

Torsten Leuschner

– in Zusammenarbeit mit Geert Brône, Petra Campe und Kurt Feyaerts –

Grammatik: wissenschaftlich *und* didaktisch

Überlegungen zu einer neuen deutschen Grammatik

für den akademischen Unterricht mit Ausgangssprache Niederländisch

Einleitung

Dass das Sprachenpaar Niederländisch-Deutsch wegen der großen genetischen und typologischen Nähe der beiden Sprachen besondere didaktische Anforderungen stellt, ist nicht neu. Man erkennt es sofort an den vorhandenen Lehrmaterialien für den weiterführenden DaF-Unterricht mit Ausgangssprache Niederländisch, allen voran der bekannten *Deutschen Grammatik* von ten Cate et al. (2004) und deren kleinerer Schwester, der auf Niederländisch verfassten *Basisgrammatica Duits* von Hans Lodder (2004). Anhand der einzelnen Wortarten (wobei das Verb am ausführlichsten dargestellt wird) und in gewissem Maße auch der Syntax und der Rechtschreibung/Zeichensetzung werden hier systematisch jene Aspekte der deutschen Grammatik (und z.T. der Idiomatik) dargestellt, die vom Niederländischen abweichen – eine Darstellungsweise, die heute bei keinem anderen Sprachenpaar in diesem Maße dominant ist. Ein kontrastives, an den Wortarten orientiertes Vorgehen findet sich auch in den entsprechenden praxisorientierten Übungsbüchern, allen voran dem *Übungsbuch zur Deutschen Grammatik* (ten Cate/de Vries 2005), das direkt auf die *Deutsche Grammatik* abgestimmt ist, und dem vor allem in Flandern verbreiteten, lehrwerkunabhängigen Übungsbuch *(Ver)taal(be)oefening* (De Cubber/Hinderdael 1995). Bei beiden wird die Methodik von der kontextfreien Hin-Übersetzung dominiert. Dabei verwendet *(Ver)taal(be)oefening* konstruierte niederländische Übungssätze, die systematisch mit Schwierigkeiten in Bezug auf Grammatik und Wortschatz der jeweiligen Wortart gespickt sind, welche vom Lerner beim Übersetzen erkannt und bewältigt werden müssen. Das *Übungsbuch zur Deutschen Grammatik* folgt im Prinzip derselben Methode, verwendet aber meist niederländische Übersetzungen authentischer deutscher Sätze und verlangt vom Benutzer faktisch eine Rückübersetzung ins Deutsche.

Die genannten Werke bauen auf einer langen Tradition der niederländisch-deutschen kontrastiven Sprachbeschreibung auf (siehe Wilmots 2001) und haben einen offensichtlichen didaktischen Hintergrund: Es handelt sich um eine Variante der Grammatik-Übersetzungs-Methode, darstellungstechnisch geschult an der sog. "stilistique comparée" oder "Mikrostilistik", die um 1960 in Frankreich entstand (siehe hierzu Stolze 2005: 83). Dass dieser Ansatz die Grammatikvermittlung beim Sprachenpaar Niederländisch-Deutsch so ungewöhnlich stark dominiert, hat damit zu tun, dass das Niederländische beim Aufbau einer deutschen Lernersprache (wie auch umgekehrt) in einem weit höheren Maße und in weit größeren Bereichen der Sprache eine erfolgversprechende Ressource darstellt als bei anderen

Ausgangssprachen; entsprechend groß ist die Aussicht, Fehler(quellen) im Deutschen relativ genau auf Grund der niederländischen Ausgangssprache vorhersagen zu können. Statt die Lerner ihre deutsche Lernersprache von Grund auf neu aufbauen zu lassen und dabei erhebliche Interferenzen (mit dem entsprechenden Lehraufwand) zu riskieren, lässt man sie von vornherein vom Niederländischen ausgehen und lenkt ihre Aufmerksamkeit auf die Unterschiede in der Hoffnung, mit Hilfe einer systematischen Kognitivierung der Abweichungen drohende Fehler antizipieren und ausschließen zu können. Nehmen wir als einfaches Beispiel die Satzklammer: Während z.B. das Nebeneinander von Verbzweit- und Verbendstellung im Deutschen schon für Lerner mit englischer Ausgangssprache ein ernsthaftes Problem darstellt, braucht man niederländischsprachige Lerner nur darauf aufmerksam zu machen, dass die Satzklammer im Deutschen im Prinzip genau so funktioniert, wie sie es aus dem Niederländischen gewohnt sind, und kann sich dann auf die Abweichungen (u.a. im Bereich der Ausklammerung und der Verbcluster) konzentrieren. In der Unterrichtspraxis folgt die kontrastive Methode daher einem einfachen deduktiv-instruktivistischen Schema: Es wird ein grammatischer Kontext K präsentiert und eine Grammatikregel R eingeführt, die explizit mit der betreffenden Ausgangssprache der Lerner verglichen wird und in dem betreffenden Kontext im Deutschen anzuwenden ist. Wenn die Lerner dies in der Übungsphase instruktionsgemäß tun, produzieren sie im Idealfall eine akzeptable deutsche Konstruktion, die der Lehrende unter Berufung auf die betreffende Grammatikregel abprüfen kann. Für den Wortschatz gilt Analoges.

