

Ludger Hoffmann

Leseprobe

Deutsche Grammatik

Grundlagen für Lehrerbildung,
Schule, Deutsch als Zweitsprache und
Deutsch als Fremdsprache

4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage



ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG

Leseprobe, mehr zum Werk unter [ESV.info/978-3-503-20575-2](https://www.esv.info/978-3-503-20575-2)

Deutsche Grammatik

Grundlagen für Lehrerbildung,
Schule, Deutsch als Zweitsprache und
Deutsch als Fremdsprache

von

Ludger Hoffmann

4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage

ERICH SCHMIDT VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Weitere Informationen zu diesem Titel finden Sie im Internet unter
ESV.info/978-3-503-20575-2

Umschlaggestaltung unter Verwendung von:

„Der Hörende“ (1930, Paul Klee).

© LWL-Landesmuseum für Kunst und Kulturgeschichte, Münster /
Erworben mit Unterstützung des Landes Nordrhein-Westfalen /
Foto: Hanna Neander

1. Auflage 2013
2. Auflage 2014
3. Auflage 2016
4. Auflage 2021

ISBN 978-3-503-20575-2

Alle Rechte vorbehalten

© Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2021
www.ESV.info

Dieses Papier erfüllt die Frankfurter Forderungen der Deutschen Nationalbibliothek und der Gesellschaft für das Buch bezüglich der Alterungsbeständigkeit und entspricht sowohl den strengen Bestimmungen der US-Norm Ansi/Niso Z 39.48-1992 als auch der ISO-Norm 9706.

Gesetzt aus der Leitura Sans, 10/13 Punkt

Satz: Herbert Kloos, Berlin
Druck und Bindung: Hubert & Co., Göttingen

Inhalt

Vorwort	5
A Einleitung	15
A1 Prinzipien	15
A2 Didaktische Pfade	21
A3 Vermittlung und Terminologie im Grammatikunterricht	23
A4 Aufbau und Gegenstand der Grammatik	24
B Grundbegriffe der grammatischen Untersuchung: Funktionen und Formen	27
B1 Sprachliche Handlungen, Äußerung, Äußerungsmodus	27
B1.1 Handlung, Äußerung und Äußerungsmodus	27
B1.2 Text und Diskurs (Gespräch)	33
B1.3 Prozeduren	40
B1.4 Intonation: Tonmuster und Pausen	46
B2 Wort, Wortgruppe, Satz	61
B2.1 Wort und Wortarten	61
B2.1.1 Wort und Bedeutung	61
B2.1.2 Wortarten: Übersicht	67
B2.2 Wortgruppe	76
B2.3 Äußerung und Satz	80
B2.3.1 Äußerung	80
B2.3.2 Einfacher Satz	87
B2.3.3 Komplexe Sätze	90
B2.4 Satzfunktionen („Satzglieder“)	94
B2.5 Funktionskomplexe	101
C Redegegenstände formulieren	103
C1 Sprachliches Zeigen: Personen (und Funktionskomplex Höflichkeit)	103
C2 Beim Namen nennen	117
C2.1 Namen und ihr Gebrauch	118
C2.2 Vertiefung: Besondere Verwendungen von Eigennamen	124
C3 Symbolisch charakterisieren und den Wissenszugang bahnen	128
C3.1 Nominalgruppen, Determinative und Gegenstandsbezug	128
C3.2 Der definite Artikel und das deiktische Determinativ	132
C3.3 Das possessive Determinativ und das Possessivum	141
C3.4 Der indefinite Artikel und das Indefinitum	144
C3.5 Determination in anderen Sprachen (Türkisch, Russisch, Arabisch)	150
C3.6 Das quantifizierende Determinativ und das Quantifikativum	157
C3.7 Das Nomen	161

C3.8	Artikkellose Nominalgruppen und Stoffnamen	174
C3.9	Intermezzo: Der Löwe ist los	177
C4	Den Gegenstandsbereich einschränken und präzisieren	182
C4.1	Das Adjektiv (einschließlich Partizip I und Modalpartizip) in der Nominalgruppe	182
C4.2	Genitive vor und nach dem Nomen, pränominaler possessiver Dativ	196
C4.3	Erweiterungsnomen	200
C4.4	Adverb und Präpositionalgruppe	201
C4.5	Relativsatz und andere Attributsätze	203
C5	Funktionskomplex Thematische Organisation: Themen einführen, Themen fortführen	211
C5.1	Thema	212
C5.2	Thematisieren	213
C5.3	Themen fortführen	219
C5.3.1	Anapher	219
C5.3.2	Fortführung mit Zeigwörtern (Objektdeixis)	225
C5.3.3	Fortführung im appositiven und weiterführenden Relativsatz	229
C5.3.4	Definite Nominalgruppen und Eigennamen	230
C5.3.5	Weglassungen: Analepse	234
C5.3.6	Allgemeine Prinzipien der Themenfortführung im Funktionskomplex der thematischen Organisation	236
C5.4	Themenentwicklung	237
C6	Gegenständen zusätzliche Informationen begeben	242
C6.1	Apposition und adjektivischer/partizipialer Zusatz	242
C6.2	Appositives Adjektiv, appositive Präpositionalgruppe, appositiver und weiterführender Relativsatz, absoluter Akkusativ	245
C7	Sachverhalte als Redegegenstände: Subjektsätze und Objektsätze, Infinitivgruppen	250
C8	Gegenstände vergleichen – die Verbszene funktional ausdifferenzieren ..	262
D	Gedanken formulieren	269
D1	Prädikation, Verb und Verbkomplex	270
D1.1	Prädikation, Prädikat und Verb	270
D1.2	Tempusbildung des Verbs: Überblick	274
D1.3	Schwache und starke Verben	280
D1.4	Hilfsverben und Kopulaverben	285
D1.5	Komplexe verbale Einheiten, Funktionsverbgefüge, Streckverbgefüge ...	288
D1.6	Lineare Abfolge im Verbkomplex	292
D2	Tempus und Zeit	295
D2.1	Die Basistempora Präsens und Präteritum	296
D2.2	Zusammengesetzte Tempora	305
D2.2.1	Die Präsensgruppe: Präsensperfekt, Doppel-Präsensperfekt, Futur, Futurperfekt	305

D2.2.2	Die Präteritumgruppe: Präteritumperfekt/Plusquamperfekt und Doppel-Präteritumperfekt	312
D2.3	Die Progressivform (Verlaufsform) und der Absentiv	317
D2.4	Tempus und Aspekt im Türkischen	322
D3	Verbmodus (Wirklichkeit, Wissen): Indikativ und Konjunktiv	324
D4	Perspektive: Aktiv und Passiv	332
D4.1	Das <i>werden</i> -Passiv	334
D4.2	Das <i>sein</i> -Passiv	337
D4.3	Das <i>bekommen</i> -Passiv (Rezipientenpassiv)	338
D5	Handlungs- und Wissensmodalitäten: Modalverben	339
D5.1	Zielbezogene Modalverben	341
D5.2	Handlungsraumbezogene Modalverben	343
D5.3	Transfergebrauch (epistemischer Gebrauch)	351
D6	Subjektion, Prädikation und Verbszene	356
D6.1	Das Subjekt als Ansatzpunkt einer sprachlichen Szene	356
D6.2	Prädikative	361
D6.3	Objekte	362
D6.4	Das Adverbial	367
D6.5	Aufbau und Entwicklung einer Szene: Explikation und Valenz	369
E	Der Ausbau von Gedanken	375
E1	Adverbien und Adverbialsätze	375
E1.1	Adverbien	375
E1.1.1	Deiktische Adverbien	380
E1.1.2	Parametrische, quasideiktische Adverbien	389
E1.1.3	Deiktische Adverbien im Türkischen	392
E1.1.4	Symbolische Adverbien	393
E1.1.5	Adverbien in der Abfolge	398
E1.2	Subjunktionen, Adverbialsätze	399
E1.2.1	Temporalsätze	401
E1.2.2	Konditionalsätze	404
E1.2.3	Kausalsätze	406
E1.2.4	Konzessivsätze	408
E1.2.5	Finalsätze	409
E1.2.6	Konsekutivsätze	409
E1.2.7	Ereignispräzisierende Adverbialsätze	410
E1.2.8	Komitativsätze	410
E1.2.9	Konfrontativsätze	410
E1.2.10	Ausschlussätze/Restriktivsätze	411
E1.2.11	Vergleichssätze	411
E1.2.12	Lokalsätze	412
E1.2.13	Türkische Entsprechungen zu deutschen Nebensätzen	413
E2	Präpositionen und Präpositionalgruppen	416
E2.1	Präpositionen	418

