

**Also schrieb der Lerner.  
Beobachtungen zum Einfluss der L2 Englisch auf die L3 Deutsch  
beim Konnektorengebrauch türkischer DaF-Lerner**

Karin Schmidt<sup>1</sup>

## 1. Einleitung

Der Titel dieses Beitrags variiert den berühmten Titel eines der Hauptwerke Nietzsches „Also sprach Zarathustra“. In seiner englischen Übersetzung lautet der Titel meist wie folgt: „Thus spoke (spake) Zarathustra“<sup>2</sup>. *Thus* kennzeichnet Konklusivität, eine Schlussfolgerung aus einem zuvor genannten Umstand oder Sachverhalt<sup>3</sup>. Das englische *also*, in seiner Schreibung dem deutschen *also* identisch, beinhaltet semantisch keine Konklusivität, sondern drückt Additivität aus<sup>4</sup>. Der formgleiche Konnektor ist also (!) semantisch unterschiedlich im Deutschen und Englischen. Um diesen Unterschied und seine Bedeutung für türkische DaF-Lerner soll es im folgenden Artikel gehen.

Das Thema ist bewusst gewählt – Prof. Dr. Kasım Eğit hat sich in seiner langen wissenschaftlichen Laufbahn nicht nur vielen literaturwissenschaftlichen Fragestellungen gewidmet, sondern ist immer wieder in seinen theoretischen Überlegungen und auch in seiner praktischen Arbeit als Abteilungsleiter für Dolmetschen und Übersetzen sowie in seiner Tätigkeit als Übersetzer der Frage der Übertragbarkeit sprachlicher Elemente und Strukturen vom Deutschen ins Türkische (und umgekehrt) nachgegangen (vgl. Eğit 2002: „Die türkischen Übersetzungen der 'Sternstunden der Menschheit' von Stefan Zweig“; Kasım Eğit 2010: „Die Leiden des Übersetzers. Übersetzerinnen und Übersetzer und ihre Werke“; Kasım Eğit [mit Yadigâr Eğit ] (2011): Interkulturelle Aspekte

---

<sup>1</sup> DAAD-Lektorin an der Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Alman Dili Bölümü 2008-2012.

<sup>2</sup> Zu den Schwierigkeiten bei der Übersetzung dieses Titels und Werks ins Türkische vgl. Sert 2008. Im Literaturverzeichnis werden die folgenden Titel-Varianten angeführt: Zerdüşt Böyle Söylüyor; Zerdüşt Dedi ki; Zerdüşt Böyle Dedi; Böyle Buyurdu Zerdüşt; Zerdüşt Böyle Diyor; Böyle Dedi Zerdüşt; Böyle Söyledi Zerdüşt; İşte Böyle Dedi Zerdüşt.

<sup>3</sup> Das Oxford English Dictionary (online unter <http://oxforddictionaries.com/definition/english/thus> [14.12.2012]) nennt als 1. Bedeutung: „*literary, formal* as a result or consequence of this; therefore; [...]“; als zweite Bedeutung: „in the manner now being indicated or exemplified; in this way [...]“.

<sup>4</sup> <http://oxforddictionaries.com/definition/english/also?q=also> [14.12.2012]: „in addition; too“; Beispielsätze: „a brilliant linguist, he was also interested in botany“; „dyslexia, also known as word-blindness“.

bei der Übersetzung der Romane “Buddenbrooks” (Thomas Mann) und “Effi Briest” (Theodor Fontane) ins Türkische“; sowie eine Vielzahl von Übersetzungen prominenter deutschsprachiger Autoren, zu denen Dürrenmatt, Zweig, Böll, Fontane und Thomans Mann zählen).

Der Artikel widmet sich dem Thema der Übertragung allerdings nicht aus übersetzungswissenschaftlicher, sondern aus Fremdsprachenlehr- und -lernperspektive. Unsere DaF-Studierenden übertragen (bewusst oder unbewusst) bisweilen nicht nur zwischen der Ausgangssprache Türkisch und der zu lernenden Zielsprache Deutsch, sondern auch zwischen ihrer meist zuerst gelernten Fremdsprache Englisch (L2) und der neu zu erlernenden, weiteren Fremdsprache Deutsch (L3) (vgl. zum Sprachprofil der Studierenden auch Yücel 2005: 2 unter Verweis auf ÖSYM; 2003/04). Dies geschieht nicht nur in der direkten Entlehnung englischer Wörter, Phraseologismen oder grammatischer Strukturen (vgl. hierzu vor allem Serindağ 2005, 2007; Yücel 2005, Demiryay 2007), sondern auch in der semantischen Übertragung der Konnektorenbedeutung.

Ausgangspunkt des Artikels waren einige, mich zu Beginn meiner Lehrtätigkeit in Izmir häufig irritierende Sätze meiner Lerner, wie etwa die folgenden: *Dort ist ein Zaun und ein Rad. Also ist da ein Mülleimer.* Konnektoren wie *also* sind sprachliche Mittel, um Textkohäsion explizit zu markieren. Ihre Beherrschung ist eine wichtige Voraussetzung und ein Indikator für Textkompetenz (Thurmair 2010: 278). Der Gebrauch von *also* in oben genanntem Beispiel weicht vom gängigen Gebrauch ab und irritiert den muttersprachlichen Leser, da er keine Konklusivität oder Konsekutivität markiert. Aus dem Umstand, dass ein Zaun und ein Fahrrad vorhanden sind, kann eben nicht direkt gefolgert werden (und folgt ebenso wenig), dass auch ein Mülleimer vorhanden ist. *Also* löst im Leser die Suche nach einem konklusiven/konsekutiven Zusammenhang zwischen der vorherigen Äußerung und dem *also*-Satz aus. Ein solcher semantischer Zusammenhang kann hier nicht hergestellt werden, das Konnektor-Signal gibt keinen sinnvollen Hinweis, sondern führt den Leser in die Irre. Der im Lernerbeispiel illustrierte Gebrauch von *also* verweist auf Einflüsse aus dem Englischen, das die meisten der Studierenden als erste Fremdsprache gelernt haben. Das englische *also* ist zwar ein im Schriftbild identischer und im Gebrauch ähnlicher, aber keineswegs gleichbedeutender Konnektor, der sich hier als *false friend* erweist (vgl. auch die Liste der englisch-deutschen ‘falschen Freunde’ bei Neuner et. al. 2009: 146-149). Andere Konnektoren, bei denen eine Formsimilarität mit Funktionsdifferenz zwischen Englisch und Deutsch vorliegen, sind zum Beispiel auch *so/so* und *when/wenn* (zu *when/wenn* vgl. auch Demiryay 2007: 195).

Der Nutzen der L2-Kenntnisse Englisch für türkische Deutsch-Lerner kann und muss im Allgemeinen als positiv und potentiell lernvereinfachend betrachtet werden (vgl. allgemein Hufeisen 2003: 1, speziell zu L2 Englisch für L3 Deutsch Neuner et al. 2009: 30-31; zu Englisch für türkische DaF-Lerner Serindağ 2005: 1, 14; Çakır 2007: 177). Englisch und Deutsch sind nicht nur nah verwandte westgermanische Sprachen (Kriterium der etymologischen und typologischen Nähe), sondern Englisch ist zumeist die zeitlich direkt zuvor gelernte Fremdsprache (Kriterium der *recency*, vgl. Hufeisen/ Jessner 2009: 117, mit Bezug auf Hammarberg 2001). Transfer von der L2 Englisch auf die L3 Deutsch ist daher in vielen Fällen eine erfolgversprechende und sinnvolle Lernerstrategie. Nichtsdestotrotz ist das Augenmerk der Studierenden lehrerseits auf *false friends* im Bereich der Konnektoren zu lenken, da die Irritationen durch einen nicht angemessenen Gebrauch nicht nur lokal auftauchen, sondern globaler und weitreichender den Sinnzusammenhang mindestens zweier Aussagen (Konnekte) und mithin die Textkohärenz betreffen.