Die Probleme des kontrastiven Ansatzes als Übungsmethode (sei es im niederländisch-deutschen Kontext, sei es bei anderen Sprachenpaaren oder aus allgemein-fremdsprachendidaktischer Sicht) sind unübersehbar und jedem bekannt, der mit seiner Hilfe unterrichtet; wir wollen sie hier daher nicht im Einzelnen aufzählen und besprechen.¹ Niemand hat bisher eine echte Alternative zu diesem Ansatz auf dem Niveau des akademischen Deutschunterrichts und im Rahmen von dessen Zielen vorgeschlagen, und auch wir wollen das (vorläufig) nicht versuchen. Vielmehr möchten wir hier darstellen, wie eine didaktische Grammatik für das Sprachenpaar Niederländisch-Deutsch auf kontrastiver Grundlage unseres Erachtens aussehen könnte. Dafür gibt es einen konkreten Anlass: Wir haben tatsächlich vor, diese Grammatik gemeinsam zu schreiben. Erscheinen soll sie im Jahre 2012 in dem Leuener Verlag Acco – womit sie zugleich das erste Projekt dieser Art überhaupt wäre, das von Flandern ausgeht.

¹ Kwakernaak (2009: 188f.) nennt drei Argumente gegen grammatische Übersetzungsübungen in die Fremdsprache: (i) Statt der freien Verwendung der Fremdsprache fördern sie das mentale Übersetzen, (ii) sie verhindern, dass der Lerner neue, nicht schon vorgegebene Inhalte in der Fremdsprache ordnen und formulieren lernt, (iii) sie sind unrealistisch. Ihm zufolge können grammatische Übersetzungsübungen daher bestenfalls als gut dosierte "op-weg-naar"-Übungen zur Erreichung funktional untergeordneter Teillernziele dienen (ebd.: 189). Duhamel/Etienne (1984) halten niederländisch-deutsche Übersetzungsübungen für demotivierend und lernpsychologisch überfordernd und wollen sie daher gänzlich abschaffen (ebd.: 107, vgl. 96, 34; Hintergrund: audiolinguale Methode). Ausführliche Diskussion des Übersetzens als Methode und Inhalt des modernen Fremdsprachenunterrichts bei Roche (2005: 207-210) und Harden (2006: 65-72).

Zweck und Zielgruppe

Da die Grammatik, die wir uns vorstellen, sowohl als Lehr- als auch als Nachschlagewerk verwendbar sein soll, ist sie im Prinzip enzyklopädisch angelegt. Sie ist auf Deutsch geschrieben, liegt im Detailliertheitsniveau zwischen der *Deutschen Grammatik* und der *Basisgrammatica Duits* und verbindet eine kontrastive, praktische und übersichtliche Grammatikdarstellung mit linguistisch begründeter Sprachreflexion. Verwendet werden soll sie (wie schon erwähnt) im weiterführenden Unterricht mit Niederländisch als Ausgangssprache. Dabei denken wir in erster Linie an die sprachpraktischen und ggf. linguistikpropädeutischen Studienanteile im Rahmen von Bachelorstudiengängen, wie sie in den Niederlanden unter Bezeichnungen wie "Duitse taal en cultuur" und in Flandern im Rahmen von Studiengängen wie "Taal- en letterkunde", "Toegepaste taalkunde" und dgl. angeboten werden. Daneben soll unsere Grammatik aber auch in Sprachkursen im Rahmen anderer Studienfächer zum Einsatz kommen können, wo die Kompetenz zur linguistisch begründeten Sprachreflexion keine oder nur eine geringe Rolle spielt.

Wenn wir von einer "linguistisch begründeten Sprachreflexion" sprechen, so gehen wir von einem Gedanken aus, den z.B. auch Richter (2004: 1) äußert, nämlich dass "Vertrautheit der Lehrenden mit linguistischen Theorien hilfreich für eine Vermittlung des entsprechenden sprachlichen Sachverhalts im Unterricht sein kann" und dass es sich dabei lohnt, "grammatisches Wissen zu vernetzen". Anders als Richter geht es uns dabei aber nicht um die "Veranschaulichung von Aussagen", die mit Hilfe grammatischer Strukturen getätigt werden (2004: Titel), sondern um die Reflexion über die Strukturen selbst – oder anders ausgedrückt: um den Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher und didaktischer Grammatikdarstellung. Damit wollen wir der sich auch in Flandern immer mehr durchsetzenden Erkenntnis Rechnung tragen, dass es zu den Zielen des weiterführenden Unterrichts gehören muss, Einsicht in die Struktur und das Funktionieren von Sprache(n) zu vermitteln – und zwar nicht nur an den Universitäten, sondern auch in den sich immer mehr "akademisierenden" Studiengängen an Fachhochschulen. Indirekt schließen wir uns so auch dem Konzept eines "sprachintegrativen" Grammatikunterrichts an, das in Deutschland in der Mutter- und Fremdsprachendidaktik zur Zeit diskutiert wird (siehe z.B. Rothstein 2010).

