

Ludger Hoffmann / Kerstin Leimbrink

Didaktik der Wortarten: Deutsch als Fremdsprache

1. Der Zugang zu Wortarten
2. Wortarten des Deutschen: Besonderheiten
3. Wortarten-Vermittlung und Lehrwerke
4. Exemplarisch: Analytischer Zugang zu Wortarten
5. Fazit
6. Literatur

1. Der Zugang zu Wortarten

Das Konzept der Wortarten ist nicht besonders alt, die Grammatikgeschichte hat Wortarten lange nicht von „Redeteilen“ (*partes orationes*; Satzgliedern, Satzfunktionen) getrennt. Noch Jacob Grimm setzt in seiner Grammatik bei grammatischen Kategorien und nicht bei Wortarten an. Dann aber beginnt im 19. Jahrhundert die Zeit der Wortartensysteme (Becker, Blatz, Sütterlin u.a.), die das Wort (Form, Inhalt, Bildung) zum Ausgangspunkt nehmen, um Systematiken zu entwickeln, die sich nicht selten mit universell-logischen oder sprachpsychologischen Ansprüchen verbinden. Im amerikanischen Strukturalismus wird die Distribution von Ausdrucksklassen operational untersucht, und rein morphologisch oder gar inhaltlich gefasste Wortarten verlieren an Bedeutung. In die Chomsky-Syntax gehen Bestände der traditionellen Lehre über syntaktische Merkmalsklassifikationen unbefragt ein.

Die Erst- und Fremdsprachendidaktik hat die Wortarten- und Satzgliedlehre, wie sie am Lateinischen und im 19. Jahrhundert von Becker u.a. am Deutschen entfaltet wurde, als Gerüst der Vermittlung genommen. Hier erscheinen Wortarten als Schnittstelle zwischen Wortschatz und Grammatik: Wer ein Wort einer Wortart zuordnen kann, hat entscheidende Informationen über die Formenbildung und die Rolle des Wortes im Satzaufbau. Die umgekehrte Perspektive – vom Satz auf das Wort – liefern die ursprünglich logisch konzipierten Satzglieder. Allerdings sind im Satzgliedbegriff Form und Funktion verschmolzen, und er ist auf Kasus Kategorien verengt. In der Schulgrammatik fehlen satzförmige Satzglieder. Es wird kein grammatisch taugliches Phrasenkonzept entwickelt, an dem Satzfunktionen wie kommunikative Funktionen zu verankern sind. Sprachlernen ist auf die formale Klassifikation von Wörtern eingeschränkt: Wortarten werden nach formalen (Genus, Numerus, Kasus, Tempus etc.) bzw. syntaktischen Kriterien (z.B. Kasusreaktion von Präposition und Verb, Kongruenz) und mit einer sehr allgemeinen Bedeutungscharakteristik bestimmt. Aus einer derart einfachen Wortsyntax lässt sich für die grammatische Planung und das Verstehen wenig gewinnen.

Die Termini des Fremdsprachenunterrichts sind aus der Latein Grammatik gewonnen und gelten als universell; sie sollen von jeder beliebigen Erstsprache auf jede Fremdsprache übertragen werden können. Latein als alte *lingua franca* der Wissenschaft schien kategoriale Stabilität und Anwendbarkeit auch für exotische Sprachen zu garantieren. Die Gültigkeit dieser Annahme wurde durch die intensivere Beschäftigung mit dem Chinesischen, mit den nativen Sprachen Amerikas (einschlägig sind u.a. die Arbeiten von Edward Sapir, etwa zum Nootka 1911), mit afrikanischen und australischen Sprachen in Frage gestellt. Geht man von der Wortbildung aus, mag man das Nomen im irokesischen Sprachtyp für verbal konstituiert und also für nicht universell halten (Sasse 1993, dagegen: Mithun 1999), stellt man die Wortstruktur zentral, macht

Chinesisch Probleme, das allerdings funktional und topologisch fassbar wird. Die Diskussion zeigt, dass der Wortbegriff sprachenübergreifend geklärt sein müsste, ehe man ein universalistisches Wortartprojekt angehen könnte. Verschiedenen Wortkonzepten folgen differente Wortartenkonzepte. Die Kategorisierung des Wortschatzes basiert auf formalen Kriterien und ist schon deshalb einzelsprachabhängig. Die Konsequenz ist, für jede Sprache analytisch zu entscheiden, welches Wortartensystem ihr angemessen ist, und dafür ein Kriterienbündel zu verwenden, das exhaustiv die Wortarten unterscheiden lässt und das funktionale Kategorien enthält, die für den Sprachkontrast nutzbar sind. Solche Systeme findet man für das Deutsche etwa in Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997 und in Hoffmann 2007. Ein radikal funktionaler Ansatz könnte von den Prozeduren ausgehen, die Konrad Ehlich im Rahmen der Funktionalen Pragmatik eingeführt hat, und würdesich auf das System der sprachlichen Mittel insgesamt erstrecken (vgl. Redder 2005).

Wir vertreten die Position, dass man den grammatischen Aufbau ausgehend von den Prozeduren als kleinsten Handlungseinheiten darstellen kann. Das sind die sprachlichen Prozeduren Zeigen, Nennen, Lenken, die Sprachverarbeitung unterstützen, emotionale Beteiligung als kleinste Einheiten menschlichen Sprachhandelns ausdrücken; sie bestimmen das Potential der Sprache. Organisiert sind sie in Feldern (vgl. Ehlich 2007a). Jedes Wort ist in einer oder mehreren Prozeduren fundiert und bildet eine höherstufige Einheit, die für den kommunikativen Gebrauch in Äußerungen eingerichtet ist, d.h. sie verfügt über eine phonologische (Lautstruktur) und intonatorische (Tonverlauf, Akzentstelle) wie über eine orthographische Form, zeichnet sich durch eine spezifische Funktionalität aus (kann z.B. zur Übertragung eines bestimmten Wissens genutzt werden, ‚bedeutet‘ etwas) und geht jeweils spezifische Verbindungen mit anderen Ausdrücken ein (bildet mit anderen Ausdrücken Gruppen mit je eigener kommunikativer Funktion oder kann autonom im sprachlichen Handeln funktionieren). Wörter bilden also eine Schnittstelle zwischen elementaren Prozeduren und syntaktischem Aufbau; ihnen ist ihre Funktionalität eingeschrieben und dennoch stellt sich in jeder Kombination durch Wechselwirkung eine besondere Bedeutung ein. Das Potential des Wortschatzes bestimmt in seinem differenzierten Systemaufbau wie in seinen kombinatorischen Möglichkeiten, was sich sagen und in kommunikativer Praxis erreichen lässt. Wir bewegen uns in sprachlichen Mustern des Handelns, indem wir von Wörtern einen spezifischen Gebrauch machen. Im Grenzfall fällt die Äußerung mit dem Ausdruck eines feingegliederten Szenarios in einem Wort zusammen. Schematisch lässt sich das wie in Abb. 1 darstellen.

