

Eva Breindl, Mannheim

## Konnektoren in Übungsgrammatiken

### 1. Konnektoren als Prüfstein für Übungsgrammatiken

Der vorliegende Beitrag will am Beispiel der Konnektoren Übungsgrammatiken für Deutsch als Fremdsprache daraufhin überprüfen, inwieweit sie in der Lage sind, einen linguistisch hochkomplexen Gegenstandsausschnitt der Grammatik des Deutschen deskriptiv adäquat (syntaktisch, semantisch, pragmatisch) zu erfassen und didaktisch angemessen umzusetzen. Dazu seien zunächst Konzept und Umfang des Gegenstands festgelegt, da sich der Begriff Konnektor seit seiner Etablierung durch Halliday/Hasan (1976) (als connective) zwar gerade auch im Bereich DaF großer Beliebtheit erfreut, sich aber bisher keine verbindliche Definition durchsetzen konnte.<sup>1</sup> Ich verstehe unter Konnektoren mit dem „Handbuch der deutschen Konnektoren“ (Pasch/Brauß/Breindl/Waßner (2003), im Folgenden HDK) unflektierte Einheiten, deren Bedeutung eine spezifische zweistellige Relation mit propositionalen Argumenten ist, wobei die Ausdrücke für diese Argumente Satzstrukturen sein können. Die Klasse umfasst damit die traditionellen unter- und nebenordnenden Konjunktionen mit Ausnahme der nicht-relationalen *dass* und *ob* sowie zweistellige Adverbien und Partikeln, die sich andernorts unter Bezeichnungen wie Konjunkionaladverbien, Rangierpartikeln, Konnektivpartikeln und als Teilklassen von Pronominaladverbien und Gradpartikeln finden. Nicht zu den Konnektoren rechnen wir - trotz funktionaler Teilüberlappung in Text und Diskurs - die Präpositionen, da sie nicht primär Sätze bzw. Propositionen, sondern Phrasen bzw. Gegenstände verknüpfen, und die rein phorischen Mittel der Textkohärenzbildung (Verweisformen, Textdeiktika etc.).

<sup>1</sup> Eine triviale Bestimmung könnte lauten, dass Konnektoren sprachliche Einheiten miteinander verbinden; tatsächlich ist dies der kleinste gemeinsame Nenner der unterschiedlichen Ansätze. Je nachdem, wie das Format der verknüpften Einheiten (Sätze, Propositionen, Äußerungen, Wortgruppen, Textsegmente; gleichrangige oder ungleichrangige Teile) und die Prozedur der Verbindung bestimmt wird (undifferenzierte Verbindung von „Äußerungen mit dem umgebenden Text“ (Engel 1988, 89) oder „spezifische inhaltliche Verknüpfungen zwischen den Denotaten ihrer Argumente“ (HDK), umfasst der Konnektorbegriff in seiner weitesten Fassung alle kohärenzstiftenden Sprachmittel, also z.B. auch Verweisformen und Mittel der Thema-Rhema-Gliederung (so bei Engel 1988), oder es werden darunter nur unterschiedliche Teilklassen von Konjunktionen und Konjunkionaladverbien verstanden (so z.B. der enge Konnektorbegriff bei Eroms 2001). Einen Eindruck von diesem definitorischen Wildwuchs vermitteln die Beiträge in Cambourian (2001).

Konnektoren bieten sich als Prüfstein für Übungsgrammatiken aus mehreren Gründen an.

(i) Die Klassenbildung ist funktional-semantisch begründet und liegt quer zu den einzelsprachspezifischen traditionellen Wortarten. Als tertium comparationis für Sprachvergleich und fremdsprachige Lerner bietet sie a priori günstigere Ausgangsbedingungen (vgl. Marschall 2001). Klassifikation und Verortung der Einheiten, die hier als Konnektoren gefasst sind, sind also bereits ein guter Gradmesser für die Glaubwürdigkeit der Adressatenorientierung.

(ii) Aufgrund ihrer augenfälligen Funktion für Textkohärenzbildung, Gesprächssteuerung und Argumentation repräsentieren Konnektoren eigentlich den idealen Grammatikausschnitt, um die pragma- und textlinguistische mainstream-Orientierung des Diskurses um die Lernergrammatik abzubilden. Sollen grammatische Strukturen und Mittel nicht als Selbstzweck gelehrt und gelernt werden, sondern in Hinblick auf die mit ihnen vollzogenen kommunikativen Handlungen, dann sollten im Mittelpunkt Ausdrücke stehen, mit denen man „begründen“, „widersprechen“, „Schlussfolgerungen ziehen“, „Sachverhalte unter einem gemeinsamen Nenner bündeln“ kann, und nicht nur „Temporaladverbien“, „subordinierende Kausalkonjunktionen“ oder „nebenordnende Konjunktionen“. Wenn sich diese Perspektive in der übungsgrammatikographischen Praxis nicht niederschlägt, ist das bezeichnend für das Verhältnis von akademischem Diskurs und marktorientierter Verlagspraxis.

(iii) Der Stand der Forschung zu Konnektoren ist elaboriert und vielschichtig.<sup>2</sup> Dass Autoren von Übungsgrammatiken - oft keine genuinen Linguisten, sondern „Praktiker“ - diesen aufarbeiten, gar in adressatengerechter Form repräsentieren, ist unrealistisch.<sup>3</sup> Gängige Gebrauchsgrammatiken wiederum sind als Quellen unzureichend, da sie allenfalls die Konnektorsyntax erfassen; überdies reflektieren sie notgedrungen einen älteren „state of the art“.

<sup>2</sup> Vom Forschungsstand kann man sich ein Bild machen mit Hilfe der abfragbaren Bibliografie-Datenbank Konnektoren (Breindl/Brauß/Pasch (1999ff.); <http://www.ids-mannheim.de/gra/konnektoren/anfrage.html>), die im Rahmen des HDK-Projekts am Institut für Deutsche Sprache entstand und derzeit ca. 1700 Einträge umfasst.

<sup>3</sup> Dieses Manko scheint Autoren (und Verlegern) von Übungsgrammatiken durchaus bewusst zu sein. Offenbar meinen sie aber, das Fehlen jedweder wissenschaftlichen Referenz oder konzeptionellen Reflexion mit einem Hinweis auf die eigene „langjährige Praxis“ und die „Zielgruppe Lerner“ wettmachen zu können. Das ist nicht nur unseriös, sondern auch unter Nutzer Gesichtspunkten verkehrt, da den immer mitadressierten Lehrern auf diese Weise wichtige Informationen vorenthalten werden.

Auch gibt es keine leicht zugängliche handbuchartige Darstellung, gar eine aus der DaF-Perspektive. Die Darstellung der Konnektoren in Übungsgrammatiken wirft also auch ein Schlaglicht auf die Grenzen der linguistischen Adäquatheit und Aktualität dieser Textsorte.

(iv) Konnektoren sind auch für Lerner eine „harte Nuss“. Als Funktionswörter haben sie neben klassentypischen syntaktischen Eigenschaften (Stellung, Konnektreihenfolge und -format) vielfach ganz idiosynkratische, sich jeder Klassenzuordnung sperrende Eigenschaften. Für die semantischen Gebrauchsbedingungen ist Wissen über die Bedeutung semantischer Relationen wie kausal, konzessiv, adversativ, final (wahlweise: Ursache, Einräumung, Gegensatz, Zweck) gefragt, doch reicht dies nicht zur Differenzierung von Feldnachbarn wie *aber*, *allein*, *allerdings*, *dagegen*, *dennoch*, *doch*, *freilich*, *jedoch*, *nur*, *obwohl*, *während*, die hier exemplarisch für das Feld „Gegensatzrelation“ stehen.<sup>4</sup> Pragmatische Beschränkungen wie spezielle gesprächs rhetorische, textsortenspezifische und stilistische Eigenschaften kommen hinzu. Ein Übriges tut die gefürchtete funktionsworttypische Polyfunktionalität: Dass *doch* oder *denn* in unterschiedlichen Kontexten (das heißt auch: in unterschiedlichen syntaktischen und topologischen Einbindungen) unterschiedliche Bedeutungen und Diskursfunktionen haben können, ist als Lerngegenstand komplex, und zwar ganz unabhängig davon, ob diese Verwendungen in elegantem Bedeutungsminimalismus als kontextuell angeereicherte Instantiierungen einer relativ unspezifischen Grundbedeutung angesehen werden, oder bedeutungsmaximalistisch drei oder mehr „dochs“ in verschiedenen Wortklassen angenommen werden. Zu berücksichtigen sind funktional äquivalente grammatikalisierte und lexikalische Ausdrucksalternativen, - für kausales *p weil q* etwa Prädikate (*p ist bedingt durch q*), Präpositionen (*in der Folge von p*, *wegen p*) und Wortbildungsaffixe (*q-halber*). Eben solche Vielfalt zeigt sich im Sprachvergleich: Was im Deutschen durch (grammatikalisierte) lexikalische Mittel ausgedrückt wird, kann in anderen Sprachen durch morphologische Mittel (Affixe, Aspektsystem), durch eine syntaktische Struktur (Gerundial-, Infinitiv- und Partizipialkonstruktion, Relativsatz, PP-Attribution) oder durch lexikalische Mittel zum Ausdruck kommen, oder unausgedrückt bleiben.

Von einer Referenzgrammatik erwarten wir, dass sie diesem Faktorenkomplex deskriptiv adäquat Rechnung trägt. Wir nehmen in Kauf, dass sie umfangreich, nicht ganz billig und keine einfache Lektüre ist. In einer Übungsgrammatik verbietet sich in Anbetracht der Komplexität und schier Menge

<sup>4</sup> Rudolph (1996) listet fürs Deutsche ca. 60 Konnektoren für die Kontrastrelation (adversativ und konzessiv) und eine vergleichbare Zahl für das Englische, Spanische und Portugiesische.

von Konnektoren (im HDK rechnen wir mit ca. 300 Einheiten) eine exhaustive Darstellung von vorneherein. Dabei sollten Extension des Gegenstandsausschnitts und deskriptive Tiefe begründet sein durch die Ausdrucksbedürfnisse der Zielgruppe und durch Defizite und häufige Fehler. Wichtig sind auch Hilfestellungen zur Selbsthilfe. Dazu zählen zum einen Hinweise auf den Umgang mit Wörterbüchern und Grammatiken, wie überhaupt jedwede lernstrategische Anregung, zum anderen das Aufweisen systematischer Klasseigenschaften oder semantischer und pragmatischer Universalien, die als Folie „hinter“ den einzelnen Konnektoren mit ihren idiosynkratischen Eigenschaften liegen.

## 2. Konnektoren als Gegenstand der Linguistik

### 2.1. Syntax der Konnektoren

Für einen Teilgegenstand der Klasse, die Konjunktionen, liegen unter Konzepten wie „zusammengesetzter Satz“, „Nebensatz“, „Satzverbindung“ zahlreiche Arbeiten vornehmlich zu deren satzsyntaktischen Eigenschaften vor. Dieser Aspekt ist auch in den größeren Gebrauchsgrammatiken relativ gut erfasst. Traditionell werden dabei die Subjunktionen auch semantisch aufgegliedert, während dies für die Konjunktionen unterbleibt und stattdessen oft das syntagmatische Verkettungsverfahren der Koordination in eins gesetzt wird mit der semantischen Relation der Additivität. Generell ist die Darstellung der Koordinationssyntax in Grammatiken eher unbefriedigend. Vergleichbar defizitär ist auch die Darstellung konnektiver Adverbien und Partikeln mit ihren komplizierten Stellungseigenschaften.

### 2.2. Semantik der Konnektoren

Konnektoren sind Relationsträger, d.h. sie reflektieren nicht nur die unabhängig von ihnen bestehenden semantischen Relationen, die Hörer aus dem propositionalen Gehalt der Konnekte inferieren. Deshalb können sie auch gegenläufig zu einer aus den Konnektbedeutungen erwartbaren Beziehung verwendet werden und lösen dann über ihre Bedeutung beim Hörer Inferenzen aus, die Konnektbedeutungen entsprechend zu verknüpfen und dazu nötigenfalls Implikaturen zu bemühen. Eine typische Satzverbindungsaufgabe aus einer Übungsgrammatik (Dreyer/Schmitt 1987) soll das verdeutlichen.