Die Option, mit der Grammatikdarstellung zugleich in eine linguistisch begründete Sprachreflexion einzuführen, soll in unser Konzept im Sinne einer Modularisierung integriert werden: Neben der eigentlichen Sprachbeschreibung soll die Grammatik linguistische Zusatzinformationen enthalten, die in Form von Kästen ins Layout eingefügt werden und je nach Zielgruppe zur Vertiefung behandelt werden können, ohne zum Verständnis des dargestellten Grammatikstoffes unbedingt notwendig zu sein. Im Unterschied zu Richter (2004), der einen generativ-transformationellen Beschreibungsrahmen vorschlägt (und dessen hermetischen Begriffsapparat in Kauf nehmen muss), wählen wir dafür einen funktional-typologischen Ansatz, d.h. einen Theorierahmen, der Sprache als offenes System betrachtet, die kommunikative und kognitive Motivation sprachlicher Strukturen betont und vergleichbare Strukturen verschiedener Einzelsprachen in die Betrachtung einbezieht (vgl. u.a. Smirnova/

Mortelmans 2010). Ein wichtiges Referenzwerk hierfür ist – neben der neuesten Auflage der Duden-Grammatik (Dudenredaktion 2005) – das bekannte *Handbuch der deutschen Grammatik*, dessen 3. Auflage deutliche Anleihen beim funktional-typologischen Ansatz macht (Hentschel/Weydt 2003). Gerade für Studenten, die (wie in Flandern üblich) neben Deutsch auch noch eine andere Fremdsprache studieren oder in der Sekundarschule schon mindestens eine andere Fremdsprache gelernt haben, ist ein solcher Ansatz nützlich.

Aufbau

Wie die *Deutsche Grammatik* und die *Basisgrammatica* soll unsere Grammatik grundsätzlich nach Wortarten gegliedert sein – wobei auch wir "Wortart" im weiten Sinne verstehen, so dass z.B. auch Funktionsgruppen wie z.B. die sog. Bestimmungswörter dazugehören (siehe zu Letzteren ten Cate et al. 2004: 177-192). Die Basisgliederung ist linguistisch motiviert und unterscheidet drei Themenkomplexe: (1) Morphologie, (2) Satz und Text sowie (3) Graphematik (mit Rechtschreibung und Zeichensetzung). Das Morphologiekapitel soll in (1.1) Verbalphrase und (1.2) Nominalphrase untergliedert sein; hier sollen dann jeweils das Verb bzw. das Substantiv, die Bestimmungswörter (einschl. des Artikels) und das Adjektiv ihren Platz finden. Dass dabei auch schon morphosyntaktische Phänomene angesprochen werden müssen (z.B. die Kongruenz innerhalb der Nominalphrase), versteht sich von selbst. Transphrastische Morphosyntax (also z.B. die Rektion der Verben) kommt aber erst in Kapitel 2 an die Reihe. Dabei sollen die Rektionsphänomene nicht isoliert behandelt werden, sondern ausgehend von den Satzbauplänen.

Ebenfalls für Kapitel 2 ist die Behandlung des Konjunktivgebrauchs in der Indirekten Rede vorgesehen, und zwar wiederum nicht isoliert, sondern im Rahmen der Redewiedergabe. Im Hintergrund steht die Beobachtung, dass die Umsetzung der direkten in die indirekte Rede im fortgeschrittenen DaF-Unterricht oft unverhältnismäßig viel Raum einnimmt, ohne dass eine Verbindung zu den anderen Strategien der Wiedergabe fremder Rede (im weitesten Sinne) hergestellt wird, die im konkreten Textzusammenhang Anwendung finden. Um dies zu erreichen, sollen die verschiedenen Wiedergabemittel unter dem Gesichtspunkt ihres Zusammenwirkens im Text behandelt werden; neben der Indirekten Rede im Konjunktiv (mit oder ohne Redeeinleitung) sind dies v.a. Präpositionen wie *laut* und *zufolge*, bei denen im allgemeinen auf den Konjunktiv verzichtet wird, die "subjektiven" Verwendungen von *sollen* und *wollen* sowie das direkte Zitieren einzelner, besonders typischer oder kontroverser Originalausdrücke. Da von Studenten im weiterführenden Unterricht heute immer mehr selbständige Textproduktion erwartet wird, halten wir diese Orientierung an der Redewiedergabe als intertextueller Strategie mit variablen Mitteln für hilfreich und lohnend.

Als weitere Bestandteile des Buches planen wir am Ende ein Glossar mit der verwendeten linguistischen Terminologie und zu Beginn ein vorbereitendes Kapitel über die Grundlagen der Satzbildung. Es soll die Studenten in den ersten Wochen des Studienjahres in die Lage versetzen, so schnell wie möglich einfache Sätze zu bilden, bevor in den nächsten Kapiteln die Einzelheiten folgen.

Angedacht ist, dieses Vorbereitungskapitel auf der Website des Verlags zum Download zur Verfügung zu stellen. Dies dürfte nicht zuletzt in der Praxis hilfreich sein, da die Studenten dadurch mehr Zeit gewinnen, sich ein gedrucktes Exemplar des Gesamtwerks anzuschaffen.