Im folgenden Abschnitt werden die syntaktischen und semantischen Besonderheiten von *also* im Deutschen zunächst beleuchtet und abschließend kurz mit dem Englischen kontrastiert.

### **1. Wo also steht also? Zur Syntax von also**

Das syntaktische Verhalten von *also* wird mit Hilfe des Stellungsfeldermodells auf der Basis der Systematik des Konnektoren-Handbuchs (im Folgenden als HdK abgekürzt) beschrieben, dessen erster Band die derzeit umfassendste und detaillierteste Beschreibung der Syntax der deutschen Konnektoren darstellt (Pasch et al. 2003)<sup>5</sup>.

*Also* ist dem HdK gemäß ein nicht positionsbeschränkter Adverbkonnektor, d.h. *also* zeigt eine große Positionsvariabilität im Satz. Dem Konnektor *also* sind laut HdK folgende Stellungen möglich: Vorfeld (VF), Mittelfeld (MF), Nacherst (NE), Nachfeld (NF), Null (NULL) (HdK: 504, 512).

a) Vorfeld (VF, Stellung (allein) vor dem flektierten Verb)<sup>6</sup>:

*Also liegt der Bonner Wert noch darunter* (HdK: 551)

b) Mittelfeld (MF, Stellung nach dem flektierten Verb):

*Der Bonner Wert liegt also noch darunter* (ibid)

---

<sup>5</sup> Der zweite Band soll sich der Semantik der Konnektoren widmen, sein Erscheinen war für 2012 angekündigt.

<sup>6</sup> Die stichwortartige Beschreibung der möglichen Positionen ist extrem abgekürzt; die Systematik kann im HdK detailliert nachgelesen werden: 65-100 zum Stellungsfeldermodell allgemein; 550-554 zu den nicht positionsbeschränkten Adverbkonnektoren; 487-514 zu den konnektintegrierbaren Konnektoren.

c) Nacherst (NE, Stellung im Vorfeld, aber nach einer Konstituente):

*Der Bonner Wert also liegt noch darunter* (ibid)

d) Nachfeld (NF, integriert)<sup>7</sup>:

*Kater sind im Allgemeinen einzelgängerisch. Unser Kater Oswald ein echtes Schmusetier allerdings* (HdK: 73)

e) Null (NULL, nicht integriert, vor dem Vorfeld) (HdK: 553)<sup>8</sup>

*Sie lesen meine Bücher nicht. Also wie können Sie meine Gedanken beurteilen?*

Genau Frequenzangaben enthält das HdK leider weder zu den einzelnen Konnektoren noch zu den ihnen offenstehenden Positionsmöglichkeiten (Kritik hieran auch bei Walter 2006a sowie Schmidt 2005), jedoch werden die folgenden drei Positionen als häufiger vorkommend benannt: VF, MF, NE (HdK: 698).

Im **Englischen** wird *also* zu den Adverbien gezählt (Biber et al. 1999: 770). Biber et al. (a.a.O. 763), unterteilen die Adverbien in drei Haupt- und in weitere Unterklassen. *Also* gehört in die Gruppe der *circumstantial adverbs* und innerhalb dieser wiederum in die Untergruppe der *additive/restrictive* Adverbien. Adverbien ganz allgemein können im Englischen in initialer, medialer und finaler Stellung stehen (ibid)<sup>9</sup>. In initialer Stellung stehen sie vor dem Subjekt (oder anderen Elementen). Biber et al. (a.a.O. 772) verweisen darauf, dass generell die finale Stellung bei Adverbien die frequenteste ist – sie sei mehr als viermal so häufig im Vergleich zur seltensten Stellung (der initialen). Für die Gruppe der als *additive* klassifizierten Adverbien gelte dies jedoch nicht: *additive adverbs* treten besonders häufig in medialer Position auf, nämlich in 80% aller Belege. Auf die initiale und finale Stellung entfallen jeweils nur 10 Prozent der Belege (a.a.O. 802)<sup>10</sup>. Das englische *also* und das deutsche *also* teilen die Möglichkeit einer „medialen“ (Mittelfeld-) Stellung, die im Englischen besonders frequent ist.

---

<sup>7</sup> Die Nachfeldstellung wird für *also* zwar als Möglichkeit angegeben, im HdK aber nicht durch einen Beleg illustriert. Insofern wird hier alternativ der *allerdings*-Beleg angeführt.

<sup>8</sup> Genau genommen kennt das HdK noch eine weitere Position, die Vorerstposition (VE). Die Unterscheidung zwischen Vorerst- und Null ist nicht immer einfach zu ziehen (vgl. auch HdK 499f). Der Systematik des HdK zufolge tritt *also* jedoch nicht in der Vorerstposition auf (HdK 504). Auf eine Diskussion wird daher verzichtet.

<sup>9</sup> Das Stellungsfeldermodell ist auf das Englische auf Grund der fehlenden Satzklammer nicht anwendbar.

<sup>10</sup> Auf die Darlegung der Einzelheiten der Positionierung in der „medial position“ sei hier verzichtet; Näheres dazu unter Biber et al. 1999: 771.

## **2. Was heißt also also? Zur Semantik von also im Deutschen**

*Also* im Schriftlichen markiert einen Sachverhalt als Schlussfolgerung aus dem im Bezugskonnekt genannten Sachverhalt. Als semantische Klasse verzeichnet man bei Grammis<sup>11</sup> „**konklusiv**“. Der folgende Beispielsatz illustriert die konklusive Bedeutung: *Als Katja das Zimmer betrat, saßen ihre Eltern schweigend am Tisch. Es hatte **also** mal wieder Streit gegeben.*<sup>12</sup> Waßner (2004: 375) spezifiziert, dass Konklusivität vor allem dann gegeben ist, wenn „der Sprecher deutlich machen will, dass er den Übergang von dem/den einen zu dem anderen auf der Grundlage einer Schlussfolgerungsbeziehung ausführt.“<sup>13</sup> Zusätzlich verweist das HdK auf eine reformulative Verwendung von *also*. Als **reformulativ** werden Konnektoren angesehen, die die Bedeutung des ersten Konnektivs spezifizieren oder näher erläutern und somit mit diesem korreferent sind (HdK, 463). Reformulative Konnektoren erlauben Weglassungen, vor allem der Verbgruppen: *Anna, **also** meine Mutter möchte Erdbeeren.* (HdK, 534). Der schriftliche Gebrauch von *also* ist vom mündlichen zu trennen, wie ergänzend hinzugefügt werden muss. Im mündlichen Sprachgebrauch ist *also* hochfrequent und hat eine wichtige Bedeutung als Diskursmarker inne (vgl. hierzu vor allem Dittmar 2010; Konerding 2004). Auf diese Bedeutung wird hier auf Grund des schriftlichen Charakters der Lernerdaten nicht näher eingegangen.

Im **Englischen** hingegen trägt *also* keine konklusive/konsekutive Bedeutung, sondern eine **additive** (vgl. Biber et al. 1999: 562). Additiv wird mit Biber wie folgt verstanden: „Additive adverbs show that one item is being added to another--either at a clausal level or at a phrasal level“ (a.a.O. 556), wie die folgenden Beispiele zeigen: *The formula **also** shows the number of moles of atoms of each element in one mole of molecules. - I can hear the hatred, but **also** the need.* Das bedeutet, dass zwischen den mittels *also* verbundenen Elementen oder Sachverhalten im Englischen kein durch Schlussfolgerung inferierbarer Zusammenhang (wie bei der Verwendung im Deutschen) besteht.

