

KONSTRUKTIONSGRAMMATIK UND EMPIRIE

von Michael Richter

Einleitung

Stützen psycholinguistische Beobachtungen die innerhalb der Konstruktionsgrammatik nicht angezweifelte Definition, dass Konstruktionen ein Form-Bedeutungspaar sind, und können sie zur Klärung der strittigen Frage innerhalb der Konstruktionsgrammatik beitragen, ob das Kompositionalitätsprinzip bei der Interpretation von Äußerungen gültig ist?

Im vorliegenden Aufsatz möchte ich versuchen, anhand einiger Studien zum Spracherwerb von van Hout (1998), Wittek (2002) und Richter/van Hout (2012) Antworten auf diese beiden Fragen zu geben. Die drei Studien befassen sich mit dem Erlernen des telischen Aspekts von Verben durch deutsche Kinder (Wittek 2002, Richter/van Hout 2012) sowie dem Erkennen kompositioneller Telizität durch niederländische und englische Kinder und durch erwachsene Sprecher (van Hout 1998).

Lakoff (1987, S. 467) definiert eine Konstruktion wie folgt: „Each construction will be a form-meaning pair (F,M) where F is a set of conditions on syntactic and phonological form and M is a set of conditions on meaning and use.“ Daraus ergibt sich die Vorhersage, dass beim Sprachverstehen Bijektivität gilt: Einer Form wird genau eine Bedeutung zugewiesen.

Nicht einig ist man sich innerhalb der Konstruktionsgrammatik bei Freges Kompositionalitätsprinzip, das in prominenten Modellen formaler Semantik zum Einsatz kommt. Es besagt, dass sich die Bedeutung eines Satzes aus der Bedeutung seiner Teile ableiten lasse. Kompositional wird die Bedeutung eines Satzes durch Regeln wie Applikation und Komposition (siehe zum Beispiel Moortgat (1988) im Rahmen des Lambek-Kalküls) ermittelt. Die Konstruktionsgrammatikerin Goldberg (1995) fordert, dass strikte Kompositionalität kein definierendes Merkmal von Konstruktionen sein dürfe, andererseits spricht sie natürlicher Sprache Kompositionalität nicht vollkommen ab. Andere Konstruktionsgrammatiker weisen auf einen Abstraktionsprozess hin, der von der Bedeutung kleinerer, spezifischerer Konstruktionen zur Gesamtbedeutung einer

Konstruktion führe (z.B. Langacker 1987). Bekanntlich kann die Bedeutung von festen sprachlichen Wendungen und bildlichen Ausdrücken wie Sprichwörtern durch das Kompositionalitätsprinzip nicht abgeleitet werden, so dass man hier von Übersummativität sprechen kann. Die Konstruktionsgrammatik behandelt derartige Erscheinungen als eigenständige Konstruktionen.

Die Studien, auf die wir uns beziehen, zielten ursprünglich nicht auf die Überprüfung konstruktionsgrammatischer Positionen. Wittek (2002) und Richter/van Hout (2012) befassten sich mit dem Erlernen von Verb-Eigenschaften. Es ging bei Wittek unter anderem um die Frage, ob deutsche Kinder die resultative Bedeutung von Konstruktionen besser erkennen können, wenn ein Adjektiv in Endstellung den Resultatszustand ausdrückte, als wenn dieser Zustand durch inhärente Verb-Eigenschaften ausgedrückt wurde.

Richter/van Hout (2012) wollten wissen, ob deutsche Kinder im Grundschulalter erkennen, wann Verben und resultative Konstruktionen kompatibel waren und ob die „syntactic bootstrapping“-Strategie angewendet wurde.

Van Hout (1998) untersuchte, ob Niederländisch und Englisch lernende Kinder und erwachsene Kontrollgruppen transitive Sätze mit dem Verb *eten/to eat* ‘essen’ mit nicht quantifizierter und quantifizierter Objekt-NP unterschiedlich telisch interpretieren.

Eine Form und genau eine Bedeutung?

