

## Klänge der Grammatik

### Wolfgang Rug

Dozent für Deutsch als Fremdsprache und Organisator internationaler Programme in der Abteilung Internationale Sprachprogramme an der Universität Tübingen (bis Ende 2005); Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Grammatik- und Phonetikdidaktik, Fehlerarbeit, kontrastive Phonetik, Wortschatzarbeit, Didaktik der Umgangssprache, Landeskunde sowie Lehrerfortbildung Deutsch als Fremdsprache.

E-Mail: [wolfgang.rug@t-online.de](mailto:wolfgang.rug@t-online.de)

Erschienen online: 1. Mai 2007

© *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2007

**Abstract.** Es ist ja inzwischen Konsens,

- dass Phonetikunterricht mehr sein muss als eine an den DaF-Unterricht angeklebte Marginalie;
- dass den Fertigkeiten Hören und Sprechen Priorität gebührt vor Lesen und Schreiben;
- dass die Kompetenzen mündlicher Kommunikation in Ausbildung, Beruf und Öffentlichkeit einen hohen gesellschaftlichen Nutzwert haben.

Aber der Mainstream der DaF-Unterrichtspraxis – weithin eher ein Trotts in traditionellen Bahnen – ist noch nicht grundlegend hin zum Besseren bewegt worden. Es geht also darum, die morphologiereiche und grammatisch komplexe Sprache Deutsch auf ihre klanglichen Dimensionen hin abzuklopfen und das erstaunlich vielfältige Material sinnvoll grammatikdidaktischen Bereichen zuzuordnen: (a) Grundmorphologie, (b) Verbgrammatik, (c) Nominalgrammatik, (d) Wortbildung, (e) Satzgrammatik, (f) Textgrammatik. Davon geht vieles sofort ins Ohr, sieht schon nach einer sicheren Grundlage für einen klanglich begründeten Grammatikunterricht aus; aber es bleiben Lücken und Gestrüppe, die sich einer klanglichen Durchdringung zu verschließen scheinen: Herausforderungen für DaF-Forschung und kreative Didaktiker. Aber schon jetzt kann ein breites Arsenal lebendiger, motivierender, ins Ohr gehender, effektiver Spielideen, Unterrichtsformen und Gestaltungselemente ausgebreitet werden.

---

Wolfgang Rug, Klänge der Grammatik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 62 S.

## Wolfgang Amadeus Mozart macht aus Grammatik Wortmusik: <sup>1</sup>

*Mannheim, den 28. 2. 1778*

*...Adieu bääsle.  
 ich bin,  
 ich war,  
 ich wär,  
 ich bin gewesen,  
 ich war gewesen,  
 ich wär gewesen,  
 o wenn ich wäre,  
 o daß ich wäre,  
 wollte gott ich wäre,  
 ich wurde seyn,  
 ich werde seyn,  
 wenn ich seyn würde,  
 o das ich seyn würde,  
 ich wurde gewesen,  
 ich werde gewesen seyn,  
 o wenn ich gewesen wäre,  
 o daß ich gewesen wäre,  
 wollte gott ich wäre gewesen,  
 was? – ein stockfisch.  
 addieu ma chére*

### 1. Einleitung

Grammatik steht meist auf dem Papier – und viele DaF-Lehrbücher, schlimmer: viele DeutschlehrerInnen lassen sie auf Dauer dort auch stehen: keine gute Voraussetzung für lebendiges Erlernen einer lebendigen Sprache. Richtiges-Sprechen-Lernen wird nicht gefördert durch eine oft noch dominierende „grammatikalische“ (= auf grammatische Regeleinhaltung hin orientierte) Unterrichtspraxis. Gegen die damit bewirkten Lehrquälereien und Lernqualen und gegen die ohnehin schon vorhandene muttersprachlich geprägte Sprachdisposition der Deutsch-Lernenden kommen vereinzelte und marginal eingefügte oder angeklebte Phonetik-Einheiten nicht an: der falsche Weg.

Aber Grammatik muss doch gelernt werden – Deutsch mit seiner äußerst morphologiereichen Grammatik fordert erhebliche Lernanstrengungen. Damit das besser geht, ist „Musik“ gefragt, die Erfahrung, wie die Sprache klingt und "rockt", „Deutsch-Klänge“, von Anfang an und auf dem ganzen Lernweg.

Es sollen also im Folgenden Klangelemente, vielleicht Klangfundamente für Grammatik und Grammatikunterricht aufgespürt und als Materialsammlung vorgestellt werden<sup>2</sup>, in mehreren Gliederungsgruppen; weil überall manches mit manchem zusammenhängt, wird man damit zurecht kommen müssen, dass Gliederung und Zuordnungen weniger einer strengen linguistischen Systematik,

---

Wolfgang Rug, Klänge der Grammatik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 62 S.

sondern mehr einer leichten Orientierung der interessierten DaF-Lehrenden und einer lebendigen DaF-Praxis verpflichtet sind:

- M: Morphologische Grundmuster des Deutschen
- V: Funktionen des Verbs im Satz
- N: Grammatik einfacher und komplexer Nominalphrasen
- W: Wortbildung
- S: Satzgrammatik
- GUST: Gesprochene Umgangssprache, Stil, Text

Die Übersicht könnte zur Annahme verführen, dass für den gesamten Bereich der Elementargrammatik des Deutschen flächendeckend verlässliche Klangfundamente aufzeigbar wären. Das ist leider nicht der Fall, es bleiben mehr als genug Phänomene und Bereiche übrig, die in ihrer Regularität und Morphologie unübersichtlich wie Chaos und undurchdringlich wie Urwälder erscheinen und die sich einem klanglichen Zugang zu entziehen scheinen; aber auch diese Schwierigkeitsbereiche heißt es genauer ins Auge zu fassen<sup>3</sup>, im Blick auf die Motivation zum Deutschlernen didaktisch sinnvoll zu begleiten und als Aufgabe der DaF-Forschung weiter ins Zentrum zu rücken.

Um so wichtiger ist es, alles, was an grammatischer Klanglichkeit hörbar, spürbar, fühlbar gemacht werden kann, für die Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache wirklich hörbar, spürbar, fühlbar, singbar, spielbar zu machen, für den täglichen Unterricht und als gemeinsame Erfahrung von Lehrenden und Lernenden mit der Fremdsprache Deutsch: damit Deutsch als (auch klanglich) lebendige Sprache vermittelt und gelernt werden kann, damit sich zur (in vieler Hinsicht schwierigen) Sprache Deutsch leichtere Zugänge eröffnen, damit Ohr und Stimme als akustische und musikalische Kanäle beim Lernen und Erfahren der Fremdsprache Deutsch mitmachen können, damit auch beim und durch den Grammatikunterricht die Aspekte Sprachlichkeit, Mündlichkeit, Klanglichkeit lern- und erfahrbare werden, also die Musik, die Poesie, die Schönheit der Sprache Deutschen.

Der bessere Weg, hier verdeutlicht mit fünf didaktischen Wegmarken, Stichworte in Art eines Wunschzettels für das Deutschlehren und Deutschlernen:

- Das gesprochene moderne Standarddeutsch ist die Sprache, die und in der zu unterrichten ist, nicht das "lautreine Hochdeutsch" der Bühnensprache; von daher hat auch die orthographisch korrekte Papierform nicht den primären, sondern einen abgeleiteten Rang als Lernziel.
- Mündlichkeit (Hören, Sprechen) geht vor Schriftlichkeit (Lesen, Schreiben), auch in jeder Unterrichtseinheit, in der es um Grammatik geht.
- Der Klang der Sprache Deutsch, und besonders die Klänge der Grammatik, bilden einen Raum, in dem Lernen als Spielen mit Stimme, Musik, Körper, Bewegung und sozialer Kommunikation geschehen kann (was Lernen mit Kopf und Verstand nicht ausschließt, im Gegenteil).
- Besonders dort, wo Deutsch schwierig ist<sup>3</sup>, muss die gefährdete Lernmotivation durch die Freude an der klanglichen und rhythmischen Erfahrung mit Deutsch und an der spielenden Lernerarbeit gestützt und getragen werden.

---

Wolfgang Rug, Klänge der Grammatik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 62 S.

Damit rückt Phonetik vom Rand in die Mitte des Deutschlehrens und –lernens und begleitet den ganzen Lernprozess bis zur Oberstufe.

- Ein solcher Unterrichtsstil fordert auch eine neu definierte Lernzielbestimmung, Progression und Fehlerdidaktik: Primäres Ziel ist – von der ersten Stunde an – die Grundlegung einer klanglichen und rhythmischen Deutschkompetenz; auf ihr aufbauend kann sich die sprachliche Kompetenz überall durch Grund- und Mittelstufe hindurch dort rasch und effektiv entwickeln und festigen, wo die Sprache Deutsch einfach, übersichtlich und verständlich in Grammatik und Lexikon organisiert ist; wo dies aber nicht der Fall ist (und dazu gehört der Bereich der Morphologie im weitesten Sinn), ist Korrektheit und sichere Beherrschung des Deutschen erst langfristig, mit kluger (Fehler-)Toleranz und Geduld zu erwarten und zu erreichen.

## 2. Zur Lesbarkeit der Materialsammlung

Um einer schnelleren Orientierung und leichteren Lesbarkeit willen und wegen der Klanglichkeit des Beispielmaterials wird hier mit optischen Mitteln und Tricks gearbeitet<sup>4</sup>; für kreative DaF-Lehrende sind das Methoden, den Klang der Grammatik bereits auf dem Papier aufscheinen zu lassen; der Nutzen für die Gestaltung von eigenem Unterrichtsmaterial – der Computer macht es leicht – wird sofort einleuchten:

- Alle Sprachbeispiele und sprachlichen Elemente erscheinen in Arial-Schrift;
- Klangphänomene, immer orientiert an der gesprochenen Standardsprache, werden vor allem mittels deutscher Buchstaben und zusätzlicher Gestaltungstricks verdeutlicht<sup>5</sup>: *Messa* (für *Messer*), *Löffl* (für *Löffel*), *habm* (für *haben*);
- Vokallängen werden, wenn sie verdeutlicht werden sollen, durch Vokalhäufung imitiert: *haaabm*;
- Wort oder Satzakzente werden durch Schriftvergrößerung und Schriftstärke hervorgehoben: **haaabm**, **Du** gehörst zu **mir**!
- Endungsabschleifungen (Arbeitsbegriffe: „Reduzierung“, „Minimalisierung“) werden durch entsprechende Reduzierung der Schriftgröße verdeutlicht: *haaa<sub>bm</sub>*.

