollte festgehalten werden, dass es bei den ProbandInnen in den dokumentierten Gesprächen keine Sequenzen gibt, die sich tatsächlich durch das Fehlen einer dieser Konstruktionen auszeichnen; es gibt keine Stelle im Transkript, die zur Korrektur der Ergänzung jener Konstruktionen bedarf. Vielmehr ist es die Gesamtheit eines jeweils einstündigen Gesprächs, die durch die völlige Abwesenheit der hochfrequenten Konstruktion [[*es*][*geht/dreht/handelt*][*sich*][*um*][NP<sub>AKK</sub>]] und der Platzhalter-Konstruktion nicht einer muttersprachlichen *es*-Verwendung entspricht. Damit ist dies ein wichtiges Ergebnis der qualitativen Studie, das gleichzeitig den Wert einer solchen qualitativen Analyse zeigt: Lediglich durch die Betrachtung von umfangreichen freien Äußerungen der ProbandInnen konnte herausgefunden werden, dass diese beiden Konstruktionen offensichtlich Schwierigkeiten bei der aktiven Verwendung bereiten.

Ähnliches gilt für einen Fehler des Probanden Isaac, der auf der prosodischen Ebene liegt: Isaac betont in einem Beleg fälschlicherweise das Pronomen *es* sehr stark, was im Deutschen nicht möglich ist (siehe oben, Kapitel 6.3.5). Auch hier liegt ein Fehler vor, der in einer gesteuerten Test-Situation kaum auftreten würde, sodass die qualitative Analyse hier eine interessante Beobachtung auf prosodischer Ebene ermöglicht hat. Doch neben dieser Einzelbeobachtung konnte bei der Analyse auch ein Ergebnis herausgearbeitet werden, das für alle ProbandInnen gilt: Bis auf vereinzelte Belege für den Probanden Isaac sind in den Äußerungen der ProbandInnen keine klitisierten *es*-Verwendungsweisen dokumentiert. Auch hier gilt, was oben für das Nicht-Verwenden von zwei Konstruktionen festgehalten wurde: Es gibt kein Beispiel in einem Transkript, bei dem ein Fehler aufgrund einer nicht-klitisierten Form vorliegen würde. Dennoch entspricht der Sprachgebrauch der ProbandInnen insgesamt dadurch nicht jenem von MuttersprachlerInnen. Ein möglicher Grund für die stete Verwendung der Vollform *es*

statt klitisierter Formen durch die ProbandInnen könnte sein, dass die Lernenden sich stark darauf konzentrieren, das Pronomen *es* zu realisieren; sie sind sich ihrer interferenzbedingten Tendenz, das Pronomen auszulassen, bewusst (wie unten noch ausgeführt wird), und steuern aktiv dagegen. Das könnte dazu führen, dass die ProbandInnen in einer Art Hyperkorrektur das Pronomen *es* stets mit seinem vollen phonetischen Gewicht verwenden. Ein weiterer Erklärungsansatz könnte die von den Lehrkräften verwendete Sprache als Ursache ansehen. Zwar sind DaF-Lehrende angehalten, im Unterricht keine künstliche Sprache zu verwenden, sondern – in Anpassung an das Niveau des Kurses – ein authentisches Deutsch zu sprechen, was auch Klitisierungen einschließt. Doch kann keine Aussage darüber getroffen werden, inwiefern die verschiedenen Lehrkräfte der ProbandInnen diesem Grundsatz jeweils gefolgt sind. Daher muss es an dieser Stelle dabei belassen werden, die Nicht-Verwendung klitisierter *es*-Formen als Merkmal der Lernsprache der ProbandInnen zu benennen; die dieser Beobachtung zugrunde liegende Ursache muss offen bleiben.

Ein weiteres Phänomen, das bei den Einzelanalysen zutage trat, ist die häufige Verwendung des Pronomens *es* anstelle des Pronomens *das* durch die ProbandInnen. Dieses Muster vermag zu erstaunen, da zum einen aus kontrastiver Perspektive das Pronomen *das* für die spanischsprachigen ProbandInnen aufgrund seiner im Spanischen vorhandenen Entsprechungen (*eso, esto*) näher liegen müsste. Zum anderen spricht auch aus gebrauchsbasierter Perspektive nichts für diese Präferenz. Zwar liegen für die Frequenzen von *das*-Konstruktionen keine Zahlen vor, doch kann kaum davon ausgegangen werden, dass beispielsweise das Muster *das*+Kopula+Prädikativ deutlich weniger frequent im Input vorkommt als die Konstruktion [[*es*][KOPULA][PRÄDIKATIV]]. Daher kann die Verwendung von *es* anstelle des eigentlich geforderten *das* durch die ProbandInnen – ebenso wie die Nicht-Verwendung klitisierter Formen – in dieser Arbeit lediglich als interessante Beobachtung angeführt werden; die Frage nach dem Grund hierfür kann jedoch mit den zur Verfügung stehenden Informationen nicht beantwortet werden und muss vorerst unbeantwortet bleiben.

Die beiden gerade angeführten Phänomene sind auch Beispiele für ein weiteres Ergebnis der qualitativen Studie: Bei allen ProbandInnen finden sich Äußerungen, die gram-

matikalisch korrekt sind, die jedoch nicht der Sprachnorm entsprechen.<sup>3</sup> Bei diesen Äußerungen ist häufig das Hinzuziehen des Kontexts nötig, um zu erkennen, dass beispielsweise in einem Beleg das Pronomen *das* anstelle des Pronomens *es* stehen müsste. Bei den meisten ProbandInnen kommen gelegentlich Übergeneralisierungen des Pronomens *es* vor, bei zwei ProbandInnen allerdings gehäuft: Javier und insbesondere Jennifer verwenden das Pronomen *es* in Äußerungen, die – unter grammatikalischen, meist jedoch unter semantisch-pragmatischen Gesichtspunkten – einer anderen Form bedürfen. Die Verwendung des Pronomens *es* zeigt bei allen ProbandInnen einen klaren Effekt einer hohen Token-Frequenz bestimmter Einheiten. So werden die hochfrequenten Konstruktionen [[*es*][KOPULA][PRÄDIKATIV]] und [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma] fast ausschließlich korrekt verwendet, und die häufigste Instantiierung [[*es*][*ist*][PRÄDIKATIV]] dient als Muster für Übergeneralisierungen und wird zu oft verwendet. Ein wichtiges Resultat der qualitativen Analyse ist demnach, dass sich die hohe Token-Frequenz einzelner Konstruktionen in ihrem schnellem Erwerb, aber auch in deren Übergeneralisierung durch die Lernenden niederschlagen kann. Bemerkenswert bei den Projektorkonstruktionen [[*es*][KOPULA][PRÄDIKATIV] + Folgesyntagma] bzw. [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma] ist ferner, dass die Lernenden hier den ersten Teil der Konstruktion stets mit (leicht) steigendem Tonfall äußern. Dieses prosodische Muster ist konstitutiv für jene Konstruktionen, wie im entsprechenden Kapitel erläutert wurde (siehe Kapitel 4.4.3 ab Seite 68). Dass die ProbandInnen dieses intonatorische Muster beherrschen und umsetzen, zeigt zweierlei. Zum einen bestätigt dies nachdrücklich die im Rahmen der ersten empirischen Studie zu den *es*-Konstruktionen aufgestellte These, dass auch prosodische Elemente in Konstruktionsbeschreibungen integriert werden sollten. Zum anderen macht dieser Befund der Korpusstudie mit den sechs ProbandInnen klar, dass diese Lernenden ein profundes konstruktionselles Wissen erworben haben, das über die bloße Wortebene hinausgeht. Dies verdeutlicht einmal mehr, dass eine konstruktionsgrammatische Annäherung an Phänomene des Fremdsprachenerwerbs große Vorteile bietet.

---

<sup>3</sup> Damit ist die hier vorgestellte qualitative Analyse auch ein Beleg dafür, wie wichtig eine moderne Fehlerdefinition ist, die nicht nur grammatikalisch falsche Äußerungen für die Untersuchung zulässt; vgl. die eingangs in diesem Kapitel zitierte Definition.

Im Zusammenhang mit Übergeneralisierungen ist auch festzuhalten, dass in den Analysen Hinweise auf Lernstrategien deutlich wurden. So ist zumindest bei der Probandin Jennifer davon auszugehen, dass sie sich aus den hochfrequenten Konstruktionen in ihrem Input einen eigenen chunk *es ist*+Prädikativ kreiert hat, der ihr die Produktion sehr vieler grammatikalisch korrekter Äußerungen erlaubt. Dazu passt auch, dass die ProbandInnen interferenzbedingt bestehende Probleme mit dem Pronomen *es* teilweise explizit thematisieren. Die Fähigkeit, metasprachlich auf ein Problem hinzuweisen, setzt ein umfassendes Bewusstsein für ein solches Problem voraus. Dies ist vor allen Dingen unter methodischen Gesichtspunkten eine wichtige Erkenntnis für die quantitative Studie und das Design des hierfür durchzuführenden Experiments, weshalb im entsprechenden Kapitel darauf zurückzukommen sein wird (vgl. Kapitel 7.2.2 ab Seite 202). Es bleibt festzuhalten, dass die in diesem Kapitel durchgeführte Analyse auf qualitativem Wege aufzeigen konnte, dass die Frequenz einzelner *es*-Konstruktionen bei ihrem Erwerb eine große Rolle spielt und mit einem gebrauchsbasierten Ansatz viele Phänomene in der Lernsprache der ProbandInnen erklärt werden können, die ohne eine solche Ausrichtung ungeklärt bleiben müssten.

## 6.5. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Kapitel wurde eine kleine empirische Studie vorgestellt, welche die *es*-Verwendung von sechs spanischsprachigen Deutschlernenden untersucht. Ziel war die Durchführung einiger Beispielanalysen anhand freier, nicht-standardisierter Interviews von sechs ProbandInnen, die heterogen in Bezug auf das Niveau (zwischen B1 und B2 nach dem GER) und die Lernbiografie sind. Es wurde versucht, sowohl interessante Einzelbeobachtungen zu würdigen, als auch generelle Tendenzen in den höchst individuellen Lernprozessen festzustellen. Trotz des beschränkten Umfangs der Studie konnten wichtige Ergebnisse erzielt werden, die bei einem rein experimentellen Setting nicht möglich gewesen wären. So fanden sich etwa deutliche Hinweise auf Lernstrategien der ProbandInnen, die ihnen auf gewisse Weise den Umgang mit dem Pronomen *es* erleichtern.

Dennoch sind, wie dies auch zu erwarten war, viele interferenzbedingte Fehler in der

*es*-Verwendung der ProbandInnen dokumentiert. Dabei lassen sich sowohl ein Großteil der Fehler als auch als Teil einer Lernstrategie identifizierte Phänomene, wie Übergeneralisierungen, mit der Token-Frequenz der *es*-Konstruktionen erklären. Es konnte folglich auf qualitativem Wege ein Frequenzeffekt in der Lernsprache der sechs ProbandInnen aufgezeigt, wenn auch nicht nachgewiesen werden. Das wichtigste Resultat dieser Studie ist somit, dass der gebrauchsbasierte konstruktionsgrammatische Ansatz, der im ersten Teil dieser Arbeit ausgearbeitet wurde, viele, wenn auch nicht alle, beobachteten Phänomene im Erwerb erklären kann, die ohne eine solche Ausrichtung nicht begründet werden könnten. Die qualitative Analyse von längeren freien Äußerungen, wie sie hier für die einzelnen ProbandInnen vorgenommen wurde, konnte einen wichtigen Teil zu dem Bild, wie spanischsprachige Deutschlernende das Pronomen *es* erwerben, beitragen.

Einige Ergebnisse liefern relevante Hinweise für die quantitative Studie im Rahmen eines Experiments, die im nächsten Kapitel vorgestellt wird. So wird beispielsweise der Umstand berücksichtigt werden, dass die ProbandInnen das Pronomen *es* als Problemquelle identifiziert hatten und folglich bei fortgeschrittenen Lernenden ein Bewusstsein hierfür vorhanden sein kann. Auch sollen insbesondere jene Konstruktionen, die entgegen der gebrauchsbasierten Erwartung trotz hoher Frequenz im Input von den ProbandInnen kaum aktiv verwendet werden, gezielt in einem experimentellen Setting überprüft werden. Dies wird im Einzelnen in den einführenden Abschnitten des folgenden Kapitels, welches die Ergänzung der hier vorgestellten qualitativen Studie durch eine systematische quantitative Erhebung darstellt, ausgeführt und erläutert.

# 7. Quantitative Analyse im Rahmen eines Experiments

## 7.1. Hinführung

In diesem Kapitel wird ein psycholinguistisches Experiment vorgestellt, das den Erwerb deutscher *es*-Konstruktionen durch spanischsprachige Deutschlernende überprüft. Das wesentliche Ziel dieser Studie ist die Überprüfung der Hypothesen, wie sie in Kapitel 5.2 ab Seite 159 formuliert wurden. Hierfür sind die bislang im Rahmen dieser Arbeit erzielten Ergebnisse elementar: Die Analyse deutscher *es*-Konstruktionen sowie deren Frequenzen, Überlegungen zu den spanischen Entsprechungen dieser Konstruktionen sowie Ergebnisse der bereits erfolgten qualitativen Korpusstudie werden aufgegriffen und bei der Experimententwicklung umgesetzt. Im Folgenden wird zunächst erläutert, **welche** Konstruktionen **wie** getestet werden, das heißt, es wird die Wahl eines Subsets von *es*-Konstruktionen motiviert sowie das experimentelle Setting ausführlich dargestellt. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Studie beschrieben, im Hinblick auf die Verifizierung der Hypothesen geprüft und in einem größeren Kontext interpretiert.

## 7.2. Experimentdesign

### 7.2.1. Auswahl der zu testenden *es*-Konstruktionen: Subset von *es*-Konstruktionen

Es wäre im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, für alle 21 identifizierten deutschen *es*-Konstruktionen (siehe oben, Kapitel 4 ab Seite 46) in einem Experiment systematisch deren Erwerb durch spanischsprachige Deutschlernende zu überprüfen. Daher muss an dieser Stelle eine Auswahl von *es*-Konstruktionen erfolgen. Diese folgt zum einen aus den zu testenden Hypothesen, wie sie in Kapitel 5.2 formuliert wurden. Zum anderen sollen auch Ergebnisse aus der qualitativen Korpusanalyse integriert werden.

Für den Aspekt der Hypothesen-Prüfung seien die zwei Hypothesen hier nochmals wiederholt:

HYPOTHESE 1: *es*-Konstruktionen mit einer hohen Token-Frequenz werden von spanischsprachigen Lernenden des Deutschen als Fremdsprache schneller erworben als jene mit einer niedrigen Token-Frequenz.

HYPOTHESE 2: Jene *es*-Konstruktionen, die in der spanischen Muttersprache von Lernenden des Deutschen eine ähnliche Entsprechung haben, werden schneller erworben als *es*-Konstruktionen, die keinerlei Ähnlichkeit zu spanischen Konstruktionen haben.

Für die Hypothesen sind also zwei Parameter entscheidend: die Token-Frequenz der deutschen *es*-Konstruktionen sowie deren Entsprechung im Spanischen.

Um die Hypothese testen zu können, dass *es*-Konstruktionen mit einer höheren Token-Frequenz schneller von Fremdsprachenlernenden gelernt werden als jene mit einer niedrigen Frequenz, ist zunächst einmal eine Frequenz-Hierarchie der deutschen *es*-Konstruktionen nötig. Diese wurde bereits in Kapitel 4.6 gebildet. Um den Faktor Frequenz zu operationalisieren, wurden die *es*-Konstruktionen in die Klassen hochfrequent, mittelfrequent und niedrigfrequent eingeteilt. Dieses Vorgehen ist unter anderem durch Ergebnisse aus der Sprachverarbeitungsforschung motiviert. Wie Hasher/Zacks (1984) und Zacks/Hasher (2002) zeigen konnten, sind ProbandInnen

äußerst erfolgreich darin, relative Frequenzen abzuschätzen. Frequenzurteile erwiesen sich in Studien als sehr robust und deutlich weniger abhängig von Faktoren wie Alter und Motivation als andere kognitive Prozesse. Dies korrespondiert mit Ergebnissen aus der Fremdsprachenerwerbsforschung, denen zufolge Fremdsprachensprachlernende sensitiv für Frequenzverteilungen im Input sind (vgl. Ellis 2002; Wonnacott/Newport/Tanenhaus 2008). Vor diesem Hintergrund erscheint es sehr plausibel, anzunehmen, dass Lernende des Deutschen als Fremdsprache die relativen Frequenzen der *es*-Konstruktionen wahrnehmen und diese den Erwerb beeinflussen. Die Grafik 7.1 zeigt die relative Frequenzverteilung der *es*-Konstruktionen sowie die Einteilung in drei Frequenz-Klassen.

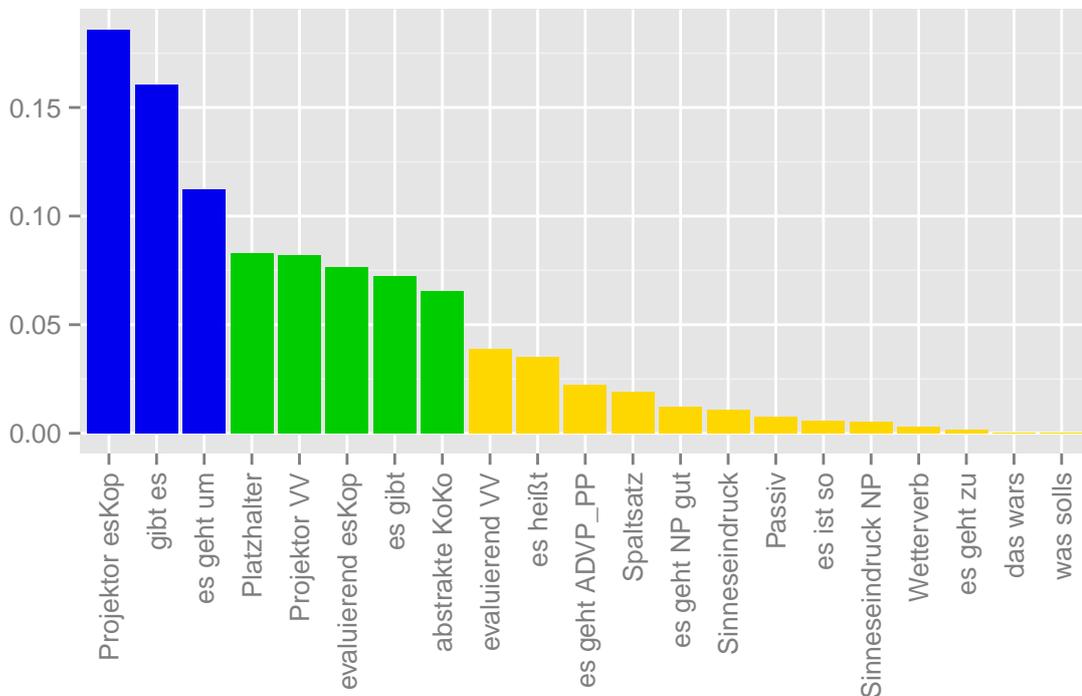


Abbildung 7.1.: Relative Frequenzverteilung der *es*-Konstruktionen mit Unterscheidung der Frequenz-Klassen *hochfrequent*, *mittelfrequent* und *niedrigfrequent*

Für die Unterscheidung von Frequenz-Klassen konnte auf keine bestehende Strategie zur Einteilung zurückgegriffen werden; es findet sich meist nur der Hinweis, dass dies

eine schwierige Frage sei, deren Beantwortung sich am Ziel der Untersuchung orientieren müsse (vgl. Bybee 2007). Um hier nicht ausschließlich subjektiv vorzugehen, wurde ein datengetriebenes Maß gesucht, das die intuitive Einteilung plausibel stützt. Es wurde mittels einer Poisson-Regression eruiert, welche Einteilung die Kategorien mit ihrer numerischen Frequenz maximal unterschiedlich macht, das heißt, welche Grenzen die vorgefundenen Frequenzverteilungen bestmöglich gruppieren (vgl. Baayen 2014).<sup>1</sup> Die in Abbildung 7.1 veranschaulichte Aufteilung lässt sich also als intuitive Einteilung mit statistischer Unterfütterung beschreiben.

Für die Hypothese, welche den Erwerb der *es*-Konstruktionen von ihrer Ähnlichkeit zu spanischen Konstruktionen abhängig macht, ist die bereits in Kapitel 5.3 etablierte Einteilung der Konstruktionen relevant. Es wurde ausgeführt, dass die *es*-Konstruktionen vereinfacht in zwei Gruppen eingeteilt werden: *es*-Konstruktionen, die eine Ähnlichkeit im Spanischen haben (können), da hier ein Pronomen vor dem Verb realisiert sein kann; dem gegenüber stehen jene *es*-Konstruktionen, die über keinerlei Ähnlichkeit zum Spanischen verfügen, da hier in keiner der korrespondierenden Konstruktionen ein Pronomen stehen kann. Der Vollständigkeit halber sei die oben eingeführte Tabelle hier nochmals als Tabelle 7.1 auf der nächsten Seite wiederholt.

In der Zusammenschau bedeutet dies, dass für das Experiment zwei Variablen in drei bzw. zwei Ausprägungen vorliegen: die Variable **Frequenz** (der deutschen *es*-Konstruktionen) mit den Ausprägungen hochfrequent, mittelfrequent und niedrigfrequent sowie die Variable **Ähnlichkeit** (zwischen den *es*-Konstruktionen und ihren Entsprechungen im Spanischen) mit den Ausprägungen ähnlich vs. nicht ähnlich. Daraus ergibt sich zunächst eine 6er-Matrix, wie sie Abbildung 7.2 auf Seite 200 veranschaulicht.

---

<sup>1</sup> Ich danke Christoph Wolk von der Universität Gießen für seine Hilfe bei dieser Einteilung.

7. Quantitative Analyse im Rahmen eines Experiments

es-Konstruktion	zentrale spanische Entsprechung
Ähnlichkeit im Spanischen vorhanden	
[[es][geht/dreht/handelt][sich][um][NP <sub>AKK</sub> ]]	<i>esto va sobre ...</i>
[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV])]	<i>(esto) es ...</i>
[[es][geht][ADVP/PP]]	<i>(esto) va ...</i>
[[es][SEIN][so] + Folgesyntagma]	<i>(esto) es así</i>
[[es][geht][zu][ADVP]]	<i>(esto) va ...</i>
[[das][war][s]]	<i>esto es todo</i>
[[es] + Sinneseindruck]	<i>(esto) huele ...</i>
[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck]]	<i>(esto) me da asco</i>
keine Ähnlichkeit im Spanischen vorhanden	
[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma]	<i>me gusta que ...</i>
[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntagma]	<i>es bueno que ...</i>
[[es][heißt] + Folgesyntagma]	<i>se dice que ...</i>
[[es] + Sinneseindruck + [NP <sub>AKK/DAT</sub> ]]	<i>tengo frío</i>
Platzhalter-Konstruktion	<i>lo que pasa es que ...</i>
Spaltsatz-Konstruktion	<i>es Paula la que ...</i>
Passiv-Konstruktion	<i>se abren las puertas</i>
[[es][WETTERVERB]([ADVP]/[NP <sub>AKK</sub> ]])]	<i>llueve</i>
[[es][gibt][NP <sub>AKK</sub> ]]	<i>hay</i>
[[NP <sub>AKK</sub> ][gibt][es]]	<i>hay</i>
[[NP <sub>DAT</sub> ][geht][es][ADVP]]	<i>me va bien</i>
[[was][soll][s]]	<i>qué más da</i>

Tabelle 7.1.: Wiederholung: Übersicht aller *es*-Konstruktionen des Deutschen und ihrer spanischen Entsprechungen sowie Klassifikation hinsichtlich des Parameters *Ähnlichkeit zwischen der deutschen Konstruktion und ihren spanischen Äquivalenten*

	hochfrequent	mittelfrequent	niedrigfrequent
Ähnlichkeit vorhanden			
keine Ähnlichkeit vorhanden			

Tabelle 7.2.: Matrix aus den zu überprüfenden Variablen Frequenz und Ähnlichkeit der *es*-Konstruktionen

Bei der konkreten Auswahl der Konstruktionen, welche die Zellen dieser Matrix füllen sollen, sind mehrere Aspekte zu beachten. So soll zum einen ein ausgewogenes Verhältnis zwischen lexikalisch spezifizierten Konstruktionen und abstrakten Konstruktionen bestehen, um hier die Bandbreite der *es*-Konstruktionen, wie sie im ersten Teil dieser Arbeit deutlich wurde, abzudecken. Dies ist auch nötig, um sicherzustellen, dass ein möglicher zu findender Effekt von z.B. einer hohen Frequenz nicht nur anhand von lexikalischen Konstruktionen überprüft wird; dies würde die Tragweite eines gefundenen Frequenzeffekts drastisch reduzieren, sodass ein solches Ergebnis dann kaum von Bedeutung wäre. Zum anderen soll auch nicht unbeachtet bleiben, dass im gebrauchsbasierten Paradigma Frequenz keineswegs als alleiniger Faktor im Fremdspracherwerb angesehen wird, sondern hier auch komplexe Wechselwirkungen mit anderen Aspekten angenommen werden. So führt Ellis (2012c: 16) anhand des Terminus „contingency of mapping“ aus, dass Konstruktionen nur dann schnell erworben werden, wenn der Zusammenhang zwischen Form und Bedeutung leicht erkennbar ist und sich dieser den Lernenden ohne Schwierigkeiten erschließt (vgl. auch Ellis 2013; Ellis/Cadierno 2009). Daher ist ein weiteres Moment, das bei der Auswahl der konkreten *es*-Konstruktionen von Belang ist, die Frage danach, ob das Pronomen *es* in diesen Konstruktionen eine – für Lernende relativ leicht zu identifizierende – Bedeutung trägt oder nicht. Des Weiteren sollen Ergebnisse der qualitativen Studie berücksichtigt werden, wie z.B. die Erkenntnis, dass die Platzhalter-Konstruktion (in Äußerungen wie *es entstehen Freundschaften*) in freier Verwendung bei den ProbandInnen nicht vorkommt, was ein Hinweis

auf Schwierigkeiten beim Erwerb sein kann. Aus allen diesen Überlegungen wurden schließlich 8 *es*-Konstruktionen ausgewählt, um im Rahmen des psycholinguistischen Experiments systematisch getestet zu werden. Diese finden sich in Tabelle 7.3 dargestellt.

	hochfrequent	mittelfrequent	niedrigfrequent
<b>Ähnlichkeit vorhanden</b>	[[ <i>es</i> ] [ <i>geht/dreht/handelt</i> ] [ <i>sich</i> ][ <i>um</i> ] [NP <sub>AKK</sub> ]]	[[ <i>es</i> ] + [ <i>evaluierender/</i> <i>epistemischer/</i> <i>evidenzieller</i> <i>Ausdruck</i> ]]	[[ <i>es</i> ] + [ <i>Sinneseindruck</i> ]]
<b>keine Ähnlichkeit vorhanden</b>	[[NP <sub>AKK</sub> ][ <i>gibt</i> ][ <i>es</i> ]] & [[ <i>es</i> ] [KOPULA] ([PRÄDIKATIV]) + [ <i>Folgesyntagma</i> ]]	[[ <i>es</i> ][ <i>gibt</i> ][NP <sub>AKK</sub> ]] & [ <i>Platzhalter-es</i> ]	[[ <i>es</i> ][ <i>WETTERVERB</i> ] & [[ <i>ADVP</i> ]/[NP <sub>AKK</sub> ]]]

Tabelle 7.3.: Auswahl von 8 *es*-Konstruktionen für das psycholinguistische Experiment

Dass die Matrix durch 8 und nicht durch 6 Konstruktionen gefüllt ist, hat mehrere Gründe. Zum einen wäre es nicht sinnvoll, nur eine der beiden sehr eng zusammengehörenden Konstruktionen [[*es*][*gibt*][NP<sub>AKK</sub>]] und [[NP<sub>AKK</sub>][*gibt*][*es*]] zu testen; diese Konstruktionen sollten zusammen erfasst werden. Gleichzeitig wäre es jedoch auch für eine frequenzbasierte Argumentation schwierig, wenn das einzige getestete hochfrequente Element ein solches wie [[NP<sub>AKK</sub>][*gibt*][*es*]] mit stark formelhaftem Charakter wäre. In einem solchen Fall wäre das Resultat, dass diese hochfrequente Formel besser beherrscht wird als niedrigfrequente Konstruktionen, nur von sehr geringer genereller Aussagekraft. Wie oben bereits erläutert, sollen die *es*-Konstruktionen im Test von unterschiedlichem Abstraktionsgrad sein, sodass auch hier Vergleiche und Aussagen über Effekte möglich sind. Gleichzeitig bereitet die Besetzung der 6er-Matrix durch 8 Konstruktionen für die quantitative Auswertung keinerlei Probleme. Es wurde für wichtiger erachtet, durch die Auswahl an *es*-Konstruktionen möglichst viele Parameter zu berücksichtigen und Ergebnisse von größerer Tragweite zu ermöglichen, als die

innere Logik einer 6er-Matrix strikt einzuhalten. Daher wurden die 8 in der Tabelle dargestellten *es*-Konstruktionen für das Experiment ausgewählt.

