

**Chunks, Raster und Regeln in der Vermittlung reflexiver Verben
und Konstruktionen im Deutschen**

Magisterarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades Magistra Artium
(M.A.)
im Fach *Germanistische Linguistik*

Humboldt-Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät II
Institut für deutsche Sprache und Linguistik

eingereicht von Kieu-Phuong Ha
 geb. am 25.01.1981
 in Hanoi (Vietnam)

Wissenschaftliche Betreuerin: Prof. Dr. Brigitte Handwerker

Berlin, den 09.01.2006

Kurzbeschreibung der Arbeit

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um einen Versuch, den vielfältigen Bestand an reflexiven Verben und Konstruktionen im Deutschen aus semantischer Hinsicht zu systematisieren und Lehrenden ein darauf basierendes Werkzeugset zur Verfügung zu stellen. Dies versteht sich als Ergänzung zur Darstellung in Standardwerken, was sowohl Lehrenden beim Vermitteln als auch Lernenden beim Erwerben dieser Verbklasse helfen kann.

Inhaltsverzeichnis

0	Einleitung	1
1	Einblick auf die Grammatiken	5
1.1	Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht	7
1.2	Grammatik der deutschen Sprache (IDS)	9
1.3	Grammatik der deutschen Gegenwartssprache (Duden)	12
1.4	Grammatik mit Sinn und Verstand	13
1.5	Zusammenfassung der Ergebnisse aus den behandelten Grammatiken	14
2	Die linguistische Erfassung	15
2.1	Kunze 1995	16
2.2	Kaufmann und Wunderlich 1998	23
2.3	Kunze 1997, 2002/03	26
2.4	Zusammenfassung der linguistischen Ergebnisse	39
3	Lern- und lehrtheoretischer Hintergrund	41
3.1	Zur Rolle von Chunks beim Spracherwerb	42
3.2	Zur Rolle von Rastern und Regeln beim L2-Erwerb	45
3.3	Chunks, Raster und Regel – eine kombinierte Strategie im Fremdsprachenunterricht	46
3.4	Form/Bedeutung-Verbindung in der Inputverarbeitung	48
3.5	Übersicht über den vermittlungspraktischen Hintergrund	53
4	Reflexive Verben und Konstruktionen als Lehr- und Lerngegenstand	55
4.1	Vermittlungsstrategie aus Chunks, Rastern und Regeln	57
4.1.1	Nicht semVer-Verben	57
4.1.2	Reflexive Konstruktionen mit reziproker Bedeutung.....	61
4.1.3	Reflexive Konstruktionen mit dem Ausdruck einer allgemeinen Eigenschaft oder generellen Möglichkeit	62
4.1.3.1	Reflexive Konstruktionen mit persönlichem Subjekt	63
4.1.3.2	Reflexive Konstruktionen mit expletivem <i>es</i> -Subjekt	65
4.1.3.3	Reflexive Konstruktionen mit <i>lassen</i> und expletivem <i>es</i> -Subjekt	66
4.1.4	Reflexive Konstruktionen mit passivischer Bedeutung	68
4.1.4.1	Reflexive Konstruktionen mit <i>lassen</i> und persönlichem Subjekt	68
4.1.4.2	Reflexive Konstruktionen mit <i>lassen</i> und ohne persönliches und ohne expletives <i>es</i> -Subjekt	70
4.1.5	Reflexive Konstruktionen mit resultativer Veränderung bei Kausativierung ...	72
4.1.5.1	Reflexive Konstruktionen mit resultativer Zustandsveränderung bei Kausativierung	72
4.1.5.2	Reflexive Konstruktionen mit resultativer Ortsveränderung bei Kausativierung	74
4.1.6	Reflexive Konstruktionen mit der <i>miss</i> -Modifikation	77
4.2	Verbgruppierungen zur Förderung des Erwerbs reflexiver Verben als lexikalische Einheiten	79
4.2.1	Inhaltliche Gruppierung für inhärente reflexive Verben	79
4.2.2	Gruppierung von semVer-Verben nach drei Verbtypen	81
4.3	Ein Chunkangebot	82
5	Zusammenfassung	84
	Literaturverzeichnis	86

0 Einleitung

Vermutlich hat jeder von uns schon einmal versucht, eine Fremdsprache – wenn nicht mehrere – zu erlernen und kann dabei oft nicht vermeiden, sich sogleich mit einer verwirrenden Vielfalt von komplexen Konstruktionen und sprachlichen Strukturen der Zielsprache konfrontiert zu sehen. Ein Blick in jedes deutsche Wörterbuch zeigt, dass das Deutsche einen großen und vielfältigen Bestand an reflexiven Verben aufweist. Darunter gibt es „inhärente reflexive Verben“ wie z.B. *sich schämen, sich erholen*, reflexive Konstruktionen wie *Hier lässt es sich leben, In dem Stuhl sitzt es sich bequem, sich mit jemandem prügeln, sich satt essen*, oder reflexiv gebrauchte Verben wie *sich loben, sich für etwas interessieren*.¹ Die Vielfalt dieser Verbklasse und Konstruktionen bereitet jedem, der diese Sprache erwerben möchte, in der Regel große Schwierigkeiten.

Unterschiedliche Wirkungen des Reflexivpronomens auf die propositionale Ebene können Lernenden eine Verwirrung verursachen, die mit folgendem Beispielpaar illustriert wird:²

- (1) Ein Gentleman lobt sich nicht.
- (2) Ein Gentleman prügelt sich nicht.

Während (1) nur eine durch *sich selbst* paraphrasierbare Lesart zulässt, verweist (2) auf zwei Lesarten, nämlich eine durch *sich selbst* paraphrasierbare und eine reziproke, wobei Letztere in diesem Zusammenhang eher bevorzugt wird. Die durch die reflexive Verwendung aufgewiesene Bedeutung wird einerseits durch die Verbsemantik und andererseits durch die modifizierte Konstruktionsbedeutung bestimmt.

Außerdem erweist sich das Reflexivpronomen als Stolperstein für den Lerner bei Verben, die durch die Reflexivierung des Verbs auf andere Bedeutungen verweisen als die Basisverben:

- (3) Anna verträgt Alkohol. (,Anna kann Alkohol trinken.')

¹ Vgl. Kunze 2002/03: 7f.

² Die Beispiele sind Kunze 1995: 28 entnommen.

- (4) Anna verträgt sich mit Karl. (,Anna und Karl leben in Frieden und Harmonie.‘)
(Kunze 2002/03: 81)

Die allgemeine Tendenz, dass Lernende stark auf Einzelwörter fokussieren, erschwert den Erwerb reflexiver Verben als komplexe lexikalische Einheiten.³ Beispielsweise werden bei der Sprachproduktion die als fester Bestandteil zum Verb gehörigen und so genannten semantisch leeren Reflexivpronomen nicht artikuliert bzw. einfach weggelassen, obwohl sie sich in der Oberflächenstruktur nicht unsystematisch verhalten. Bis jetzt gilt es, dass diese Verben gleich mit den Reflexivpronomen gelernt werden sollten.

Reflexive Verben und Konstruktionen, die ein Lerner rezipiert hat und in der Sprachproduktion als feste Einheiten verwendet, gehören zu den in neueren L2-Erwerbsforschungen behandelten *Chunks* (Ellis 1996) bzw. „formelhaften Sequenzen“ (Aguado 2002). Unter *Chunks* versteht man „Einheiten, die in der Informationsverarbeitung als Ganzes (Klumpen) behandelt werden“ (Handwerker 2002: 208). Da das *Chunking* – Speichern und Abrufen von *Chunks* – eine wesentliche Rolle beim Spracherwerb spielt, sollten in der Vermittlung aus unseren komplexen reflexiven Verben und Konstruktionen wohlgeformte Sequenzen herausgegriffen werden. Davon ausgehend, dass zusammen mit grammatikrelevanten *Chunks* die grammatischen Regeln den Lerner zum Aufbau seiner internen Grammatik führen können,⁴ ist für die Lehr- und Lernzwecke der komplexen Vielfalt dieser Verbklasse und Konstruktionen eine Systematisierung unentbehrlich.

Aus den oben dargestellten Lernschwierigkeiten bzw. aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache ergeben sich folgende Fragen:⁵

- Verweisen reflexive Verbverwendungen auf bestimmte Bedeutungen?
- Bei welchen Verben ist eine reflexive Verwendung möglich?
- Welche Regularitäten sind erkennbar?
- Wie könnte der Erwerb reflexiver Verben als lexikalische Einheiten gefördert werden?

³ Vgl. Lütge 2002: 218f. Der Begriff „Erwerb“ wird in der vorliegenden Arbeit als Synonym vom Begriff „Lernen“ verwendet.

⁴ Vgl. Handwerker 2002: 209f.

⁵ Für die ersten drei Fragen siehe Kunze 2002/03: 8.

Syntaktisch gesehen verhalten sich die oben genannten reflexiven Verben und Konstruktionen ziemlich gleichmäßig. Beachtlich sind die Bedeutungen bzw. Bedeutungsmodifikationen, auf die der reflexive Gebrauch verweist und die für das Lexikon besonders relevant sind,⁶ aber leider in den Grammatiken nur in geringem Maße und/oder für Lehr- und Lernzwecke nicht ausführlich genug behandelt werden. Wie die Ergebnisse in der L2-Erwerbsforschung zeigen, verarbeiten Lerner prinzipiell Informationen im Input erst mittels der Bedeutungen. Mit anderen Worten, sie werden dazu gebracht, nach dem kommunikativen Inhalt von Input zu suchen (VanPatten 2004: 7). Aus diesen Gründen bilden die Bedeutungen bzw. Bedeutungsmodifikationen des reflexiven Gebrauchs bei Verben und Konstruktionen den Schwerpunkt dieser Arbeit. Sie werden als Raster herausgearbeitet, die zusammen mit den grammatischen Regeln gefrorene grammatische Informationen in den Chunks dem Lerner zugänglich machen und dazu führen, dass der Lerner grammatisches Wissen im Sinne automatisch verfügbarer Kompetenz erwerben kann (Handwerker 2002: 210, 212).

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, dem Lehrenden für die Vermittlung reflexiver Verben und Konstruktionen im Deutschen ein systematisches, auf einem grammatisch-semantischen Konzept basierendes Werkzeugset aus Chunks, Rastern und Regeln zur Verfügung zu stellen, wobei die linguistischen Erläuterungen die Grundlagen dafür bilden sollen. Chunks werden durch wohlgeformte Sequenzen eingeführt. Raster mit vorhandenen Bedeutungen bzw. Bedeutungsmodifikationen und grammatische Regeln werden als ein grammatisch-semantisches Basis-konzept für die Erstellung des Werkzeugsets vorgestellt.

Die Arbeit gliedert sich in fünf Kapitel. Im ersten Kapitel wird ein Blick auf die Grammatiken geboten, in denen reflexive Verben und Konstruktionen unterschiedlich behandelt werden. Dadurch wird sich zeigen, dass die Frage nach den Bedeutungen reflexiver Verben und Konstruktionen als morphosyntaktische Erscheinungen zwar beantwortet ist, aber für die Lehr- und Lernzwecke noch nicht ausführlich genug. Auch auf die Gefahr hin, den Anschein von Redundanz zu

⁶ Vgl. Kunze 2002/03: 8, Kunze 1995.

erwecken, werden im zweiten Kapitel linguistische Grundlagen für reflexive Verben und Konstruktionen hauptsächlich anhand der Texte von Kunze (1995, 1997, 2002/03) vorgestellt. Damit soll deutlich gezeigt werden, wo sich die linguistische Erfassung von der Erfassung im Hinblick auf Lehr- und Lernangaben unterscheidet. Danach folgt im dritten Kapitel eine kurze Darstellung der lehr- und lerntheoretischen Aspekte, in der eine kombinierte Strategie von Chunks, Rastern und Regeln im Fremdsprachenunterricht und allgemeine Prinzipien der Inputverarbeitung durch den Lerner dargelegt werden. Der sich daraus ergebende vermittlungspraktische Hintergrund wird verdeutlichen, warum es wichtig ist, aus dem vielfältigen Bestand an reflexiven Verben und Konstruktionen im Deutschen eine bedeutungsbezogene Systematisierung anzufertigen. In Kapitel 4 wird ein Werkzeugset für Lehrende aufbereitet, das aus zwei Teilen besteht. Der erste Teil arbeitet nach linguistischen Ergebnissen grammatische Regeln für sechs Typen von Sequenzen als Lehr- und Lerngegenstand und ihre durch den reflexiven Gebrauch vorhandenen Bedeutungsmodifikationen als Chunks begleitende Raster heraus. Im zweiten Teil werden Lehrenden zwei Gruppierungen zur Förderung des Erwerbs reflexiver Verben als lexikalische Einheiten zur Verfügung gestellt. Danach wird ein Chunkangebot hinsichtlich der Umsetzung in den Sprachunterricht des Deutschen als Fremdsprache präsentiert. Zuletzt fasst das fünfte Kapitel die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammen.

1 Ein Blick auf die Grammatiken

Bevor linguistische Grundlagen für reflexive Verben und Konstruktionen im Deutschen vorgestellt werden, werfen wir einen Blick auf die Grammatiken, die Lehrenden als Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache und/oder als Standardnachschlagewerke der deutschen Grammatik zur Verfügung stehen. Die hier zu behandelnden Grammatiken sind die *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* von Helbig und Buscha (2001), die *Grammatik der deutschen Sprache* (IDS) von Zifonun et al. (1997), die *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache* vom Dudenverlag (1998) und die *Grammatik mit Sinn und Verstand* von Rug und Tomaszewski (1999).⁷ In diesem Kapitel werden diese Grammatiken untersucht hauptsächlich in Bezug auf die Frage, ob reflexive Verbverwendungen auf bestimmte Bedeutungen verweisen.

Da die Terminologie für reflexive Verben und Konstruktionen in den Grammatiken völlig uneinheitlich erscheint, benötigt die vorliegende Arbeit aus Gründen der Übersichtlichkeit eine einheitliche Terminologie, die durch ein terminologisches Glossar (S. 6) dargestellt wird. Zuerst sollen zwei für ein solches Glossar wichtige Begriffe definiert werden, und zwar die ‚Reflexivität‘ und ‚Reziprozität‘. Unter Reflexivität versteht man eine Eigenschaft sprachlicher Konstruktionen, bei denen sich zwei Mitspieler einer durch ein Prädikat beschriebenen Handlung auf dasselbe Element beziehen. Reflexivität kann durch ein Reflexivpronomen ausgedrückt werden (Bußmann 2002: 555). Mit Reziprozität wird eine wechselseitige Beziehung zwischen zwei oder mehreren Elementen bezeichnet, die sprachlich u.a. durch Reziprok-Pronomina (*einander*) oder durch Reflexivierung (*sich*) ausgedrückt wird (Bußmann 2002: 567).

Das folgende terminologische Glossar wird in Anlehnung an Kunze 1997 und 2002/03 erstellt, wobei das Verhältnis zwischen reflexivem und nicht reflexivem

⁷ Der Grund für die Auswahl dieser Lerner- bzw. Referenzgrammatiken liegt einerseits in ihren unterschiedlichen Behandlungen reflexiver Verben und Konstruktionen und andererseits darin, dass sie das Phänomen konzentriert behandeln. So wird hier der Duden 1998 statt Duden 2005 gewählt, weil der Duden 2005 diese Verbkategorie und Konstruktionen zertreut nach Themen behandelt, was das Nachschlagen des ganzen Phänomens erschwert.

Gebrauch beim Verb berücksichtigt wird. Darin sind drei Hauptgruppen von reflexiven Verben und Konstruktionen enthalten, die in der vorliegenden Arbeit behandelt werden sollen.

Terminologisches Glossar

1. reflexiv gebrauchte Verben

- reflexiv gebrauchte Verben 1 (nicht semVer-Verben)
 - sich rasieren*
 - sich begrüßen*
 Verben, bei denen die Reflexivpronomen ohne Veränderungen in der Verbsemantik an der Objektstelle stehen. Es gibt Verben, bei denen das Reflexivpronomen eine Referenzidentität mit dem Subjekt (Agens) aufweist oder bei denen die reziproke Lesart präferiert wird. Diese Verben werden in der vorliegenden Arbeit abgekürzt „nicht semVer-Verben“ genannt.
- reflexiv gebrauchte Verben 2 (semVer-Verben)
 - sich ärgern*
 - sich verstärken*
 Verben, die den nicht reflexiv gebrauchten Verben gegenüber semantische Veränderungen/Verschiebungen aufweisen (ärgern vs. sich ärgern) und in der vorliegenden Arbeit abgekürzt „semVer-Verben“ genannt werden.

2. inhärente reflexive Verben

- sich erholen, sich schämen*
 Verben, bei denen die Reflexivpronomen semantisch leer sind und zusammen mit dem Verb eine lexikalische Einheit bilden.

3. reflexive Konstruktionen

- sich mit jemandem prügeln, im Sessel sitzt es sich bequem, hier lässt es sich leben, sich satt essen/sich zu Tode lachen, sich verschreiben*
 Konstruktionen, die durch den reflexiven Gebrauch Bedeutungsmodifikationen aufweisen in Abhängigkeit von morphosyntaktischen Merkmalen, Modalfaktoren, dem Modalfaktor durch das Verb *lassen*, dem resultativen Prädikativ in Form von Adjektiven oder Präpositionalphrasen oder morphologischer Veränderung beim Verb.

Im obigen Glossar wird nicht nur die so genannte Verbklasse „reflexiv“ dargestellt, sondern auch die Reflexivierung bei dem Verb in Abhängigkeit von unter-

schiedlichen Faktoren wie morphosyntaktischen Merkmalen, Modalfaktoren, dem resultativen Prädikativ oder der morphologischen Veränderung bei dem Verb. Da die semantische Darstellung der Reflexivierung den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit bildet, ist es relevant, das Zusammenspiel von der Reflexivierung und diesen Faktoren, wie z.B. in der Konstruktion *sich satt essen*, zu beobachten.

1.1 *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*

In dieser als Standardnachschlagewerk betrachteten Grammatik von Helbig und Buscha (2001) wird die Vorgehensweise präsentiert, für die morphosyntaktische Erscheinung eine semantische Motivierung zu finden (Helbig/Buscha 2001: 17). Bei nicht semVer-Verben, die in dieser Grammatik „reflexive Konstruktionen“ genannt werden, geht es um die „semantische Reflexivität“. Das heißt, das Reflexivpronomen steht an der Objektstelle, es ist mit dem Subjekt des Verbs referentiell identisch (*Das Kind wäscht sich*)⁸ oder das Reflexivpronomen verweist auf eine reziproke Beziehung (*Karin und Peter informieren sich*) (Helbig/Buscha 2001: 187f., 193).

Inhärente reflexive Verben wie *sich mit jemandem verbrüdern/anfreunden* finden sich in der Gruppe „reflexiver Verben im engeren Sinne mit reziproker Bedeutung“. Reflexive Konstruktionen wie *sich mit jemandem prügeln/treffen*, deren nicht reflexiv gebrauchte Verben eine andere Bedeutung haben (*jemanden prügeln/treffen*), werden unter reziproken Varianten erwähnt.⁹

Bei inhärenten reflexiven Verben verweisen Reflexivpronomen dagegen auf keine Bedeutungen, sondern sie bilden zusammen mit dem Verb eine Lexikoneinheit. Dafür gibt es eine Reihe von Verblisten.¹⁰ Dieser Gruppe wird zudem eine Reihe von „reflexiven Verbvarianten“ zugeordnet, die nach dem Kasus des Reflexivpronomens, dem Sachsubjekt und der Fakultativität des Reflexivpronomens differenziert werden, z.B. reflexiv gebrauchte Verben mit einem Sachsubjekt wie

⁸ Hierfür gibt es eine Liste von Substitutions-, Negations-, Koordinations- und Erfragbarkeitstests zur Überprüfung des Reflexivpronomens als selbstständiges Satzglied (Helbig/Buscha 2001: 188).

⁹ Siehe Helbig/Buscha 2001: 194f.

¹⁰ Siehe Helbig/Buscha 2001: 190f.

Sein Einfluss hat sich verstärkt (versus *Er hat seinen Einfluss verstärkt*). Diese Verben sind, nach Helbig und Buscha (2001: 192), nicht auf die Passiv-Paraphrasen, sondern auf den Unterschied zwischen ihnen und ihren entsprechenden transitiven Verben zurückzuführen, der zumindest in der Valenz des Verbs, vielfach aber auch in der aktionalen Hinsicht und in der Bedeutung liegt (z.B. *Die Tür öffnet sich* = *Die Tür geht auf*, *Das Kind öffnet die Tür* = *Das Kind macht die Tür auf*).

Die von Helbig und Buscha „reflexive Formen“ genannten reflexiv gebrauchten Verben, wie z.B. *sich finden* in *Der Hausschlüssel hat sich gefunden*, deren Subjektnominativ nicht das Agens, sondern das Patiens des Verbalgeschehens aufweist, können eine passivische Bedeutung zum Ausdruck bringen (→ *Der Hausschlüssel ist gefunden worden*). Dies gilt nur für Verben, die keinen Infinitiv mit Reflexivpronomen bilden können und auf den Gebrauch in der 3. Person beschränkt sind (Helbig/Buscha 2001: 195). Bei reflexiven Konstruktionen mit *es*-Subjekt wie *Hier arbeitet es sich gut* (→ *Hier kann gut gearbeitet werden*) ist die Bildung auf Verben beschränkt, bei denen das Reflexivpronomen weder einen zurückverweisenden Bezug ausdrückt noch zusammen mit dem Verb eine lexikalische Einheit bildet. Dieselbe Bedeutung mit einem potenziellen Modalfaktor weisen auch solche Sätze mit dem Verb *lassen* auf, wie z.B. *Hier lässt es sich gut arbeiten* (Helbig/ Buscha 2001: 196).

Anzumerken ist bei dieser Grammatik, dass häufig verwendete reflexive Konstruktionen wie *sich satt essen* oder *sich zu Tode lachen* wenig ausführlich beschrieben sind hinsichtlich der Konstruktionsbildung mit Reflexivpronomen und Adjektiven/Präpositionalphrasen, aus denen sich eine resultative semantische Veränderung ergibt. Anhand der linguistischen Ergebnisse aus Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit und der Korpusdaten wird diese sich durch den reflexiven Gebrauch ergebende Konstruktionsbedeutung im Werkzeugset beschrieben.¹¹

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in dieser Grammatik nicht von den Basisverben ausgegangen wird und dass die Frage nach den vorhandenen Be-

¹¹ Siehe Abschnitt 4.1.5 der vorliegenden Arbeit. Dabei lässt sich die Verwendungshäufigkeit dieser Konstruktionen durch die Korpusdaten beobachten.

deutungen reflexiver Verben und Konstruktionen als morphosyntaktische Erscheinungen beantwortet ist. Jedoch ist die semantische Darstellung nicht ausführlich genug hinsichtlich der Frage aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache, ob die reflexiven Verbverwendungen auf bestimmte Bedeutungen verweisen.

1.2 Grammatik der deutschen Sprache (IDS)

Als Nachschlagewerk der deutschen Grammatik beschäftigt sich die *Grammatik der deutschen Sprache* von Zifonun et al. (1997) hinsichtlich reflexiver Verben und Konstruktionen sowohl mit den syntaktischen Bedingungen als auch den semantischen Wirkungen der Reflexivierung und der Reziprozität. Bei der semantischen Wirkung der Reflexivierung kommen reflexiv gebrauchte Verben in Betracht.

Bei nicht semVer-Verben, bei denen die Referenzidentität zwischen dem Subjekt und Objekt deutlich ist, wird eine Variante ohne Reflexivum (*Er badet jeden Tag*) erwähnt, die zum Teil regionalbedingt und bedeutungsgleich mit der Variante mit dem Reflexivum ist. Beim einwertigen Gebrauch ist die Reflexivität semantisch inkorporiert (Zifonun et al. 1997: 1359).

Bei semVer-Verben werden überwiegend Verschiebungen in der Verbbedeutung behandelt, die durch eine Besetzung von zwei verschiedenen semantischen Rollen durch dieselbe Entität entstehen können. Diese, erklären die Verfasser, lassen sich eher über grammatisch-lexikalische Regeln als über individuelle Verbeinträge erklären (Zifonun et al. 1997: 1359). Dabei sprechen Zifonun et al. von Handlungs-, Psycho- und transformativen Kausativverben. Bei den Handlungsverben kann im nicht reflexiven Gebrauch (*jemanden erinnern, jemanden beschäftigen*) die typische Rolle des Akkusativobjekts als inaktiver Ereignisbeteiligter nicht für den reflexiven Fall (*sich erinnern, sich beschäftigen*) gelten. Zwischen den reflexiven und nicht reflexiven Fällen liegt eine semantische Verschiebung trotz formbezogen identischer Valenzstruktur vor (Zifonun et al. 1997: 1360). Bei Psycho-Verben sei es umgekehrt: trotz unterschiedlicher Valenzstruktur und obligatorischen reflexiven Gebrauchs (*Ich interessiere mich für etwas/freue mich über*

etwas) liegt eine „semantische Konvergenz“ mit dem nicht reflexiven Gebrauch (*Etwas interessiert mich/ freut mich*) vor. Die EXPERIENS- und THEMA-Rollen stehen beim reflexiven Gebrauch in der Subjektposition und in der Präpositionalphrase, beim nicht reflexiven Gebrauch an der Akkusativobjekt- und Subjektstelle. Bei den transformativen Kausativverben (*Jemand verschärft etwas*) handelt es sich beim reflexiven Gebrauch um den Übergang zur Intransitivierung bzw. Nicht-Kausativierung des transformativen Verbs (*Etwas verschärft sich*). Die Rolle des Kausativs, die beim nicht reflexiven Gebrauch durch das Subjekt ausgedrückt wird, wird semantisch absorbiert (Zifonun et al. 1997: 1360f.). Das heißt, durch die Reflexivierung wird die Argumentstruktur des kausativen Basisverbs verändert.

Bei der semantischen Wirkung der Reziprozität wird zwischen reflexivem und reziprokem Gebrauch differenziert, denn einige Prädikatsausdrücke über kollektive Subjekte lassen beim reflexiven Gebrauch auch die reziproke Lesart zu (z.B. *Die Kinder kämmen sich*). Der Ausdruck des reflexiven Gebrauchs wird durch *sich selbst* bzw. identische Belegung von (mindestens) zwei Argumentstellen aus einer reflexiven oder nicht irreflexiven Relation bezeichnet und der des reziproken durch *sich gegenseitig/wechselseitig* bzw. symmetrische oder nicht asymmetrische Relation (Zifonun et al. 1997: 1362, 1364). Die Kombination von Reflexivität und Reziprozität bei dreistelligen Verben (*sich einander anvertrauen, sich einander offenbaren, sich aneinander gewöhnen...*) wird, laut Zifonun et al. (1997: 1365), in der Literatur kaum zur Kenntnis genommen. Es handele sich hier nicht um lexikalisch geforderte Reflexiva; das Subjekt sei der Bezugsausdruck für das Reflexivpronomen im Akkusativ, das wiederum der Bezugsausdruck für das reziproke Kollektiv im Dativ oder in der Präpositionalphrase sei.¹²

Die Darstellung der passivischen Bedeutung reflexiver Konstruktionen wie „*Der Transportraum ließ sich nur von innen öffnen*“ oder „[...] *unsere Waren verkaufen sich gut*“ findet sich in dieser Grammatik unter den „Reflexivkonversen“:

¹² Vgl. Kunze 1995: 39 bzw. Abschnitt 2.1 dieser Arbeit.

In REFLEXIVKONVERSEN liegt eine zum nicht-reflexiv verwendeten Prädikatsausdruck konverse Argumentstruktur vor; die Konstruktion enthält ein Reflexivum. (Zifonun et al. 1997: 1854)

Die reflexiven Konstruktionen mit *lassen* ‚sich X-en lassen‘ werden dem Passiv entsprechend als ‚kann ge-X-t werden‘ interpretiert und von den formal ähnlichen AcI-Konstruktionen unterschieden, in denen ein mit einem Infinitiv verbundener Akkusativ für einen Objektsatz steht (*Sie lässt den Mann singen*).¹³ Reflexive Konstruktionen ohne *lassen* stellen Zifonun et al. (1997: 1857f.) als problematisch dar hinsichtlich der Frage, bei welchen Verben die Konstruktionen möglich sind (*Etwas verkauft sich gut*). Mit Hilfe der Korpusdaten finden die Verfasser die Erklärung heraus, dass der Gebrauch dieser Konstruktionen in Bezug auf typische Ereignisse im Sinne allgemeiner Erfahrungstatsachen oder auch auf die daraus abzuleitenden generellen Möglichkeiten eher möglich sei als in Bezug auf singuläre Ereignisse.¹⁴

Wie in der Grammatik von Helbig und Buscha (2001) werden hier reflexive Konstruktionen wie *Er isst sich satt/zu Tode* auch nicht behandelt. In syntaktischer Hinsicht werden nur formähnliche Beispiele wie *Er bleibt sich (selbst) treu* erläutert (Zifonun et al. 1997: 1361), was sich nicht auf die durch den reflexiven Gebrauch ergebende resultative semantische Veränderung bezieht.

