

Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen

Dritte, überarbeitete und erweiterte
Auflage

Roland Schäfer

■ Textbooks in Language Sciences 2



Textbooks in Language Sciences

Editors: Stefan Müller, Martin Haspelmath

Editorial Board: Claude Hagège, Marianne Mithun, Anatol Stefanowitsch, Foong Ha Yap

In this series:

1. Müller, Stefan. Grammatical theory: From transformational grammar to constraint-based approaches.
2. Schäfer, Roland. Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen.

Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen

Dritte, überarbeitete und erweiterte
Auflage

Roland Schäfer

Roland Schäfer. 2018. *Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen: Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage* (Textbooks in Language Sciences 2). Berlin: Language Science Press.

This title can be downloaded at:

<http://langsci-press.org/catalog/book/000>

© 2018, Roland Schäfer

Published under the Creative Commons Attribution 4.0 Licence (CC BY 4.0):

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ISBN: 978-3-96110-116-0 (Digital)

978-3-96110-117-7 (Hardcover)

978-3-96110-118-4 (Softcover)

ISSN: 2364-6209

DOI:[10.5281/zenodo.1421660](https://doi.org/10.5281/zenodo.1421660)

Cover and concept of design: Ulrike Harbort

Typesetting: Roland Schäfer

Proofreading: Thea Dittrich, Luise Reißmann, Ulrike Sayatz (alphabetisch)

Fonts: Linux Libertine, Arimo, DejaVu Sans Mono

Typesetting software: Xe_{La}TeX

Language Science Press

Unter den Linden 6

10099 Berlin, Germany

langsci-press.org

Storage and cataloguing done by FU Berlin

no logo

Language Science Press has no responsibility for the persistence or accuracy of URLs for external or third-party Internet websites referred to in this publication, and does not guarantee that any content on such websites is, or will remain, accurate or appropriate.

Für Alma, Ariel, Block, Frau Brüggelolte, Chloe, Chopin, Christina, Doro, Edgar, Elena, Elin, Emma, den ehemaligen FCR Duisburg, Frida, Gabriele, Hamlet, Helmut Schmidt, Henry, Ian Kilmister, Ingeborg, Ischariot, Jean-Pierre, Johan, Kiki, Kurt, Lemmy, Liv, Marina, Martin, Mats, Mausi, Michelle, Nadezhda, Herrn Oelschlägel, Oma, Opa, Pavel, Philly, Sarah, Scully, Stig, Tania, Tante Klärchen, Tarek, Tatjana, Herrn Uhl, Ullis schreckhaften Hund, Vanessa und so.

Wenn das schonmal klar sein würde.

Inhaltsverzeichnis

1	Grammatik im Lehramtsstudium	1
1.1	Grammatik in der Schule	1
1.1.1	Bildungssprache und ihr Erwerb	1
1.1.2	Sprachbetrachtung und Konzepte der Deutschdidaktik	4
1.1.3	System und Funktion im Grammatikunterricht	7
1.2	Grammatik im Lehramtsstudium	10
1.2.1	Aufgaben der Linguistik im Lehramtsstudium	10
1.2.2	Form und Funktion in der Grammatik	12
1.2.3	Grammatikkenntnisse von Studierenden	16
1.2.4	Studentische Sichtweisen auf Studium und Schulunterricht	21
	References	23
	Index	25
	Index	25

1 Grammatik im Lehramtsstudium

1.1 Grammatik in der Schule

<+Allgemeine Einleitung+>

Die Frage nach der Rolle von Grammatik im Lehramtsstudium kann nicht losgelöst von der Rolle der Grammatik im Schulunterricht diskutiert werden. In diesem Abschnitt wird daher bündig ein Konzept von Grammatik in der Schule diskutiert. In Abschnitt 1.2 werden die Konsequenzen für das Lehramtsstudium gezogen und dieses Buch im Kontext des Lehramtsstudiums verortet. Dieses Kapitel kann ohne Probleme für die weitere Lektüre übersprungen werden.

1.1.1 Bildungssprache und ihr Erwerb

Wenn Kinder eingeschult werden, können sie bereits auf einem hohen Niveau sprechen, vollständige Sätze formulieren und diese erfolgreich in alltäglichen Kommunikationssituationen verwenden.¹ Es kann also nicht die Aufgabe des Deutschunterrichts sein, Kindern elementare orale Kommunikationsfähigkeiten für Alltagssituationen zu vermitteln. Hingegen ist es eine offensichtliche Aufgabe des Deutschunterrichts, die Schrift und die Schreibungen des Deutschen zu lehren. Ein oft anzutreffender Irrglaube ist dabei, dass ungefähr mit der Primarstufe der Schrift- und Schreibungserwerb abgeschlossen sei und es in diesem Bereich nur noch um das „Ausmerzen“ verbleibender Schwächen gehe. Es ist vielmehr davon auszugehen, dass der Orthographieerwerb sogar nach der Schulzeit (natürlich in Form eines sich sättigenden – also stetig langsamer werdenden – Prozesses) fortgeführt wird (Portmann-Tselikas 2011: 72). Der Erwerb der Schriftsprache muss aber vielmehr in einem größeren Rahmen betrachtet werden, nämlich dem des Erwerbs der *Bildungssprache*. Dieser Abschnitt widmet sich daher dem Bildungsspracherwerb.

Die Sprache, die vorliterale Kinder (die wir hier vereinfachend mit noch nicht eingeschulten Kindern gleichsetzen) sprechen, ist an bestimmte Situationen und Funktionen gebunden (Essen, Spielen, Aufräumen, Zeigen von verschiedenen Emotionen zur Stimulation einer Reaktion beim Gegenüber usw.) und wird weitgehend ohne systematische Instruktionen in diesen Situationen erlernt. Mit der Einschulung und damit der Literalisierung verlangen wir von Kindern zunehmend auch die Fähigkeit, völlig andere Modi der Kommunikation zu bedienen. Es wird erwartet, dass Kinder zunehmend in

¹ Wir beziehen uns hier der Einfachheit halber nur auf Kinder mit deutscher Erstsprache und ohne Lern- oder Kongitionsschwächen. Insbesondere der steigende Anteil von Kindern mit mehrsprachigem und auch nicht-erstsprachlichem Hintergrund sollte aber in diesem Kontext insgesamt berücksichtigt werden. Die zitierte und weiterführende Literatur enthält dazu viel Wichtiges.

der Lage sind, sowohl schriftlich als auch mündlich komplexe Sachverhalte darzustellen, Begriffe intensional (also nicht durch bloße Aufzählung von Beispielen) zu definieren, für oder gegen eine Sache zu argumentieren, in verschiedenen Situationen teilweise stark unterschiedliche angemessene sprachliche Mittel zu verwenden, die Standardsprache zu beherrschen und vieles dergleichen mehr. Diese Fähigkeiten charakterisieren die *Bildungssprache* (z. B. Feilke 2012). Merkmale der Bildungssprache finden sich nun vor allem in Kontexten, denen vorliterare Kinder nicht ausgesetzt sind, z. B. in schulischen Lernsituationen (wohlgemerkt in allen Fächern, nicht nur im Deutschunterricht) und im akademischen Bereich. Darüberhinaus werden auch in Alltagssituationen von Erwachsenen ggf. ähnlich fortgeschrittene sprachliche Leistungen erwartet, zum Beispiel bei der Auseinandersetzung mit juristischen oder finanziellen Fragen oder der Lösung technischer Probleme (Feilke 2012: 5). Damit ist die Beherrschung der Bildungssprache „gleichermaßen ein Bildungskapital, wie sie eine Hürde für das Verstehen sein kann“ (Feilke 2012: 11). Werden bildungssprachliche Kompetenzen nämlich nur unvollständig oder mangelhaft erworben, ist eine Teilhabe in vielen Bereichen der Gesellschaft nur eingeschränkt möglich. Zugleich ist die bildungssprachliche Ausbildung auch für die schulische Karriere jenseits des Deutschunterrichts von besonderer Wichtigkeit, da die bildungssprachlichen Anforderungen in allen Fächern mit der Komplexität der Inhalte steigen. Dementsprechend verlangen die Richtlinien der Kultusministerkonferenz auch gerne global, dass Lernende nach der Schulzeit in der Lage sein mögen, situationsangemessen und standardkonform zu sprechen und schreiben (Eisenberg 2004: 6).

Dabei ist es nun richtig, dass sich die Schwerpunkte im Laufe der Erwerbskarriere von der Beherrschung basaler Orthographie mehr und mehr hin zu Fragen des Stils und der situationsangemessenen Schreibweise und Sprechweise verschieben (Portmann-Tselikas 2011: 77), aber beide sind von Anfang bis Ende auf besondere Weise miteinander verknüpft. Ein Großteil der Fachdidaktik des Deutschen und der didaktisch interessierten Linguistik des Deutschen versteht Standardsprache und Bildungssprache als untrennbar gekoppelt an die historische Entwicklung der Schrifttradition des Deutschen (Ulrike: gute Quelle hierzu?). Auf der kognitiven bzw. individuellen Seite werden bildungs- und standardsprachliche Kompetenzen bedingt und geformt durch den Erwerb der Schriftsprache. In diese Richtung argumentieren zum Beispiel Eisenberg (2004: 4,12,14,15), Portmann-Tselikas (2011: 71,78), Feilke (2012: 6). Für eine ausführlichere Betrachtung der Position von Bredel (2013) siehe Abschnitt 1.1.2.

Der Schrift kommt eine besondere Rolle zu, weil sie bestimmte Charakteristika der Bildungssprache forciert. Oben wurde betont, dass vorliterare Kinder Sprache vor allem situationsgebunden verwenden, und die erwähnten später erworbenen oder zu erwerbenden sprachlichen Kompetenzen wie Erläutern, Definieren, Argumentieren sind alle verbunden mit einer Loslösung der Sprache von der gegebenen Sprechsituation. Es geht nicht mehr darum, in der aktuellen Situation mit unmittelbarer Wirkung sprachlich zu handeln, sondern zu größeren Zusammenhängen zu abstrahieren und allgemeine sowie komplexere Sachverhalte aufzugreifen und zueinander in Beziehung zu setzen. Gleichzeitig geht mit dieser Distanzierung eine Distanzierung von der eigenen sprechenden Person einher, weil typischerweise Verstehens- und Denkprozesse der angesprochenen

Personen in der Wahl der eigenen sprachlichen Mittel berücksichtigt werden. Wir wollen verstanden werden und passen unsere Sprache daher den Zuhörenden und Lesenden an. Dies alles wird mit dem Begriff der *Dekontextualisierung* der Sprache erfasst.²

Wichtig ist nun, dass die Schrift als Medium die Dekontextualisierung forciert. Ein Schriftstück entsteht prototypischerweise ohne direkten Äußerungskontext und soll ohne einen solchen wirken. Selbst dialogische Online-Kommunikation (vor allem Textnachrichten) muss ohne räumliche Nähe auskommen, und die schreibende Person muss für eine gelungene Kommunikation dabei in der Lage sein, zu verstehen und in ihren sprachlichen Äußerungen zu berücksichtigen, dass die angeschriebene Person nicht dasselbe sieht und hört wie sie selber. Schriftsprache führt also automatisch zu einer Dekontextualisierung und fördert die Abstraktion des Worts. Neben dieser engen Verbindung von wesentlichen Merkmalen der Bildungssprache und Schrift begünstigt Schrift die Herausbildung und die Reflexion über die Konformität zu einer wie auch immer gearteten Norm oder einem Standard und damit notwendigerweise eine Fokussierung auf formale Eigenschaften von Sprache (Bredel 2013: 41).³ Einerseits nimmt es nicht wunder, dass die Herausbildung von Standards für ein bestimmtes Deutsch als allgemeine Verkehrssprache durch die weite Verbreitung von Schriftgut durch den Buchdruck und damit einen starken Zuwachs an literalisierten Personen Vorschub erhielt (Ulrike: Quelle?). Durch die Fixierung von Sprache in Form eines Schriftstücks und damit die Möglichkeit der Revision dieser Sprache sowie einer Reflexion über sie, die nicht durch die eigene Erinnerungsfähigkeit begrenzt wird, werden Überlegungen über angemessene und *richtige* Sprache gefördert. Auch in der individuellen Entwicklung wird daher die Frage nach der Richtigkeit von Sprache und der Norm vom geschriebenen Wort ausgehend auf orale Kommunikation erweitert (z. B. Portmann-Tselikas 2011: 72). Immerhin sind die Gelegenheiten, zu denen es wirklich auf normnahe Sprache ankommt, in der oralen Kommunikation eher selten (z. B. politische Ansprachen, Bewerbungsvorträge für Germanistikprofessuren), in der schriftlichen Kommunikation aber nahezu der Normalfall.

