

Matthias Granzow-Emden

Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten

3. Auflage



Prof. Dr. Matthias Granzow-Emden lehrt Didaktik der deutschen Sprache am Institut für Germanistik der Universität Potsdam.

narr BACHELOR-WISSEN.DE

**Deutsche Grammatik
verstehen und unterrichten**

narr BACHELOR-WISSEN.DE

narr BACHELOR-WISSEN.DE ist die Reihe für die modularisierten Studiengänge

- ▶ in den Bänden steht, was Studierende brauchen
- ▶ der Stoff ist in die Unterrichtseinheiten einer Lehrveranstaltung gegliedert
- ▶ das fachliche Grundwissen wird am Ende jeder Einheit in zahlreichen Übungen vertieft
- ▶ auf **www.granzow-empden.de** finden Sie die Lösungshinweise zu allen Übungen, weitere Materialien zum Selbststudium sowie Kopiervorlagen und PDF-Projektionen für Lehrveranstaltungen
- ▶ auf **www.bachelor-wissen.de** finden Sie ebenfalls die Lösungshinweise sowie begleitende und weiterführende Informationen zum Studium und zu dieser Reihe

Matthias Granzow-Emden

Deutsche Grammatik

verstehen und

unterrichten

unter Mitarbeit von Johannes Luber

3., überarbeitete und erweiterte Auflage

narr
ranck
e\atte
mpto

Idee und Konzept der Reihe: **Johannes Kabatek**, Professor für Romanische Philologie mit besonderer Berücksichtigung der iberoromanischen Sprachen an der Universität Zürich.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

3., überarbeitete und erweiterte Auflage 2019

2., überarbeitete Auflage 2014

1. Auflage 2013

© 2019 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG

Dischingerweg 5 · 72070 Tübingen · Deutschland

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem und säurefreiem Werkdruckpapier.

Internet: www.bachelor-wissen.de

eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 1864-4082

ISBN 978-3-8233-8134-1 (Print)

ISBN 978-3-8233-9134-0 (ePDF)

ISBN 978-3-8233-0196-7 (ePub)

Inhalt



Seminarmaterialien
unter [www.granzow-
emden.de](http://www.granzow-emden.de)

Vorwort	1	
1 Wege zur Grammatik	3	
1.1 Die implizite Grammatik und die Sprachen in der Sprache oder: Gibt es gutes und schlechtes Deutsch?	4	
1.2 Die explizite Grammatik und die Entwicklung des Standard- deutschen.	7	
1.3 Warum wir eine andere Schulgrammatik brauchen	8	
1.4 Die Säulen der Schulgrammatik.	10	
1.5 Das Tor zur Schulgrammatik	13	
1.6 Weitere Aspekte für eine bessere Schulgrammatik	15	
1.7 Übungen	18	
1.8 Verwendete und weiterführende Literatur	19	
2 Das Verb als Schlüssel zum grammatischen Verstehen	21	
2.1 Warum das Verb nicht als Tätigkeitswort bezeichnet werden sollte	22	
2.2 Das Verb und die Satzglieder	25	
2.3 Hinweise für den Unterricht.	34	
2.4 Übungen	36	
2.5 Verwendete und weiterführende Literatur	36	
3 Grammatiche Modellbildung	37	
3.1 Modellbildung	38	
3.2 Sprache als Gegenstand: Begriffsbildung und Terminologie	40	
3.3 Form und Funktion in der Natur.	43	
3.4 Form und Funktion in kulturell geschaffenen Gegenständen ...	45	
3.5 Form und Funktion in der Sprache	46	
3.6 Der Regelbegriff	47	
3.7 Muster statt Regeln.	49	
3.8 Muster und Markierungen	50	
3.9 Normen und Normenvermittlung in der Schule.	51	
3.10 Exkurs: Ein <i>e</i> ist nicht nur ein <i>e</i>	53	
3.10.1 Buchstaben und ihre Ordnungsfunktion: Das <i>e</i> als Buchstabe.	54	
3.10.2 Grapheme als Schriftzeichen: Das <i>e</i> als Graphem	54	

	3.10.3 Silben und ihre Bedeutung für die gesprochene und geschriebene Sprache: Das <i>e</i> als Silbe.	55
	3.10.4 Morpheme als Bausteine der Sprache: Das <i>e</i> als Morphem	56
	3.11 Übungen	57
	3.12 Verwendete und weiterführende Literatur	58
	4 Die Feldgliederung als zentrales Muster der deutschen Sprache	61
	4.1 Die prinzipielle Zweiteiligkeit des Verbs und die Feldgliederung des Satzes.	62
	4.2 Linkes Verbfeld.	65
	4.3 Rechtes Verbfeld.	68
	4.4 Übergangsbereiche der Klammerbildung.	70
	4.5 Vorfeldbesetzung	71
	4.6 Das leere Vorfeld: Der Verberstsatz als markierte Satzform	74
	4.7 Nachfeldbesetzung.	76
	4.8 Didaktische Bedeutung der Feldgliederung und Überblick	78
	4.9 Hinweise für den Unterricht.	80
	4.10 Übungen	82
	4.11 Verwendete und weiterführende Literatur	83
	5 Formen und Funktionen von satzverbindenden und verweisenden Einheiten.	85
	5.1 Text- und satzverbindende Einheiten	86
	5.2 Sprachliches Zeigen	88
	5.3 Adverbien und Adjektive	91
	5.4 Subjunktionen und Verbletztsätze – Adverbien und Verbzweitsätze	94
	5.5 Konjunktionen als Einheiten jenseits der Feldgliederung	99
	5.6 Partikeln	101
	5.7 Überblick zu Adverbien, Subjunktionen, Konjunktionen und Partikeln	104
	5.8 Übungen	106
	5.9 Verwendete und weiterführende Literatur	108
	6 Eine neue Satzlehre für die Schule	109
	6.1 Warum die schulische Satzlehre problematisch ist	110
	6.1.1 Aussage-, Frage- und Aufforderungssatz.	110
	6.1.2 Haupt- und Nebensatz	114
	6.2 Die drei Satzformen im Deutschen – auch als Grundlage verständiger Kommasetzung	117
	6.3 Satzfunktionen	124

6.4	Fragen über Fragen	125
6.4.1	Ja-Nein-Fragen	126
6.4.2	W-Fragen	126
6.5	Satzzeichen	127
6.6	Übungen	128
6.7	Verwendete und weiterführende Literatur	129
7	Starke und schwache Verben und die verschiedenen Verbar-	
	ten.	131
7.1	Die Stammformen des Verbs	132
7.1.1	Schwache Verben	132
7.1.2	Starke Verben.	134
7.1.3	Unregelmäßige Verben.	136
7.2	Die Unterscheidung verschiedener Verbarten: Vollverben, Hilfsverben, Modalverben	138
7.2.1	Entstehung der Verbarten durch Grammatikalisierung ..	139
7.2.2	Funktionsverben	139
7.2.3	Die Verben <i>sein</i> und <i>werden</i> als Voll-, Kopula- und Hilfsverb.	141
7.2.4	Modalverben	144
7.2.5	Weitere Verben mit Infinitiv	150
7.2.6	Reflexive und reziproke Verben	151
7.3	Übungen	153
7.4	Verwendete und weiterführende Literatur	156
8	Formen und Funktionen des Verbs im Satz	157
8.1	Person und Numerus bei Subjekt und finitem Verb	158
8.1.1	Person im Singular	158
8.1.2	Person im Plural und Überblick	161
8.1.3	Imperativformen: Eine besondere zweite Person	163
8.2	Das Verb, sein Bezug zur Zeit und die Tempora	165
8.3	Verbformen im Aktiv und Passiv (Genus verbi)	171
8.4	Die Partizip II-Form zur Bildung von Verbformen.	173
8.5	Verbformen im Modus Indikativ und Konjunktiv	175
8.6	Übungen	177
8.7	Verwendete und weiterführende Literatur	178
9	Übersicht zu den Verbformen: Aktiv- und Passivformen im	
	Indikativ und Konjunktiv	179
	Hinweise für den Unterricht.	180
9.1	Präsens.	181
9.2	Präsensperfekt	182
9.3	Futur	184



