

### **1. Sprache lehren – Sprache lernen**

Zur Sprache kommen wir in der Teilhabe an einer gemeinsamen Praxis. Wir hören, was gesprochen wird, nehmen den Sound der Muttersprache auf, lernen zu unterscheiden, was unsere Sprache an sinnvollen Einheiten bereit stellt. Im Medium der Sprache lernen wir die Sprache zur Verständigung zu nutzen. Sie entwickelt sich im Rahmen gemeinsamer Orientierung, geteilter Wahrnehmung, erreichter Ziele. Das sprachliche Zeigen (*ich, hier, jetzt*) treibt das Symbolisieren (*Ball, Haus, haben*) voran. Neue Wörter vernetzen sich, verbinden sich mit anderen Wörtern zu Gruppen und Sätzen, eröffnen vielfältige Möglichkeiten des Meinens und Verstehens.

Die Welt wird die Welt, in der und über die wir uns verständigen können. Mit Anderen und mit uns selbst. Im Medium der Sprache teilen wir Gedanken und Gefühle, erreichen kommunikative Zwecke. Wir erhalten Zugang zum Wissen der Gesellschaft, zur Kultur, zu den Institutionen. Symbolische Kategorien (*schön, Baum, schwimmt*) erlauben vielfache Bezüge und verallgemeinern das Vorfindliche. Ohne sie können wir Wissen nicht in unserem Kopf verankern, keine Schlüsse ziehen.

Da unsere Welt nicht ganz einfach ist, kann es unsere Sprache auch nicht sein. Ihr Aufbau ist in der Grammatik organisiert. Die Grammatik bestimmt die Möglichkeiten des Handelns mit Sprache. Mit Sprache 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 Verarbeitung der Äußerung, mit *hm* lenken wir Andere. Mit Wörtern, Wortteilen werden „Prozeduren“, kleine Handlungseinheiten, realisiert. Mit Wortgruppen und Hauptsätzen sprachliche Handlungen, die einen spezifischen Zweck erfüllen (Illokutionen). Damit unser Handeln verstehbar ist, bewegen wir uns in den in der Sprache ausgebildeten Formen, wir handeln nach Mustern. Wir folgen aber nicht Regeln, wie sie die traditionelle Grammatik beschreibt.

Die Formen der Sprache werden auch für ihre Schrift genutzt. Illokutiv eigenständige Sätze erhalten ein Endzeichen, Substantive werden groß geschrieben. Orthographie ist Teil der Grammatik.

Sprache ist uns so selbstverständlich, dass es schwer fällt, Abstand zu gewinnen. In der Schule wird das mediale Lernen der Sprache abgelöst durch ein kognitives Lernen in Distanz zum Gegenstand. Gewusstes wird fremd, ein neuer abstrakter Zugang muss gefunden werden, der eine Wissenseinordnung gestattet. Sprechen können die Kinder, mehr oder weniger, aber sie wissen nicht, was sie tun. Sie sollen Äußerungen zerlegen und neu zusammensetzen, Kategorien lernen und auf Sprache anwenden. Und das nicht mit vertrauten, sondern oft künstlichen, erfundenen Sprachbeispielen. Funktionaler Unterricht arbeitet mit wirklicher Sprache, echten Gesprächen und Texten. Gespräche - eigene wie fremde - kann man aufzeichnen und in zentralen Passagen verschriften. Die Lehrwerke liefern fast nur Erfundenes, wo doch die Wirklichkeit spannend genug ist.

In den Köpfen ist schon das Sprachwissen, es muss aber genutzt und in einen Zusammenhang gebracht werden. Dann erst kann die sprachliche Entdeckungsreise beginnen. Das Sprachwissen ist an der Muttersprache ausgebildet, die oft nicht Deutsch ist. Zweisprachige entwickeln früh ein Bewusstsein sprachlicher Differenz. Dieses Wissen gilt es fruchtbar zu machen, indem immer wieder über Sprache gesprochen wird, zunächst noch ohne grammatische Begriffe, aus Spielen, Übungen, Liedern heraus, mit Reim, Rhythmus und Spaß. Dann ist Schritt für Schritt eine gemeinsame Sprache aufzubauen, in der Äußerungen und ihre Elemente zugänglich werden, in der später sogar Sprachen verglichen werden können. Dabei zeigt sich: Auch Muttersprachler müssen viele Formen des Deutschen noch lernen oder befestigen. In gewisser Hinsicht ist mindestens der Grundschulunterricht immer auch Zweitsprachunterricht, muss Sprachförderung enthalten (Aussprache, Wortschatz, Kasus, Artikel, Präpositionen, Genus sind Problemzonen).

Erst wenn als Ergebnis kognitiven Lernens Sprachbewusstheit und explizites Sprachwissen aufgebaut sind, kann die dritte Stufe, das reflexive Lernen, einsetzen. Das ist in der Grundschulzeit allenfalls fragmentarisch möglich, erst in der Sekundarstufe kann die viel beschworene „Reflexion über Sprache“ greifen.

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. Der Blick richtet sich nicht auf tote Formen, sondern auf die Sprachwirklichkeit. Das führt zu einer

neuen Motivation für die Grammatik. Sie ist nicht ein Lerngegenstand wie andere, sondern das Mittel, Sprache zu verstehen und zu erklären, besser sprechen und schreiben zu können.

Da Sprache auch die Basis für das Lernen in anderen Fächern ist, muss bereichsübergreifendes Lernen (andere Sprachen, Sachunterricht, Musik, Literatur/Poetik) selbstverständlich werden. Das bringt erstaunliche Ergebnisse. schon in Zusammenarbeit mit dem Fremdsprachenunterricht: Deutsch gewinnt durch die englische oder lateinische Brille erst richtig Konturen und umgekehrt.

In diesem Beitrag geht es um die Fundierung des grammatischen Wissens, das über die Grundschule hinaus gebraucht wird. Ausgangspunkt sind Wortarten und Wortgruppen. Den Bezug zur Terminologie der Richtlinien (NRW) stelle ich her, weil sie gültig sind. Sie enthalten Irreführendes, lassen aber Leerstellen ("andere Fachbegriffe"), die sinnvoll zu füllen sind.

## **2. Die Wölfe kommen**

Zur Kategorie Wort haben Erwachsene einen guten Zugang. Grund ist ihre Erfahrung mit Schrift, in der Wörter durch Zwischenräume getrennt sind. Sie lässt das Wort als Formeinheit sehen - ein Zugang, der Schulanfängern, die einen Begriff vom Wort aufbauen und das Wort von der Silbe unterscheiden müssen, nicht 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. Verschiebt man es, hat dies auch meist 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. Das lässt sich gestisch unterstützt probieren und spielerisch umsetzen.

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. Im frühen Erwerb werden sie in Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeitsausrichtung auf Objekte der Umgebung (Ball, Stuhl, Hund) in

ihrem Bedeutungskern und Verwendungszweck schrittweise erschlossen – der Lernprozess geht allerdings über Jahre. Besonders der häufige Gebrauch führt schließlich zur Verankerung einer Grundbedeutung, die in der Sprachgemeinschaft geteilt wird. Damit kann das Kind einigermaßen sicher sein, dass es mit dem Wort das meint, was andere damit meinen und versteht, was andere ausdrücken wollen. Auch wenn es keine völlige Übereinstimmung geben mag, so reicht das Wortwissen für praktische Zusammenhänge bald schon aus.

Mit dem *Wolf* verbindet sich die Vorstellung eines Tieres, das im Wald lebt, durch das Grasland streift und große wie kleine Tiere jagt (Zum Folgenden Abb.1). Der Biologe weiß natürlich mehr (Hundeart, *canis lupus*), Anderes wissen Schafhirten und Märchenerzähler. Das Grundwissen teilen alle, die Deutsch können.

Die Sprache stellt Redeweisen über Wölfe bereit. Das artikellose Nomen *Wolf* erlaubt es, über den Stoff, die Substanz, das Fleisch zu reden. Der Ausdruck *Wolf* steht dann nicht für einen bestimmten Wolf, sondern für das, was Wölfen gemeinsam ist oder für alles Wolfsartige gilt. Beispielsweise, dass jemand *Wolf nicht*. Spreche ich vom Stoff, der Substanz, nehme ich ein artikelloses Nomen. Manche wie *Geld* oder *Milch* sind darauf spezialisiert. Ich kann von ihnen keinen Plural bilden (*•Milch-e*).

Der *Wolf* ist flexibler. Sehe ich einen spezifischen Wolf im Park, kann ich mich auf ihn beziehen mit *Ist der Wolf gefährlich?* Ist das der einzige Wolf im Wahrnehmungsfeld, ist klar, wer gemeint ist. Sonst muss ich genauer werden, indem ich zusätzlich zeige (*dieser Wolf*) oder beschreibe (*der kleine, graue Wolf*).

Was ich sehe, nenne ich bei seinem Gattungsnamen: es gehört ja zur Gattung der Wölfe, vielleicht auch zur Untergruppe Jungwolf, nicht aber zu den Kojoten, denn die sind keine Wölfe. Dem 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.