Die spezifischen *Funktionen* der Schrift- und Bildungssprache gehen nun mit einem erweiterten und komplexeren Inventar von *formalen Mitteln* bzw. mit einer anspruchsvolleren Verwendung der existierenden formalen Mittel einher. Feilke (2012: 8–9) gibt eine beispielhafte Liste von anspruchsvollen formalen Mitteln, die für Bildungssprache charakteristisch sind, und die er bestimmten funktionalen Bereichen zuordnet. Zum Bereich des *Explizierens*, also dem Verständlichmachen von komplexen Sachverhalten zählt er komplexe Adverbiale, Attribute und explizite Satzverbindung (z. B. kausal oder adversativ). Für den Bereich des *Diskutierens*, also der Abwägung von Sachverhalten bezüglich

² Eine einfache Form der Dekontextualisierung ist die berichtende Erzählung, zum Beispiel von Erlebtem. Dabei werden Geschehnisse aus einem vergangenen – also nicht dem gegenwärtigen – Kontext wiedergegeben. Freilich sind vorliterare Kinder dazu in der Lage. Die Art, in der sie über erlebte Ereignisse berichten, unterscheidet sich aber erheblich von einem bildungssprachlich strukturierten Bericht, was die Gewichtung und Serialisierung der Teile der Erzählung angeht. Wir alle kennen wahrscheinlich Erzählungen vorliterarer Kinder, die aus einer Reihung von „und dann ...“-Konstruktionen bestehen, und denen zu folgen oft schwer ist, weil Ereignisse nicht nach ihrer Relevanz gewichtet wiedergegeben werden, und die damit insgesamt unter einem Mangel von Kohärenz leidet. Bredel (2013) enthält eine relevante Einführung in diesen Phänomenbereich jenseits solcher persönlicher episodischer Erfahrungen.

³ Zur expliziten Reflexion über Sprache siehe auch Abschnitt 1.1.2.

ihres Wahrheitsgehalts, listet er beispielhaft den Gebrauch von Modalverben, Konjunktionen und konzessiven Konstruktionen.⁴ Diese Mittel werden in der situationsgebundenen Alltagssprache erheblich seltener gebraucht (siehe auch [Portmann-Tselikas 2011: 82–83](#)) und mit Beginn der Literalisierung erst – zusammen mit den zugehörigen anderen kognitiven Fähigkeiten, die auf der inhaltlichen Seite erforderlich sind – langsam ausgebildet. Es ist also ein Irrtum, zu glauben, dass Kinder in der Schule einfach nur eine ihnen bereits bekannte Sprache zu schreiben lernen. Vielmehr wird ihre gesamte Grammatik umgebaut, erweitert, um neue Register bereichert und in ihrem Stil verändert ([Eisenberg 2004: 4,12–15](#)). Zudem findet eine Ausrichtung auf die Norm und ein Bewusstmachen von Sprache statt, das vorher nicht existiert (siehe Abschnitt 1.1.2).

Damit ist also die Aufgabe des Deutschunterrichts *für die gesamte Schulzeit* und nicht etwa nur für die Primarstufe definiert. Die Aufgabe könnte nicht größer und schwieriger und verantwortungsvoller sein. [Eisenberg \(2013: 7\)](#) spricht davon, dass den Lehrenden die Sprache der Lernenden anvertraut werde. Der Umbau der Sprache von Schulkindern betrifft, wie oben argumentiert wurde, die sprachlichen Formen und Funktionen. Da die Grammatik die Disziplin ist, die sich mit den sprachlichen Formen beschäftigt, ist die Frage nach dem Zweck von grammatischem Wissen für angehende Lehrpersonen im Fach Deutsch eigentlich bereits beantwortet. Es wird aber gerne die Frage gestellt, welches Grammatikwissen denn das richtige sei, und ob die Grammatik nicht der Form an sich einen zu hohen Stellenwert beimesse. In Abschnitt 1.1.2 werden daher kurz didaktische Konzepte für den Deutschunterricht und der Systembegriff der Grammatik diskutiert. In Abschnitt ?? werden dann kompakt die Anforderungen formuliert, mit denen sich Lehrpersonen nahezu zwangsläufig konfrontiert sehen.

1.1.2 Sprachbetrachtung und Konzepte der Deutschdidaktik

Eins der Ziele dieses Kapitels ist es, für die Existenzberechtigung der Grammatik in der Schule und dem Germanistikstudium zu argumentieren. Es mag auf Verwunderung stoßen, dass sich die Grammatik überhaupt zu rechtfertigen versucht. Dies hat damit zu tun, wie sich das Verhältnis der Linguistik des Deutschen, der Fachdidaktik Deutsch und dem Lehrpersonal des Schulfachs Deutsch entwickelt hat. Eine umfassende Betrachtung der Geschichte der Deutschdidaktik gehört nicht hierher, aber die wesentlichen Linien, die zur heutigen Situation geführt haben, sind recht einfach.⁵

Der traditionelle Grammatikunterricht der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts ist ein rein an der Form orientierter deklarativer Benennungsunterricht. Aus der Lateingrammatik entlehnte Kategorien werden auf das Deutsche übertragen, und die Leistung der Lernenden besteht darin, Wortarten, Nebensatztypen, grammatische Funktionen usw. in Sätzen zu identifizieren und zu benennen. Dass dieser Ansatz beim Erlernen der Bildungssprache nicht sonderlich hilfreich sein dürfte, erscheint heute of-

⁴ Die beiden anderen von [Feilke \(2012: 8–9\)](#) diskutierten Bereiche sind die des *Verdichtens* und *Verallgemeinerns*.

⁵ Ich folge wie im Rest dieses Abschnitts der ausführlichen Einführung aus [Bredel \(2013\)](#) (hier besonders Abschnitt 3.1), verwende aber meine eigenen Formulierungen und lasse gezielt Dinge aus, die im gegebenen Kontext nicht relevant erscheinen. Bei Bredel finden sich auch zahlreiche einschlägigen Referenzen.

fensichtlich.⁶ Mit den späten sechziger Jahren des neunzehnten Jahrhunderts kommt allerdings im Rahmen eines generellen Zweifels an traditionellen Lehrmethoden und im Sinne einer Sprachkritik Bewegung in die Angelegenheit, und es setzte eine konstante Diskussion in mehreren Wellen (bzw. *Wenden*) ein.

Nach dem gescheiterten Versuch der Linguistik, in den siebziger Jahren die sogenannte *generative Transformationsgrammatik* (ein abstrakt-algebraisches und nach zehn Jahren bereits überholtes theoretisches Syntaxmodell) für den Schulunterricht nutzbar zu machen, kam es zu einer anti-formalen und anti-systematischen *kommunikativen Wende*. Im *situativen Sprachunterricht* der späten siebziger Jahre (Bredel 2013: 229–232) wurden grammatische Eigenschaften von sprachlichen Äußerungen nur als Teil der situativ-kommunikativen Funktion von Sprache betrachtet. Die Vermittlung sollte entsprechend rein situativ, nicht abstrakt-systematisch erfolgen. Das Hauptproblem dieses Ansatzes ist die Unmöglichkeit, durch rein situative Vermittlung (allein schon durch die Begrenztheit der zeitlichen Ressourcen in der Schule) ein echtes systematisches Wissen aufzubauen (so auch im Wesentlichen Bredels Kritik).

Der *funktionale Grammatikunterricht* der achtziger Jahre und darüberhinaus (Bredel 2013: 233–239) strebt durchaus eine systematische Betrachtung an. Es wird auf Erkenntnisprozesse bei Lernenden gesetzt, die erkennen sollen Funktionen von sprachlichen Äußerungen erkennen, lernen, sie kritisch zu hinterfragen, produktiv mit ihnen umzugehen usw. Der Fokus liegt hier allerdings ausschließlich auf systemexternen Funktionen von Sprache (siehe Abschnitt 1.2.2), und die interne Systematik der Grammatik bleibt außen vor. Während also durchaus systematisch und teilweise induktiv vorgegangen wird, wird nicht im eigentlichen Sinn Grammatik (also eine Formbetrachtung) angestrebt.

Für das hier vorgelegte Werk ist die *Grammatik-Werkstatt* der neunziger (und späterer) Jahre (Eisenberg & Menzel 1995; Bredel 2013: Abschnitt 3.2.4) mit Abstand der einflussreichste Vorschlag einer Methode für den Deutschunterricht. Sie setzt auf systematische Grammatik, aber entgegen dem traditionellen Grammatikunterricht basiert sie auf induktiven Erkenntnisprozessen auf Basis gezielt ausgewählten sprachlichen Materials. Durch ein gesteuertes Arbeiten (nahezu ein Spiel) mit Formen und Formenreihen erfassen die Lernenden Muster und Regularitäten. Sind diese Muster und Regularitäten erkannt, können sie zu Funktionen in Beziehung gesetzt werden. Das Verfahren ist induktiv, setzt also auf Erkenntnisse auf Basis der Betrachtung von sprachlichem Material, nicht etwa auf die Vermittlung eines gegebenen oder gar theoretischen Wissens ex cathedra. Durch diese Methode sollen die Ergebnisse besser im Gedächtnis verankert werden. Zudem soll die Fähigkeit, auch über den Unterrichtsstoff hinaus grammatisch zu arbeiten, erworben werden. Vor allem ist zu bemerken, dass die in der Grammatik-Werkstatt vertretene Methode der grundlegenden Methode der traditionellen Linguistik entspricht (Bredel 2013: 239). Natürlich setzt das Spiel mit Formen und Formenreihen eine bestehende Intuition über Sprache bei den Lernenden voraus und ist damit vor allem an die Erstsprache gebunden. Die vorhandene Intuition soll aber weiter geschult und systematisiert werden (Bredel 2013: 241). Auf diesen Ansatz kommen wir später noch

⁶ Umso erstaunlicher ist es, dass immer noch traditionell Grammatik unterrichtet wird, worauf im weiteren noch eingegangen wird.

zurück.

Bei alledem ist aber zunächst ernüchternd festzustellen, dass neue Methoden den Schulunterricht gar nicht oder nur bruchstückhaft erreichen (Bredel 2013: 243).⁷ Offiziell geben die Richtlinien des Bundes und der Länder – auch in den neueren „kompetenzorientierten“ Formulierungen – wenig Konkretes vor (Bredel 2013: 250–255). Statt aufwändig entwickelter didaktischer Ansätze in der Grammatikdidaktik hat vor allem hat die *Terminiliste* der Klutusministerkonferenz Berühmtheit erlangt (Bredel 2013: 244–249).⁸ Diese liefert allerdings keine Definitionen und keine Methoden der Vermittlung, ist also eher ein Mittel, das in der Praxis den traditionellen Grammatikunterricht fördert. Zudem kennen selbst Lehrpersonen diese Liste nur zu einem geringen Prozentsatz (Häcker 2009).

Die letzten fünfzig Jahre der Ideen für den schulischen Grammatikunterricht waren also von einer Auseinandersetzung verschiedenen Fragen geprägt. Soll der Grammatikunterricht formal oder funktional ausgerichtet sein? Soll er induktiv vorgehen (also Erkenntnisprozesse auf Basis von sprachlichen Daten fördern) oder ein feststehendes Wissen vermitteln? Mit alledem verbunden ist auch die Frage, ob es überhaupt einen expliziten Grammatikunterricht geben muss. Es wird nun argumentiert, dass die Fähigkeit zur *Sprachbetrachtung* wesentlich für bildungssprachliche Kommunikation und Teil unserer Sprachkultur ist. Allen Konzepten des schulischen Grammatikunterrichts, die wir oben in diesem Abschnitt besprochen haben, ist gemein, dass sie die Lernenden in die Lage versetzen sollen, über Sprache mehr oder weniger explizit nachzudenken, um dadurch gezielt Entscheidungen über ihren eigenen Sprachgebrauch fällen zu können. Dies steht wiederum im Dienst der Beherrschung der Schrift- und Bildungssprache (s. Abschnitt 1.1.1). Bredel (2013: 14) stellt richtig fest, dass zum bloßen Beherrschen einer Sprache keine Reflexion über diese Sprache selber erforderlich ist. Sprachbetrachtung ist eine alltägliche Tätigkeit, z. B. wenn wir nach den richtigen Wörtern suchen, wenn wir Fragen der Orthographie und Interpunktion nachgehen, wenn wir die Ausdrucksweise von einem Gegenüber im Diskurs bewerten (Bredel 2013: 22). Das Gleiche gilt, wenn wir z. B. Formulierungen in Texten optimieren oder Schreibvarianten ausprobieren (Bredel 2013: 23). In Anlehnung an Clark 1978 spricht Bredel (2013: 35) auch von Sprachbetrachtungsaktivitäten wie dem sprachlichen Einstellen auf zuhörende Personen, dem Kommentieren und Korrigieren von Äußerungen anderer, der expliziten Definition sprachlicher Begriffe, der Erklärung von Bedeutungen und Grammatikalität. Diese Dinge sind in der Tat sprachlicher Alltag und eine Folge dessen, dass wir unsere Kultur stark am

⁷ Erst kürzlich wurde mir gegenüber in persönliche Kommunikation aus linguistischen Kreisen vehement argumentiert, dass insbesondere die Linguistik viel zur Weiterentwicklung der realen schulischen Deutschdidaktik beigetragen hätte. Insbesondere die Lehramtsinitiative der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft wurde in diesem Zusammenhang erwähnt. Es muss betont werden, dass die Lehramtsinitiative eine der wenigen langjährigen Initiativen sind, die den Dialog zwischen der germanistischen Linguistik und Lehrpersonen aufrechtzuerhalten versucht. Allerdings wird in der Literatur zur Didaktik des Deutschen wieder betont, dass die Schulwirklichkeit im Prinzip auf einem Stand des traditionellen Grammatikunterrichts stehengeblieben ist (z. B. Steets 2003: 211 und dort zitiert Steinig & Huneke 2002: 143; Bredel 2013: 243, 257; Köpcke & Ziegler 2013: 2).

