

Ludger Hoffmann (Universität Dortmund)
Funktionaler Grammatikunterricht: Grundschule¹

1. Die Sprache und der Unterricht
2. Kleine Fische
3. Kurzer Blick über den Gartenzaun
4. Kleine Wörter: Vom Zeigen und Fortführen
5. Zu den Gegenständen: eine Gruppenreise
6. Wo die Action ist...
7. Wortarten kompakt
8. Didaktische Pfade
9. Schluss
10. Literatur

1. Die Sprache und der Unterricht

Unsere Welt ist die Welt, in der und über die wir uns verständigen können. In der Sprache drücken wir uns als Personen aus mit Wünschen und Hoffnungen. Wir sagen, was wir für wahr halten oder was andere tun sollen. Wichtige Institutionen wie die Schule oder das Gericht sind sprachlich. Sprache ist das Fundament der Lernprozesse in den meisten Fächern. Ohne sie können wir Wissen nicht in unserem Kopf verankern, nicht verallgemeinern, keine Schlüsse ziehen. Sprache ist das Medium des Wissens, der Verständigung und des inneren Dialogs. Sie ist bestimmt durch menschliche Zwecke und eingebunden in menschliche Kultur.

Da unsere Welt nicht ganz einfach ist, kann es unsere Sprache auch nicht sein. Ihr Aufbau ist in der Grammatik organisiert, sie bestimmt die Möglichkeiten des Handelns mit Sprache. Es ist ein großer Gewinn auch für den Unterricht, nicht nur ganze Äußerungen, sondern auch ihre Teile als Handlungen zu betrachten. Zum einen versprechen, drohen, behaupten wir. *Du Idiot* gilt als Beleidigung, *morgen beginnen wir mit Mathematik* ist eine Ankündigung. Mit *Haus, Maus, schön oder schwimm-* nennen wir, mit *ich* oder *hier* zeigen wir, mit *als, und* oder *wegen* organisieren wir die Äußerung, mit *hñ* lenken wir Andere. Auch hinter Wörtern stehen "Prozeduren", kleine Handlungseinheiten. Unser Handeln muss verstehbar sein. Deshalb müssen wir uns der in einer Sprache ausgebildeten Formen bedienen, wir handeln nach Mustern wie Frage-Antwort.

Die funktionale Perspektive zeigt den Schülerinnen und Schülern, wozu wir Sprache haben und was wir damit tun und erreichen können. Wie wir uns verständigen und woran wir scheitern können. Welche Formulierung unser Handeln gelingen lässt und was in der Schrift im Gegensatz zum Gespräch erwartet wird. Wir richten den Blick nicht auf tote Formen, sondern auf die Sprachwirklichkeit. Das führt zu einer neuen Motivation für die Grammatik. Sie ist nicht ein Lerngegenstand wie andere oder gar Selbstzweck, sondern das Mittel, Sprache zu verstehen und zu erklären. Sprache ist uns so selbstverständlich, dass es schwer fällt, Abstand zu gewinnen. In Äußerungen müssen wir wieder entdecken, was wir im Alltag schon verstehen,

¹ Thesen dieses Textes wurden anlässlich eines Vortrages in Mainz (DGfS-Jahrestagung 2004) und in meinem Dortmunder Kolloquium diskutiert - dafür bin ich den Beteiligten dankbar.

aber nicht beschreiben und erklären können. In den Köpfen ist das Sprachwissen, es muss nur genutzt und in einen Zusammenhang gebracht werden. Dann kann die sprachliche Entdeckungsreise beginnen.

Das Sprachwissen ist an der Muttersprache ausgebildet, die nicht Deutsch sein muss. Zweisprachige entwickeln früh ein Bewusstsein sprachlicher Differenz. Dieses Wissen gilt es aus den Köpfen zu holen und fruchtbar zu machen, indem immer wieder über Sprache gesprochen wird, zunächst ohne grammatische Begriffe, aus Spielen, Übungen, Liedern heraus, mit Reim, Rhythmus und Spaß. Dann ist Schritt für Schritt eine gemeinsame Sprache aufzubauen, in der später auch Sprachen verglichen werden können. Auch Muttersprachler müssen viele Formen des Deutschen noch lernen oder befestigen. Die Schrift beruht auf der Standardsprache, zu der hinzuführen ist. Also ist jeder Grundschulunterricht immer auch Zweitsprachunterricht, ist auf Sprachförderung anzulegen (Aussprache, Wortschatz, Kasus, Artikel, Präpositionen, Genus vor allem).

Außerdem sollte der Unterricht immer mit wirklicher Sprache, echten Gesprächen und Texten arbeiten. Gespräche kann man aufzeichnen und in zentralen Passagen verschriften, die Lehrwerke liefern leider immer noch fast nur Erfundenes, wo doch die Wirklichkeit spannend genug ist. Selbstverständlich werden muss bereichsübergreifendes Lernen (andere Sprachen, Sachunterricht, Musik, Literatur).

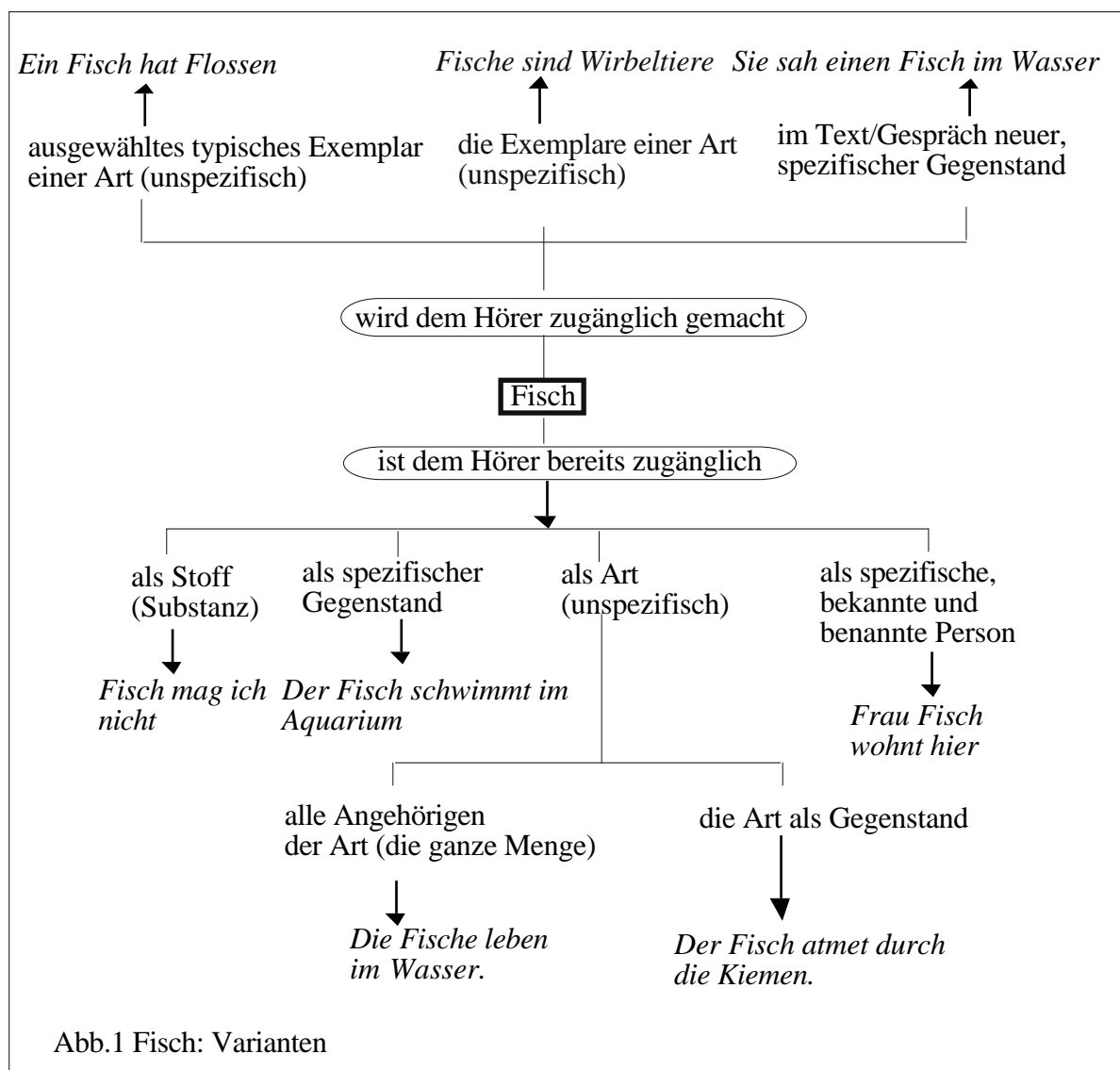
In diesem Beitrag geht es um das grammatische Wissen, das für Unterricht in der Grundschule gebraucht wird. Im Mittelpunkt stehen Wortarten und Wortgruppen, zum Satz komme ich erst später. Den Bezug zur Terminologie der Richtlinien (NRW) stelle ich her, weil sie gültig sind. Sie enthalten noch Irreführendes, lassen aber Leerstellen ("andere Fachbegriffe"), die sinnvoll zu füllen sind.