*chen Wolf meinst du?* Mit dem Frageartikel *welch-* wird der Wolf als im Wissen nicht eindeutig zugänglich gekennzeichnet und der Sprecher zur Behebung des Wissensdefizits veranlasst. Wenn ich weiß, dass der Hörer den Wolf nicht kennt, markiere ich dies mit dem unbestimmten Artikel. Eine Geschichte beginnt dann etwa mit: *Ein kleiner Wolf wollte das Jagen lernen.* Dieser spezifische Wolf wird neu eingeführt ins Hörerwissen. An der eröffneten Wissensstelle können weitere Informationen (*der Wolf war sehr hungrig*) 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 Wolf ist nicht gefräßig; die Wölfe sind keine Gefahr für Menschen.* Oder ich erfasse typische Exemplare der Art, dann kann ich den artikellosen (reinen) Plural nehmen: *Wölfe leben im Wasser.* Schließlich kann ich exemplarisch einen als Typ herausgreifen, vor Augen führen: *Ein Wolf frisst etwa 2 Kilogramm.* 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 Wolf war in Europa stark verbreitet,* mit *ein Wolf ist ausgestorben* kann nur eine Unterart der Wölfe 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 *Wolf* wird in jede *Wolf*-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.

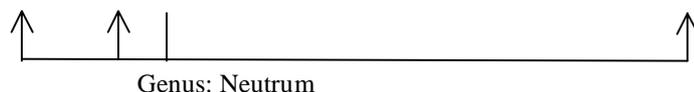
Nun hat jemand einen Lieblingswolf im Nationalpark. Den hat er *Sascha* getauft. Mit dem Namen können sich alle, die ihn kennen, bequem auf das Tier beziehen (*Frisst Sascha heute wieder?*). Der Name ruft ein bestimmtes Wissen auf: dass *Sascha* ein Wolf ist, dass er flink und zäh ist, friedlich, Himbeeren liebt etc. Manche Eigenschaften hat sein Freund bekannt gemacht, andere kann man sehen.

Es gibt zwar auch ungerade Namensverwendungen (*In jeder Diskussion gibt er den Wolf*), 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 be-

ziehen (*Frau Wolf*). Schließlich kommt, es weil man weiß, was ein Wolf ist und (angeblich) tut zu Übertragungen, auf Geräte, durch die man etwas drehen und zerreißen kann, auf Menschen, die *mit den Wölfen heulen* etc. Um den Wolf spannt sich ein Begriffsnetz, das bis in die Welt von Mythen und Märchen reicht. Wörter aus dem Symbolfeld sind die Basis unseres sprachlichen Wissens und damit unserer Äußerungen.

Ein Nomen wie *Wolf* bedarf formaler Einpassung in die Äußerung, um funktionieren zu können. Zu diesem Zweck hat es - wie jedes deutsche Nomen - ein Genus (Maskulinum, Femininum oder Neutrum). Das strahlt aus auf Ausdrücke, die funktional zum Nomen gehören, mit ihm eine Funktionseinheit bilden oder das damit Gesagte fortführen und dies in ihrer Form anzeigen können:

(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 Fortführers *er/sie/es* macht den Bezugsausdruck kenntlich. Das Genus, das sich nur partiell am natürlichen Geschlecht orientiert, ist also ein Mittel, funktionale Zusammengehörigkeit zu zeigen und damit die Verständlichkeit zu fördern. Es klassifiziert nicht sprachunabhängig, sondern zu grammatischen Zwecken. Das mit *das alte Kleid* Gemeinte ist nur über die ganze Wortgruppe zugänglich. Wir haben Syntax, um bestimmte Funktionen kombinatorisch realisieren zu können.

Die Wortgruppe ist die zentrale Einheit der Grammatik. Im Deutschen sieht man das gut an der Formabstimmung. Kasus und Numerus (Singular; Plural) sind oft nur am Artikel (ggf. im Zusammenspiel mit einem Adjektiv) ablesbar:

Kasus	Singular	Plural
Nominativ	<b>der</b> <i>schlau-e Student</i>	<i>die schlau-en Student-en</i>
Genitiv	<b>des</b> <i>schlau-en Student-en</i>	<b>der</b> <i>schlau-en Student-en</i>
Dativ	<b>dem</b> <i>schlau-en Student-en</i>	<i>den schlau-en Student-en</i>
Akkusativ	<i>den schlau-en Student-en</i>	<i>die schlau-en Student-en</i>

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 merkmallöse Grundform, in der das Subjekt - das, wovon die Rede ist (*Wer? Was?* Handlungsträger, einem Ereignis Ausgesetztes als Satzgegenstand) - erscheint. Aber auch, was die Subjektkategorisierung aufgreift, sich ein- oder unterordnet (*Hans ist Bäcker, Der Beutelwolf ist kein Wolf*). 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 (Empfänger, Nutznießer, Pechvogel) (erfragt mit *Wem?*) ein. Der Genitiv, heute noch von ca. 40 Verben und Präpositionen gefordert, kennzeichnet im Hauptberuf ein Nomen, das dem Ausbau einer Nominalgruppe dient und so von deren Kopf-Nomen unterschieden werden kann (*Petra-s Lieblingswolf, die Wolfsangst unserer Vorfahr-en*). Diese attributive Gruppe im Genitiv dient der Einschränkung des Gemeinten.

### 3. Wie machen es die Anderen?

Manche Sprachen haben kein Genus, so dass der Zusammenhalt in der Nominalgruppe nicht an der Wortform markiert werden kann. Türkisch beispielsweise. Hier fehlen überhaupt die Fortführer des Typs *er/sie/es*. Türkisch hat ein Zeigwort *o*, das auf das Gesagte zurückorientiert 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.)

Im Türkischen fehlt auch die Numerus- und Kasus-kongruenz, wie wir sie aus der deutschen Nominalgruppe kennen; attributive Adjektive sind unflektiert:

*klein-e Kind-er* : *küçük çocuk-lar*

*dies-em unartig-en Kind(-e)* : *bu yaramaz çocuğa*

Dafür liegt die Stellung fest: Attribute finden sich praktisch immer links vom Kopf<sup>1</sup>:

*Türkiye'ye yolculuk* : ‚in die Türkei eine Reise‘ = eine Reise in die Türkei

Wortgruppen im Türkischen haben den Kopf also rechts, im Deutschen – das muss gelernt werden - kann er zentral stehen. Dafür ist die Flexion hilfreich, das Zusammengehörige zu markieren. Und: der Anschluss an Kopfnomen oder Verb oder Satz kann mit Präpositionen erfolgen. Türkisch stellt die Anschlusswörter nach (Postpositionen symbolischen Ursprungs (Substantiv, Adjektiv)), es nutzt stärker Kasus (Dativ, Lokativ, Ablativ) *park-a doğru Park (Nomen<sub>Dativ</sub> + Postpos.)* : in Richtung Park.<sup>2</sup>

Steht ein Adjektiv rechts, wird es als Prädikatsausdruck verstanden (*kız güzel* : das Mädchen (ist) schön). Im Deutschen bedarf es grundsätzlich eines Hilfsverbs.

Anders als *Frau, Hund, Baum* kann *Fisch* oder *Wolf* als Stoff- oder (mit Artikel) als Gattungsname eingesetzt werden. Bei türkischen Nomen ist das generell offen, d.h. *kitap aldım* kann heißen, dass ich ein Buch oder Bücher (*kitap*) gekauft habe, etwas als Buch Charakterisierbares. Bilde ich den Plural (*kitap-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<sub>Genitiv</sub> hareket-i<sub>Possessiv</sub>* : ‚des Zuges + seine Abfahrt‘= die Abfahrt des Zuges.

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 (*kitap* bedeutet ‚Buch‘, *-i* 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‘

<sup>1</sup> Ausgenommen: Nomen invariants und Apposition

<sup>2</sup> Zu dieser Lernschwierigkeit: Griebhaber 1998; als kontrastives Lehrwerk empfehlenswert: Aksoy u.a. 2002.

In (2) geht es um ein bestimmtes Buch, während die endungslose Akkusativergänzung (in der Form dem Nominativ gleich) in (3) einen unbestimmten, sich eng mit der Verbbedeutung zusammenschließenden 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) sich auf ein dem Sprecher, nicht dem Hörer bekanntes spezifisches Buch bezieht.

Das Artikelproblem haben auch Sprecher(innen) einer slavischen Erstsprache. Im Ukrainischen und im Russischen gibt es zwar ein Genus, aber nicht ein Artikelsystem wie im Deutschen. Der Wissenszugang wird 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 durch die Wortstellung markiert werden, 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. 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* der Leserschaft 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 Juli Zeh*). Nun muss das Ganze noch als Verständigungsprozess aus Hörsicht betrachtet werden. Wenn der Sprecher *ich* sagt, zeigt er von seinem Standpunkt aus auf sich, orientiert den Hörer auf sich.

Gebraucht jemand *wir*, muss mental erst eine Gruppe aufgebaut werden: um den Sprecher herum (*Wir gehen ins Kino, ihr bleibt daheim*) oder nur in seiner Nähe, ohne ihn einzuschließen (*Wir werden das 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. Sie veranlassen den Hörer, sich auf den Sprecherstandort zu stellen und seine Zeigperspektive nachzuvollziehen.

Anders *er, sie, es* - sie haben ja auch ein Genus. Sie arbeiten mit 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 diese Funktion nicht: das *sich* in *Peter*

*rasiert sich* kann nicht ersetzt werden. Die Kategorie “Personalpronomen” schließt zusammen, was nicht zusammengehört. Ausdrücke, die zeigen, und Ausdrücke, mit denen fortgeführt wird.

Zeigwörter		
Numerus	Neutral	Distanz*
Singular	<i>ich</i> (Sprecher/in)	<i>Sie</i>
Plural	<i>wir</i> (Sprechergruppe)	<i>Sie</i>
*Die Distanzform <i>Sie</i> ist ursprünglich kein Zeigwort.		

