

Flor Vander Haegen

Egal wer/was-Gefüge im DaF-Unterricht

Eine Unterrichtsreihe anhand der pädagogischen
Konstruktionsgrammatik¹

In this article, I present a series of five lessons designed to help advanced learners of German improve their argumentation skills using so-called ‘concessive conditionals’(CCs). CCs are complex sentences in which the subordinate clause strengthens the argument of the main clause by presenting potential conditions on it as irrelevant. My contribution seeks to improve on existing didactic representations of German CCs by taking into account recent linguistic research on their discourse-functional properties (Leuschner 2006; Vander Haegen 2019). To this end, I make use of Pedagogical Construction Grammar (PCxG; Herbst 2016), which conceives of grammar instruction as the teaching of constructions, i.e. entrenched form-function pairs. The series presented here is the first fully fledged implementation of PCxG for the instruction of German. It goes beyond previous applications of PCxG to the instruction of English by systematically addressing the discourse-functional properties of the constructions to be taught in both speaking and writing. The final section of the article provides concrete lesson plans; the corresponding didactic materials can be found on the website of the journal.

Keywords: *concessive conditionals; Pedagogical Construction Grammar; German as a foreign language; grammar instruction*

1. Einleitung

Wie überzeugt man kritische Gesprächspartner, ohne zu diskutieren? Sehen wir uns die Strategie der Dozentin in (1) an, die ihre Kursteilnehmer*innen davon überzeugen möchte, auch scheinbar harmlose Privatgeschäfte immer mit einem schriftlichen Vertrag abzusichern. Um diesem Standpunkt Nachdruck zu verleihen, verwendet sie ein sog. Irrelevanzkonditional, in diesem Fall mit *egal*:

1 Teile dieses Aufsatzes basieren auf meiner Masterarbeit (Vander Haegen 2021), die im Mai 2021 der geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Gent vorgelegt wurde.

- (1) wichtig is ihr solltet eusch merken immer_n vertrag machen [...] ihr wisst wie des is mit kohle bei geld hört die freundschaft immer uff *egal wer des is* °h also (.) macht das ordentlich auch wenn das die busenfreundin oder sonst irgendwer oder der eigene freund oder so was sondern schriftlich °h mit vertrag mit allem drum un dran ja

(Datenbank für Gesprochenes Deutsch,
FOLK_E_00348_SE_01_T_04)²

Irrelevanzkonditionale sind Satzgefüge, die sich aus einem Hauptsatz (im Beispiel: *bei geld hört die freundschaft immer uff*) und einem adverbialen Nebensatz (im Beispiel: *egal wer des is*) zusammensetzen. Der Nebensatz bringt eine Reihe von Bedingungen zum Ausdruck, von denen einige im Beispiel auch benannt werden (‘wenn es die Busenfreundin ist’, ‘wenn es der eigene Freund ist’, ‘wenn es sonst irgendwer ist’); sie könnten die Gültigkeit des Hauptsatzes beeinflussen, tun dies aber nicht (Leuschner 2005: 289). Der Inhalt des Nebensatzes ist somit irrelevant für den Inhalt des Hauptsatzes. Für die Gesprächssituation ist der Nebensatz dagegen hochrelevant, denn mit ihm antizipiert die Dozentin den möglichen Einwand seitens der Kursteilnehmer*innen, dass vertraglose Geschäfte unproblematisch seien, wenn sie mit engen Bekannten abgeschlossen werden. Indem sie diesen Einwand anhand des Irrelevanznebensatzes im Voraus entkräftet, kann die Dozentin ihre Meinung überzeugender ausdrücken (vgl. für eine ähnliche Analyse vergleichbarer Daten Leuschner 2005: 299f.).

Das rhetorische Potenzial von Irrelevanzkonditionalen in Alltagsgesprächen und (wie wir in Abschnitt 2.2 sehen werden) auch in schriftlichen Texten machen diese zu einem relevanten Gegenstand für den fortgeschrittenen DaF-Unterricht. So erwartet der Europäische Referenzrahmen für Sprachen, dass Lernende ab B1/2-Niveau an Debatten teilnehmen und argumentative Texte schreiben können (Europarat 2020: 64, 68) und sollen Lernende dieser Niveaustufen laut den Lehrplänen des flämischen Erwachsenenunterrichts ihre Gesprächspartner von einem Stand-

2 In der Transkription stehen °h und (.) für ein kurzes Einatmen bzw. eine kurze Pause. Die Hervorhebungen in diesem Beleg und den nachfolgenden sind alle von mir.

punkt überzeugen können (Jacquy et al. 2003a: 23, 2003b: 24). Während Irrelevanzkonditionale in der didaktisch motivierten *Deutschen Grammatik* (Hoffmann 2021) keine Erwähnung finden, ist ihnen ein eigenständiges, siebenseitiges Unterkapitel in der *Grammatik in Feldern* (Buscha et al. 2002: 183-189) gewidmet, die sich an fortgeschrittene DaF-Lernende richtet. In diesem Kapitel kontrastieren Buscha et al. (ebd.: 185) Irrelevanzkonditionale wie in (1) (*bei geld hört die freundschaft immer uff, egal wer des is*) mit Satzverbindungen wie in (2):

- (2) Es *ist* oft relativ *egal*, was Berufspolitiker fordern, es geht nur noch darum, „mal was anderes“ auszuprobieren (DeReKo: *die tageszeitung*, 22.11.2016)³

Während der Irrelevanzausdruck *egal* in (1) einen Teil der Nebensatz-einleitung *egal wer* darstellt (Breindl 2014: 978; Vander Haegen 2019), erscheint er in (2) als Prädikatsnomen in einem selbständigen Satz mit Kopula, der von Leuschner (2006: 78, 2007: 219) als ‚Irrelevanzprädikat‘ bezeichnet wird. Laut Buscha et al. (2002: 185) bilden irrelevanzkonditionale Nebensätze elliptische (d. h.: kopulalose) Varianten von Irrelevanzprädikaten, die umgangssprachlich markiert sind: „Umgangssprachlich geht es auch kürzer: *Egal, was passiert, wir halten zusammen!*“.

Wie Leuschner (2007: 221) aber anmerkt, kommen irrelevanzkonditionale Nebensätze und Irrelevanzprädikate sowohl im gesprochenen als auch im geschriebenen Deutsch häufig nebeneinander vor, sodass die angebliche Umgangssprachlichkeit irrelevanzkonditionaler Nebensätze nicht zutreffen kann. Stattdessen ist die Abwesenheit einer Kopula in irrelevanzkonditionalen Nebensätzen laut Leuschner (2005: 83) in einer Diskursstrategie begründet: In bestimmten Kontexten behandeln Sprecher*innen die Irrelevanz als bloßen Hintergrund zu einer wichtigeren, im Hauptsatz ausgedrückten Behauptung, was formal zur Ellipse der Kopula im Irrelevanzprädikat führt (Leuschner 2005: 83). Da die Behandlung von Irrelevanzkonditionalen bei Buscha et al. (2002: 185) diese kommunikative

3 Dieser Beleg und alle nachfolgenden stammen, sofern nicht anders angegeben, aus dem Deutschen Referenzkorpus (DeReKo).

Motivation für die Ellipse völlig verkennt, erarbeitet Leuschner (2007) einige Didaktisierungsvorschläge, die die „diskursfunktionale Einbettung“ (ebd.: 219) von *egal n*-Irrelevanzkonditionalen berücksichtigen.

Jedoch sind die Didaktisierungsvorschläge Leuschners (2007) eher knapp und entsprechen nicht mehr dem aktuellen linguistischen Forschungsstand. Deshalb soll im vorliegenden Beitrag eine Unterrichtseinheit über Irrelevanzkonditionale für fortgeschrittene DaF-Lernende mit Niederländisch als Ausgangssprache erstellt werden, die auf neueren linguistischen Arbeiten zu Irrelevanzkonditionalen basiert (Bossuyt/De Cuypere/Leuschner 2018; Vander Haegen 2019; Vander Haegen/Bossuyt/Leuschner im Druck; Vander Haegen 2021). Didaktisch-methodisch orientiert sich die Unterrichtseinheit an der sog. pädagogischen Konstruktionsgrammatik, die Grammatikunterricht als die Vermittlung von Konstruktionen, also von kognitiv verfestigten Form-Funktions-Paaren, konzeptualisiert (Herbst 2016: 41; Littlemore 2009: 162-85; vgl. zum Konstruktionsbegriff Goldberg 2006). Da die pädagogische Konstruktionsgrammatik das Verhältnis zwischen Form und Funktion in den Mittelpunkt rückt, eignet sie sich besonders gut für eine Didaktisierung von Irrelevanzkonditionalen und Satzverbindungen mit Irrelevanzprädikat, die nicht nur den formalen, sondern auch den funktionalen Unterschieden zwischen diesen Konstruktionstypen gerecht zu werden versucht. Die Orientierung an der pädagogischen Konstruktionsgrammatik verleiht dem vorliegenden Aufsatz einen programmatischen Charakter, weil dieser Ansatz – abgesehen von einigen knappen Ratschlägen bei Handwerker/Madlener (2009) und De Knop/Mollica (2016) – bisher noch nie auf den DaF-Unterricht angewendet wurde.

Der vorliegende Aufsatz gliedert sich wie folgt: Zunächst wird der linguistische Forschungsstand zur Form und Funktion von Irrelevanzkonditionalen zusammengefasst. Danach wird kurz auf die psycholinguistische Evidenz eingegangen, die für konstruktionsbasierten Fremdsprachenunterricht spricht, und werden die Prinzipien, Verfahren und Forschungsdesiderate der pädagogischen Konstruktionsgrammatik besprochen. Nach einer Erläuterung didaktischer und methodischer Entschei-

dungen werden anschließend die einzelnen Stunden der Unterrichtseinheit anhand von Verlaufsskizzen vorgestellt. Das zur Unterrichtseinheit gehörende Material findet sich auf der Website der Zeitschrift.