Darstellungsweise

Zwei Elemente sollen den optischen Eindruck beim Durchblättern der Grammatik dominieren. Da ist einerseits die bekannte Abwechslung von Regelformulierung und (deduktiv-illustrierenden) Beispielsätzen, wie man sie von Werken dieser Art gewohnt ist. Bei der Gestaltung der Beispielsätze suchen wir einen Kompromiss zwischen Authentizität und Problemorientierung: Die Sätze sollen nicht allzu stereotyp und unrealistisch sein, andererseits aber soll das eigentlich Gemeinte stets im Vordergrund bleiben. Im Normalfall sollen sie daher aus den IDS-Korpora stammen und entsprechend bearbeitet werden. Hinzu treten die schon erwähnten Kästen mit optionalen linguistischen Informationen, die in regelmäßigen Abständen eingefügt werden. Um sie von den obligatorischen Darstellungsteilen zu unterscheiden, nennen wir sie vorläufig "Reflexionskästen".

Sowohl in den Darstellungsteilen als auch in den Reflexionskästen soll die Metasprache sprachwissenschaftlich verantwortbar sein, d.h. sie soll terminologisch stringent sein und soll semantische und pragmatische (bzw. im 2. Kapitel: textlinguistische) Kategorien so konsequent wie möglich auseinanderhalten, ohne dass es uns deswegen darum ginge, in den aktuellen Stand der linguistischen Diskussion einzuführen. Das bedeutet, dass wir z.B. wie ten Cate et al. (2004) von "objektiven" und "subjektiven" Verwendungsweisen der Modalverben sprechen, auch wenn diese Begriffe in der Linguistik nicht unumstritten bzw. nicht alternativlos sind (Hentschel/Weydt 2003: 76-78). Letztlich kommt es nicht auf die Begriffe als solche an ("deontisch" und "epistemisch" wären ebenfalls denkbar, sind von ihrer Natur aus aber noch fachsprachlicher), sondern darauf, Lehrenden und Lernenden metasprachliche Kategorien an die Hand zu geben, mit deren Hilfe im Unterricht zwei deutlich verschiedene Arten von Modalität bewusst gemacht und besprochen werden können.

Darüber hinaus legen wir Wert auf die systematische Anordnung und Durchschaubarkeit des Stoffes. So halten wir es z.B. für sinnvoll, die "objektiven" (oder "deontischen") Verwendungsweisen der Modalverben in die drei semantischen Klassen "Möglichkeit", "Notwendigkeit" und "Wille" einzuteilen, denen jeweils zwei Modalverben prototypisch zugeordnet werden können (Hentschel/Weydt 2003: 80). Fügen wir noch zwei weitere Parameter hinzu ("dritte Instanz" und "Intensität"), erhalten wir folgende Gliederung der Modalverben (aus ebd.):

		+ dritte Instanz	+ Intensität
Möglichkeit	<i>können</i>	<i>dürfen</i>	
Notwendigkeit		<i>sollen</i>	<i>müssen</i>
Wille	<i>mögen</i>		<i>wollen</i>

Die Belegsätze illustrieren dann diese Basisbedeutungen und -unterschiede sowie die wichtigsten Überschneidungen (z.B. *können* für 'dürfen': *Danke, Sie können jetzt gehen!*). Im Unterschied zur *Deutschen Grammatik*, die in ihrem entsprechenden Kapitel die Vielfalt der Übersetzungsmöglichkeiten betont und Letztere gründlich aufzählt (ten Cate et al. 2004: 103-113), verzichten wir auf eine Reihe weniger wichtiger Übersetzungsvarianten und stellen vielmehr die Systematik und Durchschaubarkeit der wichtigen in den Vordergrund. Entsprechendes gilt auch für die sog. subjektiven Verwendungen.

Sprachreflexion

Das Element der "Sprachreflexion", das wir in unsere Grammatik als Neuerung einbringen möchten, hat drei deutlich unterscheidbare Aspekte. Erstens ist damit gemeint, dass wir auf Variationsmöglichkeiten und die damit verbundenen Verwendungsbedingungen hinweisen wollen. Dabei denken wir natürlich in erster Linie an Variationsmuster im Deutschen, wie sie in den Korpora nachweisbar sind, z.B. bei der Verwendung der schwachen anstelle der starken Deklination bei Bestimmungswörtern und Adjektiven, z.B.: *der Anlass diesen/jenen/jeden/allen/vielen/manchen Streits, der Verkauf frischer belgischen Kartoffeln, mit reinem hellen Wasser* usw. Schwankungen wie diese gehören in die Reflexionskästen, nicht in die eigentliche Grammatikbeschreibung, damit in der Darstellung deutlich erkennbar bleibt, was als korrekt gilt. Es können aber auch Verwendungsmöglichkeiten erwähnt werden, die im Deutschen und Niederländischen gleich oder sehr ähnlich sind und Studenten helfen können, die betreffenden Strukturen bewusster und zweckorientierter einzusetzen. So kann z.B. bei der Behandlung der koordinierenden Konjunktionen (*und, oder, aber*) bereits der Hinweis hilfreich sein, dass die Konjunkte im natürlichen Sprachgebrauch (anders als in der Logik) je nach Textzusammenhang nicht austauschbar sind; auch gilt es, die besonderen Funktionen und typischen Stellungen von *sowie* und *beziehungsweise* zu behandeln – wobei zu beachten ist, dass Letzteres im Deutschen nie Adverb ist, sondern immer Konjunktion. Die Stellung im Satz ist auch bei Nebensätzen relevant: Diese haben bei Voranstellung eine wichtige Funktion für die Textkohärenz (siehe u.a. Ford/Thompson 1986 am Beispiel der Konditionalsätze des Englischen), die in Kapitel 2 besprochen werden soll.