E2.2	Präpositionen als Einleiter adverbialer Infinitivgruppen	425
E2.3	Übersicht zu den Präpositionen	428
E2.4	Raumrelationen im Türkischen	433
E3	Gradieren: Gradpartikeln (Fokuspartikeln)	437
E4	Negation: die Negationspartikel nicht , die Responsive nein und doch	441
E5	Modalisieren: Modalpartikeln	450
E6	Abtönungspartikeln	455
E6.1	Die Abtönungspartikel ja	458
E6.2	Die Abtönungspartikeln denn und mal	460
E6.3	Die Abtönungspartikel aber	462
E6.4	Die Abtönungspartikeln vielleicht , etwa	463
E6.5	Die Abtönungspartikel doch	466
E6.6	Die Abtönungspartikeln eben , halt , eh	467
F	Gedanken verknüpfen und erweitern	471
F1	Konnexion durch Konnektivpartikeln	471
F1.1	Die Konnektivpartikel gleichwohl	473
F1.2	Die Konnektivpartikel jedenfalls	474
F1.3	Die Konnektivpartikel immerhin	476
F1.4	Die Konnektivpartikeln erstens , zweitens ...	477
F2	Koordination: Verbinden und Erweitern von Funktionseinheiten	478
F2.1	Die Konjunktion und	486
F2.2	Die Konjunktion sowie	490
F2.3	Die Konjunktionen oder , entweder ... oder , weder ... noch , beziehungsweise , respektive	490
F2.4	Die Konjunktionen aber , allein , sondern , nicht nur ... sondern (auch) , nur	494
F2.5	Die Konjunktionen doch , jedoch	500
F2.6	Die Konjunktion denn	503
F2.7	ja als inkrementive Konjunktion	505
F2.8	Koordination im Türkischen	506
G	Abfolge und Kommunikative Gewichtung	511
G1	Abfolge und Akzent in der Nominalgruppe	511
G2	Abfolge im Satz	515
G3	Funktionskomplex: Kommunikative Gewichtung	529
G3.1	Gewichtung	529
G3.2	Mittel und Formen des Gewichtens	533
G3.2.1	Hervorhebungsdomäne: Wortgruppe (außer Verbgruppe)	535
G3.2.2	Hervorhebungsdomäne: Verbgruppe	537
G3.2.3	Hervorhebungsdomäne: Satz und Wahrheit	538

G4	Abfolge und Gewichtung im türkischen Satz, Vergleich mit dem Deutschen	544
G5	Sprachstand syntaktisch: die Profilanalyse nach Grießhaber	548
H	Zweckbereiche des Handelns und Äußerungsmodi als Funktionskomplex	551
H1	Transfer von Wissen	551
H1.1	Frage, Fragemodi	552
H1.2	Frageformen im Türkischen	557
H1.3	Assertion, assertive Sprechhandlungen und Aussagemodus	558
H1.4	Erzählung	561
H1.4.1	Exkurs: Fake News und Verschwörungsmythen	565
H1.5	Bericht	569
H1.6	Beschreibung	571
H1.7	Erklären	577
H1.8	Inhaltsangabe und Nacherzählung	580
H2	Koordination von Handlungen	583
H2.1	Aufforderung, direkte Sprechhandlungen und Aufforderungsmodus ..	584
H2.2	Bedienungsanleitung	592
H2.3	Gesetz	594
H2.4	Kommissive Sprechhandlungen: Versprechen, Vertrag	599
H3	Empfindungen ausdrücken und verbal angreifen	602
H3.1	Ausruf	602
H3.2	Beleidigungen, rassistische Beleidigungen	605
H4	Äußerungsmodi: Zusammenfassung	615
I	Interpunktion als grammatisches Mittel des Textaufbaus	619
I1	Von der Wortschreibung zur Interpunktion	619
I2	Interpunktion	621
I2.1	Interpunktion von Äußerungen: Schlusszeichen und Auslassungszeichen	621
I2.2	Binnengliederungszeichen (Komma, Doppelpunkt, Semikolon, Gedankenstrich)	625
I2.3	Rahmungszeichen (Klammern, Anführungszeichen)	633
J	Wortbildung	637
J1	Repertoire und Erweiterungsmöglichkeiten	637
J2	Komposition	639
J3	Derivation	646
J4	Kurzwörter, Reduplikation	655
J5	Konversion	656

J6	Blick auf das Türkische	657
S	Serviceteil	661
S1	Testverfahren (Proben) in der Sprachuntersuchung	661
S1.1	Die Ersatzprobe	661
S1.2	Der Fragetest	664
S1.3	Die Weglassprobe	666
S1.4	Der Implikationstest	667
S1.5	Der Anschlussstest und der Einbettungstest	667
S1.6	Die Verschiebeprobe	669
S1.7	Paraphrasen bilden, Implikationen suchen, Klangprobe	671
S1.8	Möglichkeiten von Testverfahren	673
S2	Zum Türkischen	675
S2.1	Türkische Sprache	675
S2.2	Türkisch lesen und schreiben – in 10 Regeln	680
S3	Mögliche Lernprobleme im Bereich der deutschen Grammatik	681
S4	Schema zur Pragmatischen Textanalyse	683
S5	Erläuterung der Zeichen im Text	686
S5.1	Transkriptionszeichen	686
S5.2	Zeichen und Abkürzungen im Text	687
S6	Literaturverzeichnis	689
S6.1	Grammatiken und Handbücher	689
S6.2	Literatur zum Hintergrund dieser Grammatik	690
S6.3	Quellen	702
S7	Sachregister	707
S8	Sprachenregister	716
S9	Wortregister	717
S10	Abkürzungen: Wortarten	722

A Einleitung

Didaktischer Kommentar:

In der Einleitung werden die funktionalen und didaktischen Prinzipien behandelt, denen diese Grammatik folgt.

Literatur:

Bühler 1934; Ehlich 2007; Hoffmann 2003, 2006, 2009, 2011a, 2011b; Hoffmann et al. 2017; Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997

A1 Prinzipien

Von Sprache geprägt ist die Kommunikative Welt, in der und über die wir uns verständigen können. Unser Wissen über Personen, Orte, Ereignisse, die für uns und Andere wichtig sind, geben wir in der Sprache weiter. In der Sprache sagen wir, was wir für wahr halten oder was andere tun sollen, drücken wir uns als Personen aus mit Gefühlen, Bewertungen, Wünschen und Hoffnungen. Ohne Sprache lässt sich nicht klären, was richtig und falsch ist, was man tun soll und was man wissen kann. Sprache ist das Fundament der Lernprozesse in den meisten Feldern. Ohne sie können wir Wissen nicht in unserem Kopf verankern, nicht verallgemeinern, keine Schlüsse ziehen. Sprache ist das Medium des Wissens, der Verständigung und des inneren Dialogs. Sie ist bestimmt durch menschliche Zwecke und eingebunden in menschliche Kultur und Praxis.