Es liegt jedoch auf der Hand, dass die Darstellung der Bedeutungen reflexiver Verben und Konstruktionen als morphosyntaktische Erscheinungen in der Grammatik von Zifonun et al. (1997) auch eine zentrale Rolle spielt. Die Interpretation semantischer Verschiebungen hinsichtlich der semVer-Verben und die Abgrenzung zwischen reflexiven Konstruktionen mit *lassen* und AcI-Konstruktionen sind m.E. für die Lehr- und Lernzwecke sinnvoll. Sie werden deshalb zur Erstellung des Werkzeugsets für Lehrende in der vorliegenden Arbeit beitragen.¹⁵

¹³ Siehe Bußmann 2002: 57.

¹⁴ Vgl. Kunze 1997; 2002/03.

¹⁵ Siehe Abschnitt 4.1.4.1 und besonders Abschnitt 4.2 der vorliegenden Arbeit.

1.3 Grammatik der deutschen Gegenwartssprache (Duden)

Die Duden-Grammatik, die sich als praktisches Handbuch für das Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache versteht (Duden-Grammatik 1998: 5), beschäftigt sich ebenfalls mit der Ordnung reflexiver Verben und Konstruktionen hinsichtlich gewisser syntaktisch-semantischer Merkmale. Inhärente reflexive Verben finden sich in dieser Grammatik als „echte reflexive Verben“, nicht semVer-Verben als „unechte“ oder „reziproke Verben“. SemVer-Verben werden hier „teil-reflexive Verben“ genannt. Für inhärente reflexive und nicht semVer-Verben gibt es auch eine Testliste in Bezug auf den Stellenwert des Reflexivpronomens als ein nicht selbstständiges bzw. selbstständiges Satzglied.¹⁶

Wie in den zwei vorangegangenen Grammatiken werden den nicht semVer-Verben in der Duden-Grammatik (1998: 110) ein „rückbezügliches“ (*sich rasieren*) und ein „wechselbezügliches“ Verhältnis (*sich begrüßen*) zugeschrieben. Reflexive Konstruktionen mit passivischer Bedeutung finden sich unter den „besonderen Reflexivkonstruktionen“. Das sind reflexive Konstruktionen mit *lassen*, reflexive Konstruktionen ohne *lassen* mit einem qualifizierenden (*Unsere Ware verkauft sich schlecht*) oder mit dem expletiven *es*-Subjekt (*Auf diesem Stuhl sitzt es sich bequem*). Für Letztere weist die Duden-Grammatik (1998: 111) ein externes Argument auf, das durch *man* realisiert werden kann (*Auf diesem Stuhl kann man bequem sitzen*). Als besondere Reflexivkonstruktionen werden Verben aufgelistet, die ohne Bedeutungsveränderung sowohl reflexiv als auch nicht reflexiv gebraucht werden können wie (*sich irren*, (*sich*) *davon schleichen* usw.

Reflexiv gebrauchte Verben wie *sich öffnen* werden in dieser Grammatik als Reflexivkonstruktionen beschrieben und lassen sich, anders als bei der Grammatik von Helbig und Buscha (2001), als Passivvarianten deuten: *Die Tür öffnet sich* (= *wird geöffnet*) (Duden-Grammatik 1998: 111). In Anlehnung an Zifonun et al. (1997) und die im zweiten Kapitel erläuterten linguistischen Grundlagen wird sich zeigen, dass semVer-Verben im Werkzeugset der vorliegenden Arbeit eine andere Erklärung finden.

¹⁶ Vgl. Helbig/Buscha 2001: 188.

Andererseits kommen u.a. reflexive Konstruktionen mit resultativem Prädikat in Form von Adjektiven/Präpositionalphrasen wie *Er isst sich satt/zu Tode* nicht vor, was im Fremdsprachenunterricht zum Inputmangel führen kann.¹⁷ Dies deutet noch einmal eine Lücke an, die in den als Standardnachschlagewerk betrachteten Grammatiken zu finden ist und die in der vorliegenden Arbeit durch ein vermittlungsbezogenes Werkzeugset mit möglichst übersichtlichen Sequenzen gefüllt werden soll.

1.4 *Grammatik mit Sinn und Verstand*

Die *Grammatik mit Sinn und Verstand* von Rug und Tomaszewski (1999) versteht sich als „funktionale Grammatik“ und stellt bei reflexiven Verben und Konstruktionen Bedeutungen eines Wechselverhältnisses, einer Referenzidentität und eines Passivs dar, indem diese Bedeutungen jeweils in einer Aufgabe eingeführt werden.¹⁸ Da sich diese Grammatik an Fortgeschrittene richtet und übungsorientiert ist, sind die theoretischen Erklärungen sehr knapp, und für die Vermittlung reflexiver Verben und Konstruktionen werden keine ausführlichen Regularitäten aufbereitet. Erwähnenswert sind jedoch „die Verblisten mit *sich*“, die nach inhaltlichen Gruppen geordnet sind wie „Kleidung/Kosmetik“, „Beschäftigungen, Tätigkeiten (körperlich, geistig, emotional)“, „negative Emotionen gegen andere, Streit und Trennung“, „positive Einstellungen/Interesse“, „Kommunikation, Beziehungen zwischen Menschen“, „negative Entwicklungen, Pleiten und Pannen“, „positive Tätigkeiten und Zustände“ und „*sich* in unpersönlichen Ausdrücken“. Obwohl diese Gruppierung nicht sehr systematisch ist, wie Rug und Tomaszewski (1999: 137) selbst einräumen, verfügt sie m.E. über einen bestimmten Lernwert zur Förderung der Sprachproduktion und des Spracherwerbs. Daher wird diese in-

¹⁷ Vgl. Handwerker 2002: 211. Hier ist anzumerken, dass resultative Prädikate mit Reflexivierung im Duden 2005 zwar aufgeführt, aber nicht aus der Reflexivierung des Verbs in Abhängigkeit von prädikativen Adjektiven/Präpositionalphrasen ausgegangen sind. So können sie aus der Sicht des Fremdsprachenlernalers nur gefunden werden, wenn das Zusammenspiel von der Reflexivierung und prädikativen Adjektiven/Präpositionalphrasen bereits erworben ist. Und aus der Sicht des Lehrers müssen sie bewusst strukturiert sein.

¹⁸ Siehe Rug/Tomaszewski 1999: 138f.

haltliche Gruppierung als mögliche Hilfe beim Erwerb inhärenter reflexiver Verben in das Werkzeugset eingearbeitet.¹⁹

1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse aus den behandelten Grammatiken

Der Blick auf die behandelten Grammatiken zeigt, dass reflexive Verben und Konstruktionen in syntaktisch-semantischer Hinsicht beschrieben werden. Syntaktisch behandelt werden in allen Grammatiken der Rückbezug des Reflexivpronomens auf das Subjekt und sein Stellenwert als selbstständiges Satzglied bei den nicht semVer-Verben sowie sein Stellenwert als nicht selbstständiges Satzglied bei den inhärenten reflexiven und semVer-Verben. Semantisch werden in allen Grammatiken dargelegt: die Referenzidentität (von zwei unterschiedlichen semantischen Rollen), die reziproke (wechselseitige) und die passivische Bedeutung.

In Bezug auf die expliziten Erklärungen semantischer Veränderungen in der Verbsemantik bei semVer-Verben ist die Grammatik von Zifonun et al. (1997) die ausführlichste.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die für diese Arbeit wichtige Frage, auf welche Bedeutungen reflexive Verbverwendungen verweisen können, zum größten Teil beantwortet ist. Jedoch werden reflexive Konstruktionen wie *Er isst sich satt/zu Tode*, bei denen ein Zusammenspiel von der Verbsemantik und Konstruktionsbedeutung stattfindet und sich daher eine resultative semantische Veränderung ergibt, nur erwähnt, aber nicht weiter behandelt (Helbig/Buscha 2001) oder ganz ausgelassen (Zifonun et al.1997, Duden-Grammatik 1998, Rug/Tomaszewski 1999).

Die linguistischen Ausführungen im nächsten Kapitel werden verdeutlichen, welche weiteren Bedeutungsmodifikationen dem reflexiven Gebrauch, besonders bei den reflexiven Konstruktionen, noch inhärent sein können.

¹⁹ Siehe Abschnitt 4.2 der vorliegenden Arbeit.

2 Die linguistische Erfassung

Als Grundlage für die Erstellung eines Werkzeugsets für die Vermittlung reflexiver Verben und Konstruktionen werden linguistische Aufsätze ausgewählt, die sich mit den Bedeutungen bzw. Bedeutungsmodifikationen der Reflexivierung beschäftigen und die eine darauf basierende Systematisierung reflexiver Verbtypen vorgenommen haben. Zu dieser Auswahl gehören drei Beiträge von Kunze.

Der erste Beitrag von 1995 „Reflexive Konstruktionen im Deutschen“ wird zeigen, dass das Reflexivpronomen mit seinem eigenen Rollenstatus Bedeutungsmodifikationen aufweisen kann, nämlich erstens die resultative Orts- und Zustandsveränderung und zweitens die reziproke Lesart. Im ersten Fall wird hinsichtlich der für das Deutsche typischen Resultativkonstruktionen der Aufsatz von Kaufmann und Wunderlich (1998) „Cross-linguistic patterns of resultatives“ herangezogen, der die Behauptung von Kunze in Bezug auf die Bedeutungsmodifikationen des Ortswechsels und der Zustandsveränderung durch die Reflexivierung untermauert.

Der zweite Beitrag von 1997 „Typen der reflexiven Verbverwendungen im Deutschen und ihre Herkunft“ ist eine umfangreiche, den Beitrag von 1995 fortführende Abhandlung, in der die Abgrenzung unterschiedlicher, auf der propositionalen Ebene wirkender Modifikationen bei reflexiven Verbverwendungen ihren Niederschlag findet. Nicht zuletzt werden in diesem Beitrag Kriterien berücksichtigt, die zusammen mit den Bedeutungsmodifikationen dazu führen, eine Klassifikation unterschiedlicher Typen von reflexiven Verbverwendungen im Deutschen zu ermöglichen.

Eine den Lehr- und Lernzwecken näher stehende Abhandlung bietet der dritte Beitrag „Reflexivität“, ein Manuskript für eine Vorlesung an der Humboldt-Universität zu Berlin im Wintersemester 2002/03, das die im zweiten Beitrag (Kunze 1997) schon behandelte Abgrenzung und Klassifizierung konkreter und systematischer darstellt.

Im Folgenden werden die oben genannten Beiträge von Kunze vorgestellt, wobei die herausgearbeiteten Bedeutungsmodifikationen und die grammatischen Angaben zur Abgrenzung unterschiedlicher Typen reflexiver Verben und Konstruktionen im Deutschen herausgefiltert werden. Es wird sich zeigen, dass sie als Grundlage für ein ausführliches, vermittlungspraktisches Werkzeugset nutzbar gemacht werden können.

2.1 Kunze 1995

In diesem Beitrag werden Bedeutungsmodifikationen des reflexiven Gebrauchs von Verben unter Berücksichtigung von zwei Annahmen untersucht, nämlich erstens:

[...] daß ein Lexikoneintrag keine ein für allemal festgefügte und geschlossene Angelegenheit mehr sein kann, sondern etwas, das eher die Merkmale einer Amöbe trägt, die innerhalb gegebener Grenzen die verschiedensten Ausformungen erfahren kann. (Kunze 1995: 4)

und zweitens:

[...] daß es [das Reflexivum] im Deutschen kein klitisches Anhängsel ist, sondern sogar eine Argumentstelle in semantischen Repräsentationen einnimmt und darüber hinaus eine Rolle trägt, die natürlich mit den verschiedenen Modifikationen variiert. (Kunze 1995: 4)

Der Autor geht außerdem davon aus, dass das Reflexivpronomen inhärenter reflexiver Verben – das sogenannte semantisch leere Reflexivpronomen – den Rollenstatus als GOAL bzw. SOURCE haben kann (*Ich bemächtigte mich des Geldes* bzw. *Ich entledigte mich dieser Pflicht*) und daher bei reflexiven Konstruktionen mit Bedeutungsmodifikationen – darauf wird gleich eingegangen – umso mehr gerechtfertigt erscheint. Dies deutet die Vorgehensweise an, die Reflexivpronomen durch in solchen „Teilpropositionen“ (Bedeutungsmodifikationen) liegende Argumentstellen in den semantischen Repräsentationen zu verankern.²⁰ Mit anderen Worten, es wird versucht, die durch die Reflexivierung zustande kommenden Bedeutungsmodifikationen der resultativen Orts- und Zustandsveränderung sowie der reziproken Lesart in der semantischen Ebene zu präsentieren.

²⁰ Siehe Kunze 1995: 7f.

Resultative Ortsveränderung durch Reflexivierung

Diese Bedeutungsmodifikation wird anhand folgender Beispiele erläutert:

- (5) Träum *(dich (=u2)) ins Paradies (=q).²¹
- (6) Er (=u1) dient *(sich (=u2)) nach oben (=q).
- (7) Er (=u1) bettelt *(sich (=u2)) durchs Land (=q).

Die Beispiele zeigen, dass aus unterschiedlichen Verben – vorwiegend Verben, die ‚activities‘ ausdrücken (Handlungsverben) – durch die Reflexivierung so genannte Ortsveränderungs-Verben entstehen können (Kunze 1995: 20). Den Konstruktionen (5), (6) und (7) liegen zwei semantische Komponenten zugrunde:²²

- der Übergang zur Kausativierung CAUSE(ACT(u), BEC(..., ...))
- die Auflösung von Prädikaten nach einem Argument BEC(PLACE(u,q))

CAUSE (A₁, A₂) liegt die Interpretation zugrunde, dass zwischen einer Instanz e₁ von A₁ und einer Instanz e₂ von A₂ eine kausale Beziehung entsteht. BEC(A) bedeutet ‚Es tritt eine Instanz e von A ein‘. Die Proposition ACT(u) wird durch eine (nicht weiter spezifizierte) Handlung von ref(u) instantiiert (Kunze 1995: 9f.) und die Proposition PLACE(u,q) durch eine Lokation (loc) von ref(u), die durch ref(q) gegeben ist (Kunze 1995: 18).

Die Bedeutung der oben genannten Konstruktionen (5), (6) und (7) lässt sich durch folgende Sememrepräsentation ausdrücken:

$$\text{CAUSE}(*\text{ACT}(\mathbf{u1}), \text{BEC}(*\text{PLACE-d}(\mathbf{q}, \mathbf{u2})))^{23}$$

Eine (spezifizierte) Handlung (das Träumen) von ref(u) bewirkt, daß ein Sachverhalt eintritt, bei dem $\text{loc}(\text{ref}(u)) \subseteq \text{area-in}(\text{ref}(q))$ gilt (d.h. ref(u) gelangt in die in-Area von ref(q)). (Kunze 1995: 21)

In der Sememrepräsentation wird das Reflexivpronomen durch u2 so präsentiert, dass das Agenssubjekt den Eintritt des neuen Sachverhalts (der Lokalisierung) er-

²¹ (u) und (q) sind Variablen, die für die Sememrepräsentationen verwendet werden, wobei (u) für Argumentstellen und (q) für obligatorische Adverbiale steht. Die Ziffern bezeichnen die Nummerierung der Argumentstellen. Im Beispiel (5) entfällt die Argumentstelle (u1), weil es ein Imperativsatz ist. Das Sternchen bedeutet ‚Was folgt ist ungrammatisch‘.

²² Siehe Kunze 1995: 19f. und vgl. Kaufmann und Wunderlich 1998.

²³ Das Zeichen * vor einem Prädikat bedeutet, dass dieses Prädikat im betrachteten Fall zu spezifizieren ist. Die Variable d steht für Präpositionen wie ‚in‘, ‚nach‘, ‚durch‘... und bezeichnet zusammen mit der Lokation den Eintritt der angegebenen Lokalisierung. Siehe Kunze 1995: 10, 18.

lebt und dadurch prädiziert wird. Dies zeigt, dass die Reflexivpronomen in Konstruktionen wie (5), (6) und (7) in der Argumentstelle der Lokalisierungs-Teilproposition dargestellt werden können.

Konstruktionen wie (5), (6) und (7) sind wie folgt charakterisiert:

- a) das Verb ist von vornherein kein Bewegungsverb, durch den Übergang ist es erst in ein solches „verwandelt“ worden,²⁴
- b) das Direktional ist obligatorisch und kann auch durch abtrennbare Verbzusätze realisiert werden (*sich einschmeicheln*)²⁵,
- c) das Reflexivpronomen ist obligatorisch und kann nicht durch eine echte Nominalphrase (und auch nicht durch *einander*) ersetzt werden (Kunze 1995: 22).

Geht man davon aus, dass Handlungsverben durch die Reflexivierung zu Bewegungsverben werden können, stellt sich die Frage, ob sich die obigen Erkenntnisse bzw. die Eigenschaften dieser Verbgruppe auf die Gruppe richtiger Bewegungsverben übertragen lassen. Zu dieser Frage sind die Charakteristika b) und c) in Bezug auf die richtigen Bewegungsverben wie *trollen*, *schleichen*, *flüchten*, *kriechen* usw. zu betrachten.

Als erste Beobachtung wird das Bewegungsverb *trollen* am folgenden Beispiel erläutert:

- (8) Troll dich!
Ich bin durch die ganze Stadt getrollt.

Hier sind das Direktional und das Reflexivum im Vergleich zur Gruppe der Handlungsverben fakultativ, aber eines von beiden muss auftreten.²⁶

Als zweite Beobachtung kommen folgende Bewegungsverben in Betracht:

- (9a) Er schleicht aus dem Zimmer.
(9b) Er schleicht sich *(aus dem Zimmer).
(10a) Er flüchtet auf das Dach.

²⁴ Kunze nennt diese Verben nach der Verwandlung „Quasi-Ortsveränderungsverben“. Siehe Kunze 1995: 20.

²⁵ Obwohl abtrennbare Verbzusätze – so genannte Partikel – manchmal Direktionalität ausdrücken können, sollen solche Verben hier zugeordnet werden. Denn sie wären ohne die Reflexivierung ungrammatisch.

²⁶ Vgl. Kunze 1995: 22.

(10b) Er flüchtet sich *(auf das Dach).

Hier sind zwei Varianten möglich, eine ohne (9a), (10a) und eine mit Reflexivpronomen (9b), (10b). Letztere zeigt, dass ein Directional erforderlich ist, wenn das Reflexivpronomen gebraucht wird. Das Reflexivpronomen kann nicht durch eine NP ersetzt werden **Wen schleicht er aus dem Zimmer?* – **Sich*. Allein das Merkmal „Bewegungsverb“ – gemeint ist, dass das Directional ein Bestandteil der Handlung ist– ermöglicht die Variante ohne Reflexivpronomen, die das Thema dieser Arbeit eigentlich nicht betrifft.²⁷ Beträchtlich ist auch, dass Bewegungsverben wie *schleichen* zu kausativen Verben werden können, wenn sie reflexiv gebraucht werden. Im Unterschied zum nicht reflexiven Gebrauch dieses Verbs, wo die Bewegungsart spezifiziert wird (9a), wird hier die Wirkung des Agens näher spezifiziert:

(11) Er schleicht sich nach oben. (Kunze 1995: 24)

Bewegungsverben wie *hüpfen*, *kriechen* usw., die auch die Bewegungsart spezifizieren, erlauben aber keine doppelten Varianten. Diese Gruppe entscheidet sich nur entweder für die Möglichkeit ohne Reflexivpronomen

(12) Er kriecht aus dem Haus.

oder für die Möglichkeit mit Reflexivpronomen, wobei das Directional obligatorisch ist

(13) Er schlängelt *(sich) durch die Menschenmassen. (Kunze 1995: 24)

Die Beobachtungen hinsichtlich richtiger Bewegungsverben sollten erwähnt werden, denn sie spielen m.E. für Lehr- und Lernzwecke eine nicht weniger wichtige Rolle als die Bedeutungsmodifikation des Ortswechsels bei reflexiven Konstruktionen mit Handlungsverben wie (5), (6) und (7).

Resultative Zustandsveränderung durch Reflexivierung

Im folgenden Beispiel findet sich die Bedeutungsmodifikation einer resultativen Zustandsveränderung, die durch die Reflexivierung des Verbs und ein prädikatives Adjektiv ausgedrückt wird:

²⁷ Zu dieser Gruppe gehören auch Verben wie *hangeln*, *robben*, *pirschen*. Siehe Kunze 1995: 23.

(14) Er (=x1) arbeitet *(sich (=x2)) kaputt (=a).²⁸ (Kunze 1995: 26)

Die Bedeutung für (14) kann durch folgende Repräsentation erläutert werden:

CAUSE(*ACT(x1), BEC(IS (a,x2)))²⁹

Eine spezifische Handlung von ref(x) bewirkt, dass ein Sachverhalt eintritt, bei dem $\text{ref}(x) \subseteq \text{ref}(a)$ ist. (Kunze 1995: 26)

Dabei ist $\text{ref}(a)$ die Extension der Eigenschaft $f(a)$, d.h. die Menge der Objekte, die $f(a)$ (= *kaputt*) sind (Kunze 1995: 26). In der Sememrepräsentation wird das Reflexivpronomen durch x2 so präsentiert, dass das Agenssubjekt den Eintritt des neuen Sachverhalts (der Zustandsveränderung) erlebt und dadurch prädiziert wird. Das heißt, es kann in der Argumentstelle dieser neuen Teilproposition dargestellt werden.

Der Autor macht den Vorschlag, bei der Darstellung der Modifikation einen CAUSE-Rahmen um das Verb zu legen, weil die Konstruktionsbedeutung (mit resultativer Zustandsveränderung), seiner Meinung nach, mit der Bedeutung des Basisverbs zusammenhängt und dieser Zusammenhang deshalb im Lexikon unter dem gleichen Lemma angeführt werden kann. Das heißt, für (14) gilt, dass jemand, der sich kaputt arbeitet, primär arbeitet. Mit anderen Worten, er arbeitet so, dass er kaputt geht. Weitere Verben, die zu dieser Gruppe gehören, sind *sich heiser schreien*, *sich gesund schlafen*, *sich tot saufen*, *sich schwarz ärgern* usw. (Kunze 1995: 26f.).

Reziproke Lesart durch Reflexivierung

Die reziproke Lesart durch die Reflexivierung wird als Bedeutungsmodifikation bzw. zugefügte Proposition anhand der in der Einleitung schon angeführten Beispiele erläutert:

(15) Ein Gentleman lobt sich nicht.

(16) Ein Gentleman prügelt sich nicht.

²⁸ (x) und (a) sind Variable für die Sememrepräsentation, wobei (x) für Argumentstellen und (a) für Adjektive steht. Die Ziffern bezeichnen die Nummerierung der Argumentstellen.

²⁹ Das Prädikat IS hat je eine Argumentstelle für Variable über Eigenschaften und für Variable über Objekte. IS(müde, Karl) hat die Interpretation ‚Karl ist müde‘. Siehe Kunze 1995: 9.

Das Reflexivpronomen in (15) verweist auf das Subjekt zurück und kann wegen des singularischen Subjekts durch *sich selbst* paraphrasiert werden.³⁰ Im Folgenden wird für (16) lediglich die für das Thema dieser Arbeit relevante Interpretation weiter analysiert, nämlich die Lesart „symmetrisch reziprok“. Diese verlangt ein über die Referenzmenge des Subjekts hinausreichendes Beziehungsnetz, das die Referenzmenge eines zweiten Arguments zu der des ersten in eine symmetrische Beziehung setzt. Das Beispiel (16) zeigt, dass alleine durch die Reflexivierung eine reziproke Lesart erreicht werden kann. In vielen Fällen wird das zweite Argument durch eine *mit*-Phrase aktantifiziert, die aber alleine, d.h. ohne die Reflexivierung, nicht den erwünschten Effekt der reziproken Lesart erzeugt:³¹

(17) Hans prügelt sich mit Karl.

(18) *Hans prügelt mit Karl.

Kunze erklärt die Besetzung des Akkusativs durch das Reflexivpronomen bei dieser Lesart wie folgt:

Die Verben *prügeln*, ..., *verstehen* sind transitiv, sie wollen ihr Akkusativobjekt haben, zum Erreichen der symmetrisch reziproken Lesart muß das zweite Argument aber als *mit*-Phrase erscheinen, also wird der Akkusativ ‚irgendwie‘ besetzt, und das heißt mit einem Reflexivpronomen. (Kunze 1995: 33)

Folgende Beispiele sprechen dagegen, dass das Reflexivpronomen bei reziproker Lesart die Stelle des Akkusativobjekts einnimmt:³²

(19) *Karl verabredet Anna.

(20) Karl trifft sich *(mit Anna).

Für die Rechtfertigung des Rollenstatus des Reflexivpronomens bietet der Autor die Erklärung, dass es aus einem anderen neuen Argument herrühren muss im Sinne, dass erst die Proposition, die zur symmetrisch reziproken Lesart führt, diese Stelle erzeugt (Kunze 1995: 39).

Daraus wird geschlussfolgert, dass bei bestimmten Verben wie *prügeln*, *duzen*, *verstehen*, *treffen* usw. die Reflexivierung eine symmetrisch reziproke Lesart erzeugt, die ohne sie nicht vorliegt (Kunze 1995: 39).

³⁰ Im Fall des pluralischen Subjekts (*Die Männer loben sich*) entsteht eine ‚wer-wen‘-Relation, die innerhalb der Referenzmenge des Subjekt-Arguments liegt. Siehe Kunze 1995: 28.

³¹ Siehe Kunze 1995: 28f.

³² Zur ausführlicheren Darstellung der Beispiele siehe Kunze 1995: 34-37.

Für die Sememrepräsentation der symmetrisch reziproken Lesart werden Prädikate wie SUPPLEMENT und EXCHANGE verwendet:

$$\text{prügel}'(x,r) \equiv \text{SUPPL}(\text{prügel}(x_1, \gamma r_1), \text{EXCH}(x_2, r_2))^{33} \text{ (Kunze 1995: 40).}$$

Diese semantische Repräsentation leitet sich vom folgenden Oberflächenmuster ab: *Ein Gentleman (= x1) prügelt sich (= x2) nicht mit Damen (= r2)*. Dabei ist $\text{prügel}'(x,r)$ eine weitere Sememrepräsentation von $\text{prügel}(x,r)$, die den Zusatz „... und umgekehrt“ enthält. Die obige Repräsentation hat die Interpretation: Ergänze $A \equiv \text{prügel}(x,r)$ um diejenige Proposition, die man aus A durch Vertauschung von x und r erhält, d.h. mache die einseitige Prügelei $\text{prügel}(x,r)$ zu der wechselseitigen Prügelei $\text{prügel}'(x,r)$ (Kunze 1995: 40-41).

Oben soll gezeigt werden, dass es sich bei der Sememrepräsentation um eine Erweiterung handelt, die eine Symmetrie zwischen zwei Argumenten – die reziproke Lesart – herstellt und das Reflexivpronomen erzeugt. Mit der Erweiterung entsteht die Möglichkeit, das zweite in der Symmetrie stehende Argument als *mit*-Phrase zu aktantifizieren (Kunze 1995: 39-40).

Wie bei den behandelten Bedeutungsmodifikationen gibt es im Fall der symmetrischen Reziprozität auch Grenzfälle, die hier kurz erwähnt werden sollen. Einige intransitive Verben, bei denen alleine die *mit*-Phrase die Reziprozität aufweisen kann, können ein Reflexivpronomen zu sich nehmen, ohne die Bedeutung zu ändern:

- (21) Karl streitet/rauft mit Otto.
Karl streitet/rauft sich mit Otto.

während es bei manchen anderen Verben nicht der Fall ist, die semantisch dicht bei *streiten/raufen* liegen:

- (22) Karl kämpft/konkurriert mit Otto.
*Karl kämpft/konkurriert sich mit Otto.³⁴

Diese Grenzfälle zeigen, dass aus der Verbbedeutung die Verhaltensweise der Verben nicht vorhersagbar ist.

³³ Argumentvorkommen, die nicht zu aktuellen Rollen führen, haben ein γ vor dem Argument. Siehe Kunze 1995: 16.