9.4	Futurperfekt	186
9.5	Präteritum	188
9.6	Präteritumperfekt	189
9.7	Konjunktiv Präsens	190
9.8	Konjunktiv Präsensperfekt	192
9.9	Konjunktiv Futur	193
9.10	Konjunktiv Futurperfekt	194
9.11	Konjunktiv Präteritum	195
9.12	Konjunktiv Präteritumperfekt	197
9.13	<i>würde</i> -Konjunktiv	198
9.14	Übungen	199
9.15	Verwendete und weiterführende Literatur	200
	10 Nomen, Nominal- und Präpositionalgruppen	201
10.1	Nomen als zentrale semantische Einheiten	202
10.2	Nomen als lexikalische Einheiten	203
10.3	Nomen als syntaktische Einheiten	204
10.4	Die Feldgliederung eines typischen Satzgliedes	208
10.5	Das linke Nominalfeld: Sprachliches Zeigen als Ausgangspunkt der Nominalgruppe	213
10.6	Zusammenspiel von linkem und rechtem Nominalfeld: Zeigen und Nennen	217
10.7	Exemplarische Analysen der Nominalgruppe	220
10.8	Das leere linke Nominalfeld: Begleiterlose Nominalgruppen	222
10.9	Hinweise für den Unterricht	223
10.10	Übungen	224
10.11	Verwendete und weiterführende Literatur	226
11	Attribute	227
11.1	Adjektivattribute	228
11.2	Genitivattribute	232
11.3	Präpositionalattribute	233
11.4	Appositionen	234
11.5	Relativische Attribute	234
11.6	Abfolge mehrerer Attribute und weitere Attributsarten	237
11.7	Hinweise für den Unterricht	238
11.8	Übungen	241
11.9	Verwendete und weiterführende Literatur	242
	12 Kasus, Numerus und Genus	243
12.1	Genus	244
12.2	Numerus	244
12.3	Kasus	246

12.4	Der Kasus: Die übliche Fragemethode im Unterricht.	248	
12.4.1	Ein Schulbuchbeispiel.	249	
12.4.2	Warum man weder Kasus noch Satzglieder mit der Fragemethode einführen sollte.	252	
12.5	Ein anderer Zugang zum Kasus	254	
12.5.1	Rektion der Präpositionen	254	
12.5.2	Wechselpräpositionen	257	
12.5.3	Rektion der Verben.	258	
12.5.4	Rektion von Adjektiven	260	
12.5.5	Rektion der Nominalgruppe	260	
12.5.6	Einheiten, die den Kasus weiterleiten: <i>als</i> und <i>wie</i>	261	
12.5.7	Freie Kasus	262	
12.5.8	Der Kasus und seine Vermittlung in der Grundschule	262	
12.5.9	Unterrichtsmaterial.	264	
12.6	Übungen	267	
12.7	Verwendete und weiterführende Literatur	268	
13	Die Deklination der Nominalgruppe	269	☞
13.1	Zur Arbeit mit Deklinationstabellen	270	
13.2	Zur Ordnung der Kasus und Genera in der Tabelle	278	
13.3	Die Deklination der Personalpronomen	279	
13.4	Besondere Deklinationsformen der Nomen	282	
13.5	Hinweise für den Unterricht.	284	
13.6	Übungen	285	
13.7	Verwendete und weiterführende Literatur	286	
14	Die traditionelle Satzgliedlehre	287	☞
14.1	Warum wir auf den Prädikatsbegriff verzichten sollten	288	
14.2	Die Satzglieder	292	
14.2.1	Das Subjekt und subjektlose Sätze	292	
14.2.2	Die Objekte	297	
14.2.3	Adverbialien.	301	
14.3	Statt eines Nachworts.	308	
14.4	Übungen	308	
14.5	Verwendete und weiterführende Literatur	311	
	Register	312	
	Abbildungsnachweise	318	

Vorwort

Für viele, die Deutsch unterrichten oder einmal unterrichten wollen, ist die Grammatik der am meisten mit Unsicherheit, Abneigung oder sogar Angst besetzte Bereich – nicht selten wegen der Erinnerungen an den eigenen Deutschunterricht. Weil man selbst nicht immer verstand, was die Lehrkraft versuchte zu erklären, scheint es sich hier um eine schwierige, vielleicht auch nur intuitiv beherrschbare Geheimwissenschaft zu handeln. Der Rollenwechsel von der Schülerin über die Studentin und Lehramtsreferendarin zur Lehrerin bzw. vom Schüler zum Lehrer erfordert von Ihnen eine erneute und andersartige Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache und mit Ihrem grammatischen Wissen. Diese Vorstellung erscheint Ihnen vielleicht aus den unterschiedlichsten Gründen als recht unangenehm: Plötzlich sollen Sie Kinder und Jugendliche mit einem Lernbereich konfrontieren, der eher an Mathematik als an Sprache erinnert, der viele unverständliche Termini enthält und die Wörter der Sprache durch irgendwelche Regeln aufeinander bezieht, wobei jeder einzelnen Regel so viele Ausnahmen entgegenstehen, dass deren Vermittlung wenig reizvoll erscheint. Sie sollen sich mit Inhalten auseinandersetzen, deren Sinn sich Ihnen nie so recht erschlossen hat. Wenn Sie Ihre sprachlichen Kompetenzen, also Ihre Fähigkeit, etwas mündlich oder schriftlich auszudrücken, mit dem in Beziehung setzen, was Sie in Ihrem eigenen Grammatikunterricht gelernt haben, sind für Sie vielleicht keine klaren Verbindungen erkennbar. Trotzdem können Sie die Inhalte des Grammatikunterrichts nicht ignorieren, weil es die Forderungen der Lehrpläne gibt.

Sie sollen einen Bereich vertreten, dem Sie mitunter distanziert oder sogar abgeneigt gegenüberstehen. Bei dieser Vorstellung vermischen sich inhaltliche und persönliche Erwägungen. Wenn Sie sich nicht gut genug in der Grammatik auskennen, könnten Sie die Fragen oder Spitzfindigkeiten der Schülerinnen und Schüler in Verlegenheit bringen und Ihre fachliche Autorität in Frage stellen. Dann geht es gar nicht mehr alleine um die Inhalte, sondern um Ihr professionelles Selbstverständnis, das an diesem Punkt in Mitleidenschaft gezogen werden könnte. Wer deshalb versucht, die Grammatik im Studium zu umgehen, verschiebt das Problem und trägt dazu bei, dass der Grammatikunterricht seinen schlechten Ruf so beharrlich aufrechterhält. Um diesen Teufelskreis zu durchbrechen, haben Sie sich dieses Buch besorgt.

Wenn Sie sich nach Ihrer Schulzeit nun ein weiteres Mal der Grammatik zuwenden, wird sich Ihnen zeigen, dass Ihr Problem mit dem Grammatikunterricht nicht nur *Ihr* Problem ist. Die Grammatik, die in der Schule unter-

richtet wird, gilt als alte Wissenschaft, die in Anlehnung an die lateinische Grammatik entwickelt wurde. Dass sie so alt ist und in ihren Grundzügen bis in die Antike zurückreicht, gibt ihr eine gewisse Würde. Die Grammatik ist sicherlich der einzige schulische Arbeitsbereich, der sich in seinen Inhalten seit Mitte des 19. Jahrhunderts nur unwesentlich verändert hat. Mit dieser langen Tradition sind aber auch eine Erstarrung und eine Abkoppelung von der modernen Sprachwissenschaft verbunden. Vieles wurde zu sehr vereinfacht und dadurch falsch. An anderen Stellen wurden die theoretischen Defizite durch unverständliche Erklärungen überdeckt. Es machten sich Methoden breit, von denen niemand sagen kann, wofür sie gut sind, und noch immer scheint es im Grammatikunterricht darum zu gehen, möglichst viel abfragbares Wissen zu erzeugen.

Die Grammatik sollte aber im Deutschunterricht keine zusätzliche Belastung sein, sondern die Modelle bereitstellen, die das Leben in einer Schriftkultur erleichtern. Dann geht es im Grammatikunterricht nicht um ein ängstliches Befolgen von Regeln und Vermeiden von Fehlern, sondern um ein beobachtendes und spielerisches Entdecken der Sprache und der Muster, die sie zusammenhalten. Damit kommt Bewusstheit und Lebendigkeit in die Sprache und Schrift – nicht nur für Sie, sondern auch für die Kinder und Jugendlichen, die Sie einmal unterrichten werden.

