

Theorie und Praxis
Österreichische Beiträge
zu Deutsch als Fremdsprache

Serie A

Herausgegeben von:

Hans-Jürgen Krumm
und Paul R. Portmann-Tselikas

Schriftleitung:

Sabine Schmölder-Eibinger in Zusammenarbeit mit Gerlinde Stock

Publikationsorgan der Wissenschaftlichen Gesellschaft
zur Förderung des Deutschen
als Fremdsprache

Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.)

Theorie und Praxis

Österreichische Beiträge
zu Deutsch als Fremdsprache

13/2009

Schwerpunkt: Lesen.
Prozesse, Kompetenzen, Förderung

veröffentlicht in Zusammenarbeit
mit der Österreich-Kooperation

StudienVerlag

Innsbruck
Wien
Bozen

BMW_F^a



KARL-FRANZENS-UNIVERSITÄT GRAZ
GEISTESWISSENSCHAFTLICHE
FAKULTÄT 

© 2010 by Studienverlag Ges.m.b.H., Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck
E-Mail: order@studienverlag.at
Internet: www.studienverlag.at

Gedruckt mit Unterstützung durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung in Wien, das Dekanat der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz und die Österreich-Kooperation.

Satz und Umschlag: Studienverlag/Roland Kubanda

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefrei gebleichtem Papier.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7065-4928-8

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

Hans-Jürgen Krumm/Paul R. Portmann-Tselikas
Vorwort der Herausgeber 11

1. Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung

Hans Drumbl
Lesen heißt borgen, daraus erfinden abtragen
Lesen und Lernen in der Zweitsprache 13

In diesem Beitrag wird gezeigt, wie Elemente einer Sprachlernbiographie und neue Erkenntnisse zur kognitiven Verarbeitung beim Spracherwerb ein Bild des Lernens ergeben, bei dem das Üben der neuen Sprache einen zentralen Stellenwert erhält. Hans Drumbl lehrt seit 40 Jahren Deutsch als Fremdsprache an italienischen Universitäten. Er verfasste Arbeiten zu Poesie und Poetik, zu Handschriften und Übersetzungen, zu literarischen Werken und zu Interpretationen, zum Erlernen von Sprachen und zum Zusammenleben der Sprachgruppen in Südtirol.

Federica Missaglia
Lautes Lesen als Mittel zum Textverständnis
in der Fremdsprache 25

Ausgehend von der Hypothese, dass schlechte bzw. gute Aussprache beim lauten Lesen das Textverständnis beeinträchtigen bzw. erleichtern kann, wird im Beitrag auf die Eigenheiten der deutschen Prosodie eingegangen sowie auf eine sprachdidaktische Methode zur bewussten Anwendung prosodischer Regelmäßigkeiten im Rahmen der gesteuerten Fremdsprachenvermittlung hingewiesen, die als Mittel zu korrekter L2-Aussprache und damit zu verbessertem Textverständnis eingesetzt werden kann. Federica Missaglia lehrt Deutsche Sprache und Deutsche Sprachwissenschaft an der Università Cattolica del Sacro Cuore in Mailand; sie forscht im Bereich der deutschen Sprache und deutschen Sprachwissenschaft mit den Schwerpunkten Zweisprachigkeit, Sprachdidaktik sowie mündliche Kommunikation.

Magdalena Michalak
Der Registerbegriff und seine Relevanz für die
Sprachförderung von DaZ-Lernenden 41

Der Beitrag fokussiert auf den Gebrauch von Sprachregistern im multilingualen, schulischen Kontext und diskutiert aus situativ- und kontextbezogener Perspektive didaktische Ansatzpunkte für Konzepte der Sprachförderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund.

Magdalena Michalak ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Leuphana Universität Lüneburg.

Peter Paschke: Zur Rolle der Funktionswörter beim inferierenden Lesen – am Beispiel kausaler und kontrastiver Konnektoren _____ 55

Der Beitrag untersucht am Beispiel kausaler und kontrastiver Konnektoren (da, denn, nämlich, schließlich, weil, aber, allerdings, hingegen, jedoch u. a.), wie (und wie präzise) semantisch gehaltvolle Funktionswörter die Verknüpfung von Textaussagen und Leserwissen steuern und somit eine Wegweiser-Funktion im Leseprozess übernehmen.

Peter Paschke ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für Deutsche Sprache an der Universität Venedig und Lehrbeauftragter an der Universität Padua.

Antonella Nardi Aspekte der (Re-)Konstruktion von Textmustern durch Lernende des Deutschen als Fremdsprache _____ 69

Forschungsgegenstand der empirisch basierten Fallstudie sind Aspekte der Konstruktion bzw. Rekonstruktion von Textmustern in schriftlichen Produktionen von Lernenden des Deutschen als Fremdsprache.

Antonella Nardi ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Studiengang „Sprachmediation“ der Universität Macerata. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Deutsch als Fremdsprache, Funktionale Pragmatik und Komparatistik.

Udo Ohm Förderung von Lesekompetenz als Befähigung zum fachlichen Handeln Überlegungen aus tätigkeitstheoretischer Perspektive _____ 87

Der Beitrag thematisiert die konstitutive Funktion von Lesekompetenz für das Fachlernen und diskutiert exemplarisch handlungsbezogene Förderansätze.

Der Autor ist Professor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Bielefeld. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Zweitsprachenerwerbsprozesse im Kontext biografischer Erfahrungen, Zweitsprache und Fachlernen sowie Fremdsprachen-didaktische Potenziale digitaler Interaktionsmedien.

Sabine Jentges Lust auf Literatur _____ 103

Der Beitrag versucht unterrichtliche Einsatzmöglichkeiten von Literatur aufzuzeigen, die die Besonderheiten literarischer Texte herausarbeiten und Leselust in der Fremdsprache fördern.