³⁴ Dazu gehören *fechten, ringen, wetteifern, verhandeln, diskutieren* usw. Kunze 1995: 33.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Reflexivierung Bedeutungsmodifikationen aufweisen kann, nämlich die resultative Orts- und Zustandsveränderung sowie die symmetrische Reziprozität und dass das Reflexivpronomen mit eigenem Status in der semantischen Ebene gerechtfertigt werden kann. Das nächste Unterkapitel wird die durch die Reflexivierung zustande kommenden Orts- und Zustandsveränderung bezüglich der für das Deutsche typischen Resultativkonstruktionen verdeutlichen.

2.2 Kaufmann und Wunderlich 1998

Der Aufsatz „Cross-linguistic patterns of resultatives“ von Kaufmann und Wunderlich (1998) stellt eine Untersuchung der semantischen Form (SF) eines (Basis)Verbs dar, die durch ein zusätzliches resultatives Prädikat erweitert werden kann.³⁵ Zwei Arten des Resultativs kommen in Betracht:

- das „schwache Resultativ“ wie im Beispiel *Er brach das Brot in Stücke*, bei dem eines der inhärenten Argumente (*das Brot*) des transitiven Verbs (*brechen*) durch ein sekundäres bzw. objektbezogenes Prädikat (*in Stücke*) bestimmt wird,
- das „starke Resultativ“ wie im Beispiel *Die Jogger laufen den Rasen platt/zu Matsch*, bei dem das nicht-subkategorisierte Argument (*den Rasen*) des intransitiven Verbs (*laufen*) durch ein unabhängiges resultatives Prädikat (*platt/zu Matsch*) bestimmt wird (Kaufmann/Wunderlich 1998: 17f).

Interessant sind die starken Resultative im Deutschen, bei denen nicht nur das nicht-subkategorisierte Argument, sondern auch ein Argument des Verbs, das agentive Subjekt, unabhängig prädiziert werden kann:

- (23) Er schenkt sich arm.
- (24) Die Jogger laufen sich warm.
- (25) Sie trinken sich voll.

Das Basisverb kann nicht mit einem Reflexivum kombiniert werden, es sei denn, dass eine resultative Phrase im Satz vorhanden ist. Mit anderen Worten, das Re-

³⁵ Der Aufsatz bezieht sich auf unterschiedliche Sprachen, unter denen in diesem Unterkapitel nur das Deutsche berücksichtigt wird.

flexivpronomen wird nicht von der „sortalen Voraussetzung“ des Verbs, sondern nur von der resultativen Phrase lizenziert (Kaufmann/Wunderlich 1998: 17). Das Reflexivum wird in diesem Fall in der Position des so genannten „direkten Objekts“ realisiert und die Lesart, in der das Agens eine resultative Veränderung erlebt, wird erreicht (Kaufmann/Wunderlich 1998: 18).³⁶ Das Reflexivpronomen wird dabei aus der Perspektive der ganzen Konstruktion betrachtet, unabhängig davon, ob transitive oder intransitive Verben daran beteiligt sind. Die obigen Beispiele zeigen, dass es im Deutschen keine Restriktionen in Bezug auf die Valenz der Verben gibt, aus denen Resultativkonstruktionen gebildet werden können. Die Verben können ditransitiv wie in (23), intransitiv wie in (24) oder transitiv wie in (25) sein (Kaufmann/Wunderlich 1998: 18).

Kaufmann und Wunderlich gehen davon aus, dass die Auswahl eines zusätzlichen Prädikats bestimmt wird sowohl durch das Prädikat selbst als auch durch die sortalen Eigenschaften dessen Argumente, die durch das Prädikat aktiviert werden. Eine Einschränkung wird wie folgt formuliert: In der aufgelösten SF-Repräsentation eines Verbs muss jedes enger eingebettete Prädikat das höhere Prädikat oder die durch das höhere Prädikat aktivierten Eigenschaften spezifizieren (Kaufmann/Wunderlich 1998: 5). Zum Beispiel bietet das zusätzliche Prädikat *warm* in Beispiel (24) Informationen in der Domäne, die von den sortalen Eigenschaften des höheren Prädikats *laufen* besetzt wird. Mit anderen Worten, das zusätzliche Prädikat *warm* kann das einzige Argument des intransitiven Verbs *laufen* – das agentive Subjekt – spezifizieren: die Jogger laufen und werden dadurch warm.³⁷

Außerdem sind zwei untergeordnete Restriktionen zu berücksichtigen, nämlich die „Konnexion“ und die „Kohärenz“. Erste beinhaltet, dass in einer aufgelösten SF-Struktur die Argumente der Prädikate bedeutungsvoll miteinander verbunden sein müssen, während die Kohärenz-Restriktion besagt, dass *Subevents*, die durch die Prädikate einer aufgelösten SF-Struktur kodiert werden, in eine gleich-

³⁶ Vgl. Kunze 1995 bzw. Abschnitt 2.1 der vorliegenden Arbeit.

³⁷ Zur Interpretationsmöglichkeit eines zusätzlichen Prädikats bei normalem starkem Resultativ, d.h. starkem Resultativ ohne Reflexivpronomen wie z.B. *Ein Motorrad heult um die Ecke*, siehe Kaufmann/Wunderlich 1998: 6.

zeitige oder kausale Beziehung gesetzt werden müssen (Kaufmann/Wunderlich 1998: 6).³⁸

Was die Bildung der semantischen Form starker Resultative im Deutschen betrifft, erklären Kaufmann und Wunderlich (1998: 18), dass in der semantischen Form des Verbs ein Konjunkt BECOME Q(z) hinzugesetzt wird, wobei z ein neues Argument ist: ... $\lambda s \text{ VERB}(\dots)(s) \Rightarrow \lambda Q \lambda z \dots \lambda s \{ \text{VERB}(\dots) \ \& \ \text{BECOME Q}(z) \} (s)$. Im Fall der starken Resultativkonstruktionen mit Reflexivum steht das Reflexivpronomen an der Stelle dieses neuen Arguments. Dadurch entsteht eine Zustandsveränderung, die auf das in der Handlung bezogene agentive Subjekt wirken muss.³⁹ Diese Konstruktionen werden mit ihren semantischen Formen wie folgt präsentiert, wobei auf zwei Verbtypen beschränkt wird:⁴⁰

(26) Transitive Verben mit resultativem Adjektivprädikat

a. $\lambda y \lambda x \lambda s \text{ DRINK}(x,y) (s)$ (trinken)

b. $\lambda Q \lambda z \lambda y \lambda x \lambda s \{ \text{DRINK}(x,y) \ \& \ \text{BECOME Q}(z) \} (s)$

c. $\lambda x \lambda y \lambda s \{ \text{DRINK}(x,y) \ \& \ \text{BECOME FULL}(x) \} (s)$ (sich voll trinken)

(27) Intransitive Verben resultativem Adjektivprädikat

a. $\lambda x \lambda s \text{ RUN}(x) (s)$ (laufen)

b. $\lambda Q \lambda z \lambda x \lambda s \{ \text{RUN}(x) \ \& \ \text{BECOME Q}(z) \} (s)$

c. $\lambda x \lambda s \{ \text{RUN}(x) \ \& \ \text{BECOME TIRED}(x) \} (s)$ (sich müde laufen)

Oben soll gezeigt werden, dass bei den starken Resultativen das Konjunkt BECOME zusammen mit einem Prädikat und einem neuen (nicht-subkategorisierten) Argument zum Basisverb in der SF hinzugefügt wird und dass dieses neue Argument mit einem Reflexivum instantiiert werden kann.⁴¹

³⁸ Vgl. Kunze 1995 bzw. Abschnitt 2.1 der vorliegenden Arbeit.

³⁹ Vgl. Kaufmann/Wunderlich 1998: 18. Ein solches Resultat – die Zustandsveränderung – kann der Handlung des Verbs hinzugesetzt werden, was aber auch möglich bei telischen Verben ist. Im Fall von Resultativkonstruktionen mit Reflexivpronomen wird die Telizität durch das Beispiel *Sie hat sich hochgearbeitet* präsentiert.

⁴⁰ Hier werden semantische Formen der starken Resultativkonstruktionen mit Reflexivpronomen von denen der normalen starken Resultativkonstruktionen im Aufsatz von Kaufmann und Wunderlich (1998: 20f.) abgeleitet.

⁴¹ In der Oberflächenstruktur können über nicht-subkategorisierte Objekte, die Reflexivpronomen, sowohl resultatative Präpositionalphrasen (PP) als auch Adverbialphrasen (AP) präzisieren. Zur Darlegung der Restriktion einer resultativen PP versus AP bei ergativen und Agensverben siehe Kaufmann/Wunderlich 1998: 14, 21.

Das vorliegende Unterkapitel zeigt, dass die Behauptung von Kunze (1995) über den eigenen Rollenstatus des Reflexivpronomens bei Konstruktionen, bei denen ein Ortswechsel oder eine Zustandsveränderung aufgewiesen wird, eine Rechtfertigung in der semantischen Ebene findet. Der Unterschied zwischen seinem Ansatz und dem von Kaufmann und Wunderlich liegt darin, dass Kaufmann und Wunderlich die Orts- und Zustandsveränderungen als Untergruppen der resultativen Veränderung durch Reflexivierung betrachten und dabei eine Regel weniger vorstellen. Diese Ergebnisse werden in das Werkzeugset im Kapitel 4 dieser Arbeit eingearbeitet.

2.3 Kunze 1997, 2002/03

Wie der Beitrag von 1995 gezeigt hat, können reflexive Verbverwendungen im Deutschen unterschiedliche modifizierende Wirkungen auf der propositionalen Ebene haben. Kunze bietet uns in seinem Aufsatz von 1997 eine Abgrenzung solcher Modifikationen und eine Klassifizierung von 16 Typen reflexiver Verbverwendungen im Deutschen hauptsächlich nach folgenden Kriterien an:

- dem Status des Reflexivpronomens
- der Diathese bei der Reflexivierung (d.h. der Veränderung im Kasusrahmen)
- den Bedeutungsmodifikationen
- der morphologischen Veränderung und
- dem Bezug des Partizip II (PII) auf das (nicht expletive) Subjekt

Beim letzten Kriterium wird auf sprachhistorische Aspekte zur Beobachtung von denjenigen Lexikalisierungen Bezug genommen, bei denen sich das PII nicht einheitlich verhält. Bei der Klassifizierung teilt der Autor die von ihm aufgestellten 16 Verbtypen⁴² in sieben Gruppen ein:

- Gruppe 1: **Anaphorische Reflexivität**
- Gruppe 2: **Symmetrische Reflexivität**

⁴² Im umfangreichen Aufsatz (Kunze 1997) werden eigentlich mehr als 16 Verbtypen klassifiziert und in Betracht kommen hier 16 Haupttypen.

- Gruppe 3: **Quasi-anaphorische Reflexivität**
- Gruppe 4: **Reflexivität bei Kausativierung**
- Gruppe 5: **Mediale Reflexivität**
- Gruppe 6: **Die *miss*-Modifikation**
- Gruppe 7: **Übertragung und holistische Reflexivität**

Im Manuskript 2002/03 ist eine Abgrenzung reflexiver Verbverwendungen zu finden, die den Lehr- und Lernzwecken dient. Da diese Beiträge von Kunze (1997 und 2002/03) sich zum größten Teil überschneiden, werden sie zusammen in diesem Unterkapitel vorgestellt, wobei ausschließlich die oben genannten Merkmale zur Abgrenzung der Verbtypen sowie die für diese typischen Beispiele berücksichtigt werden.

Die ersten zwei Typen reflexiver Verbverwendungen gehören zur Gruppe der **anaphorischen Reflexivität**⁴³. Unter anaphorischer Reflexivität wird eine reflexive Verbverwendung mit zurückverweisender Funktion verstanden, zum Beispiel *Karl hat versprochen sich zu waschen* (Kunze 2002/03: 45). Hier verweist das Reflexivpronomen auf Karl zurück. In dieser Gruppe wird angenommen, dass die Referenten der betreffenden Argumente Individuen sind.

Typ 1: Strikte anaphorische Reflexivität

- (28) Karl rasiert Otto. → Karl rasiert sich.

Zwei Argumente des Verbs werden referentiell identifiziert. In der Subjektposition ist ein einzelnes Individuum. Strikte anaphorische Reflexivität ist von der Verbbedeutung abhängig (**Karl unterstützt sich*). *Selbst/selber* oder *allein* sind hier verdeutlichende zusätzliche Ausdrucksmittel für Typ 1 (*Karl rasiert sich = Karl rasiert sich selber*).

Typ 2: Reziprok anaphorische Reflexivität

- (29) Karl begrüßt Hans und Hans begrüßt Karl. → Karl und Hans begrüßen sich. (d.h. Karl und Hans begrüßen einander)

⁴³ Siehe Kunze 1997: 101-108 und Kunze 2002/03: 46f.

Zwei Argumente des Verbs werden referentiell zusammengefasst. Hier muss das Argument anstelle des Subjekts eine Vielfalt sein und daher entsteht eine gegenseitige Relation, die eine „wer – wen/wem/wessen“-Beziehung hat.

Durch die anaphorische Reflexivierung ergibt sich keine Veränderung im Kasusrahmen und in der Bedeutung des Verbs. Die Reflexivpronomen bei Typ 1 und 2 übernehmen die morphosyntaktische Form (Kasus, Präposition) des Aktanten und sind durch Nominalphrasen (NP) ersetzbar. Die Erfragbarkeit des Reflexivpronomens bei Typ 2 ist nicht deutlich wie bei Typ 1 (*Wen hassen Karl und Anna? – ?Einander/?Sich gegenseitig*) (Kunze 1997: 91).

Bei der zweiten Gruppe geht es um **die symmetrische Reflexivität**. Im Gegensatz zu anaphorischer Reflexivität ist die Relation der Argumente eine wechselseitige, obwohl die Referenten keine Zweiermenge sind.

Typ 3: Symmetrische Reflexivität als eine syntaktische Konstruktion⁴⁴

(30) Karl prügelt sich (mit Otto).

Hier hat das Reflexivpronomen ein ganz anderes Verhalten als bei Typ 1 und 2. Es ist nicht anaphorisch gebraucht und hat eben gerade nicht die Lesart *sich selber*, sondern eine symmetrische Bedeutung trotz der Singularform. Die Einnahme der Objektstelle durch das Reflexivpronomen ist ausgeschlossen (*Karl prügelt Otto* hat aber keine symmetrische Bedeutung mehr). Das Reflexivpronomen kann nicht durch *einander* ersetzt werden (**Karl prügelt einander (mit Otto)*), ist nicht vorfeldfähig (**Sich prügelt Karl (mit Otto)*) und nicht modifizierbar (**Karl prügelt sogar sich (mit Otto)*). Außerdem steht es bei der symmetrischen Reflexivierung fast ausnahmslos im Akkusativ. Die Bedeutungsmodifikation ist hier die Wechselseitigkeit, wobei der symmetrische Partner durch eine *mit*-Phrase ausgedrückt werden kann, was auf das Kriterium der Diathese zutrifft. Bei Typ 3 ist der Bezug des PII auf das Subjekt nicht möglich (**der geprügelte Karl* im gemeinten Sinn von (30)).

⁴⁴ Siehe Kunze 1997: 112-115 und Kunze 2002/03: 73-79.

Typ 4: Symmetrische Lexikalisierungen⁴⁵

Hier sind zwei Untertypen zu unterscheiden, die durch (31) und (32) illustriert werden.

(31) Anna verträgt sich mit Karl.

Das Basisverb (*Anna verträgt Alkohol*) hat nicht die gleiche Bedeutung wie bei der symmetrischen Reflexivierung. Daher ergibt sich keine Ableitung vom Basisverb für die symmetrische Variante. Dies gilt auch für *sich mit jemandem verständigen*.

(32) Karl duelliert sich mit Otto.

Die symmetrische Reflexivierung ist bereits fest vorgegeben. Das Verb *duellieren* existiert nicht. Zu diesem Untertyp gehören Verben wie *sich mit jemandem anlegen/auseinandersetzen/einigen/befreunden/verbrüdern/verbünden/verfeinden*. Bei Typ 4 ist der Bezug des PII auf das Subjekt nicht möglich (**die vertragene Anna, *der duellierte Karl*), aber es gibt einige Grenzfälle, in denen die Resultativität eine Rolle spielt wie z.B. *die miteinander befreundeten/verbrüdereten/verfeindeten Männer*.

Die dritte Gruppe, die Kunze **Quasi-anaphorische Reflexivität** nennt, wird nur mit einem Verbtyp präsentiert. Dazu gehören zum größten Teil lexikalisierte anaphorische Formen. Die Reflexivierung ist „inhärent“ und das Reflexivpronomen gilt daher im Kasusrahmen als beim Verb vorgegeben. Dabei ist die Ersetzbarkeit durch eine NP ausgeschlossen. Warum dieser Typ als quasi-anaphorisch betrachtet wird, lässt sich im Folgenden darstellen:

Typ 5: Quasi-anaphorische Reflexivität⁴⁶

(33) Karl eignet sich das Buch an.

(34) Er nimmt sich das Leben.

Die Rollenzuweisung durch die Reflexivierung weicht von der natürlichen bei Verben des Gebens und Nehmens ab. „Normalerweise ist ein Rezipient nicht ko-referent mit dem Agens, weil man jemandem anderem etwas gibt oder nimmt,

⁴⁵ Siehe Kunze 1997: 115-119 und Kunze 2002/03: 80-87.

⁴⁶ Siehe Kunze 1997: 119-129.

nicht jedoch sich selber“ (Eisenberg 1999: 279). In (33) und (34) findet ein Rückbezug auf das Subjekt statt.

(35) Der Bote beeilt sich./Wir müssen uns auf den Winter einrichten.⁴⁷

Die Reflexivierung in (35) entsteht einerseits nicht durch eine Ableitung, sondern ist bereits vorgegeben (**jemanden beeilen*) und sie ist daher keine anaphorische Reflexivierung des Verbs.⁴⁸ Andererseits existiert bei vielen Fällen ein „gleichlautendes Verb“ mit einem Argument wie *etwas einrichten*, das dann eine andere Bedeutung hat (Kunze 2002/03: 51).⁴⁹ Beispiele wie (35) werden als lexikalisiert-anaphorisch betrachtet und dieser Gruppe zugeordnet. Das PII kann bei diesem Verbtyp nicht auf das Subjekt bezogen werden (**der beeilte Bote, *die eingerichtete Familie*). Beträchtlich ist die lexikalisiert-anaphorische Reflexivierung im Dativ *sich etwas einbilden*. Der Bezug des PII auf das Subjekt *ein eingebildeter Kerl* ist möglich, was auf das ursprüngliche Verb mit Dativ- und Akkusativ-Ergänzung *jemandem etwas einbilden* zurückzuführen ist (Kunze 1997: 127).

Die nächste Gruppe **Reflexivität bei Kausativierung** enthält vier Typen und hat folgende Merkmale: Durch die Reflexivierung werden v.a. nicht-kausative Verben zu Kausativa, bei denen Agens und Patiens referenzidentisch sind.⁵⁰ Bei Typ 6 und 8 findet ein Ableitungsprozess statt, wobei die Stelle für das Reflexivpronomen entsteht, das anaphorisch ist. Nach dem Ableitungsprozess wird der Valenzrahmen verändert. Bei transitiven Basisverben (*etwas trinken*) verschwindet das Akkusativobjekt (*sich voll trinken*), bei intransitiven Basisverben (36) wird der Valenzrahmen um eine obligatorische Stelle für das Reflexivpronomen erweitert, die in der Form eines „small clause“ eine Prädikation über den gemeinsamen Referenten von Subjekt und Reflexivpronomen ausdrückt (,Subjekt wird PRÄDikat‘ (36) oder ,Subjekt gelangt DIREktional‘ (38)) (Kunze 1997: 129f).

⁴⁷ Beispiele wie *Der Bote verspätet sich* werden von Kunze Typ 12 zugeordnet.

⁴⁸ Dazu gehören *sich vordrängen, sich sonnen, sich etwas anmaßen, sich begeben, sich etwas aneignen* usw. Siehe Kunze 2002/03: 52-53.

⁴⁹ Dazu gehören *sich etwas vorstellen, sich zieren* usw. Kunze 2002/03: 52-53.

⁵⁰ Vgl. Kunze 1995 bzw. Abschnitt 2.1 der vorliegenden Arbeit. Basisverben, die schon kausativen Charakter hat (wie *machen, stellen*), werden hier nicht berücksichtigt.

Typ 6: Reflexivität bei Kausativierung mit prädikativen Adjektiven⁵¹

(36) Er läuft. → Er läuft sich warm. (d.h. Er läuft und er wird dadurch warm)

Durch die Kausativierung und zusätzliche (resultative) Prädikation des Subjekts ergibt sich in (36) eine Ergänzung der Bedeutung des Basisverbs, nämlich die resultative Zustandsveränderung. Diese Subjekt-Prädikation bzw. eine „Prädikation über ein Argument“ (*Die Jogger laufen den Rasen platt*) ist nur anschließbar, wenn es im Kasusrahmen des Verbs verankert ist oder zu dem aus der Verbsemantik heraus eine hinreichende assoziative Beziehung besteht (*Karl arbeitet für seinen Chef* *→ *Karl arbeitet seinen Chef müde*) (Kunze 1997: 131, Kunze 2002/03: 135). Das Reflexivpronomen kann nicht durch eine NP ersetzt werden.⁵² Zu Typ 6 gehören Verben wie *sich wund liegen*, *sich heiser schreien*, *sich bloß strampeln*, *sich tot saufen*, *sich gesund schlafen*. Die Bezugsmöglichkeit des PII auf das Subjekt ist sehr stark eingeschränkt (??*der warmgelaufene Sportler*) und bei transitiven Basisverben ausgeschlossen (**der totgesoffene Obdachlose*).

Typ 7: Lexikalisierungen⁵³

(37) Er verdient sich dumm und dämlich.

Hier handelt es sich um feste Wendungen. Dazu gehören *sich querlegen*, *sich von etwas lossagen*. Die zusätzliche Prädikation verhält sich anders als bei Typ 6, sie verweist nämlich auf metonymische oder idiomatische Bedeutungen. Das Reflexivpronomen ist nicht ersetzbar.

Typ 8: Reflexivität bei Kausativierung mit Direktionalen⁵⁴

(38) Karl träumt. → Karl träumt sich ins Paradies.

(d.h. Er gelangt ins Paradies durch Träumen.)

Aus nicht kausativen Verben werden kausative Ortswechselverben. Die zusätzliche Prädikation bezieht sich auf eine Lokation des Subjekt-Arguments. Dazu gehören *sich nach oben dienen*, *sich durchs Land betteln*, *sich aus dem Zimmer tas-*

⁵¹ Siehe Kunze 1997: 131-132 und Kunze 2002/03: 135f.

⁵² Eine Ausnahme für dieses Kriterium wird durch folgendes Beispiel illustriert: *Sie tanzt* → *Sie tanzt sich müde* aber auch *Sie tanzt ihren Partner* (→ *sich*) müde. Kunze 1997: 131.

⁵³ Siehe Kunze 1997: 133-134 und Kunze 2002/03: 140-143.

⁵⁴ Siehe Kunze 1997: 135 und Kunze 2002/03: 145-146.

ten. Typ 8 hat höchstens einen mittleren Grad an Produktivität und der Bezug des PII auf das Subjekt ist ausgeschlossen.

Typ 9: Lexikalisierungen⁵⁵

(39) Du sollst dich in Grund und Boden/zu Tode schämen.

In (39) findet man das gleiche Muster wie bei Typ 8. Außerdem sind zwei Arten von Lexikalisierungen bei diesem Typ zu unterscheiden, die Kunze zufolge auch Typ 5 zugeordnet werden können:

(40) Er sehnt sich nach Hause.

(41) Er stahl sich aus dem Haus.

Bei (40) handelt es sich um eine Reflexivierung, die historisch entstanden ist und keinen Ableitungsschritt hat. Bei Lexikalisierungen wie (41) ist die Reflexivierung mit einer Bedeutungsveränderung des Basisverbs verbunden.

Die fünfte Verbgruppe der Klassifizierung, die **mediale Reflexivität**, ist die umfangreichste mit fünf Typen. Das Medium im Deutschen weist neben dem Aktiv und Passiv eine Perspektive auf, mit der eine Situation oder ein Sachverhalt beschrieben wird.⁵⁶ Das Agens bei den „Medialformen“ verschwindet völlig von der Oberflächenstruktur und diese Formen sind mit einer Reflexivierung verbunden (*Die Tür öffnet sich leicht*). Wegen dieser Spezifik in der Bedeutung, die sich ausführlich beim einzelnen Verbtyp niederschlägt, ist die Verwendungsmöglichkeit des Mediums im Deutschen sehr eingeschränkt (Kunze 2002/03: 88f.).

Typ 10: Einfache Medialfügungen⁵⁷

Unter Medialfügungen versteht man reflexive „Konstruktionstypen, deren feste syntaktische Struktur nicht durch die Valenzeigenschaften des Verbs zu erklären ist, d.h. das Reflexivpronomen kann weder durch eine andere Einheit gleicher syntaktischer Position ersetzt noch weggelassen werden“ (Wagner 1977: 1). Einfache Medialfügungen im Deutschen sind von denjenigen mit *lassen* zu unterscheiden, die in Typ 13 beschrieben werden.

(42) Es fährt sich angenehm auf der Autobahn.

⁵⁵ Siehe Kunze 1997: 135-136 und Kunze 2002/03: 147-148.

⁵⁶ Vgl. Bußmann 2002: 426.

⁵⁷ Siehe Kunze 1997: 140-144 und Kunze 2002/03: 90-98.

(43) Das Lied lernt sich leicht.

Semantisch gesehen haben unpersönliche Medialfügungen mit einem *es*-Subjekt (42) und persönliche Medialfügungen (43) eine obligatorische, durch passende Adverbiale ergänzte modale Komponente (*angenehm, leicht*)⁵⁸, durch die sich die Satzbedeutung ändert. Ihr externes Argument hat eine generische Referenz, die der von *man* entspricht (*Auf der Autobahn kann man angenehm fahren, Das Lied kann man leicht lernen*). Diese gehört Kunze (1997: 143) zufolge nicht zur Bedeutungsmodifikation des Typs, denn sie tangiert die Verbbedeutung nicht. Eine Medialfügung bringt nicht ein bestimmtes Ereignis sondern eher eine allgemeine Eigenschaft oder einen Zustand zum Ausdruck (Kunze 1997: 137, Kunze 2002/03: 92). Syntaktisch betrachtet ist eine Realisierung des externen Arguments durch eine NP oder *von*-PP ausgeschlossen (**Das Lied lernen sich die Kinder leicht, *Das Lied lernt sich leicht von den Kindern*)⁵⁹. Bei den persönlichen Medialfügungen transitiver Verben (43) wird das direkte Argument zum Subjekt wie beim *werden*-Passiv (*Das Lied wird leicht gelernt*) und der Bezug des PII auf das Subjekt ist daher möglich (*das gelernte Gedicht*). Unpersönliche Medialfügungen intransitiver Verben (42) haben kein eigentliches sondern ein obligatorisches expletives *es*-Subjekt. Das Reflexivpronomen kongruiert formal mit dem Subjekt als sein „Antezedens“, ist obligatorisch aber nicht anaphorisch.⁶⁰ Die Bildung einfacher Medialfügung ist nur möglich bei Verben mit folgenden Aktionsarten: Aktivität wie z.B. *laufen, schwimmen, etwas tragen/ziehen* und Ereignisse mit Vorphasen wie z.B. *Brief schreiben, Roman lesen, Haus bauen* (Kunze 2002/03: 92f.).⁶¹

⁵⁸ Für dieses Merkmal ist es nicht ausnahmslos: z.B. *Das Wort ‚Thron‘ schreibt sich mit ‚th‘* hat keine modale Komponente. Siehe Kunze 1997: 141.

⁵⁹ Dies gilt nicht bei einer *für*-PP, wobei die generische Referenz der Restriktion [+Human] unterliegen muss (*Für Kinder lernt sich das Lied leicht, *Für den Sturm knickten sich Bäume leicht*). Siehe Kunze 2002/03: 91.

⁶⁰ Die Obligatorität des *es*-Subjekts bei unpersönlichen Medialfügungen ist noch nicht begründet worden, weil es in der unpersönlichen Medialfügung mit *lassen* fehlen kann (*Mit ihm lässt sich reden*). Siehe Kunze 2002/03: 96.

⁶¹ Vgl. Wagner 1977.

Typ 11: Fügungsbasierte Lexikalisierungen⁶²

(44) Das Rad dreht sich.