2. *Egal w*-Irrelevanzkonditionale als Konstruktionen

2.1. Form

Wie einführend erwähnt, bestehen irrelevanzkonditionale Satzgefüge aus einem adverbialen Nebensatz und einem Hauptsatz (Leuschner 2005: 282; Rawlins 2008: 583). In den bereits genannten Beispielen wird der irrelevanzkonditionale Nebensatz von einer Kombination aus einem Irrelevanzausdruck und einem *w*-Wort eingeleitet, die als eine Nebensatzeinleitung fungiert (Breindl 2014: 978). Laut den Arbeiten von Vander Haegen (2019) und Vander Haegen/Bossuyt/Leuschner (im Druck) bilden diese Nebensatzeinleitungen im heutigen Deutsch eine schematische Konstruktion [Irrelevanzausdruck *w*-] (kurz: [IRR *w*-]). Schematisch heißt in diesem Fall, dass sowohl der Irrelevanzausdruck als auch das *w*-Wort in dieser Konstruktion mit geeigneten Lexemen zu spezifizieren sind. So können an der IRR-Stelle im Schema [IRR *w*-] laut Vander Haegen (2021) mindestens dreizehn unterschiedliche Irrelevanzausdrücke auftreten: *egal*, *gleich*, *gleichgültig*, *gleichviel*, *einerlei*, *schnuppe*, *schnurz*, *wurscht*, *latte*, *Jacke wie Hose* und die *egal*-Komposita *schnurzegal*, *schnurzpiegegal* und *scheißegal* (vgl. Leuschner 2006: 35). Der Irrelevanzausdruck *gleich* wird in Nebensatzeinleitungen fast immer von der Gradpartikel *ganz* begleitet, weshalb Vander Haegen (2019: 135, 2021) [*ganz gleich, w*-] als eine kognitiv verfestigte Subkonstruktion des [IRR *w*-] Schemas betrachtet. Andere Irrelevanzausdrücke wie *Banane*, *schnurzpiepe* und *stinkegal* kommen in den Daten von Vander Haegen (2021) nur in Irrelevanzprädikaten, nicht aber in der Konstruktion [IRR *w*-] vor. Umgekehrt findet sich der Irrelevanzausdruck *gleichviel* im Gegenwartsdeutschen ausschließlich in [IRR *w*-] Nebensatzeinleitungen und scheinen auch (*ganz*) *gleich* und *egal* auf das Auftreten in dieser Konstruktion festgelegt zu werden (Vander Haegen 2019: 134, 2021).

Irrelevanzprädikate unterscheiden sich nicht nur in der Anwesenheit einer Kopula und den von ihnen bevorzugten Irrelevanzausdrücken von irrelevanzkonditionalen Nebensätzen, sondern enthalten anders als Letztere auch oft Experiencausdrücke wie *mir*, Modalpartikeln wie *ja* und Satzadverbien wie *eigentlich*:

- (3) Ist *mir ja eigentlich* total schnuppe, was da hängt. (DeReKo: *Rhein-Zeitung*, 27.01.2015)

Zusätzliche Elemente wie Experiencausdrücke, Modalpartikeln und/oder Satzadverbien kommen laut den umfangreichen Korpusstudien von Vander Haegen (2019, 2021) fast ausschließlich in Irrelevanzprädikaten vor. Irrelevanzkonditionale Nebensätze enthalten laut diesen Studien in weniger als 1 % der Fälle eines oder mehrere dieser Elemente.

[IRR *w*-]Irrelevanzkonditionale koexistieren im Gegenwartsdeutschen mit den älteren, synonymen Irrelevanzkonditionalen des Typs [*w*- *auch/immer*] (Leuschner 2005: 287; Vander Haegen 2019: 116):

- (4) Was *immer* wir *auch* probieren, das Auto macht nicht mit. (Bossuyt 2016: 46)

Irrelevanzkonditionale wie in (4) werden nicht von einem *w*-satzexternen Irrelevanzausdruck wie *egal* eingeleitet, sondern enthalten *w*-satzinterne Irrelevanzpartikeln wie *auch* und/oder *immer* (Leuschner 2005: 287). Am häufigsten ist in diesem Kontext die Partikel *immer* belegt, gefolgt von der Partikelkombination *immer ... auch*, die komplexe Partikel *auch immer* und die Einzelpartikel *auch* (Bossuyt/De Cuypere/Leuschner 2018: 104). In Nebensätzen, wo das *w*-Wort nicht als Subjekt fungiert, besetzt *auch* in den allermeisten Fällen die Position nach dem Subjekt, während *immer* und *auch immer* meist zwischen dem *w*-Wort und dem Subjekt auftreten (ebd.).

2.2. Funktion

Irrelevanzausdrücke und Irrelevanzpartikeln wie *egal* bzw. *auch/immer* legen das *w*-Wort im Nebensatz auf eine sog. Free-Choice-Lesart fest (Leuschner 2005: 287; Haspelmath/König 1998: 571). M. a. W. wird die Gültigkeit des Zusammenhangs zwischen dem Inhalt des Nebensatzes und dem Inhalt des Hauptsatzes für jeden beliebigen Wert behauptet, den

das *w*-Wort annehmen kann (König 1994: 88). Irrelevanzkonditionale lassen sich somit als eine Instruktion an den Hörer/die Hörerin deuten, die Gültigkeit des Hauptsatzes anhand eines beliebig ausgewählten Wertes des *w*-Wortes zu überprüfen (König 1992: 429). Diese Eigenschaft ist besonders deutlich am Irrelevanzkonditional in (5) erkennbar, das dem Hörer/der Hörerin explizit die Möglichkeit gibt, eine beliebige Auswahl zu treffen und sich deshalb mit dem [IRR *w*]-Irrelevanzkonditional in (6) paraphrasieren lässt:

- (5) Sag, was du willst. Ich zweifele immer noch. (DeReKo: R.W. Berger, *Spitzenrausch*, 2006)
 (6) *Egal* was du sagst, ich zweifele immer noch. (F.V.H.)

Da der Hörer/die Hörerin in Irrelevanzkonditionalen wie diesen dazu aufgefordert wird, sich einen beliebigen Wert des *w*-Wortes auszuwählen, versteht Métrich (1981: 198) ‚Beliebigkeit‘ als ein allen Irrelevanzkonditionalen gemeinsames semantisches Merkmal.

Métrich (1981, 1983) definiert noch drei weitere semantische Merkmale – Konzessivität, Generalisierung und Irrelevanz –, die jedoch nicht gleichermaßen auf alle Irrelevanzkonditionale anwendbar sind. Konzessivität liegt vor, wenn einer der zur Auswahl stehenden Werte normalerweise nicht mit dem Inhalt des Hauptsatzes kompatibel ist (Métrich 1981: 193f.; Leuschner 2006: 26). Laut der neueren Korpusstudie von Duffley/Larrivée (2020) sind Irrelevanzkonditionale mit dem Merkmal „Konzessivität“ – zumindest im Englischen – allerdings selten.

Die An- oder Abwesenheit der Merkmale Generalisierung und Irrelevanz hängt mit der „Verknüpfungsebene“ (König 1994: 193; Leuschner 2005: 385; grundlegend Sweetser 1990: 113-20) zusammen, auf der der Nebensatz mit dem Hauptsatz verbunden ist. Sweetser (1990) unterscheidet drei Verknüpfungsebenen: die deontische, die epistemische und die illokutive. Generalisierung liegt nur bei Irrelevanzkonditionalen auf der deontischen Ebene vor, auf der der Nebensatz eine Menge von Bedingungen ausdrückt, die keinen Einfluss auf die Gültigkeit des Hauptsatzes ausüben, wie in (7) veranschaulicht wird:

- (7) *Egal, was ich tat*, sie ging immer wieder zu ihm zurück.
Wenn ich A tat, ging sie immer wieder zu ihm zurück.
Wenn ich B tat, ging sie immer wieder zu ihm zurück.
...
Wenn ich X tat, ging sie immer wieder zu ihm zurück.
(nach Bossuyt 2016: 46.; vgl. Boettcher 1972: 115)

Wie aus (7) ersichtlich wird, bleibt der Inhalt des Hauptsatzes immer gültig, unabhängig davon, welche Bedingung eintritt. Die Gültigkeit des Hauptsatzes wird m. a. W. über jede beliebige Bedingung „generalisiert“ (Métrich 1983: 11; Leuschner 2006: 29).

Die Generalisierung dient aus diskursfunktionaler Sicht der rhetorischen Hervorhebung des Hauptsatzes (Leuschner 2005: 292, 2006: 100). In einem solchen Fall ist der Nebensatz dem Hauptsatz meist nachgestellt (Leuschner 2006: 94f.). Ein typisches kommunikatives Szenario für Nebensätze mit Hervorhebungsfunktion bildet der einführend zitierte Gesprächsausschnitt (Leuschner 2005: 300), in dem die Dozentin seitens der Kursteilnehmerinnen die für ihre Zwecke hinderliche Präsupposition vermutet, dass Verträge bei Geschäften mit Busenfreundinnen oder Geliebten unwichtig sind. Noch bevor diese Möglichkeit von den Kursteilnehmerinnen thematisiert wird, weist sie die Lehrerin anhand des irrelevantkonditionalen Nebensatzes *egal wer des is* zurück, sodass sie den Inhalt des Hauptsatzes (*bei geld hört die freundschaft immer uff*) hervorheben kann.