## 7.2.2. Die Entwicklung des Experiments

### 7.2.2.1. Grundsätzliches zur Methodik

Wie im vorherigen Kapitel erläutert, wurden anhand von zwei Variablen 8 *es*-Konstruktionen für das Experiment ausgewählt. Daran anknüpfend soll nun erläutert werden, wie der Erwerb dieser 8 Konstruktionen durch spanischsprachige Deutschlernende systematisch getestet wurde.

Die Auswahl eines geeigneten Test-Designs ist essenzieller Bestandteil eines jeden Experiments zum Spracherwerb. Diese Entscheidung ist keinesfalls trivial und muss sorgfältig an das jeweilige Ziel der Erhebung angepasst werden (vgl. Shohamy 1994; Tarone 1994). Grob lassen sich die Methoden nach Chaudron (2003) in die drei Kategorien *naturalistic*, *elicited production* und *experimental* einteilen. Jede dieser drei Kategorien bietet unterschiedliche Vor- und Nachteile, die vereinfacht mittels eines Kontinuums von Methoden dargestellt werden können: An dessen einem Pol befindet sich die freie Erhebung natürlicher Daten, welche ein Maximum an Natürlichkeit und Authentizität bieten, sich gleichzeitig und zwangsläufig jedoch der Kontrolle entziehen. Den anderen Pol nimmt ein Experiment unter Laborbedingungen ein, das keine natürlichen Daten liefern kann, dafür jedoch die Kontrolle der meisten der für die Untersuchung relevanten Aspekte erlaubt. Im Detail kann hier kein Überblick über einzelne Methoden dieser drei Kategorien geliefert werden; hierfür sei auf vorhandene sehr gute Darstellungen verwiesen (vgl. Chaudron 2003; Gass/Mackey 2012; Norris/Ortega 2003). Generell lässt sich sagen, dass die traditionelle, generativorientierte Forschung stärker an experimentellen Daten interessiert war und ist, wohingegen sich gebrauchsbasierte Forschung eher natürlichen Daten zuwendet (vgl. Norris/Ortega 2003). Doch obwohl sich die hier vorliegende Arbeit eindeutig dem gebrauchsbasierten Paradigma zuordnet, wurde für die Erhebung ein experimentelles Setting gewählt. Innerhalb dieser Kategorie wurden hauptsächlich die beiden Testarten Grammaticality judgment und Cloze-Test gewählt;

die ProbandInnen bewerten also Sätze nach ihrer grammatikalischen Korrektheit und ergänzen Lückentexte. Diese Entscheidung beruht im Wesentlichen auf der Erkenntnis, dass es insbesondere bei einer der für den Test ausgewählten *es*-Konstruktionen, nämlich der Platzhalter-Konstruktion, keine Möglichkeit gibt, diese zu elizitieren. Während bereits ein Ergebnis der Korpusstudie ist, dass diese Konstruktion in freier Produktion bei den Lernenden nicht vorkommt, so muss ebenso konstatiert werden, dass sie kaum oder gar nicht eliziert werden kann. Dieser Umstand führt – zusammen mit einem Ergebnis der qualitativen Korpusstudie, nämlich dass die ProbandInnen der quantitativen Erhebung keinesfalls das Ziel der Erhebung erraten sollten – notwendigerweise zu dem Schluss, dass ein experimentelles Setting zu wählen ist. Es lässt sich also zusammenfassen: Aufgrund der theoretischen Ausrichtung dieser Arbeit wäre die Verwendung natürlicher Daten vorzuziehen. Da jedoch keine Möglichkeit gefunden werden konnte, die Platzhalter-Konstruktion zu elizitieren, wird auf realisierbare Testverfahren zurückgegriffen.

Eine andere Option bestünde darin, lediglich diese eine, nicht elizitierbare Konstruktion experimentell und alle anderen Konstruktionen mittels Elizitation zu erfassen. Hier gilt es jedoch abzuwägen: Bei einem solchen Vorgehen würden nicht alle 8 *es*-Konstruktionen auf die gleiche Art und Weise überprüft werden, was wiederum Vergleiche zwischen den Konstruktionen äußerst schwer machen würde. Es wurde für wichtiger erachtet, alle Konstruktionen durch die gleiche Testart abzufragen. Daher wurde nicht für einzelne Konstruktionen ein Elizitationstest gewählt, auch wenn es bei diesen möglich gewesen wäre.

Wichtig ist, festzuhalten, dass bei dem in dieser Arbeit gewählten Test-Verfahren zum Erwerb von *es*-Konstruktionen *Erwerb* operationalisiert wird als *in einer Test-Situation weniger Fehler machen* und nicht als freie Produktion. Generell kann allerdings konstatiert werden, dass ein stark gesteuertes Test-Verfahren eine gebrauchsbasierte operierende Arbeit vor weniger theoretische Probleme stellt als eine generativ orientierte: Die im generativen Paradigma zentrale Unterscheidung von Kompetenz (= explizitem Sprachwissen) und Performanz (= implizitem Sprachwissen) führt dazu, dass bei einer derart ausgerichteten Arbeit die Frage fundamental ist, ob ein Testverfahren die Performanz oder aber die Kompetenz von Fremdsprachenlernenden misst (vgl. u.a. Gass 1994). Da eine solche scharfe Differenzierung im gebrauchsbasierten Paradigma hin-

gegen abgelehnt und die beiden Bereiche als eng miteinander verwoben angesehen werden, stellt sich eine solche Frage gar nicht erst (vgl. u.a. Bybee 2008; Ortega 2011). Bei der Erhebungsart *Grammaticality judgment* wird der Vorteil der gebrauchsbasierenden Herangehensweise besonders deutlich. Während traditionell kontrovers diskutiert wird, ob diese Testart implizites oder explizites Wissen misst, gibt es neuere Erkenntnisse dazu, dass *beides* abgefragt wird, wie die Studie von Gutiérrez (2013) zeigt. Dies ist im Einklang mit der gebrauchsbasierenden Annahme, dass es gerade keine deutliche Trennung zwischen diesen beiden Bereichen gibt. Daher ist auch nicht problematisch, dass sich bei *Grammaticality-judgment*-Erhebungen nicht genau bestimmen lässt, welche Art von Wissen geprüft wird. Davon ist unbenommen, dass Resultate aus einem *Grammaticality-judgment*-Test nicht mit z.B. freien Produktionsdaten gleichgesetzt werden dürfen (vgl. Ellis 1991). Dass *Grammaticality-judgment*-Testverfahren bislang meist für generative Forschungsarbeiten verwendet werden (vgl. Norris/Ortega 2003), diskreditiert sie nicht automatisch für eine gebrauchsbasierende Arbeit. Sie können auch im Rahmen von gebrauchsbasierender Forschung sinnvoll eingesetzt werden, wie nicht zuletzt durch bereits bestehende Arbeiten eindrucksvoll demonstriert wird (vgl. Ellis/Simpson-Vlach/Maynard 2008). Je nach Fragestellung und Ziel der Studie kann der *Grammaticality-judgment*-Test in verschiedenen Arten bzw. Ausprägungen vorliegen: So ist es z.B. offen, ob die Lernenden Sätze nur bewerten oder auch korrigieren sollen. Auch können die Skalen, anhand derer die ProbandInnen Sätze bewerten, ganz unterschiedlich aussehen. Es ist hier nicht der Platz, die grundsätzlichen Vor- und Nachteile einer jeden Methode zu erörtern (vgl. hierfür Gass/Mackey 2012); daher werden lediglich im nächsten Kapitel bei der Beschreibung des in dieser Studie gewählten *Grammaticality-judgment*-Designs dessen Vorteile dargestellt und mögliche Nachteile diskutiert.

Der Cloze-Test, auch C-Test genannt, hat als Mittel der Sprachstandserhebung eine lange Tradition und erwies sich in zahlreichen Studien als höchst zuverlässige Methode zur Ermittlung des Sprachstands (vgl. die Überblicksdarstellung bei Tremblay 2011). Er kann sowohl eingesetzt werden, um generelle Aussagen über das Sprachniveau von Lernenden zu machen, als auch zur gezielten Überprüfung bestimmter Kenntnisse – je nachdem, welche Wörter von den Lernenden in die Lücken einzufüllen sind. Ebenso

wie bei der Grammaticality-judgment-Testart gibt es auch hier eine Vielzahl an unterschiedlichen Ausprägungen und Möglichkeiten. So können ganze Wörter von den Lernenden einzusetzen sein; es ist aber auch möglich, bei den fehlenden Wörtern jeweils den ersten oder die ersten beiden Buchstaben zu präsentieren, sodass die Lernenden nur noch den Rest des Wortes ergänzen müssen. Erneut würde hier eine grundsätzliche Diskussion zu weit führen, sodass lediglich im Folgenden anhand des für die hier vorliegende Studie gewählten Designs Unterschiede kurz angerissen werden.

### 7.2.2.2. Aufbau und Ablauf des Experiments

Der Test wurde als Online-Test konzipiert und auf der LimeSurvey-Plattform erstellt (vgl. LimeSurvey Project Team/Schmitz 2015). Ein Nachteil bei dieser Testmodalität ist, dass die ProbandInnen den Test nicht unter kontrollierten Bedingungen absolvieren, sodass z.B. Ablenkungen während des Tests möglich und – gravierender noch – im Nachhinein bei der Auswertung nicht nachvollziehbar sind. Ein bedeutender Vorteil hingegen ist, dass ProbandInnen deutschlandweit akquiriert werden können und keine Präsenz vor Ort nötig ist. Dieser Vorteil wurde stärker gewichtet als der Nachteil einer mangelnden Kontrolle.

Der Meta-Text des Tests, also insbesondere die Arbeitsanweisungen, werden sowohl in deutscher als auch in spanischer Sprache gegeben, um sicherzustellen, dass die ProbandInnen verstehen, was von ihnen erwartet wird. Ein Beispiel für eine solche Arbeitsanweisung findet sich im Anhang dokumentiert (vgl. Kapitel C.2.1.2 auf Seite 267). Für die Entwicklung der Stimuli für den Grammaticality-judgment- und den Cloze-Test war ein Ergebnis der qualitativen Studie essenziell: Dort konnte gezeigt werden, dass sich die ProbandInnen dieser Korpusstudie ihrer Probleme mit dem Pronomen *es* äußerst bewusst sind und Strategien entwickelt haben, um das fehlerhafte Auslassen des Pronomens zu vermeiden. Daraus wurde, wie bereits erwähnt, für das Experiment der Schluss gezogen, dass die ProbandInnen vom eigentlichen Thema des Tests, den *es*-Konstruktionen, stark abgelenkt werden müssen. Sie dürfen keinesfalls merken, dass der Test ausschließlich auf das Pronomen *es* fokussiert ist. Dies ist das Prinzip, nach dem der Test entwickelt wurde.

Dieses Prinzip wird grundsätzlich dergestalt umgesetzt, dass kleine thematische Szenarien entworfen wurden. Jede der 8 *es*-Konstruktionen wird einem Szenario zugeordnet. Da die beiden Konstruktionen  $[[es][gibt][NP_{AKK}]$  und  $[[NP_{AKK}][gibt][es]]$  in sehr ähnlichen Kontexten auftreten, werden diese beiden Konstruktionen in einem einzigen Szenario zusammengefasst. Damit ergeben sich 7 thematische Settings. Die Zuordnung der zu testenden *es*-Konstruktionen zu diesen 7 Settings ist in Tabelle 7.4 dargestellt.

Thematisches Setting	<i>es</i> -Konstruktion
Hobby & Freizeit	$[[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck]]$
Essen	$[[es] + Sinneseindruck]$
eine Verabredung treffen	$[[es][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntagma]$
Wetter	$[[es][WETTERVERB]$ $[[ADVP]/[NP_{AKK}]]]$
Bildbeschreibung	$[[NP_{AKK}][gibt][es]] \&$ $[[es][gibt][NP_{AKK}]$
Filmbeschreibung	$[[es][geht/dreht/handelt][sich][um]$ $[NP_{AKK}]$
eine Statistik/Meldung besprechen	Platzhalter- <i>es</i>

Tabelle 7.4.: Zuordnung der 8 für den Test ausgewählten *es*-Konstruktionen zu 7 thematischen Settings

Diese Situationen sind den ProbandInnen mit größter Wahrscheinlichkeit als typische Aufgabenstellungen aus dem Kurssetting bekannt. Damit soll zum einen erreicht werden, dass die ProbandInnen vermuten, dass der Reihe nach mehr oder weniger prototypisch kommunikative Kompetenzen abgefragt werden. Um diesen Effekt zu verstärken, sind die Situationen in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet (wie in der Tabelle dargestellt), die eine Tendenz *vom Leichten zum Schweren* andeutet, entsprechend etwa

der Progression im Unterricht. Aus diesem Grund wird die Reihenfolge der Konstruktionen auch nicht randomisiert, sondern allen ProbandInnen werden die Situationen in der gleichen Reihenfolge präsentiert. Zum anderen soll die Kohärenz dafür sorgen, dass sich die ProbandInnen zwangsläufig auch etwas auf den Inhalt der ihnen präsentierten Texte konzentrieren (auch wenn sie natürlich nicht angewiesen werden, dies zu tun). Des Weiteren stellt die Einbindung der Konstruktionen in einen Kontext sicher, dass ihre konstruktionelle Semantik erschlossen wird bzw. erschlossen werden kann. Für jedes thematische Setting wurde ein kurzer Dialog entwickelt. Dieser wird den ProbandInnen Satz für Satz präsentiert mit einer Grammaticality-judgment-Aufgabenstellung. Im Anschluss daran lesen die ProbandInnen einen kurzen Lückentext, bei dem nach jedem dritten Wort eine Lücke ist, die gefüllt werden muss bzw. leer bleiben muss, um grammatikalisch korrekte Sätze zu erhalten. Diese Lückentexte sind inhaltliche Zusammenfassungen des jeweils davor präsentierten Dialogs. Im Folgenden sollen diese einzelnen Elemente des Tests genauer beschrieben werden.

Die Dialoge werden den ProbandInnen Satz für Satz präsentiert. Es handelt sich stets um einen kurzen, thematisch in sich abgeschlossenen Dialog jeweils zu einem der oben genannten Themen. Die Dialoge werden stets von den fiktiven Freunden Alex und Marc geführt. Ein Beispiel hierfür ist im Folgenden gegeben, sämtliche Dialoge sind im Anhang dieser Arbeit dokumentiert (vgl. Kapitel C.2 ab Seite 259).

Marc: Es regnet heute schon den ganzen Tag.  
Alex: Ja, Wetter ist wirklich total schlecht.  
Marc: Aber wenigstens hagelt nur noch ganz leicht.  
Alex: Morgen ist das Wetter bestimmt wieder bestes.  
Hoffentlich kommen auch bald die ersten warmen Tage.  
Marc: Es nieselt hier so oft, das ist wirklich nervig.  
In Spanien regnet ja auch manchmal, aber nur selten.  
An den deutsche Wetter muss ich mich erst noch gewöhnen.  
Besonders der Schnee ist anders als in Spanien.  
Alex: Aber schneit ja auch nur selten hier in Berlin.

Wie das Beispiel zeigt, wurden in die Dialoge verschiedene Distraktoren aus der Adjektiv- und Nominaldeklinaton integriert. Im Einzelnen sind dies:

- die falsche Deklination des Artikels bzw. ein fehlender Artikel, der von den ProbandInnen ergänzt werden muss
- die falsche Pluralform (z.B. fehlerhafter bzw. fehlender Umlaut)
- die falsche Komparation des Adjektivs (z.B. der regelmäßig gebildete Komparativ von *gut*)

Bei diesen Fehlern handelt es sich um typische Fehler von Lernenden, das heißt, auf diese Bereiche wird im DaF-Unterricht viel Wert gelegt. Daher ist anzunehmen, dass sie salient für die ProbandInnen sind, sodass sie ihnen im Laufe des Textes auffallen. Es ist also ein gewünschter Effekt, dass die ProbandInnen viele Deklinationsfehler finden und denken, sie hätten darin den Sinn des Tests erkannt.

Pro Konstruktion gibt es 5 Stimuli und 5-8 Distraktoren. Die Sätze sind nicht streng in der Reihenfolge Stimulus – Distraktor angeordnet, es gibt jedoch nie mehr als 2 Stimuli oder 2 Distraktoren hintereinander. Der Abstand zwischen Stimuli und Distraktoren folgt keinem erkennbaren Muster.

Die Distraktoren sind entweder korrekt oder falsch. In jeder Gruppe liegt das Verhältnis von korrekten und inkorrekten Distraktoren bei ca. 40:60. Insgesamt gibt es 42 Distraktoren, wovon 25 falsch sind (59%).

Die Stimuli sind fast ausschließlich durch ein fehlendes Pronomen *es* ungrammatisch, lediglich bei der Platzhalter-Konstruktion gibt es einen Stimulus mit inkorrekt platziertem *es*. Auch hier liegt das Verhältnis zwischen korrekten und inkorrekten Sätzen pro Gruppe bei ca. 40:60.

Die Länge der einzelnen Sätze liegt zwischen 7 und 10 Wörtern; innerhalb eines Dialogs für eine Konstruktion variiert die Satzlänge um maximal 2 Wörter.

Pro Dialog gibt es zwischen 10 und 13 Sätze.

Hinsichtlich sehr abstrakter, auf Satzebene operierender Konstruktionen wurden die folgenden Faktoren kontrolliert:

- Das Tempus wurde konstant im Präsens gehalten.
- Es wird durchgehend Aktiv verwendet.

- Es gibt keine Negation (*nicht, kein* etc.)
- Modalverben kommen lediglich in den Distraktoren vor.
- Der Modus ist immer der Indikativ.
- Die Inversion bei den *es*-Konstruktionen wurde kontrolliert. Es liegt erneut ein Verhältnis von ca. 60:40 je Gruppe vor.

Auf diese Art wurden 7 Dialoge entwickelt. Zu jedem Satz werden die ProbandInnen gefragt, ob dieser Satz ihrer Meinung nach korrekt ist oder ob er einen Fehler enthält. Es gibt also nur eine eindeutige Wahl und keine Skala, auf welcher die Wohlgeformtheit beurteilt wird. Die ProbandInnen haben hier nicht die Möglichkeit, sich der Entscheidung zu entziehen. Wählen die ProbandInnen bei dieser Frage die Option „Ja, der Satz enthält einen Fehler“, so wird ihnen im Anschluss daran die Frage präsentiert: „Wie lautet der Satz Ihrer Meinung nach korrekt?“ Das freie Feld, in das die ProbandInnen hier ihren Korrekturvorschlag schreiben sollen, kann jedoch auch leer bleiben. Die ProbandInnen werden auf die Option hingewiesen, dieses Feld freilassen zu können. Sie werden hier also nicht zu einer Erklärung gezwungen.

Nach einem jeden Dialog mit Grammaticality-judgment-Aufgabe wird den ProbandInnen ein Lückentext präsentiert; dieser wird stets als Ganzes gezeigt. Der Lückentext ist eine inhaltliche Zusammenfassung des zuvor gelesenen Dialogs, was bei den ProbandInnen die Schlussfolgerung begünstigen soll, dass es in dem von ihnen absolvierten Test um allgemeine Deutsch-Kompetenzen wie z.B. das Leseverstehen geht. Ein weiterer erwünschter Effekt ist, dass die ProbandInnen nach der Erfahrung von ein bis zwei Lückentexten beim nächsten Dialog umso stärker auf dessen Inhalt achten (weil sie anschließend wieder – scheinbar – danach gefragt werden) und somit noch weniger auf ein mögliches Muster in den präsentierten Fehlern achten. Auch hier sei ein Beispiel angeführt; sämtliche Lückentexte finden sich im Anhang (vgl. Kapitel C.2 ab Seite 259).

Marc und Alex \_\_ über das Wetter. \_\_ regnet schon lange. \_\_ ist genervt, weil \_\_ es in Deutschland \_\_ oft nieselt. Marc \_\_ das deutsche Wetter \_\_ nicht so gut. \_\_ meint aber, dass \_\_ wenigstens nicht so \_\_ schneit. Er denkt, \_\_ dass das Wetter \_\_ wieder besser ist.

Wie ersichtlich, gibt es in jedem Lückentext immer nach exakt drei Wörtern eine Lücke. Es wird also die sog. Fixed-Ratio-Methode angewandt (vgl. Bachman 1985). Die Lücken sind komplett leer, d.h. den ProbandInnen werden nicht ein oder zwei Buchstaben des Wortanfangs präsentiert. Der Grund hierfür ist, dass es neben den normalen, mit einem Wort zu besetzenden Lücken auch ‚unechte Lücken‘ gibt: In manche Lücken **muss** ein Wort eingesetzt werden, um einen grammatikalisch korrekten Satz zu erhalten. In manche Lücken **kann** ein Wort eingesetzt werden, der Satz ist aber auch korrekt, wenn die Lücke ungefüllt bleibt. In manche Lücken schließlich **darf kein** Wort eingesetzt werden, wenn ein grammatikalisch korrekter deutscher Satz entstehen bzw. präziser gesagt: erhalten bleiben soll. Den ProbandInnen wird dies in der Arbeitsanweisung genau so beschrieben. Sie werden ferner darauf hingewiesen, dass in jede Lücke maximal ein Wort eingesetzt werden kann. Das Ziel dieses Designs ist erneut, die ProbandInnen vom eigentlichen Thema der Untersuchung – dem Pronomen *es* – abzulenken. Dadurch, dass regelmäßig nach drei Wörtern eine Lücke kommt, soll der Eindruck verstärkt werden, dass diese kleinen Texte der Überprüfung des Leseverstehens dienen. Dies soll verhindern, dass die ProbandInnen nach Regelmäßigkeiten und Häufungen bei den von ihnen in die Lücken einzusetzenden Wörtern suchen. Das auf der LimeSurvey-Plattform für Lückentexte vorgesehene Design hätte allerdings bei den ProbandInnen eine solche Reflexion begünstigt, da hier die Lücken nicht direkt im Text ausgefüllt werden können, sondern gesondert unterhalb des Textes zu beschriften sind (siehe Abbildung 7.2 auf der nächsten Seite). Daher wurde hier eigens eine neue Oberflächenerscheinung programmiert, die das Ausfüllen der Lücken direkt im Text erlaubt (siehe Abbildung 7.3 auf der nächsten Seite).

Marc und Alex \_\_\_ über das Wetter. \_\_\_ regnet schon lange. \_\_\_ ist genervt, weil \_\_\_ es in Deutschland \_\_\_ oft nieselt. Marc \_\_\_ das deutsche Wetter \_\_\_ nicht so gut. \_\_\_ meint aber, dass \_\_\_ wenigstens nicht so \_\_\_ schneit. Er denkt, \_\_\_ dass das Wetter \_\_\_ wieder besser ist.

- 1. Lücke
- 2. Lücke
- 3. Lücke
- 4. Lücke
- 5. Lücke
- 6. Lücke
- 7. Lücke
- 8. Lücke
- 9. Lücke
- 10. Lücke
- 11. Lücke
- 12. Lücke

Abbildung 7.2.: Beispiel für das eigentliche LimeSurvey-Design für Cloze-Texte, bei welchem nicht in den Text geschrieben werden kann, sondern Lücken gesondert auszufüllen sind

Marc und Alex \_\_\_ über das Wetter. \_\_\_ regnet schon lange. \_\_\_ ist genervt, weil \_\_\_ es in Deutschland \_\_\_ oft nieselt. Marc \_\_\_ das deutsche Wetter \_\_\_ nicht so gut. \_\_\_ meint aber, dass \_\_\_ wenigstens nicht so \_\_\_ schneit. Er denkt, \_\_\_ dass das Wetter \_\_\_ wieder besser ist.

Abbildung 7.3.: Beispiel für das neu programmierte Design der Cloze-Texte, welches das Ausfüllen der Lücken direkt im Text erlaubt

Die Lückentexte enthalten 47-51 Wörter; für keinen Text kann eine ganz eindeutige Wortanzahl angegeben werden, da es ja stets Lücken gibt, in die ein Wort eingesetzt werden kann (und sich ggf. auch semantisch anbietet), jedoch nicht muss. In jedem Lückentext kommt die jeweilige Konstruktion 2-3 Mal vor.

Die Zuordnung der einzelnen Konstruktionen zu einem thematischen Setting wird nicht so streng interpretiert, als dass diese Konstruktion nur in diesem einen Setting vorkommen darf. Gerade für die Konstruktionen  $[[es][gibt][NP_{AKK}]]$  und  $[[NP_{AKK}][gibt][es]]$  gilt, dass auf diese in manchen Kontexten nicht verzichtet werden kann, wenn der entworfen Dialog bzw. Text natürlich und authentisch wirken soll. Daher sind diese beiden Konstruktionen auch in anderen Dialogen und Texten als denjenigen zu ihrem thematischen Setting vertreten.

Der Ablauf des ganzen Tests lässt sich also mit folgendem Schema veranschaulichen:

- SITUATION 1
  - Dialog mit Grammaticality-judgment-Fragestellung, Satz für Satz präsentiert
  - Cloze-Test, bei dem nach jedem 3. Wort eine Lücke kommt
  
- SITUATION 2
  - Dialog mit Grammaticality-judgment-Fragestellung, Satz für Satz präsentiert
  - Cloze-Test, bei dem nach jedem 3. Wort eine Lücke kommt
  
- etc.

Zum Abschluss des Tests gibt es eine freie Aufgabe. Bei dieser wird den ProbandInnen das eigentliche Thema des Tests offenbart und sie werden gebeten, so viele verschiedene Verwendungsmöglichkeiten des deutschen Pronomens *es* in Form von Sät-

zen aufzuschreiben, wie ihnen in der vorgegebenen Zeit von 90 Sekunden möglich ist. Damit erfragt diese Aufgabe die prototypische(n) *es*-Konstruktion(en) der einzelnen ProbandInnen.

Der Test ist online auf der LimeSurvey-Plattform auszufüllen; daher kann technisch sichergestellt werden, dass die ProbandInnen an dieser Stelle des Tests nicht mehr zu einer der vorherigen Fragen zurückkehren und ihre Antwort dort korrigieren können.

Ergänzt werden diese inhaltlichen Fragen durch Hintergrund-Fragen, bei denen die ProbandInnen relevante biografische Angaben machen, z.B. über den bisherigen Verlauf ihres Deutscherwerbs. Auch wird hier der deutsche Input der ProbandInnen erfragt, indem die Test-Teilnehmenden ihre subjektive Einschätzung abgeben sollen bezüglich der Frage: „Wie viele Stunden verbringen Sie ungefähr pro Woche mit deutschen Muttersprachlern/Muttersprachlerinnen, in denen hauptsächlich Deutsch gesprochen wird?“ Den Abschluss des Tests bildet die pflichtgemäße Aufklärung der ProbandInnen über den tatsächlichen Sinn und Zweck des Tests.