Wozu braucht Grammatik, wer eine Sprache schon kann? Was hat Grammatik überhaupt damit zu tun, wie wir reden und handeln? Kann man Grammatik lehren? Fragen dieser Art kennzeichnen die Krise des Grammatikunterrichts.

Manche glauben, Grammatik sei trocken, nur formal, schwierig, uninteressant. Und lassen sich die Faszination der neueren Forschung, die auf eine Erklärung von Sprachfähigkeit und kommunikativem Handeln aus ist, entgehen. Sie haben nie versucht, selbst grammatischen Phänomenen auf die Spur zu kommen.

Wenn Grammatik das System des sprachlichen Handelns ist, wenn es Verständigungsprozesse sind, die unsere Gesellschaften bestimmen und fachliches Lernen in den Schulen sprachbestimmt ist, stellt sich die Frage nach der Legitimität von Grammatik im Unterricht nicht. In den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts bekam die Grammatik mit der Orthographie Legitimitätsprobleme in der Diskussion um sprachliche und normative Hürden im Bildungssystem. Systematisches Lernen im Deutschunterricht geriet in einen Scheinwiderspruch zu bestimmten pädagogischen Konzepten von Autonomie. Fehlende grammatische Ausbildung hat aber nicht die sichtbaren Auswirkungen eines mangelhaften Rechtschreibunterrichts. Und da orthographische Fertigkeiten weiterhin Bedingung für die meisten Berufe waren, konnte der Rechtschreibunterricht in reduzierter Form weiter existieren. Das Wissen über Grammatik aber wurde allenfalls in minimaler Form im Dienst der Orthographie (Großschreibung, Interpunktion) vermittelt. So scheint das Wissen über Grammatik gegenwärtig weiter auf dem Rückzug, in den Schulen, an den Universitäten und in der Gesellschaft. Studienanfänger wissen immer weni-

ger. Deutschlehrer lieben offenbar die Literatur, aber nicht die Grammatik und blenden Sprache in der Oberstufe ganz aus, machen ein grammatisches Minimalprogramm bis etwa Klasse 7. Auch an den Universitäten hat Grammatik selten den Stellenwert im Germanistikstudium, den sie braucht. Studierende machen mancherorts die Erfahrung, dass sie Grammatik umgehen können. Das verschiebt das Problem auf die künftige Praxis, die wiederum durch Vermeidungsverhalten gekennzeichnet ist.

Die Grammatikdidaktik hat nur noch losen Anschluss an die grammatische Forschung. Sie hat Weniges übernommen, z.B. die strukturalistischen „Proben“, die klassischen Wortarten und eine kleine Satzlehre (Satz, Satzglieder), aber ein theoretisches Fundament fehlt. Mit der Einsicht der seit den siebziger Jahren entwickelten Pragmatik, dass Sprache bis hinein in den Aufbau und die Formgestalt durch ihre kommunikativen Zwecke bestimmt ist, ist ein Neuansatz möglich. Sprache ist nicht einfach als Zeichensystem zu begreifen, sondern muss im Handeln, in menschlicher Kooperation zu bestimmten Zwecken, fundiert werden. Auch die linguistische Pragmatik wurde in der Didaktik nur oberflächlich aufgenommen, oft wurde der funktionale Aspekt von der Untersuchung sprachlicher Mittel und Formen in einer Weise getrennt, die auch ein „integrativer Unterricht“ nicht mehr heilen konnte.

Die Grammatik ist funktionaler Erklärung zugänglich, letztlich sind die Bedürfnisse menschlicher Praxis fundamental für die Ausbildung des Formensystems. Man muss Sprache in ihren alltäglichen Funktionsweisen, in Gesprächen und Texten betrachten und zeigen, wie sich Menschen in ihren Formen verständigen können. Damit lässt sich ein Wissen über Sprache und Handeln gewinnen, das zu vermitteln sich lohnt. Wenn wir wissen, was wir tun, können wir es auch verbessern: genauer formulieren, den Hörer im Blick halten, die richtigen Worte wählen, das Verstehen optimieren. Grammatik ist fundiert in der mündlichen Kommunikation. Zur Grammatik gehört aber auch die Schrift, gehören die Neuen Medien.

Grammatik ist das Formensystem einer Sprache, das ausgebildet ist, um die Zwecke der Handelnden zu erfüllen. Wer Formen losgelöst von ihren Funktionen betrachtet, versteht nur die Hälfte. Für die funktionale Perspektive ist es wichtig, die Position von Hörer oder Leser einzunehmen: Wie ist eine gegebene Äußerung in einem Gesprächszusammenhang in einer bestimmten Gesprächskonstellation zu verstehen? Welchen Beitrag zum Verständnis leisten die einzelnen funktionalen Elemente, die Wörter, die Wortgruppen, feste Formen, Teilsätze ...? Wer diese Fragen beantworten kann, hat eine Äußerung grammatisch verstanden. Denn dazu müssen die Äußerungsteile in ihrem sprachsystematischen Zusammenhang begriffen werden. Wer eine Sprache nicht in den Grundlinien ihrer Bewegungsform sieht, versteht auch eine einzelne Äußerung nicht, kennt nicht ihre Bedeutung, sondern kann allenfalls eine Deutung versuchen oder raten.

Eine Sprache verstehen heißt: sie in ihrem systematischen Aufbau, der Funktionen in Formen verstehbar macht und Verständigung erlaubt, zu begreifen. Die Zusammenhänge in der Grammatik der Sprache sind systematisch zu erarbeiten. Man braucht ein Bild vom Ganzen; Fragmente reichen nicht. Daher müssen Grammatiken gelesen werden. Nachschlagen kann systematische Lektüre nicht ersetzen.

Geht man von der Sprache aus, wie sie im praktischen Gebrauch vorkommt, kann man sich nicht allein auf selbst erfundene Beispiele stützen. Der Unterricht sollte immer mit wirklicher Sprache, echten Gesprächen und Texten arbeiten. Gespräche kann man aufzeichnen und in zentralen Passagen verschriften. Die Lehrwerke liefern leider fast nur Erfundenes, wo doch die Wirklichkeit spannend genug ist. Die Daten einer funktionalen Grammatik kommen aus authentischen Gesprächen wie aus schriftlichen Texten (Presse, aber auch anspruchsvollere literarische Beispiele¹). Für Recherchen kann heute bequem das Netz genutzt werden, es stehen dort auch systematisch zusammengestellte Korpora zur Verfügung wie „Das Deutsche Referenzkorpus (DeReKo)“ des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim² oder das „DWDS“³. Es gibt u.a. das von Reinhold Glas und Konrad Ehlich zusammengestellte „Repertorium Deutscher Transkripte 1950 bis 1995“⁴. Nützlich ist es, wenn auch Tonaufnahmen zur Verfügung stehen, an denen beispielsweise die Intonationsverläufe herauszuarbeiten sind. Im Rahmen schulischer Projekte hat es sich bewährt, selbst Aufnahmen zu machen, zu verschriften und in den Sprachunterricht einzubeziehen. Eine sorgfältige Transkription erlaubt es, Gespräche und die zugehörigen Äußerungen wie unter einer Lupe zu betrachten und die Funktionalität sprachlicher Mittel zu untersuchen.