- (1) *Frau H. hat sich so viel Mühe mit dem Essen gegeben. Es schmeckte nicht besonders gut.*

Laut Lösungsschlüssel soll der Lerner hier eine konzessive Verbindung - z.B. mit *obwohl* im ersten oder *trotzdem* im zweiten Konnekt - herstellen. Der

damit signalisierte Widerspruch zur Normalerwartung steht im Einklang mit der alltagsweltlichen Erfahrung, dass zwischen intensivem Bemühen und Erfolg meist ein ursächlicher Zusammenhang besteht. Bürstet man nun die Übung gegen den Strich und verknüpft die beiden Sätze kausal, z.B. mit *weil* im ersten oder *deshalb* im zweiten Konnekt, ist das Ergebnis keineswegs semantisch abweichend, vielmehr wird ein Hörer unter Annahme der Geltung Gricescher Konversationsmaximen in der Kausalbeziehung zwischen Bemühen und Nichterfolg einen Sinn suchen und sich dazu kontextuelle Umstände wie etwa eine besonders empfindliche und durch zu intensive Bearbeitungsprozeduren verdorbene Speise, eine notorisch schlechte Köchin oder einen Sprecher mit Rohkostvorliebe konstruieren. Solche Raisonsnements, bei denen Konnekt- und Konnektorbedeutung auf der Folie des Weltwissens miteinander in Beziehung gesetzt werden, spielen bei der Bedeutungerschließung komplexer Konnexionen eine eminent wichtige Rolle, die freilich von Aufgabenstellungen wie oben konterkariert wird.

Bestandteil einer Konnektoresemantik ist auch die Distinktion und Klassifikation semantischer Relationen und die Abbildung des systematischen Beziehungsgeflechts zwischen ihnen. Die traditionelle Grobklassifikation in temporal, kausal („im weiteren Sinne“) und modal kann allenfalls Ausgangsbasis für eine feinkörnigere Unterscheidung sein. Dafür aber gibt es keine der syntaktischen Subklassifikation vergleichbare Konvention: Man wird schwerlich zwei Grammatiken mit identischer semantischer Gliederung finden. Zwar sind einzelne Relationen wie kausal, konsekutiv, konditional, konzessiv etc. durchaus ausführlich beschrieben, eine begründete Systematik der durch Konnektoren ausgedrückten semantischen Relationen steht aber noch aus. Sie müsste vor allem dem Problem begegnen, dass jede strikte semantische Gliederung irgendeinen Zusammenhang auf der Denotat- oder Ausdrucksebene zerreißt. Konzessivität und Konditionalität etwa hängen über die logische Implikation zusammen, Kausalität ist mit Additivität, Adversativität und Konzessivität über die logische Konjunktion verbunden, die Negation ist in der Bedeutung von konzessiven, substitutiven Konnektoren und bei kontrafaktischen Konditionalen enthalten, bei konditionalen und disjunktiven Konnektoren (*oder*) spielt die logische Disjunktion eine Rolle. Andere Zusammenhänge sind die Konversenbeziehung kausal - konsekutiv oder distinktive Merkmale wie <+/- zielgerichtet> zur Scheidung von Finalität und Kausalität oder <+/- faktiv> bei Konditionalen. Die Beziehungen zeigen sich auch in der Polyfunktionalität von Konnektoren: Temporale Konnektoren etwa bedingen in geeigneten Kontexten adversative (*während, indes, wiederum*) oder kausale Interpretation (*nachdem, dabei*), andere sind adversativ und konzessiv, vgl. adversativ-oppositives *Das „Adler“ ist sehr teuer, aber/doch*

*das „Lamm“ ist günstig. vs. konzessives Das „Adler“ ist sehr teuer, aber/doch wegen der guten Lage buchen wir dort gern.* In diesem Zusammenhang wichtig ist auch das Konzept der „Gemeinsamen Einordnungsinstanz“ (Lang 1977), unter der die Konnektbedeutungen für eine semantisch akzeptable Verknüpfung zu subsumieren sein müssen.

Ein wichtiger Aspekt der Konnektoresemantik ist die Verknüpfungsebene. Konnektoren operieren nicht nur auf einer faktisch-propositionalen Ebene (*Weil es Frost gegeben hat, sind die Heizungsrohre geplatzt.*). Manche kausalen, konditionalen und konzessiven Konnektoren etwa können auch epistemische Urteile begründen (*Es hat Frost gegeben, denn die Heizungsrohre sind geplatzt.*) und/oder auf der Sprechaktebene verknüpfen (*Kommst du morgen? Ich muss nämlich wissen, wieviel Plätze ich buchen soll.*) (vgl. Pasch 1983, Sweetser 1990). Die Möglichkeit, auf mehreren Ebenen zu verknüpfen, ist konnektorspezifisch und bietet eine Handhabe, Feldnachbarn in ihren Gebrauchsbedingungen voneinander abzugrenzen. Die Drei-Ebenen-Theorie wurde insbesondere in Arbeiten zu Kausalkonnektoren (*da, weil, denn*) und zur Verbzweitstellung bei *weil, obwohl, wobei* rezipiert (Günthner 2000, Pasch 1997, Uhmann 1998, Wegener 2000) ferner in Verbindung mit der Vorvorfeldstellung von *wenn*-Sätzen (Günthner 1999). An der Interaktion von Verknüpfungsebene und syntaktisch-topologischen und lexikalischen Eigenschaften einzelner Konnektoren zeigt sich, dass die Ebenenunterscheidung durchaus auch lernerrelevant ist.

Zur internen Strukturierung der Felder sind vor allem die Arbeiten im Umfeld der Weydtschen Partikelforschung (Weydt (Hg.) 1979, Weydt (Hg.) 1983) und das französisch-deutsche Wörterbuch „Les Invariables Difficiles“ (Métrich et al. 1992) einschlägig. Auch die zahlreichen lexikographischen Vorschläge zu einzelnen Konnektoren (Wolski 1986, Brauße 1992, Brauße 1997, Lang 1989, Kempcke/Pasch 1998) und die Lexika zu Konjunktionen (Buscha 1989) bzw. Partikeln (Helbig 1988) bemühen sich um semantische Differenzierungen. Wie das aussehen kann, zeigen für adversative Konnektoren sehr schön Weydt (1979), Lötscher (1988) und Thim-Mabrey (1985): Neben den Verknüpfungsebenen spielen dabei u.a. Konnektbedeutungen (z.B. +/- Opposition in den Konnekten), Informationsgliederung und Bewertung der Konnektbedeutungen durch den Sprecher eine Rolle.

### 2.3. Konnektoren aus textlinguistischer Perspektive

Die Etablierung einer Klasse „Konnektoren“ geht wesentlich auf textlinguistische Arbeiten zur Kohärenzbildung zurück. Unter diesen Perspektiven stehen sie in einem Paradigma mit Verweisformen, Gliederungssignalen und textstrukturierenden Verfahren. Eroms (2001) bindet die textfunktionale Dimension mit einer Korrelation zwischen Satzlänge und Verkettungstyp einerseits und Informationsgliederung andererseits wieder an die Syntax: Koordination bewirkt „Gleichläufigkeit“, was stilistisch genutzt werden, aber auch zu Monotonie führen kann, Nominalisierungen bewirken „Verdichtung“, Konnektabfolge und Konnektorpositionierung können zur Fokussierung und Kennzeichnung des Informationszentrums variiert werden. Auch bezogen auf die Textsorte sind die Verfahren nicht äquivalent, was bei Umformungsübungen vom Typ *Auf Wunsch haben wir Ihnen diesen Katalog geschickt. Wir haben Ihnen diesen Katalog geschickt, weil Sie es gewünscht haben.* (Schade 1993, 176) aber meist unter den Tisch fällt. Textsortentypisch ist auch die Frequenz von Konnektoren: Argumentative monologische Texte etwa sind äußerst konnektorenfreudig, Berichte dagegen kommen zur Not auch ohne aus.

### 2.4. Konnektoren im Rahmen von Pragmatik und Gesprächsforschung

Im Rahmen der linguistischen Pragmatik und der Gesprochene-Sprache-Forschung werden Konnektoren - oft unter der Bezeichnung *Diskurspartikeln* - in ihrer Funktion für das sprachliche Handeln, für Gesprächsorganisation und Argumentation beschrieben (Franck 1980, Redder 1990, Eggs 2001). Auch die Arbeiten zu Subjunktor mit Verbzweitstellung gehören in diesen Zusammenhang, nicht nur weil in ihnen die gesprochene Sprache stärker berücksichtigt wird, sondern auch weil sie logisch-semantische Relationen wie kausal, konzessiv, adversativ in Sprachhandlungsmustern wie „Begründen“, „Einräumen“, „Widersprechen“, „Korrigieren“ neu interpretieren. So leisten Sprecher mit *obwohl* + Hauptsatzstellung keine konzessive Verknüpfung von Sachverhalten, sondern leiten eine Korrektur ihrer eigenen Vorgängeräußerung ein, der auch argumentativ größeres Gewicht zukommt.

- (2) *Nein danke, für mich kein Dessert, obwohl, das sieht wirklich lecker aus / obwohl, ein kleines Stück probier ich mal.*

Ebenso geben *weil*-Verbzweitsätze meist keine faktische Ursache des im Hauptsatz genannten Sachverhalts an, sondern der Sprecher liefert wie bei

denn eine „epistemische“ Begründung für die im Hauptsatz getroffene Schlussfolgerung, vgl. (3) gegenüber der in (3′) möglichen Sachverhaltslesart mit Umkehrung des Begründungsverhältnisses.

- (3) *Die sind schon gegangen, weil es brennt kein Licht mehr.*

- (3′) *Die sind schon gegangen, weil kein Licht mehr brennt.*

### 2.5. Konnektoren aus typologischer Perspektive

Im typologischen Rahmen wurden vor allem die syntagmatischen Verkettungsprozeduren bei Konnektoren untersucht (Bossong 1979, zu Subjunktor in europäischen Sprachen Kortmann 1998). Dabei zeigt sich, dass viele Sprachen Übergänge zwischen subordinierend-einbettender, koordinierender und parataktischer bzw. asyndetischer Verbindung kennen. Das lässt sich fürs Deutsche fruchtbar machen in der Etablierung von Übergangsklassen zwischen koordinierenden und subordinierenden Konjunktionen; das notorisch schwierige *denn* oder Verbzweitsätze einbettende Einheiten wie *angenommen, es sei denn* könnten damit statt als lernschwierige systemwidrige Ausnahmen als folgerichtig in Bezug auf ein komplexeres System dargestellt werden. Für eine fremdsprachendidaktische Nutzung sind Erkenntnisse aus der Typologie vor allem da interessant, wo übereinzelsprachliche morphologische Muster, universale Grammatikalisierungspfade und Ikonismus erkennbar sind. Als Lernerleichterung könnte man z.B. die in vielen Sprachen existierende etymologische und funktionale Verwandtschaft von Konnektoren mit phorischen Einheiten nutzen, die morphologische Transparenz und häufig damit einhergehende kompositionale Erschließbarkeit komplexer Konnektoren (*vielmehr, jedenfalls, sobald; on condition that, as soon as, as far as; afin que, puisque*), die Inkorporierung von Complementizern (*dafür dass, sodass, stattdass; but that; perchè; porque*), den Grammatikalisierungspfad von genuin lokalen und temporalen Einheiten zu adversativen und kausalen Konnektoren (*während, nachdem; while, since; intanto; einerseits - andererseits; as far as; nonostante che*), universale Interpretationsprinzipien wie das „post hoc ergo propter hoc“ oder den Ikonismus zwischen der Abfolge Grund - Folge und der obligatorischen Postposition von *sodass*-Sätzen. Pragmatische Universalien kommen ins Spiel, wenn Hörer unter Zugrundelegung Gricescher Maximen in Fällen wie (3′) eine Verknüpfung auf der Sachverhaltsebene als nicht sinnvoll ausschließen und dann eine Interpretation auf der „nächsthöheren“ Ebene versuchen.

### 3. Konnektoren im Rahmen einer didaktischen Grammatik

Aus der Diskussion um die Lernergrammatik will ich hier einige Desiderata zusammentragen, die mir für die Konzeption einer didaktischen Grammatik wichtig erscheinen<sup>5</sup>.

- Grammatische Formen und Strukturen sollten möglichst als bedeutungstragend-funktionale Elemente in ihrer textfunktionalen und diskurspragmatischen Dimension vermittelt werden.
- Wo immer mit vertretbarem Aufwand möglich<sup>6</sup>, sollte das „Systematische im System“ transparent gemacht werden. Grammatische Phänomene sollten aufeinander bezogen und ihr Zusammenwirken beim Aufbau komplexer Strukturen dargestellt werden; sie sollten in Bezug gesetzt werden zu andersgearteten typologischen Parametersetzungen in anderen Sprachen.
- Die zur Illustration grammatischer Regeln verwendete Datengrundlage sollte aus authentischem oder glaubwürdig konstruiertem<sup>7</sup> Sprachmaterial bestehen und den aktuellen Sprachgebrauch hinsichtlich Textsorte und Register adäquat reflektieren.
- Aufgaben sollten nach Fertigkeiten differenziert sein und eine Progression von reproduktiven, stark gesteuerten Aufgaben zu ergebnisoffenen Produktionsaufgaben haben. Sie sollten nach dem Kommunikationsprinzip ausgerichtet sein, sodass der Lerner eine - in Rollenspiel oder Textaufgabe simulierte - Motivation für seine sprachliche Produktion hat, und sie sollten entdeckendes Lernen und die Entwicklung von Lernstrategien unterstützen.