⁸ In dieser Liste werden zahlreiche (und in ihrer Auswahl umstrittene) grammatische Begriffe, die Lernenden nach ihrer schulischen Laufbahn bekannt sein sollen, schlicht und einfach aufgelistet.

geschriebenen Wort – und der vom geschriebenen Wort ausgehenden Bildungssprache – ausgerichtet haben.⁹

Zur Bildungssprache gehört also die Fähigkeit zu expliziten Sprachbetrachtung. Inwiefern durch sprachbetrachtenden Schulunterricht allerdings direkt das sprachliche Handeln von Lernenden beeinflusst werden kann, ist nicht geklärt (Portmann-Tselikas 2011: 73,75–79,80; Breidel 2013: 94; Eisenberg 2013: 8; Köpcke & Ziegler 2013: 2). Wir wissen also nicht, ob es zum Beispiel Kindern in der Primarstufe hilft, ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten zu verbessern, wenn wir sie dem Grammatikunterricht aussetzen. Die Grammatik in der Schule aufzugeben, wird aber kaum jemand wagen, denn insbesondere der Erwerb der Orthographie und Interpunktion erfordert das Explizieren von grammatischen Sachverhalten (Eisenberg 2013: 9–10). Natürlich könnte man sich darauf verlassen, dass nur Kinder, die freiwillig viel Lesen, die Orthographie und Interpunktion einwandfrei auch ohne großartige Instruktion lernen, aber niemand würde auch nur im Ansatz wagen, Kindern deswegen einfach nur die Buchstaben zu lehren und sie dann ihrem (hoffentlich lesenden) Schicksal zu überlassen. Ganz unabhängig von der nur unvollständig erforschten Wirkung des frühen Grammatikunterrichts auf den Bildungsspracherwerb ist Grammatikunterricht insgesamt eben auch eine langfristige Ausbildung zur Sprachbetrachtung, und diese ist Bestandteil unseres sprachlichen Alltags.

Im nächsten Abschnitt wird bezüglich der vorgeschlagenen Konzepte für den Grammatikunterricht Stellung bezogen.

1.1.3 System und Funktion im Grammatikunterricht

Wir haben gezeigt, dass im Sinn der Förderung des Schrift- und Bildungsspracherwerbs schulischer Deutschunterricht zur Sprachbetrachtung anleiten soll. Die oben beschriebenen didaktischen Modelle des Grammatikunterrichts (traditionell, situativ, funktional, Grammatik-Werkstatt) unterscheiden sich vor allem auf drei Achsen (siehe auch Menzel 2017: 8–9): erstens *deduktiv* vs. *induktiv*, zweitens *systematisch* vs. *nicht-systematisch*, drittens *funktional* vs. *nicht-funktional*.¹⁰

Der traditionelle Unterricht ist deduktiv, das heißt er vermittelt ein einmal festgelegtes Wissen, und sprachliches Material wird zu diesem Wissen in Beziehung gesetzt, also in den Begriffen und Kategorien der traditionellen Grammatik analysiert. Alle anderen Ansätze sind ganz oder teilweise induktiv, sie setzen also auf Erkenntnisprozesse bei den Lernenden, die auf gegebenem Material aufbauen. Es scheint also in der neueren Didaktik ein Konsens darüber zu bestehen, dass Lernenden in der Schule nicht einfach ein deklaratives Wissen vorgesetzt werden soll. Der traditionelle Grammatikunterricht kann daher als disqualifiziert gelten.

Bezüglich der Unterscheidung von systematischem und nicht-systematischem Unterricht steht die Grammatik-Werkstatt von den verbleibenden Ansätzen alleine auf der

⁹ Die Sprachwissenschaft von Sprachen wie dem Deutschen ist im übrigen selber schriftorientiert. Anders als manche in der Linguistik, die das *Primat der gesprochenen Sprache* beschwören (dazu mehr in Abschnitt ??), attestiert Breidel (2013: 40) dies korrekterweise.

¹⁰ Hier wird bewusst nicht *funktional* gegen *formal* gestellt.

Seite des grammatischen Systems.¹¹ Der situative Sprachunterricht setzt auf in konkreten Situationen erworbenes Inselwissen, der funktionale geht von der Funktion aus und vermittelt eher textuelles Wissen als systematische Grammatik. An dieser Stelle müssen einige Punkte berücksichtigt werden. Erstens wurde in Kapitel ?? bereits argumentiert, dass das System der Grammatik ein Eigenleben (jenseits der kommunikativen Funktion sprachlicher Zeichen) hat. Zweitens zeigt bereits Kapitel ??, wie komplex dieses System eigentlich ist, und wie trotzdem auf Basis von sprachlichem Material Begriffe wie Rektion und Valenz induktiv erarbeitet werden können. Drittens wissen wir auch aus Kapitel ??, dass die Norm (also zum Beispiel das Standarddeutsche) nur schwer greifbar ist, dass nicht jeder sprachliche Zweifelsfall überhaupt normativ geregelt ist, und dass Sprache (selbst im Standard oder in der Nähe des Standards) starker Variation zwischen Regionen, persönlichen Stilen, situativen Registern usw. unterliegt. Viertens geht Schulunterricht aber nicht ohne Norm, denn Eltern würden zurecht widersprechen, wenn Lehrpersonen ihren Kindern „rein deskriptive Sprachbetrachtung“ beibrächten (weil das die Linguistik im Lehramtsstudium auch so gemacht hat). Fünftens muss festgestellt werden, dass die Zeit, die dem Deutschunterricht – und insbesondere der Sprachbetrachtung und der Grammatik – in der Schule eingeräumt wird, angesichts der Aufgabe äußerst knapp ist. Nimmt man diese Punkte zusammen, kommt man um einen Unterricht nicht herum, der das grammatische System als Ganzes im Blick hat. In der Kürze der Zeit und angesichts der Komplexität des Systems wird ein kleinteiliger rein kommunikativ-funktional ausgerichteter Unterricht die Lernenden nicht in den Stand versetzen, souverän normkonforme bildungssprachliche grammatische Entscheidungen zu treffen. Sprachbetrachtung hilft, den Standard als eine von vielen Varietäten versteht zu verstehen und von diesen zu unterscheiden. Gleichzeitig ist sie der Schlüssel zum Verständnis der Variation *innerhalb* des Standards in Form von Stil- und Registerspezifika. Das funktioniert aber nur, wenn die verschiedenen Varietäten (aller Art) als System begriffen werden, das auf die zugrundeliegenden Möglichkeiten des grammatischen Systems aufbaut (Eisenberg 2004: 10–11; siehe auch Menzel 2017: 10). Gegen ausufernden Formenpluralismus (rein deskriptive Grammatik) und Regulierungswut (also den Glauben an die Einheitslösung, die doch irgendwo in einer Normgrammatik stehen muss) stellt Eisenberg (2004: 8–9) die Ausbildung zur Fähigkeit, sprachliche Formen in das System einzuordnen und die Bedeutungs- und Gebrauchsunterschiede im Zweifelsfall selber analysieren zu können.¹²

Mit der Forderung nach einem deduktiven, systematischen und funktionalen Grammatikunterricht im Rahmen der Ausbildung in Schrift- und Bildungssprache beenden wir diese kurzen Überlegungen zum schulischen Spracherwerb. In Abschnitt 1.2 werden

¹¹ Das in Bredel (2013) vorgeschlagene Konzept ist nicht identisch zur Grammatik-Werkstatt, setzt aber wie diese auf einen systematischen Zugang und ist ihr generell vergleichsweise ähnlich.

¹² Auch Portmann-Tselikas (2011: 80–83) argumentiert, dass ein Sprachunterricht, der eine systematische und nicht bloß inselhaft-episodische Wirkung haben soll, auf begrifflich fassbare Regularitäten zurückgegriffen werden muss. Grammatisches Wissen, das nur exemplarisch und damit inselhaft bzw. nicht systematisch eingeführt wird, reicht nicht aus, weil die Reichweite der entsprechenden Regularität nicht notwendigerweise erkannt wird.

die entsprechenden Schlussfolgerungen für das Lehramtsstudium gezogen.

Vor der Fähigkeit zur Sprachbetrachtung

Vertiefung 1.1

labelvert:fachigkeitzursprachbetrachtung

Insbesondere angehende Lehrperson in der Grundschule kommen um eine Beschäftigung mit den Fähigkeiten vorliterater Kinder nicht herum. [Bredel \(2013: 52–56\)](#) gibt einen Überblick über klassische Experimente, die gezeigt haben, dass vorliterale Kinder grundlegend andere Konzepte von Sprachbetrachtung haben. Insbesondere ist die Orientierung an der sprachlichen Form, zu der Erwachsene tendieren, kaum ausgeprägt. Hier können nur einige Beispiele kurz angesprochen werden, die Lektüre von [Bredel \(2013\)](#) liefert die Details, die insbesondere für Lehrende im primarstufigen Deutschunterricht unverzichtbares Wissen darstellen.

Vorliterale Kinder, die zur Sprachbetrachtung aufgefordert werden reflektieren in der Regel über den *Inhalt* der Wörter oder Sätze, nicht über deren Form. Zum Beispiel werden kurze Wörter, die große Gegenstände bezeichnen (z. B. *Haus*), gegenüber langen Wörtern, die kleine Gegenstände bezeichnen (*Streichholzschächtelchen*), als die längeren klassifiziert ([Bosch](#)). Das Wort als vom bezeichneten Gegenstand unabhängige Einheit wird also nicht erkannt.

Zur sprachlichen Assoziation aufgefordert assoziieren Kinder zu Substantiven eher Situationen und Ereignisse, also z. B. *schlafen gehen* als Assoziation zu dem Substantiv *Bett*, während Erwachsene tendentiell ähnliche Gegenstände benennen und in der grammatischen Kategorie (hier: Substantive) bleiben ([Entwistle](#)). Kinder analysieren Wörter also nicht formal und trennen sie damit von ihrer Bedeutung, sondern sehen sie holistisch. In anderen Experimenten, die dies sehr deutlich machen, wurden vorliterale Kinder dazu aufgefordert, zu erklären, warum Wörter die Form haben, die sie haben. Im Fall des Worts *Geburtstag* werden z. B. von einer Mehrheit Erklärungen gegeben, die sich nicht auf die Kompositionsstruktur beziehen. Als Benennungsmotiv werden Dinge benannt wie der Erhalt von Geschenken oder Kuchen. Es werden also die wichtigen inhaltlichen Verknüpfungen mit dem Wort zur Definition verwendet, nicht die Form kompositional analysiert ([Berko](#)).

In Experimenten zur Satzsyntax wurden Kinder dazu aufgefordert, die Anzahl der Wörter in Sätzen zu nennen. Je nach Experiment wurden Sätze als ein Wort gezählt, nur die Inhaltswörter (vor allem Substantive) gezählt, oder in den Sätzen vorkommende Zahlwörter wurden als Anzahl der Wörter angegeben ([PapandropoulouSinclair](#)). Auf der anderen Seite gelang es Kindern gleichen Alters erfolgreich, die *letzten* Wörter von Sätzen zu benennen ([Karmilofsmith](#)). Die mentale Grammatik der Kinder funktioniert also wahrscheinlich durchaus mit einem Konzept von Wörtern, aber der explizite reflektierende Zugriff erfolgt mit erheblichen Einschränkungen. In jedem Fall ist die Formorientierung ist kein natürlicher Reifungsprozess, sondern eine Rekonzeptualisierung des grammatischen Systems auf Basis des Schrifterwerbs ([Bredel 2013: 56](#)).