Zweitens ist mit "Sprachreflexion" gemeint, dass im Lernstoff eine Systematik sichtbar gemacht wird, die geeignet ist, ein Licht auf die typologischen Eigenarten des Deutschen zu werfen.² Ein anschauliches Beispiel dafür sind die Zahlwörter. Wie sich anhand der Flexion und der Schreibweise

² Vgl. die farblich abgesetzten "specialist passages" in der einsprachigen *Cambridge Grammar of the English Language* von Huddleston/Pullum (2002), wo über den dargestellten Stoff hinaus auf relevante typologische Bezüge, terminologische Probleme usw. eingegangen wird. Da es sich um eine rein linguistische Grammatik handelt, sind diese Passagen (wie der Name schon sagt) ausdrücklich für Spezialisten gedacht (Erläuterung des Konzepts ebd.: xii). Die äußerlich sehr ähnlichen "Prescriptive Grammar Notes" in der *Student's Introduction to English Grammar* (Huddleston/Pullum 2005 – faktisch eine Didaktisierung der Cambridge-Grammatik) dienen dagegen nicht der Zielgruppendifferenzierung, sondern der Auseinandersetzung mit der präskriptiven Grammatikschreibung des Englischen.

leicht zeigen lässt, entsprechen die deutschen Zahlwörter der bekannten typologischen Tendenz, dass Kardinalzahlwörter desto mehr substantivische Eigenschaften zeigen, je höher die bezeichnete Zahl ist (Hentschel/Weydt 2003: 256f.). So sind *Millionen*, *Milliarden* usw. deutlich substantivisch: Sie werden großgeschrieben, dekliniert und in Verbindung mit anderen Zahlwörtern als selbständige Lexeme behandelt (*zwei Millionen*), und sie bilden ggf. den Kopf einer Nominalphrase mit Genitivattribut (*zwei Millionen hungriger Flüchtlinge*). Der Übergang liegt bei *hundert* und *tausend*: Wie alle noch niedrigeren Kardinalzahlwörter werden *hundert* und *tausend* kleingeschrieben, sie werden nicht dekliniert, in Verbindung mit anderen Zahlwörtern bilden sie Komposita (*zweihundertfünfzig*), und im Rahmen von Nominalphrasen fungieren sie als untergeordnete Quantoren (*hundert kleine Kinder*). Daneben gibt es bei *hundert* und *tausend* aber auch schon die Möglichkeit, Substantivierungen zu bilden (*Hunderte*, *Tausende*), die sich z.T. wie die noch höheren Zahlwörter verhalten (*Hunderte kleiner Kinder*); die neue Rechtschreibung betont die Nähe zum Substantiv zusätzlich, indem sie neben Klein- auch Großschreibung zulässt (*hunderte/Hunderte*). Der komplementären typologischen Tendenz, dass niedrigere Kardinalzahlwörter immer mehr adjektivische Eigenschaften zeigen, entspricht das Deutsche dagegen nicht (ebd.): *Eins*, *zwei*, *zwanzig* usw. haben keinerlei Eigenschaften von Adjektiven, abgesehen höchstens von der Möglichkeit, *zwei* und *drei* im Genitiv Plural zu deklinieren (*zweier Männer*, *dreier Frauen*). Anders als z.B. im Russischen, wo niedrige Kardinalzahlwörter sehr deutlich adjektivische Eigenschaften haben, ist es im Deutschen daher auch kaum plausibel, von "Zahladjektiven" zu sprechen (ebd., unter Verweis auf Helbig/Buscha 2001: 290).