Mehrsprachigkeit in der Schulklasse bietet für den Grammatikunterricht große Vorteile. Man macht ganz andere Spracherfahrungen, wenn man eine Sprache durch die Brille einer anderen sieht, zumal wenn es eine vom Sprachtyp her völlig unterschiedliche ist wie Türkisch (→ Kapitel S2), das als Turksprache zur altaischen Sprachfamilie gehört. Aber auch in einer slavischen Sprache wie Russisch, einer romanischen wie Italienisch oder dem indoeuropäischen Farsi/Persisch zeigen sich erhebliche Unterschiede. Im Kontrast wird das Profil des Deutschen besonders klar. In dieser Grammatik werden wir an markanten Punkten kurz auf das Türkische, manchmal auch auf Russisch und Englisch eingehen, aber ohne einen Sprachvergleich wirklich auszuführen, für den tiefere Kenntnisse nötig sind. Das Sprachwissen ist durch die Erstsprache geprägt, eine andere Erstsprache macht aber Fehler in einer zweiten Sprache nicht vorhersagbar. Entscheidend ist, wie das Wissen um zweitsprachliche Strukturen in das Sprachwissen integriert wird. Nicht nur die Erstsprache ist wichtig, auch die Art des Zugangs und das Konzept von der Zweitsprache sind einzubeziehen. Was als Problemlösung ähnlich scheint, kann (zunächst) übernommen werden, z.B. allgemeine Formulierungsstrategien; was auffällig anders ist, wird markiert und eher zielsprachenorientiert realisiert. Oft werden Lautartikulationen früh sehr stark festgelegt und andere Realisierungen oder Ausdifferenzierungen nicht leicht erworben, gerade von älteren Lernern. Wer Fehler von Schülern erklären will, wird oft auf mehrere Möglichkeiten stoßen. In jedem Fall ist sprachliches Strukturwissen für die Sprachförderung von hohem Wert. Und es ist nützlich, grammatische Problemzonen zu kennen (→ S3).

Der Sinn grammatischer Arbeit liegt darin, dass wir besser verstehen können, gerade auch schwierigere Texte. Und dass wir reflektierter, präziser, sorgfältiger formulieren – dem Gemeinten eine sprachliche Form geben – können, um besser verstanden zu werden. Etwas so genau und so schön sagen zu können, dass es kaum besser geht, bereitet

1 Die Quellen sind im Serviceteil unter S5.3 verzeichnet.

2 [<http://www.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora/>, 29.3.2011]

3 [<http://www.dwds.de/>, 29.3.2011]

4 [<http://www.ehlich-berlin.de/DTR/>, 29.3.2011]

großes Vergnügen – das muss man erfahren und Anderen erfahrbar machen. Manche Form ist in der Grundschule nicht über den Kopf, sondern zunächst durch Reim, Rhythmus, Spiel und Spaß zu vermitteln. Die Freude von Kindern an sprachlichen Spielen zeigt, dass im kreativen Umgang mit Sprache schon ein menschliches Belohnungssystem aktiviert wird. Sprache in halb verstandene Kategorienschubladen zu pressen, bringt dagegen wenig und wird totes Wissen. Plötzlich sieht man dann auch die Rolle der Sprache in anderen Fächern. Mathematikaufgaben *als Aufgaben* zu verstehen ist eine sprachliche Leistung – und was das für mehrsprachige Kinder bedeutet, erschließt sich erst gegenwärtig in der Forschung. Bereichsübergreifendes Lernen (andere Sprachen, Sachunterricht, Mathematik, Musik, Literatur) muss selbstverständlich werden, die Didaktiken anderer Fächer stellen sich zunehmend darauf ein.

Auch wenn das Ziel das Verstehen und Formulieren ist, müssen wir sagen, was sprachlich nicht geht. Wissen über die Formen einer Sprache und ihren funktionalen Einsatz ist erforderlich, wenn Schülertexte und mündliche Kommunikation – für die es seltsamerweise an Kriterien fehlt, obwohl sie notenrelevant ist – zu beurteilen sind. Viele tun sich in der Praxis schwer damit, weichen auf Ausdrucksfehler aus, wenn nicht klar ist, ob es sich um ein grammatisches Problem handelt. Darf man schreiben:

- (1) Das Haus von meinen Eltern ist in der Gartenstadt. Es war ein langweiliger Sonntag. Paula war zum Schwimmen. Weil das ist ihr Hobby. Ich hatte niemand zum Spielen. Mein Bruder war den ganzen Tag am Fernsehen. Meine Freundin war weg. Mein Vater sagte, wir fahren nach der Oma, die hat leckeren Kuchen gebacken. Da sind wir hin.

Das folgende Beispiel zeigt, welche grammatischen Aufgaben engagierte Schüler(innen) bewältigen können:

- (2) (3. Klasse, Islamunterricht)

Wir Kinder sind traurig das
Japan in den Kainen getrieben wird
die Leute die sterben mit den haben
wir mitteilt. Wir machen auch einen
Spendenlauf und wir hoffen das
Wir ne Menge Geld aufreiben.
Ich hoffe ihr habt auch Verstandnes.

Wir finden in diesem Text komplexe Konstruktionen:

- einen Präpositional-Objektsatz: *traurig (darüber), das(s) ...* und Objektsatz: *wir hoffen, das(s)...*; *ich hoffe, ihr habt auch Verstandnes* (→ Kap. C7)

- eine Thematisierung vor dem Vorfeld (*die Leute, die sterben, mit denen ...*) (→ C5.2), die Fortführung des Themas durch eine Präpositionalgruppe (*mit denen*) (→ C5.3)
- einen Relativsatz (*die sterben*) (→ C4.5)
- einen Ausbau zu einer Gruppe mit Erweiterungsnomen: *wir Kinder* bzw. einer Maß-Substanz-Konstruktion: *eine Menge Geld* (→ C3.8, C4.3)

Dieser Text eines Kindes mit Deutsch als Zweitsprache aus der dritten Klasse stellt eine große Leistung dar. Er lädt ein zur grammatischen Weiterarbeit (mündlicher – schriftlicher Sprachgebrauch, monotone Parallelstruktur etc.). Lehrer müssen Schülerleistungen im Bereich sprachlicher Fähigkeit zutreffend einschätzen. Und sie müssen ihre Beurteilungen gut begründen können, d.h. die grammatischen Regularitäten kennen.

Sprache ist uns so selbstverständlich, dass es schwer fällt, Abstand zu gewinnen. In Äußerungen müssen wir wieder entdecken, was wir im Alltag schon verstehen, aber nicht beschreiben und erklären können. Das Sprachwissen ist in den Köpfen, es muss herausgeholt, genutzt, mit realen Sprachdaten konfrontiert und ins Bewusstsein gehoben werden. So kann die sprachliche Entdeckungsreise beginnen, an deren Ende – und nicht eher – wir das Erfahrene und Erkannte formulieren und in Kategorien fassen können. Anfangs kann noch weitgehend ohne grammatische Termini gearbeitet werden. Dann ist Schritt für Schritt eine gemeinsame Sprache aufzubauen, in der wir Erklärungen ausdrücken und später Sprachen vergleichen können.