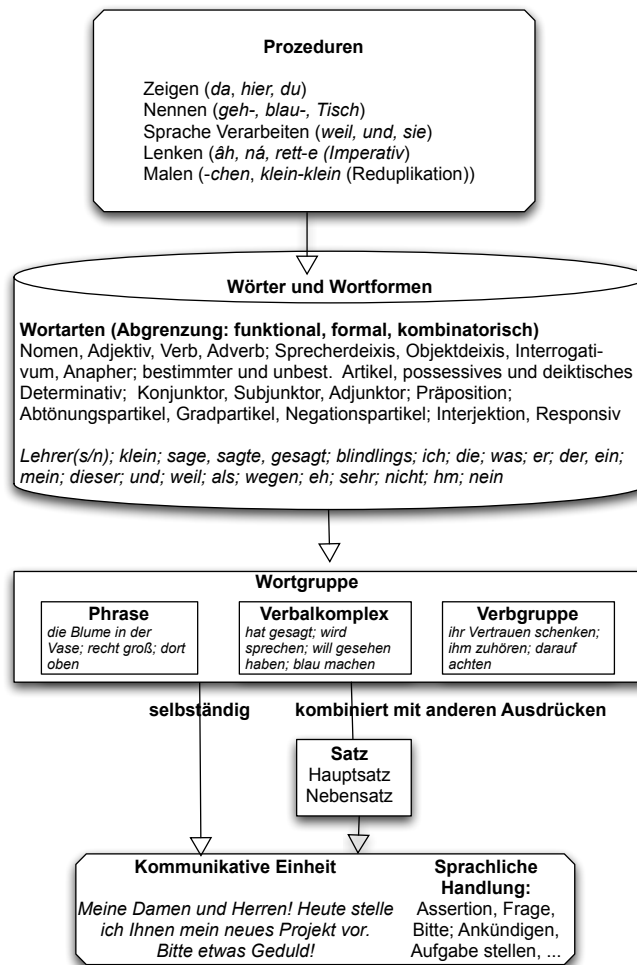


Abb. 1: Funktionaler Aufbau: kommunikative Einheiten/sprachliche Handlungen

2. Wortarten des Deutschen: Besonderheiten

Typologisch ist das Deutsche eine flektierende Sprache (mit Stammflexion, z.T. auch Wurzelflexion (Ablaut) bei Substantiv, Adjektiv und Verb). Die geringe Anzahl an Flexiven (bei Substantiven nur *-e, -(e)n, -(e)s, -er, -ern*) mit Schwa als Endungsvokal) führt zum „Formensynkretismus“, zum Zusammenfall von Formen (*Frau(-en); Lehrer(-s)*), der durch zusätzliche Markierungen an Determinativen (*die/der Frau*) und Adjektiven (*alte/alter Frauen*) teilweise ausgeglichen wird. Die nominalen Ausdrücke erscheinen in vier Kasus- und zwei Numerusformen. Substantive liefern das Basischarakteristikum zur elementaren Gegenstandskonstitution. Daran lassen sich weitere Charakteristika zur genaueren Bestimmung des Gemeinten andocken, z.B. Adjektive (*schöne neue Welt*) oder Nominalphrasen im Genitiv (*Goethes Werke; die Werke Goethes*) oder Präpositionalphrasen (*die Blumen im Garten*). Wird ein Substantiv als Gattungsname verwendet, ist ein Determinativ erforderlich, um einen Gegenstandsbezug herstellen zu können (*sie liebt die/ihre Fische*), anders beim Gebrauch als Stoffname (*sie mag Fisch nicht*). Eigennamen funktionieren ohne Determinativ; allerdings breitet sich der Gebrauch des bestimmten Artikels bei Personennamen – ausgehend von süddeutschen Dialekten – aus. Deutsch ist eine Artikelsprache und verfügt über einen definiten Artikel sowie ein ausgebautes System mit indefiniten (*ein*), possessiven (*mein*), deiktischen (*dieses*) und quantifizierenden (*irgendein*) Determinati-

ven, die mit dem Kopfnomen kongruieren (*jedes Kind*) und die Art des Wissenszugangs markieren (*das X*: der Adressat hat einen durch Laufwissen, Weltwissen, Sprachwissen fundierten Wissenszugang zu X); außerdem bestimmen sie die Flexionsklasse des Adjektivs, so dass die nominalen Wortarten in der Phrase eng verknüpft sind. Die Wahl des possessiven Determinativs ergibt sich aus der Sprecher- bzw. Hörerorientierung (*mein, dein*).

Verben dienen dem Ausdruck ein- oder mehrstelliger Prädikate, in denen sich die Dynamik von Ereignissen bzw. die Gliederung von Szenarios manifestiert. Formales Gegenstück zum szenischen Aufbau ist die vom Verb ausgehende Kasusreaktion (Dativ, Akkusativ, seltener: Genitiv) und Bestimmung einer Präposition (*glauben an, hoffen auf*). Verben zeigen an ihren Endungen deiktische (-e, -st) oder phorische (-t, -ø) Personkategorien und zwei Numeruskategorien. Ob es außer dem Präteritum weitere Tempusformen gibt oder erst die Kompositionalität (z.B. *haben*_{Präsens} ... *gesagt*_{Part.Prät.}) in Interaktion mit Adverbien Tempuseffekte hat, ist seit Grimm umstritten, aber kein Diskussionsthema der Fremdsprachendidaktik, die sich ja auf das lateinische System als Vergleichsmodell bezieht. Verbmodi sind Indikativ, Konjunktiv und Imperativ; das Genus Verbi umfasst Aktiv, das Vorgangspassiv mit *werden* (*wird gesagt*) und das Zustandspassiv mit *sein* (*ist gesagt*) sowie das Rezipientenpassiv mit *bekommen, kriegen, erhalten* (*bekommt geschenkt*). Aus Vollverben sind Hilfsverben (*haben, sein, werden*) abgeleitet. Verben haben im Deutschen keine Aspektkategorisierung (abgesehen von umgangssprachlich markierten Formen wie *am/beim Arbeiten sein* (Progressiv); *zum Schwimmen sein* (Absentiv) etc.). Es sind insbesondere Verben, die die für das Deutsche typische Satzklammer bilden (Hilfsverb, Modalverb + infinitiver Verbtteil: *wird ... sagen; kann ... geschehen, hatte ... gespielt*; Vollverb + Verbpartikel: *fährt ... ab*). Das Kopulaverb muss im Deutschen realisiert werden (*ist groß; ist Bäcker, ist schade*), es gibt keine Nominalsätze. Spezialisiert für die Verbindung mit einem Kopulaverb ist die Adkopula, zu der (meist aus Substantiven abgeleitete) unflektierbare, nicht attribuibare Ausdrücke wie *pleite, schuld, quitt* gehören.

Adjektive und Adverbien sind als formal und funktional ausdifferenzierte Wortarten unterscheidbar (Eigenschaft vs. Spezifizierung). Das Potential des Adjektivs reicht weit in den Verbbebereich des Ausdrucks von Prozessualität hinein, während es formal dem Substantiv nahe kommt (beide können Kopf einer NP sein). Die wichtigste Aufgabe des Adjektivs ist es, ein schon (substantivisch) Charakterisiertes noch näher zu charakterisieren (*alte Stadt*). Insofern ist eine Frage möglich wie *was für ein X ist das?*

Das Adverb ist als Wortart besonders problematisch. In den Grammatiken mancher Sprachen fällt praktisch alles, was unflektierbar ist, in diese Kategorie, also auch bestimmte Partikeln. Adverbien operieren auf Prädikatsausdrücken unterschiedlicher Ausbaustufe bis hin zu satzförmigen Einheiten und spezifizieren das mit ihnen Gesagte in unterschiedlichen Dimensionen (Zeit, Ort, Art und Weise, Grund etc.) und auf unterschiedlichen Bezugsfolien: Vgl. **Heute** <*sagt sie Gedichte auf*>; *weil sie Gedichte **gern** <aufsagt>*; *weil sie **gern** <Gedichte aufsagt>*. Adverbien können auch Adjektive oder Nomen als Bezugsbereich haben: *der **oft** <leichtsinnige> Klaus*; *das <Haus> **dort***. Den offenbar universellen Grundbereich bilden die deiktischen Adverbien wie *hier, jetzt, dann*. Mit ihnen zeigen Sprecher ausgehend von der „Origo“ (Bühler) im Nah- oder im Fernbereich der Sprechsituation. Von der Sprechsituation, dem Wahrnehmungsbereich also, ausgehend können deiktische Ausdrücke auch auf den Vorstellungsraum und den Rede-/ Textraum (vgl. Ehlich 2007, Bd. 2) übertragen werden. Die Verweiskategorien und die Dimensionen des deiktischen Feldes im Deutschen (Nähe/Ferne) sind in den Sprachen unterschiedlich (Tab. 1 zeigt das System des Deutschen, Tab. 2 gibt einen Vergleich objektdeiktischer Ausdrücke des Deutschen mit dem Türkischen auf den Dimensionen des Zeigfelds (auch Japanisch ist dreidimensional). Das deiktische System des Deutschen ist dimensional einfach, es unterscheidet nur

Nähe und Ferne (*ich – du, hier – da/dort*). Eine spezifische Gruppe im Deutschen bilden aus Zeigwörtern und Präpositionen zusammengesetzte Ausdrücke (*dabei, daran, hierzu, hiermit*), die zeigen und relationieren. Sie werden auch "Präpositionaladverbien" oder „zusammengesetzte Verweiswörter“ (Rehbein 1995) genannt.