Sabine Jentges ist als DAAD-Lektorin an der Radboud Universiteit Nijmegen (NL) tätig und unterrichtet v. a. in den Bereichen deutschsprachige Literatur und Linguistik des Deutschen.

Ilona Feld-Knapp/Judith Schoßböck Textwelten erkennen lernen Zu notwendigen Lehrendenkompetenzen bei der Arbeit mit aktueller österreichischer Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht _____ 115

Im Mittelpunkt dieses Artikels steht die Frage, welche Kompetenzen Lehrende im Umgang mit literarischen Texten benötigen und welche Konsequenzen daraus für die Vorbereitung und Ausbildung von angehenden LehrerInnen abzuleiten sind.

Ilona Feld-Knapp ist Universitätsdozentin am Germanistischen Institut der Eötvös Loránd Universität in Budapest.

Judith Schoßböck ist Stipendiatin der Aktion Österreich-Ungarn am Germanistischen Institut der Eötvös Loránd Universität Budapest.

2. Allgemeiner Teil

Ursula Stickler Konstruktives Sprachenlernen mit Wikis _____ 135

Der Beitrag stellt eine Verwendung von Wikis im Fremdsprachenunterricht vor, der auf konstruktivistischen Lernprinzipien beruht. Lernende werden durch die technologischen Möglichkeiten von Wikis zur Zusammenarbeit mit anderen und zur Reflexion über ihr Lernen angeregt.

Ursula Stickler unterrichtet an der Open University, der britischen Fernuniversität, Deutsch. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen technologieunterstützter Sprachunterricht und autonomes Sprachenlernen.

Elisabeth Langer Grafische und mathematische Darstellungen im Naturwissenschaftsunterricht „lesen“ und verstehen _____ 147

Peter Paschke

Zur Rolle der Funktionswörter beim inferierenden Lesen – am Beispiel kausaler und kontrastiver Konnektoren

1. Einleitung

Funktionswörter können als sprachliche Zeichen gelten, „deren grammatische Kategorie verhältnismäßig überschaubar und abgeschlossen ist, was den Wandel und die Anzahl der Elemente betrifft, die aber [...] sehr häufig vorkommen“ (Heringer 1989, 23) Diese besondere Type-Token-Relation macht Funktionswörter zu einem lohnenden Gegenstand der Lesedidaktik, denn die Kenntnis einer begrenzten Menge von Wörtern verspricht maximalen Nutzen beim Lesen einer Vielzahl von Texten. Zu den Funktionswörtern zählen einerseits die semantisch leeren Artikel, Hilfsverben, Konjunktionen wie *dass* oder *ob*, andererseits semantisch gehaltvolle Einheiten wie Konjunktionen (*weil*, *aber*), nicht valenzgebundene Präpositionen, Fokuspartikeln (*auch*, *nur*), Mittel der Diskursorganisation (*außerdem*, z. B.) oder Modalwörter (*vielleicht*, *kaum*). Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf Konnektoren, d. h. auf Einheiten wie z. B. *weil*, *denn*, *nämlich*, *aber*, *hingegen*, die eine semantische Beziehung (z. B. Grund und Folge) zwischen zwei Propositionen (Sachverhaltsaussagen) herstellen bzw. ausdrücken.¹ Der semantische Beitrag der Konnektoren liegt nicht auf der Ebene der Sachverhalte selbst, sondern er betrifft ihre Verknüpfung, ihre Einordnung in den Textzusammenhang. Erk (1982, 28 ff.) spricht von „Verständigungs-Vokabular“, das jenseits der Ebene der reinen Mitteilungen „dem Adressaten anzeigt, wie er die Äußerung des Sprechers verstehen soll“ (ebd., 29) Breindl/Waßner (2006) benutzen die Metapher des „Wegweisers“, um den Beitrag der Konnektoren zum Textverständnis zu beschreiben.

Legt man das psycholinguistische Modell des Lesens zugrunde, nach dem LeserInnen Bedeutung nicht im Text vorfinden, sondern unter Rückgriff auf Text, Wissen und Situation konstruieren bzw. inferieren (vgl. Schnotz 2006; Strohner 2006), dann sind Konnektoren „Wegweiser“, die den RezipientInnen helfen, Textpropositionen so miteinander bzw. mit Vorwissen und Äußerungssituation zu verknüpfen, dass eine kohärente mentale Repräsentation entsteht. Alles Lesen ist im Grunde inferierendes Lesen, weil Texte all das nicht sagen, was ihre ProduzentInnen bei den intendierten RezipientInnen als Leserwissen voraussetzen. Besonders im L2-Leseprozess müssen zusätzlich lexikalische Wissenslücken durch Inferenzen überbrückt werden; auch

dabei können Konnektoren helfen. Jedenfalls ist es ökonomischer, Konnektoren für die Bedeutungerschließung von Autosemantika (Substantiven, Verben, Adjektiven) zu nutzen als umgekehrt. Möglich sind derartige Inferenzen natürlich nur bei redundanten, d. h. aufgrund des Leserwissens erwartbaren Verknüpfungen.²

Der vorliegende Beitrag fragt in exemplarischer Weise – nämlich am Beispiel einiger kausaler und kontrastiver Konnektoren – nach der Leistung semantisch gehaltvoller Funktionswörter beim inferierenden Lesen. Bildlich gesprochen geht es um die Frage: Wie genau weisen diese Einheiten den Weg durch den Text? Unter Rückgriff auf die einschlägige Literatur soll gezeigt werden, dass die Leistung der Konnektoren differenziert zu beurteilen ist: Teils geben sie detailliertere „Wegauskünfte“ als gemeinhin angenommen, teils zeigen sie eher unspezifische „Richtungen“ an. Einsicht in die Leistung von Konnektoren ist dabei eine notwendige Voraussetzung ihrer didaktischen Vermittlung. Diese ist selbst nicht Gegenstand des Beitrags, es sei aber darauf hingewiesen, dass das Interesse an Funktionswörtern im Rahmen von Lesekursen für GeisteswissenschaftlerInnen an italienischen Universitäten entstanden ist. Die meisten Textbeispiele stammen daher aus Fachtexten.³

