

Grammatik und sprachliches Handeln

Ludger Hoffmann

1. Vom sprachlichen Handeln zur Grammatik

Nach traditioneller Auffassung betreibt Grammatik, wer Formen und Strukturen der Sprache untersucht. Damit scheint die Analyse sprachlicher Kommunikation, sprachlichen Handelns nichts gemein zu haben. So jedenfalls besagt es eine noch immer verbreitete Auffassung. Sie verbindet sich mit einigen linguistischen Richtungen. Beispielsweise mit dem amerikanischen Strukturalismus, der mit Operationen wie Vertauschen, Verschieben, Ersetzen eingeführt hat, um zu Klassifikationen zu kommen, die nicht auf Bedeutung und Intuition zurückgreifen. Wenn man - das war die Ausgangslage - mit Daten unbekannter Sprachen zu tun hat, ist methodische Strenge angezeigt. Es hat sich aber gezeigt, dass auf sprachliches Wissen nicht verzichtet werden kann. In den dreißiger Jahren hatte Charles Morris die einflussreiche Trennung zwischen syntaktischer, semantischer und pragmatischer Dimension des Zeichens gemacht. Demnach waren Syntax und Pragmatik, Grammatik und Handeln verschiedene Welten. Die Idee, dass Sprache Handlung ist und kommunikativen wie erkenntnisbezogenen Funktionen dient, wurde so zum Verschwinden gebracht. Für Chomsky tragen Verwendung und Kommunikation zum Verständnis menschlicher Sprachfähigkeit nichts beitrage. Es gelte - so Chomsky - zu verstehen, wie es möglich sei, die enorme syntaktische Komplexität auszubilden, um Gedanken auszudrücken. Die unbegrenzten Möglichkeiten, rekursiv immer neue Einheiten zu bilden (*der Koffer der Mutter der Lehrerin der fünften Klasse des angesagten Gymnasiums der Stadt...*) seien spezifisch menschlich. Nur dann könne man über Kommunikation reden, wenn man für sie eine universelle menschliche Kompetenz postulieren könnte, die der grammatischen des „idealen Sprecher-/Hörers“ gleichkomme. In der Sprechakttheorie des Philosophen Searle werden Sprechakte nach „Glücksbedingungen“, „Regeln“ und „illokutionärem Punkt“ im Blick auf Sprecherintentionen untersucht. Als sprachliches Gegenstück erscheinen nur Sätze - als handle man sprachlich nur in Satzform und nutze vor allem „performative Formeln“ (*Ich verspreche Dir, zu singen*). Als die Idee, es gäbe eindeutige sprachliche Indizien für die Handlungscharakteristik, sich als nicht haltbar erwies, hat man von sprachlichen Merkmalen ganz abgesehen. Handeln wurde Teil der Bedeutungstheorie, die auf Sprecherintentionen (Searle bezieht sich auf Grice) aufgebaut war. Dass die Handlungsperspektive kritisch gegen die Sicht von Sprache als System statisch gedachter Zeichen zu wenden war, wurde in früher Pragmatik nicht mehr gesehen.

Anders im Rahmen der funktionalen Pragmatik, die in den 70er Jahren an Bühlers Sprachtheorie (1934) anschloss. In seiner Lehre von den sprachlichen Grundfunktionen (Ausdrucks-, Appell-, Darstellungsfunktion) zielt Bühler auf eine Fundierung der Sprache im Handeln und die Überwindung überkommener Zeichenauffassungen. Für ihn ist Sprache ein Werkzeug, ein Organon – nicht in einem instrumentalistischen Sinn, sondern als ein durch seine Aufgaben „geformter Mittler“ (1934: XXI). Ein Werkzeug wie die Sprache ist für seinen Zweck geformt und ausgebildet wie ein Hammer für das Einschlagen von Nägeln. Die Funktionsweise von Sprache wird deutlich in Bühlers Deixistheorie. Ausdrücke des Zeigfelds (*ich, jetzt, hier...*) sind Wegweisern und Zeigegesten vergleichbar: Der Hörer vollzieht eine Orientierung nach, die der Sprecher aktuell hat. Wenn der Sprecher das Gesagte in einem Nahbereich verortet (*hier wohne ich, hier haben wir Demokratie - dort wohnst du, dort herrscht keine Demokratie*), muss der Hörer sich auf den vom Sprecher als nah markierten Bereich (*hier*) oder einen vom Sprecher als entfernt betrachteten Bereich (*dort*) orientieren. Mit *ich* wird er auf den Sprecher als deiktisches Zentrum, mit *du* auf eine Person als Gegenüber orientiert. Das Verständnis baut sich im Handlungsprozess auf und kann gemeinsame Wahrneh-

mung oder gemeinsame Vorstellung nutzen. Sprachliches Handeln ist Kooperation, die Verständigung zum Zweck hat. Im Anschluss an Bühler sieht die Funktionale Pragmatik Sprache im Handeln begründet. Sprache ist ein Medium des Wissensaustauschs zwischen Sprecher und Hörer, sprachliche Verfahren sind auf die Bearbeitung des Hörerwissens abgestellt. Ins Zentrum tritt die Kategorie des Zwecks von sprachlichem Handeln (Ehlich 2007a: 14). Sprache sei nicht nur Instrument des kommunikativen Handelns, sondern jede Einzelsprache in ihrer konkreten lexikalischen und grammatischen Beschaffenheit, ihren inneren Strukturen, sei auch Resultat des sprachlichen Handelns der Sprechergemeinschaft. Die zu beobachtende Systematik sprachlicher Mittel liegt der Grammatik zugrunde. Grammatik ist die Systematik sprachlichen Handelns. Das, was als zweckgerichtete Handlungsmöglichkeit (Handlungsmuster) gesellschaftlich zur Verfügung steht, wird subjektiv als Ziel, Intention oder Absicht erfahren und geäußert, es wird Zweck der Handelnden. Es gibt dabei keine quasi automatische Übereinstimmung von Illokution, Sprecherziel und Handlungsverlauf. Störungen des Handelns, Abweichungen des Ziels vom Zweck des verwendeten Handlungsmusters, Brüche im Muster sind möglich, wie Gesprächsanalysen verdeutlichen. Sie zeigen zudem, dass der Hörer im Gespräch nicht einfach eine Person ist, die gerade nicht spricht; ihm fallen spezielle Tätigkeiten zu, z.B. eine begleitende und bewertende Kommentierung, sprechersteuernde Interjektionen, nonverbale Äußerungen etc. Das Handeln ist in Sequenzen (Sprecherwechsel) und Verkettungen (von Äußerungen eines Sprechers ohne Wechsel, z.B. im Erzählen) organisiert. Das sprachliche Handeln vollzieht sich von Angesicht zu Angesicht, in Diskursen, oder über Äußerungen die raumzeitliche Grenzen überwinden, weil sie in Textformen erscheinen. Textanalysen gehören wie Gesprächsanalysen zu den wichtigen Untersuchungsgegenständen der Pragmatik. Sprachliches Handeln vollzieht sich keinesfalls immer unter denselben Bedingungen. Die Frage nach dem Weg zielt darauf ein bestimmtes, praktisch notwendiges Wissen zu bekommen. Die Frage an den Schüler oder die Studentin kann deren Wissen überprüfen wollen. In der Vernehmung vor Gericht geht es um für den Fall einschlägiges Wissen und die Glaubwürdigkeit eines Zeugen, der sagen soll, was er für wahr hält. Da eine Reihe von Institutionen weitgehend sprachlich verfasst sind, so das Gericht, die Massenmedien oder die Schule, andererseits auch Institute wie die Ehe und ökonomische Transaktionen wie das Bezahlen sprachgebunden sind, ergibt sich ein großer Bedarf an linguistischer Institutionsanalyse, dem eine Vielzahl von Studien entspricht. (Überblicke: Ehlich 2007, Rehbein / Kamemeyama 2006², Rehbein 2001). Vieles davon kann auch für die Schule vorbildhaft sein, die sich bislang im Unterricht wie in Lehrwerken sprachlicher Authentizität weitgehend entzieht. Eine ähnliche Ausrichtung im empirischen Zugang hat die auf amerikanische Einflüsse (Ethnomethodologie, Soziologie) zurückgehende Konversationsanalyse (Bergmann 2001; Deppermann 1999). Sie setzt sich das Ziel, die Herstellung sozialer Ordnung im Gespräch und die sequentielle Organisation von Gesprächen durchschaubar zu machen. Dazu gehören die Hörerorientiertheit („recipient design“) und die „konditionale Relevanz“ (Fragen lassen als nächsten Zug eine geeignete Antwort erwarten), die Struktur, Abfolge und Verteilung der Redebeiträge („Turns“), die Eröffnung und Beendigung des Gesprächs, Reparaturen. Kommunikation ist bestimmt durch soziale Praktiken und sozio-stilistische Verfahren. Grammatik wurde separat gehalten, erst in jüngster Zeit scheint sich dies durch Einbezug konstruktionsgrammatischer Ansätze zu ändern.

2. Die funktionale Perspektive im grammatischen Unterricht

Sit den siebziger Jahren spricht auch die Sprachdidaktik von Handlungen und von kommunikationssorientiertem Unterricht. Manchmal spricht sie von nichts Anderem, weil Grammatik der traditionellen Art keine Kompetenzen fördere und wissenschaftliche Ansätze als „linguistisierende“ Modelle in Verruf gekommen waren, die eine „Abbilddidaktik“ darstellten. Die traditionellen Konzepte

der Schulgrammatik verbanden sich mit der fremdsprachendidaktischen Grammatik-Übersetzungsmethode. Es werden aus Texten entnommene Formen benannt, nach Merkmalen (Genus, Numerus, Kasus, Person etc.) bestimmt und Paradigmen zugewiesen. Nur: Man erklärt so noch nichts, kann Erkenntnisse nicht für das Schreiben oder Sprechen nutzen; allenfalls beim Übersetzen aus einer Fremdsprache hat man durch die Merkmale eine Unterstützung, etwa beim Auffinden von Kongruenzen im Lateinischen, das eine sehr variable Stellung aufweist (1. Person Singular Verb → Personalpronomen 1. Person Singular). Linguistische Modelle sind - wenngleich in reduzierter Form - vereinzelt in Sprachbüchern der 70er Jahre erschienen, haben aber - abgesehen von den „Operationen“ des Strukturalismus - im Unterricht keine Rolle gespielt. Die sprachdidaktische Diskussion der letzten Jahre hat so den Anschluss an die Wissenschaft verloren. Nun sollen ja keineswegs wissenschaftliche Erkenntnisse 1:1 übertragen werden. Aber es ist notwendig nicht hinter die Wissenschaft so weit zurückzufallen, dass geradezu falsche oder unzureichende Ansichten vermittelt, schlecht definierte und abgrenzte Termini verwendet und keinerlei Erklärungen gegeben werden. Wenn auch nicht mit wissenschaftlicher Tiefe, so sollte doch ein Bild der Sprache und des Deutschen sowie einiger Kontrastphänomene von Kontaktsprachen entstehen. Gegenwärtig entsteht nichts. Studierende bringen im Regelfall wenige, undefinierte Termini und schiefe Ansichten der Grammatik mit, die im Studium mühsam überwunden werden müssen.

In vielen Lehrwerken geschieht die Behandlung von Text und Kommunikation unabhängig von Grammatik, die nur als Anhängsel erscheint oder allein im Rahmen einer Textbetrachtung („integriert“) gemacht werden darf. Zu solcher Trennung haben auch Grammatiker beigetragen, etwa im Konzept eines „situativen Grammatikunterrichts“ (Boettcher/Sitta 1981). Dieser Ansatz sieht vor, systematischen Unterricht stark zu reduzieren und grammatische Teiluntersuchungen nur instrumentell einzusetzen, vornehmlich, wenn das zur Textanalyse, Texterstellung oder zum Verständnis von Sprachverwendungen nötig sei. Auch für Vertreter des „integrativen Grammatikunterrichts“ wie Bartnitzky (2005) kann die linguistische Systematik nicht Fundament des Unterrichts sein, allenfalls eine didaktische Auswahl, die lerntheoretisch ergiebig sein müsse. Die integrativen Konzepte sieht vor, die grammatischen Analysen unmittelbar in die Textbetrachtung einzubauen, einen Text also inhaltlich und auch grammatisch-operational zu untersuchen.

Die Trennung von systematischer Grammatik und Handlungstheorie führt zur Ausgrenzung der Grammatik und zu einer Bestimmung von interaktiven Funktionen im luftleeren Raum, ohne die sprachlichen Mittel einzubeziehen. In diesem Fall bleibt es bei traditioneller Grammatik mit Wortarten- und Satz(glied)lehre, der relativ vage bestimmte Handlungen (Mitteilen, Schildern etc.) gegenüberstehen, die in freier Interpretation gewonnen sind.

Für eine Abkehr von unsystematischem, fremdbestimmten Grammatikunterricht plädiert Menzel in seiner „Grammatik-Werkstatt“ (1999). Er schlägt vor, mit den strukturalistischen Operationen (bes. Ersatzprobe, Verschiebeprobe) zu arbeiten, um „Einsichten in den Aufbau und das Funktionieren unserer Sprache“ (1999:12) zu gewinnen und mittels „Experimentierregeln“ wieder zu systematischen Einsichten zu gelangen. Dazu sollen Schüler/innen eigene Entdeckungen machen und „wissenschaftspropädeutisch“ in forschendem Lernen den Weg der Sprachwissenschaft nachvollziehen (1999: 14). Operativ komme man zu Einsichten und könne Sprachverstehen und Formulieren verbessern. Menzel unternimmt nicht weniger als eine Rehabilitation des Grammatikunterrichts, der nun wieder auf Augenhöhe mit Biologie oder Physik erscheint (1999: 16). Allerdings geht es nicht primär um Funktionalität, die Frage also: Welche Funktionen manifestieren sich in den sprachlichen Formen? Funktionalität wird gegenüber der Form, der grammatischen Kategorisierung heruntergespielt. In den Strukturen liegt die Funktionalität, so seine an Eisenbergs Grammatik geschulte Sicht, eigens aufweisen muss man sie aber offenbar nicht. Anders Wilhelm Köller, für den die die Instruk-

tionssemantik von S.J. Schmidt und H. Weinrich die Grundlage funktionaler Sprachbetrachtung liefert:

"Die Instruktionsemantik, die sowohl für die Analyse lexikalischer als auch grammatischer Zeichen gedacht ist, geht von einer handlungstheoretischen Grundlage aus. Sie interessiert sich nicht für das, was Zeichen repräsentieren, sondern für das, wozu Zeichen auffordern. Jedes sprachliche Zeichen wird als eine Anweisung des Sprechers an den Hörer verstanden, sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten" (Köller 1999:15)

Nach Köller (1988:93f.; in diesem Band) schaffen Zeichen Orientierung, in dem sie Hörern in Texten

(a) durch lexikalische Zeichen Zugang zu Referenzobjekten verschaffen;
durch grammatische Zeichen

(b1) ontologische Interpretationshinweise geben (kategoriale Zeichen wie Hauptwortarten, Numeruszeichen, die meisten Konjunktionen);

(b2) Vorstellungen auf die Sprechsituation beziehen, was durch Pronomen, Artikel, Tempusformen in ihrer zeitlichen Einordnungsrolle geschieht;

(b3) den kommunikativ-pragmatischen Stellenwert verdeutlichen, also Aussageintention, rhetorische Strategie und Stil (Partikeln, Tempus-, Modus-, Genusformen des Verbs, Thema-Rhema);

(b4) Konnexionsanweisungen geben (Flexionskongruenz, best. Pronomen und Konjunktionen (in Gliedsätzen), Kasusformen).

Zum einen also haben die Zeichen textorganisierende und instruierende Funktion, zum anderen verbinden sich mit ihnen kognitive, das Denken beeinflussende Funktionen. Das Zeichen steht nicht für etwas im klassischen Sinn, es instruiert und differenziert kognitiv. Was Sprecher und Hörer tun, wird hier dem Zeichen zugeordnet. Diese Einsicht hat Bühler zu seinem Organogedanken und seiner Felderlehre gebracht, die in der Rezeption zu einer umfassenden Handlungstheorie ausgebaut wurde. In der Instruktionsemantik wird die positive Einsicht in die aktive Hörerrolle als je spezifische Anweisung gedeutet - vergleichbar den Anweisungen eines Computerprogramms, die strikt sequentiell abzuarbeiten sind. Doch wie gelingt das Hörern? Nur, indem sie Anteil haben am Sprachwissen und am je aktuellen Laufwissen, indem sie Wahrnehmungen teilen und äquivalente Vorstellungen aufbauen. Nicht allein, indem sie Anweisungen befolgen, sondern indem sie aktiv kooperieren und gemeinsames Wissen nutzen und neu aufbauen. Die Handlungen von Sprechern und Hörern greifen ineinander, um einen Austausch des Wissens zu ermöglichen. Sprache ist Werkzeug, Medium der Wissensbearbeitung, so Bühler, und die ihm folgende Tradition. Die Bühler folgende Pragmatik verabsolutiert den Instruktionaspekt nicht, sondern nimmt die Komplexität sprachlichen Handelns auf den verschiedenen Ebenen - von den kleinsten Prozeduren bis hin zu Illokutionen wie Fragen, Behaupten, Versprechen - in den Blick. Auf allen Dimensionen haben wir eine Wechselbeziehung zwischen einfacher oder komplexerer sprachlicher Form und der jeweiligen Funktion. Die hohe Komplexität von Illokutionen erfordert zu ihrer Bestimmung erheblichen Aufwand in der Handlungsbeschreibung wie in der Zuordnung einer ganzen Menge von sprachlichen Mitteln. Die Instruktionsemantik macht zu Recht geltend, dass sprachlich ausgelöste Höreraktivität ein entscheidendes Moment im Verständnis von Kommunikation ist. Sie betrachtet die kognitive Funktion als eigenen Typus, der aber mit der Instruktion dialektisch verschränkt sei. So sei der Numerus als Instruktion zu einer ontologischen Differenzierung zu werten. Das leuchtet ein, wenn man den Plural etwa als Ausdruck diskreter Vielheit wertet, wirft aber Fragen auf, z.B. wie denn generische Plurale einzuordnen sind (*Wale sind Meeressäuger*) oder ob man einer Sprachgemeinschaft, die keinen grammatischen Plural hat (Pirahã nach Everett 2005, 2010), eine andere Ontologie oder Kognition unterstellen sollte. Die Instruktionmetapher wird schwierig, wo sie dem Zeichen statisch Handlungskraft zuweist statt Sprechern und Hörern in kooperativem Verständigungshandeln, in

dem sie sprachliche Mittel zweckgerecht nutzen. Ohne Sprecher/Hörer gibt es keine Zeichen. *Haus* repräsentiert nicht ein Referenzobjekt, Sprecher charakterisieren mit dem Ausdruck für Hörer einen bestimmten Gebäudetyp, der von Menschen genutzt wird und eine typische Gestalt hat. Über ein Haus reden kann man im Deutschen aber erst, wenn man den Ausdruck determiniert (*ein/das Haus; alle Häuser* (eines Gegenstandsbereichs)).

3. Dimensionen sprachlichen Handelns I: Gespräche (Diskurse) und Texte

Im Alltagsverständnis vieler Sprachdidaktiker und Sprachwissenschaftler verbindet sich die Vorstellung von Text mit der von Kommunikation: Wir kommunizieren demnach in Texten, Kommunikate sind Texte. Grammatisch geht die Gleichung aber nicht auf: Gespräche zeigen grammatische Besonderheiten, Texte ebenfalls. Es ist also wichtig, Gespräche oder (wie Linguisten oft sagen:) *Diskurse* von *Texten* zu unterscheiden. Gespräche/Diskurse zeichnen sich aus durch Situationseinbindung, typisch sind:

- a) gemeinsame Anwesenheit und gemeinsames Wahrnehmen von Sprechern und Hörern: Orientierung am Hier und Jetzt, am gerade Gesagten und zu Verarbeitenden, Einbezug von Blick, Gestik, Raumposition, Paraverbalem (Lachen, Seufzer etc.);
- b) lokale Koordination des Handelns: Sprecherwechsel, Gewichtung und thematische Organisation werden unmittelbar kontrolliert und abgestimmt, die Äußerungsproduktion wird von Sprecher und Hörer überwacht.

Die Verständigung erfolgt multimodal an Ort und Stelle, Probleme werden möglichst zeitnah zur Entstehung behandelt. Die Folgen des Handelns können unmittelbar berücksichtigt werden. Fortlaufende Rückmeldungen durch Interjektionen oder nonverbale Mittel steuern den Fortgang des Gesprächs. Das mündlich Gesagte ist flüchtig und nur extern zu speichern (Gedächtnis, elektronische Aufzeichnung); die Reichweite ist nur lokal auszudehnen (Lautsprecher etc.).

Von Texten (vgl. Hoffmann 2011) spricht man, wenn Äußerungen so eingerichtet sind, dass sie nicht in eine Situation eingebunden bleiben, sondern Zeiten und Räume überwinden können. Das heißt: Der Text stellt auf Dauer, ist zu anderen Zeiten oder an deren Orten „lesbar“. Die Text-Gestalt kann ortsfest immer wieder zugänglich sein (Denkmal) oder in einem oder vielen Exemplaren weitergegeben werden. In seiner festen Gestalt garantiert er zuverlässige Bewahrung (z.B. von Vertragsinhalten, heiligen Texten, Überlieferungen Mythen, Abstammungslisten, Gesetzen etc.) und damit auch rechtliche, religiöse oder wirtschaftliche Einklagbarkeit. Texte leisten „die Überwindung der Flüchtigkeit der unmittelbaren, situativ eingebundenen Sprechhandlung“ (Ehlich 1984, 18).

Entscheidende Merkmale sind

- a) die Nutzung eines nicht-flüchtigen Trägers (Gedächtnis, Papier, Stein, Leder, Ton etc.);
- b) die Asynchronie von Produktions- und Rezeptionssituation;
- c) die Gewährleistung zeitversetzter Rezeption durch eine explizite Sprachform (z.B. die Standardsprache, eine übergreifende Verkehrssprache wie Englisch oder Latein), mit der die Unzugänglichkeit des Autors und der Ausfall der Verständnissicherung im Gespräch kompensiert werden;
- d) eine im Vergleich zum Gespräch umfassendere Reflexion der Vertextung und eine ausgreifendere, die Rezeption antizipierende Planung der Äußerung.

Texte müssen nicht schriftlich sein, Diskurse sind mündlich:

| Realisierung | Diskurs | Text |
|--------------|--|--|
| mündlich | Alltagsgespräch, Telefonat [abgeleitete Form], Vortrag [mit schriftl. Vorlage: abgeleitete Form] | Witz, Lied, Sentenz... |
| schriftlich | [diskursnah/paradiskursiv: Chat, Kritzelbriefe in der Schule ...] | Buch, Brief, E-Mail, Formular [abgeleitete Form] |

Telefongespräche können nicht den Wahrnehmungsraum nutzen und bilden daher eine abgeleitete Form. Der Chat kommt auch sprachlich dem Diskurs nahe, nutzt aber textuelle Mittel, verdeckt die Konstellation der Handelnden (Anonymisierung), überwindet räumliche Distanz und verbirgt die Äußerungsproduktion. Die analoge Darstellung der Produkte auf dem Schirm erfolgt programmgesteuert, kanalspezifisch und ist - im unmoderierten Chat - geordnet nach der Abfolge der Ankunft. Es gibt keine naturwüchsige Organisation des Sprecherwechsels; Verkettungen Verkettungen (wie im Erzählen, Beschreiben, Berichten) fehlen weitgehend. Der Kritzelbrief dient zeitnaher Kommunikation, nutzt aber einen dauerhaften Träger, der auch Dritten zugänglich werden kann. Das Formular bedient sich der Textform, wird aber erst komplett durch die Einträge eines Adressaten und ist insofern abgeleitet.

Den Differenzen entsprechen unterschiedliche Planungsanforderungen. Sie werden gefasst in der Skala „konzeptuelle Mündlichkeit versus konzeptuelle Schriftlichkeit“, die Koch/Österreicher (1985, 1997) der medialen Form schriftlich/mündlich gegenübergestellt haben. Der unterschiedlichen Planung und den unterschiedlichen Ressourcen von Diskurs- und Textformen entsprechen grammatische Differenzen.

Da Grammatik sich traditionell auf die Schriftlichkeit bezieht, waren neue Ansätze erforderlich, um grammatische Phänomene der Mündlichkeit bzw. des Diskurses zu untersuchen. Ein Beispiel ist die Konstruktion *weil* mit Hauptsatzstellung:

- (1) Jà .. und dann bin ich irgendwann durchgedreht .. weil → . die Tür war nich verriegelt → dann hab ich die Tür aufgemacht und bin weggelaufen
(Gericht F.13.7 (.. Pausenzeichen; → progrediente, schwebende Intonation; Unterstreichung markiert Akzent))

Nach *weil* bleibt der Ton in der Schwebelage und es folgt eine Pause, die aber nicht obligatorisch ist. Ein Nebensatz hat keine eigene Illokution. Durch den Übergang zur Hauptsatzstruktur wird die Begründung eigenständig. Außerdem kann im Vorfeld eines Hauptsatzes (vor dem flektierten Verb) eine weitere Gewichtung erfolgen („Tür“). Das geht in der Mündlichkeit, nicht aber im geschriebenen Text. Eine Untersuchung solcher Formen kann im Unterricht die Normunterschiede für Text versus Gespräch verdeutlichen. Die Analyse von Gesprächen ist ein wichtiger Unterrichtsgegenstand. Es gibt viele Transkriptionen, die genutzt werden können (man kann auch selber welche erstellen), und an denen erheblich mehr zu zeigen ist als an erfundenen Lehrwerksdialogen. Die Erfahrung, dass mündliche Kommunikation sich anderer Mittel bedient als geschriebene ist Ausgangspunkt für genauere Untersuchungen sprachlicher Mittel des Gesprächs (Intonation und Gewichtung, Wortfolge, Abtönungspartikeln, Interjektionen, Ellipsen - alles Mittel, die bislang völlig vernachlässigt sind). Den grammatisch-systematischen Hintergrund finden Lehrende z.B. in Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997, Band 1.

Der Lehrer setzt in seiner Frage voraus, dass jemand noch nicht fertig ist, und möchte genant bekommen, wer unter die Prädikation fällt. W-Fragen beinhalten stets ein Thema als Voraussetzung und markieren im W-Wort (Interrogativum) das fehlende Wissenselement, sie spiegeln also die Wissenszerlegung beim Sprecher und verdeutlichen, was als neues Element, als Rhema, vom Hörer erwartet wird: Nenne mir Personen für die gilt, dass sie noch nicht fertig sind jetzt. Ein hinreichende Antwort kann in einer minimalen Assertion von Schüler 2 gegeben werden, aber auch in einem ganzen Satz (Robert). Das komplettierte Wissen (z.B. Ich bin/Robert ist fertig) wird allenfalls zur Bestätigung oder Übernahme in ein institutionelles Wissen noch einmal (re-)formuliert - so etwa vor Gericht, wo es um sicheres Wissen geht, das in die Akten wandert und für das Urteil gebraucht wird. Die Frageform ist präzise durch ihren Zweck bestimmt. Im Deutschen macht der Ausdruck des fehlendes Wissenselements den Anfang, es steht meist im Vorfeld (vor dem finiten Verb). Da die W-Frage fallend intoniert ist, markiert sie die Fragevoraussetzung, hier also, dass X noch nicht fertig ist. Auch die assertive Antwort ist zweckbestimmt. Robert liefert die vorausgesetzte Prädikation (*fertig sein*) und das fehlende Element (*ich*). Abb.1 gibt eine schematische Darstellung des Fragebeispiels.

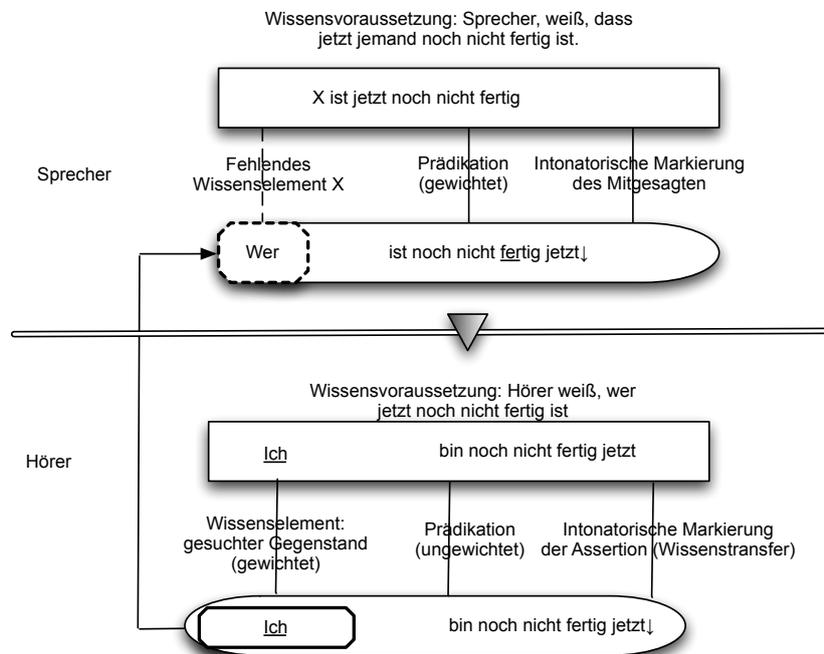


Abb.1: Wissenstransfer im Fragemuster (Ergänzungsfrage+Assertion)

Im folgenden Beispiel wird mit dem Interrogativum *wieso* nach einem Grund für die thematisch gegebene Wissensvoraussetzung (das (Körperdarstellung auf einem Tafelbild) ist hier umgedreht) gefragt, der Grund ist also das erfragte fehlende Wissenselement, genauer warm an einer Stelle im Nahbereich, auf die gezeigt wird (*hier*) die Skizze umgedreht ist. Das *hm* setzt fortlaufendes, un abgeschlossenes Nachdenken des Schülers nach außen, wie es der Aufgabenstellung entspricht; Roberts Äußerung weist die Frage mit Nicht-Wissen zurück, besetzt also eine bei jeder Frage auch gegebene Musterposition. S1 schließlich äußert eine (scherzhafte) Vermutung.

(3)

| | |
|-----|--------------------------------------|
| L | Wieso ist das <u>hier</u> umgedreht? |
| S3 | hm |
| Rob | Weiß ich doch nich. |
| S1 | Da macht der Mensch gerade n |

| | |
|----|--|
| S1 | Kopfstand. (Redder, Schulstunden, 20 (adaptiert)) |
|----|--|

Nur ist es hier so, dass dem Fragesteller der Grund bekannt ist und er darauf abzielt, dass die Schüler/innen nachdenken, um selbst darauf zu kommen. Die Frage ist taktisch eingesetzt, wie es in Ausbildungsinstitutionen üblich ist. Manchmal stellen Fragen ein Problem zum Nachdenken (*Würfelt Gott?*), sind also nicht unmittelbar entscheidbar. In solchen „Regiefragen“ wird genutzt, dass Fragen Wissensverarbeitungen bei Hörern in Gang setzen (Ehlich/Rehbein 1986:68ff.). Sie sind nahe an der Aufforderung. Auch die Examensfrage nutzt das Fragemuster zu modifiziertem Zweck: Der Sprecher will allein wissen, ob der Hörer X kennt. In der Zeugenbefragung vor Gericht kann die Frage nur unter besonderen Umständen (der Zeuge würde sich selbst belasten, ist mit dem Angeklagten verwandt etc.) zurückgewiesen werden und es besteht eine besondere, mit Sanktionen versehene Verpflichtung, die Antwort an dem zu orientieren, was man für wahr hält. Institutionen verändern also Handlungsbedingungen und kennen spezifische Ausprägungen einzelner Handlungsmuster. Sie nutzen aber in ihrem Rahmen die Formen alltäglicher Verständigung.

- (4) Lehrer ^(a)Fragen wa uns aber zunächst mal, was die denn überhaupt gegen Polizisten haben. (...)
Lehrer ^(b)Kriegen wa im Text was gesagt...darüber, ..was die Jungen hier (...) gegen Polizisten haben?
Sa Ja, die finden ähm, a/ die e, em nich für/für Recht und, eh, Ordnung sorgen, sondern, eh, na
Sa so so (ähnlich). (Ehlich/Rehbein 1986:36* ((adaptiert))

Der Lehrer beginnt mit einer Adhortativform (Verb am Anfang, Sprechergruppendeixis *wir*), die in den Bereich des Aufforderns (4.2. unten) gehört, aber hier in Verbindung mit dem Handlungsverb *fragen* eine der Regiefrage vergleichbare Steuerung der Wissensverarbeitung auslöst. Eine schnelle Antwort aus vorhandenem Wissen ist gerade nicht erwartet, sondern eine tastende Suche, die erst Belege sammelt und schließlich eine Folgerung benennt. Es gibt denn auch zunächst keine entsprechenden Antworten, und der Lehrer setzt mit einer Entscheidungsfrage (b) fort. Die Antwort des Schülers Sa zeigt, wie er sich an die Sache herantastet. Im Fall einer Entscheidungsfrage wird die Entscheidung über einen Sachverhaltsentwurf dem Hörer aufgegeben. Mit dem Responsiv *ja* assertiert er die Wahrheit, mit *nein* die Falschheit der Proposition. Ein besonders fragliches Element kann gewichtet sein (*Hat Paul den Elfmeter verschossen?*: Ich weiß, dass jemand den Elfmeter verschossen hat und will wissen, ob es Paul war). Eine solche Frage muss sinnvoll entscheidbar sein. Im Fall einer Alternativfrage (*Ist die Konferenz heute oder morgen?*) wird die Welt auf zwei sich ausschließende Möglichkeiten reduziert, weitere (*Die Konferenz war gestern, ist übermorgen*) sind nicht gegeben. Der Fragesteller muss zuvor wissen, welche Alternative sinnvoll vom Hörer entscheidbar ist. Eine Bestätigungsfrage drückt einen Sachverhalt als tendenziell gegeben aus, der Sprecher benötigt aber die Bestätigung oder Zurückweisung des Hörers (*Du bist doch Paula aus der dritten Klasse? Ja/Nein*).

Eine Assertion setzt nicht unbedingt eine Frage voraus, sie kann auch realisiert werden, wenn beim Anderen ein Wissensdefizit nur vermutet oder oder antizipiert wird.

In Argumentationszusammenhängen finden sich Wissenstransfers auch in der ersten Musterposition: Behauptungen manifestieren einen Wahrheitsanspruch, es wird eine Position bezogen, die auf Nachfrage, Anzweifeln hin zu begründen ist. Begründungen sollen einen problematischen oder problematisierten Geltungsanspruch plausibel machen, aus geteiltem Wissen heraus eine Behauptung, aber auch eine andere Sprechhandlung (Frage, Wunsch, Bitte etc.) nachvollziehbar machen. Das Behaupten kann nicht nur durch Aussagesätze, sondern auch durch rhetorische Fragesätze (*Bin ich Krösus?*) erfolgen, die keine Antwort verlangen, sondern auf dem Hörer bekannten oder erschließbaren Wissen basiert sind (*Der Sprecher ist kein Krösus*).

Im Diskurs können Handlungsmuster in Form von Verkettungen (ein Sprecher durchgehend), z.B. Lehrervortrag als Verkettung von Assertionen, oder Sequenz (systematischer Sprecherwechsel), z.B. Frage → Antwort → positive/negative Bewertung) vorkommen. Eine größere Form des Wissenstransfers sind Erzählungen, die den Hörer über die Herstellung von Gemeinsamkeit in der Vorstellung und Bewertung von Ereignissen einbeziehen. Der Zweck des Erzählens realisiert sich über die Zwecke einzelner Handlungen, in deren Mittelpunkt der Transfer einer Geschichte mit einem Relevanzpunkt (unerwarteter Verlauf, Komplikation) steht, der sie für die Hörer erzählenswert und in der Bewertung nachvollziehbar macht. Erzählungen können der Unterhaltung dienen, aber auch - z.B. vor Gericht - als Belege eigener Unschuld oder mangelnder Involviertheit in ein Tatereignis gelten. Sie präsentieren nicht nur eine zeitlich verkettete Abfolge von Ereignisstationen (p dann q dann u, dann... bis z...), die auf einen Höhepunkt zuläuft, der szenisch dargestellt wird (die Zeit wird gewissermassen angehalten durch eine Vergegenwärtigung im Präsens: *da sehe ich, wie...; da kommt mir ein Lastwagen entgegen...; da greift der plötzlich zum Messer...*). Der Hörer soll eine Erfahrung nachvollziehen, sich in die Szene versetzen und die Bewertung teilen können. Damit verbindet sich eine bestimmte Perspektive auf den Erzähler, seine Identität: Er ist Opfer, hat großes Glück, erweist sich als clever etc. Die Herstellung von Gemeinsamkeit zeigt sich in der laufenden Interaktion, die für das Erzählen eingefroren ist: Nur der Erzähler hat (nach Anforderung) Rede-recht für seinen langen, verketteten Beitrag; begleitende Kommentare, Interjektionen etc. sind aber möglich und zeigen Anteilnahme. Manchmal gelingt das bereits Kindern im Vorschulalter, so im folgenden Beispiel Daniel. Die Erzählung wird segmentiert (aufgeteilt in Handlungseinheiten s1...sn) wiedergegeben.

(5) Erzählung Daniel 3;5 Jahre; Anne (Mutter von D. und L.); Karin (Freundin von A.); Zeichen: ((Nonverbales)); / Abbruch; • kurze Pause; •• längere Pause; ↓, →, ↑ fallender, schwebender, steigender Tonverlauf.

- | | | |
|-------|--------|--|
| (s1) | Anne | ((erzählt von Familie T.)) |
| (s2) | Daniel | Da wollt ich/ ach da/d ich wollte mal was mitnehmen da/ |
| (s3) | Anne | Aus deren Wohnung↓ |
| (s4) | Daniel | • Hat die T. gesacht:→ „ach ja“→ kann ich↓ |
| (s6a) | Daniel | Aber der/ der • |
| (s5) | Anne | Das war Alexander↓ |
| (s6b) | Daniel | Alexander↓ Der wollte das nich↓ |
| (s7) | Daniel | Der hat • gesacht: "Nein da/ d/ das will ich selber behalten"↓ |
| (s8) | Daniel | Und das wollt er |
| (s9) | Daniel | und da/ und da hab ich doch da so geweint↓ |
| (s10) | Daniel | Jā • und dann warn die Leute weg→ |
| (s11) | Daniel | da war ich ganz dusselig wieder↓ |

(s12) Anne ((lacht))
(s13) Karin ((lacht))

Daniel erzählt eine eigene Erfahrung und nutzt, dass eine szenische Konstellation durch die Erzählung seiner Mutter schon gegeben ist; er muss also keine Orientierung (Personen, Zeit, Ort) leisten. Sie fällt Kindern noch im Schulalter recht schwer, zum einen in der Formulierung, zum anderen in der Berücksichtigung des Hörer-Vorwissens. Das deiktische Adverb *da* reorientiert auf die Konstellation. Die Zeitstelle wird mit *mal* unbestimmt als irgendein Zeitintervall benannt, so dass die Handlungsfolge einen Startpunkt hat. Es wird der mentale Handlungsentschluss in der erzählten Zeit (*wollte*) wiedergegeben. Das Objekt der Begierde bleibt offen. So komplettiert Anne, dass es aus der Wohnung von Familie T. stammte. Anne kennt also die Geschichte und wechselt in die Unterstützungsröle. Frühes Erzählen - das hat die einschlägige Erwerbsforschung verschiedentlich herausgearbeitet (Hoffmann 1984; Meng/Kraft/Nitsche 1991; Hausendorf/Quasthoff, 1996; Quasthoff 2003 (Überblick)) - zeichnet sich durch Lehr-/Lernformen aus. In solchen Diskursen fördern Erwachsene das Erzählen durch verständnissichernde Fragen, eigenes Bereitstellen von Elementen des Erzählschemas, Kommentare und Bewertungen und erleichtern anderen Hörern das Verständnis (vgl. s5). Daniel führt die Szene unmittelbar vor, indem er das Gespräch vergegenwärtigt. Die Kombination aus Interjektionen *ach ja* wird durch direkte Rede wiedergegeben. Das für ihn entscheidende Resultat ist im Präsens der Szene dargestellt. Der Wechsel vom narrativen Präteritum ins vergegenwärtigende Präsens - auch Teil des Präsensperfekts in (s7) - deutet sich schon als Vorstufe an. Der den Punkt der Szene ausmachende Konflikt wird mit dem fokusumlenkenden Konjunkt *aber* markiert (s6a), Antagonist war Alexander. Auf ihn wird mit der Objektdeixis *der* gezeigt. Solches Zeigen setzt voraus, dass sein Objekt im Wahrnehmungsraum oder im Rederaum vom Hörer auffindbar ist. Eine entsprechende Hörereinschätzung gelingt typischerweise noch nicht, fällt auch in den nächsten Jahren noch schwer. Daher sichert Anne den Personzugang durch die Verbindung Deixis (*das*) - Eigenname (*Alexander*). Namen rufen eine gegebene Kenntnis (Person, Ort, Land etc.) aus dem Wissen ab; hier verfügt die Hörerin Karin offenbar nicht über den nötigen Zugang, insofern kann sie nur eine Wissensposition eröffnen, die künftig mit Alexander adressiert werden kann und in die einzelne Prädikationen einzufügen sind. Zugleich stützt Anne den Erzähler, der den Namen kennt und nutzen kann. (s6b bestätigt die gemeinte Person). Nun kann die Geschichte weiter erzählt und auf die Person auch gezeigt werden (*der*). Der Konflikt wird mit identischem Modalverb auf einfache Weise über eine Negation zunächst aufgebaut: *ich wollt... - der wollte das nicht*, dann auch expliziert durch ein Zitat (s7), so dass die Szene anschaulich bleibt. Anschließend wird im Präteritum, also auf der Ebene des Geschehensablaufs in der Zeit, die antagonistische Position noch einmal als entgegengesetztes Wollen herausgestellt (s8), bevor dann zur nächsten Szene (*und da*) übergegangen wird, in der der Erzähler sich als Leidenden präsentiert. Die Abtönungspartikel *doch* dient einer kontrastierenden Wissensverarbeitung, die das Verhältnis zur Ausgangsszene aufruft. Das deiktische Adverb *so* zeigt auf Aspekte an Objekten, Dimensionen von symbolisch Versprachlichtem (Dinge, Handlungen, Eigenschaften), die der Anschauung entnommen oder vorgestellt werden können. Hier wird wiederum im Präsensperfekt ausgedrückt, dass das Kind stark geweint hat, ohne dass das symbolisch ausgedrückt werden muss oder kann. In Kindererzählungen wird *so* öfter als Stellvertreter eingesetzt für nicht oder erst später Gesagtes oder gar nicht Auszudrückendes (Ehlich 2007:414). Es kann eine Qualität andeuten, die faktisch in der Entwicklung noch nicht verbalisierbar ist, und dadurch die Prozessierung einer komplexen Form von - für Dreijährige - enormer Anforderung ermöglichen. Das *jā* im Segment 10 zeigt deutlich, dass Daniel schon die Hörerreaktionen zu berücksichtigen sucht, also eine Gewissheit des Verstehens absichern möchte. Zugleich kennt er bereits die Anforderung, dass eine Erzählung geschlossen werden muss und folgt ihr im Erzähltempus Präteritum. Dann kommt er zum Eigentlichen, nämlich zur Herstel-

lung gemeinsamer Bewertung, die er mit *ganz dusselig* auf seinen Zustand in der erzählten Zeit kennzeichnet. Dafür muss Daniel eine Außenposition einnehmen, sich distanziert gegenüberstellen, was gelingt. Diese Art der Bewertungsleistung führt zum Erfolg der Geschichte, er bringt gerade dadurch die Hörerinnen zum Lachen.

Das Beispiel zeigt, wie komplex die sprachlich-grammatischen Mittel und die funktionalen Anforderungen sind und wie erstaunlich die Leistung, das - diskursiv unterstützt - zu bewältigen. Benötigt werden:

- Mittel einer Orientierung auf die Konstellation (nominale Gruppen: *eines Tages, letzten Sonntag; auf dem Spielplatz, im Klassenraum; der Klassenlehrer, mein Freund Marc ...*)
- Mittel der Geschehensentwicklung (*da, (und) dann, plötzlich ...*)
- Mittel der Beschreibung (Vorstellen räumlicher Oberfläche) (*an der Wand; links neben...*)
- Mittel der Vergegenwärtigung relevanten Geschehens (direkte Rede, Redewiedergabe; Übergang: Präteritum - Präsens, Präsensperfekt: *plötzlich höre ich einen Knall...*)
- Mittel zum Teilen von Bewertungen (intonatorische Modulation, Gewichtung durch Akzent, Exklamative ...)

Das sind insbesondere Mittel des Malfelds, des Zeigfelds und des Symbolfelds (→ Kap. 5).

Das alltägliche Erzählen (vgl. Strukturschema Abb.2) ist eingebettet in ein Gespräch, bedarf also geweckter Hörerbereitschaft und fortlaufenden Hörerinteresses. Die begleitenden Bewertungen und Einwürfe der Hörer sind notwendig, erst die Hörer machen eine solche Erzählung vollständig, denn der Relevanzpunkt der Geschichte muss von ihnen geteilt werden, sonst scheitert sie (*na und?*). Dabei steht die Frage materieller Wahrheit nicht im Vordergrund. Die Geschichte mag (teilweise) erfunden sein, die Perspektive ist die des Erzählers, seine zugrundeliegenden Wertungen müssen übernommen werden können. Anders in der institutionellen Form des Berichts: Alles Gesagte muss institutionell (für Polizei, Gericht, Versicherung etc.) relevant sein und steht unter einem Wahrheitsanspruch. Die Gewichtung soll derjenigen entsprechen, die die Institution hat. Statt riskanter Handlungsinterpretationen soll möglichst nahe an der Wahrnehmung beschrieben (statt *dann wollte er ihn ermorden: dann spannte er den Hahn*) und nicht ein gemeinsamer Vorstellungsräum szenisch durchschritten werden.

- Der Sprecher erinnert sich an Ereignisse, die er wahrgenommen hat (Beobachtungswissen) oder in die er involviert war (Aktantenwissen).
- Der Sprecher hält die Ereignisse aktuell für erzählenswert und bemüht sich im Gespräch um eine Erzähllizenz (Ankündigung, Abstract) für eine längere Darstellung bzw. wird zum Erzählen aufgefordert.
- Der Sprecher arrangiert das Wissen hörerorientiert in Form einer Geschichte nach einem Handlungsschema (Konstellation, Handlungsfolge, Relevanzpunkt, Abschluss, Bewertungsaspekte).
- Der Sprecher entwickelt hörerorientiert die Konstellation der Geschichte (Zeit, Ort, Ausgangssituation, beteiligte Aktanten) und baut einen szenischen Vorstellungsräum auf, in dem verwiesen und symbolisiert werden kann.
- Die Handlungsschritte und Ereignisse werden - normalerweise entsprechend der Wirklichkeit oder logischer Plausibilität - so wiedergegeben, dass die Hörer die Erzählperspektive durch Versetzung möglichst gut nachvollziehen können. Deutlich wird der Relevanzpunkt, um dessentwillen erzählt wird (Komplikation, Erwartungsabweichung etc.) herausgearbeitet und bewertet; der Relevanzpunkt kann durch Tempuswechsel (zum Präsens), Übergang zu direkter Redewiedergabe oder durch Kommentierung markiert werden.
- Die Darstellung der Geschichte wird abgeschlossen durch Angabe eines Resultats oder von Handlungsfolgen oder Konsequenzen, die bis in die Aktualität reichen; möglich ist eine verallgemeinernde Bewertung (Lehre).
- Mit dem Abschluss wird in die laufende Interaktion zurückgeleitet, das kontinuierliche Rederecht wieder abgegeben.

Abb. 2: Ablaufstruktur alltäglichen Erzählens

In der Schule ist es sehr schwer mit der impliziten Didaktik, die wir im Beispiel gesehen haben, zu arbeiten. Auch das Erzählen wird Teil schulischer Wertung, die Hörerbewertungen verdrängen kann. Unterricht ist nicht gerade ein Treibhaus für Erzählungen, kann aber spezifische Ressourcen des Erzählens entwickeln und schulisch-institutionelle Erzählformen fördern (Ohlhus/Stude 2009). Hier nun eine Erzählung aus der Grundschule, 1. Klasse/1. Schulstunde, 6jähriger Junge, L1: Griechisch)

(6) Schulerzählung (L: Lehrerin; Andras: Schüler (6J.); () nicht identifizierter Wortlaut)

- (s1) L Andras↓
 (s2) Andras Ich war erst zu Hause→
 (s3) Andras und habe mit meinem Bruder mit Bausteine gebaut→
 (s4) Andras einen großen Eiffelturm gebaut↓
 (s5) Andras Dann haben wir • ehm mit zwei Hotwheel Autos so gemacht→
 damit • der Auto drin geht in den Eiffelturm↓
 (s6) Andras Dann haben wir son Garage gemacht↓
 (s7) Andras •• Dann/ dann hab ich so fest gemacht→
 (s8) Andras dann ist alles kaputt gegangen↓
 (s9) Andras sind wir rausgegangen
 (s10) Andras und haben wir dann gespielt zu meinem Freund↓
 (s11) Andras Der hatte so einen • Hund↓
 (s12) Andras Und dieser Hund hat mich immer gefangen↓
 (s13) Andras wollte beißen und den Stuhl→
 (s14) Andras und hat Michael nen bisschen mit die Nase so gemacht↓
 (s15) Andras Und dann bin ich nach Hause gegangen→
 (s16) Andras und hab so sone Spinne in der Hand→ zwei Spinnen in die Hand
 genommen vom Keller
 (s17) Andras und hab sie zu dem Hund drauf gemacht→ damit ()
 (s18) L Eine kurze/ ein Hinweis für dich↓
 (s19) L Wir erzählen nicht von dem letzten Jahr, sondern nur vom Wochenende→
 (s20) L und die anderen Kinder wollen auch noch erzählen↓
 (s21) L Okay, weißt Bescheid↑

Andras hat noch keine Schulerfahrung. Er realisiert keine Erzählung, sondern eine zeitlich mit *dann* geordnete Liste von Wochenendaktivitäten, in der auch das Ereignis mit dem Hund (s11 ff.) nicht sprachlich profiliert ist. Das Tempus ist konstant (Präsensperfekt als umgangssprachlich dominantes Vergangenheitstempus). Direkte Rede, Gewichtungen fehlen. Der Hörer arbeitet die Ereignisse ab, ohne einen überordneten Zweckzusammenhang, einen Bewertungsansatz oder ein Resultat zu erkennen. Die Lehrerkritik moniert die Fülle des Angereihten und macht deutlich, dass der Schüler sich (künftig) einschränken soll, er hat anders als sonst ein Erzähler keine längerfristige Redelizenz. Welche Entwicklung hier angestoßen wird, ist deutlich. Zu Erzählungen des Typs (3) wird es nicht kommen, sondern zu schultypischen Formen flachen Erzählens.

4.2. Zweckbereich: Handlungskoordination

Der Sprecher übermittelt den eigenen Handlungsplan, gibt dem Adressaten einen Handlungsplan vor oder bringt einen geteilten Plan zum Ausdruck. Im ersten Fall kann es sich um eine Ankündigung oder ein Versprechen (in der Regel angefordert) handeln, im zweiten um eine Aufforderung, einen Befehl, eine Bitte, eine Anweisung, im dritten um eine wechselseitige Vereinbarung, die das Handeln bestimmt, etwa durch einen Vertrag.

Zweck des Aufforderns ist es, einen Handlungsplan so zu übertragen, dass der Adressat will und ausführt, was der Sprecher gewollt hat. Wer etwas aktuell nicht tun kann, will oder darf, eine Handlung nicht zum eigenen Zuständigkeitsbereich zählt, muss sich mit seinem Hörer im gemeinsamen Handlungsraum so koordinieren, dass der den Plan übernimmt und umsetzt. Sprachlich kann er die-

sen Zweck erreichen, indem er den Spielraum des Anderen durch ein Modalverb adressiert (*Kannst du/könntest du mir helfen, du darfst jetzt mitmachen...*), seine Handlungsrealisierung als Möglichkeit anspricht (werden+Konjunktiv II: *Würdest Du das Grillen übernehmen?*), mit einem Modalverb sein eigenes Wollen, seine eigene Absicht ausdrückt (*Ich möchte, dass Du... Ich will, dass Du...*). Das folgende Beispiel enthält eine Serie von Handlungsanleitungen des Lehrers. Anleitungen sind Aufforderungen in einem institutionellen Rahmen, der durch schulische Programme bestimmt ist (von Befehlen können wir hier gegenwärtig nicht mehr sprechen); hingegen beruhen Weisungen auf Arbeitsverträgen.

- (7) Lehrer (a) Ich möchte euch bitten äh ma in/ in euer Heft (...) (b) Hört bitte zu! (c) Ihr könnt das allein machen oder mit Eurem Nachbarn zusammen. (...) (d) Und zwar erfindet ihr zwei kurze Geschichten. Zwei, in denen der Satz vorkommt: ‚Du machst dir Sorgen.‘ (...) Aber in denen er verschieden betont wird. (Redder 1981:53f.)

(a): Ausgedrückt sind die anordnende Person (sprecherdeiktisch mit *ich*), die Adressaten (Hörergruppendeixis *ihr*), die Absicht (Modalverb: *möchte*) und die Handlungsmodalität (*bitten* als höfliche Aufforderung).

(b) Imperativform (Plural), die eine subjektlose Wortgruppe bildet; der Imperativ ist ein Verbmodus, der den direkten Transfer eines Handlungskonzepts auf einen anwesenden Adressaten leistet, daher den Empfänger in der Regel (*Du mach das jetzt*) ausspart und als harte, wenig höfliche Form gilt. Sie greift nicht in den Modalraum (Planung, Abschätzung des Handlungsspielraums) beim Adressaten ein, sondern steuert direkt anwesende Adressaten, so dass sie prädestiniert ist für sanktionsbewehrte Befehle, Drohungen, rasch zu befolgende Warnungen etc. Die Imperativendung gehört dem Lenkfeld der Sprache an. Handlungssteuerung in der Präsenz macht die Verbalisierung des Subjekts nicht erforderlich (*Bring mir ne Currywurst!*), es sei denn, der Adressat ist durch Auswahl aus einer Gruppe zu fokussieren (*Bring du mir ne Currywurst!*).

(8)

| | |
|----|---|
| L | Überleg ma, ob die Drei und wie oft die Drei in die Zweiundsiebzig passt! Wie oft passt sie |
| L | in die sieben? |
| S1 | (zweimal) |
| SH | Ehm . . . zweimal. |
| L | Und was bleibt da noch übrig von zweiundsiebzig? |
| | (Redder, Schulstunden, 107 (adaptiert)) |

Schulische Handlungsanleitungen sind verbindlich; so weit sie sich im institutionellen Rahmen bewegen, ist ihnen zu folgen. Der Lehrer lenkt in (8) die Wissensverarbeitung der Schüler direkt, indem er eine Prüfaufgabe stellt, die in eine mathematische mündet. Er greift direkt ins mentale Handeln ein. Die Abtönungspartikel *ma(l)* symbolisiert ein sich nicht wiederholendes Zeitintervall und wirkt so in Aufforderungen einschränkend (‚du musst das nicht so lange wiederholen, bis du es geschafft hast‘). In einer Serie von Handlungen schließt der Lehrer eine Ergänzungsfrage nach dem Resultat der Bearbeitung an, die voraussetzt, dass die Drei x-mal in die Zweiundsiebzig passt. Es ist also das schulische Muster „Aufgaben-Stellen/Aufgaben-Lösen“ (vgl. Ehlich/Rehbein 1986: 14ff.),

dessen erster Teil hier in komplexer Form realisiert erscheint. Die Aufforderung zielt darauf, mentale Aktivitäten auszulösen, die die Voraussetzung für die Beantwortung der Frage liefern. Die Wissensbearbeitung wird in zwei Teilschritte aufgelöst. Im ersten Schritt soll in Form einer Alternative die Bearbeitungsmöglichkeit der konkreten Aufgabe überprüft werden: Ein negativer Ausgang (die Drei passt nicht) würde zu einem Abbruch der Bearbeitung und Nach-Außen-Setzen dieses Zwischenergebnisses führen. Ein positiver Ausgang führt dazu, der Aufgabe eine konkrete mathematische Form (etwa als Gleichung) zu geben und sie zu lösen, so dass das Resultat (als assertive Antwort) weiter gegeben werden kann. Es folgt dann der Schritt der mentalen Überprüfung und äußeren Bewertung durch den Lehrer, von dem die Art des Fortgangs im Unterrichtsgespräch abhängt. Das Aufgabe-Lösungs-Muster ist hier jedenfalls abgeschlossen (Abb. 3).

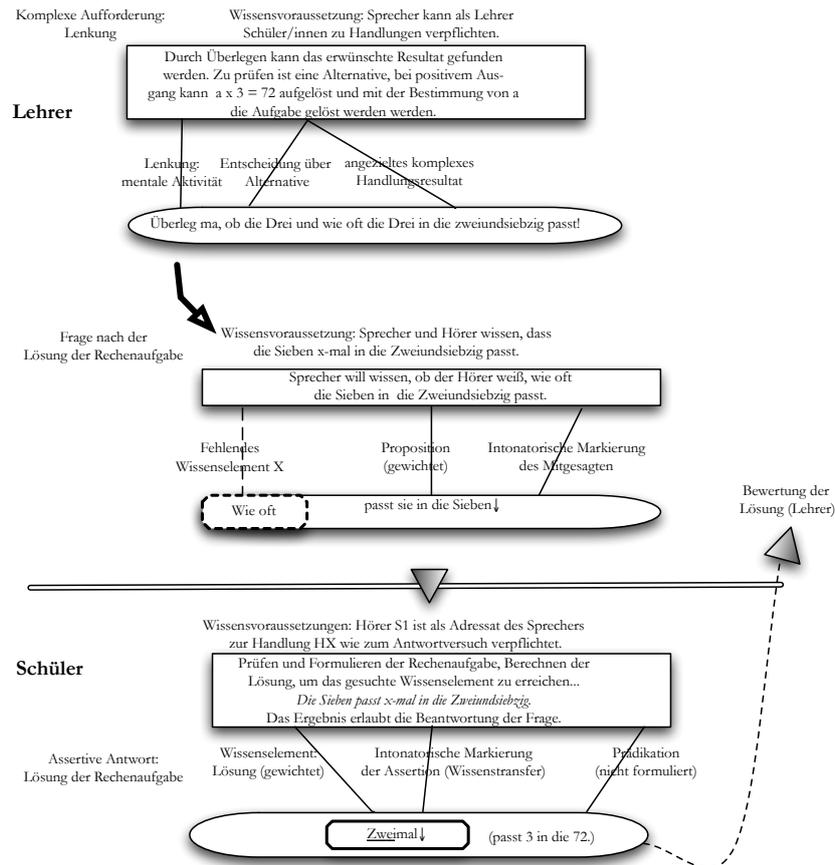


Abb. 3: Schulisches Handlungsmuster Aufgaben-Stellen/Aufgaben-Lösen in komplexer Form

(c) Ein Aussagesatz oder eine Fragesatz beschreibt eine Alternative in einem Möglichkeitsraum des Adressaten, der durch das Modalverb *können* konstituiert ist. Es werden scheinbar Realisierungsformen offen gehalten, zwischen denen gewählt werden muss. Institutionell fragt sich aber, ob eine Wahl wirklich gegeben ist und nicht nur die sprachliche Form die einer höflichen Bitte (*Kannst mir mal helfen?*) ist. Im folgenden Beispiel (9) einer Assertion im Vermutungsmodus wird indikativisch eine Wirklichkeit benannt, in der - im Kontrast (*doch*) zum faktischen Stand - eine solche Alternative im Handlungsspielraum vermutet (*vielleicht*) wird. Die Präsentation einer Handlungsmöglichkeit vom Lehrer wird hier als Weg verstanden, den man beschreiten kann.

(9)

L Gut, die finden die Polizisten nicht gut, aber vielleicht könn wa da doch n bisschen näher drauf

L eingehen, warum sie das nicht tun. (Kornelia)

S1 Eh

Korn. Ja, hier steht ja drin eh, die sind mit Gummi-

Korn. knüppeln reingekommen und hätten/ und hätten also denen paar drübergezogen...

(Ehlich/Rehbein 1986:37* (adaptiert))

Modalisierung oder ein anderes Handlungsverb (wie z.B.: *vorschlagen*) heißt nicht, dass der institutionelle Aufforderungscharakter verloren geht:

(10) Lehrerin Ich möchte/ich würd vorschlagen, dass wir den Text, das ist in dem Kästchen der Text Nummer zwei, mal mit allen drei Möglichkeiten lesen. (Redder 1981: 49)

Auch die Modalität Wollen (*Wir wollen jetzt..., Wollt ihr...*) stellt das Handeln nicht frei, sondern transferiert die institutionelle Anforderung in das Wollen der Einzelnen, die es als eigenes Wollen übernehmen sollen. Das gilt auch für die Frageform, die den Weg über die Wissensverarbeitung wählt, in der eine positive Antwort die Ausführung des Handlungsplans beinhaltet:

(11) Lehrer Eh, wollt ihr euch nich nen Stuhl besorgen? (Ehlich/Rehbein 1986:2*)

(d) Im indikativischen Aussagesatz wird Wirklichkeit dargestellt. Die Form wird zur Aufforderung genutzt, insofern die Beteiligten wissen, dass diese Wirklichkeit erst noch hergestellt werden muss - und zwar vom Adressaten, der damit direkt konfrontiert wird. Die Sprechergruppeneixis *wir* ist institutionsspezifisch auf die Adressaten verengt.

(12) Lehrer Das möchten wer nochma kurz festhalten, das ist zwar schon 'paarmal gesagt worden, aber sagen wer s bitte zur Klarheit noch einmal.

S1 Der Heino!

(Ehlich/Rehbein 1986:34f.*)

(e) Der Adhortativ (vgl. 4.1., Beispiel (4a)) appelliert zu kollektivem Handeln (Verberst + Sprechergruppeneixis: *Gehen wir!*).

(f) Partizip- und Infinitivformen (*Aufgepasst! Setzen!*) sind harte institutionelle (Militär, Schule) Varianten des Aufforderns. Die adressierten Personen werden nicht verbalisiert. Als Handlung (Infinitiv) oder Ergebnis (Partizip) wird ausgedrückt, was erst zu realisieren ist. Eine Modalisierung oder Temporalisierung fehlt (abgesehen von einem Zeitadverb wie *jetzt, sofort*). So haben die Adressaten keinen Vorlauf, in dem sie den Handlungsspielraum, ihre Kompetenz, Zuständigkeit, Verantwortlichkeit, Absicht oder Entschlussbildung überprüfen könnten.

5. Dimensionen sprachlichen Handelns III: sprachliche Mittel und Prozeduren

Sprachliche Prozeduren wie Zeigen, Nennen, Lenken, die Sprachverarbeitung unterstützen, Ausdrücken emotionaler Beteiligung bilden die kleinsten funktionalen Einheiten menschlichen Sprach-

handelns, sie bestimmen das Potential der Sprache. Organisiert sind sie in Feldern.

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

Einige können eigenständig gebraucht werden (*da, nå*); ihre Konfigurationen bilden Äußerungen, die einen Sachverhalt entwerfen können (*der_{Operationsf.} Tisch_{Symbolf.} wackel_{Symbolf.-tOperationsf.}*) und denen eine Handlungsqualität als Illokution (Kap. 4) zugeschrieben werden kann. Wir gehen auf das Malfeld bzw. die expressive Prozedur, die noch nicht sehr gut erforscht ist, nicht näher ein. Hier geht es um emotionale Empathie, die Fähigkeit, interaktiv Gefühle Anderer lesen zu können. Neben mimischer und gestischer Expression dient die Sprache emotionalem Ausdruck von Sprechern und erlaubt Synemotionalität des Hörers, sie vermittelt einen unmittelbaren Zugang zu emotionalen Zuständen. Die einschlägigen Prozeduren nutzen insbesondere die Möglichkeiten der Intonation.

5.1. Sprachliches Zeigen: die deiktische Prozedur und das Zeigfeld

Sprache dient der Verständigung über die Welt. Die zentrale Schnittstelle bilden Verfahren des Zeigens. Ihre Voraussetzung ist gemeinsame Aufmerksamkeit: Sehen, was der Andere sieht, Anderen etwas sichtbar machen. Wenn der Sprecher *da* sagt, löst die Äußerung eine Orientierung auf etwas im Raum aus. Das Zeigen nutzt die als geteilt erkannte Struktur des Wahrnehmungsraums zur Orientierung von Rezipienten, die dazu die Perspektive des Produzenten einnehmen und nachvollziehen müssen. Deiktische Prozeduren nutzen einen gemeinsamen „Verweisraum“ (Ehlich): den Wahrnehmungs- oder Vorstellungsraum, den Rede- oder Diskurs- und den Textraum, in dem das Gemeinte jeweils mit Unterstützung des sprachlichen Ausdrucks zu erschließen ist. Sprachliches Zeigen setzt für die Übernahme von Standort („Origo“) und Perspektive des Sprechers durch den Hörer eine Synchronisation voraus. Wenn der Andere sich orientiert wie ich, kann ich seinen Standort einnehmen, um zu sehen, was er sieht, und nachzuvollziehen, was im Orientierungsfeld das Gemeinte ist.

Das „Zeigfeld“ (Bühler) ist ein sprachspezifisches Gliederungssystem der Zeigwörter. Das Verständnis einer deiktischen Prozedur erfordert die Verortung der Deixis im sprachspezifischen Zeigfeld. Jedes Element hat einen Stellenwert im Kontrast zu den Nachbarelementen. Die Ordnung basiert auf dem Zeigwert. Grundlage ist eine dimensionale Raumaufteilung. Elementar ist ein bloßer räumlicher/ zeitlicher Verweis auf Präsentes in einer neutralisierten Form (*da*). Spezifischer ist eine räumliche Orientierung, die den Sprecherbereich, markiert durch *ich*, vom Hörerbereich, markiert durch *du*, unterscheidet und das Umfeld als Nahbereich (*hier, hüben*) vom Fernbereich (*da, dort, drüben*) trennt. Die Orientierung erfolgt relativ zum Sprecher. Das deiktische System erfordert je aktuelle Konstitutionsleistungen (wer Sprecher ist, sagt *ich*, auf seinen Nahbereich orientiert er mit *hier* etc.), damit ist es flexibel und dynamisch. Für den Verweis auf Personen, Objekte, Zeitintervalle, Ortsbereiche, Aspekte können spezifische sprachliche Formen ausgeprägt sein.

| Arten der Deixis (funktionale Klassifikation sprachl. Mittel) | Verweisbereich | Formen | Traditionelle Bezeichnung |
|---|--|---|--|
| Persondeixis: Sprecherdeixis, Hörerdeixis; Sprechergruppendeixis; Hörergruppendeixis | Sprecher, Hörer Gruppe aus Sprecher (inklusive/exklusiv)/ Hörer und mit ihnen verbundenen Personen | <i>ich; du</i> (Balanceform), <i>Sie</i> (Distanzform); <i>wir; ihr</i> (Balanceform), <i>Sie</i> (Distanzform) | Personalpronomen |
| Possessivdeixis (Possesivum) | Sprecher, Hörer, denen ein Gegenstand zugewiesen wird Gruppe aus Sprecher (inklusive/exklusiv)/ Hörer und mit ihnen verbundenen Personen, denen ein Gegenstand zugewiesen wird | <i>mein(e)s, dein(e)s</i> (Balanceform), <i>Ihr(e)s</i> (Distanzform) <i>unser(e)s, euer(e)s</i> (Balanceform), <i>Ihr(e)s</i> (Distanzform) | Possessivpronomen (umfasst auch die determinativen Formen wie <i>mein, dein, unser, euer</i>) |
| Objektdeixis | Objekte i.w.S. (Dinge, Personen) | <i>der, dieser, er, jener</i> | Demonstrativpronomen |
| Aspektdeixis: Adverb | Aspekte | <i>so</i> | Adverb (Art und Weise) |
| Lokale Deixis: lokaldeiktisches Adverb | Raubereich | <i>hier, da, dort</i> | Adverb (lokal) |
| Temporale Deixis: temporaldeiktisches Adverb Tempus des Verbs | Zeitintervall | <i>jetzt</i> Präsens, Präteritum | Adverb (temporal) Präsens, Präteritum |
| Zweck: Der Hörer identifiziert über eine Synchronisierung mit dem Sprecher das Gemeinte in einem Verweisraum (Wahrnehmung, Vorstellung) und übernimmt es in seine Wissensverarbeitung. | | | |

Am Anfang des Weges in das Zeigfeld steht für das Kind das lautlich einfache *da*, das auf einen präsenten Raumbereich, in dem sich ein *x* befindet, zeigt. Später kann es - gestisch unterstützt - in Opposition zu *hier*, das im Nahbereich zeigt, auch auf etwas im Fernbereich verweisen. Im Feld der lokalen Deixis finden wir das neutralisierte *da* (*da ist ist eine Maus*) und die Nähe-Ferne-Opposition *hier - da/dort*. Abstrakt ist die Temporaldeixis, die auf das aktuelle Sprechzeitintervall orientiert (*jetzt*). Der mit *ich* aufgerufene personale Nahbereich als Aktions- und Erfahrungszentrum ist für die soziale Identität grundlegend. Der Ich-Raubereich enthält die Origo als körper-/rumpfbundenes Orientierungszentrum, das auditiv über die Stimmqualität zusätzlich identifizierbar wird (Bühler 1982). In diesem Raum kann jede andere kooperierende Person ihrerseits zu einem solchen Zentrum werden und die Sprecherrolle übernehmen. Dem räumlich gefassten 'Ich' steht ein davon abgegrenztes 'Du' gegenüber als Gegenstück im Fernbereich des Zeigfelds. Deiktisch sind im Deutschen auch die beiden Tempora Präsens (vergegenwärtigt ein Zeitintervall) und Präteritum (verweist auf ein vergangenes Zeitintervall).

Die funktionale Klassifikation kann in das Wortartsystem eingehen (vgl. Zifonun/Hoffmann/Streckler (1997), Hoffmann (2007)), das sich traditionell durch eine inhomogene Kriterienmischung und Vernachlässigung des Funktionsaspekts auszeichnet. In einer funktionalen Grammatik sind aber auch Formdifferenzierungen (Flexion, Stellung und Kombinatorik) zu berücksichtigen, weil in der Regel eine formale Differenz eine funktionale anzeigt. Das traditionelle Possessivpronomen zerfällt

dann in zwei Klassen (Possessivum - possessives Determinativ), deren eine selbständig (*das ist meins*) vorkommt, während die andere zu den Determinativen, die mit einem Nomen kombiniert werden (*das ist mein Spielzeug*), zählt. Beide unterscheiden sich auch in den Flexionsformen des Singulars (Nom. und Gen. Mask./Neutr.; Akk. Neutr.). Funktional gesehen ergibt sich keine Rechtfertigung für das traditionelle Pronomen, das ja in Schulgrammatiken noch „Stellvertreter und Begleiter“ eingeschlossen hat. Wir finden eine Vielzahl formal unterschiedlicher Ausdrücke, die sich zwei Funktionsbereichen zuordnen lassen: Die einen sind deiktisch (z.B. *ich, wir*), die anderen unterstützen operativ die Sprachverarbeitung (*er; sie es*), manche leisten beides (z.B. die possessiven Determinative). Funktional haben 1. und 2. Person der Personalpronomina nichts mit der 3. Person gemein. Die einen dienen sprachlichem Zeigen auf Sprecher, Hörer bzw. eigens zu bildende Sprecher-/Hörergruppen, sie „vertreten“ (Pro-Nomen) nicht. Aber auch *er; sie, es* - die Anapher - vertritt kein Nomen, bestenfalls kann man sagen, dass sie dort vorkommt, wo eine Nominalphrase vorkommt.

(13) [Ein König] bekam [drei Töchter]. a. Er bekam drei Töchter b. Er bekam sie.

Im Beispiel ist die Ersetzung grammatisch möglich, aber am Textanfang sinnlos. Nur wo in einer Äußerungsfolge etwas thematisch fortgeführt wird, ist eine Anapher sinnvoll:

(14) Er suchte, als die Zeit gekommen war, einen Gemahl für sie.

Manchmal ist die Fortführung notwendig um Fehlschlüsse zu vermeiden:

(15) Peter kam in die Klasse. Peter/er war unvorbereitet. [2 Personen namens Peter?]

Die Anapher operiert auf dem laufenden Wissen, das insbesondere durch Vorgängeraußerungen gegeben ist. Etwas, das schon präsent ist, wird thematisch fortgeführt. Insofern gehört sie dem Operationsfeld und nicht dem Zeigfeld an. Auch im Zeigfeld kann thematisch fortgeführt werden; dies leistet die (anadeiktisch verwendete) Objektdeixis (z.B. *der*), die entlang der Kette des Gesagten auf den nächstmöglichen Gegenstand reorientiert:

(16) Peter hat einen Koffer. Er/Der ist sehr groß.

Die Anapher (*er*) führt das Parallelelement des Vorgängersatzes fort (Peter), die Deixis das nächstmögliche (Koffer), wobei beide von der Genus- und Kasusmarkierung profitieren und das Gesuchte mit dem Prädikat verträglich sein muss.

| "Personalpronomina" | | | |
|----------------------|------------------------------------|------------|-------------|
| | Verweis (Deixis) / Bezug (Anapher) | Balance | Distanz |
| Zeigwort (Deixis) | Sprecher | <i>ich</i> | - |
| | Sprechergruppe | <i>wir</i> | - |
| | Hörer | <i>du</i> | <i>Sie*</i> |
| | Hörergruppe | <i>ihr</i> | <i>Sie*</i> |
| Fortführer (Anapher) | Vorgängerausdruck: Mask.Sg. | <i>er</i> | |
| | Vorgängerausdruck: Fem.Sg. | <i>sie</i> | |
| | Vorgängerausdruck: Neutr.Sg. | <i>es</i> | |
| | Vorgängerausdruck: Pl. | <i>sie</i> | |

*Die Distanzform *Sie* ist aus der Anapher *sie* abgeleitet, ursprünglich also kein Zeigwort, daher „paradeiktisch“.

5.2. Nennen und Charakterisieren: symbolische Prozedur und Symbolfeld

Substantive (*Haus, Paula, Milch*), Verben (*geh-, sag-*), Adjektive (*klein, mutmaßlich, drei, grün*), einige Adverbien (*gern*) machen das „Symbolfeld“ der Sprache (Bühler) aus. Symbole schaffen Sinn durch Aktualisierung des sprachlichen Wissensnetzes. Symbole stehen nicht für etwas Anderes, sie werden in einer Weise verwendet, die mit ihrem Lautwert nichts zu tun hat. Sie ermöglichen es, Dinge und Prozesse mit charakteristischen Eigenschaften, in Form von Prädikaten unter einer bestimmten Hinsicht zu erfassen. Wir können eine Aktion in unterschiedlichen Hinsichten fassen, sie z. B. als *Bewegen des Beins, Treten*, (den Gegenspieler) *Foulen* bezeichnen; wir können etwas generalisieren - mit Gattungsnamen (*Mensch, Tür, Wald*) und Stoffnamen (*Stahl, Gold*) - oder individualisierend über Gegenstands- und Namenskenntnis (*Iran, Obama, die Pyrenäen*) erfassen. Die Prädikate unserer Sprache sind in unserem Sprachwissen verankert und geben uns vielfältige Möglichkeiten, Gedanken dadurch zu formulieren, dass wir Gegenstände und Ereignisse charakterisieren. Ein Gedanke kann als wahr gelten, wenn ein Gegenstand tatsächlich unter ein Prädikat fällt. Symbolische Ausdrücke bilden die Basis des Wissenstransfers im sprachlichen Handeln. Sie sind verbunden mit dem Begriffssystem, das Menschen Zugang zur Wirklichkeit gibt, und somit auch mit der Erkenntnisfunktion von Sprache.

Substantive spielen eine zentrale Rolle bei der Konstitution von Gegenständen, über die wir sprechen können. Eigennamen und Stoffnamen können auf sich gestellt in der Kommunikation Individuen bzw. Substanzen aufrufen. Gattungsnamen bedürfen im Deutschen eines Determinativs aus dem Operationsfeld, das die Art des Hörerzugangs zum Wissen markiert. Der bestimmte Artikel lässt den Hörer Bekanntes aufrufen: *der Koffer* (den wir gestern gekauft haben); *die Schule* (in die du gehst); *der Löwe* (der dir als Tierart bekannt ist); *der Motor* (das Auto, um das es geht, hat wie andere auch einen Motor). Der unbestimmte Artikel dient der Neueinführung ins Wissen; das quantifizierende Determinativ markiert die Wahl aus einem Gegenstandsbereich: *alle Schülerinnen* (aus einer bestimmten Klasse); das possessive dient der Bestimmung über die Zugehörigkeit zu Sprecher, Hörer, Dritten. Entscheidendes Formmerkmal des Substantivs im Deutschen ist das jeweilige Genus. Es dient der Markierung dessen, was zur Nominalphrase gehört und ist besonders an der Artikelform sichtbar. Artikel und Adjektiv passen sich in Kasus und Numerus an das Kopfnomen an, so dass die Funktionseinheit der Gegenstandskonstitution gut markiert ist (*einen großen Hasen*). Hinzukommen können unflektierte Nomen (*Peter Meiers*), attributive Nominalphasen im Genitiv (*Peters Haus, das Haus meines Vaters*), Präpositionalgruppen (*das Haus am Wald*), Attributsätze (*das Haus, das brannte; die Frage, ob es regnet...*) und Infinitivgruppen (*der Versuch, ohne Mühe durchzukommen*).

Attributive Elemente der Nominalphrase können restriktiv sein, den Gegenstandsbereich einschränken, um das Gemeinte zu verdeutlichen (*ich möchte einen Rechner, der sparsam ist (und keinen anderen)*). Wo solche Einschränkung nicht gefordert ist, sind sie appositiv, geben Zusatzinformationen (*der schlaue Otto*). Die Funktion von Adjektiven besteht darin, die in einer Nominalphrase gegebene Charakteristik um eine weitere Eigenschaft anzureichern (Frage: Was für ein Gegenstand ist das?).

Das, was eine Szene als Ereignis oder Handlung ausmacht, ihre Konstellation, Entwicklung, Dynamik wird mit Verben erfasst. Das Verb bindet die Mitspieler der Szene. Es gibt vor, welche szenischen Elemente zu erwarten sind und welche nicht, es weist den Mitspielern (Ergänzungen/Komplementen) einen Kasus zu, so dass sie von anderen unterschieden werden können: *jemandem_{Dativ} einen Blumenstrauß_{Akkusativ} schenken*. Diese Verbgruppe hat die Funktion einer Prädikation, die über das Subjekt ausgesagt wird, an dem die Szene verankert ist:

(16) [Paula]_{Subjektion} [schenkt [Hanna] [einen Blumenstrauß]]_{Prädikation}.

Die Prädikation kann spezifiziert werden, etwa durch ein Adverb wie *gern*, die ganze Szene kann ebenfalls spezifiziert werden, etwa zeitlich durch das Zeigwort *heute* oder den Symbolausdruck *in drei Tagen*, lokal durch das Zeigwort *da* oder den Symbolausdruck *in der Schule*. Das Ganze kann auch modalisiert werden, z.B. durch *wahrscheinlich*. Dass Zeigfeld- und Symbolfeldausdrücke in eine verstehbare Äußerungsform kommen, dafür sind operative Prozeduren verantwortlich.

5.3. Organisation des Äußerungsverstehens: die operative Prozedur und das Operationsfeld

Sprache enthält aus dem Symbolfeld- und dem Zeigfeld abgezogene, für das Äußerungsverstehen funktionalisierte Mittel, die die Einordnung der Ausdrücke, das Verständnis des Äußerungsaufbaus und der Zusammengehörigkeit ihrer Teile durch den Hörer unterstützen. So sind aus Symbolausdrücken Verbindungen oder Substantivkasusendungen oder Präpositionen, aus Zeigwörtern Konjunkturen oder definite Artikel, aus dem Zahlwort unbestimmte Artikel entstanden. Operative Prozeduren dienen der grammatischen Organisation für das Verstehen. Gäbe es sie nicht, müsste man im folgenden Satz auf die kursiven Elemente und die geregelte Abfolge verzichten.

(17) *Der alte König hatte den besten Gelehrten des Landes geraten, schnell über die Grenze zu gehen und nach einem Nachfolger zu suchen.*

(18) *Alt best König Land Gelehrte rat schnell geh Grenze such Nachfolger.*

Operative Sprachmittel markieren, was zusammengehört, durch Abfolge oder kongruierende Affixe, kennzeichnen thematische Fortführung (Anapher: *er, sie, es*), verdeutlichen die Gliederung und funktionale Zusammengehörigkeit (Konjunkturen wie *und*, Konnektivpartikeln wie *übrigens*), lösen mit Abtönungspartikeln wie *halt* oder *eh* eine spezifische Bearbeitung von Wissen und Erwartungen aus. Determinative bahnen den Zugang zu spezifischem Hörerwissen. Syntaktische Verfahren prägen dem zeitlichen Nacheinander des Gesagten eine hierarchische Gliederung für das kompositionale (auf dem Äußerungsaufbau beruhende) Verstehen auf.

Syntax beruht auf elementaren operativen Prozeduren, die funktional sind. Sie verbinden Sprachmittel so, dass sie mit ihren Potentialen die Grundlage einer neuen Funktionseinheit bilden (vgl. Hoffmann 2003, 2010). Die Kombinationen sind - anders als meist angenommen - nicht von einem Typ: Konstituenz (Teil-Ganzes), Dependenz (Abhängigkeit vom Hauptverb, Adjektiv etc.), sondern es gibt unterschiedliche funktionale Typen, je nach Interaktion ihrer Teile und Teilbedeutungen:

a) **Integration**: Funktionseinheit, in der die Funktion des einen auf die Funktion des anderen Mittels hingeordnet ist und diese Funktion unterstützt, ausbaut oder ausdifferenziert – die Integration ist die Grundlage der Phrasenbildung.

(19) [**Der berühmte** Pianist] sammelt [**historische** Flügel]

b) **Synthese**: Bildung einer Funktionseinheit höherer Stufe aus funktional unterschiedlichen und eigenständigen Funktionseinheiten – die Synthese bildet die propositionale Basis eines Satzes.

(20) [**Meine Schwester Paula**] [**singt**].

c) **Koordination**: Verbindung von Funktionseinheiten mit sich überschneidendem Funktionspotential unter einer einheitlichen Funktion, markiert durch Juxtaposition oder Konjunktoren bzw. Komma. Sie stellt komplexe Zusammenhänge von Handlungen, Sachverhalten, Prädikatsgegenständen her, erlaubt Differentes aspektuell zusammenzubringen.

(21) [Sie mag Hai], **aber** [andere Fische **oder** Tierfleisch] isst sie grundsätzlich nicht].

d) **Installation**: Einbindung einer Funktionseinheit in eine funktional abgeschlossene Trägereinheit.

(22) Grammatik macht – **offen gesagt** - Spaß, wenn man - **etwas oder viel** - davon versteht..

Die Prädikation erfordert symbolischen Ausdruck, die Subjektion können symbolische wie zeigende Ausdrücke realisieren. Der gedankliche Kern ist somit symbolkonstituiert. Ein Gedanke wird im Satz Hörerorientiert zum Kommunikat aufbereitet. Das Gesagte gilt für die Sprechzeit, im Hier und Jetzt deiktischer Origo. Distanz davon bedarf des Ausdrucks. Die Verarbeitung wird sprachspezi-

fisch durch operative Mittel unterstützt. Syntaktische Prozeduren erweitern die Möglichkeiten einzelner symbolischer Mittel durch Kombinationsmöglichkeiten von Wortformen, Wortgruppen, Sätzen, Satzketten. In der Kombinatorik wird das Gemeinte eingeschränkt und präziser zugänglich gemacht, es kann expliziter dargestellt und besser situationsunabhängig (in Texten) zugänglich gehalten werden. Damit ergeben sich zahllose Arten, Dinge zusammen zu denken, komplexe Zusammenhänge, Prozesse, Szenen etc. auszudrücken. In der Äußerung wirken die Prozeduren funktional abgestimmt zusammen, um dem Hörer ein Verständnis des Gemeinten zu erlauben. Eine Kombination kann sich im Gebrauch als so nützlich erweisen, dass sie als Formel (Redewendung, Idiom, Phraseologismus) fest werden kann, in der einige Teile nicht veränderbar, andere als Slots situationsgerecht unterschiedlich zu besetzen sind. Solchen Schemata, in denen Variablen zu füllen sind (*x bringt y in Rage* etc.) entsprechen komplette Pläne, die in einem Zug abrufbar sind.

Die lineare Abfolge, in die eine Äußerung gebracht werden muss, ist selbst funktional. Die Prinzipien zeigt Abb. 4. Sie beruht auf der Feldgliederung der Abfolge, die um die Satzklammer herum aufgebaut ist. Der Finite Verbteil besetzt die zweite Position in der Grundstruktur des Aussagesatzes, der infinite die Endposition der Klammer (*hat...gesagt; macht...blau; wird...geschafft haben*). Nicht immer ist der zweite Klammerteil besetzt; Nebensätze haben kein Vorfeld, der Subjunktorkomplex besetzt den ersten Klammerteil, der ganze Verbalkomplex den zweiten (26). Ohne Vorfeld sind auch Entscheidungsfragesätze und Imperativeinheiten (27).

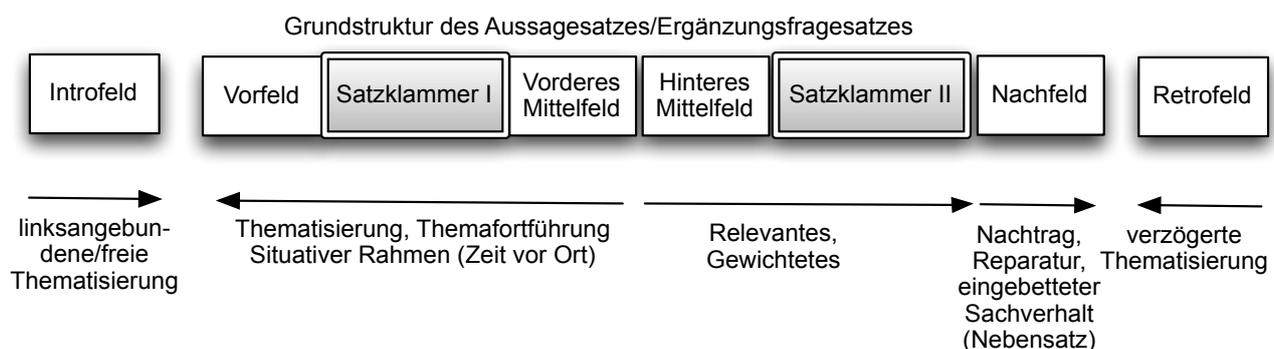


Abb. 4: Prinzipien der linearen Abfolge im Aussagesatz/Ergänzungsfragesatz

Beispiele:

- (23) In Köln **hat** sie ihrer Schwester mal einen Hut gekauft gestern.
 (24) Sie **hat** gestern in Köln ihrer Schwester einen Hut gekauft.
 (25) Die Paula, die **hat** den Hut wohl ihrer Schwester gekauft.
 (26) Gekauft hat sie ihn mir in Köln, **obwohl** ich mit Hüten nie etwas am Hut gehabt habe.
 (27) **Sag** mal was Nettes! **Will** dir nichts einfallen?

Ausdrücke im Introfeld werden mit Pause und fallender Intonation ganz abgesetzt und mit Anapher fortgeführt (*Der Film ↓ ich habe ihn nicht gesehen*) (freie Thema) oder mit schwebender Intonation und deiktischer Reorientierung im Vorfeld (*Der Film → der ist neu*) (linksangebundene Thematisierung) der Grundstruktur vorangestellt.

5.4. Sprachliches Steuern: die expeditive Prozedur des Lenkfelds

Sprache erlaubt die direkte Hörersteuerung. Sprachmittel können unmittelbar in Handlungsprozesse eingreifen und für ihre Modifikation (Ausrichtung, Beschleunigung, Fokussierung etc.) sorgen. Das Lenken ist eine Prozedur, die auf Online-Hörereffekte zielt: die Übernahme eines Handlungskonzepts zur Realisierung beim Imperativ (*acht-e auf den Lehrer!*), die Aufmerksamkeit und eine situa-

tiv nahegelegte Reaktion beim Vokativ (*Paula!* (= Lass das)), die Sprechersteuerung durch den Hörer bei Interjektionen wie *hm*.

Interjektionen (Ehlich 2007b; Hoffmann 1997a) tragen keinen eigenen propositionalen Gehalt, sind an die Mündlichkeit gebunden, nur über ihre spezifische adressatenbezogene interaktive Rolle bestimmbar und stehen mit ihrer Form (Lautstruktur und Tonalität) außerhalb des Lexikons einer Sprache. Sie gestatten sogar die Lenkung des Sprechers aus der Hörerposition und bilden so ein spezielles kommunikatives Subsystem, das beispielsweise online zur Planänderung (*hm*) oder zur Beschleunigung (*jà*) beitragen kann; sie geben dem Sprecher ein direkt nutzbares Feedback. Sie können aber auch expressive Qualität haben (*äh*) oder überraschendes Erkennen einer Problemlösung ausdrücken (*ahâ*).

6. Fazit

Hier konnte nur ein Überblick gegeben werden (vertiefend: Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997), Ehlich 2007, Hoffmann 2007/2009, Hoffmann 2010). Der Blick auf die funktionale Landkarte zeigt blühende Regionen, aber auch für die Didaktik noch unerschlossene Gegenden. Das betrifft besonders den Bereich der sprachlichen Mittel und ihrer Funktionalität, der im Kapitel 5. dargestellt wurde. Es wäre wichtig, Wortarten nicht länger als bloße Benennungs- und Sortierkategorien einzuführen, sondern sie in funktionaler Analyse zu verankern. Dann aber braucht man ein System, das funktional begründet ist. Und man darf die vielen Wortarten nicht vergessen, die in der Schule bislang keine Rolle spielen: Abtönungspartikeln, Gradpartikeln, Konnektivpartikeln; Interjektionen; Responsive. Wo Unterschiede wichtig sind, müssen sie gemacht werden. Die traditionelle „Konjunktion“ z.B. umfasst Subjunkturen, die Nebensätze und sonst nichts einbetten; Konjunkturen hingegen verbinden funktional äquivalente Elemente (Wörter, Wortgruppen, Sätze). Mit einer funktionalen wie zugleich formbezogenen Perspektive können im Unterricht Erklärungen gegeben werden. Entdeckungen sind nicht auf die Ergebnisse (oft undurchschaubar) Operationen beschränkt. Was an authentischen Gesprächen und in (journalistischen wie literarischen) Texten zu sehen ist, kann auf eine grammatische Systematik bezogen werden, so dass sich ein Bild des Deutschen ergibt. Nur durch systematischen Unterricht ist es möglich, Deutsch - was ja neuerdings auch Richtlinien - vorzusehen - mit Kontaktsprachen (Türkisch, Russisch) oder Nahsprachen (wie Englisch, Französisch) zu vergleichen; ein solcher Vergleich schärft die Konturen der Einzelsprachen und legt die Grundlagen für allgemeinere sprachtheoretische Betrachtungen, wie sie die Oberstufe vorsieht. Auch in der Sekundarstufe II kann und sollte endlich guter Grammatikunterricht gemacht werden.

Literatur

- Bartnitzky, Horst: Grammatikunterricht in der Grundschule. Berlin: Cornelsen 2005
- Bergmann, Jörg: Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.) Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin/New York: de Gruyter 2010³, 258-274 [zuerst 1995]
- Boettcher, Wolfgang/ Sitta, Horst: Der andere Grammatikunterricht. München: Urban und Schwarzenberg 1981
- Bredel, Ursula: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh (UTB) 2007
- Deppermann, Arnulf: Gespräche analysieren: eine Einführung. Opladen: Leske und Budrich 1999
- Ehlich, Konrad: Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annelie / Sandig, Barbara (Hrsg.): Text-Textsorten-Semantik. Hamburg: Buske 1984, 9-25
- Ehlich, Konrad: Sprache und Sprachliches Handeln. Bd.1-3. Berlin/New York 2007a: de Gruyter
- Ehlich, Konrad: Interjektionen. In: Hoffmann, L. (Hrsg.) Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin/New York 2007b/2009: de Gruyter, 423-445
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen: Muster und Institution. Tübingen: Narr 1986
- Everett, Daniel L.: Cultural Constraints on Grammar and Cognition in Pirahã. In: Current Anthropology.

46.4, 2005, 621-634

Everett, Daniel L.: Das glücklichste Volk. München: DVA 2010

Hausendorf, Heiko/Quasthoff Uta: (1995) Sprachentwicklung und Interaktion. Wiesbaden: Westdt. Verlag

Hoffmann, Ludger: Zur Ausbildung der Erzählkompetenz: eine methodische Perspektive. In: K. Ehlich

(Hrsg.): Erzählen in der Schule, Tübingen 1984: Narr 1984, 202-222

Hoffmann, Ludger: 'Gegenstandskonstitution' und 'Gewichtung': eine kontrastiv-grammatische Perspektive.

In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1995, 104-133

Hoffmann, Ludger: C 4.2. Interjektionen und Responsive. In: Zifonun, G./Hoffmann, L./Strecker, B. Grammatik der deutschen Sprache. Berlin/New York 1997a: de Gruyter, 360-408

Hoffmann, Ludger: Kommunikative Gewichtung. In: C. Peschel (Hrsg.), Grammatik und Grammatikvermittlung. Frankfurt: Lang 2002, 9-37

Hoffmann, Ludger: Funktionale Syntax. Prinzipien und Prozeduren. In: Hoffmann, Ludger: (Hrsg.) Funktionale Syntax. Berlin/New York 2003: de Gruyter, 18-122 [Ausz. in: Hoffmann, Ludger: (Hg.) Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin/New York: de Gruyter 2010³, 684-717]

Hoffmann, Ludger: Funktionaler Grammatikunterricht. In: Becker, Tabea/Peschel, Corinna (Hrsg.) Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikunterricht. Hohengehren: Schneider 2006, 20-45

Hoffmann, Ludger: (Hrsg.) Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin/New York: de Gruyter (2009²)

Hoffmann, Ludger: Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin/New York: de Gruyter 2010³

Hoffmann, Ludger: Pragmatik und Grammatik der Textstruktur. In: Feilke, H./ Pohl, Th. (Hrsg.) Handbuch Schriftlicher Sprachgebrauch / Texte verfassen (DTP= Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9.) Hohengehren: Schneider (erscheint 2011)

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf: Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. In: Romanistisches Jahrbuch 36, 1985, 15- 43.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf: Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hrsg. :) Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. HSK 10.1. Berlin/ New York: de Gruyter 1997, 587-604.

Köller, Wilhelm: Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens. Stuttgart: Metzler 1988

Köller, Wilhelm: Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden? Hohengehren: Schneider 1997⁴

Meng, Katharina/Kraft, Barbara/Nitsche, Ursula: Kommunikation im Kindergarten. Berlin: Akademie

Menzel, Wolfgang: Grammatik-Werkstatt. Seelze-Velber: Kallmeyer 1999

Menzel, Wolfgang: Praxis Grammatik. Braunschweig: Westermann 2009

Ohlhus, Sören/Stude, Juliane: Erzählen im Unterricht der Grundschule. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Schneider: Hohengehren 2009, 471-486

Quasthoff, Uta: Entwicklung mündlicher Fähigkeiten. In: Ursula Bredel et al. (Hrsg.) Didaktik der deutschen Sprache, Band 1, Paderborn: Schöningh 2002, 107-120

Rehbein, Jochen: Konzepte der Diskursanalyse. In: Brinker, Klaus et al. (Hrsg.) Text- und Gesprächslinguistik. HSK 16.2 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter 2001, 927-945

Rehbein, Jochen / Kameyama, Shinichi: Pragmatik. In: Ammon, Ulrich et al. (Hrsg.) Sociolinguistics / Soziolinguistik. HSK3.2. Berlin/ New York: de Gruyter 2006², 556-588

Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno: Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bd. Berlin/New York: de Gruyter 1997