Typische Merkmale der Form, die Adverbien von den einzelnen Partikelarten unterscheiden, sind im Deutschen folgende: Adverbien sind unflektierbar, können den Kopf einer Phrase bilden, können mit W-Fragen inhaltlich erfragt werden.

	Person	Objekt	Ort	Zeit	Aspekt, Art
Nah beim Sprecher	ich, wir	dies	hier	jetzt	so
Fern vom Sprecher	du/Sie, ihr	der, jen-	da - dort	dann, einst [seit Mhd.]	--

Tab. 1: Deiktisches System im Deutschen

	Deutsch	Türkisch	Japanisch	Hausa
Nah beim Sprecher	dies-	bu	kore	nǎn
Nah beim Sprecher und Hörer		şu	sore	
Fern vom Sprecher	jen-, der/die/das			
Fern beim Hörer				nan
Fern von Sprecher und Hörer		o	are	
Fern von Sprecher und Hörer und sichtbar				cǎn
Fern von Sprecher und Hörer und unsichtbar				can

Tab. 2: Deiktische Dimensionen der Objektdeixis in ausgewählten Sprachen

Am Adverb wird deutlich, dass man neben formalen auch funktionale Charakteristika braucht. Das Adverb leistet eine Spezifizierung, mit der in einem Zug auf den Aktions-/Prozesskern oder die Aktion/den Prozess (einschließlich Mitspieler) – also das komplette Szenario – zugegriffen werden kann. Adverbien greifen also ein in den sprachlichen Aufbau eines Szenarios und liefern einen eigenständigen Beitrag zur propositionalen Bedeutung. Dabei gibt es zwei Möglichkeiten zu spezifizieren:

- Die Spezifizierung kann durch die lokale oder temporale Einbindung einer Aktion oder eines Prozesses in die Koordinaten der Sprechsituation erfolgen oder
- die Spezifizierung rekuriert symbolisch auf das geteilte Sprachwissen, auf dessen Folie die Szene eingeordnet wird (*anfangs, beiderseits, gern, vergebens, selten*).

Die situationsorientierte Spezifizierung einer schon kompletten Szene nach Ort und Zeit ist – auch sprachenvergleichend – elementar, die symbolische Verarbeitung, die sich auch auf den Aktions-/Prozesskern erstrecken kann, ist sprachgeschichtlich sekundär. Die Spezifizierung erfolgt stets auf einer im Wissen gegebenen Folie (Sprechsituation, Kontrastwissen), die sich aus dem Gehalt des im Bezugsausdruck Gesagten ergibt (vgl. Hoffmann (2007a). Zum Operationsfeld der Sprache zählen Ausdrücke, die bei den Rezipienten das Verstehen einer

Äußerung, die Sprachverarbeitung, unterstützen (Anapher, Konjunktoren etc.)

Anapher (Personalpronomen 3. Person: *er, sie, es*) und Persondeixis (1., 2. Person: *ich, du, wir*) sind im Deutschen selbständig, nicht klitisch, und korrespondieren mit der Personkategorie des finiten Verbs. Sie können nicht wie in „Pro-Drop-Sprachen“ (romanische Sprachen, Türkisch) einfach entfallen, so dass im Deutschen eine doppelte Subjektion (am Verb und im Satz) vorliegt. Reflexivität wird durch ein phorisches (*sich*) oder deiktisches (*mich, dich*) Reflexivum, nicht nominal oder durch ein Verbafix (wie im Russischen: *-sja*), ausgedrückt.

Das Deutsche hat im Bereich der Adpositionen überwiegend Präpositionen (*in, an, bei*), peripher Postpositionen (*halber, zuliebe, zuwider*) und die Zirkumposition *um...willen*. Im Deutschen lassen sich viele Präpositionen auf ältere Symbolfeldausdrücke (besonders Substantive) zurückführen, der symbolische Charakter ist vielfach erhalten geblieben, ihm tritt eine operative Funktion an die Seite (Grießhaber 2007:636).

Subjunktionen wie *als, weil, dass* betten nur satzförmige Einheiten ein, die keine eigene Illokution aufweisen. Konjunktionen (*und, oder, aber, denn*) verbinden funktional äquivalente Einheiten wie Sätze, Phrasen, Wörter, z.T. auch Morpheme (*und, oder*). Ihnen entspricht Juxtaposition mit progredientem Tonverlauf bzw. Komma (*Ich kam, sah und siegte* (Caesar)).

Adjunktionen machen aus einer Phrase oder einem Satz ein Adjunkt mit eigener Funktionalität. Mit *wie* wird das „Identische im Andersartigen“ (Eggs 2007:199) markiert (*die Gazelle ist schnell wie ein Gepard*: Verglichen werden nicht identische Entitäten bezogen auf das Vergleichsmerkmal Schnelligkeit). Der Vergleich mittels *als* kennzeichnet das „Andersartige im Identischen“ (Eggs 2007:199) So in: *der Löwe ist gefährlicher als ein Gepard*: die Eigenschaft der Gefährlichkeit ist beim Löwen in höherem Maße ausgeprägt). Die Differenz der beiden Adjunktionen – wichtig auch in Fachtexten – ist nicht leicht zu vermitteln (vgl. auch die differenten Verhältnisse im Englischen). Selbst Muttersprachler haben hier Probleme, zumal sich historisch und dialektal die Verhältnisse der beiden anders darstellen.

Dem Operationsfeld und damit der Äußerungsverarbeitung lassen sich auch die Partikelwortarten zuordnen, die unveränderlich sind und keine Phrasen bilden.

Intensitätspartikeln stufen eine (prototypisch durch Adjektive verbalisierte) Eigenschaft ab: *recht bedauerenswert, einigermaßen gut*, einige können auch Verbbezug haben (*sehr leiden*).

Gradpartikeln dienen der Einstufung des Gesagten auf der Basis einer Erwartungsskala und interagieren mit der Gewichtung: *Sogar <Hans> sang*.

Die Negation wird nicht klitisch, sondern durch eine Negationspartikel (*nicht*) realisiert, lexikalisch mit dem Wortbildungsaffix *-un*, ferner durch Quantifikativa wie *kein-* oder *niemand*. Beispiel: *Ich möchte nicht <dieses> Buch, sondern <jenes>*.

Die Modalpartikel (auch: „Modalwort“) betrifft die Geltung des Gesagten (*sicherlich, vielleicht*); eine faktive Teilgruppe wertet explizit (*bedauerlicherweise*).

Zu den Spezifika des Deutschen gehören (wie in einigen germanischen Sprachen) Abtönungspartikeln (auch: „Modalpartikeln“, „Einstellungspartikeln“). Sie tragen zur Einpassung des Gesagten in Wissen und Erwartung der Gesprächsteilnehmer bei und können so auch werten; in der Regel haben sie Entsprechungen in anderen Wortarten: *ja, denn, bloß* [betont], *wohl, eh*. Die noch unzureichend erforschten Konnektivpartikeln gehören auch zu den Konnektoren des Deutschen. Sie verbinden als satzinterne Elemente (sie können im Vorfeld oder Anfang des Mittelfelds stehen) Sätze und gliedern Satzfolgen: *gleichwohl, indessen, erstens*.