Wo es hilfreich ist, werden zur Verdeutlichung rhythmischer Klangphänomene Rhythmuspunkte und „Beat-Imitationen“ verwendet:

●●., da **damm**<sub>da</sub> (z.B. *bestanden*), oder Bilder:



Nur wenn es unumgänglich ist, werden Transkriptionszeichen benutzt.

### 3. Materialsammlung

#### 1. **M** Morphologische Klangmuster des Deutschen (und klangliche Problemzonen)

**M1** Grundmuster 1: Betonter Stamm, kurze, unbetonte, „minimalisierte“ Endung

● **damm**<sub>da</sub>

Das Klangschemata kann man mit Hilfe des „phonetischen Schweinchens“ verkörpern:

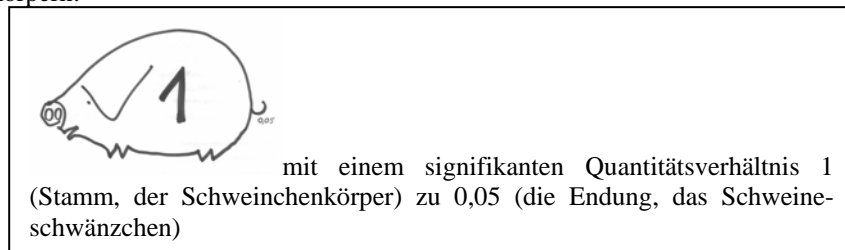


Abb. 1: Phonetisches Schweinchen

Dieses Grundmuster zeigt sich bei vielen grammatischen Funktionen:

- |   |  |   |
|---|--|---|
| - bei der <b>nominalen Wortbildung:</b>       | Messer, Löffel                                 | <b>Mes</b> <sub>sa</sub> , <b>Löf</b> <sub>fl</sub> <sup>6</sup>                    |
| - bei der <b>nominalen Pluralbildung:</b>     | Frau – Frauen<br>Kind – Kinder<br>Kuss – Küsse | <b>Frau</b> <sub>en</sub><br><b>Kin</b> <sub>da</sub><br><b>Küs</b> <sub>se</sub>   |
| - bei der <b>Verbmorphologie:</b>             | schaffen, haben<br>musste                      | <b>schaf</b> <sub>fn</sub> , <b>haaa</b> <sub>bm</sub><br><b>muss</b> <sub>te</sub> |
| - bei den <b>Adjektiven:</b>                  | schöne, dicker                                 | <b>schö</b> <sub>ne</sub> , <b>dick</b> <sub>a</sub>                                |
| - bei den <b>Pronomen und Artikelwörtern:</b> | meine, dieser, dessen                          | <b>mei</b> <sub>ne</sub> , <b>die</b> <sub>sa</sub> ,<br><b>des</b> <sub>sn</sub>   |

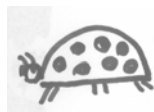
### Didaktische Vorschläge und Tricks (auch für M2 – M5):

Da M1 das wichtigste klangliche Grundmuster des Deutschen ist und im Endungsbereich der komplexen Morphologie ihren kleinen, aber kniffligen rhythmischen Platz zuweist, ist regelmäßiges und häufiges, tägliches Üben angesagt: Phonetisches Übertreiben, z.B. Wortakzente im Chor singen und schreien; bei M1 nicht von „Zweisilbigkeit“ sprechen, sondern von „Einsilbigkeit mit Schwänzchen“; Arbeiten mit Körpereinsatz – allein, in der Gruppe, im Chor; Klatschen, energisches Kopfnicken und Rhythmus schlagen mit der Hand, Rappen; Unterstützung durch Klopf- und Schlaginstrumente<sup>7</sup>; Perkussionsspiele, Schlagzeug-Imitationen mit der Stimme. Sinnvoll ist es, die stimmliche Perkussionstechnik, an der die vordere Zunge, der vorderer Gaumen, die Lippen und eine dynamische Luftstrom-Führung beteiligt sind, mit den Lernenden gemeinsam einzuüben; denn die Lernenden können auf diese Weise die rhythmischen Muster quasi als innere Kopftöne aufnehmen und verinnerlichen<sup>8</sup>.

### **M2 Grundmuster 2** – die Umkehr von M1: Kurze, unbetonte, oft „minimalisierte“ Vorsilbe, betonter Stamm

●● da **damm**

Das Klangschemata kann man mit Hilfe des „phonetischen Marienkäfers“ verkörpern:



mit Blick auf das signifikante Verhältnis eines kleinen Köpfchens zu einem großen Käferkörper

Abb. 2: Phonetischer Marienkäfer

Dieses Grundmuster zeigt sich bei verschiedenen grammatischen Funktionen:

- Partizip II der Verben der t-Klasse <sup>9</sup>	gemacht	ge <b>macht</b>
- Adjektive und Nomen u.a. mit Vorsilben	gerecht, Gesicht	ge <b>recht</b> , Ge <b>sicht</b>
	genug	ge <b>nug</b>
	verliebt	fa <b>liebt</b>
	bereit	be <b>reit</b>
	erlaubt	ea <b>laubt</b>

Wolfgang Rug, Klänge der Grammatik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 62 S.

### Didaktische Vorschläge und Tricks (s.o. bei M1):

Man soll bei M2 ebenfalls nicht von „Zweisilbigkeit“ sprechen, sondern von „Einsilbigkeit mit Kurz- oder Kürzest-Auftakt“.

**M3 Grundmuster 3:** Kurze, unbetonte, oft „minimalisierte“ Vorsilbe, betonter Stamm, kurze, unbetonte, „minimalisierte“ Endung, also die Kombination von M1 und M2

●● da**damm**<sub>da</sub>

Das Klangschemata kann man mit Hilfe der „phonetischen Schildkröte“ verkörpern:

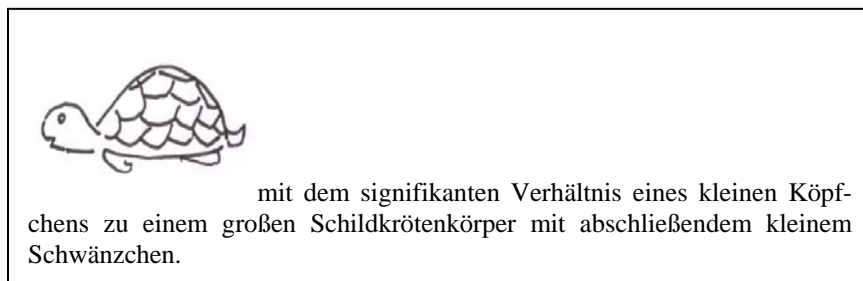


Abb. 3: Phonetische Schildkröte

Dieses Grundmuster zeigt sich bei verschiedenen grammatischen Funktionen:

- Verben mit untrennbaren Vorsilben<sup>10</sup>    gefallen, vergessen    ge**fal**len, fa**ges**sen
- Partizip II der Verben der Vokalklasse<sup>9</sup>    genommen, erhalten    ge**nom**men, ea**hal**ten

### Didaktische Vorschläge und Tricks (s.o. bei M1):

Man soll auch bei M3 nicht etwa von „Dreisilbigkeit“ sprechen, sondern immer noch von „Einsilbigkeit mit Kurz-Auftakt und Schwänzchen“. Mit Schlag- und Schlagzeuguntermalung wird das leicht ins Ohr gehen.

**M4 Grundmuster 4:** „Satzakzentuierte“ (trennbare) Vorsilbe vor Stamm

●● **damm**daaa

Als Bildelement wäre – statt des Schweinchens in M1 – wegen des deutlich voluminöseren Schwanzes z.B. an einen „Biber“ zu denken. Dieses Grundmuster zeigt sich z.B. bei nominalen Ableitungen von

Verben mit betonter Vorsilbe:

**Abfahrt – Ankunft – Vorsicht**

Das gleiche Muster findet sich in der Wortbildung bei Wörtern mit Wortakzentuierung und Nebenakzent, z.B.

**gründlich – grundlos – wertvoll – Freiheit – Frankreich – Wolfgang**

**M5, M6 und M7 Variationen von Grundmuster 4:** „Satzakzentuierte“ und trennbare Vorsilbe vor Stamm mit Endung (M5), mit minimalisiertem Partizip-II-Präfix bei Verben der Vokalklasse (M6) und mit in die Stammsilbe hineingezogenes -t bei Verben der t-Klasse (näheres dazu bei V8)

●●● dammdaaa<sub>da</sub> ankomm<sub>n</sub>, wegfahr<sub>n</sub>, einkauf<sub>n</sub>

●●● dammd<sub>da</sub>aaa<sub>da</sub> angekomm<sub>n</sub>, weggefah<sub>n</sub>

●●● dammd<sub>da</sub>aaa eingekauft, abgemacht

**(M8)** Leider kein Muster, im Gegenteil – ein „Urwald“, weitgehend ein Klang-Wirrwarr in der Lautqualität der Endungsmorphologie – acht konkurrierende Laute in der „minimalisierten“ Endungs-Position

Hiervon ist die gesamte deutsche Grundgrammatik geprägt:

- Wortbildung bei Verben, Nomen, Adjektiven u.a.
- Genus und Kasus
- Pluralbildung
- Verbmorphologie
- Deklination der Adjektive, Pronomen und Artikelwörter
- Komparation.