2. Kausale Konnektoren⁴

Für die Inferenzen von L2-LeserInnen ist es von Vorteil, wenn sie nicht nur den allgemein kausalen Charakter von Konnektoren wie *weil*, *da*, *denn*, *nämlich*, *schließlich*, *zumal* u. Ä. erkennen, sondern auch die spezifische Art der kausalen Verknüpfung erfassen. In Fachtexten lassen sich vor allem zwei Formen von Kausalität beobachten:

a) die Angabe von Realgründen oder subjektiven Motiven (deskriptive Kausalität):

(1) Ich [...] berichte nur die wichtigste Änderung, die die Griechen vorgenommen haben: vier phönizische Zeichen brauchten die Griechen nicht, *weil* die diesen entsprechenden phönizischen Laute im Griechischen nicht vorkamen. (T89)

b) die Angabe von Erkenntnisgründen (argumentative Kausalität):⁵

(2) Hier war sogar der höchst seltene Fall einer „Trilinguis“ gegeben, *denn* der Stein enthielt drei Texte [...]. (T74)

In Satz (1) verknüpft *weil* zwei Propositionen derart, dass der *Weil*-Satz einen Grund für den im Trägersatz ausgedrückten Sachverhalt angibt. Der *Denn*-Satz in (2) dagegen gibt eine Begründung für ein Urteil, hat also argumentativen Charakter. Der fundamentale Unterschied wird auch an folgender Umkehrung deutlich:

(3) Die Straßen sind glatt, weil es friert. – Es friert (offenbar), denn die Straßen sind glatt.⁶

Im ersten Fall liegt deskriptive Kausalität vor, im zweiten argumentative. Im Prinzip dürfen die LeserInnen bei *weil* Realgründe (oder Motive des handelnden Subjekts), bei *denn* Begründungen und Erklärungen erwarten. Zu beachten ist allerdings, dass auch Realgründe oder subjektive Motive der argumentativen Begründung dienen können:

(4) Die romantischen Künstler in Rom haben sich die Viten gegenseitig vorgelesen, *denn* Vasari war ein Berufsgenosse, der [...] nicht nur eine Vorliebe für Raffael und [...] Michelangelo wecken, sondern der auch einen Künstlertypus, einen moralischen und professionellen Lebensentwurf für die Künstler durchsetzen wollte [...]. (T83)

Der *Denn*-Satz nennt zwar subjektive Motive, aber er tut dies, um die vorausgehende Assertion zu erklären. Nach Zifonun u. a. (1997, 2438) liefert *denn* eine Begründung für die Illokution des vorangehenden Hauptsatzes. Es gehe darum, z. B. eine Behauptung plausibel oder eine Aufforderung⁷ akzeptierbar zu machen. Der Konjunktore *denn* unterbricht den „linearen Fortgang der Informationsübermittlung zugunsten der Stützung des Anspruchs und der Sicherung des Nachvollzugs durch den Adressaten“. (ebd.) In der Tat kann man sich bei *denn* folgende dialogische Unterbrechung vorstellen:

(5) A: Die romantischen Künstler in Rom haben sich die Viten gegenseitig vorgelesen.

B: Tatsächlich? A: Ja, *denn* Vasari war ein Berufsgenosse, der [...]

Die Verwendung von *denn* zeigt an, dass der Sprecher annimmt, der Rezipient könne Schwierigkeiten haben, das Gesagte in sein Wissen zu integrieren. Auch wenn Realgründe angeführt werden, behält *denn* seinen argumentativen Charakter. Würde man z. B. in Satz (1) *weil* durch *denn* ersetzen, dann erschiene die Proposition „vier phönizische Zeichen brauchten die Griechen nicht“ allein dadurch als erklärungsbedürftig.

Zu der durch *weil* ausgedrückten deskriptiven Kausalität ist einschränkend anzumerken, dass der *Weil*-Satz in gesprochener Sprache auch eine argumentative Funktion übernehmen kann, sofern er (durch Verbzweitstellung analog zu *denn*) syntaktisch und/oder (durch vorhergehende terminale Intonationskontur) prosodisch desintegriert ist (vgl. Konopka 2006, 115, 122):

(6) Es hat geregnet↓, *weil* die Straßen nass sind. / ..., *weil* die Straßen sind nass.

In Fachtexten kommen solche *Weil*-Konstruktionen zwar nicht vor, dennoch scheint in Einzelfällen auch hier argumentativer Gebrauch möglich zu sein:

(7) Popper spricht sich gegen die induktive Methode aus, die es für möglich hält, eine Aussage durch Erfahrungen, die mit ihr übereinstimmen, positiv zu beweisen: Ein derartiger Beweis ist immer unsicher, *weil es ja* immer sein kann, dass man in der Zukunft eine gegenteilige Erfahrung macht. (T81)

Die Funktion der Desintegration wird hier von der evidentiellen Abtönungspartikel *ja* übernommen; sie verleiht dem *Weil*-Satz, trotz der syntaktischen Einbettung in den Trägersatz, eine unabhängige Faktizität. Erst damit gewinnt der Kausalsatz argumentativen Status, übt also dieselbe Funktion wie ein *Denn*-Satz aus.⁸