Auf der epistemischen Verknüpfungsebene drückt der Nebensatz eine Frage aus (und keine Reihe von Bedingungen wie auf der deontischen), die für die im Hauptsatz gezogene Schlussfolgerung irrelevant ist (Leuschner 2006: 21), wie Beleg (8) erkennen lässt:

- (8) *Gleichgültig wer gewinnt*: Eine Wahlbeteiligung von zwölf Prozent [...] würde das ganze System infrage stellen. (DeReKo: *profil*, 09.02.2004)

Métrich (1983: 112) versteht epistemische Irrelevanzkonditionale wie im obigen Beispiel mit dem semantischen Merkmal „Irrelevanz“. Dieses Merkmal gilt auch auf der sog. illokutiven Verknüpfungsebene. Da Irrelevanzkonditionale auf der illokutiven Ebene jedoch extrem selten sind,

werden sie weder in diesem Abschnitt noch in der vorzustellenden Unterrichtsreihe weiter behandelt.

Diskursfunktional dienen Nebensätze mit dem semantischen Merkmal „Irrelevanz“ u. a. dazu, eine Diskussion oder Fragestellung aus dem vorigen Diskurs als unentschieden zu beenden (Leuschner 2007: 225), sodass im Hauptsatz ein neues Thema aufgegriffen werden kann:

- (9) Viele Beobachter glauben, dass es in Albanien keine demokratische und wirtschaftliche Entwicklung geben werde, solange die Erzrivalen Nano und Berisha die politische Macht teilen. *Egal, wer gerade am Ruder ist*: Beiden scheinen die eigentlichen Staatsgeschäfte nicht so wichtig zu sein wie die persönliche Abrechnung. (DeReKo: *St. Galler Tagblatt*, 19.09.1998)

Der Nebensatz fungiert in (9) als eine sog. „Kohärenzbrücke“ (Leuschner ebd., 2006: 94), die eine Überleitung zwischen dem vorangehenden Adverbialsatz (über die Rivalität zwischen Nano und Berisha) und dem Thema des Hauptsatzes (dem Führungsstil beider Männer) schafft. Nebensätze mit Kohärenzbrückenfunktion sind dem Hauptsatz üblicherweise vorangestellt (ebd.). Die Kohärenzbrückenfunktion ist bei [IRR *w*]-Irrelevanzkonditionalen jedoch deutlich seltener als die Hervorhebungsfunktion, die Leuschner (2006: 100f.) für prototypisch hält.

Generell behandeln Sprecher*innen die irrelevanten Bedingungen bzw. die irrelevante Frage aus dem Nebensatz eines Irrelevanzkonditionals also als Hintergrund zum im Vordergrund stehenden Hauptsatz (Leuschner 2005: 295ff.). Bei Satzverbindungen mit Irrelevanzprädikat hingegen bildet die Irrelevanz eine eigenständige Aussage (Leuschner 2007: 222f.). Während sich irrelevantenkonditionale Nebensätze auf das Thema des Hauptsatzes beziehen, nehmen Satzverbindungen mit Irrelevanzprädikat in der Regel Bezug auf das Textthema (Leuschner 2005: 297), wie folgender Textabschnitt zeigt, in dem ein älterer Mann, der mutmaßlich aus Abtwil (bei Sankt Gallen) stammt, sein Desinteresse an Misswahlen bekundet:

- (10) Misswahlen schaue ich nicht, geschweige denn würde ich für eine Kandidatin telefonisch stimmen. Ich habe ja schon eine schöne Frau

daheim, das reicht mir. Dass eine Abtwilerin im Rennen ist, habe ich in einer Zeitung gelesen. Bis gestern Mittag habe ich aber nicht gewusst, dass Amanda Ammann gewonnen hat. Ich kann mir auch nicht vorstellen, dass ihr Sieg irgendwelche Auswirkungen aufs Dorf haben könnte. *Mir ist es ehrlich gesagt egal, wer gewinnt.* Ich finde, man macht zu viel Theater um diese Miss- und Misterwahlen. Meistens sind es ja sowieso nicht die Schönsten, die da mitmachen. (DeReKo: *St. Galler Tagblatt*, 16.10.2007)

Das Desinteresse des Mannes an Misswahlen macht den zentralen Inhalt von (10) aus. Mithin ist das Prädikat *Mir ist es ehrlich gesagt egal, wer ...* textthematisch relevant: Mit ihm behauptet der Mann seine Gleichgültigkeit gegenüber der Identität der Gewinnerinnen.

3. Pädagogische Konstruktionsgrammatik

Nachdem [IRR *w-*]- und [*w- auch/immer*]-Irrelevanzkonditionale im vorigen Abschnitt als Konstruktionen (d. h. als Form-Funktions-Paare) definiert wurden, soll im vorliegenden und im folgenden Abschnitt auf die Relevanz von Konstruktionen für den Fremdspracherwerb bzw. für die Fremdsprachendidaktik eingegangen werden.

3.1. Konstruktionen im Fremdspracherwerb

Der konstruktionsgrammatischen Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung zufolge erwerben Lernende im Grunde Konstruktionen. Lernende eignen sich Wortschatz und Grammatik demnach nicht separat an, sondern in Form von Form-Funktions-Paaren (Ellis 2013: 366). Gilquin/De Knop (2016: 3-8) bieten eine Übersicht zahlreicher Studien, die bestätigen, dass Lernende im Laufe des Fremdspracherwerbs mentale Repräsentationen von Konstruktionen entwickeln (u. a. Liang (2002), Gries/Wulf (2009) und Valenzuela Manzanaras/Rojo López (2008) für Lernende des Englischen mit Chinesisch, Deutsch bzw. Spanisch als Ausgangssprache).

Der Erwerb einer Konstruktion verläuft schrittweise: Zunächst speichern Lernende ein prototypisches Beispiel der Konstruktion im Kon-

struktikon (d. h. in ihrem mentalen Konstruktionsinventar), ehe sie in einer zweiten Phase die Produktivität der Konstruktion, d. h. unterschiedliche Möglichkeiten der lexikalischen Spezifizierung sowie der metaphorischen Erweiterung, entdecken (Holme 2012: 17). In diesem Sinne ähnelt der Erwerb zweitsprachlicher Konstruktionen dem Erstspracherwerb, bei dem Konstruktionen zunächst unproduktive, nicht-schematische „konstruktionelle Inseln“ darstellen, die im Laufe des Erwerbsprozesses aufgrund der allgemeinen kognitiven Tendenz des Menschen, über mehrere Beispiele hinweg generalisierte Muster zu erkennen, einen höheren Schematisierungsgrad erhalten und von Lernenden produktiv angewendet werden können (Tomasello 2003). Eine solche Generalisierung ist sowohl beim Erstspracherwerb als auch beim Zweit- und Fremdspracherwerb selbstverständlich erst dann möglich, wenn Lernende neben dem prototypischen Beispiel auch andere Instanzen derselben schematischen Konstruktion verarbeiten (Holme 2012: 17).

3.2. Didaktische Prinzipien und methodische Umsetzung

Da aus der Zweitspracherwerbsforschung bekannt ist, dass Lernende Sprache in Form von Konstruktionen erwerben, bietet es sich an, auch im Grammatikunterricht Konstruktionen zu vermitteln. Genau dies ist der Ausgangspunkt der sog. „pädagogischen Konstruktionsgrammatik“ (engl. *pedagogical Construction Grammar*) von Herbst (2016, 2017), der sieben Prinzipien für die Gestaltung pädagogischer Grammatiken und Lehrbücher für den Fremdsprachenunterricht beschreibt (2016: 40-44). Die ersten zwei Prinzipien besagen, dass im Fremdsprachenunterricht Konstruktionen explizit als Form-Funktions-Paare zu vermitteln sind. Prinzipien drei bis fünf beziehen sich auf die konstruktionsgrammatische Umsetzung klassischer Vokabellisten. Von diesen ist v. a. das vierte Prinzip für die vorzustellende Unterrichtsreihe relevant, weil es vorschreibt, wichtige Kollokationen und Phraseme wie die Subkonstruktion [*ganz gleich w-*] im Grammatikunterricht explizit aufzulisten. Nach dem sechsten Prinzip darf grammatische Terminologie nur dann verwendet werden, wenn dies zum

Spracherwerb beiträgt, während das siebte und letzte Prinzip korpusbasierte Lernmaterialien erfordert (vgl. Herbst 2017: 130f.).

Konkrete Hinweise zur methodischen Umsetzung dieser didaktischen Prinzipien sind in der bisherigen Literatur jedoch noch recht selten. Für den Unterricht des Englischen als Fremdsprache finden sich neben zwei kürzeren Hinweisen bei Littlemore (2009: 174), nämlich dass Lernende aus Beispielen die Bedeutung einer Konstruktion ableiten können und dass im Grammatikunterricht Unterschiede zwischen sehr ähnlichen Konstruktionen thematisiert werden können, nur bei Holme (2010) konkrete und systematische Vorschläge für die explizite Behandlung von Konstruktionen im Grammatikunterricht. Für den DaF-Unterricht hingegen liegen im Moment keine pädagogisch-konstruktionsgrammatischen Unterrichtsvorschläge vor – abgesehen von einigen knappen Ratschlägen bei De Knop/Mollica (2016) und, aus *Chunk*-Perspektive, Handwerker/Madlener (2009). Deshalb soll die im nächsten Abschnitt vorzustellende Unterrichtsreihe von dem Verfahren Holmes (2010) ausgehen, das im Folgenden ausführlich erläutert wird.