Es konkurrieren acht Laute, die hier teils in phonetischer Transkriptionsschrift (Spalten 1 und 4), teils in Buchstabenimitation (Spalte 3) wiedergegeben werden. Um der Deutlichkeit des Problems der Endungsklänge willen werden in Spalte 3 die Silbentrennungen „systematisiert“ aufgezeigt, d.h. streng nach Stamm und Endung getrennt, obwohl phonetisch (und orthographisch) ja die Trennungen eher in der „Konsonantenmitte“ liegen (hat-te, [ha-tə] statt [hat-ə]):



(1)	(2)	(3)	(4)
-ɐ	der, dieser, besser, Messer	<b>de<sub>a</sub>, dies<sub>a</sub>, bess<sub>a</sub>, Mess<sub>a</sub></b>	[bɛsɐ]
-ə	diese, mache, Liebe	<b>dies<sub>e</sub>, mach<sub>e</sub>, Lieb<sub>e</sub></b>	[li:bə]
-n, ən, ŋ	den, jeden, machen, Wagen	<b>deen, jeed<sub>n</sub>, mach<sub>n</sub> Waag<sub>en</sub> / Waag<sub>ng</sub></b>	[je:dn] [wa:gn] [wa:gŋ]
-s, əs	das, schönes, des	<b>das, schön<sub>es</sub>, des</b>	[dəs] [fɔ:nəs]
-m, əm	dem, diesem, haben	<b>deem, dies<sub>m</sub>, haab<sub>m</sub></b>	[ha:bm]
-t, ət	hat, hattet	<b>hat, hatt<sub>et</sub></b>	[hatət]
-l, əl	Mittel	<b>Mittl</b>	[mɪtl]
-s, əs	das, schönes, des	<b>das, schön<sub>es</sub>, des</b>	[dəs]
-l, əl	Mittel	<b>Mittl</b>	[mɪtl]

Und nicht zuletzt: Man denke dabei nicht nur an Endungslosigkeiten in der deutschen Grammatiksystematik oder Umgangssprache, sondern vor allem an die Stolperprobleme der ausländischen Lernenden mit morphologiearmen Muttersprachen (z.B. Englisch):

-∅	ich hab', kein, die Zettel (ohne Pluralmorphem)	(ich) <b>hap∅, kein∅, Zettl∅</b>	[kam∅]
----	--	--------------------------------------	--------

Dieses „Wirrwarr“ dramatisiert sich ja noch in klanglicher Hinsicht durch die eben angesprochene Silbentrennung, die phonetische Teile des (wortbetonten) Stammes in die (minimalisierte) Endung hineinzieht, also

**[bɛsɐ] [li:bə] [je:dn] [wa:gŋ] [fɔ:nəs] [ha:bm] [hatət] [mɪtl]**

Dieses Verschleifungs-Phänomen lässt sich noch genauer beschreiben. Es existiert in drei Varianten:

- 1) bei langem vokalischem Stammauslaut wird der Langvokal stufenartig auf die minimalisierte Größe der Endung herabgeschliffen – das Beispiel **[ha:bm]** klingt ja korrekt gesprochen so: **haab<sub>m</sub>** und gewinnt erst durch

diese „Herabschleifung“ seinen vollen, offenen, schönen, deutschen Vokal-  
klang (man vergleiche etwa die „geschlossene“ Aussprache [ha:’bm] von  
Menschen mit nasalem Polypenproblem, was z.B. während der Regierungs-  
zeit von Helmut Kohl alle Kabarettisten genüsslich zu imitieren wussten,  
was aber auch im Deutschunterricht mit z.B. skandinavischen Mutter-  
sprachlerInnen ein charakteristisches Ausspracheproblem ist);

- 2) da bei kurzem vokalischem Stammauslaut keine Zeit für eine Vo-  
kal-„herab“schleifung zur Verfügung steht, muss einfach die „Offenheit“ des  
vokalischen Stammauslauts trainiert werden, also nicht **ma’<sub>chn</sub>**, sondern  
**ma<sub>chn</sub>**; eine eher kleine Problematik, die sich als Ausspracheproblemchen  
z.B. bei italienischen Deutschlernenden stellt, die zur Aussprache von  
**Mam-maa** (statt **Ma<sub>ma</sub>**) und **hat-tee** (statt: **ha<sub>te</sub>**) neigen.

**Didaktische Vorschläge** angesichts des beschriebenen „Urwalds“ sind an dieser  
Stelle kaum sinnvoll, da sich hier die ganze Schwierigkeitsproblematik des  
Deutschen ausbreitet. Aber es wird auf einen Blick deutlich, und jede und jeder  
DaF-Lehrende wird es aus der Praxis bestätigen können, dass sich Grammatik-  
unterricht allein im Papier-, Regel- und Test-Stil schnell festfahren wird in ein-  
em Gelände, in welchem die Deutschlernenden aus aller Welt eher geneigt sind,  
das Grammatikbuch, das Lehrbuch und die Ohren zuzuklappen und frustriert mit  
Deutsch möglicherweise für immer abzuschließen. Hier kann nur ein musika-  
lisch und rhythmisch gestützter und beflügelter Deutschunterricht weiterhelfen,  
der rauf und runter und hin und her mit den zuvor beschriebenen Grundmustern  
des Deutschen gespielt und geübt, gedichtet, gesungen, gejazzt und gerapt hat,  
um genügend Schwung und Energie aufzubauen, à la longue doch durch den  
Urwald hindurchzufinden. Nüchtern gesprochen heißt das: Das fehlerfreie  
Durchschauen, Verstehen, Einüben und Anwenden der morphologie- und funk-  
tionsgeladenen Endungsstrukturen des Deutschen kann im Grundstufenunter-  
richt nicht erwartet und erreicht werden, es wird (zusammen mit einer gut  
durchdachten Fehlerdidaktik) stufenübergreifend bis in die Oberstufe ständige  
Begleitmusik des Deutschlernens bleiben, spielerisch und möglichst musikalisch  
beim Üben (Sprechen, Lesen, sogar beim Systematisieren), und streng (aber  
fair) allenfalls beim Testen.

**(M9)** Leider auch kaum ein Muster, sondern ein ziemlich gestrüp-  
piger nicht Klang-, sondern Geräusche-Urwald, der Bereich, wo  
Deutsch ziemlich „tschechisch“ (pardon!) klingt

### Konsonanten-Häufungen

Grammatisch (im weitesten Sinne) tauchen diese konsonantischen Gestrüppe  
auf:

- bei der 2. Person Singular des Verbs:                     du schnarchst, wächst, wäschst
- bei (vor allem nominalen) Wortzusammensetzungen:     Angtschweiß
- und im Satz (erfahren als oft kaum zäsurieretes Klangkontinuum) beim Zusammenstoßen konsonantenreicher Wortgrenzen:         du schnarchst schrecklich
- generell bei der deutschen Wortbildung, dann allerdings in einem mittelgroßen kombinatorischen Tableau:         kr-, kl-, gr-, gl-, pr-, pl-, br-, bl-, tr-, dr-, fr-, fl-, schl-, schn-, schm-, schr-, schw-sp-, st- (beide phonetisch zweifach)
- beim Phänomen des „Fugen-s“:     Sicherheitsstreifen
- beim Superlativ des Adjektivs:     höchst
- bei den Graphemen z, x und q, die phonemisch selbst schon Konsonantenverbindungen sind [ts] [ks] [kv]:     Faxqualität [...kskv..]  
  Schmerzzeit [...tsts...]

Das **didaktische Problem** reduziert sich ein Stück weit dadurch, dass die 2. Person Singular gegenüber der 1. und 3. Person Singular und dem Plural relativ weit zurück tritt und dass sich Wortkompositionen und Fugen-s eher als Phänomene der Fach-, Schrift- und Fortgeschrittenensprache darstellen, was aber nur ein schwacher Trost ist. Dennoch die Empfehlungen,

- einzelne wichtige Konsonantengruppen mit guten Beispielen ganz langsam, übertrieben, singend, rezitierend, sprach-genießerisch zu trainieren:

**A n g s t s c h w e i ß,**

- daraus regelrecht eine Art „Spachkurs-Akrobatik-Trainings-Ritual“ zu machen:

vom Angtschweiß bis zum Lustschweiß und zum Luftsprung.

## 2. **V** Klangbilder bei der Verbgrammatik

### **V1** Das Grundverb<sup>11</sup> **sein**, das wichtigste deutsche Verb, ist klanglich eher eine Problemzone (aber ähnlich verhält es sich auch in den anderen großen europäischen Sprachen)

Die vielfältigen grammatischen Funktionen von sein:

- beim Perfekt und Plusquamperfekt  
„intransitiver“ Verben: Er ist / war eingeschlafen.
- beim Zustandspassiv und bei Perfekt Passiv: Ich bin erledigt. Ist das von allen verstanden worden?
- als „Teil des Prädikats“: Endlich bin ich frei.
- als Modalfunktion: Das ist wirklich nicht einzusehen!
- entsprechend bei vielen Konjunktiv-Funktionen, z.B.: Endlich wäre ich frei.
- beim Konjunktiv II Vergangenheit bei Vollverben: Es wäre nie so gemacht worden.
- Als – semantisch – eigenständiges Vollverb: Ich denke, also bin ich.

Diese stehen traditionell von der Grundstufe an im Vordergrund des Grammatikunterrichts und werden dort üblicherweise auch gut gefestigt und zumeist sicher beherrscht. Trotzdem verbleiben als länger wirkende Stolperfallen die Schwierigkeiten mit der **sein/haben**-Distribution im Perfekt sowie die deutsche Präferenz für **wäre** versus **würde sein** (would be) sowie das marginalere Problem „Zustandspassiv“.

**Klanglich** tummeln sich im Verbparadigma vier ganz verschiedene Klanggruppen (die nur zum Teil dem Englischen ähneln):

- b-: bin, bist
- s-: sein, seid, sind, sei, seien
- i-: ist
- w-: war, wäre, gewesen

**Man kann dennoch kleine Melodie-Bereiche definieren:**

- die (im Deutschen einzige) Einsilbigkeit des ganzen Präsens-Paradigmas (und damit seine signifikante Verwandtschaft zum Englischen): bin – bist – ist – sind – seid
- die einprägsame Vokallänge des Präteritum- und des Konjunktiv-II-Paradigmas: **waaar – wääären**
- das durchgängige (und für das Deutsche einzigartig komplette) s-ei-Konjunktiv-I-Paradigma: sei – seien
- die (wiederum dem Englischen vergleichbare) umgangssprachlich mögliche Abschleifung der is(t) / sin(d)-Formen: Was **is'n** los?
- in der Konjunktiv-II-Form wär- kann eine stark expressive „Irrealis“- oder „Potenzialis“-Pose herausgehört werden (man kann dabei die expressive bis deklamatorische Klangqualität der Formen nutzen): O **wääär** ich **niiie** **gebo-  
ooren!** (Goethe, Faust I)  
Was **wäääre**, wenn...?
- die leicht mit „tiefste, unabänderliche Vergangenheit“ assoziierbare Form **gewesen** (s. **verwesen**): ...vom Tage, vom heute **geweeesenen** Tage (Mörike)

**V2 Das Grundverb haben, das zweitwichtigste deutsche Verb**

Es ist erstaunlicherweise zu beobachten, dass fast alle Deutsch-Lernenden, trotz der wichtigen (und ab der Grundstufe häufig geübten) Grundverbfunktionen, selbst noch in der Mittel- und Oberstufe die umgangssprachliche Aussprache des **haben**-Paradigmas nicht zur Kenntnis genommen haben, geschweige denn anzuwenden wagen:

- beim Perfekt „transitiver“ Verben: Das **hap** ich nicht gewusst.
- als Teil des Prädikats: Wir **haaa<sub>bm</sub>** heute frei.
- im modalen Verwendung: Sie **haaa<sub>bm</sub>** hier nichts zu suchen!
- im Konjunktiv II der Vergangenheit: Das **hätt'** er (**hätt'a**) auch nicht gewusst.