Insgesamt kann man gleichwohl sagen, dass *denn* argumentative Funktion hat, also Begründungen für ungesicherte Assertionen bzw. Illokutionen liefert, während *weil* in Fachtexten weitgehend auf die deskriptive Funktion spezialisiert ist, d. h. reale Gründe, Motive, Ursachen für Propositionen benennt, deren Geltung nicht zur Disposition steht. In gewisser Weise verhalten sich *weil* und *denn* also komplementär:

(8) Es friert (wohl) [ungesichert, Frage: *Tatsächlich?*], *denn* die Straßen sind glatt [gesichert].
Sind die Straßen glatt [gesichert, die Frage ist: *Warum?*], *weil* es friert [ungesichert]?⁹

Auch der Subjunktor *da* operiert nicht auf der deskriptiven Ebene der realen Gründe, Motive und Ursachen, sondern hat argumentativen Status, liefert Erklärungen (vgl. Zifonun u. a. 1997, 2303):

(9) Auch macht es seine [= des Hinduismus] unauflösliche Verknüpfung mit dem indischen Kastensystem unmöglich, zum Hinduismus überzutreten, *da* man nur durch die Geburt in eine bestimmte Kaste Hindu werden kann. (T68)

Ebenso wie *denn* setzt *da* die jeweilige Proposition ohne Einschränkung als wahr (vgl. Eggs 2004, 333; Pasch u. a. 2003, 153), weshalb in beiden Fällen häufig die evidentielle Partikel *ja* erscheint.

(10) Die Demokratie steht dagegen der Idee der Falsifizierbarkeit näher, *da ja* auch sie nach dem Verfahren von Versuch und Irrtum vorgeht. (T81) (oder: ..., *denn* auch sie geht *ja* ...)

Während der *Denn*-Satz immer nachgestellt ist, kann der *Da*-Satz dank syntaktischer Unterordnung dem Bezugsausdruck vorangehen. Ferner darf die Assertion des

Denn-Satzes nicht zum Hintergrund der Gesamtäußerung gehören, also z. B. nicht vorerwähnt sein, während dies in *Da*-Sätzen durchaus möglich ist (vgl. Pasch u. a. 2003, 585):

(11) Der Stein von Rosette enthält drei Texte in unterschiedlichen Sprachen bzw. Schriften. Man spricht von einer „Trilinguis“, **denn* der Stein enthält drei Texte bzw. Sprachen.

(12) Der Stein von Rosette enthält drei Texte in unterschiedlichen Sprachen bzw. Schriften. Und *da* er drei Texte bzw. Sprachen enthält, spricht man von einer „Trilinguis“.

Denn signalisiert also immer eine Einführung von neuer Information in den Diskurs oder Text. Das kann auch bekannte Information sein, die im Text bisher nicht erwähnt wurde. Ähnliches gilt für *schließlich*, während *nämlich* Propositionen als dem Rezipierenden unbekannt einstuft, daher mit der Abtönungspartikel *ja* unverträglich ist:

(13) Der Stein von Rosette war ein besonders glücklicher Fund, er enthielt (**ja*) *nämlich* denselben Text in drei verschiedenen Sprachen bzw. Schriften.

Zusammenfassend (und beschränkt auf Assertionen) können wir die kausalen „Wegweiser“ wie folgt paraphrasieren: Bei *weil* suche nach einem Grund (einem Motiv, einer Ursache) für den im Hauptsatz beschriebenen Sachverhalt (Leitfrage: *Warum ist das so?*). Bei *denn* und *da* rechne mit einer Erklärung für eine nicht hinreichend klare oder sichere Behauptung (Leitfrage: *Inwiefern? Tatsächlich?*). Der Inhalt des *Denn*/*Da*-Satzes ist als faktisch anzusehen. Der Inhalt des *Da*-Satzes kann bereits erwähnt worden sein. Der Inhalt des *Denn*-Satzes wurde noch nicht erwähnt, kann aber allgemein Bekanntes enthalten. Dies gilt immer für *schließlich*: Es bringt die Argumentation durch den Hinweis auf bekannte Sachverhalte zum Abschluss. Bei einer Begründung mit *nämlich* rechne dagegen mit Informationen, die der/die AutorIn als neu für den/die LeserIn ansieht.

Die Auflistung macht deutlich, auf wie vielfältige Weise kausale Konnektoren den/die LeserIn anweisen können, einzelne Propositionen mit Ko-text und Wissen zu verknüpfen. Für das inferierende Lesen ist es von großem Interesse, ob ein kausaler Konnektor deskriptiven oder argumentativen Status hat, und auch die Nutzung der Merkmale Faktizität, Bekanntheit und Vorerwähnung kann den Aufbau eines kohärenten mentalen Textmodells entscheidend fördern. Kausale Konnektoren sind somit Funktionswörter, die detailliertere „Wegauskünfte“ geben als gemeinhin angenommen.

3. Kontrastive Konnektoren

Die deutsche Sprache bietet eine Fülle kontrastiver Konnektoren (vgl. Breindl 2004a, 215); dazu gehören u. a. die adversativen *aber*, *allerdings*, *dabei*, *dagegen*, *dennoch*, *doch*, *hingegen*, *jedoch*, *während*, aber auch die konzessiven *obwohl*, *trotzdem* usw. (vgl. Di Meola 2004, 288 f.). Anders als temporale oder kausale Einheiten haben sie nie ein sprecherunabhängiges Fundament in der außersprachlichen Realität, vielmehr nehmen sie stets Bezug auf Wissen und Erwartungen der Kommunikationsbeteiligten.