Mit Sprachreflexion ist drittens gemeint, dass auf Grund des dargestellten Stoffes "Warum"-Fragen aufgeworfen werden, für die linguistische Antworten im Rahmen des funktional-typologischen Ansatzes vorgeschlagen werden. Ein gutes Beispiel dafür sind die subordinierenden Konjunktionen *weil*, *wenn*, *während* und *indem*. Alle vier haben gemeinsam, dass sie eine temporale Lesart haben oder hatten, die in verschiedenen Richtungen semantisch angereichert wird oder wurde: bei *während* von temporal zu adversativ, bei *indem* von temporal zu instrumental, bei *wenn* von temporal zu konditional, bei *weil* von temporal zu kausal. Diese Anreicherungen sind ein schlagendes Beispiel dafür, wie wir als Sprachbenutzer Äußerungen, die wir hören, ständig interpretierend auf mögliche informativere Lesarten hin überprüfen; dies gilt anscheinend immer und in allen Sprachen. Nicht völlig vorhersagbar sind jedoch die historischen Folgen: Im Deutschen hat sich bei der Konjunktion, die historisch auf einem Ausdruck mit dem Substantiv *Weile* basiert, die kausale Interpretation verfestigt (*weil*), im Niederländischen und Englischen ist das nicht passiert und wird der temporale Ausdruck vielmehr auch zur Kontrastierung mit konzessiver Nuance verwendet (*terwijl*, *while*) – was im Deutschen eben nicht *weil*, sondern *während* leistet. (Bei *indem* tritt zusätzlich eine zunehmende Spezialisierung auf Konstruktionen mit identischem Subjekt in Haupt- und Nebensatz hinzu, die sich leicht anhand von Korpusbeispielen belegen lässt.) Je nach dem Maße, in welchem die angereicherte Bedeutung gegenüber der temporalen lexikalisiert worden ist, lassen sich die vier Konjunktionen auf einer Skala anordnen:

- Bei *während* und *wenn* ist die temporale Verwendung immer noch normal und üblich,
- bei *indem* ist sie weitgehend verschwunden,
- bei *weil* ist sie völlig in Vergessenheit geraten.

Konkret sollen im Darstellungsteil an dieser Stelle die vier Konjunktionen zunächst nebeneinander präsentiert werden, wie man es aus den bestehenden Grammatiken gewohnt ist (u.a. ten Cate et al. 2004: 409-416 zu den subordinierenden Konjunktionen insgesamt); zusätzlich wird in einem Reflexionskasten die Lexikalisierungsskala dargestellt und erläutert, wobei zum Vergleich auch *terwijl* und *while* herangezogen werden. In dem Maße, in denen die Lehrenden linguistische Gedankengänge in ihren Unterricht integrieren wollen, steht es ihnen frei, diese Reflexionskästen (ggf. auch selektiv) in den Unterricht einzubeziehen oder nicht. Wir meinen, dass dieser zusätzliche, reflexionsbezogene Stoff für studentische Lerner in mehrfacher Hinsicht erhellend ist: (i) weil er ihnen bei einer bewussteren Sprachverwendung hilft, (ii) weil er ihnen eine Systematik in der Darstellung klar macht, die ihnen sonst kaum bewusst würde, und (iii) weil er ihnen einen Einblick in das Funktionieren und die historische Entwicklung von Sprache vermittelt – einschließlich erster exemplarischer Antworten auf die spannende Frage, *warum* Sprache eigentlich so ist, wie sie ist.

Vernetzung

Mit "Vernetzung" meint Richter (2004: 1) die Einbettung von Grammatikstrukturen in Anwendungskontexte; in diesem Sinne "vernetzt" sind in unserer Grammatik u.a. der Konjunktiv in der indirekten Rede, Präpositionen wie *laut* und *zufolge* sowie die "subjektiven" Bedeutungen der Modalverben *sollen* und *wollen*, die wir (wie erwähnt) gemeinsam im funktionalen Zusammenhang der Redewiedergabe darstellen möchten. Dennoch vermeiden wir in diesen Fällen den Begriff der "Vernetzung" und verwenden ihn stattdessen als Element der Sprachreflexion, nämlich im Hinblick auf Querbezüge, die in unserer Grammatikdarstellung zwischen verschiedenen Strukturen des Deutschen hergestellt werden. Ein relativ einfaches Beispiel dafür ist das "Recycling" von allerhand Wortarten zu Adverb-suffixen und -suffixoiden, z.B. von Postpositionen wie *-halber* (*umständehalber*) und *-wegen* (*meinetwegen*), aber u.a. auch von Substantiven wie *-weise* (*irreführenderweise*) und *-maßen* (*zugegebenermaßen* – ein Wortbildungsmuster, das niederländischsprachigen Lernern beim spontanen Hören oft Verständnisprobleme bereitet). Ein anspruchsvolleres Beispiel ist das Analyseschema zur Tempussemantik, das auf den drei Kategorien Ereignis-, Sprech- und Betrachtzeitpunkt beruht (Reichenbach 1947) und in der *Deutschen Grammatik* zur Erläuterung der Funktion der Tempora verwendet wird (ten Cate et al. 2004: 87f. mit leicht abweichender Terminologie).³ Unser Vorschlag ist, diese Begriffe nicht nur im Zusammenhang mit verbalem Tempus zu erwähnen, sondern auch anlässlich der Übersetzungen der niederländischen *blijven* + Infinitiv-Konstruktion (vgl. ten Cate et al. 2004: 132f.). So werden gewisse Adverbien (*fortwährend*, *dauernd*, *ständig*, *ununterbrochen*) im Gegensatz zu

³ Eine tiefeschürfende Analyse der Tempussemantik im Rahmen einer linguistischen Grammatik der englischen Verbphrase bietet Declerck (2006).