2. Kleine Fische

Zur Kategorie Wort haben Erwachsene scheinbar einen intuitiven Zugang. Grund ist unsere Erfahrung mit Schrift, in der Wörter durch Zwischenräume getrennt sind. Sie lässt uns das Wort als Formeinheit sehen - ein Zugang, der Schulanfängern, die einen Begriff vom Wort aufbauen und das Wort von der Silbe unterscheiden müssen, nicht unbedingt selbstverständlich ist. Ihnen muss das Wort als Einheit von Form und Funktion vermittelt werden. Jedes Wort hat eine Bedeutung, die es in die Äußerung einbringt. Es kann nur an bestimmten Positionen in der Gruppe oder im Satz stehen. Lässt man es weg, verändert sich die Satzbedeutung, manchmal wird der Satz ganz unverständlich oder komisch. Verschiebt man es, hat dies auch fast immer einschneidende Folgen. Das kann gut ausprobiert werden. Man kann Kinderlieder einsetzen, in denen Zug um Zug Wörter weggelassen werden (Typ: "Auf der Mauer, auf der Lauer..."). So kann auf einfache Weise die Intuition der Kinder, was ein Wort ist, verbessert werden. Jedes Wort hat genau einen Hauptakzent (z.B. *Elefant*, *Haustür*, *Krokodil*). In langsamer Sprechweise können wir Wörter trennen. Auch dies lässt sich gestisch unterstützt probieren und spielerisch umsetzen. Hier ist die Schnittstelle zur Mündlichkeit.

Ausdrücke wie *Fisch*, *Manuel*, *schnell*, *lauf*, *angeblich* verstehen wir auf der Grundlage unseres Sprachwissens. Dort sind solche symbolischen Ausdrücke abgelegt, bereit für den Zugriff auf die Welt. Der häufige Gebrauch führt zur Verankerung

einer Grundbedeutung, die in der Sprachgemeinschaft geteilt wird. Damit können wir einigermaßen sicher sein, dass wir mit dem Wort das meinen, was auch andere damit meinen und verstehen, was andere ausdrücken wollen. Auch wenn es keine völlige Übereinstimmung geben mag, so reicht sie für praktische Zwecke aus. Mit dem *Fisch* verbindet sich die Vorstellung eines Tieres, das im Wasser lebt, durch Kiemen atmet und sich mit Flossen bewegt. (Zum Folgenden Abb.1) Der Aquarianer weiß natürlich noch viel mehr über Eigenschaften und Lebensweise ihn interessierender Arten, während der Koch allerlei über Zubereitung, Geschmack, Saucen etc., der Fischer einiges über den Fang sagen kann. Das Grundwissen teilen aber alle, die Deutsch können.



Die Sprache stellt Redeweisen über Fische bereit. Das artikellose Nomen *Fisch* erlaubt es, über den Stoff, die Substanz, zu reden. Ein Ausdruck wie *Fisch* steht dann nicht für einen bestimmten Fisch, sondern für das, was Fischen gemeinsam

ist oder auf alle Fische angewendet werden kann. Beispielsweise, dass jemand *Fisch nicht mag* oder *Fisch industriell verarbeitet wird*. Spreche ich vom Stoff (Substanz), nehme ich ein artikelloses Nomen. Manche wie *Geld* oder *Milch* sind darauf spezialisiert. Ich kann von ihnen keinen Plural bilden (**Milch-e*).

Der *Fisch* ist flexibler. Sehe ich einen spezifischen Fisch in der Auslage, kann ich mich auf ihn beziehen mit *Ist der Fisch frisch?* Ist das der einzige Fisch im Wahrnehmungsfeld, ist klar, was gemeint ist. Sonst muss ich genauer werden, indem ich zusätzlich zeige (*dieser Fisch*) oder beschreibe (*der kleine, glänzende Fisch*).

Was ich sehe, nenne ich bei seinem Gattungsnamen: es gehört ja zur Gattung der Fische, vielleicht auch zur Untergruppe Hering oder Bismarckhering. Meinem Gebrauch liegt also ein allgemeines Wissen zugrunde. Ich kenne die Kategorie des Dings und gebe sie an. Weil wir über solch allgemeines Wissen verfügen, können wir uns symbolisch mit Nomen verständigen, die Gattungszugehörigkeit bezeichnen. Sprache geht über das Allgemeine, über das, was ich von Dingen dieser Gattung weiß. Erst in der Verbindung mit dem Artikel kann im Deutschen der Bezug auf ein konkretes Ding (*der Fisch auf dem Tisch*) oder eine Vielheit (*die Fische im Rhein*) hergestellt werden. Solcher Flexibilität können auch andere Nomen unterworfen werden. Neuerdings wird z.B. *Schule* immer öfter artikellos gebraucht in Sätzen wie *Schule muss sich mehr auf die Förderung konzentrieren*. Gemeint ist nicht die konkrete Institution Schule in Deutschland mit vielen einzelnen Schulen, es ist der Inbegriff dessen, was Schule in der Substanz ausmacht.

Der Fisch kann mit dem bestimmten Artikel auf ein spezifisches Individuum bezogen werden. So wird er in der Wahrnehmung oder im Wissen als zugänglich markiert: *Schau dir mal den schönen Fisch an!* Ist die Äußerung nicht eindeutig, folgt *Welchen Fisch meinst du?* Mit dem Frageartikel *welch-* wird der Fisch als im Wissen nicht eindeutig zugänglich gekennzeichnet und der Sprecher zur Behebung des Wissensdefizits veranlasst. Wenn ich weiß, dass der Hörer den Fisch nicht kennt, markiere ich dies mit dem unbestimmten Artikel. Eine Geschichte beginnt dann etwa mit: *Ein kleiner blauer Fisch war auf dem Weg zum großen Meer*. Dieser spezifische Fisch wird neu eingeführt ins Hörerwissen. An der eröffneten Wissensstelle können weitere Informationen (*der Fisch/er hatte schon 200 Meilen zurückgelegt*) eingetragen werden.

Schließlich kann ich auch über die Art als solche reden. Die kann als im Wissen zugänglich, als bekannt unterstellt werden, also kann man den bestimmten Artikel verwenden: *Der Fisch lebt im Wasser; die Fische leben im Wasser*. Oder ich erfasse typische Exemplare der Art, dann kann ich den artikellosen (reinen) Plural nehmen: *Fische leben im Wasser*. Schließlich kann ich exemplarisch einen als Typ herausgreifen, vor Augen führen: *Ein Fisch hat Flossen*. Damit ist nicht die Art selbst vergegenständlicht, auf die sich Prädikate beziehen wie *ist ausgestorben, wurde erfunden*. Rede ich über die Art, muss ich sagen: *Der Fisch* (oder *der Bismarckhering*) *ist ausgestorben*, mit *ein Fisch ist ausgestorben* kann nur eine Unterart der Fische gemeint sein, nicht die ganze Art.

Erst mit dem Gebrauch in einer Äußerung ist klar, ob ich Stoff, Art (Gegenstand, typische Exemplare) oder ein konkretes Individuum meine. Die Grundbedeutung

von *Fisch* wird in jede *Fisch*-Äußerung eingebracht und im Aufbau der Äußerung, im Handeln, ergibt sich, was gemeint ist. Im Begriff liegt das Verständigungspotenzial, das müssen Sprach- und Sachunterricht vermitteln.

Nun hat jemand einen Lieblingsfisch im Aquarium, einen Guppy. Den hat er *Manuel* getauft. Mit dem Namen können sich alle, die ihn kennen, bequem auf den kleinen Fisch beziehen (*Frisst Manuel heute wieder?*). Der Name ruft ein bestimmtes Wissen auf: dass Manuel ein Guppy ist, dass er flink und zäh ist, friedlich, Mückenlarven liebt etc. Manche Eigenschaften hat der Besitzer bekannt gemacht, andere wie den glänzenden Fächer kann man sehen.

Es gibt zwar auch ungerade Namensverwendungen (*Sie ist die Steffi Graf des Eislaufs*), mit denen man sich nicht auf ein Individuum bezieht, sondern nur eine Eigenschaft des Vorbilds zu Vergleichszwecken nutzt. Dann wird auch der bestimmte Artikel genommen. Normalerweise aber reicht der Eigenname und bedarf keiner Ergänzung durch Artikel oder Adjektiv, um seinen Sinn in der Äußerung zu entfalten. Funktional ist der Eigenname eigenständig, er allein reicht, sich auf das Gemeinte zu beziehen. Ein Nomen wie *Fisch* dagegen bedarf formaler Einpassung in die Äußerung, um funktionieren zu können. Zu diesem Zweck hat es - wie jedes deutsche Nomen - ein Genus (Maskulinum, Femininum, Neutrum). Das strahlt aus auf Ausdrücke, die zum Nomen gehören:

(1) [*Das alt-e Kleid*] war zerissen. Niemand konnte *es* mehr tragen.

↑
↑
↑

Nicht nur Artikel und Adjektiv orientieren sich am Genus, auch die Wahl des pronominalen Fortführers *er/sie/es* macht den Bezugsausdruck kenntlich. Das Genus, das sich nur partiell am natürlichen Geschlecht orientiert, ist also ein Mittel, Zusammengehörigkeit zu zeigen und damit die Verständlichkeit zu fördern. Das Gemeinte ist nur über die ganze Wortgruppe zugänglich.

Die Wortgruppe ist die zentrale Einheit der Grammatik. Im Deutschen sieht man das gut an der Formabstimmung. Kasus (Fall) und Numerus (Einzahl/Singular (Sg)); Mehrzahl/Plural (Pl)) sind oft nur am Artikel ablesbar:

	Sg	Pl
Nominativ	der schlau-e Student	die schlau-en Student-en
Genitiv	des schlau-en Student-en	der schlau-en Student-en
Dativ	dem schlau-en Student-en	den schlau-en Student-en
Akkusativ	den schlau-en Student-en	die schlau-en Student-en

Die Adjektivendung markiert nur Nominativ Singular gegenüber allen anderen Fällen. Der Artikel kennzeichnet Genitiv und Dativ Singular, im Genitiv Plural ist die Adjektivmarkierung entscheidend, Akkusativ Singular und Dativ Plural können formal ebenso wenig unterschieden werden wie Nominativ und Akkusativ Plural. Hinzu kommen muss also ein Satzverständnis. Im Satz ist der Nominativ die merkmallose Grundform, in der das Subjekt - das, wovon die Rede ist (*Wer?*

Was? Handlungsträger, einem Ereignis Ausgesetztes) - erscheint. Der Akkusativ kennzeichnet ein von Handlung oder Ereignis direkt Erfasstes, das meist in der Verbbedeutung mitgedacht ist (*Wen? Was?*). Der Dativ bezieht von einem Ereignis indirekt betroffene, nicht aktive, oft menschliche Mitspieler (Nutznießer, Pechvogel, Empfänger) (erfragt mit *Wem?*) ein. Der Genitiv steht noch nach ca. 40 Verben und Präpositionen. Seine Hauptaufgabe ist heute allerdings, ein Nomen zu kennzeichnen, das dem Ausbau einer Nominalgruppe dient und so von deren Kopf-Nomen unterschieden wird (*Petra-s Buch, das Rad meines Opa-s*). Diese attributive Gruppe im Genitiv dient der Einschränkung des Gemeinten.