Bezugsausdruck	Fortführer
Maskulinum Sg	<i>er</i>
Femininum Sg	<i>sie</i>
Neutrum Sg	<i>es</i>
Plural	<i>sie</i>

Das „Pronomen“ ist in den Richtlinien noch vorgesehen (z.B. NRW: “Stellvertreter für Nomen”), anders 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 ist hier?]

(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, wohin sie zeigen, (*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.

Das Deutsche hat ein "Zeigfeld"<sup>3</sup>, in dem Nähe und Ferne die entscheidenden Dimensionen darstellen; im Ausdruck *da* können sie neutralisiert sein.

Dimension	Person	Ort	Zeit
Nähe	<i>ich, wir</i>	<i>hier</i>	<i>jetzt</i>
Ferne	<i>du, ihr</i>	<i>da, dort</i>	<i>einst</i>
Neutral/Szenisch		----- <i>da</i> -----	

## 5. Die Gruppe ist wichtig

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*) oder Adjektiv + Nomen (*kleine Fische*). 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

<sup>3</sup> Die Lehre vom Zeigfeld hat Bühler (1934/1999) entwickelt. In der Linguistik wird das Zeigwort „Deixis“ (Plural: Deixeis) genannt, der Sprecherstandort „Origo“ (Bühler).

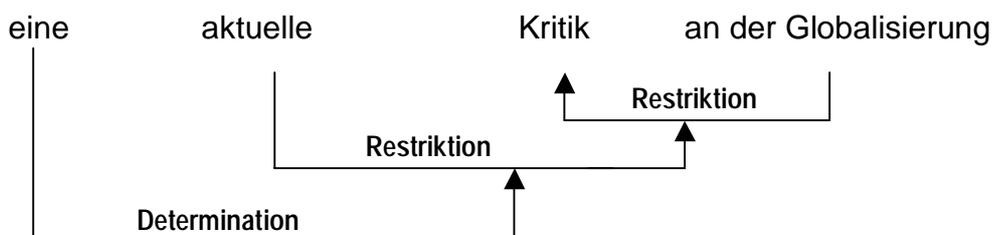
Satzteile, z.B. nicht die eingeklammerte in *das Kind [neben ihm]*. Satzteil kann hier nur der gesamte Ausdruck sein, der aus mehreren Wortgruppen besteht.

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:

(12) [Paula] sucht [eine aktuelle Kritik an der Globalisierung].

Der Eigename *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 (Paula ist 14, ist Schülerin, ist Freundin von Anna etc.).

Wo wir nicht über Namen als Adressen des Gewussten 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 explizit 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 *Kritik an der Globalisierung* als Sachkategorie von Büchern (nicht etwa als argumentative Form allgemein). Da Paula kein konkretes Buch im Sinn hat und es viele dieser Art gibt, muss die Suche 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 *Kritik an der Globalisierung*, die auch noch *aktuell* sein soll. Alle Bücher, die auf diese Charakteristik passen, kann der Verkäufer anbieten. Was das Adjektiv mitbringt, ist die Angabe einer Eigenschaft von Dingen. Diese Eigenschaft kann zur Unterscheidung von anderen genutzt werden. Sie muss allerdings im Wissen mit dem Gegenstand (aktuell + Kritik) wie mit dem Sprechzeitraum verrechnet werden: Was kürzlich aktuell war, was aktuell war, als das Buch X erschien, ist es jetzt nicht mehr. Damit ich weiß, worauf die Eigenschaft bezogen ist, stimmt das Adjektiv in der Form (Genus, Numerus, Kasus) mit dem zugehörigen Kopf-Nomen überein (*ein-e aktuell-e Kritik*). Wird ein weiteres Nomen bzw. eine Nominalgruppe eingebaut, so sind sie durch den Genitiv markiert (*der Globalisierung*).

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 aktuelle Kritik der Globalisierung, von der alle reden].

Der restriktive Relativsatz wirkt 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)

Die Präpositionalgruppe kann eine Nominalgruppe enthalten (*zerklüftetem, bemoostem Stamm*), einen Fortführer (*zu ihr*) oder ein Zeigwort (*für mich*).

Restriktion und Determination sind **integrierende** Prozeduren, sie stützen die Funktion des Kopfes einer Gruppe.

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 ge-

kommen 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 haben also genau einen Kopf, an dem sich ihre Funktion festmacht. Sie können im Deutschen allein im Vorfeld (vor dem flektierten Verb im Aussagesatz) erscheinen und oft auch durch ein einzelnes Wort in derselben Funktion ersetzt werden (Verschiebe- bzw. Ersatzprobe):

(18) Paula hat ihrem Freund zum Geburtstag die neue Grammatik geschenkt.

(19) [Ihrem Freund] hat Paula zum Geburtstag die neue Grammatik geschenkt.

(20) [Zum Geburtstag] hat Paula ihrem Freund die neue Grammatik geschenkt.

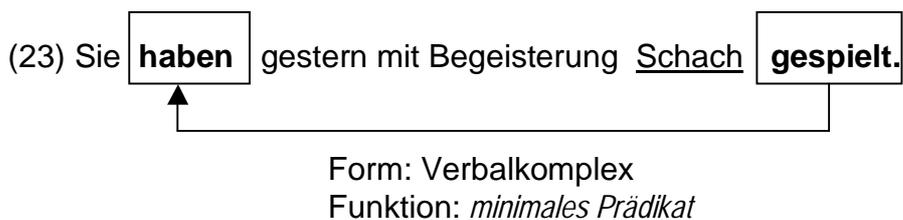
(21) [Die neue Grammatik] hat Paula ihrem Freund zum Geburtstag geschenkt.

(22) Paula hat sie ihm zum Geburtstag geschenkt.

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, das wäre langweilig, sondern auf einer Gruppenreise durch aufregende Länder.

## 6. Vom Prädikat zum Satz

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 aktuelle 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 selbst 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 zentralen Aussageteile stehen. Das Wichtigste strebt dem Ende zu.



Der Bereich vor der Klammer ist das Vorfeld. Alle Wortgruppen, die im Satz eigenständig sind (was Richtlinien "Satzteil" nennen), können – wie wir gesehen haben - dorthin verschoben werden, nur für den Bereich des flektierten Verbs gilt das nicht, denn das steht ja fest in der Klammer:

(24) Drei Stunden lang **haben** sie gestern mit dem Computer **gespielt.**

(25) Mit dem Computer **haben** sie gestern drei Stunden lang **gespielt.**

(26) Mit dem Computer gespielt **haben** sie gestern drei Stunden lang.

Das Vorfeld ist besetzt bei Aussagesatz oder Ergänzungsfragesatz, nicht im Entscheidungsfragesatz oder im Aufforderungsausdruck.

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

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

(29) **Sag** das jeden Tag! [Aufforderungsausdruck]

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

(30) Wer hat gesagt, **dass** sie die Regierung **übernehmen will** ?

Die Äußerungsmodi für das Deutsche sind im Blick auf die Position des flektierten Verbs in den folgenden Tabellen zusammengestellt:

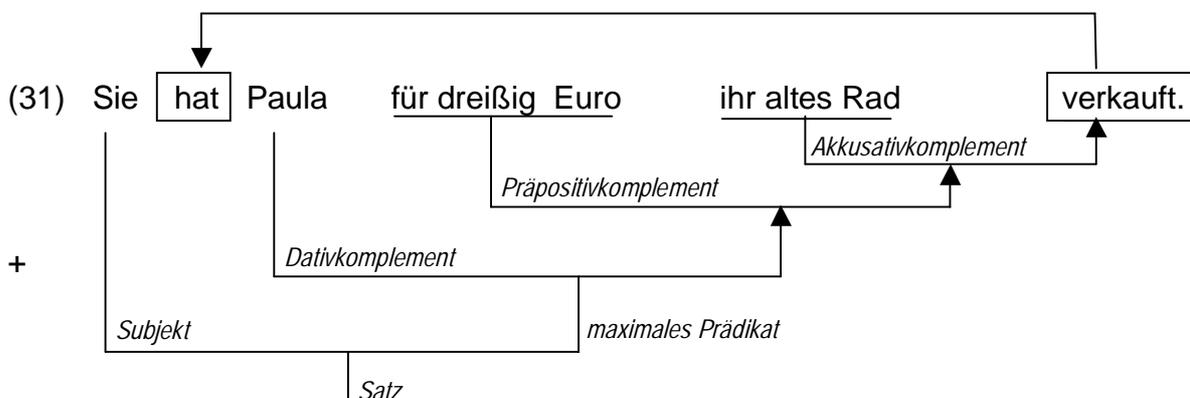
Verbposition	Äußerungsmodi I (zentral)	
Verberst	Aufforderungsausdruck <i>Sag was!</i>	Entscheidungsfragesatz <i>Schläft Paula?</i>
Verzweit	Aussagesatz <i>Paula hat geschlafen.</i>	Ergänzungsfragesatz <i>Wer schläft?</i>
Verbletzt	Nebensatz <i>..., weil Paula schläft.</i>	

Verbposition	Äußerungsmodi II (peripher)		
Verberst	Wunschsatz I <i>Wäre das vorbei!</i>	Heischesatz I <i>Sei M eine beliebige Menge.</i>	Exklamativsatz I* <i>Gelacht haben wir!</i>
Verbzweit		Heischesatz II <i>Lang lebe der König!</i>	Exklamativsatz II* <i>Der spielt ja gut!</i>
Verbletzt	Wunschsatz II <i>Wenn ich es schaffte!</i>		Exklamativsatz III* <i>Dass du <u>so</u> groß bist!</i>

\*Der typische Exklamativakzent ist durch die Unterstreichung markiert.