anderen häufig genannten deutschen Übersetzungen (ten Cate et al. erwähnen ebd. *fortfahren, nicht aufhören, weiter(hin), nach wie vor* usw.) vor allem in Kontexten benutzt, wo ein Betrachtzeitpunkt keine Rolle spielt (*Er kränkelt(e) fortwährend/dauernd/ständig/unterunbrochen*). Da niederländischsprachige Lerner oft Schwierigkeiten haben, die passende Übersetzung für *blijven* zu finden, kann in der Übungsphase mit Hilfe der Reichenbach-Kategorien das Analysieren typischer Kontexte geübt werden, um das Sprachgefühl zu verbessern und spontan zur jeweils angemessenen Ausdrucksweise zu gelangen.⁴

Ein nützliches Hilfsmittel bei der "Vernetzung" der behandelten sprachlichen Strukturen in diesem Sinne sind linguistisch fundierte Begriffspaare, unter die sich scheinbar disparate sprachliche Phänomene subsumieren lassen. Gute Beispiele dafür sind *Ökonomie – Redundanz* (z.B. unter dem Aspekt der Redundanzvermeidung durch Ökonomie) und *Lexikalisierung – Grammatikalisierung*. Zum Grenzbereich dieser beiden ebenso weit verbreiteten wie regelmäßigen Sprachwandelprozesse (siehe u.a. Szczepaniak 2009) gehören u.a. die schon erwähnte Anreicherung temporaler Konjunktionen und das ebenfalls schon erwähnte "Recycling" von Wörtern verschiedener Wortarten in der Wortbildung, ferner auch die Verfestigung von Partizipien zu Adjektiven (*ausgedient, beliebt, besorgt* usw.) und zu Präpositionen (*betreffend, entsprechend, unbeschadet, während*) sowie die Entstehung von Präpositionen aus komplexen Nominalausdrücken (*anhand, infolge, aufgrund/auf Grund*). Dass die neueste Rechtschreibung bei *aufgrund* auch die remotivierende Getrennschreibung *auf Grund* zulässt, bei *anhand* aber nicht (**an Hand*), ist mit unterschiedlichen Lexikalisierungsgraden begründbar: Während *aufgrund* immer noch einen Grund angibt, hat *anhand* nichts mehr mit *Hand* zu tun. Entsprechend lässt sich auch z.B. der erhebliche Bedeutungsunterschied zwischen *groß-/klein-/zusammenschreiben* (lexikalisiert) und *groß/klein/zusammen schreiben* (nicht lexikalisiert) erklären. Bei *infolge* ist die neue Rechtschreibung dagegen inkonsequent, denn obwohl *infolge* nicht stärker lexikalisiert ist als *aufgrund/auf Grund*, ist eine Getrennschreibung nicht vorgesehen (**in Folge*).

Ein anderes nützliches Begriffspaar ist *System – Norm* (Coseriu 1975[1955]), eine Unterscheidung, die allein schon deshalb linguistikpropädeutisch wirkt, weil sie den Studenten eine bewusste Distanzierung vom alltagssprachlichen Begriff der *Norm* abverlangt. Unter *Norm* verstehen wir mit Coseriu (1975[1955]) diejenigen sprachlichen Regeln – oder besser: Regularitäten –, die als geschichtlich verankerte Praktiken der Realisierung des jeweiligen Sprachsystems im Sprechen zu beschreiben sind. Ein gutes Beispiel aus unserer Grammatik ist der Artikel. So ist es nicht schwierig, den Studenten deutlich zu machen, dass das deutsche und das niederländische Sprachsystem beim Artikel gleichermaßen eine Lücke aufweist: Es gibt keine Pluralform von *ein-* (sondern nur die negierte Form *kein-*), stattdessen wird im Pural der Nullartikel verwendet. In diesem Punkt ähneln die beiden Sprachen u.a.

⁴ Nebenbei kann auch auf Hans Reichenbach als deutsch-jüdischen Intellektuellen des 20. Jahrhunderts eingegangen werden: geboren 1891 in Hamburg, als Logiker und Wissenschaftstheoretiker Freund und Kollege von Rudolf Carnap und Albert Einstein, nach Verlust der Berliner Professur 1933 Exil in Istanbul, ab 1938 in Los Angeles, dort gestorben 1953. Auch hierauf kann im Reflexionskasten hingewiesen werden.

dem Englischen und unterscheiden sie sich u.a. vom Französischen (*des enfants* für *Kinder/kinderen/children*). Diese Systemähnlichkeit sowie die weitestgehend identische Funktion des Artikels im Deutschen und Niederländischen hindert die beiden Sprachen aber nicht daran, in ihrer Idiomatik den Artikel deutlich verschieden zu verwenden (siehe ten Cate et al. 2004: 179-186) – ein typisches *Norm*-phänomen im Sinne Coserius, das nochmals beweist, dass viele auffallende Unterschiede zwischen Deutsch und Niederländisch nicht im Bereich des Systems, sondern der Norm anzusiedeln sind (siehe u.a. Decroos/Leuschner 2008 zur Wortbildung). Ein anderes typisches Normphänomen, das in demselben Zusammenhang angesprochen werden kann, ist die Kontraktion des bestimmten Artikels mit manchen Präpositionen im Deutschen, für die sich einige relativ einfache Regularitäten angeben lassen. Damit lässt sich zugleich verdeutlichen, weshalb der Begriff "deklinierte Präposition" (den ten Cate et al. 2004: 178, 361 zu Recht in Anführungsstriche setzen) unsinnig ist: weil er eine *Norm*-regularität so beschreibt, als ob es sich um eine *System*regel handelt.