## **7.3. Datenerhebung und -aufbereitung**

### **7.3.1. Datenerhebung**

Die Auswahl der ProbandInnen für die Teilnahme am entwickelten Test ergibt sich zum einen aus Resultaten der qualitativen Studie. Bei dieser lag das Niveau der ProbandInnen zwischen den Niveaus B1 und B2 und eine diesbezügliche Auswertung der Daten ergibt, dass mit dem Niveau B2 einerseits gute kommunikative Kompetenzen der ProbandInnen vorausgesetzt werden können, die ProbandInnen andererseits aber auch noch genügend Fehler in der *es*-Verwendung machen, um eine ausreichende Datenbasis zu liefern. Ferner sind ab dem Niveau B2 – zumindest bei den allermeisten in Europa gängigen Lehrwerken – sämtliche Verwendungsweisen des Pronomens *es* offiziell eingeführt. Damit stellt die Wahl dieses Niveaus auch sicher, dass alle ProbandInnen zumindest bereits einmal auf alle *es*-Verwendungsweisen aufmerksam gemacht wurden – und ihnen somit auch keine der getesteten *es*-Konstruktionen gänzlich unbekannt sein

kann. Zum anderen sind auch die zu testenden Hypothesen und deren Implikationen für die Auswahl der ProbandInnen entscheidend. Da ja in dieser Arbeit der Einfluss von Frequenzverteilungen im Input der ProbandInnen untersucht werden soll, müssen die ProbandInnen über viel (muttersprachlich) deutschen Input verfügen; andernfalls hätten Erwerbsvoraussagen basierend auf Frequenzen bestimmter sprachlicher Phänomene keine Berechtigung. Aus allen diesen Überlegungen ergeben sich die folgenden Eckpunkte für die Auswahl an ProbandInnen:

- ein aktuelles Deutsch-Niveau von ca. B2
- regelmäßiger Kontakt zu deutschen MuttersprachlerInnen, z.B. durch deutsche FreundInnen, TandempartnerInnen etc.
- zum Zeitpunkt der Datenerhebung ein Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land seit mindestens 4 Monaten

Problematisch hierbei ist natürlich, dass keine objektive Messung des Werts *regelmäßiger Kontakt zu deutschen MuttersprachlerInnen* möglich ist. Operationalisiert wird dieser Parameter durch die eigene Einschätzung der ProbandInnen, wie viele Stunden in der Woche sie mit deutschen MuttersprachlerInnen verbringen. Dies birgt zum einen das Risiko, dass die ProbandInnen diesen Wert falsch einschätzen. Zum anderen sind natürlich auch bewusste Täuschungen nicht auszuschließen: Die Angaben der ProbandInnen entziehen sich einer Überprüfung. Da dies jedoch die einzig praktikable Möglichkeit ist, den Faktor *viel deutscher Input* aufzunehmen, wurde diese Herangehensweise gewählt.

Die Pilotstudie wurde im Sommer 2015 durchgeführt. Die Suche nach ProbandInnen stellte sich als schwierig heraus,<sup>2</sup> sodass die Pilotstudie schließlich nur mit 8 ProbandInnen durchgeführt wurde, die auch hinsichtlich des Niveaus keine homogene Gruppe bildeten. Da es nicht möglich war, genügend ProbandInnen in Freiburg im Breisgau zu finden, wurde die Suche deutschlandweit durchgeführt – da es sich bei dem ent-

---

<sup>2</sup> Für die ProbandInnen der Pilotstudie konnte keine finanzielle Aufwandsentschädigung bereitgestellt werden, sodass dieser wichtige Anreiz fehlte.

wickelten Experiment um einen Online-Test handelt, war dies ohne Schwierigkeiten möglich. Aufgrund der sehr geringen Anzahl an Beobachtungen ( $n = 8$ ) konnten die Daten der Pilotstudie nur eingeschränkt ausgewertet werden. Es wurde vor allen Dingen überprüft, ob das gewählte Test-Design tatsächlich die eigentliche Fragestellung für die ProbandInnen zu verschleiern vermag (wie oben ausgeführt, war dies ein wesentliches Ziel bei der Experimententwicklung). Dies war der Fall: Alle ProbandInnen gaben am Ende des Tests an, dass es in dem Test „um Grammatik allgemein“ gegangen sei. Auf explizite Nachfrage hin bestätigten alle ProbandInnen, dass ihnen das Pronomen *es* im Laufe des Tests nicht aufgefallen war. Des Weiteren wurde die allgemeine Validität des Experimentdesigns überprüft, welche im Folgenden noch ausführlich erläutert wird (siehe unten, Kapitel 7.4.2.1 auf Seite 221); da diese positiv zu bewerten war, wurde das Design nicht mehr angepasst, sondern unverändert für die eigentliche Studie übernommen.

Die Erhebung für die Hauptstudie fand im Oktober 2015 statt. Da es sich erneut als unmöglich erwies, die erwünschte Anzahl von 50 ProbandInnen in Freiburg im Breisgau zu finden, wurden die ProbandInnen wieder deutschlandweit akquiriert. Hierzu wurden zunächst – wie es auch für den Raum Freiburg geschah – Sprachschulen, wie z.B. das Goethe-Institut, die Volkshochschule etc., kontaktiert mit der Bitte um Hilfe bei der Suche nach geeigneten ProbandInnen. Da durch dieses Vorgehen jedoch nur sehr wenige ProbandInnen erreicht werden konnten, wurden die sozialen Netzwerke, insbesondere Facebook, zur öffentlichen Bewerbung der Studie genutzt, was sich als äußerst nützlich herausstellte. Die ProbandInnen bekamen nach der ersten Kontaktaufnahme eine E-Mail mit dem Link zu dem Online-Test zugeschickt. Die potenziellen ProbandInnen wurden auf die Teilnahmebedingungen – wie z.B. das erwünschte Deutsch-Niveau, siehe oben – hingewiesen. Dennoch konnte nicht verhindert werden, dass auch einige ProbandInnen am Test teilnahmen, welche die geforderten Bedingungen nicht erfüllten. Diese wurden dann jedoch vor der Analyse der Daten ausgeschlossen, wie im nächsten Kapitel erläutert werden wird. Nachdem die ProbandInnen den

Test absolviert hatten, bekamen sie, wie im Vorfeld vereinbart, 10,00 € für die Teilnahme ausbezahlt.<sup>3</sup>

### 7.3.2. Datenaufbereitung

Nachdem die Daten von 53 ProbandInnen gesammelt worden waren, wurde die Erhebung eingestellt. Die Daten der ProbandInnen wurden sodann geordnet und aufbereitet.

Für die Grammaticality-judgment- und die Cloze-Aufgaben wurden die Antworten der ProbandInnen einzeln ausgewertet. Jede korrekte Antwort der ProbandInnen wurde mit einer 1, jede inkorrekte mit einer 0 codiert. Bei der Annotation wurden die folgenden Richtlinien verfolgt:

- Tippfehler wurden großzügig angenommen, das heißt, Antworten wurden nicht als inkorrekt gewertet, wenn z.B. die Reihenfolge der Buchstaben vertauscht war.
- Was Rektion und Kongruenz anbetrifft, wurde streng gewertet, das heißt, beispielsweise eine falsche Konjugationsform mit Singular statt Plural wurde als Fehler annotiert.
- Bei semantisch-kohärenten und pragmatischen Abweichungen gilt: Wenn der Lösungsvorschlag der ProbandInnen zwar ungewöhnlich, jedoch grammatikalisch korrekt und in gewissen Kontexten gebräuchlich ist, wurde er als korrekt bewertet. Ist der Vorschlag allerdings gänzlich unüblich im Sprachgebrauch des Deutschen, wurde er als fehlerhaft bewertet.

Auch die biografischen Angaben der ProbandInnen wurden aufbereitet und zum Teil normiert. Beispielsweise antworteten einige ProbandInnen auf die Frage, wie viele Stunden pro Woche sie mit deutschen MuttersprachlerInnen verbringen, mit 168 Stun-

---

<sup>3</sup> Hier gilt mein Dank dem Graduiertenkolleg 1624 „Frequenzeffekte in der Sprache“ respektive der Deutschen Forschungsgemeinschaft für die großzügig bereitgestellten finanziellen Mittel zur Entlohnung der ProbandInnen.

den. Diese Personen sind zum Teil mit einer deutschen Person verheiratet, sodass sie – in gewissem Sinne korrekterweise – angeben, an 7 Tagen die Woche jeweils 24 Stunden mit deutschen MuttersprachlerInnen zu verbringen. Andere Testteilnehmende wiederum, bei denen die private Situation ähnlich gelagert ist, rechneten mit 12, 14 oder 16 Stunden pro Tag. Hier wurde davon ausgegangen, dass die von den ProbandInnen genannten Werte keine tatsächlichen Schätzungen der konkreten Stunden sind, sondern verschiedene Arten, um zu überschlagen, dass sie praktisch immer mit deutschen MuttersprachlerInnen zusammen sind. Daher wurde hier ein Maximalwert von 112 Stunden angesetzt (16 Stunden pro Tag), um die ProbandInnen besser vergleichen zu können.

In den biografischen Angaben wurde auch das Niveau der ProbandInnen abgefragt. Hier erweist es sich als sehr nützlich, dass zum einen nach dem offiziellen, dokumentierten Niveau gefragt wurde, daneben aber auch nach der persönlichen Einschätzung der ProbandInnen. Das Niveau aller ProbandInnen für die Auswertung und Zuordnung im Rahmen des Tests wurde aus den von ihnen zur Verfügung gestellten Informationen ermittelt. So gab beispielsweise eine Probandin im Feld „offizielles Niveau“ A2 an, da sie lediglich dieses Niveau von offizieller Seite bestätigt hatte. Sie befand sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung aber seit kurzem in einem C1-Kurs, das heißt, sie hatte das Niveau B2 erreicht, dieses jedoch nicht förmlich dokumentiert bekommen. Diese Probandin wurde dem Niveau B2 zugeordnet. Einige der ProbandInnen waren bereits weiter fortgeschritten in einem C1-Kurs, hatten aber noch nicht das Niveau C1 erreicht. Für die Auswertung des Tests wurden sie allerdings als C1 gruppiert, um auch feine Abstufungen im Niveau zu dokumentieren.

Bereits bei der Datenaufbereitung erfolgte eine erste, manuelle Korrektur von Ausreißern, deren Daten aus dem Datensatz entfernt wurden. Dies betrifft zum einen einige ProbandInnen, die trotz Aufklärung im Vorfeld über die Teilnahmebedingungen den Test absolvierten, ohne die erforderlichen Voraussetzungen zu erfüllen. So gibt es einige ProbandInnen, die das Niveau A2, B1 oder ein volles Niveau C1 haben. Deren Test-Ergebnisse wurden von vornherein von der Auswertung ausgeschlossen. Gleiches gilt für einige ProbandInnen, die nur über sehr wenig deutschen Input verfügten. Hier wurden all jene ProbandInnen von der Auswertung ausgeschlossen, die angaben, we-

niger als 7 Stunden pro Woche mit deutschen MuttersprachlerInnen zu verbringen. Zwei weitere Probanden mussten ausgeschlossen werden: Einer, weil er angab, die Fokussierung auf das Pronomen *es* erkannt zu haben, und einer<sup>4</sup>, weil er den Test nicht zielgerichtet absolvierte.

Nach dieser Korrektur liegen die Daten von **44 ProbandInnen** vor, welche alle Teilnahmevoraussetzungen erfüllen, hinsichtlich des Deutsch-Niveaus eine relativ homogene Gruppe bilden (mit einem hohen B2-Niveau) und den Test seriös absolvierten. Diese Daten sollen im Folgenden ausgewertet und analysiert werden.

## 7.4. Datenauswertung

### 7.4.1. Allgemeine Beschreibung der Daten

In diesem Kapitel soll eine allgemeine Beschreibung der Daten und der in ihnen vorzufindenden Verteilungen geliefert werden.

Nach dem Ausschluss einiger Beobachtungen von ProbandInnen, die nicht die Kriterien erfüllten (vgl. die Ausführungen oben zur Datenaufbereitung), sind für das Experiment die Daten von 44 ProbandInnen auszuwerten. Davon sind 15 männlich und 29 weiblich. Das Alter der ProbandInnen liegt zwischen 20 und 45, das Durchschnittsalter beträgt 28,3 Jahre. Die allermeisten ProbandInnen stammen aus Spanien, lediglich 4 gaben Mexiko und 1 Proband Ecuador als Herkunftsland an.<sup>5</sup> Die ProbandInnen lebten in ganz Deutschland verteilt, wobei sich lediglich für Berlin (Wohnort von 7 ProbandInnen) und München (Wohnort von 4 ProbandInnen) eine gewisse Häufung feststellen lässt.

---

<sup>4</sup> Dieser Proband hatte bei allen Grammaticality-judgment-Fragen „Ja, der Satz ist korrekt“ angeklickt, die Lücken in den Cloze-Texten nicht sinnvoll ausgefüllt und damit für die Absolvierung des Tests wesentlich weniger Zeit gebraucht als die meisten anderen ProbandInnen. Da er zugleich sehr auf die Bezahlung der 10,00 € für die Testteilnahme drängte, wurde der Schluss gezogen, dass dieser Proband nur des Geldes wegen am Test teilgenommen hatte und die von ihm gewonnenen Daten sich folglich nicht zur Auswertung eignen. Sie wurden daher aus dem Datensatz entfernt.

<sup>5</sup> Dass auf die Frage nach dem Herkunftsland 5 Personen die autonome Gemeinschaft Katalonien (die ein Teil Spaniens ist) genannt haben, ist zwar bemerkenswert, jedoch eher von politischem denn spracherwerbtheoretischem Interesse.

Die ProbandInnen lebten zum Zeitpunkt der Datenerhebung durchschnittlich seit über 2 Jahren in Deutschland (im Durchschnitt 27,1 Monate, SD = 17,0) und hatten insgesamt in ihrem Leben bereits über 3 Jahre in einem deutschsprachigen Land verbracht (im Durchschnitt 40,1 Monate, SD = 47). Sie verbrachten, als sie am Test teilnahmen, durchschnittlich 37,4 Stunden in der Woche (SD = 31,1) in einer deutschsprachigen Umgebung.<sup>6</sup> Alle ProbandInnen hatten Englisch als erste Fremdsprache gelernt und mit dem Deutscherwerb erst später begonnen. Einige wenige ProbandInnen sind bilingual aufgewachsen und geben neben Spanisch als Muttersprache auch z.B. Kroatisch oder Bulgarisch an; auch zählen einige ProbandInnen die zwei Muttersprachen Spanisch und Katalanisch auf. Das Bildungsniveau der ProbandInnen ist sehr hoch: 38 verfügen über einen Universitätsabschluss, alle anderen haben mindestens das Abitur und eine Ausbildung absolviert.<sup>7</sup> Zum Zeitpunkt der Datenerhebung besuchten die meisten ProbandInnen (30) keinen Deutschkurs. Im Durchschnitt hatten die ProbandInnen im Laufe ihres Lebens für 18,9 Monate (SD = 17,5) einen institutionalisierten Deutschunterricht besucht. Die ProbandInnen hatten durchschnittlich ein hohes B2-Niveau. Einige befanden sich am Übergang zum Niveau C1.

Die ProbandInnen benötigten für die Absolvierung des Tests durchschnittlich ca. 72 Minuten (SD = 23,2). Hierbei muss jedoch gesagt werden, dass aufgrund der Test-Art – einem Online-Test, dessen Durchführung nicht kontrolliert wurde – gewisse Verzögerungen in der Bearbeitung anzunehmen sind. Es ist gut möglich, dass die ProbandInnen zwischendurch immer wieder kleine Pausen einlegten, z.B. auch ungewollt durch Unterbrechungen wie eingehende Telefonanrufe etc.

Im Durchschnitt beantworteten die ProbandInnen 73,4% aller Fragen korrekt (SD = 14%). Die Bearbeitung der Distraktoren und die Bearbeitung der Ziel-Items, also der es-Konstruktionen, verhalten sich recht ähnlich: durchschnittlich werden 65,7% der Konstruktionen korrekt beantwortet gegenüber 77,1% der Distraktoren.

---

<sup>6</sup> Da dies ein zentraler Punkt ist, sei hier noch einmal die genaue Formulierung im Test wiedergegeben: „Wie viele Stunden verbringen Sie ungefähr pro Woche mit deutschen Muttersprachlern/Muttersprachlerinnen, in denen hauptsächlich Deutsch gesprochen wird?“

<sup>7</sup> Selbstverständlich haben die ProbandInnen kein deutsches Abitur abgelegt; hier sind Schulabschlüsse gemeint, die dem deutschen Abitur als höchstem nationalen Schulabschluss entsprechen.

Von besonderem Interesse sind an dieser Stelle natürlich die getesteten *es*-Konstruktionen. Diese unterscheiden sich im Test ja hinsichtlich zweier Parameter: der Frequenz dieser Konstruktionen im Deutschen sowie ihrer mögliche Entsprechung im Spanischen.

Abbildung 7.4 zeigt das Abschneiden der ProbandInnen aufgeschlüsselt nach der Frequenz der jeweiligen *es*-Konstruktion, Abbildung 7.5 auf der nächsten Seite nach ihrer Ähnlichkeit zu spanischen Konstruktionen.

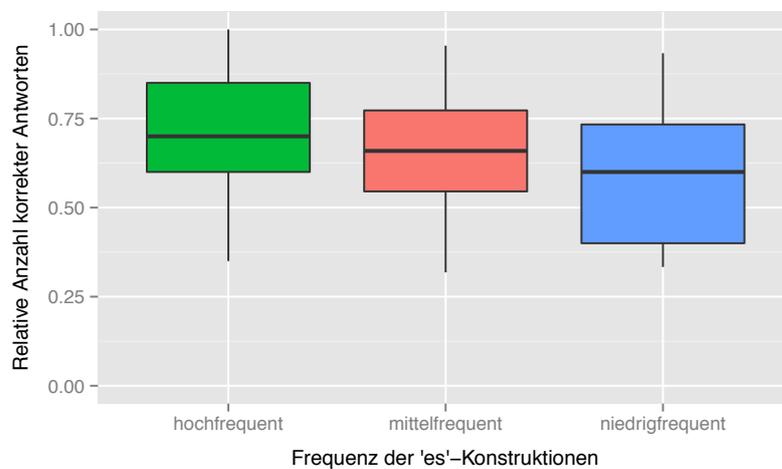


Abbildung 7.4.: Relative durchschnittliche Anzahl korrekter Antworten bei den hochfrequenten, den mittelfrequenten und den niedrigfrequenten *es*-Konstruktionen

Der Frequenz-Parameter schlägt sich auf den ersten Blick wie erwartet nieder, wenn auch der Effekt eher gering zu sein scheint: Fragen zu hochfrequenten *es*-Konstruktionen werden durchschnittlich besser beantwortet als jene zu niedrigfrequenten Konstruktionen.

Überraschend hingegen ist das Bild für die *es*-Konstruktionen und ihre Entsprechung im Spanischen. Hier haben die ProbandInnen Fragen zu jenen *es*-Konstruktionen etwas besser beantwortet, die **keine** Ähnlichkeit im Spanischen haben. Diese Beobachtung verdient sicherlich eine eingehendere Prüfung und Interpretation, welche mit inferenzstatistischen Methoden im Kapitel zur Hypothesentestung erfolgen soll.

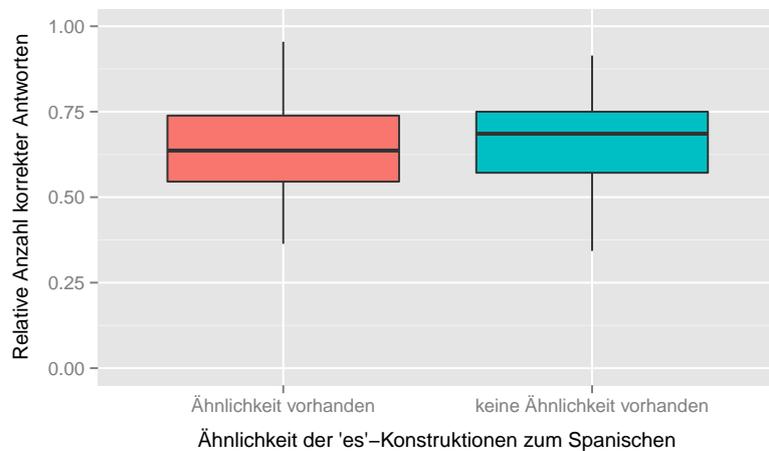


Abbildung 7.5.: Relative durchschnittliche Anzahl korrekter Antworten bei den *es*-Konstruktionen mit und ohne Ähnlichkeit zum Spanischen

## 7.4.2. Analyse der Daten

### 7.4.2.1. Validität des Experimentdesigns

Bevor eine inhaltliche Vertiefung der Datenanalyse vorgenommen werden kann, sollen zunächst einige Überlegungen zur Validität des Experimentdesigns angestellt werden. Für die Validität des Experimentdesigns werden die folgenden zwei Parameter überprüft:

1. Gibt es eine Korrelation zwischen dem allgemeinen Deutsch-Niveau der ProbandInnen und der Anzahl ihrer korrekten Antworten im Test?
2. Gibt es eine Korrelation zwischen der Anzahl an korrekten Distraktor-Items und korrekten Ziel-Items bei den ProbandInnen? Mit anderen Worten: Verhalten sich die getesteten *es*-Konstruktionen ähnlich wie die Distraktoren, die andere grammatische Phänomene (z.B. Adjektivdeklination etc.) thematisieren?

Für den ersten Parameter ist die Überlegung ausschlaggebend, dass ein valides Test-Design Unterschiede im Sprach-Niveau der ProbandInnen abbilden sollte. Auch wenn es sich bei dem für dieses Experiment entwickelten Test nicht um einen Test der allgemeinen Sprachkompetenz der ProbandInnen handelt, so werden doch eine Reihe sprachlicher Phänomene getestet, die sich die ProbandInnen im Rahmen ihres Deutsch-erwerbs aneignen. Daher sollte das gleiche Prinzip zum Tragen kommen wie bei jenen Tests, die der Erfassung der Sprachkompetenz dienen: Mit einem steigenden Niveau sollten die ProbandInnen prozentual mehr korrekte Antworten geben können. Der Zusammenhang zwischen dem Niveau der ProbandInnen und der relativen Anzahl ihrer korrekten Antworten im Test wurde mittels eines logistischen Modells erfasst (vgl. Baayen 2014) und findet sich in der Abbildung 7.6 dargestellt.

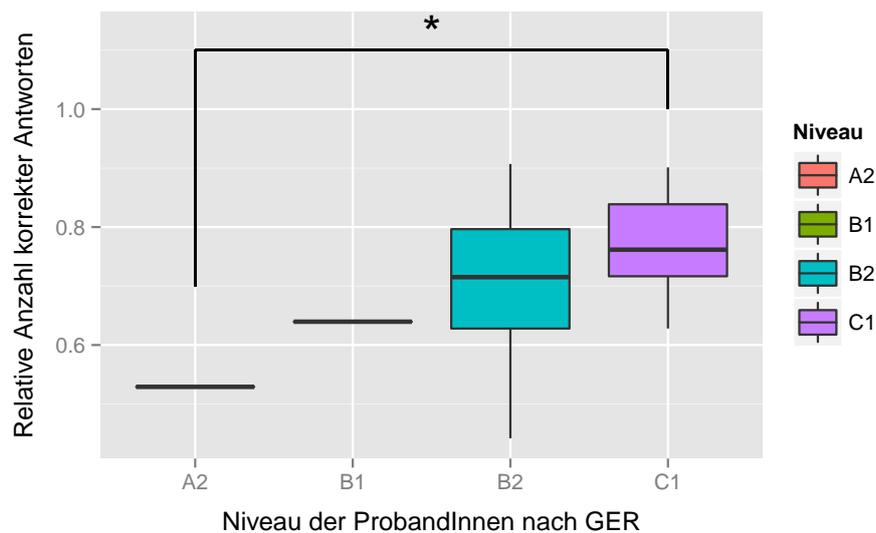


Abbildung 7.6.: Relativer Wert korrekter Antworten der ProbandInnen in Abhängigkeit vom Niveau

Das lineare Modell zeigt die Unterschiede in den einzelnen Niveaus. Im Rahmen dieser Arbeit wird das allgemein übliche Signifikanzniveau mit  $\alpha = 0,05$  gesetzt (vgl. ebd.), sodass alle p-Werte kleiner als 0,05 als signifikant gewertet und mit einem \* markiert

werden.<sup>8</sup> Das Modell zeigt zwar lediglich einen signifikanten Unterschied zwischen dem Niveau A2 und dem Niveau C1 (mit  $p = 0,03$ ), doch ist auch im Vergleich der anderen Niveaus die Tendenz deutlich, dass sich ein höheres Niveau der ProbandInnen in einer höheren Anzahl an korrekten Antworten niederschlägt.<sup>9</sup>

Es gibt also eine Korrelation zwischen dem allgemeinen Deutsch-Niveau der ProbandInnen und ihrem Abschneiden im Test. Daraus lässt sich schließen, dass der Test als solcher funktioniert, was ein Hinweis auf die allgemeine Validität des Test-Designs ist.

Für den zweiten Parameter soll das Verhalten der getesteten *es*-Konstruktionen mit jenem der eingesetzten Distraktoren verglichen werden. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass ein starkes Auseinanderfallen dieser beiden Gruppen ein Hinweis auf nicht-kontrollierte und unerwünschte Mechanismen bei der Bearbeitung der *es*-Konstruktionen durch die ProbandInnen wäre. Es ist also wünschenswert, dass sich diese beiden Gruppen ähnlich verhalten. In Abbildung 7.7 auf der nächsten Seite ist das Verhältnis dieser beiden Kategorien zueinander abgebildet.

Mittels einer Pearson-Korrelation (vgl. Baayen 2014) konnte eine starke ( $r = 0,84$ ) und höchst signifikante Korrelation ( $p < 0,001$ ) zwischen den beiden Gruppen identifiziert werden. Daraus lässt sich schließen, dass sich die Bearbeitung der Ziel-Items – der *es*-Konstruktionen – durch die ProbandInnen nicht unterscheidet von jener der Distraktoren. Dies ist zum einen ein weiterer Hinweis auf die Validität des Test-Designs. Zum anderen ist dieser Umstand ein weiterer Indikator dafür, dass die ProbandInnen nicht auf das eigentliche Ziel des Tests aufmerksam wurden: Wenn sich die ProbandInnen stark auf die *es*-Konstruktionen konzentriert hätten, wären bei diesen sicherlich weniger Fehler zu erwarten als bei den Distraktoren.

---

<sup>8</sup> Der p-Wert gibt als Signifikanzwert die Irrtumswahrscheinlichkeit bei einer getroffenen Aussage an. Er liefert Evidenz gegen die Nullhypothese (also z.B. die Hypothese, dass es **keinen** Unterschied zwischen den Niveaugruppen und ihrem Abschneiden im Test gibt) und lässt damit im Umkehrschluss Aussagen darüber zu, wie bedeutsam etwaige festgestellte Unterschiede sind.

<sup>9</sup> Wie oben erläutert wurde, wurden jene zwei Probanden mit einem deutlich niedrigeren Niveau als B2 von der eigentlichen Analyse ausgeschlossen. Sie wurden jedoch in diese Validitätsprüfung integriert, da ihr niedriges Niveau bei der Berechnung des hier einzig relevanten Zusammenhangs – nämlich zwischen Niveau und Abschneiden im Test – nicht störend ins Gewicht fällt.

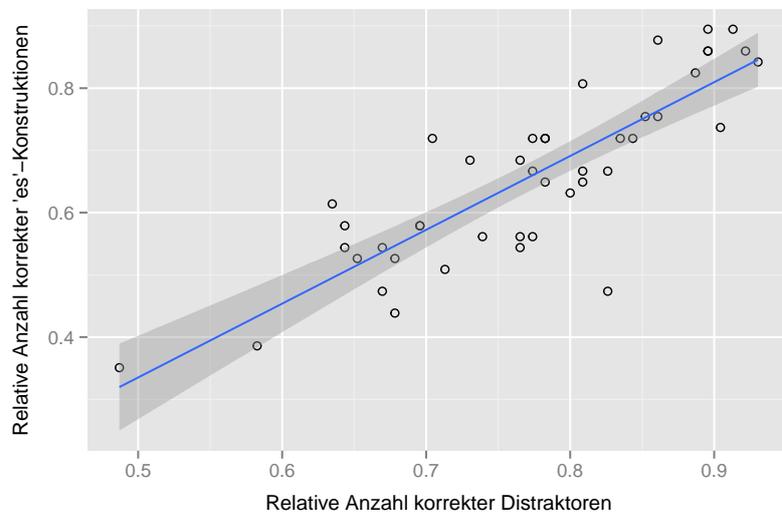


Abbildung 7.7.: Korrelation zwischen der Anzahl korrekter Distraktoren und der Anzahl korrekter *es*-Konstruktionen bei den ProbandInnen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich das anhand zweier Parameter evaluierte Test-Design als valide einstufen lässt und es folglich gerechtfertigt ist, aus den Ergebnissen des Tests Schlussfolgerungen zu ziehen.