Prototypischer Vertreter der kontrastiven Konnektoren ist *aber*, das neben adversativer auch konzessive Bedeutung haben kann. „Die Standardanalyse für *aber* besagt, daß mittels *aber* zwei Konjunkte kontrastiert werden, so daß das zweite Konjunkt einen Gegensatz bildet zu dem, was das erste Konjunkt erwarten läßt (Die Geltung von p läßt nicht-q erwarten, tatsächlich gilt q).“ (Zifonun u. a. 1997, 2402)¹⁰ Wird eine „Normalerwartung“ „frustriert“, dann liegt eine konzessive Relation vor:

(14) Wir haben schon Juli, *aber* auf den Bergen liegt noch Schnee. (Normalerweise ist es so: Wenn Juli ist, liegt auf den Bergen kein Schnee mehr) → *Obwohl* wir schon Juli haben, liegt noch Schnee auf den Bergen.

(15) Wie Wittgenstein hat auch Karl Raimund Popper (1902–1994) mit dem Wiener Kreis zu tun, *aber* er gehört nicht zu dessen Mitgliedern und ist in vielerlei Hinsicht – mehr als Wittgenstein – dessen Kritiker. (T81) (→ ..., *trotzdem* gehörte er nicht zu dessen Mitgliedern.)

Die von *aber* implizierte „Erwartungsfrustration“ findet sich jedoch auch in einer ganzen Reihe von adversativen, d. h. nicht-konzessiven Verwendungen (vgl. Zifonun u. a. 2408 f.; Breindl 2004a, 216, 220, 2004b; Stede 2004), z. B. bei der semantischen Opposition (kontrastiver Vergleich):

(16) [Zum Unterschied von Kunstwerken und ihren Interpretationen:] Interpretationen werden gesprochen oder geschrieben, die Werke der bildenden Kunst sind *aber* gezeichnet, gemeißelt, gegossen, gemalt, gebaut, montiert; und die Schrift ist nicht ihr Darstellungsmittel, auch wenn sie in Signaturen und Inschriften auftritt. (T82)

Beim kontrastiven Vergleich liegt die Erwartung vor, „dass auf typgleiche Entitäten gleiche Charakterisierungen zutreffen“ (Breindl 2004b, 241), hier: dass Kunstwerke und ihre Interpretationen sich der gleichen Ausdrucksmittel („Sprache“) bedienen. Allerdings kann man fragen, ob das „Erwartungskonzept“ hier nicht „bis zur Beliebigkeit strapaziert wird und allenfalls im Sinne einer Rückschlussoperation greift,

nicht aber prospektiv aus der Bedeutung des ersten Konzepts ableitbar ist.“ (Breindl 2004a, 220), mit offensichtlichen Folgen für Antizipation und Inferenz durch die LeserInnen.¹¹

Im Folgenden sei eine Typologie referiert, mit der es Breindl¹² (2004b, 249) gelingt, das „interpretatorische Schillern“ von *aber* einzufangen und auf die anderen, spezielleren kontrastiven Konnektoren zu beziehen. Zugleich wird deutlich, dass der Konnektor *aber* eine stark kontextabhängige Bedeutung hat, daher als „Wegweiser“ recht unspezifische Informationen gibt, denn je nach kommunikativer Einbettung übernimmt das *aber* eine andere Funktion in dem Satz „*Die Eltern sprechen türkisch, aber die Kinder sprechen deutsch*“:

1. „kontrastiver Vergleich (*hingegen, dagegen, während*): [A: In der Familie wird wohl deutsch gesprochen? B: Teils, teils] *Die Eltern sprechen türkisch, aber die Kinder sprechen deutsch*.“ (ebd.) Beispiele aus Fachtexten sind Satz (16) und der folgende:

(17) Sie [= die Lungenpest] ist ... hochansteckend, hat eine hohe Verbreitungsgeschwindigkeit und endet fast immer tödlich. Die Beulenpest *aber* lässt eine 20- bis 50-prozentige Überlebenschance. (T63)¹³

2. „konzessiv (*dennoch, trotzdem, obwohl*) [...] [A: Konnten die Kayas ihren Kindern türkisch beibringen? B: Nein] *Die Eltern sprechen türkisch, aber die Kinder sprechen deutsch*.“ (ebd.) Beispiele aus Fachtexten sind Satz (15) und der folgende:

(18) Ihre [= Hannah Arendts] Studien sind 1933 in wesentlichen Teilen beendet, erscheinen *aber* erst 1959 unter dem Titel „Rahel Varnhagen. Lebensgeschichte einer deutschen Jüdin aus der Romantik“. (T46)

3a. „Bewertungsgegensatz positiver Pol (*immerhin, dafür, allerdings*): [A: Hat sich Familie Kaya gut integriert? B: Naja] *Die Eltern sprechen türkisch, aber die Kinder sprechen deutsch*.“ (ebd.) Hier ein Beispiel aus einem Lehrveranstaltungskommentar:

(19) [Durch das Seminar] wird niemand zum EDV-Fachmann, *aber* es wird eine elementare Kenntnis darüber vermittelt, zu welchen Zwecken welche Möglichkeiten bereitstehen, und es entsteht Vertrauen in die Beherrschbarkeit dieser neuen Verfahren. (T49)

3b. „Bewertungsgegensatz negativer Pol (*nur, allerdings*): [A: Konnten die Kayas ihre Traditionen bewahren? B: Naja] *Die Eltern sprechen türkisch, aber die Kinder sprechen deutsch*.“ (ebd.) Beispiele aus Fachtexten sind die folgenden:

(20) Grundsätzlich könnten die Fächer auch anders definiert werden. Die bestehenden Grenzen können sich für neue Fragestellungen als förderlich, ebenso *aber* auch als hinderlich erweisen. (T60)

(21) Das Abendland im Untergang, von dem Spengler spricht, ist eine Zivilisation, *aber* keine wirkliche Kultur mehr. (T62)

Im Fall der Ersetzbarkeit durch *allerdings* muss freilich nicht unbedingt eine Bewertung vorliegen; ebenso wie bei *allerdings* selbst (vgl. Stede 2004, 270 f.) kann auch eine bloße Einschränkung gegeben sein:

(22) Seiner [= Spenglers] Theorie liegt die Vorstellung zugrunde, dass die menschlichen Zivilisationen wie lebende Organismen sind; daher kann man in Bezug auf sie eher als von Geschichte von Morphologie sprechen – wie bei Pflanzen und Tieren. Ihre Entwicklung hat *zwar* eine Erstreckung in der Zeit, *aber* nur innerhalb der unüberwindlichen Grenzen von Geburt und Tod. (T62)

Die angegebene Typologie umfasst noch nicht das ganze Bedeutungsspektrum von *aber*. Nicht berücksichtigt sind z. B. Fälle, in denen *aber* eine Planvereitelung (Breindl 2004b, 242 f.) oder einen thematischen Bruch (*topic shift*) signalisiert (vgl. Breindl 2004a, 216, 2004b, 240 f.; Stede 2004, 270):

(23) Das Weltall ist Brahman, Brahman *aber* ist der Atman in uns. (T54)

Es ist evident, dass *aber* – abgesehen von seiner kontrastiven Grundbedeutung – dem/der LeserIn nur wenig hilft, die Richtung der Argumentation zu erkennen und zu antizipieren. Die anderen zitierten Konnektoren, die *aber* von Fall zu Fall ersetzen können, haben dagegen eine engere semantische Funktion und ermöglichen somit solidere Inferenzen.

4. Resümee

Auf einer allgemeinen Ebene wird man – wie auch die Beispiele der kausalen und kontrastiven Konnektoren gezeigt haben – zweifellos behaupten können, dass semantisch gehaltvolle Funktionswörter eine entscheidende Rolle beim inferierenden Lesen spielen. Deutlich wurde insbesondere, auf wie vielfältige Weise diese Konnektoren auf das Wissen der RezipientInnen Bezug nehmen. Bei den kausalen Konnektoren zeigte sich, dass die Einstufung der Propositionen als erklärungsbedürftig oder faktisch, als bekannt, vorerwähnt oder neu ebenso viele Anweisungen an die LeserInnen beinhal-

tet, wie sie die jeweiligen Sachverhaltsaussagen mit ihrem Wissen zu einer kohärenten mentalen Repräsentation verbinden sollen. Bei den kontrastiven Konnektoren wurde deutlich, dass sie in der einen oder anderen Form Erwartungsbrüche signalisieren, also ebenfalls auf das Leserwissen, nämlich auf die wissensgestützten Erwartungen Bezug nehmen. Begreift man alles Lesen als „inferierendes Lesen“, d. h. als Erschließen von Bedeutung durch Verknüpfung von Textaussagen und Leserwissen, dann wird unmittelbar deutlich, welche zentrale Rolle jenen Einheiten zukommt, welche die Art dieser Verknüpfung steuern.

Bei der exemplarischen Untersuchung der kausalen und kontrastiven Konnektoren ist freilich ebenso klar geworden, dass diese den LeserInnen in sehr unterschiedlich präziser Weise den „Weg weisen“. Auf der einen Seite stehen die kausalen Konnektoren, die deskriptive von argumentativer Kausalität unterscheiden und auf je spezifische Weise Faktizität, Vorerwähntheit, Bekanntheit signalisieren. Bildlich gesprochen könnte man sagen, sie erreichen den Informationsgehalt einer topographischen Karte. Auf der anderen Seite steht ein nicht umsonst besonders häufiger Konnektor wie *aber*, der eine Vielzahl von semantischen Beziehungen zwischen Propositionen anzeigen kann. Metaphorisch entspricht dem vielleicht ein Schild mit der Aufschrift „Achtung“ oder „Geänderte Verkehrsführung“.

Im vorliegenden Beitrag konnte nur ein begrenzter Ausschnitt der für die Lese-didaktik relevanten semantisch gehaltvollen Funktionswörter beleuchtet werden. Zu berücksichtigen wären z. B. Fokuspartikeln (*nur, auch, bereits, schon, erst, sogar, erst, vor allem* u. a.), Modalwörter (*leider, zweifellos, vermutlich, kaum, schwerlich, keineswegs* u. a.) und Mittel der Diskursorganisation (*erstens, zweitens, außerdem, ferner, übrigens, d. h., z. B., mit anderen Worten* u. a.).¹⁴ Relevant sind auch die in Fachtexten hochfrequenten Einheiten *dabei, dadurch, dafür, dagegen, damit, danach, daneben, darauf, darum, davor, dazu* (vgl. Pasch u. a. 2003, 342, 558 f.), die nur z. T. als Konnektoren konsekutive, finale, adversative Relationen zwischen Sachverhalten herstellen (24), z. T. dagegen als valenzgebundene Anaphern oder Kataphern funktionieren (25):

(24) Das Alte Ägypten genießt in der Öffentlichkeit lebendiges Interesse. *Dabei* ist das populäre Bild leider reich an Ungenauigkeiten, Mißverständnissen, Klischees [...]. (T28)

(25) Dies ist die Phase des Imperialismus. *Dabei* handelt es sich nicht um eine politische Wahl und Entscheidung, sondern um ein Schicksal. (T62)

Eine Didaktik, welche die semantische Leistung der Konnektoren (und anderer nicht-propositionaler Funktionswörter) für das inferierende Lesen umfassend fruchtbar machen will, muss also einerseits die Polyfunktionalität und Mehrdeutigkeit dieser

Einheiten in Rechnung stellen und sollte andererseits ihre je spezifische Leistung würdigen, statt sich mit Grobklassifizierungen wie „kausal“, „konsekutiv“ oder „adversativ“ zu begnügen.