- als Vollverb:   Dich will ich **haaa**<sub>bm</sub>.

Bei so starker Abweichung zwischen phonetischer Sprech- und grammatisch-orthographischer Papierform ist das Üben und Spielen mit den klanglichen Elementen also dringendes Gebot:

- bei den nicht völlig einsilbigen Sprechformen nach dem Schema M1;
- mit Unterstützung von Geräuschen und Körpersprache;
- die Auslautverhärtung und Vokalkürzung bei den Sprechformen **ich hap / ihr hapt**;
- das Umlaut-Switchen zwischen Präteritum- und Konjunktiv-II-Formen;
- das dramatisierende Spielen und Inszenieren von Formen wie **hätte** und **hätt' ich doch ...**

### **V3** Das Grundverb **werden**, das dritt wichtigste deutsche Verb

Es kann sich in der Lernprogression ja deutlich mehr Zeit lassen (Grundstufe II / Mittelstufe), wird ab der Mittelstufe zunehmend wichtiger (und bleibt ein Stolperstein, besonders wegen seines harschen Kontrasts sowohl zum Englischen als auch zu den romanischen Sprachen) mit den wichtigen grammatischen Funktionen.

- Passiv:   **So wiat's** gemacht.
- markiertes Futur:                                 **Sie weea**<sub>dn</sub> mich noch kennenlernen!
- Teil des Prädikats:                               **Man könnt' verrückt weea**<sub>dn</sub>.
- auch im Perfekt:                                  **Ich bin** daraus nicht schlau **gewoa**<sub>dn</sub>.
- und vor allem: alle Konjunktiv-II-Funktionen (Höflichkeit, Irreale Sätze, Indirekte Rede):  
**Wüa**<sub>dn</sub> Sie mir bitte mal helfen!  
**So was wüat'** ich nie machen!
- Vollverb:    **Vom Weea**<sub>dn</sub> und Vergehen.

**Klanglich** und spielerisch zu üben sind dabei:

- die teilweise starke Abweichung zwischen phonetischer Sprechform und grammatischer Papierform;
- das Rhythmusmuster nach M1;
- die Einsilbigkeit (mit Auslautverhärtung) bei umgangssprachlich abgeschliffenen Formen der 1. Person Singular Präsens und der 1. und 3. Person Konjunktiv II (**ich** [ve:ət], **ich / er** [vʏət]);
- und bei allem die umgangssprachlich vokalisiert zu realisierende Aussprache des Graphems <r> als [ɐ] durch das ganze Paradigma hindurch (falls man nicht mit konsonantischem [r] artikulierte oder überartikulierte Bühnenspra-

che oder emotionale Theatralik der Stimme trainieren will), also nicht nur nach den langen, sondern auch nach den kurzen Vokalpositionen, mit der Konsequenz von fünf (!) verschiedenen Diphthongen im werden-Paradigma.<sup>12</sup>

#### **V4 Grundverben mit Umlaut: müssen – können – dürfen – möchte (mögen), zusammen mit wollen und sollen die nächst-wichtigen deutschen Verben**

Die relativ übersichtliche und einfache grammatische Struktur,

- vor allem der Modalverbgebrauch mit Infinitiv ohne zu, steht im Kontrast zu erheblichen Lernschwierigkeiten
- wegen der jeweils starken semantischen Differenzierungen dieser Verben
- und wegen der teilweise starken Inkongruenzen, die sich aus dem Kontrast zur jeweiligen Muttersprache der Deutschlernenden, vor allem aus dem Kontrast zum Englischen ergibt.

**Rhythmisch** ist im Präsens-Paradigma der Wechsel zwischen Einsilbigkeit im Singular und Struktur M1 im Plural wichtig, wobei beide Muster in der gleichen (einsilbigen) Taktzahl geübt werden sollen:

#### **kann – könn<sub>en</sub> muss – müss<sub>n</sub> darf – dür<sub>rn</sub>**

**Klanglich** stehen die signifikanten Vokalwechsel im Vordergrund und bieten vielfältiges Material für musikalisches Üben:

- |   |   |
|---|---|
| - Klangbild müssen: [ʊ] – [ʏ]   | muss – musste – gemusst<br>– müssen – müsste      |
| - Klangbild können: [a] – [ɔ] – [œ]   | kann – konnte – gekonnt –<br>können – könnte      |
| - Klangbild dürfen: [ar] – [ʊʁ] – [ʏʁ]<br>starker Betonung des Aspekts des<br>vokalischen r [ʁ] | darf – durfte – gedurft – (mit<br>dürfen – dürfte |
| - Klangbild möchte: [ø:g] – [œç] – [ɔx]<br>– [a:k]<br>(mit starker Priorität für möchte)        | mögen – möchte – mochte<br>– mag                  |
| - Klangbild wollen: [i] – [ɔ]   | will – wollen – gewollt                           |

Sinnvoll kann in einigen Positionen auch das Üben phonetischer Ähnlichkeiten und Nicht-Ähnlichkeiten mit der wichtigsten Vergleichssprache Englisch sein. Auch reine Vokalspiele sind denkbar, in der das zunehmend sichere Assoziieren

der Vokalklänge und Vokalklangfolgen isoliert oder mit kleinen zusätzlichen Kontexten geübt werden kann.<sup>13</sup>

### **V5 Klangbild Präsens**

Sein Paradigma und zumindest die grammatische Hauptfunktion „Gegenwart“ werden im Grundstufenunterricht intensiv geübt (deutlich zu wenig allerdings die zweite Funktion: „unmarkierte, alltagssprachliche Zukunft“<sup>14</sup>, s. V13).

Die **klanglichen Befunde** sind:

- das Muster M1 im Infinitiv, in der 1. Person Singular und 1. und 3. Person Plural: komme – kommen
- die Einsilbigkeit in der 2. und 3. Person Singular, in der 2. Person Plural und im Imperativ: kommst – kommt  
komm – kommt
- (sprachhistorisch als umgangssprachlicher Abschleifungsprozess zu verstehen, wie man an historischen Texten sehen kann: Er *suchet* den Elias. – *Gehet* hin in Frieden.)
- die umgangssprachliche Reduktion zur Einsilbigkeit in der 1. Person Singular: Ich komm' gleich.
- der Vokalwechsel in der 2. und 3. Person Singular und im Imperativ Singular bei den Verben der Vokalklasse: geben – gibst – gibt – gib

### **V6 Klangbilder Partizip II**

Die grammatischen Funktionen des Partizips II

- Perfekt (das dominante Vergangenheitstempus der gesprochenen Sprache, s. V11)
- Plusquamperfekt (in seinen Funktionen deutlich marginaler als Perfekt, s. V12)
- Passiv (s. V17)
- Partizipien als Adjektive (z.B. *gebildet*)
- erweiterte Linksattribute (s. N4)

zeigen bei einfachen Verben (also Verben ohne untrennbare oder trennbare Vorsilben) die bereits beschriebenen Grundmuster:

- M2 für Verben der t-Klasse (Typ „Käfer“) **mach<sub>n</sub> – ge**mach**t**
- M3 für Verben der Vokalklasse (Typ „Schilkröte“) **komm<sub>n</sub> – ge**komm**n**



Als Schwierigkeit bleibt – teils analog, teils abweichend zu den Präteritumformen (s. V9) – das „Vokalchaos“ (mit teilweise konsonantischen Begleiterscheinungen) der Partizipformen der Verben der Vokalklasse (didaktische Anregungen dazu bei V9).

### **V7 Klangbild der Verben mit untrennbaren Vorsilben, besonders die „vier kleinen“ Vorsilben ge- [gə], be- [bə], er- [ˈɛʁ] und ver- [fɛ]**

Diese vier Vorsilben sind besonders produktiv beteiligt an der deutschen Wortbildung bei Verben, Nomen und Adjektiven.

Der **Rhythmus** folgt den Grundmustern M2 und M3.

Zudem stellen **klanglich** alle vier Vorsilben, und zwar in weit relevanterem Maße als die "längeren" unbetonten Vorsilben **ent-**, **zer-**, **miss-**, **über-**, **unter-**, **hinter-**, **um-** oder **voll-**, erhebliche Stolpersteine bei der Aussprache dar:

- generell: bei weitem zu viel Klangvolumen („zu großer Käferkopf“);
- der [ə]-Laut bei **be-** und **ge-**, der in Richtung [ɛ], [e] oder sogar [e:] verzerrt wird;
- bei **-er** das Verfehlen des Diphthongs [ɛʁ], des kleinsten, kürzesten Diphthongs der deutschen Sprache;
- das Verfehlen des wegen der erforderlichen Kürze und Unbetontheit nicht mehr diphthongisch, sondern nur noch monophthongisch auszusprechenden **ver-** als [fɛ] (und nicht [fˈɛʁ]);
- zusätzlich, wie bei **-er**, die z.B. englische, romanische oder slawische r-Sprechweise, oft sogar noch konsonantisch in die nachfolgende Vokalsilbe hinübergezogen (z.B. [fɛ**raɪn**] statt [fɛ'**aɪn**]).

Entsprechend dieser sich stark artikulierenden Hauptfehlerliste kann das Übungsmaterial in Schriftgestaltung und musikalischer Anleitung ausgebreitet werden, hier nur als Beispiel:

verliebt – verlobt – verheiratet – vernachlässigt – vergessen  
 ver**lie**bt – ver**lob**t – ver**heir**atet – ver**nach**lässigt – ver**gess**en  
 fa**lieb**t – fa**lob**t – fa**heir**atet – fa**nach**läsSigt – fa**gess**n

Es lassen sich auch leicht „dadaistische“ Raps ausdenken, in denen die kurzen Vorsilben gesprochen, die stark akzentuierten folgenden Wortstämme aber nur noch als „Stimmperkussion“ artikuliert werden.