Wittek (2002) testete 13 Mädchen und 7 Jungen mit Deutsch als L1 im Alter zwischen 4,1 bis 5,9 Jahren. Es wurden zwei Gruppen mit jeweils 10 Kindern gebildet (Altersdurchschnitt Gruppe 1: 4,7 Jahre; Gruppe 2: 5,5 Jahre; vier Erwachsene bildeten die Kontrollgruppe). Den Probanden wurden zwei Konstruktionen mit identischer Bedeutung vorgelegt. In dem einen Konstruktionstyp drückt das Verb inhärent die Resultativität aus (1a), in dem zweiten wird der Resultatszustand durch ein finales Adjektiv angezeigt (1b):

1. a) Ich glaube, dass das Mädchen einen Mann weckt.
- b) Ich glaube, das Mädchen macht gleich einen Mann wach.

Die beiden Sätze weisen unterschiedliche Formen auf: (1a) hat eine N-V-N-Struktur, (1b) eine N-V-N-A-Struktur. Lakoff zufolge muss es sich hier um zwei Form-Bedeutungspaare (F_1, M_1) und (F_2, M_2) handeln, somit um zwei verschiedene Konstruktionen. Wittek beobachtete, dass die Kinder tatsächlich zwei Form-Bedeutungspaare bildeten. In (1a) ließen sie die Möglichkeit offen, ob der Mann wirklich wach wurde, denn der durch das Verb ausgedrückte und von Erwachsenen erkannte Resultatzustand, dass der Mann erwachte, wurde nicht notwendigerweise angenommen. (1b) interpretierten die Kinder telisch und nahmen einen resultativen Endzustand an. Die Kinder verstanden den Satz so, dass der Mann tatsächlich aus seinem Schlaf erwachte. Wittek folgerte, dass Sätze mit „transparent endstate“ wie (1b), in denen der Resultatzustand durch ein satzfinale Adjektiv perceptuell auffällig ausgedrückt wird, Sprachlernern die Interpretation erleichtern. Kinder scheinen also mit den semantischen Eigenschaften mancher Verben noch nicht vollkommen vertraut zu sein wie in Witteks Studie, in der sie nicht erkannten, dass *wecken* telisch ist und somit (1a) und (1b) zwei Formen einer Bedeutung sind. Wenn man sich Satzinterpretation als Funktion von der Form zur Bedeutung vorstellt, kann eine kompetente Interpretation von (1a) und (1b) als surjektive Funktion repräsentiert werden, zwei Formen können also eine Bedeutung haben, während das Verhalten der Kinder durch eine bijektive Funktion dargestellt werden kann.

Gruppe 4: 9,2 Jahre, 14 Kinder; 8 Erwachsene bildeten die Kontrollgruppe). Richter/van Hout (2012) beobachteten das Bemühen der Kinder, einer Form eine Bedeutung zuzuweisen. Insbesondere sieben- und achtjährige Kinder hatten Probleme mit dem Satz (2):

2. Der Vater erschreckt die Kinder leise.

Dies kommt in Abbildung 2 zum Ausdruck. Das Diagramm zeigt die Akzeptanz von (2) in Prozent:

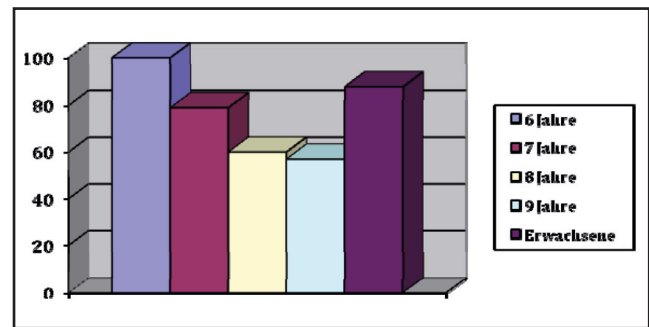


Abb. 2: Akzeptanz des Satzes *der Vater erschreckt die Kinder leise* durch deutsche Grundschul Kinder und eine erwachsene Kontrollgruppe in Prozent

Das Diagramm macht einen interessanten Verlauf deutlich: Das Verhalten der sechsjährigen Kinder und der Erwachsenen ähnelt sich. Die Altersgruppen dazwischen zeigen starke Abweichungen von den jüngsten und ältesten Probanden. Die Sechsjährigen und die Erwachsenen akzeptierten den Satz und, wie Richter/van Hout (2012) feststellten, sie interpretierten das Adjektiv überwiegend auf die einzig mögliche Weise, nämlich adverbial. Die sieben- bis neunjährigen Kinder verhielten sich anders. Kontinuierlich sinkt bei ihnen das Maß