Nach vielen sehr erfreulichen Rückmeldungen findet sich in dieser dritten Auflage alles, was sich in den beiden vorigen bewährt hat. Als besonders geeignet stellte sich immer wieder das Modell der Feldgliederung heraus, das um exemplarische Textanalysen in Abschnitt 6.2 erweitert wurde. Mit einem solchen Modell lässt sich die ebenso verbreitete wie widersprüchliche Unterscheidung von Haupt- und Nebensatz überwinden (dazu der neue Abschnitt 6.1.2). Auch seine Übertragung auf die Nominalgruppe und in der Folge auf Satzglieder zeigt die zutiefst menschliche Orientierung an Mustern in der Sprache (dazu der erweiterte Abschnitt 10.4).

Am Ende jeder Einheit finden Sie Übungen, die sich für das Selbststudium und als Impulse für Seminarveranstaltungen eignen. Lösungshinweise gibt es auf der Verlagshomepage (www.bachelor-wissen.de) sowie auf meiner Homepage unter www.granzow-emden.de. Lehrende finden dort weiterhin in Lehrveranstaltungen erprobte Seminarmaterialien mit Arbeitsblättern, Kopiervorlagen und PDF-Projektionen. All dies wird kontinuierlich überarbeitet und erweitert – im Inhaltsverzeichnis verweist die Maus in der Randspalte auf bereits bestehende Materialien.

Inspiriert und begleitet hat mich bei dieser dritten Auflage Veronika Sabisch – von Herzen Dank! Johannes Luber danke ich für die zahllosen Stunden bei der Entstehung dieses Buches – für die Ideen zur Gesamtkonzeption, die Hartnäckigkeit im Detail und den Humor.

Potsdam, im Juli 2019

Matthias Granzow-Emden

Wege zur Grammatik

Inhalt

1.1 Die implizite Grammatik und die Sprachen in der Sprache oder: Gibt es gutes und schlechtes Deutsch?	4
1.2 Die explizite Grammatik und die Entwicklung des Standarddeutschen	7
1.3 Warum wir eine andere Schulgrammatik brauchen	8
1.4 Die Säulen der Schulgrammatik	10
1.5 Das Tor zur Schulgrammatik	13
1.6 Weitere Aspekte für eine bessere Schulgrammatik	15
1.7 Übungen	18
1.8 Verwendete und weiterführende Literatur	19

In der Sprache gibt es viele Sprachen – Dialekte, Idiolekte, Soziolekte, Gruppensprachen – und letztlich hat jeder Mensch *seine* natürlich erworbene Erstsprache (auch „Muttersprache“ genannt). Diese Sprachen unterscheiden sich in ihrer Lautung, in ihrem Wortschatz und in ihrer impliziten Grammatik. Die vielen Sprachen in der Sprache machen es nötig, dass man sich auf eine gemeinsame Sprache einigt, die jeder verstehen sollte. Ihre Vermittlung steht im Mittelpunkt des Deutschunterrichts – wir nennen diese Sprache auch Standardsprache. Sie hängt eng mit der Schrift zusammen und macht eine explizite Grammatik notwendig. In der langen Tradition des Grammatikunterrichts haben sich jedoch Darstellungsweisen verfestigt, die einem angemessenen Verständnis der expliziten Grammatik und damit auch dem Zugang zur Standardsprache und zu unserer Schriftkultur im Wege stehen.

Überblick

1.1 | Die implizite Grammatik und die Sprachen in der Sprache oder: Gibt es gutes und schlechtes Deutsch?

Mit der Sprache haben wir die bemerkenswerte Fähigkeit, Gedanken von einem Kopf in den anderen zu vermitteln. Diese Möglichkeit haben die Generationen in den vielen tausend Jahren vor uns ausgiebig genutzt und dabei Muster geschaffen, die sie immer weiter ausdifferenziert haben. Wenn sprachliche Formen ihre Funktion in einer brauchbaren Weise erfüllten, wurden sie zu einem natürlichen Bestandteil der Sprache. Was wir heute in den vielen Sprachen der Welt an Mustern vorfinden, gehört in einer ganz natürlichen Weise zum Menschen, und die kognitiven Voraussetzungen zum Spracherwerb haben unsere Vorfahren praktischerweise der folgenden Generation immer weitervererbt.

Grammatik im
Spracherwerb

Der Spracherwerb von Kindern ist so untrennbar mit dem Menschsein verbunden, dass der Linguist Steven Pinker von einem „Sprachinstinkt“ spricht. Jede natürliche Sprache hat eine Grammatik als eine Art Betriebssystem, auf dessen Grundlage die Sprache läuft. Dies erscheint so selbstverständlich, dass sich kaum jemand über diese komplexe Fähigkeit wundert. Niemand erklärt kleinen Kindern, ob und wann Adjektive dekliniert werden und welche Endungen sie als Attribute in Abhängigkeit von Genus, Numerus und Kasus bekommen. Es ist offensichtlich, dass Kinder das Sprechen so nicht lernen würden. Was kleine Kinder beim Spracherwerb tun, lässt sich nicht als ein Reiz-Reaktions-Schema deuten – es kann nicht ausschließlich auf Imitation beruhen. Trotz der mitunter ungrammatischen Eingaben entwickeln sie ein grammatisches Gespür, was in ihrer Sprache möglich ist und was nicht – *ihre Sprache* ist im Übrigen immer eine besondere Ausprägung der Sprache, die von den Eltern und anderen wichtigen Bezugspersonen gesprochen wird und die deshalb auch als Muttersprache bezeichnet wird. Diese Fähigkeit, Grammatik in der Sprache zu erkennen und in den eigenen Sprachgebrauch zu integrieren, gehört zu dem Faszinierendsten, was das menschliche Leben auf der Erde hervorgebracht hat. Die Kinder selbst erleben ihre Sprachfähigkeiten aber nicht als etwas Besonderes. Sie erscheinen ihnen so natürlich wie das Gehen auf zwei Beinen.

Muttersprache

implizite Grammatik
in den Varietäten

Die Grammatik, die in jeder Sprache in dieser natürlichen Weise steckt, wird als implizite Grammatik bezeichnet. Sie ist da, sie wird natürlich erworben, und in diesem Sinne kann auch kein Mensch sagen, dass er von Grammatik überhaupt keine Ahnung habe. Eine implizite Grammatik steckt in jedem Dialekt des Deutschen und auch in jeder anderen Varietät wie z. B. den Jugendsprachen. In keiner Varietät gibt es „falsche Regeln“. Auch wenn sie noch so sehr von dem abweichen, was wir für normal halten, hat jede Varietät in gleicher Weise ihre Daseinsberechtigung und eine vollwertige Grammatik in dem Sinne, dass sie Formen für alle in dieser Sprache notwendigen Funktionen entwickelt hat. Hierbei Wertungen abzugeben (wie „gutes/schlechtes

Variation als natürli-
che Gegebenheit in
der Sprache

Deutsch“ oder „schöner“ und „hässlicher Dialekt“ oder auch „die Jugendlichen verhunzen die Sprache“) ist immer unangemessen und wird der Sache nicht gerecht. Jede Sprache bekommt durch die Menschen, die sie benutzen, ihre Würde und den Status einer vollwertigen Sprache. Wer eine ihm fremde Varietät mit dem Hinweis abwertet, diese Sprache sei „an sich“ unzulänglich oder minderwertig, sucht einen rational erscheinenden Grund, um andere Menschen abzuwerten.

„Stellen Sie sich vor, Sie sehen einen Naturfilm. Gezeigt werden die üblichen großartigen Aufnahmen von Tieren in ihrem natürlichen Lebensraum. Doch dann klärt Sie der Sprecher über einige bedenkliche Fakten auf. Die Delphine machen falsche Schwimmbewegungen, der Kuckuck ruft zu nachlässig, die Meisen bauen ihr Nest nicht richtig, die Pandabären halten den Bambus in der falschen Pfote, das Lied des Buckelwals enthält verschiedene wohlbekannte Fehler, und die Schreie der Affen sind schon seit Hunderten von Jahren in einem stetigen Verfall begriffen. Wahrscheinlich würden Sie denken: Was um alles in der Welt soll es bedeuten, dass das Lied des Buckelwals einen ‚Fehler‘ enthält? Singt der Buckelwal denn nicht so, wie ein Buckelwal eben singt? Und wer, zum Teufel, ist eigentlich dieser Sprecher? Doch wenn es um die menschliche Sprache geht, glauben die meisten Leute solchen Beurteilungen nicht nur, sondern halten sie sogar für besorgniserregend.“

Beispiel

(aus: Pinker, Steven: Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet. München: Kindler 1996, S. 431)

Die vielen Sprachen in der Sprache leben von ihrem Spiel mit Mustern auf unterschiedlichsten Ebenen. Zum auffälligsten gehört in den Dialekten der Klang, wenn sich die Laute (Phoneme) unterscheiden oder auch die Sprachmelodie (Prosodie). Unterschiede finden sich auch im Wortschatz und in der Grammatik. Das Schöne an den sprachlichen Varietäten ist die kulturelle Vielfalt, die damit in einem Sprachraum zustande kommt. Dem Individuum vermittelt die eigene Sprache ein Gefühl von „Nestwärme“, wenn man sich unter seinesgleichen bewegt, was zur Gruppenbildung führt. Dies kann aber nicht nur Zusammengehörigkeit bewirken, sondern auch Ab- und Ausgrenzung bedeuten.