Eine genauere Behandlung der für das Deutsche charakteristischen 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 Äußerungsmodi schon in der Grundschule gebraucht.

In jedem Verbalkomplex (*hat gesagt, will spielen, ist zu machen*) gibt es ein inhaltliches Zentrum (*gesagt, spielen, machen*), 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 Komplemente ("Ergänzungen") wie folgt vorstellen:



Komplemente (wie das Subjekt und die „Objekte“ der Tradition) sind Satzfunktionen. Ein Ausdruck fungiert als Komplement, wenn sein Gehalt von dem Verb, das im Satz inhaltlich zentral ist, impliziert ist. Wichtige Komplemente müssen realisiert werden (*\*Paula benutzt*), wie die Weglassprobe vorführt, andere können unausgesprochen mitgedacht werden.

Ausgehend vom Gehalt des Verbs wird schrittweise eine Szene, ein Ereignis durch Prozeduren der Explikation in den Details verdeutlicht. Auch die Explikation gehört zu den integrativen Prozeduren, da sie die Funktionalität einer Einheit – die Charakterisierungsleistung des Verbs – unterstützt.

Voneinander unterschieden werden die Wortgruppen in Subjekt- bzw. Komplementfunktion durch den Kasus. Die Subjektgruppe hat den Nominativ und stimmt in Person und Numerus mit dem flektierten Verb überein (*du schläfst*); das erste, direkte Verbkomplement (Handlungsobjekt) bekommt im Ausdruck den Akkusativ, das weitere (Betroffenes) den Dativ, ein präpositionaler Ausdruck erhält den durch Präposition und Verb bestimmten Kasus. Der Kasus ist im Zusammenspiel von Artikel, Adjektiv und Kopfnomen erkennbar.

Die W-Fragen sind nicht immer zielführend. Wie jeder Test haben sie Grauzonen und blinde Flecke. Nicht alles lässt sich sinnvoll erfragen:

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

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

(33) Wegen [dieser Sache] mit Rita.

Wegen **wessen/wem**?

(34) Sie traute [sich] nicht, darüber zu reden.

**\*Wen oder was** traute sie nicht, darüber zu reden?

Auch ein Austausch gegen die entsprechende Form von *er/sie/es* hilft oft nicht. Tests sind gut, wenn man weiß, was man sucht. Nicht für Lernende, die ein grammatisches Wissen erst langsam aufbauen müssen.

Komplementfunktionen können auch (kasusfrei) durch Sätze realisiert werden:

(35) **Dass sie fährt**, ist gut.

(36) Sie nimmt, **was sie kriegen kann**.

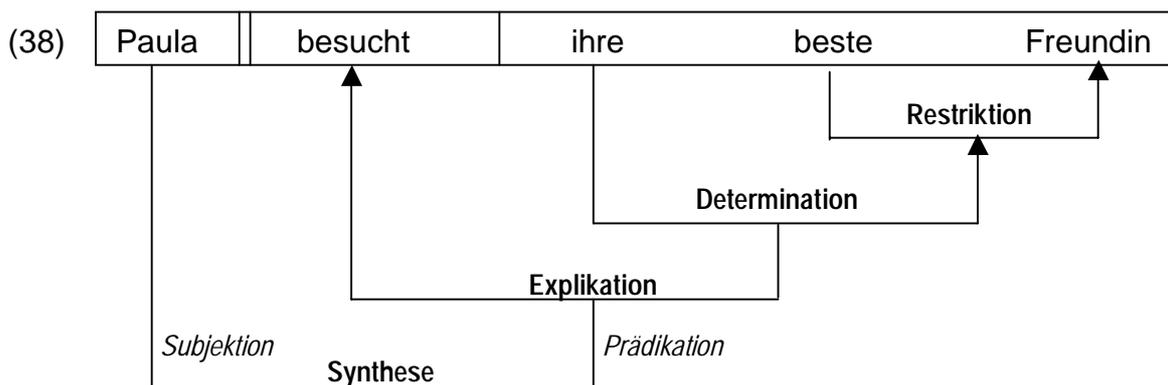
Ein weiterer Ausbau der Verbgruppe ist durch vom Verb unabhängige Supplemente („Angaben“) möglich, die erst in der Sekundarstufe I Thema sind und auch nicht vor dem behandelt werden sollten, was ihr Gebrauch voraussetzt:

(37) Gestern haben sie ja mit Begeisterung das alte Radio untersucht.

Durch das Qualitativsupplement *mit Begeisterung* wird die Verbgruppe *untersuchten das alte Radio* erweitert, mit dem Temporalsupplement *gestern* der ganze Restsatz. Auf das Gesagte insgesamt bezieht sich auch die Abtönungspartikel *ja*, für den Sprecher ist der Sachverhalt gewiss.

Traditionell entspricht der Satzfunktion Supplement (von Abtönungspartikeln abgesehen) die Satzfunktion Adverbial. Ein Adverbial ist eine Satzfunktion, die ein Verb (**eifrig spielen**), einen Verbalkomplex (**eifrig gespielt hat**), eine Verbgruppe (Verb + Komplement) (**gern nach Hamburg fahren**) oder – als Satzadverbial – den ganzen Satz modifizieren kann (**in Hamburg** aß sie ein Fischbrötchen, **weil sie furchtbaren Hunger hatte**). Realisiert wird sie durch Adverb (*gern*), Adjektiv (*eifrig*), Präpositionalgruppe (*im Garten (spielen)*), Nominalgruppe (*den ganzen Tag (lesen)*) oder Satz (*...weil es so schön ist*).

Der Satz drückt immer einen vollständigen Gedanken aus und enthält genau eine flektierte („finite“) Verbform (*hat, wird, geh-t, schläf-st* etc.). Dem Gedanken entspricht eine Synthese aus Subjektion und Prädikation. Es handelt sich um eine Verbindung des funktional Ungleichartigen: Die Subjektion konstituiert einen Gegenstand als Basis, die Prädikation charakterisiert ihn. Wenn wir den Aufbau eines einfachen Satzes funktional darstellen, ergibt sich eine Struktur wie diese:



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 allein realisiert werden (*Kommst du mit? – Ja/gerne/um fünf Uhr*).

## 7. Didaktische Pfade

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

- A. Gegenstände (Dinge, Personen, Stoffe) zugänglich machen;
- B. Über Ereignisse, Handlungen, Zustände sprechen;
- C. Ereignisse und Sachverhalte verzeitlichen;
- D. Ereignisse und Sachverhalte verorten;
- E. Gründe und Ursachen von Ereignissen und Handlungen angeben;
- F. Über Wissen und Erwartungen sprechen;
- G. Handlungspläne und Handlungszwecke verdeutlichen;
- H. Bewertungen und Gefühle ausdrücken;
- I. Thematisieren und Fortführen;
- J. Gewichten;
- K. Ausdruck von Höflichkeit und Respekt;
- L. Gespräche organisieren (Sprecherwechsel; Moderation etc.);
- M. Texte aufbauen und gliedern;
- N. Sprachliche Bilder und Figuren realisieren;
- O. Beschreiben;
- P. Geschichten erzählen;
- Q. Argumentieren (Begründen und plausibel machen);
- R. Berichten.

Für die Umsetzung der funktionalen Überlegungen in einen begründeten Grammatikunterricht schlage ich ein Konzept didaktischer Pfade vor. In der Grammatik setzen viele Erscheinungen das Verständnis anderer voraus. Prinzip ist immer, von funktional eigenständigen Formen auszugehen und ihre Funktionsweise zu erklären. Erklärungen sollten 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). Die Form wird dann genauer betrachtet, ihre Funktion in anderen Zusam-

menhängen aufgezeigt und durch Übungen gefestigt – insbesondere unter zweisprachlichem Aspekt.

Ein didaktischer Pfad basiert auf der Logik sprachlicher Mittel wie auf einer sinnvollen, auf der Funktion basierten Auswahl für die Lerngruppe. Er beschreibt eine didaktisch begründbare Abfolge grammatischer Gegenstände.

Für den Komplex A. (Zugang zu Gegenständen) wird der didaktischer Pfad 1 (Abb. 2) angesetzt, der ausgeht von den Eigennamen für Personen und dann auch für Dinge. Diese sind Kindern vertraut und funktionieren eigenständig; sie lassen sich in elementare Sätze einbauen. Es kann später gezeigt werden, wie man sich auf bekannte Gegenstände ohne Namen bezieht, und eine erste Erfahrung mit dem bestimmten Artikel gemacht werden, der die Bekanntheit beim Hörer markiert (Weg 3). Zugleich wird das Nomen (Typ: Gattungsname) ausgegliedert. An Nomen und Artikel werden dann die Veränderungen ihrer Form in der Gruppe herausgearbeitet und es können in einem Text solche formverschiedenen Gruppen herausgesucht werden. Schließlich wird der unbestimmte Artikel eingeführt, der fehlenden Wissenszugang beim Hörer kennzeichnet (5). Parallel und kontrastiv zu Nominalgruppen werden die Personalpronomen (*ich, du, wir, ihr, Sie*) behandelt (6). Die Wege 7-9 erschließen Nominalgruppen mit Adjektiven und führen wiederum über eine Ausgliederung der Wortart aus der Funktionseinheit zur Funktion des Adjektivs. Ansatz ist ihre Möglichkeit, den Bezugsbereich des Gemeinten einzuschränken (Restriktion). Mit komplexeren Nominalgruppen werden dann auch die Fortführer *er/sie/es* in Gesprächs- oder Textsequenzen behandelt. Mit den Stoffnamen (12) befinden wir uns bereits im Übergangsbereich zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I.