Diese Art von Lexikalisierungen tritt vor allem bei persönlichen Medialfügungen auf, bei denen kein modales Adverbial verwendet wird und das Verb nicht mehr transitiv verstanden wird (*Das Rad dreht sich leicht* → *Das Rad dreht sich*, d.h. das Rad befindet sich in einem Zustand, in dem es keinen Dreher, kein externes Argument, mehr gibt). Dies gilt nicht für alle transitive Verben, für die eine Medialfügung möglich ist (**Das Lied lernt sich*, **Der Text liest sich*). Die Bedeutungsmodifikation ist nun die Detransitivierung und im Kasusrahmen wird das externe Argument (wie in Typ 10) völlig getilgt. Die eben genannte Ableitung ist charakteristisch für Psycho-Verben (*Karl ärgert sich leicht* → *Karl ärgert sich*), zu denen es noch ein transitives Verb gibt wie *jemanden ärgern/ängstigen/amüsieren/begeistern/belustigen/beunruhigen/erregen/erzürnen/freuen/kümmern/aufregen* usw. Zu Typ 11 gehören so genannte „reflexiv-ergative Verben“ wie *sich bewegen/biegen/erwärmen/verformen/spalten/erhöhen/verdoppeln/verlangsamen/beschleunigen/leeren/füllen* usw. Dennoch sind auch folgende Formen hier einzuordnen, bei denen ein externes Argument in Form einer PP auftaucht: *Der Mond spiegelt sich im Wasser*, *der Himmel bedeckt sich mit Wolken*, *durch die Sonnenstrahlung erwärmt sich die Luft*. Der Bezug des PII auf das Subjekt ist nicht möglich (**das gedrehte Rad* – weil es nur auf *Das Rad wird gedreht* aber nicht auf *Das Rad dreht sich* zurückgeht, **der gefreute Student*).⁶³

Typ 12: Weitergehende Lexikalisierungen⁶⁴

(45) Der Zug verspätet sich.

Eine diachrone Beobachtung liegt der Klassifikation dieses Typs zugrunde: Das transitive Basisverb ist ausgestorben. Dass das Oberflächensubjekt eigentlich das Tiefenobjekt ist und dass das Basisverb nicht agentiv ist,⁶⁵ führen zur Mög-

⁶² Siehe Kunze 1997: 144-151 und Kunze 2002/03: 99-105.⁶³ Der Bezug des PII scheint bei diesem Typ problematisch zu sein, denn er ist in folgenden Beispielen möglich z.B. *der vergnügte Mann* (*Der Mann vergnügt sich.*), *das veränderte Klima* (*Das Klima verändert sich.*), *die beschränkten Ressourcen*. Siehe auch Kunze 1997: 150-151.⁶⁴ Siehe Kunze 1997: 151-158.⁶⁵ Zur ausführlichen Darstellung der historischen Entwicklung der zu diesem Typ gehörigen Verben bzw. Basisverben siehe Kunze 1997: 152-155.

lichkeit des Bezugs des PII auf das Subjekt (*der verspätete Zug*). Zu Typ 12 gehören *sich betrinken (der betrunkene Mann)*, *sich erkälten (das erkältete Kind)*, *sich bewähren (die bewährten Methoden)* usw. Wegen des Fehlens des transitiven Verbs und der Gleichheit in der Form haben diese Lexikalisierungen die Tendenz, zum agentiven Verb verschoben zu werden.⁶⁶ Im Gegensatz zu Typ 11 findet bei Typ 12 kein Ableitungsprozess vom Basisverb über eine Fügung statt. Das Reflexivpronomen ist dem Verb inhärent. Daher sind die Kriterien der Diathese bzw. Veränderung des Kasusrahmens nicht mehr zu beachten.

Bis jetzt sind die einfachen Medialformen bzw. -fügungen in Betracht gezogen worden. Eine andere Art von Medialformen findet sich im Deutschen mit dem Verb *lassen*. Allgemein gesagt enthalten alle Medialformen mit *lassen* eine lexikalisierte Form der persönlichen Medialfügung des Vollverbs *lassen* mit permissiver Lesart, z.B. *Karl lässt (Vollverb mit permissiver Lesart) den Text [mit dem Computer übersetzen] → Der Text lässt (Hilfsverb) sich [mit dem Computer übersetzen]* (Kunze 1997: 160).

Typ 13: Medialfügungen mit *lassen*⁶⁷

- (46) Der Stein lässt sich (leicht) rollen.
- (47) Hier lässt es sich (gut) leben.
- (48) Jetzt lässt sich von niemandem am Erfolg zweifeln.

Medialfügungen mit *lassen* haben außer den Merkmalen von einfachen Medialfügungen⁶⁸ folgende Besonderheiten: Semantisch gesehen sind die modalen Adverbiale wegen der diese Modalität zum Teil schon beinhaltenden Bedeutung des Verbs *lassen* fakultativ (46) (47). Syntaktisch betrachtet ist das expletive *es*-Subjekt bei unpersönlichen Medialfügungen nicht obligatorisch (48), die *von*-PP ist bei den persönlichen Medialfügungen fast immer anschließbar *Der Stein lässt sich von jedem Kind rollen*, während sie bei unpersönlichen Medialfügungen **In dem Sessel lässt es sich vom Opa bequem sitzen* nicht möglich ist. Tendenziell sei keine *von*-PP anzuschließen, wenn das *es*-Subjekt da ist (47) und umgekehrt (48).

⁶⁶ Siehe die Ergebnisse einer Befragung zur Entscheidung von Thema- und Agens-Verben in Kunze 1997: 123-124.

⁶⁷ Siehe Kunze 1997: 158-165 und Kunze 2002/03: 118-131.

⁶⁸ Siehe Typ 10.

Hier ist es notwendig, persönliche (46) und unpersönliche Medialfügungen (47) und (48) getrennt zu behandeln:

- Persönliche Medialfügungen mit *lassen* eines transitiven Verbs wie (46) sind passiv-basiert: *Der Stein lässt sich [(von Karl) rollen]* entsteht durch Verknüpfung der lexikalisierten Medialform von *lassen* (*sich lassen* = Hilfsverb) mit dem Passiv-Infinitiv des eingebetteten Verbs *V Anna lässt den Stein [(von Karl) rollen]*, wobei morphologisch der Aktiv-Infinitiv von *V* (*← Karl rollt den Stein*) erscheint. (*Der Stein kann (leicht) gerollt werden*).
- Unpersönliche Medialfügungen wie (47) sind medium-basiert (*Hier lässt es sich gut leben*, d.h. *Hier lebt es sich gut*).
- Unpersönliche Medialfügungen wie (48) sind passiv-basiert (*Jetzt lässt sich von niemandem am Erfolg zweifeln*, d.h. *Am Erfolg wird von niemandem gezweifelt*).

Zu beachten sind bei diesem Typ die durch *lassen* eingebrachte Modalität und der Bezug des PII auf das persönliche Subjekt (*der gerollte Stein*).

Typ 14: Lexikalisierungen⁶⁹

Im Gegensatz zu Typ 13 lassen sich Beispiele vom Typ 14 nicht mit ‚man kann ... V_{INF}‘ paraphrasieren:

- (49) Über diesen Vorschlag lässt sich reden. (D.h. ‚dieser Vorschlag ist vernünftig/akzeptabel‘ oder ‚über diesen Vorschlag kann man nachdenken‘)⁷⁰
- (50) Der Chef lässt sich nicht lumpen. (D.h. ‚der Chef zeigt sich großzügig‘)

Während (49) die Lexikalisierung von *lassen* zeigt, ist *lassen* bei (50) nicht lexikalisiert, es wird nur fest verwendet. Im Unterschied zu Typ 13 sind die Bedeutungsmodifikationen und die Diathese bei diesem Typ uneinheitlich. Der Bezug des PII auf das Subjekt ist meistens nicht möglich (**der gelumpfte Chef*, **der geredete Vorschlag*).

⁶⁹ Siehe Kunze 1997: 164-165 und Kunze 2002/03: 131-134.

⁷⁰ Beispiel (49) ist m.E. mit ‚Man kann über diesen Vorschlag reden‘ paraphrasierbar.

Typ 15 bildet die Gruppe sechs, **die miss-Modifikation**, bei der die morphologische Veränderung und die Bedeutungsmodifikation besonders zu betrachten sind.

Typ 15: die miss-Modifikation⁷¹

(51) Karl schreibt (ein Wort). → Karl verschreibt sich.

Das Reflexivpronomen nimmt nicht die Argumentstelle eines eventuellen Objekts ein. Das Beispiel zeigt, dass eine (einheitliche) morphologische Veränderung, die Präfigierung ‚ver-‘, eintritt. Es handelt sich um eine Gruppe von Verben mit einer Bedeutungsmodifikation gegenüber dem Basisverb, die sich mit ‚V (Basisverb) in einer falschen/unzutreffenden Weise ausführen‘ oder ‚bei V ein falsches Resultat erzielen‘ paraphrasieren lässt. Der reflexive Ableitungsprozess wie (51) findet nur bei intransitiven Verben statt. Die Diathese kann als einheitlich betrachtet werden, nämlich das Objekt fällt weg, falls es beim Basisverb vorhanden ist. Das PII kann nicht auf das Subjekt bezogen werden (**der verschriebene Karl*). Bei einigen umgangssprachlichen Ausdrücken fehlt das Basisverb wie *sich verhaspeln/verheddern/verfransen* usw. Außerdem zeigen wenige Verben die miss-Modifikation nur durch das Präfix an wie *einen Buchstaben verdrucken, den Stoff verschneiden* usw.⁷² Hierzu gehören auch Verben mit metonymischer Bedeutung wie *jemanden verführen/verleiten, etwas verbiegen/verdrehen/versetzen/verziehen* (Kunze 1997: 167, Kunze 2002/03: 150).

In der letzten Gruppe werden reflexive **Übertragung und holistische Reflexivität** als Sonderfälle der anaphorischen Reflexivität präsentiert. Hier geht es darum, dass an der Oberfläche eine Person für ihren Körper(teil), ihren Besitz, ihre Gefühle, Ansichten, Handlungen, Werke usw. eintreten kann (Kunze 1997: 168, Kunze 2002/03: 56).

(52) Karl zitiert Goethe. → Karl zitiert sich.

⁷¹ Siehe Kunze 1997: 165-167 und Kunze 2002/03: 149-153.

⁷² Bei diesen Verben ist m.E. eher die ver-Präfigierung prägend als das Reflexiv. Die Reflexivierung kann sich aus der Semantik ergeben (*sich verschneiden* vs. *den Stoff verschneiden*) und so verhalten sich diese Verben mit Reflexivierung ähnlich wie Typ 1 ‚Strikte anaphorische Reflexivität‘.

(52) ist ein Spezialfall von Typ 1, denn im Unterschied zu Typ 1 gibt es eine propositionale Verbindung zwischen einer Person (*Goethe*) und etwas Bestimmtem von ihm (*Faust*), d.h. eine Person steht für ‚etwas Bestimmtes von sich‘ (Kunze 2002/03: 57). Daher wird (52) „reflexive Übertragung“ genannt. Ähnlich wie Typ 1 können Personen als Referenten des Objekt-Arguments auftreten und die Reflexivierung liegt im „anaphorischen Rahmen“ (Kunze 1997: 169). Daher wird die reflexive Übertragung nicht als einzelner Verbtyp dargestellt.

Typ 16: holistische Reflexivität⁷³

(53) Meier hat seinen Daumen verletzt. → Meier hat sich verletzt.

Bei (53) handelt es sich um eine Teil-Ganz-Relation, die von Kunze genannte „holistische Reflexivität“, d.h. die Person steht für ihre Körperteile, ihre Psyche, Physis, Gefühle, ihren Besitz usw. Das Reflexivpronomen kann, wie bei Typ 1, durch eine NP ersetzt werden (*Meier hat Müller(→ sich) verletzt*), ist aber – im Unterschied zu Typ 1 – nicht mit einem Objekt koordinierbar (**Meier hat seinen Daumen und sich verletzt*). Zu diesem Verbtyp gehören Verben wie *sich verstellen* (z.B. die Stimme), *sich anstrengen* (die Kraft), *sich gedulden* (die Unruhe, der Drang), *sich jemandem erklären* (Liebe gestehen) (Kunze 2002/03: 60-64).

Das vorliegende Unterkapitel zeigt, dass die Vielfalt der reflexiven Verben und Konstruktionen im Deutschen einigermaßen systematisch durch eine Klassifizierung dargestellt werden kann, die aus insgesamt 16 Typen besteht und jedoch „unscharfe Konturen“⁷⁴ trägt. Die ausschlaggebenden Kriterien für diese Klassifizierung sind der Status des Reflexivpronomens, die Bedeutungsmodifikationen, die Veränderung im Kasusrahmen und die morphologische Veränderung. Der Bezug des PII auf das Subjekt wird als ein „grobes Raster“⁷⁵ herangezogen, weil dieser grundsätzlich nur einheitlich positiv erscheint bei denjenigen persönlichen Medialfügungen (Typ 10), bei denen sich das PII auf das Objekt des transitiven Verbs bezieht. Bei anderen Verbtypen ist dieses Kriterium dagegen nicht einheitlich (Typ 4, 5, 6) oder sogar problematisch (Typ 11). Es erscheint teilweise nega-

⁷³ Siehe Kunze 1997: 168f. und Kunze 2002/03: 60-69.

⁷⁴ Siehe Kunze 1997: 177.

⁷⁵ Siehe Kunze 1997: 100.

tiv oder ist davon abhängig, ob Partizipien zu Adjektiven lexikalisiert sind (Typ 12 als Sonderfall von Typ 5) oder ob es sich um die Resultativität handelt (Typ 4, 6). Außerdem ist die Abgrenzung zwischen den lexikalisierten Formen in Typ 5 und denen der anderen Typen nicht eindeutig, wobei aber die diachronen Beobachtungen der Verben sicherlich wichtige Hinweise für die Abgrenzung liefern können.

2.4 Zusammenfassung der linguistischen Ergebnisse

Das vorliegende Kapitel bietet eine linguistische Erfassung reflexiver Verben und Konstruktionen im Deutschen, die folgende Ergebnisse haben: Die Reflexivierung kann verschiedene Bedeutungsmodifikationen aufweisen, nämlich

- die Referenzidentität bei anaphorischer Reflexivität
- die Reziprozität bei symmetrischer Reflexivität
- den Ausdruck einer allgemeinen Eigenschaft oder eines allgemeinen Zustands bei persönlichen und unpersönlichen einfachen Medialfügungen sowie bei unpersönlichen Medialfügungen mit *lassen* und dem *es*-Subjekt
- die passivische Bedeutung bei persönlichen und unpersönlichen (ohne das *es*-Subjekt) Medialfügungen mit *lassen*
- den resultativen Orts- und Zustandswechsel bei der Reflexivität mit Kausativierung
- die *miss*-Modifikation bei Konstruktionen mit morphologischer Veränderung beim Verb.

Zudem können reflexive Verbverwendungen nach dem Status des Reflexivpronomens, den Bedeutungsmodifikationen, der Veränderung im Kasusrahmen und in der Morphologie klassifiziert werden.⁷⁶

In das Werkzeugset in Kapitel 4 werden die Bedeutungsmodifikationen der Reflexivierung als Raster eingearbeitet. Sie sollen neben den grammatischen Regeln, die durch die oben genannten ausschlaggebenden Kriterien dargestellt wor-

⁷⁶ Hier wird das Kriterium des Bezugs des PII nicht erwähnt, denn es ist – wie vorher gezeigt wurde – für die Abgrenzung der reflexiven Verbtypen nicht aussagekräftig genug.

den sind, Ausrüstungsgegenstand des Werkzeugsets für die Vermittlung reflexiver Verben und Konstruktionen im Deutschen sein. Da die Lexikalisierungen nicht eindeutig abzugrenzen sind, werden sie zusammen im zweiten Teil des Werkzeugsets, getrennt von den reflexiven Verben und Konstruktionen mit Bedeutungsmodifikationen, behandelt.

Die Frage, warum die oben genannten Kriterien die Grundlage für das Werkzeugset bilden bzw. als Raster und Regeln bearbeitet werden sollen, beantwortet das nächste Kapitel, das die Rolle der Sequenzen (Chunks) beim L2-Erwerb verdeutlicht sowie die Rolle einer kombinierten Strategie von Sequenzen, Rastern und Regeln im Fremdsprachenunterricht betont. Dabei werden Prinzipien herangezogen, die aus einem neuen Aspekt der L2-Erwerbsforschung – der Inputverarbeitung – herausgegriffen wurden.

3 Lern- und lehrtheoretischer Hintergrund

Ausgehend von der Tatsache, dass die Beherrschung einer Fremdsprache den Grammatikerwerb voraussetzt bzw. dass der Lernende einer Fremdsprache über eine interne Grammatik verfügen muss, um die Sprachfähigkeiten in der Zielsprache zu erlangen, werden hier wesentliche Faktoren erläutert, die zum Aufbau der internen Grammatik führen und somit den Spracherwerb fördern.⁷⁷ Ellis (1996: 91-92) setzt es voraus, dass Spracherwerb weitgehend Sequenzlernen ist und dass auf der Analyse von erlernten Sequenzen das abstrakte grammatische Wissen beruht, das grundsätzlich durch die im Langzeitgedächtnis gespeicherten Sequenzen erworben wird. Aguado (2002: 39) identifiziert die sozialen und kognitiven Funktionen formelhafter Sequenzen und betont, dass mittels Segmentierung und Analyse die ihnen zugrunde liegenden Strukturen und Regeln extrahiert und anschließend produktiv verwendet werden können. In diesem Kapitel wird die Rolle von Chunks bzw. formelhaften Sequenzen in Anlehnung an Ellis (1996) und Aguado (2002) thematisiert. Dabei wird mit der Annahme des Konzepts der Inputverstärkung (*Input enhancement*) von Sharwood Smith (1993) die Rolle von Chunks begleitenden Rastern dargestellt, die Lernenden ermöglichen, formale Aspekte der Zielsprache von einer metasprachlichen Ebene aus zu rezipieren sowie erhöhte Sprachfähigkeit zu erreichen. Ferner geht es um die Rolle von Regeln, die die grammatische Kompetenz des Lernenden aufbauen. Im Anschluss daran wird gezeigt, wie diese drei Faktoren – Chunks, Raster und Regeln – im Fremdsprachenunterricht kombiniert werden können, um reflexive Verben und Konstruktionen im Deutschen bestmöglich zu vermitteln. Hierbei zeichnen sich bedeutungsbaasierte Raster dadurch aus, dass Lernende in der Sprachverarbeitung ihre Aufmerksamkeit v.a. auf die Bedeutung richten.⁷⁸ Diese Raster verstehen sich als Ergänzung der Verarbeitungsprozesse von Sequenzen, die reflexive Verben und Konstruktionen beinhalten. Eine Darstellung der von VanPatten (2004) aufgestellten

⁷⁷ Vgl. Handwerker 2002: 208.

⁷⁸ Vgl. VanPatten 2004: 7.

Prinzipien über die Inputverarbeitung bei L2-Lernern wird diese kombinierte Strategie verdeutlichen.

3.1 Zur Rolle von Chunks beim Spracherwerb

Der zuerst in der Kognitionspsychologie von Miller (1956) verwendete Begriff „Chunk“ rückt seit einigen Jahrzehnten ins Interesse der Sprachlern- und -lehrforscher. Chunks werden vor allem seit der modernen Korpuslinguistik unter unterschiedlichen Termini untersucht wie z.B. *collocations*, *conventionalised forms*, *formulaic speech*, *formulas*, *holophrases*, *multiword units*, *prefabricated routines*, *ready-made utterances*.⁷⁹ Wray liefert die Chunk-Definition mit der Annahme des Terminus „*formulaic sequence*“ wie folgt:

[...] a sequence, continuous or discontinuous, of words or other meaning elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar. (Wray 2002: 9)

Eine kürzere Definition wird von Aguado (2002: 30) präsentiert: „Formelhafte Sequenzen sind mehrmorphemische Sequenzen, die nicht mittels Regeln konstruiert werden, sondern – wie ein einzelnes Lexem – als Ganzes abgerufen werden.“⁸⁰

Die Erkenntnisse der L1-Erwerbsforschung zeigen, dass Kinder in ihrem Erstspracherwerb unanalysierte Chunks erwerben sowie gebrauchen. Im Laufe der Zeit ihres Spracherwerbs sind sie in der Lage, diese komplexen Einheiten zu segmentieren und mithilfe zunehmenden Regelwissens zu analysieren. Schließlich sind sie dazu fähig, analysierte Informationen aus den Einheiten zu extrapolieren und sie produktiv zu verwenden.⁸¹ Bei erwachsenen L1-Sprechern⁸² ist es unbestritten, dass sie in hohem Maße Chunks verwenden, die ihnen eine „beeindruckende Geschwindigkeit in der mündlichen Produktion“ – die im L2-Erwerb so genannte *nativelike fluency* – und die Fähigkeit ermöglichen, „aus einer Menge bedeutungsidentischer oder -ähnlicher Paraphrasen in überraschender Überein-

⁷⁹ Vgl. Wray 2002: 9; Schmitt/Carter 2004: 3 und Aguado 2002: 30.

⁸⁰ Vgl. die Definition von Handwerker (2002: 208).

⁸¹ Vgl. Aguado 2002: 35 und Handwerker 2002: 209.

⁸² Der Begriff „erwachsene L1-Sprecher“ steht für erwachsene kompetente L1-Sprecher.

stimmung die Ausdrücke auszuwählen“ – die im L2-Erwerb so genannte *native-like selection* (Handwerker 2002: 209).⁸³ Dieser Entwicklung des Chunk-Erwerbs und -Gebrauchs bei kindlichen L1-Lernern und erwachsenen L1-Sprechern liegen nach Aguado (2002: 32f.) die kommunikativen Bedürfnisse und die soziale Funktion der so genannten „formelhaften Sequenzen“ zugrunde, die Zugehörigkeit eines Sprechers zu seiner Sprachgemeinschaft zum Ausdruck zu bringen. Beim starken Chunk-Gebrauch erwachsener L1-Sprecher spielen die soziale Interaktion und erfolgreiche Bewältigung sprachlicher Kommunikationssituationen eine wichtige Rolle. Aguado geht außerdem davon aus, dass Produktion und Rezeption von Sprache komplexe kognitive Prozesse sind und bei der Produktion gleichzeitig mehrere kognitive Fähigkeiten (wie die Planung der Sprache, Formulierung, Artikulation, Evaluation der eigenen Produktion oder die zu berücksichtigenden situativen Faktoren) ausgeführt werden müssen. Daher gilt der Gebrauch vorgefertigter Sequenzen als eingesetztes Mittel zur Entlastung der Verarbeitungsprozesse bzw. zur Verringerung des Verarbeitungsaufwands.

In Anlehnung an zwei Spracherwerbsdefinitionen, die Aguado für die Identifizierung der Funktionen formelhafter Sequenzen dargestellt hat, setze ich einen Kompromiss dieser zweien Definitionen voraus, dass nämlich unter Spracherwerb nicht nur der Erwerb von zielsprachlichen Regeln verstanden wird, sondern auch ein „interaktives Phänomen“ bzw. ein „in und durch Interaktion stattfindender Prozess, in dessen Verlauf imitiert, wiederholt und modifiziert wird, generierte Hypothesen getestet und entsprechend verifiziert oder falsifiziert werden“ (Aguado 2002: 35-36). Eine Annahme dieser Mittelstellung der Erwerbsdefinition erlaubt es, Chunks im L2-Erwerb aufgrund der Erkenntnisse der L1-Erwerbsforschung eine wichtige Rolle zuzuschreiben. So ermöglichen sie beim L2-Erwerb im sozialen Bereich die Bewältigung akuter Kommunikationsprobleme, die ad-hoc-Kompensation von fremdsprachlichen Defiziten, die Gliederung und Strukturierung des eigenen Redebeitrags, aber auch die Steuerung des gesamten Diskurses. Der Gebrauch von Chunks gewährt die Integration in die Zielgemeinschaft

⁸³ Zu den Begriffen der *nativelike selection* und *nativelike fluency* siehe Pawley/Syder 1983: 192f.

und frühzeitige aktive Beteiligung an zielsprachlichen Interaktionen (Aguado 2002: 38). Was den kognitiven Bereich betrifft, erleichtert er zum Einen wegen des hohen Grades vorgefertigter formelhafter Sequenzen an Automatisierung die Sprachproduktion, erfordert geringen Aufwand an kognitiver Energie und setzt zum Anderen mittels hoher Flüssigkeit kognitive Ressourcen für planungsintensivere Sequenzen frei (Aguado 2002: 38-39). Schließlich sind Chunks besonders erwerbsrelevant, denn sie zu analysieren und zu speichern, bietet Lernenden die Möglichkeit, grammatisches Wissen zu erwerben und somit ihre grammatische Kompetenz zu entfalten.⁸⁴ Mit anderen Worten, formelhafte Sequenzen zu segmentieren sowie zu analysieren und dadurch die ihnen zugrundeliegenden Strukturen und Regeln zu extrahieren, führt zu einem produktiven Lernerregelsystem, was als Entwicklung einer „mentalen Grammatik“ bezeichnet wird (Aguado 2002: 39).

Nach Ellis (1996: 93) hängt der Erwerb der Grammatik vom Lernen phonologischer und lexikalischer Sequenzen ab. Phonologische Sequenzen beinhalten phonologische Eigenschaften einer Sprache und ihre phonotaktischen Sequenzen, was die Grundlage für den Erwerb von Lexik bildet. Lexikalische Sequenzen sind Einheiten in Form von Phrasen und Kollokationen, die Lerner zur Verwendung der Einheiten im Diskurs befähigen. All diese Sequenzen liegen den Grammatik-Repräsentationen zugrunde (Ellis 1996: 114) und sind Datenbasis für den Grammatikerwerb. Außerdem sind Sprachfähigkeiten Ellis (1996: 92) zufolge durch die Fähigkeit des Lerners bestimmt, verbale Ketten in einer bestimmten Anordnung zu memorisieren. Werden strukturelle Muster – im Kurzzeitgedächtnis zu memorisierende Chunks – im Input wiederholt, bewirkt es im Langzeitgedächtnis des Lerners eine Einstimmung (*tuning*) auf bestimmte Form/Funktion-Verbindungen. Das *Tuning* wiederum beeinflusst das Kurzzeitgedächtnis des Lerners, indem es die weitere Perzeption und Verarbeitung der entsprechenden Strukturen – das Chunking – erleichtert. Diese Interaktion von Kurz- und Langzeitgedächtnis ermöglicht Lernenden eine bessere Repräsentation struktureller Muster, bei ausrei-

⁸⁴ Vgl. Aguado 2002: 39 und Handwerker 2002: 210.

chendem Input zudem die Fähigkeit, interne Grammatikregeln zu entwickeln und bei aktiver Chunk-Bildung die Erweiterung ihrer Kommunikationsfähigkeiten (Ellis 1996: 92).⁸⁵

Für das Ziel, aus den in den Chunks „gefrorenen“ Informationen das abstrakte grammatische Wissen herauszufiltern und es danach als Grundlage für die interne Grammatik bilden zu können,⁸⁶ benötigen Lerner im Fremdsprachenunterricht Regelerklärungen und/oder Raster, deren Rollen beim L2-Erwerb das Thema des nun folgenden Unterkapitels sind.

3.2 Zur Rolle von Rastern und Regeln beim L2-Erwerb

Im traditionellen Grammatikunterricht spielt die Beherrschung der externen Grammatikregeln der Fremdsprache die wichtigste Rolle, denn sie kann zu kommunikativer Kompetenz führen. Explizite grammatische Regelerklärungen und externe Regeln können laut einiger empirischer Studien den Inputmangel teilweise kompensieren bzw. indirekt auf die Lernerkompetenz wirken (Handwerker 2002: 211).

In diesem Sinne können grammatische Regeln den Lerner im Fremdsprachenerwerb dabei unterstützen, sich mit dem Input besonders in Form von Chunks auseinander zu setzen, d.h. die im Input vorkommenden Chunks zu analysieren und daraus seine grammatische Kompetenz zu entwickeln. Und wenn er „die erforderliche Verarbeitungskapazität“ schon entwickelt hat, werden die grammatischen Regeln mit großer Wahrscheinlichkeit einen höheren Wirkungsgrad erreichen.⁸⁷ Zusammen mit den grammatischen Regeln können Raster im Input die metasprachlichen Aktivitäten fördern bzw. zu erhöhter Bewusstheit (*awareness*) führen und somit den Lerner auf die in den Chunks gefrorenen grammatischen In-

⁸⁵ Vgl. Handwerker 2002: 210.

⁸⁶ Vgl. Handwerker 2002: 210-211.

