

Grammatikmethodik Unter ‚Grammatikmethodik‘ werden systematische Arbeitsweisen des Grammatikunterrichts verstanden, mit denen in der Grammatikdidaktik formulierte Ziele erreicht werden können. Wer methodisch arbeitet, wählt einen gesicherten Handlungsweg zu einem Ziel. Es werden Wege beschritten, deren Gangbarkeit für eine bestimmte Problemlage sich bereits bewährt hat. In der Wissenschaft ist das Ziel, zu einer Erkenntnis zu kommen, die Teil eines Erklärungszusammenhangs ist, oder eine Erkenntnis zu sichern oder zu überprüfen. So konnte in der Antike (Platon) die Methode (*méthodos*) mit der Wissenschaft gleichgesetzt werden. Die methodische Ordnung der Erkenntnis ist das Ziel der Wissenschaftstheorie. Ohne den Rahmen einer Theorie hängt eine Methode in der Luft. Sie setzt an bei Grundannahmen und Prinzipien und verfolgt Erkenntnisziele. In den Wissenschaften hat sich aber gezeigt, dass das Neue manchmal erst zu finden ist, wenn man die Wege der Routine ein Stück weit verlässt, indem man eine Prämisse modifiziert, Regeln anders auslegt oder veränderten Regeln folgt. Das heißt nicht, dass „alles geht“ (*anything goes*, Feyerabend) – man muss auch in diesem Fall reflektiert, systematisch und zielorientiert vorgehen. Die Methoden sind Teil der Praxis einer Wissenschaft wie der Vermittlung und können von der wissenschaftlichen Grundlage nicht gelöst werden. Die Wissenschaftlichkeit erweist sich auch – aber nicht allein – an den eingesetzten Methoden.

Der traditionelle und der formale Grammatikunterricht

Der antike Grammatikunterricht zielte – soweit wir wissen – vor allem auf das Leseverständnis. Literarische, religiöse, ökonomische Texte sollten verstanden werden, auch wenn vielleicht ihre Sprache sich gewandelt hatte. Im klassischen Griechisch- und Lateinunterricht wurden antike Schriften übersetzt und diskutiert. Die *Grammatik-Übersetzungs-Methode* vermittelte Wortschatzkenntnis und das Beherrschen grammatischer Formenparadigmen (z.B. die Kasusformen der lateinischen a-Deklination: *puella, puellae* usw.). Auf dieser Basis wurden dann Formen eines Textes bestimmt: *pell-o* 1. Person Singular Präsens ‚ich treibe‘. Wer die Formen bestimmen konnte, sollte den Text verstehen. Der Unterricht vernachlässigte Sprechen und sprachliches Handeln.

In der Vermittlung sind immer schon Fragen eingesetzt worden, die Lerner aktivieren sollten. Eine richtig gestellte Frage kann aus dem Gewussten, methodischen Prinzipien und dem Wahrgenommenen Nicht-Gewussten erschließbar machen. Im sokratischen Dialog, der ‚Mäeutik‘, sind es Fragen, durch die der Lehrer - gleichsam wie eine Hebamme - das Wissen aus dem Kopf der Schüler ans Tageslicht holt. In radikaler Form erscheint der Lehrer nicht als Wissender; der Schüler muss sich nur erinnern, er trägt die Lösung etwa eines geometrischen Problems bereits in sich (vgl. Platons Dialoge ‚Theaitetos‘ und ‚Ménon‘). So sehen Linguisten wie Chomsky, die sich auf den Rationalismus (Descartes) berufen, die interne, angeborene Sprache bzw. Grammatik, die es aus dem Wissen nur zu eruieren gelte und für die man als ‚native speaker‘ die

Sprachwirklichkeit, die faktische Verwendung nicht brauche.

Der Zugang über Fragen findet sich auch in den Grammatiken des Donatus („ars maior“, „ars minor“, 4. Jh. n. Chr.), die auf die Tradition der Schulgrammatik großen Einfluss hatten. Hier handelt es sich um ein Abfragen, etwa der „partes orationis“ (Redeteile), das einer Katechese ähnelt.

„De uerbo

Verbum quid est? Pars orationis cum tempore et persona sine casu aut agere aliquid aut pati aut neutrum significans.“ (Donatus 2008: 54)

„Über das Verb

Was ist ein Verb? Ein Redeteil mit Zeit, Person, ohne Kasus, der bezeichnet, dass jemand etwas bewirkt oder erleidet oder keines von beiden.“ [deutsch L.H.]

In den Grammatikunterricht gelangten Frageverfahren, die Schülern kaum Eigenaktivität ließen. Das fremdsprachliche Modell des Übersetzungsunterrichts wurde mitsamt den Kategorien der antiken Grammatik auch auf die Volkssprachen übertragen. Das kann nicht funktionieren, wie man am Beispiel der sechs lateinischen Tempora sieht, denen im Deutschen im Grunde nur Präsens und Präteritum (die anderen sind zusammengesetzt, kompositional) gegenüberstehen. Die schulische Untersuchung von Sprache verbindet sich lange mit sprach- und normkritischen Impulsen, mit einer einfachen Logik des Denkens und sprachphilosophischen Betrachtungen. Logisch fundiert war auch Beckers Schulgrammatik (1870), die vor allem durch sein Satzkonzept und seine Satzgliedlehre erfolgreich wurde. Die alten Wortarten erschienen lange als nicht hinterfragbares, überliefertes System, dessen Grundlage Dionysios Thrax geliefert hatte, und das fraglos den Unterricht bestimmte. Der wissenschaftliche Anspruch veränderte sich erst durch die genauere historische wie zunehmend synchrone Sprachbetrachtung des 19. Jahrhunderts. Der amerikanische Strukturalismus entwickelte eine ausgefeilte Methodik von Entdeckungsverfahren für den Umgang mit Sprachdaten unbekannter Sprachen, die Vorbild für die *Proben* in der Erstsprachendidaktik wurden. Bereits im amerikanischen Strukturalismus zeigte sich, wie schwer es ist, auf Bedeutung und Sprachwissen (einheimischer Mehrsprachiger) zu verzichten. Dabei hatte der Begründer des Strukturalismus, de Saussure, das Zeichensystem Sprache („langue“) als überindividuelle soziale Tatsache in den Köpfen ihrer Sprecher verankert. Erst im 20. Jahrhundert wurden formale Ansätze in der Sprachunterricht übertragen. Erfolgreich waren aber nur phonologische und graphemische Ansätze, die für den Schreibunterricht funktional waren, und die operationalen Verfahren. Die Weisgerber'sche „Inhaltsforschung“, die mit dem Nationalsozialismus verbunden war und der Mehrsprachigkeit als ‚schädlich‘ galt, wurde reaktualisiert; sie zielte auf das Gegebensein von Welt für eine Sprachgemeinschaft in den Strukturen und Formen einer Sprache. Ihre „gestaltbezogene Komponente“ war aber wenig entwickelt und nur die „Satzbaupläne“ und die operationalen Verfahren im Format von Glinz (1973) gingen in die Didaktik ein. Die Grammatik blieb im Kern der Latein grammatik verhaftet; die bemerkenswerte Darstellung von Brinkmann (1971²) wurde nicht

aufgenommen. Strukturdarstellungen, Phrasenkonzepte, Annahmen generativer Theorie wurden als „Linguistisierung“ in den 70er Jahren abgelehnt. Damit fehlen bis in die Gegenwart Ressourcen umfassenderer, systematischer Sprachbeschreibung im Grammatikunterricht: das Konzept der Wortgruppe als zentrale syntaktische Einheit, viele Wortarten, ein brauchbares Konzept der Wortstellung wie das Feldermodell, das Drach begründet hat, der Zugang zur Intonation.

Operationale Verfahren (auch „Proben“ oder „Operationen“) spielen in der grammatischen Arbeit seit dem amerikanischen Strukturalismus eine wichtige Rolle. Hans Glinz hat sie in den Grammatikunterricht gebracht (vgl. als musterhaftes Lehrwerk den „Deutschen Sprachspiegel“ von Arnold & Derleth & Glinz 1966). Neben den Verfahren sieht Glinz aber auch deduktive Zugänge, etwa zum Verb, vor. Der Grammatiker geht theoriegeleitet vor: er formuliert Hypothesen, möchte ein Ergebnis absichern und Intuitionen nachvollziehbar überprüfen. Seine Arbeit ist oft in den Zugang zu Sprachdaten aus einem Korpus eingebunden.

Die *Ersatzprobe* ist das wichtigste Verfahren: *Ersetze in einer Äußerung einen Ausdruck (Wort, Wortgruppe) durch einen anderen, so dass das Ergebnis grammatisch akzeptabel ist!* Was eingesetzt werden kann, erfüllt dieselbe syntaktische Funktion (als „Satzglied“) wie das Ersetzte: (*Petra/Petras Freundin/sie/wer/wer wagt,*) *gewinnt*. Im Beispiel übernehmen ein Nomen, eine Nominalgruppe, eine Anapher (*sie*), ein Fragewort, ein Nebensatz eine funktional zu bestimmte Position, die als Subjektrolle zu kategorisieren ist. Auf eine Ersetzung gehen auch die bekannten W-Fragen zur Ermittlung von Funktionen wie Subjekt, Akkusativobjekt etc. bzw. kasusbestimmten Einheiten zurück. Allerdings sind die *Wer*-Fragen nur auf Lebewesen beziehbar, es gibt keinen Plural. Nach Dingen, im Fall einer Nominalgruppe im Neutrum, fragt man: *was, wessen*, [Dativform fehlt], *was*. *Was* hat auch den Nachteil, zwischen Nominativ und Akkusativ nicht trennen zu können, außerdem haben wir öfter das Problem eines Genuswechsels: *Die Schere ist kaputt. *Wer ist kaputt? [≠ Person] ?Was ist kaputt? [Genuswechsel vom Femininum zum Neutrum]*. Der Einsatz zur Gewinnung von Wortartkategorien ist nur beschränkt möglich, in *ein altes Auto* ist *ein* durch Determinative wie *mein* oder *kein*, aber auch durch den pränominalen Genitiv *Peters altes Auto* ersetzbar. Eine Variante der Ersatzprobe ist auch die *Weglassprobe*: *Versuche Teile einer Äußerung wegzulassen, so dass die Äußerung nicht ungrammatisch bzw. grammatisch nicht akzeptabel wird!* Sie soll auf den Kernsatz, das unabdingbare Minimum führen, in dem alle notwendigen Einheiten, die das Verb mit seiner Valenz erwarten lässt, vorhanden sind (*Paula wohnt jetzt in Köln – Paula wohnt in Köln – *Paula wohnt; in Köln* ist eine obligatorische (nicht weglassbare) vom Verb geforderte Einheit, ein Komplement (Ergänzung) des Verbs *wohnen*).

Die *Verschiebe- oder Umstellprobe*: *Prüfe, ob die Umstellung eines Wortes oder einer Wortfolge zu einer grammatisch akzeptablen Äußerung führt!* soll u.a. auf die

„Satzglieder“ führen: „Wir stellen nur um, was ein Satzglied ist.“ (Menzel 1999: 15). Nicht jedes Satzglied ist aber verschiebbar, z.B. ist der Prädikatsausdruck im Deutschen ortsfest. Geeignet ist die Probe für Wortgruppen (Phrasen) – eine in der Didaktik bisher leider fehlende Kategorie; sie können im Deutschen ins Vorfeld verschoben werden (*Paula liebt ihren Hund – ihren Hund liebt Paula*). Auch hier stößt man auf Probleme im Detail. In *Peter hat es gesagt* ist *es* nicht verschiebbar. Wie geht man mit diskontinuierlichen Einheiten um (*sie geht dorthin – dort geht sie hin*)? Und was besagt die Umstellung: *Paula hat das nicht geschenkt bekommen – geschenkt bekommen hat Paula das nicht*, die auf die Notwendigkeit von Kategorien verweist, die in der Schulgrammatik noch unbekannt sind. Manches geht bei spezifischer Akzentuierung (*sie haben nur rote Blusen – Blusen haben sie nur rote*; der Gewichtungsakzent ist durch Unterstreichung markiert).

Mit dem *Anschlussstest* können in vielen Fällen valenzbedingte Komplemente (Ergänzungen) eines Verbs von Supplementen (freien Angaben) unterschieden werden: *Prüfe, ob ein Ausdruck in einen Anschlussatz mit und das oder und zwar ausgelagert werden kann, ohne dass der Satz grammatisch nicht akzeptabel wird!* Beispiel: *Sie holten den Pokal in München. – Sie holten den Pokal, und zwar in München.*

Mit der *Klangprobe* wird – ausgehend von einer ‚Normalbetonung‘ – durch Variation des Satzakkzents die Gewichtung geändert und die Effekte sind leicht zugänglich: *Hannas Hund hat den Lehrer gebissen – Hannas Hund hat den Lehrer gebissen – Hannas Hund hat den Lehrer gebissen – Hannas Hund hat den Lehrer gebissen.*

Indem man die *Implikationen* eines Satzes prüft oder *Paraphrasen* (bedeutungsähnliche Sätze) *bildet*, bekommt man Zugang zum Satzverständnis, kann Äußerungen vergleichen.

Operationale Verfahren sind nur Hilfsmittel, sie können die Arbeit mit authentischen Beispielen und das grammatische Denken nicht ersetzen. Reflexion und Analyse lassen sich nicht überspringen. Die Testverfahren dürfen nur reflektiert eingesetzt werden, sie führen nicht mechanisch zu den gewünschten Ergebnissen. Vorab muss geklärt sein, was man wissen möchte und welche Verfahren einsetzbar sind. Vor allem sollte man die Grenzen der Tests kennen. Tests können Ergebnisse haben, die mit den Vorannahmen nicht übereinstimmen. Dann muss (in der Lerngruppe) überlegt werden, was sich durch den Test in der sprachlichen Umgebung verändert hat und wie sich die Unterschiede in den Äußerungsformen auswirken. Schließlich gibt es Schwankungen in der Beurteilung, wie man im Unterricht leicht sehen kann. In der Schulpraxis werden Proben mitunter gegen die Sprachrichtigkeit gemacht (z.B. Umformungen ins Passiv mit ungrammatischen Resultaten), das ist nicht förderlich. Die Operationen sind nicht schon die Analyse, sie sind nur ein Teil davon. Wichtiger noch ist genaues Beobachten sprachlicher Phänomene. Die Tests setzen Wissen über das, was sinnvoll gefunden werden kann, voraus und liefern noch keinen theoretisch sinnvollen Zusammenhang. Problematisch ist, dass ein nicht geringes Maß an

Sprachwissen im Deutschen vorausgesetzt wird. Das ist nicht immer gegeben. Mehrsprachige Kinder haben ein insgesamt breiteres Sprachwissen, manchmal ist es aber in der Zweitsprache noch nicht so ausgebaut. Die sprachlichen Intuitionen zum Deutschen sind erst noch zu schärfen und da ist der bessere Weg, am authentischen Material Beobachtungen zu machen und über sie zu sprechen. Die Proben sind somit in dem heute immer stärker geforderten mehrsprachigen Unterricht, der andere Erstsprachen systematisch einbezieht, nicht das ideale Mittel.

Menzels *Grammatikwerkstatt* (1999) zielt nicht auf einen systematischen Überblick, sondern auf einen handelnden Umgang mit sprachlichen Phänomenen, der Entdeckungen erlaubt. Der Schüler habe ein funktionales Interesse: „Der will nicht an sich wissen, wie Formen aussehen, sondern vor allem, warum die eine Form in seinem Verwendungszusammenhang akzeptiert wird, die andere jedoch nicht.“ (Menzel 1999: 11)

Die *Warum*-Frage verlangt Erklärungen, die in einem systematischen Zusammenhang gegeben werden können. Im grammatischen Lernprozess begeben sich Lerner in eine ‚Werkstatt‘ und können aufgrund ihrer Arbeit am Sprachmaterial nachvollziehen, „wie Menschen zu diesem Wissen gelangt sind“ (1999:15). Sie sollen also nicht – wie im formalen Unterricht der Tradition mit fertigen Kategorien konfrontiert werden, die sie nur hinnehmen, aber nicht hinterfragen können. Denn sie bleiben in der Sprache, konfrontieren sprachliche Äußerungen miteinander. Menzel gibt „einen Einblick in Verfahren, nach denen man mit Schülerinnen und Schülern einzelne Probleme der Wort- und Satzlehre sowie des grammatisch richtigen bzw. zweifelhaften und immer wieder den Korrekturen ausgesetzten Sprachgebrauchs erarbeiten kann.“ (Menzel 1999: 5) Die Operationen am sprachlichen Material dienen dazu, akzeptabler und normativ angemessen zu schreiben und zu sprechen. Dazu sollen Teilsysteme wie das der Satzglieder, der Adjektive oder der Verbformen vermittelt werden. Mit den Operationen setzt Menzel auf Intuitionen über Sätze, die miteinander verglichen werden, um ein Ergebnis zu erhalten, was dann wieder interpretiert werden muss. Es handelt sich um eine Kontrastbildung mit erfundenen oder aus literarischen oder Gebrauchstexten entnommenen Sätzen. Oder es wird mit Einsetzungen in Lückentexte gearbeitet. Eine mögliche Verwendungssituation muss vorgestellt werden, um zu einer Lösung zu kommen; allerdings kann man sich immer verschiedene Verwendungen vorstellen, darunter oft eine, in der etwas doch möglich ist. Ziel ist, dass die Lernenden nachvollziehen, wie grammatische Kategorien zu bilden sind, und so „Einsichten in den Bau der Sprache“ (1999: 9) bekommen. Die induktive Vorgehensweise soll also die Lernenden (mit ihren Sprachproblemen) einbeziehen und zu einer grammatischen Systematik führen, ohne den traditionellen deduktiven Weg zu gehen und die Vorstellung zu vermitteln, grammatische Kategorien seien ‚naturegeben‘. Menzel reflektiert auch Probleme, die bei der Anwendung auftreten. Die genannten Probleme operationaler

Verfahren gelten allerdings auch für Menzels Werkstattkonzept.

Das Konzept eines *situativen Grammatikunterrichts* (Boettcher/Sitta 1981) sieht vor, grammatische Teiluntersuchungen nur instrumentell in Situationen einzusetzen, in denen Grammatik zur Textanalyse, Texterstellung oder zum Verständnis von Sprachverwendungen nötig sei. Die Sprachfähigkeit wird eher dadurch gefördert, dass der Unterricht Schülern ein hohes Maß an aktiver Kommunikation miteinander ermöglicht. Grammatikunterricht soll dezentralisiert sein und bei Sprechinteressen der Schüler ansetzen. Deutschunterricht ist eine Querschnittsaufgabe für die in der Schule angebotenen Fächer.

Grammatikunterricht fördert die Sprachfähigkeit der Schüler, indem er vorrangig an Situationen anschließt, in denen Schüler über eigene wie auch fremde Sprachverwendungen nachdenken und sprechen: In Formen solcher Metakommunikation manifestiert sich auch grammatische Reflexion. Ideal sind Situationen, in denen für die Lernenden ein unmittelbarer Handlungsdruck besteht, z.B. weil ein Brief an eine Behörde geschrieben werden soll. Dann ist die Notwendigkeit, sich das erforderliche grammatische Rüstzeug zu beschaffen und in der Textproduktion einzusetzen, eine ausgezeichnete Motivation. Die Schüler sollen Sprachbeobachtungen formulieren und Probleme in der Verständigung aufzeigen. Dazu muss ihnen der Prozess der Gewinnung von Kenntnissen vermittelt werden. Hierzu werden u.a. operationale Verfahren eingesetzt.

Grammatikunterricht hat keinen eigenen autonomen Gegenstand, der systematisch zu unterrichten wäre. Seine Gegenstände und Ziele findet er in kritischen Aspekten von Äußerungs- und Textzusammenhängen und in der Analyse sprachlicher Normen, die erst im Kontext komplexer Sprachverwendungsprozesse ihre Bedeutung erhalten. Zu einem neueren sprachkritischen Angang im Grammatikunterricht vgl. Kilian/Niehr/Schiewe 2010.

Die sprachlichen Mittel wie auch ‚Fehler‘ werden erst im Rahmen sprachlicher Strategien und der Untersuchung von Soziolekten und Textsorten interessant, in denen sie eine Indikatorfunktion haben können. Syntaktische Fehler sind spezifisch markiert und treten eher selten auf. Systematischer Unterricht verspielt diesem Konzept zufolge seine Gewinne im Detail der Phänomene, er wird abgelehnt zugunsten situativer Grammatikkurse, die instrumentell integriert sind in Textarbeit und die Untersuchung von Sprachverwendungsbedingungen, Normen und Soziolekten. Für ein Unterrichtskonzept, das ein systematisches Curriculum nicht vorsieht, stellt sich die Frage der Planbarkeit und der Ziele.

Funktionaler Grammatikunterricht

Die pragmatische Wende in der Linguistik der 70er Jahre führte zunächst zu Varianten des kommunikativen Unterrichts, die von der Formseite absahen. Es wurden Sprechakte im Sinne der Theorie von Searle aufgegriffen oder Funktionen schlicht postuliert, ohne eine empirische Basis zu haben. Gleichzeitig wurde mit einem vagen Textbegriff gearbeitet, der alle Kommunikate zu Texten erklärte. Das

Konzept eines funktionalen Grammatikunterrichts erfordert ein genaues Verständnis von Form-Funktionszusammenhängen. Funktionen sind an sprachliche Formen gebunden, in denen sie realisiert werden. Etwas wird zur Form, indem es ein Verbalisierungspotenzial für Funktionen bietet.

Köller bezieht die Grundlage seiner funktionalen Sprachbetrachtung aus der Instruktionsemantik von S.J. Schmidt und H. Weinrich:

"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).

Zeichen schaffen Orientierung, in dem sie Hörern in Texten

(a) durch lexikalische Zeichen Zugang zu Referenzobjekten verschaffen;

(b) durch grammatische Zeichen ontologische Interpretationshinweise geben (kategoriale Zeichen wie Hauptwortarten, Numeruszeichen, die meisten Konjunktionen);

(c) Vorstellungen auf die Sprechsituation beziehen, wofür auf der Formseite Pronomen, Artikel, Tempusformen in ihrer zeitlichen Situierungsfunktion stehen;

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

(d) Konnexionsanweisungen geben (Flexionskongruenz, Pronomen und Konjunktionen, Kasusformen).

Zeichen haben textorganisierende und instruierende Funktion, mit ihnen können sich auch kognitive Funktionen verbinden. Das Zeichen *steht nicht für etwas* im klassischen Sinn, es *instruiert* und *differenziert* kognitiv. Was Sprecher und Hörer tun, wird in Köllers Modell dem Zeichen zugeordnet. 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. Hörer nutzen ihr Sprachwissen und das jeweilige Laufwissen, können Wahrnehmungen teilen und äquivalente Vorstellungen aufbauen. Dies geschieht, indem sie Anweisungen folgen, kooperieren und gemeinsames Wissen nutzen.

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 als Ausdruck diskreter Vielheit wertet, wirft aber Fragen auf, z.B. wie generische Plurale einzuordnen sind (*Wale sind Meeressäuger*) oder ob man einer Sprachgemeinschaft, die keinen grammatischen Plural hat (Pirahã nach Everett

2005), eine andere Ontologie oder Kognition unterstellen sollte. Die Instruktionsmetapher weist dem Zeichen statisch Handlungskraft zu, nicht Sprechern und Hörern in kooperativem Verständigungshandeln, in dem sie sprachliche Mittel zweckgerecht nutzen. Ohne Sprecher/Hörer jedoch gibt es keine Zeichen. *Haus* repräsentiert aus funktionaler Sicht 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 erst, wenn man den Ausdruck determiniert (*ein/das Haus; alle Häuser* (eines Gegenstandsbereichs)).

Die Handlungen von Sprechern und Hörern greifen ineinander, um einen Austausch des Wissens zu ermöglichen. Sprache ist Werkzeug, Medium der Wissensbearbeitung, so Bühler (1934), und die ihm folgende Tradition der *Funktionalen Pragmatik* (Ehlich 2007). Dieser Pragmatiktyp geht von einer handlungstheoretischen Grundlegung der Sprachtheorie aus und nimmt die Komplexität sprachlichen Handelns auf den verschiedenen Ebenen - von den kleinsten Prozeduren (*da, na, ja*) bis hin zu Illokutionen und Handlungsmustern wie Frage-Antwort in den Blick. Grammatik ist das Formensystem einer Sprache, das ausgebildet ist, um die Zwecke der Handelnden zu erfüllen. Für die funktionale Perspektive ist es wichtig, die Position von Hörer oder Leser einzunehmen: Wie ist eine gegebene Äußerung in einem Gesprächszusammenhang in einer bestimmten Gesprächskonstellation zu verstehen? Welchen Beitrag zum Verständnis leisten die einzelnen funktionalen Elemente, die Wörter, die Wortgruppen, feste Formen, Teilsätze?

Eine Sprache verstehen heißt: sie in ihrem systematischen Aufbau, der Funktionen in Formen verstehbar macht und Verständigung erlaubt, zu begreifen. Die Zusammenhänge in der Grammatik sind systematisch zu erarbeiten. Geht man von der Sprache aus, wie sie im praktischen Gebrauch vorkommt, kann man sich nicht allein auf selbst erfundene Beispiele stützen. Der Unterricht sollte immer mit authentischen Gesprächen und Texten (Presse, Gebrauchstexte, poetische Texte) arbeiten. Gespräche kann man aufzeichnen und in zentralen Passagen verschriften. Texte sind in Korpora – oft über das Netz – zugänglich („Das Deutsche Referenzkorpus (DeReKo)“ des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim oder das „DWDS“ der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften). Die Lehrwerke liefern bisher leider fast nur Erfundenes. Text- oder Gesprächsdaten werden in eine Abfolge von Äußerungen zerlegt (segmentiert).

Äußerungen realisieren sprachliche Handlungen wie Frage, Assertion, Bitte etc. Jede Äußerung – ob Satz (*Das ist ein tolles Bild!*), Wortgruppe (*Was für ein tolles Bild!*) oder Wort (*Toll!*) – hat genau eine Illokution. Die *Illokution* ergibt sich aus der Konstellation von Sprecher, Hörer und Handlungsgeschichte, an der angesetzt wird, um sie zu verändern, und dem Handlungszweck, der den Formen eingeschrieben ist. Entscheidend ist die Frage, in welcher Weise durch das Medium Sprache in das Hörerwissen eingegriffen, wie es verändert wird. Sind einer

sprachlichen Einheit zwei Illokutionen zuzuweisen, muss eine Äußerungsgrenze identifiziert werden. Die Äußerung enthält sprachliche Mittel, die auf die realisierte Illokution hinweisen und das Verstehen unterstützen. Das ist der *Äußerungsmodus* – eine Konfiguration sprachlicher Mittel, die das illokutive Potential so einschränkt, dass ein Hörer, der die Konstellation, den Handlungsrahmen kennt, und sein Sprachwissen heranzieht, die Illokution erschließen kann. Der Äußerungsmodus wird durch die Abfolge der Ausdrücke (im Deutschen besonders die Position des finiten Verbs), das Tonmuster und durch die Gewichtung, durch Tempus und Verbmodus, durch lexikalische Mittel (z.B. Vorkommen/Fehlen bestimmter Partikeln), die Sprecher- und die Hörerorientierung bestimmt. Auch der mit der Äußerung ausgedrückte Sachverhalt spielt mit herein. Schriftlich werden Äußerung und Äußerungsmodus durch Interpunktion (Endzeichen) gekennzeichnet. Den Äußerungen wird eine Illokution zunächst nur vorläufig zugewiesen, es kann im Laufe der Untersuchung eine Revision nötig werden. Die Äußerung wird dann in ihrem Aufbau betrachtet. Wie ist der gedankliche Gehalt sprachlich aufgebaut. Wie wird ihr Gegenstand eingebracht (Subjektion)? Was lässt sich der Prädikation zuordnen? Die Bewegung geht von den größeren Teilen, den Wortgruppen zu den Wortformen, in denen kleinste Handlungseinheiten, die Prozeduren (zeigende, nennende, operative, lenkende, malende) realisiert werden. Zu achten ist auch auf feste Wendungen oder Konstruktionen, bei denen die Bedeutung sich nicht einfach aus den Teilen aufbauen lässt. Untersucht man die funktionale Füllung einer Äußerungsposition, können auch Verfahren wie die Ersatzprobe verwendet werden. Was ändert sich, wenn in der Äußerung „Ich bin halt Amerikanerin“ (DIE ZEIT 08.07.1999) *halt* durch *eben*, *eh* oder *ja* ersetzt wird? Die Unterscheidung der drei Abtönungspartikeln kann durch eine Untersuchung von Gesprächsvorkommen vertieft werden, die zeigt, dass *eben* immer bei einer spezifische Vorgeschichte verwendet wird. Die Gewichtung einer Äußerung kann man mithilfe von Klangprobe und Verschiebungen verdeutlichen. Die Verfahren des Strukturalismus können also auch im funktionalen Unterricht eingesetzt werden, solange dies reflektiert geschieht.

Die Erarbeitung grammatischer Strukturen braucht einen Leitfaden. Für die Umsetzung der funktionalen Überlegungen in einen begründeten Grammatikunterricht wurde das Konzept didaktischer Pfade vorgeschlagen (Hoffmann 2006, 2009). Es berücksichtigt, dass viele Erscheinungen das Verständnis anderer voraussetzen. Prinzip ist immer, von funktional eigenständigen Formen auszugehen und ihre Funktionsweise verwendungsbezogen herauszuarbeiten. Erklärungen im Unterricht sollten weitgehend auf eigenen Entdeckungen, auf Experimenten, auf Spielen, auf Textarbeit und nicht zuletzt auf Gesprächsanalyse beruhen. Für einen Komplex wie das Reden über Gegenstände wird ein didaktischer Pfad angenommen, der ausgehend von den Zeigwörtern (*ich*, *du*) über die Eigennamen, mit denen man sich in einem Zug auf Personen (*Vanessa*) beziehen kann, zu den Nominalgruppen (*die beste Freundin*) führt. Aus

den kommunikativ funktionsfähigen Einheiten werden die einzelnen Bestandteile ausgegliedert, im Blick auf ihre Funktion und Form betrachtet, bis die Ebene der Wortarten und grundlegenden Prozeduren erreicht ist. Die Nominalgruppe wird in Determinativ (*die*) und Nomen (*Freundin*) gegliedert, es werden zunächst das Nomen und der bestimmte und der unbestimmte Artikel behandelt, später Adjektive (*beste*), dann weitere Typen von Determinativen (*diese, meine* etc.). Vom funktionalen Ausgang führt der Weg in die Bestimmung der Formen, in denen sich die Funktionen manifestieren. Ein didaktischer Pfad basiert auf der Logik sprachlicher Mittel wie auf einer sinnvollen Auswahl für die Lerngruppe. Er beschreibt eine didaktisch wie sachlogisch begründbare Abfolge grammatischer Gegenstände. Einbezogen ist, was wir über Sprachaneignung in der Erstsprache und Zweitsprache wissen.

Der Weg geht stets aus von kommunikativen Einheiten hin zu den Formen, dann zum Form-Funktionszusammenhang. Wortgruppen und Sätze, auch einzelne Wörter haben spezifische Tonmuster, die systematisch unter dem Aspekt der Gewichtung zu untersuchen sind; zu den Mitteln der Gewichtung gehört auch die Abfolge (Wortstellung). Intonation und Abfolge sind wichtige sprachliche Mittel, die im funktionalen Unterricht zu behandeln sind. Eine grammatische Gesamtdarstellung ist Hoffmann 2012.

Systematischer Grammatikunterricht

Einzig ein systematischer Grammatikunterricht ist wissenschaftlich vertretbar. Denn ohne Herstellen größerer Zusammenhänge lässt sich ein Einzelphänomen nicht verstehen, ohne ein zureichendes Basisinventar nichts ausrichten. Benötigt werden Handlungskategorien (Handlungsmuster, Prozeduren), ein zureichendes Wortkonzept, Wortarten, Wortgruppen, Satztypen, Satzfunktionen (traditionell: „Satzglieder“) und Äußerungsmodi. In der Analyse von Texten und Gesprächen zeigt sich, was man braucht. Die Kategorien und die Termini ergeben sich aus der Analyse, sie werden nicht vorab gegeben, indem man etwa mit einer Wortartenlehre beginnt. Eine analyseunabhängige Terminologie, deduktiv gewonnene oder schlicht gesetzte Listen von Termini sind sinnlos. Termini bündeln Erkenntnis. Form und Funktion sind im Zusammenhang zu sehen, einseitiger Fokus auf der Funktion oder der Form reduziert die Erkenntnismöglichkeiten. Es geht es nicht um die Abbildung einer wissenschaftlichen Grammatik auf die Schule. Entscheidend ist: Die Lernenden müssen zu den sprachlichen Phänomenen einen Zugang finden, ihre Funktionsweise in Ansätzen begreifen und in angemessener Form darstellen können. Was sie an den Phänomene sehen, lässt sich in eine erste Systematik fassen, die dann auch sinnvolle Kategorien beinhaltet. Der Unterricht muss auf Ressourcen bauen können, die ein besseres Textverstehen, ein präziseres Formulieren, ein Verständnis davon, wie das System des Deutschen aufgebaut ist, bewirken können. Die Zusammenhänge zwischen grammatischen Phänomenen - z.B. sprachliche Konstitution von Sachverhalten, Mittel des Ausdrucks von Zeit

und Raum, der Themaorganisation und der Gewichtung – sind *in der Anwendung* zu entdecken und systematisch herauszuarbeiten. Grammatisches Wissen als wissenschaftliches Wissen ist geprägt durch Theorien, in denen Erkenntnisse auf empirischer Basis in eine begriffliche Systematik überführt sind. Nur ein systematischer Unterricht kann den verloren gegangenen Bezug zur Wissenschaft wieder herstellen. In der Schule ist das Wissen in einer spezifischen, didaktisch gefilterten Form zu bestimmten Zwecken umgesetzt. Das Wissen ist immer schon als handlungsleitend gedacht, es soll im Zusammenspiel mit Sprachfähigkeit und Sprachbewusstheit auch den Sprachgebrauch verbessern und im grammatischen Teilbereich Orthographie genutzt werden.

Mehrsprachigkeit in der Schulklasse bietet für den Grammatikunterricht große Vorteile, wenn man andere Erstsprachen einbezieht. Man versteht eine Sprache eher, wenn man sie durch die Brille einer anderen sieht, zumal wenn es eine vom Sprachtyp her völlig unterschiedliche ist wie Türkisch oder Arabisch. Aber auch auf Basis einer slavischen Sprache wie Russisch oder einer romanischen wie Italienisch kann man den nötigen Abstand zur eigenen Sprache gewinnen, der für die Untersuchung gebraucht wird. Im Kontrast wird das Profil des Deutschen besonders klar. Der Einbezug anderer Erstsprachen – aber auch der Schulsprachen – nutzt das Sprachbewusstsein und Potenzial Mehrsprachiger, die unter erzwungener Einsprachigkeit leiden.

Arnold, A. & Derleth, K. & Glinz, H. (1966ff.): Deutscher Sprachspiegel. Düsseldorf.

Becker, K.F. (1870/1969): Ausführliche deutsche Grammatik als Kommentar der Schulgrammatik. Hildesheim.

Boettcher, W. & Sitta, H. (1981): Der andere Grammatikunterricht. München.

Bredel, U. (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn.

Bühler, K. (1934/1999) Sprachtheorie. Stuttgart

Donatus, Aelius (4.Jh.n.Chr./2008): Die Ars minor des Aelius Donatus: lateinischer Text und kommentierte deutsche Übersetzung einer antiken Elementargrammatik aus dem 4. Jahrhundert nach Christus. Frankfurt.

Brinkmann, H. (1971²): Die Deutsche Sprache, Düsseldorf.

Ehlich, K. (2007) Sprache und sprachliches Handeln. Bd.1-3. Berlin/New York.

Everett, D. L. (2005) Cultural Constraints on Grammar and Cognition in Pirahã. In: Current Anthropology. 46.4, 621-634.

Glinz, H. (1973⁶) Die innere Form des Deutschen. Bern.

Hoffmann, L. (2006) Funktionaler Grammatikunterricht. In: Becker, Tabea/ Peschel, Corinna (Hg.) Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikunterricht. Baltmannsweiler.

Hoffmann, L. (2009²)(Hrsg.): Deutsche Wortarten. Berlin/New York.

Hoffmann (2009): Didaktik der Wortarten In: Hoffmann (2009)(Hrsg.), 925-953.

Hoffmann, L. (2012) Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin.

Kilian, J. & Niehr, T. & Schiewe, J. (2010): Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung. Berlin & New York.

Köller, W. (1997⁴): Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden? Baltmannsweiler

Menzel, W. (1999): Grammatik-Werkstatt. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Ludger Hoffmann