1.2 Grammatik im Lehramtsstudium

1.2.1 Aufgaben der Linguistik im Lehramtsstudium

Die Aufgaben der Linguistik im Rahmen der Lehramtsausbildung müssen vor allem vor dem Hintergrund dessen formuliert werden, was Lehrpersonen in ihrem späteren Arbeitsalltag im Rahmen des Unterrichts in Sprachbetrachtung und Bildungssprache zu leisten haben. Eisenberg (2013: 7) benennt die wichtigsten Aufgaben, nämlich das Erkennen sprachlicher Defizite der Lernenden, die Identifikation der dialektalen Prägung der Lernenden (da diese oft die stärkste erstsprachliche Hürde für bildungssprachliches Sprechen darstellt), sowie die Berücksichtigung von Interferenzen mit anderen Erstsprachen (insbesondere bei nicht erstsprachlichen Lernenden). Dies erfordert laut Peter Eisenberg, dass Lehrende sich auf die Sprache der Lernenden einlassen und sie im Sinn eines analytischen Verständnisses durchschauen können müssen. Selbstverständlich kann dies nicht ohne ein vertieftes Wissen über Sprache geschehen, und – so Eisenberg – dieses Wissen ist primär Grammatikwissen. Das wichtigste Ziel des Grammatikunterrichts ist – wie in Abschnitt 1.1 dargelegt wurde – nicht primär die Kenntnis grammatischer Kategorien, sondern primärsprachliche Fähigkeiten (Bredel 2013: 77). Viel mehr noch als bei den Lernenden erfordert das Sprechen über Sprache ein Wissen über diese Sprache, nicht nur das Können dieser Sprache (Bredel 2013: 94). Im Linguistikstudium wird also nicht unbedingt die Grammatik an zukünftige Lehrende vermittelt, die sie dann so direkt an Kinder und Jugendliche weitergeben sollen, sondern genau die Grammatik, die Lehrende benötigen, um in der Vermittlung der schulgerechten Grammatik erfolgreich und souverän handeln zu können (so auch Eisenberg 2004: 19). Nur mit einem umfassenden systematischen Wissen um das grammatische System können Erwerbsprobleme korrekt eingeordnet werden, kann Lernenden eine Anleitung für komplexe bildungssprachliche Formen vermittelt werden, können die Lehrmaterialien zielgerichtet ausgewählt und Beispiele zusammengestellt werden usw. Portmann-Tselikas (2011: 81–83) argumentiert insbesondere mit Bezug auf die Auswahl des sprachlichen Materials für den Unterricht, dass trotz des Ziels einer systematischen Einführung, der Erwerb immer anhand von konkreten Einzelbeispielen erfolgt. Dem Unterricht kommt also die wichtige Funktion zu, das Erlernen dieser Regularitäten durch Auswahl und Zusammenstellung der Beispiele und ihre explizierende Einordnung zu erleichtern.

Sie müssen sprachliche Leistungen bewerten.

Die gelegentlich (meist kritisch) vorgebrachte Frage nach dem „Praxisbezug“ der linguistischen Ausbildung lässt sich relativ einfach beantworten. Selbst wenn ein bestimmtes grammatisches Thema in keinem schulischen Lehrplan steht (z. B. das Valenzkonzept aus Kapitel ?? oder die Analyse von Passivbildungen aus Kapitel ??), so muss eine Lehrperson immer damit rechnen, dass Lernende in der Schule genau mit diesen Phänomenen Probleme haben, und eine angemessene Reaktion steht und fällt mit dem Wissen um das

Thema an sich. Es ist nicht die Aufgabe der Linguistik, zukünftige Lehrpersonen Anleitung für die Erstellung von Schulstundenkonzepten zu geben, sondern ihnen eine solide Basis in systematischer Grammatik mit auf den Weg zu geben.¹³

Selbst für diejenigen, die Linguistik als Beruf betreiben, ist aber eine umfassende Sachkenntnis bis ins kleinste Detail niemals zu erreichen. Wir alle haben Spezialgebiete und viele haben systematische Wissenslücken in ganzen Teilbereichen wie Phonologie oder Syntax. Genauso wie für den Schulunterricht aber argumentiert wurde, dass er induktiv statt deduktiv zu sein habe, gilt aber für die universitäre Ausbildung, dass sie nicht eine umfassende enzyklopädische Ausbildung anstreben sollte, sondern die Vermittlung einer Methode, wie wir von sprachlichen Daten zu Generalisierungen gelangen. Wenn dies gelingt, werden zukünftige Lehrende in die Lage versetzt, souverän mit Sprache umzugehen und sowohl selber Generalisierungen abzuleiten als auch sicher mit grammatischen Nachschlagewerken umzugehen, wenn es gar nicht anders geht. Die gelegentliche Rede vom *notwendigerweise exemplarischen Lernen im Bachelor-Studium* wird hier abgelehnt. Kein Studium kann jemals alle Details eines bestimmten Phänomenbereichs nachhaltig vermitteln. Wir streben aber eine vollständige (nicht exemplarische) Ausbildung im *analytischen Umgang mit dem grammatischen System* und der *grammatischen Methode* an. An linguistischen Lehrveranstaltungen stellen wir damit allerdings die Anforderungen, dass sie sich nicht primär mit Linguistik beschäftigen, sondern mit *Sprache*. Mit anderen Worten: *Unser Gegenstand ist die Sprache, nicht die Sprachwissenschaft* (Eisenberg 2004: 22).

Dieses Buch ist genau für ein Studium konzipiert worden, das den gerade formulierten Anforderungen genügt. Natürlich wird eine große Menge grammatischen Stoffs abgehandelt, und nicht wenigen Studierenden erscheint es zu viel für einen gegebenen Zeitraum. Andererseits ist es nicht das Ziel für eine Grammatikausbildung anhand dieses Buches, dass es in der Art eines Faktenkatalogs auswendig gelernt werden soll. Vielmehr wird einmalig eine Grundvertrautheit mit vielen wesentlichen Bereichen des grammatischen Systems hergestellt. Wichtiger allerdings ist der methodische Ansatz, der hier vertreten wird. Jedes Phänomen wird anhand von zahlreichen Beispielen eingeführt, und es kommen Tests zum Einsatz, die rigoros die erarbeiteten Generalisierungen *operationalisieren*, also nachvollziehbar und auf beliebiges Material anwendbar machen. Deswegen sind zum Beispiel die gegebenen Definitionen sprachlich penibel und rigoros. Die zahlreichen Tabellen mit definitorischen und nicht-definitorischen Eigenschaften bestimmter Einheiten oder Relationen unterstreichen den systematisch-methodischen Ansatz, zum Beispiel die Tabelle mit den Eigenschaften von Ergänzungen und Angaben in Tabelle ?? auf Seite ?? oder die Tabelle mit den Eigenschaften der Kasus in Tabelle ?? auf Seite ?. Eine ähnliche Funktion haben die Entscheidungsbäume, zum Beispiel der für die Wortklassen in Abbildung ?? auf Seite ?? oder der für verschiedenen Varianten von *es* im Nominativ in Abbildung ?? auf Seite ?. Diese Darstellungen verwurzeln die gramma-

¹³ Auch die Fachdidaktik ist keine praktische Anleitung zur Unterrichtsvorbereitung, sondern die wissenschaftliche Ausbildung für das richtige Handeln im Unterricht Breidel (2013: 15). Für das praktische Erstellen und Erproben von Unterrichtskonzepten bietet die Ausbildung zum Lehrberuf im weiteren Verlauf genug Möglichkeiten.

tischen Analysen fest im konkretem Material und geben eine zusätzliche Festigkeit im Umgang mit diesem Material. Vor dem Hintergrund dieses Ansatzes sind auch bewusste Abweichungen von traditionellen Klassifizierungen zu sehen, wie zum Beispiel die Neuordnung der Klassifikation der Substantive jenseits von *starken*, *schwachen* und *gemischten* Substantiven in Abschnitt ??.¹⁴

In diesem Sinn ist dieses Buch dafür konzipiert, einen wesentlichen Teil der Grundausbildung für angehende Lehrpersonen im Schulfach Deutsch beizutragen. Vor allem soll es zukünftige Lehrpersonen in die Lage versetzen, selber an der deutschen Sprache und ihren Varietäten sowie an den grammatischen Leistungen von Lernenden analytisch tätig zu werden. Keinesfalls versteht sich der hier präsentierte Stoff und vor allem die hier präsentierte Methode der grammatischen Analyse als *hinreichend* für die Bewältigung schulischer Aufgaben bei der Vermittlung der Bildungssprache. Eine spezifische fachdidaktische Ausbildung (idealerweise in einer koordinierten Anstrengung von Fachdidaktik, Linguistik und Literaturwissenschaft) muss absolviert werden, weitere fachliche Wissensbereiche müssen erschlossen werden, und praktische Fähigkeiten müssen geübt werden. Ein kritisch und eventuell kontrovers betrachteter Bereich sind dabei *funktionale* linguistische Analysen. Bereits in Abschnitt 1.1.3 sind uns Ansätze der Didaktik für den Deutschunterricht begegnet, die der kommunikativen Funktion sprachlicher Äußerungen das Primat gegenüber der Form dieser Äußerungen einräumen. Wir haben argumentiert, dass ohne ein Verständnis des formalen (grammatischen) Systems an eine systematische Betrachtung der kommunikativen Funktionen grammatischer Mittel gar nicht zu denken ist. In diesem Sinn sollte dem Stoff und der Methode, die hier vorgestellt werden, eine weitere Ausbildung in Semantik, Pragmatik usw. folgen – also eine Ausbildung in den linguistischen Teildisziplinen, die sich mit kommunikativen Funktionen von Sprache beschäftigen. In Abschnitt 1.2.2 wird allerdings das Begriffspaar *Form und Funktion* nochmals vertieft. Es wird gezeigt, dass auch in der systematischen formbezogenen Grammatik *Funktionen* betrachtet werden.

1.2.2 Form und Funktion in der Grammatik

Zunächst ist festzustellen, dass frühere Auflagen dieses Buches aufgrund bestimmter Formulierungen und Analysen teilweise missverstanden wurden, und dass dieses Missverständnis direkt die Tauglichkeit des Buches für das Lehramtsstudium berührt. Ein anonymes Gutachten der ersten Auflage attestierte dem Buch (recht kritisch) einen radikal formalistischen Ansatz, der grammatische Mittel vollständig losgelöst von ihrer Funktion betrachtet, und der damit das Wesentliche der Sprache, also ihre bedeutungsvermittelnden und kommunikativen Funktionen außer acht lässt. In diesem Kapitel wurde bereits argumentiert, dass eine Kenntnis der Formen für eine Betrachtung ihrer Funktionen unabdinglich ist, womit diese Kritik bereits zurückgewiesen wurde. Unabhängig davon bewies dieses Buch trotz einer stellenweise formlastigen Rhetorik von der ersten Auflage an, dass es die Beziehung von Form und Funktion durchaus berücksichtigt, zum

¹⁴ Die für den Umgang mit realexistierenden Schulbüchern ggf. wichtige traditionelle Terminologie wird trotzdem eingeführt, siehe Abschnitt ??.

Beispiel bei der Beschreibung der Intonation (Kapitel ??), der Flexionskategorien (Kapitel ?? und ??) oder bei der Behandlung von semantischen Rollen und Passivphänomenen (Kapitel ??).

Es muss jedoch darüberhinaus vor allem zwischen *systeminterner* und *systemexterner* (z. B. kommunikativer) Funktion unterschieden werden. Das System der vier nominalen Kasus ist zum Beispiel nur äußerst schlecht mit *systemexternen* Funktionen zu verbinden, die direkt irgendetwas mit Semantik, Pragmatik, Textaufbau und Argumentationstechniken etc. zu tun haben. Seine *systeminterne* Funktion im grammatischen System ist allerdings von erheblicher Bedeutung, insbesondere angesichts der Möglichkeiten des Deutschen, die Bestandteile von Sätzen vergleichsweise frei im Satz zu positionieren. Der Kasus eines Nomens kodiert nämlich vor allem die Relation dieses Nomens zu einem Verb (und im Fall des Genitivs primär zu einem anderen Nomen), und zwar in starker Abhängigkeit von teilweise auch semantisch motivierbaren Typen von Verben.¹⁵ Während also Kasus nicht direkt semantisch interpretierbar ist, ist er dennoch von großer Bedeutung für die Konstruktion der Bedeutung von Sätzen. Darauf wird in dieser Einführung bei zahlreichen Gelegenheiten eingegangen. Wir geben Definition 1.1, die sich auf Konzepte rückbezieht, die in Kapitel ?? eingeführt wurden. Kapitel ?? führte bereits vertiefend in systeminterne Funktionen ein, zum Beispiel mit Begriffen wie *Merkmal* und *Wert* oder *Relationen* (*Strukturbildung*, *Rektion* und *Kongruenz*).



Systeminterne und systemexterne Funktion Definition 1.1

Sprachliche Formen (Formen von Wörtern, Sätzen usw.) haben durch die überwiegende Regelmäßigkeit ihrer Bildungen und Kombinationsmöglichkeiten eine Systematik (die Grammatik). Systeminterne Funktionen grammatischer Mittel sind solche, die innerhalb dieses Systems gelten, z. B. die Funktion von Kasus bei der Markierung von Beziehungen zwischen Nomina und Verben. Systemexterne Funktionen grammatischer Mittel sind ihre Bedeutungen, ihre systematischen Beiträge zur Konstruktion von Kommunikationssituationen und Texten, ihre Art, bestimmte Register und Stile zu markieren usw.