Interjektionen sind selbständige Gesprächseinheiten ohne Beitrag zum propositionalen Gehalt (Sachverhaltenswissen), die der unmittelbaren Steuerung (im Lenkfeld der Sprache) dienen, insbesondere aus der Hörerposition heraus. Sie erscheinen (analog zu Ausdrücken aus Tonsprachen) mit distinktivem Tonmuster (steigend: *ná*, fallend: *àh*, gleichbleibend: *äh*, fallend-

steigend: *hm̃*, steigend-fallend: *ih*), in reduplizierten (*hmhm*), gelängten und gekürzten Formen; oft entsprechen sie nicht den phonologischen Kombinationsregeln (*hm*), sie sind syntaktisch kaum ausbaufähig. Ihre Besonderheiten machen den Wortcharakter fraglich.

3. Wortarten-Vermittlung und Lehrwerke

Mit Lehrwerken kann – idealerweise – eine im Vermittlungsgegenstand und seinen Schwierigkeiten begründete und in der Praxis bewährte curriculare Abfolge gewählt und darauf geachtet werden, dass die wichtigen grammatischen Bereiche und Wortschatzfelder vorhanden sind. Die Lerner verfügen über ein an Erst- oder Zweitsprachen entwickeltes Sprachwissen und Erwartungen an das, was in einer Sprache an Zwecken zu erreichen ist. Wenn etwas universell ist, dann sind es elementare Sprachfunktionen: Man kann in allen Sprachen zeigen, nennen, die Äußerungsverarbeitung unterstützen, die Adressaten lenken und mit Sprache (z.B. durch Tonmuster) malen. Man kann fragen und Wissen transferieren, Gegenstände in ihrer Struktur und Gestalt beschreiben, Anderen sagen, was zu tun ist, sie oder sich selbst zu etwas verpflichten, erzählen. Über mögliche Formen, in denen man sich sprachlich bewegen kann, existiert ein Vorwissen. Wissen und Reflexionspotential der Lerner sind im Fremdsprachenunterricht systematisch zu nutzen. Dazu gehört die Erstsprache, die biographischen Erfahrungen mit Sprache und alltäglicher Verständigung, das Wissen um kommunikative Prozesse und um institutionelle Formen, um Höflichkeit, Distanzausdruck, Ironie, Humor.

Die Unterrichtswirklichkeit und die medial angeleiteten Lernprozesse unterscheiden sich allerdings von dem, was möglich wäre, diametral: Es fehlt an einer durchgehenden funktionsorientierten Struktur. Die Lehrmaterialien zielen auf die Hochsprache in Gestalt der Schriftsprache und sind stark textorientiert, die Dialoge sind künstlich, Intonation kommt kaum vor, auf die Konfrontation mit Varietäten, mit Feinheiten der Gesprächsführung (etwa durch Abtönungspartikeln), auf Gewichtung und thematische Organisation wird nicht vorbereitet. Obwohl Einigkeit darüber herrscht, dass alte Methoden wie reine Übersetzungsaufgaben und das Bearbeiten musterhafter Sequenzen nicht mehr eingesetzt werden sollten, fehlt es an Lehrwerken mit authentischen Gesprächs- und Textbeispielen sowie einer für den Lerner nachvollziehbaren grammatischen Konzeption, die an sein vorhandenes Sprachwissen anknüpft. Das Curriculum DaF misst der Vermittlung von Kategorienwissen traditioneller Art immer noch eine sehr hohe Bedeutung zu. Laut Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen benötigen DaF-Lerner in erster Linie kommunikative Kompetenzen, „die aus linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Komponenten bestehen, im Gegensatz zu rein linguistischen Kompetenzen (lexikalische, phonologische und syntaktische Kenntnisse)“ (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen) – eine Opposition, die sehr fragwürdig ist, weil sie grammatische Reflexion verdrängt. Wenn die Handlungsfähigkeit gefördert werden soll, kann man nicht auf herkömmliche, formorientierte Grammatik zurückgreifen. Neuere funktionale Konzepte zeigen Alternativen. Erst die Vermittlung von Wissen um Form und Funktion sprachlicher Mittel führt zu einem situationsangemessenen Gebrauch von Sprache, in dem Handelnde Zwecke verdeutlichen und Ziele erreichen können. Nutzt sie Reflexionsprozesse, kann auch der Zugang zu stilistischen Varianten und zum Schreiben gelingen. Ergebnisse der Reflexion, Erkenntnisse über sprachliche Strukturen werden über Termini gesichert. Termini lassen sich nur aus einer Sprachanalyse gewinnen, als pures Benennungswissen oder Fixierung des Resultats mechanischer Operationen an Sprache (Umstellprobe, Ersatzprobe) sind sie kaum wirkungsvoll.

Eine fremde Sprache begegnet Lernern als Menge eines zu erwerbenden Vokabulars und kombinatorischer Regularitäten. Wenn man im Wortkonzept formale Aspekte (Lautstruktur, Akzent, orthographische Struktur, zugehörige Wortformen) und Funktionalität (Grundbedeutung, kombinatorisches Potential) fasst, kann man es als Schnittstelle nehmen, an der sich ein Zugang zu Äußerungsformen ergibt. Ob eine sprachliche Äußerung in der Kommunikation verstanden wird bzw. ob ein Sprecher sich verständlich machen kann, hängt in hohem Maße vom Einsatz lexikalischer Mittel im sprachlichen Handeln ab. Wörter manifestieren im Symbolfeld der Sprache eine bestimmte Gliederung des Weltwissens; zugleich erlauben sie, in der Kombinationen mit anderen Wörtern oder Gruppen den Ausdruck kommunikativ aufbereiteter Gedanken. Für die Wortschatzarbeit im DaF-Unterricht ist es deshalb grundlegend, Wörter funktional-semantic und funktional-grammatisch in Gebrauchssituationen zu präsentieren.

Inwieweit dieses Verständnis von Sprache in einigen aktuellen DaF-Lehrwerken (Tangram, neu, Stufen International) Anwendung findet, wird im Folgenden exemplarisch an den Hauptwortarten des Deutschen überprüft. Fokussiert wird dabei der Bereich Gegenstandskonstitution (Substantive, Artikel, Determinative, Adjektive). Herausgestellt wird auch, welche Wortarten in den Lehrwerken nicht oder nur wenig berücksichtigt werden.

Substantive dienen der Gegenstandskonstitution und lassen sich in Gattungs- (mit Determinativ), Stoff- und Eigennamen (ohne Determinativ) unterscheiden. Die meisten Lehrwerke beginnen mit einem Kapitel zu Eigennamen und Berufsbezeichnungen, wobei vorgegebene slots nach einem gegebenen Muster gefüllt werden müssen („Guten Tag. Ich bin ... Ich komme aus ... Ich bin ...“ (Tangram 1, S. 4f.)). Sinnvoll wäre hier der Einstieg, der die oben genannten Unterscheidungen berücksichtigt, womit, wie bspw. im Lehrwerk Stufen, auch die Verwendung des Artikels deutlich gemacht werden kann („Nomen ohne Artikel bei Namen, Berufen und Religionszugehörigkeiten“ (Stufen, 2, S. 37)). Auch ein Hinweis auf regionale Varietäten der Verwendung (finitiver Artikel + Name im Süddeutschen) ist für eine erste Orientierung des Lernalerns wichtig. Hieran könnte eine Unterscheidung von definitem und indefinitem Artikel mit Verweis auf die Hörerorientierung anschließen. Diese funktionale Unterscheidung fehlt jedoch häufig, Begründungen bleiben lückenhaft („In Texten, Dialogen ... steht zuerst der unbestimmte Artikel, dann der bestimmte Artikel“ (Tangram 1, S. 84)) bzw. Lerntipps werden nicht motiviert („Lernen Sie Nomen immer mit Artikel. Also: Foto → das Foto“ (Tangram 1, S. 12)). Hilfreich für den Lerner sind dagegen induktive Übungen zur Unterscheidung wie *Ein Tourist sucht die Oper. Er fragt einen Mann. Der Mann weiß es auch nicht.* (Stufen 1, S. 71)).