Diese Desiderata sind heute mehr oder weniger Konsens im grammatikdidaktischen Diskurs. Ein Beispiel für ihre Umsetzung sind die Rahmenrichtlinien des Goethe-Instituts für die Mittelstufe (Goethe-Institut 1996). Grammatik wird dort als „sprachsystematisches Wissen“ dem „kommunikativen Wissen“ und dem „soziokulturellen Wissen“ nachgeordnet und mit diesem in die Dienste der drei „Lern-/Arbeitsbereiche“ mündliche Kommunikation, Umgang mit Texten, Schreiben gestellt. Entscheidend ist die Trias einer Zuord-

<sup>5</sup> Die hier vertretene Position bezüglich des Verhältnisses von „Systemgrammatik“ bzw. „Satzgrammatik“ zu „funktionaler/kommunikativer Grammatik“ bzw. „Textgrammatik“ ist nicht in Termini von Ersatz gedacht und deshalb moderater als manches in funktional- und textgrammatischem Rigorismus formulierte Postulat (vgl. etwa Kühn 1999 und Thurmair 1997).

<sup>6</sup> Natürlich gilt auch hier das öfter von Harald Weinrich ins Spiel gebrachte Gebot, wonach der Hebel nicht schwerer sein sollte als das zu Hebende.

<sup>7</sup> Lexikalisch überfrachtete und hochgradig kontextabhängige Belege können Lernern auch den Zugang zu den Regularitäten, die daran aufgezeigt werden sollen, verstellen.

nung von Textsorten/Situationen, kommunikativen Handlungen und sprachsystematischem Wissen.

Konnektoren nun finden sich unter dem Lernziel „kommunikatives Wissen: Wissen um den Aufbau von Texten/Textsorten [...], den inhaltlichen Zusammenhang (Kohärenz), den Zusammenhang der sprachlichen Formen (Kohäsion)“. In der Rubrik „Sprachsystematisches Wissen“ erscheinen sie als Redemittel „mit strategischer Bedeutung [...] für das Sprechen über Texte und Inhalte, für das Argumentieren und für die Teilnahme an Diskussionen“ (S. 47). Zu diesem Zweck sollen Lerner die „Verknüpfung von Satzteilen (Relativpronomen, Konjunktionen, Subjunktionen, Konjunktion- und Pronominaladverbien)“ und Textteilen (Verweisformen, Adverbien, Ellipsen, Partikeln, Konnektoren, Gliederungssignale) „kennen und aktiv beherrschen“ (S. 48). Anwendungsfeld der Konnektoren ist die Textarbeit: Lerner sollen „zu einem Text Stellung nehmen, eine Meinung äußern und begründen“. Bei der Rezeption gilt es, „Elemente der Textstruktur zu erkennen und zur Sinner-schließung einzusetzen“ (S. 116). In den Unterrichtsmodulen werden die „Strukturen der logischen Verknüpfung“ einzelnen Textsorten zugeordnet. Die aufgelisteten Übungsformen lassen sich ordnen in Kognitivierungsaufgaben (Grammatikphänomene im Text lokalisieren und hinsichtlich Funktion, Bedeutung und stilistischer Konnotation erklären; Konsultation von Referenzgrammatiken; selbständige Regelherleitung und -darstellung in Form von Tabellen und Listen), reproduktive Aufgaben (Ergänzungs-, Substitutions- und Transformationsübungen) und Produktion verschiedener mündlicher und schriftlicher Texte (Stellungnahme, Argumentation, Rollendiskussionen, Üben von Variation in Spielform, Entwerfen von Übungen für andere, Diagnostizieren und Verbessern von Fehlern in einem Text). Geht man davon aus, dass die Beherrschung der textfunktionalen Konnektoreigenschaften die der Konnektorensyntax und -semantik voraussetzt, ist damit quasi der Maximalkatalog für eine „Didaktik der Konnektoren“ umrissen.

### 4. Konnektoren als Lernproblem

Dem möglichen Einwand, der in Kap. 2 skizzierte Forschungsstand sei für Lerner ohnehin luxuriös und irrelevant und für einen korrekten Gebrauch der Konnektoren reiche das in DaF-Lehrwerken und -grammatiken kodifizierte vollkommen, soll hier mit Fehlerbeispielen aus Arbeiten brasilianischer Deutschlerner<sup>8</sup> begegnet werden.

<sup>8</sup> Die Beispiele sind dem Korpus Guedes Evangelista (1999) entnommen. (Ich danke meinem Kollegen Hardarik Blühdorn für den Hinweis auf diese Quelle und die Bereitstellung derselben.)

#### 4.1. Verstöße gegen syntaktische Gebrauchsbedingungen

Um Konnektoren korrekt zu verwenden, sind Stellung des Konnektors, Konnektreihenfolge und spezifische Konnektformate zu berücksichtigen. Eine Grobeinteilung scheidet Konnektoren, die in keines ihrer Konnekte integriert sind (die traditionellen Konjunktionen), von den in ihr zweites Konnekt integrierten Adverbkonnektoren. Diese sind in unterschiedlichem Maße positionsvariabel<sup>9</sup>. Maximal variabel sind unter anderem *allerdings*, *übrigens*, *freilich*, *jedoch*.

**Vorvorfeld:** *Alle zusammen erzielten 1983 mit circa 25000 Beschäftigten einen Bruttoproduktionswert von rund 15 Mrd. Allerdings: 60 v.H. des gesamten Umsatzes steuerten die beiden bedeutendsten Unternehmen [...] bei.* [Mannheimer Morgen, 10.09.85, S. 6]

**Vorfeld:** *Andere Länder bekundeten ebenfalls ihre Absicht, Gelder bereitzustellen. Allerdings war die erste Euphorie schnell verflogen.* [Mannheimer Morgen, 02.11.85, 7]

**Nacherstposition:** *Allein im Großraum Hannover hat sich die Zahl der Szene-Projekte innerhalb von 3 Jahren verdoppelt. In der Nürnberger Region allerdings konnten sie nicht zulegen.* [Mannheimer Morgen, 16.11.85, S. 7]

**Mittelfeld:** *Die deutsche Großchemie zeigt in dem kleinen Land erstaunlich stark Flagge. Produziert wird in Finnland allerdings nur von Hoechst, und zwar vor allem Arzneimittel.* [Mannheimer Morgen, 10.09.85, S. 6]

Die Position spielt zum einen eine Rolle für die Informationsstrukturierung in Hintergrund und Vordergrund und die Fokussierung des Aussageschwerpunkts. In den obigen Beispielen etwa kann dadurch die Portionierung der jeweils kontrastierten Abschnitte variiert werden. Zum anderen kann die Position mit der Konnektorbedeutung interagieren, vgl. die rein temporaliterative Bedeutung von (4) mit der Kontrastbedeutung in (5).

(4) *Gestern spielte 1860 München gegen Schalke. **Wieder(um)** haben die Löwen verloren.*

(5) *Die Bayern spielen nur auswärts gut. Die Löwen **wieder(um)** spielen überall schlecht.*

Auf die Fehler wird nur insoweit eingegangen, als sie Gebrauchsbedingungen von Konnektoren betreffen.

<sup>9</sup> Im HDK werden Stellungsmöglichkeiten zu einer feineren topologisch begründeten Subklassifikation der Adverbkonnektoren in Subklassen („nicht positionsbeschränkte“, „nicht nacherstfähig“, „nicht vorfeldfähig“) verwendet: Die Klassennamen dienen dann als Etiketten für ein je spezifisches Bündel von Positionsmöglichkeiten.

Diese Positionsvariabilität wird von Lernern nicht annähernd ausgeschöpft, und damit werden Strukturierungsmöglichkeiten vergeben. Die starke Bevorzugung der Spitzenposition - oft unter Verletzung der Vorfeldbeschränkung - lässt vermuten, dass sie wie Konjunktionen behandelt werden, oder aber, dass Interferenzen aus der Muttersprache durchschlagen.

(6) *Dann die zwei gingen nach Hause ganz froh mit dem Fisch.*

Als schwierig erweisen sich auch komplexere Verknüpfungsstrukturen mit mehreren Einbettungen. In (7) ist gegen das Mittelfeldverbot für Komplementsätze mit Verbletzstellung verstoßen worden, in (8) erzeugt das strikte Festhalten an der Verbletzstellung im *dass*-Satz eine kaum akzeptable Form. Dass im Deutschen eine gewisse Komplementarität von Verbletzstellung und Ausklammerung existiert, wird hier missachtet.

(7) *Als Herr Koch den Fisch preparieren wollte, weinte Nino viel und viel, weil er nicht, daß den Fisch starb wollte.*

(8) *Ich glaube, dass es besser, wenn man darüber spricht ist.*

Bei anteponierten Nebensätzen ist wiederum auf die Vorfeldbeschränkung zu achten.

(9) *Wenn der Fisch kommt, du musst aus dem Wasser nehmen.*

Unter die Formatbeschränkungen fallen subklassen- oder konnektorspezifische Forderungen nach einer bestimmten Verbstellung, Modus- oder Tempusmarkierung im Nebensatz oder dem obligatorischen Auftreten bestimmter Partikeln einschließlich der Negationspartikel.

(10) *Sie waren neben dem Fluß, als ein großer Fisch aß der kleiner Fisch.* [Verbstellung]

(11) *Ich bin Taxifahrer und arbeite in Berlin. Der Beruf gefällt mir, denn ich schon andere gehabt habe.* [Verbstellung]

(12) *Und nachdem wir den Fisch angeln, kannst du ihm behalten.* [Tempus]

(13) *Bevor Herr Dick den Fisch tötete, fing Peter an zu weinen.* [bevor-Satz ist hier faktisch; in der Geschichte wird der Fisch aber nicht getötet].

Koordinierende Konjunktionen haben keinen Einfluss auf die Verbstellung ihrer Konnekte und fordern nicht, wie häufig zu lesen und in (14) realisiert, „Hauptsatzstellung“.

(14) Fast immer leben die Hausfrauen zu Hause weil sie Kinder haben **und** sie müssen auf die Kinder aufpassen.

Bei koordinierenden Konjunktionen und Adverbkonnektoren sind schließlich koordinationspezifische Ellipsen- und Wortstellungsregeln zu beachten, ein notorisches Lernproblem.

(15) *Haloo, ich bin L. **und** schreibe ich von Brasilien.*

(16) *Dann sagte der Vater: „OK, wir gehen zu dem Fluß noch einmal.“ **Und** gingen sie zum Fluß.*

(17) *Peter sah einen anderen Fisch, **aber** sehr groß.*

Die hier angeführten Beispiele zeigen Verstöße auf einer vergleichsweise elementaren syntaktischen Ebene; insbesondere bereiten Stellungsregeln große Probleme.

#### 4.2. Verstöße gegen semantische Gebrauchsbedingungen

Lerner müssen - rezeptiv wie produktiv - den einzelnen Konnektoren semantische Klassenbedeutungen („Felder“ bei Buscha et al. 1998) zuordnen können. Die Konnektoren eines semantischen Felds sind entgegen dem, was unkommentierte Listen suggerieren, nicht synonym und beliebig austauschbar, sondern haben unterschiedliche syntaktische, semantische und pragmatische Gebrauchsbedingungen und/oder stilistische und textsortenspezifische Eigenschaften. Exemplarisch sei das an der Gegensatzrelation gezeigt, die sich in mehrere Kontrasttypen mit je spezifischen Ausdrucksmitteln subklassifizieren lässt, die sich wiederum immer noch in semantischen, pragmatischen und stilistischen Eigenschaften unterscheiden können.

- oppositiver Typ mit semantisch kontrastiblen Abschnitten in den Konnekten („semantic opposition“); Bsp.: *Das Hotel „Schwan“ ist teuer, das „Lamm“ dagegen ist günstig. (aber, dagegen, (da)hingegen, wieder(um), demgegenüber, (je)doch, indes, während, wogegen)*

- konzessiver Typ („denial of expectation“), bei dem der Gegensatz auf der Annullierung von Schlüssen aus der Alltagskenntnis beruht; Bsp.: *Das Hotel „Schwan“ ist teuer, trotzdem buchen wir dort. (aber, obwohl, obgleich, obschon, trotzdem, nichtsdestotrotz)*

- restriktiver Typ, bei dem nach dem Radio-Eriwan Muster der im zweiten Konnekt genannte Sachverhalt oder eine Schlussfolgerung daraus in teilweisem Widerspruch zu einer Implikatur aus dem ersten Konnekt steht.