Das Prinzip ist also immer der Ansatz bei Funktionseinheiten, ein Lernen über die Funktion, dem die Formbetrachtung folgt. Sind Einheiten komplex, werden - nachdem die Funktionsweise verdeutlicht ist – die Elemente (Wortarten, funktionale Basiseinheiten) ausgekoppelt und für sich untersucht.

Für den Komplex B. wird der Pfad 2 in Abb.3 angesetzt, der vom Verb zur ausgebauten Verbgruppe führt und die Nominalgruppe aus dem ersten Pfad wie die Präpositionalgruppe voraussetzt. Die Pfade sind untereinander verknüpft. Hier gilt es, schrittweise den Verbalkomplex zu vermitteln und in der Sekundarstufe I dann das Adverb und die Modalverben (verbunden mit dem Sprecher- und dem Hörerzeigwort, also in

der typischen Gesprächsverwendung). Es folgt der Einstieg ins Tempus über die zentrale Tempusform des Deutschen, das Präteritum, später Konjunktiv und Passiv.

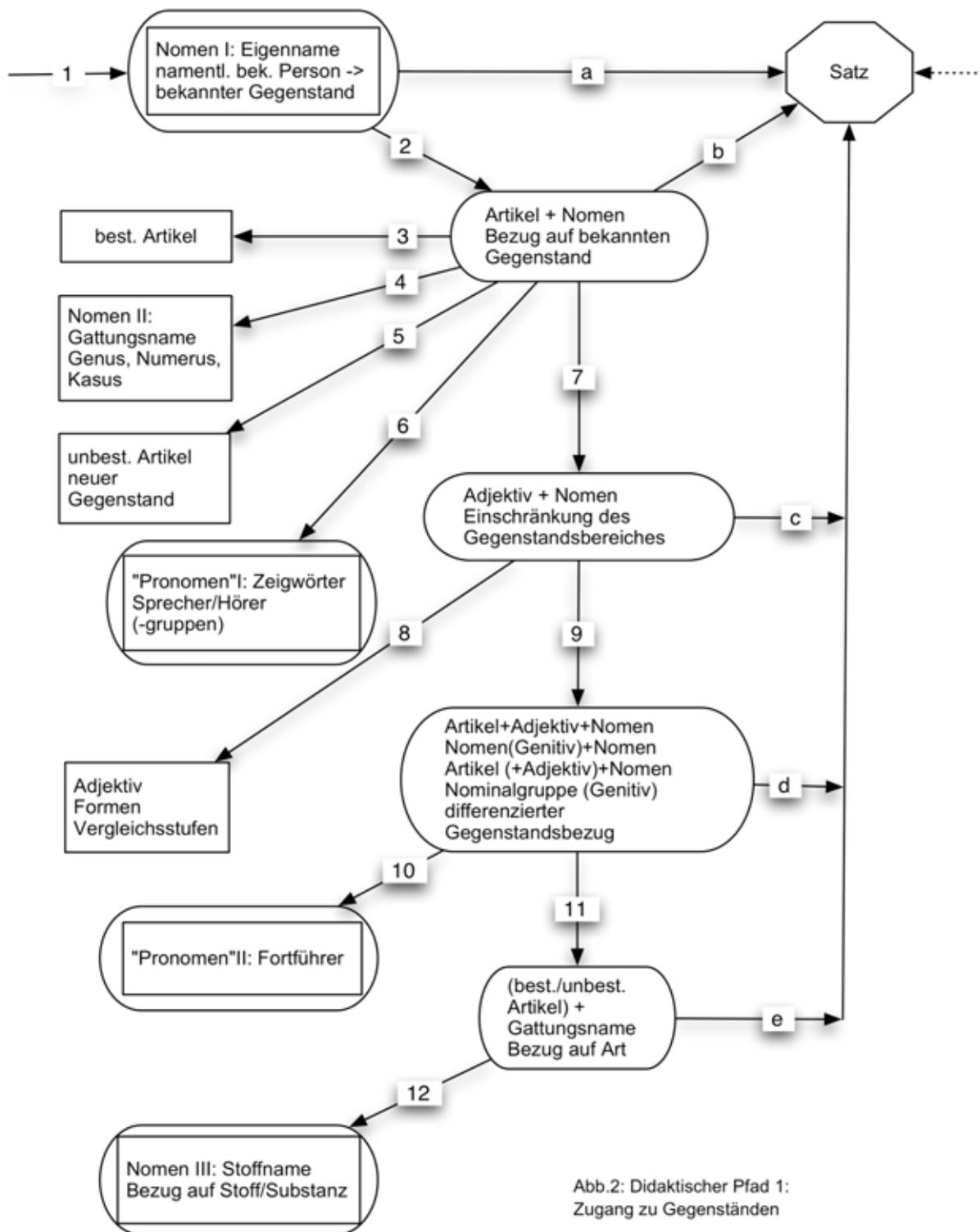


Abb.2: Didaktischer Pfad 1: Zugang zu Gegenständen

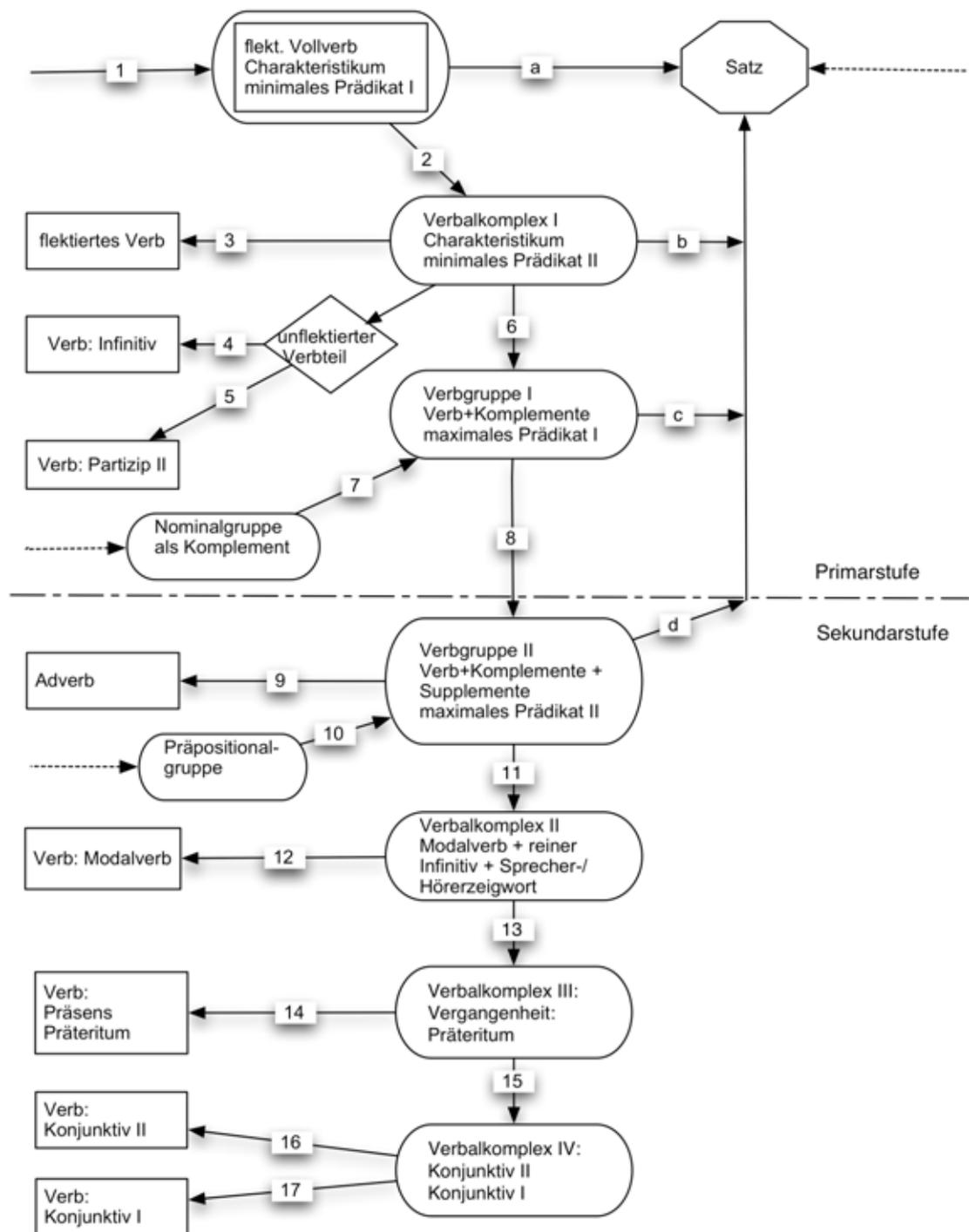
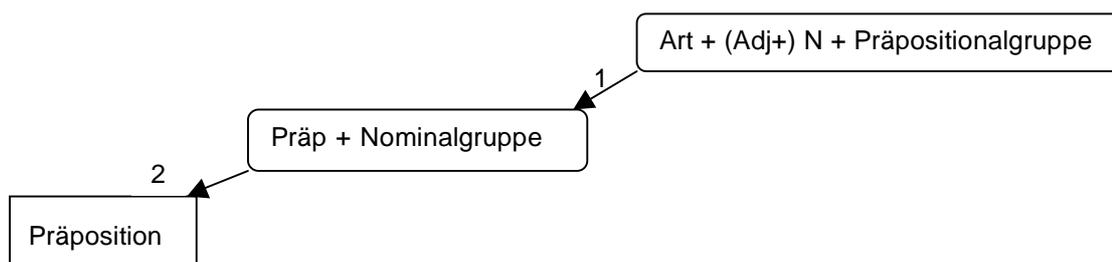


Abb.3: Didaktischer Pfad 2: Über Ereignisse und Handlungen sprechen I

Die Pfade 1 und 2 sind in der Sekundarstufe fortzusetzen. Im Gegenstandsbereich ist der Ausbau der Nominalgruppe anzuschließen, in der zunächst nur Artikel und einfache Attribute vorgesehen waren. Hinzu kommen weitere Determinative (zunächst das deiktische (*dies*) und das possessive (*mein/dein/sein*), viel später dann quantifikative wie *alle, kein*). Im Attributbereich sind prä- und postnominale Genitivgruppe sowie die

Präpositionalgruppe einzuführen. Präpositionalgruppen kommen auch als Supplement vor und sind sehr wichtig, schon wegen der Unterschiede zwischen den Sprachen. Funktional ist zu zeigen, welche zeitlichen oder räumlichen Beziehungen (später auch andere) mit ihnen versprachlicht werden; auf der Formseite ist besonders für den Zweitsprachunterricht wichtig, die von den Präpositionen regierten Kasus zu verdeutlichen (*in der Schule, in die Schule; auf dem Weg, auf den Weg* etc.).