Das Lernen kann im Medium der Sprache, durch gelingendes Verständigungshandeln und als dessen Effekt erfolgen. Im gemeinsamen Handeln werden die Mittel *beiläufig* übertragen. Ein Lernen, das im Medium das Medium selbst mental und interaktional vermittelt, nenne ich *mediales Lernen*. Gelernt wird durch Teilnahme, gelehrt wird in der Modellierung eigenen Handelns. Die Erfahrung der neuen Möglichkeit in dem, was vom Partner modelliert wird, führt zum aneignenden Nachvollzug. Zugleich wird durch Überziehen der Möglichkeiten mit Zukunftsoption gelernt. Im Medium der Sprache versichert sich der Lernende der Gemeinsamkeit und lernt, das Medium so einzusetzen, wie es andere tun, zu den Zwecken, die damit in der Gemeinschaft verbunden sind. Dieses Lernen ist vom Typ her „empraktisch“ (Bühler 1934). Es ist eingelagert in einen geteilten Handlungszusammenhang, wobei zunächst Dyaden (Bezugsperson-Kind; Kind-Kind, Erwachsener-Erwachsener) eine Voraussetzungs- und Erwartungsstruktur liefern, in der fehlende Kompetenzen (durch Handlungen, gestisch, mimisch) ausgeglichen werden können. Übergangsformen sind:

- *Imitieren* (oberflächlich Nachmachen ohne Zugang zu den Zwecken);
- *Simulieren* (Mittel-Zweck-Handlungsketten ohne entsprechende Konstellation, nicht ernsthaft realisieren);
- *Emulieren* (Übernahme von rekonstruierten Zielen mit anderen Handlungen);
- *Transferieren* (Übernahme und Realisierung eines kompletten Handlungsplans).

Mediales Lernen kann in Vorschule und Schule als Königsweg der Vermittlung von Zweitsprachen gelten. In den Anfangsklassen kann und muss an mediales Lernen angeschlossen werden, in dem eine oder mehrere Sprachen erworben wurden. Dominant sind Formen gemeinsamen Erzählens, Beschreibens, Nennens und Zeigens in Sprachspielen, die Basisfähigkeiten ansprechen und Grundkenntnisse der Vermittlungssprache Deutsch sichern sollen, aber auch den Einbezug anderer Sprachen gestatten. Versuche mit medialem Lernen in der Schule basieren zunächst auf festen Formen, die ein Erwerbsgerüst bilden können. Dazu können Lieder, Reime, Rätsel, Witze, Rateformen, Sprachspiele etc. dienen (z.B. können in Liedern spielerisch Wortformen in einem bestimmten Kasus eingesetzt werden, vgl. z.B. Hahnemann/Philippi 2013). Daran müssen sich Eigentätigkeit und erstes Bewusstmachen und Nachdenken anschließen. Kinder bedürfen gezielt weiterer Förderung, damit Begrifflichkeit und Wortschatz aufgebaut und komplexere, literale Sprachformen erworben werden. Die Asymmetrie der Basiskonstellation ist Antrieb für die Beteiligten zum Ausbau der Verständigungsmöglichkeiten.

Klassische Lernform der Schule ist das *kognitive Lernen*. Kognitives Lernen ist ein Prozess, in dem Wissen über kommunikationsexterne Gegenstände konfrontativ vermittelt wird. Lernende sollen sich an Wissensorientierungen ankoppeln und sie übernehmen, dies in aktiver Verarbeitung von Wirklichkeit, als begriffliche Bewegung. Der Weg geht hier von außen nach innen, wie man angelehnt an Wygotski (1934/1969) sagen könnte, nur darf das Wissen nicht als fertiges, in vorgegebener „Verpackung“ transportiert werden – es muss auch durch mediales Lernen verankert werden. Sonst bleibt es (wie z.B. Wortartkenntnis als Benennungswissen) insulär und ist kaum zu nutzen. Kognitives Lernen hat zur Voraussetzung und als Begleitung erfolgreiches mediales Lernen. Es nutzt als Anschlussstellen das Begriffsnetz, den Wortschatz und die grammatische Kombinatorik. Sind sie hinreichend entfaltet, nur dann, kann kognitives Lernen gelingen und in die Handlungspraxis umgesetzt werden. Kompetente vermitteln, Schüler(innen) erarbeiten sich Erkenntnisse, die die Dinge in neuer, spezifischer, sozial geprägter Gestalt sehen lassen. Dazu muss die Erfahrung der Sinnhaftigkeit des neuen Wissens gemacht werden, um den Aufbau innerer Widerstände gering zu halten, mit dem in praxisentbundenen, kollektiven Lernprozessen stets zu rechnen ist. Gleichwohl schlagen die Paradoxien der Wissensvermittlung unter Simulationsbedingungen durch. 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 schon in der Grundschule kann neben dem Schriftzugang auch Kindern deutscher Erstsprache spezifische Erfahrungen vermitteln, die kognitives und später reflexives Lernen fördern.

Reflexives Lernen ist die vertiefte, auf den inneren Dialog einer Person angewiesene Erweiterung von Erkenntnissen über einen in seiner Oberflächenstruktur bekannten Gegenstand, die sich eigener Erkenntnistätigkeit und ihrer Bedingungen versichert. Diese Verarbeitung kann dann zu einer neuen Qualität führen, zum „Lernen des Lernens“, wie es W. v. Humboldt (1903–1936: 261) nennt.

Solch ein Sprachlernen lässt sich auch auf unterschiedliche Stufen des Zugangs verteilen, von elementarer Sprachbewusstheit (es gibt Wörter, man kann sie abgrenzen, über sie sprechen, mit ihnen spielen, sie so oder anders aussprechen, sie in ihrer Schriftform

betrachten) bis zum Nachdenken über Sprache (ich kann Wörter und Wortgruppen gezielt einsetzen, z.B. auch als poetische Mittel). Solches der Sache Nachdenken setzt die anderen Lernformen voraus. Es bezieht in den inneren Dialog Wissen und Handeln anderer Diskursteilnehmer ein. Sprachbezogene Reflexion, die sich der Bedingtheit des eigenen Sprachgebrauchs gewiss wird, entwickelt sich erst später im Schulalter. Voraussetzung sind erste Problemerkahrungen mit dem eigenen oder fremden Sprachgebrauch sowie die Wahrnehmung von Schrift.

A2 Didaktische Pfade

Die funktionale Perspektive zeigt den Schülerinnen und Schülern, wozu wir Sprache haben und was wir damit tun und erreichen können. Wie wir uns verständigen und woran wir scheitern können. Welche Formulierung unser Handeln gelingen lässt und was in der Schrift im Gegensatz zum Gespräch erwartet wird. Wir richten den Blick nicht auf tote Formen, sondern auf die Sprachwirklichkeit. Das führt zu einer neuen Motivation für die Grammatik, die dazu dient, Sprache zu verstehen und zu erklären.

Für die Umsetzung der funktionalen Überlegungen in einen begründeten Grammatikunterricht schlage ich ein Konzept didaktischer Pfade vor. Es berücksichtigt, dass viele Erscheinungen das Verständnis anderer voraussetzen. Prinzip ist immer, von funktional eigenständigen Formen auszugehen und ihre Funktionsweise zu erklären. Erklärungen im Unterricht sollten weitgehend auf eigenen Entdeckungen, auf Experimenten, auf Spielen, auf Textarbeit und nicht zuletzt auf Gesprächsanalyse beruhen. Dann folgt das Ausgliedern der für den Aufbau der Einheit wichtigen Formen. Beispielsweise werden zunächst eigenständig verwendbare Nomen (*Peter, Köln*) und Nominalgruppen (*mein Freund*) in ihrer Funktion behandelt, dann werden aus der einfachen Nominalgruppe das Nomen und der definite Artikel ausgekoppelt und genauer in ihren Funktionen untersucht, erst dann werden die Formen betrachtet; ihre Beherrschung kann durch Übungen, Sprachspiele etc. verbessert werden. Für einen Komplex wie das Reden über Gegenstände wird ein didaktischer Pfad angenommen, der ausgehend von den Zeigwörtern (*ich, du*) über die Eigennamen, mit denen man sich in einem Zug auf Personen (*Vanessa*) beziehen kann, zu den Nominalgruppen (*meine beste Freundin*) führt. Aus den kommunikativ funktionsfähigen Einheiten werden die einzelnen Bestandteile ausgegliedert, im Blick auf ihre Funktion und Form betrachtet, bis die Ebene der Wortarten und grundlegenden Prozeduren erreicht ist. Vom funktionalen Ausgang führt der Weg in die Bestimmung der Formen, in denen sich die Funktionen manifestieren (Abb. 1).