Bsp.: *Das Hotel „Schwan“ ist teuer, allerdings hat es eine vorzügliche Küche. (aber, allein, nur, bloß, allerdings, höchstens, freilich, immerhin)*

- substitutiver Typ, bei dem der in einem Konnekt genannte Sachverhalt durch den im anderen genannten ersetzt wird. Bsp.: *Das Hotel „Schwan“ ist nicht teuer, sondern es hat ein exzellentes Preis-Leistungs-Verhältnis. (sondern, vielmehr, dafür, statt dass)*

Bei der Textrezeption ist differenziertes Wissen um die Konnektorenbedeutung insofern wichtig, als Konnektoren Interpretationshinweise zur Einordnung von Konnektbedeutungen in den Kontext liefern und damit dem Lerner auch Strategien an die Hand geben, eventuelle Lücken in der Konnektbedeutung zu schließen. Bei der Textproduktion wiederum wirkt sich Unterdifferenzierung mindestens stilistisch negativ aus; meist aber werden auch semantische Unterschiede nivelliert, wenn der Sprachstand des Lerners zum Ausdruck einer bestimmten semantischen Relation auf einem - meist dem prototypischen - Vertreter der Klasse fossilisiert ist,<sup>10</sup> wie in den folgenden Beispielen mit *auch* im additiven, und *weil* im kausalen Bereich.

*Viele Leute sagen, daß die schriftliche Sprache sehr schwer zu verstehen ist. Nicht selten lesen wir Texte, und können wir nicht den Sinn verstehen. Gedankliche Analyse ist **auch** schwer zu kapieren. In armen Ländern gibt es **auch** viele Leute, die nicht lesen können, und das ist **auch** ein Nachteil der schriftlichen Sprache. **Auch** eine wichtige Punkt ist, daß es viele andere Medien gibt. Es gibt **auch** das Fernsehen und der Computer. Heutzutage gibt es **auch** Internet, und da können die Leute ihre Geschichte lesen oder hören.*

*Eines Tages waren Herr Bigode und Peter auf dem Feld neben dem Fluß. Herr Bigode angelte ein Fisch mit einem Netze. Herr Bigode tat der Fisch in einen Eimer. Sie gingen nach Hause, Peter wollte in dem Eimer sehen, **weil** er der Fisch sehen wollte. Herr Bigode mochte der Fisch aufmachen. Peter weinte, **weil** er der Fisch zurück in den Fluß tragen wollte. Sie gingen neben den Fluß zurück, **weil** sie der Fisch in den Fluß zurück schmeißen Sie taten der Fisch wieder in den Fluß. Der Fisch war nicht mehr traurig, **weil** er wie-*

<sup>10</sup> In den 25 Vertextungen einer Vater-und-Sohn-Bildgeschichte aus dem Korpus geht die Variationsbreite innerhalb eines semantischen Felds fast gegen Null. Kontrastrelationen etwa werden fast ausschließlich mit *aber* ausgedrückt, Kausalrelationen fast nur mit *weil*, temporale Sukzessivität überwiegend mit *dann*. Fast nie benutzt werden konzessive Konnektoren, referenzbezeichnende (*dabei, in dieser Hinsicht*) reformulative (*mit anderen Worten, sozusagen*), Vergleichsrelationen, quantifizierend-skalierende (*höchstens, wenigstens, zumindest*), explikative (*bzw., d.h.*), substitutive (*statt*), private (*ohne dass*) und instrumentale (*damit, dass, dadurch*).

*der in dem Fluß war. Herr Bigode und Peter blieben neben dem Fluß, weil sie der Fisch in dem Fluß sehen wollten. Sie waren neben dem Fluß, als ein großer Fisch aß der kleiner Fisch. Herr Bigode und Peter waren sehr sehr traurig, weil der große Fisch der kleine Fisch aß.*

#### 4.3. Verstöße gegen textuelle und diskurspragmatische Funktion

Wenn Lerner das Zusammenspiel von diskursiven und grammatischen Regeln nicht beherrschen und die textsortenspezifische (und evtl. auch kulturspezifische) Häufung von Konnektoren in wissenschaftssprachlichen, argumentativen und narrativen Texten sowie in der mündlichen Kommunikation missachten, dann können auch keine komplexen Bedeutungsstrukturen aufgebaut werden. Eine Unterrepräsentation von Konnektoren in der Lerner-sprache gibt Missverständnissen und Ambiguitäten breiten Raum (gute Beispiele für misslingende Kommunikation bei Birkner et al. 1995). Das folgende Beispiel aus dem Korpus, eine schriftliche Nacherzählung, zeigt, wie das Unterbleiben jeglicher Markierung temporaler Sequentialität das Textverständnis beeinträchtigen kann.

*Während einer Fahrt durch Südafrika hielt ein Mann an einen Neger Dorf an. Er sah einen alten Mann, der vor seinem Haus saß und ein Korb machte. Der Mann kam aus Johannesburg und fand den Korb sehr schön. Der Mann hielt das Auto und ging zum altem Man. Der Kaufmann aus Johannesburg sah den Korb an und fragte dem Alten: „Verkaufen Sie den Korb?“ „Warum denn nicht“ antwortete der Alte. Der Mann fragte, wie viel der alte für den Korb verdienen wollte. Der Alte dachte eine Weile nach und antwortete, daß er 50 DM für den Korb wollte. Der Mann ging zu seinem Auto und dachte, daß er diese Körbe gut in Johannesburg für Touristen verkaufen konnte.[...]*

Zwei kontrastierende Schülertexte sollen abschließend die Folgen einer „Konnektorabstinenz“ noch einmal verdeutlichen. Es handelt sich dabei um Texte zu einer Vater-und-Sohn-Bildergeschichte, deren Versprachlichung unterschiedliche semantische Verknüpfungen von Propositionen ermöglicht bzw. erfordert. Zunächst einmal verlangt die unilineare Ereignissequenz temporale Konnexionen. Den Kern der Geschichte aber bilden zwei Überraschungsmomente: Nachdem Vater und Sohn einen Fisch geangelt haben, töten und verspeisen sie ihn entgegen der Normalerwartung nicht, da der Vater sich durch die Tränen des Sohnes erweichen lässt. Stattdessen wird der Fisch zurück ins Wasser expediert. Dort kann er sich aber seines Lebens nicht lang erfreuen (und die Geschichte keinen guten Ausgang finden), son-

dern er wird von einem größeren Fisch gefressen. Diese Sachverhaltskonstellation ist der Paradefall für eine Vertextung durch adversative Konnektoren. Will man die Handlungsmotive von Vater und Sohn und ihre emotionalen Reaktionen erfassen, kommen Kausal- Konsekutiv- und Finalrelationen ins Spiel. In vielen Schülerarbeiten sind darüber hinaus Details auf der Sachverhaltsebene hinzugefügt, die ebenfalls Kausalrelationen mit sich bringen. Hier zunächst ein m.E. in Hinblick auf die Sachverhaltsverknüpfung gelungenes Beispiel, in dem diese Relationen ausgedrückt und zum Teil dialogisch dramatisiert sind.

*Einen Tages sind Peter und John zu einem See gegangen. Dort angelten sie einen Fisch. Peter und John waren deshalb sehr froh. Nacher gingen sie zurück nach Hause mit dem Fisch, dem eimer, und dem Netz. Zu Hause wollte John den Fisch (preparar) zum Abendbrot. Aber Peter wurde sehr traurig und sagte ihm.*

- Töte ihn nicht John.

- Warum nicht?

- Weil ich im gerne habe.

- Oh.

*Am nächsten Morgen gingen sie wider zum See. Sie haben den Fisch wider in Wasser geschmissen aber gerade kam ein anderen Fisch und aß im.*

- Wie konte ich daß wissen?

- Kein problem Peter

Als Kontrast ein Text, in dem die beiden überraschenden Wendungen nicht zum Ausdruck kommen, sondern in die parataktisch, additiv (*und*) oder chronologisch (*dann, und wenn*) organisierte Aneinanderreihung von Sachverhalten integriert und eingeebnet werden.

*Wie Schade!*

*Es war Sonntag. Die Sonne scheinete, Peter und sein Vater mochten fischen. Lidlich (Peters Vater) begann zu fischen und Peter sah nur. Nach einer Zeit fischte Lidlich einen keinen Fisch. Das war wirklich ein schön Tag. Dann gingen beide sehr zufriednen, weil sie einen Fisch fischten. Lidlich mochte ihn essen, und wenn Lidlich den Fisch totete wurde, begann Peter zu weinen, weil er den Fisch lite.*

*Dann dachte Lidlich „Ich will nicht meinen Sohn weinen sehen“. Beide gingen noch einmal zum Teich, weil sie den Fisch lassen mochten er durfte auch einen leben haben. Und wenn der kleine Fisch noch einmal in seinem Teich war, kamm ein große Fisch und fraß ihn. Lidlich und Peter wurden sehr böse,*



dann mochten sie der groß Fisch anglen. Aber was können wir machen das ist die NATUR.

## 5. Anspruch und Wirklichkeit: Konnektoren in Übungsgrammatiken

Im Folgenden soll an einer Reihe von Übungsgrammatiken geprüft werden, inwieweit sie für die geschilderten Lernprobleme Hilfen bieten und inwieweit sie dabei den state of the art in Linguistik und Didaktik berücksichtigen. Da Konnektoren überwiegend Mittelstufenstoff sind, wurden nur Grammatiken für die Mittelstufe berücksichtigt und unter den Grundstufengrammatiken nur eine neuere, Fandrych/Tallowitz (2000), zum Vergleich herangezogen.

### 5.1. Verortung und Gliederung der Konnektoren

Übungsgrammatiken mit traditioneller, an Wortarten und Satzstruktur orientierter Gliederung handeln den Gegenstand in mehreren Kapiteln ab, wobei es eine erstaunliche Variationsbreite in der Zuordnung gibt. Während die Trennung in subordinierende und koordinierende Konjunktionen Standard ist, hat sich für die Verortung der adverbialen Konnektoren kein fester Usus durchgesetzt. Mal werden sie bei der Koordination abgehandelt, (Helbig/Buscha 1991), mal bei der Subordination (in Hall/Scheiner 1995 unter dem irreführenden Titel „Adverbialsätze“), mal als „Text-Adverbien“ zusammen mit „Kausal- und Final-Angaben mit Präpositionen“, „Funktionen von *es*“ und „Verben mit Infinitiv“ unter dem vagen Titel „Partner im Satz“ (Fandrych/Tallowitz 2000). Typisch für diese Gliederungen ist, dass nur subordinierende, nicht aber koordinierende Konjunktionen semantisch aufgliedert werden (kausale, konditionale etc. Nebensätze), mit der Folge, dass additive, adversative und disjunktive Relationen oft unberücksichtigt bleiben. Das Ergebnis ist eine benutzerunfreundliche, von der Hauptsatz-Nebensatz-Dichotomie getragene Aufspaltung von Syntax und Semantik, die den Blick auf die gemeinsame funktional-semantische Leistung aller Konnektoren verstellt, und die in den wenigsten Fällen durch seitengenaue Querverweise abgemildert wird. Bestenfalls gibt es Hinweise auf „Konkurrenzformen“, schlimmerenfalls irreführende Angaben wie „konsekutive und konzessive Satzverbindungen können nur durch Konjunkionaladverbien signalisiert sein“ (Helbig/Buscha 1991, 241).

Hall/Scheiner (1995) führen in Kap.13 adverbiale Konnektoren unter semantischem Aspekt mit Subjunktionen und Präpositionen in einer Tabelle zusammen an, wiederum ohne additive und adversative Relationen. Konnektoren wie *allerdings*, *hingegen*, *ferner*, *zudem* finden sich dann aber in Kap. 17 „Satzverbindungen und Satzgefüge“, wo nun unter syntaktischem und topo-

logischem Aspekt „nebenordnende“ und „unterordnende“ Konjunktionen und „Konjunkionaladverbien“ behandelt werden; derselbe Gegenstand wie die „Adverbien“ in Kap. 13, ohne dass es systematische Querverweise gäbe. Überraschend werden dann hier aber die Konjunkionaladverbien semantisch differenziert in „additiv“, „adversativ“ und „adverbial“. In jedem Fall werden die syntaktischen Konzepte von Koordination und Subordination dabei arg strapaziert.