Sprache kann soziale Gruppen verbinden und trennen

Dies und noch mehr kann ein kleines Filmchen illustrieren, das im Internet unter www.youtube.com/watch?v=27wkJ6KDolk zu finden ist und sichtbar macht, was in der selbstverständlichen Sicht auf schulische Bildung und insbesondere den schulischen Schriffterwerb mitunter in den toten Winkel gerät. Das parodistische Filmchen heißt „Ostdeutsch“ und enthält eine etwas zynische Parodie auf eine Alphabetisierungskampagne. Die wiederum bestand aus mehreren Spots, in denen Menschen durch ihre fehlende Schriftkenntnis in Not geraten. Alle diese Spots enden mit dem Slogan: „Schreib dich nicht ab – Lern lesen und schreiben“.

Beispiel

In der Parodie passiert Folgendes: Ein Kfz-Mechaniker steht vor der geöffneten Motorhaube eines Autos; er raucht und isst ein belegtes Brötchen. Hinter ihm macht sich der Kühler des Autos in einer Dampfwolke Luft; da kommt der Chef vorbei und mahnt seinen Mitarbeiter demonstrativ ab. Diese Abmahnung erfolgt in einer sächsischen Mundart. Dabei beruft er sich ausdrücklich auf die Werkstattordnung, die an der Wand hängt:

Gibbe raus!
Keene Feddbemmen fressn!
Glozzn off!
ORBEIDN!

Der sichtlich eingeschüchterte Mitarbeiter fragt verstört, was das denn heiÙe und ob er jetzt entlassen sei. Seine Sprache lässt keinen besonderen Dialekt erkennen. Da greift vermittelnd ein weiterer Mitarbeiter mit einer leichten dialektalen Färbung – ebenfalls sächsisch – ein. Er erklärt dem Chef, sein Kollege könne kein Ostdeutsch (wir wissen, dass „Ostdeutsch“ weder ein Dialekt noch sonst eine Varietät des Deutschen ist, sondern allenfalls das, was „Wessis“ dafür halten könnten, aber man sollte Witze ja eigentlich nicht erklären). Die Handlung endet versöhnlich und mit einem Appell: Der Chef legt dem zurechtgewiesenen Mitarbeiter den Arm um die Schultern, entschuldigt sich fast, dass er das nicht gewusst habe und sagt verständnisvoll, dass man da „doch was machen“ müsse. Parallel dazu wird (im Stil einer politischen Aufklärung) ein Schriftband eingeblen-det, das um einen gesprochenen Appell ergänzt wird:

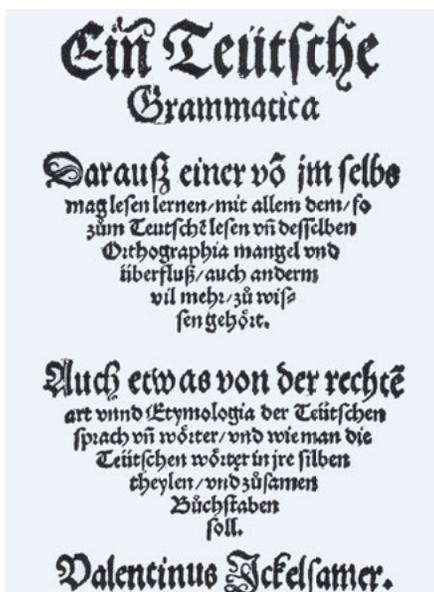
Über 60 Millionen Menschen in Deutschland können nicht richtig Ostdeutsch.
„Schreib dich nicht ab. Lerne Ostdeutsch (...).“

Worin liegt nun der Erkenntniswert des Filmchens? Der folgende Gedankengang setzt voraus, dass wir die Vorschriften an der Wand als Standard betrachten: So könnte eine Werkstattordnung in geschriebener Form aussehen. Damit würde sich dann das Ostdeutsche als die überregional gültige Sprache auszeichnen – eben eine, die man im deutschen Sprachraum lesen und schreiben können muss. Die Verfehlungen des Mitarbeiters, der raucht und isst und eben nicht arbeitet, gehen auf die Unkenntnis dieses Standards zurück. „Lerne Ostdeutsch“ heiÙe im Rahmen des erzählten Filmchens: Setz dich mit der Schrift auseinander – du brauchst sie zur Teilhabe an der Gesellschaft, weil diese Gesellschaft als Schriftkultur existiert. Was also eine Gesellschaft *durch Schrift* zum Standard erhebt, hat eine gewisse Dignität, und es hat sich in aufgeklärten Schriftkulturen bewährt, dass alle Mitglieder dieser Gesellschaft mit *dieser* Sprache – und jenseits des Filmchens in unserer „richtigen Welt“ ist das die deutsche Standardsprache – umgehen können.

Die explizite Grammatik und die Entwicklung des Standarddeutschen

| 1.2

Die Dialekte und die vielen anderen Varietäten sind der Ursprung in der geschichtlichen Entwicklung der Sprache, die wir heute als das Deutsche bezeichnen. Für die weiteren Überlegungen begeben wir uns zunächst in die Vergangenheit: In einer kleinräumigen mittelalterlichen Gesellschaft spielte die Schrift eine weitaus geringere Rolle als in unserem heutigen Medienzeitalter. Die mündlichen Dialekte bestimmten in vielfältiger und ausgeprägter Form das Leben, und wenn etwas aufgeschrieben werden sollte, führte die Lautorientierung zu unterschiedlichsten Schriftbildern – sogar innerhalb eines Textes. Diese Vielfalt der Schreibung findet sich auch in frühneuhochdeutschen Texten. So enthält das angeführte Textbeispiel aus dem frühen 16. Jahrhundert von Valentin Ickelsamer, den man als einen der ersten Didaktiker des Deutschen bezeichnen kann, drei Schreibweisen für die Konjunktion *und*: *uñ*, *und*, *unnd*.



Entstehung expliziter Grammatiken

| Abb. 1.1

Beispiel Frühneuhochdeutsch

Seit dem Mittelalter stand für Kirche und Wissenschaft das Lateinische als verbindende Sprache zur Verfügung – eine Sprache, die europaweit in Lateinschulen unterrichtet und von allen Gelehrten verwendet wurde. Da es keine natürlichen Sprecher des Lateinischen mehr gab, war die Schrift der einzige Bezugspunkt für die Überlieferung. Im Bemühen, das Geschriebene zu verstehen und in den Lateinschulen vermitteln zu können, wurde die implizite Grammatik des Lateinischen aufgeschrieben, gelehrt und damit explizit gemacht. Zu den bekanntesten Grammatiken gehörte die im vierten nachchristlichen Jahrhundert verfasste Lateingrammatik des Donat Aelius. Sie war *die* Grammatik des Mittelalters, sodass „Donat“ als metonymischer Ausdruck für die Grammatik verwendet wurde. Wenn jemand „seinen Donat nicht beherrschte“, hatte er zu wenig Ahnung von expliziter Grammatik.

... von der impliziten zur expliziten Grammatik

Mit dem ausgehenden Mittelalter nahm in Europa die Bedeutung der Volkssprachen zu. Die Entwicklung des Buchdrucks und die Reformationsbewegung trugen entscheidend dazu bei, dass sich das Neuhochdeutsche als neue Sprache entwickeln und überregional verbreiten konnte. Diese neue Sprache wurde zur Sprache der Literatur und gedruckter Texte und löste das

Entwicklung von Standardsprachen aus den Volkssprachen

Lateinische als Wissenschaftssprache ab. Sie wurde zu einer verbindenden Sprache in einem Sprachraum, dessen Grenzen nicht von vornherein feststanden. Dies zeigt bis heute die sprachliche Realität in der Schweiz und in den Niederlanden: Vom heutigen Standarddeutsch sind zahlreiche Schweizer Dialekte etwa gleich weit entfernt wie das Niederländische. Trotzdem betrachten wir das Niederländische als eine eigene Sprache und das *Schweizerdeutsche* als Dialekt.