---

<sup>11</sup> Grammis (<http://hypermedia.ids-mannheim.de/index.html> [14.12.2012]) ist ein Hypertext. Informationssystem, das auf seiner Homepage wie folgt charakterisiert wird: „**grammis**<sup>®</sup> ist ein Angebot des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim, das zum Ziel hat, die auch so trockene, oft schwer verständliche deutsche Grammatik leichter zugänglich und, soweit möglich, unterhaltsam und interessant zu machen.“ Grammis umfasst unter anderem eine grammatische Bibliographie, ein grammatisches Wörterbuch, grammatische Fachbegriffe und anderes mehr.

<sup>12</sup> Beispielsatz aus Grammis: [http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gramwb.ansicht?v\\_app=g&v\\_kat=gramm&v\\_buchstabe=A&v\\_id=1600](http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gramwb.ansicht?v_app=g&v_kat=gramm&v_buchstabe=A&v_id=1600) [14.12.2012].

<sup>13</sup> Die Debatte, ob *also* als konklusiv (so Waßner 2008) oder eher als konsekutiv (so Konerding 2004) zu bezeichnen ist, soll an dieser Stelle nicht vertieft werden. Für die Analysen wird vereinfachend konklusiv/konsekutiv zugewiesen.

### 3. Also was macht der Lerner?

#### 3.1 Datenbasis und Frequenz von *also* in Lernerdaten

Um die Beobachtungen zum Lernergebrauch von *also* empirisch zu untermauern, wurden 1204 Texte von Studierenden des ersten und zweiten Studienjahres untersucht. 770 Texte stammen aus dem ersten, 434 aus dem zweiten Studienjahr. Bei allen Texten handelt es sich um Prüfungstexte im Rahmen von Schreibkursen, die in Zwischen- oder Abschlussprüfungen in den Jahren 2008/09 bis 2011/12 verfasst wurden. Die Texte wurden zu verschiedenen Schreibimpulsen verfasst (Bewerbung, Leserbrief, Zusammenfassung etc., vgl. Tab. 1, Tab. 2).

Nur in 57 der 1204 Texte treten Belege von *also* auf, d.h. in unter 5% aller Texte (4,73 %). Die insgesamt 68 *also*-Belege finden sich in 27 der Texte aus dem ersten Studienjahr (= 3,51 %) und in 30 der Texte aus dem zweiten Studienjahr (= 6,91 %). Die Texte des zweiten Studienjahres weisen damit prozentual fast doppelt so häufig *also*-Belege auf.

Tab. 1: Schreibimpulse, Textzahlen, *also*-Belege im 1. Studienjahr<sup>14</sup>

Schreibimpuls	Texte	<i>Also</i> -Belege /Text	In Prozent
Gratulation (Hochzeit) + Absage	89	3 in 3	= 3,37 %
Bildbeschreibung (Familie_Meer)	14	0	
Bildbeschreibung (Familie_Portrait)	17	2 in 1	= 5,88 %
Danksagung	132	3 in 3	= 2,27 %
<b>Bewerbung</b>	<b>151</b>	<b>10 in 9</b>	<b>= 5,96 %</b>
Märchen	122	7 in 4	= 3,28 %
Bildergeschichte	103	5 in 3	= 2,91 %
Mail (Terminbestätigung/-absage)	100	3 in 3	= 3 %
Märchenfortsetzung	42	2 in 1	= 2,38 %
Summe	<b>770</b>	<b>= 35 in 27</b>	<b>= 3,51 %</b>

<sup>14</sup> Die Tabelle ist wie folgt zu lesen: (Spalte 3) 3 in 3 bedeutet, dass 3 *also*-Belege in 3 verschiedenen Gratulationstexten der Lerner auftauchten, d.h. in 3,37% aller Lernertexte (Spalte 4) zu diesem Schreibimpuls.

*Also schrieb der Lerner. Beobachtungen zum Einfluss der L2 Englisch auf die L3  
Deutsch beim Konnektoregebrauch türkischer DaF-Lerner*

Tab. 2: Schreibimpulse, Textzahlen, *also*-Belege im 2. Studienjahr

<b>Schreibimpuls</b>	<b>Texte</b>	<b>Belege/Text</b>	<b>In Prozent</b>
Bildbeschreibung (Kind_Raum)	71	5 in 4	= 5,63 %
Leserbrief (Tarkan+Hasankeyf)	67	<b>7 in 7</b>	<b>= 10,45 %</b>
Leserbrief (Wulff+Opferfest)	86	3 in 3	= 3,49%
Beschwerdebrief	90	6 in 6	= 6,66%
Zusammenfassung (Zeitungsartikel)	60	1 in 1	= 1,66%
Zusammenfassung+ Begründung (Kurzgeschichte)	60	<b>10 in 8<sup>15</sup></b>	<b>= 13,33%</b>
Summe	<b>434</b>	<b>33 in 30</b>	<b>= 6,91 %</b>

Konnektoren sind (wie andere lexiko-grammatische und stilistische Mittel) in ihrer Frequenz **textsortenabhängig** (vgl. Walter 2006b, Walter/ Schmidt 2008). Die Ergebnisse zeigen, dass die Textsorten Bewerbung und (Zusammenfassung)/ Begründung bei den Lernern die meisten Belege aufweisen. Insgesamt ist die Belegzahl jedoch quantitativ zu gering, um eindeutige Zusammenhänge zwischen *also*-Frequenz und Schreibimpulsen erkennen zu lassen.

Werfen wir einen schnellen Blick auf eine mögliche **Lernerspezifik** der *also*-Belege: Im Schnitt liegen zwei Texte pro Lerner (aus einem Semester) vor. 42 Lerner produzieren insgesamt 68 Belege<sup>16</sup>; fünf Lerner gebrauchen im ersten und im zweiten Studienjahr *also* in ihren Texten, jedoch liegen bei weitem nicht von allen Lernern Texte aus beiden Studienjahren vor. Insgesamt schwanken die Belege zwischen 1 und 7 Belege pro Lerner. Vom „Maximal“-Nutzer (7 Belege) liegen insgesamt 6 Texte vor; die *also*-Belege verteilen sich auf 5

<sup>15</sup> Der Unterschied zwischen der Belegzahl bei beiden mit „Zusammenfassung“ titulierten Textsorten scheint zunächst widersprüchlich. Der Schreibimpuls bezüglich der Kurzgeschichte war jedoch zweigeteilt: a) umfasste die inhaltliche Zusammenfassung; b) beinhaltete eine Begründung, ob es sich bei dem Text um eine Kurzgeschichte handelte oder nicht. Von den 10 Belegen finden sich 7 in dem argumentativen Textteil. Bei den 3 in den Textzusammenfassungen selbst auftretenden Belege handelt es sich um Textentlehnungen oder Textübernahmen: Die Kurzgeschichte enthält ebenfalls einen *also*-Beleg, der in 3 Fällen fast wortgleich übernommen wurde. *Also*-Belege sind daher nicht als frequent in Zusammenfassungen, sondern eher in argumentativen Kontexten zu betrachten, wie noch genauer dargelegt werden wird.

<sup>16</sup> 1. Studienjahr: 20 Lerner verwenden 35 *also*-Belege; 2. Studienjahr: 27 Lerner verwenden 33 *also*-Belege.

verschiedene Texte. Die Höchstzahl an *also*-Belegen in einem Lernertext beläuft sich auf 3 Belege; allerdings handelt es sich dabei um einen Text von 409 Wörtern Länge, der damit mehr als doppelt so lang ist wie der durchschnittliche Lernertext (vgl. Fußnote 26). Die Gesamtzahl der Belege lassen keine Hinweise auf eine lernerspezifische Präferenz zu.