Holmes (ebd.) Unterrichtsverfahren gliedert sich in fünf Schritte: Erstens soll die zu vermittelnde Konstruktion von den Lernenden, z. B. in einem kürzeren Lesetext, als solche anhand eines Beispiels identifiziert werden – in diesem Schritt wird die Konstruktion also als ‚konstruktionelle Insel‘ gespeichert. Zweitens wird die isolierte Konstruktion auf eine möglichst schematische Art und Weise paraphrasiert, sodass sie im dritten Schritt als Basis für alternative lexikalische Spezifizierungen dienen kann. So identifizieren Lernende in Holmes Untersuchung (ebd.: 369) die Konstruktion *an interesting link between exam success and the number of hours a day that a student studies*, die schematisch als „a connection between trend x and trend y“ dargestellt wird. Die prototypische Spezifizierung aus dem ersten Schritt und die alternativen Spezifizierungen aus dem dritten werden im Unterricht als Instanzen der schematischen Konstruktion tabelliert (vgl. für eine ähnliche Darstellung von Konstruktionen im DaF-Unterricht Handwerker/Madlener 2009: 16):

a connection	<i>between</i>	trend x	<i>and</i>	trend y
a link		exam success		the number of hours a student studies
an association		social media use		depression
...				

*Tabelle 1: Spezifizierung einer Konstruktion im Fremdsprachenunterricht –
vgl. Holme (2010: 369). Die erste Reihe enthält die ‚schematische‘ Konstruktion, die zweite die
für den Lerner/ die Lernerin prototypische Instanz und die nachfolgenden alternative
Spezifizierungen.*

Die alternativen Spezifizierungen können den Lernenden anhand gezielter Fragen beigebracht werden, die synonyme oder metaphorisch/metonymisch verwandte Ausdrücke elizitieren (Holme 2010: 369). Die Lernerprogression vom Speichern einer konstruktionellen Insel zum Erwerb des vollständigen Schemas ist laut Gilquin/De Knop (2016: 7) als eine Form von *scaffolding* zu deuten, die die Konstruktionsgrammatik als ein pädagogisch besonders „kräftiges“ Modell ausweist.

In Holmes viertem Schritt (2010: 369) wird den Lernenden gezeigt, wie Sprecher*innen die Konstruktionsbedeutung konzeptualisieren. Da Holme (ebd.: 370) diesen Schritt v. a. als ein mnemotechnisches Hilfsmittel versteht, ist es nützlich, wenn die Lernenden an dieser Stelle eine visuelle Repräsentation der Konstruktionsbedeutung ausarbeiten. Der fünfte und letzte Schritt, die die Verfestigung der Konstruktion im Langzeitgedächtnis (*entrenchment*) zum Ziel hat, besteht im Erstellen eines Assoziogramms wie in Abbildung 1, wobei sich die für den jeweiligen Lerner/die jeweilige Lernerin bedeutsamste Instanz der Konstruktion im mittleren Kreis befindet, während alternative Spezifizierungen in die anderen Kreise eingesetzt werden.

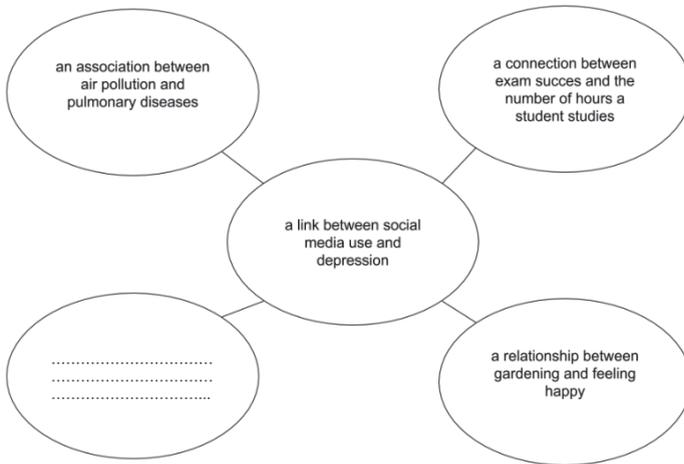


Abbildung 1: Assoziogramm mit für den Lerner/die Lernerin prototypischen und sekundären Instanzen einer Konstruktion, nach Holme (2010: 371)

Nach Ende dieses Prozesses können die Lernenden bspw. darum gebeten werden, in anderen Texten Instanzen der vermittelten Konstruktion zu suchen und mit dem im fünften Schritt identifizierten ‚Prototyp‘ in Beziehung zu setzen (Holme 2012: 17-18).

Dass Holmes Unterrichtsverfahren eine für den expliziten Grammatikunterricht erfolgreiche Strategie sein dürfte, hat ein Experiment in einem Hongkonger Gymnasium gezeigt (Holme 2010: 372f.). Dabei machten Lernende in einer experimentellen Gruppe, die gemäß den oben umschriebenen Vorschlägen unterrichtet wurde, in einem Test nach der Intervention weniger Fehler als in einem Pretest. Außerdem war der Unterschied zwischen den Ergebnissen des Pre- und Nachtests in der experimentellen Gruppe deutlich größer als in einer Kontrollgruppe, die traditionellen Grammatikunterricht erhielt (Holme 2010: 372). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Sung/Yang (2016), die anhand vergleichbarer Methoden den Erwerb der englischen transitiv-resultativen Konstruktion (bspw. *She kissed him unconscious*) bei koreanischen Lernenden untersuchten.

Allerdings beschränkt sich das Verfahren von Holme (2010) – genau wie auch die Prinzipien von Herbst (2016) – weitgehend auf die Form und Semantik der zu vermittelnden Konstruktionen, obwohl die Funktionsseite einer Konstruktion neben semantischen auch diskursfunktionale Eigenschaften umfasst (Ziem/Lasch 2013: 14). Dass Letztere bei Holme (2010) und Herbst (2016) vernachlässigt werden, ist nicht nur aus theoretischen Gründen problematisch, sondern auch, weil Grammatikvermittlung im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht „in inhalts- und mitteilungsbezogene situativ-kommunikative Zusammenhänge eingebettet sein soll“ (Summer 2016: 129; vgl. Brinitzer 2016: 9) und somit nicht auf die Vermittlung der Diskursfunktionen der zu behandelnden Konstruktionen verzichten kann. Ausgehend von den oben erläuterten Prinzipien und Verfahren der pädagogischen Konstruktionsgrammatik soll im Folgenden eine Unterrichtseinheit über Irrelevanzkonditionale erstellt werden, die – im Unterschied zu den Vorschlägen von Herbst (2016, 2017) und Holme (2010) – nicht nur die Form und Semantik, sondern auch die diskursfunktionalen Eigenschaften der zu vermittelnden Konstruktionen berücksichtigt.

4. Unterrichtseinheit

4.1. Zielgruppe

Die vorzustellende Unterrichtseinheit richtet sich an fortgeschrittene DaF-Lernende mit Niederländisch als Ausgangssprache. Genauer sind die Lerninhalte, Verfahren und Materialien der Reihe auf adoleszente oder erwachsene Lernende abgestimmt, die an einer flämischen Volkshochschule einen DaF-Kurs auf Niveau B1 oder B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens besuchen (*richtgraad 2* oder *3* im flämischen Unterrichtswesen).

Wie einleitend anhand des Gesprächsausschnitts in (1) gezeigt wurde, sind Irrelevanzkonditionale für die gewählte Zielgruppe v. a. aufgrund ihres rhetorischen Potenzials relevant, zumal die einschlägigen Lehrpläne des flämischen Erwachsenenunterrichts von Deutschlernenden auf Ni-

veau B1/2 erwarten, dass diese ihre Gesprächspartner von einem Standpunkt überzeugen können (Jacquy et al. 2003a: 23, 2003b: 24). Andere Lehrplanziele, denen eine Didaktisierung von Irrelevanzkonditionalen entgegenkommt, bestehen darin, dass Lernende eine ausweichende Antwort auf eine Frage formulieren und ihre Gleichgültigkeit gegenüber einem Thema ausdrücken können (Jacquy et al. 2003a: 23, 2003b: 24). Wie im vorigen Abschnitt anhand der Belege (8) bzw. (10) gezeigt wurde, sind auch diese beiden Szenarien für Irrelevanzkonditionale und Irrelevanzprädikate prototypisch und sollen daher genau wie das Szenario in (1) in der vorzustellenden Unterrichtseinheit eingeübt werden.

Aufgrund ihres programmatischen Charakters soll die Unterrichtsreihe jedoch über den Kontext des Erwachsenenunterrichts hinaus einsetzbar sein. Nach kleineren Anpassungen ließen sich die Materialien z. B. auch auf der gymnasialen Oberstufe (dem sog. *derde graad* in Flandern) in Gruppen mit drei Wochenstunden Deutsch anwenden. Die vorgeschlagenen Übungen und Aufgaben, bei denen die Lernenden regelmäßig selbst als Forschende tätig werden, sorgen zudem dafür, dass die Unterrichtseinheit ebenfalls für universitäre DaF-Kurse mit linguistischer und/oder schreibdidaktischer Komponente geeignet ist.