3. Kurzer Blick über den Gartenzaun

Manche Sprachen haben kein Genus, Türkisch beispielsweise. Hier fehlen auch die Fortführer des Typs *er/sie/es*. Wir haben dafür nur ein Zeigwort *o*, das auf das Gesagte zurückzeigt und in etwa 'der/die/das' bedeutet, es wird nur bei besonderem Gewicht realisiert. Wer als Erstsprache Türkisch hat, muss das deutsche Genus mühsam lernen, am besten in Verbindung mit dem bestimmten Artikel, den es dort auch nicht gibt. (Genuszuweisungsregeln fürs Deutsche sind kompliziert und decken nur einen Teil der Fälle ab.)

Anders als *Frau, Hund, Baum* kann *Fisch* - wie wir gesehen haben - als Stoff- oder (mit Artikel) als Gattungsname eingesetzt werden. Bei türkischen Nomen ist das generell offen, d.h. *kitab aldım* kann heißen, dass ich ein Buch oder Bücher (*kitab*) gekauft habe, etwas als Buch Charakterisierbares. Bilde ich den Plural (*kitab-lar*), rede ich über eine Menge konkreter, abzählbarer Bücher, nicht die Gattung.

Dass der Hörer einen Zugang zum Gemeinten hat, wird im Türkischen nicht mit einem bestimmten Artikel markiert, sondern muss aus dem Wissen und dem Satzzusammenhang erschlossen werden. Sätze beginnen meist mit dem, was bekannt, schon thematisch ist. Eine Eingrenzung geschieht auch durch ein vorangestelltes Genitivattribut, verbunden mit einer Possessivendung am Nomen (*tren-in_{Genitiv} hareket-i_{Possessiv}* 'des Zuges + seine Abfahrt'), auch im Deutschen wirkt ein vorangestellter Name im Genitiv bestimmend (*Peters Auto*); umgangssprachlich verbreitet ist auch der possessive Dativ *dem Peter sein Auto*.

Ferner markiert die türkische Akkusativendung ein bestimmtes, konkretes Objekt. Dazu folgen türkische Beispielsätze (*kitab* bedeutet 'Buch', *-ı* ist die Akkusativendung, der Wechsel b/p entspricht der Auslautverhärtung).

(2) *Kitabı alacağım.* 'Ich werde das Buch kaufen'

(3) *Kitap alacağım.* 'Ich werde Buch-kaufen [= ein Buch, Bücher]'

(4) *Bir kitap alacağım.* 'Ich werde ein Buch kaufen'

(5) *Bir kitabı alacağım.* 'Ich werde ein bestimmtes Buch kaufen'

In (2) geht es um ein bestimmtes Buch, während die endungslose Akkusativergänzung (in der Form dem Nominativ gleich) in (3) einen unbestimmten, öfter als Teil der Verbbedeutung aufzufassenden Gegenstand meint. Der unbestimmte Artikel *bir* in Verbindung mit der endungslosen Form (4) meint 'irgendein Buch, weder Sprecher noch Hörer bekannt' während *bir* + Akkusativform (5) ein dem Sprecher, nicht dem Hörer bekanntes spezifisches Buch meint.

Das Artikelproblem haben auch fast alle mit einer slavischen Erstsprache. Im Ukrainischen und im Russischen gibt es zwar ein Genus, aber keinen Artikel. Der Wissenszugang wird hier nicht über diese Form, sondern anders ausgedrückt. So sind für Gegenstände, die dem Hörer nicht bekannt sind, drei verschiedene Formen ausgebildet, in denen Unbestimmtheit ausgedrückt werden kann: je nachdem, ob der Sprecher den Gegenstand kennt oder nicht oder ob es überhaupt ein spezifischer, nicht nur begrifflich zugänglicher Gegenstand ist (vgl. Kovtun 2003). Dass ein Zugang besteht, kann etwa durch die Wortstellung, in der das, worüber gesprochen wird und das meist bekannt ist, vorne steht, während das Neue und Relevante zum Satzende strebt.

Kindern mit Türkisch oder einer slavischen Erstsprache muss insbesondere die Markierungsform des bestimmten Artikels im Deutschen (ein Gegenstand ist Teil des gemeinsamen Wissens) erst funktional erschlossen werden.

In Such- und Ratespielen kann die Kennzeichnung von Dingen eingeübt werden: Dinge, die spezifisch sind und dem Sprecher und dem Hörer bekannt; Dinge, die spezifisch sind, dem Sprecher bekannt und dem Hörer unbekannt; Dinge, die spezifisch sind und dem Sprecher und dem Hörer unbekannt; Dinge, die unspezifisch und nur begrifflich, als Art bekannt sind. Mit dem Substantiv ist stets der bestimmte Artikel zu lernen.

Die Funktion der Determination, die Markierung des Wissenszugangs zu Gegenständen, zeigt sich in den Sprachen in unterschiedlichen Formen. Dass es eine solche Funktion gibt, muss im Sprachbewusstsein erst realisiert und dann mit den Formen einer anderen Sprache verknüpft werden. Der Vergleich sensibilisiert, er lässt die Lehrenden Fehler begreifen und regt Übungen und Sprachspiele an, das Problem zu bearbeiten.

4. Kleine Wörter: Vom Zeigen und Fortführen

Gar nicht so einfach ist es auch mit dem Wörtchen *ich*. Traditionell und noch in den Richtlinien wird es als "Pronomen" bezeichnet, aber was heißt das? Wofür soll *ich* stellvertretend stehen? Sicher nicht für ein Nomen, denn *ich liebe Grammatik* kann nicht ersetzt werden durch *Ludger liebt Grammatik* - letzteres würde so verstanden, dass ich von einer Person rede, die unter dem Namen *Ludger* den Lesern bekannt sein sollte und die Grammatik liebt. Vielmehr zeigt auf sich, wer *ich* sagt und damit verweist *ich* auf wechselnde Personen, die gerade handeln (*Ich verspreche dir eine Chilischokolade*), fühlen (*Mir ist schlecht*), bewerten (*Ich finde das gar nicht komisch*), denken (*Ich glaube, das Buch ist von Funke*). Nun muss das Ganze noch als Verständigungsprozess aus Hörersicht betrachtet werden. Wenn der Sprecher *ich* sagt, zeigt er von seinem Standpunkt aus auf sich.

Nicht einfach ist auch das *wir*, weil mental erst eine Gruppe aufgebaut werden muss: um den Sprecher herum (*Wir gehen ins Kino, ihr bleibt daheim*) oder nur in seiner Nähe, ohne ihn einzuschließen (*Wir werden das zu Ihrer Zufriedenheit erledigen*). Und *wir* ist eigentlich nicht Plural zu *ich*, sondern eine ganz eigene Zeigform. Gemeint sein kann auch ein fingierter Erzähler eines Romans als Teil einer Gruppe von Menschen an Bord eines Flugzeugs:

(6) Wir starten in La Guardia, New York, mit dreistündiger Verspätung...

(M. Frisch, Homo Faber, 5)

Im folgenden Gespräch zweier Soldaten zeigt das erste *wir* auf die Führung des deutschen Reiches, das zweite kann die beiden oder alle Frontsoldaten oder die Deutschen meinen:

(7) Wir bieten ihn an und sie müssen ihn annehmen. Frieden ist Frieden! Der Krieg hört damit auf, und wir sind gerettet.

(E.M. Remarque, Zeit zu leben und Zeit zu sterben, 35)

Funktional gesehen zeigen also *ich, du, wir, ihr* ebenso wie *da, hier* oder *jetzt*. Sie alle vertreten nichts. Eher schon tun das *er, sie, es* - sie haben ja auch ein Genus. Sie operieren auf dem, was thematisch ist, was die Rezipienten im Kopf haben, weil davon die Rede war: *Der alte Mann wankte, aber er fiel nicht*. Hier steht *er* nicht für *Mann* (Pro-Nomen), sondern führt fort, was mit *der alte Mann* gemeint ist. Und ginge es um *eine alte Frau*, würde mit *sie* fortgeführt. Ersatz, Stellvertretung beschreibt die Funktion nicht: das *sich* in *Peter rasiert sich* kann nicht ersetzt werden. Die alte Kategorie "Personalpronomen" schließt zusammen, was nicht zusammengehört. Ausdrücke, die zeigen, und Ausdrücke, mit denen fortgeführt wird.

Zeigwörter	Sg	<i>ich</i> (Sprecher/in)	<i>du</i> (Hörer/in)
	Pl	<i>wir</i> (Sprechergruppe)	<i>ihr</i> (Hörergruppe)
	Sg/Pl	<i>Sie</i> (Distanzform: Hörer/gruppe)*	
Fortführer	Sg	<i>er</i> (Bezugsausdruck: Maskulinum)	
	Sg	<i>sie</i> (Bezugsausdruck: Femininum)	
	Sg	<i>es</i> (Bezugsausdruck: Neutrum)	
	Pl	<i>sie</i> (Bezugsausdruck: alle Genera)	

*Die Distanzform *Sie* ist aus *sie* abgeleitet, ursprünglich also kein Zeigwort.