Für die folgenden Analysen wurden 65 der insgesamt 68 Belege betrachtet. Drei Belege wurden aus den weiteren Analysen ausgeschlossen, da es sich um Textübernahmen aus der Vorlage (der zusammenzufassenden Kurzgeschichte) handelte (vgl. auch Fußnote 15).<sup>17</sup>

### 3.2 Stellungsverhalten von *also* in den Lernertexten

#### 3.2.1 *also* in nicht satzwertigen Äußerungen

Zunächst wurde zwischen verblosen (elliptischen) Äußerungen und verbhaltigen (satzwertigen) Äußerungen unterschieden. Vor allem als Nachschub oder Einschub können Äußerungen mit *also* ohne finites Verb vorkommen, wodurch eine Bestimmung auf der Basis des Feldermodells nicht sinnvoll erscheint: 8 der 65 Belege stehen in nicht satzwertigen Konstruktionen; 2 davon sind in den Satz eingeschoben, 6 stehen im Nachfeld als spezifizierender oder erläuternder Nachschub. Einige Beispiele:

LB 1: *Neben der Tür, also in der Ecke steht die Koffer.* (Bildbeschreibung)

LB 2: *Dabei ist die Geschichte in einfachen Worten, also in der Alltagssprache, geschrieben.* (Begründung)

LB 3: *Natürlich ist das Traurige an dieser Situation, dass Sie das Vertrauen eines treuen Kunden verloren haben, also in diesem Fall mich.* (Beschwerdebrief)

Bei genauerer Betrachtung der elliptischen *also*-Einschübe oder Nachträge fällt auf, dass diese Konstruktionen überwiegend (5 von 8 Beispielen) von RückkehrerInnen<sup>18</sup> gebildet wurden (bei den obigen Beispielen LB 2, 3).

---

<sup>17</sup> Satz im Original: „Nun würde **also** Hildegard heimkommen, [...]“ (Peter Bichsel, San Salvador). Lernersätze: a) *Nun würde also Hildegard heimkommen, [...] b) Hildegard würde also heimkommen.* c) *Er würde also Hildegard heimkommen [...].*

<sup>18</sup> Der Schwierigkeit des unglücklichen Begriffs „Rückkehrer“ bin ich mir bewusst. Der Begriff wird hier auf Studierende angewandt, die als Kinder oder Jugendliche mindestens zwei Jahre in einem deutschsprachigen Land gelebt haben und dort auch in die Schule gegangen sind. Nicht durchgängig, aber in Einzelfällen wurden ihre Belege extra ausgewiesen, da bei ihnen ein starker Einfluss des Englischen unwahrscheinlich ist. In aller Regel haben sie Deutsch früher und bis zu einem höheren Niveau gelernt als Englisch.

### **3.2.2 also in satzwertigen Äußerungen**

#### **3.2.2.1 also in Vorfeld-Position (VF) und im Mittelfeld (MF)**

Dem HdK zufolge steht *also* häufig im VF und im MF. In unseren Lernerbeispielen sind VF und MF zahlenmäßig gleich vertreten. Im Vorfeld finden sich 14 Belege von *also*. 2 Beispiele seien angeführt:

LB 4: *Also fing Izy an zu graben.* (Märchenfortsetzung)

LB 5: *Also beherrsche ich Englisch.* (Bewerbung)

Weiterhin finden sich 14 Belege von *also* im MF. 13 davon kommen in einfachen Hauptsätzen vor, 1 Beleg steht in einem komplexen Satz im Matrixsatz. Auffällig ist, dass mit 3 Belegen fast ein Drittel der MF-Belege von „Rückkehrern“ formuliert wurden (hier LB 8).

LB 6: *Sie hatte also keine Verwandte.* (Märchen)

LB 7: *Die Überschrift ist also sehr auffällig.* (Leserbrief)

LB 8: *Wenn Sie einige Probleme mit diesem Handy, das ich bestellt habe, kann ich also meine Bestellung zurücknehmen.* (Beschwerdebrief)

#### **3.2.2.2 also in Nacherstposition (NE) und im Nachfeld (NF)**

*also*-Belege für die NE-Position lassen sich nicht finden. Meiner Beobachtung zufolge ist die NE-Position unter DaF-Lernern der Anfangsjahre generell nicht häufig (auch in Bezug auf andere Konnektoren). Die Position scheint eher zu den später genutzten Positions- und Ausdrucksoptionen für Konnektoren zu gehören.

Die Postulierung eines Nachfeldes ist in einem Präsenssatz ohne trennbare Verbpartikel schwierig, da der Satz keine Satzklammer aufweist (die ja die Voraussetzung für die topologische Feldereinteilung darstellt). Wenn wir vereinfachend Sätze mit *also* am rechten (äußeren) Satzrand als NF werten, so findet sich nur ein potentes Beispiel unter den Belegen:

LB 9: *Der Busfahrer half sie also.* (Märchen)

#### **3.2.2.3. also in Null-Position (NULL)**

In der Nullposition, d.h. vor dem Vorfeld und mithin nicht syntaktisch in die Äußerung integriert, wird *also* 28 mal verwendet. Diese Position wird von den Lernern mit Abstand am häufigsten für die Platzierung von *also* genutzt. Zu beachten ist hierbei auch ein methodisches Problem, nämlich die Übertragung einer Positionskodierung, die für standarddeutsche, kanonische Kontexte entwickelt wurde, auf Lerneräußerungen, die eben nicht immer kanonisch sind. Ergo können sie mit dem Beschreibungsmodell nicht in allen Fällen adäquat

erfasst werden (zu den Schwierigkeiten einer syntaktischen Annotation auf dem Stellungsfeldermodell für nichtkanonische Sätze vgl. auch Hirschmann/Doolittle/ Lüdeling 2007 sowie Doolittle 2008). Die Unterscheidung der Positionen VF und NULL beispielsweise beruht auf der Vorfeldstruktur, die im Deutschen gemeinhin auf eine Konstituente beschränkt ist<sup>19</sup>. In einem Satz wie: *Also kommt er nicht* wäre die Position von *also* als VF anzugeben. *Also* hätte Konstituentenstatus. In einem Satz wie *also er kommt nicht* wäre die Position allerdings als NULL zu markieren, als syntaktisch nicht integriert. Gerade der Erwerb der deutschen Vorfeld-Beschränkung auf nur eine Konstituente bereitet Lernern aller Ausgangssprachen Schwierigkeiten, wie jeder DaF-Lehrer bestätigen kann<sup>20</sup>. Es ist also fraglich, ob die Lerner bewusst NULL von VF unterscheiden (können). Entscheidender ist, dass in beiden Fällen *also* initial platziert wurde und in beiden Positionen weniger syntaktisch integriert ist, als dies bei einer Mittelfeldplatzierung der Fall wäre. Wenn wir – vereinfachend – die Erstplatzierung von *also* in VF und NULL kombiniert betrachten, wird deutlich, dass diese initiale Positionierung eindeutig durch die Lerner präferiert wird. Fast 2/3 aller *also*-Belege werden lernerseits initial vorgenommen. Erkennbar ist das auch an der *also*-Großschreibung, die sich bei 40 Belegen findet. Bei 3 Belegen ist *also* zusätzlich durch ein Komma abgetrennt, hier wird die Nullstellung bzw. die intonatorische und syntaktische Nicht-Integriertheit besonders deutlich.

### 3.2.3 Zusammenfassung: Stellung von *also* in den Lernerdaten

Die Ergebnisse im Überblick zeigt Tabelle 3:

Tabelle 3: *also*-Belege und Position

	VF	MF	NE	NF	NULL	ELLIP <sup>21</sup>	Summe
Lernerbelege	14	14	0	1	28	8	65

Das folgende Schaubild zeigt die prozentuale Nutzung der Positionen von *also* in den Lernerbelegen.