⁸⁷ Siehe Handwerker 2002: 211. Zur Darstellung einer vielseitigen Interaktion zwischen kognitiven Verarbeitungsprozessen, vorhandenem Wissen verschiedener Herkunft und verschiedenen Formen des Sprachkontakts, in der u.a. explizites Wissen durch formale Sprachübungen in implizites Wissen umgewandelt werden kann, siehe das Modell des Zweitspracherwerbs (nach Bialystok 1978: A Theoretical Model of Second Language Learning. In *Language Learning* 28: 69-83) in Edmondson/House ²2000: 291f.

formationen aufmerksam machen. So können Raster dem Lerner metasprachliche Überzeugungen der zu lernenden Grammatikphänomene im Input aufbereiten helfen und die Regelvermittlung beim Aufbau der internen Lernergrammatik ergänzen. Die Rolle metasprachlicher Bewusstheit durch Raster ist wichtig, denn der Input, womit der Lerner ständig konfrontiert ist, kann zwei beunruhigende Aspekte aufweisen: Zum Einen stimmen die Inputdaten (noch) nicht mit dem lernersprachlichen System überein und zum Anderen werden die zielsprachlichen Regeln in Inputdaten bewusst durch native Sprecher überschritten. So sollte der Lerner beim ersten Aspekt sein lernersprachliches Wissen reorganisieren, dann dem zielsprachlichen System anpassen und bei dem zweiten Aspekt nur zielsprachliche Ausdrücke anpassungsfähig verwenden.⁸⁸ Außerdem können Raster in Verbindung mit Regeln „unbewusste Sprachverarbeitungsprozesse“ ergänzen, indem sie beim Lerner eine bewusste Introspektion (*conscious introspection*) zur Erlangung erhöhter Sprachfähigkeit heranbilden, die es ihm erlaubt, die Sprache von einer Meta-Ebene aus betrachten zu können und daher formale Aspekte der Zielsprache zu rezipieren.⁸⁹ Chunks begleitende Raster und grammatische Regeln können Grundlagen für einen Mechanismus bilden, der dem Lerner bewusst und kognitiv zugänglich ist. Somit kann der Input in Form von Chunks den Lerner in die Lage versetzen, einen tieferen Blick in die der Sprache zugrunde liegenden Konzepte zu erlangen.⁹⁰ Im Folgenden werden diese drei Faktoren – Chunks, Raster und Regeln – als kombinierte Strategie im Fremdsprachenunterricht umrissen.

3.3 Chunks, Raster und Regeln – eine kombinierte Strategie im Fremdsprachenunterricht

Die in Unterkapitel 3.1 dargestellte Rolle von Chunks zeigt, dass diesen im Fremdsprachenunterricht Rechnung getragen werden muss. Sie so authentisch wie

⁸⁸ Siehe Sharwood Smith 1993: 168. Vgl. auch Handwerker 2002: 212.

⁸⁹ Vgl. die Konzeption der Inputverstärkung (*Input enhancement*) von Sharwood Smith (1993), der in Anlehnung an Jackendoff (1987) bezüglich der Sprachverarbeitungsprozesse annimmt, dass „no activity of the mind is conscious: We engage various processes, or computations, and are aware only of their outcome“ (Sharwood Smith 1993: 171).

⁹⁰ Vgl. Sharwood Smith 1993: 172.

möglich als Lehr- und Lernmittel im Fremdsprachenunterricht einzusetzen bedeutet: Erstens können Lerner bei ausreichendem Input optimale Grundlagen dafür haben, die grammatischen Informationen in den Chunks zu analysieren, in anderen Kontexten zu verwenden und sie schließlich als implizites Wissen zu nutzen. Zweitens kann die Kompetenz des Lerners bestmöglich der nativer Sprecher angenähert werden. Dabei ergibt sich als Lehreraufgabe, möglichst natürliche und hochfrequente Chunks auszuwählen, denn das Gefühl für die *nativelike fluency* und *nativelike selection* bei Lernern sollte im Fremdsprachenunterricht gefördert werden. Drittens können die kommunikativen Fertigkeiten des Lerners erweitert werden, was der Konzeption des *Lexical Approach* von Lewis (1993) entspricht. Es ist wichtig, Lernern ein ausreichendes Repertoire an lexikalischen Einheiten – Chunks – zur Verfügung zu stellen, die mit pragmatischer Funktion durch eine Überbetonung grammatischer Regularitäten rezipiert werden können.⁹¹

Chunks können/müssen im Fremdsprachenunterricht mit explizit vermittelten einfachen Rastern und Regeln unterlegt werden. So erleichtern Raster und Regeln die vom Lerner angestrebte unbewusste Analyse des dargebotenen Inputs und sind das Fundament dafür, dass der Lerner selbst Chunks segmentiert und neue strukturelle Muster konstruiert. Mit anderen Worten können Lerner mithilfe von Rastern und Regeln selbst die in den Chunks gefrorenen Informationen auftauen.⁹² Diese kombinierte Strategie soll in den Fremdsprachenunterricht eingeführt werden, weil sie nicht nur den Inputmangel sondern auch die abnehmende Fähigkeit der automatischen Hypothesenbildung aus dem Input und der Hypothesenrevision in Abgleichung mit dem Input bei erwachsenen L2-Lernern kompensieren kann.⁹³ Ferner unterstützt sie die Verarbeitung des Lerners, sowohl wenn er mit dem „beunruhigenden“ Input konfrontiert wird als auch wenn die allgemeinen Sprachfähigkeiten erreicht werden sollen.

Das Chunking – die Fähigkeit, die strukturellen Muster zu speichern und abzurufen – sollte als Lerntechnik in den Fremdsprachenunterricht eingebracht wer-

⁹¹ Vgl. Handwerker 2002: 209, Lütge 2002: 115.

⁹² Vgl. Handwerker 2002: 214 und Wray 2002: 193.

⁹³ Vgl. die Konzeption des *Natural Approach* von Krashen und Terrel (1983).

den, weil es der Schlüssel für die Verständlichkeit ist. So wird der Lerner im Gespräch verstanden und aus der Sicht der Fremdsprachenvermittlung wird Input zu Intake.⁹⁴ In Bezug auf reflexive Verben und Konstruktionen im Deutschen wird der Lerner nur dann richtig verstanden, wenn er z.B. reflexiv gebrauchte Verben wie *sich vertragen* richtig gechunkt hat, d.h. das Reflexivpronomen *sich* und das Basisverb *vertragen* als eine Einheit abrufft. Hierfür ist es wichtig, dass der Lehrer die Intuition des Lerners für eine Stelle im Satz, die das Reflexivpronomen einnimmt, unterstützt, indem der Lehrer diese Stelle u.a. mithilfe von Rastern und Regeln erklärt und akzentuiert.

Da sich die in der vorliegenden Arbeit behandelten reflexiven Verben und Konstruktionen syntaktisch ziemlich einheitlich verhalten,⁹⁵ und da der Lerner, meinen eigenen Erfahrungen nach, trotzdem Schwierigkeiten bei der Rezeption und insbesondere bei der Produktion zu haben scheint, wird im folgenden Unterkapitel ein weiterer theoretischer Beitrag erörtert, der die Frage zu beantworten versucht, wie Lerner einer Fremdsprache die Anfangsinformationen mit formalen Eigenschaften im Input verarbeiten. Dieser Beitrag soll diejenige Vorgehensweise des zu erstellenden Werkzeugsets unterstützen, für die reflexive Verben und Konstruktionen beinhaltenden Chunks bedeutungsbasierte Raster aufzubereiten. Dadurch wird verdeutlicht, dass die Verankerung des Reflexivpronomens in möglichen Bedeutungsmodifikationen durch Raster die Verarbeitung und somit das Chunking reflexiver Verben und Konstruktionen fördert.

3.4 Form/Bedeutung-Verbindung in der Inputverarbeitung

Mit der Annahme, dass der Aspekt der Didaktik im Fremdsprachenunterricht eine sehr wichtige Rolle in der L2-Erwerbsforschung spielt, stellt VanPatten (1996) eine Theorie auf, bei der es sich um die Inputverarbeitung (*Input Processing*) und die darauf basierende Verarbeitungsinstruktion (*Processing Instruction*) handelt. Das Modell der Inputverarbeitung bietet eine psycholinguistische Erklärung, war-

⁹⁴ Siehe Lütge 2002: 117.

⁹⁵ Gemeint ist die Übereinstimmung zwischen dem Reflexivpronomen und dem (Personalpro-)Nomen.

um Lerner Schwierigkeiten beim Erlernen bestimmter grammatischer Formen haben. Anders als die traditionelle Grammatikinstruktion wie die Grammatik-Übersetzungs- oder die audiolinguale Methode, die Erklärungen und mündliche Übungen in Bezug auf den Output mit sich bringen, ist die Verarbeitungsinstruktion ein inputbasierter, psycholinguistisch motivierter und auf (grammatische) Formen fokussierender Ansatz (VanPatten 1996: 8). Das Ziel der *Processing Instruction* formuliert der Autor wie folgt:

[...] to alter how learners process input and to encourage better form-meaning mapping that results in grammatically richer intake. (VanPatten: 8)

VanPatten (2004: 7) definiert die Inputverarbeitung als einen initialen Prozess im L2-Erwerb, bei dem Lerner Formen im Input mit ihren Bedeutungen verbinden (*make form-meaning/function connections*)⁹⁶ und der ein „on-line“ Phänomen ist, das im Arbeitsgedächtnis stattfindet. Der Autor geht davon aus, dass Lernende während der Interaktion in ihrem L2-Erwerb vor allem auf die Bedeutung im Input fokussieren, dass Lernende also etwas im Input „bemerken“ müssen, damit im Spracherwerb etwas passiert und dass dieses „Bemerken“ durch das begrenzte Arbeitsgedächtnis eingeschränkt wird (VanPatten 2002: 7).⁹⁷ Mit diesen Annahmen stellt VanPatten das primäre Prinzip „der Bedeutung“ mit untergeordneten Prinzipien auf,⁹⁸ die hier angeführt und aus denen Hypothesen bezüglich reflexiver Verben und Konstruktionen abgeleitet werden. Diese Hypothesen sind nur berechtigte Vermutungen, die einer weiteren empirischen Untersuchung bedürfen.

Principle 1. The Primacy of Meaning Principle. *Learners process input for meaning before they process it for form.*

Principle 1a. The Primacy of Content Words Principle. *Learners process content words in the input before anything else.* (VanPatten 2004: 14)

⁹⁶ Siehe Fußnote 99 dieser Arbeit.

⁹⁷ Zu Erklärung bzw. Kommentaren der Lern- und Verarbeitungskapazität siehe Harrington 2004: 89f.

⁹⁸ Für das Modell der Inputverarbeitung werden auch das „*First Noun*“-Prinzip (P2) und seine Subprinzipien bezüglich der Wortstellung aufgestellt, die sich u.a. darauf beziehen, dass Lerner Nomen oder Pronomen in erster Satzposition als Subjekt oder Agens verarbeiten (siehe VanPatten 2004: 18, auch VanPatten 1996: 32f.). Trotz der eventuellen Interaktion zwischen diesen (Sub-)Prinzipien und denen „der Bedeutung“ (P1) (siehe VanPatten 2004: 19) wird lediglich P1 behandelt, das ins Interesse der vorliegenden Arbeit rückt. Mit anderen Worten gehört die Wortstellung in Bezug auf reflexive Verben und Konstruktionen nicht zum Thema dieser Arbeit.

Prinzip 1 stellt dar, was sich als Ausgangspunkt in den Lernerköpfen abspielt. Wenn Lerner mit dem Input konfrontiert werden, werden sie dazu gebracht, nach dem kommunikativen Inhalt im Input zu suchen. Sie verarbeiten den Input zunächst mittels der Bedeutungen, und was sie im Input zuerst genau verarbeiten, sind die Inhaltswörter (*content words*) (Prinzip 1a), die VanPatten „big words“ nennt. Diese helfen Lernern zu verstehen, was ihnen gesagt wird, und ihre „internalen Prozessoren“ versuchen diese Aspekte des Gesprächs zu isolieren. So können ihre Verarbeitungsressourcen erschöpft werden, was dazu führen kann, dass grammatische Formen (*form*) – „little words“ – entweder nicht oder teilweise verarbeitet und dann aus dem Arbeitsgedächtnis verworfen werden.⁹⁹ Diese Verarbeitungsweise der Lerner (besonders in der Frühphase des Lernprozesses) liegt auch am prosodischen Faktor der Sprache selbst, d.h. lexikalische Einheiten oder der Kern lexikalischer Einheiten der Sprachen tendieren dazu, stärker betont zu werden als nicht lexikalische Einheiten oder beliebige umliegende Partikel, Funktoren oder Flexionen (VanPatten 2004: 8). Beim Verarbeiten reflexiver Verben und Konstruktionen im Deutschen lässt sich vermuten, dass Lerner auch die Tendenz zeigen, stärker auf die Basisverben als auf die Reflexivpronomen zu fokussieren. Dies verursacht Probleme beim Erwerb dieser Verben und Konstruktionen.

Davon ausgehend, dass es in den Sprachen oft mehrere Repräsentationen im Satz für eine semantische Information gibt, und dass Lerner die Sprache nur anhand der Inhaltswörter, nicht aber aufgrund ihrer grammatischen Form zu verstehen versuchen, wird Prinzip 1b aufgestellt:

Principle 1b. The Lexical Preference Principle. *Learners will tend to rely on lexical items as opposed to grammatical form to get meaning when both encode the same semantic information.* (VanPatten 2004: 14)

Zum Beispiel wird die 3. Person *Karl* im Satz *Karl rasiert sich* zweimal kodiert, und zwar durch das (Pro-)Nomen und das Reflexivpronomen. Nach Prinzip 1b tendieren Lerner dazu, nicht aus der grammatischen Form – dem Reflexivprono-

⁹⁹ Zum Begriff „Form“ in Prinzip 1 siehe auch Kommentare von Harrington (2004: 83), der klarstellt, dass „making a connection *between* form and meaning invokes the surface form sense, while processing input *for* form (as in Principle 1) involves grammatical form“.

men¹⁰⁰ – sondern aus den Inhaltswörtern – dem Subjekt *Karl*, das zeigt, von wem die Rede ist – die Bedeutung zu erhalten. Dies führt vermutlich nicht zur falschen Rezeption, aber zur falschen Produktion der in der vorliegenden Arbeit genannten „nicht semVer-Verben“ wie *sich rasieren* (**Karl rasiert*).¹⁰¹

Principle 1c. The Preference for Nonredundancy Principle. *Learners are more likely to process nonredundant meaningful grammatical form before they process redundant meaningful forms.* (VanPatten 2004: 14)

Bei Prinzip 1c unterscheidet VanPatten (2004: 10) redundante, semantische Informationen tragende grammatische Formen (z.B. die Endung *-s* für 3. Person, Singular in *John talks too much*)¹⁰² von den nicht-redundanten (z.B. die Verlaufsform im Englischen *-ing*). Nach diesem Subprinzip verarbeiten Lerner die nicht-redundanten (*-ing*) eher als die redundanten grammatischen Formen (*-s*), die semantische Informationen tragen. Eine Bewertung des Redundanzgrades bei Reflexivpronomen, die hier als zentrale grammatische Form angenommen wird und in der vorliegenden Arbeit mit möglichen Bedeutungsmodifikationen zu versehen sind, ist nicht vorgesehen. Denn die zu behandelnde Verbklasse ist eine vielfältige und in dieser Arbeit wird lediglich versucht, sie zwecks der Vermittlung zu systematisieren. Aus diesem Grund wird Prinzip 1c hier nur kurz erläutert, aber nicht auf reflexive Verben und Konstruktionen Bezug genommen.

Principle 1d. The Meaning-Before-Nonmeaning Principle. *Learners are more likely to process meaningful grammatical forms before nonmeaningful forms irrespective of redundancy.* (VanPatten 2004: 14)

Prinzip 1d besagt, dass Lerner dazu tendieren, grammatische Formen, die semantische Informationen tragen, eher zu verarbeiten als semantisch leere grammatische Formen. Wird dies auf das Lernen reflexiver Verben und Konstruktionen im Deutschen übertragen, kann man entsprechend formulieren, dass Lerner die se-

¹⁰⁰ Hinsichtlich der Vorgehensweise der vorliegenden Arbeit, Reflexivpronomen mit Bedeutungsmodifikationen zu versehen bzw. hinsichtlich der Beobachtung der Reflexivierung beim Verb werden die Reflexivpronomen bei Reflexivverben und -konstruktionen als (zentrale) grammatische Form angenommen.

¹⁰¹ Hierfür ist anzumerken, dass nicht alle grammatischen Formen semantische Informationen tragen, z.B. das Reflexivpronomen bei inhärenten reflexiven Verben wie *sich schämen*.

¹⁰² Das Reflexivpronomen in *Karl rasiert sich* ist, wie oben dargestellt, eine redundante grammatische Form.

mantisch leeren Reflexivpronomen bei inhärenten reflexiven Verben vermutlich eher später verarbeiten.¹⁰³

Principle 1e. The Availability of Resources Principle. *For learners to process either redundant meaningful grammatical forms or nonmeaningful forms, the processing of overall sentential meaning must not drain available processing resources.* (VanPatten 2004: 14)

Prinzip 1e besagt, dass redundante grammatische Formen, die semantische Informationen tragen, oder Formen, die semantisch leer sind, verarbeitet werden können, wenn die Verarbeitungsressourcen für die Satzbedeutung nicht beeinträchtigt werden. Das heißt, die Verarbeitung grammatischer Formen hängt von den Sprachfähigkeiten des Lernalters ab, u.a. von seiner Fähigkeit, lexikalische Einheiten zu rezipieren (VanPatten 2004: 12).

Principle 1f. The Sentence Location Principle. *Learners tend to process items in sentence initial position before those in final position and those in medial position.* (VanPatten 2004: 14)

Prinzip 1f zeigt die Tendenz, dass Lerner formale Einheiten am Anfang des Satzes eher verarbeiten als Einheiten am Satzende oder in der Satzmitte. Bei reflexiven Konstruktionen wie z.B. *Karl prügelt sich mit Otto* lässt sich entsprechend erklären, dass es, wenn keine Wechselseitigkeit verstanden wird, sondern eine Überbetonung von „*Karl prügelt*“ stattfindet, nicht nur an „*the Primacy of Content Words Principle*“ liegt, sondern auch an der Position des Reflexivpronomens im Satz.¹⁰⁴

Zusammenfassend zeigen die Prinzipien der Inputverarbeitung von VanPatten, dass Lerner die Formen im Input zuerst mittels der Bedeutung verarbeiten, wobei auf die Inhaltswörter primär fokussiert wird (Prinzipien 1, 1a), und dass ihnen dies und die begrenzte Verarbeitungskapazität Schwierigkeiten beim Lernen bestimm-

¹⁰³ Zum Begriff „redundancy“ siehe Kommentare von Harrington (2004: 85), die besagen, dass dieser Begriff hier irrelevant ist, weil nach der Definition der Inputverarbeitung Formen ohne Bedeutungen (*nonmeaningful forms*), d.h. Formen, die nur grammatische Informationen aufweisen (Endung -s für 3. Person, Singular im Englischen), nicht verarbeitet werden und daher nicht in den Skopus der Inputverarbeitung fallen. Der auf grammatische Formen bezogene Begriff „redundancy“ sei hier überflüssig. Siehe auch Harrington 2004: 88f.

¹⁰⁴ Zur Darstellung der empirischen Studien über die auf Prinzipien der Inputverarbeitung basierende Verarbeitungsinstruktion siehe Cheng 2004 für die Verarbeitungsinstruktion der spanischen Verben *ser* und *estar* und VanPatten/Wong 2004 für das französische Kausativ.

ter grammatischer Formen bereiten. Die Prinzipien 1b, c, d, f, e geben einen Überblick darüber, unter welchen Umständen Lerner die Form/Bedeutung-Verbindungen herstellen, wenn sie mit dem Input konfrontiert werden. Diese Erkenntnisse gewähren einen Einblick in die Verarbeitungsprozesse der Lerner, der den Lehrenden zur wirkungsvolleren Grammatikvermittlung verhelfen mag. Obwohl das Modell der Inputverarbeitung noch mit Herausforderungen anderer L2-Erwerbstheorien konfrontiert wird (VanPatten 1996: 129f.) und für die Durchsetzung der darauf basierenden Inputverarbeitungsinstruktion in der L2-Erwerbsforschung mehrere empirische Untersuchungen vorgesehen sind, findet in der vorliegenden Arbeit die Konzeption der Inputverarbeitung Anwendung, insbesondere das primäre Prinzip der Bedeutung (P1). Hierbei wird die angenommene (zentrale) grammatische Form bei reflexiven Verben und Konstruktionen, also die Reflexivierung, in Anlehnung an die linguistischen Ergebnisse mit Bedeutungsmodifikationen versehen.¹⁰⁵ Dadurch können diese Verben und Konstruktionen so vermittelt werden, dass dem Verarbeitungsprozess der Lerner nicht widersprochen wird und die Lerner Schwierigkeiten bei der Rezeption und Produktion dieser grammatischen Phänomene bewältigen können.

3.5 Übersicht über den vermittlungspraktischen Hintergrund

In diesem Kapitel wurde die Rolle einer kombinierten Strategie im Fremdsprachenunterricht aus der theoretischen Perspektive beschrieben, die aus drei Teilen besteht:

- **Chunks**, die die Grundlage für den Grammatikerwerb, insbesondere den Erwerb der internen Lernergrammatik bilden und für die Erlangung der Sprachfähigkeiten wichtig sind,
- **Rastern**, die die metasprachlichen Aktivitäten und den bewussten Verarbeitungsmechanismus bei Lernern fördern,

¹⁰⁵ An den reflexiven Konstruktionen sind nicht nur das Reflexivpronomen, sondern auch die anderen Faktoren, wie u.a. prädikatives Adjektiv oder Präpositionalphrasen, beteiligt, die später im Werkzeugset berücksichtigt werden. Siehe auch das terminologische Glossar in Kapitel 1 der vorliegenden Arbeit.

- (grammatischen) **Regeln**, die zusammen mit den Rastern den Lernern dabei helfen, grammatische Informationen in den Chunks herauszufiltern, zu verarbeiten und diese in ihre interne Grammatik zu führen.

Die Darstellung des Prinzips der Inputverarbeitung, der Form/Bedeutung-Verbindung, bildet den Hintergrund dafür, ein Werkzeugset für Lehrende aufgrund eines grammatisch-semantischen Basiskonzepts zu erstellen.

Wie diese Strategie in das Werkzeugset des Lehrers für die Vermittlung reflexiver Verben und Konstruktionen im Deutschen eingearbeitet wird, wird im folgenden Kapitel thematisiert.

4 Reflexive Verben und Konstruktionen als Lehr- und Lerngegenstand

Im vorliegenden Kapitel wird aufgrund der vorgelegten linguistischen Ergebnisse und einiger Erkenntnisse aus der L2-Erwerbsforschung ein Werkzeugset entwickelt. Dieses Werkzeugset beinhaltet Gegenstände, die Lehrenden zur Verfügung gestellt werden, damit sie reflexive Verben und Konstruktionen im Deutschen besser vermitteln können.

Die linguistische Erfassung in Kapitel 2 bietet eine Systematisierung reflexiver Verben und Konstruktionen im Deutschen, die sich einerseits auf die Identifizierung der Bedeutungsmodifikationen durch die Reflexivierung und andererseits auf die grammatischen Angaben zur Abgrenzung reflexiver Verbverwendungen bezieht. Diese Ergebnisse können sehr nützlich sein, wenn sie in ein solches Werkzeugset eingearbeitet werden.

Der lern- und lehrtheoretische Hintergrund in Kapitel 3 hat verdeutlicht, dass als Vermittlungsstrategie natürliche, hochfrequente, von Rastern und Regeln begleitete Chunks im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden sollen. Zudem verhilft die Einsicht in den Verarbeitungsprozess des Lernalers, nämlich die Inputverarbeitung, Lehrenden dazu, die Sprachverarbeitung bei Lernern bestmöglich zu fördern und mithilfe eines grammatisch-semantischen Konzepts den Erwerb reflexiver Verben und Konstruktionen im Deutschen zu erleichtern.

All diese Forschungsergebnisse sind Grundlage für die Entwicklung eines solchen Werkzeugsets, bei der die vier in der Einleitung dieser Arbeit angeführten Fragen berücksichtigt werden: a) Verweisen reflexive Verbverwendungen auf bestimmte Bedeutungen? b) Bei welchen Verben ist eine reflexive Verwendung möglich? c) Welche Regularitäten sind erkennbar? d) Wie könnte der Erwerb reflexiver Verben als lexikalische Einheiten gefördert werden?

Das Werkzeugset besteht aus zwei Teilen. Der erste, der in Abschnitt 4.1 dargestellt wird, basiert auf einem grammatisch-semantischen Basiskonzept und gibt Antwort auf die Fragen a), b) und c). Hier werden Sequenztypen (ST) vorgestellt,

deren Anzahl durch die Bedeutungsmodifikationen bestimmt wird. Nach den linguistischen Ergebnissen kann die Reflexivierung sechs Bedeutungsmodifikationen aufweisen, die im Folgenden zusammen mit den zu behandelnden Sequenzen (S) aufgelistet werden:

ST1 Referenzidentität

S1 Karl rasiert sich.

S2 Die Männer rasieren sich. (mit reziproker Bedeutung)

S3 Karl verletzt sich.

S4 Karl zitiert sich.

ST2 Symmetrisch reziproke Bedeutung

S5 Karl prügelt sich (mit Otto).

ST3 Ausdruck allgemeiner Eigenschaften/genereller Möglichkeiten

S6 Das Gedicht lernt sich leicht.

S7 Im Sessel sitzt es sich bequem.

S8 Hier lässt es sich (gut) leben.

ST4 Passivische Bedeutung

S9 Der Stein lässt sich rollen.

S10 Am Erfolg lässt sich jetzt nicht mehr zweifeln.

ST5 Resultative Veränderung bei Kausativierung

S11 Er läuft sich warm.

S12 Karl träumt sich ins Paradies.

ST6 miss-Modifikation

S13 Karl verschreibt sich.

So werden sechs Sequenztypen angeführt, die jeweils verschiedene Sequenzen haben können. Zum Beispiel hat der Sequenztyp der resultativen Veränderung bei Kausativierung zwei Sequenzen, die der Zustandsveränderung (S11) und die des Ortswechsels (S12). Was die kombinierte Strategie aus Chunks, Rastern und Regeln betrifft, so folgen auf jede **Sequenz (S)** ein **Raster (Ra)** mit vorhandener Bedeutungsmodifikation und **Regeln (Re)** mit grammatischen Angaben über den Status des Reflexivpronomens und über die Veränderung im Kasusrahmen sowie in der Morphologie, die aus Kunze (1997, insbesondere 2002/03) herausgegriffen und hier radikal vereinfacht werden. Zur Vermittlung weiterer Sequenzen werden bei einigen Sequenztypen bzw. Sequenzen Belege aus dem digitalisierten Korpus des Fachgebietes Korpuslinguistik der Humboldt-Universität zu Berlin herangezogen. Im Anschluss daran werden Skizzen angefertigt, die die (abgeleitete) Form

und Bedeutung der Reflexivierung bei den Sequenztypen bzw. bei den für einen Sequenztyp charakteristischen Sequenzen zusammenfassen.

Der zweite Teil des Werkzeugsets (Abschnitt 4.2) beinhaltet zwei Gruppierungen für inhärente reflexive und semVer-Verben, die durch die Reflexivierung keine Bedeutungsmodifikationen im Sinne der oben genannten aufweisen. So sind entweder die Reflexivpronomen bei den inhärenten reflexiven Verben semantisch leer oder es findet bei semVer-Verben ihren nicht reflexiv gebrauchten Verben gegenüber eine semantische Verschiebung statt. Die Gruppierung inhärenter reflexiver Verben bezieht sich auf die inhaltliche Gruppierung von Rug und Tomaszewski (1999: 137f.), und ihre wesentlichen Merkmale werden beibehalten. Bei der Gruppierung von semVer-Verben handelt es sich um drei Verbtypen: Psycho-, transformative Kausativ- und Handlungsverben, die auf Zifonun et al. (1997: 1359f.) basieren. Diese zwei Gruppierungen verstehen sich als Vorstufe für die Chunkangebote durch den Lehrer und bieten eine mögliche Antwort auf die Frage, wie der Erwerb reflexiver Verben als lexikalische Einheiten gefördert werden könnte. Zuletzt wird ein Chunkangebot vorgestellt.

4.1 Vermittlungsstrategie aus Chunks, Rastern und Regeln

4.1.1 Nicht semVer-Verben

Bei diesem Sequenztyp werden vier Sequenzen angeführt und erläutert. S1 und S2 werden von Kunze (1997, 2002/03) der Verbgruppe „anaphorische Reflexivität“ zugeordnet. Als Spezialfälle dieser Verbgruppe werden S3 und S4 auch unter den nicht semVer-Verben dargestellt. Wie im Glossar beschrieben wurde, geht es bei diesen Verben um die Referenzidentität zwischen Subjekten und Objekten und zudem um die reziproke Lesart beim Plural-Subjekt (S2).