#### 7.4.2.2. Überprüfung der Hypothesen

In diesem Kapitel sollen systematisch die Hypothesen überprüft werden, welche in Kapitel 5.2 aufgestellt wurden;<sup>10</sup> der Übersichtlichkeit halber seien diese hier nochmals wiederholt:

HYPOTHESE 1: *es*-Konstruktionen mit einer hohen Token-Frequenz werden von spanischsprachigen Lernenden des Deutschen als Fremdsprache schneller erworben als jene mit einer niedrigen Token-Frequenz.

---

<sup>10</sup> Für Hilfe bei dieser Auswertung danke ich insbesondere Prof. Dr. Lars Konieczny (Albert-Ludwigs-Universität Freiburg) und Göran Köber (Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht, Freiburg).

HYPOTHESE 2: Jene *es*-Konstruktionen, die in der spanischen Muttersprache von Lernenden des Deutschen eine ähnliche Entsprechung haben, werden schneller erworben als *es*-Konstruktionen, die keinerlei Ähnlichkeit zu spanischen Konstruktionen haben.

Um diese Hypothesen zu testen, wurde ein gemischtes lineares Modell unter Verwendung des *lme4*-Pakets berechnet (vgl. Bates et al. 2015). In dieses Modell wurden als Zufallseffekte (random effects) der einzelne Proband bzw. die einzelne Probandin sowie das einzelne Item (jede Zielstruktur mit einer *es*-Konstruktion) integriert. Bei diesen beiden Größen muss angenommen werden, dass die im vorliegenden Experiment getroffene Auswahl an ProbandInnen sowie an Items eine zufällige Stichprobe aus der zugrunde liegenden Gesamtheit darstellt (also vereinfacht gesagt: aller spanischsprachigen Deutschlernenden sowie aller Instantiierungen der gewählten *es*-Konstruktionen). Dieser Effekt soll kontrolliert werden, das heißt, er soll nicht in die eigentliche Messung der hier interessierenden Effekte, wie etwa Frequenz, integriert werden. Indem die einzelnen ProbandInnen sowie das einzelne Item als Zufallseffekte Eingang in das gemischte Modell finden, sind diese Zufallseffekte kontrolliert und Aussagen über den Einfluss etwa von Frequenz sind als unabhängig von den einzelnen ProbandInnen sowie dem einzelnen Item einzustufen. Gleiches gilt für die beiden Faktoren Text und Konstruktion: Auch hier muss theoretisch angenommen werden, dass die für das Experiment ausgewählten Texte und Konstruktionen eine zufällige Auswahl aus einer unendlichen Menge an möglichen Texten und Konstruktionen darstellen. Sie müssen daher als Zufallseffekte aufgenommen werden. Eine Schwierigkeit bei der Modellierung dieser verschiedenen Zufallseffekte besteht darin, dass das einzelne Item, die Konstruktionen und die Texte nicht unabhängig voneinander sind, sondern sie miteinander in engem Zusammenhang stehen. Beispielsweise kommt eine bestimmte Konstruktion immer in einem bestimmten Text vor, jedoch nicht in anderen Texten. Diese Einbettung wird als sog. „nested design“ in das Modell integriert (vgl. Baayen 2014). Dabei gilt folgende Hierarchie: [Text[Konstruktion[Item]]].

Als feste Effekte (fixed effects) wurden in das Modell zunächst jene integriert, denen das primäre Interesse der Untersuchung gilt: die Frequenz der einzelnen getesteten Konstruktionen sowie ihre Ähnlichkeit zum Spanischen.

Alle diese Effekte müssen Bestandteil des linearen Modells sein. Ein solches Grundmo-

dell findet sich im Anhang dokumentiert (vgl. Kapitel C.2.2 auf Seite 272).

Darüber hinaus wurden verschiedene Faktoren, die aus den biografischen Angaben der ProbandInnen im Hintergrundfragebogen stammen, in das Modell integriert, um deren möglichen Effekt zu überprüfen. Hierzu zählen Faktoren wie das Geschlecht, das Alter usw. Ein weiterer bedenkenswerter Punkt ist die Reihenfolge der Items, wie sie den ProbandInnen im Laufe des Experiments präsentiert wurden. Diese Reihenfolge kann einen Effekt auf die Bearbeitung der einzelnen Items haben. Der Einfluss der Item-Reihenfolge ist hier prinzipiell in beide Richtungen denkbar: Einerseits können die ProbandInnen Ermüdungseffekte zeigen, sodass Items, die gegen Ende des Experiments präsentiert werden, schlechter bearbeitet werden als jene zu Beginn. Andererseits ist auch der umgekehrte Effekt denkbar: Die ProbandInnen könnten im Laufe des Experiments immer besser werden, da sich ein gewisser Trainingseffekt einstellt.<sup>11</sup> Zwar wird – wie oben erwähnt – das einzelne Item bereits als Zufallseffekt in das Modell aufgenommen, doch muss bedacht und geklärt werden, ob zusätzlich ein Reihenfolgeeffekt zu beobachten ist.

Auf Basis dieser theoretischen Überlegungen wurden verschiedene gemischte Modelle berechnet. Das generelle Vorgehen war hierbei hypothesengetrieben; das heißt, es wurden nicht alle theoretisch möglichen Faktoren und deren Wechselwirkungen überprüft, sondern lediglich Modelle gerechnet, die den hier zugrunde liegenden Theorien und Hypothesen zufolge plausibel sind.

Die Tabelle 7.5 auf der nächsten Seite gibt ein Modell wieder, welches sowohl die Einzeleffekte von Frequenz (der deutschen *es*-Konstruktion) und Ähnlichkeit (zu spanischen Konstruktionen) als auch deren Interaktion dokumentiert. Als Zufallseffekte wurden die genesteten Variablen [Text[Konstruktion[Item]]] integriert sowie die einzelnen ProbandInnen als solche. Daneben sind als feste Effekte personenabhängige Variablen wie das Alter der ProbandInnen und ihr Geschlecht aufgenommen.

---

<sup>11</sup> Vgl. hier auch generell Gries/Wulff 2005 zu Production priming.

7. *Quantitative Analyse im Rahmen eines Experiments*

	Estimate	Standardfehler	z-Wert	p-Wert	
<b>Ähnlichkeit vorhanden</b>					
hochfrequent	1.54	0.63	2.44	0.015	*
mittelfrequent	-0.55	0.85	-0.64	0.519	
niedrigfrequent	0.14	0.77	0.19	0.853	
<b>keine Ähnlichkeit vorhanden</b>					
hochfrequent	-0.41	0.87	-0.47	0.638	
mittelfrequent	0.31	1.27	0.25	0.804	
niedrigfrequent	-0.53	1.16	-0.45	0.650	
<b>probandInnenspezifische Variablen</b>					
Alter	-0.05	0.02	-2.14	0.032	*
Geschlecht	-0.26	0.26	-1.01	0.311	

Tabelle 7.5.: Gewähltes gemischtes Modell mit den festen Effekten Frequenz und Ähnlichkeit

Es wird deutlich, dass die – im Rahmen dieser Untersuchung primär interessierenden – Variablen Frequenz und Ähnlichkeit keinen nennenswerten Einfluss haben. Diese Parameter würden sich nicht eignen, um das Abschneiden der ProbandInnen bei einem einzelnen Item vorherzusagen. Das Geschlecht der ProbandInnen hat ebenso keinen Einfluss auf ihr Abschneiden, das Alter hingegen schon: Hier zeigt sich ein signifikanter Effekt in die Richtung, dass die ProbandInnen den Test mit zunehmendem Alter schlechter absolvieren. Je jünger die ProbandInnen sind, umso weniger Fehler begehen sie.

In dieses Modell ist lediglich das einzelne Item als solches als Zufallseffekt integriert (ebenso wie Konstruktion und Text), nicht jedoch noch gesondert die Position des Items

im Experimentverlauf. Es wurde ein zweites Modell gerechnet, welches zusätzlich einen möglichen Reihenfolgeeffekt aufnimmt. Dieses Modell stellte sich jedoch in einem durch eine ANOVA geführten direkten Vergleich zum oben präsentierten Modell (in Tabelle 7.5 auf der vorherigen Seite) als nicht aussagekräftiger heraus.<sup>12</sup> Die zusätzliche Aufnahme der Reihenfolge der Items trägt also nicht dazu bei, dass das Modell die vorgefundenen Daten besser erklären kann. Daher wurde dieses Modell verworfen und dem einfacheren Modell aus Tabelle 7.5 der Vorzug gegeben.

Es ist überraschend, dass sich die Variablen Frequenz und Ähnlichkeit nicht als signifikante Effekte niederschlagen. Es muss daher an dieser Stelle ein genauerer Blick auf die Daten erfolgen, um mögliche Gründe hierfür zu finden. Wie die in Abbildung 7.8 dargestellten Rohwerte zeigen, verhalten sich die Konstruktionen, welche keine Ähnlichkeit zum Spanischen haben, anders als jene, die über eine gewisse Ähnlichkeit verfügen.

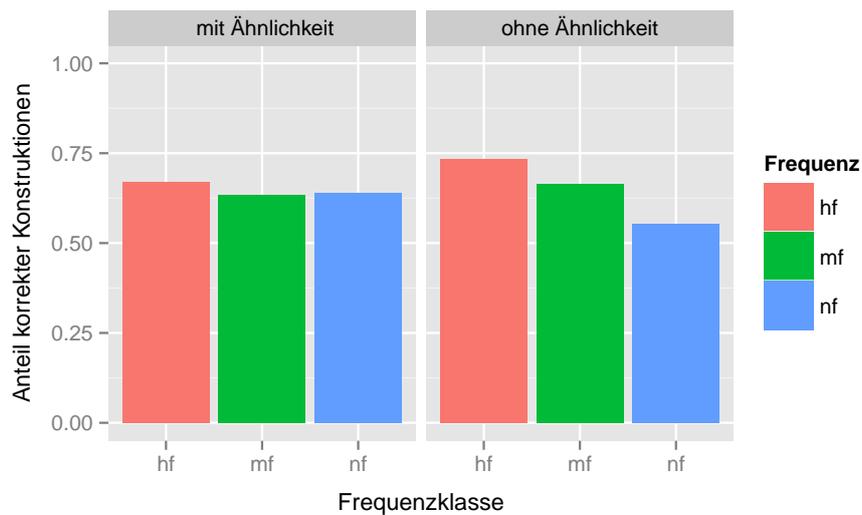


Abbildung 7.8.: Vergleich zwischen den Konstruktionen mit und denjenigen ohne Entsprechung im Spanischen

<sup>12</sup> Die Varianzanalyse (ANOVA) kann nicht nur Stichproben selbst vergleichen, sondern auch bereits erfolgte statistische Berechnungen. Sie zeigt, ob es einen bedeutsamen Unterschied zwischen den verglichenen Stichproben – oder Modellen – gibt. Die hier durchgeführte ANOVA macht mit einem p-Wert von 0,33 deutlich, dass sich die beiden Modelle **nicht** signifikant voneinander unterscheiden.

Es ist ersichtlich, dass sich bei denjenigen Konstruktionen, die eine Ähnlichkeit zum Spanischen haben, die Frequenz der *es*-Konstruktionen kaum bemerkbar macht. Bei den Konstruktionen hingegen, die über keine äquivalente Konstruktion im Spanischen verfügen, wirkt sich die Frequenz der deutschen Konstruktion deutlich aus. Hier zeigt sich nun die erwartete Verteilung dahin gehend, dass hochfrequente Konstruktionen besser abschneiden als niedrigfrequente. Diese Darstellung zeigt jedoch lediglich die Rohwerte ohne die – statistisch sinnvolle – Berücksichtigung der Zufallseffekte. Für ein präziseres Bild soll daher an dieser Stelle noch gezielt die Interaktion der beiden Variablen Frequenz und Ähnlichkeit dargestellt werden, die auf den statistischen Berechnungen beruht, wie sie in Tabelle 7.5 dargestellt wurden; sie findet sich in Abbildung 7.9 wiedergegeben.

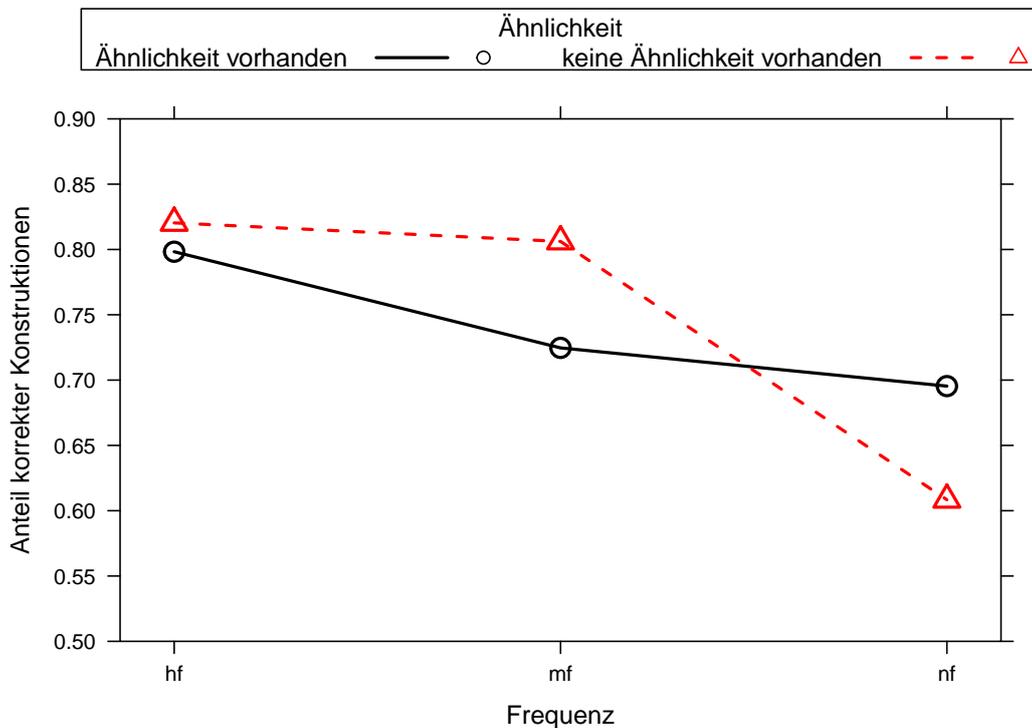


Abbildung 7.9.: Interaktion der beiden Variablen Frequenz und Ähnlichkeit (zum Spanischen)

Diese Grafik macht neben dem Unterschied zwischen dem Spanischen ähnlichen und nicht ähnlichen Konstruktionen auch deutlich, dass sich bei der Gruppe der dem Spani-

schen nicht ähnlichen Konstruktionen ein klares Gefälle lediglich zwischen den hochfrequenten und den niedrigfrequenten Konstruktionen ergibt. Die mittelfrequenten Konstruktionen hingegen verhalten sich den hochfrequenten sehr ähnlich.

Auf Basis dieser Eindrücke mag die Vermutung naheliegen, dass es die dem Spanischen ähnlichen Konstruktionen – mit ihrem durchweg guten Abschneiden – sind, welche den Einfluss des Faktors Frequenz nivellieren. Bei den Konstruktionen ohne Ähnlichkeit zum Spanischen sind deutliche Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Niveaustufen erkennbar. Daher wurde ein weiteres inferenzstatistisches Modell gerechnet, welches ausschließlich die Konstruktionen ohne Ähnlichkeit hinsichtlich der Variablen Frequenz untersucht. Als Zufalls- sowie feste Effekte wurden die gleichen Variablen aufgenommen wie in das ursprüngliche Modell (siehe oben, Tabelle 7.5 auf Seite 227). Dieses Modell findet sich in Tabelle 7.6 zusammengefasst.

	Estimate	Standardfehler	z-Wert	p-Wert	
<b>Frequenz</b>					
hochfrequent	1.11	0.65	1.71	0.087	.
mittelfrequent	0.39	1.15	0.33	0.738	
niedrigfrequent	-1.10	1.00	-1.10	0.270	
<b>probandInnenspezifische Variablen</b>					
Alter	-0.06	0.02	-2.52	0.012	*
Geschlecht	0.15	0.27	0.57	0.572	

Tabelle 7.6.: Gemischtes Modell mit dem festen Effekt Frequenz bei den Konstruktionen ohne Ähnlichkeit zum Spanischen

Ein direkter Vergleich der beiden Modelle zeigt, dass die Wirkung des Faktors Frequenz im zweiten Modell deutlich größer ist. Hier ist auch statistisch ein Unterschied der einzelnen Frequenzstufen erkennbar, doch ist der Unterschied mit einem p-Wert von 0,27 nicht signifikant.

Der Unterschied zwischen den getesteten Konstruktionen hinsichtlich ihrer Ähnlichkeit zum Spanischen ist insgesamt derart gering, dass sich hier tatsächlich die Frage anschließen muss, ob eine solche Unterscheidung überhaupt zielführend ist. Dies mag entweder daran liegen, dass das theoretische Konzept der Unterscheidung nicht trägt, oder – und dies ist sicher der plausiblere Lösungsansatz – daran, dass die Unterscheidung der Konstruktionen hinsichtlich des Faktors Ähnlichkeit nicht differenziert genug erfolgte; im entsprechenden Kapitel wurde die vorgenommene Einteilung auch dahingehend problematisiert. Daher erscheint es lohnenswert, in einem weiteren Schritt eine Datenanalyse vorzunehmen, die die Ähnlichkeit der deutschen Konstruktionen zum Spanischen nicht länger als Faktor integriert.

Ferner lässt es der im oben dargestellten Modell grundsätzlich vorhandene Einfluss des Faktors Frequenz sinnvoll erscheinen, diesen eingehender zu betrachten. Bislang wurde Frequenz als kategoriale Variable definiert, mit den drei Frequenzklassen hochfrequent, mittelfrequent und niedrigfrequent. Dies war der Überlegung geschuldet, dass Lernende möglicherweise eher relative als exakte Frequenzurteile bilden, wie in Kapitel 7.2.1 ab Seite 196 ausgeführt wurde. Diese Operationalisierung von Frequenz hat jedoch zur Folge, dass nicht alle zur Verfügung stehenden Informationen über die einzelnen *es*-Konstruktionen in das statistische Modell einfließen. Eine umfassende Prüfung der Hypothesen lässt es geboten erscheinen, auch hier noch eine Anpassung des Modells vorzunehmen und Frequenz als kontinuierliche Variable zu integrieren, so dass die Frequenzinformation jeder einzelnen *es*-Konstruktion berücksichtigt wird. Es gilt also, noch ein Modell zu berechnen, bei welchem die Ähnlichkeit der *es*-Konstruktionen zum Spanischen keinen Faktor darstellen und der einzig verbleibende Faktor, die Frequenz der *es*-Konstruktionen, als kontinuierliche Variable aufgefasst wird. Ein solches Modell ist in Tabelle 7.7 dargestellt.

In diesem Modell zeigt sich nun rein deskriptiv ein deutlicher Einfluss des Faktors Frequenz. Es scheint also lohnenswert und sinnvoll zu sein, Frequenz nicht als kategoriale, sondern als kontinuierliche Variable zu definieren. Auch in diesem Modell ist der *p*-Wert des Faktors Frequenz mit 0,15 jedoch noch unter der Signifikanzschwelle, so dass es nicht angezeigt ist, aus dem vorliegenden Modell generelle Aussagen über die

	Estimate	Standardfehler	z-Wert	p-Wert	
<b>Frequenz</b>	0.01	0.01	1.41	0.15	
<b>probandInnenspezifische Variablen</b>					
Alter	-0.06	0.02	-2.48	0.01	*
Geschlecht	-0.02	0.27	-0.08	0.93	

Tabelle 7.7.: Gemischtes Modell mit dem festen Effekt Frequenz als **kontinuierlicher Variable** und ohne Beachtung des Faktors Ähnlichkeit/keine Ähnlichkeit

Bedeutung von Frequenz für den Erwerb von *es*-Konstruktionen abzuleiten. Mögliche Gründe für ein solches Ergebnis werden in Kapitel 7.5 ab Seite 238 erörtert.

Im folgenden Kapitel sollen die bis zu diesem Punkt erarbeiteten Resultate noch um einige qualitative Beobachtungen erweitert sowie um zusätzliche quantitative Auswertungen ergänzt werden, die zu einem detaillierteren Bild der *es*-Kompetenz der ProbandInnen beitragen. Daran anknüpfend werden die Ergebnisse diskutiert und auf ihre generelle Bedeutung hin überprüft.

#### 7.4.2.3. Ergänzende quantitative und qualitative Analyse

Wie im vorherigen Kapitel dargestellt wurde, folgt die Bearbeitung von hochfrequenten, mittelfrequenten und niedrigfrequenten Konstruktionen durch die ProbandInnen dem erwarteten Muster, doch ist kein signifikanter Effekt festzustellen. Daneben erlauben die aus dem Experiment gewonnenen Daten auch bei einer qualitativen Analyse interessante Beobachtungen, die hier angedeutet werden sollen.

Ein höchst interessantes Verhalten der ProbandInnen zeigt sich bei näherer Betrachtung der Platzhalter-Konstruktion. Hier bearbeiten viele ProbandInnen korrekte Sätze

dahin gehend, dass sie ein sinnvoll platziertes, vorgegebenes Platzhalter-*es* als falsch deklarieren und in ihrem Korrekturvorschlag einen fehlerhaften Satz ohne *es* produzieren, wie in Beispiel 7.1.

- (7.1)
- präsentierter Stimulus: „Ja, es leben immer mehr alte Leute in Deutschland.“
  - Korrekturvorschlag einer Probandin: „Ja, leben immer mehr alte Leute in Deutschland.“

Eine solche ‚Korrektur‘ lässt nur den Schluss zu, dass der Probandin die präsentierte Struktur gänzlich ungeläufig ist.<sup>13</sup> Dass sich ein solches Verhalten bei vielen ProbandInnen zeigt, ist ein deutlicher Hinweis auf eine spezifische Schwierigkeit der Platzhalter-Konstruktion.

Verstärkt wird dieser Eindruck, wenn auch die Ergebnisse der freien Aufgabe, welche die ProbandInnen am Ende des Tests bearbeiteten, hinzugezogen werden. Diese Aufgabe fand zeitlich nach der Aufklärung der ProbandInnen über das eigentliche Thema des Tests – das deutsche Pronomen *es* – statt und wies die ProbandInnen an, so viele verschiedene Verwendungsmöglichkeiten des deutschen Pronomens *es* in Form von Sätzen aufzuschreiben, wie ihnen in der vorgegebenen Zeit von 90 Sekunden möglich ist. Im zeitlichen Ablauf des Experiments kam diese Aufgabe unmittelbar nach jenen Texten, in denen Konstruktionen mit dem Platzhalter-*es* thematisiert wurden. Daher hätte ein starkes Priming der ProbandInnen in dieser Hinsicht stattfinden können. Es stand zu erwarten, dass in der freien Aufgabe häufig Platzhalter-Strukturen produziert würden. Tatsächlich ist jedoch das Gegenteil der Fall: Niemand aus der Gruppe von ProbandInnen führt eine Platzhalter-Struktur an. Damit festigt sich der Eindruck, dass die Konstruktion mit dem Platzhalter-*es* für die ProbandInnen eine besondere Schwierigkeit darstellt.

Auch weitere Ergebnisse der freien Aufgabe verdienen Erwähnung. Ein interessanter Aspekt ist, dass alle ProbandInnen mindestens eine Struktur mit *es ist* nennen. Vie-

---

<sup>13</sup> Und dies, obwohl ja durch das B2-Niveau der Probandin und eine entsprechende Sichtung aller Standard-Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache – wie bereits ausgeführt – mit sehr großer Wahrscheinlichkeit konstatiert werden kann, dass sie diese Struktur im Unterricht formal gelernt hatte.

le ProbandInnen nennen mehrere Instantiierungen der Konstruktionen [[es][KOPULA](PRÄDIKATIV)] und [[es][KOPULA](PRÄDIKATIV) + Folgesyntagma] und führen nacheinander Beispiele wie „es ist schön“ und „es ist möglich, dass ...“ an. Instantiierungen der – in den deutschen Korpora als höchstfrequent identifizierten – Projektorstruktur [[es][KOPULA](PRÄDIKATIV) + Folgesyntagma] bilden den größten Anteil der von den ProbandInnen spontan genannten und gebildeten Beispiele. Dies ist ein deutlicher Hinweis darauf, dass die Frequenzhierarchie der deutschen *es*-Konstruktionen Aussagekraft für die lernsprachliche Verwendung des Pronomens *es* hat, auch wenn in der inferenzstatistischen Auswertung im vorherigen Kapitel kein signifikanter Effekt nachgewiesen werden konnte.

Daneben ist auffällig, dass sich die (Sprach-)Biografie der ProbandInnen in Ansätzen bereits in dieser sehr kurzen freien Aufgabe zeigt. So nennt eine Probandin neben einigen Instantiierungen hochfrequenter *es*-Konstruktionen auch die Formel „Was darf es sein?“. Diese Probandin arbeitete als Kellnerin, um sich damit ein Studium in Deutschland zu finanzieren. Eine andere Probandin führt nur sehr wenige Beispiele an, darunter allerdings die komplexe Passiv-Struktur: „Es wird nicht gehauen“; diese Probandin hatte zum Zeitpunkt des Tests gerade begonnen, als Erzieherin in einem Kindergarten zu arbeiten. Bei beiden hier angeführten Strukturen – dem hochgradig formalisierten Ausdruck „Was darf es sein?“ ebenso wie bei der Passiv-Konstruktion – ist evident, dass es nicht die Frequenz im deutschen Input sein kann, die den schnellen Erwerb durch die beiden Probandinnen begünstigt. Vielmehr können diese als Beispiele für den Einfluss von Salienz gewertet werden: Für die beiden Probandinnen stellen sie Schlüsselemente dar, die in ihrem sprachlichen Alltag wichtig sind. Selbst eine sehr kurze freie Aufgabe wie die im hier vorgestellten Experiment verwendete vermag also die Individualität von Lernsprachen anzudeuten.

Ebenfalls im Kontext der Individualität von lernsprachlicher Entwicklung sind an dieser Stelle weitere Faktoren der Lernbiografie zu diskutieren. Im biografischen Hintergrundfragebogen wurde unter anderem erhoben, seit wie vielen Monaten die ProbandInnen in Deutschland lebten und wie viele Monate sie insgesamt bereits institutionalisierten Deutschunterricht hatten. Die Abbildungen 7.10 und 7.11 auf Seite 236 zeigen den Zusammenhang zwischen diesen Elementen der jeweiligen Lernbiografie

und dem Abschneiden der ProbandInnen.

Dass für beide Faktoren kein linearer Zusammenhang zum Abschneiden der ProbandInnen besteht, lässt sich mit typischen Fremdspracherwerbsprozessen erklären. Der abgebildete Zusammenhang, mit einer deutlichen Zunahme an korrekten Antworten zu Beginn des Deutscherwerbs und einem Einbruch nach einigen Monaten, steht im Einklang mit bisherigen Ergebnissen zur Fremdsprachenprogression. Diese zeigen, dass Lernende zu Beginn sehr rasch Fortschritte machen und z.B. der Unterschied zwischen einem Monat und drei Monaten Erwerb deutlich ist. Doch nach dieser Phase steiler Progression ist oft eine scheinbare Abnahme der Kompetenz zu beobachten.