Es ist nun nicht davon auszugehen, dass sich interne und externe Funktionen stets sauber voneinander trennen lassen. Die Motivation, diese Einführung dennoch stark (wenn

¹⁵ Ein Feuerwerk der systeminternen funktionalen Betrachtung ergibt sich in diesem Zusammenhang durch das Einbeziehen der Kasussynekretismen, also des Zusammenfalls von Formen. Dieser fällt je nach Genus, Flexionsklasse und Numerus ganz unterschiedlich aus. Zudem müssen Substantive, Adjektive und Artikel insgesamt betrachtet werden, da sie auf unterschiedliche Weise an der Kasusmarkierung beteiligt sind und einander diese sogar gegebenenfalls abnehmen. Kapitel ?? beschäftigt sich ausführlich mit dem Kasussystem.

auch nicht dogmatisch) an der Form sprachlicher Äußerungen und ihren systeminternen Funktionen auszurichten, begründet sich aus meiner persönlichen Lehrerfahrung im Fach Deutsche Philologie. Während diese Erfahrung gewiss subjektiven und anekdotischen Charakter hat, wurde sie durch Schäfer & Sayatz (2017) auf methodisch stringente Weise bestätigt, worauf in Abschnitt 1.2.3 ausführlicher eingegangen wird.

In der universitären Lehre vorauszusetzen oder zu verlangen, dass Studierende vor dem ersten Semester bereits eine ausreichende Kenntnis des formalen grammatischen Systems erworben haben, ist verfehlt und potentiell fatal für ihre Ausbildung und ihre spätere berufliche Praxis. Auch wenn es vielleicht nicht immer eine Mehrheit der Studierenden betrifft, so wird doch in der frühen Phase des Studiums immer wieder gerne Kasus direkt mit Bedeutungen identifiziert und mit den unzureichenden *Grammatikerfragen* („*wer oder was*“ usw.) analysiert (s. Abschnitt ??), grammatisches Genus wird mit Bedeutungsklassen identifiziert, Subjekte werden als der „Satzgegenstand“ *definiert*, aber mit dem Nominativ *identifiziert*. Insbesondere Wortarten werden immer wieder semantisch motiviert.¹⁶ Gleichmaßen werden nahezu rein formale Phänomene nicht zuverlässig beschrieben. Dass zum Beispiel die *Klatschmethode* (s. Abschnitt ??) bei der Beschreibung der Silbentrennung nicht besonders weit trägt, ist Studierenden meist bewusst. Die Fähigkeit, die Silbifizierung im Deutschen und ihre graphematischen Folgen anderweitig und präzise zu beschreiben, kann und darf hingegen trotzdem nicht vorausgesetzt werden.

Komplexere Phänomene wie – um ein arbiträres Beispiel herzunehmen – Relativsätze werden zudem von Studierenden zu Studienbeginn formal oft gar nicht verstanden, und eine Diskussion über ihre Funktion erübrigt sich damit. Sehen wir uns die Folgen einer unzureichenden formalen Analyse etwas genauer an. Es ist gewiss ein vordergründig rein formaler Sachverhalt, dass ein Relativsatz ein im Prinzip vollständiger Satz ist, der aber so konstruiert wird, dass eins der in ihm vorkommenden „Satzglieder“ (besser gesagt eine der Ergänzungen und Angaben, s. Abschnitte ?? und ??) durch ein spezielles Pronomen realisiert wird, welches sich dann auf ein Bezugsnomen außerhalb des Relativsatzes bezieht. Das Bezugsnomen steuert die semantische Interpretation (Bedeutung) des Relativpronomens bei. Wir erhalten (1b) parallel zu (1a) als einen einfachen Fall eines Relativsatzes.

- (1) a. Eine/die Kommilitonin hat gelacht.
- b. eine/die Kommilitonin, die gelacht hat

Es fällt rein formal auf, dass zumindest die Verbformen im Relativsatz andere Positionen einnehmen als im unabhängigen Satz. Dass (und *auf welche Weise*) dies völlig regelmäßig geschieht, muss allerdings erst einmal verstanden werden, um die Beziehung zwischen den beiden Konstruktionen überhaupt wahrnehmen zu können. Wird das durch einen Relativsatz modifizierte Substantiv wie in (2a) in einer übergeordneten Satzperiode verwendet, wird die systeminterne Funktion schnell klar. Der Relativsatz ermöglicht es

¹⁶ Wenn sich solche Fehleinschätzungen bis in die schulische Lehrkarriere halten, kann dies zu erheblichen Fehlern im Lernprozess von Schulkindern kommen. Bredel (2013: 178–179) verweist darauf im Kontext von semantisierenden Wortartendefinitionen.

uns stark vereinfacht gesagt, zwei im Grunde vollständige Sätze zu einem zu kombinieren (Hypotaxe). Im Gegensatz zu einer einfachen aufzählenden Verbindung (Parataxe) wie in (2b) nutzt der Relativsatz die Identität eines nominalen Bezugs (also der Bedeutung zweier Nomina) und vermeidet dadurch die zweimalige unabhängige Aufnahme der semantischen Referenz.

- (2) a. Die Kommilitonin, die gelacht hat, heißt Camilla.
- b. Eine Kommilitonin hat gelacht, und die/sie heißt Camilla.

Die systeminterne Funktion hat also eine semantische Funktion in ihrem Gefolge, die in ihrer Systematik nur als Folge der formalen zu verstehen ist. Die Erkenntnis, dass darüberhinaus die ebenfalls externe *textuelle* oder *rhetorische Funktion* eines Relativsatzes in den Bereichen des *Verdichtens* und *Präzisierens* anzusiedeln ist (siehe Abschnitt 1.1.1), kann nur in Zusammenhang mit den ersten beiden Schritten vollzogen werden. Ohne diese Schritte kann überhaupt nicht sicher identifiziert werden, was ein Relativsatz denn überhaupt sein soll, woran wir ihn erkennen und wie wir ihn formulieren. Selbst wenn wir davon ausgehen, dass (2a) und (2b) bedeutungsgleich (aber eventuell rhetorisch verschieden) sind, kommen wir nicht umhin, festzustellen, dass ihre Verwendung hochgradig stil-, register- und medienspezifisch ist, womit weitere externe Funktionen angesprochen werden. In fast allen bildungs- und schriftsprachlichen Kontexten ist nämlich davon auszugehen, dass (2b) unangenehm auffällt. Verdichtungen und Präzisierungen, die komplexere formale Mittel wie Relativsätze einsetzen, kennzeichnen nämlich genau solche Kontexte, und wir irritieren unser sprachliches Gegenüber im Ernstfall erheblich, wenn wir in der Bildungssprache zu ausufernder Parataxe greifen.

Ganz unabhängig davon sehen wir an (2b), dass die systeminternen Interaktionen weiter reichen, als manche vielleicht zunächst annehmen. Die parataktische Version zwingt uns nämlich, zweimal einen Artikel bzw. ein Pronomen zu verwenden. Hier wurde zuerst der indefinite *eine* und dann das Definitpronomen *die* oder alternativ das Personalpronomen *sie* verwendet. Die andere mögliche Variante wäre die in (3), wobei diese sich allerdings bereits im Grenzbereich zwischen stilistischem Mangel und Ungrammatikalität bewegt.

- (3) ? Die Kommilitonin hat gelacht, und die/sie heißt Camilla.

Gehen wir noch weiter und sehen uns informationsstrukturelle Funktionen an, stellen sich auch diese als mit der Form eng verknüpft heraus. Weder (2b) noch (3) sind nämlich wirklich robust bedeutungsgleich mit (2a). Ohne tief in die Details zu gehen, zeigt (4) durch eine besondere Betonung (also ein formales Mittel), dass wir dank des Relativsatzes Ausdrucksmöglichkeiten haben, die wir mit der parataktischen Version schlichtweg nicht haben. Die in Majuskeln geschriebenen Silben sind mit hervorhebender Betonung zu lesen.

- (4) DIE Kommilitonin, die geLACHT hat, heißt Camilla.

In geschriebenen Texten markieren wir Intonation normalerweise nicht. Dort werden die entsprechenden Sätze ohne besondere Markierungen aber trotzdem ähnlich verwendet, oder es kommen andere Markierung wie zum Beispiel Adverbiale oder besondere Wortstellungen zum Zug. Als Beispiel wird in (5) ein Aufzählungskontext gegeben. Ohne Relativsätze wären wir hier im Ausdruck erheblich eingeschränkt.

- (5) Die etwas ruhigere Kommilitonin heißt Kiki. Die Kommilitonin (hingegen), die gelacht hat, heißt Camilla.

Gleichermaßen gibt es für Sätze wie (6), die allgemeine Aussagen formulieren, kaum eine semantisch adäquate parataktische Variante, die eine vertretbare Länge hat und stilistisch unauffällig ist.

- (6) Die Mitspielerin, die zuletzt lacht, gewinnt.

Wir feiern mit dem Relativsatz also ohne weiteres ein grammatisches Fest, bei dem Wissen aus unterschiedlichsten Teilen der Grammatik abgerufen wird. Um die semantischen, textuellen und rhetorischen, stilistischen und registerbezogenen Funktionen von Relativsätzen zu benennen, müssen wir in der Lage sein, Relativsätze zu erkennen, ihre Form zu analysieren, und dieses Wissen in einen größeren Zusammenhang zu stellen.

Wir haben argumentiert, dass formale Analysen eine Bedingung für eine systematische funktionale Betrachtung von Sprache sind. Angesichts der Komplexität des grammatischen Systems und der externen Funktionen grammatischer Mittel (wie am Beispiel des Relativsatzes vorgeführt) gehen wir davon aus, dass es zielführend ist, im Studium einen systematischen Neuanfang zu beginnen, der sich nicht auf vermeintlich vorhandenes Schulwissen stützt. Die fundamentale Rechtfertigung dieses Ansatzes liegt zudem in der oft übersehenen Tatsache, dass der Grammatikunterricht in der Schule grundlegend andere Ziele verfolgt als die universitäre Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen, wie ausführlich in diesem Kapitel argumentiert wurde.

Nicht kontrovers ist allerdings die Minimalforderung, dass Lehrkräfte, die von Universitäten und Hochschulen mit einem erfolgreichen Studienabschluss in das Schulfach Deutsch entlassen werden, diejenigen Kenntnisse mitbringen müssen, die sie Kindern und Jugendlichen vermitteln sollen. Das Studium muss diese Kenntnisse (zusätzlich zu dem weitaus höheren Anspruch des spezifischen Studienwissens hinaus) sicherstellen. In diesem Zusammenhang ist es nun bemerkenswert, dass Dozierende an Universitäten oft keinerlei Daten darüber haben, was sie bei Studierenden voraussetzen können und was nicht. Hier ist dringend nachzuhelfen, vor allem weil die Gefahr besteht, dass ein in seinem oft nicht gut definiertes *Schulwissen* von Lehrpersonen an Universitäten stillschweigend vorausgesetzt und auf dieses „aufgebaut“ wird. In diesem Zuge treten wir auch aus dem Nebel des Anekdotischen heraus und sehen empirisch klar in Abschnitt ??.