### **V8 Klangbild der Verben mit betonten, trennbaren Vorsilben** (s. M5 bis M7)

Die Grundmuster dieser Verben wurden oben schon vorgestellt. Ergänzend kommt das satzgrammatische Problem der Endstellung des Partizips hinzu, also:

... ● ● ..... ● (wir) **komm<sub>n</sub> .....an**

... ● ..... ● (er) **kommt .....an**

Die große Fülle der entsprechenden Vorsilben, z.B. in

**ab**fahren, **an**kommen, **aus**gehen, **ein**laufen, **her**kommen, **hin**laufen, **fort**fahren, **mit**nehmen, **weg**gehen, **weiter**machen, aber auch die umgangssprachlich das komplizierte her- und hin- vereinfachenden r- bzw. dr-Vorsilben, z.B.

**rank**lotzen, **rauf**kommen, **rein**springen, **rüber**kommen, **runter**putzen oder gar **drauf**kommen, **drank**riegen

sind außerordentlich produktive Quellen des deutschen Wortschatzes. Dieser Reichtum stellt sich dem Lernenden (über Grammatik und Phonetik weit hinaus) als eine nur schrittweise und über alle Lernstufen hinweg reichende Schwierigkeit des Deutschen (sprich: Herausforderung des Deutschlernens) dar, auf die der konventionelle DaF-Unterricht zu wenig eingestellt ist.

Entsprechend hilfreich und immer wieder ermutigend und aufmunternd müssen die musikalischen und theatralischen Übungsformen sein – hier nur drei Beispiele, z.B. mit Chorsprechen zu inszenieren:

- (1) ich **komm<sub>e</sub>** noch nicht **an** ich **komm<sub>e</sub>** noch nicht **an** ..... ich **komm<sub>e</sub> an** 😊 ich bin **an<sub>ge</sub>komm<sub>n</sub>** 😊😊😊  
(als Paradigma für alle anderen)
- (2) **raus**gehen – **rein**kommen – **rauf**gehen – **runter**gehen – **rein** – **raus** – **rauf** – **runter**  
(als sportliche Übungsrap für den konsonantischen r-Anlaut)
- (3) Vorgegeben sind Personen und Dinge in der Klasse, mit denen jeweils etwas passiert ist (Verben oder Szenen an der Tafel oder Projektionswand); die Lernenden überbieten sich in Kurzsprache:  
**raus**gegangen – **weg**gelaufen – **ein**gesteckt – **aus**gepackt – **weg**gelegt – **hin**gestellt – **runter**geworfen – **auf**gegessen – **aus**gelacht etc.

## (zu V7 und V8): Akzentwechsel bei gleichklingenden Verben

Grammatisch ein marginales Phänomen der Wortbildung, das gern als ein Steckenpferdchen eines auf das Grammatiksystem fixierten DaF-Unterrichts geritten wird; dabei kommt man über ein Corpus von ca. zehn mehr oder eher weniger relevanten Verben kaum hinaus; das Üben oder Testen des

umfah<sub>m</sub> **Um**fah<sub>m</sub>  
... umschreiben, umstellen,  
unterstellen, wiederholen,  
überlaufen ...

Rhythmuswechsels der homophonen, aber semantisch völlig divergenten Paare bringt also kaum einen Gewinn, allenfalls für kleine Späße wie im folgenden (unfreiwillig komischen) Zeitungstext:

Wer in den Sommerferien eine Tour durch Deutschland macht, sollte Marbach am Neckar nicht umfahren.<sup>15</sup>

## V9 Klangbild Präteritum (1)

Die grammatischen und stilistischen Funktionen

- dominante Vergangenheitsform bei den neun „Grundverben“
  - schriftsprachliche dominante Vergangenheitsform bei den übrigen Verben
- verweisen beim ersten auf den Unterricht in der Grundstufe, beim zweiten eher auf die Mittel- und Oberstufe.

Im **klanglichen Bereich** zeigen die Verben der t-Klasse

- das gleiche (daher „regelmäßige“) Muster M1 im Präteritum wie im Präsens

● ● **damm**<sub>da</sub> **damm**<sub>da</sub>      **ma**<sub>chn</sub> – **mach**<sub>te</sub>  
**ha**<sub>be</sub> – **ha**<sub>tte</sub>

und zum Üben stehen alle bei M1 genannten Tipps und Tricks zur Verfügung.

Der bisher recht entspannte Präteritum-Befund wird aber traditionellerweise durch das „Chaos“ des Formenreichtums bei den Verben der Vokalklasse stark dramatisiert:

- Vokaländerung ist möglich:      geben      gab      **(gaaaaap)**
- Vokallängung ist möglich:      halten      hielt      **(hiiiielt)**
- Vokalkürzung ist möglich:      reißen      riss      **(rissssss)**
- der Konsonantismus passt sich dem Vokalbefund an (durch Dehnungs-h oder Doppelkonsonant):      nehmen      nahm      **(naaaaam)**  
reiten      ritt      **(rittttt)**

Der entsprechend chaotische, teils divergierende, teils gleiche Formenbestand des Partizip II (s. V6) kommt noch hinzu. Die Deutsch-Lehrenden wissen, dass mit den sprachhistorisch überlieferten „Ablautreihen“ oder mit sinnleerem „Stammformen“-Pauken dem Problem im DaF-Unterricht nicht besonders erfolgreich beizukommen ist. Andererseits glitzert und strahlt einem hier ein unglaublich großer Klangreichtum entgegen. Die didaktische Herausforderung und Langzeit-Aufgabe besteht also darin, schon im Grundstufenunterricht, dort eher passiv (z.B. durch Märchentexte, die stark rezitativ vorgelesen und angehört werden), später dann fortschreitend intensiv ein musikalisches Sensorium aufzubauen, das – zumindest für die lebenspraktisch wichtigen und hochfrequenten Verben – zunehmende Sicherheit beim aktiven Sprachgebrauch vermittelt.

Hier ein kleiner Katalog didaktischer Vorschläge, die darüber hinausgehen, nur eine lange Stammformen-Liste zur Verfügung zu stellen und dann resigniert abzuwarten:

- statistische Befunde beachten (mehr Vokallängen als Vokalkürzen, vor allem bei den hochfrequenten Verben;
- Konsonantenkombinationen (mit n, l oder r, ch etc.) bilden keine Längen;
- die „gemischten Verben“ wie können, denken bilden keine Längen;
- Klangmuster kreieren und als Vokalbild-Dekoration gestalten und den Lernraum behängen;
- Stammform-Muster singen, schreien, deklamieren, als Theater spielen, „dadaisieren“  
**ei iiiii iiiii (schreiben) – oooo iiiii oooo (stoßen) – au iiiii au (laufen)**  
etc.;
- kleine Stammform-Poesie erfinden:  
singen – sang – gesungen / klingen – klang – geklungen / springen – sprang – gesprungen; er gibt – sie nimmt – er gab – sie nahm;
- Vokalverwirr- und Reparaturspiele inszenieren;
- gruppieren, was sich klanglich analog und was sich divergent verhält:  
raten – riet – geraten / braten – briet – gebraten  
heißen – hieß – geheißen / reißen – riss – gerissen;
- kreative Nonsens-Lyrik wie  
Der Mensch denkt, Gott lenkt – Der Mensch dachte, Gott lachte;
- schöne, klangvolle, poetische Präteritum-Texte in den Unterricht einführen:  
Man sprach, als man mir Antwort gab, von keinem Graben, doch vom Grab. (Goethe, Faust II).

Das heißt: Didaktisch ist alles geboten und richtig, was Zeit zum Lernen lässt, Fehler und Stolpern zulässt und kreativ damit umgeht, Spaß macht und spielerischen, musikalischen Umgang mit der deutschen Sprache einübt.

### **V10 Klangbild Präteritum (2): eine besondere Stilwirkung**

Die stilistische Funktion des Präteritums als geeigneter Vergangenheitsform für

- Reportage, Sachbericht

- schöne Literatur: Märchen, Kurzprosa, Roman

ergibt sich aus der „Eingliedrigkeit“ des Verbs im Gegensatz zur Mehrgliedrigkeit von Perfekt oder Plusquamperfekt.

Als Klangwirkung kann sich – je nach Textbeispiel – also ergeben:

- Professionalität, Sachlichkeit, Korrektheit
- aber auch: Zeitstrom, Endlosigkeit, Gedrängtheit, Eile, Hetze.

Als Beispiel möge der Text von Ralf Thenior „Der Kaffeeautomat“<sup>16</sup> dienen (die Präteritum-Formen sind hier hervorgehoben, sie bieten quasi den stilistischen Leitfaden durch den Text):

Er ging an den Automaten, warf drei Münzen ein, hörte es innen rumpeln, ein Pappbecher fiel auf den Rost, ein Strahl heißer Kaffee-flüssigkeit lief in den Becher, es klackte, der Strahl versiegte. Er nahm den Becher heraus, trank die Flüssigkeit in kleinen Schlucken, hörte es innen rumpeln, ein Pappbecher fiel auf den Rost, heiße Kaffee-flüssigkeit lief hinein, es klackte, er nahm den Becher, trank, hörte es innen rumpeln, ein Becher fiel, es klackte, er griff den Becher, hörte es rumpeln ... Später fand man ihn, bewusstlos, vor dem Kaffeeautomaten, dessen Hahn nur noch ganz leicht tropfte.

## V11 Klangbild Perfekt

Die **grammatischen Befunde** von Perfekt:

- die Distribution von **haben** und **sein** und die wegen des starken Kontrasts zu Englisch und den romanischen Sprachen damit verbundene Fehlerproduktion,
- die strukturelle Zweigliedrigkeit der Verbgruppe mit der wirkungsvollen Satzstellung des Partizips (ebenfalls mit fehlerwirksamem Kontrast zu Englisch und zu den romanischen Sprachen),
- die dominante Vergangenheitsform der mündlichen (der kindlichen, der Umgangs-)Sprache

verweisen auf die Notwendigkeit, Perfekt in der Grundstufe früh – warum nicht gleichzeitig mit Präsens – als dominantes Satzmuster der Vergangenheit einzuführen, trotz aller oben bei V6 und V9 herausgestellten formalen Formenvielfalt vor allem bei den Verben der Vokalklasse.

**In rhythmischer und klanglicher Hinsicht** ist festzustellen:

- Die besondere Wirkung der Zweigliedrigkeit setzt mit dem satzbetonten Partizip am Satzende – ungeachtet der Länge der Sätze – einen überaus markanten Schlussakzent:

Ich **hab'** in meinem **Leben** noch **nie** gelogen.