S1► *Karl rasiert sich.*

Ra► Referenzidentität

Das Agens und Patiens sind referenziell identisch. Das heißt, S1 kann mit verdeutlichenden Zusätzen ausgedrückt werden: S1 = *Karl rasiert sich selber*. Das Subjekt ist hier im Singular (Sg).

Re► Die Reflexivierung ist möglich bei transitiven Verben (V_{Tr}) und intransitiven Verben mit Präpositional- oder Dativobjekt. Bei transitiven Verben handelt es sich um die Intransitivierung des Verbs.

$$X_{Nom, Sg} \quad V \quad Y_{Kasus} \quad \rightarrow \quad X_{i, Nom} \quad V \quad REFL_{i, Kasus}^{106}$$

Karl rasiert jemanden. → Karl rasiert sich.

Das Reflexivpronomen ist ein selbstständiges Satzglied und kann durch eine NP ersetzt und durch folgende Tests überprüft werden: Substitutionstest (siehe das obige Beispiel), Negationstest (*Karl rasiert nicht sich, sondern Otto*), Koordinationstest (*Karl rasiert Otto und sich*) und Erfragbarkeitstest (*Wen rasiert Karl? – Sich*). Die morphosyntaktischen Formen der Aktanten verändern sich nach der Ableitung nicht.

Der reflexive Gebrauch bei S1 wird von der Bedeutung der Verben eingeschränkt, bei denen die reziproke Lesart präferiert wird bzw. das Subjekt in der Regel eine Vielfalt repräsentiert: *sich begrüßen/küssen/begegnen/unterstützen/kennen lernen/umarmen* usw.

Weitere Sequenzen zum Vermitteln lassen sich wie S1 mit transitiven Verben oder intransitiven Verben mit Präpositional-/Dativ- oder Genitivobjekt bilden, z.B. *sich waschen/fragen/informieren/helfen, mit sich (selber) zufrieden sein* usw.

S2► *Die Männer rasieren sich.*

Ra► Referenzidentität/reziproke Lesart

Das Subjekt ist hier nicht mehr im Singular, sondern im Plural (Pl). Hier sind Agens und Patiens wie bei S1 referenzidentisch. S2 ist wegen des Plural-Subjekts ambig: S2 = *Die Männer rasieren sich selber* (Referenzidentität) oder S2 = *Die Männer rasieren einander /sich gegenseitig* (reziproke Lesart).

Re► Zusätzlich zu den Merkmalen wie bei S1 handelt es sich bei S2 = *Die Männer rasieren sich selber* um weitere Ableitungen:

$$X_{1, j, Nom}, \quad V \quad REFL_{j, Kas} \quad \text{und} \quad X_{2, k, Nom}, \quad V \quad REFL_{k, Kas}$$

$$\rightarrow X_{Pl, i, Nom} \quad V \quad REFL_{i, Kas}$$

Der Mann A rasiert sich und der Mann B rasiert sich.

¹⁰⁶ Kasus (Abk. Kas) kann für eine Präpositionalphrase (PP) stehen. Vgl. Kunze 2002/03: 50.

→ Die Männer rasieren sich (selber).

Zur Überprüfung des Status des Reflexivpronomens als selbstständiges Satzglied gelten auch folgende Tests: *Die Männer rasieren Otto* (→ *sich*) (Substitutionstest), *Die Männer rasieren nicht sich (selber), sondern Otto* (Negationstest), *Wen rasieren die Männer? – Sich (selber)* (Erfragbarkeitstest). Nach der Ableitung verändern sich die morphosyntaktischen Formen der Aktanten nicht.

Bei S2 = *Die Männer rasieren einander/sich gegenseitig* geht es um folgende Ableitung:

$$X_{\text{Nom}} \text{ V } Y_{\text{Kas}} \text{ und } Y_{\text{Nom}} \text{ V } X_{\text{Kas}} \rightarrow Z_{i, \text{Nom, Pl}} \text{ V } \text{REFL}_{i, \text{Kas}}^{107}$$

Der Mann A rasiert den Mann B und der Mann B rasiert den Mann A.

→ Die Männer rasieren einander/sich gegenseitig.

Da die Argumente des Verbs referenziell zusammengefasst sind, treten bei den Tests zur Überprüfung des Status des Reflexivpronomens Probleme auf wie z.B. bei dem Erfragbarkeitstest *Wen rasieren die Männer? – ? Einander/?? Sich (gegenseitig)*. Die morphosyntaktischen Formen der Aktanten verändern sich nach der Ableitung nicht.

Weitere Sequenzen zum Vermitteln lassen sich mit transitiven Verben oder intransitiven Verben mit Präpositionalobjekt und der Pluralisierung des Subjekts bilden. Zu beachten sind Verben mit Genitiv- oder Präpositionalobjekt, bei denen für die reziproke Lesart das Auftreten von *einander* präferiert wird (*Die Männer bedürfen einander/sind miteinander zufrieden*).¹⁰⁸

S3► *Karl verletzt sich.*

Ra► Referenzidentität mit holistischer Bedeutung

Hier steht das Reflexivpronomen für Körperteile, Gefühle, Psyche, Besitz der Person. Das heißt: S3 = (z.B.) *Karl verletzt seinen Daumen*.

Re► S3 hat auch die grammatischen Eigenschaften und dieselbe Ableitung wie

bei S1: $X_{\text{Nom, Sg}} \text{ V } Y_{\text{Kas}} \rightarrow X_{i, \text{Nom}} \text{ V } \text{REFL}_{i, \text{Kas}}^{109}$

Karl verletzt seinen Daumen. → Karl verletzt sich.

¹⁰⁷ Vgl. Kunze 2002/03: 50.

¹⁰⁸ Vgl. Kunze 1997: 105f.

¹⁰⁹ Vgl. Kunze 2002/03: 69.

Im Gegensatz zu S1 ist Y mit dem Merkmal [+HUMAN] ausgeschlossen und der Koordinationstest gilt nicht für S3: **Karl verletzt seinen Daumen und sich*. Dieser Test deutet an, dass *sich verletzen* als eine lexikalische Einheit betrachtet und den inhärenten reflexiven Verben zugeordnet werden kann.¹¹⁰

Weitere Sequenzen zum Vermitteln: *sich jemandem erklären* (seine Liebe)/*anvertrauen* (sich vertrauensvoll mit seinem Kummer, seinen Sorgen an jemanden wenden), *sich verausgaben* (seine körperlichen, geistigen Kräfte)/*beweisen* (seine Fähigkeit, Befähigung)/*konzentrieren* (seine geistige Kraft, Aufmerksamkeit)/*ver-gessen* (eigene Person, Lage)/*verkaufen* (seine Leistung)/*verstellen* (z.B. seine Stimme)/*überanstrengen* (seine Kräfte) (Kunze 2002/03: 60f.).

S4► *Karl zitiert sich.*

Ra► Referenzidentität mit übertragener Bedeutung

Das Reflexivpronomen steht hier für etwas Bestimmtes einer Person, z.B. ein Werk. Wenn Karl *Goethe* zitiert, heißt es, dass Karl z.B. den *Faust* zitiert.

Re► Die Ableitungsprozesse bei S4 können wie folgt dargestellt werden:

$$X_{\text{Nom}} \quad V \quad Y_{\text{Kas}} \rightarrow X_{\text{Nom}} \quad V \quad Z_{\text{Kas}} \rightarrow X_{i, \text{Nom}} \quad V \quad \text{REFL}_{i, \text{Kas}} \quad ^{111}$$

Karl zitiert den Faust. → Karl zitiert Goethe. → Karl zitiert sich.

S4 übernimmt die gleichen grammatischen Eigenschaften bei S1 und wird wegen der übertragenen Bedeutung als Sonderfall von S1 betrachtet. Die Bildung von S4 ist eingeschränkt: *Bernstein dirigiert Mozart/Bernstein/*sich* (Kunze 02/03: 58).

Weitere Sequenz: *sich widersprechen* (den Ausführungen/... von Hans → Hans) (Kunze 1997: 167).

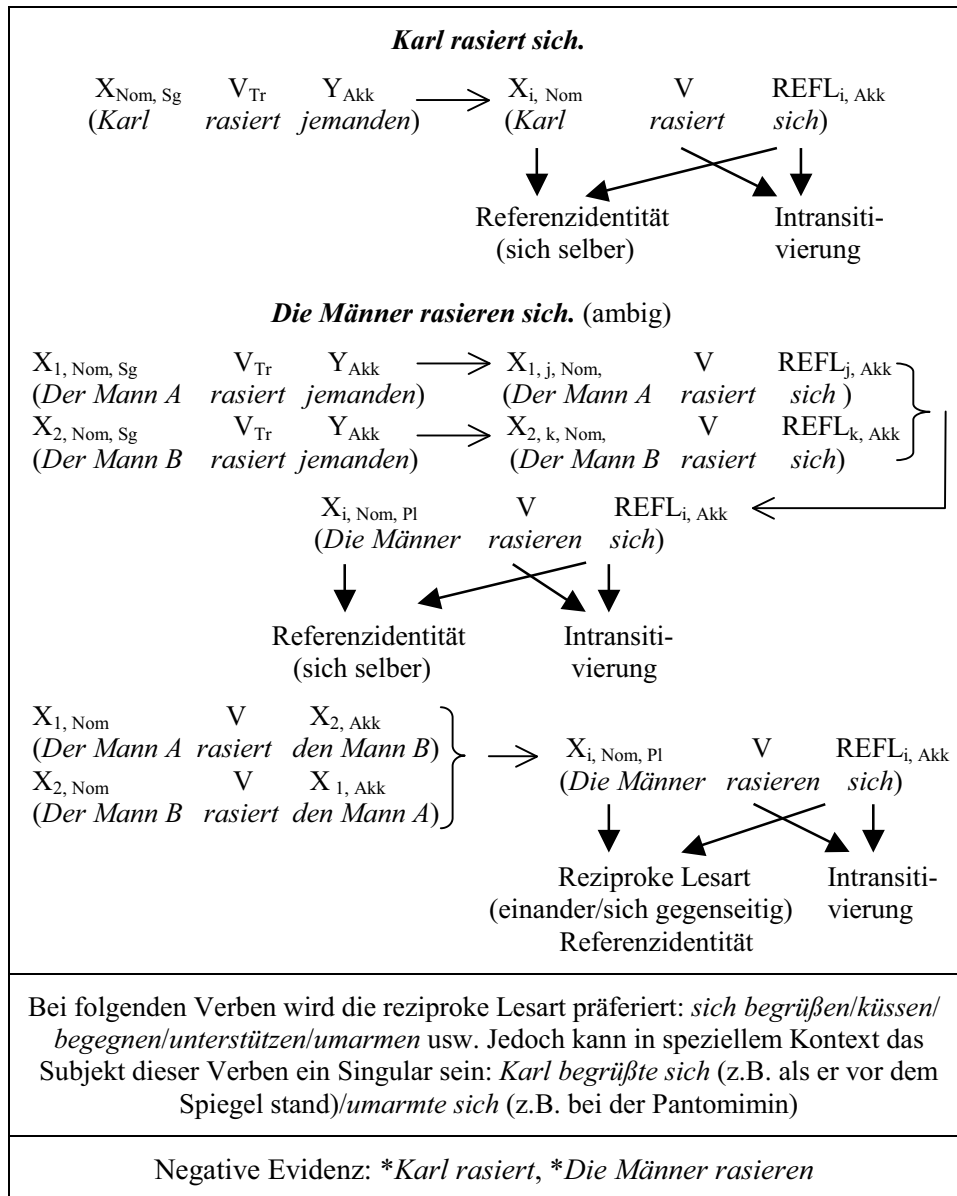
Die Form und Bedeutung der Reflexivierung bei nicht semVer-Verben werden in Skizze 1 anhand von S1 und S2 zusammengefasst, die für diesen Sequenztyp charakteristisch sind. Die normalen Pfeile stehen für formale Ableitungsprozesse und die hervorgehobenen markieren die Bedeutung der Reflexivierung bzw. der Kombination von Reflexivpronomen und anderen Satzgliedern.

¹¹⁰ Vgl. Helbig/Buscha 2001: 190.

¹¹¹ Vgl. Kunze 2002/03: 59.

Skizze 1

Form und Bedeutung der Reflexivierung bei nicht semVer-Verben



4.1.2 Reflexive Konstruktionen mit reziproker Bedeutung

Bei diesem Sequenztyp wird eine Sequenz der reflexiven Konstruktionen mit reziproker Bedeutung vorgestellt.

S5► *Karl prügelt sich (mit Otto).*

Ra► Symmetrisch reziproke Bedeutung

Trotz des Singular-Subjekts besteht hier eine wechselseitige Beziehung zwischen dem Subjekt und seinem symmetrischen Partner, der durch eine *mit*-Phrase ausgedrückt werden kann.

Re► Die Reflexivierung ist möglich bei transitiven Verben mit Akkusativobjekt.¹¹² Das Reflexivpronomen spielt hier nicht die Rolle eines Objekts, sondern entsteht erst durch die „Fügung“:

$$X_{\text{Nom}} \quad V \quad Y_{\text{Akk}} \quad \rightarrow \quad X_{i, \text{Nom}} \quad V \quad \text{REFL}_{i, \text{Akk}} \quad \text{mit } Y \quad ^{113}$$

Karl prügelt Otto. → Karl prügelt sich mit Otto.

Das Subjekt ist hier nur ein Bezugsausdruck für das Reflexivpronomen im Akkusativ (Zifonun et al. 1997: 1365). Das Reflexivpronomen kann also nicht durch eine NP ersetzt werden (*Karl prügelt Otto* hat dann keine symmetrisch reziproke Bedeutung mehr), ist nicht vorfeldfähig (**Sich prügelt Karl (mit Otto)*) und nicht modifizierbar (**Karl prügelt sogar sich (mit Otto)*). Bei Konstruktionen wie S5 sind die Reflexivpronomen meistens im Akkusativ. Nach der Ableitung gibt es eine Veränderung im Kasusrahmen des Verbs, und zwar entsteht die *mit*-Phrase, mit der der symmetrische Partner ausgedrückt wird.

Weitere Sequenzen zum Vermitteln sind u.a. *sich mit jemandem duzen/siezen/beraten/treffen/verstehen/ablösen*.

Die Form und Bedeutung der Reflexivierung bei diesen Konstruktionen werden in Skizze 2 (S. 63) zusammengefasst. Der Bezugsausdruck des Reflexivpronomens wird durch den gestrichelten Pfeil markiert.

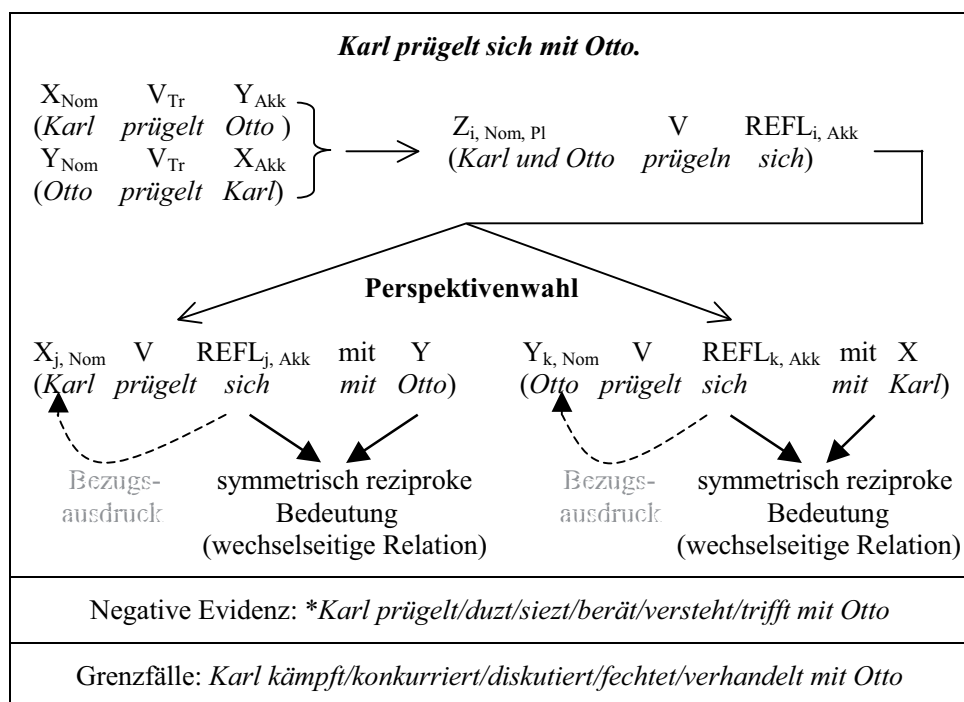
4.1.3 Reflexive Konstruktionen mit dem Ausdruck einer allgemeinen Eigenschaft oder generellen Möglichkeit

Zu diesem Sequenztyp gehören drei Sequenzen: S6, S7 und S8, die von Kunze (1997, 2002/03) persönliche einfache Medialfügung, unpersönliche einfache Medialfügung und unpersönliche Medialfügung mit *lassen* (und mit dem *es*-Subjekt) genannt werden. Der Grund, warum diese Sequenzen im Werkzeugset nicht dem

¹¹² Nicht alle nicht semVer-Verben, bei denen die Vielfalt des Subjekts die reziproke Lesart aufweist (S2) oder bei denen die reziproke Lesart präferiert wird (*sich begrüßen/unterstützen*), gestatten die symmetrische Variante: *Karl und Otto rasieren sich*, **Karl rasiert sich mit Otto* oder *Karl und Anna unterstützen sich*, **Karl unterstützt sich mit Anna*. Siehe Kunze 1997: 114.

¹¹³ Vgl. Kunze 2002/03: 79.

Skizze 2

Form und symmetrisch reziproke Bedeutung
bei reflexiven Konstruktionen

Sequenztyp der reflexiven Konstruktionen mit passivischer Bedeutung zugeordnet werden sollen, liegt darin, dass die linguistisch herausgegriffenen Bedeutungserklärungen der allgemeinen Eigenschaften oder generellen Möglichkeiten m.E. für diese Sequenzen (S6, S7, S8) geeigneter sind als die Erklärung der passivischen Bedeutung. So wird sich bei einzelnen Sequenzen zeigen, dass die für das Passiv charakteristische Agensangabe, die *von*-Phrase, ausgeschlossen ist, was beim Sequenztyp reflexiver Konstruktionen mit passivischer Bedeutung (S9, S10) zum Teil der Fall ist. Allerdings ist die Möglichkeit, folgende Sequenzen dem Sequenztyp der reflexiven Konstruktionen mit passivischer Bedeutung zuzuordnen, nicht ausgeschlossen.¹¹⁴

4.1.3.1 Reflexive Konstruktionen mit persönlichem Subjekt

S6► *Das Gedicht lernt sich leicht.*

Ra► Ausdruck einer allgemeinen Eigenschaft oder generellen Möglichkeit

¹¹⁴ Vgl. Helbig/Buscha 2001: 195f. und Zifonun et al. 1997: 1857.

Mit der obligatorischen modalen Komponente (MOD) *leicht* hat die reflexive Konstruktion die Bedeutung, dass *das Gedicht leicht zu lernen ist*. Diese Bedeutung kann man mit dem generischen externen Argument *man* formulieren, nämlich: *man kann das Gedicht leicht lernen*. Konstruktionen wie S6 bringen nicht ein bestimmtes Ereignis, sondern eher eine allgemeine Eigenschaft, einen allgemeinen Zustand oder eine generelle Möglichkeit des Arguments an der Subjektposition zum Ausdruck. Damit kann man in der Regel nicht auf Ereignisse oder Handlungen referieren *Das Gedicht lernt sich (*heute) leicht*.¹¹⁵

Re► Die Reflexivierung ist möglich bei transitiven Verben. Das direkte Argument des Verbs wird zum Subjekt der reflexiven Konstruktion wie beim *werden*-

Passiv: $X_{\text{Nom}} \quad V \quad Y_{\text{Akk}} \rightarrow Y_{i, \text{Nom}} \quad V \quad \text{REFL}_{i, \text{Akk}} \quad \text{MOD}$ ¹¹⁶

Die Kinder lernen das Lied. → Das Lied lernt sich leicht.

Das Reflexivpronomen ist nicht durch eine NP ersetzbar. „[...] Die Modalbestimmung [MOD] muss einen Zusammenhang zwischen V, y und dem generischen externen Argument herstellen; alle übrigen Ergänzungen und Angaben zu V bleiben in Originalform erhalten“ (Kunze 2002/03: 98).¹¹⁷ Diese reflexive Konstruktion kann nur von bestimmten Verben gebildet werden, nämlich von Ereignisverben mit Vorphasen, wie z.B. *Brief schreiben, Roman lesen, Haus bauen*. Die *von*-Phrasen sind bei S6 nicht möglich **Das Gedicht lernt sich leicht von den Kindern* (Kunze 2002/03: 91f.).

Weitere Sequenzen aus den Korpusdaten (Hervorhebung von KPH):¹¹⁸

- (54) Vor allem mit der Qualität der Zwetschgen ist er zufrieden. " Der Stein **löst sich leicht** von der Frucht, die sind exzellent zum Backen geeignet. (ECI, Position 4725763)
- (55) Irene Reif schwärmt in den höchsten Tönen von ihrer " Märchenburg " Abenberg, und ihr erster Eindruck von der mächtigen Burg **liest sich wie eine romantische Beschreibung** aus längst vergangenen Tagen [...] (ECI, Position 11124184)
- (56) Cobi juckt das alles nicht. Er grinst sich einen. Und dieses Lachen **verkauft sich prächtig**. Seine Vermarktung schlägt alle Rekorde. (ECI, Position 4059931)

¹¹⁵ Vgl. Kunze 1997: 137.

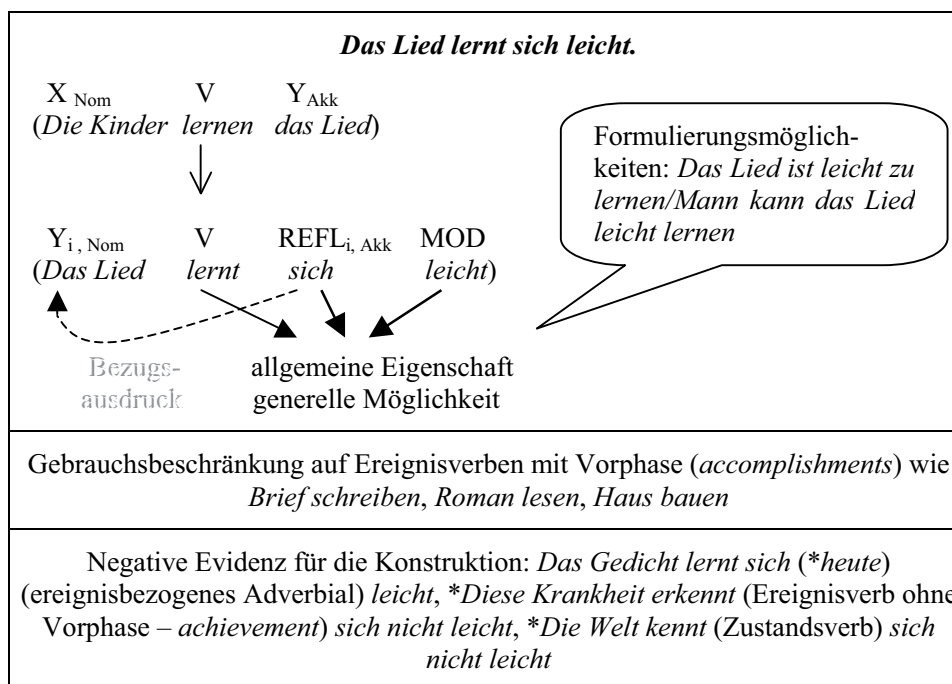
¹¹⁶ Vgl. Kunze 2002/03: 98.

¹¹⁷ y steht für Y in der Ableitung.

¹¹⁸ Die Korpora-Abfrage bezieht sich auf die Kombination vom Reflexivpronomen und dem Adjektiv *leicht* bei (54) sowie die Kombination von den Verben *lesen, verkaufen* und dem Reflexivpronomen bei (55), (56).

In Skizze 3 werden die Form und Bedeutung der Reflexivierung bei diesen reflexiven Konstruktionen zusammengefasst, wobei die Formulierungsmöglichkeiten für die Bedeutungsmodifikation mit einbezogen werden.

Skizze 3

Form und Bedeutung reflexiver Konstruktionen mit persönlichem Subjekt4.1.3.2 Reflexive Konstruktionen mit expletivem *es*-Subjekt

S7► *Im Sessel sitzt es sich bequem.*

Ra► Ausdruck einer allgemeinen Eigenschaft oder generellen Möglichkeit

Wie bei S6 ist das modale Adverbial hier obligatorisch und bestimmt die Bedeutung der Konstruktion. Bei S7 geht es auch um eine allgemeine Eigenschaft bzw. generelle Möglichkeit des in der Präpositionalphrase erscheinenden Arguments: S7 = *Im Sessel sitzen ist bequem/Im Sessel kann man bequem sitzen*. Mit Konstruktionen wie S7 kann in der Regel nicht auf Ereignisse oder Handlungen referiert werden *Im Sessel sitzt es sich (*um halb fünf) bequem* (Kunze 1997: 137).

Re► Die Reflexivierung ist möglich bei intransitiven Verben. Im Gegensatz zu S6 hat S7 ein obligatorisches expletives *es*-Subjekt, mit dem das Reflexivpronomen formal kongruiert. Der Ableitungsprozess kann wie folgt dargestellt werden:

$$X_{\text{Nom}} \quad V \quad Z \quad \rightarrow \quad Z \quad V \quad e_{S_i, \text{Nom}} \quad \text{REFL}_{i, \text{Akk}} \quad \text{MOD}^{119}$$

Jemand sitzt im Sessel. → Im Sessel sitzt es sich bequem.

Das Reflexivpronomen ist nicht durch eine NP ersetzbar. „[...] Z ist ein weiteres Satzglied, das die rechte Seite zu einer logisch vollständigen Aussage ergänzt; die Modalbestimmung MOD muss einen Zusammenhang zwischen V, Z und dem generischen externen Argument herstellen; alle übrigen Ergänzungen und Angaben zu V bleiben in Originalform erhalten“ (Kunze 2002/03: 98). Die Bildung dieser reflexiven Konstruktionen ist auf Handlungsverben beschränkt wie z.B. *laufen*, *schwimmen*, *fahren*, *lesen* usw. Wie bei S6 ist die *von*-Phrase bei S7 auch nicht möglich **Im Sessel sitzt es sich bequem vom Opa*.

Weitere Sequenzen zeigen den Zusammenhang zwischen V, Z und dem externen Argument (Hervorhebung von KPH):¹²⁰

- (57) Auch die Künstler leben nicht vom Brot allein. Aber *ganz ohne Brot lebt es sich* auch für Künstler **schlecht**. Darum ist es richtig, hier eine wirtschaftliche Grundlage zu schaffen. (PARLAMENT, Position 10358491)
- (58) **Es schwimmt sich gut** *im Ungefähren*, aber *im Ungefähreren schwimmt es sich noch besser*. (KONKRET, Position 2465510)
- (59) Die Zuschauer nahmen's gelassen, schließlich **sitzt es sich** *im lauschigen Innenhof des Posthofkellers bei Äppler und Bretzel* ja auch ohne Rahmenprogramm **ganz nett**. (ECI, Position 2471829)

Die Form und Bedeutung dieser Sequenz werden in Skizze 4 (S. 67) zusammengefasst.