1.2.3 Grammatikkenntnisse von Studierenden

In Schäfer & Sayatz (2017) berichten Ulrike Sayatz und ich ein Experiment (im wissenschaftlichen Sinn des Worts), in dem wir den letzten Punkt des vorangehenden Abschnitts untersucht haben. Konkret haben wir evaluiert, welche schulgrammatischen

Kenntnisse Studierende am Anfang des Studiums haben. Es ging uns also um die benötigten *schulischen Vorkenntnisse*. Dabei muss im Hinterkopf behalten werden, dass die Studierenden, die an dieser Studie teilgenommen haben, bereits erfolgreich viele Bereiche der Bildungssprache beherrschen, dass der schulische Deutschunterricht also in seiner eigentlichen Aufgabe nicht etwa versagt hat.¹⁷

Für unsere Studie gab es verschiedene Vorläufer. Besonders medienwirksam wurden 2007 die Ergebnisse von einer Art Studieneingangstest berichtet, der in Bayern durchgeführt wurde und laut der journalistischen Aufbereitung (*Spiegel Online* 2007; *Süddeutsche Zeitung Online* 2007) ergab, dass Studierende der Germanistik nicht ausreichend durch die Schule auf das Studium vorbereitet würden. Nach einer Umrechnung der Ergebnisse in Noten wäre über die Hälfte der Teilnehmenden durchgefallen. Die betroffenen Studierenden dürften sich allerdings durch die Art der Formulierungen, mit denen in der Presse operiert wurde, lediglich gedemütigt und keinesfalls motiviert fühlen. *Spiegel Online* spricht von einem „Grammatik-Fiasko“, bei dem Studierende „mit Karacho durchgefallen“ seien. Noch weiter treibt es die *Süddeutsche Zeitung Online*, die im genannten Artikel ausführt, die „Germanistik-Studenten“ hätten sich „blamiert“, und viele von ihnen seien „Grammatik-Nieten“. Die Unterschiede in der konkreten Wortwahl zeigen, dass es sich hier um eine zwar gleichermaßen reißerische, aber dennoch voneinander unabhängige journalistische Aufbereitung handelt, nicht etwas um wörtliche Zitate der Durchführenden des Tests. Trotzdem schreibt die Presse weiter, die „Professoren [seien] erschüttert“ (*Spiegel Online*), und es müsse folglich „in der Schule wieder mehr Grammatik gepaukt“ werden (*Süddeutsche Zeitung Online*). Einen größeren Schaden an der Sache können Medienberichte kaum auslösen. In der Presse werden vor allem die Studierenden geradezu als die Schuldigen aufgebaut und entsprechend als blamable Nieten usw. titulierte. Für die intendierte Sache, also eine Stärkung des Grammatikunterrichts an Schulen, leistet dies in jedem Fall keinen Beitrag. Höchstens lehnt sich das angepeilte Zeitungspublikum zufrieden in der Gewissheit zurück, dass eben die Schule und die Jugend heutzutage nichts mehr taugen.¹⁸

Unabhängig von der journalistischen Verarbeitung gibt es aber ein weiteres Problem mit solchen Tests. Das Ziel der Durchführenden in Bayern war es wohl, den Grammatikunterricht an Schulen zu stärken, indem entsprechende Wissenslücken aufgezeigt wurden. Das Argument scheint dabei gewesen zu sein, dass Studierende nach ihrer Schulzeit

¹⁷ Gelegentlich wird (meist in Blogs oder Leserbriefen in bildungsbürgerlichen Zeitungen, nicht in wissenschaftlichen Publikationen) von Personen aus der akademischen Welt regelrecht bejammert, Studierende lieferten „heutzutage“ stilistisch schlechte Hausarbeiten ab, verhielten sich in Emails und der persönlichen Kommunikation sprachlich nicht angemessen usw. (Da es fruchtlos ist, in solchen Fragen den offenen Konflikt zu suchen, erspare ich uns entsprechende Links.) Solche Berichte werfen indirekt der Schule vor, sie habe zumindest teilweise bei der bildungssprachlichen Ausbildung versagt. Auf episodisch-subjektiven Unrat dieser Art dürfen wir nichts geben und müssen umgehend mit der Frage zurückschlagen, wo die Statistik sei, die zeige, dass generell irgendetwas schlechter geworden sei. Studierende treten mit der Ersteinschreibung in einen völlig neuen Interaktionskontext ein, der das Erlernen von neuen Registern erfordert. Das war schon immer so, und eine solide und systematische bildungssprachliche Ausbildung wird es ihnen erleichtern, sich möglichst schnell (aber eben nicht instantan) anzupassen.

¹⁸ Ich wiederhole, dass ich mich hier auf die journalistische Aufarbeitung beziehe. Diese Formulierungen stammen gewiss nicht von den Durchführenden der Studie.

nicht hinreichend auf das Germanistikstudium vorbereitet seien. Das ist allerdings, wie wir argumentiert haben, überhaupt nicht das Ziel des schulischen Unterrichts in deutscher Grammatik, ebensowenig wie es das Ziel des Geschichtsunterrichts ist, auf ein Studium der Geschichtswissenschaft vorzubereiten. Noch viel weniger ist das Ziel des Deutschunterrichts das „Pauken von Grammatik“. Sowohl die Fachdidaktik des Deutschen als auch die didaktisch informierte germanistische Sprachwissenschaft wird selbstverständlich einen Nürnberger Trichter für deklaratives schulisches Grammatikwissen als Absurdität zurückweisen (siehe Abschnitt 1.1.2).

Jenseits von diesem Versuch eines Eingangstests gibt es eine aktuelle Diskussion um Funktionen und Nutzen von Studieneingangstests (siehe vor allem Schindler 2016, aber z. B. auch Bremerich-Vos 2016 und Fuhrhop & Teuber 2016). Schindler (2016: 16) benennt neben der Funktion als Zulassungsschranke für das Studium vor allem zwei Funktionen solcher Tests, nämlich erstens die Diagnostik für das studierende Individuum, anhand derer gezielt Defizite erkannt und rechtzeitig ausgeglichen werden können. Zweitens führt die Autorin an, dass Eingangstests Bewusstsein und Interesse für die Inhalte des Fachs bei Studierenden wecken können. In Schäfer & Sayatz (2017: 226) argumentieren wir, dass eine weitere Funktion der Tests die Optimierung der Lehre im Studium im Sinne einer Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Studierenden sein sollte. Hier werden jetzt die wesentlichen Ergebnisse des Experiments berichtet, um bei Studierenden das Bewusstsein für die Inhalte des Fachs und die Verbindung zwischen Schulgrammatik und linguistischem Fachwissens zu wecken (Schindlers zweite Funktion), und um Lehrende anzuregen, ähnliche Evaluationen vorzunehmen und ihre Lehrinhalte und Lehrmethoden entsprechend an die Ergebnisse anzupassen (also die von Schäfer & Sayatz 2017 benannte Funktion).

Wir haben 220 Studierende der Freien Universität Berlin, die überwiegend in Berlin und Brandenburg zur Schule gegangen sind, einen freiwilligen anonymen Test vorgelegt, der aus gezielt ausgewählten Aufgaben aus Grammatik-Lehrwerken bestand, die in diesen Bundesländern für die Jahrgangsstufen sechs bis zehn (in einem Fall für die Grundschule) zugelassen sind. Es handelte sich also um Aufgaben, die die Studierenden so oder ähnlich wahrscheinlich in ihrer Schulzeit gelöst haben. Insgesamt wurden zehn Aufgaben ausgewählt und ausgewertet, die verschiedene Schwierigkeitsgrade und verschiedene Themen der Grammatik abdeckten, die auf der Seite der systemexternen Funktion ebenfalls verschiedenen Bereichen zuzuordnen sind. Die Teilnehmenden, die aus allen Semestern des BA-Studiums kamen, studierten zu 37,7% Grundschullehramt (83 Personen), zu 37,3% Deutsch für das Lehramt (82 Personen), zu 23,2% Deutsch als Fachwissenschaft (51 Personen) und zu 1,8% andere Fächer (4 Personen). Zunächst wurde überprüft, ob wirklich durchweg ungenügende „Leistung“ erbracht wurde. Abbildung 1.1 zeigt, dass dies nicht der Fall ist.

Nur 15% der Teilnehmenden wären durchgefallen, wenn es sich um eine Prüfung gehandelt hätte. Die restlichen Leistungen verteilen sich nach der Umrechnung auf akademische Noten nahezu gleichmäßig zwischen 1,3 und 4,0. Solch ein Bild ist vollständig erwartbar, wenn davon ausgegangen wird, dass nicht alle Teilnehmenden dasselbe gelernt haben und die Lernzeitpunkte teilweise sieben Jahre zurückliegen. Es ist davon

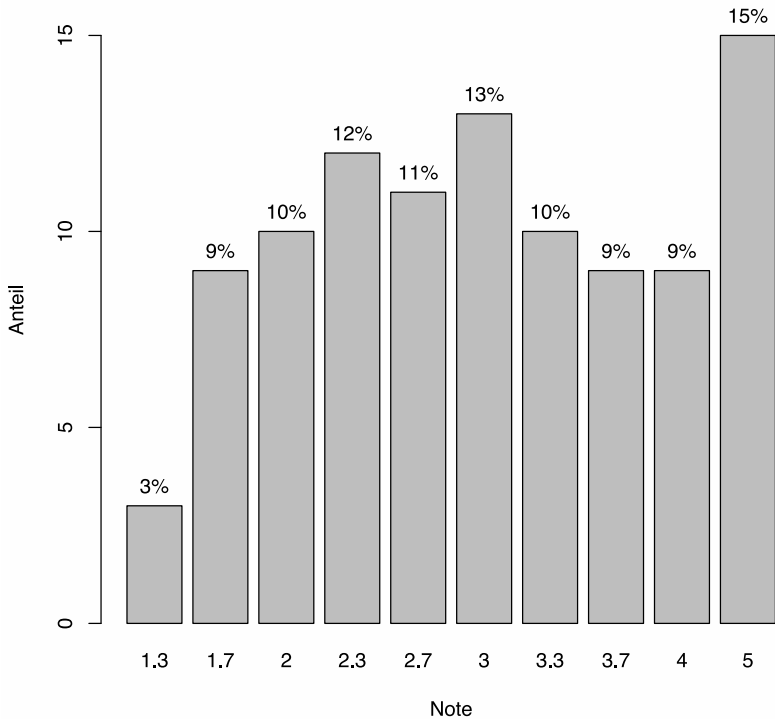


Abbildung 1.1: Verteilung der auf akademische Noten umgerechneten Leistungen im Experiment aus Schäfer & Sayatz (2017)

auszugehen, dass für jedes andere Schulfach ähnliche Ergebnisse erzielt würden, denn immerhin hatten die Teilnehmenden keine Gelegenheit, sich gezielt auf die gestellten Fragen vorzubereiten.

Allerdings haben, wie oben erwähnt, Studierende aller Bachelor-Semester teilgenommen, und es sollte deshalb eigentlich nicht wundernehmen, wenn das Ergebnis besser als das des bayrischen Eingangstests wäre, bei dem schließlich nur Studierende des ersten Semesters befragt wurden, die noch keine spezifische Ausbildung in germanistischer Linguistik erhalten haben. Abbildung 1.2 schlüsselt die Ergebnisse in Prozent nach Studienjahr auf.

Wie man leicht sieht, werden die Ergebnisse im Verlauf des Studiums im Mittel nicht besser. Es gibt eine leichte Verschiebung der Verteilung (des Bauchs der jeweiligen Beanplots) nach oben, insbesondere im dritten Studienjahr. Allerdings wäre schon aufgrund des Ausscheidens leistungs- und motivationsschwächerer Studierender (Fachwechsel oder Studienabbruch) im Laufe der Semester eine stärkere Verbesserung der Leistung zu erwarten. Wie wir in Schäfer & Sayatz (2017: 242–243) argumentieren, kann der Grund

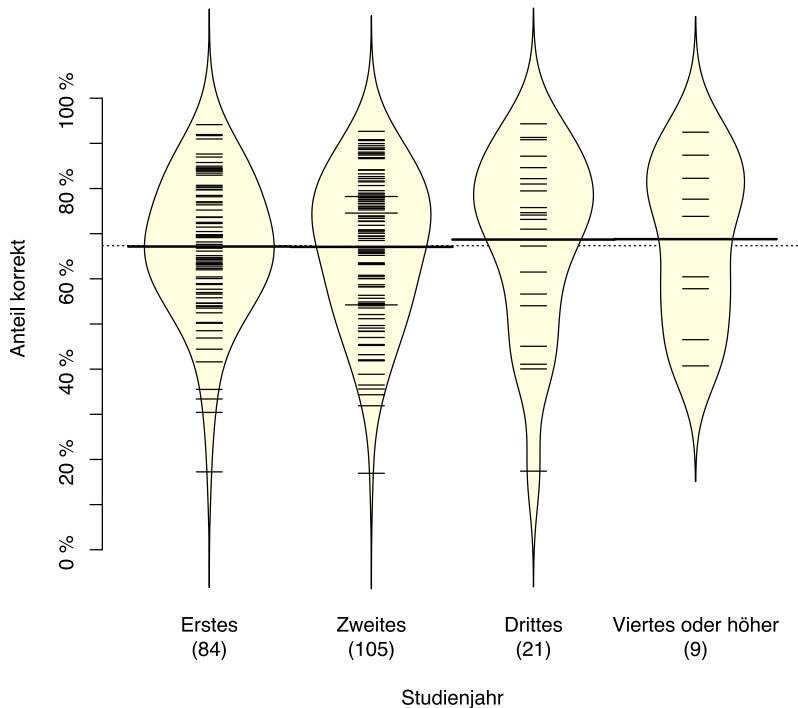


Abbildung 1.2: Verteilung der erreichten Prozent im Experiment aus Schäfer & Sayatz (2017), gegliedert nach Studienjahr in einem sogenannten Beanplot; jede kurze waagerechte Linie entspricht einem individuellen Ergebnis, die Hüllen entsprechen einer Dichteschätzung der empirischen Verteilung pro Gruppe, die dicken längeren waagerechten Linien markieren den Mittelwert pro Gruppe

der beobachteten Stagnation nicht lokal in der Freien Universität gesucht werden, da sich im Vergleich der Kurrikula mehrerer Universitäten aus verschiedenen Bundesländern zeigt, dass die Freie Universität ein sehr typisches Profil in ihren germanistischen Studiengängen anbietet.