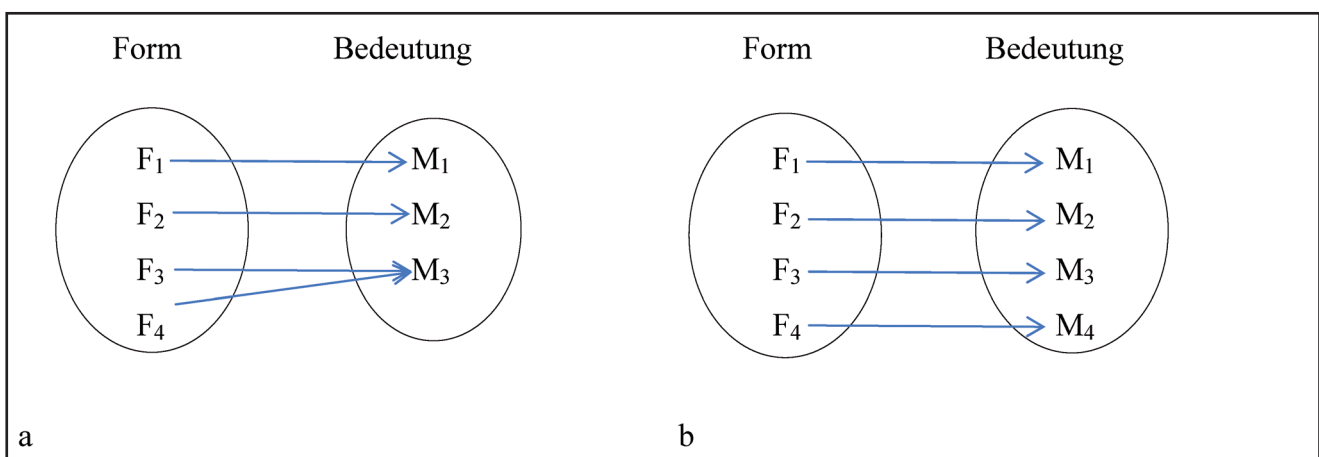


Abb. 1: Surjektive (a) und bijektive Funktion (b) von Form zu Bedeutung

Richter/van Hout (2012) testeten 52 Grundschul Kinder mit Deutsch als L1 zwischen 6 und 9 Jahren (Altersdurchschnitt Gruppe 1: 6,1 Jahre, 9 Kinder; Gruppe 2: 7,1 Jahre, 14 Kinder; Gruppe 3: 8,3 Jahre, 15 Kinder;

an Akzeptanz. Zudem interpretierte in diesen Gruppen jeweils nur weniger als die Hälfte das Adjektiv adverbial, sondern entweder resultativ oder sogar überhaupt nicht, das heißt, die Kinder wiesen den Satz ab.

Richter/van Hout (2012) wiesen statistisch signifikante Effekte der Variablen „Alter“, „Satztyp“ und eine Interaktion dieser Variablen nach. Das Verhalten der Probanden ist abhängig von ihrem Alter und dem Satztyp, den sie vorgelegt bekamen. Das Problem der Lerner zwischen sieben und neun Jahren ist vermutlich, dass sie den resultativen Konstruktionstyp N-V-N-A besser kennen als die sechsjährigen Kinder und auch bei (2) versuchen, der Form N-V-N-A eine resultative Bedeutung zuzuweisen. Plausibilitätserwägungen sind kein Hinderungsgrund, denn (2) drückt auch in einer resultativen Interpretation eine denkbare Szene aus: Der Vater erschreckt die Kinder und diese werden daraufhin leise. Jedoch die Zuordnung der Form von (2) zu einer resultativen Bedeutung wird bei den Sieben- bis Neunjährigen offenbar behindert durch die allmählich sich bildende Kenntnis semantischer Eigenschaften von Verben, wie im Fall des Verbs *erschrecken*. Die Kinder müssen also abwägen zwischen einem syntaktischen Hinweis der Form N-V-N-A, der eine resultative Interpretation nahelegt, und einem semantischen Hinweis des Verbs. *Erschrecken* ist nicht mit der resultativen Konstruktion der Form N-V-N-A kompatibel, weil das Verb den Resultatzustand inhärent bereits ausdrückt und ein solcher, wie in der Einschränkung von Tennys (1987) erfasst, in einem Satz nur einmal ausgedrückt sein darf. Um den Satz also „richtig“ zu interpretieren, das bedeutet mit einem adverbialen Adjektiv und nicht resultativ, muss die Semantik des Verbs in all ihren Facetten erlernt worden sein.