4.1.3.3 Reflexive Konstruktionen mit *lassen* und expletivem *es*-Subjekt

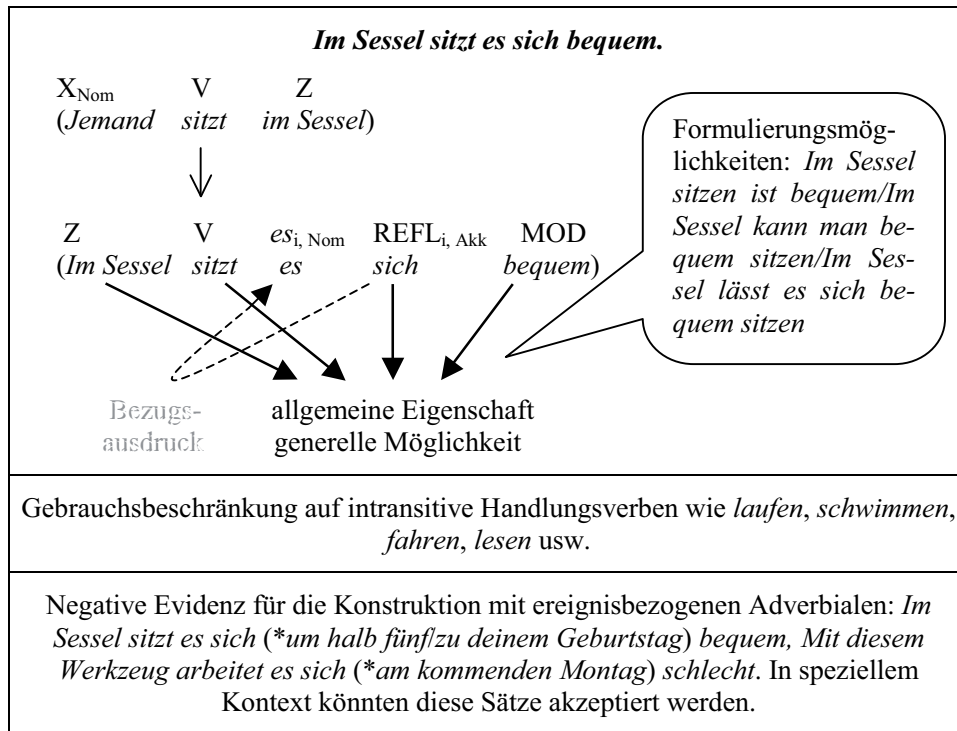
S8► *Hier lässt es sich (gut) leben.*

Ra► Ausdruck einer allgemeinen Eigenschaft oder generellen Möglichkeit
Im Gegensatz zu S6 und S7 ist das modale Adverbial wegen der schon im Verb *lassen* implizierten potenziellen Bedeutung nicht obligatorisch. Die Bedeutung der Konstruktion bleibt jedoch eine allgemeine Eigenschaft oder generelle Möglichkeit. Für S8 gibt es die Formulierungsmöglichkeit bezüglich einer generellen Möglichkeit: S8 = *Hier kann man (gut) leben*.

¹¹⁹ Vgl. Kunze 2002/03: 98.

¹²⁰ Die Korpora-Abfrage bezieht sich auf die Kombination der Verben *leben*, *schwimmen*, *sitzen* und dem *es*-Subjekt.

Skizze 4

Form und Bedeutung reflexiver Konstruktionen mit expletivem *es*-Subjekt

Re► Reflexive Konstruktionen mit *lassen* und unpersönlichem Subjekt können zwei Möglichkeiten in der Formbildung haben: eine mit dem expletiven *es*-Subjekt, die hier behandelt wird und eine ohne dieses *es*-Subjekt, die dem Sequenztyp mit passivischer Bedeutung zugeordnet werden soll und sich in S10 niederschlägt. Nach Kunze (1997, 2002/03) basiert S8 auf einer einfachen unpersönlichen Medialfügung. Mit anderen Worten setzen reflexive Konstruktionen mit *lassen* und expletivem *es*-Subjekt (S8) reflexive Konstruktionen mit unpersönlichem Subjekt (S7) voraus, d.h. *Hier lässt es sich gut leben* bedeutet *Hier lebt es sich gut*. Tendenziell ist die *von*-Phrase bei S8 ausgeschlossen **Hier lässt es sich von den Menschen gut leben*. S8 kann mit folgenden Ableitungsprozessen dargestellt werden:

$$\begin{array}{ccccccc}
 X_{Nom} & V & Z & \rightarrow & Z & V & es_{i, Nom} \quad REFL_{i, Akk} \quad MOD \\
 \rightarrow & Z & lässt & es_{i, Nom} & REFL_{i, Akk} & (MOD) & V_{Inf}^{121}
 \end{array}$$

¹²¹ Vgl. Kunze 2002/03: 129.

Jemand lebt hier. → Hier lebt es sich gut. → Hier lässt es sich (gut) leben.

Bei S8 werden die grammatischen Angaben bei S7 übernommen. Weitere Sequenzen zeigen deutlich den Zusammenhang zwischen V, Z und dem externen Argument (Hervorhebung von KPH):¹²²

- (60) *Durch die vielfältigen Rückmeldungen der Betreuer lässt es sich im Internet deutlich effektiver lernen als beim reinen Selbststudium.* (CT, Position 5520822)
- (61) *Ich will es noch einmal sagen: Mit den neuen Leitlinien aus diesem Jahr lässt es sich gut arbeiten.* (PARLAMENT, Position 14461618)
- (62) *Das ist ein ehrgeiziges Ziel. Von allein lässt es sich jedoch nicht verwirklichen.* (PARLAMENT, Position 31232082)

Da S8 als Erweiterung¹²³ von S7 betrachtet wird und die grammatischen Angaben von S7 übernimmt, fällt hier die Zusammenfassung von S8 in Form einer Skizze aus.

4.1.4 Reflexive Konstruktionen mit passivischer Bedeutung

Hier werden zwei Sequenzen angeführt, die reflexive Konstruktionen mit *lassen* beinhalten. Die erste Sequenz (S9) stellt reflexive Konstruktionen mit persönlichem Subjekt dar, die in Kunze (1997, 2002/03) persönliche Medialfügungen mit *lassen* genannt wird. Bei der zweiten Sequenz (S10) finden reflexive Konstruktionen ohne das *es*-Subjekt, die so genannten unpersönlichen Medialfügungen mit *lassen* ohne das expletive *es*-Subjekt, ihren Niederschlag.

4.1.4.1 Reflexive Konstruktionen mit *lassen* und persönlichem Subjekt

S9► *Der Stein lässt sich rollen.*

Ra► Passivische Bedeutung

Der Bedeutung von S9 liegt die permissive Lesart des zweistelligen Vollverbs *lassen* zugrunde, zu der ein lexikalisiertes reflexives Verb *sich lassen* gebildet wird. S9 ist passiv-basiert.¹²⁴ Da das Verb *lassen* eine potentielle Bedeutung impliziert, kann S9 in Form eines Passivs mit dem Modalverb *können* paraphrasiert werden: S9 = *Der Stein kann gerollt werden.*

Re► Die Form reflexiver Konstruktionen wie S9 entsteht durch die Verknüpfung des aus dem Vollverb *lassen* mit permissiver Lesart lexikalisierten reflexiven

¹²² Die Korpora-Abfrage bezieht sich auf die Kombination von *lässt* und dem *es*-Subjekt.

¹²³ Vgl. Helbig/Buscha 2001: 196.

¹²⁴ Vgl. Kunze 2002/03: 121-123.

Verbs *sich lassen* mit dem „eigentlichen“ Passiv-Infinitiv des eingebetteten transitiven Verbs. Das lexikalisierte reflexive Verb *sich lassen* wird zum Hilfsverb.

$$\begin{array}{l}
 X_{\text{Nom}} \quad V \quad Y_{\text{Akk}} \quad \rightarrow \quad (Z_{\text{Nom}} \quad \textit{lass-} \quad Y_{\text{Akk}} \quad (\text{von X}) \quad V_{\text{INF}}) \\
 \rightarrow \quad Y_{i, \text{Nom}} \quad \textit{lass-} \quad \text{REFL}_{i, \text{Akk}} \quad (\text{von X}) \quad V_{\text{Inf}}^{125} \\
 \text{Karl rollt den Stein.} \rightarrow (\text{Anna lässt den Stein (von Karl) rollen.}) \text{ (AcI-Konstruktion)} \rightarrow \text{Der Stein lässt sich (von Karl) rollen.}
 \end{array}$$

Die *von*-Phrase ist bei reflexiven Konstruktionen wie S9 fast immer anschließbar. Der Ableitungsprozess mit dem Vollverb *lassen* ist bedingt akzeptabel z.B. bei der Subjekt-Beschränkung (**Der Sturm lässt den Stein rollen*).¹²⁶ Während bei S9 das Verb *lassen* ein Hilfsverb ist und das Reflexivpronomen nicht referenziell verwendet wird, ist bei AcI-Konstruktionen das Verb *lassen* ein Vollverb im Sinne von *veranlassen* und das Reflexivpronomen „mit anderen Akkusativkomplementen koordinierbar, negierbar und durch Gradpartikeln fokussierbar“ (*Nebener ließen sie **sich und ihre Freunde/sogar sich** im Schweißen ausbilden*). Außerdem kann das Reflexivum als Dativ- und Präpositionalkomplemente bei AcI-Konstruktionen auftreten, was bei Konstruktionen wie S9 nicht der Fall ist (*Er ließ immer **für sich** sorgen, *Der Schalter lässt (von dem kleinsten Kind) **an sich drehen***) (Zifonun et al. 1997: 1855).

Weitere Sequenzen lassen sich einheitlich mit transitiven Verben und ihren Akkusativobjekten bilden. Hier sind zwei ausgewählte Beispiele aus dem Korpus:¹²⁷

- (63) Zusammenfassend **lässt sich** deshalb **festhalten**, dass neben ausländischen Kapitalverkehrsbeschränkungen insbesondere eine dem [...] (ECI, Position 13555079)
- (64) Für die Renditen solcher Anlagen **lässt sich** eine analoge Beziehung **herleiten**. (ECI, Position 13567175)

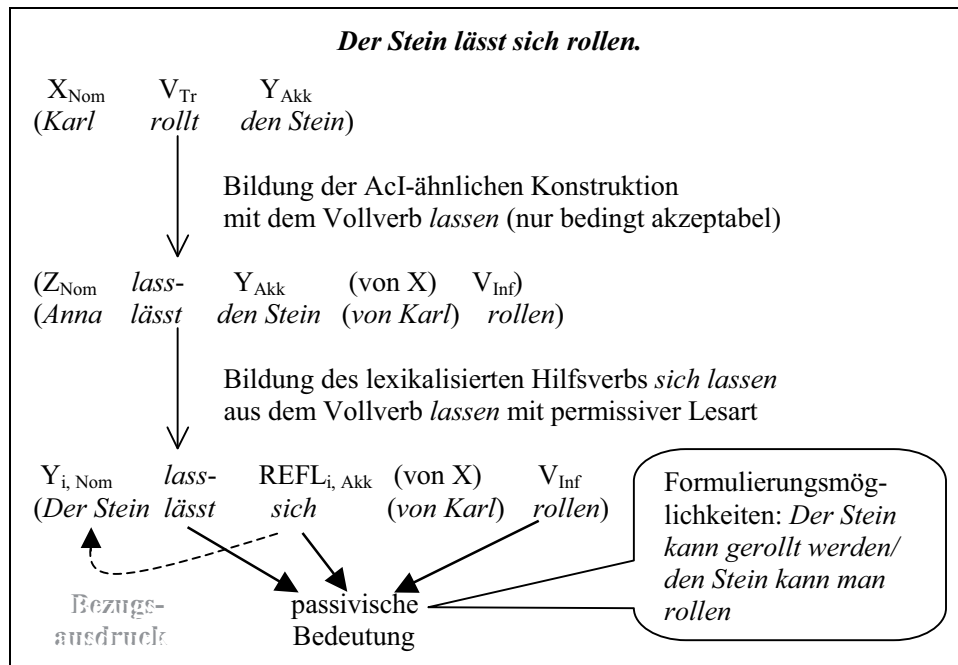
In Skizze 5 werden die Form und Bedeutung dieser reflexiven Konstruktionen zusammengefasst.

¹²⁵ Vgl. Kunze 2002/03: 124.

¹²⁶ Vgl. Kunze 1997: 161.

¹²⁷ Die Korpora-Abfrage bezieht sich auf die Kombination vom Verb *lassen* und dem Reflexivpronomen.

Skizze 5

Form und Bedeutung reflexiver Konstruktionen mit *lassen*, die ein persönliches Subjekt haben4.1.4.2 Reflexive Konstruktionen mit *lassen* und ohne persönliches und ohne expletives *es*-Subjekt

S10► *Am Erfolg lässt sich jetzt nicht mehr zweifeln.*¹²⁸

Ra► Passivische Bedeutung

Wie bei S9 ist S10 auf das Passiv zurückzuführen: S10 = *Am Erfolg wird von niemandem gezweifelt.*

Re► Die Form reflexiver Konstruktionen wie S10 entsteht durch die Verknüpfung des aus dem Vollverb *lassen* mit permissiver Lesart lexikalisierten reflexiven Verbs *sich lassen* mit dem „eigentlichen“ Passiv-Infinitiv des eingebeteten intransitiven Verbs. Das lexikalisierte reflexive Verb *sich lassen* wird zum Hilfsverb.

$$X_{\text{Nom}} \quad V_{\text{Intr}} \rightarrow Z_{\text{Nom}} \quad lass- \quad (X) \quad V_{\text{Inf}} \rightarrow lass- \quad REFL_{i, \text{Akk}} \quad V_{\text{Inf}}^{129}$$

Niemand zweifelt jetzt am Erfolg. → Der Bericht lässt jetzt niemanden am Erfolg zweifeln. → Am Erfolg lässt sich jetzt nicht mehr zweifeln.

¹²⁸ Die Sequenz wird in Anlehnung an das Beispiel „Am Erfolg lässt sich von niemandem zweifeln“ von Kunze 1997 aufbereitet.

¹²⁹ Vgl. Kunze 2002/03: 128.

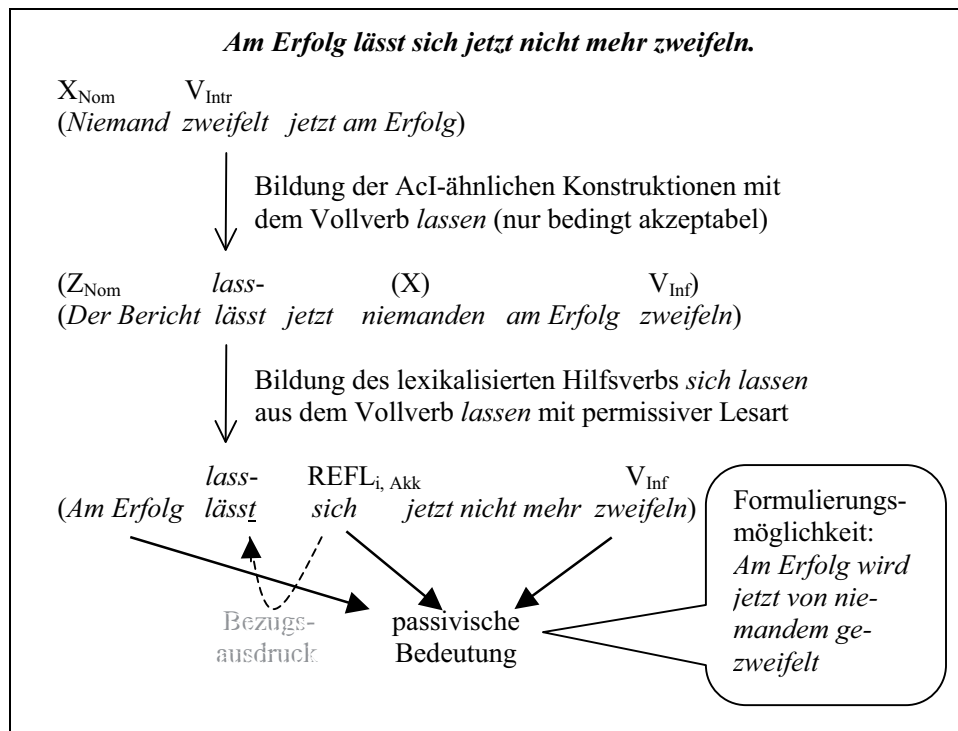
Mehrere Belege aus dem Korpus zeigen die Tendenz, dass Konstruktionen wie S10 oft von Verben mit einem Präpositionalobjekt gebildet werden (Hervorhebung von KPH):¹³⁰

- (65) Ein Souveränitätszuwachs der Europäischen Union bedeutet von daher im Kern eine Stärkung der europäischen Nationen. Auf der Basis dieser Klarstellung **lässt sich** dann sehr wohl *über Aufgabenverteilung und Demokratisierung in der Europäischen Union* **diskutieren**. (PARLAMENT, Position 14562121)
- (66) Trotz dieses Defizits und manch anderer Defizite, die sich in dieser Charta identifizieren lassen - wir werden zum Beispiel über die Fragen der Biomedizin in Europa noch lange diskutieren müssen, bevor wir zufrieden stellende und endgültige Regelungen erreicht haben - , **lässt sich am Erfolg** dieser Charta nicht **deuteln**. (PARLAMENT, 13496152)
- (67) Ja, es gab Kürzungsanträge der SPD-Fraktion, und zwar in Höhe von 1,88 Milliarden DM. Wären damals nur 1,88 Milliarden DM bei der Bundeswehr gekürzt worden, stünden wir heute viel besser da. *Daran* **lässt sich** nicht **rütteln**. (PARLAMENT, 13470793)

Die Form und Bedeutung der reflexiven Konstruktionen wie S10 werden in Skizze 6 zusammengefasst.

Skizze 6

Form und Bedeutung reflexiver Konstruktionen mit *lassen*, ohne persönliches und ohne expletives *es*-Subjekt



¹³⁰ Die Korpora-Abfrage bezieht sich auf die Kombination von *lässt* und dem Reflexivpronomen *sich*.

4.1.5 Reflexive Konstruktionen mit resultativer Veränderung bei Kausativierung

Hier werden zwei Sequenzen reflexiver Konstruktionen, deren Bildung und Bedeutungen die linguistische Erfassung ausführlich zum Ausdruck gebracht hat, angeführt und zusammen mit den aus den Korpusdaten entnommenen als vorgefertigte Sequenzen zum Vermitteln zur Verfügung gestellt. Da diese Konstruktionen in den Grammatiken nur spärlich beschrieben wurden, werden sie hier mit mehreren vorgefertigten Sequenzen aus dem Korpus versehen.

4.1.5.1 Reflexive Konstruktionen mit resultativer Zustandsveränderung bei Kausativierung

S11► *Er läuft sich warm.*

Ra► Kausativierung mit resultativer Zustandsveränderung

Die Bedeutung des Basisverbs wird durch die Reflexivierung und das zusätzliche (Subjekt-)Prädikat in Form von Adjektiven (oder Präpositionalphrasen wie z.B. *zu Tode*) ergänzt: Das Verb hat nun den kausativen Charakter und das Subjekt erlebt dadurch eine resultative Zustandsveränderung. S11 heißt: *Er läuft und wird dadurch warm.*

Re► Bei reflexiven Konstruktionen wie S11 werden vorwiegend nicht kausativen Verben zu Kausativa. Sind die Basisverben intransitiv, geht es bei der Ableitung um eine Erweiterung im Valenzrahmen, aus der sich eine Stelle für das Reflexivpronomen ergibt (S11):

$$X_{\text{Nom}} \quad V_{\text{Intr}} \quad \rightarrow \quad X_{i, \text{Nom}} \quad V_2 \quad \text{REFL}_{i, \text{Akk}} \quad \text{PRÄD}^{131}$$

Er läuft. → Er läuft sich warm.

Sind die Basisverben transitiv, handelt es sich bei der Ableitung um die Tilgung des Akkusativobjekts, dessen Stelle das Reflexivpronomen bei der Ableitung einnimmt.

$$X_{\text{Nom}} \quad V_{\text{Tr}} \quad Y_{\text{Akk}} \quad \rightarrow \quad X_{\text{Nom}} \quad V \rightarrow \quad X_{i, \text{Nom}} \quad V_2 \quad \text{REFL}_{i, \text{Akk}} \quad \text{PRÄD}$$

Sie trinken Wasser. → Sie trinken. → Sie trinken sich voll.

¹³¹ Die Bedeutung von V_2 entsteht aus der des gleichlautenden V durch den Zusatz ‚X wird PRÄD‘. Siehe Kunze 2002/03: 139.

Das Reflexivpronomen bei diesen Konstruktionen ist trotz der zurückverweisen-
den Funktion nicht durch eine echte NP ersetzbar.¹³² Die Anschließbarkeit eines
zusätzlichen Prädikats setzt voraus, dass das zusätzliche Prädikat im Kasusrahmen
des Verbs verankert sein muss oder dass aus der Verbsemantik heraus eine hin-
reichende assoziative Beziehung zwischen dem Argument und seiner Prädikation
besteht (Kunze 2002/03).

Weitere Sequenzen zum Vermitteln: *sich wund liegen, sich heiser schreien, sich bloß strampeln, sich tot saufen, sich gesund schlafen, sich arm schenken* (Kunze 2002/03). Für weitere authentische Sequenzen beschränkt sich die Abfrage der Korpusdaten auf die Adjektive *kaputt, müde, satt, arm* und auf die Präpositionalphrase *zu Tode* mit metonymischer Bedeutung. Sequenzen aus den Ergebnissen der Abfrage, bei denen die „assoziative Beziehung“ zwischen dem zusätzlichen Prädikat und dem Subjekt keine Schwierigkeiten beim Rezipieren bereitet, werden im Folgenden in kurzer Form präsentiert: *sich kaputt lachen, sich müde diskutieren/streiten, sich satt sehen/fressen/essen, sich zu Tode lachen/leiden/hungern/konkurrieren/saufen/schuften*. Nun werden Belege angeführt, bei denen der Kontext es möglich macht, dass ein zusätzliches Prädikat hinzugefügt wird:

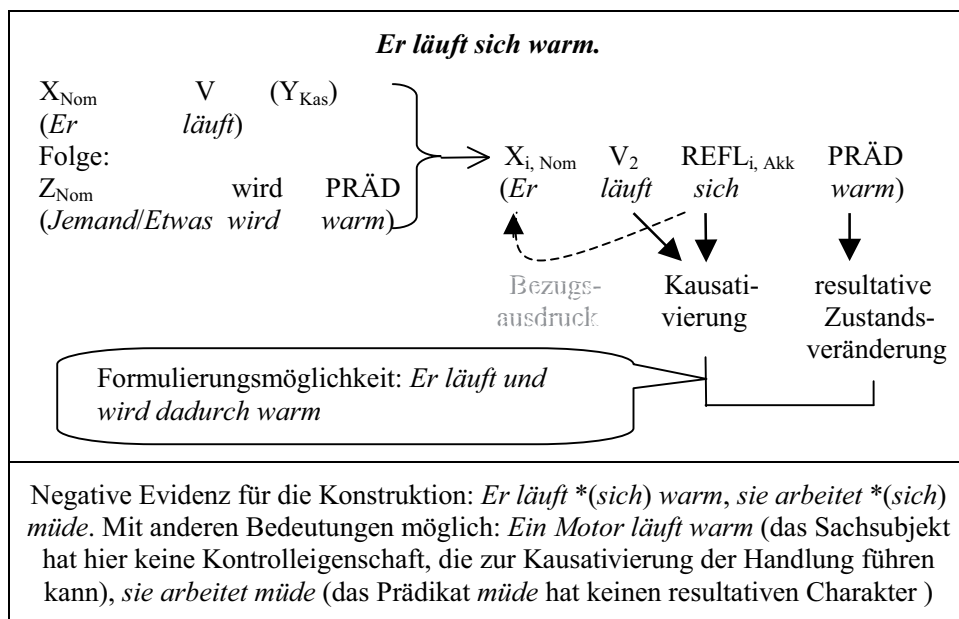
- (68) Reich sein und **sich arm rechnen** – das ist die Devise der großen bundesdeutschen Aktiengesellschaften, wenn es an die Bilanzen geht. (KONKRET, Position 6510979)
- (69) [...] die ungeliebte Geliebte eines jungen aufstrebenden Dichters, dem sie ihre Gunst, ihr Geld, ihren Ruf und schließlich ihr ganzes Leben schenkte - für nichts außer ein paar Versen, ein paar Briefen, ein paar Erinnerungen und eine Grabschrift, von dem verfaßt, an dem sie **sich zu Tode geliebt** hatte: Friedrich Heibel. (KONKRET, Position 5016141)
- (70) Das Hindernis ist die Sowjetunion, deren Existenz und Stärke alle möglichen Kanaken zwischen Maputo und Managua zu antiamerikanischen Frechheiten ermutigt. Das Mittel dieser Politik ist Rüstung (der Militärhaushalt 1982 wird der größte in der Geschichte der USA): Entweder die Sowjetunion hält mit und **rüstet sich zu Tode**, oder die USA erreichen einen Vorsprung, der einen Atomkrieg führbar und gewinnbar macht [...]. (KONKRET, Position 952096)
- (71) Stattdessen droht das Ende des marktwirtschaftlichen Siegeszugs und der Krieg jeder gegen jeden. Die Internationale des Kapitals hat **sich zu Tode gesiegt**, und kaum ist der einigende Gegner im Osten gefallen [...]. (KONKRET, Position 4435424)

¹³² Hier sei das Beispiel *Sie tanzt sich müde* zu erwähnen, das einerseits die Ableitungsform wie S11 (*Sie tanzt. → Sie tanzt sich müde.*) und andererseits die Ableitungsform wie bei nicht semVerben (*Sie tanzt ihren Partner (→sich) müde*) haben kann. Diese Beispiele werden nach Kunze 1997: 131 zitiert.

Skizze 7 ist die Zusammenfassung der Form und Bedeutung reflexiver Konstruktionen wie S11, wobei die semantische Komponente der resultativen Veränderung gleichzeitig mit der Ausgangsform präsentiert wird.

Skizze 7

Form und Bedeutung reflexiver Konstruktionen mit resultativer Zustandsveränderung bei Kausativierung



4.1.5.2 Reflexive Konstruktionen mit resultativer Ortsveränderung bei Kausativierung

S12► *Karl träumt sich ins Paradies.*

Ra► Kausativierung mit resultativer Ortsveränderung

Anders als bei S11 bezieht sich das zusätzliche (Subjekt-)Prädikat bei S12 auf die Lokation (DIRektional) des Subjekt-Arguments und ist meistens in Form von Präpositionalphrasen. Das Verb ist zum Bewegungsverb geworden und hat den kausativen Charakter. Das Subjekt erlebt durch die Kausativierung des Verbs eine resultative Ortsveränderung. S12 heißt: *Karl träumt und gelangt dadurch ins Paradies.*

Re► Reflexive Konstruktionen wie S12 können vorwiegend mit Handlungs-
verben gebildet werden. Hier gelten die grammatischen Regeln wie bei S11 und
S12 wird wie folgt abgeleitet:

$$X_{\text{Nom}} \quad V \quad (Y_{\text{Kas}}) \quad \rightarrow \quad X_{i, \text{Nom}} \quad V_2 \quad \text{REFL}_{i, \text{Akk}} \quad \text{DIR}^{133}$$

Karl träumt. → Karl träumt sich ins Paradies.

Weitere Sequenzen zum Vermitteln: *sich nach oben dienen*, *sich durchs Land betteln*, *sich aus dem Zimmer tasten*. Die Abfrage der Korpusdaten beschränkt sich auf Direktionale mit dem Adjektiv *hoch* (mit der Bedeutung „höherer Position“) und den Präpositionen *nach* und *in*:

- (72) Dann ballte er die Hand zur Faust. Der Schlag schleuderte Dalia gegen die Konsole. Nimrod **raffte sich hoch** und durchsuchte seine Kleidung nach dem Dissolver. (CT, Position 5675695)
- (73) [...] Zuwanderer und insbesondere Spätaussiedler werden nicht selten als lästige Konkurrenten um den gleichen Arbeitsplatz und um die gleiche Wohnung angesehen. Das schürt Vorurteile, das nährt Neid und Mißgunst und **schaukelt sich hoch** bis zum Haß. Solche bereits erkennbaren Entwicklungen müssen wir gemeinsam aufhalten. (PARLAMENT, Position 12060620)
- (74) Geboren wurde er 1937 als Sohn eines Landarbeiters in Süd-Anatolien. Der Schüler verkauft Limonade und Sesamkuchen in den Straßen von Adana. Später arbeitet er als Baumwollpflücker, Metzgerlehrling, Schreiber, hilft in den Ferien dem Vater auf dem Feld. Der **arbeitet sich hoch** zur rechten Hand eines Großgrundbesitzers. (KONKRET, Position 10717879)
- (75) Dann nimmt die Grobheit wieder überhand, von einem Moment auf den anderen, **stemmt sich nach oben**, für lange, sie hat ja nur gewartet - bis sich die kleine Zärtlichkeit wieder einmal drei Tage erbetteln [...] (KONKRET, Position 5100000)
- (76) Connors **kämpft sich ins Viertelfinale**. (ECI, Position 63352)
- (77) Ausgerechnet in diesem zentralen Bereich der Zukunftsfähigkeit dieser Gesellschaft, im Bereich der Familien und Frauen – dies haben Sie **sich ins Programm geschrieben** –, wollen Sie vor allem sparen, indem Sie den Zeitpunkt der Erhöhung des Kindergeldes verschieben. (PARLAMENT, Position 1572858)
- (78) Ich frage die Opposition: Wo sind Ihre Leistungen? Noch nicht einmal der Zukunftsminister a.D., Herr Rüttgers, **bequemt sich ins Plenum**, wenn es um seinen ehemaligen Zuständigkeitsbereich geht. Er scheint nach Indien gefahren zu sein oder irgendwohin, wo er gerade eine Festplatte oder Ähnliches sucht. (PARLAMENT, Position 26053487)
- (79) Aber es sollen Ausnahmen zugelassen werden, wenn wissenschaftliche Gründe belegen, dass es sich um hochrangige Forschung für die Entwicklung von Therapien gegen schwere Krankheiten handelt. Gelegentlich, liebe Kollegen, muss man **sich ins Gedächtnis rufen**, was der Sinn dieser Ausnahmeregelung vom Verbot sein soll: nicht die Erfüllung ungeduldiger Forscherwünsche, sondern der klare Wille der Mehrheit dieses Hauses, kranken Menschen mithilfe

¹³³ Die Bedeutung von V₂ entsteht aus der des gleichlautenden V durch den Zusatz ‚X gelangt DIR‘. Vgl. Kunze 2002/03: 146.