Was funktional zusammengehört, wird bei traditionellen Gliederungen vor allem dann weit verstreut, wenn es eigene Kapitel zu Tempus und Modus gibt. In Helbig/Buscha (1991) finden sich satzverknüpfende Einheiten im Kapitel E) Modi des Verbs (Irrealer Konditionalsatz, Konzessivsatz, Konsekutivsatz), in V) Zusammengesetzter Satz, in W) Adverbialsätze und in K) Adverb. Da es weder Schlagwort- noch Objektwortregister gibt, müssen Lerner schon gute grammatische und terminologische Kenntnisse mitbringen, um sich zurechtzufinden. Wenn unter rein strukturellen Gesichtspunkten dann subordinierende Konnektoren auch noch zusammen mit den nicht-relationalen Komplementsatzeinleitern behandelt werden (so z.B. in Fandrych/Tallowitz 2000), dann ist der funktionale Zusammenhang kaum mehr rekonstruierbar. Natürlich steht in der Grundstufe der Erwerb syntaktischer Grundstrukturen im Vordergrund, dass aber in einer neuen Übungsgrammatik nicht einmal ansatzweise auf funktionale und semantische Zusammenhänge hingewiesen wird, zeigt, wie wenig Autoren letztlich dem kommunikativ-funktionalen Ansatz zutrauen.

Um einiges transparenter und benutzerfreundlicher wird die Gliederung, wenn in die Klassenbildung syntaktische Eigenschaften der Konnektoren eingehen. In Dreyer/Schmitt (1987) enthalten die Kapitelüberschriften klare topologische Angaben (§ 23 „Satzverbindung: Konjunktion in der Position Null (*aber, oder, denn, sondern*)“, § 24 „Satzverbindung: Konjunktion in der Position 1“, § 25-35 „Nebensätze“), kombinieren deutsche und lateinische Terminologie und enthalten Objektwörter. Ein Wortregister und ein Glossar der grammatischen Termini sorgen ebenfalls für leichte Zugänglichkeit. In der ansonsten durchaus traditionellen „Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften“ (Schade 1993) findet sich in Kapitel 5 „Kausalsätze und Kausalangaben“, wo unter einem weiten Kausalbegriff auch andere Satzverknüpfungsrelationen abgehandelt werden, der Terminus „Konnektoren“ als Sammelbegriff für Konjunktionen, Adverbien und Partikeln (S. 170). Die syntaktischen Eigenschaften der Konnektoren werden differenziert nach a) Auswirkung auf die Wortstellung b) Stellung des Konnektors und c) Reihenfolge der Konnekte erfasst. Damit kann lt. Schade - zu Recht, wie ich meine - auf die Konzepte Subordination und Koordination verzichtet werden.

Übungsgrammatiken mit valenzgrammatischem Ansatz ordnen Konnektoren unter „Angaben“. Bei Clamer et al. (2002) werden „nominale Angaben“ (gemeint sind: Präpositionalphrasen) mit „Angabesätzen“ konfrontiert. Koordinierende Konjunktionen fallen aus diesem Schema heraus und werden folgerichtig gar nicht behandelt. Adverbiale Konnektoren werden nicht zu den übrigen Mitteln in Beziehung gesetzt und nur mit je einem Beispielsatz aufgelistet. Auch die „kommunikative Grammatik“ von Engel/Tertel (1993) ist entgegen ihrem präntiösen Titel letztlich valenzgrammatisch, also satzgrammatisch strukturiert, wenn sie unter der Überschrift „Sachverhalte näher bestimmen“ (Kap. 18-19) und dem Konzept der freien Hinzufügbarkeit funktional völlig Heterogenes zusammenführt: einstellige Satzadverbien der Geltungsmodifikation (*vielleicht*), Abtönungspartikeln der Sprechereinstellung (*doch, ja*), zweistellige Konjunkionaladverbien - in unserem Sinne also Konnektoren -, einstellige ort- und zeitspezifizierende Adverbien (*dort, damals*), adverbiale Verweiselemente, Präpositionalphrasen und generalisierende *w*-Relativsätze für jede Art von Kontextspezifikation (*in jener Zeit, im Zug, wegen einer Erkrankung, wo es dir gefällt ...*), subordinierte Nebensätze, Infinitivkonstruktionen mit und ohne *um*, Adjektive mit Bezug auf die Verbalphrase (*laut schreien*), - kurz und gut alles, womit man „die zeitlichen oder räumlichen Umstände, die Ursache-Wirkung-Beziehung, die Zweckbestimmung, die Bedingtheit u.a. in Form von Angaben nennen“ kann. In Kap. 28 werden dann Konnektoren erneut behandelt, diesmal unter der Überschrift „Äußerungen mit Hilfe von Konnektoren verbinden“. Hier liegt nun das weite Engelsche Konnektorenkonzept zugrunde (vgl. Fußnote 1). Ein Zusammenhang zwischen Angaben und Konnektoren wird nicht hergestellt.

An Engel/Tertel (1993) zeigt sich im Übrigen auch ein Grundproblem funktionaler Grammatikographie. Die „kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache“ will den „grammatischen Grundbestand der deutschen Gegenwartssprache“ nach „kommunikativen Bedürfnissen“ gliedern, denen die systemgrammatischen Ausdrucksmittel zugeordnet werden. Nun gibt es aber weder ein naturgegebenes, noch ein historisch tradiertes und hinsichtlich Anzahl, Art und Begrifflichkeit einigermaßen verbindliches Inventar kommunikativ-funktionaler Kategorien. Darüber hinaus verursacht die Polyfunktionalität der Strukturen und Formen auch bei dieser Gliederung Redundanz und erschwert Einblicke in eine strukturelle Systematik, wenn sie nicht mit einer systemgrammatischen Gliederung verzahnt ist. An diesen Problemen scheitert letztlich auch die „kommunikative Grammatik“. Sie erschließt sich über das Inhaltsverzeichnis in 27 kommunikative Kategorien, deren Benennung aber zumindest für das problemorientierte Nachschlagen nicht transparent genug ist. Was unterscheidet „Anzahl“ von „Zahlen“, was verbirgt sich hinter

„Abgeschlossenheit“, was für eine sprachliche Kategorie ist „Handeln und haben“, warum werden „Negieren und einschätzen“ zusammen behandelt, warum gibt es „einen Zweck nennen“ neben „Benennen von Sachverhalten“ und „Äußerungen verbinden“, aber nicht „Gründe nennen“ oder „Gegensätze ausdrücken“? Wohlgedemerk, solche Fragen werden hier exemplarisch für den Typ der funktional gegliederten Grammatik gestellt.<sup>11</sup> Gerade eine didaktische funktionale Grammatik müsste deshalb die für jeden Nutzer neue Systematik durch ein detailliertes systemgrammatisches Register kreuzklassifikatorisch erschließen. Die anderthalb Seiten in Engel/Tertel (1993) reichen dafür nicht. So fehlen Adverb, Kausalsatz, Präposition, Präpositionalphrase, Subordination, Koordination, Konjunktion (oder Junktor, Konjunktor), Abtönungs- bzw. Modalpartikel, das Stichwort Nebensatz führt nur zur Verbstellung, Wortstellung führt wiederum nicht dorthin usw. Dass in der Mehrzahl der Fälle überhaupt nur auf eine Stelle verwiesen wird, riecht sehr nach einer letztlich doch systemgrammatischen Einteilung.

Besser gelöst ist das Aufeinanderbeziehen von strukturellen und semantisch-funktionalen Eigenschaften in der „Grammatik mit Sinn und Verstand“ (Rug/Tomaszewski 1993). Einen Beitrag leisten dazu die in jedem Kapitel dem knappen Regelteil vorangestellten kurzen, oft poetischen Texte, die das jeweilige Phänomen illustrieren. Im Kapitel „Zwischen den Sätzen“ werden die traditionellen Konjunktionen mit den satzverknüpfenden Adverbien unter dem etwas misslichen Terminus „Konjunktionen“ zu einer Klassen zusammengefasst. Die einzelnen Einheiten werden dann nach ihren syntaktisch-topologischen Eigenschaften in drei Typen A, B und C eingeteilt, die grosso modo mit Subjunktionen, Konjunktionen und Adverbkonnektoren korrespondieren. Diese Grobklassen, ihre syntaktische Beschreibung (A: „verbinden gleichartige Satzteile“, B: „das Verb steht am Ende“, C: „selbständige Satzglieder, können an der 1. Stelle oder hinter dem Verb stehen“) sowie ihre funktionale Bestimmung („stellen inhaltliche Beziehungen zwischen Sätzen her“, „können Signale der Textgliederung sein“) und die Ausgliederung von *dass* und *ob* („dienen nur dazu, Sätze grammatisch zu verbinden“) sind in Anbetracht der Umfangsbeschränkung eine gute Lösung. Übersichtlich ist auch die tabellarische Zusammenstellung wie bei Hall/Scheiner (1995), in der Konnektoren und Präpositionen nach Typ und Funktion erschlossen werden, und auch die deutschen Termini mit den passenden *w*-Fragen (Zweck: wozu?) sind als Metasprache benutzerfreundlich.

<sup>11</sup> Ein vermeidbares Ärgernis ist aber die bis in die Terminologie hineinreichende Ebenenvermischung. Kommunikative Funktion und Struktur, Denotat und metasprachlicher Terminus sind bunt gemischt, etwa in den Überschriften „Lebewesen und Gegenstände durch Nebensätze näher bestimmen“ neben „Personen, Gegenstände u.ä. näher bestimmen“ (ohne Nebensätze?).

Auch die „Inhaltsgrammatik“ von Buscha et al. (1998) kommt mit ihrer Strukturierung nach „Feldern“, im Vorwort definiert als kommunikativ-semantische Funktionen, einer Klassenbildung Konnektoren entgegen. Tatsächlich bildet das Feld der Sachverhaltsverknüpfungsrelationen mit 6 von 10 Kapiteln (insgesamt fast 200 Seiten) einen Schwerpunkt der Grammatik, an den in der Systematik und Vollständigkeit die anderen Felder nicht heranreichen.<sup>12</sup> Die fünf Felder „Begründung (kausal)“, „Bedingung (konditional)“, „Absicht (final)“, „Folge (konsekutiv)“, „Widerspruch (konzessiv)“ werden im Vorwort als Ausprägungen der „in jeder Kommunikationssituation grundlegenden Grund-Folge-Beziehungen“ charakterisiert; auf additive, adversative, disjunktive und temporale Konnexionen lässt sich auch dieser weite Kausalbegriff nicht ausdehnen. Mit Ausnahme der adversativen sind sie auch nicht behandelt. Diese finden sich im „Feld des Vergleichs“ unter dem Stichwort „Ungleichheit“. Das ist eine ontologisch gut begründbare Zuordnung, die nur den Nachteil hat, dass sie den ebenso gut begründbaren ontologischen und sprachlichen Zusammenhang mit der Konzessivrelation zerreißt. Auch die Konversen-Beziehung kausal-konsekutiv kommt nicht zur Geltung, da die Sprachmittel der Begründung nicht in Bezug gesetzt werden zu denen der Folge. Dass Übungsgrammatiken solche Zusammenhänge nicht oder nur sporadisch aufdecken und stattdessen die grammatikographische Tradition der separaten Abhandlung der einzelnen Adverbialsatztypen pflegen, ist ihnen kaum vorzuwerfen, da eine systematische Konnektorensemantik auch in der Linguistik noch aussteht. Aber eine integrative Zusammenschau der Konnektoren und Relationen wäre immerhin am Platz gewesen; Lerner hätten so die Chance, Zusammenhänge selbst zu entdecken. Bei der Auffüllung der Felder mit Ausdrucksmitteln ergänzt die „Grammatik in Feldern“ die stärker grammatikalisierten Mittel der „Satzgefüge“ (= Subjunktionen), „Satzverbindung“ (= Konjunktionen und relationale Adverbien) und Präpositionen um lexikalische Mittel der Wortbildung (z.B. „kausale“ Bildungen wie *alterschwach*, *umständehalber*, *sonnenverbrannt*, *Freudensprung*) und einzelne Lexeme (*bewirken*, *herbeiführen*, *Grund*, *Motiv*). In dieser Reichhaltigkeit, überhaupt in der Sensibilisierung für die Arbeitsteilung Grammatik und Lexikon, hebt sich die „Grammatik in Feldern“ von allen anderen Übungsgrammatiken ab. Das Inhaltsverzeichnis ist mit zehn Seiten sehr fein gegliedert und hat nachvollziehbare und durch Objektwörter auch verständliche

<sup>12</sup> Die Felder stellen eine kommunikativ begründete „Auswahl in den Grundkategorien“ dar. Manche kommunikative Funktion, für die grammatische Mittel ausgebildet sind, fehlt (Ort, Zeit, Quantifikation, Modifikation, Prädikation, Geltungseinschränkungen). Andere Felder, etwa Satzmodi oder „Person“ (als Funktion wohl eher: Referenz, Benennen, Gesprächsrollen) sind weit weniger elaboriert.

Überschriften; da aber Sach- und Wort-Register fehlen, wird es dem Leser, der quer zur Feldersystematik etwas sucht, etwa allgemeine Angaben zur Satzgliedstellung, zur Koordinationssyntax oder zu polyfunktionalen Konnektoren, nicht ganz leicht gemacht.