Das Pronomen ist aber in den Richtlinien noch vorgesehen (z.B. NRW: "Stellvertreter für Nomen"), anders als etwa in der Grammatik Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997. Weitere Zeigwörter gibt es bei den Adverbien. Zum Beispiel *hier*. Das Gemeinte liegt im Nahbereich, auf den sich der Sprecher orientiert. Das muss der Hörer zunächst nachvollziehen und sich im Blick auf das Gesagte orientieren.

(8) Hier fühle ich mich wohl [= 'in diesem Raum?' 'in dieser Klasse?' 'in dieser Stadt?' 'in diesem Land?' Oder wo?]

(9) Monika macht hier Urlaub, nicht hier bei uns, sondern in Havixbeck.[Hörbeleg]
[Monika wohnt in Süddeutschland, Havixbeck ist in der Nähe von Münster]
Manchmal wird nicht in der Sprechsituation gezeigt, sondern in einer erst zu entwickelnden Vorstellung oder in einem "Text- oder Gesprächsraum":

(10) Die Leute standen vor der Aufbahrungshalle in kleinen Gruppen zusammen, elegant gekleidet... Hier sah ich sie zum ersten Mal, eine junge Frau, blondes, auffallend dichtes, nackenlanges Haar, in einem schwarzen Hosenanzug...

(Uwe Timm, Rot, 17)

Leser(innen) begeben sich in der Vorstellung an den Standort des Erzählers, suchen den Nahbereich auf. Es kann auch auf etwas im Fernbereich gezeigt

werden, mit *dort*, *da* oder *drüben*:

(11) Und als er sich wieder einkriegt, steht er mit ihr draußen und drüben ist der Stadthafen, und da liegt die "Independia". (F. Ani, Gottes Tochter, 20)

Auch *dort/da/hier* werden über den Äußerungszusammenhang und das Wissen verstanden. Herauszufinden, was sie bedeuten, (*Hier regnet es schon, dort noch nicht*) kann eine spannende Entdeckungsreise werden (*da ist eine Maus*).

Das gilt auch für zeigende Zeitadverbien wie *jetzt*. Welchen Zeitabschnitt meint *jetzt* in *Jetzt ist die Stunde zu Ende* oder *Jetzt schlagen wir das Buch S.33 auf* oder *Jetzt hat er eine Freundin, die ist sehr schön*. Das muss im Blick auf den Äußerungszusammenhang und die Situation herausgefunden werden. Neuropsychologisch wissen wir, dass wir jeweils einen Zeitabschnitt von etwa drei Sekunden als Gegenwart und Gleichzeitigkeit bündeln.

Wir sehen, dass das Deutsche ein "Zeigfeld"² hat, in dem Nähe und Ferne die entscheidenden Merkmale darstellen:

	Person	Ort	Zeit
Nähe	<i>ich, wir</i>	<i>hier</i>	<i>jetzt</i>
Ferne	<i>du, ihr</i>	<i>dort</i>	<i>einst</i>
Neutral/Szenisch	–	└── <i>da</i> ──┘	

5. Zu den Gegenständen: eine Gruppenreise

Gegenstände, über die wir reden wollen, können real, erfunden, anwesend oder vorgestellt sein - den Zugang schafft nur selten ein Wort allein. Nur Eigennamen (*Tina, Hamburg, Indien*), Zeigwörter (*ich, du, wir, ihr*) oder Fortführer (*er, sie, es*) können funktional auf eigenen Füßen stehen. Den Bezug auf Gegenstände leisten meist ganze Wortgruppen, also z.B. Artikel + Adjektiv + Nomen (*die funktionale Grammatik*). Sie können mit Präpositionalgruppe, Nominalgruppe im Genitiv oder Relativsatz recht komplex werden (*ein Werk aus Holz; das Bild des Dichters; das Bild, das Anna gemalt hat*).

Allerdings ist die zentrale grammatische Einheit Wortgruppe (in der Linguistik auch: *Phrase*) offiziell im Unterricht nicht vorgesehen. Jedenfalls nicht in den Richtlinien; in NRW sprechen sie diffus von "Satzteilen", manche Wortgruppen sind aber keine Satzteile, z.B. nicht die eingeklammerte in *die Brücke über [den Rhein]*. Satzteil kann nur der gesamte Ausdruck sein, der aus mehreren Wortgruppen besteht.

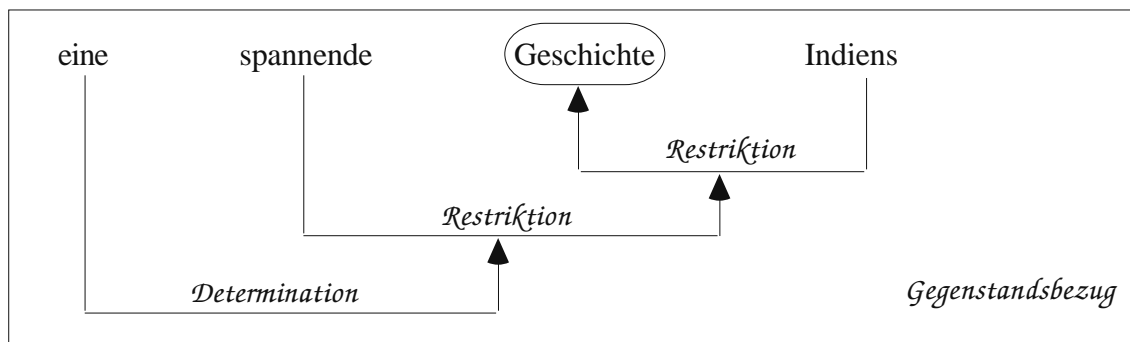
Den Aufbau von Ausdrücken behandeln wir nicht rein formal (Teil-Ganzes-Beziehungen oder Abhängigkeit), sondern auch funktional. Im Deutschen haben wir Ausdrücke, die auf eine solche Kombination hin angelegt sind, z.B. der Artikel und das Adjektiv. Sie unterstützen andere Ausdrücke beim Erfüllen ihrer kommunikativen Aufgabe. Sie sind funktional integriert. Wir zeigen dies an den mit Klammern markierten Nominalgruppen in:

² Die Lehre vom Zeigfeld hat Bühler (1934/1999) entwickelt.

(12) [Paula] sucht [eine spannende Geschichte Indiens].

Der Eigenname *Paula* leistet den Gegenstandszugang in einem Zug - wir müssen nur vorverständnis sein, welche Person in unserer Sprechgemeinschaft den Namen *Paula* trägt. Gibt es mehrere, fragt man nach. Wir kennen dann schon die Person mit einigen ihrer Eigenschaften, die mit dem Namen gleich ins Spiel kommen (Paula ist 14, ist Schülerin, ist Freundin von Anna etc.).

Wo wir nicht über Namen als Adressen verfügen, müssen wir schrittweise den Gegenstandsbezug über Eigenschaften erst aufbauen. Auch hier beziehen wir uns auf das auch dem Hörer verfügbare Wissen. Wenn im Buchladen der Verkäufer mich fragt, worauf Paula aus ist, muss ich mit (12) nicht unbedingt von einem Buch sprechen, denn das kann der Verkäufer sich denken, und wir sagen nicht gern mehr als nötig und erschließbar ist. Es ist wichtig, einen von anderen unterscheidbaren Gegenstand zur Basis zu machen, hier ist es die *Geschichte* als Unterkategorie von Büchern (nicht als etwas, was sich einmal abgespielt haben mag). Da Paula kein konkretes Buch im Sinn hat und es viele Geschichtsbücher gibt, muss die Suche weiter eingeschränkt werden. Das leisten Attribute: Adjektive, Nominalgruppen im Genitiv, Präpositionalgruppen oder Relativsätze. Zwei finden wir hier, beide wirken restriktiv, d.h. sie schränken den Bereich möglicher Gegenstände ein:



Gesucht wird eine *Geschichte*, ein Geschichtsbuch, das *Indien* behandelt. Außerdem soll es auch noch *spannend* sein. Alle Gegenstände, die auf diese Charakteristik passen, kann der Verkäufer anbringen, andere würde Paula zurückweisen. Was das Adjektiv von Haus aus mitbringt, ist die Angabe einer Eigenschaft von Dingen. Diese Eigenschaft kann zur Unterscheidung von anderen genutzt werden. Sie muss allerdings im Wissen mit dem verrechnet werden, was das Bezugsnomen besagt: 'spannend für ein Geschichtsbuch, nicht für einen Krimi'.

Damit ich weiß, worauf die Eigenschaft bezogen ist, wird das Adjektiv in der Form an das zugehörige Nomen, den Kopf der Gruppe, angepasst (*ein-e spannend-e Geschichte*). Es richtet sich nach dessen Genus (Geschichte: Femininum) und passt sich an den Numerus (Einzahl/Singular) und den Fall (Kasus, hier: Akkusativ) an. So ist auch der Artikel gekennzeichnet. Wird ein weiteres Nomen bzw. eine Nominalgruppe eingebaut, so sind sie durch den Genitiv markiert (*Peters Fahrrad*). Im Beispiel wird spezifiziert, um welches Land es geht. Was da integriert wird, sollte dem Hörer bekannt sein, damit es die Gegenstandssuche unterstützen kann

(*das BMX-Rad meines Freundes*).

Wir wissen durch die formalen Kennzeichen, was zusammengehört. Aus Sicht der funktionalen Grammatik werden also Elemente integriert, um die Funktion der Einheit - hier: den Gegenstandsbezug - zu unterstützen.

Der Artikel der Gruppe (sie kann nur einen haben, so wie sie nur einen Kopf haben kann) leistet die Determination, es muss hier der unbestimmte sein, denn dem Hörer kann nicht unterstellt werden, dass er den Gegenstand schon kennt, vielleicht gibt es ihn gar nicht. Wer sucht, muss nicht finden. Würde ein solcher Zugang im Wissen, eine Kenntnis des Gegenstands, schon auf Hörerseite vorausgesetzt, würde der bestimmte Artikel verwendet. Z.B. wenn von einem solchen Buch gerade überall berichtet wurde und Käuferin wie Verkäufer das wissen.