Anmerkungen

- 1 Zugrunde gelegt ist hier der Konnektorbegriff des *Handbuchs der deutschen Konnektoren* von Pasch u. a. (2003) mit folgenden fünf Merkmalen: nicht flektierbar, keine Kasusvergabe, semantisch zweistellig, Argumente sind „propositionale Strukturen“ (Propositionen, epistemische Minimaleinheiten, Illokutionen), Argumentausdrücke sind potenziell Satzstrukturen. (ebd., 332) Ein Konnektorbegriff, der Verweisformen einschließt, findet sich z. B. im Duden Grammatik (2006, 1076 ff.) sowie bei Engel (1991, 80 ff.).
- 2 Z. B. kann nur in Satz a), nicht dagegen in Satz b) die Bedeutung von *ausgebrochen* erschlossen werden: a) *Er war gut aufgelegt, weil der Frühling ausgebrochen war.* b) *Er war gut aufgelegt, obwohl der Frühling ausgebrochen war.*
- 3 Grundlage ist ein Korpus von ca. 25.000 laufenden Wörtern, nämlich die Lesetexte aus Paschke 2007 (Text T01–T50) und Paschke 2009a (Text T51–T90). Zu Lesekursen für Studierende geisteswissenschaftlicher Fächer vgl. Paschke 2004, 2008, 2009b, 2009c.
- 4 Die umfangreiche Literatur zu Konnektoren ist in der Bibliographie von Breindl (2006) dokumentiert. Wegweisend ist das „Handbuch der deutschen Konnektoren“ des IDS, dessen 1. Band (Pasch u. a. 2003) vor allem der Syntax gewidmet ist. Zur Semantik der temporalen, kontrastiven und kausalen Konnektoren vgl. den Band „Brücken schlagen“ (Blühdorn/Breindl/Waßner 2004) sowie Zifonun u. a. (1997).
- 5 Die Begriffe *deskriptiv* und *argumentativ* übernehme ich von Eggs (2004, 333).
- 6 Deskriptive und argumentative Verwendungen sind auch bei konditionalen und konsekutiven (also bei den i. w. S. kausalen) Einheiten zu beobachten. Konditional: *Wenn es friert, sind die Straßen glatt. – Wenn die Straßen glatt sind, friert es (wohl).* Konsekutiv (konklusiv): *Es friert. Deshalb sind die Straßen glatt. – Die Straßen sind glatt. Also friert es (wohl).*
- 7 Begründungen für Aufforderungen sind vor allem in der Alltagskommunikation wichtig: *Kannst du mal kommen? Ich schaffe das nämlich nicht allein. – Komm bitte pünktlich! Denn der Zug wartet nicht.*
- 8 In diesem Fall verhält sich *weil* wie *denn*, d. h. es verknüpft zwei „Sinnganze“ (Thim-Mabrey nach Zifonun u. a. 1997, 2303), d. h. zwei Sätze mit je eigenem Fokus.
- 9 Der kausale Zusammenhang kann (anders als bei *denn*) in Frage gestellt oder negiert werden: *Sind die Straßen glatt, weil es friert? Die Straßen sind nicht glatt, weil es friert, sondern weil ... *Friert es, denn die Straßen sind glatt?*
- 10 Nach Breindl (2004b, 238) ist die Geltung von nicht-*q* zwar stets „diskurspräsupponiert“, ergibt sich aber nur bei konzessiven Verwendungen von *aber* unmittelbar als Implikation aus der Bedeutung von *p*.
- 11 Vgl. das paradoxe Beispiel: *Fritz mogelte bei der Prüfung, aber er flog auf. /... , aber er flog nicht auf.* (Breindl 2004a, 220). Stede (2004, 276 f.) plädiert dafür, nur bei Ersetzbarkeit durch *dennoch/obwohl*, also bei konzessivem *aber*, von „denial of expectation“ zu sprechen. Ein solches liegt vor in dem abgewandelten Beispielsatz: *Fritz mogelte bei der Prüfung, aber er fiel durch. /... , dennoch fiel er durch.*
- 12 Anknüpfend an Lakoffs (1971) Unterscheidung zwischen „semantic-opposition-but“, „denial-of-expectation-but“ und „advantage/disadvantage-but“.

13 Im Original findet sich *dagegen* anstelle von *aber*. Die semantische Opposition findet in Fachtexten wohl vor allem im spezifischeren *hingegen*, *dagegen* oder *während* Ausdruck; das unspezifische *aber* ist weniger verbreitet.