Auf der Basis des bislang noch vorläufigen Satzkonzepts ist schließlich der Relativsatz zu behandeln. Zunächst ist der auch sprachvergleichend elementare restriktive Relativsatz (*Alle, die sich trauen zu x-en, stehen auf. Gesucht wird ein Mann, der eine blaue Schirmmütze ... trägt*) zu behandeln. Das Relativum wird ausgegliedert und in seiner Form untersucht (Numerus, Genus nach Bezugsnomen; Kasus, evtl. Präposition nach Satzfunktion). Später folgen die appositiven Strukturen (Adjektiv, Nominalgruppe, am Ende der appositive Relativsatz).

Im Komplex B sind Adverb und Verb weiter zu entwickeln. Für das Adverb bietet sich eine kleine Typologie der Möglichkeiten an, Verb bzw. Verbgruppe zu spezifizieren. Im Verbbereich sind die weiteren Tempora (als nächstes das Perfekt: ein vollendeter Sachverhalt wird als vergangener verstanden) zu behandeln, außerdem der Konjunktiv (ein Sachverhalt ist möglich, gedacht, gesagt, gewünscht oder unreal). Schließlich das für die Fachsprachen wichtige Passiv, in dem eine Sachverhaltsperspektive umgekehrt und der Täter ausgespart werden kann.

In den Bereichen B. und G. bewegen wir uns mit Satz und Äußerungsmodus. Es beginnt in der Grundschule mit einem einfachen Satzkonzept: Ein Gedanke wird ausgedrückt, in der Form haben wir wenigstens ein flektiertes Verb und einen Subjektausdruck. Der Äußerungsmodus führt an die Schnittstelle zwischen Form und Handlungsfunktion. Er ist im Zusammenhang mit dem sprachlichen Handeln zu vermitteln. Der Aussagesatz (*Anna schläft*) ist eine Möglichkeit, eine Aussage („Assertion“) zu

realisieren über das, was (so und so) ist. Zweck ist es, ein – angefordertes, notwendiges - Wissen zu vermitteln. Somit ist es günstig, mit Fragesätzen (*Wer schläft? Schläft Anna?*) und Fragehandlungen zu beginnen und auf das Muster Frage-Antwort zu kommen. Mit dem schwierigen Exklamativsatz/Ausrufesatz (*Hat die geschlafen! Was der nicht alles kann!*) fortzufahren (so die NRW-Richtlinien), erscheint weniger praktikabel. Zuvor oder auch am Anfang ist der Aufforderungsausdruck (*Gib ihm Saures! Bring mir ein Spiel!*) zu behandeln, dessen Handlungscharakter durchsichtiger ist. Hier fehlt in der Regel das Subjekt; es wird kein Gedanke, nur ein Handlungskonzept ausgedrückt.

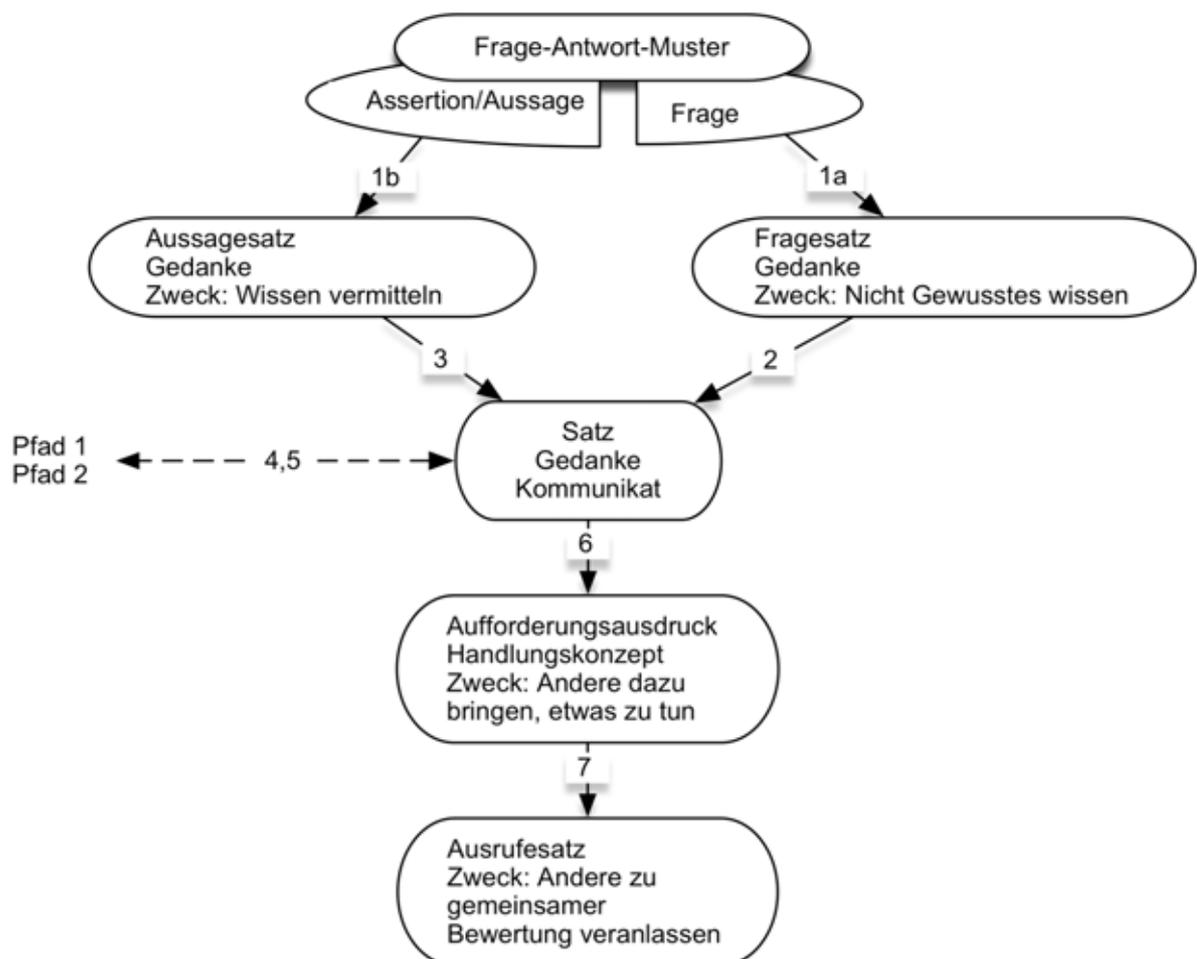


Abb.4: Didaktischer Pfad 3: Satzarten und Zugang zu Sprechhandlungen

In der Grundschule anzubahnen ist der Bereich P. Die Einführung des Erzählens 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:  
(39) 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 sind natürlich die Einführung von Personen mit Nominalgruppen und ihre weitere Fortführung in der Erzählung zu behandeln. Handlungen müssen in Raum und Zeit verortet werden, die Hörer sind zu Beginn darüber zu orientieren, wo und wann die Erzählung spielt. Schließlich kommen Bewertungen ins Spiel, es wird ja gerade erzählt, um eine Gemeinsamkeit des Bewertens, der Sicht auf die Welt und die handelnden Personen herzustellen. Bewertungskandidat ist eine Äußerung, auf den mit *Das finde ich auch/nicht; das sehe ich anders* etc. zu reagieren ist. Die Verbindung von Erzählunterricht mit Grammatik kann für die Arbeit an der Formulierungsfähigkeit genutzt werden, auch wenn dies noch nicht streng terminologisch geschehen kann. Der Zweck des Beschreibens besteht darin, einen Gegenstand in seiner Oberflächenform zu präsentieren, so dass der Hörer ihn sich vorstellen kann. Das geschieht im Präsens, häufig sind Prädikativkonstruktionen (*ist gekachelt, wird schmal*) und Zustands- und Vorgangspassiv (*ist abgerundet; wird überlagert*). Wichtig sind lokale Zeigwörter (*da*), Adverbien mit Bezugssystem wie *links, oben* und Präpositionalgruppen (*an der Unterseite*). Die institutionspezifische Form des von subjektiver Sicht und Gewichtung absehende Berichtens erfordert zusätzlich die Behandlung indirekter Rede und des Konjunktivs. Argumentationen, die etwa in Klasse 8 behandelt werden, erfordern genauere Betrachtung von Kausal- und Konditionalkonstruktionen (Sätze, Präpositionalgruppen). In all diesen Fällen sollte man – anders, als die Lehrwerke es tun - von mustergültigen authentischen Beispielen ausgehen, den Zweck erörtern und gemeinsam die Struktur erarbeiten.