Die Wirkung ist noch steigerbar bis hin zu einer richtigen „Basta-Wirkung“:

Was ich **geschrieben habe**, das **habe** ich **geschrieben!!!**

- Spürbar ist in manchen Texten auch eine gegenüber Präteritum größere Langsamkeit, nachzulesen etwa in zahlreichen Erzähltexten von Thomas Bernhards „Stimmenimitator“, die alle wie mündlich – fast schwerfällig – gesprochen daherkommen.

Schöne Grammatik-Liedchen und Sing-, Schrei- oder Rhythmus-Stückchen lassen sich daraus basteln:

Das **ma**chen wir – das **ma**chen wir – das **haben** wir **ge****ma**cht.  
 Jetzt **la**chen wir – jetzt **la**chen wir – jetzt **haben** wir **ge****la**cht.  
 Jetzt **frag'** ich dich – jetzt **frag'** ich dich – jetzt **hab'** ich dich **ge****fragt**.  
 Jetzt **sag'** ich's dir – jetzt **sag'** ich's dir – jetzt **hab'** ich's dir **ge****sagt**.

oder zur Einschleifung der Nebensatz-Satzklammer:

... weil wir's **ge****ma**cht **ha**<sub>bm</sub>,  
 ... weil wir **ge****la**cht **ha**<sub>bm</sub>,  
 ... weil du mich **ge****fragt** **hast**,  
 ... weil ich's dir **ge****sagt** **hab'**.

## **V12** Klangbild Plusquamperfekt

**Die grammatischen Funktionen sind eher zweitrangig:**

- Vergangenheitstempus für weit Zurückliegendes, kaum noch auf die Gegenwart Einwirkendes (man kann den Begriff „reale Vorzeitigkeit“ erwägen):

Das **hat**<sub>m</sub> unsere germanischen Urgroßväter schon vor 2000 Jahren so **ge****ma**cht.

- Vergangenheitstempus, wenn Handlung y vor Handlung x liegt (im traditionellen Grammatikunterricht meist überschätzt); das wäre dann „temporale Vorzeitigkeit“ zu nennen:

Davor **wa**<sub>m</sub> wir noch kurz in eine Bar **ge****gang**<sub>n</sub>.

**Der klangliche Befund:** eine Kombination des Klangbilds Präteritum (1) (s. V9) mit dem Klangbild Perfekt (V11).

### **V13 Klangbild Futur für markierte Aussagen über die Zukunft**<sup>14</sup>

Im Vordergrund muss unterschieden werden zwischen:

- Zukunftstempus 1: Präsens (s. V5), als eingliedrige, ruhige, unmarkierte Tonart;
- Zukunftstempus 2: Futur, als zweigliedrige, das Inhaltsverb infinitivisch angehende und semantisch-pragmatisch unterschiedlich markierte Tonart;
- daraus ergibt sich die typische englisch-romanische Fehlerquelle: zu viel Futur in unmarkierten Sätzen, vor allem in der gesprochenen Umgangssprache;
- wichtig ist auch die Kombination von (komplexerem) Grundverb werden (s. V3) mit dem (einfachen) Infinitiv.

Als Markierungstypen für Futur lassen sich auflisten, oft in Verbindung zueinander:

- am nächsten zur Alltagssprache die Bemühung um besondere Sprach- oder Sachkorrektheit:  
Wir werden das noch im Detail besprechen.
- Demonstration von Unbeirrbarkeit (Politikergestus):  
Unsere Partei wird die Arbeitslosigkeit beseitigen, wir werden die Korruption bekämpfen, wir werden den Bildungsstand erhöhen und wir werden die Steuern senken.
- Nachdrückliches Versprechen, Versichern:  
Wir werden die Sache erledigen, versprochen!
- Pedanterie:  
Und dann, wenn ich mein Karriereziel erreicht haben werde, ...
- Prophetie:  
Der Meeresspiegel wird sich erhöhen, der Kölner Dom wird im Wasser stehen.
- Drohung:  
Sie werden von mir noch hören, verlassen Sie sich drauf!

Als klanglich-theatralisches Beispiel der folgende Kleindialog:

- A: Kommst du morgen mit?  
 B: Ja ich komme mit.  
 A: Wirklich?  
 B: Ja, verlass' dich drauf, ich komme mit.  
 A: Kann ich mich auch wirklich drauf verlassen?

B: **Verdammt** noch mal, ich **werde morgen mit**kommen! **Zu-**  
**frie**den?

### **V14** Klangbild Konjunktiv II der Gegenwart

Die drei grammatischen Funktionen

- Höflichkeit (sei sie ehrlich, strategisch oder geheuchelt)
  - Aussagen (Wünsche, Träume, Hypothesen etc.) über die mögliche andere Welt („irreale“ Sätze)
  - mündliche und schriftliche Indirekte Rede (s. T 6)
- realisieren sich formal in zwei Varianten und entsprechend in zwei sehr unterschiedlichen Klangformen:

**Variante I** ist eingliedrig und verfügt im heutigen Standarddeutsch nur noch über ein eingeschränktes Corpus:

- vollständig oder zumindest weitgehend dominant bei den neun Grundverben, mit und ohne Umlaut (hätte, wäre, würde, müsste, sollte etc.) (s. V4);
- im heutigen Standarddeutsch möglich, wenn – bei gebrauchsfrequenten Verben – der Stammformen-Vokalismus [i:] (ließe) [ɪ] (ginge) oder [ɛ:] (nähme, gäbe) vorsieht;
- weitestgehend oder vollständig „out“ beim ganzen übrigen Verbbestand (z.B. stünde, verlöre, dächte, kaufte);
- aber das Klangbild ist klangvoll, gehoben bis hin zum Pathos, literarisch stark, aber möglicherweise auch altmodisch bis gestelzt (was bereits bei den historisch verwandten Präteritumformen angelegt ist (s. V9).

**Variante II** ist

- mit der Hilfe der Konjunktiv-II-Form des Grundverbs werden (s. V3)
- zweigliedrig und
- bis auf die Grundverben beim gesamten Verbbestand durchgängig verwendbar,
- leidet bisweilen unter einer klanglichen Trockenheit und Monotonie,
- akzentuiert aber durch die Zweigliedrigkeit mit satzakzentuiertem Verbinfinitiv am Satzende die Satzklammer-Struktur:  
An deiner Stelle würd' ich einfach abhauen. Ich würd' endgültig abhauen. Ich würd' an einem andern Ort völlig neu anfangen. Und später würd' ich vielleicht zurückkommen.

Und für beide Varianten gilt, analog zur 1. Person Präsens, die umgangssprachliche Abschleifung des Endungs-ə bei der 1. und 3. Person Singular, die das Muster M1 zur Einsilbigkeit reduziert. Entsprechend kann man in schönen Tönen sprachspielen und deklamieren, besonders klangvoll in der Variante 1:

Wenn doch endlich jemand kääääme und mich mitnääähme!

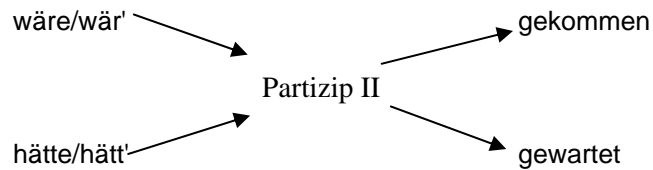


aber auch in der Variante 2, wie man aus Mozarts Bildnis-Arie des Tamino weiß (da muss man die Musik mithören!):

Ich würde / ich würde / warm und rein / was würde ich? / Ich würde sie voller Entzücken an diesen heißen Busen drücken.

### V15 Klangbild Konjunktiv II Vergangenheit

Die bei V14 genannten grammatischen Funktionen zeigen in der Vergangenheit die durchgängige Dominanz der Verben **sein** (V1) und **haben** (V2) in der Konjunktiv-II-Form (V14) und alles, was zum Partizip II gesagt wurde (V6):



Entsprechend können deklamatorische Wunsch-Aufschreie oder besserwisserische Statements getextet und spielerisch trainiert werden:

Hätt' ich das doch nur gemacht!  
 Hätt' ich das doch nur gewusst!  
 So was hätte' ich nie gemacht!  
 Das hätte man doch früher wissen können.

### V16 Klangbild Imperativ

stellt sich mit

- seiner Einsilbigkeit der 2. Person Singular und Plural  
nimm – nehmt
- und der einfachen Umstellung der 3. Person Plural zur Höflichkeitsform  
nehmen Sie

kaum als Lernproblem dar. Dem (auch bei manchen gebildeten Deutschen vorkommenden) Formen-Stolperstein 2. Person Singular bei den meisten Verben der Vokalklasse kann man mit der musikalischen Form der 2. Person Singular Präsens beikommen, der ja ebenfalls – dann mit Emphase zu sprechen – auch appellative Funktion zugeordnet werden kann (das Beispiel ist mit zunehmender Lautstärke und scharfer Gestik zu sprechen):

**Nimm** das! – **Nimm** das endlich! – Du **nimmst** das jetzt endlich!!!

## V17 Klangbild (Vorgangs-) Passiv

Die grammatischen Strukturen

- sind oben bei V3 (**werden**) und V6 (Partizip II) sowie unten bei S2 (Satzklammer) beschrieben; dabei ist das im Englischen und in den romanischen Sprachen nicht adäquat vorhandene Verb **werden** von besonderer Bedeutung und Lernschwierigkeit;
- wichtig sind dabei die semantisch-pragmatische Funktionen des Passivs: die (abstraktere) Betonung des Geschehens im Gegensatz zur (konkreteren) Betonung des Handelns; die bezüglich der Verantwortung abgestufte, oft ganz verunklärte Ausdrucksweise; die Betonung des Automatischen, Unbeeinflussbaren, Schwebenden, Schicksalhaften eines Geschehens;
- Passiv ist für die gesprochene Sprache (und damit für den Grund- und unteren Mittelstufenunterricht) noch nicht von vorrangiger Bedeutung, aber für die höheren Lernstufen von großer Wichtigkeit, primär in schriftlicher (Fach- und Sachtexte), eher sekundär in mündlicher Hinsicht;
- Passiv ist – als eine der unpersönlichen Sprechweisen – im Deutschen deutlich frequenter als im Englischen und mit der Distribution von **werden/sein** ein Lernproblem, und zwar weniger beim Sprechen (weil man mit Aktiv ausweichen kann), aber beim Lesen und Schreiben.