## 5.2. Beschreibung der syntaktischen Gebrauchsbedingungen

Die Detailliertheit, mit der die Konnektorensyntax erfasst wird, variiert in den einzelnen Übungsgrammatiken erheblich. Das betrifft weniger den quantitativen Aspekt der erfassten Einheiten: Im Kernbereich der stark grammatikalisierten Mittel (Subjunktionen und Konjunktionen) zeigen die Mittelstufengrammatiken kaum Abweichungen voneinander, während sie in der Anzahl der Adverbkonnektoren etwas mehr Schwankungen aufweisen. In der lexikographischen syntaktischen Beschreibung sind hingegen große Unterschiede auszumachen. Den minimalsten Aufwand repräsentiert die reine Wortliste bei Engel/Tertel (1993), die auf eine systematische Beschreibung von Syntax und Semantik der Konnektoren gänzlich verzichtet. Diese „Liste der wichtigsten Konjunktionen und Subjunktionen“ im Anhang ist, da reine Wortliste, weitgehend wertlos. Dass die Version der Liste mit je einem Beispielsatz (Rug/Tomaszewski 1993, Clamer et al. 2002) sehr viel nützlicher ist, bezweifle ich. Den Listen vorangestellte pauschale Warnungen wie „achten Sie auf die Wortstellung und die Verwendung von Plusquamperfekt“, oder „manche klingen ein wenig veraltet“ (Rug/Tomaszewski 1993, 128) lassen sich vielleicht als Ausgangspunkt für Lernerarbeit mit Wörterbuch und Referenzgrammatiken verwenden, ansonsten wird hier der erklärenden Kraft des Beispiels und den analytischen Fähigkeiten des Lerners doch etwas zu viel zugemutet.

Für die „unproblematischen“ Konnektoren und unstrittigen syntaktischen Eigenschaften machen alle hier besprochenen Grammatiken zutreffende Aussagen; meist sind die Angaben aber so grobkörnig, dass kompliziertere syntaktische Phänomene wie die Koordinationssyntax, mehrfach komplexe Satzgefüge oder Tempus- und Modusrestriktionen bei einzelnen temporalen Konnektoren durchs Raster fallen; eine löbliche Ausnahme bildet hier Helbig/Buscha (1991). Mitunter flüchten sich die Autoren in „weiche“ Angaben wie „oft vorangestellt“, „im allgemeinen“, „zwischen den Sätzen steht meist ein Semikolon“ (Clamer et al. 2002). Insbesondere in der Beschreibung der Stellungseigenschaften sind die untersuchten Grammatiken defizitär. Hier wäre eine systematische Darstellung, die Koordination, Subordination und Position von Adverbien in ein einheitliches auch grafisch visualisiertes topologisches Feldermodell bringt, wünschenswert. Dies ist keineswegs nur eine Forderung um der linguistischen Systematik willen, sondern auch aus der Sicht des

Lerners geboten, dem das Wiederentdecken des Bekannten im Neuen und das allmähliche Erkennen eines Systems hinter einer Reihe einzelner Regeln Lern-Erleichterung und zumindest für die Systematiker unter den Lernern auch Motivation bringt. Stattdessen verzichten fast alle Grammatiken auf das topologische Feldermodell (Ausnahme: Fandrych/Tallowitz 2000) und verhindern so griffige Generalisierungen. Die Stellungsmöglichkeiten der integrierbaren Konnektoren werden in keiner einzigen Grammatik voll ausgeschöpft: Eine Regel wie „*nämlich* folgt dem Verb und dem Subjekt“ (Schade 1993, 173) unterschlägt die generell mögliche Mittelfeldposition (*Ich kann morgen nicht kommen, da beginnt nämlich mein Seminar.*), Nacherstposition und Nullstelle werden kaum je erwähnt. Neben der Unterspezifizierung findet sich aber auch die Übergeneralisierung. Die Regel „Eine kausale Beziehung kann auch durch einen *Daß*-Satz ausgedrückt werden. Im Hauptsatz muß dann ein Wort stehen, das auf den kausalen Sinn hinweist: *darum, daran, aus dem Grunde* usw. Bei *daher, darum* und *deshalb* kann *da* auch durch *weil* ersetzt werden.“ (Schade 1993, 172) lizenziert Sätze wie

- (18) \**Die Fuchsien sind darum verdorrt, dass es so heiß war.*  
 (19) \**Der Artikel wurde von den Herausgebern daran abgelehnt, dass er so lang war.*

Hinweise auf einen Zusammenhang von Konnektabfolge bzw. Adverbposition und Informationsgliederung gibt es ebensowenig wie solche auf den Zusammenhang von Position und Bedeutung.

### 5.3. Beschreibung der semantischen Gebrauchsbedingungen

In der Darstellung der Konnektorensomatik scheint mir das zentrale Manko die teilweise unzureichende Erfassung dessen, was jeweils den semantischen Kern einer Relation ausmacht und das Fehlen einer Systematisierung der Relationen. Das hat meist auch eine unpräzise und inhomogene und damit auch nicht lernergerichte Metasprache im Gefolge. Nötig wäre eine klare und konsequente Zuordnung von Konnekt und semantischer Rolle. Einigermäßen eingängig und konsequent ist das nur in der Feldergrammatik und bei Fandrych/Tallowitz (2000) gelöst, wo lediglich die Bezeichnung „Konsequenz“ für Verknüpfungen mit *deshalb* und „Folge“ für *so dass* inkonsistent ist.

Eine interne semantische Strukturierung der Felder ist oft nicht einmal im Ansatz vorhanden, allenfalls bei den temporalen Subjunktionen sind Differenzierungen noch einigermaßen treffend. Darüber hinaus wird vielfach Synonymie aller Vertreter einer Relation suggeriert, durch unkommentierte Konnektorenlisten und durch Lücken- und Umwandlungsaufgaben, in denen

eigentlich syntaktische Eigenschaften von Konnektoren unter Absehung von semantischen Unterschieden geprüft werden. Die Bedeutungsbeschreibungen der einzelnen Vertreter einer Relation bleiben vage oder sind schwer verständlich, gehen oft über die Relationsbedeutung nicht hinaus<sup>13</sup>. Formulierungen wie „Ein Kausalsatz kann auch mit *wo-doch* gebildet werden.“ (Schade 1993, 173) sind lediglich Paraphrasen für das bloße Auflisten. Aber auch schwammige Formulierungen wie „Verstärkung“, „Abschwächung“ leisten keine Feldstrukturierung. Bisweilen werden semantische Unterschiede auch irreführend auf vermeintliche Register- und stilistische Unterschiede abgewälzt. So behaupten Rug/Tomaszewski (1993, 122): „*da* klingt schriftsprachlich, literarisch“.

Nun ist bekannt, dass Lerner sich bei schwer verständlichen Beschreibungen auf die konkreten Beispiele konzentrieren und die metasprachlichen Erklärungen allenfalls soweit zur Kenntnis nehmen, wie es für das Manipulieren an den ihnen vorliegenden Übungssätzen erforderlich ist. Im besten Fall sind Erklärungen also überflüssig. Dreyer/Schmitt (1987) trauen offensichtlich ihrer eigenen Differenzierung von *weil* („Im Nebensatz wird ein zunächst noch nicht bekannter Grund für eine Aussage oder Handlung angegeben“) und *da* („Der Nebensatz begründet und betont eine schon allgemein bekannte Aussage oder Handlung“, S. 135) nicht hinreichende Unterscheidungskraft zu, denn die sieben Aufgaben zu kausalen Nebensätzen beschränken sich ausnahmslos auf die Anweisung „Bilden Sie Sätze mit *weil*“ oder „Üben Sie nach folgendem Muster“ Satzverknüpfungen mit *weil*. Auch die pauschale Beschreibung „Konzessive Konjunktionen sind *trotdem, dennoch, allerdings, indessen*, u.a. Sätze mit diesen Konjunktionen geben eine Einschränkung oder einen Gegensatz zu einer vorangehenden Aussage an“, dürfte kaum ausreichen, um eine anschließende Lückenübung, bei der *trotdem, allerdings* oder *dennoch* eingesetzt werden sollen, zu meistern.

Am detailliertesten in der semantischen Beschreibung der Konnektoren ist die Feldergrammatik von Buscha et al. (1998). So gibt es hier auch einen Hinweis auf *weil* mit Verbzweitstellung, die Beschreibung für *denn*

<sup>13</sup> Exemplarisch die Definition von „Widerspruch“ bei Buscha et al. (1998): „Es wird ein Sachverhalt ausgedrückt, der im Widerspruch zu dem steht, was man auf Grund eines anderen genannten Sachverhalts erwarten könnte“ (S. 162) und die Beschreibungen für *obgleich* („Mit ihr [der Subjunktion *obwohl*, EB] konkurriert *obgleich* vor allem dann, wenn eigentlich eine Übereinstimmung mit dem aktuellen Sachverhalt (im Hauptsatz) erwartet wird.“ (S. 166)), für *wo* („Nebensätze mit *wo* drücken umgangssprachlich einen Gegengrund aus, der zum aktuellen Sachverhalt in starkem Kontrast steht.“ (S. 166)) und für den Typ des „relativen Widerspruchs“ („Der relative Widerspruch ergibt sich daraus, dass Gegengründe für eine Alternative zum aktuellen Sachverhalt eingeräumt oder zugestanden werden.“ (S. 173)).

(„nachgetragene Erklärung“) trifft die Sache, zur Differenzierung von *weil* vs. *da* werden wieder - nicht ganz den Kern treffend - Stilistik und Bekanntheit des Grunds herangezogen und es werden die syntaktischen Implikationen dieses Unterschieds genannt (keine *da*-Sätze als Antwort auf *warum*-Fragen, frequente Voranstellung von *da*-Sätzen, Partikeln im *da*-Satz). Innerhalb des Konzessivfelds werden „absoluter Widerspruch“ (*obwohl, trotzdem*), „relativer Widerspruch“ (*aber, doch, allerdings, immerhin*) und „Irrelevanter Widerspruch“ (*w- auch immer*) unterschieden.

Ansonsten aber leisten Übungsgrammatiken kaum einen Beitrag, Verstöße gegen semantische Gebrauchbedingungen von Konnektoren wie die in 4.2 geschilderten zu verhindern.

#### 5.4. Aufgaben und Übungen

Mit Ausnahme von Fandrych/Tallowitz (2000) und Buscha et al. (1998), die auch Partnerarbeit und kommunikative Aufgaben im Unterricht vorsehen, enthalten die untersuchten Grammatiken ausschließlich Aufgaben für das Selbststudium. Immer dabei sind reproduktive Aufgaben aus dem strukturalistischen Repertoire, die der Einübung von syntaktischen Konnektoreigenschaften und semantischen Differenzierung von Feldnachbarn („*als* oder *wenn*“, „*falls* oder *wenn*“, „*wenn* oder *es sei denn*“), dienen sollen: Satzverbindungsübungen bei vorgegebenem Konnektor oder vorgegebener Relation („Bilden Sie finale Nebensätze“), Einsetzübungen mit vorgegebener Auswahl aus einer kleinen, oft nur paarigen Menge von Konnektoren und eine Unzahl von Transformationsübungen, in denen Präpositionalphrasen in Nebensätze oder koordinierende in subordinierende Verknüpfungen umzuwandeln sind. Selten wird dabei auf damit verbundene funktionale, stilistische und textsortenspezifische Unterschiede hingewiesen. Im Extremfall dürften die Ergebnisse der Umwandlungen dann lächerlich („Kontrollieren Sie die Ware bei Eingang auf Transportschäden. Zur selben Zeit hat Olaf mehrmals versucht, mich anzurufen.“) oder bedeutungsverschieden („Bei jedem Halt fragte die alte Dame den Busfahrer, ob sie jetzt aussteigen müsse.“) sein (Beispiele aus Clamer et al. 2002). Genauso unsinnig ist die Aufgabenstellung, einen kohärenten verwaltungssprachlichen Text so umzuformen, dass alle „nominalen Angaben“ in satzförmige verwandelt werden (Clamer et al. 2002). Den Gegenpol nimmt hier wieder die Feldergrammatik von Buscha et al. (1998) ein, die auch im Aufgabenteil durch Opulenz und funktionale Varianz von Übungstypen besticht. In dieser Grammatik ist bereits das Repertoire der reproduktiven Aufgaben vielseitiger genutzt als in den anderen: So werden etwa auch die Bildung von Konversen, die Änderung der Konnektabfolge und die Koordinationssyntax geübt, multiple-choice-Einsetzaufgaben

werden außer zur Differenzierung von Feldnachbarn auch genutzt zur Differenzierung der Relationen selbst und zur Übung korrelativer und mehrteiliger Konnektoren, und mit Substitutionsaufgaben innerhalb eines Felds soll eine Sensibilisierung für stilistische Unterschiede erreicht werden.