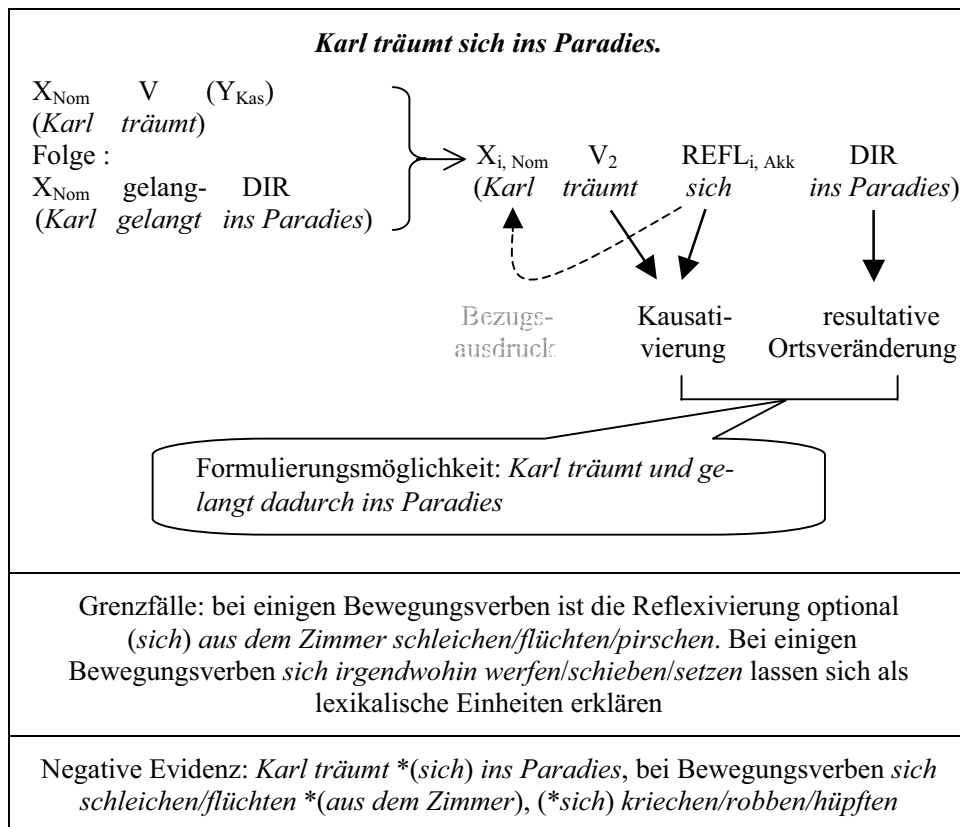
der Stammzellforschung Hoffnung und eventuell Heilung zu geben.
(PARLAMENT, Position 32412692)

Bei Bewegungsverben wie *sich auf den Boden werfen/irgendwohin setzen/nach vorne schieben* ist die Ersetzbarkeit durch eine echte NP (*jemanden* oder *etwas auf den Boden werfen/irgendwohin setzen/nach vorne schieben*) eigentlich nicht möglich, denn der Erfragbarkeitstest gilt nicht z.B. *Was/Wen warf er auf den Boden?* – *Das Buch/Das Kind/*Sich* und der Koordinationstest ist sehr fragwürdig ??*Er warf das Kind und sich auf den Boden.* Hier könnte man annehmen, dass *sich auf den Boden werfen* und *jemanden/etwas auf den Boden werfen* unterschiedliche Verben sind (Kunze 1995: 52). Daher sollen diese reflexiven Bewegungsverben als lexikalische Einheiten gelernt werden.

Die Zusammenfassung der Form und Bedeutung reflexiver Konstruktionen wie S12 findet sich in Skizze 8.

Skizze 8

Form und Bedeutung reflexiver Konstruktionen mit resultativer Ortsveränderung bei Kausativierung



4.1.6 Reflexive Konstruktionen mit der miss-Modifikation

S13► *Karl verschreibt sich.*

Ra► Ausdruck des Gegenteils oder eines falschen/schlechten Resultats der genannten Handlung

Zusammen mit der Präfigierung „*ver-*“, drückt die Reflexivierung des Verbs bei S13 folgende Bedeutungsmodifikation aus: *Karl macht Fehler beim Schreiben.*

Re► Reflexive Konstruktionen wie S13 können zum größten Teil mit intransitiven Verben gebildet werden. Falls ein Objekt beim Basisverb vorhanden ist, fällt es durch die Ableitung weg:

$$X_{\text{Nom}} \quad V \quad (Y_{\text{Kas}}) \quad \rightarrow \quad X_{i, \text{Nom}} \quad \text{ver-V} \quad \text{REFL}_{i, \text{Akk}} \quad ^{134}$$

Karl schreibt (ein Wort). → Karl verschreibt sich.

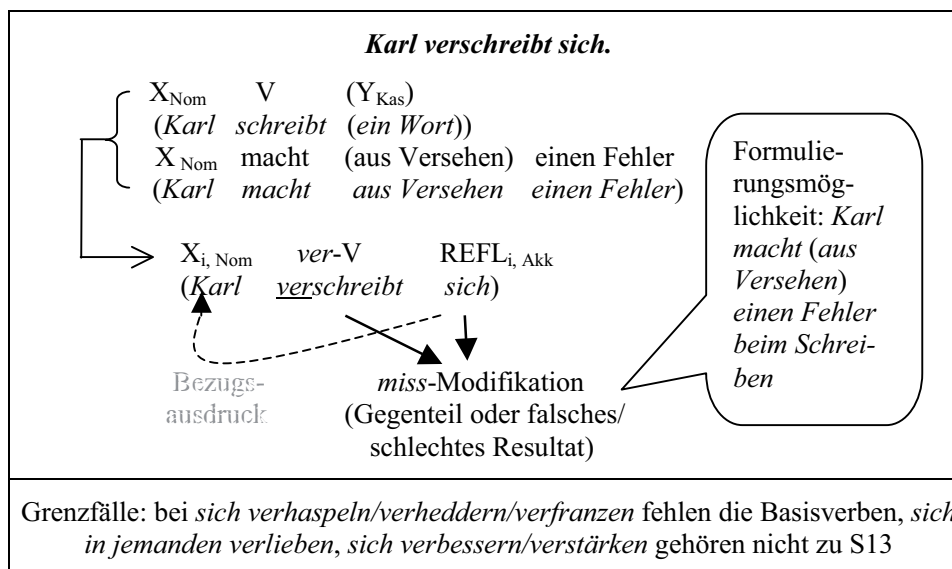
Das Reflexivpronomen entsteht durch die Ableitung und nimmt nicht die Stelle eines eventuellen Objekts ein. Es zeigt sich, dass bei der Ableitung eine (einheitliche) morphologische Veränderung beim Verb eintritt, nämlich die *ver-*Präfigierung. Es sei hier zu beachten, dass bei einigen Verben allein diese Präfigierung die oben genannten Bedeutungsmodifikation ausdrücken kann wie *etwas verbiegen/verbieten/verdrehen/verdrucken/verschneiden/vergießen/verkaufen, jemanden verführen/verleiten* usw. Andererseits fehlen bei einigen umgangssprachlichen Ausdrücken die Basisverben wie *sich verhaspeln/verheddern/verfransen*.

Weitere Sequenzen zum Vermitteln: *sich verfahren/verfliegen/vergeben/vergehen/verheben/verhören/verkalkulieren, sich verlaufen/verlesen/vermessen/verplanen/verrechnen/verreden/verreiten, sich verrenken/verschätzen/verschlucken/versehen/versprechen/vertun/verwählen/verzählen/verzeichnen*.

Skizze 9 fasst die Form und Bedeutung reflexiver Konstruktionen wie S13 zusammen.

¹³⁴ Vgl. Kunze 02/03: 149.

Skizze 9

Form und die *miss*-Bedeutungsmodifikation bei reflexiven Konstruktionen

In Abschnitt 4.1 soll die Strategie von Chunks, Rastern und Regeln in der Vermittlung reflexiver Verben und Konstruktionen im Deutschen dargestellt werden, wobei die Bedeutungsmodifikationen des reflexiven Gebrauchs im Mittelpunkt stehen. Die Skizzen 1 bis 9 sind zusammengefasste Versionen der dargestellten Sequenzen bzw. Sequenztypen. Sie können in der Vermittlung als Erklärungsmuster für kognitive Lerner verwendet und die Sequenzen im Unterricht als Lerngegenstand geboten werden. Die Verankerung des Reflexivpronomens in die Bedeutungsmodifikationen kann die einseitige Aufmerksamkeit des Lerners auf die Basisverben beim Erlernen reflexiver Verben und Konstruktionen beseitigen und die Sprachproduktion positiv beeinflussen. Im Folgenden werden didaktische Verfahren angeführt, die sich hier nur als berechtigter Vorschlag verstehen sollen, der einer weiteren empirischen Untersuchung bedarf: Sehr empfohlen werden zur Aufmerksamkeitslenkung auf die als Bestandteil zum Verb gehörigen Reflexivpronomens farbige Hervorhebungen in Texten und besondere Akzentuierung des Lehrers beim Erklären. Zur Förderung der Sprachproduktion des Lerners kann der Lehrer Paraphrasen, Umformulierungen sowie Synonyme verwenden. Somit werden Lerner dazu aufgefordert, selbst entsprechende reflexive Verben und Kon-

struktionen in Texten zu finden und sie auszusprechen. Außerdem sollten kommunikative Situationen geplant werden, in denen Lerner reflexive Verben und Konstruktionen anwenden können.¹³⁵

Für inhärente reflexive und semVer-Verben, bei denen die Reflexivierung keine Bedeutungsmodifikationen aufweisen, sondern zusammen mit dem Verb lexikalische Einheiten bildet, werden im nächsten Unterkapitel Verbgruppierungen angeboten.

4.2 Verbgruppierungen zur Förderung des Erwerbs reflexiver Verben als lexikalische Einheiten

4.2.1 Inhaltliche Gruppierung für inhärente reflexive Verben

Ausgehend davon, dass bei inhärenten reflexiven Verben das Reflexivpronomen gleich gelernt werden soll, wird in diesem Abschnitt eine inhaltliche Gruppierung dieser Verben in Form einer Verbliste angeboten. Der Blick auf die Grammatiken in Kapitel 1 hat gezeigt, dass es in der Grammatik von Rug und Tomaszewski (1999) eine Liste von inhaltlich gruppierten reflexiven Verben gibt, die m.E. einen bestimmten Lernwert haben kann. Die Liste umfasst sowohl nicht semVer-Verben als auch inhärente reflexive und semVer-Verben. Was die Verbgruppierung zur Förderung des Erwerbs inhärenter reflexiver Verben in diesem Abschnitt angeht, werden in Anlehnung an die Liste von Rug und Tomaszewski (1999) nur inhärente reflexive Verben berücksichtigt und inhaltlich geordnet. Dabei werden einige in der linguistischen Erfassung dargestellte Lexikalisierungen hinzugefügt, wie u.a. *sich duellieren/verbrüdern mit jemandem* (symmetrisch reziprok) oder *sich etwas aneignen/anmaßen* (quasi-anaphorisch). Diese inhaltliche Gruppierung kann zum Einen Lehrenden Verben anbieten, aus denen sie Chunkangebote im Unterricht anfertigen. Darauf wird anhand eines Beispiels eingegangen. Zum Anderen können diese Verben dem Lerner zur Verfügung stehen, nachdem sie im Chunkangebot durch den Lehrer erklärt wurden. Im Folgenden wird die inhaltliche Gruppierung inhärenter reflexiver Verben vorgestellt, wobei für die Verb-

¹³⁵ Vgl. Lütge 2002: 223.

gruppen jeweils eine bestimmte Farbe und ein entsprechendes Symbol stehen, um den Visualisierungsprozess beim Lerner zu fördern:

INHALTLICHE GRUPPIERUNG INHÄRENTER REFLEXIVER VERBEN

1. BESCHÄFTIGUNGEN, TÄTIGKEITEN (KÖRPERLICH, GEISTIG, EMOTIONAL) 😊

sich (D) etw. aneignen	sich (D) etw. anmaßen	sich beeilen
sich befassen	sich begeben	sich begnügen
sich bemühen um	sich bewähren	sich bewerben um
sich (D) etw. einbilden	sich einlassen mit	sich einrichten auf
sich entschließen zu	sich fortbilden	sich fortpflanzen
sich gewöhnen an	sich räuspern	sich sehnen nach
sich umschaun nach	sich umsehen nach	sich vergewissern
sich verhalten	sich verkaufen	sich verbeugen vor
sich vordrängen	sich (D) etw. vorstellen	sich wehren gegen
sich weiterbilden	sich zieren	

2. POSITIVE EINSTELLUNG/INTERESSE 😊

sich auskennen in	sich benehmen	sich besinnen auf
sich eignen für	sich einstellen auf	sich erkundigen
sich erwärmen für	sich erwehren	sich gedulden
sich jdm./etw. nähern	sich zufrieden geben mit	sich trauen

3. NEGATIVE ENTWICKLUNGEN/EMOTIONEN 😞

sich betrinken	sich beschweren über	sich brüsten mit
sich erkälten	sich schämen	sich verirren
sich verspäten		

4. POSITIVE TÄTIGKEITEN UND ZUSTÄNDE 😊

sich amüsieren	sich ausruhen	sich entspannen
sich erholen		

5. KOMMUNIKATION, BEZIEHUNGEN ZWISCHEN MENSCHEN 😊 ↔ 😊

sich anfreunden	sich anlegen mit	sich auseinandersetzen
sich bedanken bei/für	sich befreunden mit	sich duellieren mit
sich einigen mit	sich überwerfen	sich verabreden mit
sich verbrüdern mit	sich verbünden mit	sich verfeinden mit
sich verlieben in	sich verloben mit	sich verlassen auf
sich verständigen mit	sich vertragen mit	

Diese Verbgruppen sollen die Vorstufe für Chunkangebote sein, was nun anhand eines Beispiels dargestellt wird. Ist z.B. das Verb *sich befassen mit etwas* aus der Gruppe ‚Beschäftigungen und Tätigkeiten‘ der Lerngegenstand, kann der Lehrer sich einen einfachen Kontext zum Vermitteln ausdenken, in dem dieses Verb vorkommt, wie:

Eine Gruppe von Freunden diskutiert über das Thema ‚daoistische Tempel in China‘ und einer, der noch nie intensiv und längere Zeit darüber nachgedacht hat, sagt:
 „Damit habe ich mich noch nie befasst.“¹³⁶

Damit kann der Lerner das Verb *sich befassen mit etwas* mit seiner Funktion im einfachen Kontext chunken.

4.2.2 Gruppierung von semVer-Verben nach drei Verbtypen

Bei semVer-Verben handelt es sich um die semantische Veränderung zwischen den nicht reflexiven transitiven Verben und ihren reflexiv gebrauchten Formen. Wie die Grammatik von Zifonun et al. (1997) und die linguistische Erfassung gezeigt haben, lassen sich semVer-Verben eher lexikalisch erklären, und daher werden sie hier zur Förderung des Erwerbs nach drei Verbgruppen geordnet: Psycho-, transformativen Kausativ- und Handlungsverben. Dabei ist zu beachten, dass die Reflexivierung bei diesen Verben auf die Detransitivierung bzw. Dekausativierung des Verbs verweist und dass die semantische Veränderung wie folgt zu erklären ist: Das Subjekt, z.B. *die Erde* in *Die Erde dreht sich*, befindet sich in einem Zustand, der von einem externen Argument bzw. einem ‚Dreher‘ unabhängig ist (Kunze 2002/03: 105).¹³⁷ Wie bei der vorangegangenen Verbgruppierung geht es hier auch um eine Verbliste mit drei Verbtypen, die Lehrende als Vorstufe für ihre Chunkangebote verwenden können:

Reflexive Psycho-Verben

sich ängstigen vor	sich ärgern über	sich aufregen über
sich begeistern für	sich belustigen über	sich beruhigen
sich erfreuen an	sich erregen über	sich freuen über
sich kümmern um	sich langweilen	sich vergnügen mit
sich wundern über		

Reflexiv gebrauchte Verben, deren Basisverben transformativ und kausativ sind

sich beschleunigen	sich durchsetzen	sich füllen
sich leeren	sich öffnen	sich stabilisieren
sich verbessern	sich verdoppeln	sich verformen

¹³⁶ Hier kann das Verb ‚sich beschäftigen‘ als Synonym für ‚sich befassen‘ eingeführt werden, jedoch mit der Voraussetzung, dass die Zielgruppe dieses Verb bereits erworben hat.

¹³⁷ Diese Erklärung gilt m.E. auch für Psycho-Verben, bei denen der Auslöser durch die Präpositionalphrase ausgedrückt werden kann, wie z.B. *Ich ärgere mich (über den Chef)*. Denn es geht trotz des Auslösers in der Präpositionalphrase um den Zustand „Sich-Ärgern“ des Subjekts.

sich verkürzen	sich verlängern	sich verlangsamen
sich verschärfen	sich verschlechtern	sich verstärken

Reflexive Handlungsverben

sich ändern	sich beschäftigen mit	sich bewegen
sich drehen	sich engagieren	sich entschuldigen
sich erhöhen	sich erinnern an	sich erwärmen
sich finden	sich spalten	sich unterhalten
sich verabschieden		

In Abschnitt 4.2 wurden zwei Verblisten bzw. Verbgruppierungen dargestellt, die Lehrenden als Vorstufe für Chunkangebote und Lernenden als systematisierte Verblisten zur Abrundung des Chunking reflexiver Verben als lexikalische Einheiten zur Verfügung stehen.

4.3 Ein Chunkangebot

Im vorliegenden Unterkapitel wird das Gedicht „Alltag“¹³⁸ von Gernhardt als ein Chunkangebot vorgestellt, das unterschiedliche reflexive Verbtypen beinhaltet:

Alltag

Ich erhebe mich.	Ich verabschiede mich.
Ich kratze mich.	Ich setze mich
Ich wasche mich.	in ein Lokal.
Ich ziehe mich an.	Ich sättige mich.
Ich stärke mich.	Ich betrinke mich.
Ich begeben mich zur Arbeit.	Ich amüsiere mich etwas.
Ich informiere mich.	Ich mache mich auf
	den Heimweg.
Ich wundere mich.	Ich wasche mich.
Ich ärgere mich.	
Ich beschwere mich.	Ich ziehe mich aus.
Ich rechtfertige mich.	Ich fühle mich sehr müde.
Ich reiße mich am Riemen.	Ich lege mich schnell hin:
Ich entschuldige mich.	
Ich beeile mich.	Was soll aus mir mal
	werden,
	wenn ich mal
	nicht mehr bin?

Robert Gernhardt

Das Chunkangebot bietet einerseits für die Produktion beim Lerner authentische Chunks im Kontext „Alltag“ an, die ihm dabei helfen, sich der Kompetenz nativer

¹³⁸ Das Gedicht wird nach Rug/Tomaszewski 2001: 70 zitiert.

Sprecher anzunähern, nämlich der *nativelike fluency* und *nativelike selection*. Andererseits können die Chunks im Gedicht als Grammatikauslöser für die Rezeption beim Lerner eingesetzt werden, wobei z.B. die Unterscheidung zwischen nicht semVer-Verben wie *sich erheben/kratzen/waschen* und inhärenten reflexiven Verben wie *sich wundern/beeilen* dem Lerner deutlich gemacht werden sollte. Das Reflexivpronomen bei nicht semVer-Verben weist eine Referenzidentität mit dem Subjekt auf (*Ich erhebe mich = Ich erhebe mich selber*), während es bei inhärenten reflexiven Verben nur den Bezugsausdruck des Subjekts darstellt. Außerdem kann der Lerner so genannte Lexikalisierungen wie *sich zur Arbeit begeben/sich in ein Lokal setzen* oder Redewendungen wie *sich am Riemen reißen* mit ihren vom Lehrer erklärten Funktionen im Kontext chunken. Jedoch sollten Lernende eigene Chunks pflegen und weiter aktiv durch eigene Sprachkontakte Chunks sammeln.¹³⁹ Die grammatische Kompetenz und das aktive, kontinuierliche sowie korrekte Chunking sind grundsätzliche Voraussetzungen für das Erreichen von Sprachfähigkeiten auf muttersprachlichem Niveau.

¹³⁹ Vgl. Handwerker 2002: 229.

5 Zusammenfassung

Abschließend sollen alle Kapitel der vorliegenden Arbeit kurz zusammengefasst werden. Die Einleitung stellt als Ausgangspunkt der Arbeit dar, dass Lerner vermutlich beim Erlernen reflexiver Verben und Konstruktionen im Deutschen in der Regel große Schwierigkeiten in der Rezeption und besonders in der Produktion haben. Dabei treten folgende Fragestellungen auf: Weisen reflexive Verbverwendungen bestimmte Bedeutungen auf? Bei welchen Verben ist die reflexive Verwendung möglich? Welche Regularitäten sind erkennbar, und wie könnte der Erwerb reflexiver Verben als lexikalische Einheiten gefördert werden? Kapitel 1 bietet einen Blick auf die Grammatiken, in denen reflexive Verben und Konstruktionen aus (syntaktisch-)semantischer Hinsicht beschrieben werden, aber für die Lehr- und Lernzwecke leider nicht ausführlich genug. Kapitel 2 bringt die linguistischen Ergebnisse der Bedeutungen bzw. Bedeutungsmodifikationen des reflexiven Gebrauchs (A) zusammen, die gleichzeitig mit den grammatischen Angaben (B) eine Systematisierung dieser vielfältigen Verbklasse und Konstruktionen ermöglichen. (A) bezieht sich auf die Referenzidentität, die reziproke Bedeutung, den Ausdruck allgemeiner Eigenschaften oder genereller Möglichkeiten, die passive Bedeutung, die resultative Orts- und Zustandsveränderung und die *miss*-Modifikation. (B) bezieht sich auf den Status des Reflexivpronomens und die Veränderung im Kasusrahmen sowie in der Morphologie. Kapitel 3 stellt den lern- und lehrtheoretischen Hintergrund dar. Dabei spielen Chunks beim Grammatikerwerb bzw. beim Erlangen von Sprachfähigkeiten eine sehr wichtige Rolle, Raster und Regeln machen dem Lerner grammatische Informationen bewusst sowie zugänglich und unterstützen den Lerner beim Entfalten seiner Grammatikkompetenz. Außerdem wird die Einsicht in die Inputverarbeitung beim Lerner, also die Form/Bedeutung(Funktion)-Verbindung, verdeutlicht, wobei sich herausstellt, dass die Reflexivierung beim Verb systematisch mit den vorhandenen Bedeutungsmodifikationen versehen werden sollte. In Kapitel 4 wird ein Werkzeugset aus Chunks, Rastern und Regeln erstellt, die als kombinierte Strategie bei der

Vermittlung reflexiver Verben und Konstruktionen im Deutschen eingesetzt werden sollten. Einerseits basiert dieses Werkzeugset auf einem grammatisch-semantischen Konzept, wobei die Form und Bedeutung der behandelten Sequenzen bzw. Sequenztypen in den angefertigten Skizzen deutlich zu erkennen sind, die Lehrende als Erklärungsmuster für kognitive Lerner im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache verwenden können. Andererseits bietet der zweite Teil des Werkzeugsets Verbgruppierungen zur Unterstützung des Erwerbs reflexiver Verben als lexikalische Einheiten.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um einen Versuch, den vielfältigen Bestand an reflexiven Verben und Konstruktionen im Deutschen aus semantischer Hinsicht zu systematisieren und Lehrenden ein darauf basierendes Werkzeugset zur Verfügung zu stellen. Dies versteht sich als Ergänzung zur Darstellung in Standardwerken, was sowohl Lehrenden beim Vermitteln als auch Lernenden beim Erwerben dieser Verbklasse helfen kann.

Literaturverzeichnis

- Aguado, K. (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37. Frankfurt/Main: Peter Lang Verlag, 27-45.
- Bußmann, H. (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3. Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Cheng, An Chung (2004): Processing Instruction and Spanish ser and estar: Forms with semantic-aspectual Value. In: VanPatten, B. (ed.): *Processing instruction theory, research and commentary*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 119-141.
- Duden, *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim u. a. 1998, 6. Auflage (der Duden in 12 Bänden: 4).
- Duden, *die Grammatik*. Mannheim u.a. 2005., 7. Auflage (der Duden in 12 Bänden: 4).
- Edmondson, W./House, J. (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 2., überarb. Auflage (1. Auflage 1993). Tübingen/Basel: Francke (UTB 1697).
- Eisenberg, P. (1999): *Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz*. 2. Auflage. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Ellis, N. C. (1996): Sequencing in SLA. Phonological Memory, Chunking, and Points of Order. In: *Studies in Second Language Acquisition* 18, 91-126.
- Handwerker, B. (2002): Chunks, Raster und Regeln: Vom Lexikon zur Grammatik in der Fremdsprachenvermittlung. In: Börner, W./Vogel, K. (Hrsg.): *Grammatik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 207-230.
- Harrington, M. (2004): Commentary: Input Processing as a Theory of Processing Input. In: VanPatten, B. (ed.): *Processing instruction theory, research and commentary*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 79-92.
- Helbig, G./Buscha, J. (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Jackendoff, R. (1987): *Consciousness and the computational mind*. New York: Academic Press
- Kaufmann, I./Wunderlich, D. (1998): Cross-linguistic patterns of resultatives. In: *Theorie des Lexikons*. Arbeiten des Sonderforschungsbereichs 282. Nr. 109. 1-45.
- Korpuslinguistik der Humboldt-Universität zu Berlin: <http://www2.hu-berlin.de/korpling/korpora>
- Krashen, S./Terrel, T. (1983): *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.

- Kunze, J. (1995): Reflexive Konstruktionen im Deutschen. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 14, 3-53.
- Kunze, J. (1997): Typen der reflexiven Verbverwendung im Deutschen und ihre Herkunft. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 16, 83-180.
- Kunze, J. (2002/03): *Reflexivität*. Manuskript für die Vorlesung im Wintersemester 2002/03. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach*. London: Language Teaching Publications.
- Lütge, C. (2002): *Syntagmen und Fremdsprachenerwerb*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Miller, G. A. (1956): The magic number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. In: *Psychological Review* 63, Lancaster: Lancaster Press Inc., 81-97.
- Pawley, A./Syder, F. H. (1983): Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency. In: Richards, J./Schmidt, R. (eds.): *Language and Communication*. London: Longman, 191-226.
- Rug, W./Tomaszewski, A. (1999): *Grammatik mit Sinn und Verstand. 20 Kapitel deutsche Grammatik für Fortgeschrittene*. München: Klett.
- Rug, W./Tomaszewski, A. (2001): *Grammatik mit Sinn und Verstand. Übungsgrammatik Mittel- und Oberstufe*. Stuttgart: Klett.
- Schmitt, N./Carter, R. (2004): Formulaic sequences in action: An introduction. In: *Formulaic Sequences. Acquisition, processing and use*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1-22.
- Sharwood Smith, M. (1993): Input enhancement in instructed SLA. Theoretical bases. In: *Studies in second language acquisition* 15, 165-179.
- VanPatten, B. (1996): *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, N. J.: Ablex.
- VanPatten, B. (2004): Input processing in second language acquisition. In: VanPatten, B. (ed.): *Processing instruction theory, research and commentary*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 5-31.
- VanPatten, B./Wong, W. (2004): Processing Instruction and the French Causative: Another Replication. In: VanPatten, B. (ed.): *Processing instruction theory, research and commentary*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 97-118.

Wagner, F. (1977): *Untersuchungen zu Reflexivkonstruktionen im Deutschen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Wray, A. (2002): *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zifonun, G./Hoffman, L./Strecker, B. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bände. Berlin, New York: de Gruyter.

Zifonun, G. (1997): Realisierung durch Proterme mit reflexiver und reziproker Interpretation. In: Zifonun, G. et al. (eds.), *Grammatik der deutschen Sprache*. 2. Band, Berlin, New York: de Gruyter, 1355-1367.

Zifonun, G. (1997): Reflexivkonversen. In: Zifonun, G. et al. (eds.), *Grammatik der deutschen Sprache*. 3. Band, Berlin, New York: de Gruyter, 1854-1858.