**In klanglicher Hinsicht** sind das **werden**-Paradigma und Partizip II herauszuheben, hier in zwei Beispielen:<sup>17</sup>

1. Hier muss was **gemacht werden**. – Hier soll viel **gedacht werden**. – Es kann auch **gekracht werden**. – Hier darf viel **gelacht werden**.
2. „Die ungeliebten“ Kinder (hier in die Aussprache imitierender Schreibweise, und gleichzeitig, weil mit Hintersinn versehen, eine Rehabilitierung des weithin verfeimten Paradigma-Herunterbetens):

**ich weat nicht geliebt – du wiaht nicht geliebt – er wiat nicht geliebt – sie wiat auch nicht geliebt – wir weadn nicht geliebt – ihr weadet nicht geliebt – sie weadn alle nicht geliebt ..., wenn sich die Eltern nicht auch selber liebm!**

Ein Gedanke sei angedeutet: Klopft man den „Klang“ von Adjektiven, die sich aus Partizip-II-Formen semantisch verselbstständigt haben, aufmerksam ab, z.B. **gebildet, gesprochen(e Sprache), verwöhnt**, so hört man in ihnen ihren lexikalischen Entstehungsprozess aus Perfekt-Passiv-Sätzen an: **Jemand ist gebildet, nachdem er vorher gebildet worden ist; jemand ist verwöhnt, nachdem er jahrelang verwöhnt worden ist.** Das vorherige Prozessuale klingt gleichsam noch mit. Entsprechend einfach ist es, aus der Klanglichkeit

---

Wolfgang Rug, Klänge der Grammatik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 62 S.

den im herkömmlichen Grammatikunterricht für Deutschlernende oft so verwirrenden Unterschied zwischen „Vorgangspassiv“ (mit **werden**) und „Zustandspassiv“ (mit **sein**) zu durchschauen. Dramatisches Beispiel dafür das Ende von Faust I: Mephistopheles: **Sie ist gerichtet.** – Stimme von oben: **Ist gerettet.** Den Gedanken – also: Was ist das „Passivische“ daran – kann man erweitern um die Adjektive, die sich aus Partizipien „intransitiver“ Verben (jemand ist ein verschlafener Typ) oder aus „sich“-Verben (jemand ist verliebt) lexikalisch verselbstständigt haben.

### 3. **N** Klanggrundlagen bei der Nominalgrammatik

#### **N1** Plural des Nomens<sup>18</sup>

Die **klanglichen Befunde** sind:

- Alle einsilbigen Nomen werden zweisilbig, nach dem Muster M1;
- dabei wird bei auslautverhärtetem -b, -d, -g im Singular der Plural „weichgemacht“ ([ta:k] – [ta:gə]);
- Nomen, die im Singular nach M1 rhythmisiert sind, behalten diesen Rhythmus bei;
- und zwar mit hoher Frequenz aller drei Umlaut-Formen;
- die Dominanz des Musters 8 für „internationale Wörter“ jüngeren Datums, Anglizismen, Buchstaben- und Kurzwörter (Sofas, Hits, CDs, Profs);
- insgesamt ergeben sich 8 Plural-Muster:

(1)	-ə	-e	Tag / Tage	(2)	"-ə	Umlaut -e	Kuss / Küsse
(3)	-(ə)n	-n/-en	Frau / Frauen	(4)	-ɐ	-er	Kind / Kinder
(5)	"-ɐ	-er Umlaut	Mann / Männer	(6)	-∅	(Stamm)	Messer / Messer
(7)	"-∅	Umlaut (Stamm)	Bruder / Brüder	(8)	-s	-s	Auto / Autos

Es ist leider nur wenig ergiebig, in diese sprachhistorisch gewachsene Plural-Chaoslandschaft für das Deutschlernen einen hilfreichen Genus-Bezug (s. N2) hineinzubringen; etwas erfolgversprechender ist es, die Klang-Beziehungen zwischen Singular und Plural abzuklopfen. Was klangerorientierter Unterricht zur Unterstützung des grammatischen Lernens hier leisten kann:

- das Spiel „Vorsänger (Singular) und (singende, schreiende, klatschende, rhythmisierte) Chorantwort“;

- ganz besonders dramatisch inszeniert bei den drei Umlautmustern 2, 5 und 7: Hüüüühner und Häääähne, Küüüühe und Schwäääääne;
- Einführung lautlich unterstützender Kleintexte:  
da drüüüüben die Hüüüühner – da gäääähnen die Häääähne – so  
schöööööne Söööööhne;  
In den Häääääusern wohnen Määäääuse und Läääääuse;
- Plural-verdreh-und korrigier-Texte und Spiele:  
Eine Kuh macht Muh, viele Kühe machen Mühe.  
oder  
Hier ist ein Hund – da sind zwei Hunde.  
Hier ist mein Mund, Kuss braucht zwei Münde.  
Richtig und falsch: Nenn mir die Gründe.
- immer wieder Plural-Reime finden lassen, also Wörter, die sich in ihrer  
Bildhaftigkeit memotechnisch stützen: Mäuse – Läuse; Flüsse – Küsse  
– Genüsse – Schüsse (eine Krimi-Lovestory);
- den Unterrichtsraum dekorieren mit den groß markierten acht Plural-  
Mustern und Beispiel-Grüppchen, zur sanften Fehlerkorrektur und immer  
wieder als Anleitung zum Vor- und Nachsingen.

## **N2 Genus – ein Notstandsgebiet der deutschen Basisgrammatik**

Genus hat – bei Artikelwörtern und Adjektiven – in der Nominalgruppe erhebliche formale Auswirkungen (z.B. Unser Chef hat in seinem Urlaub seine Frau mit deren bester Freundin betrogen), aber als formales System nur wenig, diachron kaum noch vermittelbare Systematik; schlimmer noch, dass auch nur marginal befriedigende semantische Ordnungen zu erkennen sind (nach der Art „Wörter auf -ion oder -ie sind feminin“). Plausibel ist das „natürliche Geschlecht“: der Mann, die Frau; schon deutlich weniger: das Kind; nachvollziehbar sind „Metaphern des Natürlichen“: die Liebe, der Krieg; nur noch kulturhistorisch begründbar, aber heute verunklärt: die Sonne, der Mond; und es verbleiben Wörter-Massen voll deutscher Genus-Wunderlichkeiten: der Hund, die Katze; das Messer, die Gabel, der Löffel, und das alles auch noch mit den jeweiligen Genus-markierten Pro-Formen. Die DaF-LehrerInnen wissen, dass bei den Nomen nicht nur Bedeutungen, sondern mit ihnen verbundene der ganze grammatische Formalismus (der Sinn und Verstand kaum erkennen lässt) mitgelernt werden muss. Der Vergleich mit Englisch fällt insgesamt für Deutsch fatal aus.

Sehr kreativ und hilfreich ist die Methode, den drei Genussystemen bestimmte Farben zuzuordnen (m: blau, f: rot, n: grün) und mit diesen Farben auch konsequent durch die Grundstufe hindurch zu arbeiten<sup>19</sup> und von dieser Farbenbasis aus auch das Kasusgewirr etc. ein Stück weit zu lichten. Hier könnte das Vorhaben ansetzen, nun auch noch „Genusklänge“ zu fixieren und zuzuordnen, z.B.:

---

Wolfgang Rug, Klänge der Grammatik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 62 S.

m:	[ɛ:ɐ]	[-ɐ]	der, unser
f:	[-i:]	[-ə]	die, diese
n:	[-s]	[-əs]	das, schönes

Das ist noch nicht viel, eher resignativ wenig; das Problem sollte eine erhebliche Herausforderung an die DaF-Praxis, – Didaktik und – Forschung bleiben. In diesen Zusammenhang gehört auch der Vorschlag, die Deklination der Adjektive eingliedrig mit Hilfe von „Kasus-Signalen“ darzustellen und nicht in der traditionellen dreigliedrigen (bestimmt, unbestimmt, artikellos) N-A-D-G-Tabellensystematik<sup>20</sup>. Denn „Signale“ wollen und sollen ja tönen, also Klangfarbe haben.

### **N3** Das rhythmische Grundmuster der Nominalgruppe<sup>21</sup>: linksgestelltes Artikelwort<sup>22</sup> + Nomen

○ ●                      ○ ●                      ○: Artikelwort ohne oder mit Endung

der/ein/∅ **Baum**      die/eine/∅ **Blüte**  
das/eine/∅ **Blatt**

Klanglich kommt es hier darauf an – und zwar als Basis auch für die gesamte durch Linksattribute wie Adjektiv oder Partizipialkonstruktionen erweiterte Nominalgruppe (s. N4) –, den Grundrhythmus einzuschleifen, gleichgültig, wie viele „Silben“ das endungslose oder endungshafte Artikelwort und wie viele „Silben“ das Nomen selbst hat: „M-2-artig“, also „**dadammm**“.

Als Beispiel möge hier die im 4/4-Takt rhythmisierte (und rhythmisch streng durchzuspielende) „Körperbeschreibung“ dienen; man kann das durch Links-Rechts-Strecken der beiden Hände und Unterarme und durch Schlaginstrumente verstärken:

der **Kopf** – der **Mund** – die **Zunge** – die **Zähne**  
die **Stirn** – der **Hals** – die **Augen** – die **Ohren**  
die **Brust** – das **Herz** – die **Arme** – die **Hände**  
der **Bauch** – der **Hintern** – die **Beine** – die **Füße**

(... und dann wieder rauf bis zum Kopf).

Eine solche gemeinschaftliche (und gemeinschaftsstiftende) Übung hat zugleich den Vorteil, das in N2 beschriebene Genus-Chaos in die jeweiligen unbetonten kleinen Auftaktsenken zu verbannen, also – stimmlich und gefühlsmäßig (übrigens auch benotungsmäßig) – „nicht so ernst zu nehmen“.

#### **N4 Klangbild komplexe Nominalgruppe mit Linksattribution (Adjektive und erweiterbare Partizipialattribute): Artikelwort + Linksattribut + Nomen**

Das rhythmische Muster der gesamten Nominalgruppe



ist im Satz und Text mit entsprechendem Stimmbogen als zusammenhängende Gruppe zu phrasieren, was man durch leichte Zäsurierung vorn und hinten und durch gute Atemtechnik (möglichst nur ein Atemzug) unterstützen kann; die richtige Phrasierung ist gleichermaßen wichtig für das Verstehen auf der Sachebene wie für das ästhetische Gestalten auf der rhetorischen Ebene. Und es sei daran erinnert, dass die erweiterten Linksattribute in deutschen Akademiker- und Bürokraten-Schrifttexten ja erhebliche Länge und inhaltliche Komplexität aufweisen können (d.h. dass auch das stille Lesen der lauten mündlichen Phrasierung vergleichbar verläuft).