Eine im Vergleich zu den genannten reproduktiven Aufgaben etwas offenere und kommunikativ authentischere Aufgabenstellung, die sich in vielen Übungsgrammatiken findet, sind *w*-Fragen nach Kontextspezifikationen (*warum; wozu; was ist, wenn ...*), zu denen Lerner Antworten formulieren sollen. Das kann auf der Basis von vorgegebenen Satzpaaren oder - besonders häufig bei Hall/Scheiner (1995) - Texten, oder aber frei zu formulieren sein („Weshalb machen Sie einen Sprachkurs?“, „Was machen Sie, wenn Sie traurig sind?“ (Fandrych/Tallowitz 2000). Buscha et al. (1998) nutzen Scherzfragen („Warum läuft der Hase über den Berg?“) und von den Lernern selbst geschriebene Minitexte als Ausgangspunkt für das Formulieren von Begründungen.

Übungsgrammatiken mit unzulänglicher Erfassung der Konnektorensyntax und -semantik zeigen mitunter ein Missverhältnis zwischen Erklärungsteil und Aufgabenstellung: Entscheidungen, die der Lerner bei Umformungsaufgaben und Satzbildungsaufgaben treffen muss, etwa zur Stellung der adverbialen Konnektoren, zur Wahl von Subjekt, Tempus, Modus und Genus verbi in einem zu bildenden Nebensatz, kann er dann nicht mit Hilfe des Erklärungsteils begründen. In einer Aufgabe bei Dreyer/Schmitt (1987) etwa sollen *warum*-Fragen beantwortet werden mit der Maßgabe „Benutzen Sie nicht nur kausale Präpositionen und Konjunktionen, sondern auch Formulierungen anderer Art“. Dass aber z.B. Sätze mit *denn, da, zumal*, mit adverbialen Konnektoren u.a. nicht als Antwort auf *warum*-Fragen auftreten können, ist im Regelteil nicht angegeben. Auch bei Rug/Tomaszewski (1993) ist der dreiseitige Regelteil bei weitem nicht hinreichend für die Lösung der teils recht anspruchsvollen Aufgaben.

Helbig/Buscha (1991), Dreyer/Schmitt (1987), Hall/Scheiner (1995), Clamer et al. (2002) und Schade (1993) beschränken sich weitgehend auf den reproduktiven, stark gelenkten Aufgabentyp und nutzen allenfalls noch die Aufgabenform mit *w*-Fragen. Solche Aufgaben sind in bestimmten Unterrichtsphasen durchaus sinnvoll. Nachteilig ist freilich die mangelnde Kontextualisierung und die Tatsache, dass der Lösungsschlüssel meist selbst dort nur eine Lösung zulässt, wo Varianten bei etwas mehr Kontextphantasie grammatisch und semantisch wohlgeformt sind und zur Reflexion über Sprache genutzt werden könnten. Von einer Progression ist in diesen Übungsgrammatiken wenig zu sehen. Aber selbst wenn man die reduktionistische Zielsetzung des strukturalistischen Drills akzeptiert, wirken viele Aufgaben

wie aus der Mottenkiste. Dass sich auch in formbezogenen Übungen die Monotonie der Strukturwiederholung durchbrechen lässt durch Einbau von Bruchstellen, an denen über verfremdende Kontexte plötzlich der Inhalt hinter der Form hervortritt, oder durch spielerische Übungsvorgaben hat in der Fremdsprachendidaktik eine lange Tradition, man denke an „Grammar in action“ (Rinvoluceri/Frank 1983), an die „Konkrete Poesie“ im DaF-Unterricht oder Ionescos absurde französische Konversationsübungen für amerikanische Studenten (Ionesco/Benamou 1969). Harald Weinrich hat das schon 1980 in seiner Münchener Antrittsvorlesung über die „Langeweile des Sprachunterrichts“ (Weinrich 1981) angemahnt.

Nun sind aber Selbstlernmaterialien nicht an das rein reproduktive, per Schablone überprüfbare Aufgabenrepertoire gebunden und können durchaus auch freiere Produktionsaufgaben ohne eindeutige Lösungen (ggf. mit Lösungsvorschlägen oder Musterlösungen) enthalten. Dafür sind die Übungsgrammatiken von Engel/Tertel (1993), Rug/Tomaszewski (1993) und die Feldergrammatik gute Beispiele. Die „kommunikative Grammatik“ von Engel/Tertel (1993) ist insofern ein Sonderfall, als sie gemäß ihrer Zielsetzung konsequent keine Aufgaben zu den syntaktischen Gebrauchsbedingungen enthält. Dafür bietet sie geschickt formulierte *w*-Fragen und Textproduktionsaufgaben zu gut ausgewählten authentischen Texten. So sollen Lerner etwa „Einen Lebenslauf parallel zum Zeitgeschehen referieren“ (*als*-Sätze) oder „unangenehme und angenehme Bedingungen im Kontrast positiv-negativ aufzählen“ (allerdings werden Adversativität und die entsprechenden Sprachmittel nicht behandelt). Auch die Feldergrammatik hat hier einiges an gut kontextualisierten Produktionsaufgaben aufzuweisen. Lerner können Sätze frei ergänzen, Aussagen zu vorgegebenen Bedingungen formulieren, Überschriften zu einer Zeitungs-Kurzmeldung und umgekehrt Kurzmeldungen zu einer Überschrift formulieren und Texte schreiben unter funktionalen Vorgaben wie „Beschreiben Sie einen Freund mit seinen Vorzügen und Nachteilen“ „Relativieren Sie die Behauptungen“ „Widersprechen Sie“, Bilder beschreiben, Kommentare zu ungewöhnlichen Bildern abgeben u. dergl. mehr. Gelungen ist auch eine Aufgabe zur temporalen Deixisverschiebung in der Redewiedergabe bei Clamer et al. (2002): Ein Tagebucheintrag ist in einen Bericht umzuwandeln. Auch die Grundstufengrammatik von Fandrych/Tallowitz (2000) enthält solche Textaufgaben.

Der von Lernergrammatiken und Lehrwerken eingeforderten Unterstützung des Lernprozesses kommen selbst neuere Übungsgrammatiken kaum nach. Das beginnt beim fast gänzlichen Fehlen expliziter lernstrategischer Hinweise (Lernzielvorgaben für Kapitel, Angaben zum Stellenwert einzelner Aufgaben, Tipps zur Aufgabensequenzierung, Hinweise auf Lernprobleme, Mög-

lichkeit der Sprachstandsdiagnostizierung), setzt sich fort im Fehlen mnemotechnischer Elemente (einprägsame Beispielsätze, Merkverse, Eselsbrücken) und einer sparsamen Verwendung von Regelvisualisierungen als Kognitivierungshilfen und endet bei einer teilweise für Lerner schwer verdaulichen Metasprache. Dass Konnektoren einen Gegenstandsbereich darstellen, bei dem sich Grammatik und Lexikon ergänzen, und folglich auch der Griff zum Wörterbuch lohnend sein kann, kommt ebenfalls nicht recht zur Geltung. Dabei könnten gerade im Bereich der Adverbkonnektoren auch lernstrategische Techniken der Wortschatzarbeit zum Zuge kommen. Anders als in neueren Lehrwerken werden Lerner in den meisten Übungsgrammatiken auch nicht an der Regelableitung beteiligt; in Helbig/Buscha (1991), Schade (1993), Buscha et al. (1998) gehen die Erklärungen den Beispielen voraus, in Hall/Scheiner (1995) sind sie in Parallelspalten aufeinander bezogen. In Engel/Tertel (1993) und Rug/Tomaszewski (1993) stimmen die vorangestellten Lesetexte immerhin auf das Thema ein, könnten aber noch gezielter als Ausgangspunkt der Deduktion genutzt werden. In der Feldergrammatik und in Rug/Tomaszewski (1993) finden sich manche Aufgaben zur Kognitivierung wie z.B. Relationen erkennen und klassifizieren oder einen gegebenen Text hinsichtlich der gewählten Sprachmittel beurteilen.

Auch die Auswahl des objektsprachlichen Materials lässt in manchen Übungsgrammatiken zu wünschen übrig. Der Anteil an isolierten Beispielsätzen und Satzpaaren in Quell- und Zielvorgaben dominiert bei weitem den an kohärenten Texten. Hall/Scheiner (1995) benutzen immerhin sehr sorgfältig formulierte Einzelsätze, die untereinander in einem thematischen Zusammenhang stehen und durchaus authentisch wirken. Peinlich ist es, wenn die intendierte Wissenschaftssprachlichkeit sich in akademischen Berufsbezeichnungen in den Beispielen erschöpft (*Der Student geht in die Generalprobe. Er will sich mit der Arbeit des Dirigenten bekannt machen.* (Dreyer/Schmitt 1987) oder wenn selbst die Textteil-Verknüpfungsfunktion von „Text-Adverbien“ ausschließlich an Sätzen illustriert wird (Fandrych/Tallowitz 2000).

## 6. Fazit

Von den in Kap. 3 aufgestellten Desiderata ist in den untersuchten Übungsgrammatiken nur wenig erfüllt. Textfunktionale und diskurspragmatische Eigenschaften der Konnektoren werden nur in wenigen Grammatiken überhaupt thematisiert, typologische Überlegungen gar finden sich an keiner Stelle. Eine Systematik der Syntax und Semantik der Konnektoren zu erkennen, dürfte dem Nutzer bei den meisten Übungsgrammatiken sehr schwer fallen, vieles ist schlicht falsch dargestellt. Und schließlich sind - mit Aus-

nahme von Buscha et al. (1998) und Engel/Tertel (1993) - auch die Aufgabenteile weit entfernt von einer sinnvollen Didaktik.

Insgesamt bieten die Übungsgrammatiken ein Bild, das durch eine erhebliche Innovationsträgheit und Forschungsferne charakterisiert ist. In ihrem hybriden Charakter werden sie weder den Anforderungen an eine Referenzgrammatik, noch denen an eine didaktische Grammatik gerecht. Für eine Referenzgrammatik sind sie im Regelteil zu lückenhaft, zu unsystematisch, zu fehlerhaft und außerdem viel zu unbequem in der Handhabung, für eine Lernergrammatik wiederum sind sie viel zu wenig auf den Spracherwerbsprozess und das Lernen hin orientiert. Über ihren Einsatzort geben Vorwort und Verlagsankündigung meist keine klaren Auskünfte; die Art der Aufgaben verweist die meisten in den Bereich der Unterstützung von Lehrwerk und institutionellem Fremdsprachenunterricht bzw. Auslagerung der formbezogenen Spracharbeit aus diesem. Als reine Selbstlernmaterialien bieten sie zu wenig diagnostische und lernbezogene Elemente und erlauben keine effektive Überprüfung des Lernfortschritts, für den Gebrauch im Unterricht wiederum sind die Aufgabenformen viel zu monoton.

Das erste Desiderat an Übungsgrammatiken wäre, Lerner und Lernprozesse ernst zu nehmen, indem das Übungsrepertoire beträchtlich ausgeweitet und Übungen kontextualisiert werden, indem offenere, auch partnerschaftliche Übungsformen angeboten werden. Gleichzeitig müsste im deskriptiven Anteil sorgfältiger, systematischer und forschungsnäher gearbeitet werden. Und natürlich gehört auch die gestalterische Lieblosigkeit überwunden, die sich in nicht existenten oder schlampig ausgeführten Inhaltsverzeichnissen, Registern, Layout und Grafiken zeigt. Vielleicht sind Übungsgrammatiken in besonderer Weise symptomatisch für das Verhältnis von DaF-Praxis und sprachwissenschaftlicher wie sprachdidaktischer Theorie. Von Seiten der Theorie besteht eine Bringschuld, die mit diesem Sammelband - viel zu spät - ein wenig abgetragen wird. Von verlegerischer Seite aus gibt es eine erhebliche Holschuld. Wird die Textsorte Übungsgrammatik weiterhin in den engen Grenzen gehalten, die ihr heute zugerechnet werden, dann wird sie in absehbarer Zeit obsolet gemacht werden von den neuen Medien, die für die Grammatikographie nicht nur ihre medienspezifischen Mehrwerte mitbringen (vgl. Breindl 1999), sondern für die heute auch die intensive didaktische Auseinandersetzung geleistet wird, an der Übungsgrammatiken jahrzehntelang vorbeigegangen sind.

## 7. Literatur

### 7.1. Übungsgrammatiken

Buscha/Freudenberg-Findeisen/Forstreuter/Koch/Kuntzsch 1998 = Buscha, Joachim, Renate Freudenberg-Findeisen, Eike Forstreuter, Hermann Koch, Lutz Kuntzsch: Grammatik in Feldern. Ein Lehr- und Übungsbuch für Fortgeschrittene. Ismaning: Verlag für Deutsch.