4.2. Didaktische Entscheidungen: Lernziele, Lernprogression und didaktische Reduktion

Die Unterrichtsreihe strebt folgendes Globallernziel an: Die Lernenden sollen dazu befähigt werden, sich in relevanten Handlungskontexten von Irrelevanzkonditionalen und Irrelevanzprädikaten zu bedienen und dabei die formalen und diskursfunktionalen Eigenschaften beider Konstruktionstypen zu berücksichtigen. Zur Realisierung des Globallernziels tragen zwei Teillernziele bei. Das erste Teillernziel besteht darin, dass die Lernenden sowohl Irrelevanzkonditionale mit dem Merkmal ‚Generalisierung‘ als auch mit dem Merkmal ‚Irrelevanz‘ in geeigneten kommunikativen Szenarien verwenden. Gemäß dem zweiten Teillernziel sollen die Lernenden die verschiedenen lexikalischen Spezifizierungsmöglichkeiten der *w*-Wörter

(z. B. *wer, wem, wie, warum, ...*) sowie der Irrelevanzausdrücke (z. B. *egal, gleichgültig, wurscht, ...*) und Irrelevanzpartikeln (*auch* und/oder *immer*) benutzen.

Die gesetzten Global- und Teillernziele sollen in fünf Unterrichtsstunden realisiert werden, die je 100 bis 150 Minuten in Anspruch nehmen und sich in Gruppen mit drei Wochenstunden Deutsch daher jeweils in einer Woche behandeln lassen. Wie Tabelle 2 erkennen lässt, werden in den beiden ersten Stunden die Form (inkl. lexikalischer Spezifizierungen) und Semantik von [IRR *w*-] und [*w*- *auch/immer*]-Irrelevanzkonditionalen vermittelt. Die erste Stunde befähigt Lernende dazu, mittels *w*-satzextern markierter Irrelevanzkonditionale Aussagen über irrelevante Bedingungen zu generalisieren. In der zweiten Stunde wird den Kursteilnehmer*innen (TN) anhand *w*-satzintern markierter Irrelevanzkonditionale beigebracht, wie sie eine Fragestellung als irrelevant für eine Schlussfolgerung charakterisieren können.

Nachdem die Kursteilnehmer*innen (TN) die Form und Semantik dieser Konstruktionen erworben haben, wird in der dritten und vierten Stunde näher auf die diskursfunktionalen Eigenschaften von Irrelevanzkonditionalen eingegangen. Da Nachstellung bei Irrelevanzkonditionalen Nebensätzen prototypisch ist (Leuschner 2007: 223), werden in der dritten Stunde zunächst nachgestellte Nebensätze eingeführt. Dies geschieht im Kontext kommunikativer Szenarien wie (1), in denen mögliche Einwände beim Gesprächspartner anhand eines Irrelevanzkonditionals antizipiert werden. Anschließend werden vorangestellte Nebensätze eingeführt, und zwar anhand von Alltagsgesprächen, in denen eine Frage des Gesprächspartners mit einem Irrelevanznebensatz zurückgewiesen wird, sodass im Hauptsatz ein neues Thema aufgegriffen werden kann. In der vierten Stunde üben die Lernenden im Rahmen des Schreibtrainings die Kohärenzbrücken- und Hervorhebungsfunktion voran- und nachgestellter Irrelevanzkonditionaler Nebensätze ein.

Erst in der fünften und letzten Stunde wird den TN gezeigt, wie sie mithilfe von Irrelevanzprädikaten ein Thema explizit für irrelevant erklären können. Dass Irrelevanzprädikate erst in der letzten Stunde behandelt

werden, rührt daher, dass sich diese auf das Textthema beziehen und deshalb ein höheres Maß an Textplanung erfordern als irrelevanzkonditionale Nebensätze, deren Bezugsbereich sich in der Regel auf das Thema des Hauptsatzes beschränkt.

Stunde	Thema
1	[IRR <i>w</i> -]-Irrelevanzkonditionale: Form Semantisches Merkmal ‚Generalisierung‘
2	[<i>w</i> - <i>auch/immer</i>]-Irrelevanzkonditionale: Form Semantisches Merkmal ‚Irrelevanz‘
3	Kommunikatives Szenario: mit nachgestellten Irrelevanznebensätzen Einwände antizipieren Kommunikatives Szenario: mit vorangestellten Irrelevanznebensätzen Fragen zurückweisen
4	Kommunikatives Szenario: mit nachgestellten Irrelevanz- nebensätzen eine Aussage hervorheben Kommunikatives Szenario: mit vorangestellten Irrelevanz- nebensätzen die Textkohärenz verbessern
5	Irrelevanzprädikate: Form Kommunikatives Szenario: mit Irrelevanzprädikaten die Irrelevanz eines Themas behaupten

Tabelle 2: Lernprogression der Unterrichtseinheit

Die umschriebenen Lerninhalte werden in der Unterrichtsreihe sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht didaktisch reduziert. In Übereinstimmung mit dem siebten Prinzip der pädagogischen Konstruktionsgrammatik, das korpusbasierte Lernmaterialien erfordert (Herbst 2016: 44), bildet die Frequenz der betreffenden Phänomene das Hauptkriterium für die quantitative didaktische Reduktion. So werden nur die sechs häufigsten Irrelevanzausdrücke (nach Vander Haegen 2021) und die vier häufigsten Stellungsmuster der Irrelevanzpartikeln *auch/immer* (nach Bosuyt/De Cuyper/Leuschner 2018) vermittelt. Außerdem werden – gemäß den statistischen Ergebnissen von Vander Haegen (2021) – die Irre-

levanzausdrücke *egal*, *ganz gleich* und *gleichviel* sowie *gleichgültig*, *murscht* und *schnuppe* als typisch für Nebensätze bzw. Prädikate vorgestellt. Ferner wird die illokutive Verknüpfungsebene aufgrund ihrer extrem geringen Frequenz nicht behandelt. Gelegentlich wird jedoch auch auf die explizite Vermittlung frequenterer Phänomene verzichtet, v. a., wenn diese aufgrund der Ausgangssprache der TN relativ leicht nachvollziehbar sind und deshalb nicht unbedingt expliziert zu werden brauchen. Dies gilt u. a. für die mögliche Anwesenheit von Modalpartikeln, Satzadverbien und Gradpartikeln in Irrelevanzprädikaten.

Zwecks qualitativer Reduktion werden die drei zu vermittelnden Konstruktionen (*w*-satzintern und -extern markierte Irrelevanzkonditionale sowie Irrelevanzprädikate) separat dargestellt und gemäß den ersten beiden Prinzipien von Herbst (ebd.: 41f.) explizit als Konstruktionen (Form-Funktions-Paare) behandelt. Die Funktion der zu vermittelnden Konstruktionen wird anhand der semantischen Merkmale Generalisierung und Irrelevanz (Métrich 1983: 109-113) erläutert. Diese Termini sind für die TN insofern relevant (vgl. Prinzip 6 bei Herbst 2016: 44), als sie die wichtigsten funktionalen Eigenschaften von Irrelevanzkonditionalen zusammenfassen und deshalb als mnemotechnisches Hilfsmittel zur Erinnerung dieser Eigenschaften dienen können.

4.3. Methodische Umsetzung

Zur Vermittlung dieser Lerninhalte soll das Verfahren Holmes (2010) angewendet werden, bei dem Lernende ausgehend von einer konstruktionalen Insel, d. h. einer prototypischen Instanz der betreffenden Konstruktion, schrittweise deren Schematisierungsgrad und Produktivität erkunden. Damit die Reihe im Kontext des Erwachsenenunterrichts einsetzbar ist, wird das von Holme (ebd.) vorgeschlagene Verfahren in dreierlei Hinsicht präzisiert. Erstens wird die zu vermittelnde Grammatik stets induktiv und im Rahmen eines konkreten Handlungskontextes (wie z. B. eines Romanausschnitts, eines Alltagsgesprächs oder eines argumentativen Textes) präsentiert. Zweitens werden die fünf Schritte des Holme'schen Verfahrens in einer anderen Reihenfolge angewendet als ur-

sprünglich von ihm vorgeschlagen: Während die Lernenden bei Holme (ebd.) die Konstruktionsbedeutung erst nach einer Erörterung des schematischen und produktiven Charakters der jeweiligen Konstruktion visualisieren, tun dies die TN in der vorliegenden Unterrichtseinheit am Anfang des Lernprozesses, gleich nachdem die Konstruktion als konstruktive Insel erworben wird. Daneben fassen die TN die vermittelten Konstruktionen in der vorliegenden Unterrichtseinheit erst in der fünften und letzten Stunde anhand eines Assoziogramms zusammen. Drittens zielen die gewählten Arbeitsformen auf Sprachbetrachtung und selbständiges Lernen ab, wie es in den Lehrplänen des flämischen Erwachsenenunterrichts gefordert wird (vgl. Jacquy et al. 2003a: 41). Dabei wird die Eigenverantwortung der TN stufenweise erhöht: Anfangs lernen die TN die zu vermittelnden Eigenschaften unter Anleitung der Lehrkraft (u. a. anhand einer Klassendiskussion) kennen. Danach leiten sie selbständig Regeln aus einer vorgegebenen Liste mit Korpusbelegen ab und schließlich recherchieren die TN selbst anhand des COSMAS II-Interface (<https://cosmas2.ids-mannheim.de>) im Deutschen Referenzkorpus (DeReKo).