(13) Paula sucht [die spannende Geschichte Indiens] [, von der alle reden].

Der restriktive Relativsatz wirkt hier mit an der Gegenstandsidentifikation. Auch eine Präpositionalgruppe, die den Gegenstand durch sein Verhältnis zu einem anderen näher kennzeichnet, kann das leisten:

(14) Suche dir einen alten, knorrigen Baum [mit zerklüftetem, bemoostem Stamm]...

(A. Bommer, Mikroskopieren, 6)

In der Präpositionalgruppe kann wiederum eine Nominalgruppe stecken (*zerklüftetem, bemoostem Stamm*). Manchmal wird eine Nominalgruppe auch mit Ausdrücken ausgebaut, die nur zusätzliche Informationen geben, also gar nicht nötig sind, das Gemeinte zu identifizieren. Es wird dann nicht funktional integriert, sondern Zusatzinformation installiert.

(15) Da nahm Lichtenberg den Admiralssohn Thomas Swanton [, der zu spät gekommen war,] bei der Hand und führte ihn zum vordersten Hörsaalplatz...

(G. Hofmann, Die kleine Stechardin, 14)

(16) Der [von allen guten Geistern verlassene] Hendrik will auswandern.

(17) Da ging seine Tante Ann Chapell [, begleitet von Matthew, dem Seemann,]...

(S. Nadolny, Die Entdeckung der Langsamkeit, 12)

Wortgruppen lassen sich durch ein einzelnes Wort in derselben Funktion austauschen (die klassische Ersatzprobe):

(18) Paula sucht [sie].

Entscheidend ist, dass wir die Bestandteile der Nominalgruppe aus ihrer Funktion in der Gruppe heraus verstehen und so vermitteln können, was Artikel, Adjektiv und Nomen leisten. Sie sind also nicht als isolierte Wortarten einzuführen, sondern auf der Gruppenreise.

6. Wo die Action ist...

Wir führen Gegenstände und Personen ein, um über sie etwas zu sagen: dass sie groß sind, sich um einen Ball streiten, den Rasen mähen usw. Das über das Subjekt Gesagte hat im Satz die Funktion eines maximalen (maximal ausgebauten) Prädikats. Diese wichtige Funktion kennt die aktuell vorgeschriebene Schulgrammatik aber nicht. Die Funktion des Prädikats hat für sie nur der Ausdruck, der mit Verben gebildet ist. Dies ist das minimale Prädikat, das noch weiter auszubauen ist. Das Verb ist oft ein Verbalkomplex aus mehreren Teilen, vor allem: Hilfsverb + Partizip (*hat gesagt, ist gefahren, wird siegen*), Modalverb + Infinitiv (*muss*

schreiben). Der Verbalkomplex bildet im Verbzweitsatz (Aussagesatz, W-Fragesatz) die Satzklammer, in deren Zentrum (Mittelfeld) die wichtigen Aussageteile stehen. Das Wichtigste strebt dem Ende zu.

(19) Sie **haben** gestern mit Begeisterung **Schach** **gespielt**.



Form: Verbalkomplex
Funktion: *minimales Prädikat*

Der Bereich vor der Klammer ist das Vorfeld. Alle Wortgruppen, die im Satz eigenständig sind (was Richtlinien "Satzteil" nennen), können dorthin verschoben werden (Verschiebeprobe), nur die Gruppen um das Verb herum nicht, denn das steht ja schon fest in der Klammer:

(20) Drei Stunden lang **haben** sie gestern Schach **gespielt**.

(21) Schach **haben** sie gestern drei Stunden lang **gespielt**.

Das Vorfeld ist nur besetzt, wenn es sich um einen Aussagesatz oder einen Ergänzungsfragesatz handelt, nicht im Entscheidungsfragesatz oder im Aufforderungssatz.

(22) Wer **hat** das **gesagt**? [Ergänzungsfragesatz]

(23) **Hat** der das **gesagt**? [Entscheidungsfragesatz]

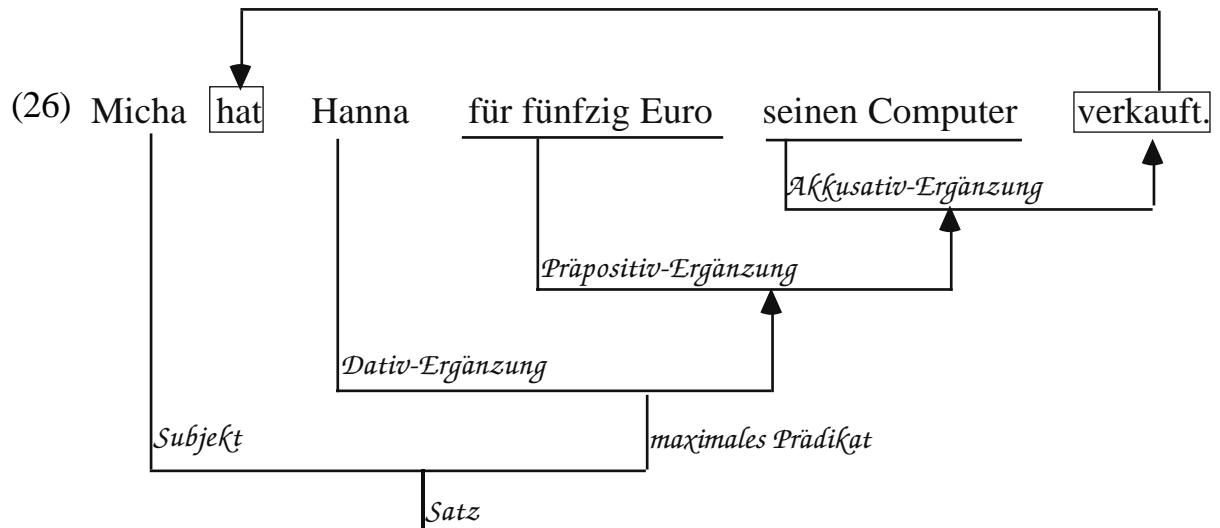
(24) **Sag** das! [Aufforderungssatz]

Im Nebensatz bildet ein Einleitungswort (Subjunktor wie *dass*, *weil*) den ersten Teil der Satzklammer, der Verbalkomplex erscheint am Ende.

(25) Wer hat gesagt, **dass** sie die Klasse **übernehmen will**?

Eine genauere Behandlung der für das Deutsche - auch im Sprachenvergleich zentralen - Klammer sehen die Richtlinien erst für die Sekundarstufe vor, eine erste Vorstellung davon wird aber für das mehrteilige Verb und die Verbformen (flektiert/unflektiert) sowie die Satzarten schon gebraucht.

In jedem Verbalkomplex gibt es ein inhaltliches Zentrum: *übernehmen*, *sag*, *gesagt*, *gespielt*, realisiert durch ein Vollverb. Es charakterisiert das Subjekt in bestimmter Hinsicht. Das Verb wird oft weiter ausgebaut, weil es Anschlussstellen für eine ganze Szene, ein ganzes Ereignis einschließt. Man spielt immer etwas: Schach, Fußball, Tischtennis. Dies ist schon im Spielen mitgedacht. Auch das *Verkaufen* enthält schon eine ganze Szene: dass (1) etwas (2) jemandem (3) gegen Geld verkauft wird. Auf diese Weise wird die Verbgruppe schrittweise ausgebaut, bis hin zu einem ganzen Satz (*etwas verkaufen*, *gegen Geld etwas verkaufen*, *jemandem etwas gegen Geld verkaufen*). Man kann sich den Ausbau durch Ergänzungen (in aktuellen Grammatiken auch: "Komplemente" genannt) wie folgt vorstellen:



Ergänzungen sind Satzfunktionen. Ein Ausdruck fungiert als Ergänzung, wenn er vom Verb impliziert ist. Zentrale Ergänzungen müssen realisiert werden (Weglassprobe), andere können auch mitgedacht werden. Voneinander unterschieden werden sie durch den Kasus: Das Subjekt als mental besonders herausgehobener Satzgegenstand hat den Nominativ und stimmt in Person und Numerus mit dem flektierten Verb überein (du schläf-st); die erste, direkte Verbergänzung (Handlungsobjekt) bekommt den Akkusativ, die weitere (Betroffenes) den Dativ, eine präpositionale erhält den durch Präposition und Verb bestimmten Kasus. Wir erkennen den Kasus auch an den Formen der gesamten Nominalgruppe, oft nur am Artikel oder an dem, was das Verb als Kasus fordert. Die bekannten W-Fragen sind keineswegs immer zielführend im Unterricht. Wie jeder Test haben sie Grauzonen und blinde Flecke. Nicht alles lässt sich sinnvoll erfragen, vgl.:

(27) Sie hatte [den ganzen Tag] [Sorgen].

Wen oder was hatte sie den ganzen Tag? ***Wen oder was** hatte sie Sorgen?

(28) Wegen [dieser Sache]mit Rita. Wegen **wessen/wem**?

(29) Sie traute [sich] nicht, darüber zu reden. ***Wen oder was** traute sie nicht, darüber zu reden?

(30) Vor dem Krieg war alles anders. ?Vor **wem** war alles anders?

Auch ein Austausch gegen die entsprechende Form von *er/sie/es* hilft oft nicht. Tests sind gut für die, die wissen, was sie suchen. Nicht für Kinder, die ein grammatisches Wissen erst langsam aufbauen müssen.

Ein weiterer Ausbau der Verbgruppe ist durch vom Verb unabhängige Angaben möglich, die allerdings nicht Grundschulthema sind und auch nicht vor dem behandelt werden sollten, was ihr Gebrauch voraussetzt:

(31) [Gestern] untersuchten sie [mit Begeisterung] die Nominalgruppe.