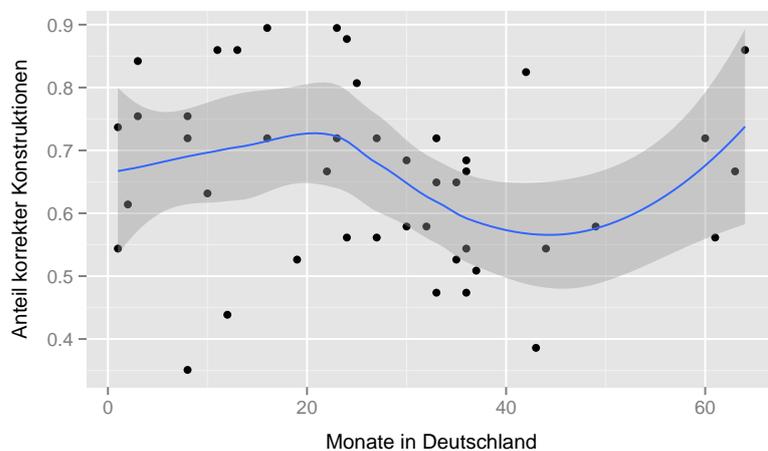


Abbildung 7.10.: Zusammenhang zwischen dem Aufenthalt der ProbandInnen in Deutschland (in Monaten) und dem Anteil an korrekten *es*-Konstruktionen

Schlüssig erklärt wird dies dadurch, dass bei den ProbandInnen eine Phase größerer Experimentierfreude einsetzt, nachdem sie sich erst einmal die Grundlagen der Fremdsprache erarbeitet haben. Sie wagen sich nun an neue, unbekannte Strukturen, was zunächst mit einer Überforderung und einer deutlichen Zunahme an Fehlern einhergeht. In den meisten Fällen folgt auf diese Phase dann nach einiger Zeit wieder eine Stabilisierung mit langsamem Anstieg in der fremdsprachlichen Kompetenz. Diese letzte Phase ist bei den hier vorliegenden Daten nur angedeutet, was allerdings insbesondere mit einigen wenigen Fällen zu tun hat, bei denen die ProbandInnen in Anbetracht

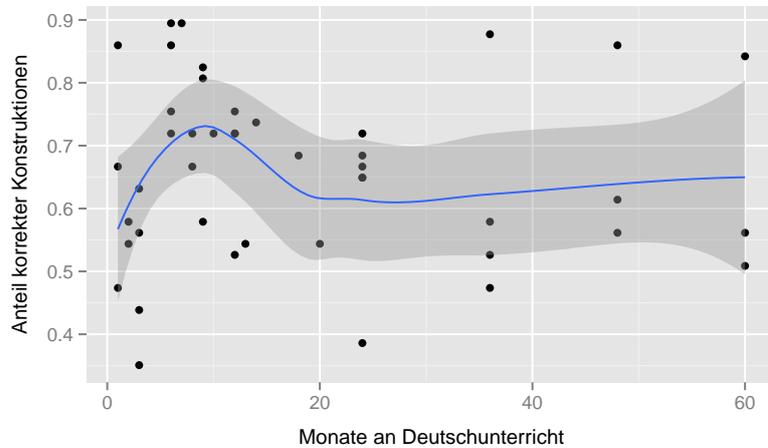


Abbildung 7.11.: Zusammenhang zwischen dem institutionalisierten Deutschunterricht der ProbandInnen (in Monaten) und dem Anteil an korrekten es-Konstruktionen

ihrer bereits in Deutschland verbrachten Zeit bemerkenswert viele Fehler machen. Für die nähere Diskussion dieser Fälle sei noch ein weiterer Zusammenhang angeführt, nämlich derjenige zwischen dem Abschneiden der ProbandInnen und dem konkreten Deutsch-Input, über den sie verfügen. Die ProbandInnen gaben hierzu ihre eigene Einschätzung darüber an, wie viele Stunden pro Woche sie durchschnittlich in deutscher Interaktion verbringen. Abbildung 7.12 zeigt die Ergebnisse.

Deutlich erkennbar ist, dass einige der ProbandInnen ihrer eigenen Auskunft nach über äußerst viel deutschen Input verfügen. Darunter sind ein paar ProbandInnen, bei denen eine bemerkenswerte Diskrepanz besteht zwischen ihrem Abschneiden im Test und der nach ihrer eigenen Auskunft extrem hohen Menge an deutschem Input. Eine nähere Betrachtung der Lernbiografie dieser ProbandInnen ergibt, dass diese Personen deutsche EhepartnerInnen haben und mit diesen – meist seit Jahren – ausschließlich auf Deutsch kommunizieren. Vor diesem Hintergrund stellt sich umso mehr die Frage, wie ein derart erwerbsförderliches Umfeld einerseits und das schlechte Abschneiden

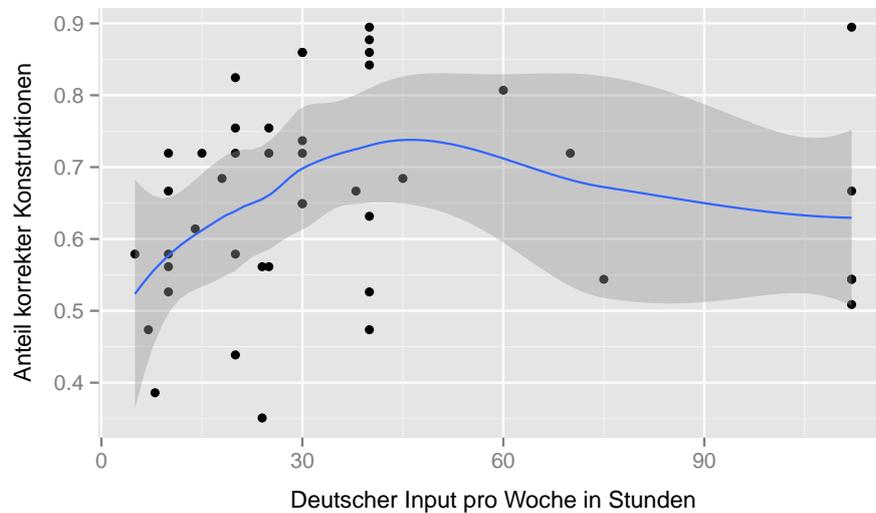


Abbildung 7.12.: Zusammenhang zwischen dem deutschen Input der ProbandInnen (in Stunden pro Woche) und dem Anteil an korrekten *es*-Konstruktionen

der ProbandInnen im Test andererseits zu erklären sind. Die einfachste Antwort hierauf wäre die Annahme, dass die biografischen Angaben der ProbandInnen fehlerhaft sind und sie tatsächlich deutlich weniger Input haben als angegeben. Dies kann auf Basis der hier zur Verfügung stehenden Informationen nicht ausgeschlossen werden, es soll aber dennoch versucht werden, auch unter Annahme von korrekten ProbandInnenangaben einen Erklärungsansatz zu entwickeln.

Es erscheint am plausibelsten, das Konzept der Fossilisierung zugrunde zu legen (vgl. Ellis 2006, 2008). Dieses beschreibt, dass bei Fremdsprachenlernenden häufig ein Zustand eintritt, in welchem sich ihre Kompetenz in der Fremdsprache nicht mehr verändert. Die Lernsprache entwickelt sich nicht länger weiter, sodass zum Beispiel Fehler, die Lernende zu diesem Zeitpunkt machen, nicht mehr behoben werden, sondern dauerhaft Teil des lernsprachlichen Ausdrucks bleiben. Eine solche Stagnation kann prinzipiell bei jedem Niveau eintreten, wird jedoch häufig bei einem mittleren Sprachniveau beobachtet. Es gibt viele Erklärungsansätze zu den möglichen Gründen, wobei

ein wichtiger Aspekt in der von den Lernenden gewünschten und erreichten Kommunikationsmöglichkeit liegt: Haben Lernende eine für sie befriedigende Sprachkompetenz erreicht, die ihnen ihrem persönlichen Dafürhalten nach alles ermöglicht, das heißt: nehmen sie keinerlei Defizite in ihren Ausdrucksmöglichkeiten wahr und sehen sich nicht in irgendeiner Form eingeschränkt, so kann diese Zufriedenheit dazu führen, dass keine sprachliche Weiterentwicklung mehr stattfindet – die Lernenden fossilisieren.<sup>14</sup> Ein solcher Entwicklungsstopp könnte bei einigen der in dieser Untersuchung befragten ProbandInnen stattgefunden haben: Möglicherweise haben diese bereits vor Jahren einen Sprachstand im Deutschen erreicht, der ihnen eine zufriedenstellende Bewältigung ihres sprachlichen Alltags erlaubt. Auch hinsichtlich der Interaktion mit den deutschsprachigen EhepartnerInnen lässt sich spekulieren, wie diese zu einer Fossilisierung beitragen könnte. So wäre es möglich, dass die deutschsprachigen EhepartnerInnen selbst kein Interesse an sprachlichen Korrekturen ihres jeweiligen Gegenübers haben. Auch ist denkbar, dass die EhepartnerInnen übereingekommen sind, im Alltag Korrekturen zu unterlassen, z.B. aus Praktikabilitätsgründen. An dieser Stelle kann anhand der zur Verfügung stehenden Informationen kein eindeutiges Ergebnis präsentiert werden für die Frage, warum einige der ProbandInnen trotz jahrelangem intensiven Deutschinput verhältnismäßig schlechte Resultate im Test erzielten. Es wird jedoch als plausibelste Möglichkeit angenommen, dass diese ProbandInnen fossilisieren, das heißt, in ihrer fremdsprachlichen Entwicklung stagnieren. So lassen sich die in den obigen Abbildungen dargestellten Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten der Lernbiografie und dem Abschneiden der ProbandInnen im Test schlüssig erklären.

## 7.5. **Diskussion der Ergebnisse**

Wie in den vorherigen Kapiteln dargestellt wurde, konnte das durchgeführte Experiment viele Aspekte im fremdsprachlichen Erwerb deutscher *es*-Konstruktionen erhehlen; manche Fragen müssen jedoch noch offen bleiben.

---

<sup>14</sup> Es sei betont, dass hier keinerlei Wertung vorgenommen wird bezüglich einer solchen Fossilisierung; der Terminus soll wertneutral verstanden werden.

Die hypothesengerichtete Auswertung der Daten ergab deskriptiv, dass sich die Ähnlichkeit der deutschen *es*-Konstruktionen zu spanischen Konstruktionen kaum bemerkbar macht. Dies lässt mehrere Schlussfolgerungen zu. Zum einen könnte angenommen werden, dass die in dieser Arbeit vorgenommene Einteilung von Konstruktionen in die zwei großen Klassen *Ähnlichkeit vorhanden* vs. *keine Ähnlichkeit vorhanden* als nicht sinnvoll einzustufen ist. Zum anderen könnte argumentiert werden, dass hier kein Faktor vorliegt, der für den fremdsprachlichen Erwerb der *es*-Konstruktionen von Bedeutung ist. Auf Basis der hier zur Verfügung stehenden Informationen erscheint es plausibler, lediglich die für den Test vorgenommene Einteilung für nicht ausreichend zu halten, nicht jedoch das Konzept als Ganzes zu verwerfen. Dies hat im Wesentlichen zwei Gründe. Erstens erfolgte die Einteilung sehr oberflächlich; insbesondere wurde keine konstruktionsgrammatische Analyse der spanischen Entsprechungen vorgenommen (siehe oben, Kapitel 5.3 auf Seite 161), sodass der Vergleich zwischen den deutschen Konstruktionen und spanischen Entsprechungen notwendigerweise nicht fundiert ist. Für den zweiten Grund soll nun auch die Frequenz als weitere untersuchte Variable mit in den Blick genommen werden. Wie in Kapitel 7.4.2.2 auf Seite 224 dargestellt wurde, verhalten sich die dem Spanischen ähnlichen und die nicht ähnlichen Konstruktionen unterschiedlich im Hinblick darauf, ob sich der Faktor Frequenz niederschlägt. Während sich bei den dem Spanischen ähnlichen Konstruktionen kaum ein Unterschied feststellen lässt, zeigt die andere Gruppe einen leichten Effekt dahin gehend, dass hochfrequente Konstruktionen besser bearbeitet werden als niedrigfrequente. Da hier keine signifikante Wirkung vorliegt, soll dieser Befund zwar nicht überinterpretiert werden; ein solches Muster würde jedoch für eine lernsprachliche Entwicklung Sinn ergeben: Es ist sehr plausibel, dass sich ProbandInnen bei Konstruktionen, für welche die Muttersprache keine Vorlage bietet, stärker an den Frequenzen im Input orientieren; im Kontrast dazu stünden die Konstruktionen mit Ähnlichkeit zum Spanischen, bei denen dann ein starker Einfluss der Muttersprache angenommen werden müsste, welcher den Einfluss von Input-Frequenzen beschränkt. Ein solcher Gedanke ist sehr reizvoll im Rahmen der gebrauchsbasierten Fremdsprachenerwerbsforschung, doch muss er an dieser Stelle Spekulation bleiben.

Wie bereits eingeräumt wurde, ist die im Experiment dokumentierte leichte Auswirkung des Faktors Frequenz nicht signifikant, sodass keine Verallgemeinerungen ange-

stellt werden dürfen. Auch hier stellt sich nun die Frage nach den Gründen für ein solches Ergebnis. Eine mögliche Antwort kann in der Heterogenität der ProbandInnengruppe liegen. Die ProbandInnen schnitten im Test sehr unterschiedlich ab, obwohl sie offiziell alle das gleiche Deutsch-Niveau von B2 hatten. Für diesen Umstand als maßgeblich spricht die Tatsache, dass bei genauer Betrachtung der Testergebnisse eine sehr hohe Varianz im Abschneiden bei den einzelnen Items und innerhalb der Frequenzklassen hochfrequent, mittelfrequent und niedrigfrequent deutlich wird. Dagegen wiederum spricht, dass sich auch bei Ausschluss einzelner ProbandInnen, die z.B. besonders schlecht abgeschnitten hatten, das Bild nicht wesentlich ändert und in jedem Falle kein signifikanter Effekt des Faktors Frequenz festzustellen ist.<sup>15</sup> Dies lässt als weiteren möglichen Grund ein generell misslungenes Test-Design ins Blickfeld rücken. Hier ist einerseits erneut auf die große Varianz beim Bearbeiten einzelner Items hinzuweisen – dies kann ein möglicher Indikator dafür sein, dass die Auswahl der verwendeten Items nicht geeignet war. Andererseits jedoch konnte anhand zweier Parameter gezeigt werden, dass der Test als solcher funktioniert und das Design als valide gelten kann. Auch wurden bei der Auswahl und Erstellung der Items sorgfältig mögliche Einflussfaktoren geprüft und berücksichtigt. So wurden etwa gezielt abstrakte und konkrete Konstruktionen ausgewählt, um sicherzustellen, dass z.B. die Eigenschaft *hochfrequent* einer Konstruktion nicht ausschließlich anhand von lexikalisch spezifizierten Konstruktionen überprüft wird. Daher soll an dieser Stelle nicht das Test-Design als Ganzes für ungeeignet erklärt werden. Vielmehr sollen drei Aspekte als mögliche Gründe für die geringe Auswirkung von Frequenz im Experiment angeführt werden.

Erstens muss an dieser Stelle der generelle Hinweis erfolgen, dass bei der in dieser Arbeit praktizierten Ableitung von Erwerbsschwierigkeiten aus Korpus-Frequenzen Vorsicht geboten ist (vgl. Schmid/Küchenhoff 2013): Auch wenn viele pragmatische Gründe für ein solches Vorgehen sprechen (siehe oben, Kapitel 4.1 auf Seite 46) – und dieses hier in keiner Weise für obsolet erklärt werden soll –, so müssen dennoch auch dessen Schwächen anerkannt werden. Damit zusammenhängend muss diskutiert werden, wie die Frequenz der *es*-Konstruktionen im Rahmen des Experiments operationalisiert wurde: Auf Basis theoretischer Überlegungen zum Fremdsprachenerwerb

---

<sup>15</sup> Ein solches Modell findet sich beispielhaft im Anhang, siehe Kapitel C.2.2 auf Seite 272.

(vgl. Kapitel 7.2.1 auf Seite 196) wurde eine Einteilung in Frequenzklassen vorgenommen und es wurde zwischen hochfrequenten, mittelfrequenten und niedrigfrequenten *es*-Konstruktionen unterschieden. Das Bilden einer kategorialen Variablen Frequenz ist, wie ausgeführt wurde, durch fremdsprachenerwerbstheoretische Annahmen legitimiert, jedoch gehen hier auch Informationen verloren. Eine naheliegende neue Analyse der Ergebnisse würde folglich auf die kategoriale Variable Frequenz verzichten und vielmehr die (normalisierten) Frequenzwerte der einzelnen *es*-Konstruktionen in die Berechnung gemischter Modelle einfließen lassen. Ein solcher Schritt stellt eine sinnvolle Ergänzung und Fortführung der bislang erfolgten Auswertung dar.

Zweitens wurde im Experiment ausschließlich der Faktor Frequenz näher untersucht, ohne dessen Verquickung mit dem Faktor Salienz näher zu betrachten. Es ist bekannt, dass die Salienz sprachlicher Elemente ein wichtiger Aspekt bei deren Erwerb ist (vgl. u.a. Jaworski 2000). Im Rahmen des Experiments konnte dies insbesondere durch die im Test integrierte freie Aufgabe gezeigt werden, bei der die ProbandInnen Strukturen nannten wie „Es wird nicht gehauen“: eine im Deutschen niedrigfrequente Passiv-Konstruktion, die jedoch für die Arbeit der Probandin als Erzieherin von hoher Salienz ist. In der qualitativen Analyse derartiger Aufgaben kann ein Instrument gesehen werden, um das Wechselspiel zwischen Frequenz und Salienz nachvollziehen zu können. Grundsätzlich sei an dieser Stelle festgehalten, dass sich eine qualitative Analyse von Lernendendaten bezahlt macht, gerade auch in Ergänzung bereits bestehender quantitativer Auswertungen. Erst durch die Hinzuziehung einer qualitativen Betrachtung konnte eindrücklich gezeigt werden, dass z.B. die Platzhalter-Konstruktion den Lernenden ganz besonders viele Schwierigkeiten bereitet – ein Umstand, der für die didaktischen Implikationen der Studie von großem Belang ist und wieder aufgegriffen werden wird (siehe unten, Kapitel 8 auf Seite 247).

Drittens schließlich muss für die Auswertung der Test-Ergebnisse die Tatsache bedacht werden, dass Variabilität ein elementarer Bestandteil von Lernsprachen ist (vgl. z.B. Lowie/Verspoor 2015), was für Erwerbsstudien generell eher Longitudinaldaten sinnvoll erscheinen lässt. Im hier vorgestellten Experiment hingegen wurde lediglich eine Momentaufnahme im Erwerbsprozess der Lernenden gemacht und dokumentiert. Daraus ergibt sich wiederum die Folgerung, dass eine Erweiterung bzw. Ausdehnung des durchgeführten Experiments sinnvoll wäre, um so den Einfluss der intraperson-

nellen Varianz auf das Ergebnis auszugleichen. Im folgenden Kapitel soll nach einer kurzen Zusammenfassung des Experiments ein ausführlicherer Ausblick auf mögliche anknüpfende Studien gegeben werden.

## 7.6. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Kapitel wurde ein psycholinguistisches Experiment vorgestellt, welches systematisch den Erwerb einzelner *es*-Konstruktionen durch spanischsprachige Deutschlernende untersucht. Für dieses Experiment wurden 8 *es*-Konstruktionen ausgewählt, um deren Erwerb nachzuvollziehen. Die Auswahl der Konstruktionen erfolgte anhand der Parameter Frequenz (der *es*-Konstruktion im Deutschen) und Ähnlichkeit zum Spanischen (= Äquivalenz der deutschen *es*-Konstruktion zu spanischen Entsprechungen). Ferner wurden bei der Konstruktionsauswahl deren Abstraktionsgrad sowie eine mögliche Bedeutung des Pronomens *es* berücksichtigt. Für die 8 ausgewählten *es*-Konstruktionen wurde ein Experiment entwickelt, welches hauptsächlich aus den Aufgabentypen Grammaticality-judgment und Cloze-Test (= Lückentext) besteht. Ergänzt wurden diese durch eine freie Aufgabe. Für die Grammaticality-judgment-Aufgabenstellung wurden den ProbandInnen Sätze präsentiert, deren Wohlgeformtheit die ProbandInnen beurteilen mussten. Hier war nur die binäre Auswahl „der Satz enthält einen Fehler“ vs. „der Satz enthält keinen Fehler“ möglich. Gegebenenfalls sollten die ProbandInnen im Anschluss an diese Entscheidung den Fehler korrigieren. Neben den Zielstrukturen mit *es*-Konstruktionen, die entweder korrekt oder falsch waren, hatten die ProbandInnen viele Distraktorsätze zu bewerten, von denen sich ca. 60% durch fehlerhafte grammatische Elemente aus der Nominal- und Adjektivdeklination auszeichneten. Für die Lückentexte wurden Texte erstellt, bei denen nach jedem dritten Wort eine Lücke besteht. Diese Lücken sind zum Teil durch das Pronomen *es* zu füllen, zum Teil durch andere Wörter jeder Wortart, zum Teil müssen Lücken aber auch leer bleiben, um einen korrekten Satz zu erhalten. Die ProbandInnen wurden darüber hinaus darauf hingewiesen, dass in jede Lücke maximal ein Wort eingesetzt werden darf. Jede zu testende *es*-Konstruktion wurde einem thematischen Szenario zugeordnet, welches einer typischen Unterrichtsaktivität entspricht, wie z.B. ein Bild zu beschreiben. Insgesamt

besteht der Test aus 7 thematischen Szenarien, wobei die ProbandInnen in jeder thematischen Sektion zunächst einen Dialog mit Grammaticality-judgment-Fragestellung bearbeiteten und daran anschließend einen Lückentext ausfüllten, welcher eine inhaltliche Zusammenfassung des zuvor präsentierten Dialogs darstellt. Insgesamt ist das Test-Design stark auf eine Ablenkung der ProbandInnen vom Ziel der Untersuchung, den *es*-Konstruktionen, ausgerichtet. Zum Abschluss bearbeiteten die ProbandInnen eine kleine freie Aufgabe, in der sie – nachdem ihnen das eigentliche Ziel des Tests offenbart wurde – alle *es*-Verwendungsweisen nannten, die ihnen innerhalb von 90 Sekunden einfallen. Außerdem wurden die ProbandInnen um einige biografische Angaben, z.B. zu ihrer Lernbiografie, gebeten.

Das Experiment-Design wurde in einer Pilotstudie getestet und konnte insgesamt anhand zweier Parameter als positiv evaluiert werden.

Für die Hauptstudie absolvierten 53 ProbandInnen das entwickelte Experiment. Nachdem die Daten einiger ProbandInnen aus verschiedenen Gründen ausgeschlossen werden mussten, standen die Ergebnisse von 44 ProbandInnen für die Auswertung zur Verfügung. Diese 44 ProbandInnen bilden eine homogene Gruppe hinsichtlich der Aspekte aktuelles Deutschniveau (hohes B2-Niveau), Bildungshintergrund (akademisch) sowie der Erwerbsreihenfolge Deutsch nach Englisch. Außerdem erfüllen sie alle einen Mindeststandard an deutschem Input, da sie zum Zeitpunkt der Datenerhebung seit mindestens 4 Monaten in Deutschland lebten und pro Woche mindestens 7 Stunden in deutscher Interaktion verbrachten. In dieser Hinsicht ist die Gruppe jedoch nicht homogen, da es z.B. auch ProbandInnen gibt, die seit Jahren in Deutschland leben.

Die hypothesengerichtete Auswertung der Daten erfolgte anhand des Statistikprogramms R (vgl. RCore-Team 2015), mit dessen Hilfe ein gemischtes lineares Modell unter Verwendung des lme4-Pakets berechnet wurde (vgl. Bates et al. 2015). Es wurde überprüft, ob die Frequenz der deutschen *es*-Konstruktionen einen Einfluss auf die korrekte Bearbeitung der Items durch die ProbandInnen hat. Ebenso wurde geprüft, inwiefern dies für die Variable Ähnlichkeit (der deutschen Konstruktionen zu spanischen Konstruktionen) festzustellen ist. Beide Hypothesen konnten nicht bestätigt werden. Hinsichtlich der ersten Hypothese zeigen die im Experiment gewonnenen Daten eine

Verteilung in die erwartete Richtung: Hochfrequente *es*-Konstruktionen werden von den ProbandInnen besser bearbeitet als niedrigfrequente. Der Effekt ist jedoch nicht signifikant, sodass diese Aussage rein deskriptiv bezogen auf das hier vorliegende Experiment erfolgen kann. Eine Verallgemeinerung ist nicht zulässig. Die zweite Hypothese zeigt in den hier vorliegenden Daten nicht die vorhergesagte Verteilung – es lässt sich kein wesentlicher Unterschied feststellen in der Bearbeitung von Konstruktionen mit und ohne Ähnlichkeit zu spanischen Konstruktionen.

In Ergänzung dieser Resultate wurde noch eine kleine qualitative Auswertung der Experimentdaten durchgeführt. Diese zeigte unter anderem, dass die Platzhalter-Konstruktion (in Beispielen wie *es entstehen Freundschaften*) den ProbandInnen ganz besondere Schwierigkeiten bereitet. Daneben konnte anhand einiger biografischer Angaben der ProbandInnen eine kurze Diskussion lernsprachlicher Besonderheiten erfolgen und angedeutet werden, dass der Erwerb deutscher *es*-Konstruktionen die typischen Phasen des Fremdsprachenerwerbs zeigt.

In einer Diskussion der Ergebnisse wurden verschiedene Gründe für die vorgefundenen Verteilungen erörtert und abgewogen. Es wurde argumentiert, dass als plausibelste Ursache für den unerwartet geringen Einfluss von Frequenz neben der allgemeinen Variabilität von Lernsprachen unter anderem die Nicht-Beachtung des Faktors Salienz im Experimentdesign angenommen werden muss. Dessen mögliche Auswirkungen konnten kurz unter Hinzuziehung qualitativer Ergebnisse aufgezeigt werden. Als grundsätzliches methodisches Ergebnis ist festzuhalten, dass gerade aus der Kombination von qualitativer und quantitativer Analyse wertvolle Erkenntnisse gewonnen werden können. Dies gilt zum einen für das Zusammenspiel von Korpus- und Experimentdaten; in dieser Arbeit konnten beide einen Frequenzeffekt im fremdsprachlichen Erwerb des Pronomens *es* nahelegen, jedoch nicht nachweisen. Zum anderen bedeutet dies auch, dass Experiment-Daten, die in der Hauptsache einer quantitativen Analyse dienen, zusätzlich qualitativ ausgewertet werden sollten. Anhand der Platzhalter-Konstruktion konnte gezeigt werden, wie sich qualitativ ausgewertete Korpusdaten sowie quantitativ und qualitativ ausgewertete Experimentdaten ergänzen und sich zu einem umfassenden Bild zusammenfügen. So konnte demonstriert werden, dass die

Platzhalter-Konstruktion im Erwerb durch spanischsprachige Deutschlernende von besonderer Schwierigkeit ist.

Im Hinblick auf künftige Studien ist somit auf methodischer Ebene zu bemerken, dass sich die quantitative und qualitative Analyse von Lernendendaten hervorragend ergänzen und folglich für Studien zum Fremdspracherwerb fruchtbar gemacht werden sollten. Im Rahmen einer konkreten Fortführung der hier durchgeführten Studie wäre zum einen und ganz generell eine Replizierung mit einer größeren und homogeneren Gruppe von Lernenden sinnvoll. Gerade im Zusammenspiel von quantitativer und qualitativer Analyse kann hier eine bessere Integration des Faktors Salienz erfolgen; umfassendere diesbezügliche Ergebnisse könnten dann wiederum zu einer leichten Anpassung des Experiment-Designs führen, sodass die Salienz von *es*-Konstruktionen systematisch untersucht werden könnte.

Daneben allerdings sollte auch über die Ergänzung einer Kontrollgruppe nachgedacht werden. Hier würden sich Lernende anbieten, bei denen eine kontrastive Analyse der Muttersprache keine besondere Schwierigkeit mit dem deutschen Pronomen *es* nahelegt, wie z.B. bei englischsprachigen DaF-Lernenden. Der Vergleich einer solchen Gruppe von Lernenden mit den in dieser Arbeit erzielten Ergebnissen könnte wertvolle Hinweise über den Einfluss der Muttersprache auf den Erwerb von *es*-Konstruktionen liefern.