Die Schrift war auf mehrfache Weise der Motor für die Entwicklung des Standarddeutschen. Sobald es Texte in deutscher Sprache gab, durfte auch ein Publikum nicht fehlen, das diese Texte lesen konnte. Die Institution Schule, die nach wie vor einer kleinen Elite vorbehalten war, beschränkte sich nicht mehr auf das Lateinische und erweiterte das Lesen- und Schreibenlernen auf die deutsche Sprache. Aus dem Lateinunterricht wurde die Tradition der expliziten grammatischen Unterweisung auf den Deutschunterricht übertragen. Dies zeigt sich bis heute in den grammatischen Einteilungen und dem grammatischen Fachvokabular.

Interessanterweise findet sich in der über 1600 Jahre alten Grammatik des Donat die Reihenfolge seiner acht „Redeteile“ (*partes orationis*), wie er die Wortarten nannte, im Wesentlichen auch heute noch in der Wortartengliederung im Inhaltsverzeichnis des Grammatikdudens von 2016:

Abb. 1.2 |

„De partibus orationis“	Das Wort
Partes orationis sunt octo,	(...)
	Die flektierbaren Wortarten
nomen	1 Das Substantiv (Nomen)
pronomen	2 Artikelwörter und Pronomen
	3 Das Adjektiv
verbum	4 Das Verb
	Die nicht flektierbaren Wortarten
adverbium	1 Das Adverb
participium	2 Die Partikel
coniunctio	3 Die Präposition
praepositio	4 Junktionen: die Konjunktion und die Subjunktion
interiectio.“	

1.3 | Warum wir eine andere Schulgrammatik brauchen

Probleme der Schulgrammatik

Es ist das Ziel des Deutschunterrichts, die Kinder und Jugendlichen mit der Schrift und der Standardsprache vertraut zu machen. Weil die unterschiedlichen Varietäten mehr oder weniger von der Standardsprache abweichen, kann die Aneignung des Deutschen über die Schrift auch als erster Fremdsprach-

unterricht betrachtet werden. Ob der Grammatikunterricht diesen Prozess in bestmöglicher Weise unterstützt, wird seit vielen Jahrzehnten bezweifelt und führte mitunter sogar zur Forderung, diesen Arbeitsbereich ganz abzuschaffen. Diese Forderung wird in der Praxis zumindest so weit aufgegriffen, dass zahlreiche Lehrkräfte dem Literaturunterricht den Vorzug geben und Grammatikunterricht oftmals nur als ein Abarbeiten von Lehrplanvorgaben stattfinden lassen. Was unter solchen Vorzeichen im Unterricht geschieht, kann keine Begeisterung für das Faszinierende an der Sprache hervorrufen, es ermöglicht keine Einblicke in das System und erscheint weitgehend nutzlos.

Die Ursachen des Dilemmas, in dem sich die Schulgrammatik befindet, sind aber nicht nur an der Basis bei den Lehrkräften zu suchen: Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat 1982 ein „Verzeichnis der grammatischen Fachausdrücke“ veröffentlicht. Dieses Verzeichnis distanziert sich ausdrücklich von den verschiedenen Sprachtheorien der modernen Sprachwissenschaft und ist bis heute die verbindliche Grundlage für die Lehrpläne. Dies führt in der Praxis zu mindestens vier Problemen:

- ▶ **Fehlende Definitionen der Fachausdrücke:** Was die grammatischen Fachausdrücke im Einzelnen bezeichnen sollen, bleibt an vielen Stellen ungeklärt. Zu den verschiedenen Termini finden sich in Schulbüchern ganz unterschiedliche Erklärungen. Man verwendet zwar das gleiche Wort, meint aber ganz Unterschiedliches. So wird das Prädikat in Schulbüchern ganz unterschiedlich verstanden und dargestellt – mal als finite Verbform, mal als das Vollverb eines Satzes, manchmal versteht man darunter beides zusammen und manchmal alles, was nicht Subjekt des Satzes ist. Am Ende werden Verb und Prädikat gleichgesetzt, was nicht nur die terminologische Differenzierung fragwürdig erscheinen lässt. Mehr dazu erfahren Sie in den Einheiten 2 und 14.
- ▶ **Irreführende Fachausdrücke:** Im Grammatikunterricht gibt es zahlreiche eingedeutschte Fachausdrücke, die zwar „kindgemäß“ erscheinen, weil sie eine Bedeutung erkennen lassen, aber irreführend sein können. Wer z. B. das Verb als „Tätigkeitswort“ kennengelernt hat, deutet mit diesem Terminus die zentrale Einheit der Grammatik auf unangemessene Weise, was systematische Einsichten verhindern kann. Daneben wird er die wichtigsten und häufigsten Verben wie *sein*, *haben*, *werden*, *bleiben*, *dürfen* nicht als Verben erkennen oder aber sie als Ausnahmen betrachten (→ Abschnitt 2.1).
- ▶ **Isolierte Vermittlung der Fachausdrücke:** Die verbindlichen Termini der KMK-Liste finden sich schon ab der dritten und v. a. in der fünften und sechsten Jahrgangsstufe in den Lehrplänen. Im Unterricht werden sie mitunter „abgearbeitet“ und nur benannt, ohne dass ihre Bedeutung begrifflich geklärt wird oder übergreifende Muster der Sprache deutlich würden. In höheren Klassen wird dieses meist fragmentarische Wissen oftmals nur

als „schlechtes Gewissen“ eingesetzt; sprachliches Wissen wird somit niemals relevant für das Durchdringen von Sprachstrukturen und kann damit auch nicht das Erschließen von Texten unterstützen.

- ▶ **Ausschluss der Wissenschaft:** Neuere Erkenntnisse der Sprachwissenschaft bleiben in der Schulgrammatik außen vor (wie z. B. die sog. Wortgruppen, die Feldgliederung des Satzes oder funktionale Aspekte). Eine solche Wissenschaftsferne gibt es sonst in keinem Schulfach – man stelle sich einen entsprechenden Chemie-, Physik- oder Biologieunterricht vor, der 150 Jahre Wissenschaft einfach ignoriert.

In einem gemeinsamen Projekt bemühen sich seit 2009 Linguisten und Fachdidaktiker in einer deutschlandweiten Arbeitsgruppe, die Defizite des Verzeichnisses von 1982 zu überwinden. Den aktuellen Stand können Sie auf der Webseite www.grammatischeterminologie.de einsehen.

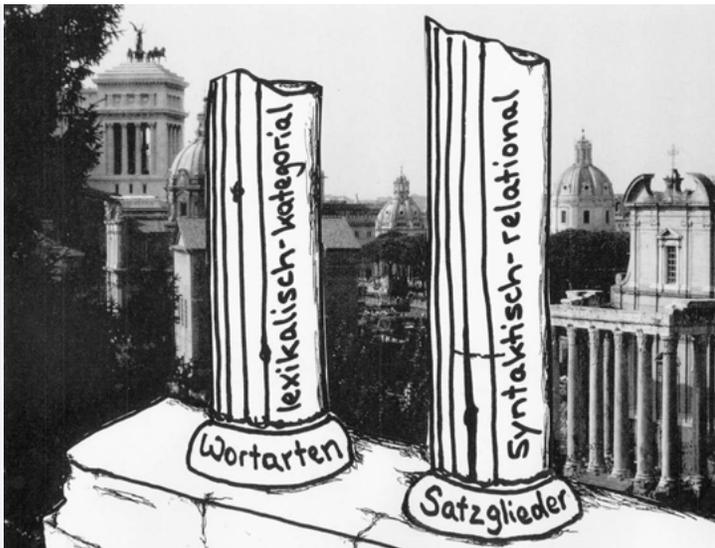


Die unzulänglichen Vorgaben der KMK sind aber nicht der einzige Grund, weshalb der Grammatikunterricht seinen wichtigen Beitrag zur Vermittlung von Schrift und Standardsprache nicht leisten kann. Einen nicht weniger gravierenden Einfluss hat die traditionelle Wortartenlehre, die kategorial angelegt ist. Davon handelt der folgende Abschnitt.