Durch die Qualitativangabe *mit Begeisterung* wird die Verbgruppe *untersuchten die Nominalgruppe* erweitert, mit der Temporalangabe *gestern* der ganze Restsatz. Die Satzfunktion Angabe wird in aktuellen Grammatiken auch: "Supplement" genannt. Dazu gehören Adverbialia und Abtönungspartikeln (*eh, freilich*).

Der Satz drückt immer einen vollständigen Gedanken aus und enthält genau eine flektierte (finite) Verbform (*hat, wird, geh-t, schläf-st* etc.). Hauptsätze realisieren - anders als Nebensätze - immer einen spezifischen Handlungszweck in der Kommunikation, haben eine eigene "Illokution". Manche Zwecke wie die Antwort auf eine Frage können auch von Wörtern oder Wortgruppen realisiert werden.

7. Wortarten kompakt

Mit dem Blick auf die grammatischen Zusammenhänge - nicht in Isolation - können nun die für die Grundschule wichtigen Wortarten kompakt beschrieben werden:

(i.) Nomen (Substantiv)

Mit dem Nomen ("Substantiv" wäre günstiger, Nomen ist dann der Kopf der Nominalgruppe, aber Richtlinien und Terminliste der Kultusminister wissen es besser) stellen wir einen ersten Bezug zu Gegenständen (Dinge, Personen etc.) her. Es benennt die Art (*Mensch*) oder den Stoff (*Stahl*) oder als Eigenname einen bekannten Gegenstand (Person, Ding) direkt (*Indien*). In Kombination mit einem Hilfsverb kann ein Nomen auch das Prädikat eines Satzes ausdrücken (*ist Bäcker*). Jedes deutsche Nomen hat ein Genus, das vor allem im Verbund mit dem Artikel deutlich wird. Gattungsnamen erlauben die Pluralbildung, wenn von mehreren Exemplaren (*die Löwen*) oder der Art (*Löwen*) die Rede ist. Die Rolle im Satz ist durch den Kasus (Fall) markiert. Fast alles kann nominalisiert werden (*das Singen, das Ach und Weh, dein Nein*).

Den Zugang zu dieser Kategorie schafft man über Eigennamen. Dinge, Personen bekommen Namen oder sind schon benannt. Auch Stoffe und Arten haben Namen. Es wird dann deutlich, dass Nomen meist im Verband einer Gruppe auftreten, die zunächst als Ganzheit genommen, später dann zerlegt werden kann (Artikel+Adjektiv+Nomen (+ Wortgruppe((+Relativsatz))).

(ii.) Adjektiv

Das Adjektiv unterstützt innerhalb der Nominalgruppe das Nomen in seiner Aufgabe. Nur was mit einem Nomen kombinierbar ist, ist ein Adjektiv. Es charakterisiert das mit dem Nomen schon Gesagte feiner durch spezifische Eigenschaften (*Hemd, buntes Hemd*). So kann es von anderen in Frage kommenden Gegenständen abgegrenzt werden. Nach Adjektiven lässt sich mit *wie* schlecht fragen (der Ausdruck "Wiewort" ist irreführend, man erfasst so auch bestimmte Adverbialia: *Wie hat er das erledigt? Mit Sorgfalt*). Besser geht es mit: *Was für ein X (X=Hemd) ist das? Ein kariertes*. Man zielt damit auf die Eigenschaft, die dem im Nomen genannten Gegenstand zukommt ("Eigenschaftswort").

In der Nominalgruppe ist das Adjektiv in seiner Form (Genus, Numerus, Kasus) auf die Form des Kopf-Nomens abgestimmt.

Adjektive können für weitere Zwecke genutzt werden: sie können selbst Kopf einer Nominalgruppe sein (*die Schlaunen*), in Verbindung mit einem Hilfsverb das Prädikat eines Satzes ausdrücken (*ist trickreich*) oder als Adverbial genutzt werden (*schnell fahren*).

Die Flexion richtet sich nach dem vorgehenden Artikelwort (*der/dieser/jeder klein-e Hanswurst - ein/mein/kein/manch/ø köstlich-er Wein*). Viele Adjektive sind steigerungsfähig (aus Bedeutungsgründen sind Formen wie **ledig-er, *schwanger-er, *fertig-er, *am zweifach-sten* nicht akzeptabel). Das Partizip I (*schlaf-end*), eigentlich eine Verbform, wird heute meist den Adjektiven zugeordnet.

Den Zugang zu Adjektiven bekommt man über die Gegenstandsbestimmung. Wie kann man dieses Schaf von jenem unterscheiden? Dies ist mit einer Wortgruppe, einem Satz oder mit einem vorangestellten Wort - dem Adjektiv - möglich, das genau eine Eigenschaft des Gegenstands benennt. Ausgangspunkt für die Zuordnung können Such- und Ratespiele sein. Später sollte auch die Adjektivflexion behandelt werden, aber nicht formal, sondern durch Sprachspiele und Lieder, in denen die verschiedenen Kasusformen vorkommen.

(iii.) Artikel

Mit dem bestimmten und dem unbestimmten Artikel wird in der Primarstufe nur ein Ausschnitt eines reicheren Systems der Determination eingeführt. Artikelwörter (Determinative) sind auch in den Wortgruppen *mein Bleistift, alle Hefte, irgendwelche Fragen, was für eine Pleite, kein Ort* zu finden.

Der bestimmte Artikel kennzeichnet, dass das Gemeinte aus Sicht des Sprechers dem Hörer bekannt ist (*das Haus am Wallraffplatz, die Amsel auf der Teppichstange, der Verkäufer, der uns gestern so schlecht behandelt hat, die Sonne, der Wal.*)

Im Süden Deutschlands, jetzt auch in nördlicheren Regionen wird die Zugänglichkeit im Wissen auch bei Vornamen durch den bestimmten Artikel markiert (*die Paula*).

Der unbestimmte Artikel drückt aus, dass das Gemeinte für den Hörer neu ist (*Ein Pferd betrat das Lokal*) bzw. begrifflich aus der Menge möglicher Gegenstände einer Klasse herausgegriffen wird (*Ein Pferd ist ein Turngerät mit Lederpolster und zwei Griffen*). Der Hörer muss eine Vorstellung des Gemeinten erst aufbauen.

Der Anfang und die Fortführung von Erzählungen könnten die Aufmerksamkeit auf den Artikel lenken (Gegenstand ist zuerst neu: unbestimmter Artikel, dann zugänglich: bestimmter Artikel). Andere Verwendungen kommen sehr viel später, z.B. mit festen Formen wie Werbeslogans *Katzen würden Whiskas kaufen*, Sprichwörter etc. Ein spielerisches Einüben und Befestigen der Formen ist aber schon erforderlich, vor allem auch für Kinder anderer Muttersprache.

(iv.) Verb

Das Verb bezeichnet ein Ereignis oder Ereigniselement, eine Handlung, eine Szene, in deren Mittelpunkt eine Person oder ein Ding oder etwas Vorgestelltes steht. Etwas *schläft, spielt, lacht, vergeht, stürzt ab*. Das zentrale Charakteristikum eines Satzes ist das Prädikat. Eine Funktion also, keine Form. Das minimale Prädikat kann mit einem Vollverb allein realisiert werden (*schläft, geht, sieht*); oft besteht es aus mehreren Teilen (Verbalkomplex), von denen einer flektiert ist (ein Hilfsverb: *haben, sein werden* oder ein Modalverb: *dürfen, können, mögen/möchte, müssen, sollen, wollen*). Flektierter (finiter) Teil und nichtflektierte (infinite) Teile bilden die Satzklammer (*hat...gesagt* (Partizip II); *wird...sagen* (Infinitiv/Grundform), *kann...segeln* (Infinitiv), *hat...lieb* (Adjektiv), *geht...spazieren* (Infinitiv)). Der im

Satz ausgedrückte Gedanke ist immer zeitlich, bezieht sich auf ein Zeitintervall, das gegenwärtig, vergangen oder künftig ist. Im Deutschen wird die Zeit mit Verbformen im Zusammenspiel mit Adverbialia (*morgen; vor drei Tagen*) ausgedrückt.

Die einfachste Zeitform ist das Präteritum (*kam, sag-te*), es zeigt auf einen zurückliegenden (erzählten, wiedergegebenen) Zeitabschnitt. Das (süddeutsch bevorzugte) Perfekt (*ist angekommen, hat gesagt*) betrachtet die Vergangenheit von der Sprechzeit aus. Das Präsens bezieht Aktuelles, Geschehenes oder Künftiges auf die Sprechzeit und holt es in eine zeitliche Nähe.

Das Vollverb kann zur Verbgruppe ausgebaut werden mit Ergänzungen (*geben, etwas geben, jemandem etwas geben...*). Ein Verb eröffnet Leerstellen für Ergänzungen (Valenz), die in seiner Bedeutung schon angelegt sind (*Wer isst, isst immer etwas*).

Vorbereitend kann auf der Basis einer kleinen Erzählung eine Liste von Nomen, die Personen und Dinge bezeichnen, einer Liste von Verben, die sie charakterisieren, gegenübergestellt werden. Passende Nomen und Verben sind zu verbinden, dann soll daraus eine Erzählung gemacht werden. Ein erstes, noch unzulängliches Konzept vom Verb gewinnt man über Anweisungstexte (z.B. Kinderkochrezepte, Spielanweisungen), die durchgespielt werden und aus denen dann die einzelnen Handlungen herausgesucht, evtl. szenisch gespielt und mit den sie benennenden Ausdrücken verbunden werden. (Unter keinen Umständen sollte von "Tuwörtern" gesprochen werden.) Im zweiten Schritt können dann aus Ereignisabbildungen die Personen und Gegenstände herausgesucht und ihre Beteiligungsrolle im Geschehen erarbeitet werden. Diese Rolle ist mit Verben benannt. Die Verben können vorläufig nach ihrer Form sortiert werden. Später können dann in geeigneten Texten (z.B. Handlungswiedergabe - Erzählung) Formen variiert werden (insbes. Präsens -> Präteritum und umgekehrt). Das Präteritum wird häufig nicht gut beherrscht. Formen und Satzstellung sind spielerisch zu verdeutlichen.