14 Vgl. auch die Übersichten in Erk 1982, 30–32 und Breindl/Waßner 2006, 49.

Literatur

- BLÜHDORN, Hardarik/BREINDL, Eva/WASSNER, Ulrich Herrmann, Hrsg. (2004), *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektoresemantik*, Berlin: de Gruyter.
- BLÜHDORN, Hardarik/BREINDL, Eva/WASSNER, Ulrich Herrmann, Hrsg. (2006), *Text – Verstehen: Grammatik und darüber hinaus*, Berlin: de Gruyter.
- BREINDL, Eva (2004a), „Einleitung“ [zu Teil C: Kontrastkonnektoren], in: Hardarik Blühdorn/Eva Breindl/Ulrich Herrmann Waßner (Hrsg.), *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektoresemantik*, Berlin: de Gruyter, 215–224.
- BREINDL, Eva (2004b), „Relationsbedeutung und Konnektorbedeutung: Additivität, Adversativität und Konzessivität“, in: Hardarik Blühdorn/Eva Breindl/Ulrich Herrmann Waßner (Hrsg.), *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektoresemantik*, Berlin: de Gruyter, 225–253.
- BREINDL, Eva (2006), *Konnektoren-Bibliographie. Alphabetisch geordneter Ausdruck der abfragbaren und verschlagworteten Bibliografie-Datenbank Konnektoren*, Mannheim: IDS [<http://www.ids-mannheim.de/gra/konnektoren/ko-zitat.html>].
- BREINDL, Eva/WASSNER, Ulrich Herrmann (2006), „Syndese vs. Asyndese. Konnektoren und andere Wegweiser für die Interpretation semantischer Relationen in Texten“, in: Hardarik Blühdorn/Eva Breindl/Ulrich Herrmann Waßner (Hrsg.), *Text – Verstehen: Grammatik und darüber hinaus*, Berlin: de Gruyter, 46–70.
- DI MEOLA, Claudio (2004), „Ikonische Beziehungen zwischen Konzessivrelation und Konzessivkonnektoren“, in: Hardarik Blühdorn/Eva Breindl/Ulrich Herrmann Waßner (Hrsg.), *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektoresemantik*, Berlin: de Gruyter, 287–308.
- DUDEN (2006), *Bd. 4: Die Grammatik*, 7. Auflage, Mannheim: Dudenverlag.
- EGGS, Ekkehard (2004), „Zwischen Kausalität und Konditionalität“, in: Hardarik Blühdorn/Eva Breindl/Ulrich Herrmann Waßner (Hrsg.), *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektoresemantik*, Berlin: de Gruyter, 333–372.
- ENGEL, Ulrich (1991), *Deutsche Grammatik*, Heidelberg: Groos.
- ERK, Heinrich (1982), *Zur Lexik wissenschaftlicher Fachtexte. Adjektive, Adverbien und andere Wortarten – Frequenz und Verwendungsweise*, München: Hueber.
- GRAMMATISCHES WÖRTERBUCH (Teil des Online-Angebots zur Grammatik des IDS Mannheim „ProGr@mm“), in: <http://hypermedia.ids-mannheim.de/programm/index.html>.

- HERINGER, Hans Jürgen (1989), *Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*, Tübingen: Niemeyer.
- KONOPKA, Marek (2006), „Topologie komplexer Sätze und Textverstehen. Zur Stellung von Verbletztsätzen mit *weil*“, in: Hardarik Blühndorn/Eva Breindl/Ulrich Herrmann Waßner (Hrsg.), *Text – Verstehen: Grammatik und darüber hinaus*, Berlin: de Gruyter, 108–124.
- LAKOFF, Robin (1971), „*If's, and's, and but's* about Conjunction“, in: Charles Fillmore/D. Terence Langendoen (Hrsg.), *Studies in Linguistic Semantics*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 114–149.
- PASCH, Renate/BRAUSSE, Ursula/BREINDL, Eva/WASSNER, Ulrich Herrmann, Hrsg. (2003), *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfen (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*, Berlin: de Gruyter [vgl. auch <http://www.ids-mannheim.de/gra/konnektoren/>].
- PASCHKE, Peter (2004), „Grundstufen-Lesekurse für Geisteswissenschaftler. Kompetenzbeschreibungen und Testverfahren“, in: Ray Satchell/Nicole Chenik (Hrsg.), *University Language Centres: Forging the Learning Environments of the Future. Papers from the 7th CercleS Conference, Paris, 19–21 September 2002*, Paris: CercleS, 145–160.
- PASCHKE, Peter (2007), *Leggere il tedesco per gli studi umanistici. Principianti/Deutsch lesen in den Geisteswissenschaften. Anfänger*, Venedig: Cafoscarina.
- PASCHKE, Peter (2008), „Grundwortschatz Deutsch für italienische Studierende geisteswissenschaftlicher Fachrichtungen“, in: Hans-Jürgen Krumm/Paul R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Band 11/2007. Schwerpunkt: Wortschatz*, Innsbruck: Studienverlag, 51–66.
- PASCHKE, Peter (2009a), *Leggere il tedesco per gli studi umanistici. Progrediti/Deutsch lesen in den Geisteswissenschaften. Fortgeschrittene*, Venedig: Cafoscarina.
- PASCHKE, Peter (2009b), „Lesekurse Deutsch an Philosophischen Fakultäten in Italien. Ein Vorschlag zur Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit“, in: Silvia Serena/Dorothea Lévy-Hillerich (Hrsg.), *Studienbegleitender Deutsch Unterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung*, Rom: Aracne Editrice, 181–205.
- PASCHKE, Peter (2009c), „Verstehensleistungen: theoretische Modellierung, empirische Erforschung und didaktische Umsetzung in universitären Anfänger-Lesekursen“, in: Marita Kaiser (Hrsg.), *Generation Handy – wortreich sprachlos? Interkulturelle und interdisziplinäre Tagung der Lektoren für Deutsch als Fremdsprache in Italien, 25.-28.9.2008*, Mailand: Mimesis, 139–153.
- SCHNOTZ, Wolfgang (2006), „Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven

- Linguistik“, in: Hardarik Blühndorn/Eva Breindl/Ulrich Herrmann Waßner (Hrsg.), *Text – Verstehen: Grammatik und darüber hinaus*, Berlin: de Gruyter, 222–238.
- STEDE, Manfred (2004), „Kontrast im Diskurs“, in: Hardarik Blühndorn/Eva Breindl/Ulrich Herrmann Waßner (Hrsg.), *Brücken schlagen. Grundlagen der Konnektorensemantik*, Berlin: de Gruyter, 255–285.
- STROHNER, Hans (2006), „Textverstehen aus psychologischer Sicht“, in: Hardarik Blühndorn/Eva Breindl/Ulrich Herrmann Waßner (Hrsg.), *Text – Verstehen: Grammatik und darüber hinaus*, Berlin: de Gruyter, 187–204.
- ZIFONUN, Gisela/HOFFMANN, Ludger/STRECKER, Bruno u. a. (1997), *Grammatik der deutschen Sprache*, Berlin: de Gruyter.