In einigen Lehrwerken wird die Funktion einzelner Determinative nicht deutlich gemacht („Die bestimmten Artikelwörter *dieser, jeder, alle, mancher* funktionieren wie *der*. Die unbestimmten Artikelwörter *kein, irgendein* und die Possessivartikel *mein, dein* etc. funktionieren wie *ein*“ (Tangram 3, S. 9)). Bei deiktischen und quantifizierenden Determinativen ließe sich an dieser Stelle auf die Kongruenz mit dem Kopfnomen verweisen.

Da Substantive immer ein Feld kombinatorischer Bedeutungen ins Spiel bringen, werden dem Fremdsprachenunterricht vielfältige Möglichkeiten eröffnet, formale und funktionale Erläuterungen zur Kombinatorik zu verbinden. In vielen Fällen beschränkt sich diese Darstellung allerdings auf die Form und eine sehr allgemeine semantische Ebene. Es wird bspw. auf das Lernen von „Wortgruppen“ hingewiesen („Lernen Sie neue Wörter in Wortgruppen. Sortieren Sie Wörter nach Themen (im Supermarkt, im Restaurant etc“ (Tangram 1, S. 43)). Es mangelt an einer detaillierten Analyse. Zur Pluralbildung der Substantive fehlen besonders in den ersten Kapiteln entsprechende Regeln („Für den Plural gibt es oft keine Regel. Lernen Sie Nomen deshalb immer mit Artikel und mit Plural“ (Tangram 1, S. 37)), was den Lerner verunsichert (Regeln zur

Pluralbildung finden sich aber in Stufen 1, S. 72). Zur Vermittlung des Genus wäre bspw. ein Sprachvergleich mit dem Türkischen, das kein Genus besitzt, sinnvoll. Hierbei könnte die Leistung des Genus, das Herstellen satzinterner Bezüge durch Fortführung mittels Anapher verdeutlicht werden („**Tom** kommt aus der Schweiz, ich kenne **ihn**, **er** ist Lehrer“).

Hieran anschließend könnten Adjektive eingeführt werden, indem ihre Funktion, eine genauere Charakterisierung des Gemeinten (*das Kleid - das rote Kleid*), im Vordergrund steht. Die Unterscheidung von Adjektiven und Adverbien (Adjektive operieren im Gegensatz zu Adverbien nicht auf Verbgruppen- oder Satzebene, sondern charakterisieren etwas bereits substantivisch Charakterisiertes) wird für den Lerner schwierig, wenn Adjektive im Unterricht nicht in ihrer typischen Verwendung eingeführt werden (Eigenschaft: Adjektiv; Spezifizierung: Adverb), sondern als Charakterisierung auf Satzebene („Die Frau findet das Sofa ... Der Mann findet den Tisch ... Wie findest du die Küche von Möbel-Fun?“ (Tangram 1, S. 32)). Schwierig ist die Unterscheidung von Adjektiv und Adverb auch dann, wenn allein von der Stellung im Satz ausgegangen wird („Unterstreichen Sie Adjektive und Adverbien in den Texten. Welche stehen beim Nomen, welche beim Verb bzw. beim Prädikat?“ (em neu, Hauptkurs, S. 16)). Hier sollte auf die Funktion von Adverbien hingewiesen werden (Spezifizierung des Gesagten mit bestimmtem Skopus (Bezugsbereich) in unterschiedlichen Dimensionen (Zeit, Ort, Art und Weise, Grund etc.) und auf differenten Bezugsfolien (*heute, gern*). Eine unsichere, nicht funktional begründete Unterscheidung der beiden Wortarten zeigt sich z.T. auch in der Abfolge von Übungen zu Adjektiven und Adverbien, die nicht systematisch voneinander getrennt werden: Übungen zur Differenzierung von Temporaladverbien und zur Komparation von Adjektiven folgen in einigen Lehrwerken unmittelbar aufeinander. Auch Beispiele für eine nicht authentische Verwendung von Adjektiven werden genannt („Kreuzen Sie an, welche Charaktereigenschaften auf Sie selbst zutreffen. Praktisch-unpraktisch“ (em neu Hauptkurs, S. 16)).

Verben sind Träger formaler Satzcharakteristika und spezifischer grammatischer Kategorien wie Tempus, Modus, Genus Verbi. Funktionale Unterscheidungen wie eine erste Differenzierung der Aktionsarten (z.B. als Basis der Perfektbildung) fehlen weitgehend. Auch werden in einigen Lehrwerken keine Hinweise auf die Unterscheidung zwischen Vollverb und Kopulaverb bzw. auf die Realisierung des Kopulaverbs sowie auf die Kennzeichnung der regierten Präposition gegeben („Ich heiße Beckmann. Ich bin Reiseleiterin. Ich komme aus Deutschland“ (Tangram 1, S. 7)). Eine funktionale Klassifikation und Gebrauchsanalyse der Modalverben (diskursiver Gebrauch – epistemischer Gebrauch; Möglichkeiten der einzelnen Verben) wie auch eine ausführliche Behandlung der Arten des Passivs und umgangssprachlicher Möglichkeiten des Progressivs fehlen. Funktionsverbgefüge werden vernachlässigt.

Noch unzulänglicher ist die Behandlung einiger anderer Wortarten. Unklar bleibt, ob das Pronomen als eigene Wortart gelten soll und dass hier verschiedene Wortarten subsumiert sind: etwa deiktische (Persondeixis: *ich, du, wir*; Objektdeixis: *der, die, das*) und phorische (Anapher: *er, sie, es*). Weitere wie das Relativum werden en passant mitbehandelt, aber nicht systematisch.

Auch Abtönungspartikeln („Modalpartikeln“), die im Deutschen eine wichtige kommunikative Funktion für die Wissens und Erwartungsbearbeitung (vor allem) in gesprochener Sprache übernehmen, werden in den Lehrwerken größtenteils vernachlässigt und werden somit auch in der gesprochenen Sprache von Fremdsprachenlernern kaum verwendet. Dies führt dazu, dass Äußerungen kommunikativ unangepasst wirken. Tastende Versuche zeigen sich im Lehrwerk Stufen („*aber* als Partikel drückt in Aussagesätzen Erstaunen und Überraschung aus“ (Stufen 1, S. 43); „vielleicht kann Bitten und Fragen besonders freundlich machen“ (Stufen 2, S. 23); „*denn* macht Fragen oft freundlicher oder persönlicher“ (Stufen 1, S. 27); „*bloß* in Imperativsätzen ver-

stärkt die Aufforderung und hat oft einen warnenden Unterton“ (Stufen 2, S. 149); Übungen zu „doch“ und „mal“ in Imperativsätzen finden sich in Stufen 1, S. 88)).

Die Adjunktoren fehlen, Negations- und Gradpartikel – im Deutschen sehr gut erforscht – werden gar nicht oder nicht in ihrer Funktionsweise betrachtet.