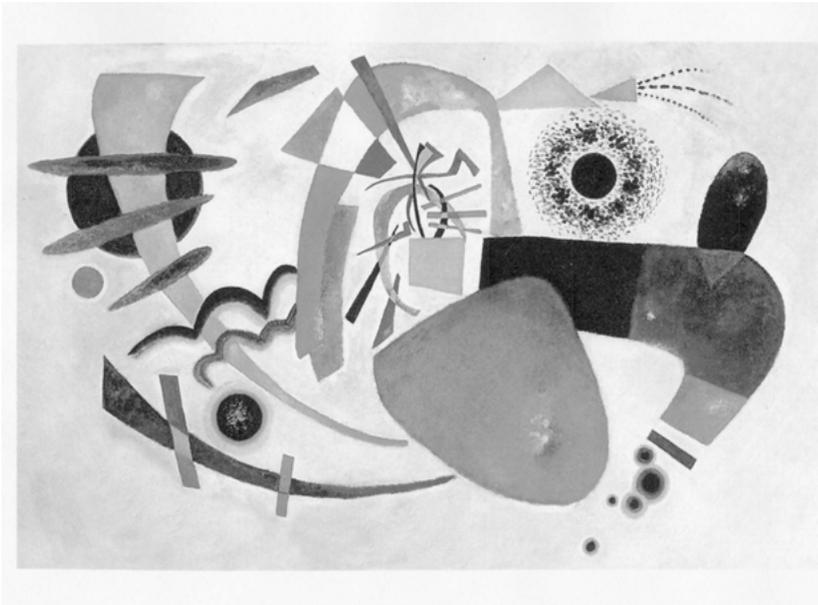
1.4 | Die Säulen der Schulgrammatik

Die schulische Grammatik hat zwei Säulen: Die eine ist die Wortartenlehre, die andere ist die Satzgliedlehre. Beide müssen nach den Vorgaben der Lehrpläne im Grammatikunterricht vorkommen, und auch die Lehrwerke für den Deutschunterricht enthalten beides, weil sie sonst nicht zugelassen werden.

Abb. 13 |



Die Wortartenlehre als eine der beiden Säulen der traditionellen Grammatik wird kategorial gefasst. Kategoriale meint nichts anderes, als dass die Wörter „an sich“ bestimmten Kategorien – den Wortarten – zugeordnet werden. Wenn wir eine kategoriale Sichtweise einnehmen, ist eine der zentralen Ausgangsfragen, wie viele Wortarten es gebe (fünf oder acht oder zehn ...). Mit dem Nomen, Verb und Adjektiv werden drei Hauptwortarten unterschieden, die als wichtigste Inhaltswörter eine semantische Hauptfunktion haben. Daneben gibt es die Funktionswörter, zu denen traditionell die Pronomen und Artikelwörter, aber auch Präpositionen und Konjunktionen bzw. Subjunktionen gezählt werden, die einen Satz grammatisch zusammenhalten.



| Abb. 1.4

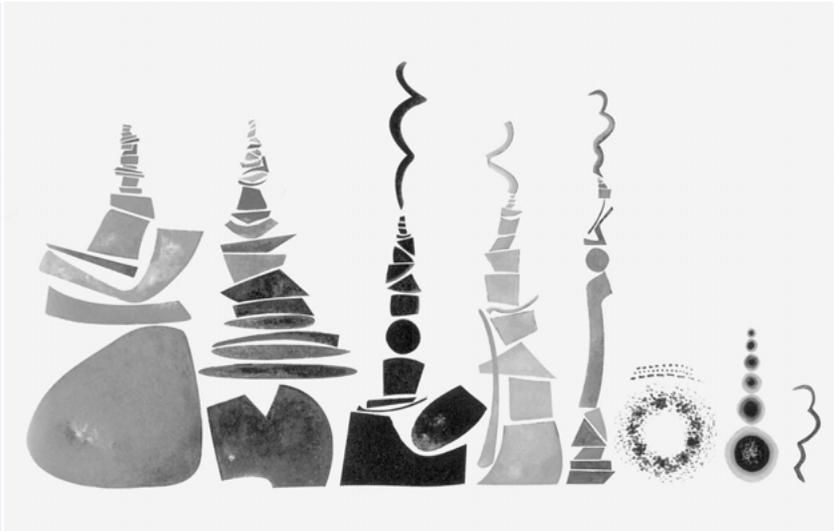
Kandinsky, Wassily:
Roter Fleck II, 1921
(Ausschnitt)



Ein Grammatikunterricht, der in dieser Weise auf Wortartenebene versucht, die Einzelteile zu ordnen, entspricht einer Ordnung, die Ursus Wehrli in seinem schönen Buch „Kunst aufräumen“ in ein Bild von Kandinsky bringt – er ordnet in Abb. 1.5 die Formen aus Abb. 1.4 nach ihrer Farbe (Wehrli und Kandinskys Originale sind farbig und hier aus technischen Gründen im Zweifarbdruck wiedergegeben). Wir hätten beispielsweise einen blauen Stapel mit Nomen, einen roten mit Verben, einen schwarzen mit Präpositionen usw. Eine solche Ordnung ist ein erheblicher Eingriff in das ursprünglich vorhandene Bild und setzt nicht zuletzt voraus, dass jemand in der Lage ist, die Farben zu erkennen und entsprechend zu ordnen.

Abb. 1.5 |

Wehrli, Ursus:
Aufgeräumte Version
von Kandinskys Bild,
2002



relationales
Verständnis der
Wortarten

Kinder in der Schule können aber, um im Bild zu bleiben, die unterschiedlichen Farben noch nicht unterscheiden. Wortarten lassen sich nicht wie Farben vom bloßen Anschauen erkennen. Zwar gibt es Wörter wie *Sonne* und *schwimmen*, die man als prototypische Vertreter der Nomen oder Verben betrachten mag, aber im folgenden Satz scheinen sich diese Zuordnungen umzukehren:

Nach dem Schwimmen sonne ich mich auf der Liegewiese.

Dieses Beispiel ist keine „Ausnahme“ und alles andere als spitzfindig. Prinzipiell können so gut wie alle Wörter zu Nomen werden (→ Einheit 10). Nomen erscheinen nur im Wörterbuch als kategoriale Einheiten. Um ihre Großschreibung zu beherrschen, braucht man aber ein relationales Wortartenverständnis. Das bedeutet, dass ein Wort nicht ein Nomen „ist“, sondern „als Nomen verwendet wird“, was sich erst in seiner Relation zu anderen Einheiten im syntaktischen Zusammenhang zeigt. Auch die anderen Wortarten können auf eine syntaktische und damit relationale Weise sehr viel angemessener wahrgenommen werden wie die folgende Unterscheidung der Präposition bzw. der Subjunktion *seit* (→ Abschnitt 10.4 und 5.4):

Seit meiner Einschreibung an der Universität ist es mir nicht mehr langweilig.

Seit ich mich an der Universität eingeschrieben habe, ist es mir nicht mehr langweilig.

Erst mit einem relational bzw. syntaktisch begründeten Wortartenbegriff, den wir in diesem Buch entwickeln wollen, wird auch klar, warum im ersten Satz kein Komma stehen darf, während im zweiten eines stehen muss.

Neben der kategorialen Wortartenlehre steht als weitere Säule der traditionellen Grammatik die Satzgliedlehre, die sich relational versteht. Ein Subjekt,

Satzglieder: relational
und unverstanden

ein Objekt oder ein Adverbiale (= adverbiale Bestimmung) bekommt seine Bezeichnung erst durch sein Verhältnis zum Verb im Satz. Der prinzipiell geniale Gedanke der Satzgliedlehre kann im Grammatikunterricht nirgendwo anknüpfen, weil er reduziert wird auf die Fragemethode: Was man mit „Wen oder was“ erfragen könne, sei ein Akkusativobjekt. Dabei bleibt nicht nur im Dunkeln, was ein Akkusativobjekt sein soll, sondern auch, was die einzelnen Bestandteile Akkusativ und Objekt bedeuten sollen. Wenn Satzglieder komplexer werden und als weitere Bestandteile von Satzgliedern Attribute hinzukommen, ist man mit dem schulgrammatischen Wissen meist überfordert, obwohl gerade an dieser Stelle grammatisches Wissen sinnvoll werden könnte, um die Komplexität der Sprache in den Griff zu bekommen.