<sup>19</sup> Im gesprochenen Deutsch ist die Nullposition intonatorisch nicht integriert (im Unterschied zur syntaktisch und intonatorisch integrierten Vorfeldposition). Im Schriftlichen kann dieses Kriterium allerdings nicht hinzugezogen werden; eindeutig ist die syntaktisch-intonatorische nicht-Integration nur bei durch Kommasetzung abgetrenntes *also*, da das orthographische Kommazeichen einer intonatorischen Pause entspricht.

<sup>20</sup> Der zuvorige Erwerb des Englischen mag dies noch verstärken, denn Sätze mit zwei Konstituenten vor dem flektierenden Verb sind im Englischen problemlos möglich *Yesterday I went outside*.

<sup>21</sup> Ein- und Nachschübe ohne finites Verb.

*Also schrieb der Lerner. Beobachtungen zum Einfluss der L2 Englisch auf die L3 Deutsch beim Konnektoregebrauch türkischer DaF-Lerner*

Schaubild 1: Prozentuale Verteilung der *also*-Belege auf die Positionsoptionen bei den Lernern:



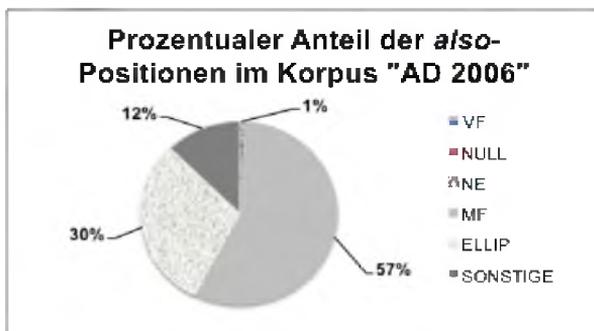
Bezüglich des Stellungsverhaltens bleibt festzuhalten, dass *also* überwiegend in initialer Stellung auftritt, in der Mehrzahl der Fälle in einer Position, die – falls die Vorfeld-Beschränkung im Deutschen beherrscht wird – als Nullposition zu klassifizieren wäre. Verblöse Konstruktionen (und Nachschubkonstruktionen insgesamt) sind selten und werden überwiegend von „Rückkehrern“ verwendet. Die Platzierung im Mittelfeld kann als syntaktisch schwieriger als eine Platzierung im Vorfeld oder in der Nullposition angesehen werden. Ein direkter Einfluss des Englischen – das ja für *also* in 80% der Fälle eine Mittelfeld- bzw. „medial“ Position ausweist – ist nicht dahingehend lernvereinfachend beobachtbar, als dass es den Lernenden den Weg für *also* ins deutsche Mittelfeld ebnet würde.

Vergleichen wir abschließend – da explizite Frequenzangaben im HdK fehlen – exemplarisch die Positionsverteilung im Korpus „Akademisches Deutsch 2006“. Bei dem Korpus handelt es sich um ein textsortenspezifisches Korpus mit deutschsprachigen Dissertations-Abstracts<sup>22</sup>. In den Abstracts finden sich 144 Belege von *also*. Ein Blick auf die Positionen zeigt, dass *also* in keinem Fall initial vorkommt, weder in VF noch in NULL-Position! Die Hälfte aller Belege – nämlich 72 – entfällt auf *also* im MF eines Hauptsatzes; weitere 10 Belege entfallen auf *also* im MF von Nebensätzen<sup>23</sup>. Auf elliptische Einschub- und Nachtragskonstruktionen entfallen 34 aller *also*-Belege:

<sup>22</sup> Mehr zum Korpus auch in Walter/ Schmidt 2008: 335.

<sup>23</sup> Vgl. auch Breindl/Walter 2009: 105-6, die in ihrer Analyse von insgesamt 125 *also*-Belegen im DeReKo (Deutsches Referenzkorpus) ebenfalls zu dem Ergebnis kommen, dass *also* „präferiert im Mittelfeld“ stehe.

Schaubild 2: Prozentuale Verteilung der *also*-Belege auf die Positionsoptionen im Korpus „Akademisches Deutsch 2006“



Der Hauptunterschied zwischen den *also*-Platzierungen der muttersprachlichen Schreiber zu den Lernern liegt demnach in einer viel stärkeren Nutzung des Mittelfeldes gegenüber einer Vernachlässigung der initialen (VF und NULL) Stellung sowie einer noch stärkeren Nutzung verbloser (elliptischer) Einschübe und Nachträge.<sup>24</sup> Dieser Unterschied zwischen nativen und nicht-nativen Schreibern ist deutlich, ist allerdings kaum auf einen Einfluss der L2 Englisch zurückzuführen.

### 3.3 Bedeutung von *also* in den Lerneräußerungen

Wie in Punkt 2. dargelegt, liegt der entscheidende Unterschied zwischen der deutschen und englischen *also*-Verwendung im Bereich der Semantik: Im Schriftdeutschen dominiert eine konklusiv/konsekutive Bedeutung. Zu unterscheiden ist weiterhin eine reformulative Verwendung. Im Englischen hingegen ist die Bedeutung von *also* additiv. Die 65 Lerner-Belege wurden nachfolgend grob semantisch klassifiziert. Die Tabelle zeigt ein klares Überwiegen additiver Bedeutungen im Deutschen:

Tabelle 4: *also*-Belege und ihre Bedeutungen

	KONKL/ KONS	REF	ADD	Unklar ADD/ KONKL	Diskurs- marker <sup>25</sup>	nicht interpretier- bar
Lerner insg.	11	8	32	10	1	3

<sup>24</sup> Auf „Sonstiges“ entfallen hier nicht weiter detailliert analysierte Positionen von *also*, die sich durch die komplexere hypotaktische Struktur (mit Mehrfacheinbettungen) in AD 2006 ergeben.

<sup>25</sup> Das Beispiel stammt von einem „Rückkehrer“; es handelt sich um eine Übertragung des Diskursmarkers *also*, wie er im Mündlichen üblich ist, auf das Schriftliche. Auf diese Thematik – Registerunterscheidung; konzeptionelle Mündlichkeit vs. konzeptionelle Schriftlichkeit kann hier nicht eingegangen werden.

*Also schrieb der Lerner. Beobachtungen zum Einfluss der L2 Englisch auf die L3  
Deutsch beim Konnektorengebrauch türkischer DaF-Lerner*

Ein Einfluss der L2 Englisch auf die Verwendung des Konnektors *also* im Deutschen ist deutlich zu erkennen. Eindeutig konklusive Verwendungen zeigen die folgenden Belege:

LB 10: *Zu erst zögertete der Wachman, aber er willigte ihn doch ein. Izy freut sich sehr über diesen Entschluss. Also fing Izy an zu graben.*(Märchenfortsetzung)

LB 11: *Das Geld ist nicht notwendig für Sie. Wir verstehen, dass Sie die Natur lieben. Also unterschrieben Sie als einer der Ersten eine Petition gegen den Staudamm.* (Leserbrief)

LB 12: *Ja, es handelt sich bei dem Text um eine Kurzgeschichte. Denn es gibt wenige Person, kurze Sätze und plötzliche Schluss. Und es wird aus dem Alltag geschrieben. Also es ist eine Kurzgeschichte.* (Kurzgeschichte)

Diese eindeutig als KONKL/KONS klassifizierbaren Beispiele bilden die Minderheit. Eine Reihe von Belegen ist ambig; sie lassen – nach Interpretation – eine additive oder eine konklusive Lesart zu, wie die folgenden Belege zeigen:

LB 13: *Ich wohne in einer WG. Vor fünf Jahren habe ich mein Studium bei der Asienkunde beendet. Also habe ich 1 Jahr Studium in Japan gemacht. Trotzdem habe ich keine Arbeit gefunden.*

LB 14: *Wenn wir die Decke betrachten, können wir sehen, dass es zu alt ist. Also der Zustand dieser Raum zeigt uns, dass dieser Bild vielleicht aus einer Fabrikküche ist.*

Die überwiegende Mehrheit aller Belege ist jedoch eindeutig additiv. Eine Auswahl:

LB 15: *Ich kann gute Präsentationen in Powerpoint vorbereiten. Also beherrsche ich Englisch in Wort und Schrift.* (Bewerbung)

LB 16: *In Ankara habe ich mit 3 Kollegen gearbeitet, darauf habe ich mich sehr gefreut. Also, ich habe sehr gute Englischkenntnisse.* (Bewerbung)

LB 17: *Ich habe keine Probleme, damit mich selbständig eine neue Arbeitsplatz zu einzuarbeiten. Es gefällt mir, dass neue Junge kennenlernen. Also, seit zehn Jahren kann ich schwimmen.* (Bewerbung)

LB 18: *Ich kann in allen Ländern und Regionen wohnen. Das ist nicht wichtig für mich. Also ich habe Reisepass.* (Bewerbung)

Die Beispiele verdeutlichen, dass *also* in den Bewerbungsbriefen eingesetzt wird, um mehrere Qualifikationen addierend zu verbinden. Ein konklusiver/konsekutiver Zusammenhang ist hier nicht inferierbar. Oft bildet die *also*-Äußerung den letzten Teil einer Reihung, wie in den obigen Beispielen. In den Bewerbungsbriefen werden die Aussagen vom Schreiber als zusammengehörig für das angeforderte Qualifikationsprofil empfunden und verstärkend verbunden. In den Begründungen wiederum werden verschiedene Aussagen verknüpft, die die Ausgangsbehauptung (in diesem Fall, es handle sich um eine Kurzgeschichte) stützen sollen:

LB 19: Text ist ein authentischer Text. *Hauptperson ist aus dem alltäglichen Leben. Er ist kein Held. Es gibt also offene Schluss.* (Kurzgeschichte)

In den Beschwerdebriefen finden sich ebenfalls argumentative Verdichtungen, um die Dringlichkeit des Problems bzw. der Probembehandlung zu betonen:

LB 20: *Deshalb brauche ich das Handy dringend. Bis Sie das Handy mir liefern, erreiche ich meine Freunde nicht. Also habe ich im voraus mit Kreditkarte bezahlt.* (Beschwerdebrief)

In der folgenden Tabelle sehen wir, wie sich die Belege hinsichtlich der damit ausgedrückten Bedeutung auf das erste und zweite Studienjahr verteilen (die Zahl in Klammern zeigt die auf 1000 Texte standardisierte Zahl)<sup>26</sup>:

Tabelle 5: *also*-Belege und ihre Bedeutungen nach Studienjahren

	KONKL/ KONS	REF	ADD	Unklar ADD/ KONKL	Diskurs marker	nicht interpre- tierbar
1. Stud.jahr	6 (7,79)	2 (2,6)	17 (22,08)	7 (9,09)	1 (1,3)	2 (2,6)
2. Stud.jahr	5 (11,5)	6 (13,82)	15 (34,56)	3 (6,91)	0	1 (2,3)

<sup>26</sup> Die Standardisierung auf 1000 Texte ist ein vorläufiger Notbehelf, der selbstverständlich unbefriedigend bleibt. Die Textlängen differieren nach Schreibimpulsen und auch individuell erheblich. Für die Texte mit *also*-Belegen wurden die Textlängen bereits erfasst: Ein durchschnittlicher *also*-haltiger Text des 1. Studienjahrs umfasst 172,11 Wörter; im 2. Studienjahr 151,93 Wörter. Für die Gesamtheit der Text steht die Erfassung noch aus.

Abgesehen von einer quantitativen Zunahme der *also*-Belege im zweiten Studienjahr (vgl. auch Tab. 1 und 2) zeigt die obige Tabelle keinen Unterschied hinsichtlich der mit *also* ausgedrückten Bedeutungen, der auf einen Lernzuwachs hinweist. Zwar liegt (standardisiert) die Zahl der konsekutiv/konklusiven *also*-Verwendungen im zweiten Studienjahr höher, allerdings auch die Zahl der additiven Verwendungen. Das Verhältnis zwischen ADD zu KONKL (3:1) bleibt ungefähr gleich.

Ein Zusammenhang zwischen der Positionierung von *also* und der damit ausgedrückten Bedeutung ließ sich nur in sofern erkennen, als dass reformulative Verwendungen fast ausschließlich in nicht-satzwertigen (elliptischen) Konstruktionen vorkamen, allerdings gilt dies nicht umgekehrt, so finden sich beispielsweise auch konklusive Verwendungen in verkürzter Form<sup>27</sup>. Additive Verwendungen finden sich im MF, in NULL und im VF; Gleiches gilt für konklusiv/konsekutive Verwendungen. Eine leichte Tendenz vor allem VF für konklusiv verwendetes *also* zu nutzen, ist beobachtbar: 4 von 11 VF-Belegen sind als konklusiv zu klassifizieren.

#### **4. Wie weiter also? Zusammenfassung und Ausblick**

*Also* ist ein Konnektor mit einer semantisch anderen Grundbedeutung im Schriftdeutschen (Konklusivität/Konsekutivität) als das formgleiche Adverb im Englischen (Additivität). Die Untersuchung von 65 Belegen im Deutsch von DaF-Studierenden des ersten und zweiten Studienjahrs konnte zeigen, dass *also* mehrheitlich zur Markierung einer nicht standardgemäßen Bedeutung – nämlich Additivität – genutzt wird. Man kann hier auf einen Einfluss der L2 Englisch auf die L3 Deutsch schließen. Bezüglich der Platzierung von *also* kann eine klare Präferenz der initialen (und hierbei vor allem der NULL-Position) festgestellt werden.

Für den Unterricht und für uns als Lehrende bedeutet dies, dass zum Einen die Platzierung von *also* im Mittelfeld deutlich gemacht und geübt werden sollte. Im Bereich der Semantik müsste zum Anderen vor allem die Unterschiedlichkeit zwischen *also* im Englischen und im Deutschen zunächst einmal durch den Vergleich beider Sprachen bewusst gemacht werden.

Eine Sensibilisierung hinsichtlich der im Deutschen üblichen Verwendungen (semantisch und syntaktisch) kann anschließend auch mit Hilfe von Korpora geschehen (vgl. auch Lüdeling/ Walter 2009; Römer 2008). Hier die ersten

---

<sup>27</sup> Vgl. LB 21: *Eine Einleitung fehlt, da die Kurzgeschichte gleich mit dem Satz "Er hatte sich eine Füllfeder gekauft" anfängt; also eine prompte Einführung in die Geschichte.*

Beispiele von insgesamt 144 Beispielen aus dem bereits erwähnten Korpus Akademisches Deutsch 2006.

Schaubild 3: *also*-Belege im Korpus AD 2006 (Screenshot)

[print](#)

Your Query		
query	[word="also"%c]	
corpus	AD 2006 (AD2006) i	
result set	all	
CQP commands	set autoshow no; set PrintOptions number; set leftContext 5 word; set rightContext 5 word; set PrintStructures ""[word="also"%c]; cat;	

Nr.	Match	Position
1	der Ebene des Formulierens - <b>also</b> des Umsetzens einer bestimmten Sprechabsicht	8509
2	realisieren . Diese Konstruktionen bestehen <b>also</b> aus zwei Teilkonstruktionen , denen	8842
3	," Rolle " wird <b>also</b> nicht als etwas verstanden ,	9601
4	festzustellen . Sie behandeln sie <b>also</b> als Ressourcen , auf die	9910
5	ausreichender generativer Mächtigkeit , mindestens <b>also</b> bei Theorien von der Mächtigkeit	10127
6	geäußert werden ; sie haben <b>also</b> verschiedene Gebrauchsbedingungen . Unter der	10756
7	a ) die 1984 , <b>also</b> auf dem Höhepunkt der Debatte	13247
8	im Deutschen und Japanischen und <b>also</b> mit Verarbeitungsunterschieden bei verschiedener graphischer	18253
9	einheitlichen Ergebnisse . Es ist <b>also</b> ein zu lösendes Problem .	24911

Es wird den Lernern schnell deutlich, dass alle 144 Belege nicht in initialer Position auftreten. Um die inhaltliche Bedeutung genau erkennen zu können, muss der Textausschnitt entsprechend vergrößert werden, um mehr (Kon)text verfügbar zu haben (was mittels einer simplen Modifikation der Suchanfragen möglich ist):

Schaubild 4: *also*-Belege im Kontext (AD 2006); Screenshot:

17	Dabei soll untersucht werden , ob französische fortgeschrittene DaF-Lernende beim wissenschaftlichen Schreiben bestimmte Schwierigkeiten haben , die nicht allen DaF-Lernenden gemeinsam sind , sondern aus der Schreibtradition der Franzosen , <b>also</b> kulturspezifisch , erklärt werden müssen . Zuerst wird das wissenschaftliche Schreiben als Lehr-/Lernziel im universitären DaF-Studium dargestellt ( Definition , Ziele , Methoden , Lehr/Lernmaterialien usw. ) , um sich	43410
----	---	-------

Im obigen Beispiel ist die elliptisch-reformulative Verwendung beispielsweise für die Lernenden im vergrößerten Textausschnitt gut nachvollziehbar. Ebenfalls gut im Unterricht einsetzbar sind Kookkurrenzdatenbanken, die zeigen, in welchen Kontexten einzelne Lexeme besonders häufig auftreten. Auch so kann eine Sensibilisierung für typische Umgebungen von *also*

*Also schrieb der Lerner. Beobachtungen zum Einfluss der L2 Englisch auf die L3  
Deutsch beim Konnektorengebrauch türkischer DaF-Lerner*

unterstützt werden. Das folgende Bildschirmfoto zeigt Ausschnitte einer Kookkurrenzanalyse zu *also*<sup>28</sup>:

Schaubild 5: Kookkurrenzanalyse zu *also* (Screenshot, Auszug)

1322	wäre hätte	19	42%	wäre [...]	also [besser gewesen ...]	hätte
1322	wäre möglich	27	62%	Es wäre [...]	also [... nicht]	möglich gewesen
1322	wäre denkbar	8	62%	Es wäre also	[durchaus]	denkbar
1322	wäre	795	80%	wäre [...]	also	
1244	geht letztlich	5	100%	Es geht [...]	also letztlich	um
1244	geht Linie erster	6	83%	Es geht [...]	also nicht in	erster Linie
1244	geht	1031	79%	Es geht [...]	also um ...	

Des weiteren können auch Lernerkorpora ebenfalls ergänzend für Awareness-Übungen hinzugezogen werden (für einen Überblick über DaF-Lernerkorpora vgl. Schmidt 2010: 560-565).

In einem nächsten Schritt wären Übungskontexte zu entwickeln, in denen die Lerner entscheiden müssen, ob Additivität ausgedrückt werden soll (und mithin ein Konnektor wie *auch*, *außerdem* im Deutschen erforderlich wäre) oder ob eine konklusive Bedeutung inferiert werden und *also* verwendet werden kann. Anwendungsbezogene Übungen – auch hinsichtlich der reformulativen Verwendung von *also* – bilden den Schluss einer möglichen Übungssequenz.

Wir brauchen also (!) a) auf der Forschungsseite weitere Studien zur Verwendung von *also* sowie anderer Konnektoren durch unsere türkischen Lerner und b) auf der unterrichtspraktischen Seite mehr bewusstmachende und anwendungsbezogene Aufgaben zu den Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen *also* (und anderen Konnektoren) im Deutschen und Englischen (vgl. Neuner et al. 2009: 41-45). Und natürlich die Erforschung der Wirksamkeit unserer unterrichtlichen Praxis (vgl. Serindağ 2005).

<sup>28</sup> Frei verfügbar über das Institut für Deutsche Sprache in Mannheim unter: <http://corpora.ids-mannheim.de/ccdb/> [14.12.2012]

## Literatur

- Ahrenholz, Bernt/ Bredel, Ursula/ Klein, Wolfgang/ Rost-Roth, Martina/ Skiba, Romuald (Hrsg.) (2008): *Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung*. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Biber, Douglas et al. (1999): *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Blühdorn, Hardarik/ Breindl, Eva/ Waßner, Ulrich Hermann (Hrsg.) (2004): *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorenssemantik*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.
- Bolton, Kingsley/ Nelson, Gerald/ Hung, Joseph (2002): „A corpus-based study of connectors in student writing“. *International Journal of Corpus Linguistics* 7/2. 165-182
- Breindl, Eva/ Walter, Maik (2009): *Der Ausdruck von Kausalität im Deutschen. Eine korpusbasierte Studie zum Zusammenspiel von Konnektoren, Kontextmerkmalen und Diskursrelationen*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (amades – Arbeitspapiere und Materialien zur deutschen Sprache 38).
- Çakır, Meral (2007): „Tertiärsprachendidaktik als ein neues Paradigma für Deutsch als Fremdsprache in der Türkei“. In: *X. Türkischer Internationaler Germanistikkongress. Toleranz und Begegnungen*. 30. Mai – 02. Juni 2007. Konya. 163-178
- Demiryay, Nihan (2007): „Schriftliche Sprachproduktionsprozesse beim Erlernen des Deutschen als zweite Fremdsprache: Eine fehleranalytische Untersuchung“. In: *X. Türkischer Internationaler Germanistikkongress. Toleranz und Begegnungen*. 30. Mai – 02. Juni 2007. Konya. 179-198
- Dittmar, Norbert/ Bahlo, Nils (2010): *Beschreibungen für gesprochenes Deutsch auf dem Prüfstand. Analysen und Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Dittmar, Norbert (2010): „Zum Verhältnis von Form und (kommunikativer) Funktion in der mündlichen Rede am Beispiel des Konnektors *also*“. In: Dittmar, Norbert/ Bahlo, Nils (Hrsg.): *Beschreibungen für gesprochenes Deutsch auf dem Prüfstand. Analysen und Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Lang. 99-136
- Doolittle, Seanna (2008): *Entwicklung und Evaluierung eines auf dem Stellungsfeldermodell basierenden syntaktischen Annotationsverfahrens für Lernerkorpora innerhalb einer Mehrebenen-Architektur mit Schwerpunkt auf schriftlichen Texten fortgeschrittener Deutschlerner*. Humboldt-Universität zu

*Also schrieb der Lerner. Beobachtungen zum Einfluss der L2 Englisch auf die L3  
Deutsch beim Konnektoregebrauch türkischer DaF-Lerner*

Berlin. Magisterarbeit. <http://edoc.hu-berlin.de/master/doolittle-seanna-2008-10-22/PDF/doolittle.pdf> [14.12.2012]

Eğit, Kasım (2001): „Die türkischen Übersetzungen der 'Sternstunden der Menschheit' von Stefan Zweig“. *Bildiri: VII. Germanistik Sempozyumu*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. 161-171

Eğit, Kasım/ Eğit, Yadigâr (2011): „Interkulturelle Aspekte bei der Übersetzung der Romane 'Buddenbrooks' (Thomas Mann) und 'Effi Briest' (Theodor Fontane) ins Türkische“. In: Ozil, Şeyda/ Hofmann, Michael/ Dayıoğlu-Yücel, Yasemin (Hrsg.): *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse*. Göttingen: V&R unipress. 279-290

Eğit, Yadigâr (Hrsg.) (2010): *XI. Türkischer Internationaler Germanistik Kongress. 20.-22. Mai 2009. Globalisierte Germanistik: Sprache – Literatur – Kultur*. Izmir: Ege Üniversitesi Matbaası.

Field, Yvette/ Yip, Lee (1992): „A comparison of internal conjunctive cohesion in the English essay writing of Cantonese speakers and native speakers of English“. *RELC Journal* 23/1. 15-28

Hirschmann, Hagen/ Doolittle, Seanna/ Lüdeling, Anke (2007): „Syntactic annotation of non-canonical linguistic structures“. In: *Proceedings of Corpus Linguistics 2007*. Birmingham. [http://www.corpus.bham.ac.uk/corplingproceedings07/paper/128\\_Paper.pdf](http://www.corpus.bham.ac.uk/corplingproceedings07/paper/128_Paper.pdf) [14.12.2012].

Hufeisen, Britta (2003): „L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb“. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8/2-3: 13pp. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm> [14.12.2012].

Hufeisen, Britta/ Jessner, Ulrike (2009): „Learning and teaching multiple languages“. In: Knapp, Karlfried/ Seidlhofer, Barbara (Hrsg.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (Handbooks of Applied Linguistics vol. 6). Berlin: Mouton de Gruyter. 109-137

Knapp, Karlfried/ Seidlhofer, Barbara (Hrsg.) (2009): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (Handbooks of Applied Linguistics vol. 6). Berlin: Mouton de Gruyter.

Konerding, Klaus-Perer (2004): „Semantische Variation, Diskurspragmatik, historische Entwicklung und Grammatikalisierung. Das Phänomenspektrum der Partikel *also*“. In: Pohl, Inge/ Konerding, Klaus-Peter (Hrsg.): *Stabilität und Flexibilität in der Semantik. Strukturelle, kognitive, pragmatische und historische Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Lang. 199-237

- Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bde. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- Krumm, Hans-Jürgen/ Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) (2006): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 10. Schwerpunkt: Aufgaben. Innsbruck u.a.: Studienverlag.
- Lüdeling, Anke/ Walter, Maik (2009): „Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung“. Stark erweiterte Fassung von Lüdeling/ Walter (2010). [http://www.linguistik.hu-berlin.de/insitut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiterinnen/anke/anke\\_veroeffentlichungen](http://www.linguistik.hu-berlin.de/insitut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiterinnen/anke/anke_veroeffentlichungen) [14.12.2012].
- Lüdeling, Anke/ Walter, Maik (2010): „Korpuslinguistik“. In: Krumm et al. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 10. Schwerpunkt: Aufgaben. Innsbruck u.a.: Studienverlag, Bd. 1. 315-322
- Lüdeling, Anke/ Kytö, Merja (Hrsg.) (2008): *Corpus linguistics. An International Handbook*. Volume 1. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Neuner, Gerhard/ Hufeisen, Britta/ Kursisa, Anta/ Marx, Nicole/ Koithan, Ute/ Erlenwein, Sabine (2009): *Deutsch als zweite Fremdsprache*. (Fernstudieneinheit 26). Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Ozil, Şeyda/ Hofmann, Michael/ Dayıoğlu-Yücel, Yasemin (Hrsg.) (2011): *Türkisch-deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse*. Göttingen: V&R unipress.
- Pasch, Renate/ Brauße, Ursula/ Breindl, Eva/ Waßner, Ulrich Hermann (2003): *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfers (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin, New York: Walter De Gruyter.
- Pohl, Inge/ Konearding, Klaus-Peter (Hrsg.) (2004): *Stabilität und Flexibilität in der Semantik. Strukturelle, kognitive, pragmatische und historische Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Römer, Ute (2008): „Corpora and Language Teaching“. In: Lüdeling, Anke/ Kytö, Merja (Hrsg.): *Corpus linguistics. An International Handbook*. Volume 1. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 112-131
- Schmidt, Karin (2005): “Rezension von Pasch, Renate/ Brauße, Ursula/ Breindl, Eva/ Waßner, Ulrich Hermann (2003). *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der*

*Also schrieb der Lerner. Beobachtungen zum Einfluss der L2 Englisch auf die L3  
Deutsch beim Konnektoregebrauch türkischer DaF-Lerner*

deutschen Satzverknüpfen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln). Berlin/ New York: Walter de Gruyter". In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10/3: 3pp. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-3/beitrag/PaschBrausseBreindlWassner1.htm> [14.12.2012].

Schmidt, Karin (2010): „Lernerkorpora: Ressourcen für die Deutsch-als-Fremdsprache-Forschung“. In: Eğit, Yadigâr (Hrsg.): *XI. Türkischer Internationaler Germanistik Kongress. 20.-22. Mai 2009. Globalisierte Germanistik: Sprache – Literatur – Kultur*. Izmir: Ege Üniversitesi Matbaası. 555-573

Serindağ, Ergün (2005): „Zur Relevanz des bewussten Einsatzes des Englischen im Unterricht “Deutsch als zweite Fremdsprache” bei Muttersprachlern des Türkischen“. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10/2: 16 pp. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/beitrag/Serindağ4.htm> [14.12.2012].

Serindağ, Ergün (2007): „W-Bewegung und ihre Anwendung im Unterricht DaF nach Englisch“. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* 3/34. 117-125

Sert, Gülperi (2008): „Ein Einblick in Nietzsches “Also sprach Zarathustra” Übersetzungen in der Türkei“. *Trans. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 17. [http://www.inst.at/trans/17Nr/3-1/3-1\\_sert.htm](http://www.inst.at/trans/17Nr/3-1/3-1_sert.htm) [14.12.2012].

Thurmair, Eva-Maria (2010): „Textlinguistik“. In: Krumm et al. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 10. Schwerpunkt: Aufgaben. Innsbruck u.a.: Studienverlag. Bd. 1. 275-285

Walter, Maik (2006a): “Rezension von Pasch, Renate/ Ursula Brauß/ Eva Breindl/ Waßner, Ulrich Hermann (2003). *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin, New York: Walter de Gruyter“. *Info DaF* 2/3. 243-246

Walter, Maik (2006b): „Hier wird die Wahl schwer, aber entscheidend. Konnektorenkontraste im Deutschen“. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 10. Schwerpunkt: Aufgaben. Innsbruck u.a.: Studienverlag. 145-161

Walter, Maik/ Schmidt, Karin (2008): „‘Und das ist auch gut so’. Der Gebrauch des satzinitialen *und* bei fortgeschrittenen Lernern des Deutschen als Fremdsprache“. In: Ahrenholz, Bernt et al. (Hrsg.): *Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache- und Zweitspracherwerbsforschung*. Berlin u.a.: Peter Lang. 331-342

Waßner, Ulrich Hermann (2004): „Konklusiva und Konklusivität“. In: Blühdorn, Hardarik/ Breindl, Eva/ Waßner, Ulrich Hermann (Hrsg.): *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensomatik*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter. 373-424

X. *Türkischer Internationaler Germanistikkongress. Toleranz und Begegnungen*. 30. Mai – 02. Juni 2007. Konya.

Yücel, Mukadder Seyhan (2005): „Entwicklungen des mehrsprachlichen Kontexts im universitären Deutschunterricht in der Türkei“. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10/2: 10pp. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/beitrg/Yuecel2.htm> [14.12.2012].