Das Diagramm zeigt, dass die Lernergruppen zwischen sieben und neun Jahren diese Alternativen noch nicht richtig gewichten können. Ihre Probleme mit diesem Satz werden verursacht durch die lange Zeit erfolgreiche „Eine-Form-eine-Bedeutung-Zuweisungsstrategie“, die in (2) jedoch scheitert. Dagegen scheinen die sechsjährigen Kinder die resultative Konstruktion noch nicht gut zu kennen, somit sind sie freier in ihren Interpretationsmöglichkeiten und kommen nicht in den Konflikt, der N-V-N-A-Form eine resultative Bedeutung zuordnen zu müssen.

Kompositionalität beim Sprachverstehen

Satzaspekt wird zum einen erzeugt durch semantische Eigenschaften von Verben, die, wie oben am Beispiel von *wecken* und *erschrecken* gezeigt, inhärent einen Endzustand ausdrücken können und somit telisch sind. Telischen Aspekt haben in der Klassifikation von Vendler (1967) „accomplishment“- und „achievement“-Verben. Zu diesen Klassen gehören beispielsweise *aufessen*, *zerschneiden*, *töten* oder *erreichen*. Es ist

leicht einzusehen, dass Sätze mit eindeutig telischen Verben auch nur eindeutig telisch sein können.

Zum Maß der Telizität von Sätzen kann, zumindest in einigen europäischen Sprachen, jedoch auch das direkte Objekt, genauer die Semantik der Objekt-NP beitragen. Dies ist dann der Fall, wenn das Verb nicht eindeutig telisch ist, also offenlässt, ob ein resultativer Endzustand eingetreten ist. Die Steigerung des telischen Satzaspekts im Deutschen, typischerweise in Sätzen mit episodischen Verben wie *essen*, die durch quantifizierte Objekt-NPs mit dem Argument-Status „theme“ bewirkt wird, ist in Krifka (1989) und Filip (1999) erfasst. Demzufolge ist (3a) telischer als (3b):

3. a) Er isst den Käse.
- b) Er isst Käse.

Kompositionaler Telizität beim Sprachverstehen ging van Hout (1998) in einer Studie mit drei bis fünfjährigen Probanden nach. 45 Kinder hatten Niederländisch als L1 (15 Kinder in jeder Altersgruppe) und 46 Kinder hatten Englisch als L1 (19 dreijährige Kinder, 17 vierjährige und 11 fünfjährige Kinder). 16 Erwachsene bildeten die Kontrollgruppe. Van Hout legte den Teilnehmern vier kurze Geschichten vor. Zwei beschrieben ein telisches Ereignis, zwei ein atelisches. In (4) sind zwei Geschichten für die niederländischen Testpersonen wiedergegeben. (4a) hat atelischen, (4b) telischen Satzaspekt:

4. a) Hier is een witte muis. Hij heeft een net stuk kaas gevonden. Kijk, hier is hij aan het eten. Hij knabbelt er een beetje af, maar dit stuk is veel te groot voor hem. Hij laat nog wat over voor later.

‘Hier ist eine weiße Maus. Sie hat gerade ein Stück Käse gefunden. Sieh mal, da isst sie gerade etwas. Sie knabbert ein bisschen davon ab, aber das Stück ist zu groß für sie. Sie lässt noch etwas von dem Stück Käse übrig’.

- b) En hier is een rode muis. Hij heeft ook een stuk kaas gevonden. Kijk, hier is hij aan het eten. De rode muis vindt zijn kaasje erg lekker. Dat kan je wel zien ook: er blijft niets van over.

‘Und hier ist eine rote Maus. Auch sie hat ein Stück Käse gefunden. Sieh mal, da isst sie gerade etwas. Die rote Maus findet den Käse ziemlich lecker. Das kannst du auch sehen: Sie lässt nichts von dem Stück Käse übrig’.