Das Problem der beiden traditionellen Säulen ist, dass sie in der Schule sehr unverbunden und unverbindlich nebeneinanderstehen und zu zwei verschiedenen Grammatiktheorien, einer kategorialen und einer relationalen, führen. Zuerst werden die Wörter auf der kategorialen Ebene in isolierter Form in Wortarten eingeteilt. Die vermeintlich kindgemäßen Kriterien sind für die Zielgruppe meist nicht nachvollziehbar und oftmals sogar falsch (→ Abschnitt 2.1). Das Wissen führt bereits dort zu Widersprüchen – so z. B. mit der Frage, ob ein substantiviertes Verb ein Substantiv oder ein Verb sei. Der nächste Konflikt kommt spätestens dann, wenn sie von der kategorialen zur relationalen Ebene wechseln und verstehen sollen, warum sie in der Satzgliedlehre die Verben im Satz nicht mehr als Verben, sondern als Prädikat bezeichnen sollen, obwohl eine als Verb verwendete Einheit niemals ein Satzglied sein kann und die Verben erst im Satz die für Verben typische Leistung entfalten (→ Abschnitt 2.2/14.1 und Einheit 4).

Das Tor zur Schulgrammatik

1.5

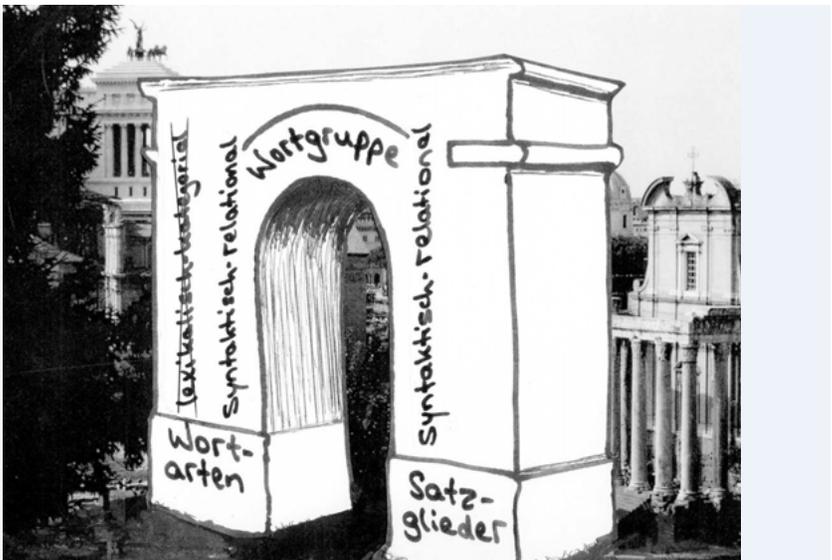
In diesem Buch geschieht bereits die Wortartenlehre auf einer relationalen Grundlage. Anders gesagt: Wir gehen von einem syntaktischen Wortartenbegriff aus, der Wörter von Anfang an in ihrem Zusammenspiel mit anderen Wörtern im Satz wahrnimmt. Dieses Zusammenspiel führt zu Wortgruppen. Ein Verständnis für die Wortgruppen und den Satz ist wiederum die Voraussetzung für ein Verständnis der Wortarten. Es kommt – um auf den Kandinsky-Vergleich zurückzukommen – darauf an, z. B. die „roten Formen“ so konsequent wie nur möglich in ihrem Zusammenhang wahrzunehmen. Hierfür könnten nur die roten Elemente farbig hervorgehoben werden, während alle anderen Farben in unterschiedlichen Grautönen in den Hintergrund treten. Die Gesamtgestalt bliebe erkennbar; gleichzeitig könnten einzelne Teile in den Fokus gelangen. Übertragen wir eine solche Sichtweise auf den Satz, kommen von Anfang an die Wortgruppen und damit die relational verstandenen Wortarten in den Blick, die für die Darstellung in diesem Buch zentral sein werden. Hierbei geht es v. a. um die folgenden Wortgruppen:

Wortarten im syntaktischen Zusammenhang betrachten

- ▶ Sätze als „Verbgruppen“: Die wichtigste und komplexeste Wortgruppe ist der Satz selbst. Weil die zentrale Einheit des Satzes das Verb ist, können wir den Satz auch als die maximal ausgebaute Verbgruppe betrachten (→ Einheit 2).
- ▶ Nominalgruppen: Typischerweise bestehen sie aus einem Pronomen oder aus Begleiter und Nomen. Zwischen Begleiter und Nomen können Adjektive bzw. Adjektivgruppen treten; sie gehören auch zur Nominalgruppe (→ Einheit 10). In den meisten Satzgliedern steht eine Nominalgruppe im Zentrum (→ Abschnitt 10.4). Für den Schulgebrauch spricht m.E. nichts dagegen, diese Wortgruppe als Nomengruppe zu bezeichnen.
- ▶ Präpositionalgruppen: Einer Nominalgruppe kann prinzipiell eine Präposition vorangehen. So entsteht diese Wortgruppe (→ Einheit 10.4 und 12.5.1 f.), die auch als Präpositionsgruppe bezeichnet werden könnte.

Ausgehend von diesen drei Wortgruppen lassen sich die meisten grammatischen Erscheinungen verstehen.

Abb. 1.6 |



Ein Wort „ist“ damit nicht ein Verb oder ein Nomen, sondern es wird in der Sprache als Verb oder als Nomen verwendet. Dies bringt drei Vorteile:

1. Das Wortartenverständnis baut sich nicht durch Definitionen auf, sondern wird im Zusammenspiel mit anderen Einheiten erkennbar.
2. Von Anfang an stehen Sätze als die natürlichen Einheiten der Sprache im Mittelpunkt und nicht einzelne Wörter.
3. Es entsteht ein Tor, bei dem die relationalen Wortarten über die Wortgruppen mit den ebenfalls relationalen Satzgliedern verbunden sind (Abb. 1.6).

Wenn wir beim Satz und bei Wortgruppen ansetzen, ist das keine Abstraktion, die die Kinder überfordern würde. Die Kinder und Jugendlichen gehen vielmehr von genau der Sprache aus, die ihnen in Texten begegnet. Texte sind *die Einheiten* der Sprache. Ich gehe hierbei von einem weiten Textbegriff aus – ein Text kann auch aus einem Werbespruch auf einem Plakat bestehen, auf dem das Bild wie eine Situation mit einbezogen wird, und auch das in einer bestimmten Situation Gesagte kann als Text verstanden werden. Ein Text besteht aus Sätzen, und nur im Satz lassen sich Wörter wie *lieb*, *Liebe* und *lieben* unterschiedlichen Wortarten zuordnen. Der relationale Wortartenbegriff ist die Grundlage, um irgendwann auch den kategorialen Wortartenbegriff in Tabellen oder Wörterbüchern zu verstehen. Was man am Ende in Wörterbüchern findet – dass *lieben* als Verb, *seit* aber sowohl als Präposition als auch als Subjunktion aufgelistet wird, ist das *Ergebnis* grammatischer Überlegungen und nicht der Ausgangspunkt.

Texte als Ausgangspunkt der Sprachbe-trachtung

Wenn man zu solchen Ergebnissen gelangt ist, kann es durchaus sinnvoll sein, das Wissen weiter zu systematisieren – also z. B. Gruppen wie starke und schwache Verben oder Hilfs- und Vollverben zu unterscheiden oder auch die Deklination von Nominalgruppen in Tabellen aufzulisten. Das Sortieren von Formen kann Einheiten in einer Weise ins Bewusstsein heben, wie es in ihrem natürlichen Umfeld in Texten oder Sätzen nicht möglich wäre. Tabellen für den Schulgebrauch sollten aber – wo immer dies möglich ist – den Kontext, die Bedingungen für das Erscheinen bestimmter Formen sichtbar machen. Dieses Prinzip betrifft nicht nur die Arbeit mit Tabellen, es sollte sich in Einführungen, Erklärungen, Tafel- und Heftaufschriften oder auch entsprechenden Wandplakaten wiederfinden. In diesem Buch finden sich solche Tabellen z. B. in Einheit 9 zur Konjugation und in Einheit 13 zur Deklination.

systematisches Wissen auf Wortebene

Weitere Aspekte für eine bessere Schulgrammatik

| 1.6

Im Folgenden seien fünf weitere Aspekte genannt, die uns zu einer besseren Schulgrammatik führen können. Dazu gehört,

1. die Grammatik als ein Modell von Sprache zu verstehen,
2. neuere Erkenntnisse bei der Modellierung einer Schulgrammatik einzubeziehen,
3. Muster in der Sprache zu entdecken,
4. das Zusammenspiel von Form und Funktion zu erkennen und
5. die Vielsprachigkeit im Deutschunterricht wahrzunehmen.