Eine Erweiterung der Grundwortarten ist im Bereich der Artikelwörter möglich (a. *dieser* b. *mein* c. *alle* d. *kein*). Die unflektierbaren Wortarten sind für die Grundschule noch nicht vorgesehen. Sie unter dem Namen "Partikeln" pauschal auszugrenzen empfiehlt sich nicht, da sie zu verschieden sind. Die Negationspartikel *nicht* könnte allerdings schon in der Grundschule angesprochen werden, da sie sehr wichtig ist für die Kommunikation.

8. Didaktische Pfade

Viele Funktionen schließen mehrere sprachliche Mittel zusammen, bilden Funktionskomplexe. Wichtig sind vor allem diese:

- A. Gegenstände (Dinge, Personen, Stoffe) zugänglich machen, so dass man über sie sprechen kann;
- B. Über Ereignisse und Handlungen sprechen;
- C. Ereignisse und Sachverhalte verzeitlichen;
- D. Ereignisse und Sachverhalte verorten;
- E. Über Wissen und Erwartungen sprechen;
- F. Handlungspläne und Handlungszwecke verdeutlichen;
- G. Thematisieren und Fortführen;
- H. Gewichten;
- I. Ausdruck von Höflichkeit und Respekt;
- J. Realisieren von Sprecherwechsel;
- K. Geschichten erzählen;
- L. Argumentieren (Begründen und plausibel machen)

Für die Umsetzung der funktionalen Überlegungen in einen begründeten Grammatikunterricht schlage ich ein Konzept didaktischer Pfade vor. Es berücksichtigt, dass viele Erscheinungen das Verständnis anderer voraussetzen. Viel lässt sich aus größeren Einheiten ausgliedern, Anderes von unten nach oben aufbauen. Prinzip ist aber immer, von funktional eigenständigen Formen auszugehen und ihre Funktionsweise zu erklären. Erklärungen sollten möglichst weitgehend auf eigenen Entdeckungen, auf Experimenten, auf Spielen, auf Textarbeit und nicht zuletzt Gesprächsanalyse beruhen. Dann folgt das Ausgliedern der für den Aufbau der Einheit wichtigen Formen (z.B. wird aus der einfachen Nominalgruppe der Artikel ausgekoppelt und genauer in seiner Funktion betrachtet) und schließlich wird die Form vorgeführt und durch Übungen ihre Beherrschung gestützt. Ein didaktischer Pfad basiert auf der Logik sprachlicher Mittel wie auf einer sinnvollen, auf die Funktion gestützten Auswahl für die Lerngruppe. Er beschreibt eine didaktisch begründbare Abfolge grammatischer Gegenstände. Für einen Komplex wie A. wird nun ein didaktischer Pfad angenommen, der ausgehend von den Eigennamen über die Nominalgruppen und die sog. Pronomen (Zeigwörter, Fortführer) als Funktionsträger hin zu einzelnen Wortarten führt. (Abb.2).

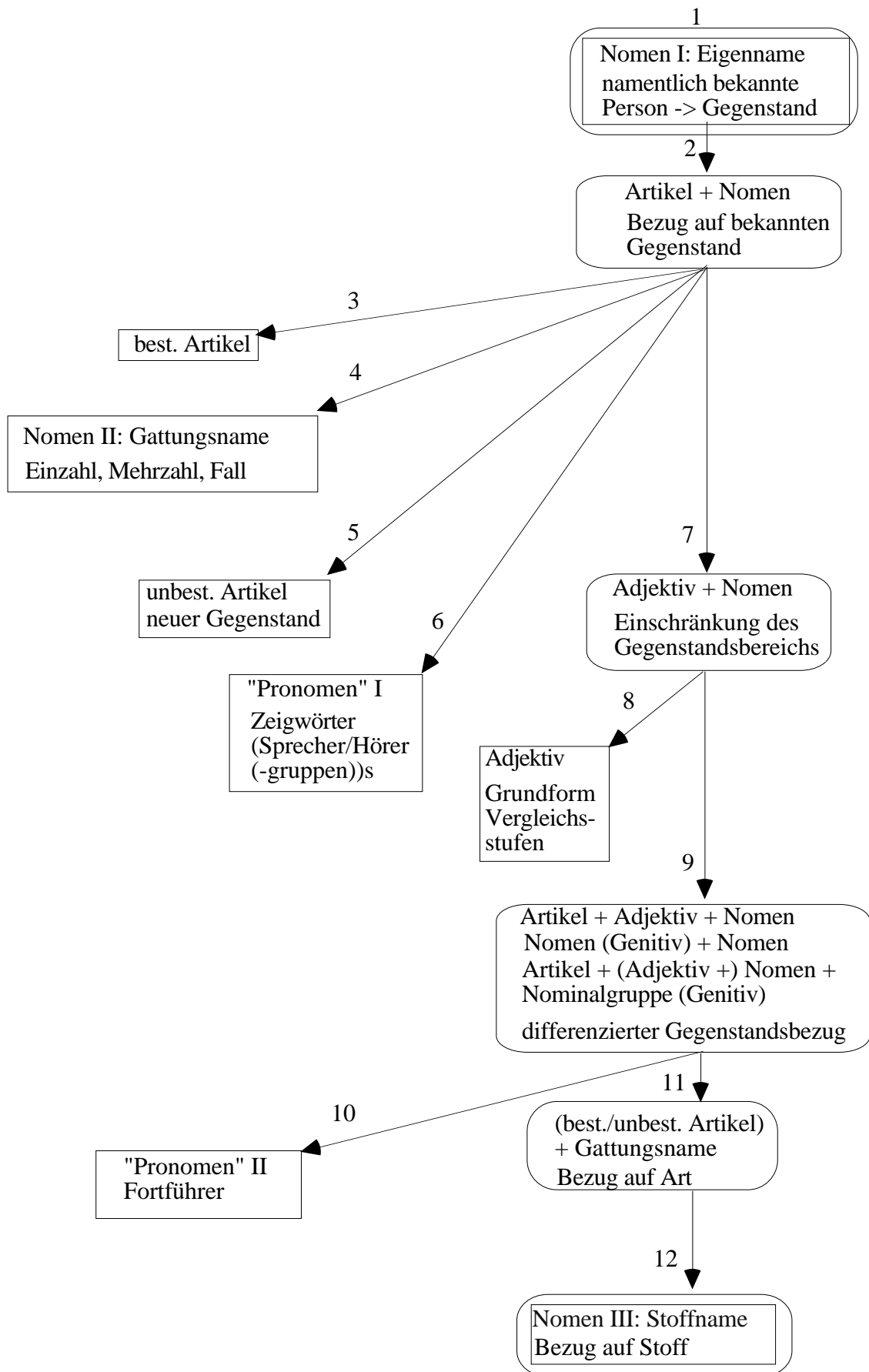


Abb.2: Didaktischer Pfad: Zugang zu Gegenständen

Für den Komplex B. wird der Pfad in Abb.3 angenommen, der vom Verb zur ausgebauten Verbgruppe führt und die Nominalgruppe aus dem Pfad A. voraussetzt. Wir sehen also, dass die Pfade auch untereinander verknüpft sind. Die Pfade können verlängert werden in die Gegenstandsbereiche der Sekundarstufe hinein. Dort sind dann Komplexe wie C., D. usw. auszuführen. Aus C-J sind nur Einzelemente vorbereitend anzusprechen, punktuell wird die Handlungscharakteristik einer Äußerung (Warnung, Bitte etc.) angesprochen oder etwa ein Aspekt der Höflichkeit (I) oder der Sprecherwechsel (J) - Ausreden lassen, Unterbrechen - thematisiert.

In den Bereich F. gehören in der Grundschule die Satzarten (Abb.4). Das sind die Schnittstellen zwischen Form und Handlungsfunktion. Sie sind im Zusammenhang mit dem sprachlichen Handeln zu vermitteln. Der Aussagesatz (Anna schläft) ist eine Möglichkeit, eine Aussage zu realisieren. Ihr Zweck ist es, ein - oft angefordertes - Wissen zu vermitteln. Somit ist es günstig, mit dem Fragesatz (*Wer schläft? Schläft Anna?*), der Fragehandlung, zu beginnen und auf das Muster Frage-Antwort zu kommen.

Mit dem schwierigen Ausrufesatz (*Hat die geschlafen! Was der nicht alles kann!*) fortzufahren (so die NRW-Richtlinien), erscheint nicht praktikabel, zuvor wäre der Aufforderungssatz (*Gib ihm Saures! Bring mir ein Spiel!*) zu behandeln, dessen Handlungscharakter durchsichtiger ist. Hier fehlt allerdings in der Regel das Subjekt; es wird kein Gedanke, nur ein Handlungskonzept ausgedrückt.