## **8. Schluss**

Der Beitrag sollte das für einen funktionalen Grammatikunterricht nötige Wissen im Ansatz bereitstellen. Umsetzung und Einbettung in größere Zusammenhänge (kommunikative Gattungen, Gesprächsarten etc.) konnten nur angedeutet werden. Dass in der Grundschule spielerisch-intuitiv angesetzt werden muss und erst Vorformen von Reflexion möglich sind, versteht sich. In der Sekundarstufe ist der Übergang zur Sprachreflexion möglich. Entdeckendes Lernen - wie von Menzel (1999) propagiert - ist der beste Weg, aber er kann nicht voraussetzungslos beschritten werden. Die Kategorien selbst lassen sich nicht einfach oder gar theoriefrei aus Sprachmaterial gewinnen. Die bekannten grammatischen Proben führen nicht automatisch 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.

Funktionaler Grammatikunterricht behandelt Formen immer im Blick auf ihre Funktion im sprachlichen Handeln. In der Funktion wird deutlich, wofür die Formen da sind. Solcher Unterricht bewahrt vor sinnentleertem Kategoriendruck, vor mechanischem Arbeiten mit operationalen Verfahren und vor 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 auch einen sprachenvergleichenden Zweitsprachunterricht, den wir heute so dringend brauchen.

## **9. Anhang: Die wichtigsten Wortarten im Überblick**

Wortarten gliedern den Wortschatz nach Kriterien von Form und Funktion der Wörter. Für Sprachen wie das Deutsche mit reicher Flexion bietet sich an, die Morphologie als Kriterium der Unterscheidung zu nehmen: Substantive werden dekliniert, Verben konjugiert, Adjektive gesteigert. Im Chinesischen haben wir keine Flexion, da brauchen wir andere Merkmale. Inhaltliche Bestimmungen sind meist vage. Besser sind funktionale Charakteristika. Was ist der Zweck von Wörtern einer Art, was wird mit ihnen getan, welche Prozeduren realisieren sie?

Eine Ordnung der elementaren Mittel unter funktionalem Aspekt bietet das Konzept von Feldern und Prozeduren. Ehlich (2000) hat es im Anschluss an Bühler systema-

tisch entwickelt. Grundlage der Unterscheidungen sind die Zwecke beim Verständigungshandeln von Sprecher (S) und Hörer (H):

(a) S nennt/charakterisiert einen Gegenstand oder Sachverhalt auf der Grundlage von Objektkenntnis oder geteiltem sprachlichen Wissen: nennende („symbolische“) Prozedur;

(b) S orientiert H auf ein Element des gemeinsamen Verweisraums: zeigende („deiktische“) Prozedur;

(c) S steuert den Hörer H in der Form eines direkten Eingriffs in sein Handeln: lenkende („expeditiv“) Prozedur;

(d) S verdeutlicht die Verarbeitung sprachlicher Handlungselemente durch H: aufbauende („operative“) Prozedur;

(e) S übermittelt H Einstellungen und Nuancierungen: malende („expressive“) Prozedur.

Feld	Prozedur	Sprachliche Mittel
Nennfeld (Symbolfeld)	nennend	<i>Frau, schnell, gern, bring-, sag</i>
Zeigfeld (deiktisches Feld)	zeigend	<i>ich, du, wir; hier, jetzt, da, dort, dann; dies</i>
Verarbeitungsfeld (Operationsfeld)	aufbauend	<i>ein, der; er, sie, es; weil, als, dass; und, denn; als, wie; sein; welcher</i>
Lenkfeld (expeditives Feld)	lenkend	<i>(bericht)-e!; âh, ôh</i>
Malfeld (expressives Feld)	malend	Tonmodulationen wie im Ausrufesatz: <i>Hat die Mut!</i>

Mit dem Blick auf die grammatischen Zusammenhänge - nicht in Isolation - können nun die für die Schule wichtigen Wortarten kompakt beschrieben werden (Genauerer in den Grammatiken, z.B. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997):

### 9.1. 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 Gegen-

stand (Person, Ding) direkt (Paula, *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 Gruppenverband 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 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 ist zu zeigen, dass Nomen meist im Verband einer Gruppe auftreten, die zunächst als Ganzheit genommen, später dann zerlegt werden kann.

## 9.2. 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 (*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. Die Flexion richtet sich nach dem vorgehenden Determinativ (*der/dieser/jeder klein-e Hanswurst - ein/mein/kein/manch/ø köstlich-er Wein*).

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*).

Viele Adjektive sind steigerungsfähig (aus Bedeutungsgründen sind Formen wie *\*ledig-er, \*schwanger-er, \*fertig-er, \*am zweifach-sten* nicht akzeptabel).

Was nicht attributiv zu verwenden ist (wie *schuld, pleite*) ist kein Adjektiv (sondern eine „Adkopula“). Das Partizip I (*schlaf-end*), eigentlich eine Verbform, kann den Adjektiven zugeordnet werden.

Den Zugang zu Adjektiven bekommt man über die Gegenstandsbestimmung. Wie kann man dieses Schaf von jenem unterscheiden? Das Adjektiv benennt eine im Zusammenspiel mit dem Nomen für den Hörer geeignete Eigenschaft des Gegenstands (*rote Nelke, vermeintlicher Mörder, kleiner Elefant*). Ausgangspunkt im Unterricht 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.

### **9.3. Determinative: Artikel und Verwandtschaft**

Mit dem bestimmten und dem unbestimmten Artikel wird in der Primarstufe 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). Ein spielerisches Einüben und Befestigen der Formen ist erforderlich, vor allem auch für Kinder anderer Muttersprache.

Weitere Determinative kommen dann später (Sekundarstufe I):

- das possessive Determinativ relationiert zu Sprecher, Adressat (zeigend) bzw. zu Gruppe, Ding (fortführend): *mein, dein, sein <Buch>*;

- das quantifizierende Determinativ quantifiziert über einen gegebenen Bereich: *jeder, kein, irgendein* <Mensch>; *alle, einige, mehrere* <Menschen>;
- das W-Determinativ: bildet Nominalphrasen für das Erfragen: *welcher, was für ein* <Tag>, *wieviele* <Stunden>.
- das deiktische Determinativ setzt das Zeigen zum Zweck der Determination in Verbindung mit einem Symbolfeldausdruck ein: *dieser, jene, derjenige, der [betont], derselbe* <Schrank>.

#### 9.4. Verb

Das Verb bezeichnet eine Szene, ein Ereignis oder Ereigniselement, eine Handlung, ein Beziehungsgeflecht, die einer Person oder einem Ding zugeordnet sind. Etwas *schläft, spielt, lacht, vergeht, stürzt ab*. Das zentrale Charakteristikum eines Satzes fungiert als 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 Teil und nichtflektierte (infinite) Teile bilden die Satzklammer (*hat...gesagt* (mit Partizip II); *wird...sagen* (mit Infinitiv), *kann...segeln* (mit reinem Infinitiv), *hat...lieb* (Adjektiv), *versucht...zu reden* (mit Infinitiv+zu)). 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*) auf der Basis der Sprechzeit ausgedrückt.

Die einfachste und grundlegende Zeitform ist das Präteritum (stark: *kam*, schwach: *sag-te*), es zeigt reorientierend auf einen zurückliegenden (erzählten, wiedergegebenen) Zeitabschnitt. Das Präteritum wird häufig nicht gut beherrscht und bedarf der Übung. Das süddeutsch obligatorische wie umgangssprachlich bevorzugte Perfekt (*ist angekommen, hat gesagt*) ist eine zusammengesetzte Form (deshalb auch „Präsensperfekt“ genannt). Es betrachtet ein Ereignis von der Sprechzeit aus als abgeschlossen und zum Betrachtzeitpunkt daher vergangen. Das Präsens vergegenwärtigt Aktuelles, Geschehenes oder Künftiges für die Sprechzeit und holt es in eine zeitliche Nähe (Vorstellung). Das Plusquamperfekt („Präteritumperfekt“) markiert ein Ereignis reorientierend als zu einem bestimmten (vergangenen) Zeitpunkt abgeschlos-

sen. Das Futur I setzt an bei der Sprechzeit (Präsenskomponente); das fragliche Ereignis ist im Wissen des Sprechers und als erwartetes, vermutetes, vorhergesagtes erst künftig verifizierbar. Das Futur II („Futurperfekt“) markiert das Ereignis als zum (meist künftigen) Verifikationszeitpunkt abgeschlossen (wegen der Perfektkomponente).