zu 1.: Eine explizite Schulgrammatik kann nichts anderes als ein Modell sein, das die Muster der Sprache beschreibt. Modelle können die Wirklichkeit mehr oder weniger angemessen darstellen (→ Abschnitt 3.1). Das bedeutet, dass die Didaktik eine angemessene Modellierung der Grammatik entwickeln muss – ein Anliegen, zu dem dieses Buch beitragen soll.

zu 2.: In den unterschiedlichen Modellen der Sprachbeschreibung, die in neuerer Zeit entwickelt wurden, gibt es sehr brauchbare Ansätze. Viele lassen sich mit der althergebrachten Grammatik verbinden – die traditionelle Grammatik darf schon deshalb nicht ignoriert werden, weil sie durch ihre Tradierung im Deutschunterricht ein kulturelles Allgemeingut ist. Die Verbindung traditioneller Sichtweisen der Grammatik mit neueren Erkenntnissen bedeutet dabei keinesfalls einen „zusätzlichen Ballast“ für den Unterricht. Diese Erkenntnisse können Brücken zwischen den zum Teil sehr isolierten schulgrammatischen Wissensbeständen sein, sie können auch vieles vereinfachen und dazu beitragen, Widersprüche in der Beschreibung zu vermeiden. In diesem Sinne will dieses Buch neue Aspekte für den Grammatikunterricht aufgreifen.

zu 3.: Bei jedem Handeln entwickeln sich Muster: Es spielt sich etwas ein, das sich bewährt, und was sich bewährt und eingespielt hat, wird zum Muster. Muster finden wir nicht nur in den sozialen Umgangsformen, sondern auch in der Sprache auf allen ihren Ebenen. Dabei entsteht aus den Formen, die sich für bestimmte Handlungszwecke bewähren, die Grammatik einer Sprache. Mit dem sprachlichen Muster können wir einen Denkraum gewinnen, der Sprachliches angemessener darstellen kann als der überkommene Regelbegriff (→ Abschnitt 3.6 ff.).

zu 4.: Das Verhältnis von Form und Funktion wird in der traditionellen Grammatik in sehr undifferenzierter Weise dargestellt. Funktionales bleibt häufig ausgeblendet oder wird in unangemessener Weise auf Formen bezogen. Eine konsequente Reflexion dieses Verhältnisses fehlt jedoch (→ Einheit 3.3 ff.).

zu 5.: Der Deutschunterricht ist in verschiedener Hinsicht vielsprachig: Zum einen bringen alle Kinder „ihre Muttersprache“ mit und erleben die Standardsprache als etwas Fremdes – nicht nur durch das neue Medium der Schrift, sondern auch durch die besondere, von der mündlich gebrauchten Sprache abweichende Konzeption des Schriftlichen. Zum andern hat sich in den deutschsprachigen Ländern die Realität an den Schulen in den vergangenen Jahren grundlegend verändert: Viele Kinder und Jugendliche haben eine andere Muttersprache erworben und müssen sich das Deutsche als Zweitsprache aneignen. Vergleicht man die grammatischen Inhalte des „normalen Deutschunterrichts“ mit denen des Deutsch als Zweit- oder Fremdsprachunterrichts (DaZ/DaF), werden mitunter erhebliche Unterschiede in der Darstellung der Sprachstruktur sichtbar. Während der eine Unterricht in seiner Tradition gefangen und als „Muttersprachunterricht“ konzipiert war – in der irrigen Annahme, die Schülerinnen und Schüler würden schon können und wissen, was sie in diesem Unterricht lernen –, wurde in der DaZ- und DaF-Didaktik nicht nur gesehen, dass es hier etwas zu lernen gibt, sondern es bestand auch die Freiheit, schlüssigere Darstellungen der Grammatik hinzuzuziehen oder zu entwickeln. Solche Erkenntnisse können ebenso den in einer deutschen

Varietät sprechenden Kindern zur Bewusstwerdung dienen. In diesem Sinne möchte die hier dargestellte Grammatik unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht werden. Denn wider besseren Wissens eine widersprüchliche und für die konkreten Bedürfnisse vielfach nutzlose Grammatik zu unterrichten, ist nicht nur unter ökonomischer Perspektive unverantwortlich, sondern auch unter sozialer, weil dies insbesondere jene zurücklässt, die durch eine andere Erstsprache schwierigere Startbedingungen an deutschen Schulen haben.



Abb. 1.7

Voraussetzung für einen besseren Grammatikunterricht ist schließlich eine angemessene Erwartung der Lehrkräfte an das, was der Grammatikunterricht zu leisten vermag. Er kann jedenfalls keine „schnelle Lösung“ für sämtliche Sprachprobleme sein. Grammatikunterricht zielt nicht unmittelbar auf den Sprachgebrauch. Zu einem angemessenen Sprachgebrauch kann nur der jahrelange Umgang mit Sprache führen – Zuhören, Sprechen, das Vorgelesen-Bekommen und Lesen von Geschichten und Texten jeglicher Art wirken hierbei zusammen. Der Grammatikunterricht führt zu *Kenntnissen* über Sprache und kann einen bewussten Sprachgebrauch einleiten. Dabei ist die Schrift Ausgangs- und (wenigstens vorläufiger) Zielpunkt des Grammatikunterrichts, worauf auch das Wort Grammatik selbst hinweist (gramma – griech. *der Buchstabe*). Wer schreibt, braucht Grammatik, und wer liest, ist mit einem grammatischen Begleitbewusstsein erfolgreicher. Wo Sprache komplex wird, können grammatische Untersuchungen erhellend sein und das Verstehen von Sprachlichem befördern. Wenn es um die Verstehensmöglichkeiten und Interpretationen literarischer Texte geht, steckt in der grammatischen Analyse ein Potential, das in Schule und Studium noch viel zu wenig genutzt wird.

Führen grammatische Kenntnisse zu einem besseren Sprachgebrauch?

Vermittelt über die Schrift kann auch der mündliche Sprachgebrauch von den grammatischen Kenntnissen profitieren – dies funktioniert aber nicht nach der Formel „Heute gelernt – morgen gekonnt“. Bewusstmachungsprozesse zeigen mitunter sogar den gegenteiligen Effekt: Sie können eine vorübergehende Verunsicherung bewirken – das weiß jeder, der ein Musikinstrument beherrscht und beim Spielen überlegt, was seine Finger da eigentlich tun. Auch Kinder sprechen ihre Muttersprache schon recht routiniert, wenn sie in die Schule kommen und werden von der Schrift immer wieder „aufgehalten“, wenn sie lernen, das unbewusst Gekonnte immer besser zu beherrschen.

1.7 | Übungen

📖 Lösungshinweise unter www.bachelorwissen.de und www.granzow-emen.de

- 1 Der Asterixband *Der Große Graben* erschien in unterschiedlichen Ausgaben.

Dr große Graba (Asterix schwätzt Schwäbisch)

Da grosse Grobn (Asterix redt wienerisch)

Dr gross Grabe (Asterix redt Schwyzerdütsch)

Beschreiben Sie an diesem Beispiel das grundlegende Problem, das sich nicht nur historisch bei der Entwicklung einer Standardsprache stellt, sondern auch bei der schulischen Vermittlung der Standardsprache.

- 2 Zeigen Sie an den folgenden beiden Sätzen, welche Probleme mit einem kategorialen Zugang zu den Wortarten verbunden sind:

1. *Das Schreiben lernt man in der Schule.*
2. *Das schreiben wir erst einmal ins Heft.*

3

Beispiel
(Jacob Grimm, 1847,
aus: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/6190/14>)

In der Sprache aber heißt pedantisch, sich wie ein Schulmeister auf die gelehrte, wie ein Schulknabe auf die gelernte Regel alles einbilden und vor lauter Bäumen den Wald nicht sehn; entweder an der Oberfläche jener Regel kleben und von den sie lebendig einschränkenden Ausnahmen nichts wissen, oder die hinter vorge-drunghen Ausnahmen still blickende Regel gar nicht ahnen. Alle grammatischen Ausnahmen scheinen mir Nachzügler alter Regeln, die noch hier und da zucken, oder Vorboten neuer Regeln, die über kurz oder lang einbrechen werden.

Was könnte aus Grimms Beschreibung der Sprachentwicklung für den Grammatikunterricht folgen?

- 4 Die folgende Bundestagsrede von Loriot trägt zwar Züge des Standarddeutschen, weicht aber auch in erheblicher Weise von dem ab, was wir als üblichen Sprachgebrauch betrachten. Zeigen Sie Beispiele für solche Abweichungen.