Zur Einführung und Einübung der behandelten Konstruktionen tragen zahlreiche Beispiele und Übungen bei, die sich alle in den Arbeitsblättern auf der Website der Zeitschrift finden. Die Beispiel- und Übungssätze werden meist als Minitexte präsentiert, damit ihr sprachlicher – und gelegentlich auch gesellschaftlicher – Kontext sowie ihre Textfunktion für die TN nachvollziehbar bleiben. Letzteres ist v. a. für die dritte, vierte und fünfte Stunde zu vorangestellten Nebensätzen und Irrelevanzprädikaten relevant, da diese im Gegensatz zu nachgestellten Nebensätzen stark mit dem vorangehenden Diskurs verknüpft sind. Alle Beispiel- und Übungssätze basieren auf authentischen Sprachdaten. Meistens wurden die Sätze und Minitexte dem DeReKo, dem Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS, <https://www.dwds.de>) oder der Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD, <https://dgd.ids-mannheim.de>) entnommen. Gelegentlich werden den TNn auch Belege aus der Forschungsliteratur (v. a. Leuschner 2006, Leuschner 2007, Vander Haegen 2019) oder aus literarischen und Internetquellen vorgelegt. In einer Lektion suchen die TN

selbst nach Belegen im DeReKo. Zwecks didaktischer Reduktion wurden manchmal Sätze, Teilsätze oder Eigennamen aus den Korpusbelegen getilgt oder sonstige kleinere Änderungen vorgenommen, sofern dies keinen Einfluss auf den globalen Textaufbau des Beispiels hatte. Bei Belegen aus der DGD wurde die Transkription zudem der Standardsprache angepasst.

4.4. Verlaufsplanung⁴

Stunde 1: *Der Rikschadämon nimmt dich mit*

Zeit	Unterrichtsphasen und -schritte	Sozialform	Medien
25'	<p>Einstieg</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ TN beurteilen auf Basis einer Abb. 5 Thesen über die maximale Traglast des sog. ‚Rikschadämons‘, eines Monsters, der in einem Roman von Moers (2013) als Rikscha fungiert. ▪ TN lesen den Romanauszug über den Rikschadämon. ▪ TN überprüfen ihre urspr. Beurteilung der Thesen anhand des Textes und beziehen sich dabei auf das IK <i>Sie [d. h. die Rikschadämonen] ließen einen einfach auf ihrem Buckel aufsitzen, egal was für ein Gewicht man hatte.</i> 	Unterrichtsgespräch + Einzelarbeit	AB
15'	<p>Erarbeitung I: Semantisches Merkmal ‚Generalisierung‘</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L paraphrasiert dieses IK anhand des Schemas auf dem AB – vgl. Boettcher (1972). (TN visualisieren das Schema mithilfe einer Zeichnung von Rikschadämonen mit stets schwerer werdender Last.) ▪ TN bekommen eine 2. Boettcher-Paraphrase und suchen im Text das dazu passende IK. 	Unterrichtsgespräch + Einzelarbeit	AB

4 In den tabellarischen Verlaufsskizzen werden folgende Abkürzungen verwendet: AB (Arbeitsblatt), Abb. (Abbildung), IK (Irrelevanzkonditional), IP (Irrelevanzprädikat), L (Lehrkraft), TN (Teilnehmer*innen), Ü (Übung). Eingeklammerte Schritte sind fakultativ.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Plenum werden beide IKE verglichen und deren funktionale Eigenschaften erarbeitet (u. a.: ‚Generalisierung‘). ▪ TN suchen in einem neuen Text das IK und erläutern dessen Bedeutung anhand des Boettcher-Schemas. 		
25'	<p>Erarbeitung II: Form und Produktivität des Schemas [IRR w-]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L erklärt anhand der bekannten IKE, dass sich die Nebensatzeinleitungen aus einem Irrelevanzausdruck und einem <i>w</i>-Wort zusammensetzen. TN tragen die Irrelevanzausdrücke und <i>w</i>-Wörter in die richtige Spalte der Tabelle auf dem AB ein. ▪ TN identifizieren die Nebensatzeinleitungen in fünf neuen Minitexten (mit <i>egal</i>, <i>gleichviel</i> und <i>ganz gleich</i>) und füllen die Tabelle weiter aus. ▪ Zusammentragen der Ergebnisse im Plenum. Kontrollfrage der L: „Welche <i>w</i>-Wörter fehlen in der Tabelle?“ 	Unterrichtsgespräch + Einzelarbeit	AB
20'	<p>Einübung</p> <p>Ü 1: TN paraphrasieren die IKE aus den fünf Minitexten anhand des Schemas von Boettcher (1972). (Alternative zur Einzelarbeit: ‚Gruppenpuzzle‘ (vgl. Gerholz 2014). In ‚Stammgruppen‘ ist je ein/e TN für einen Minitext verantwortlich. TN mit demselben Minitext bilden danach eine ‚Experten-Gruppe‘, in der dieser einzelne Minitext besprochen wird. Danach Rückkehr zu den Stammgruppen und Zusammentragen der Ergebnisse.)</p>	Einzelarbeit oder Gruppenpuzzle	AB
15'	<p>Transfer</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ü 2: TN fügen (allein oder in einem Gruppenpuzzle) in fünf neue Minitexte IK-Nebensätze ein, um den jeweiligen Hauptsatz über die Bedingungen auf dem AB zu generalisieren. ▪ Zusammentragen der Lösungen von Ü1 und Ü2. 	Einzelarbeit oder Gruppenpuzzle	AB

Stunde 2: „Was immer du tust“

Zeit	Unterrichtsphasen und -schritte	Sozialform	Medien
25'	Einstieg <ul style="list-style-type: none"> ▪ TN beantworten in Paaren die Frage „Was würden Sie zu einem Freund sagen, der bald sein Studium abschließt, sich aber unsicher über die Zukunft fühlt und an sich selbst zweifelt?“. TN beantworten die Frage eventuell mit einem IK. ▪ TN hören das Lied <i>Was immer du tust</i> von Nena (1997) und vergleichen nach dem Hören den Liedtext mit ihrer Antwort aus dem vorigen Schritt. ▪ Klassendiskussion: Ist Nenas Antwort geeignet? 	Partnerarbeit + Unterrichtsgespräch	AB + Lied <i>Was immer du tust</i>
40'	Erarbeitung I: [w- auch/immer] als Synonym zu [IRR w-] <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufgrund der Diskussion: Wiederholung des Begriffs ‚Generalisierung‘. L: „Generalisierung über jegliche Bedingung gibt dem Angesprochenen Hoffnung, aber tut dessen Sorgen zugleich auch als irrelevant ab.“ ▪ TN füllen das Boettcher-Schema für die IKE aus dem Lied aus und paraphrasieren die w-satzintern markierten mit extern markierten IKen. ▪ Im Plenum wird die Struktur des [w- auch/immer]-Schemas erarbeitet. TN tabellieren die Spezifizierungen von w- und auch/immer aus dem Liedtext. ▪ TN untersuchen selbständig auf Basis einer Liste mit Korpusbelegen die Distribution der Partikeln <i>auch</i> und/oder <i>immer</i>. TN füllen anhand der Belege die Tabelle auf dem AB und die Regeln im Kasten aus. Ergebnissicherung im Plenum. 	Unterrichtsgespräch + Einzelarbeit	Lied <i>W.i.d.t.</i> + AB
15'	Erarbeitung II: Semantisches Merkmal ‚Irrelevanz‘ <ul style="list-style-type: none"> ▪ TN lesen nochmal den ersten Satz aus der Belegliste. L: „Der Nebensatz drückt hier 	Frontalunterricht + Einzelarbeit +	AB

	<p>keine Bedingungen aus, sondern eine für die Schlussfolgerung im Hauptsatz irrelevante Frage.“ TN formulieren diese Frage und Schlussfolgerung.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ TN identifizieren in der Belegliste alle anderen IKE mit dem Merkmal ‚Irrelevanz‘. Ergebnissicherung im Plenum. 	Unterrichtsgespräch	
20'	<p>Einübung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ü 1: TN paraphrasieren die ‚Irrelevanz‘-IKE aus fünf neuen Minitexten mit dem Begriffspaar ‚(irrelevante) Frage/Schlussfolgerung‘. ▪ Ü 2: TN fügen in bereits vorhandene IKE <i>auch</i> und/oder <i>immer</i> (unter Berücksichtigung der Stellungsmuster) ein. 	Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit	AB
20'	<p>Transfer</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ü 3: TN verwandeln <i>w</i>-satzextern markierte IKE aus der vorigen Stunde in <i>w</i>-satzintern markierte IKE. ▪ Ergebnissicherung im Plenum, oder, bei Partner- und Gruppenarbeit, anhand eines Lösungsschlüssels. 	Einzel-, Partner oder Gruppenarbeit	AB

Stunde 3: *Egal wo – egal wann*: Einwände antizipieren und Fragen zurückweisen

Zeit	Unterrichtsphasen und -schritte	Sozialform	Medien
10'	<p>Einstieg</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ TN paraphrasieren den Slogan des Werbeplakats auf dem AB (<i>Egal wo, egal wann, Ala Skyr bringt dich weiter</i>) mit dem Boettcher-Schema. ▪ Vergleich der irrelevanten Bedingungen im Plenum. L und TN stellen zusammen fest, dass die Bedingungen auf mögliche Einwände der Kund*innen zurückzuführen sind (z. B.: „Unterwegs kann man keinen Skyr essen.“). 	Einzelarbeit + Unterrichtsgespräch	AB

15'	<p>Erarbeitung I: Szenario ‚Einwände antizipieren‘</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ TN sehen sich einen einminütigen Auszug aus einer Kommunalwahldebatte⁵ an. ▪ TN fassen mündlich die Argumentation des Spitzenkandidaten zusammen und notieren sich das von ihm verwendete ‚Generalisierungs‘-IK (<i>Wir nehmen die Politiker mit im Boot, egal welcher Liste.</i>). ▪ TN denken sich Beispiele von Einwänden seitens des Publikums aus, die mit diesem IK antizipatorisch entkräftet werden. ▪ L fasst anhand des Kastens auf dem AB das Szenario ‚Einwände antizipieren‘ zusammen. 	Einzelarbeit + Unterrichtsgespräch	AB + Video-Auszug ‚Kommunalwahldebatte‘
20'	<p>Erarbeitung II: Szenario ‚Frage zurückweisen‘</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ TN lesen eine Beispielskonversation aus dem FOLK-Korpus⁶. Im Bsp. wird die Behauptung einer Sprecherin vom Gesprächspartner infrage gestellt. Darauf weist die Sprecherin diese Frage mit einem ‚Irrelevanz‘-IK zurück und hebt zugleich ihre urspr. Behauptung hervor. ▪ TN erarbeiten anhand der Fragen auf dem AB induktiv folgende Elemente dieses Szenarios: urspr. Behauptung, Frage des Gesprächspartners, IK. ▪ L fasst den Verlauf des Szenarios mithilfe des Kastens auf dem AB zusammen. 	Einzelarbeit + Unterrichtsgespräch	AB

5 Der Ausschnitt entstammt dem Korpus ‚Belgische TV-Debatten‘ der Datenbank für Gesprochenes Deutsch und ist nach Anmeldung kostenlos über <https://dgd.ids-mannheim.de/> verfügbar (BETV_E_00003_SE_01_T_01, Turn 0050, Minute 57:12-58:10).