Wir gehen davon aus, dass das Problem vielmehr eine meist nicht optimale Kopplung der universitären Inhalte an die Berufsziele der Studierenden ist. Wie oben deutlich wurde, sind ca. 75% der Studierenden an der Freien Universität angehende Lehrpersonen, und die Lehre müsste sich deutlich an diesem Berufsziel orientieren. Von einer anderen Seite nähern sich auch Topalovic & Dünschede (2014) demselben Problem. In einer Bundesweiten Umfrage mit 1.019 Lehrpersonen aus allen Schulformen fanden Sie im Jahr 2013 heraus, dass 48% der Lehrpersonen sich durch ihre Ausbildung nicht hinreichend auf den Grammatikunterricht vorbereitet fühlen (Topalovic & Dünschede 2014: 76–77).

1.2.4 Studentische Sichtweisen auf Studium und Schulunterricht

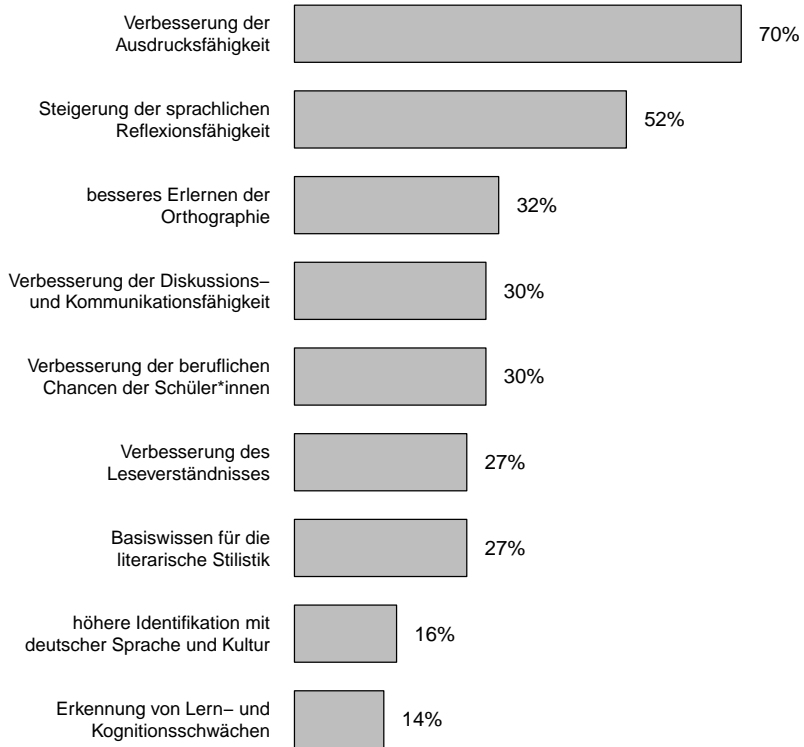


Abbildung 1.3

References

- Bredel, Ursula. 2013. *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2. Aufl. Paderborn etc.: Schöningh.
- Bremerich-Vos, Hans. 2016. Ein Studieneingangstest für Lehramtsstudierende im Fach Germanistik? Zwar mit Bauchschmerzen, aber: Ja! *Didaktik Deutsch* 40. 9–12.
- Eisenberg, Peter. 2004. Wieviel Grammatik braucht die Schule? *Didaktik Deutsch* 17. 4–25.
- Eisenberg, Peter. 2013. Schulgrammatik – Sprache für Schüler, Sprachwissen für Lehrer. In Klaus-Michael Köpcke & Arne Ziegler (Hrsg.), *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*, 7–13. Berlin: De Gruyter.
- Eisenberg, Peter & Wolfgang Menzel. 1995. Grammatik-Werkstatt. *Praxis Deutsch* 129. 14–23.
- Feilke, Helmut. 2012. Bildungssprachliche Kompetenzen fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 233. 4–18.
- Fuhrhop, Nanna & Oliver Teuber. 2016. Orthographisches Wissen und orthographisches Können. Ist ein sinnvoller Studieneingangstest möglich? *Didaktik Deutsch* 40. 13–25.
- Häcker, Roland. 2009. Wie viel? Wozu? Warum Grammatik in der Schule? In Marek Konopka & Bruno Strecker (Hrsg.), *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen. Sprachgebrauch. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2008*, 309–332. Berlin, New York: De Gruyter.
- Köpcke, Klaus-Michael & Arne Ziegler (Hrsg.). 2013. *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin: De Gruyter.
- Menzel, Wolfgang. 2017. *Grammatikwerkstatt – Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. 6. Aufl. Friedrich.
- Portmann-Tselikas, Paul. 2011. Spracherwerb, grammatische Begriffe und sprachliche Phänomene. Überlegungen zu einem unübersichtlichen Lernfeld. In Klaus-Michael Köpcke & Arne Ziegler (Hrsg.), *Grammatik – lehren, lernen, verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*, 71–90. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Schäfer, Roland & Ulrike Sayatz. 2017. Wieviel Grammatik braucht das Germanistikstudium? *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 42(2). 221–255.
- Schindler, Kirsten. 2016. Welche Funktion sollten Eingangstests haben? Ein Beitrag aus sprachdidaktischer Perspektive. *Didaktik Deutsch* 40. 16–19.
- Spiegel Online. 2007. Das Studium ist dem Genitiv sein Tod. Erschienen am 18. April 2007, abgerufen am 20. September 2016.
- Steets, Angelika. 2003. Lernbereich Sprache in der Sekundarstufe I. In Michael Kämper-van den Boogart (Hrsg.), *Deutschdidaktik – Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*, 3. Aufl., 210–231. Berlin: Cornelsen.

References

- Steinig, Wolfgang & Hans-Werner Huneke. 2002. *Sprachdidaktik Deutsch – Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Süddeutsche Zeitung Online. 2007. Germanisten scheitern an Grammatik. Erschienen am 18. April 2007, abgerufen am 20. September 2016.
- Topalovic, Elvira & Susanne Dünschede. 2014. Weil Grammatik im Lehrplan steht. Bundesweite Umfrage zur Grammatik in der Schule. *Der Deutschunterricht* 3. 76–81.

Index

- Ablaut, 202, 301
- Adjektiv, 173, 175, 182, 238
 - adjektival, 279
 - adverbial, 275
 - attributiv, 275
 - Flexion, 278, 279
 - Komparation
 - Flexion, 281
 - Funktion, 280
 - Kurzform, 275
 - prädikativ, 275
 - schwach, 277, 278
 - skalar, 281
 - stark, 277, 278
 - Stärke, 182, 276
 - Valenz, 276
- Adjektivphrase, 354, 364
- Adkopula, 186
- Adverb, 186
- Adverbialsatz, 421, 422
- Adverbphrase, 374
- Affigierung, 210
- Affix, 204
- Affrikate, 86, 94
- Agens, 429, 444–446
- Akkusativ, 194, 196, 249, 358, 438, 448
 - Doppel–, 449
- Akronym, 508
- Akzent, 149, 150
 - Haupt–, 152
 - in Komposita, 152
 - metrisch vs. lexikalisch, 150
 - Neben–, 152
 - Präfixe und Partikeln, 152
 - Schreibung, 495
 - Stamm–, 151
- Akzeptabilität, 6, 8, 13
- Allomorph, 212
- Allophon, 159
- Alphabet
 - deutsch, 483
 - phonetisch, 91
- Alveolar, 93
- Ambiguität, 336
- Anapher, 252
- Angabe, 45, 431
 - Akkusativ–, 449
 - Dativ–, 451
 - präpositional, 430
- Antezedens, 253
- Apostroph, 509
- Approximant, 87
- Artikel
 - definit, 270, 272
 - Flexionsklassen, 269
 - indefinit, 274, 509
 - NP ohne, 362
 - Position, 354
 - possessiv, 274
 - vs. Pronomen, 266
- Artikelfunktion, 267
- Artikelwort, 266, 345, 353
- Artikulationsart, 84
- Artikulator, 84
- Assimilation, 100, 117
- Ast, 337
- Attribut, 353
- Baumdiagramm, 35, 204, 337, 349, 387

Index

- Befragung, 20
- Bewegung, 396, 407
- Bindestrich, 506
- Bindung, 455
- Bindungstheorie, 456
- Buchstabe, 77
 - konsonantisch, 483
 - vokalisch, 486
- Dativ, 196, 260, 449
 - Bewertungs-, 447, 450, 452
 - frei, 431, 450
 - Funktion, 250
 - Nutznießer-, 450
 - Pertinenz-, 450
- Defektivität, 312
- Dehnungsschreibung, 486, 488, 512
- Deixis, 252
- Dekontextualisierung, 51
- Dependenz, 341
- Derivation, 233, 234
 - mit Workklassenwechsel, 237
 - ohne Wortklassenwechsel, 235
- Diakritikon, 91
- Dialekt, 17, 18
- Diminutiv, 239
- Diphthong, 97
 - Schreibung, 487
 - sekundär, 102, 148
- dritte Konstruktion, 464
- Eigenname, 261
 - Schreibung, 505
- Einheit, 25
- Einsilbler, 124, 141
- Elativ, 281
- Ellipse, 332
- Empirie, 19
- Endranddesonorisierung, 99, 109, 112
 - Schreibung, 483
- Erbwort, 10
- Ereigniszeitpunkt, 289
- Ergänzung, 45, 46, 431
 - Akkusativ-, 449
 - Dativ-, 451
 - fakultativ und obligatorisch, 41
 - Nominativ-, 435
 - PP-, 452
 - prädikativ, 433
- Experiencher, 429
- Experiment, 20
- Extrasilbizität, 133
 - und Flexionssuffixe, 140
- Feldermodell, 400
- Filtermethode, 179
- Flexion, 176, 194, 209, 245
- Form und Funktion, 51, 61
- Fremdwort, 10
- Frikativ, 86
- Funktion
 - systemintern und systemintern, 61
- Funktionswort, 345
- Futur, 293
 - Bedeutung, 290
- Futurperfekt, 457
 - Bedeutung, 291
- Fuß, 10, 153
- Gaumensegel, 82
- Gebrauchsschreibung, 481, 496, 509
- Gedankenstrich, 514
- Generalisierung, 16
- Genitiv, 260
 - Attributs-, 250
 - Funktion, 250
 - Objekts-, 358
 - postnominal, 356, 358
 - pränominal, 354, 358, 415
 - Subjekts-, 358
 - sächsisch, 510
- Genus, 28, 181, 254, 264
- Glottalverschluss, 92, 111, 154
- Gradierungselement, 364
- Grammatik, 7, 34
 - als Kombinationssystem, 4
 - deskriptiv, 14
 - Ebene, 9

- formbasiert, 5
 - präskriptiv, 15
 - Sprachsystem, 6
- Grammatik-Werkstatt, 53
- Grammatikalisierung, 241, 502
- Grammatikalität, 7, 8, 13, 322
- Grammatikerfrage, 248, 449
- Graphematik, 9, 76, 79, 478
- Hilfsverb, 301
- homorgan, 86
- Häufigkeit, 11
- Idiosynkrasie, 247
- Imperativ, 310, 437
 - Satz, 410
- Index, 253
- Infinitiv, 31, 519
- Introspektion, 20
- IPA, 91
- Iterierbarkeit, 43
- Kante, 337
- Kasus, 170, 198, 248
 - Bedeutung, 43, 249
 - Funktion, 194
 - Hierarchie, 248
 - oblique, 250
 - strukturell, 250
- Kategorie, 26, 27, 30
- Kehlkopf, 81
- Kern, 9
 - Wortschatz, 10, 142, 482, 497
- Klammer, 514
- Klitikon, 509
- Knoten, 337
 - Mutter-, 337
 - Tochter-, 337
 - Wurzel-, 337
- Kohärenz, 461, 464
 - Schreibung, 519
- Komma, 514
- Komparativ, 281
- Kompetenz, 328
- Komplementierer, 183, 376, 400, 421
- Komplementiererphrase, 376
- Komplementsatz, 358, 402, 419, 436, 519
- Kompositionalität, 4, 220
- Kompositum, 219
 - Ambiguität, 224
 - Determinativ-, 222
 - Fuge, 227
 - Fugenelement, 227
 - Rektions-, 222
 - Schreibung, 506
- Konditionalsatz, 422
- Konditionierung, 213
- Kongruenz, 39
 - Genus-, 275
 - Numerus-, 247, 275
 - Possessor-, 268
 - Subjekt-Verb-, 297, 464
- Konjunktion, 187, 345, 350, 514
- Konnektor, 403
- Konnektorfeld, 403
- Konsonant, 90
 - Schreibung, 483
- Konstituente, 36, 395
 - atomar, 335
 - mittelbar, 36
 - unmittelbar, 36
- Konstituententest, 328
- Kontrast, 109
- Kontrolle, 468
- Konversion, 229, 230, 503
 - im Deutschen, 231
- Koordination, 247, 350
 - Schreibung, 514
- Koordinationstest, 331
- Kopf
 - Komposition, 221
 - Kopf-Merkmal-Prinzip, 343
 - Phrase, 342
- Kopula, 186, 275, 301, 412, 433
 - Satz, 412
- Korpus, 11, 22
- Korreferenz, 253