Schließlich muss erneut darauf hingewiesen werden, dass die hier erhobenen Daten lediglich Momentaufnahmen im langen und komplexen Erwerbsprozess der ProbandInnen sind. Unter Beachtung der hinlänglich bekannten hohen Variabilität von Lernsprachen ergibt sich daraus notwendigerweise die Forderung nach Longitudinalstudien. Hierbei könnte jedoch das bisherige Experimentdesign nicht ohne Weiteres verwendet werden: Es geht nicht um eine allgemeine Progression, bei welcher unterschiedliche Gruppen von Lernenden für unterschiedliche Niveaustufen getestet werden könnten; vielmehr geht es darum, die ohne Zweifel bestehende hohe intrapersonelle Varianz auszugleichen bzw. zu dokumentieren. Dies ließe sich nur durch mehrmalige Erhebungen bei den gleichen ProbandInnen zu unterschiedlichen Zeitpunkten bewerkstelligen. Da es jedoch kaum sinnvoll erscheint, nach einer Pause von z.B. einem Monat exakt dasselbe Experiment noch einmal von den ProbandInnen durchlaufen zu lassen, müssten

hier komplett neue Stimuli erstellt werden. Den zusätzlichen Aufwand rechtfertigt der zu erwartende Erkenntnisgewinn in jedem Fall, doch ergeben sich bei einem solchen Vorgehen neue Probleme, wie z.B. die Vergleichbarkeit der verwendeten Stimuli aus der ersten und der zweiten Erhebung. Die methodischen (und theoretischen) Probleme dieser möglichen Erweiterung der hier vorliegenden Studie sollen an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden. Es bleibt festzuhalten, dass sich aus den erarbeiteten Ergebnissen eine Reihe von Anknüpfungspunkten ergeben, welche zu einer weiteren Erhellung des fremdsprachlichen Erwerbs des Pronomens *es* beitragen und damit zugleich wichtige Impulse im Bereich der gebrauchsbasierten Fremdsprachenerwerbsforschung liefern würden.

## 8. Didaktische Implikationen

Auch wenn die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Studie nicht primär eine didaktische Zielsetzung verfolgt, so sollen an dieser Stelle doch Betrachtungen über mögliche derartige Implikationen für den DaF-Unterricht angestellt werden.

Die erste empirische Studie zu deutschen *es*-Konstruktionen konnte zeigen, dass wenige *es*-Konstruktionen viele Korpusbelege abdecken; dies bedeutet, dass Fremdsprachenlernende bereits mit wenigen *es*-Konstruktionen eine Vielzahl an Situationen sprachlich bewältigen können. Daraus folgt, dass es sich für eine Didaktik des deutschen Pronomens *es* anbieten würde, die häufigsten Konstruktionen als erstes einzuführen und weitere, weniger frequente Konstruktionen erst im Laufe der Zeit im Unterricht zu behandeln. Aktuell sieht die Mehrheit der DaF-Lehrwerke vor, alle *es*-Verwendungsweisen gleichzeitig zu präsentieren, von der bereits sehr früh als feste Form eingeführten Konstruktion  $[[es][gibt][NP_{AKK}]]$  abgesehen. Die stark unterschiedliche Frequenz der Konstruktionen findet in Lehrwerken weder Berücksichtigung in der zeitlichen Reihenfolge ihrer Vermittlung, noch durch einen Hinweis bei ihrer Einführung, welche der Verwendungsweisen besonders häufig und daher wichtig für die Deutsch-Kompetenz der Lernenden ist. Daher lässt sich nur die Forderung von Ellis (2012c: 19) bekräftigen, dass Korpusanalysen dringend Eingang in die Fremdsprachendidaktik finden sollten. Dies bedeutet allerdings nicht, dass es lediglich die Frequenz einer Konstruktion ist, die für den optimalen Zeitpunkt ihrer Vermittlung ausschlaggebend ist. Hier muss erneut das Thema der Salienz angeschnitten werden: Wie in Kapitel 7.4.2.3 ab Seite 232 gezeigt wurde, gibt es zum einen Konstruktionen, die für einzelne Lernende – z.B. aufgrund ihrer Lebenssituation – besonders salient sind. Zum anderen jedoch kann auch davon ausgegangen werden, dass bestimmte Konstruktionen für

den Großteil der Lernenden wichtig sind, zumindest sofern sie sich in einer deutschsprachigen Umgebung aufhalten. Ein plausibles Beispiel wäre hier die Konstruktion  $[[es][WETTERVERB][[ADVP]/[NP_{AKK}]]]$ , die Äußerungen wie *es regnet* lizenziert. Auch wenn diese Konstruktion nicht hochfrequent ist, so ist doch davon auszugehen, dass sie aufgrund ihrer Bedeutung für den Small Talk eine nicht unwesentliche Rolle im sprachlichen Alltag von DaF-Lernenden spielt (vgl. Jaworski 2000). Auf das Zusammenspiel von Frequenz und Salienz soll hier nicht weiter eingegangen werden (vgl. hierzu Haspelmath 1999, 2004); es soll lediglich festgehalten werden, dass Korpusanalysen mit Frequenzen eine wichtige Ressource für die (DaF-)Didaktik sein sollten, ohne jedoch zu behaupten, die Korpusfrequenz sei der einzige zu beachtende Faktor.

An dieser Stelle soll auch die Frage aufgeworfen werden, wie die einzelnen *es*-Vorkommen im Rahmen des DaF-Unterrichts eingeführt werden sollen. Da in dieser Arbeit keine Interventionsstudie durchgeführt wurde, gibt es keine Erkenntnisse zu möglichen Effekten der Vermittlung von *es*-Konstruktionen. Es gibt jedoch Forschungsergebnisse, die den Erfolg einer konstruktionsbasierten Vermittlungsweise klar belegen. So konnten Valenzuela Manzanares/Rojo López (2008) ebenfalls anhand spanischsprachiger Lernender zeigen, dass diese englische Konstruktionen erwerben. Sie fordern daher ausdrücklich, Fremdsprachendidaktiken konstruktionsbasiert auszurichten. Das überzeugendste Argument hierfür formuliert Martínez Vázquez (2004): Wenn der Ansicht gefolgt wird, dass Konstruktionen eine psycholinguistische Realität haben – was in der modernen gebrauchsbasierten Konstruktionsgrammatik meist der Fall ist und wovon auch in dieser Arbeit ausgegangen wird –, so folgt daraus beinahe zwingend der Anspruch, Konstruktionen auch für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar zu machen. Eine aktuelle Studie von De Knop/Sambre/Mollica (2015) zeigt, dass sich Konstruktionsschemata sehr gut eignen, um den Fremdsprachenerwerb zu unterstützen. Die AutorInnen geben darüber hinaus – wenn auch sehr allgemein – Handlungsanweisungen für die Vermittlung der deutschen Wetterverben. Daran könnte künftig angeknüpft und es könnte versucht werden, die hier vorliegende Studie mit jener De Knop/Sambre/Mollicas (ebd.) zu vereinen. Vorerst kommt diese Arbeit nicht dem Anspruch Tylers (2008) nach, der zufolge kognitiv-linguistisch ausgerichtete Studien zur konkreten Verbesserung und Gestaltung von Lehrmaterialien beitragen sollten. Die

## 8. Didaktische Implikationen

---

bislang erfolgte Identifikation und Analyse von *es*-Konstruktionen stellt jedoch einen wichtigen ersten Schritt dar, der die Perspektive auf konkrete Handreichungen für den DaF-Unterricht eröffnet; diese zu entwickeln, stellt eine bedeutende Aufgabe für Anschlussprojekte dar.

## Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurde der Erwerb des deutschen Subjektpronomens *es* durch spanischsprachige Deutschlernende untersucht. Hierzu wurden zwei große empirische Studien durchgeführt.

Die erste empirische Studie behandelt deutsche *es*-Konstruktionen. Es wurde ein gebrauchsbasierter konstruktionsgrammatischer Ansatz verfolgt und gesprochensprachliche deutsche Korpora hinsichtlich der *es*-Verwendungsweisen analysiert. Die bislang bestehende Forschung zum Pronomen *es* besteht größtenteils aus formalgrammatischen *es*-Klassifizierungen, die ohne die Beachtung der tatsächlichen *es*-Verwendung durch SprecherInnen entstanden sind und die lediglich vier große *es*-Klassen unterscheiden. Es wurde dargelegt, dass die *es*-Forschung stärker empirisch ausgerichtet sein sollte, wofür sich eine gebrauchsbasierte konstruktionsgrammatische Analyse anbietet. Im Ergebnis konnten 21 *es*-Konstruktionen identifiziert werden, die mit stark unterschiedlicher Frequenz im Deutschen vorkommen und über einen sehr unterschiedlichen Abstraktionsgrad verfügen. Damit bildet die hier vorgestellte *es*-Klassifizierung kein umfassendes Bild des deutschen Pronomens *es*. Doch die etablierten *es*-Konstruktionen decken in einem aus dem Online-Großkorpus deWaC gewonnenen Sample ca. 66% aller *es*-Belege ab. Daher vermag die hier eingeführte *es*-Klassifizierung ein Bild davon zu vermitteln, wie ein konstruktionsgrammatisches Netz deutscher *es*-Konstruktionen aussehen kann.

Die zweite empirische Studie widmete sich dem Erwerb deutscher *es*-Konstruktionen durch spanischsprachige Deutschlernende. Dieser Gruppe von Lernenden fällt die korrekte Verwendung des deutschen *es* besonders schwer, da das Spanische zum einen eine

Pro-drop-Sprache ist und zum anderen auch über kein Genus Neutrum verfügt. Für die empirische Analyse des Erwerbs des Pronomens *es* wurde zunächst eine kleine qualitative Studie anhand eines selbst erstellten Korpus, basierend auf freien Äußerungen von sechs fortgeschrittenen DaF-Lernenden mit Spanisch als Muttersprache, durchgeführt. Diese konnte zum einen zeigen, dass bestimmte *es*-Konstruktionen von den Lernenden ohne erkennbare Probleme erworben wurden, andere hingegen nur fehlerhaft verwendet oder aber ganz vermieden werden. Die Frequenz der *es*-Konstruktionen im Deutschen zeigte sich als ein möglicher Grund für den unterschiedlichen Erwerbserfolg, doch konnten nicht alle Ergebnisse frequenzbasiert erklärt werden. Zum anderen wurde der prinzipielle Wert einer qualitativen Analyse deutlich, die gerade im Bereich von hochindividuellen Lernsprachen ein geeignetes Instrumentarium darstellt. Im Anschluss an die Korpusstudie wurde ein psycholinguistisches Experiment vorgestellt, welches den Erwerb des Pronomens *es* in systematischer Weise untersucht. Hierzu konnten auch Resultate der qualitativen Analyse verwendet werden. Für das Experiment wurden acht Konstruktionen ausgewählt, welche sich dazu eignen, zum einen die Wirkung des Frequenzparameters zu untersuchen (mit einer Unterscheidung von hochfrequenten, mittelfrequenten und niedrigfrequenten Konstruktionen), und zum anderen die in dieser Arbeit verfolgte kontrastive Perspektive zu objektivieren (mit einer Unterscheidung der deutschen *es*-Konstruktionen im Hinblick auf ihre Ähnlichkeit zum Spanischen). Es wurde ein Online-Test entwickelt, welcher anhand von Grammaticality-judgment-Aufgaben und Cloze-Texten sowie einer kleinen freien Aufgabe die ausgewählten acht Konstruktionen systematisch abfragt. Der Test wurde von 53 ProbandInnen mit Spanisch als Muttersprache, einem hohen B2-Niveau im Deutschen sowie viel deutschem Input im Alltag absolviert. Die Ergebnisse der ProbandInnen zeigen als solche teilweise die erwartete und vorhergesagte Verteilung: Die ProbandInnen schneiden bei hochfrequenten *es*-Konstruktionen besser ab als bei niedrigfrequenten. Demgegenüber zeigt sich kaum ein Unterschied im Vergleich der Konstruktionen hinsichtlich ihrer Ähnlichkeit zum Spanischen, das sehr leichte Gefälle äußert sich jedoch anders als erwartet: *es*-Konstruktionen ohne Ähnlichkeit zum Spanischen werden leicht besser bearbeitet als jene mit einer gewissen Ähnlichkeit. Inferenzstatistisch allerdings ist sowohl der Frequenzeffekt als auch der Unterschied zwischen dem Spanischen ähnlichen und nicht-ähnlichen Konstruktionen nicht bedeutsam. Da-

her konnten die beiden Hypothesen, dass hochfrequente Konstruktionen sowie dass dem Spanischen ähnliche Konstruktionen besser erworben werden, nicht verifiziert werden. Da das Test-Design als solches positiv evaluiert wurde, wurden als mögliche Gründe für dieses Ergebnis die hohe Individualität sowie Variabilität von Lernsprachen erkannt. Eine Replizierung des Experiments wurde als lohnenswert eingestuft. Im Hinblick auf didaktische Implikationen aus dieser Arbeit wurde angeregt, Korpusanalysen zur Basis von Lernprogressionen des DaF-Unterrichts zu machen und so beispielsweise hochfrequente *es*-Konstruktionen als erstes einzuführen; auch wurde generell konstatiert, dass eine Vermittlung des Deutschen über ein Inventar von Konstruktionen sinnvoll erscheint.

Die hier vorgestellte Arbeit liefert einen wichtigen Beitrag zur gebrauchsbasierten konstruktionsgrammatischen Forschung. Ein wesentliches Ziel ist, zur Behebung des nach wie vor bestehenden Mangels an germanistischen Abhandlungen zur Konstruktionsgrammatik beizutragen. Auch wenn im Rahmen dieser Arbeit die Analyse von *es*-Konstruktionen als Vorbereitung einer Studie zum Fremdsprachenerwerb diente, besteht kein Zweifel am forschungstheoretischen Wert detaillierter konstruktionsgrammatischer Arbeiten. Die vorgeschlagene *es*-Klassifizierung als Netzwerk von Konstruktionen soll mithin einen Anstoß zur weiteren konstruktionsgrammatischen Bearbeitung des Pronomens *es* geben. Eine kritische Auseinandersetzung damit könnte die aktuelle konstruktionsgrammatische Forschung befruchten. Ferner stellt diese Arbeit einen Beitrag zur Fremdsprachenerwerbsforschung dar. Auch für diesen Bereich wurde eingangs ein Forschungsdesiderat konstatiert, nämlich das Fehlen von gebrauchsbasierten Studien – hier kann diese Studie ebenfalls als wichtiger Beitrag gewertet werden. Dass schlussendlich kein signifikanter Frequenzeffekt nachgewiesen werden konnte, sollte nicht als generelle Entkräftung zentraler gebrauchsbasierter Annahmen gewertet werden. Vielmehr eröffnet sich hier eine interessante Perspektive für künftige Analysen. So wurde etwa angeregt, das – hier nicht beachtete – Konzept der Salienz von Konstruktionen weiter zu verfolgen. Generell wurde in dieser Arbeit das Verhältnis zwischen der Muttersprache und der zu erlernenden Fremdsprache in Bezug auf den Erwerbsprozess erhellt. Dies konnte jedoch nur anhand eines bestimmten Sprachenpaares, nämlich Spanisch als L1 und Deutsch als L2, geschehen. Es würde sich anbie-

ten, die Arbeit fortzuführen, indem weitere Sprachen in den Blick genommen werden. Gerade unter Beachtung eines der Resultate des durchgeführten Experiments, dass die Ähnlichkeit der *es*-Konstruktionen zum Spanischen kaum eine Rolle zu spielen scheint, ergeben sich interessante Anschlussmöglichkeiten. So wäre es sicher lohnenswert, die hier erzielten Ergebnisse zu kontrastieren mit Analysen hinsichtlich einer L1, die partielle Gemeinsamkeiten mit deutschen *es*-Konstruktionen hat, wie z.B. Französisch. Das Französische verfügt mit Strukturen wie *il pleut* (wörtlich: *er regnet*) über eine höhere formale Ähnlichkeit zum Deutschen als das Spanische, ohne dass jedoch deutsche *es*-Konstruktionen auf der Formseite als identisch einzustufen sind. Ein solcher Sprachenvergleich könnte die hier durchgeführte Untersuchung sinnvoll ergänzen.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Forschung zum Pronomen *es* – sowohl aus germanistischer als auch aus DaF-Perspektive – durch die hier vorgestellte Studie deutlich ausgeweitet werden konnte. Die vorliegende Arbeit stellt die erste umfassende empirische Untersuchung zum deutschen *es* dar; es steht zu hoffen, dass dieses Pronomen fortan nicht mehr als „total befremdlich[es] Element“ (Starke 1996: 406) der deutschen Grammatik gelten muss. Gleichzeitig konnten auch Perspektiven für weitere Forschungsvorhaben eröffnet werden, die für die gebrauchsbasierte Konstruktionsgrammatik sowie die Fremdsprachenerwerbsforschung von großem Gewinn sein können.

# Anhang

# A. Allgemeines

Verwendete GAT2-Transkriptionskonventionen nach Selting et al. 2009:

=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprechbeiträge
(.)	Mikropause
(-), (--), (---)	kurze, mittlere, längere Pausen von ca. 0.25, 0.75, 1 Sek.
(2.0)	geschätzte Pause bei mehr als ca. 1 Sek. Dauer
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
:, ::, :::	Dehnung, Längung, je nach Dauer
*	Abbruch durch Glottalverschluss
so(h)	Lachpartikeln beim Reden
akzEnt	Nebenakzent
akZENT	Primär- bzw. Hauptakzent
ak!ZENT!	extra starker Akzent
?	Tonhöhenbewegung: hoch steigend
,	Tonhöhenbewegung: mittel steigend
-	Tonhöhenbewegung: gleichbleibend
;	Tonhöhenbewegung: mittel fallend
.	Tonhöhenbewegung: tief fallend
<<h> >	hohes Tonhöhenregister
<<p> >	leise
<<pp> >	sehr leise
°h, °hh, °hhh	Einatmen, je nach Länge
h°, hh°, hhh°	Ausatmen, je nach Länge
((lacht))	para- und außersprachliche Handlungen
<<lachend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen
( )	unverständliche Passage je nach Länge
(...)	Auslassung innerhalb einer Sequenz

## B. Erste empirische Studie: Analyse deutscher *es*-Konstruktionen

Liste der in den gesprochen sprachlichen Korpora Big Brother und Call home gefundenen Instantiierungen der Konstruktionen [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck] + Folgesyntagma] und [[*es*] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck]]:

- es lohnt sich
- es macht Spaß
- es interessiert
- es kommt infrage
- es kommt vor
- es passiert
- es stimmt
- es gefällt

## **C. Zweite empirische Studie: Erwerb der *es*-Konstruktionen**

## C.1. Korpusstudie

	Javier	Jennifer	Raúl	Miguel	Isaac	Pablo
Alter	24	26	31	36	23	34
Nationalität	Spanisch	Spanisch	Spanisch	Spanisch	Mexikanisch	Spanisch
Niveau nach GER	B1	B1	zwischen B1 und B2	zwischen B1 und B2	B2	B2
Datum und Dauer der Aufnahme	22.05.2012, 1 h	22.05.2012, 1 h	22.05.2012, 1 h	22.05.2012, 30 Min.	24.05.2012, 1 h	12.07.2011, 1 h
Dauer des Deutscherwerbs zum Zeitpunkt der Aufnahme	3 Monate	1 Jahr	3 Jahre	5 Monate	3 Jahre	8 Monate
Institution, an der zum Zeitpunkt der Aufnahme Deutsch gelernt wird	Goethe-Institut Freiburg	Goethe-Institut Freiburg	Goethe-Institut Freiburg	Goethe-Institut Freiburg	Goethe-Institut Freiburg	Sprachenkolleg Freiburg
Kompetenz in weiteren Fremdsprachen (nach Einschätzung der ProbandInnen)	gute Englischkenntnisse	gute Englischkenntnisse	gute Englischkenntnisse	sehr gute Englischkenntnisse, fast muttersprachliche Italienischkenntnisse	gute Englischkenntnisse	gute Englischkenntnisse, Basiskenntnisse in Französisch
Höchster erreichter Bildungsabschluss	Hochschulabschluss	Hochschulabschluss	Hochschulabschluss	Hochschulabschluss	Hochschulabschluss	Hochschulabschluss
Wohnort zum Zeitpunkt der Aufnahme	Freiburg	Freiburg	Freiburg	Basel	Freiburg	Freiburg
Erwerbstätigkeit zum Zeitpunkt der Aufnahme	Nein	Nein	Nein	Ja, Beruf: Architekt	Nein	Nein
Motivation für den / Ziel des Deutscherwerbs	Arbeit zu finden in Deutschland	Arbeit zu finden in Deutschland	Arbeit zu finden in Deutschland	persönliches Interesse	Arbeit zu finden bei einer deutschen Firma in Mexiko	Arbeit zu finden in Deutschland

Tabelle C.1.: Übersicht über die ProbandInnen der qualitativen Erwerbsstudie, in Erweiterung der Tabelle 6.1.

## C.2. Psycholinguistisches Experiment

### C.2.1. Experimentdesign

#### C.2.1.1. Entwickelte Stimuli

Erneute Zuordnung der zu testenden 8 *es*-Konstruktionen zu 7 thematischen Settings:

Thematisches Setting	<i>es</i> -Konstruktion
Hobby & Freizeit	[[ <i>es</i> ] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck]]
Essen	[[ <i>es</i> ] + Sinneseindruck]
eine Verabredung treffen	[[ <i>es</i> ][KOPULA]([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntagma]
Wetter	[[ <i>es</i> ][WETTERVERB]([[ADVP]/[NP <sub>AKK</sub> ]])]
Bildbeschreibung	[[NP <sub>AKK</sub> ][ <i>gibt</i> ][ <i>es</i> ] & [[ <i>es</i> ][ <i>gibt</i> ][NP <sub>AKK</sub> ]]
Filmbeschreibung	[[ <i>es</i> ][ <i>geht/dreht/handelt</i> ][ <i>sich</i> ][ <i>um</i> ][NP <sub>AKK</sub> ]]
eine Statistik/Meldung besprechen	Platzhalter- <i>es</i>

Tabelle C.2.: Erneute Übersicht: Zuordnung der 8 für den Test ausgewählten *es*-Konstruktionen zu 7 thematischen Settings

Die 7 thematischen Settings mit den entworfenen Texten für Dialog und Cloze-Text:

**Situation 1:** Hobby & Freizeit, zur Abfrage der Konstruktion [[es] + [evaluierender/epistemischer/evidenzieller Ausdruck]]

Dialog:

Marc: Ich will ins Kino gehen, ist Film gut?

Alex: Ja, es lohnt sich auf jeden Fall.

Marc: Versuchst du wirklich, hier Baume zu pflanzen?

Alex: Ja, und hoffentlich gelingt mir auch bald einmal.

Marc: Treffen wir uns morgen Mittag vor das Theater?

Alex: Ich muss noch einen Babysitter finden, dann klappt es!

Marc: Stimmt es denn, dass du jetzt Italienisch lernst?

Alex: Ja, seit etwa drei Wochen, und gefällt mir gut.

Marc: Ist es wahr, dass du mit dem Fußballspielen aufhörst?

Alex: Ja, es stimmt, ich muss leider so viel arbeiten.

Cloze-Text:

Marc und Alex \_\_ über ihre Hobbys. \_\_ möchte gerne ins \_\_ Theater gehen, aber \_\_ klappt nur vielleicht. \_\_ lernt Italienisch, es \_\_ ihm sehr. Alex \_\_ spielt Fußball, aber \_\_ muss aufhören, obwohl \_\_ ihm Spaß macht. \_\_ möchte einen Film \_\_ im Kino sehen. \_\_ findet diesen Film \_\_.

**Situation 2:** Essen, zur Abfrage der Konstruktion [[es] + Sinneseindruck]

Dialog:

Alex: Was kochst du denn da gerade?  
Marc: Nudeln mit Gemüse und Soße.  
Alex: Oh, es klingelt an der Tür.  
Die beiden unterhalten sich mit der Nachbarn.  
Plötzlich knallt laut in der Küche.  
Marc und Alex rennen in der Küche.  
Marc: Oh nein, brennt ja bei uns!  
Alex: Nimm schnell den Topf vom Herd!  
Marc: Oh je, Topf ist schwarz.  
Alex: Hier stinkt es ja ganz furchtbar!  
Marc: Wir müssen Nudeln leider wegwerfen.  
Alex: Komm, wir essen Gemüse mit Soße.  
Marc: Es schmeckt eigentlich doch ganz gut.

Cloze-Text:

Marc und Alex \_\_ Nudeln mit Gemüse \_\_ und Soße. Aber \_\_ gibt es Probleme: \_\_ klingelt an der \_\_, und sie sind \_\_ abgelenkt. Die Nudeln \_\_ an, und es \_\_ in der Wohnung. \_\_ essen dann nur \_\_ das Gemüse mit \_\_ Soße. Trotzdem schmeckt \_\_ ihnen gut.

**Situation 3:** eine Verabredung treffen, zur Abfrage der Konstruktion [[es][KOPULA] ([PRÄDIKATIV]) + Folgesyntagma]

Dialog:

- Alex: Hast du vielleicht Lust auf einem Treffen am Samstag?  
Marc: Ja, es wäre schön, etwas für das Wochenende auszumachen.  
Alex: Und hast du am Samstag am Nachmittag Zeit?  
Marc: Es kann sein, dass ich am Nachmittag Training habe.  
Alex: Aber dann könnten wir uns nach Training treffen?  
Marc: Ist wichtig, sich nach dem Training auszuruhen.  
Alex: Okay, dann ist vielleicht ein Treffen am Sonntag guter?  
Marc: Es ist unklar, ob ich am Sonntag hier bin.  
Alex: Dann ist wohl schwierig, ein Treffen zu schaffen.  
Marc: Ja, ich finde das aber wirklich sehr schade.

Cloze-Text:

Marc und Alex \_\_ möchten sich gerne \_\_. Marc findet, dass \_\_ schön wäre, wenn \_\_ sie sich treffen. \_\_ versucht, einen Termin \_\_ finden. Aber Marc \_\_ nie Zeit. Sie \_\_ sehr schnell, dass \_\_ unmöglich ist, ein \_\_ zu vereinbaren. Marc \_\_ sagt, dass es \_\_ ist, dass sie \_\_ nicht treffen.

**Situation 4:** Wetter, zur Abfrage der Konstruktion [[es][WETTERVERB][[ADVP]/[NP<sub>AKK</sub>]]]

Dialog:

Marc: Es regnet heute schon den ganzen Tag.

Alex: Ja, Wetter ist wirklich total schlecht.

Marc: Aber wenigstens hagelt nur noch ganz leicht.

Alex: Morgen ist das Wetter bestimmt wieder bestes.

Hoffentlich kommen auch bald die ersten warmen Tage.

Marc: Es nieselt hier so oft, das ist wirklich nervig.

In Spanien regnet ja auch manchmal, aber nur selten.

An den deutsche Wetter muss ich mich erst noch gewöhnen.

Besonders der Schnee ist anders als in Spanien.

Alex: Aber schneit ja auch nur selten hier in Berlin.

Cloze-Text:

Marc und Alex \_\_ über das Wetter. \_\_ regnet schon lange. \_\_ ist genervt, weil \_\_ es in Deutschland \_\_ oft nieselt. Marc \_\_ das deutsche Wetter \_\_ nicht so gut. \_\_ meint aber, dass \_\_ wenigstens nicht so \_\_ schneit. Er denkt, \_\_ dass das Wetter \_\_ wieder besser ist.

**Situation 5:** Bildbeschreibung, zur Abfrage der Konstruktionen  $[[NP_{AKK}][gibt][es]]$  &  $[[es][gibt][NP_{AKK}]]$

Dialog:

- Alex: Dieses Bild zeigt eine Familie beim Picknick.  
Gibt die Eltern, zwei Kinder und einen Hund.  
Die Kinder spielen fröhlich auf die Wiese.
- Marc: Haben die Kinder auch Spielsachen dabei?
- Alex: Ja, da gibt einen Ball und Puppen.
- Marc: Machen Kinder einen glücklichen Eindruck?
- Alex: Ja, weil es viel zu entdecken gibt.  
Die Eltern sitzen auf Decke und essen.
- Marc: Was gibt denn zum Essen?
- Alex: Sie essen verschiedene leckere Salats, Brot und Kuchen.  
Und es gibt auch noch Saft zum Trinken.

Cloze-Text:

Alex beschreibt ein \_\_. Auf dem Bild \_\_ sieht man eine \_\_ beim Picknick, ein \_\_ ist auch dabei. \_\_ Kinder spielen, es \_\_ viele Spielsachen. Sie \_\_ sind glücklich. Die \_\_ sitzen auf einer \_\_ und essen Salat. \_\_ gibt viele leckere \_\_ Sachen zum Essen, \_\_ zum Trinken gibt \_\_ Saft.