Ein didaktischer Pfad basiert auf der Logik sprachlicher Mittel wie auf einer sinnvollen Auswahl für die Lerngruppe. Er beschreibt eine didaktisch wie sachlogisch begründbare Abfolge grammatischer Gegenstände. Einbezogen ist, was wir über Sprachaneignung in der Erstsprache und Zweitsprache wissen.

Der Weg geht stets aus von kommunikativen Einheiten. Sie werden in eigenständige Handlungseinheiten zerlegt, etwa solche, mit denen man einen Gegenstand einführen oder fortführen kann, eine Szene aufbaut etc. Sie können in der Form einer Wortgruppe, eines (Teil-)Satzes oder auch als isolierte Partikel, die nicht zu einer Gruppe ausgebaut werden kann, erscheinen. Diese Einheiten und ihre Elemente, die Wörter, werden auf ihren kommunikativen Beitrag und ihre Form hin betrachtet. Wortgruppen und Sätze,

auch einzelne Wörter haben spezifische Tonmuster, die systematisch zu untersuchen sind – was bislang oft vernachlässigt wurde. Auch die Abfolge (Wortstellung) und die Intonation sind wichtige sprachliche Mittel.

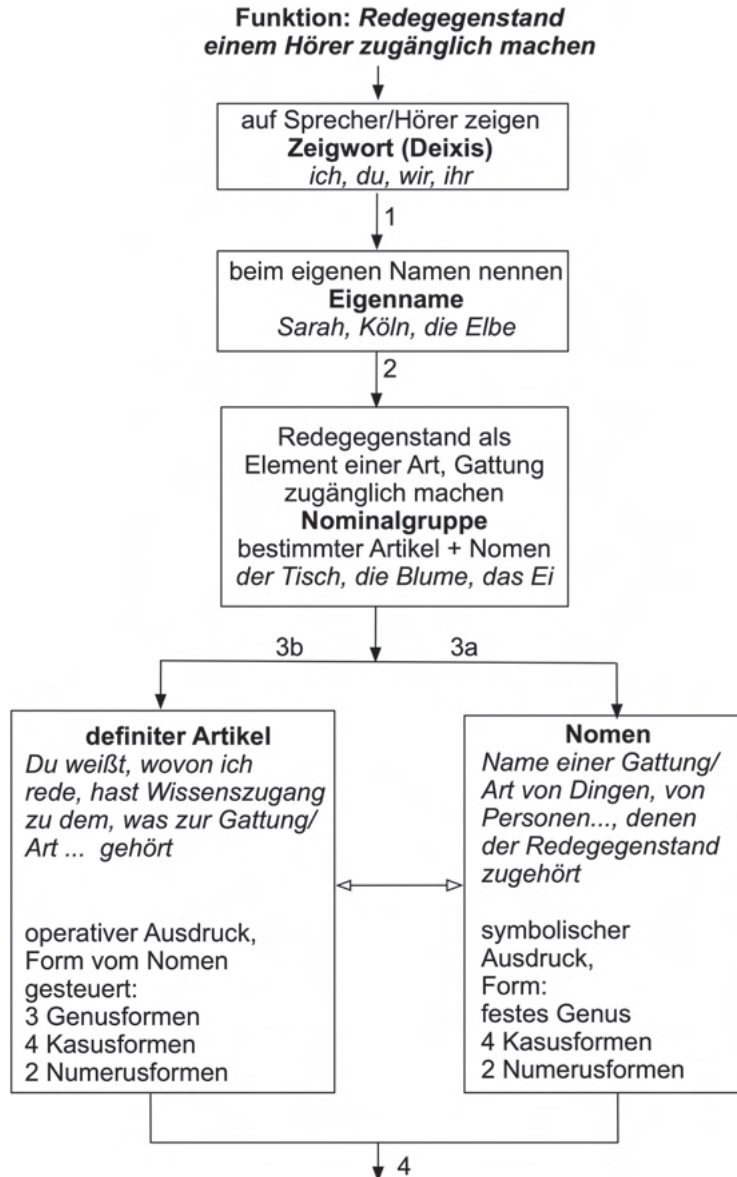


Abb. 1: Didaktischer Pfad: Einstieg in die Gegenstandskonstitution

Allerdings können die didaktischen Pfade für den schulischen Unterricht (Hoffmann 2006a, 2009c) nicht gänzlich denen entsprechen, die in einer systematischen Grammatik zu beschreiben sind. Die vorliegende Grammatik weicht in einigen Punkten von der schulisch besten Abfolge ab, da sie sich nicht an Lernende, sondern an Lehrende wendet, die einen anderen Weg in die Systematik einschlagen können.

Man wird in der Schule parallel zu den Grundformen der Gegenstandskonstitution (C1–4) auch einen Zugang zum finiten Verb und einfachen Verbkomplexen (D1) vermitteln, um

ein Verständnis von Sätzen zu ermöglichen. Die didaktischen Pfade, die in der Grammatik aus systematischen Gründen parallel dargestellt werden müssen, sind im Unterricht zu verknüpfen (vgl. auch Abb. 2). In diesem Buch wird der Stoff so aufbereitet, dass man die funktionale Logik nachvollziehen und aus den einzelnen Teilen Designs für den funktionalen Grammatikunterricht gewinnen kann. Die Planung muss dann die Voraussetzungen der Lerner (sprachliche Fähigkeiten, Reflexionsmöglichkeit je nach Alter, Mehrsprachigkeit etc.) und die Situierung in größere Unterrichtszusammenhänge (Orthographie, Formulieren, Textarbeit, Poetik, Nachbarfächer) berücksichtigen.

A3 Vermittlung und Terminologie im Grammatikunterricht

In der Schule hat der Grammatikunterricht lange ein Eigenleben geführt. Er hat sich nicht an Erklärungszusammenhänge angeschlossen, sondern ein Benennungswissen kultiviert, das sprachliche Erscheinungen isoliert hat. Es enthält Termini, die nicht zu Begriffen geworden sind, denen ein Begreifen nicht vorausgegangen ist.

Der Wortarten-Systematik liegen die klassischen Wortartbezeichnungen zugrunde, sie sind vom Altgriechischen auf das Lateinische, später auf das Deutsche oder Englische übertragen worden. Dabei sind Wortarten sprachspezifisch. Universell sind grundlegende Sprachfunktionen, die auch den Vergleich von Sprachen erlauben. Alle Sprachen haben Zeigwörter wie *ich* oder *hier*. Ihr System, ihre Verwendung und ihre Felddimensionen (Nähe, Ferne etc.) sind aber recht unterschiedlich.

Die Kultusminister haben 1982 eine umstrittene Terminliste verabschiedet; 2011ff. wurde von einer Gruppe um Mathilde Hennig eine neue Liste erarbeitet, die wissenschaftlich fundierter ist, und 2019 von der KMK "zustimmend zur Kenntnis genommen." Inzwischen ist aus der Kritik an der alten Liste der KMK eine veränderte Terminologie entstanden. Am Anfang standen Diskussionen in einem "Gießener Kreis", den Mathilde Henning initiiert hat; inzwischen hat das Mannheimer Institut für deutsche Sprache (IDS) die Pflege der Liste übernommen. Die KMK hat die neue Liste 2019 "zustimmend zur Kenntnis genommen" [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/Verzeichnis_grammatischer_Fachausdrucke_180220.pdf]. Mit ihr muss man sich nun auseinandersetzen.