Den Testpersonen wurden zu den Geschichten ja/nein-Fragen des Typs in (5) vorgelegt:

- 5. a) Typ1, intransitiv:
heeft de rode/witte muis gegeten?
'hat die rote/weiße Maus gegessen?'
- b) Typ 2, transitiv mit nicht quantifizierter NP:
heeft de rode/witte muis kaas gegeten?
'hat die rote/weiße Maus Käse gegessen?'
- c) Typ 3, transitiv mit quantifizierter NP:
heeft de rode/witte muis zijn kaasje gegeten?
'hat die rote/weiße Maus ihren Käse gegessen?'
- d) Typ 4, Partikelverb:
heeft de rode/witte muis zijn kaasje opgegeten?
'hat die rote/weiße Maus ihren Käse aufgeges-
sen?'

Die uns interessierenden Fragen, beziehungsweise die Reaktionen auf diese Fragen, sind (5b) (nicht quantifi-

„nein“ bei der atelischen Geschichte. Die niederländischen Erwachsenen dagegen bewerteten den Satzaspekt kompositionell. Fragesätze mit quantifizierter NP wurden von ihnen eindeutig nur der telischen Geschichte zugeordnet, während die Fragesatztypen 1 und 2 kaum telische Zuordnungen erhielten. Wenn sie also die telische Geschichte hörten, antworteten sie mit „nein“ auf die Fragen 1 und 2. Ein anderes Bild ergab sich bei den englischsprachigen Probanden, bei denen es keine signifikanten Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen gab. Die Kinder erkannten ebenso wie die Kontrollgruppe den telischen Effekt der Verbpartikel. Keine Gruppe machte jedoch einen Unterschied der Telizität bei den Fragesatztypen 1 bis 3 aus. Ähnliches beobachteten Schulz/Penner (2002) bei einer Wiederholung von van Houts Test mit deutschen Probanden. Die Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren erkannten wie die Erwachsenen, dass Partikelverben den telischen Satzaspekt verstärken. Sätze mit quantifizierter Objekt-NP wurden von allen Probanden jedoch ähnlich telisch interpretiert wie Sätze mit isoliertem postverbalem Nomen und intransitive Sätze.

Alter	Fragesatz Typ			
	1	2	3	4
3 Jahre	.23	.17	.17	.50
4 Jahre	.33	.37	.50	.87
5 Jahre	.40	.37	.47	.90
Erwachsene	.13	.16	.78	1

Tab. 1: Antworten mit telischer Interpretation der Probanden in Prozent in der Studie von van Hout (1998)

zierte postverbale NP) und (5c) (quantifizierte postverbale NP). Tabelle 1 zeigt die Antworten mit telischer Interpretation der niederländischen Probanden in Prozent:

Tabelle 1 zeigt, dass die Kinder kaum zwischen den ersten drei Fragesatztypen differenzierten. Sie machten lediglich dann einen Unterschied des Satzaspekts aus, wenn ein Partikelverb vorhanden war. Sie neigten also dazu, zu beiden Geschichten ebenso wie Fragen der Typen 1 und 2 auch die Frage des Typs 3 mit „ja“ zu beantworten. Somit ließen sie für die Typen 1 bis 3 eine atelische wie auch eine telische Interpretation zu. Fragen des Typs 4 beantworteten die Kinder überwiegend mit „ja“ bei der telischen Geschichte und mit

Zusammenfassung

Die Studien von Wittek (2002) und von Richter/van Hout (2012) stützen Lakoffs Definition einer Konstruktion für das Deutsche lediglich in Bezug auf das Verhalten von kindlichen Sprachlernern. Die Kinder in Witteks Experiment erkannten nicht, dass die Sätze *die Mutter weckt den Vater* und *die Mutter macht den Vater wach* jeweils resultativ sind und dass in kompetentem Sprachgebrauch hier zwei verschiedenen Formen eine Bedeutung haben. Die Kinder neigten dazu, jeweils eine Form einer Bedeutung zuzuweisen. Grund dafür kann die mangelnde Kenntnis der semantischen Verb-Eigenschaften sein. Die Kinder wussten nicht, dass *wecken* inhärent einen Endzustand ausdrückt und

wurden auf die Resultativität erst aufmerksam, als sie die Konstruktion mit finalem Adjektiv hörten. Die perceptuell auffällige Stellung am Satzende ist möglicherweise ein Stimulus im Sinne von MacWhinneys „Competition Model“ (Bates/MacWhinney 1982), der das Erlernen der resultativen Konstruktion der Form N-V-N-A auf den Weg bringt. Auch in der Studie von Richter/ van Hout (2012) zeigte sich das Bemühen von Kindern, noch im Alter von sieben bis neun Jahren, einer Form eine Bedeutung zuzuweisen, und es zeigte sich auch das Scheitern dieser Strategie. Die Erwachsenen wichen von dieser Strategie ab.