Fazit

Durch die Lehrwerke werden ältere behavioristische Verfahren („pattern drill“) nahegelegt, die kommunikative Reflexion ausschließen und vom Hören zum Nachsprechen und Füllen von Slots führen, weiter bloßes Auswendiglernen und Anwenden von Regeln fördern, sich auf musterhafte Dialoge, wenig autonomes Lernen und Abfragen terminologischer Wissensbestände konzentrieren. Den Lernenden werden zwar formale Aspekte der Wortarten vermittelt, es fehlen jedoch fast durchgängig funktionale Bestimmungen der Wortarten, die Lerner unmittelbar nutzen können; notwendige Erläuterungen erscheinen häufig nicht beim ersten Auftreten einer neuen Kategorie. Um die Funktion in den Vordergrund stellen zu können und damit bspw. Abtönungspartikeln, Interjektionen, Responsive etc. behandeln zu können, sind authentische Gespräche notwendig (vgl. Kap. 4.). Lernende sollten über die Sprache nachdenken, die sie hören, und die sie selbst produzieren (und die aufgenommen werden kann), nicht über konstruierte Textbeispiele. Sprache wird immer im Medium selbst gelernt. Erwachsene vermögen kognitiv und reflexiv zu lernen, etwa wenn ihre Erstsprachen systematisch einbezogen und ihre Intuitionen transparent gemacht werden und der Unterricht ihnen Vergleichsdimensionen vermittelt. Anregungen und Daten für eine kontrastive Reflexion der Lerner sollten heute Standard sein.¹

An die Wortartendarstellung im Lehrwerk lassen sich die folgenden 10 Anforderungen stellen:

1. Ausgang bei einem zureichenden Wortkonzept, dass die phonologische (Lautstruktur, Silbenaufbau, Hauptakzentselle, ggf. auch Wortintonation) wie die orthographische Dimension berücksichtigt;
2. Betrachtung der sprachspezifischen Form und der sprachspezifischen bzw. der sprachenübergreifenden Funktionalität (nicht nur Morpheme, auch die kleinsten funktionalen Prozeduren (Nennen, Zeigen, Äußerungsverstehen operativ unterstützen etc.) sind einzubeziehen);
3. Systematische Darstellung des Formaufbaus;
4. Fundierung auf dem Zusammenhang von Sprache und Wissen: Dass und wie Sprache dem Transfer von Wissen, der Koordination von Handlungen, dem Vermitteln von Verpflichtungen, der Manifestation institutioneller Tatsachen dient, muss auch in der grammatischen Präsentation von Wortarten deutlich werden; ergänzende didaktische Kommentare bieten Hintergrundwissen zum didaktisch-wissenschaftlichen Begründungszusammenhang;
5. Berücksichtigung der Besonderheiten und Schwierigkeitsbereiche des Deutschen;
6. Bereitstellen von Material und Übungen zum Sprachvergleich;
7. Funktionale Fundierung der Wortarten, so dass ein Sprachkontrast möglich ist;
8. Sprachanalytische Hinführung zu den Wortarten auf der Grundlage authentischer Gespräche und Texte; Erläuterung grammatischer Inhalte unter Rückbezug auf authentische Sprachbeispiele (eigenständiges, induktives Erarbeiten grammatischer Phänomene).

¹ Ansätze für einen kontrastiven Sprachunterricht finden sich im Lehrwerk *Stufen (Bsp. Kap. Modalverben)*: „Üben Sie weiter ... mit anderen Beispielen und Sprachen. In Ihrem Land mit Ihrer Muttersprache und Deutsch“ (Stufen 1, S. 54).

- ne)
9. Mediales Lernen durch Schaffen von Gebrauchssituationen und Aufbau erster Sprachintuitionen zum Deutschen durch Reflexion von Verwendungen, durch Vergleich und Nutzung struktureller Operationen;
 10. Systematischer Einbezug der syntaktischen Kombinatorik zu Wortgruppen mit kommunikativer Funktion.

4. Exemplarisch: Analytischer Zugang zu Wortarten

Als Beispiel wählen wir eine Wegbeschreibung (s. Transkript), an der wir Möglichkeiten der Gegenstandskonstitution und die Rolle einschlägiger Wortarten aufzeigen. Wegbeschreibungen sind eine im Alltag (auch der Lerner) wichtige Diskurseinheit. Ihr Zweck besteht darin, sich durch den Sprecher angeleitet eine Strecke von A nach B so vorstellen zu können, dass sie in eine Bewegung (zu Fuß, mit einem Verkehrsmittel etc.) umgesetzt werden kann. Die Realisierung erfordert beim Auskunftgeber eine adressatengerechte Planung (deutlich an den typischen Pausen, im Beispiel 2 Sek.), in der die Wegstrecke strukturiert und mit genügend nachvollziehbaren Orientierungspunkten ausgestattet wird. Oft bildet die Äußerungssituation zugleich den Ausgangspunkt A, so dass ein gemeinsames Wahrnehmungsfeld gegeben ist, in dem entsprechende Zeigwörter verweisen können, so auch in unserem Beispiel. Die anonymen Kommunikationspartner setzen das persondeiktische System ein, um aufeinander zu verweisen:

Ich zeigt im aktuellen Kommunikationsraum auf den, der gerade spricht; im Deutschen gibt es keine Distanz-/Höflichkeitsdifferenzierung beim Sprecher;

Sie ist von der Anapher (*er, sie, es*) abgeleitet und hat nunmehr Zeigfunktion, zeigt distanziert/höflich auf den aktuellen Hörer. Kennt man jemanden nicht, wird er als älter, sozial hochstehend eingeschätzt, benutzt man diese Form im Singular wie im Plural; sonst wird *du* verwendet (auch für die innere Selbstanrede);

Ihr als Plural der Normalform, die keine Distanz ausdrückt, wird im Beispiel vom Auskunftgeber verwendet. Damit wird die Balance der Anredeformen gebrochen, aber nicht auf der Basis eines asymmetrischen Systems (wie es z.B. in der Schule vorkommen kann), sondern aufgrund einer modifizierten Einschätzung: Die Auskunftssuchenden werden als gleichrangig eingeschätzt (Vertrautheitsformen unter Studierenden, Kollegen etc.).

Transkript: Wegbeschreibung (Hermann/Hoffmann Mai 1996)²

[1]

	0	1	2	3	4
S1 [v]	S1 Entschuldigung könn Sie uns den Weg zu den Grindelhochhäusern sagen?				
A [v]	A		Ja		((2Sek))
S2 [v]	S2				

[2]

S1 [v]	..				
A [v]	Jä • ehm: • ich weiß nur nich, ob es der kürzeste Wech is • habt Ihr/ • äh • wenn ihr				
S2 [v]					

[3]

			56	7	8
S1 [v]			hm		nee
A [v]	mitm Bus fahrt, • mitm Hundertzweier • vom • Abatonkino/ wisst Ihr wos is. ne?				
S2 [v]					

[4]

	9	10	11		
S1 [v]			ahà		
A [v]	Achsò ehe Ihr könnt hier • einmal quer über den Uniplatz gehn, Ja? Dann könnt Ihr				
S2 [v]					

[5]

S1 [v]	..				
A [v]	hier durch das Gebäude gehn. ((1 Sek)) Oder könnt auch hier • neben den Gebäuden				
S2 [v]					

[6]

		12	13	14	
S1 [v]			hm		
A [v]	längs gehen, einmal über den Platz gehen, und dann is an/auf der rechten Seite das				
S2 [v]					

² Im Transkript verwendete Zeichen: Auskunftsuchende= S1,S2; Auskunftgeber= A; Abbruch= /;kurze Pause= •; Längung= :

[7]

	..	1516	17	
S1 [v]			hm̃	
A [v]	Abatonkino,		und dann kommt Ihr auf die Grindelallee und da fährt der	
S2 [v]				

[8]

	..	1819	20	
S1 [v]			hm̃	
A [v]	Hundertzweierbus		los und das sind ((2Sek)) wieviel Station? Ich glaub das is sogar	
S2 [v]				

[9]

	..	21	22	23	24
S1 [v]			hm̃		Okay.
A [v]	nur eine Station.		Und dann sind die Hochhäuser schon. • Ja eine Station		
S2 [v]		Eine.			