Ausblick

Die soeben gegebene Übersicht kann nur einen ersten Einblick in die Konzeption der Grammatik geben, die wir uns vorstellen. Ausgehend von der Tradition der *stilistique comparée* einerseits und dem Gedanken eines Brückenschlags zwischen wissenschaftlicher und didaktischer Grammatik andererseits haben wir den Aufbau unserer Grammatik sowie exemplarisch einige beabsichtigte Neuerungen im Hinblick auf die Darstellungsweise, auf Elemente einer funktional-typologisch fundierten Sprachreflexion und auf die Vernetzung der behandelten Strukturen dargelegt. Eine erste, vorläufige Version der Grammatik soll im Laufe des Jahres 2011 fertig werden, die erste vollständige Fassung soll 2012 in den Handel kommen. Parallel dazu oder im Anschluss daran sind auch angepasste Übungen in Form eines Übungsbuches und/oder einer Online-Aufgabenbank denkbar. Doch vorläufig steht uns vor allem eine große Aufgabe bevor: das Schreiben der Grammatik selbst. Feedback seitens zahlreicher interessierter Kollegen ist uns dabei schon jetzt mehr als willkommen.

Literatur

- Coseriu, Eugenio (1975[1955]): *System, Norm und Rede*. In: ders., *Sprachtheorie und allgemeine Sprachwissenschaft. Fünf Studien*. München: Fink. S. 11-101.
- De Cubber, Walter/Hinderdael, Michael (1995): *(Ver)taal(be)oefening. Oefeningen op de grammatica van het Duits voor het voortgezet en hoger onderwijs*. Gent: Academia Press.
- Declerck, Renaat (2006, in Zusammenarbeit mit Susan Reed und Bart Cappelle): *The Grammar of the English Verb Phrase. Volume 1: The Grammar of the English Tense System. A Comprehensive Analysis*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Decroos, Nancy/Leuschner, Torsten (2008): *Wortbildung zwischen System und Norm. Affixoide im Deutschen und im Niederländischen*. In: *Sprachwissenschaft* 33. S. 1-34.

- Dudenredaktion (2005): *Duden. Die Grammatik*. 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Duhamel, Roland/Etienne, Fernand (1984): *Didactiek van het Duits*. Lier: Van In.
- Ford, Cecilia E./Thompson, Sandra A. (1986): *Conditionals in Discourse: a Text-Based Study from English*. In: Traugott, Elizabeth C./ter Meulen, Alice/Reilly, Judy Snitzer/Ferguson, Charles A. (Hg.): *On Conditionals*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 353-372
- Harden, Theo (2006): *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Hentschel, Elke/Weydt, Harald (2003): *Handbuch der deutschen Grammatik*. 3. Auflage. Berlin: de Gruyter.
- Huddleston, Rodney/Pullum, Geoffrey K. (2002): *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huddleston, Rodney/Pullum, Geoffrey K. (2005): *A Student's Introduction to English Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kwakernaak, Erik (2009): *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussem: Coutinho.
- Lodder, Hans G. (2004): *Basisgrammatica Duits*. Bussum: Coutinho.
- Reichenbach, Hans (1947): *Elements of Symbolic Logic*. New York: Macmillan.
- Richter, Michael (2004): *Ideen zur Veranschaulichung von Aussagen mit Modalverben. Sprachwissenschaftliche Annahmen – für den Unterricht aufbereitet*. In: *Linguistik online* 18.1 (2004) – online erhältlich unter bzw. http://www.linguistik-online.com/18_04/richter.html bzw. http://www.linguistik-online.com/18_04/richter.pdf (zuletzt 29.3.2010).
- Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Rothstein, Björn (2010): *Sprachintegrativer Grammatikunterricht. Zum Zusammenspiel von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik im Mutter- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Smirnova, Elena/Mortelmans, Tanja (2010): *Funktionale Grammatik. Konzepte und Theorien*. Berlin: de Gruyter.
- Stolze, Radegundis (2005): *Übersetzungstheorien. Eine Einführung*. 4., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr.
- Szczepaniak, Renata (2009): *Grammatikalisierung im Deutschen*. Tübingen: Narr.
- ten Cate, Abraham P./Lodder, Hans G./Kootte, André (2004): *Deutsche Grammatik. Eine kontrastiv deutsch-niederländische Beschreibung für den Fremdsprachenerwerb*. 2., verbesserte Auflage. Bussum: Coutinho.
- ten Cate, Abraham P./de Vries, Erwin K. (2005): *Übungsbuch Deutsche Grammatik*. Bussum: Coutinho.

Wilmots, Jozef (2001). *Kontrastive Analysen Deutsch-Niederländisch. Eine Übersicht*. In Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gerd/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, 331-337.