6 Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch; <https://dgd.ids-mannheim.de/>

20'	<p>Einübung</p> <ul style="list-style-type: none"> Ü 1: Anhand des Szenarios ‚Einwände antizipieren‘ analysieren TN 6 Werbeplakate mit IK, indem sie für jedes Plakat drei Einwände der Kund*innen bestimmen, die diese vom Kauf des Produkts abhalten könnten. Anschließend Ergebnissicherung im Plenum. 	Einzelarbeit	AB
40'	<p>Transfer</p> <ul style="list-style-type: none"> Ü 2: TN verfassen selbst einen Werbeslogan mit einem IK. (TN entwerfen ein Werbeplakat für den Slogan. Slogans und/oder Plakate werden aufgehängt.) Ü 3: TN fügen in einen Minitext einen nachgestellten IK-Nebensatz ein, um den vorgegebenen Einwand zu entkräften. Ergebnissicherung im Plenum. Ü 4: TN führen Kurzgespräche in Paaren. TN 1 führt eine Behauptung ein, die von TN 2 infrage gestellt wird. TN 1 weist diese Frage mit einem IK als irrelevant zurück. Thesen und Fragen befinden sich auf dem AB, sind jedoch dem Niveau und Interesse der TN anpassbar. 	Einzelarbeit+ Partnerarbeit	AB

Stunde 4: Irrelevanzkonditionale und Textstruktur

Zeit	Unterrichtsphasen und -schritte	Sozialform	Medien
10'	<p>Einstieg</p> <ul style="list-style-type: none"> TN sehen sich ein Video über eine 2014 wiederentdeckte Wikingerburg an (Link auf dem AB). Besprechung zweier Fragen in Paaren: „Zu welchem Zweck wurden solche Burgen gebaut?“ „Warum steht das Tor der Burg im Video in Flammen?“ 	Partnerarbeit	Video + AB

30'	<p>Erarbeitung I: Szenarien Kohärenzbrücke und Hervorhebung</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ TN lesen einen Spiegel-Artikel zum gleichen Thema, in dem ein IK als Kohärenzbrücke zwischen den Themen aus dem Einstieg („Zweck der Burg“ und „Gründe für den Brand“) dient. ▪ TN bearbeiten vier Fragen auf dem AB, die die Kohärenzbrückenfunktion einführen, und erläutern mündlich ihre Antworten im Plenum. TN entdecken, dass „Irrelevanz“-IKE oft eine Kohärenzbrückenfunktion ausüben. ▪ TN erhalten ein Beispiel eines Nebensatzes mit Hervorhebungsfunktion. Anhand der Fragen auf dem AB entdecken die TN, dass „Generalisierungs“-IKE den Hauptsatz oft rhetorisch hervorheben. 	Einzelarbeit + Unterrichtsgespräch	AB
50'	<p>Erarbeitung II: voran- und nachgestellte Nebensätze im DeReKo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ L erklärt anhand der Bspe. auf dem AB, wie man in der COSMAS II-Software eine Suchanfrage erstellt. ▪ TN suchen anhand von COSMAS II selbständig oder in Paaren mindestens 5 Bspe. von IK-Nebensätzen mit Hervorhebungs- oder Kohärenzbrückenfunktion. ▪ TN posten ihre Bspe. auf einem Padlet (einer digitalen Pinnwand), wo sie die Nebensätze nach deren Stellung (voran- oder nachgestellt) und Funktion (Kohärenzbrücke oder Hervorhebung) ordnen. ▪ TN erläutern im Plenum ihre Einteilung und stellen fest, dass Nebensätze mit Kohärenzbrücken- und Hervorhebungsfunktion dem Hauptsatz meist voran- bzw. nachgestellt sind, dieser Zusammenhang jedoch nicht absolut ist. 	Einzel- oder Partnerarbeit + Unterrichtsgespräch	AB + COSMAS II + Padlet

10'	<p>Einübung</p> <ul style="list-style-type: none"> Ü 1: TN ergänzen fünf Minitexte um einen vorgegebenen IK-Nebensatz. Dabei überlegen sie sich, welche Funktion der Nebensatz ausüben würde und welche Stellung typischerweise damit einhergeht. Korrektur der Übung im Plenum. 	Einzelarbeit + Unterrichtsgespräch	AB
20'	<p>Transfer</p> <ul style="list-style-type: none"> Ü 2: TN fügen in drei längere Texte einen selbst erstellten IK-Nebensatz mit Kohärenzbrückenfunktion ein, um die Textkohärenz zu verbessern. (Schwächere TN können mit vorgegebenen Nebensätzen arbeiten.) Besprechung möglicher Lösungen im Plenum. Ü 3: TN wählen sich einen ihrer eigenen deutschsprachigen Texte aus und fügen in den Text mindestens einen IK-Nebensatz ein, um die Textkohärenz zu verbessern oder eine Aussage hervorzuheben. (Kann als Hausaufgabe bearbeitet werden.) 	Einzelarbeit + Unterrichtsgespräch	AB + eigene Texte der TN

Stunde 5: Zurück zu Käpt'n Blaubär

Zeit	Unterrichtsphasen und -schritte	Sozialform	Medien
10'	<p>Einstieg</p> <ul style="list-style-type: none"> Klassengespräch über die Frage „Wie wichtig ist Ihnen Ernährung?“ Auf Beiträge der TN reagiert L gelegentlich mit einem IP: „Ihnen ist es also (nicht) egal, was Sie essen?“ (Alternativ: TN sammeln anhand eines Formulars Meinungen mehrerer Mitschüler. Anschließend Berichterstattung im Plenum.) 	<p>Unterrichtsgespräch</p> <p>(Alternativ: Wimmeln)</p>	AB

30'	<p>Erarbeitung I: Irrelevanzprädikate – Form und Funktion</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ TN lesen einen neuen Ausschnitt aus Moers (2013) und bestimmen für jeden Absatz das Textthema.⁷ ▪ Im Unterrichtsgespräch stellen die TN fest, dass sich das IP aus dem Text auf das Textthema (<i>Prof. Nachtigall legt keinen Wert auf Ernährung</i>) bezieht. ▪ Auf Basis eines Vergleichs zwischen dem IP aus dem Text und einem IK erarbeiten TN (mithilfe der Fragen auf dem AB) formale Unterschiede zwischen diesen Satztypen. ▪ TN analysieren eine angepasste Fassung des Textes von Moers aus Stunde 1, in der der IK-Nebensatz durch ein IP ersetzt wurde. TN erläutern unter Verwendung des Begriffs ‚Textthema‘, weshalb sich die neue Fassung komisch anhört. 	Einzelarbeit + Unterrichtsgespräch	AB
30'	<p>Erarbeitung II: Alternative Spezifizierungen des Irrelevanzausdrucks</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ TN identifizieren in 7 Minitexten die IPE und bestimmen jeweils das Textthema. ▪ TN tabellieren gemäß dem Verfahren Holmes (2010) die Expletiva (<i>es</i> oder <i>abwesend</i>), Kopulaverben, Experienterdrücke (z. B. <i>mir</i> oder <i>für mich</i>), Irrelevanzausdrücke und <i>m</i>-Wörter aus den Minitexten ▪ TN erklären im Plenum, welche Irrelevanzausdrücke neu sind. ▪ L fasst die Präferenz von <i>egal</i>, <i>ganz gleich</i> und <i>gleichviel</i> sowie <i>gleichgültig</i>, <i>wurscht</i> und <i>einerlei</i> für IK-Nebensätze bzw. IPE zusammen. 	Einzelarbeit + Unterrichtsgespräch	AB

7 D. h. dasjenige, was ‚in nuce‘ über den Hauptgegenstand des Textes bzw. des Absatzes ausgesagt wird (Brinker 2010: 49).