[10]

	25	26	27	28
S1 [v]		Gut		Jà • Danke.
A [v]			Findet Ihr?	
S2 [v]	((1.5Sek)) okay			

Die deiktischen Formen im Transkript haben den Nominativ und die Funktion der Subjektion, markieren, worüber etwas (mit der Prädikation) gesagt wird. Die elementare Achse eines Satzes ist formal durch die Kongruenz markiert; am finiten Verb sind die Personen ein zweites Mal markiert (doppelte Subjektion des Deutschen: *könn(en) Sie; ich weiß; habt Ihr; ihr fahrt; wisst ihr; ihr könnt*). Mit solchen Verwendungen lässt sich das personedeiktische System des Deutschen im Unterricht erarbeiten (Tab.3).

	Grundform	Distanzform	Kongruentes Verbsuffix
Sprecherdeixis	Ich	-	-e/-ø*
Sprechergruppendeixis	Wir	-	-n
Hörerdeixis	Du	Sie	-st
Hörergruppendeixis	Ihr	Sie	-t

* bei starken (unregelmäßigen) Verben (*ich ging/sah/ritt...*)

Tab.3: Personedeiktisches System des Deutschen

Substantive, so weit es sich um Gattungsnamen handelt, sind stets als Teil einer elementaren Nominalphrase (Determinativ + Substantiv) zu erarbeiten. Formaler Grund ist, dass im Deutschen Genus und Kasus und Numerus in vielen Fällen erst im Zusammenspiel mit dem Determinativ zu ersehen sind (*die Frau; der Frau; die Lehrer*). Funktionaler Grund ist, dass Gattungsnamen

men nur ein Charakteristikum der Gegenstandsart liefern, das erst durch die Kombination mit einem Determinativ eine Wissensstelle adressieren kann, an der Hörer Zugang zum Gemeintem finden können; nur der Phrase lässt sich die kommunikative Funktion ‚Gegenstandskonstitution‘ zuweisen. Eigennamen hingegen eröffnen in einem Zug den Zugang zu einem unter diesem Namen in der Gruppe bekannten Individuum. Stoffnamen greifen ohne Artikel auf das Sprachwissen zu (Tab. 4). Das Determinativ bahnt dem Hörer einen Weg zum Gegenstandswissen (*der, mein*) oder lässt ihn eine neue Leerstelle eröffnen (*ein*), an der das im nominalen Charakteristikum gegebene Wissen über einen unbekanntem Gegenstand einzutragen ist.

In der Wegauskunft geht es um einen Ort, der als solcher – meist unter einem Namen – bekannt ist, ohne dass man ihn so lokalisieren kann, dass man einen Weg dorthin kennen oder erschließen kann. Im Beispiel sind *die Grindelhochhäuser* der Name eines in einer Gruppe, zu der Einwohner Hamburgs gehören, bekannten Ensembles von Häusern. Die mit Namen unterstellte Bekanntheit ist hier im definiten Artikel markiert. Die Frage des Auskunftsuchenden zielt auf den einschlägigen Handlungsraum des potentiellen Auskunftgebers (*könn Sie*). Mit jeder Lokalität verbindet sich (mindestens) ein Weg – sowie sich mit einem Bus der Fahrer, mit einem Auto der Motor, mit einem Zug seine Ankunft etc. verbindet. Eine solche im Wissen vorausgesetzte Verbindung erfordert im Deutschen den definiten Artikel. *Der Weg* ist im Gegenstandsbereich eingeschränkt durch die Relationierung mit *den Grindelhochhäusern*, die Präposition *zu* stellt die Ausrichtung einer Bewegung (*gehen zu, Weg zu*) auf ein Ziel hin dar. Der Auskunftgeber bestätigt seine Handlungskompetenz nicht nur durch das Responsiv *ja*, sondern auch durch die prädikative Differenzierung *der kürzeste Wech*, die den Gegenstand sachgerecht in eine Vielheit auflöst (es gibt immer mehrere Wege) und sein Wegkonzept zu anderen möglichen ins Verhältnis setzt. Ein Wissenszugang wird auch unterstellt mit dem definiten Artikel in *mitm Bus, mitm Hundertzweier*. Allerdings ist die mit dem Artikel verschmolzene Präposition *mitm* nicht ganz eindeutig; darin könnte auch ein indefiniter Artikel stecken (*mit dem* oder *mit einem*): *mit einem Hundertzweier, einem Bus der Linie Hundertzwei*. Die Konstruktion *mit dem Bus/Fahrrad/Auto fahren* bezeichnet eine bestimmte Bewegungsform, die nicht an ein konkretes Fahrzeug gebunden ist. *Der Hundertzweier* hingegen ist eine (in Hamburg bekannte, sehr oft bediente) Buslinie. Auf ein Individuum bezieht sich das (im Univiertel bekannte) *Abatonkino*, das als Orientierungspunkt dienen kann, ebenso der *Uniplatz* mit dem vermutlich der Uni-Sportplatz gemeint ist. Eigennamen, die sich auf in der Gruppe bekannter und zugänglicher Individuen bzw. Orte beziehen, sind besonders geeignet, Orientierung zu vermitteln. Mit dem von ihnen Bezeichneten – besonders, wenn es eine Standardperspektive hat –, lässt sich gut eine Vorstellung aufbauen. Einen solchen Punkt bietet die *Grindelallee*, die Straße, auf der sich (u.a.) der *Hundertzweierbus* bewegt, der zu den *Grindelhochhäusern* fährt.

	Gegenstandsbezug	Beispiele
Eigenname	Konkretes Individuum: Person, spezifischer Ort, spezifische geographische Konstellation ...	<i>die Grindelhochhäuser, das Abatonkino</i>
Def. Artikel + Substantiv (Gattungsname)	Im Hörerwissen vorhandener oder zu erschließender Gegenstand	<i>der Platz, das Gebäude</i>
Indef. Artikel + Substantiv	Ins Hörerwissen auf der Basis allgemeinen Sprachwissens einzuführender, individueller (zählbarer) Gegenstand	<i>eine Station</i>
Stoffname	Substanzquantum, das über das Sprachwissen zugänglich ist	<i>Gold, Milch, Wasser (Singular)</i>

Tab.4: Gegenstandskonstitution

Aus den Wortgruppen, deren Funktion geklärt ist, werden die Elemente ausgliedert. Dabei wird ihr funktionales Verhältnis bestimmt. Die Hauptaufgabe von Adjektiven ist eine Integration in die Funktionalität des zugehörigen Substantivs zur Unterstützung der Gegenstandskonstitution (Restriktion des Bezugsbereichs) (Abb. 2). Determinative werden in solche Gruppen integriert, um den Wissenszugang beim Hörer klarzustellen (Funktion der Determination). Den funktional-syntaktischen Prozeduren entspricht eine Formabstimmung: Das Genus des Substantivs regiert das flexible Genus von Determinativ und Adjektiv, Numerus und Kasus sind abgestimmt; ferner bestimmt die Artikelwahl die Adjektivflexion (*der kürzeste Weg; ein kurzer Weg*).

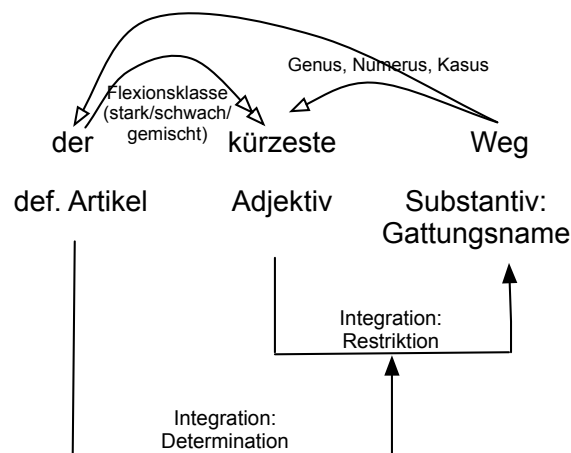


Abb. 2: Syntaktische Prozeduren in der Nominalphrase (Restriktion des Gegenstandsbereichs; Determination)

Grundlegend für das Vorgehen auch im Fremdsprachenunterricht ist das Konzept *didaktischer Pfade* (Hoffmann 2006, 2007b, 2011). Ein didaktischer Pfad (Abb. 3) 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 Fremdsprache wissen. Der Weg geht stets aus von Kommunikativen Einheiten. Sie werden in eigenständige Handlungseinheiten zerlegt, und deren Elemente werden auf ihren kommunikativen Beitrag und ihre Form hin betrachtet. Hinzukommen lineare Abfolge und Intonation.