**Situation 6:** Filmbeschreibung, zur Abfrage der Konstruktion [[es][geht/dreht/handelt]  
[sich][um][NP<sub>AKK</sub>]]

Dialog:

- Marc: Im Film „Gladiator“ spielt Russel Crowe der Gladiator Maximus.  
Geht um seinen Kampf für Gerechtigkeit und Frieden.  
Er hat sehr mächtigen Feind, nämlich Commodus.
- Alex: Wer ist denn dieser Commodus noch einmal?
- Marc: Bei Commodus handelt sich um den Kaiser von Rom.  
Maximus und Commodus wollen beide Macht ergreifen.  
Dabei geht es auch darum, wer die Macht gerecht nutzt.
- Alex: Stimmt, denn Commodus ist böse und missbraucht seine Macht.  
Dreht sich also um die Frage nach Macht und Gerechtigkeit.
- Marc: Ich finde, das ist der stärkste Film von Russel Crowe.
- Alex: Ja, es handelt sich um einen seiner wichtigsten Filme.

Cloze-Text:

Marc und Alex \_\_ den Film „Gladiator“. \_\_ geht um den \_\_ Maximus. Er kämpft \_\_ gegen seine Feinde. \_\_ Kaiser Commodus ist \_\_ und ungerecht. Daher \_\_ es sich um \_\_ die Frage, wer \_\_ Macht gerecht einsetzt. \_\_ handelt sich um \_\_ sehr wichtigen Film \_\_ von Russel Crowe.

**Situation 7:** eine Statistik/Meldung besprechen, zur Abfrage der Konstruktion Platzhalter-es

Dialog:

- Marc: Diese Statistik zeigt, dass die Gesellschaft immer alter wird.  
Alex: Ja, es leben immer mehr alte Leute in Deutschland.  
Marc: Die Frauen bekommen im Durchschnitt immer weniger Kinder. Diese Entwicklung ist leider schlecht für der ganze Gesellschaft.  
Alex: Es bestehen viele Probleme für das ganze Sozialsystem. Zum Beispiel werden die Renten für alte Leute immer geringer.  
Marc: Bald entstehen es Schwierigkeiten mit der Versorgung der Älteren.  
Alex: Aber Statistik liefert ja auch gute Nachrichten: Kommen immer mehr sehr gut qualifizierte Migranten nach Deutschland.  
Marc: Manche Leute sagen, die Zuwanderung muss reguliert werden.  
Alex: Aber bei solchen Aussagen hagelt immer gleich Kritik.  
Marc: Deutschland braucht in Zukunft ganz sicher mehr qualifizierte Arbeitskrafts.  
Alex: Folgen dann aber auch Probleme, beispielsweise mit der Integration.

Cloze-Text:

Marc und Alex \_\_ über eine Statistik. \_\_ Statistik zeigt, dass \_\_ immer mehr alte \_\_ in Deutschland gibt. \_\_ fehlen junge Arbeitskräfte. \_\_ es entstehen viele \_\_, zum Beispiel mit \_\_ den Renten. Es \_\_ auch immer mehr \_\_. Das hat viele \_\_ positive Folgen, aber \_\_ existieren auch Schwierigkeiten.

### C.2.1.2. Konkrete Umsetzung des Test-Designs auf der LimeSurvey-Plattform

Screenshots des Test-Ablaufs, am Beispiel von Situation 4 (Thema: Wetter):

Dialog mit Grammaticality-judgment-Aufgabenstellung: Einführende Arbeitsanweisung auf Deutsch und auf Spanisch:

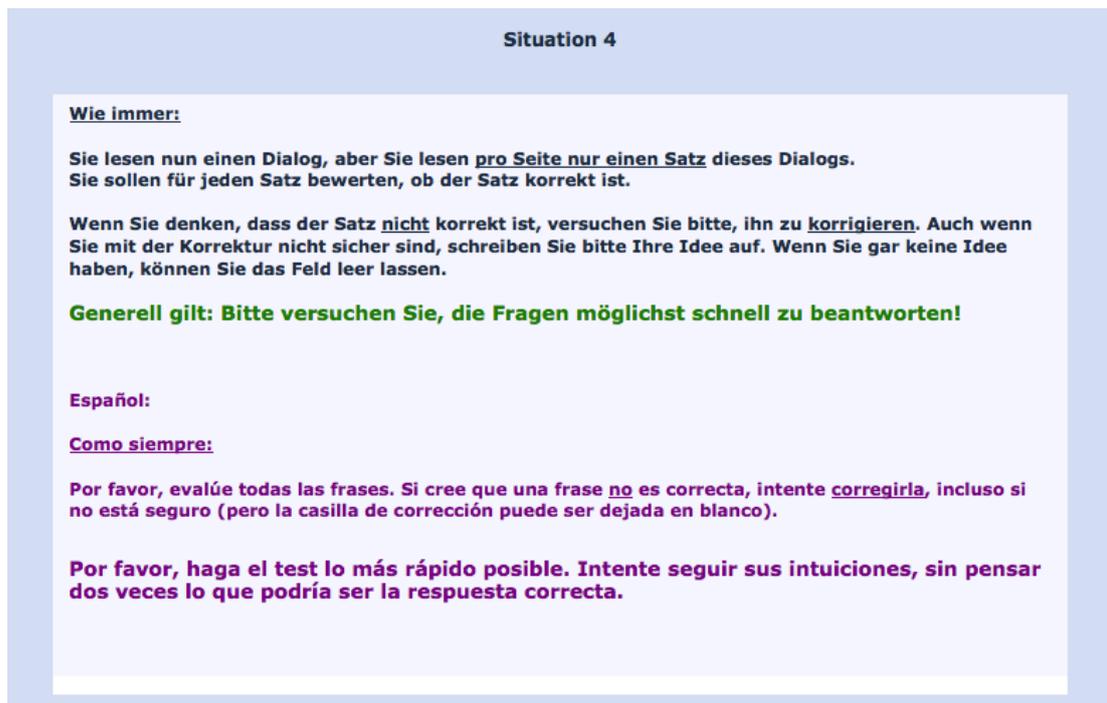


Abbildung C.1.: Arbeitsanweisung vor Beginn des Grammaticality-judgment-Teils zum Thema Wetter

Präsentation des Stimulus:

The screenshot shows a light blue rectangular interface. At the top center, it says "Situation 4" in bold black text. Below that, in blue text, is the sentence "Marc: 'Es regnet heute schon den ganzen Tag.'". Underneath this is a white rectangular box with a light blue border. Inside this box, the question "Ist dieser Satz korrekt?" is written in bold black text. Below the question are two radio button options: "Ja, der Satz ist korrekt." and "Nein, der Satz ist nicht korrekt.".

Abbildung C.2.: Präsentation eines Stimulus mit der Frage nach Korrektheit

Anschlussfrage nach Korrekturvorschlag:

The screenshot shows a light blue rectangular interface. At the top center, it says "Situation 4" in bold black text. Below that, in blue text, is the sentence "Marc: 'Es regnet heute schon den ganzen Tag.'". Underneath this is a white rectangular box with a light blue border. Inside this box, the question "Ist dieser Satz korrekt?" is written in bold black text. Below the question are two radio button options: "Ja, der Satz ist korrekt." and "Nein, der Satz ist nicht korrekt.", with the second option selected (indicated by a blue dot). Below this box is another white rectangular box with a light blue border. Inside this box, the question "Wie wäre der Satz korrekt?" is written in bold black text. Below this question is a single-line text input field.

Abbildung C.3.: Anschlussfrage nach einem Korrekturvorschlag, sofern die ProbandInnen zuvor den Satz als nicht korrekt bewertet haben

Cloze-Text: Einführende Arbeitsanweisung auf Deutsch und auf Spanisch:

**Situation 4**

**Wie immer:**

**Im Folgenden lesen Sie einen Lückentext (esp.: un texto para completar). In diesem Text ist nach jedem 3. Wort eine Lücke. Bitte entscheiden Sie, ob Sie in diese Lücken jeweils ein Wort einsetzen müssen, und schreiben Sie das passende Wort in die Lücke.**

**! Nicht in jede Lücke muss ein Wort !**

**! Lücken, die ohne ein Wort bleiben müssen, markieren Sie bitte mit einem "-" !**

**! In jede Lücke kommt maximal 1 Wort !**

**Versuchen Sie, diese Aufgabe möglichst schnell zu machen!**

**Español:**

**Como siempre:**

**Por favor, lea el siguiente texto para completar. Después de cada tres palabras hay una casilla de corrección. Decida SI falta una palabra y, dado el caso, escríbala en la casilla de corrección. Si cree que no falta ninguna palabra – que efectivamente va a ser la respuesta correcta en algunos casos – ponga un "-" en la casilla de corrección.**

**Ninguna casilla de corrección puede ser dejada en blanco y cada casilla de corrección no puede contener más de una palabra.**

**Por favor, haga el test lo más rápido posible. Intente seguir sus intuiciones, sin pensar dos veces lo que podría ser la respuesta correcta.**

Abbildung C.4.: Arbeitsanweisung vor der Präsentation des Cloze-Textes zum Thema Wetter

Cloze-Text: Beispiel

Marc und Alex \_\_\_ über das Wetter. \_\_\_ regnet schon lange. \_\_\_ ist genervt, weil \_\_\_ es in Deutschland \_\_\_ oft nieselt. Marc \_\_\_ das deutsche Wetter \_\_\_ nicht so gut. \_\_\_ meint aber, dass \_\_\_ wenigstens nicht so \_\_\_ schneit. Er denkt, \_\_\_ dass das Wetter \_\_\_ wieder besser ist.

Abbildung C.5.: Präsentation des Lückentextes zum Thema Wetter

Screenshots der Abschlussfrage, die eine freie Aufgabe ist:

**Abschlussfrage**

Das Pronomen "es" hat im Deutschen viele Bedeutungen. Man benutzt es zum Beispiel, um über das Wetter zu reden ("es regnet") oder auch für ein Nomen mit dem Genus Neutrum ("Das Haus ist schön. Es steht in Berlin.").

Bitte nennen Sie im Folgenden alle Verwendungsmöglichkeiten für das Pronomen "es", die Sie kennen. Sie können Beispiele geben, z.B. Sätze schreiben, und/oder den Fachausdruck für diese Konstruktionen nennen.

**Klicken Sie nun bitte auf "weiter". Sie haben dann 90 Sekunden Zeit. Versuchen Sie, so viele Beispiele/Sätze/Konstruktionen ... wie möglich zu nennen!**

**Español:**

El pronombre "es" tiene muchas funciones en alemán. Por favor, a continuación indica tantas frases/construcciones/ejemplos con el pronombre "es" como sea posible. Dispondrá de 90 segundos.

Abbildung C.6.: Einleitung zur Abschlussfrage

**Abschlussfrage**

**Beispiele/Sätze/Konstruktionen/... mit dem deutschen Pronomen "es":**

Verbleibende Zeit  
06 Sekunden

Abbildung C.7.: Freies Textfeld, in das die ProbandInnen innerhalb von 90 Sekunden so viele *es*-Beispiele wie möglich schreiben sollten

### C.2.2. Ergebnisse

Grundmodell:

	Estimate	Standardfehler	z-Wert	p-Wert	
<b>Ähnlichkeit vorhanden</b>					
hochfrequent	1.16	0.59	1.96	0.050	*
mittelfrequent	-0.39	0.85	-0.46	0.647	
niedrigfrequent	-0.40	0.84	-0.48	0.629	
<b>keine Ähnlichkeit vorhanden</b>					
hochfrequent	0.16	0.74	0.21	0.833	
mittelfrequent	0.27	1.24	0.21	0.830	
niedrigfrequent	-0.59	1.10	-0.54	0.589	

Tabelle C.3.: Grundmodell, lediglich mit den festen Effekten Frequenz und Ähnlichkeit

Modell unter Ausschluss einiger ProbandInnen:

	Estimate	Standardfehler	z-Wert	p-Wert	
<b>Ähnlichkeit vorhanden</b>					
hochfrequent	1.54	0.63	2.44	0.015	*
mittelfrequent	-0.41	0.87	-0.47	0.638	
niedrigfrequent	-0.55	0.85	-0.64	0.519	
<b>keine Ähnlichkeit vorhanden</b>					
hochfrequent	0.14	0.77	0.19	0.853	
mittelfrequent	0.31	1.26	0.25	0.804	
niedrigfrequent	-0.53	1.16	-0.45	0.650	
<b>probandInnenspezifische Variablen</b>					
Alter	-0.05	0.02	-2.14	0.032	*
Geschlecht	-0.26	0.26	-1.01	0.311	

Tabelle C.4.: Gemischtes Modell mit den festen Effekten Frequenz und Ähnlichkeit unter Ausschluss von ProbandInnen, die weniger als 60% korrekte Antworten im Test hatten

# Literaturverzeichnis

- Abraham, Werner (1996): Personalpronomina, Klitiktypologie und die Struktur des ‚Mittelfeldes‘. In: Lang, Ewald/Zifonun, Gisela (Hrsg.): Deutsch – typologisch. Berlin, New York: De Gruyter, 428–470.
- Ahrenholz, Bernt (2008): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 64–80.
- Aikhenvald, Alexandra (2004): Evidentiality. Oxford: Oxford University Press.
- Ambridge, Ben/Brandt, Silke (2013): ‚Lisa filled water into the cup‘: The roles of entrenchment, pre-emption and verb semantics in German speakers’ L2 acquisition of English locatives. In: Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik 61.3, 245–263.
- Ambridge, Ben/Kidd, Evan et al. (2015): The ubiquity of frequency effects in first language acquisition. In: Journal of Child Language 42.2, 239–273.
- Ambridge, Ben/Pine, Julian M. et al. (2014): Avoiding dative overgeneralisation errors: semantics, statistics or both? In: Language, Cognition and Neuroscience 29.2, 218–243.
- Arnon, Inbal/Snider, Neal (2010): More than words: Frequency effects for multi-word phrases. In: Journal of Memory and Language 62.1, 67–82.
- Askedal, John Ole (1985): Zur kontrastiven Analyse der deutschen Pronominalform *es* und ihrer Entsprechung *det* im Norwegischen. In: Deutsche Sprache 13, 107–136.
- (1990): Zur syntaktischen und referentiell-semantischen Typisierung der deutschen Pronominalform *es*. In: Deutsch als Fremdsprache 27.4, 213–225.
- (1999): Nochmals zur kontrastiven Beschreibung von deutsch *es* und norwegisch *det*. Ein sprachtypologischer Ansatz. In: Wegener, Heide (Hrsg.): Deutsch kontrastiv.

- Typologisch vergleichende Untersuchungen zur deutschen Grammatik. Tübingen: Stauffenburg.
- Auer, Peter (2000): Pre- and post-positioning of *wenn*-clauses in spoken and written German. In: Couper-Kuhlen, Elizabeth/Kortmann, Bernd (Hrsg.): Cause–Condition–Concession–Contrast. Cognitive and Discursive Perspectives. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 173–204.
- (2006): Construction Grammar meets Conversation. Einige Überlegungen am Beispiel von „so“-Konstruktionen. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang (Hrsg.): Konstruktionen in der Interaktion. Berlin, New York: De Gruyter, 291–314.
- Baayen, Harald (2014): Analyzing Linguistic Data. A practical introduction to statistics using R. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, Lyle F. (1985): Performance on Cloze Tests with Fixed-Ratio and Rational Deletions. In: TESOL Quarterly 19.3, 535–556.
- Baroni, Marco et al. (2009): The WaCky Wide Web: A Collection of Very Large Linguistically Processed Web-Crawled Corpora. In: Language Resources and Evaluation 43.3, 209–226.
- Barth, Klaus Michael (1999): Annäherung an die Fremdsprache und Interferenzwirkung der Muttersprache. Interimsprachenanalyse und Strategien der Genuszuweisung bei fortgeschrittenen spanischsprachigen Deutschlernenden. Diss. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.
- Bates, Douglas et al. (2015): Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. In: Journal of Statistical Software 67.1, 1–48.
- Beckner, Clay et al. (2009): Language is a complex adaptive system: Position paper. In: Language Learning 59, 1–26.
- Bednarek, Monika (2008): Semantic preference and semantic prosody re-examined. In: Corpus Linguistics and Linguistic Theory 4.2, 119–139.
- Behrens, Heike (2009): Konstruktionen im Spracherwerb. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 37.3, 427–444.
- Bencini, Giulia M. L./Goldberg, Adele (2000): The contribution of argument structure constructions to sentence meaning. In: Journal of Memory and Language 43.1, 640–651.

- Bergen, Benjamin K./Chang, Nancy (2013): Embodied Construction Grammar. In: Hoffmann, Thomas/Trousdale, Graeme (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 168–190.
- Bergs, Alexander/Diewald, Gabriele (2009): Contexts and Constructions. In: *Contexts and Constructions*. Amsterdam: John Benjamins, 1–14.
- Berman, Ruth A./Slobin, Dan Isaac (1994): *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale: Erlbaum.
- Birkner, Karin (2006): (Relativ-)Konstruktionen zur Personenattributierung: „ich bin=n mensch der...“ In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang (Hrsg.): *Konstruktionen in der Interaktion*. Berlin, New York: De Gruyter, 205–238.
- (2008): Relativ(satz)konstruktionen im gesprochenen Deutsch. Syntaktische, prosodische, semantische und pragmatische Aspekte. Berlin: De Gruyter.
- Blumenthal-Dramé, Alice (2012): Entrenchment in usage-based theories. What corpus data do and do not reveal about the mind. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Boas, Hans C. (2003): *A constructional approach to resultatives*. Stanford: Center for the Study of Language and Information.
- (2005): From Theory to Practice: Frame Semantics and the Design of FrameNet. In: Langer, Stefan/Schnorbusch, Daniel (Hrsg.): *Semantisches Wissen im Lexikon*. Tübingen: Gunter Narr, 129–160.
- (2008): Determining the structure of lexical entries and grammatical constructions in Construction Grammar. In: *Annual Review of Cognitive Linguistics* 6, 113–144.
- (2010a): Comparing constructions across languages. In: Boas, Hans C. (Hrsg.): *Contrastive Studies in Construction Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1–20.
- (2010b): The syntax–lexicon continuum in Construction Grammar. In: *Belgian Journal of Linguistics* 24, 54–82.
- (2011a): Coercion and leaking argument structures in Construction Grammar. In: *Linguistics* 49.6, 1271–1303.
- (2011b): Zum Abstraktionsgrad von Resultativkonstruktionen. In: Engelberg, Stefan/Holler, Anke/Proost, Kristel (Hrsg.): *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 37–69.
- (2014): Zur Architektur einer konstruktionsbasierten Grammatik des Deutschen. In: Lasch, Alexander/Ziem, Alexander (Hrsg.): *Grammatik als Netzwerk von Konstruk-*

- tionen. Sprachwissen im Fokus der Konstruktionsgrammatik. Berlin: De Gruyter, 37–63.
- Böttger, Katharina (2008): Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner. Ein Handbuch für Lehrende. Münster: Waxmann.
- Boyd, Jeremy K./Goldberg, Adele (2009): Input Effects Within a Constructionist Framework. In: *The Modern Language Journal* 93.3, 418–429.
- (2011): Learning what not to say: the role of statistical preemption and categorization in ‚a‘-adjective production. In: *Language* 81.1, 1–29.
- Bünnagel, Werner (1993): Fehlerlinguistik und computerunterstützte Fremdspracherwerbsforschung. Ein Beitrag zur Genuskompetenz im Spanischen. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Bußmann, Hadumod (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Bybee, Joan (1995): Regular morphology and the lexicon. In: *Language and Cognitive Processes* 10.5, 425–455.
- (2003): Mechanisms of Change in Grammaticization: The Role of Frequency. In: Joseph, Brian/Janda, Richard D. (Hrsg.): *The Handbook of Historical Linguistics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 602–623.
- (2006): From Usage to Grammar. The Mind’s Response to Repetition. In: *Language* 82.4, 711–733.
- (2007): *Frequency of Use and the Organization of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- (2008): Usage-based grammar and second language acquisition. In: Ellis, Nick C./Robinson, Peter (Hrsg.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 216–236.
- (2010): *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bybee, Joan/Slobin, Dan Isaac (1982): Rules and Schemas in the Development and Use of the English past Tense. In: *Language* 58.2, 265–289.
- Cabrera, Mónica/Zubizarreta, María Luisa (2005): Overgeneralization of Causatives and Transfer in L2 Spanish and L2 English. In: Eddington, David (Hrsg.): *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 15–30.

- Cartagena, Nelson/Gauger, Hans-Martin (1989): *Vergleichende Grammatik Spanisch Deutsch. Teil 2: Nominal- und Pronominalphrase, Wortbildung, Zusammenfassung der wichtigsten grammatischen Unterschiede, Vom Inhalt zu den Formen, Falsche Freunde*. Mannheim: Dudenverlag.
- Castell, Andreu (2002): *Gramática de la lengua alemana*. Madrid: Star Press.
- (2010): *Kontrastive Analyse Spanisch – Deutsch*. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 699–705.
- Chaudron, Craig (2003): *Data Collection in SLA Research*. In: Doughty, Catherine J./Long, Michael H. (Hrsg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 762–828.
- Clark, Lynn/Trousdale, Graeme (2009): *Exploring the role of token frequency in phonological change: Evidence from TH-fronting in east-central Scotland*. In: *English Language and Linguistics* 13.1, 33–55.
- Collins, Laura et al. (2009): *Some Input on the Easy/Difficult Grammar Question: An Empirical Study*. In: *The Modern Language Journal* 93.3, 336–353.
- Collins, Peter (1994): *Extraposition in English*. In: *Functions of Language* 1.1, 7–24.
- Comrie, Bernard/Haspelmath, Martin/Bickel, Balthasar (2008): *Leipzig Glossing Rules. Conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses*. Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie und Universität Leipzig. URL: <http://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>.
- Cook, Vivian James (1992): *Evidence for Multicompetence*. In: *Language Learning* 42.4, 557–591.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth/Thompson, Sandra (2008): *On assessing situations and events in conversation: ‚extraposition‘ and its relatives*. In: *Discourse Studies* 10.4, 443–467.
- Croft, William (2001): *Radical Construction Grammar. Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- (2003): *Lexical rules vs. constructions: a false dichotomy*. In: Cuyckens, Hubert et al. (Hrsg.): *Motivation in Language: Studies in honour of Günter Radden*. Amsterdam: John Benjamins, 49–68.
- (2007): *Construction Grammar*. In: Geeraerts, Dirk/Cuyckens, Hubert (Hrsg.): *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 463–508.

- Croft, William (2012): Verbs. Aspect and causal structure. Oxford: Oxford University Press.
- (2013): Radical Construction Grammar. In: Hoffmann, Thomas/Trousdale, Graeme (Hrsg.): The Oxford Handbook of Construction Grammar. Oxford: Oxford University Press, 211–232.
- Croft, William/Cruse, David A. (2004): Cognitive linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Czicza, Daniel (2014): Das *es*-Gesamtsystem im Neuhochdeutschen: Ein Beitrag zu Valenztheorie und Konstruktionsgrammatik. Berlin: De Gruyter.
- De Haan, Ferdinand (1999): Evidentiality and epistemic modality: setting boundaries. In: Southwest Journal of Linguistics 18, 83–101.
- De Knop, Sabine/Sambre, Paul/Mollica, Fabio (2015): The constructional patterns of L2 German meteorological events by native French-, Dutch- and Italian-speaking L1 learners. In: Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.): Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association. Bd. 3. Berlin, New York: De Gruyter, 169–194.
- Deppermann, Arnulf (2001): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich.
- (2006): *Construction Grammar* – Eine Grammatik für die Interaktion? In: Deppermann, Arnulf/Fiehler, Reinhard/Spranz-Fogasy, Thomas (Hrsg.): Grammatik und Interaktion. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 43–65.
- Diessel, Holger (2004): The acquisition of complex sentences. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2007): Frequency effects in language acquisition, language use, and diachronic change. In: New Ideas in Psychology 25, 108–127.
- (2015): Usage-based construction grammar. In: Dabrowska, Ewa/Divjak, Dagmar (Hrsg.): Handbook of Cognitive Linguistics. Berlin: De Gruyter Mouton, 295–321.
- Dilts, Philip (2010): Good nouns, bad nouns: What the corpus says and what native speakers think. In: Gries, Stefan Thomas/Wulff, Stephanie/Davies, Mark (Hrsg.): Corpus-linguistic applications: current studies, new directions. Amsterdam, New York: Rodopi, 103–118.

- Dussias, Paola E. (2003): Syntactic ambiguity resolution in second language learners: Some effects of bilinguality on L1 and L2 processing strategies. In: *Studies in Second Language Acquisition* 25.4, 529–557.
- Dussias, Paola E./Sagarra, Nuria (2007): The effect of exposure on syntactic parsing in Spanish–English bilinguals. In: *Studies in Second Language Acquisition* 10.1, 101–116.
- Ebeling, Jarle (1998): Using translations to explore construction meaning in English and Norwegian. In: Johansson, Stig/Oksefjell, Signe (Hrsg.): *Corpora and cross-linguistic research: Theory, method, and case studies*. Amsterdam: Rodopi, 169–196.
- Eisenberg, Peter (2006): *Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz. Bd. 2*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Ellis, Nick C. (1996): Sequencing in SLA: Phonological Memory, Chunking and Points of Order. In: *Studies in Second Language Acquisition* 18, 91–126.
- (2002): Frequency effects in language processing: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. In: *Studies in Second Language Acquisition* 24.2, 143–188.
  - (2003): Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. In: Doughty, Catherine J./Long, Michael H. (Hrsg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 63–103.
  - (2006): Selective Attention and Transfer Phenomena in L2 Acquisition: Contingency, Cue Competition, Salience, Interference, Overshadowing, Blocking, and Perceptual Learning. In: *Applied Linguistics* 27.2, 164–194.
  - (2007): Cognitive perspectives on SLA. The associative-cognitive CREED. In: VanPatten, Bill/Williams, Jessica (Hrsg.): *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah: Erlbaum, 77–95.
  - (2008): The dynamics of second language emergence: Cycles of language use, language change, and language acquisition. In: *Modern Language Journal* 92.2, 232–249.
  - (2009): Optimizing the input: Frequency and Sampling in Usage-based and Form-focussed Learning. In: Long, Michael H./Doughty, Catherine J. (Hrsg.): *The Handbook of Language Teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 139–158.

- Ellis, Nick C. (2012a): Formulaic Language and Second Language Acquisition: Zipf and the Phrasal Teddy Bear. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 17–44.
- (2012b): Frequency-based accounts of second language acquisition. In: Gass, Susan M./Mackey, Alison (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge, 193–210.
- (2012c): What can we count in language, and what counts in language acquisition, cognition, and use? In: Gries, Stefan Thomas/Divjak, Dagmar (Hrsg.): *Frequency Effects in Language Learning and Processing*. Berlin: De Gruyter Mouton, 7–34.
- (2013): Construction Grammar and Second Language Acquisition. In: Hoffmann, Thomas/Trousdale, Graeme (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 365–378.
- Ellis, Nick C./Cadierno, Teresa (2009): Constructing a Second Language. In: *Annual Review of Cognitive Linguistics* 7, 111–139.
- Ellis, Nick C./Ferreira-Junior, Fernando (2009): Construction Learning as a Function of Frequency, Frequency Distribution, and Function. In: *The Modern Language Journal* 93.3, 370–385.
- Ellis, Nick C./Sagarra, Nuria (2011): Learned attention in adult language acquisition: A replication and generalization study and meta-analysis. In: *Studies in Second Language Acquisition* 33.4, 589–624.
- Ellis, Nick C./Simpson-Vlach, Rita/Maynard, Carson (2008): Formulaic Language in Native and Second-Language Speakers: Psycholinguistics, Corpus Linguistics, and TESOL. In: *TESOL Quarterly* 41.3, 375–396.
- Ellis, Rod (1991): Grammatically Judgments and Second Language Acquisition. In: *Studies in Second Language Acquisition* 13.2, 161–186.
- Ellis, Rod/Barkhuizen, Gary (2005): *Analysing learner language*. Oxford: Oxford University Press.
- Europarat, Rat für Kulturelle Zusammenarbeit, (Hrsg.) (2007): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Berlin, München, Wien, Zürich: Langenscheidt.
- Evans, Vyvyan (2004): *The structure of time: Language, meaning and temporal cognition*. Amsterdam: John Benjamins.