20'	Einübung <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ü 1: TN analysieren das Textthema in 5 Minutexten. TN ergänzen diese aufgrund eines vorgegebenen <i>w</i>-Satzes um einen IK-Nebensatz oder ein IP. ▪ Korrektur der Übung im Plenum. 	Einzelarbeit oder Gruppenpuzzle + Unterrichtsgespräch	AB
30'	Transfer <p>Ü 2: TN schreiben einen Text von etwa 100 Wörtern, in dem sie erneut und anhand eines IPs ihre Meinung zum Thema Ernährung äußern. (Kann als Hausaufgabe bearbeitet werden; zwecks Binnendifferenzierung sind andere Themen möglich.)</p>	Einzelarbeit	AB
15'	Rückblick <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ü 3: TN fassen anhand dreier Assoziogramme die für sie prototypischen und peripheren Instanzierungen von [IRR <i>w</i>]-Nebensätzen, [<i>w</i>- <i>auch/immer</i>]-Nebensätzen und IPen zusammen. ▪ Korrektur im Plenum, bei der L die Präferenz der Irrelevanzausdrücke für IK-Nebensätze oder IPe sowie die Distribution von <i>auch/immer</i> berücksichtigt. 	Einzelarbeit + Unterrichtsgespräch	AB

5. Literaturverzeichnis

- Boettcher, Wolfgang (1972): *Studien zum zusammengesetzten Satz*. Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Bossuyt, Tom (2016): *Zur Distribution von Irrelevanzpartikeln in was immer/auch-Konstruktionen*. In: *Germanistische Mitteilungen* 42(1). S. 45-70.
- Bossuyt, Tom/De Cuyper, Ludovic/Leuschner, Torsten (2018): *Emergence phenomena in German W-immer/auch-subordinators*. In: Fuß, Eric et al. (Hg.): *Grammar and Corpora 2016*. Heidelberg: Heidelberg University Publishing. S. 97-120.
- Breindl, Eva (2014): *Irrelevanzkonditionale Konnektoren*. In: Breindl, Eva/Volodina, Anna/Waßner, Ulrich (Hg.): *Handbuch der deutschen Konnektoren 2: Semantik der deutschen Satzverknüpfers*. Berlin/Boston: de Gruyter. S. 965-1009.

- Brinitzer, Michaela (2016): *Grammatik*. In: Brinitzer, Michaela/Hantschel, Hans-Jürgen/Kroemer, Sandra/Möller-Frorath, Monika/Ros, Lourdes (Hg.): *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Ernst Klett. S. 72-81.
- Brinker, Klaus (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 7., durchges. Aufl. Berlin: Erich Schmidt. (= Grundlagen der Germanistik 29.)
- Buscha, Joachim/Freudenberg-Findeisen, Renate/Forstreuter, Eike/Koch, Hermann/Kuntzsch, Lutz (2002): *Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene*. Ismaning: Max Hueber.
- De Knop, Sabine/Gilquin, Gaëtanelle (Hg., 2016): *Applied Construction Grammar*. Berlin/Boston: de Gruyter. (= Applications of Cognitive Linguistics 32.)
- De Knop, Sabine/Mollica, Fabio (2016): *A construction-based analysis of German ditransitive phraseologisms for language pedagogy*. In: De Knop/Gilquin (Hg.). S. 53-88.
- Duffley, Patrick/Larrivée, Pierre (2020): *Whatever floats your boat. A corpus-based investigation of definiteness, quantification, modality, presuppositional content, scalarity and epistemic stance with wh-ever words*. In: *International Review of Pragmatics* 12(2). S. 206-245.
- Ellis, Nick (2013): *Construction Grammar and second language acquisition*. In: Hoffmann, Thomas/Trousdale, Graeme (Hg.): *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford/New York: Oxford University Press. S. 365-378.
- Europarat (2020, Hg.): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. Straßburg: Council of Europe Publishing.
- Gerholz, Karl-Heinz (2014): *Gruppenpuzzle – Didaktische Gestaltung und Illustration aus der Lehrerbildung*. In: *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft* 1(3). S. 261-265.
- Gilquin, Gaëtanelle/De Knop, Sabine (2016): *Exploring L2 constructionist approaches*. In: De Knop/Gilquin (Hg.). S. 3-20.
- Goldberg, Adele E. (2006): *Constructions at work. The nature of generalization in language*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Gries, Stefan Th./Wulf, Stefanie (2009): *Psycholinguistic and corpus-linguistic evidence for L2 constructions*. In: *Annual Review of Cognitive Linguistics* 7. S. 163-186.

- Handwerker, Brigitte/Madlener, Karin (2009): *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider. (= Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 23.)
- Haspelmath, Martin/König, Ekkehard (1998): *Concessive conditionals in the languages of Europe*. In: van der Auwera, Johan (Hg.): *Adverbial constructions in the languages of Europe*. Berlin/New York: de Gruyter. (= EURO'TYP 3.) S. 563-640.
- Herbst, Thomas (2016): *Foreign language learning is construction learning – what else? Moving towards Pedagogical Construction Grammar*. In: De Knop/Gilquin (Hg.). S. 21-52.
- Herbst, Thomas (2017): *Grünes Licht für pädagogische Konstruktionsgrammatik – Denn: Linguistik ist nicht (mehr) nur Chomsky*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 46(2). S. 119-135.
- Hoffmann, Ludger (2021): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. 4., neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Holme, Randal (2010): *A construction grammar for the classroom*. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48(4). S. 355-377.
- Holme, Randal (2012): *Cognitive linguistics and the second language classroom*. In: *Tesol Quarterly* 46(1). S. 6-29.
- Jacqy, Dany et al. (2003a): *Leerplan opleiding Duits R 3.1 modulair. Studiegebied talen richtgraad 3 & 4*. Sint-Genesius-Rode. Unter: http://www.stuurgroepvo.be/sites/default/files/duits_r31.doc/ Letzter Zugriff: 06.07.2021.
- Jacqy, Dany et al. (2003b): *Leerplan opleiding Duits R 3.2 modulair. Studiegebied talen richtgraad 3 & 4*. Sint-Genesius-Rode. Unter: http://www.stuurgroepvo.be/sites/default/files/duits_r32.doc/ Letzter Zugriff: 06.07.2021.
- König, Ekkehard (1992): *From discourse to syntax: The case of concessive conditionals*. In: Tracy, Rosemarie (Hg.): *Who climbs the grammar tree*. Tübingen: Niemeyer, S. 423-433.
- König, Ekkehard (1994): *Konjessive Konditionalsätze im Deutschen und anderen germanischen Sprachen*. In: *Nordlyd* 22. S. 85-101.
- Leuschner, Torsten (2005): *Ob blond, ob braun, ich liebe alle Frau'n. Irrelevanzkonditionalen als grammatikalisierter Diskurs*. In: Leuschner, Torsten/Mortelmans, Tanja/De Groodt, Sarah (Hg.): *Grammatikalisierung im Deutschen*. Berlin: De Gruyter. (= Linguistik: Impulse und Tendenzen 9.) S. 279-307.

- Leuschner, Torsten (2006): *Hypotaxis as a building site. The emergence and grammaticalization of concessive conditionals in English, German and Dutch*. München: Lincom Europa. (= Lincom Studies in Germanic Linguistics 24.)
- Leuschner, Torsten (2007): *Irrelevanzausdruck und Feldergrammatik. Linguistische Beschreibung–didaktische Folgerungen*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 44(4). S. 219-226.
- Liang, Junying (2002): *How do Chinese EFL learners construct sentence meaning: verb-centered or construction-based?* Masterarbeit, Guangdong University of Foreign Studies.
- Littlemore, Jeannette (2009): *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Métrich, René (1981): *Les syntagmes dits concessifs introduits par un élément en w-*. In: *Verbum* 4. S. 191-256 u. 363-379.
- Métrich, René (1983): *La concession en allemand moderne*. In: *L'expression de la concession. Actes du colloque tenu les 3 et 4 décembre 1982*. Paris: Dépt. de linguistique de l'Université de Paris-Sorbonne. S. 90-116.
- Moers, Walter (2013): *Die 13½ Leben des Käpt'n Blaubär*. E-Book-Ausgabe. München: Knaus.
- Nena (1997): *Was immer du tust*. In: Dehmel, Jürgen/Kerner, Nena: *Bongo Girl*. Sony Music Distribution. CD.
- Rawlins, Kyle (2008): *Unifying if-conditionals and unconditionals*. In: *Semantics and Linguistic Theory* 18. S. 583-600.
- Summer, Theresa (2016): *Verfügen über sprachliche Mittel: Grammatik*. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6., völlig überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: A. Francke. S. 126-131.
- Sung, Minchang/Yang, Hyun Kwon (2016): *Effects of construction-centered instruction on Korean students' learning of English transitive resultative constructions*. In: De Knop/Gilquin (Hg.). S. 89-114.
- Sweetser, Eve (1990): *From etymology to pragmatics. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge (Mass.)/London: Harvard University Press.

- Valenzuela Manzanares, Javier/Rojo López, Ana María (2008): *What can language learners tell us about constructions?* In: De Knop, Sabine/De Rycker, Teun (Hg.): *Cognitive approaches to pedagogical grammar. A volume in honour of René Dirven*. Berlin/New York: de Gruyter. S. 197-230.
- Vander Haegen, Flor (2019): *Die Emergenz irrelevanzkonditionaler Subjunkturen des Typs egal was. Variation und Grammatikalisierung anhand des Deutschen Referenzkorpus*. In: *Germanistische Mitteilungen* 45(1-2). S. 113-140.
- Vander Haegen, Flor (2021): *Die Emergenz universaler Irrelevanzkonditionale des Typs [IRR w-]. Variation anhand des Deutschen Referenzkorpus – Didaktisierung anhand der pädagogischen Konstruktionsgrammatik*. Masterarbeit, Universität Gent.
- Vander Haegen, Flor/Bossuyt, Tom/Leuschner, Torsten (im Druck): *Emerging into your family of constructions: German [IRR was] ,no matter what‘*. In: *Constructions and Frames*.
- Ziem, Alexander/Lasch, Alexander (2013): *Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*. Berlin/Boston: de Gruyter. (= Germanistische Arbeitshefte 44.)