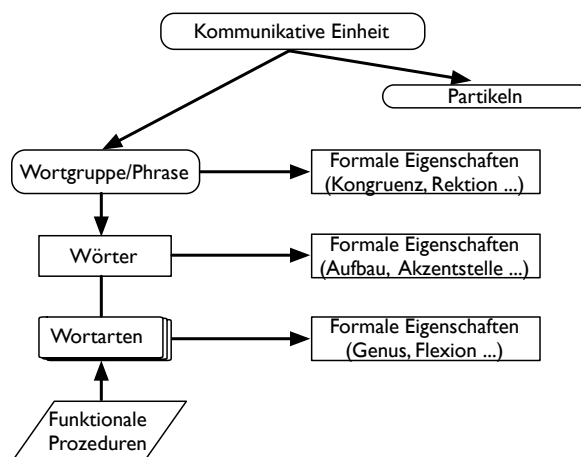


Abb. 3: Didaktischer Pfad: Schema

Der Einstieg in das Reden über Gegenstände wurde hier dargestellt. Über Gegenstände reden wir mit Zeigwörtern wie *ich* oder *du/Sie/ihr*, mit den – grammatisch eigenständigen – Eigennamen wie *Paula* und *das Abatonkino*, mit Nominalphrasen aus Determinativ + Gattungssubstantiv wie *der Bus* oder mit Objektdeixis (Zeigwörtern) wie *der* oder *das*.

Das Prinzip des sprachlichen Zeigens wird an *ich* und *du* deutlich. Der Sprecher geht dabei stets von seinem Standort aus, zeigt auf das, was ihm nah ist (*ich*) bzw. was fern ist (*du/Sie*). Der Übergang zur Sprechergruppe (*wir*) und zur Hörergruppe (*ihr/Sie*) erfordert zusätzliche Beispiele, an denen deutlich wird, wer alles in diese Gruppen einzuschließen ist (*wir Dozenten; wir Fußballfans; wir Europäer...*). Spielerisch kann gezeigt werden, dass erst im Gebrauch klar wird, wer zu der Gruppe gehört. Damit sind die Voraussetzungen gegeben, auch die deiktische Raumorientierung (*hier, da*) einzuführen. Im Transkript finden wir Ortsbestimmungen mit *hier durch das Gebäude* und *hier neben den Gebäuden längs*. Ausgehend vom Standort des Sprechers (= Auskunftgeber) wird auf einen Raumbereich in der Nähe verwiesen (i.d.R. mit simultaner Zeigegeste). Die Bewegung durch diese Raumbereiche wird durch nominale Charakterisierung bestimmt: Das Gebäude erscheint einmal als offener Raum, der zu durchqueren ist; zum anderen ist es als kompakter Raum konzipiert, den man seitlich passieren kann. Die Beziehung zwischen Objekt und Bewegung wird durch die Präpositionen (dazu: Grieshaber 2007) gegeben. Eine Systematisierung räumlicher und später temporaler Präpositionen ist schwierig, besonders für Lerner aus Sprachen, die ein solches System nicht aufweisen (z.B. Türkisch), und ist nicht für Anfänger geeignet, die zunächst nur einzelne Konstruktionen (wie in unserem Beispiel) kennenlernen.

5. Fazit

Wir haben in diesem Beitrag versucht, den Stellenwert der Wortarten in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache historisch und systematisch zu skizzieren. In Abkehr von der traditionellen Betrachtung wurden die Wortarten an der Schnittstelle zwischen elementaren Prozeduren und grammatischem Aufbau verortet. Will man den Besonderheiten des Deutschen Rechnung tragen und das erstsprachliche Wissen der Lerner zugunsten reflexiven Lernens einbeziehen, so bedarf es einer funktionalen Grundlegung. Sie ist gegenwärtig nur in einigen Ansätzen in den Lehrwerken repräsentiert und die Kluft zwischen funktionaler Perspektive und formal schematischem Vorgehen besteht weiterhin. Sie zu überwinden ist dann möglich, wenn authentische Gespräche und Texte die Materialbasis für das Fremdsprachenlernen bilden. Ter-

minologisierung steht am Ende eines Erkenntnisprozesses, der im Lernen eigenständig nachvollzogen werden muss. Dann können Wortarten auf Wirklichkeit treffen.

6. Literatur

- Dallapiazza, Rosa-Maria/von Jan, Eduard/Schönherr, Till: *Tangram aktuell*, Bd. 1-3, 2. Auflage, Ismaning 2005
- Eggs, Frederike: *Adjunktor*. In: Hoffmann, Ludger (Hg.) *Deutsche Wortarten*. Berlin/New York: 2007, S. 189-223
- Ehlich, Konrad: *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 1-3. Berlin/New York 2007
- v.d. Gabelentz, Georg: *Chinesische Grammatik*. Tübingen: Stauffenburg 1881/2010
- Henrici, Gert/Riemer, Claudia (Hg): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider 1996
- Grießhaber, Wilhelm: *Präposition*. In: Hoffmann, Ludger (Hg.)(2007) *Deutsche Wortarten*. Berlin/New York: 2007, S. 629-657
- Hoffmann, Ludger: *Funktionaler Grammatikunterricht*. In: Becker, Tabea/Peschel, Corinna (Hg.) *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler 2006, S. 20-45
- Hoffmann, Ludger (Hg): *Deutsche Wortarten*. Berlin/New York 2007
- Hoffmann, Ludger: *Adverb*. In: Hoffmann, Ludger (Hg.): *Deutsche Wortarten*. Berlin/New York: 2007a, S. 223-265
- Hoffmann, Ludger: *Didaktik der Wortarten*. In: Hoffmann, Ludger (Hg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin/New York 2007b, S. 925-953
- Hoffmann, Ludger: *Zwischen wissenschaftlicher Grammatik und Schulgrammatik: die Terminologie* (erscheint in OBST, 2011)
- Hoffmann, Ludger/Ekinci-Kocks, Yüksel (Hg.): *Didaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Baltmannsweiler 2011
- Mithun, Marianne: *The Languages of Native North America*. Cambridge: 1999
- Perlmann-Balme, Michaela/Schwalb, Susanne: *em neu*, Bd. Hauptkurs und Abschlusskurs (Kursbuch + Arbeitsbuch), Ismaning: Hueber 2008
- Redder, Angelika: *Wortarten oder sprachliche Felder, Wortartenwechsel oder Feldtransposition?* In: Knobloch, C./Schaeder, B. (Hg.) *Wortarten und Grammatikalisierung. Perspektiven in System und Erwerb*. Berlin/New York: 2005, S. 43-66
- Rehbein, Jochen: *Über zusammengesetzte Verweiswörter und ihre Rolle in argumentierender Rede*. In: Harald Wohlrapp (Hg.) *Wege der Argumentationsforschung*. Stuttgart-Bad-Cannstatt: 1995, S. 166-197
- Sapir, Edward: *Some aspects of Nootka language and culture*. In: *American Anthropologist* (13), 1911, S. 15-28
- Sasse, Hans-Jürgen: *Das Nomen – eine universale Kategorie?* In: *Sprachtypologie und Universalienforschung* 46/3, 1993, S. 187-221
- Vogel, Petra M./Comrie, Bernard S. (Hg.): *Approaches to the typology of word classes*. Berlin/New York: 2000
- Vorderwülbecke, Anne/Vorderwülbecke, Klaus: *Stufen International*, Bd. 1-3. Stuttgart: Klett 1995
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno et al.: *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York 1997