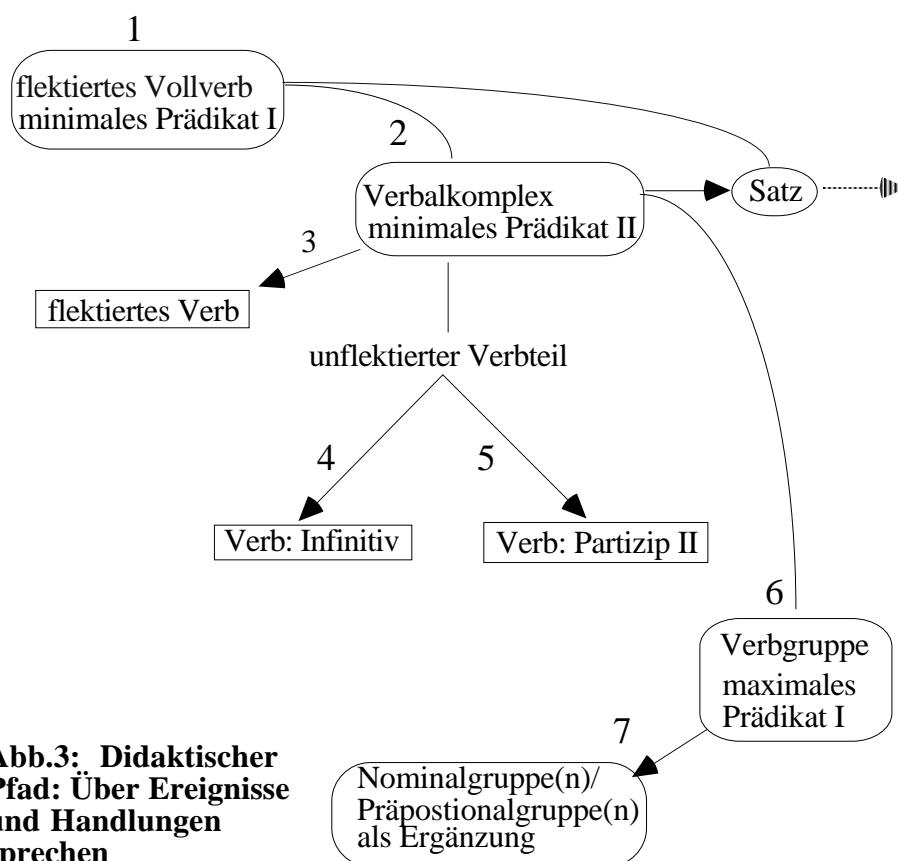


Abb.3: Didaktischer Pfad: Über Ereignisse und Handlungen sprechen

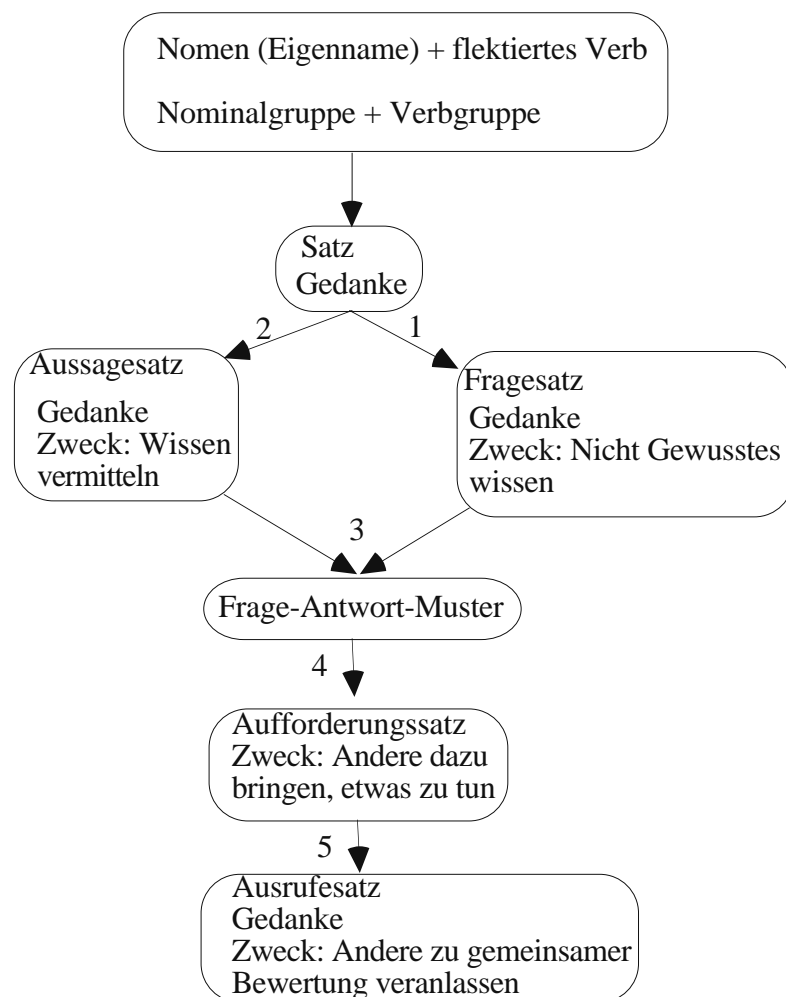


Abb.4: Didaktischer Pfad: Satzarten und Sprechhandlungen

In der Grundschule anzubahnen ist auch der Bereich K. Das ist ein Grundschulthema und kann auch für die Grammatik genutzt werden. Vor allem für die Tempora des Verbs und die wörtliche Rede, wie der folgende Erzählausschnitt aus dem Gericht zeigt:

(32) Wir waren Waschmaschinen am Zusammenbauen und zwei Tage vorher, .. da sacht nun einer zu mir: "Da is ne goldene Uhr drin, nimm se!" Da hab ich gesacht: "Nein, kommt gar nich in Frage." Ich sach: "Ich hab selbst zwei Uhren", und da is der hingegangen... [Angeklagter; F.18.5]

Im Unterricht sind Erzählzeit (Präteritum oder - bes. süddeutsch - Perfekt) neben der szenischen Vergegenwärtigung im Präsens zu behandeln. Von da aus kann dann erarbeitet werden, wie mit dem im Grunde zeitlosen Präsens Ereignisse in die Gegenwart der Sprechsituation geholt werden können. In Schülererzählungen können probeweise die Zeitformen variiert (alles Präsens, alles Präteritum, Zeitenwechsel) und die Auswirkungen diskutiert werden. Außerdem ist natürlich die Einführung von Personen mit Nominalgruppen und ihre weitere Fortführung in der Erzählung zu behandeln. Handlungen sind in Raum und Zeit zu verorten, die Hörer sind zu Beginn darüber zu orientieren, wo und wann die Erzählung spielt.

Schließlich sind Bewertungen (Anhaltspunkt: Alles ist bewertend, worauf mit "Das finde ich auch/nicht" zu reagieren ist") zu betrachten. Das erzählte Wissen ist immer auch ein bewertetes Wissen und Erzähler zielen auf Teilhabe an den Bewertungen, auf eine gemeinsame Welt.

Wir sehen also, dass das Erzählen vielerlei Möglichkeiten auch für grammatische Betrachtung bietet, die im Interesse der Arbeit an der Formulierungsfähigkeit genutzt werden sollten, auch wenn dies noch nicht streng terminologisch geschehen kann.

9. Schluss

Der Beitrag sollte das für einen funktionalen Grammatikunterricht in der Grundschule nötige Wissen bereitstellen. Die Umsetzung konnte nur punktuell angedeutet werden. Dass in der Grundschule spielerisch-intuitiv angesetzt werden muss und erst Vorformen von Reflexion möglich sind, versteht sich. Gleichwohl sind - nicht zuletzt im Blick auf den Schrifterwerb - einige Grundsteine schon zu setzen.

Entdeckendes Lernen - wie von Menzel (1999) propagiert - ist der beste Weg, aber er kann nicht voraussetzungslos beschränkt werden. Die Kategorien selbst lassen sich nicht einfach aus Sprachmaterial gewinnen. Die bekannten grammatischen Operationen führen nicht automatisch immer zum Ziel, sie müssen intelligent - im Blick auf Funktion und Bedeutung - eingesetzt werden. Zu einer Kategorie gehört, was eine spezifische Funktion erfüllt, die es zu verstehen gilt. Erst ein Funktionsverständnis macht Sprachbetrachtung interessant.

Funktionale Grammatik behandelt Formen immer im Blick auf ihre Funktion im sprachlichen Handeln. Solcher Unterricht bewahrt vor sinnentleertem Kategoriendruck, vor mechanischem Arbeiten mit operationalen Verfahren und vor bloß oberflächlicher Integration mit kommunikativen Aspekten. Grammatik - so verstanden - ist nützlich für das Schreiben und Formulieren, für die Textarbeit, die Behandlung mündlicher Kommunikation und erste Einsichten in den Bau von Sprachen. Das Kriterium der Funktion ermöglicht zugleich einen sprachenvergleichenden Zweitsprachunterricht, den wir heute so dringend brauchen.

10. Literatur

K. Bühler (1934/1999) Sprachtheorie. Stuttgart: Urban & Fischer (UTB 1159)

K. Ehlich (1986) Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse - Ziele und Verfahren. In: Hoffmann, L. (Hg.) Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin, New York: de Gruyter, S. 183-210

M. I. Ersen-Rasch (2001) Türkische Grammatik, Ismaning: Hueber

L. Hoffmann (1995) Gewichtung: ein funktionaler Zugang zur Grammatik, in: Der Deutschunterricht 4, 23-37

L. Hoffmann (1993) Thema und Rhema in einer funktionalen Grammatik, in: P. Eisenberg/P. Klotz, Sprache gebrauchen - Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett, 135-149

L. Hoffmann (2000) Formulieren: ein Fall für die Grammatik. In: Deutschunterricht 4, 6-20

L. Hoffmann (Hg.)(2003) Funktionale Syntax. Berlin/New York: de Gruyter

O. Kovtun (2003) Zur unbestimmten Determination im Deutschen im Vergleich zum Russischen und Ukrainischen. In: Hoffmann (2003), 335-347
W. Menzel (1999) Grammatik-Werkstatt. Seelze-Velber: Kallmeyer
G. Zifonun/L. Hoffmann/B. Strecker (1997) Grammatik der deutschen Sprache, Berlin/New York 1997: de Gruyter

Adresse des Autors:
Prof. Dr. Ludger Hoffmann
Universität Dortmund/Fakultät Kulturwissenschaften
Emil-Figge-Str. 50
44221 Dortmund
<http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann>