

### 1. Einführung

In diesem Beitrag werden wissenschaftlicher und didaktischer Zugang zur Grammatik ins Verhältnis gesetzt. Die Schulgrammatik ist nicht einfach ein Abbild wissenschaftlicher Grammatik. Sie ist eine für den Zweck der Vermittlung ausgebildete Systematisierung grammatischer Phänomene, die für spezifische Lernergruppen und ihre Voraussetzungen formuliert ist.

Wie Sprache als Medium der Kommunikation funktioniert, durch die ein Hörerwissen ans Sprecherwissen anzuschließen ist, und welche Rolle die einzelnen sprachlichen Mittel dabei spielen, behandelt die Grammatik als Kern der Sprachwissenschaft. Verstehbar ist das Gesagte nicht nur auf der Folie laufender Kooperation, sondern vor allem, weil es eine Form hat, an der sich die orientieren können, die die Sprache beherrschen. Zu dieser Form gehört das Verhältnis von Teilen und Ganzem, von Abfolge und Kombinatorik, von Wörtern und Markierungen, von Sätzen und Satzfolgen. Die Grammatik beschreibt, was sich an der Oberfläche von Gesprächen und Texten zeigt, bringt Ordnung in die Beobachtungen, indem sie die Wiederkehr des Gleichen, die Unterschiede der Position und des Kontextes und das Zusammenspiel der Mittel beschreibt und die Ergebnisse in Kategorien fasst. Die Untersuchung zahlreicher Äußerungen führt auf Regularitäten. Am Ende stehen Erklärungen wie: Die Form F ist ausgebildet und wird gebraucht, um die Funktion Z zu realisieren.

Aus der wissenschaftlichen Beschreibung und Erklärung folgt aber noch nicht, dass es so sein soll oder muss, wie man es beobachtet. Basis der Wissenschaft sind sorgfältige Beobachtungen, Normierungen werden zu anderen Zwecken gemacht. Wer „Fehler“ feststellt, muss Rechenschaft darüber ablegen können, inwieweit etwas tatsächlich die Grenzen überschreitet, die ein einzelsprachliches System zieht. Eine Erklärung sollte - so weit möglich - auch Produktionsbedingungen und Lernprozesse einschließen. Insofern ist die Fehleranalyse sehr komplex und stellt erhebliche Anforderungen an die Lehrerausbildung.

### 2. Grammatikkonzepte

Die Grammatik war ursprünglich eine Hilfe zum Verstehen schriftlicher (griech. *grámma* ‚Buchstabe‘) Texte, älterer Überlieferungen und der Grundlagen menschlicher Rede. Verstehenshilfen wurden sprachtheoretisch systematisiert, indem Wörtern Kategorien zugewiesen wurden wie *Name* (*ónoma*) oder *Über etwas Gesagtes* (*rhéma*). Diese Kategorienbezeichnungen waren meist ‚sprechend‘ und beschreibend, sie beinhalteten bereits einen Erklärungsansatz: Was ich zuordnen kann, habe ich schon ‚verstanden‘. Ein altes Missverständnis: Verstehen kommt vor dem Klassifizieren, aus dem analytischen Durchdringen von x und dem Vergleich mit x1, x2, ... xn ergibt sich die Klassifizierung: x, x1, ...xn fallen unter die Kategorie X.

In der Antike entstand die klassische Wortartenlehre (Dionysios Thrax, Aelius Donatus u.a.; vgl. Ehlich 2007) mit ihren vielfach metaphorischen Bestimmungen: Zum *nomen* zählt nicht nur der Eigename, sondern auch der Gattungsname, der Stoffname und zunächst oft auch das Adjektiv. Gemeinsam ist ihnen eine Bezeichnungsfunktion, die auch erlaubt zu symbolisieren, was nicht präsent ist. Wortformen und Funktionen in der Äußerung gingen oft gemeinsam in die Kategorie ein, so dass z. B. nicht klar war, ob *ónoma* als Name den Zugang zu einem Individuum verschaffte oder der Satzgegenstand in einem Gedanken war. Es fehlte auch an einer klaren Trennung von Form und Funktion. Das ist ein Problem bis hinein in die Schulgrammatik: Noch heute werden Wortart und Satzglied/Satzfunktion oft verwechselt. Zunächst entwickelte sich eine Grammatik der Wörter, die für die Rolle von Wortgruppen, Konstruktionen, Sätzen, Gesprächen und Texten blind blieb. Die Vagheit der Kategorien und die Fixiertheit auf die Wortgrammatik vererbte sich bis in die Schulgrammatik unserer Tage. Eine kritiklose Fortführung alter Termini oder ihre Nutzung als bloße Etiketten begegnen uns auch in der modernen, strukturorientierten Grammatikforschung.

Die alten Wortarten erschienen lange als nicht hinterfragbares, überliefertes System, dessen Grundlage Dionysios Thrax geliefert hatte, und das fraglos den Unterricht bestimmen konnte. Der wissenschaftli-

che Anspruch veränderte sich schrittweise durch die Konfrontation mit „exotischen“ Sprachen und 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, aus der bestimmte Operationen („Proben“) später durch Glinz in der Erstsprachendidaktik heimisch gemacht worden, wo sie viel angewendet, aber wenig in ihrer Logik diskutiert worden sind. 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. Es war dann Chomsky, der Grammatik als Kompetenz bzw. Sprachwissen dem faktischen Sprechen und seinen Erscheinungsformen entgegengesetzt hat. Er schließt mittels Grammatikalitätsbeurteilungen von Sätzen, die als kritisch gelten, auf der Basis dessen, was der typische Sprecher weiß und als „wohlgeformt“ beurteilt, auf die Grammatik. Der Ansatz Chomskys idealisiert und setzt sich nicht der Wirklichkeit des sprachlichen Handelns im Alltag aus, das durch Variation, Mischen, situative Anforderungen etc. gekennzeichnet ist. Basis ist die menschentypische, genetisch verankerte Universalgrammatik, die in passender Umgebung den schnellen Erwerb einer Einzelsprache erlaubt, solange das Kind nicht älter ist als 5-6 Jahre. Das Kind kann nicht *nicht* Sprache *erwerben* - muss aber schon mühevoll den Wortschatz und die Unregelmäßigkeiten der Grammatik *lernen* und dazu auf kognitive Mechanismen und Strategien zurückgreifen. Der Gegensatz *Lernen-Erwerben* gehört zu den fatalen Oppositionen, auf die man eine sperrige Wirklichkeit zu reduzieren sucht, als wäre nicht auch das Lernen bestimmt durch das menschliche Potenzial und das Erwerben durch Eigenaktivität.

Man hat die Kompetenzidee Chomskys als unbrauchbar für didaktische Ansätze eingeschätzt, ihre direkte Umsetzung wurde selbst von ihren Anhängern nicht propagiert. Gleichwohl hat der Kompetenzgedanke - allerdings nicht in Form einer Idealisierung („idealer Sprecher, homogene Sprachgemeinschaft“) - auch in den Sprachunterricht Einzug gehalten, allerdings in lernzielorientierter, behavioristisch klein gearbeiteter Fassung. Es sollen Kompetenzen vermittelt oder selbst konstruiert werden, obwohl es doch kaum klare Vorstellungen darüber gibt, wie die komplexe Sprachfähigkeit des Menschen aufgebaut sein könnte und wie sie sich konkret manifestiert. Für die Praxis werden denn auch eher simple Fertigkeiten operationalisiert, die sich einfach testen lassen. Eine grundlegende Kritik an diesem europaweit verbreiteten Verfahren steht noch aus. Sie wäre von den Fachdisziplinen zu leisten. Auf Chomsky und de Saussure jedenfalls können sich diese Konzepte nicht berufen.

Schon seit den dreißiger Jahren hat der Prager Strukturalismus (Mathesius, Jakobson, Trubetzkoy, Bühler) das Strukturprinzip funktional unterlegt, sich mit der Funktion im Phonem, im Schriftzeichen, in der Äußerungsstruktur (Thema/Rhema) befasst und wichtige Grundlagen moderner funktionaler Linguistik geschaffen. Diese funktionalen Ideen sind in der didaktischen Umsetzung lange vernachlässigt worden.

Im Rahmen der Pragmatik, die sich seit den siebziger Jahren entwickelte, wurde Grammatik als Systematik des sprachlichen Handelns gesehen. Damit wurden die Impulse des Prager Funktionalismus und besonders Bühlers, aber auch der Sprachphilosophie von Wittgenstein, Austin, Grice aufgenommen und auch für die Analyse des grammatischen Kerns fruchtbar gemacht. Sprachliches Handeln bewegt sich in den Formen des Sprachsystems, die für spezifische Zwecke ausgebildet sind (sprachlich Zeigen; Thematisieren; Fragen; Erzählen etc.). In der Didaktik allerdings wurden lange nur die Frühformen der Sprechakttheorie aufgenommen und Handlungen unabhängig von Grammatik behandelt. Grammatik und Kommunikation gerieten gar in einen Gegensatz. Allenfalls an Textbeispielen, in Verbindung mit Literatur wurden grammatische Phänomene behandelt. Das hieß „Integrativer Unterricht“ und es blieb offen, was denn da rehabilitiert werden musste. Jedenfalls wurde die Grammatik zur Magd der Textbetrachtung. Sie wurde nurmehr unsystematisch und reduziert auf Wortarten und Satzglieder sowie basale Satzmuster vermittelt. Inwiefern Grammatik für das Textverstehen und Formulieren eine zentrale Rolle spielt, blieb im Verborgenen.

Tatsächlich ist Grammatik nur systematisch betrieben sinnvoll, nicht als isolierte Einzelbetrachtung ohne Anschluss und Perspektive. Denn jede Äußerung beansprucht gleichzeitig verschiedene Dimensionen des Systems. Die Wahl eines Mittels hängt ab von anderen Wahlen, die Äußerungselemente wir-

ken auf einander. Daher hat und braucht man die umfänglichen systematischen Grammatiken. Ein Unterricht, der sachgerechter Erfassung der Gegenstände dient, muss schrittweise ein systematisches Bild der Sprache aufbauen. Sonst bleibt er in alltäglicher Rede über Sprache stecken.

### *3. Wissenschaftliche Grammatik und Referenzgrammatik*

#### *3.1. Prinzipien*

Bezugspunkt für die Didaktik sind vor allem wissenschaftliche Grammatiken des Deutschen, weniger die vielfältige Grammatikforschung mit theoretischen Interessen. Wissenschaftliche Grammatiken lassen sich so charakterisieren:

- (a) Adressaten sind Wissenschaft und Hochschullehre (Linguistik, Sprachdidaktik, Deutsch als Fremd-/Zweitsprache, Nachbardisziplinen) sowie Lehrwerkautoren;
- (b) Sie sind auf eine oder mehrere kompatible wissenschaftliche Theorien basiert;
- (c) Sie haben einen weitgehenden Erklärungsanspruch;
- (d) Sie zielen auf möglichst vollständiges und methodisch kontrolliertes Erfassen sprachlicher Formen und Funktionen im Systemzusammenhang;
- (e) Sie fokussieren die Gegenwartssprache oder ältere Sprachstufen; sprachvergleichende Komponenten sind kaum zu finden;
- (f) Datengrundlage sind schriftlich fixierte Äußerungen aus Publizistik oder Belletristik, selbst erfundene bzw. quasi-empirische Sätze oder seltener auch authentische Gesprächsbeispiele (aus Korpora);
- (g) Sie verfügen über ein möglichst konsistentes terminologisches Netz;
- (h) Programmatisch sollen sie beschreiben und erklären, nicht aber Normen setzen.

Untersuchungen zur faktischen Rezeption fehlen. Problematisch ist, dass diese Werke einen anspruchsvollen theoretischen Zusammenhang aufbauen, den nur durchgängige Lektüre nachvollziehen lässt, sie aber meist zum Nachschlagen benutzt werden. Eine Form für alle Zwecke ist nicht gefunden.

Wer sich auf eine aktuelle Theorie stützt, läuft Gefahr, dass sie vom Fortschritt der Entwicklung überholt wird, dass eine andere Sicht der Fakten Modifikationen erfordert. Die Erklärungsgrundlage muss so breit angelegt sein, dass der Zugriff sich auch bei Veränderungen der Theorie lohnt und die Systematik der Daten auch von aktuelleren Ansätzen genutzt werden kann. Das hat Konsequenzen für die Darstellung: Sie soll theoretisch fundiert, aber nah an den Daten entwickelt und gut nachvollziehbar sein. Entscheidend ist es, die wesentlichen Aspekte des Gegenstands zu verdeutlichen und das kann bedeuten, nicht nur die Sicht einer Theorie einzunehmen. Was vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erklärungsansprüche problematisch ist, kann geradezu geboten sein, wenn ein Gesamtbild der Sprache zu entfalten ist. Paradoxien dieser Art sind aus der Didaktik vertraut. Im Zweifel hat das grammatische Phänomen Vorrang vor der theoretischen Erklärung, die nicht in jedem Fall gegeben werden kann (vgl. Huddleston/Pullum 2002: 19). Standard ist eine Darstellung, die neben einer expliziten Morphologie Elemente der Phrasenstruktur, Phänomene der Abhängigkeit, Satzarten und Satzstrukturen die Wortstellung berücksichtigt, inzwischen öfter auch die Intonation, die ein genuines grammatisches Mittel ist. Der grammatische Teilbereich Orthographie ist nur über grammatische Reflexion zugänglich, deren Basis in einer Grammatik gegeben werden kann. Davon wird öfter kein Gebrauch gemacht. Übereinzelsprachliches, Universelles begegnet selten so wie Darstellungen auf universalgrammatischer Grundlage.

Vollständigkeit ist ein Anspruch an Grammatiken, der gegenwärtig nicht zu erfüllen ist. Wissenschaftliche Grammatiken mögen sehr umfangreich sein, alle haben Lücken und theoriebedingte blinde Flecke. Es fehlt öfter an Phänomenen, die nicht in den Rahmen passen wie Parenthesen, Ellipsen, Maßausdrücke, Abtönungspartikeln, Appositionen, vor allem wird die gesprochene Sprache erst in jüngerer Zeit einbezogen, wengleich selten systematisch. Authentizität gewährleistet nur die Breite, nicht schon literarische oder journalistische Beispiele, die leicht zugänglich sind. Dass die Daten dokumentiert und Korpora genutzt werden sollten, steht inzwischen außer Diskussion. Im 20. Jahrhundert finden sprachgeschichtliche Aspekte immer weniger Eingang, wiewohl sie für ein Verständnis der Gegenwartssprache hoch relevant sind; im 19. Jahrhundert noch war die Orientierung durchgängig diachron.

Der wissenschaftliche Anspruch bedingt eine konsistente Terminologie, die Begriffe erhalten ihren Stellenwert im Rahmen einer Theorie. Konsistenz ist bei einem Theorienpluralismus nicht möglich. Die Begriffe sind auf das Erfassen einzelsprachlicher Phänomene ausgerichtet. Wünschenswert wäre eine Schnittstelle auch zu Vergleichssprachen.

Normativ möchte keine Grammatik dieser Art sein, auch wenn sich niemand gegen normative Lesungen wehren kann. Die Analyse entwickelt aus der systematischen Sicht heraus, was möglich ist und was nicht.

Von einer wissenschaftlichen Grammatik ist die *Referenzgrammatik* zu unterscheiden. In einer Referenzgrammatik liegt der Akzent auf breiterer Zugänglichkeit sowie auf der Vollständigkeit. Alle wichtigen Phänomene sollen beschrieben sein. Merkmale sind:

- (a) Adressatengruppen sind Lehrende und (fortgeschrittene) Lernende;
- (b) Der Bezug auf wissenschaftliche Theorien ist sekundär gegenüber dem Vollständigkeitsanspruch; verschiedene Theorien können nebeneinander beansprucht werden;
- (c) Möglichst vollständiges Beschreiben und Auflisten sprachlicher Formen steht gegenüber dem Erklären im Vordergrund;
- (d) Es wird ein Sprachstadium (in der Regel die Gegenwartssprache) fokussiert;
- (e) Datengrundlage sind authentische Äußerungen (Korpus) oder erfundene Beispiele;
- (f) Genutzt werden vor allem Termini der grammatischen Tradition, denen übergreifende, theorieunabhängige Geltung zugeschrieben wird;
- (g) Regularitäten werden öfter zu Normen erhoben.

Die Zuordnung wichtiger Grammatiken zu diesen Kategorien ist nicht ganz einfach. es besteht nicht einmal Einigkeit, was als „beschreibend“ (die sprachlichen Formen an der Oberfläche charakterisieren) oder „erklärend“ (auf formale, funktionale, historische ... Prinzipien zurückführen) gelten soll. Vollständigkeit ist als Ziel unumstritten. Das ist für wissenschaftliche Grammatiken eine Schwierigkeit, da ihr theoretischer Anspruch ihnen bei der Vollständigkeit im Weg stehen kann. Aber auch die Referenzgrammatiken haben deutliche Lücken, auch sie vernachlässigen meist die gesprochene Sprache und die Intonation.

Wissenschaftliche Ansprüche erheben explizit die „Grundzüge einer deutschen Grammatik“ von Heidolph et al. (Basis: Chomskys Standardtheorie), die „Grammatik der deutschen Sprache“ von Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997) (Basis: Pragmatik und logische Semantik). Der zweibändige „Grundriss der deutschen Grammatik“ von Eisenberg (2006) (Basis: funktionaler Strukturalismus) ist für den Hochschulunterricht gedacht, führt in die Forschung ein und ist ebenfalls als wissenschaftliche Grammatik zu werten. Die innere Form des Deutschen“ von Glinz (1973) verbindet Inhaltsorientierung mit strukturalistischen Verfahren; der Ansatz von Glinz hat später in der Didaktik eine große Rolle gespielt. Die „Textgrammatik der deutschen Sprache“ von Weinrich (2003) ist strukturalistisch merkmalsorientiert und stellt den Klammeraufbau des Deutschen (Satzklammer, Nominalklammer) ins Zentrum. Schon vor der pragmatischen Wende text- und redeorientiert ist „Die Deutsche Sprache“ von Brinkmann (1971), die heute noch ebenso lesenswert ist wie die klassischen Grammatiken von Blatz, Behaghel und Paul, die durchgängig die Sprachgeschichte einbeziehen. Zu den Referenzgrammatiken zu zählen ist die Duden-Grammatik (2009), die breit angelegt ist und allgemein zugänglich sein will; sie verzichtet traditionell nicht auf normative Hinweise. Referenzgrammatiken sind auch die dependentiell fundierten Werke von Engel (2008) und Helbig/Buscha (2008), die vor allem Lehrende im Bereich Deutsch als Fremdsprache adressieren.

### 3.2. Ziele und Methoden

Wissenschaftliche Grammatiken zielen auf ein Bild einer natürlichen Sprache, das durch Beispiele, Phänomendarstellungen, Regeln und Erklärungen klare Konturen zeigt. Sie sollen zeigen, wie das System der Sprache aufgebaut ist und in welcher Weise die einzelnen Mittel (Laute, Silben, Töne, Schriftzeichen, Flexion, Wortbildung, Wortgruppen, Abfolge, Intonation) genutzt werden. In jeder Einzelsprache sind die Mittel anders ausbalanciert (bei fehlender Flexion wie im chinesischen Mandarin werden

die Töne stärker genutzt, statt eines analytischen Aufbaus wie in *der Schlüssel wurde von Mine gefunden* kann ein synthetischer realisiert sein wie im agglutinierenden Türkisch: *anahar Mine tarafindan bulundu*), so dass gesagt werden kann, was zu sagen ist - nur in anderer Form. Damit ergibt sich eine Grundlage, um über das Sprachspezifische (die Wortarten etwa) hinauszugehen und Sprachen auf funktionaler Grundlage vergleichen zu können.

In der Sprachwissenschaft bezeichnet man mit *Regeln* nichts Vorgeschiedenes, sondern Regularitäten, die aus Beobachtungen an einschlägigen Daten und durch Systematisierungen gewonnen sind. Der erste Schritt fokussiert ein Phänomen wie das Vorkommen von *ja* unter unterschiedlichen Bedingungen:

- (1) Regnet es? **Ja**.
- (2) Mir persönlich kann das **ja** egal sein; aber ich halte das für eine Strategie, die langfristig nicht aufgehen wird. (Cosmas II: REI/BNG.01205 K. Andreae, Rede im Dt. Bundestag am 28.10.2004)
- (3) Das kann mir persönlich **ja** egal sein.
- (4) Mir persönlich kann **ja** das egal sein.
- (5) \*Mir persönlich kann das egal **ja** sein.
- (6) \*Er hat ein Paket **ja** bekommen.
- (7) \***Ja** kann das mir persönlich egal sein.
- (8) \*Kann das **ja** mir persönlich egal sein?
- (9) \*Paula sucht eine Hose, die **ja** kariert ist.
- (10) Du findest Paula, die **ja** eine Hose sucht, am ehesten im XXL-Shop.
- (11) Du bist **ja** dick geworden!
- (12) Werd **ja** nicht frech! [betontes *ja*]
- (13) Du bist dick, **ja** richtig fett geworden!
- (14) Ich kann mich **ja mal** ein bisschen an den autobahnraststätten unten an der a5 rumtreiben, vielleicht seh ich den  
gross ja dann zufällig, wie er mit watzke und zorc nen kaffee trinkt...  
[<http://www.transfermarkt.de/de/forum/84/trainerkarussell/thread/9169/anzeige.html>]

Was lässt sich beobachten? Man kann *ja* nicht nur als Antwort (1), das ist der Ursprung, sondern auch in Aussagesätzen (2-4) verwenden. Das aber nur innerhalb der vom Verb gebildeten Satzklammer *kann ... sein* (2), nicht vor dem zweiten Verbteil (5) oder nach einem Objektausdruck, der Neues und Gewichtiges (mündlich zu betonendes) ausdrückt (6). Außerdem ist *ja* nicht in Fragen möglich (8), nicht in restriktiven (den Gegenstandsbereich einschränkenden) Relativsätzen (9), wohl aber in appositiven (Zusatzinformation anlagernden) (10). *Ja* erscheint in Ausrufen (11) und betont in Imperativgruppen (12). Ferner kann es wie ein Konjunktiv (*und, denn...*) eingesetzt werden und markiert eine steigernde Anreicherung (11). *Ja* ist mit Partikeln wie *mal* kombinierbar (14) (*ja mal*, nicht: \**mal ja*). Es können Regularitäten formuliert werden, die für alle Vorkommen von *ja* gelten und sich an immer neuen Fällen bewähren. Dafür müssen die Grammatik anderer Ausdrücke, die Satzstruktur, die Gewichtung und die Satzklammer einbezogen werden. Es ist praktisch, dafür Termini zu haben.

Wir können die Frage stellen, welche Bedeutung *ja* hat und ob diese Bedeutung in allen Vorkommen gleich ist oder für ein Wort mehrere Bedeutungen anzusetzen sind, wie das die meisten Wörterbücher behaupten. Wenn wir die Mehrdeutigkeitsthese vertreten, hätte etwa Goethe bei aktivem Wortschatz von 90 000 Wörtern laut Goethe-Wörterbuch ca. 360 000 Bedeutungen im Kopf gehabt. Mag sein. Eine einfachere Annahme wäre, dass ein Wort wie *ja* eine Grundbedeutung hat (pointiert: Ausdruck von ‚Gewissheit auf Sprecherseite‘), die den verschiedenen Verwendungszusammenhängen ihren Sinn gibt (vgl. Hoffmann 2008).

Wollen wir nicht für jeden Ausdruck eine eigene Grammatik schreiben, suchen wir Verallgemeinerungen. Verhalten sich andere Wörter wie *ja*? Kandidat wäre etwa *eigentlich*. Wir können nun ein strukturalistisches Verfahren anwenden, um weiter zu kommen, nämlich die Ersatzprobe. Allerdings geht das nicht mechanisch und ohne Sprachwissen. Ersetzen wir *ja* durch *eigentlich*, stellen wir fest - wenn wir Deutsch können, für Lerner ist das schwierig -, dass das in den Beispielen teilweise gut funktioniert, allerdings bei geänderter Bedeutung, während (11-13) problematisch sind. So viel Übereinstimmung könnte dazu führen, dass wir *ja* und *eigentlich* in passenden Verwendungsweisen einer Kategorie zuwei-

sen, die wir „Abtönungspartikeln“ nennen. Anschließend müssen wir unsere Beobachtungen genauer auf *eigentlich* ausrichten und dann sehen wir weitere Unterschiede:

- (15) Das **eigentliche** Dilemma ist, dass in der Ausbildung zu wenig Grammatik gemacht wird.
- (16) Das **Eigentliche** ist unsichtbar (Saint-Exupery, Der kleine Prinz, dt.).

Hier könnte man *eigentlich* nicht durch *ja* ersetzen, wohl aber durch *ganz* oder *entscheidend*.

*Eigentlich* ist von *eigen* ‚Besitz‘ abgeleitet. Kombinieren wir *x* mit *-lich*, entsteht als Possessivkompositum ein Adjektiv, das ‚*x* erhält die Eigenschaft einer Gestalt, einer Form‘. So bedeutet *tröstlich*, das etwas das Gestalt-Charakteristikum des Trostes zugewiesen wird. *Eigentlich* bezeichnet kombinatorisch den ‚Inbegriff von etwas‘, ‚das bestimmende Charakteristikum‘. ‚den Kern eines *x*‘.

Wir stoßen damit auf Ausdrücke, die mit Substantiven kombiniert werden können. Sie unterstützen oder erweitern deren Charakterisierungsleistung durch Angabe einer Eigenschaft (*Was für ein X ist das? Ein großes/ buntes/ altes...X*). Ausdrücke dieser Art haben in der Regel mehrere Wortformen, stimmen sich mit Genus, Numerus, Kasus des Substantivs ab, sind aber auch für ein vorausgehendes oder fehlendes Artikelwort sensibel (*das eigentliche Dilemma/ eigentliches Dilemma ist...*). Viele können Steigerungsformen bilden (*schöner, \*eigentlicher, \*schwangerer*). Wir halten fest:

- (A) In vielen Verwendungen werden *ja* und *eigentlich* in gleicher Weise konstruiert, selbstverständlich bei je eigenem, aber doch vergleichbarem (Operation im Bereich von Wissen und Erwartungen) Bedeutungsbeitrag. Hier könnten *ja* und *eigentlich* einer Wortart angehören („Abtönungspartikel“).
- (B) Kombinatorik und Charakterisierungsleistung in (15,16) weisen *eigentlich* in solchen Zusammenhängen als eine Form aus, die wie andere aus der Reihe *bunt, groß, schnell, ...* verwendet wird, also einer anderen Wortart zugewiesen werden kann („Adjektiv“).
- (C) Ein besonderer Gebrauch ist in (1) sichtbar: *Ja* steht außerhalb einer Satzkombinatorik und ist in seiner Äußerungsbedeutung ohne den erfragten Sachverhalt nicht verständlich; das spricht für eine eigene Wortart, der auch *nein* angehört („Responsiv“).
- (D) Im Fall (12) muss *ja* betont werden, das ist eine eigene Form in spezifischem Gebrauch („Abtönungspartikel“ in Kombination mit dem Imperativ).

Die weiterführende Frage ist, ob allen Verwendungen von *ja* oder *eigentlich* je etwas gemeinsam ist und ob es historisch eine Form gibt, aus der die anderen Gebräuche entstanden sind. Dazu brauchen wir ein reichhaltiges Daten-Korpus, auch aus älteren Sprachstufen, möglichst mit mündlichen und schriftlichen Verwendungen. Darin müssen verschiedene Äußerungsmodi (Fragesatz, Ausruf etc.) und Kombinationen vertreten sein. Bestimmte Verwendungen bilden eine Form, wenn ihnen eine gemeinsame Funktion zukommt. Diesen Zusammenhang gilt es herauszuarbeiten. Es zeigt sich, wie in der Grammatik alles ineinander greift und dass wir von einer Grammatik ein Bild sprachlicher Phänomene und ihrer Funktionen erwarten sollten. Je nach Grammatiktyp ist das Bild mehr oder weniger vollständig.

#### 4. Schulgrammatik

##### 4.1. Prinzipien

Für die Schulgrammatik ist die Adressatenfrage einfach zu beantworten: Sie soll Lehrenden wie Lernenden einen Zugang zur Systematik der im Unterricht behandelten Grammatik bieten und für Lernprozesse genutzt werden. Durch die Heterogenität der Adressaten ergibt sich eine Differenzierung in folgende Gruppen:

A. Grammatische Darstellungen mit systematischem Charakter, die dem wissenschaftlichen Stand entsprechen und den Bedürfnisse schulischer Praxis auf den einzelnen Stufen angepasst sind (Schulgrammatiken);

B. Grammatische Lektionen (als Teil von Lehrwerken oder unabhängig), die unmittelbar im Unterricht einsetzbar sind und den Möglichkeiten einzelner Stufen und Altersgruppen entsprechen (Didaktische Grammatiken), also

(b1) für jüngere Lerner empraktisches Lernen erlauben, das im sprachlichen Medium selbst erfolgt, in Dialogen, Sprachspielen, Liedern, eigenen Produktionen etc. und in spezifischer Weise relationiert zum Schrifterwerb;

(b2) für ältere Lerner Reflexionsprozesse anbahnen und vertiefen, die den Aufbau eines systematisch angelegten Bildes des Deutschen nach sich ziehen und zugleich die Sprachplanung und das Sprachverstehen (Gespräche und Texte) befördern.

C. Darstellungen und Übungen, die eher auf Schüler/innen mit Deutsch als Erstsprache zugeschnitten sind (z.B. Buscha 1999, Dreyer/Schmitt 2010, Fandrych 2005, Heringer, 1998);

D. Darstellungen und Übungen, die eher auf mehrsprachige Schüler/innen abstellen und wenigstens Bezüge auf Türkisch und Russisch gestatten, um die Verarbeitung im Sprachwissen zu unterstützen (Aksoy et al. 2002);

E. Vorgehensweisen, die eher induktiv sind gegenüber solchen, die aus einer gegebenen Systematik die Einzelbereiche deduktiv ableiten.

Für Didaktische Grammatiken lässt sich postulieren:

(a) eine lernerspezifische, induktives und selbständiges Lernen ermöglichende oder für die Vorstufe des Unterrichtens lehrerspezifische Auswahl grammatischer Phänomene wird geboten;

(b) im Fall der Mehrsprachigkeit sind Bezüge zu den Erstsprachen herzustellen; Norm kann dann nicht der Deutsch-L1-Lerner sein, sondern Norm ist das besondere Potential, sich in mehrere Sprachen verständigen zu können;

(c) die Vermittlung ist fundiert im Forschungsstand, die Systematik muss aber didaktisch durchgearbeitet und lernerspezifisch adaptiert sein;

(d) die Erklärungen sind funktional;

(e) es gibt methodisch kontrollierte Zugänge zu sprachlichen Formen und Funktionen;

(f) im Mittelpunkt steht die Gegenwartssprache (mündlich/schriftlich);

(g) die Datengrundlage bilden vorzugsweise authentische Beispiele;

(h) sie haben ein konsistentes terminologisches Netz mit Bezügen zum Fremdsprachenunterricht;

(i) Normen oder stilistische Anweisungen sollten begründet sein;

(j) die Grammatikvermittlung verbindet sich mit der Optimierung des Verstehens von Texten und Gesprächen sowie mit dem Formulieren;

(k) die grammatische Reflexion ist mit Schrifterwerb und Orthographie verknüpft.

#### 4.2. Schulgrammatiken

Systematische Grammatiken haben eine lange Tradition, denkt man an Johann Christian August Heyses (1904) „Leitfaden zum gründlichen Unterrichte der deutschen Sprache für höhere und niedere Schulen sowie zum Selbstunterrichte“ oder an die „Deutsche Schulgrammatik“ von Fritz Hinze, die von den 50er Jahren bis in die 80er immer wieder aufgelegt wurde. 1989 entstanden die „Deutsche Schulgrammatik“ von Dietrich Homberger und Heringers „Grammatik und Stil“; die „Schülerduden Grammatik“ von Gallmann/Sitta/Looser erschien 2006 in der 5. Auflage, 2009 erschienen die „Praxis Grammatik“ von Wolfgang Menzel sowie Der kleine Duden Grammatik von Ursula und Rudolf Hoberg (nicht unmittelbar für die Schule, sondern für Beruf, Studium, Alltag adressiert). Im Aufbau erkennt man, dass die Kernkomponenten der traditionellen Grammatik des 19. Jahrhunderts entsprechen:

<b>Grammatikkomponente</b>	<b>Schulgrammatik</b>
Lautlehre	Homberger, Schülerduden, Menzel, Der kleine Duden
Rechtschreibung	Hinze, Schülerduden, Menzel, Der kleine Duden
Wortstruktur	Homberger, Menzel, Der kleine Duden
Wortbildung	Hinze, Homberger, Menzel, Der kleine Duden
Wortarten	Heringer, Hinze, Homberger, Menzel, Schülerduden, Der kleine Duden
Determinative vs. Pronomen/Proterme	Der kleine Duden (sonst: „Stellvertreter und Begleiter“ o. Ä.)
Abtönungspartikeln	Heringer, Menzel, Schülerduden (bei den Adverbien genannt), Der kleine Duden (auch: Gradpartikeln)
Interjektionen	Homberger, Schülerduden, Der kleine Duden (auch: Responsive)
Satzglieder	Heringer, Hinze, Homberger, Menzel, Schülerduden, Der kleine Duden
Satzarten	Heringer, Hinze, Homberger, Menzel, Schülerduden, Der kleine Duden
Komplexe Sätze	Heringer, Hinze, Homberger, Menzel, Schülerduden, Der kleine Duden
Wortgruppen/Phrasen	Heringer, Schülerduden
Lineare Abfolge	Heringer, Hinze, Homberger, Menzel, Schülerduden, Der kleine Duden
Intonation	Hinze
Text	Heringer, Schülerduden

Tab 1.: Grammatikkomponenten in Schulgrammatiken

Auffällig ist, dass das Konzept des Wortes wenig Aufmerksamkeit erfährt; es sollte in der Grundschule angebahnt und später vertieft werden. Rechtschreibung wird meist als eigener Komplex in speziellen Werken und Sprachbucheilen behandelt. Dabei darf die Verbindung zur Grammatik, deren Teil die Orthographie ist, nicht verloren gehen.

Die Wortarten werden selektiv behandelt. Es fehlen insbesondere die Partikelwortarten und Differenzierungen im Bereich der Determinative und der Pronomina (Proterme).

Wortbildung ist ein typisches Thema für die fortgeschrittene Sprachreflexion, also ab der Mittelstufe, wo sonst Grammatik kaum mehr vorkommt. Text wird in jüngerer Zeit öfter behandelt, es liegen didaktisch interessante Konzepte vor. Viel zu selten werden Wortgruppen thematisiert, die im Verhältnis zu Satzgliedern/Satzfunktionen äußerst wichtig sind. Besonders interessant wären - auch sprachvergleichend (mit einer Schulsprache bzw. einer anderen Erstsprache - lineare Abfolge und Intonation.

Betrachtet man das schulische Curriculum aus sprachwissenschaftlicher Sicht, erscheint die Auswahl

willkürlich und nur durch Tradition begründet. Die Reduktion verhindert geradezu, dass ein Bild der Sprache entsteht und Sprachwissen produktiv gemacht werden kann für Textverstehen und Formulieren. Das Problem besteht darin, dass stets bei einer Formkategorie angesetzt wird, zu der ein Zugang schon vorausgesetzt wird; diese Kategorie wird dann erläutert. Der Blick wird auf etwas gelenkt, was als wahrnehmbar gilt: Laute, Wörter, Sätze. Tatsächlich aber sind Formen nichts, was sich unmittelbar ergibt. Formkategorien fassen zusammen, was in bestimmter Hinsicht gleich ist, an der Oberfläche aber sehr unterschiedlich sein kann. Man hört z.B. ['ha:bən, 'habŋ, 'ha:bŋ, 'habŋ, 'ham], geschrieben <haben> und ['ha:p, 'ha:bə, gə'ha:pt] <hab, habe, gehabt>; regional klingt es noch anders, z.B. pfälzisch ['havə]. Wer gut hört - wie ein Kind - muss erst einmal den Zusammenhang der Formen eines Wortes erkennen. Auch Silben sind nicht einfach rhythmisch zugänglich ['a:t-□, [a:-d□]. Die Oberfläche ist nicht das Einfache, Gegebene. Sie wird aus vielfältigen Verwendungen, aus unterschiedlichen Aussprachen bzw. aus verschiedenen Realisierungen von Schriftzeichen als Typus erst abstrahiert. Das fällt besonders schwer, wenn man nicht weiß, wovon etwas die Form ist, unter welcher Funktion etwas von anderen Vorkommen zu unterscheiden ist. Menschen mit ausgebautem Sprachvermögen und Sprachwissen können zu Formen wenigstens Funktionen hinzudenken. Kinder, deren Reflexionsvermögen im Sprachbereich erst ausgebildet werden muss - eine beträchtliche Leistung, die Unterricht zu erbringen hat - haben damit Probleme. Vielen erscheint das Adjektiv als leicht (Fant 2007 stellt es an den Anfang). Es wurde früher oft über die Frage *wie?* als „Wiewort“ bestimmt. Auch Studierende kennen noch diesen Zugang. Eine Frage definiert aber nichts. Die Antwort soll Klassenmitglieder aufweisen. *Ein schönes Fest > Wie ist das Fest? > (Das Fest ist) schön.* Die Antwort manifestiert einen prädikativen Gebrauch, den viele Adjektive nicht erlauben (*der heutige Tag, der schlafende Hannes, die westfälische Suppe, das Wiener Würstchen* etc.). Die Frage erfasst mit Vollverb öfter einen adverbialen Gebrauch (*Wie ist sie ins Wasser gesprungen? Blindlings/ kopfüber/ irgendwie/ mit Schwung/ ohne Furcht...*). Die *Wie*-Frage führt nicht auf den entscheidenden attributiven Gebrauch, sie klärt auch nicht die Bedeutung, wenn man sie überhaupt verallgemeinernd fassen kann. „Eigenschaftswort“ ist besser, aber Eigenschaft muss hier sehr abstrakt verstanden werden. Bei einer *sorgfältigen Arbeit* ist die Erstellung sorgfältig gewesen, ein *päpstliches Schreiben* ist eines, das der Papst verfasst hat oder verantwortet, eine *amtliche Untersuchung* wird von einer Behörde oder in ihrem Auftrag durchgeführt. Adjektive charakterisieren etwas, das bereits durch einen symbolischen Ausdruck (Substantiv, anderes Adjektiv, Verb/Verbgruppe) gegeben ist. Es kommt auf das Zusammenspiel Substantiv - Adjektiv an, wie an relativen (intensionalen) Adjektiven zu sehen ist (*große Maus - großer Elefant; mutmaßlicher Mörder*). Das zeigt sich auch an Kombinationen wie *geschnittener Rasen, geschnittenes Brot* oder *ärztliche Ausbildung/ Untersuchung/ Ethik*. Aus der Schwierigkeit kann man den Schluss ziehen, es sei günstig, mit den formalen Eigenschaften zu beginnen:

„Adjektive sind Wörter mit folgenden grammatischen Eigenschaften: 1. Sie können *dekliniert* werden (...) 2. Für die Flexion stehen bei jedem Adjektiv zwei Typen von Endungen zur Verfügung: *starke* und *schwache* (...) 3. Zu den meisten Adjektiven können Vergleichsformen (Komparationsformen) gebildet werden... 4. Adjektive können im Satz unterschiedlich gebraucht werden...“ (Gallmann/Sitta/Looser 2006: 208)

Der Schülerduden hebt vor allem auf den attributiven Gebrauch ab. Hinze (1955:59) kennzeichnet das „Wesen des Adjektivs“ als Angabe der „Art (Eigenschaft, Zustand) eines Substantivs“ - wobei er die Ebenen verwechselt - sowie des Grades eines Merkmals. Homberger wählt einen inhaltlichen Einstieg, geht dann aber sofort zu den formalen Eigenschaften über:

„Adjektive geben die Eigenschaft, das Verhalten, das Aussehen oder den Zustand von jemandem oder etwas an; sie dienen der Charakterisierung und Bewertung.

Das Adjektiv kann als Attribut (Satzgliedteil) oder als selbständiges Satzglied gebraucht werden. Es wird wie ein Nomen dekliniert und bildet Vergleichsstufen.“ (Homberger 1989:45)

Was heißt „wie ein Nomen“? Homberger verwendet noch den irreführenden Ausdruck „Adjektivadverb“:

„Das Adverb kann die Stelle eines Adverbs (eines Umstandsworts) einnehmen; es steht bei einem Verb. Man sagt, es wird adverbial oder als Adjektivadverb gebraucht.“ (46)

Es handelt sich aber nur um eine funktional Gemeinsamkeit symbolischer Ausdrücke, nicht um die

Bildung einer besonderen Unterkategorie des Adverbs, wie der Terminus nahelegt. Zugleich zeigt sich die alte Idee der Stellvertretung, die suggeriert, es gäbe einen eigentlichen Ausdruck, der ersetzt würde, weil er gerade nicht zur Verfügung steht. Am Beispiel

(17) Paul arbeitet gern/eifrig / sorgfältig / voller Eifer / ...

wird klar, dass es um eine gemeinsame funktionale Leitung symbolischer Ausdrücke geht, die der Spezifizierung einer Szene (*Paula arbeitet*) dienen.

Heringer (1989: 92) gibt Beispielsätze mit Adjektiven und bringt dann formale Kriterien sowie das semantische, dass Adjektive ein „direktes Gegenteil“ (*lang-kurz*) haben könnten. Später stellt er fest, „dass wir mit ihnen Eigenschaften zuschreiben. Dies können einfache Merkmale sein oder Beziehungen zwischen Gegenständen und Personen.“ (93). Daran schließt sich eine Liste von Valenzen an. Später führt er noch Wertwörter (*kindisch*), Orientierungswörter (*hierig*) und Zahlwörter (*drei*) an. In seinen stilistischen Hinweisen finden sich Bemerkungen zur Funktionalität, aber sie bleiben im Hintergrund: „Mehrere Adjektive gemeinsam können natürlich den Gegenstand ganz genau charakterisieren. So erscheinen sie als bequemes Mittel der Genauigkeit. Aber die Adjektivhäufungen blasen den Satz zu sehr auf.“ (1989:108)

Diesen Schulgrammatiken ist gemeinsam, dass sie - vom definitonischen Einstieg abgesehen - Adjektive in ihrer Form (Flexion, Komparation, Nominalisierung, Satzglied erster oder zweiter Stufe) beschreiben. Eine Lernerorientierung ist kaum sichtbar, sieht man von den stilistischen Hinweisen Heringers oder den Übungen des Schülerdudens ab:

„Bestimme in den folgenden Sätzen alle Adjektive und adjektivisch gebrauchten Partizipien. Dabei sind anzugeben: 1. Die Komparation (...) 2. die Flexionsart (...) 3. der Numerus (...) 6. der Gebrauch (attributiv, nominalisiert, prädikativ, adverbial)“ (2006: 241). Menzels Kurzgrammatik (2009): „Adjektive gehören zu den flektierbaren Wörtern.“

Wörter, die als Attribute zwischen Artikel und Nomen stehen können, sind Adjektive. In ihren Deklinationsformen richten sich die Adjektive nach den zugehörigen Nomen“

(Menzel 2009: 49). Als Test führt er die „Probe der Attribuierbarkeit“ an. Auch hier fehlen funktionale Erläuterungen.

Es bleibt fraglich, ob ausgearbeitete Schulgrammatiken den Lernen nutzen können. Sie sind eher Hintergrundlektüre für Lehrende.

#### 4.3 Grammatikwerkstatt, operationale Methoden

Menzels „Grammatikwerkstatt“ (1999) präsentiert keinen systematischen Überblick, sondern orientiert sich am Interesse des Schülers, das als „funktionales“ (12) hingestellt wird.

„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)

Allerdings verlangt die Warum-Frage Menzels Erklärungen. Und nichts weniger als Wissenschaftspädagogik ist der Anspruch. Im Lernprozess ist nachzuvollziehen, „wie Menschen zu diesem Wissen gelangt sind“ (1999:15). Das ist kaum möglich: Oft gibt es mehrere Wege; auch die wissenschaftlichen sind nicht immer so, wie Methodiken es vorzeichnen. Vor allem bedarf es systematischer Einblicke, so dass es eine Überforderung ist, Kinder zu Linguisten machen zu wollen. Richtig aber ist, sie im Lernprozess zu beteiligen, ihr sprachliches Wissen (auch aus anderen Sprachen als Deutsch, über Lautunterschiede, Konstruktionen, mit denen Situationen bewältigt werden etc.) fruchtbar zu machen und nicht einfach durch neues, aufgepfropfte Wissen zu überlagern. Mit operativen Methoden erhält der Schüler „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. Sie setzen auf Intuitionen über Sätze, die miteinander verglichen werden, um ein Ergebnis zu erhalten, was dann interpretiert werden muss. Es handelt sich also um eine

Kontrastbildung mit erfundenen oder vorgestellten Sätzen. Die Verwendungssituation muss imaginiert werden, um zu einer Lösung zu kommen; allerdings kann man sich immer verschiedene Verwendungen vorstellen.

Ein wichtiges Verfahren, nicht nur für Menzel, ist die „Umstellprobe“. Diese Probe soll - neben stilistischen Einsatzmöglichkeiten - auf die „Satzglieder“ führen, wiewohl diese Kategorie dafür nicht nötig sei; sie sei nur eine Weise, etwas begrifflich [!] zu fassen: „Wir stellen nur um, was ein Satzglied ist.“ (Menzel 1999:15). Dass Umstellen so einfach nicht ist, sieht man leicht:

- (18) Sie haben keine alten Bücher gekauft.
- (19) Alte Bücher haben sie keine gekauft.
- (20) Bücher gekauft haben sie.
- (21) <sup>?</sup>Keine alten Bücher haben sie gekauft.

Der Status von „keine“ erscheint unklar, auch der Wechsel der Adjektivflexion. Bekommt *keine* durch die Umstellung einen eigenen adverbialen Status? Für „Bücher gekauft“ - eine Verbgruppe mit Akkusativkomplement - sieht die Schulgrammatik keine Kategorie vor. Wir stoßen rasch auf Probleme, die für die die Schulgrammatik keine Lösungen hat.

Definitiv sind Attribute (genauer: Ausdrücke in Attribut-Funktion, die als „Satzglieder zweiter Stufe“ gelten), weitgehend ausgeschlossen, denn Adjektive kann man nicht umstellen. Bestimmte Relativsätze können auch im Nachfeld - also ‚umgestellt‘ - erscheinen:

- (22) Sie hat ein Rad, mit dem man schnell fahren kann, gesucht. [restriktiver Relativsatz]
- (23) Sie hat ein Rad gesucht, mit dem man schnell fahren kann.
- (24) Man hat Paula, die viel geleistet hat, eine Urkunde überreicht. [appositiver Relativsatz, mit Nominalphrase (femin.) besetztes Mittelfeld]
- (25) <sup>?</sup>Man hat Paula eine Urkunde überreicht, die viel geleistet hat.

Adverbialia betrachtet Menzel als einfache Fälle und schlägt vor, in der Grundschule mit ihnen zu beginnen. Sie müssten u.a. von attributiven Präpositionalphrasen unterschieden werden. Wir verschieben ins Vorfeld, weil das die im Deutschen sinnvollste Position dafür ist, und wir beschränken uns auf Aussagesätze.

- (26) Sie kaufte vom Metzger **am Bahnhof** 300 Gramm Wurst. [Attribut oder Adverbial]
- (27) Vom Metzger **am Bahnhof** kaufte sie 300 Gramm Wurst. [Attribut]
- (28) **Am Bahnhof** kaufte sie vom Metzger 300 Gramm Wurst. [Adverbial]
- (29) Vom Metzger kaufte sie **am Bahnhof** 300 Gramm Wurst. [Adverbial]

Welche Konsequenz ziehen wir für den Ausgangssatz? Die Probesätze vereinheitlichen. Was folgt aus diesen Beispielen, wieviele Satzglieder liegen vor, wie wären sie zu kategorisieren? Oder verschieben wir gar nicht Satzglieder, die wir vorab oder implizit semantisch (Adverbiale des Ortes etc.) definiert haben, sondern nur Formeinheiten, nämlich einfache oder komplexe Wortgruppe oder Phrasen? Und müssen sie für jeden Satz neu kategorisieren sie. Oft kann man nur verschieben, wenn die Gewichtung grundlegend geändert und ein Kontrastakzent auf das Vorfeld fällt, akzeptabel ist das nur, in einem entsprechenden Redezusammenhang. Wir sehen eine Schwierigkeit kontextfreien Analysierens, in dem alles von sprachlicher Phantasie abhängt.

- (30) Er hat die Aufgabe anders gelöst.
- (31) (Sprecher A: Er hat die Aufgabe mit dem Kolmogoroff-Axiom gelöst.  
Sprecher B: Nein -) Anders hat er die Aufgabe gelöst. (Er hat nämlich ...)
- (32) \*Er hat anders die Aufgabe gelöst.

Die Probe soll den Wahrheitswert erhalten, sie ändert aber durch eine andere Gewichtung (vgl. 31) den Sinn. Sie müsste also zur Veränderung der ganzen Äußerungsfolge führen, indem etwa angenommen wird, dass eine andere Äußerung vorausgegangen ist, zu der ein Kontrast gebildet werden soll. Entnimmt man die Probe-Sätze einem fertigen Text, so muss ihr ursprünglicher Zusammenhang aufgelöst und kreativ etwas Neues etabliert werden. Frageadverbien können im Deutschen gar nicht verschoben

werden, sie stehen fest im Vorfeld. Die folgenden Beispiele illustrieren das Problem diskontinuierlicher Ausdrücke im Deutschen

- (33) Meine Schwester fährt dorthin.
- (34) Dorthin fährt meine Schwester.
- (35) Dort fährt meine Schwester hin.
- (36) Sie hat alles richtig machen wollen.
- (37) ??Richtig machen wollen hat sie alles.
- (38) \*Machen wollen hat sie alles richtig.
- (39) Paula ruft jeden Tag an.
- (40) \*An ruft Paula jeden Tag.

Diskontinuierlich sind nicht nur wenige Adverbien, auch der Verbalkomplex ist mit der Probe nicht zu fassen. Menzel vermeidet ihn weitgehend. In der Schulgrammatik gilt das finite (flektierte) Verb als Prädikat. Das ist der eklatanteste Fall der Gleichsetzung von Form und Funktion. Ein so verstandenes Satzglied Prädikat erscheint nur in anderen Äußerungsmodi verschoben, das aber zwangsweise (*Sie fährt heute ab/Fahr heute ab!* / ... , *weil sie heute abfuhr*); präziser müsste man sagen, dass die Stellung in der Satzklammer fest ist und von Schiebung keine Rede sein kann. Homberger sieht das Prädikat in den Sätzen verschoben (1989:92). Wenn man mit dem Prädikatsausdruck die Bestimmung der Valenz verbinden möchte, um die elementare Satzstruktur zu erschließen, muss man den ganzen Verbalkomplex betrachten, nicht nur den flektierten Teil:

- (41) **Sie hat jemandem etwas** geschenkt.

Bezogen auf die elementare Proposition spricht Strecker in der „Grammatik der deutschen Sprache“ vom „minimalen Prädikat“, während das „maximale“ das Gegenstück zum Subjekt ist und (Kasus-)Komplemente und Supplemente einer elementaren Proposition einschließt, so weit sie sich nicht auf die ganze Proposition beziehen:

- (42) Helene **hat** in ihrer Kindheit **gern Monopoly gespielt**, bis sie eine Marketing-Bitch wurde. Man sieht, dass die mechanische Anwendung zu Schwierigkeiten führen kann, die vielleicht gerade vermieden werden sollten (abstrakte Sprachbetrachtung). Ein reflektierter Umgang nach Art der Wissenschaft ist nicht leicht zu erreichen, wie man durch Lektüre der Grundbücher des amerikanischen Strukturalismus (Nida, Pike, Hockett u.a.) nachvollziehen kann. Die Verschiebeprobe beruht auf Verhältnissen in der linearen Abfolge des Deutschen, insbesondere Behaghels erstem Gesetz, dass das geistig Zusammengehörige auch zusammengestellt werde (1932:4). Wird auf Thematizität und Gewichtung nicht geachtet, verändert man rasch den Sinn. Man darf Schüler(innen) nicht mit wenig akzeptablen oder ungrammatischen Sätzen arbeiten lassen - was aber oft vorkommt, wenn in der Grammatikwerkstatt gehobelt wird.

Will man das Satzglied genauer bestimmen, wechselt man von der formalen Seite auf eine funktionale oder inhaltliche. Das ist vielen nicht klar, weil die Kategorie Satzglied Form und Funktion vermischt - eine Quelle vielfältiger Probleme. Dieser Wechsel der Ebene wird mit der Ersatzprobe vollzogen. Nach dem Subjekt fragt man *Wer oder was?*, indem ein Teil des Ausgangssatzes durch ein Fragewort ersetzt wird und der Rest konstant bleibt; dass sich der Sinn verändert, wird nicht beachtet. Manchmal muss der Ausgangssatz noch bearbeitet werden, etwa um ein Dummy-*es* loszuwerden.

- (43) Peter schläft. → Wer schläft? → Peter = Subjekt (hat Subjektfunktion).
- (44) Paula wird kritisiert. → Wer wird kritisiert? → Paula = Subjekt.
- (45) Dass sie fleißig ist/Wer fleißig ist/Fleißig arbeiten fällt niemandem auf. → Was/Wer fällt niemandem auf? → Dass sie fleißig ist/Wer fleißig ist/Fleißig arbeiten = Subjekt.
- (46) War Peter der Pate? → Wer war der Pate? → Peter = Subjekt.
- (47) Es trat ein Esel auf. → Ein Esel trat auf. → Wer trat auf? → Ein Esel = Subjekt.
- (48) Es war einmal ein König. → Wer oder was war einmal ein König? *oder* Es war einmal wer oder was? (Menzel schlägt vor, *es* durch *da* zu ersetzen, so dass wir eine doppelte Ersetzung hätten,

mit der die Frage wieder funktionierte).

- (49) Es schneit. → Was schneit? → ? (kein Subjekt).  
(50) Morgen wird gearbeitet → ? (keine Ersetzung sinnvoll).  
(51) Der Gärtner ist der Mörder → Wer ist der Mörder? → Der Gärtner (Subjekt) oder  
Was ist der Gärtner? → Der Mörder (Subjekt).

Die Beispiele zeigen verschiedene Probleme. Mit der Frage wird im Hörerwissen nach einer Größe gesucht, über die mit dem Satzrest etwas präzisiert werden kann, was schon als wahr unterstellt wird. Das fixe *es* bei Existenz- oder Witterungsverben (48, 49) kann eigentlich nicht ersetzt werden, weil der Sachverhalt durch eine Konstruktion fest versprachlicht und nichts herauszuberechnen ist. Nun spricht man bei Schwierigkeiten mit dem Subjekt gern von der „Hauptsache“ (Menzel 1999:79), vom Täter, aber das ist in keinem unserer Fälle wirklich hilfreich (in 51 wird die Mehrdeutigkeit nicht erfasst). Andere Fälle werden ausgeschieden, weil das Subjekt im Deutschen im Nominativ steht bzw. nominal sein muss (45, 50) (Menzel 1999: 83). Wenn wir zum Kriterium machen, wovon oder worüber etwas gesagt wird mit dem (maximalen) Prädikat, was der szenische Ausgangspunkt ist, können wir mit Schwierigkeiten eher fertig werden. Dann aber müssen wir akzeptieren, dass wie im Englischen auch im Deutschen ein Adverb oder ein Satz die Subjektfunktion übernehmen kann. Sonst bleiben wir bei unentscheidbaren und bei subjektlosen Sätzen stehen.

Die Ersatzprobe listet auf, was an einer bestimmten Satzposition (in der Phonologie: Wortposition) erscheinen und bei Konstanz des Rests eine äquivalente Funktion übernehmen kann; oft ändert sich der Sinn.

Geläufig ist der Anaphorierungstest zur Ermittlung von Satzgliedern; auch er hat Probleme:

- (52) Der Direktor hat seinen Angestellten die ganze Bibliothek für eine Million verkauft. → Er [Subjektkomplement] hat sie [Akkusativ-Kompl.] ihnen [Dativkompl.] dafür [Präpositivkompl.] verkauft.  
(53) Er ist über Mainz nach Mannheim gefahren. → Er [Selbstersetzung] ist über ?/\*darüber dorthin [Direktivkompl.] gefahren.  
(54) Der Regisseur hat den „Tell“ zur Aufführung gebracht. → Er hat ihn zu ? gebracht.

Die Erweiterungsprobe ist ein Sonderfall der Ersatzprobe, eine unbesetzte Stelle wird besetzt und man schaut, was da möglich ist.

Das Problem der Proben liegt keineswegs nur in Menzels Werkstatt, in seiner Darstellung wird immerhin zu besonnenem Umgang damit aufgerufen. Die Operationen arbeiten mit dem Sprachwissen. Ihre Anwendung kann Intuitionen zugänglich machen und Nachdenken auslösen (vgl. auch Ossner 2006:230f.). Nützlich sind sie nur, wenn

- der Ausgangspunkt bewusst gemacht und das Sprachwissen aktualisiert wird;
- deutlich ist, was das Ergebnis solcher Operationen sein kann und wie solche Ergebnisse zu werten sind;
- Anwendungsbereiche gemieden werden, in denen sie gar nicht greifen, z.B. feste Wendungen oder Funktionsverbgefüge, Kontexte, die Kontrastbildung erfordern etc.

Eine Operation kann Ergebnisse haben, die mit unseren Vorannahmen nicht übereinstimmen, im Zweifel müssen wir neu ansetzen mit anderen Operationen, veränderten Sprechsituationen. Das würde deutlich machen, dass die Operationen ein bloßes, manchmal schlechtes Hilfsmittel und keineswegs Selbstzweck sind. Fragen in der Anwendung sind:

- Was weiß ich schon? Was möchte ich wissen?
- Wie ist die Ausgangsäußerung zu verstehen? Was ging voraus?
- An welcher Position kann etwas verändert werden und wo nicht?
- Welche Änderung kann gemacht werden? Welche Gründe gibt es?
- Was sind die Auswirkungen auf die Äußerung und ihre Elemente?
- Wie verhält sich die veränderte Äußerung zur Ausgangsäußerung?

- Wie kann man die Ergebnisse der Proben formal und funktional interpretieren?
- Was ergibt sich für die von Proben unabhängige grammatische Systematik?

Die Operationen sind nicht schon die Analyse, sie sind nur ein kleiner Teil davon. Sie setzen Wissen über das, was sinnvoll gefunden werden kann, voraus und liefern noch keinen theoretisch sinnvollen Zusammenhang. Sie können im Reich der Form bleiben, das zieht aber viele Probleme nach sich. Wir haben am Fall der Ersatzprobe schon gesehen, dass die Anwendung schnell auf funktionale Fragen führt und dann Erklärungen gefunden werden müssen, die eine Probe selbst nicht liefert. Aber sollen wir die Form des Hammers durch seinen Aufbau aus Stil, Finne und Bahn oder durch Auseinandernehmen und anders Zusammensetzen erklären? Oder durch seinen Zweck, Bewegungsenergie umzusetzen, für den seine Form ausgebildet ist? Die Formen sind für Funktionen da.

Wir haben einen Punkt bisher nicht beachtet, der in den einschlägigen Werken nicht bedacht wird. Das Sprachwissen, das schulgrammatisch vorausgesetzt wird, sollte an der Erstsprache Deutsch ausgebildet sein, damit Proben gemacht und ihr Effekt beurteilt werden kann. Tatsächlich haben wir es in der Schule vielfach mit mehrsprachigen Kindern zu tun, deren Sprachkompetenz anders ausgebildet ist und deren Fähigkeit und Wissen so nicht genutzt werden kann. Wenn wir unmittelbare Sprachzugänge für den Unterricht fruchtbar machen wollen, dann müssen wir andere Erstsprachen systematisch einbeziehen. 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 sprechen. Die Proben sind hier nicht das ideale Mittel.

#### *4.4. Funktionaler Unterricht und Curriculum*

Sprachunterricht zielt auf Handlung und Erkenntnis im Anschluss an das Wissen und im Blick auf künftige Praxis (Formulieren, Darstellen, Probleme Bearbeiten, Schreiben). In den Anfangsphasen der Schule kann nur an mediales Lernen angeschlossen werden, das den Zugang zur Sprache oder zu mehreren Sprachen im Medium der Sprache selbst schafft. So wie Sprache vorschulisch durch Kommunikation gelernt wird. Solche Situationen zeichnen sich durch implizite Lehr-Lern-Gespräche aus. Dominant sind Formen gemeinsamen Nennens und Zeigens in Sprachspielen, Formen des Erzählens und Beschreibens, die Basisfähigkeiten ansprechen und Grundkenntnisse in der Vermittlungssprache sichern. Kinder anderer Erstsprache bedürfen unbedingt weiterer Förderung, damit die begriffliche Entwicklung vorangetrieben und ein komplexes Sprachwissen ausgebaut wird.

Versuche mit medialem Lernen in der Schule basieren zunächst auf festen Formen, die ein Erwerbsgerüst bilden können. Dazu können Lieder, Reime, Rätsel, Witze etc. dienen (z.B. können spielerisch Wortformen in einem bestimmten Kasus eingesetzt werden). Wie im Erwerb können aus größeren Komplexen kleinere Funktionseinheiten gewonnen und später eigenständig verwendet und modifiziert werden.

Der extern-kognitive Zugang erzeugt Wissen über die Sprache, das der Einbettung in eine Praxis erst bedarf. Soll nicht isoliertes Kategorienwissen über Sprache vermittelt werden, sondern auch Kompetenz, muss die Verbindung mit medialem Lernen gelingen. Wenn genügend Spracherfahrungen gemacht sind, kann Sprache auch zum Gegenstand werden, der in Distanz erscheint. Solcher Abstand vom scheinbar Selbstverständlichen fällt mehrsprachigen Kindern manchmal leichter, die in ihren Sprachen in vergleichbarer Weise gefördert wurden. Eine weitere Sprache - die auch in Deutschland verwendet wird - schon in der Grundschule kann neben dem Schriftzugang auch Kindern deutscher Erstsprache spezifische Erfahrungen vermitteln, die kognitives und später reflexives Lernen fördern. Erfolgreiches kognitives Sprachlernen bahnt schon den Übergang zu reflexivem Lernen an, das dann - vor allem in den Sekundarstufen zu einer Propädeutik der Sprachanalyse werden sollte.

In ihrer Programmatik zielt die Schule auch auf mediales Lernen, beispielsweise im Schreibunterricht. Das richtige Schreiben muss erworben werden, und dies ist nur durch Schreiben möglich. Die Komplexität der Orthographie muss aber auch durch Einsicht – etwa in den Silbenaufbau – vermittelt werden. Orthographie ist auf spezifische grammatische Kategorisierungen angewiesen, die kognitiv zu lernen sind, für die eine reflexive Komponente sehr förderlich wäre. Dazu sind bislang wenige Verfahren entwickelt.

Im reflexiven Lernen schließlich werden Lerner werden sich ihrer Lernprozesse bewusst, können über ihr Lernen und seine Bedingungen nachdenken und über das Verhältnis zum Medium Sprache nachdenken. Aktuell spiegelt ein überzogenes Reflexionskonzept eine Erkenntnissuche vor, die nicht stattfindet, operationale Verfahren eine Form von Praxis, die keine authentische ist, die inkonsistente Terminologie einen Bezug auf wissenschaftliches Wissen, der längst verschüttet ist. Demgegenüber gilt es, das praktisch-problemlösende Potenzial der Grammatik zur Geltung zu bringen. Dies bedarf der sinnvollen Verzahnung mit einem Lernens im Medium der Sprache selbst - wie es charakteristisch ist für die Primarstufe - mit einem kognitiven Lernen, das Sprachphänomene zum Gegenstand in der Distanz macht und erst in der Sekundarstufe richtig eingesetzt werden kann. Erst mit zunehmendem Alter haben Schüler Zugang zu einer höheren, reflexiven Stufe des Sprachbewusstseins, die sich systematisieren lässt (reflexives Lernen). Das bedeutet aber nicht, dass Jüngere vom Zugang zu Kategorien, die letztlich wissenschaftlich fundiert sind, ferngehalten werden und mit irreführenden Begriffsbildungen abgespeist werden müssten. Sie beobachten scharf und zeigen auch Ansätze des Nachdenkens über Ordnungskategorien.

Als Prinzip für alle Stufen gilt:

(59) Grammatikunterricht, in einfacher, mediale Zugänge nutzender wie in komplexer, wissensverarbeitender Form muss wissenschaftlich fundiert und auf eine Systematik hin angelegt sein. Ziel ist, ein klar konturiertes und treffendes Bild von Sprache zu erhalten.

Der Unterricht sollte authentische Daten (Gespräche, Zeitungstexte, literarische Texte) nutzen - er kann nicht auf eine dienend-integrative oder situativ nützliche Rolle beschränkt werden, wie es einige Ansätze (z.B. der situative Grammatikunterricht, Boettcher/Sitta 1981) postuliert haben. Denn die fehlende Systematik führt letztlich zu einem unwissenschaftlichen Sprachverständnis. Da der Unterricht es mit einem Medium des Handelns zu tun hat, das die Verständigung und die Vermittlung des Wissens betrifft, sollten sich die Unterrichtsergebnisse auch in einer Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit, nicht nur in einer Analyse- und Kategorisierungsfähigkeit, niederschlagen. Im Idealfall vermag eine reiche Lehrpraxis das intuitive Vermögen analytisch fortzubilden. Es entsteht ein Wissen über Formen in zentralen Gebrauchszusammenhängen, das einen Transfer auf unterschiedliche Konstellationen des Handelns erlaubt. So wird auch eine Nutzung für das Textverstehen (einschließlich des literarischen Verstehens) und bewussten Sprachgebrauch ermöglicht.

Grammatik ist die Systematik des Handelns, die Formen und Funktionen von Äußerungen in Diskurs und Text bestimmt. Der Unterricht kann weder einem Aufbau der Mittel von den kleinsten bis zu den größeren Einheiten noch einer diffusen Abfolge von Funktionen oder situativen Notwendigkeiten folgen. Er muss sich an der grammatischen Logik (einschließlich derjenigen der Orthographie) orientieren und an der Funktionalität der Mittel. Im Zentrum stehen Funktionseinheiten, d.h. Mittelkonfigurationen, die eine Funktion realisieren. Eigenständig funktional sind Wörter wie *du, wir, hier, Paula, nicht aber wegen, weil, ein*. Wortarten bilden nicht den Ausgangspunkt oder die Basis des Grammatikunterrichts. Angesetzt wird bei dem, was eine Handlungsfunktion hat. Zunächst bei Einheiten oberhalb der Wortebene, also Wortgruppen und Sätzen.

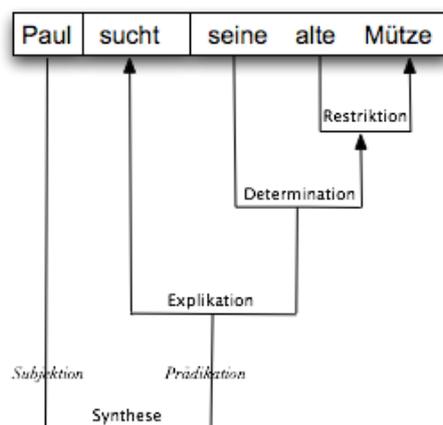
Die Wortgruppe (Phrase) ist die zentrale Einheit der Grammatik. Mit Wortgruppen beziehen wir uns auf Personen (*mein Hund Diego*) und konkrete (*mein Ball*) oder abstrakte Dinge (*der Unterricht in der Grundschule*), auf Ereignisse und Handlungen (*langsam fahren*), Eigenschaften (*schön und bunt*) und Umstände (*ohne seinen Freund zu benachrichtigen, wegen des schlechten Wetters*). Im Deutschen sieht man den Zusammenhang gut an der Formabstimmung in der Nominalgruppe. Kasus und Numerus (Singular; Plural) sind oft nur am Artikel (ggf. im Zusammenspiel mit einem Adjektiv) ablesbar. Es sind solche Gruppen, die an verschiedenen Satzpositionen realisiert werden können, insbesondere vor dem flektierten Verb im Aussagesatz (Vorfeldposition). Sie tragen auch Satzfunktionen wie Subjekt, Komplement (Ergänzung), Supplement (Angabe), Adverbial etc. Nur im Grenzfall sind sie auf ihren Kopf - auf ein Wort - reduziert (Milch schmeckt allen, Paula trinkt sie gern). Der Unterschied zwischen Wortgruppe und Satzfunktion („Satzglied“) muss im Unterricht deutlich werden, um die heute häufigen Verwechslungen zwischen Form und Funktion zu vermeiden.

Wörter sind nicht die grundlegende funktionale Einheit und auch als Form schwer zu fassen. Sie sind selbst meist funktional komplex (Licht+er, Haus+tür, weg+fahren, des+halb). Eine Ordnung der ele-

mentaren Mittel unter funktionalem Aspekt bietet das Konzept von Feldern und Prozeduren. Ehlich (2002) hat es im Anschluss an Bühler systematisch entwickelt. Grundlage der Unterscheidungen sind die Zwecke beim Verständigungshandeln von Sprecher (S) und Hörer (H):

- (a) S nennt/charakterisiert einen Gegenstand oder Sachverhalt auf der Grundlage von Objektkenntnis und geteiltem sprachlichen Wissen: nennende („symbolische“) Prozedur: Tisch, schnell, glaub-, gern;
- (b) S orientiert H auf ein Element des gemeinsamen Verweisraums (Situation, Vorstellung, Text, Gespräch): zeigende („deiktische“) Prozedur: ich, Du, jetzt, hier, da, dann;
- (c) S steuert den Hörer H in der Form eines direkten Eingriffs in sein Handeln: lenkende („expeditiv“) Prozedur: hm, (bericht-)e [Imperativendung];
- (d) S verdeutlicht die Verarbeitung sprachlicher Handlungselemente durch H: aufbauende („operative“) Prozedur: weil, dass; aber, und; als, wie;
- (e) S übermittelt H Einstellungen und Nuancierungen: malende („expressive“) Prozedur: Hat die Mut! [Tonmodulationen wie im Ausrufesatz].

Grammatikunterricht muss die funktionale Struktur von Sätzen verdeutlichen. Der Satz drückt immer einen vollständigen Gedanken aus und enthält genau eine flektierte („finite“) Verbform (hat, wird, geht, schlief-st etc.). Dem Gedanken entspricht eine Synthese aus Subjektion und Prädikation. Es handelt sich um eine Verbindung des funktional Ungleichartigen: Die Subjektion konstituiert einen Gegenstand als Basis, die Prädikation charakterisiert ihn. Wenn wir den Aufbau eines einfachen Satzes funktional



darstellen, ergibt sich eine Struktur wie diese:

Wir sehen im Beispiel, dass man sich mit *Paul* in einem Zug auf eine der Gruppe bekannte Person beziehen kann. Das Verb *suchen* bildet das Gerüst einer Szene, die an einer Person festgemacht ist (Paul) und weiter entfaltet werden kann; sie kann mit dem, was gesucht wird, entfaltet werden: *seine alte Mütze*. Mit *seine alte Mütze* wird die Prädikation entfaltet, expliziert und damit das Ereignis verdeutlicht. Der gemeinte Gegenstand bedarf zur Klarstellung einer Ausdrucksgruppe. Das geht über Prozeduren der Integration, deren Zweck es ist, die Funktionalität eines Mittels zu stützen. Mit *alte* wird das, was *Mütze* symbolisch als Kategorie nur umreißt, eingeschränkt auf eine alte. Eine integrative Prozedur, die restringiert, um den Bezug zu sichern. Ohne Artikelwort (*seine, die...*) kann man sich mit einem Substantiv als Gattungsnamen im Singular auf nichts Konkretes beziehen, allenfalls auf Stoffliches (*Mensch mag ich nicht, sagte der Löwe Leo*). Das possessive *seine* determiniert; es verankert die Mütze an einer erwähnten und hier fortgeführten Person, das ist Paul. Die Gruppe *seine alte Mütze* entwickelt, expliziert die Suchen-Szene. Die Verbgruppe *sucht seine alte Mütze* bildet funktional die Prädikation und charakterisiert das, was mit *Paul* gesagt wird und die Subjektion bildet. Mit Subjektion und Prädikation wird Funktionsverschiedenes synthetisch zusammengeschlossen, so dass ein Gedanke ausgedrückt werden kann.

Hauptsätze realisieren - anders als Nebensätze - immer einen spezifischen Handlungszweck in der Kommunikation, haben eine eigene "Illokution". Im Beispiel geht es um die Übertragung von Wissen,

wir sprechen von einer Assertion. Manche Zwecke wie die Antwort können auch von Wörtern oder Wortgruppen allein realisiert werden. Wir sehen an dem einfachen Beispiel, dass wir nicht nur auf der oberen Ebene von Handlung sprechen können; es gibt auch kleine Handlungseinheiten, etwa die Namensprozedur, die auf vorgängiger Benennung beruht.

Für die Umsetzung der funktionalen Überlegungen in einen begründeten Grammatikunterricht kann das Konzept didaktischer Pfade genutzt werden (Hoffmann 2004, 2006, 2007). 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. Einzubeziehen ist, was wir über Sprachaneignung in der Erstsprache wie in der Zweitsprache Deutsch wissen. Hintergrund sind funktionale Überlegungen, die den Zusammenhang von Sprachmitteln und Wissen modellieren. Der Einstieg in das Reden über Gegenstände lässt sich mit seinen Voraussetzungen wie in Abb. 1 darstellen. Über Gegenstände reden wir mit Wortgruppen (Phrasen) wie *meine Freundin, ein Tisch* oder *der alte Hut* und mit einzelnen Wörtern: Eigennamen wie *Paula* und *Iran*, Zeigwörtern (Deixis) wie *du* oder *das*. Eigennamen werden gebraucht, wenn Person oder Ding schon innerhalb einer Gruppe unter einem Namen bekannt sind. Ansonsten erfassen wir die Welt des Sagbaren mit charakterisierenden Symbolausdrücken: *Tisch* erfasst, was als Tisch zu charakterisieren ist, *verheiratet* alle Menschen, die verheiratet sind usw. Gegenstände werden gemäß ihrer Art oder Gattung kategorisiert und mit Gattungsnamen kommunikativ ins Spiel gebracht. Nur mit *Tisch, Vase, Wagen* kann man sich noch nicht auf einen konkreten Gegenstand beziehen, dazu brauchen wir im Deutschen einen Artikel. Der Artikel markiert den nach Sprechereinschätzung bestehenden Zugang des Adressaten zum Gegenstand. Bei *der X* ist der Gegenstand schon zugänglich, er wurde bereits genannt, ist allgemein bekannt, ist auffällig in der Situation etc. Die Zugänglichkeit kann auch durch Sprecher-/Hörerreferenz (*mein, dein*) oder Bezug auf ein anderes Ding (*sein*) oder ein vorangestelltes Nomen im Genitiv (*Peters Gedächtnis*) markiert werden. Pränominaler Genitiv + Possessivendung ist ein Standardverfahren des Ausdrucks von Zugänglichkeit im Türkischen, das keinen bestimmten Artikel hat, während Russisch vor allem die lineare Abfolge einsetzt (Hoffmann 2007a). Mit *ein X* kann man etwas neu einführen (*da stand ein Koffer*) Charakteristika benannt. Mit Substantiven charakterisieren wir hinsichtlich Name, Art oder Stoff (*Paul, Mensch, Milch*), mit Adjektiven weisen wir Dingen eine Eigenschaft zu (*grau*). Damit ergibt sich eine bestimmte Sachlogik für den Ausschnitt einfache Nominalphrase (Abb. 1).

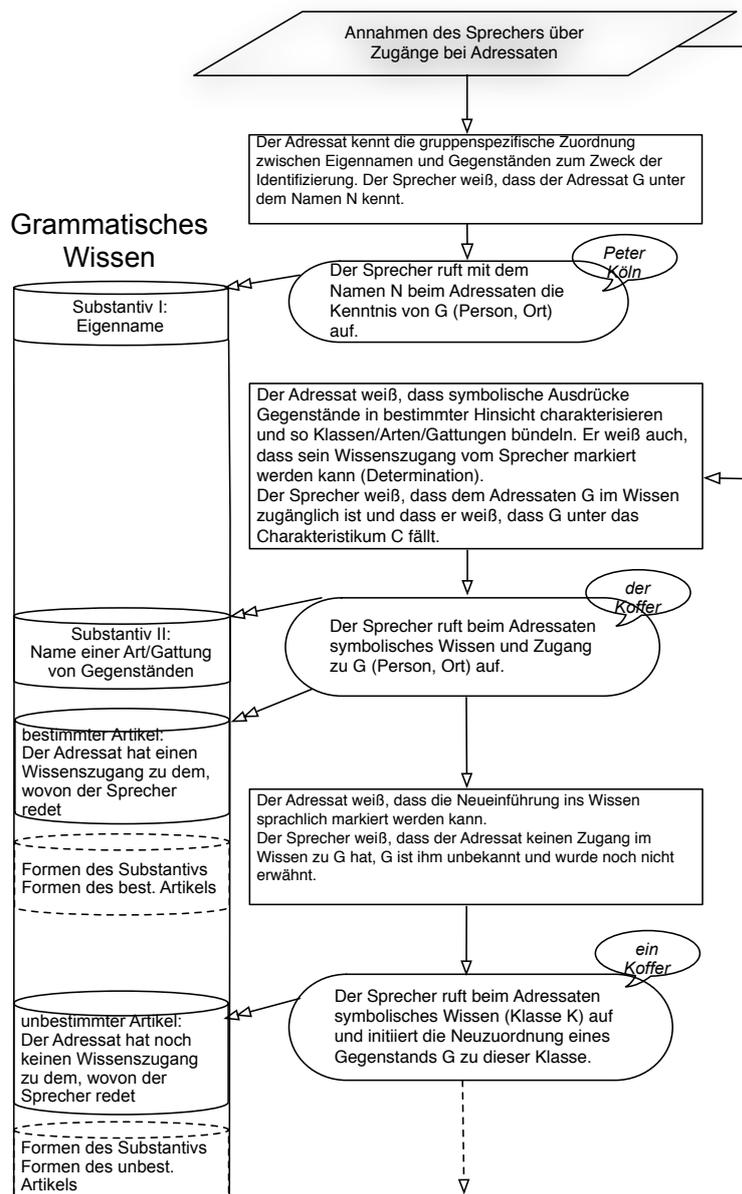


Abb. 1: Reden über Gegenstände: Prozeduren und Wissen (Einstieg)

Nach Einführung der Eigennamen werden aus der funktional eingeführten Phrase schrittweise Gattungsnamen und bestimmter bzw. unbestimmter Artikel ausgegliedert und formal wie funktional behandelt. Später dann das Adjektiv in seiner Funktion, den Gegenstandsbereich einzuschränken (*ich meine nicht irgendeinen, sondern den roten Tisch*). Das geschieht zunächst spielerisch-handelnd, noch nicht reflektierend. Parallel oder zuvor können Sprecherzeigewort (*ich*) und Hörerzeigewort (*du*) behandelt werden, viel später dann die schwierigeren Formen, die auf eine erst (im Blick auf Anwesende oder in der Vorstellung) zu bildende Gruppe verweisen: *wir, ihr*, später die Kasusformen *uns, euch*. Das Prinzip der Pfade ist immer, von funktional eigenständigen Formen auszugehen und ihre Funktionsweise zu erklären. Erklärungen sollten weitgehend auf eigenen Entdeckungen, auf Experimenten, auf Spielen, auf Textarbeit und nicht zuletzt Gesprächsanalyse beruhen. Dann folgt das Ausgliedern der für den Aufbau der Einheit wichtigen Formen (z. B. des Artikels oder des Adjektivs oder - viel später - attributiver Präpositionalphrasen und Relativsätze). Die Form wird dann genauer betrachtet, ihre Funktion in verschiedenen Gebrauchszusammenhängen aufgezeigt und durch Übungen gefestigt – insbesondere unter zweisprachlichem Aspekt. Angesetzt wird bei Funktionseinheiten, ein Lernen über die Funktion, dem die Formbetrachtung folgt. Sind Einheiten komplex, werden - nachdem die Funktionsweise verdeutlicht ist – die Elemente (Wortarten, funktionale Basiseinheiten) ausgekoppelt und für sich untersucht.

#### 4.5. Terminologie

Mit jeder grammatischen Theorie verbindet sich eine spezifische Terminologie. Die Termini ergeben überhaupt nur im Rahmen der Theorie einen Sinn. Der allgemeinere Ausdruck *Term* umfasst Ausdrücke, die sich auf etwas beziehen. Die begriffliche Seite eines Terminus bedarf gerade dann der Klärung, wenn der Ausdruck auch im Alltag geläufig ist. Um sicherzustellen, dass in theoretischen Zusammenhängen der Gebrauch eindeutig ist, wird die Bedeutung durch Definition festgelegt. Weicht die Definition stark vom Üblichen ab, sind Missverständnisse vorprogrammiert. In der Philosophie ist erkannt, dass für die sinnvolle Fassung von Termini eine Sprachanalyse nötig ist, um jenes Erkenntnisziel nicht zu verfehlen, das als Ergebnis einer Reflexion erscheint (so sieht es im Mittelalter Thomas v. Aquin). Termini kondensieren eine Untersuchung sprachlicher Phänomene in Form oder Funktion, indem sie ihnen eine bündige Klassenbezeichnung geben, so dass die vorgängige Analyse in schnellem Zugriff wieder präsent gemacht werden kann. Problematisch ist es

- wenn der Terminus im Lauf der Geschichte seine Bedeutung verändert
- wenn der Zugang zur ursprünglichen Phänomenanalyse verschüttet ist
- wenn der theoretische Rahmen nicht (mehr) zugänglich ist
- wenn der Terminus Universalität vorgaukelt und von der ursprünglichen Bezugssprache nicht auf eine andere übertragbar ist
- wenn ein Terminus sprechend ist, aber sein deskriptiver Gehalt nicht beiträgt, die zu fassenden Phänomene zu kennzeichnen
- wenn die Konkurrenz von Termini die Sache wie die Theoriebezüge verdeckt, die falsche Auffassung fördert, es sei Unterschiedliches oder jenseits von Theoriegrenzen Dasselbe gemeint.

Die klassischen Wortartbezeichnungen (Ehlich 2007, Robins 2010) zeigen viele der genannten Probleme und sind im Modus der Fraglosigkeit vom Griechischen auf das Lateinische, später auf das Deutsche oder Englische übertragen worden. Dabei sind Wortarten sprachspezifisch. Zwar haben alle Sprachen Zeigwörter (Deiktika) wie *ich, hier, jetzt*, ihre Verwendung und vor allem ihre Felddimensionen (Nähe, Ferne; nah beim Sprecher, nah beim Hörer, nah bei beiden etc.) sind aber recht unterschiedlich. Viele geben, jedenfalls in der Ausgangssprache, eine abgekürzte Gebrauchsbestimmung (*interjectio*, das dazwischen Geworfene, in die Rede, zwischen die Beiträge Eingestreute) oder Formbestimmung (*adverbium*, das zum Verb oder einem Ausdruck Hinzugesetzte, griech. epírrhema). Manchmal ist ihr Entstehungszusammenhang auch unbekannt.

Die Terminologie in Lehrwerken und Unterricht wurde entscheidend durch das 1982 erschienene „Verzeichnis grundlegender Fachausdrücke“ der KMK bestimmt, das sich als „Kompromiss unterschiedlicher sprachwissenschaftlicher Standpunkte“ kennzeichnet. An anderer Stelle heißt es, man habe keiner Theorie den Vorzug geben wollte - so wurde die Schulgrammatik des 19. Jahrhunderts gewählt, die in vieler Hinsicht (in der Inhaltsorientierung, in der Blindheit für Strukturen, in der logischen Grundlegung) vorthoretisch ist. Der Liste liegt ein großes Missverständnis zugrunde, denn die Termini werden von den Theorien und Sprachen gelöst und als bloße Nomenklatur, als Etiketten betrachtet. Zwar ist von einem Vorschlag die Rede, es heißt auch, Eindeutschungen seien auf unteren Stufen statthaft, aber über die Lehrwerke und Lehrpläne hat die Liste als Festlegung und Fortschrittsbremse gewirkt. Gegenüber der breiten linguistischen Kritik waren die Kultusminister immun. Das Fehlen einer valenzorientierten Terminologie (Ergänzungen/Angaben bzw. Komplemente/Supplemente) und des gesamten Partikelbereichs (mit Überdehnung des Adverbs, analog zur englischen Grammatik), die Defekte in den Einzelbereichen (Artikel, Pronomen) und nicht zuletzt die Intransparenz der gesamten Systematik erscheinen problematisch. Mit dem „Numerale“ wurde eine obsoletere Wortart (wieder) eingeführt; es gehört nach allen wichtigen Kriterien zu den Adjektiven. Die semantischen Kategorien „real/irreal/Potential“, „Gegenwart/Vergangenheit/Zukunft“ und „gleichzeitig/vorzeitig/nachzeitig“ sind im Deutschen unbrauchbar. Das „Satzglied“ vermischt Form und Funktion; der Ausdruck des Subjekts ist zugleich diese Funktion in: *Die Frau/Sie/Wer das gehört hatte...lachte*. Damit wird der Zugang zur Einheit Wortgruppe/Phrase - aber auch zu Infinitivgruppe und Satz verstellt. Man geht zurück zur tradi-

tionellen Grammatik seit dem 18. Jahrhundert. Dort wurde eine Ausdifferenzierung der klassischen „partes orationes“ vorgenommen, die zwischen Wortart und Redeteil schwankte. In der jüngeren Grammatikforschung haben wir aber eine klare Trennung zwischen Form (Phrase, Satz) und Funktion (Satzfunktion). In der KMK-Liste wird der Fall, dass „Satzglieder“ satzförmig sein können, sogar explizit ausgegrenzt. Damit erscheinen „Satzglieder“ als kasusbestimmte Einheiten und das Subjekt wird so vermittelt, dass es ein Ausdruck im Nominativ ist. Das „Prädikat“ wird auf den verbalen, finiten Teil des Satzes beschränkt und damit nicht - wie in der Antike - dem Subjekt gegenübergestellt als das, was darüber gesagt wird. Es ist damit inhaltlich-funktional schwer zu fassen und wird in der Schulgrammatik praktisch dem Verb gleichgesetzt, womit es überflüssig wird. Bereits im logikorientierten 19. Jahrhundert wird dies am Beispiel des Kopulaverbs *sein* als problematisch diskutiert, das allein nicht ausreicht, von Gesagtem etwas zu präzisieren. Logisch komme es hier auf das prädikative Adjektiv oder Nomen an. Becker (1870) verweist auf Sprachen mit Nominalsätzen, die kein Kopulaverb einsetzen, das sind etwa die semitischen Sprachen. Es gibt gute Gründe, den aus den Verbformen gebildeten „Verbalkomplex“ von der Verbgruppe, zu der das Verb semantisch ergänzende („Komplemente“) und zusätzlich spezifizierende Angaben gehören, zu unterscheiden. Behält man wie die Liste der Kultusminister das - eigentlich durch seinen Kasus bestimmte - Objekt bei, müsste der Valenzaspekt eingeschlossen werden. Auch das Adverbiale wird traditionsbestimmt, nämlich durch semantische Unterklassen (temporal, lokal etc.), gefasst, nicht aber in seiner auf Verb- oder Verbgruppe bzw. den Satz bezogenen Kombinatorik und Spezifizierungsleistung.

Der Einstieg in der Primarstufe darf nicht überfordern. Für den Schrifterwerb ist die Kategorie des Nomens wichtig, das Nomen als Kopf einer nominalen Gruppe wird groß geschrieben (*der Morgen, ein Seufzen, ein gewisses Etwas, die beiden Verrückten, ohne Wenn und Aber*, was sich durch Erweiterungsproben (mit Artikel, Adjektiv etc.) - also dem spielerischen Aufbau einer nominalen Gruppe klären lässt; das Substantiv als Wortart schreibt man nicht immer groß (*unrecht haben*). Der Einwand gegen das *Substantiv*, im Englischen sage man heute *noun* statt *substantive*, verkennt wiederum, dass Wortarten sprachspezifisch sind, auch wenn hier Gemeinsamkeiten bestehen. Im Übrigen hat *Nomen* den Nachteil der Assoziation von *Eigennamen*. Eine scharfe Ausdifferenzierung in Wortarten, die als Nomen erscheinen können (Substantiv, Adjektiv, Verb) ist der Sekundarstufe vorbehalten, allerdings braucht man in der Grundschule einen ersten, in Kombination mit dem Nomen - gewonnenen Begriff von Adjektiven und dem bestimmten wie dem unbestimmten Artikel.

Eine angemessene Terminologie muss

- theoretisch fundiert sein
- die Phänomene trennscharf und vollständig erfassen und ein System bilden
- schrittweise in den Sekundarstufen zu einem leistungsfähigen Instrumentarium entwickelt werden können, das Sprachreflexion und eigenständiges Lernen befördert.

### 5. Kurzes Fazit

In der Schulgrammatik werden bis hin zur Terminologie Elemente wissenschaftlicher Grammatik - oft vergangener Jahrhunderte - in Anspruch genommen, ohne dass darüber ausführlich Rechenschaft gegeben worden wäre. Natürlich muss eine in der Schule vermittelte Grammatik wissenschaftlichen Standards entsprechen, auch wenn auf viele Inhalte solcher Grammatikmodelle verzichtet werden muss. Kriterien der Auswahl sind die Möglichkeit, ein Bild des Deutschen zu vermitteln, die Brauchbarkeit für das Schreiben (Orthographie wie schriftliches Formulieren), für das Verstehen von Texten und Gesprächen sowie für das mündliche Sprachhandeln. Daher bietet sich eine sprachanalytische Methode an, die Sprache nicht nur als System von Formen sehen lässt, sondern auch funktional als ein Medium des Handelns. Dabei sind die Spracherfahrungen (gerade der mehrsprachigen Schüler) systematisch einzubeziehen. In der Grund- und Orientierungsschule sollte eine andere „Arbeitssprache“ (Rehbein) als Deutsch zugelassen werden, um die Vermittlung zwischen dem begrifflich Erfassten und dem zu Lernenden und in die Unterrichtskommunikation Einzubringenden leichter zu machen. Der Vergleich von Sprachen bietet in der Sekundarstufe großen Gewinn, wird aber bislang nicht einmal für den

Fremdsprachenunterricht produktiv gemacht.

### *Literatur*

- Aksoy, Aydan/Grießhaber, Wilhelm/Kolcu-Zengin, Serpil/Rehbein, Jochen: Lehrbuch Deutsch für Türken - Türkler için Almanca ders kitabı. Eine praktische Grammatik in zwei Sprachen. iki dilli uygulamalı Almanca. Hamburg: Signum 2002
- Arndt, Horst: Wissenschaftliche Grammatik und pädagogische Grammatik, Neusprachliche Mitteilungen 22, 1969, 65-76
- Becker, Karl Ferdinand: Ausführliche deutsche Grammatik als Kommentar der Schulgrammatik. Prag: Tempsky 1870 [Nachdruck Hildesheim: Olms 1969]
- Behaghel, Otto: Deutsche Syntax. Band IV. Heidelberg: Winter 1932
- Boettcher, Wolfgang/ Sitta, Horst: Der andere Grammatikunterricht. München: Urban und Schwarzenberg 1981
- Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus: Zum Verhältnis von wissenschaftlicher und pädagogischer Grammatik in der Fremdsprachenlehre, in Börner, W. et al. (Hg.), Französisch lehren und lernen. Aspekte der Sprachlehrforschung. Frankfurt/M.: Scriptor 1976, 7-39
- Bornemann, Monika/Bornemann, Michael Duden Schulgrammatik extra. Deutsch. Mannheim: Dudenverlag 2006<sup>2</sup>
- Buscha, Joachim: Linguistische und didaktische Grammatik. Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Leipzig 1989
- Buscha, Joachim et al.: Grammatik in Feldern. München: Verlag für Deutsch 1999
- Dudenredaktion: (Hrsg.) Duden. Die Grammatik, Mannheim: Dudenverlag 2009<sup>8</sup>
- Ehlich, Konrad: Sprache und sprachliches Handeln. Band 2. Berlin/(New York: de Gruyter 2007
- Ehlich, Konrad: Zur Geschichte der Wortarten. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.) Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin/New York de Gruyter 2007,51-95
- Eisenberg, Peter: Grundriss der deutschen Grammatik, Bd.1-2, Stuttgart: Metzler 2006<sup>3</sup>
- Engel, Ulrich: (2009<sup>2</sup>) Deutsche Grammatik, München: Iudicium 2009<sup>2</sup>
- Fandrych, Christian: Die Grammatik. DaF für die Grundstufe. Stuttgart: Klett 2005
- Fant, Doreen: Kinderleichte Kurzgrammatik der deutschen Sprache. Fant-Verlag 2007
- Glinz, Hans: Die innere Form des Deutschen, Bern: Francke 1973<sup>6</sup>
- Gornik, Hildegard: Methoden des Grammatikunterrichts. In: Bredel, Ursula/Klotz, Peter/Ossner, Jakob/Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache—ein Handbuch. Bd. 2, Paderborn 2003, 814-829
- Grießhaber, Wilhelm/Özel, B./Rehbein Jochen: Aspekte von Arbeits- und Denksprache türkischer Schüler. In: Unterrichtswissenschaft 24, 1996, 3-20
- Heidolph, Karl-Erich et al.: Grundzüge einer deutschen Grammatik, Berlin: Akademie 1981
- Helbig, Gerhard/J. Buscha, Joachim: Deutsche Grammatik, Berlin: Langenscheidt 2008<sup>14</sup>
- Heringer, Hans-Jürgen: Lesen lehren lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. Tübingen: Niemeyer 1988
- Heringer, Hans-Jürgen: Grammatik und Stil. Berlin: Cornelsen 1989
- Heyse, Johann Christian August (1904) Leitfaden zum gründlichen Unterrichte der deutschen Sprache für höhere und niedere Schulen sowie zum Selbstunterrichte. Hannover/Leipzig: Hahnsche Buchhandlung
- Hinze, Fritz: Deutsche Schulgrammatik. Stuttgart: Klett 1955
- Hoberg, U./Hoberg, R. (2009<sup>4</sup>) Der kleine Duden. Deutsche Grammatik. Mannheim: Dudenverlag

- Hoffmann, Ludger: Gewichtung: ein funktionaler Zugang zur Grammatik, in: Der Deutschunterricht 4, 1995, 23-37
- Hoffmann, Ludger: ‚Gegenstandskonstitution‘ und ‚Gewichtung‘: eine kontrastiv-grammatische Perspektive, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1995, 104-133
- Hoffmann, Ludger: Anapher im Text. In: Antos, Gerd/Brinker, Klaus et al. (Hrsg.) Text- und Gesprächslinguistik Bd.1. HSK 16.1. Berlin/New York: de Gruyter 2000, 295-305
- Hoffmann, Ludger: Funktionaler Grammatikunterricht in der Grundschule. In: Die Grundschule 10, 2004 [<http://www.die-grundschule.de/>] (unter Specials)
- Hoffmann, Ludger: Funktionaler Grammatikunterricht. In: Becker, Tabea/Peschel, Corinna (Hrg.) Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikunterricht. Hohengehren: Schneider 2006, 20-45
- Hoffmann, Ludger: Didaktik der Wortarten. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.) [Handbuch der deutschen Wortarten](#). Berlin/New York de Gruyter 2007, 925-953
- Hoffmann, Ludger: Determinativ. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.) Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin/New York de Gruyter 2007a, 293-357
- Hoffmann, Ludger: Über ja. In: Deutsche Sprache 3/2008, 193-219
- Huddleston, Rodney/Pullum, George K. The Cambridge Grammar of the English Language. Cambridge: University Press 2002
- Hufnagel, Elke: PONS Schulgrammatik Plus Deutsch: Umfassend nachschlagen, verstehen, wissen. Das Plus: mit passende Regeln zu Rechtschreibung und Zeichensetzung. Stuttgart: Pons 2008
- Jung, Lothar: Linguistische Grammatik und didaktische Grammatik. Frankfurt: Diesterweg 1978
- Menzel, Wolfgang: Grammatik-Werkstatt. Seelze-Velber: Kallmeyer 1999
- Menzel, Wolfgang: Praxis Grammatik. Braunschweig: Westermann 2009
- Rehbein, Jochen: Die Sprachblockade. Ein Plädoyer für Türkisch als Arbeitssprache. In: Die Grundschule 2-2010, 28-32
- Richter, Michael: Ideen zur Veranschaulichung von Aussagen mit Modalverben. Sprachwissenschaftliche Annahmen - für den Unterricht aufbereitet. In: [http://www.linguistik-online.de/18\\_04/richter.html](http://www.linguistik-online.de/18_04/richter.html) 2004
- Robins, R.H.: The development of the Word Class System of the European Grammatical Tradition. In: Hoffmann, Ludger (2010<sup>3</sup>) Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin/New York, 553-570
- Schulz, Dora/H. Griesbach, Heinz: Grammatik der deutschen Sprache. München: Hueber 1978<sup>11</sup>
- Storrer, Angelika: Hypertext und Texttechnologie. In: Knapp, Karlfried et al. (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. Tübingen: Francke 2004, 207-228
- Wilmanns, Werner: Wilmanns Deutsche Schulgrammatik nebst Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung nach der amtlichen Festsetzung. Stuttgart: Weidmansche Buchhandlung 1908
- Zifonun, Gisela / Hoffmann, Ludger / Strecker, Bruno: Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bd. Berlin/New York: de Gruyter 1997