Van Houts Studie (1998) weist für das Niederländische Kompositionalität bei der Bedeutungsermittlung von Konstruktionen nach. Kompetente Sprecher des Niederländischen bewerteten die Telizität einer Konstruktion mit dem Verb *essen* höher, wenn diese eine quantifizierte NP enthielt. Die Quantifizierung entscheidet im Urteil kompetenter Sprecher darüber, ob die Konstruktion NP-essen-NP eindeutig resultativ oder ob auch eine nicht-resultative Interpretation möglich ist. Überraschenderweise gilt das Kompositionalitätsprinzip bei dieser Konstruktion nicht oder nur in geringerem Maße im Englischen und Deutschen, zwei mit dem Niederländischen eng verwandten Sprachen.

Kompositionale Berechnung der Bedeutung von Äußerungen natürlicher Sprachen scheint, zumindest einzelsprachlich, ein natürlicher kognitiver Vorgang zu sein, der zur semantischen Nuancierung beiträgt.

Wir ziehen aus den Ergebnissen der beschriebenen Studien den Schluss, dass Kinder beim Sprachverstehen eher als Erwachsene dazu neigen, einer Form genau eine Bedeutung zuzuweisen und somit die Bedeutung einer Konstruktion vorzugsweise holistisch auffassen. Diese Schlussfolgerung ist vereinbar mit den Beobachtungen von Tomassello (2003) und Goldberg (2006) zum Erstspracherwerb. Demzufolge gilt ein analytisches Prinzip. Kinder fassen zunächst die Bedeutung einer Konstruktion als Einheit auf und beschäftigen sich dann mit den Eigenschaften ihrer Bausteine. In diesem psycholinguistisch theoretischen Zusammenhang ist auch die Strategie des „syntactic bootstrapping“ (Landau/Gleitman 1985, Gleitman 1990), i.e. die Zuhilfenahme der syntaktischen Struktur bei der Interpretation von Sätzen, zu sehen. Die Strategie ergibt sich aus der „frame compliance“ (Naigles/Fowler/Helm 1992, 1995; Naigles/Gleitman/Gleitman 1993), einer entwicklungsbedingten kognitiven Disposition kindlicher Erstsprachlerner.

Literatur

- Bates, Elisabeth/MacWhinney, Brian (1982): Functionalist approaches to grammar. In: Wanner, E./Gleitman, L. (Hg.): Language acquisition: The state of the art. New York: Cambridge University Press, S. 173-218.
- Filip, Hana (1999): Aspect, Eventually and Nominal Reference. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Gleitman, Lila, R. (1990): The structural sources of verb meanings. In: Language Acquisition 1, S. 3-55.
- Goldberg, Adele (1995): Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele (2006): Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language. Oxford: Oxford University Press.
- van Hout, Angeliek (1998): On learning the role of direct objects for telicity in Dutch and English. In: Hollebrandse, Bart (Hg.): New Perspectives on Language Acquisition, University of Massachusetts Occasional Papers 22, S. 87-104.
- Krifka, Manfred (1989): Nominalreferenz, Zeitkonstitution, Aspekt, Aktionsart: Eine semantische Erklärung ihrer Interaktion. In: Abraham, Werner/Jansen, Theo (Hg.): Tempus – Aspekt – Modus. Die lexikalischen und grammatischen Formen in den germanischen Sprachen. Tübingen: Niemeyer, S. 227-258.
- Lakoff, George (1987): Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press.
- Landau, Barbara/Gleitman, Lila R. (1985): Language and Experience: Evidence from the blind Child. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Langacker, Ronald Wayne (1987): Foundations of Cognitive Grammar. Bd. 1. Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press.
- Moortgat, Michael (1988): Categorical Investigations. Logical and Linguistic Aspects of the Lambek Calculus. Amsterdam: Dissertation Universität.
- Naigles, Letitia/Fowler, Anne/Helm, Atessa (1992): Developmental shifts in the construction of verb meanings. In: Cognitive Development 7, S. 403-428.
- Naigles, Letitia/Fowler, Anne/Helm, Atessa (1995): Syntactic Bootstrapping and Down Syndrome. In: Tomasello, Michael/Merriman, William E. (Hg.): Beyond Names for Things. Young Children's Acquisition of Verbs. Hillsdale NJ: Erlbaum, S. 299-330.
- Naigles, Letitia/Gleitman, Lila R./Gleitman, Henry (1993): Children acquire word meaning components from syntactic evidence. In: Dromi, Esther (Hg.): Language and cognition: A developmental perspective. Norwood NJ: Ablex, S.104-140.
- Richter, Michael/van Hout, Roeland (2012): Interpreting resultative sentences in German: stages in L1 acquisition. (eingereicht bei Linguistics).