- Evans, Vyvyan/Green, Melanie (2006): *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University.
- Fervers, Helga (1983): *Fehlerlinguistik und Zweitsprachenerwerb. Wie Franzosen Deutsch lernen*. Genf: Droz.
- Fiehler, Reinhard et al. (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- Fillmore, Charles J. (1982): *Frame Semantics*. In: *Linguistic Society of Korea (Hrsg.): Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin, 111–183.
- (1988): *The Mechanisms of „Construction Grammar“*. In: *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Bd. 14, 35–55.
- Fischer, Klaus (2012): *Spaltsätze: Summen der valenztheoretischen Teile oder konstruktive Unikate?* In: *Fischer, Klaus/Mollica, Fabio (Hrsg.): Valenz, Konstruktion und Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 133–166.
- Fried, Mirjam (2010): *Constructions and Frames as Interpretive Clues*. In: *Belgian Journal of Linguistics* 24, 83–102.
- Galati, Alexia/Brennan, Susan E. (2010): *Attenuating information in spoken communication: For the speaker, or for the addressee?* In: *Journal of Memory and Language* 62.1, 35–51.
- Gallmann, Peter (2006): *Der Satz. Die Grammatik*. In: *Dudenredaktion (Hrsg.): Duden*. Bd. 4. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Gass, Susan M. (1994): *The Reliability of Second-Language Grammaticality Judgments*. In: *Tarone, Elaine E./Gass, Susan M./Cohen, Andrew D. (Hrsg.): Research Methodology in Second-Language Acquisition*. Hillsdale: Erlbaum, 303–322.
- Gass, Susan M./Mackey, Alison (2012): *Data Elicitation for Second and Foreign Language Research*. New York: Routledge.
- Goldberg, Adele (1995): *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- (2006): *Constructions at work. The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- (2009): *The nature of generalization in language*. In: *Cognitive Linguistics* 20.1, 93–127.

- Goldberg, Adele (2011): Corpus evidence of the viability of statistical preemption. In: *Cognitive Linguistics* 22.1, 131–154.
- (2013): Constructionist Approaches. In: Hoffmann, Thomas/Trousdale, Graeme (Hrsg.): *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 15–31.
- Goldberg, Adele/Casenhiser, Devin M./Sethuraman, Nitya (2004): Learning argument structure generalizations. In: *Cognitive Linguistics* 15.3, 289–316.
- Goldberg, Adele/Jackendoff, Ray (2004): The English resultative as a family of constructions. In: *Language* 80.3, 532–568.
- Gomez, Rebecca L./Gerken, LouAnn (1999): Artificial Grammar Learning by 1-year-olds leads to specific and abstract knowledge. In: *Cognition* 70.2, 109–135.
- González-García, Francisco (2010): Contrasting constructions in English and Spanish: The influence of semantic, pragmatic, and discourse factors. In: Boas, Hans C. (Hrsg.): *Contrastive Studies in Construction Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 43–86.
- Granger, Sylviane (2002): Bird’s-eye view of learner corpus research. In: Granger, Sylviane/Hung, Joseph/Petch-Tyson, Stephanie (Hrsg.): *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins, 3–36.
- Gries, Stefan Thomas/Wulff, Stefanie (2005): Do foreign language learners also have constructicons? Evidence from priming, sorting, and corpora. In: *Annual Review of Cognitive Linguistics* 3, 182–200.
- Günthner, Susanne (2006): ‚Was ihn trieb, war vor allem Wanderlust‘ (Hesse: Narziß und Goldmund). Pseudocleft-Konstruktionen im Deutschen. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang (Hrsg.): *Konstruktionen in der Interaktion*. Berlin, New York: De Gruyter, 59–90.
- (2008): Projektorkonstruktionen im Gespräch: Pseudoclefts, *die Sache ist*-Konstruktionen und Extrapositionen mit *es*. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2008/ga-guenthner.pdf>.
- (2009): Extrapositionen mit *es* im gesprochenen Deutsch. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 37.1, 15–46.

- Günthner, Susanne/Hopper, Paul (2010): Zeitlichkeit & sprachliche Strukturen: Pseudoclefts im Englischen und Deutschen. In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 11, 1–28.
- Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang (2006): Konstruktionen in der Interaktion. In: Günthner, Susanne/Imo, Wolfgang (Hrsg.): Konstruktionen in der Interaktion. Berlin, New York: De Gruyter, 1–22.
- Gutiérrez, Xavier (2013): The construct validity of grammaticality judgment tests as measures of implicit and explicit knowledge. In: Studies in Second Language Acquisition 35.3, 423–449.
- Handwerker, Brigitte (2008): *chunks* und Konstruktionen – Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz. In: Estudios Filológicos Alemanes 15, 49–64.
- Hasher, Lynn/Zacks, Rose T. (1984): Automatic processing of fundamental information: The case of frequency of occurrence. In: American Psychologist 39.12, 1372–1388.
- Haspelmath, Martin (1999): Optimality and diachronic adaptation. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 18.2, 180–205.
- (2004): Explaining the Ditransitive Person-Role Constraint: A usage-based account. In: Constructions 2, 1–71.
- (2008): A frequentist explanation of some universals of reflexive marking. In: Linguistic Discovery 6.1, 40–63. URL: <http://journals.dartmouth.edu/cgi-bin/WebObjects/Journals.woa/1/xmlpage/1/article/331>.
- Hasselgren, Angela (1994): Lexical teddy bears and advanced learners: a study into the ways Norwegian students cope with English vocabulary. In: International Journal of Applied Linguistics 4.2, 237–258.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin: Langenscheidt.
- Hentschel, Elke (2003): *Es war einmal ein Subjekt*. URL: [http://www.linguistik-online.de/13\\_01/hentschel.html](http://www.linguistik-online.de/13_01/hentschel.html).
- Herbst, Thomas (2011): The Status of Generalizations: Valency and Argument Structure Constructions. In: Herbst, Thomas/Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.): Argument Structure – Valency and/or Constructions. Würzburg: Königshausen und Neumann, 347–367.

- Herbst, Thomas (2014): The valency approach to argument structure constructions. In: Herbst, Thomas/Schmid, Hans-Jörg/Faulhaber, Susen (Hrsg.): *Constructions – Collocations – Patterns*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 167–216.
- Heringer, Hans-Jürgen (1967): Wertigkeiten und nullwertige Verben im Deutschen. In: *Zeitschrift für deutsche Sprache* 23, 13–37.
- Hilpert, Martin (2008): *Germanic future constructions: A usage-based approach to language change*. Philadelphia: John Benjamins.
- (2010): Comparing comparatives: A corpus-based study of comparative constructions in English and Swedish. In: Boas, Hans C. (Hrsg.): *Contrastive Studies in Construction Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 21–41.
- (2014): *Construction Grammar and its Application to English*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hoberg, Ursula (2004): *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Das Genus des Substantivs*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Hoff, Erika (2001): *Language Development*. Belmont: Wadsworth Thomson Learning.
- Hoffmann, Ludger (1998): Ellipse und Analepse. In: Redder, Angelika/Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Grammatik und mentale Prozesse*. Tübingen: Gunter Narr, 69–90.
- (2013): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hoffmann, Thomas (2006): Corpora and introspection as corroborating evidence. The case of preposition placement in English relative clauses. In: *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 2, 165–195.
- Hopper, Paul (2001): Grammatical constructions and their discourse origins: prototype or family resemblance? In: Pütz, Martin/Niemeier, Susanne/Dirven, René (Hrsg.): *Applied Cognitive Linguistics*. Bd. I. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 109–129.
- Hopper, Paul/Thompson, Sandra (2008): Projectability and Clause Combining in Interaction. In: Laury, Ritva (Hrsg.): *Crosslinguistic Studies of Clause Combining: The multifunctionality of conjunctions*. Amsterdam: John Benjamins, 99–123.
- Huang, Ping-Yu/Wible, David/Ko, Hwa-Wei (2012): Frequency Effects and Transitional Probabilities in L1 and L2 Speakers' Processing of Multiword Expressions. In: Gries,

- Stefan Thomas/Divjak, Dagmar (Hrsg.): Frequency Effects in Language Learning and Processing. Berlin: De Gruyter Mouton, 145–175.
- Hufeisen, Britta/Marx, Nicole (2005): Auf dem Wege von einer allgemeinen Mehrsprachigkeitsdidaktik zu einer spezifischen „DaF/E“-Didaktik. In: Fremdsprachen lehren und lernen 34, 146–155.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (2005): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Straßburg: Council of Europe Publishing.
- Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 738–753.
- Imo, Wolfgang (2013): Sprache in Interaktion. Analysemethoden und Untersuchungsfelder. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- (2015): Was ist (k)eine Konstruktion? In: Dürscheid, Christa/Schneider, Jan Georg (Hrsg.): Satz, Äußerung, Schema. Berlin: De Gruyter, 551–576.
- Jaworski, Adam (2000): Silence and small talk. In: Coupland, Justine (Hrsg.): Small talk. Harlow, München: Longman, 110–132.
- Johansson, Mats (2001): Clefts in contrast: a contrastive study of *it* clefts and *wh* clefts in English and Swedish texts and translations. In: Linguistics 39.3, 547–582.
- Johnson, Mark (1987): The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason. Chicago: University of Chicago Press.
- Kania, Ursula (2013): ‚Can I ask you something?‘: The influence of functional factors on the L1-acquisition of yes-no questions in English. In: Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.): Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association. Bd. 1. 1. Berlin, New York: De Gruyter, 109–128.
- Kay, Paul (2002): An Informal Sketch of a Formal Architecture for Construction Grammar. In: Grammars 5, 1–19.
- Kay, Paul/Fillmore, Charles J. (1999): Grammatical Constructions and Linguistic Generalizations. The ‚What’s X doing Y?‘ Construction. In: Language 75.1, 1–33.
- Kemme, Hans-Martin (1979): Der Gebrauch des „es“ im Deutschen: eine Darstellung für den Unterricht an Ausländer. München: Goethe-Inst., Arbeitsstelle für Wiss. Didaktik, Projekt Lehrschwierigkeiten im Fach Deutsch als Fremdsprache.

- Kemmer, Suzanne/Barlow, Michael (2000): Introduction: A Usage-Based Conception of Language. In: Kemmer, Suzanne/Barlow, Michael (Hrsg.): Usage-based models of language. Stanford: Center for the Study of Language and Information, vii–xxvii.
- Kielhöfer, Bernd (1976): Möglichkeiten und Grenzen einer Fehlertypologie. In: Börner, Wolfgang/Kielhöfer, Bernd/Vogel, Klaus (Hrsg.): Französisch lehren und lernen. Aspekte der Sprachlehrforschung. Kronberg i. Taunus: Scriptor, 59–81.
- Klein, Philip W. (1988): The Natures and Uses of the Spanish Neuter. In: *Studia Neophilologica* 60.1, 109–117.
- Kleppin, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 1060–1072.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Bd. 1. Berlin: De Gruyter, 587–604.
- Königs, Frank G. (2010): Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 754–764.
- Krenn, Monika (1985): Probleme der Diskursanalyse im Englischen. Verweise mit *this*, *that*, *it* und Verwandtes. Tübingen: Gunter Narr.
- Lado, Robert (1957): *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lakoff, George (1994): *There-Constructions*. In: Lakoff, George (Hrsg.): *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lambrecht, Knud (1994): *Information structure and sentence form: Topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lambrecht, Knud (2001): A framework for the analysis of cleft constructions. In: *Linguistics* 39.3, 463–516.
- Langacker, Ronald W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*. Bd. 1. Stanford: Stanford University Press.
- (2000): A dynamic usage-based model. In: Kemmer, Suzanne/Barlow, Michael (Hrsg.): *Usage-based models of language*. Stanford: Center for the Study of Language and Information, 1–63.
- Leiss, Elisabeth (2009): Drei Spielarten der Epistemizität, drei Spielarten der Evidentialität und drei Arten des Wissens. In: Abraham, Werner/Leiss, Elisabeth (Hrsg.): *Modalität. Epistemik und Evidentialität bei Modalverb, Adverb, Modalpartikel und Modus*. Tübingen: Stauffenburg, 3–24.
- Levinson, Stephen C. (1996): Language and Space. In: *Annual Review of Anthropology* 25, 353–382.
- Levshina, Natalia (2012): Comparing constructicons. A usage-based analysis of the causative construction with *doen* in Netherlandic and Belgian Dutch. In: *Constructions and Frames* 4.1, 76–101.
- LimeSurvey Project Team/Schmitz, Carsten (2015): LimeSurvey: An Open Source survey tool. LimeSurvey Project. URL: <http://www.limesurvey.org>.
- Linell, Per (2009): Grammatical constructions in dialogue. In: Bergs, Alexander/Diewald, Gabriele (Hrsg.): *Contexts and Constructions*. Amsterdam: John Benjamins, 97–110.
- Lowie, Wander/Verspoor, Marjolijn (2015): Variability and Variation in Second Language Acquisition Orders: A Dynamic Reevaluation. In: *Language Learning* 65.1, 63–88.
- Lüdeling, Anke/Doolittle, Seanna et al. (2008): Das Lernerkorpus Falko. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, 67–73.
- Lüdeling, Anke/Walter, Maik (2010): Korpuslinguistik. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 315–322.
- Lüdtke, Helmut (2001): Zum spanischen *lo* und zum Genus neutrum im Romanischen. In: Wotjak, Gerd (Hrsg.): *Studien zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich. Akten der IV. Internationalen Tagung zum romanisch-deutschen und innerromanischen Sprachvergleich*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 185–189.

- Lyons, John (1977): *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Madlener, Karin (2015): *Frequency Effects in Instructed Second Language Acquisition*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Martínez Vázquez, Montserrat (2004): Learning Argument Structure Generalizations in a Foreign Language. In: *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 1, 151–165.
- Marx, Konstanze (2011): *Die Verarbeitung von Komplex-Anaphern. Neurolinguistische Untersuchungen zur kognitiven Textverstehenstheorie*. Berlin: Universitätsverlag der Technischen Universität Berlin.
- McDonough, Kim/Kim, Youjin (2009): Syntactic Priming, Type Frequency, and EFL Learners' Production of *Wh*-Questions. In: *The Modern Language Journal* 93.3, 386–398.
- Miller, George/Johnson-Laird, Philip Nicholas (1976): *Language and perception*. Cambridge: Harvard University Press.
- Miyashita, Hiroyuki (2014): German *es* - a Construction Grammar Approach. In: Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.): *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*. Bd. 2. Berlin, New York: De Gruyter, 147–166.
- Murcia-Serra, Jorge (2001): *Grammatische Relationen im Deutschen und Spanischen. Eine empirische Untersuchung zur Rolle der einzelsprachlichen Form bei der Konzeptualisierung von Äußerungen im Text*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Näßl, Susanne (1996): *Die okkasionellen Ereignisverben im Deutschen. Synchrone und diachrone Studien zu unpersönlichen Konstruktionen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Nikula, Henrik (2006): Unpersönliche Konstruktionen. In: Agel, Vilmos (Hrsg.): *Dependenz und Valenz*. Berlin: De Gruyter Mouton, 913–920.
- Noll, Volker (2014): *Das amerikanische Spanisch. Ein regionaler und historischer Überblick*. Berlin: De Gruyter.
- Norris, John/Ortega, Lourdes (2003): Defining and Measuring SLA. In: Doughty, Catherine J./Long, Michael H. (Hrsg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 717–761.
- Nosofsky, Robert M. (1988): Similarity, frequency and category representation. In: *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 14.1, 54–65.

- Öhl, Peter/Seiler, Guido (2013): Wörter und Sätze. Grammatik – Interaktion – Kognition. In: Auer, Peter (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Stuttgart, Weimar: Metzler, 137–185.
- Ortega, Lourdes (2009): Understanding Second Language Acquisition. London: Hodder Education.
- (2011): SLA after the social turn: Where cognitivism and its alternatives stand. In: Atkinson, Dwight (Hrsg.): Alternative approaches to second language acquisition. London: Routledge, 167–180.
- Palmer, Frank R. (2001): Mood and Modality. Cambridge: Cambridge University Press.
- Partington, Alan (2004): ‚Utterly content in each other’s company‘: Semantic prosody and semantic preference. In: International Journal of Corpus Linguistics 9.1, 131–156.
- Pelousková, Hana (2010): Zu deutschen ‚es-Konstruktionen‘ und ihren tschechischen Äquivalenten. In: Kratochvílová, Iva/Wolf, Norbert Richard (Hrsg.): Kompendium Korpuslinguistik. Eine Bestandsaufnahme aus deutsch-tschechischer Perspektive. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 265–274.
- Perek, Florent (2012): Alternation-based generalizations are stored in the mental grammar: Evidence from a sorting task experiment. In: Cognitive Linguistics 23.3, 601–635.
- Perrault, Charles (1987): Der kleine Däumling. Hrsg. von Hartmann, Moritz. Berlin: Der Kinderbuchverlag.
- Piantadosi, Steven T. (2014): Zipf’s word frequency law in natural language: A critical review and future directions. In: Psychonomic Bulletin & Review 21.5, 1112–1130.
- Pierrehumbert, Janet B. (2001): Exemplar dynamics: Word frequency, lenition and contrast. In: Bybee, Joan/Hopper, Paul J. (Hrsg.): Frequency and the Emergence of Linguistic Structure. Amsterdam: John Benjamins, 137–157.
- Pütz, Herbert (1986): Über die Syntax der Pronominalform ‚es‘ im modernen Deutsch. Tübingen: Gunter Narr.
- RCore-Team (2015): R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. URL: <http://www.R-project.org/>.
- Reumuth, Wolfgang/Winkelmann, Otto (2006): Praktische Grammatik der spanischen Sprache. Wilhelmsfeld: Gottfried Egert.

- Römer, Ute/Brook O'Donnell, Matthew/Ellis, Nick C. (2014): Second Language Learner Knowledge of Verb–Argument Constructions: Effects of Language Transfer and Typology. In: *The Modern Language Journal* 98.4, 952–975.
- Rostila, Jouni (2006): Storage as a way to grammaticalization. *Constructions*. URL: <http://elanguage.net/journals/constructions/article/view/3070/3049>.
- (2011): Wege zur konstruktiven Kritik der Konstruktionsgrammatik. Eine Replik auf Leiss (2009a,b). In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 39, 120–134.
- Sag, Ivan A. (2012): Sign-Based Construction Grammar: An Informal Synopsis. In: Boas, Hans C./Sag, Ivan A. (Hrsg.): *Sign-Based Construction Grammar*. Stanford: Center for the Study of Language and Information, 69–202.
- Schmid, Hans-Jörg (2010): Does frequency in text instantiate entrenchment in the cognitive system? In: Glynn, Dylan/Fischer, Kerstin (Hrsg.): *Quantitative Methods in Cognitive Semantics: Corpus-Driven Approaches*. Berlin: De Gruyter Mouton, 101–133.
- Schmid, Hans-Jörg/Küchenhoff, Helmut (2013): Collostructional analysis and other ways of measuring lexicogrammatical attraction: Theoretical premises, practical problems and cognitive underpinnings. In: *Cognitive Linguistics* 24.3, 531–577.
- Schmidt, Claudia (2010): Kognitivistische/Konstruktivistische/Konnektionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, Boston: De Gruyter, 807–817.
- Schönefeld, Doris (2013): Go mad – come true – run dry. Metaphorical motion, semantic preference(s) and deixis. In: Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.): *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*. Bd. 1. Berlin, New York: De Gruyter, 215–235.
- Schwarze, Brigitte (2008): *Genus im Sprachvergleich. Klassifikation und Kongruenz im Spanischen, Französischen und Deutschen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Schwitalla, Johannes (2006): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Selting, Margret (1997): Sogenannte ‚Ellipsen‘ als interaktiv relevante Konstruktionen? Ein neuer Versuch über Reichweite und Grenzen des Ellipsenbegriffs für die Analyse gesprochener Sprache in der konversationellen Interaktion. In: Schlobinski, Peter (Hrsg.): *Syntax des gesprochenen Deutsch*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 117–155.

- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10, 353–402. URL: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>.
- Shohamy, Elana (1994): The Role of Language Tests in the Construction and Validation of Second-Language Acquisition Theories. In: Tarone, Elaine E./Gass, Susan M./Cohen, Andrew D. (Hrsg.): Research Methodology in Second-Language Acquisition. Hillsdale: Erlbaum, 133–142.
- Sinclair, John (1991): Corpus, Concordance, Collocation. Oxford: Oxford University Press.
- Slobin, Dan Isaac (1991): Learning to think for speaking. Native language, cognition, and rhetorical style. In: Pragmatics 1.1, 7–26.
- (1996): Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish. In: Thompson, Sandra/Shibatani, Masayoshi (Hrsg.): Grammatical constructions: Their form and meaning. Oxford: Clarendon Press, 195–219.
- Smith, K. Aaron (2001): The role of frequency in the specialization of the English anterior. In: Bybee, Joan/Hopper, Paul (Hrsg.): Frequency and the emergence of linguistic structure. Amsterdam: John Benjamins, 361–382.
- Smith, Michael B. (2002): The polysemy of German *es*, iconicity, and the notion of conceptual distance. In: Cognitive Linguistics 13.1, 67–112.
- Sorace, Antonella (2010): Using Magnitude Estimation in developmental linguistic research. In: Blom, Elma/Unsworth, Elma (Hrsg.): Experimental Methods in Language Acquisition Research. Amsterdam: John Benjamins, 57–72.
- Starke, Michal (1996): Germanische und romanische Pronomina: stark – schwach – klitisch. In: Lang, Ewald/Zifonun, Gisela (Hrsg.): Deutsch – typologisch. Berlin, New York: De Gruyter, 405–427.
- Stefanowitsch, Anatol (2009): Bedeutung und Gebrauch in der Konstruktionsgrammatik. Wie kompositionell sind modale Infinitive im Deutschen? In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 37.3, 565–592.
- (2011): Argument structure: Item-based or distributed? In: Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik 59.4, 369–386.

- Stefanowitsch, Anatol/Gries, Stefan Thomas (2003): Collocations: Investigating the interaction of words and constructions. In: *International Journal of Corpus Linguistics* 8.2, 209–243.
- Stolz, Thomas (2008): (Wort-)Iteration: (k)eine universelle Konstruktion. In: Fischer, Kerstin/Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.): *Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie*. Tübingen: Stauffenburg, 105–132.
- Stubbs, Michael (1995): Collocations and semantic profiles: on the cause of the trouble with quantitative studies. In: *Functions of Language* 2.1, 23–55.
- Stukenbrock, Anja (2013): Sprachliche Interaktion. In: Auer, Peter/Behrens, Heike (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 217–259.
- Subirats, Carlos (2009): Spanish FrameNet: A frame-semantic analysis of the Spanish lexicon. In: Boas, Hans C. (Hrsg.): *Multilingual FrameNets in Computational Lexicography: Methods and Applications*. Berlin, New York: De Gruyter, 135–162.
- Tarone, Elaine E. (1994): A Summary: Research Approaches in Studying Second-Language Acquisition or ‚If the Shoe Fits ...‘. In: Tarone, Elaine E./Gass, Susan M./Cohen, Andrew D. (Hrsg.): *Research Methodology in Second-Language Acquisition*. Hillsdale: Erlbaum, 323–336.
- Tekin, Özlem (2012): *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Stauffenburg.
- Timyam, Napasri/Bergen, Benjamin K. (2010): A contrastive study of the caused-motion and ditransitive constructions in English and Thai. In: Boas, Hans C. (Hrsg.): *Contrastive Studies in Construction Grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 137–168.
- Tomasello, Michael (2001): *Language development: The essential readings*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- (2003): *Constructing a language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Traugott, Elizabeth/Trousdale, Graeme (2013): *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press.
- Tremblay, Annie (2011): Proficiency assessment standards in second language acquisition research: ‚Clozing‘ the gap. In: *Studies in Second Language Acquisition* 33.3, 339–372.

- Tyler, Andrea (2008): Cognitive linguistics and L2 instruction. In: Ellis, Nick C./Robinson, Peter (Hrsg.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Routledge, 456–488.
- Universität Freiburg: multimodal oral corpora administration, moca. URL: <http://moca.phil2.uni-freiburg.de>.
- Valenzuela Manzanares, Javier/Rojo López, Ana María (2008): What can foreign language learners tell us about constructions? In: De Knop, Sabine/De Rijcker, Teun (Hrsg.): *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar (Volume in Honour of René Dirven)*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 197–229.
- Van Trijp, Remi (2013): A Comparison between Fluid Construction Grammar and Sign-Based Construction Grammar. In: *Constructions and Frames* 5.1, 88–116.
- Weinrich, Harald (2003): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim/Zürich/New York: Georg Olms.
- Wiese, Heike (2012): *Kiezdeutsch. Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck.
- Winkler, Steffi (2011): Progressionsfolgen im DaF-Unterricht. Eine Interventionsstudie zur Vermittlung der deutschen (S)OV-Wortstellung. In: Hahn, Natalia (Hrsg.): *Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 193–208.
- Wong-Fillmore, Lilly (1976): *The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition*. Diss. Stanford: Stanford University.
- Wonnacott, Elizabeth/Newport, Elissa L./Tanenhaus, Michael K. (2008): Acquiring and processing verb argument structure: Distributional learning in a miniature language. In: *Cognitive Psychology* 56.3, 165–209.
- Wray, Alison/Perkins, Michael R. (2000): The functions of formulaic language: an integrated model. In: *Language & Communication* 20, 1–28.
- Zacks, Rose T./Hasher, Lynn (2002): Frequency processing: A twenty-five year perspective. In: Sedlmeier, Peter/Betsch, Tilmann (Hrsg.): *Etc. Frequency processing and cognition*. Oxford: Oxford University Press, 21–36.
- Zeldes, Amir/Lüdeling, Anke/Hirschmann, Hagen (2008): What's Hard? Quantitative Evidence for Difficult Constructions in German Learner Data. In: *Proceedings of QITL*. Bd. 3, 74–77.

- Zeschel, Arne (2009): What's (in) a construction? Complete inheritance vs. full-entry models. In: Evans, Vyvyan/Pourcel, Stéphanie (Hrsg.): *New directions in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 185–200.
- Zeschel, Arne/Proske, Nadine (2015): Usage-based linguistics and conversational interaction. A case study of German motion verbs. In: Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.): *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association*. Bd. 3. Berlin, New York: De Gruyter, 123–144.
- Ziem, Alexander/Lasch, Alexander (2013): *Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin: De Gruyter.
- Zipf, George Kingsley (1935): *The Psycho-Biology of Language. An Introduction to Dynamic Philology*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.

## Déclaration sur l'honneur\*

Par la présente, j'affirme avoir pris connaissance des documents d'information et de prévention du plagiat émis par l'Université de Neuchâtel et m'être renseigné-e correctement sur les techniques de citation.

J'atteste par ailleurs que le travail rendu est le fruit de ma réflexion personnelle et a été rédigé de manière autonome.

**Je certifie que toute formulation, idée, recherche, raisonnement, analyse ou autre création empruntée à un tiers est correctement et consciencieusement mentionnée comme telle**, de manière claire et transparente, de sorte que la source en soit immédiatement reconnaissable, dans le respect des droits d'auteur et des techniques de citations.

**Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement, correctement et complètement est constitutif de plagiat.**

Je prends note que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université. J'ai pris connaissance des risques de sanctions administratives et disciplinaires encourues en cas de plagiat (pouvant aller jusqu'au renvoi de l'université).

Je suis informé-e qu'en cas de plagiat, le dossier sera automatiquement transmis au rectorat.

Au vu de ce qui précède, **je déclare sur l'honneur ne pas avoir eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.**

Nom : **Fahrner**

Prénom : **Annette**

Cursus : **Doctorat ès lettres — anglais**

Faculté d'inscription : **Faculté des lettres  
et sciences humaines**

Lieu et date : **Karlsruhe, 28.06.2018**

Signature : 

\*\*\*\*\*

**Ce formulaire doit être dûment rempli par tout étudiant ou toute étudiante rédigeant un travail substantiel (notamment un mémoire de bachelor ou de master) ou une thèse de doctorat. Il doit accompagner chaque travail remis au professeur ou à la professeure.**

\*Formulaire largement inspiré de la Directive de la direction 0.3 bis, intitulée Formulaire Code de déontologie en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses, de l'Université de Lausanne, du 23 avril 2007 et adapté aux besoins de l'Université de Neuchâtel.