Index

- Korrelat, 420, 439, 442, 467
Kurzwort, 243, 508
- Labial, 94
Laryngal, 91
Lehnwort, 10, 208
Lexem, 213
Lexikon, 28, 111, 112
 Regel, 210, 444
 Unbegrenztheit, 207
Ligatur, 95
Lippen, 82
Liquid, 126, 148
Lizenzierung, 42
Luftröhre, 80
Lunge, 80
- Majuskel, 482, 495, 503, 507
Markierungsfunktion, 197, 215
 lexikalisch, 200
Matrix, 394
Medium
 akustisch, 75
 gestisch, 75
 schriftlich, 478
Merkmal, 25, 26, 32, 47
 Motivation, 34
 statisch, 207
Merkmale, 98
Minimalpaar, 108
Minuskel, 482
Mitspieler, 428
Mittelfeld, 400, 420, 422
Modifizierer, 367, 372
Monoflexion, 278
More, 143
Morph, 197
Morphem, 212
Morphologie, 9, 196
Mundraum, 81
- Nachfeld, 402, 418, 422
Nasal, 88
Nasenhöhle, 82
- Nebensatz, 31, 183, 420, 436
 Schreibung, 518
Neutralisierung, 110
Nomen, 180, 235
 vs. Substantiv, 355
Nominalisierung, 357
Nominalphrase, 245, 353
Nominativ, 249, 435, 438
Numerus, 28, 170, 179, 198, 264
 Nomen, 246
 Verb, 287, 305
- Oberfeldumstellung, 460, 461
Objekt, 195
 direkt, 449
 indirekt, 450
 Infinitiv, 467
 präpositional, 452
 Satz, 419
Obstruent, 85, 90
Obstruktion, 83
Orthographie, 76, 480
- Palatal, 93
Palatoalveolar, 93
Paradigma, 31, 170, 175, 176
 Genus-, 33
 Numerus-, 33
Parenthese, 514
Partikel, 184, 345
Passiv, 298, 437
 als Valenzänderung, 445, 447
 bekommen-, 447
 unpersönlich, 443
 werden-, 443, 445
Perfekt, 293
 Doppel-, 458
 Semantik, 458
Performanz, 328
Peripherie, 9
Person
 Nomen, 251
 Verb, 287, 305
Phon, 159

- Phonem, 159
- Phonetik, 76
- Phonologie, 9, 112
- phonologischer Prozess, 111
- Phonotaktik, 120
- Phrase, 340
- Phrasenschema, 349
- Plosiv, 85
- Pluraletantum, 247
- Positiv, 281
- Postposition, 372
- Produktivität, 220
- Pronomen, 182
 - anaphorisch, 252
 - definit, 270
 - deiktisch, 252
 - expletiv, 153, 441
 - flektierend, 269
 - Flexion, 270
 - Flexionsklassen, 269
 - nicht-flektierend, 269
 - Personal-, 251, 269
 - positional, 441, 442
 - possessiv, 268
 - reflexiv, 455
 - vs. Artikel, 266
- Pronominaladverb, 192
- Pronominalfunktion, 268
- Pronominalisierungstest, 329
- Prosodie, 149
- Prädikat, 432
 - resultativ, 434
- Prädikativ, 435
- Prädikatsnomen, 433
- Präfix, 204
- Präposition, 182
 - flektierbar, 373
 - Wechsel-, 196
- Präpositionalobjekt, 452
- Präpositionalphrase, 369
- Präsens, 293, 306, 307
 - Bedeutung, 289
- Präsensperfekt, 457
- Präteritalpräsens, 311
- Präteritum, 293, 306, 307
 - Bedeutung, 290
- Präteritumsperfekt, 293, 457
 - Bedeutung, 291
- Punkt, 515
- r-Vokalisierung, 102
 - Schreibung, 483
- Rachen, 81
- Rectum, 38
- Referenzzeitpunkt, 291
- Regel, 16
- Regens, 38
- Regularität, 3, 6, 16
- Rektion, 38, 46
- Rekursion, 224, 226, 384
 - in der Morphologie, 226
 - in der Syntax, 327
- Relation, 37
 - syntaktisch, 37
- Relativadverb, 415
- Relativphrase, 415
- Relativsatz, 354, 401, 402, 414
 - frei, 416
- Rolle, 44, 428, 430, 465
- Rückbildung, 240
- Satz, 393
 - Echofrage, 400
 - Entscheidungsfrage-, 408
 - Frage-, 400
 - eingebettet, 401
 - graphematisch, 517
 - Koordination, 516
 - Schreibung, 515
 - Verb-Erst-, 379, 401, 408, 422
 - Verb-Letzt-, 379, 401
 - Verb-Zweit-, 379, 401, 407
 - w-Frage-, 17, 400, 404
- Satzglied, 248, 335, 432
- Satzklammer, 400
- Satzäquivalent, 186
- Schreibprinzip

Index

- Konstanz, 511
 - phonologisch, 486
 - Spatienschreibung, 501
- Schwa, 96
 - Tilgung, 258, 261, 307
- Schärfungsschreibung, 486, 488, 490
- Scrambling, 383
- Segment, 79, 107
- Silbe, 120, 122
 - Ambisyllabizität, 143
 - Anfangsrand, 123, 143
 - komplex, 134, 136
 - Endrand, 123, 143
 - komplex, 136, 141
 - extrametrisch, 154
 - Gelenk, 143
 - Endranddesonorisierung, 146
 - geschlossen, 142
 - Gewicht, 143, 490
 - Grenze, 121, 143, 147, 490, 491, 494
 - Kern, 123
 - Klatschmethode, 120
 - offen, 142
 - Rand, 134
 - Reim, 123
 - Schreibung, 489
 - Silbifizierung, 141
- Simplex, 142, 489
- Singularetantum, 247
- Sonorant, 90
- Sonorität, 128, 129
 - Hierarchie, 128
- Spatium, 501, 507
- Sprachbetrachtung, 54
- Sprache, 3
- Sprechzeitpunkt, 289
- Spur, 397, 407, 420
- Stamm, 200
- Stammkonversion, 230
- Standarddeutsch, 15, 18, 21, 23
- Status, 297, 308, 384, 461
- Stimmbänder, 81
- Stimmhaftigkeit, 77, 84
- Stimmlippen, 81
- Stimmtton, 81
- Stoffsubstantiv, 362
- Struktur, 35
- Strukturbedingung, 111
- Subjekt, 195, 432, 435, 437, 465
 - Infinitiv, 467
 - Satz, 419
- Substantiv, 33, 175, 181, 238
 - Großschreibung, 504
 - Kasusflexion, 260
 - Numerusflexion, 258
 - Plural, 258
 - s-Flexion, 508
 - schwach, 11, 262
 - Stärke, 256, 262
 - Subklassen, 256, 264
- Substantivierung, 503
- Suffix, 204
- Superlativ, 281
- Suppletivität, 314
- Symbolsystem, 3
- Synkretismus, 34
- Syntagma, 32, 170
- Syntax, 9, 324
- Tempus, 181, 289
 - analytisch, 383, 456
 - einfach, 288, 289
 - Folge, 292
 - komplex, 292
 - synthetisch vs. analytisch, 293
- Token, 11
- Transkription, 91, 99
- Transparenz, 221
- Typ, 11
- Umlaut, 202
 - Schreibung, 512
- Univerbierung, 240, 502, 504
- Uvular, 92
- Valenz, 40, 47, 183, 341, 430, 443, 447, 450
 - Adjektiv, 276

- Substantiv, 357
- Verb, 380
- Variation, 18, 21
- Velar, 93
- Verb, 175, 180, 236, 238
 - ditransitiv, 47
 - Experienter-, 440, 442
 - Finitheit, 181, 296
 - Flexion
 - finit, 307
 - Imperativ, 310
 - infinit, 308
 - unregelmäßig, 312
 - Flexionsklassen, 10, 300
 - Futur, 456
 - gemischt, 313
 - Halbmodal-, 466
 - Hilfs-, 456
 - Indikativ, 303, 304
 - Infinitheit, 296
 - Infinitiv, 308, 461
 - Ersatz-, 460, 461
 - zu-, 467
 - intransitiv, 47, 445
 - Konjunktiv, 306, 307
 - Flexion, 306
 - Form vs. Funktion, 305
 - Kontroll-, 466
 - Modal-, 301, 464, 465
 - Flexion, 10, 311
 - Partikel-, 411
 - Partizip, 308, 461
 - Perfekt, 456
 - Person-Numerus-Suffixe, 305
 - Präfix- vs. Partikel-, 309
 - Präsens, 303, 304
 - Präteritum, 303, 304
 - schwach, 303, 306
 - stark, 304, 307
 - Status, 456, 462, 464
 - Stärke, 302, 312
 - transitiv, 47, 443
 - unakkusativ, 445
 - unergativ, 445, 447
 - Vokalstufe, 302
 - Voll-, 300
 - Wetter-, 440, 442
 - Verbkomplex, 384, 395, 411, 461
 - Verbphrase, 380, 395, 462
 - Vergleichselement, 282
 - Verteilung, 107, 108, 177
 - komplementär, 109
 - Vokal, 88, 95
 - Gespanntheit, 113, 143, 486, 488
 - Höhe, 95
 - Lage, 95
 - Länge, 77, 113, 488
 - Rundung, 95, 96
 - Schreibung, 486
 - Vokaltrapez, 95, 103, 114, 201
 - Vokativ, 310
 - Vorfeld, 17, 185, 400
 - Vorfeldtest, 330
 - Wackernagel-Position, 452
 - Wert, 25
 - Wort, 28, 167, 199
 - Bedeutung, 198
 - flektierbar, 28, 29, 179
 - graphematisch, 501
 - lexikalisch, 172
 - phonologisch, 141, 157
 - prosodisch, 157
 - Stamm, 230
 - syntaktisch, 171
 - Wortbildung, 176, 209
 - Komparation als -, 282
 - Wortformenkonversion, 230
 - Wortklasse, 29, 206, 230, 235
 - morphologisch, 175
 - Schreibung, 503
 - semantisch, 172
 - Wortzeichen, 507
 - Zahndamm, 82
 - Zeichen
 - syntaktisch, 514

Index

Wort-, 507
Zirkumfix, 204
zugrundeliegende Form, 111, 148
Zunge, 82
Zweisilbler, 141
Zwerchfell, 80
Zähne, 82
Zäpfchen, 82

Did you like this book?

This book was brought to you for free

Please help us in providing free access to linguistic research worldwide. Visit <http://www.langsci-press.org/donate> to provide financial support or register as a community proofreader or typesetter at <http://www.langsci-press.org/register>.



Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen

Einführung in die grammatische Beschreibung des Deutschen ist eine Einführung in die deskriptive Grammatik am Beispiel des gegenwärtigen Deutschen in den Bereichen Phonetik, Phonologie, Morphologie, Syntax und Graphematik. Das Buch ist für alle geeignet, die sich für die Grammatik des Deutschen interessieren, vor allem aber für Studierende der Germanistik bzw. Deutschen Philologie. Im Vordergrund steht die Vermittlung grammatischer Erkenntnisprozesse und Argumentationsweisen auf Basis konkreten sprachlichen Materials. Es wird kein spezieller theoretischer Rahmen angenommen, aber nach der Lektüre sollten Leser in der Lage sein, sowohl deskriptiv ausgerichtete Forschungsartikel als auch theorienahe Einführungen lesen zu können. Das Buch enthält zahlreiche Übungsaufgaben, die im Anhang gelöst werden.

Die dritte Auflage behebt einige Tipp- und Stilfehler und bietet einige neue Vertiefungsblöcke sowie eine komplette Überarbeitung der Grafiken und Diagramme. Ein Kapitel über Grammatik in Schule und Lehramtsstudium ergänzt das Buch.

Roland Schäfer studierte Sprachwissenschaft und Japanologie an der Philipps-Universität Marburg. Er war wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Georg-August Universität Göttingen und der Freien Universität Berlin. Er promovierte 2008 an der Georg-August Universität Göttingen mit einer theoretischen Arbeit zur Syntax-Semantik-Schnittstelle. 2018 hat die Humboldt-Universität zu Berlin Roland Schäfers Habilitationsverfahren mit einer Arbeit zum Thema *Probabilistic German Morphosyntax* eröffnet. Seine aktuellen Forschungsschwerpunkte sind die korpusbasierte und kognitiv orientierte Morphosyntax und Graphematik des Deutschen sowie die Korpuserstellung. Von 2015–2018 leitet er das DFG-finanzierte Projekt *Linguistische Web-Charakterisierung und Webkorpuserstellung* an der Freien Universität Berlin.

ISBN 978-3-96110-116-0



9 783961 101160