Wie die alte Liste beruht sich nicht auf einem einheitlichen grammatischen Fundament. Darauf hätte sich die heterogene und wechselnde Verfasser(innen)gruppe wohl auch schwer verständigen können. Die Liste ist auch nicht an funktionale Analysen gebunden, sondern bleibt formfixiert. Aus den Diskussionen ist eine Konsensliste entstanden, die die von den Mitgliedern der Gruppe bevorzugten Termini zu Laut und Buchstabe sowie Wort und Satz enthält. Aber diese praktische Spracharbeit muss dann von den Lehrkräften erst geleistet werden, ohne dass sie sich auf ein (schul)grammatisches Fundament beziehen können. Sie haben nur die Definitionen und zu erarbeitende Materialien zur Verfügung, brauchen aber eigentlich eine Schulgrammatik. In dieser Grammatik sollten mündliche und schriftliche authentische Daten die Basis für die zu sammelnden Erkenntnisse darstellen, die dann u.a. in grammatischen Termini zu bündeln wären – so wie wir es hier tun. Jedenfalls ist das Problem, dass sie weder in einer grammatischen Systematik verankert, noch handlungsfunktional fundiert ist. Wo es sinnvoll erscheint, beziehen wir uns auf Ausdrücke der neuen Liste oder führen sie in Klammern mit.

Termini müssen ein Wissensnetz bilden, eine bloße Liste reicht nicht. Sie sind nur im Rahmen grammatischer Wissensvermittlung sinnvoll einzuführen. Eine bestimmte Erkenntnis zu Form und Funktion eines Phänomens führt dazu, dass der Wissensstand sich in einem Terminus abbildet. Was in einer bestimmten Form auftritt, kommunikativ in spezifischer Weise eingesetzt wird, womit man bestimmte Zwecke erreicht, das fällt unter eine Wissenskategorie und wird mit einem Terminus erfasst. Da Termini als Teil von Sprachanalyse zu begreifen sind, können sie nicht isoliert oder rein operativ im Unterricht entwickelt werden. Im Ausdruck signalisieren sie ihre wissenschaftliche Fundierung. Insofern gelten deutsche Varianten (Adjektiv: Eigenschaftswort; Anapher: Fortführer; Adverb: Spezifizierer; Konjunktion: Verbinder; Subjunktion: Unterordner; Nomen/Substantiv: Gegenstandswort; Verb: Aussagewort; Determinativ: Wissensmanager) als problematisch. Eine sprechende Hilfe kann leicht ein Eigenleben entfalten und die begriffliche Erfassung stören.

In der vorliegenden Grammatik wird die schulgrammatische Terminologie aufgenommen, aber in einigen Bereichen modifiziert (z.B. Aufnahme der *Deixis*) und ergänzt (z.B. Arten von „Partikeln“). Wenn Termini Teile des Erkenntnisprozesses sind, müssen sie das zu erarbeitende Wissen repräsentieren. Ein Beispiel: Unter *Konjunktion* alles zu fassen, was nebengeordnete Wörter, Wortgruppen und Sätze verbindet (*und, oder*) und zugleich die Ausdrücke, die allein die Funktion haben, Nebensätze einzubetten (*dass, als, weil*), ist nicht sinnvoll. Daher teilen wir den Bereich auf in Konjunktion (*Konjunkt*) und Subjunktion (*Subjunkt*). Die terminologischen Änderungen dieser Grammatik sind notwendig für ein besseres Verständnis des Deutschen.

A4 Aufbau und Gegenstand der Grammatik

Der Aufbau dieser Grammatik ist durch eine Sachlogik – das Konzept Didaktischer Pfade – bestimmt. Er folgt nicht der in der Grammatikschreibung üblichen Systematik (Wort – Wortarten – Satz – Satztypen – Äußerungsmodus etc.), sondern einem funktionalen Blick auf die sprachlichen Mittel. In den Großkapiteln der Grammatik steigt jeweils der Schwierigkeitsgrad an, wobei zunächst der Elementarbereich, dann Vertiefungsbereiche dargestellt werden.

Einen Überblick zum Aufbau gibt Abb. 2; die Pfeile kennzeichnen grundlegende Lektürewege. Die Grundbegriffe stellt Kapitel B bereit, dort gibt es auch einen vorgreifenden Überblick zu den Wortarten (→ B2.1). Da in der Grammatik alles mit allem zusammenhängt und nicht alles an einer Stelle zu sagen ist, muss man sich schrittweise auf diese Denkweise einlassen und damit rechnen, dass manches in späteren Kapiteln noch deutlicher herausgearbeitet wird – ein Problem, das jede Grammatik hat. Kapitel C behandelt den sprachlichen Zugang zu Redegegenständen (Zeigwörter, Namen, Nominalgruppen). Im Kapitel D wird ausgeführt, wie Gedanken formuliert werden. Hier stehen Verb und Prädikation, Verbszene und Mitspieler im Zentrum. Kapitel E stellt den Ausbau von Gedanken mit Mitteln wie Adverb, Adverbialsatz, Präpositionen und Partikeln vor, während Kapitel F Formen der Koordination und Verknüpfung behandelt. Kapitel G geht auf Abfolge und Gewichtung ein und H beleuchtet einzelne Bereiche des sprachlichen Handelns und Großformen wie Erzählen, Beschreiben, Inhaltsangabe, Vertrag sowie den Äußerungsmodus. Es folgen Interpunktion (I) und Wortbildung (J). Im Serviceteil S werden die in der Didaktik beliebten Proben und Tests kritisch dargestellt, so dass ihre Möglichkei-

ten und Grenzen deutlich werden. Ein Schema zur Textanalyse schließt sich an. Es folgt eine Skizze zum Türkischen und zu grammatischen Problemzonen für Lerner.

Gegenstand der Grammatik ist das Deutsche, die meistgesprochene Sprache der EU. Deutsch ist plurizentrisch, es gibt mehrere Standardvarietäten. Deutsch wird in mehreren Ländern (Deutschland, Österreich, Schweiz, Lichtenstein, Luxemburg) als Landessprache bzw. eine von mehreren Landessprachen gesprochen, ferner in verschiedenen europäischen Regionen wie Südtirol, Ostbelgien, Süddänemark als Minderheitensprache. Deutsch erscheint in regionalen bzw. dialektalen und sozialen Sprachformen. Grammatiken sind in der Regel den Standardformen und damit der Schriftsprache nahe, müssen aber zum Verständnis der Sprachwirklichkeit auch die gesprochene Sprache (und damit auch die Intonation) – also Sprache in Text und Diskurs (→ B1) – einbeziehen. Forschungsstand und Zweck der Darstellung setzen der Grammatik Grenzen. Das Buch konzentriert sich auf das Deutsch, das – stark bestimmt durch das 19. Jahrhundert – in Deutschland als überregionales Verständigungsmittel dient. Zur aktuellen Situation des Deutschen ist Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (2013) lesenswert.

(29) Ein Königreich für ein Pferd!

Typ 3: (auch: „HEISCHEMODUS“) (Verberst-, Verbzweitstellung, Konjunktiv I, Abtönungspartikeln: *bloß*, *ruhig*, fallendes Tonmuster)

(30) Lang lebe König Drosselbart!