Schulz, Petra/Penner, Zvi (2002): How you can eat the apple and have it too: Evidence from the acquisition of telicity in German. In: Costa, J./Freitas, M. J. (Hg.): Proceedings of the GALA 2001 Conference on Language Acquisition, S. 239-246.

Tenny, Carol (1987): Grammaticalizing aspect and affectedness. Cambridge, Mass.: MIT. (=PHD Dissertation)

Tomassello, Michael (2003): Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Vendler, Zeno (1967): Linguistics in Philosophy. Ithaka/New York: Cornell University Press.

Wittek, Angelika (2002): Learning the Meaning of Change-of-State Verbs. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Der Autor ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Potsdam.

VON PFERDEN, SPRACHENPOLITIK UND DEM VERGLEICH ZWEIER SPRACHEN

Ein Gespräch mit Dr. Alimaa Senderjav, Gastwissenschaftlerin aus der Mongolei
am Institut für Deutsche Sprache

von Theresa Schnedermann

Dr. Alimaa Senderjav ist Dozentin an der Mongolischen Staatlichen Universität für Pädagogik in Ulaanbaatar am Lehrstuhl für Deutsch und Methodik. Sie studierte Ende der 1970er-Jahre bis Anfang der 80er Jahre Germanistik und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig. Nach ihrer Rückkehr in die damalige Volksrepublik Mongolei begann sie mit ihrer Lehrtätigkeit am „Kinderpalast“, einer Einrichtung, in der Schüler in ihrer Freizeit u.a. Deutsch lernen können. Darüber hinaus besuchte sie Fortbildungskurse und Vorlesungen zu mongolischen Sprachen und der Didaktik des Khalkha-Mongolischen an der Pädagogischen Hochschule in Ulaanbaatar.

Nach der Auflösung der Sowjetunion Anfang der 1990er-Jahre wechselte sie zunächst an die neu gegründete „Hochschule für Fremdsprachen“ in Ulaanbaatar und 1996 an die Nationaluniversität der Mongolei. 1998 begann sie an der Universität Bonn bei Prof. Dr. Michael Weiers ihre Promotion zum Thema „Parataktische Teilsätze im Khalkha-Mongolischen versus hypotaktische Teilsätze im Deutschen“ und arbeitete fünf Jahre als Mongolisch-Lektorin am „Seminar für Sprach- und Kulturwissenschaften Zentralasiens“ an der Universität Bonn. Nach ihrer Rückkehr

in die Mongolei wurde sie Dozentin an der Mongolischen Staatlichen Universität für Pädagogik, wo sie bis heute in der Lehre tätig ist. Von Mai bis Anfang August 2012 war sie, gefördert durch ein Stipendium des DAAD, Gast am Institut für Deutsche Sprache. Während dieses Aufenthalts nutzte sie die Bibliothek des IDS und den Kontakt zu Mitarbeitern für wissenschaftliche Nachforschungen zu ihrem derzeitigen Forschungsgegenstand, dem Vergleich der Nomina im Khalkha-Mongolischen und Deutschen.

Ein großer Wortschatz für Tiere

Frau Senderjav, bevor wir über Ihre Forschungstätigkeiten in der Mongolei, in Deutschland und am Institut für Deutsche Sprache sprechen, würde ich Ihnen gerne vorab eine eher allgemeine Frage stellen. Stimmt es, dass der Viehbestand der Mongolei im Vergleich zu den in der Mongolei lebenden Menschen enorm hoch ist?

Ja, da kann ich Ihnen eine große Zahl nennen. Nach dem letzten Stand, also nach dem Winter 2011, wurde in den mongolischen Nachrichten berichtet, dass viele