Der Konjunktiv I (Konj Präs./Perf./Futur) leitet sich vom Präsens (*du habest*), der Konjunktiv II (Konj. Prät./Plusquamperf.) vom Präteritum (*du sagtest*; bei entsprechendem Stammvokal mit Umlaut: *du gäbest*) her. Die Konjunktivformen bauen einen Redezusammenhang der Indirektheit auf, in dem ein Realitätsbezug nicht unmittelbar verankert wird. Der fragliche Sachverhalt ist im Wissen als nicht-faktischer, irrealer, möglicher – als bloß gedachter. Der genaue Status des Sachverhalts ergibt sich aus der Äußerung, nicht nur aus der Konjunktivform. Es wird also nicht mit Wahrheitsanspruch behauptet. Ggf. streitet man sich über einen Gedanken (z.B. *Ivo hätte den Kampf verloren*). Besonders deutlich wird die Funktion des Konjunktivs in Konditionalsätzen (*Wenn ich Geld hätte/Hätte ich Geld, führe ich in die Stadt*), von denen man auch ausgehen sollte. In vielen Zusammenhängen sind beide Formen möglich (z.B. Redewiedergabe, in der auch der Indikativ verwendbar ist). Der Konjunktiv II ist deutlicher markiert und gilt als umgangssprachlicher, ebenso die ihm nahe stehende *würde-Form*.

Die Passivform wird gewählt, um die Perspektive von der handelnden auf die betroffene Person zu lenken, die handelnde kann ganz ausgespart bleiben.

Das Vollverb kann zur Verbgruppe ausgebaut werden mit Komplementen (*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 darf 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. Handlungswiedergaben, Erzählungen) Formen variiert werden (insbes. Präsens Präteritum und umgekehrt).

### 9.5. Adverb

Adverbien wie *gern, heute, damals, anders oft* dienen der Spezifizierung des Gesagten. Sie sind nicht flektierbar, können allein im Vorfeld stehen und als Antwort auf W-Fragen dienen. Sie operieren auf Prädikatsausdrücken unterschiedlicher Ausbaustufe, aber auch auf dem ganzen Satz: ... *<spielen> gern; <es regnet> heute*. Schließlich können sie auch Adjektive oder Nomen als Bezugsbereich haben: *der oft <leicht-sinnige> Klaus; das <Haus> dort*. Einige Adverbien sind deiktisch (Zeigwörter): *hier, jetzt, dann*. Sie zeigen im Nah- oder im Fernbereich der Sprechsituation. Andere sind aus Zeigwörtern und Präpositionen zusammengesetzt, zeigen und relationieren: *dabei, daran, hierzu, hiermit*, sie werden auch "Präpositionaladverbien" genannt. Adverbien wie *oben* oder *rechts* setzen ein Bezugssystem voraus, ausgehend von der Körperorientierung des Sprechers. Manche Adverbien sind symbolisch wie Adjektive, Nomen oder Verben (*gern*).

### 9.6. Partikel

Unter der Bezeichnung „Partikeln“ werden nicht flektierbare, nicht erweiterbare Wortarten zusammengefasst:

- die **Intensitätspartikel** verbindet sich spezifizierend mit Adjektiv oder Adverb: *sehr, recht, ungemein, weitaus, einigermaßen*.
- die Gradpartikel stuft das Gesagte auf der Basis einer Erwartungsskala ein: *sogar, bereits, vor allem, nur*. Das wichtigste Element des Bezugsbereichs ist gewichtet und wird betont. Im Beispiel *Sogar <Peter> hat ein Spiel gewonnen* ist das Peter, es wird als ungewöhnlich gewertet, dass gerade unter denen war, die ein Spiel gewonnen haben.

- mit der **Negationspartikel** (*nicht, gar nicht*) wird ein Sachverhalt verneint. Sie funktioniert ähnlich wie die Gradpartikel: *Nicht <mein Freund> hat das Spiel gewonnen, es war Paula.*
- die **Modalpartikel** schränkt die Geltung des Gesagten ein oder wertet: *sicherlich, vielleicht, bedauerlicherweise, leider*. Beispiel: *Vielleicht regnet es in Paderborn.*
- die **Abtönungspartikeln** tragen zur Einpassung des Gesagten in Wissen und Erwartungen der Gesprächsteilnehmer bei. Die meisten haben Entsprechungen in anderen Wortarten: *ja, denn, bloß [betont], wohl, etwa*. Beispiel: *Hast du denn an das Buch für Emma gedacht? Komm bloß nicht näher! Du spinnst ja!*
- die **Konnektivpartikel** relationiert Sätze im Kontext und gliedert Satzfolgen: *gleichwohl, indessen, wenigstens, zwar, erstens*.

Die unflektierbaren Wortarten sind für die Grundschule noch nicht vorgesehen. Sie unter dem Namen "Partikeln" pauschal abzugrenzen, empfiehlt sich nicht, da sie zu verschieden sind. Die Negationspartikel *nicht* könnte schon in der Grundschule angesprochen werden, da sie sehr wichtig ist für die Kommunikation.

## 9.7. Junktor

Die Bezeichnung fasst operative Ausdrücke verschiedenen Typs zusammen, die Ausdrücke an andere anschließen; sie unterscheiden sich so sehr, dass eine Zusammenfassung als eine Wortart „Konjunktion“ ungünstig ist.

- **Konjunktor**: verbindet funktionsäquivalente Ausdrücke (Morpheme, Wörter, Wortgruppen, Sätze): *und, oder, denn, aber, sowie, sowohl...als auch, beziehungsweise, doch, sondern, das heißt*. Vgl.: *Sie liebten und hassten die Legende von Paul und Paula.*
- **Subjunktor**: leitet Nebensätze (mit Verbendstellung) in Komplement-, Supplement-/Adverbial- oder Attributfunktion ein: *dass, weil, als, während, wenn, obwohl, außer dass, indem, bevor, nachdem*. Vgl.: *Dass es schneit, freut alle. Weil es schneit, freuen sich alle. Die Tatsache, dass es schneit, freut alle.*
- **Adjunktor**: macht aus einer Phrase oder einem Satz ein Adjunkt mit eigener Funktionalität, wobei Gleichheit oder Andersartigkeit markiert werden (vgl. Eggs. 2003): *wie, als*. Vgl.: *Er glaubt, er sei so gut wie Einstein und besser als Max Planck.*

## 9.8. Präposition

Die Präposition (*an, auf, bei, in, wegen*) wirkt relationierend. Sie setzt verschiedene Größen im Satz ins Verhältnis: zum Beispiel einen Ort zu einem Ding (*das Buch auf dem Stuhl*), ein Zeitintervall zu einem Ereignis (*sie geht am Abend schwimmen*), einen Ort zu Personen (*die Zuschauer im Stadion*). Dazu macht sie aus einer Gruppe, deren Kasus sie regiert, eine Präpositionalgruppe [*trotz [des Regens]*]. Meist wird sie - wie der Name sagt - vorangestellt, es gibt aber auch Postpositionen (*seiner Frau zuliebe*). Die meisten entstammen dem Symbolfeld, sind aus Substantiven (*kraft*) oder Verben (*entsprechend*) abgeleitet. Viele Verben fordern bestimmte Präpositionen (*glauben an, bestehen auf, sich wundern über*). Für Deutschlerner sind die vielen Präpositionen ein Problem und mit Kasus und Bedeutung einzuprägen, besonders wenn die Muttersprache eher kasusorientiert ist wie Finnisch, Baskisch oder Türkisch.

## 9.9. Exkurs: Interjektionen, Responsive

Nicht zu den Wortarten gezählt - weil sie nicht zum Satzaufbau beitragen - werden die Interjektionen wie *nà* oder *ôh*. Das sind keine ‚Gefühlswörter‘, sondern selbständige Gesprächseinheiten zur Diskurssteuerung mit spezifischem Tonmuster, wie es in Tonsprachen (z.B. Chinesisch, Hausa) vorkommt. Mit diesen (auch für den Unterricht) interessanten Ausdrücken können Sprecher vom Hörer *online* gesteuert werden.<sup>4</sup> Auch die Responsive, Antwortausdrücke nach Entscheidungsfragen ohne eigene propositionalen Gehalt: *ja, nein, okay* sind keine Wortart.

## 10. Literatur

Aksoy, Aydan/Grießhaber, Wilhelm/Kolcu-Zengin, Serpil/Rehbein, Jochen: Lehrbuch Deutsch für Türken - Türkler için Almanca ders kitabı. Hamburg: Signum 1992

Bühler, Karl: Sprachtheorie. Stuttgart: Urban & Fischer (UTB 1159) 1999

Eggs, Frederike: Die Grammatik von *als* und *wie*. Diss. Universität Dortmund 2003 (ersch. 2005)

Ehlich, Konrad: Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse - Ziele und Verfahren. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.) Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin, New York: de Gruyter 2000<sup>2</sup>, S. 183-210

---

<sup>4</sup> Eine Systematik gebe ich in Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 360-409.

- Ersen-Rasch, Margarete I.: Türkische Grammatik, Ismaning: Hueber 2001
- Grißhaber, Wilhelm: Die relationierende Prozedur. Zu Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrer Verwendung durch türkische Deutschlerner. Münster/New York: Waxmann 1998
- Hoffmann, Ludger: Gewichtung: ein funktionaler Zugang zur Grammatik, in: Der Deutschunterricht 4, 1995, S. 23-37
- Hoffmann, Ludger: Thema und Rhema in einer funktionalen Grammatik, in: P. Eisenberg, Peter/Klotz, Peter (Hrsg.) Sprache gebrauchen - Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett 1993, S. 135-149
- Hoffmann, Ludger: Formulieren: ein Fall für die Grammatik. In: Deutschunterricht 4, 2000, S. 6-20
- Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Funktionale Syntax. Berlin/New York: de Gruyter 2003
- Kovtun, Oksana: Zur unbestimmten Determination im Deutschen im Vergleich zum Russischen und Ukrainischen. In: Hoffmann 2003, S. 335-347
- Menzel, Wolfgang: Grammatik-Werkstatt. Seelze-Velber: Kallmeyer 1999
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno: Grammatik der deutschen Sprache, Berlin/New York 1997: de Gruyter