(31) Ich sei, gewährt mir die Bitte, in eurem Bunde der Dritte. (Schiller)

(32) Man nehme zwei Pfund Mehl, einen Teelöffel Salz ...

(33) Sei M eine beliebige Menge ...

Der Heischemodus – als Unterart des Wunschmodus – zeigt, was für alle Äußerungsmodi gilt: Mit ihnen ist eine spezifische Wissenspräsentation und Verarbeitungsrichtung, nicht aber die Illokution strikt festgelegt. Die typische Rezeptanweisung im Heischemodus ist kein Wunschausdruck, sondern gehört als Anleitung in den Bereich direkter Sprechhandlungen.

In der Orthographie werden Ausruf- und Wunschcharakter einer Äußerung in der Regel durch ein Ausrufezeichen gekennzeichnet.

Literaturhinweise:

d'Avis 2001; Batliner 1988; Valentin 1998; Emotion: Ehlich 1986; Fries 2000; Schwarz-Friesel 2007; Péteri 2015.

H3.2 Beleidigungen, rassistische Beleidigungen

Literatur:

Besonders hinzuweisen ist auf Frank 2021 i.V. als theoretisch wie empirisch breit angelegte, analytische Studie, in der das Handlungsmuster des Beleidigers differenziert dargestellt ist; vgl. auch Austin 2002, Hoffmann/Frank 2021, Hoffmann 2020, Labov 1978, Meinunger 2019, Geulen 2017, Burkhart 2006, Butler 2004.

Sprache ist ein mächtiges Werkzeug. Es kann zur Kooperation von Menschen eingesetzt werden, aber auch zum Angriff auf die Kooperationsgrundlagen, zur Attacke auf Personen und ihre Ehre. Das ist ein Verstoß gegen den grundlegenden Sprachzweck der Verständigung, des Austausches und der Nutzung gemeinsamer Ressourcen an Wissen, Handlungsfähigkeiten und materiellen Gütern. Der Ausdruck *Hassrede/Hatespeech* (< engl. *hate speech*) bündelt sprachliche Handlungen des Angriffs auf Einzelne, Gruppen und Personen aufgrund ihrer Gruppenzugehörigkeit, in denen der Hass breiten kommunikativen Raum erhält und so den Fortgang von Verständigung und Kooperation ausschließt und Höflichkeitsnormen verletzt. Dazu gehören u.a. die individuelle wie die rassistische Beleidigung, die Blasphemie, die Juden- wie die Islamfeindlichkeit oder die Holocaustleugnung.

In der Antike finden wir als Textmuster der Rede die INVEKTIVE (lat. *invectivus* (Adj.) ‚gegen jmd. losziehend, schmähend‘. Dazu zählen etwa Homers Schmähere von Achill gegen Agamemnon, konzeptualisiert als Kampf mit feindlichen Worten, oder Ciceros

Schmähreden gegen Catilina, die Reden von Cassius Severus. Aus Politik, Sport und Wirtschaft kennen wir heute die Wutrede gegen Angehörige einer anderen Gruppe (Trappatoni (vgl. Hoffmann 1998c), Völler u.a.): Trainer gegen Kommentatoren, Unternehmer gegen Politiker, Politiker der einen gegen solche einer anderen Partei.

Zur Hassrede gehören BELEIDIGUNGEN, die sich gegen Einzelne mit ihrer Person, Integrität und Selbstwahrnehmung oder gegen Gruppen bzw. ihre Handlungspraktiken richten. Sprachliche Angriffe nutzen die zentrale Ressource der Prädikation (... *ist ein Dummkopf*), die Wahl einer Benennung (dieser *Mistkerl*) oder einen Sachverhalt mit Adressaten in einer negativ bewerteten Rolle in einer Szene (*die haben sie alle betrogen*). Statt eines sprachlichen Ausdrucks ist auch eine abwertende Geste (*Vogel zeigen* etc.) möglich.

2019 wurden gemäß Kriminalstatistik¹ für Deutschland 218.905 Fälle von Beleidigungen nach §§ 185-187, 189 StGB polizeilich erfasst. Viele entfallen auf das Internet.

Das Muster des Beleidigens hat den Zweck der Abwertung einer Person in ihrer Integrität, Ehre und äußerem Ansehen und wirkt sich auf den Fortgang der Kooperation aus. Es kann spontan oder strategisch eingesetzt werden.

Das Muster des BELEIDIGENS

- (a) Der Sprecher adressiert eine Person als verantwortlich für ein Ereignis E, das ihn emotional bewegt oder eine negative Emotion (Aufregung, Ärger, Wut etc.) ausgelöst hat. Das Ereignis kann auch eine verbale Auseinandersetzung sein, in der er sich unterlegen sieht und die Balance wiederherstellen will. Diese Fälle bewertet der Sprecher so, dass eine Kooperation mit dem Adressaten nicht mehr unmittelbar möglich ist.
- (b) S greift den Adressaten sprachlich als Person an, so dass As persönliche Integrität und Identität getroffen und in Selbst- und Fremdwahrnehmung herabgesetzt wird. Der Sprecher nutzt eines der konventionellen Mittel wie herabwürdigende Charakteristika, pejorative Benennung, Zuschreibung einer negativen Rolle in einer Geschichte. Durch sprachliche Prädikationen wird der Beleidigte einer Gruppe zugeordnet, zu der er nicht gehören möchte, mit Dispositionen versehen, die er nicht will, oder in unangenehme Vergleiche einbezogen. In diesem Zusammenhang können weitere Handlungen wie der Wunsch, dass der Adressat zum Opfer werden möge oder eine Drohung angeschlossen werden. Der Sprecher kann auch die Gruppe, zu der der Adressat gehört, polarisierend attackieren und dabei u.a. auf ein rassistisches Bild zurückgreifen. Der Angriff kann vor anwesenden Dritten erfolgen, er kann die Sichtbarkeit und Reichweite einer Netzplattform als Verstärker nutzen.

¹ [<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/157630/umfrage/polizeilich-erfasste-faelle-von-beleidigungen-seit-1995/>, 22.2.2021]

■ Dies ist eine Grammatik für alle, die Deutsch unterrichten, für die Lehrerbildung und für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Sie ist unter der Perspektive der Vermittlung geschrieben: Was sollten Lehrende und Lernende über Sprache wissen? Diese Grammatik liefert das Wissen, das man für diese Aufgaben braucht.

Die grammatischen Phänomene werden in ihrer Sachlogik dargestellt und in eine didaktisch begründete Abfolge gebracht. Ausführlich behandelt werden Bereiche, die erfahrungsgemäß Lernenden Probleme bereiten, z.B. Artikelgebrauch und Präpositionen.

Die Grammatik lässt ein Bild des Deutschen entstehen. Sie stellt sich der Sprachwirklichkeit und arbeitet mit überwiegend authentischen Gesprächs- und Textbeispielen.

Neu in der 4. Auflage sind Kapitel zur Intonation und zur deutschen Wortbildung sowie Abschnitte zu Beleidigungen, sprachlichem Rassismus und Fake News.

„Es ist zu wünschen, dass dieses Buch, dessen Lektüre neben dem erheblichen Erkenntnisgewinn auch ein großes Vergnügen gewährt, so schnell wie möglich in die Hände all derjenigen gelangt, die es mit der Vermittlung des Deutschen als Erst-, Zweit- und Fremdsprache zu tun haben. Wer diese Grammatik wachen Sinnes gelesen hat, wird anders und besser unterrichten und lehren.“

(Winfried Thielmann in „Zielsprache Deutsch“, Heft 3/2013)

Leseprobe, mehr zum Werk unter
www.ESV.info/20575



9 783503 205752 € (D) 29,95

www.ESV.info