Clamer/Heilmann/Rölller 2002 = Clamer, Friedrich, Erhard G. Heilmann, Helmut Rölller: Übungsgrammatik für die Mittelstufe. Regeln, Listen, Übungen. Erweiterte Fassung. Wiesbaden: Liebaug-Dartmann.

Dreyer/Schmitt 1987 = Dreyer, Hilke, Richard Schmitt: Lehr und Übungsbuch der deutschen Grammatik. München: Verlag für Deutsch.

Engel/Tertel 1993 = Engel, Ulrich, Rozemaria K. Tertel: Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.

Fandrych/Tallowitz 2000 = Fandrych, Christian, Ulrike Tallowitz: Klipp und Klar. Übungsgrammatik Grundstufe Deutsch. Stuttgart: Klett.

Hall/Scheiner 1995 = Hall, Karin, Barbara Scheiner: Übungsgrammatik für Fortgeschrittene: Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Verlag für Deutsch.

Helbig/Buscha 1991 = Helbig, Gerhard, Joachim Buscha: Übungsgrammatik Deutsch. München: Langenscheidt, Verlag Enzyklopädie.

Rug/Tomaszewski 1993 = Rug, Wolfgang, Andreas Tomaszewski: Grammatik mit Sinn und Verstand. München: Klett edition Deutsch.

Schade 1993 = Schade, Günter: Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Ausländer. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

### 7.2. Grammatiken und Sekundärliteratur

Birkner/Dimroth/Dittmar 1995 = Birkner, Karin, Christine Dimroth, Norbert Dittmar: Der adversative Konnektor *aber* in den Lernvarietäten eines italienischen und zweier polnischer Lerner des Deutschen. In: Handwerker, Brigitte (Hrsg.): Fremde Sprache Deutsch. Grammatische Beschreibung - Erwerbsverläufe - Lernmethodik. Tübingen: Narr, 65-118.

Bossong 1979 = Bossong, Georg: Typologie der Hypotaxe. In: Folia Linguistica 13. 1-2/1979, 33-54.

Brauß 1992 = Brauß, Ursula: Funktionswörter im Wörterbuch. In: Brauß, Ursula, Dieter Viehweger (Hrsg.): Lexikontheorie und Wörterbuch. Tübingen: Niemeyer, 1-88.

Brauß 1997 = Brauß, Ursula: Konnektoren im Wörterbuch. Konjunktionen, Adverbien, Partikeln. In: Koneiding, Klaus-Peter, Andrea Lehr (Hrsg.): Linguistische

- Theorie und lexikographische Praxis. Symposiumsvorträge, Heidelberg 1996. Tübingen: Niemeyer, 99-108.
- Breindl 1999 = Breindl, Eva: Grammatik im WWW. In: ORBIS: Online Reihe Beiträge zu Sprache und Internet, online <http://www.ids-mannheim.de/grammis/orbis/tswww/tsframe1.html>
- Breindl/Brauße/Pasch 1999ff. = Breindl, Eva, Ursula Brauße, Renate Pasch: Abfragbare Bibliografie-Datenbank Konnektoren (<http://www.ids-mannheim.de/gra/konnektoren/anfrage.html>)
- Buscha 1989 = Buscha, Joachim: Lexikon deutscher Konjunktionen. Leipzig: Enzyklopädie.
- Cambourian 2001 = Cambourian, Alain (Hrsg.): Textkonnektoren und andere textstrukturierende Einheiten. Tübingen: Stauffenburg.
- Eggs 2001 = Eggs, Eckehard: Argumentative Konnektoren und Textkonstitution. Am Beispiel von deduktiven und adversativen Strukturen. In: Cambourian 2001, 71-90.
- Engel 1988 = Engel, Ulrich: Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos.
- Eroms 2001 = Eroms, Hans-Werner: Zur Syntax der Konnektoren und Konnektivpartikeln. In: Cambourian 2001, 47-59.
- Franck 1980 = Franck, Dorothea: Grammatik und Konversation. Stilistische Pragmatik des Dialogs und der Bedeutung deutscher Modalpartikeln. Königstein/Ts.: Scriptor.
- Goethe-Institut 1996 = Goethe-Institut (Hrsg.): Rahmenrichtlinien für den Mittelstufenunterricht am Goethe-Institut. München: Goethe-Institut.
- Guedes Evangelista 1999 = Guedes Evangelista, Maria Cristina R.: Corpus Alemão e Português como Línguas Estrangeiras, Vol. 2. Sao Paulo: Universidade de Sao Paulo.
- Günthner 1999 = Günthner, Susanne: *Wenn*-Sätze im Vor-Vorfeld: Ihre Formen und Funktionen in der gesprochenen Sprache. In: Deutsche Sprache 29. 3/1999, 209-235.
- Günthner 2000 = Günthner, Susanne: „wobei es hat alles immer zwei seiten.“ Zur Verwendung von *wobei* im gesprochenen Deutsch. In: Deutsche Sprache 28. 4/2000, 312-341.
- Halliday/Hasan 1976 = Halliday, Michael A.K., Ruqaiya Hasan: Cohesion in English. London: Longman.
- Helbig 1988 = Helbig, Gerhard: Lexikon deutscher Partikeln. Leipzig: Langenscheidt.
- Ionesco/Benamou 1969 = Ionesco, Eugene, Michel Benamou: Mise en train. Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains (Manuel de français avec des dialogues humoristiques). London: MacMillan.

- Kempcke/Pasch 1998 = Kempcke, Günter, Renate Pasch: Die Konjunktionen in Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. In: Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von „Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache“. Tübingen: Niemeyer, 233-243.
- Kortmann 1998 = Kortmann, Bernd: Adverbial subordinators in the languages of Europe. In: Auwera, Johan van der (Hrsg.): Adverbial Constructions in the Languages of Europe. Berlin, New York: de Gruyter. (Empirical Approaches to Language Typology 20), 457-561.
- Kühn 1999 = Kühn, Peter: Anleitung zum grammatischen Variété. Übungsgrammatiken für Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik. München: Iudicium, 321-336.
- Lang 1977 = Lang, Ewald: Semantik der koordinativen Verknüpfung. Berlin (DDR): Akademie-Verlag.
- Lang 1989 = Lang, Ewald: Probleme der Beschreibung von Konjunktionen im allgemeinen einsprachigen Wörterbuch. In: Hausmann, Franz Josef, Oskar Reichmann, Herbert Ernst Wiegand, Ladislav Zgusta (Hrsg.): Wörterbücher - Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Berlin/New York: de Gruyter, 862-868.
- Lötscher 1988 = Lötscher, Andreas: Textgrammatik adversativer, restriktiver und konzessiver Satzverknüpfungspartikeln. In: Kopenhagener Beiträge zur germanistischen Linguistik 24. 1988, 65-97.
- Marschall 2001 = Marschall, Gottfried R.: Semantik und konnektive Funktion der additiven Gradpartikeln: *auch* unter anderen. In: Cambourian 2001, 159-172.
- Métrich/Faucher/Courcier 1992 = Métrich, René, Eugène Faucher, Gilbert Courcier: Les Invariables Difficiles. Dictionnaire allemand-français des particules, connecteurs, interjections et autres mots de la communication. Nancy: Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand.
- Pasch 1983 = Pasch, Renate: Die Kausalkonjunktionen *da*, *denn* und *weil*: drei Konjunktionen drei lexikalische Klassen. In: Deutsch als Fremdsprache 20. 6/1983, 332-337.
- Pasch 1997 = Pasch, Renate: *Weil* mit Hauptsatz - Kuckuckssei im *denn*-Nest. In: Deutsche Sprache 25. 3/1997, 75-85.
- Pasch/Brauße/Breindl/Waßner 2003 = Pasch, Renate, Ursula Brauße, Eva Breindl, Ulrich Hermann Waßner: Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfers (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln). Berlin, New York: de Gruyter. (=Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 9).



- Redder 1990 = Redder, Angelika: Grammatiktheorie und sprachliches Handeln: *Denn* und *da*. Tübingen: Niemeyer.
- Rinvoluceri/Frank 1983 = Rinvoluceri, Mario, Christine Frank: Grammar in action: awareness activities for language learning. München: Hueber.
- Rudolph 1996 = Rudolph, Elisabeth: Contrast. Adversative and concessive relations and their expressions in English, German, Spanish, Portuguese on Sentence and Text Level. Berlin/New York: de Gruyter.
- Sweetser 1990 = Sweetser, Eve E.: From Etymology to Pragmatics. Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Thim-Mabrey 1985 = Thim-Mabrey, Christiane: Satzkonnectoren wie *allerdings*, *dennoch* und *übrigens*. Stellungsvarianten im deutschen Aussagesatz. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Thurmair 1997 = Thurmair, Maria: Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine Pädagogische Grammatik im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23. 1997, 25-45.
- Uhmann 1998 = Uhmann, Susanne: Verbstellungsvariation in *weil*-Sätzen: Lexikalische Differenzierung mit grammatischen Folgen. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 17. 1/1998, 92-139.
- Wegener 2000 = Wegener, Heide: *Da, denn* und *weil* - der Kampf der Konjunktionen. In: Butt, Matthias Rolf Thieroff (Hrsg.): Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis. Tübingen: Niemeyer, 69-81.
- Weinrich 1981 = Weinrich, Harald: Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 27. 1981, 169-185.
- Weydt 1979 = Weydt, Harald (Hrsg.): Die Partikeln der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter.
- Weydt 1979 = Weydt, Harald: Partikelanalyse und Wortfeldmethode: *doch*, *immerhin*, *jedenfalls*, *schließlich*, *wenigstens*. In: Weydt, Harald (Hrsg.) 1979, 395-413.
- Weydt 1983 = Weydt, Harald (Hrsg.): Partikeln und Interaktion. Tübingen: Niemeyer.
- Wolski 1986 = Wolski, Werner: Partikeln im Wörterbuch. Eine Fallstudie am Beispiel von *doch*. In: Lexikographica 2. 1986, S. 244-270.

*Hans-Werner Eroms, Passau*

## Satzglieder und Satzgliedstellung

### 1. Status und Bedeutung der Satzglieder

Sprachlehre und Sprachlernen kann auch im Zeichen kommunikativer Strategien nicht gänzlich auf ein grammatikologisches Benennungssystem verzichten. Die antike und die europäische schulgrammatische Tradition bedient sich etwa der dichotomischen Kategorien „Subjekt - Prädikat“ und/oder der Klassifizierung primärer nominaler Einheiten als „Objekte“. Als reine grammatische Etiketten zur Bezeichnung von syntaktischen Einheiten haben sie sich bewährt und sind weiterhin in Gebrauch. Dass sie grammatiktheoretisch gesehen mit Problemen behaftet sind, ist nur zu bekannt. Dies gilt auch für den kategorial weiteren Begriff „Satzglied“, der eine jüngere Tradition hat und u.a. von Glinz (1952) kritisch aufgearbeitet worden ist. Im Gefolge dieser im deutschsprachigen Raum sich vollziehenden Entwicklung der Hinterfragung des etablierten syntaktischen Begriffssystems, vor allem aber durch die Aufnahme internationaler Strömungen, der Generativ-Transformationellen Grammatik seit Chomsky (1957) und der Dependenz- und Valenzlehre Lucien Tesnières (Tesnière 1959) hat sich die Lage entscheidend gewandelt. Einmal ist die Verwendung eines rein traditionellen Grammatikvokabulars praktisch nicht mehr möglich, weil sich seine Unzulänglichkeiten allzu deutlich gezeigt haben, andererseits hat sich insgesamt noch keine verbindliche und einheitliche Terminologie durchgesetzt. Für die Schulen in Deutschland ist daraus die fragwürdige Konsequenz gezogen worden, doch die alte Terminologie weiter zu verwenden. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache hat sich aber auf dem Konkurrenzfeld der Grammatiktheorien ziemlich rasch die Valenzlehre durchgesetzt. Die im Folgenden eingehender zu behandelnden Übungswerke benutzen sie durchgängig. Sie bietet einen großen Vorteil gegenüber anderen Terminologiesystemen: Sie ist unabhängig entwickelt worden, und zwar von einem „Sprachpraktiker“ - Lucien Tesnière hat seine Ideen auf dem Hintergrund des praktischen Sprachunterrichts formuliert. Sie ist einfach zu handhaben und sie trägt dem Umstand Rechnung, dass damit Satzglieder funktional behandelt werden können. Denn die beiden Klassen „Ergänzungen“ und „Angaben“ haben ganz unterschiedliche Grundaufgaben im Satz. Dass es zwischen beiden Klassen Abgrenzungsschwierigkeiten gibt (vgl. die Musterung der wichtigsten Vorschläge bei Eroms (2000, 121-129)), ist für den Einsatz in der Sprachlehre weniger problematisch.