Das kann – die Beispiele als Übungsfeld – mit einer gut rhythmisierten Hände-/Unterarm-Schwungbewegung von Links (unbetontes Artikelwort) nach Rechts (stark betontes Nomen) verstärkt werden (bei Linkshändern in einer Klasse soll man die Gegenrichtung akzeptieren!):

ein **Mensch**  
 ein **net<sub>ter</sub> Mensch**  
 die **ausländischen** und **deut<sub>schen</sub> Gäst<sub>e</sub>**  
 die **stän<sub>dig</sub> stei<sub>genden</sub> Kos<sub>ten</sub>**  
 die mit den **Oh<sub>ren</sub> gehö<sub>r</sub>te Gram<sub>matik</sub>**

#### **N5 Klangbild komplexe Nominalgruppe mit Rechtsattribution (Genitiv-, Präpositionales oder Adverbiales Attribut)**

Das rhythmische Muster der gesamten Nominalgruppe sieht so aus:



Wie bei N4 kommt es klanglich-rhetorisch auf die durchgängige Phrasierung an, alles dort Genannte gilt gleichermaßen, man kann es an den Übungsbeispielen prüfen:

ein **Mensch** mit **Ni<sub>veau</sub>**  
 der **Rit<sub>ter</sub>** mit der **eise<sub>rnen</sub> Faust**

∅ **Sturm** der **Lie**be  
 die **Angst** des Herrn **Klins**mann vor der **WM**  
 der **A**abend **ges**tern

### **N6 Klangbild Nomen-Zusammensetzung**

Grammatisch sind Nomen-Zusammensetzungen „Linksattribute“ (s. N4), und zwar ungeachtet von Zusammen- oder Bindestrichschreibung oder „Fugen-s“, also ungeachtet der inneren semantischen Beziehung der Kompositionsteile.

Allerdings widerspricht dieser Befund der klanglichen Erscheinung:



**Der Wortakzent liegt also auf der ersten Komponente (genauer: auf der Wortakzentsilbe der ersten Komponente), also auf der Attribution, genau umgekehrt wie bei N4.**

Hier können z.B. 4-er Raps mit entsprechenden Arm- und Tanzbewegungen nützliche und peppige Unterrichtsformen sein; hier z.B. eine ganze Krimi-Story, zu realisieren ohne oder auch besser noch mit Artikelwörtern (nach dem Rhythmus (1) **damm** – (2) **damm** – (3) **damm**damm – (4) **damm**:

(der) Gangster – (der) Boss – (der) Gangsterboss  
 Banden – Krieg – Bandenkrieg  
 Pistole – Schuss – Pistolenschuss  
 Tat – Verdacht – Tatverdacht  
 Strafe – Prozess – Strafprozess  
 Staat – Gefängnis – Staatsgefängnis  
 Ausbruch – Versuch – Ausbruchversuch  
 (die) Gangster – (die) Welt – (die) Gangsterwelt

### **N7 Klangbild Relativsätze (und nachgestellte verkürzte Sätze – „Appositionen“)**

Grammatisch sind sie Rechtsattribute (s. N5); die An- bzw. Einbindung von Relativsätzen schließt sich an ein „Nomen mit Sprungbrettfunktion“ an:

... ○ ○, Relativsatz, abgeschlossen.

... ○ ○, Relativsatz / Apposition, eingeschoben, ....

Phonetisch wird eine „schwebende“ Melodieführung erwartet, analog zur Kommasetzung, mit

- fallender Melodieführung am Ende des abgeschlossenen Relativsatzes,
- wieder mit schwebender Melodieführung am Ende, wenn der Relativsatz eingeschoben ist, also analog zum zweiten Komma.

Insgesamt gilt die oben bei N5 beschriebene Phrasierung der ganze semantischen Einheit N + Rel.

Die **Liebe** ist ein **Gefühl**], das sehr **verwirrend** ist].  
**Menschen**], die **nicht offen** sind], **mag** ich nicht.

Gemeinsam ist also den Klangbildern N3 bis N7, dass die funktionale und semantische Zusammengehörigkeit der gesamten Nominal-Gruppe im Schriftbild durch die Kommasetzung nur partiell verdeutlicht werden kann; im Klangbild helfen die gebotene Phrasierung und Satzakkentuierung, den Sinnzusammenhang in der Nominalphrase und damit im ganzen Textrahmen zu unterstreichen, sprecherisch unterstützt durch die zahlreichen minimalisierten Senkungselemente von Endungen und Vorsilben sowie der Artikelwörter. Man kann herausheben: Kommasetzung und Phonetik (hier: Melodie, Pausierung) sind grammatische Funktionen.

### **N8** Klangbilder für „Kasus“ (N – A – D und G)?

Ähnlich wie bei Genus (N2) und Plural (N1) handelt es sich hier um ein weiteres Chaosfeld der deutschen Grammatik. Funktional sind die deutschen Kasus-Formen – man vergleiche Deutsch mit Englisch – weitgehend als Oberflächenphänomene zu beschreiben, denen nur abgestuft Systematik und insgesamt nur wenig Logik zugeordnet werden kann; im verwirrenden Zusammenspiel mit Genus und Numerus wirkt Kasus als die Hauptschwierigkeit des Deutschen:

- in Abhängigkeit zum Verb, Adjektiv oder Nomen („Rektion der Verben“);
- im konkurrierenden Zusammenwirken mit und in Abhängigkeit von Präpositionen;
- nur partiell mit einem eindeutigen morphologischen Erscheinungsbild.

An Strukturen lassen sich beobachten:

- beim Nomen signalisiert sich Kasus nur (partiell) bei G(enitiv) (*m/n*) und bei D(ativ) Plural;
- vor allem aber beim Artikel und beim Adjektiv/ Partizip, also bei den nicht-nominalen Teilen der Nominal-Gruppe;
- *N* Singular fungiert als lexikalische Nenn- und didaktische Lern-Form;
- *A* ist überwiegend, aber wegen *m* Singular nicht vollständig identisch mit *N*;
- *D* hat im Plural mehrheitlich eine deutliche *-n* / *-en*-Markierung;
- *G* hat im Singular *m* / *n* eine deutliche *-s* / *-es*-Markierung.

Daraus lassen sich immerhin Kasus-Klänge für D Plural und G Singular herausfiltern, wobei D, wegen seiner Hauptbeteiligung bei den Fehlern, absolute Priorität beim Üben genießen sollte:



D Plural: -e:n, -ən, -n  
mit den Kindern – mit den kleinen Kindern – mit den ganz  
kleinen Kindern

G Singular: -əs, -s, aber beim Adj./Partizip-Attribut: -en  
wegen des Gelds / Geldes  
– wegen des dummen!!! Gelds / -es

Entsprechend kann man Melodien für andere Kasuspositionen vorstellen und einüben, immer mit Artikelwort und Attribut, und bei D, A und G auch immer mit Präposition, also:

ohne starken Kaffee – mit anhaltendem Beifall – für teures Geld –  
wegen des schlechten Mundgeruchs etc.

Das ist alles nicht unbedingt neu; vielleicht werden eine anhaltende DaF-Diskussion und -Forschung noch bessere und didaktisch wirkungsvollere Durchblicke bieten. Als notwendig kann aber festgehalten werden:

- soviel Klanglichkeit wie möglich;
- statt abstrakter Systematik konkrete, Beispiele, Phrasen, Übungs-  
“patterns“<sup>23</sup>, die aber immer mit Sinn und Verstand, also dicht am Leben  
und Erleben der Lernenden sind;
- weit überwiegend D-Formen üben (70% und mehr aller Kasusfehler sind D-  
Fehler!);
- ein langer Atem für lange Lernprozesse;
- und eine entsprechend tolerante Fehlerdidaktik.

### **N9** Pronominale D–A–N–Klänge (incl. Artikel)

Grammatisch sind es die Befunde wie bei N8, mit dem Unterschied,

- dass hier ein vielgestaltiges Paradigma von pronominalen Wörtern (also nicht nur am Nomen oder in Endungen eingefügte Kasusfunktionen) vorhanden sind:
- Personalpronomen im Singular und im Plural in N-, D- und A-Funktion,
- die Sie-Form (semantisch differente, orthographisch, aber nicht phonetisch markierte Form),
- zusätzlich das Reflexivpronomen sich
- sowie die Possessiv-Reihe.

Zusammen sind das 23 Formen, teilweise eindeutig, teilweise jedoch mit kuriosen und verwirrenden Homophonien (z.B. ihr als (1) 2. Person Plural Nominativ des Personalpronomens (Ihr seid ja schon da.), (2) als Dativ Singular des femininen Personalpronomens (Das hat ihr gar nicht gefallen) und (3–5) als Possessivpronomen aller drei „sie“-Personalpronomen (Ich glaube, ihr / ihr / Ihr Auto war kaputt).

Wie wild, aber gleichzeitig doch auch verwirrend schön dieser Bereich sich darbietet, mag ein kleines Gespräch zwischen Freundinnen über Liebesangelegenheiten beispielhaft verdeutlichen:

- A: Du tust ihm gut, weißt du das?  
 B: Ich ihm? Ich weiß nicht, aber bestimmt er mir!  
 A: Ihr euch!  
 B: Ja, wir uns.

Auch das Englische zeigt – weit ungünstiger als bei N8 – mit I, me, you, your, he, him, she, her, we, us, our, they, them etc. – einen stark differenten, allerdings etwas geringeren Formenbestand.

Wegen der umgangssprachlichen Wichtigkeit der Pronomen, wegen ihrer hohen Bedeutung in Dialogen des Alltags muss dieses chaotisch anmutende Schwierigkeitsfeld von Anfang der Grundstufe an beachtet werden. Erhebliche Schwierigkeiten und einigermaßen heftige Motivationskrisen sind also zu erwarten und dürften jeder DaF-Lehrerin und jedem DaF-Lehrer bekannt sein. Also kommt es darauf an, nicht einfach Formen, sondern „Klangwörter“ oder „Wortklänge“ als Basis des Lernprozesses auszubreiten. Wie das gehen kann, kann man vorbildlich in folgendem pronominalem Sprechgesang<sup>24</sup> sehen, besser: nachsingen oder nachrapen:

Jedem das Seine  
 Dies ist mein Buch. Dies gehört mir!  
 Klar. Das ist dein Buch. Das gehört dir!  
 Und dies ist ihr Buch. Dies gehört ihr!  
 Nein, das ist meins, meins, meins!  
 Und das da ist deins, deins, deins!  
Meins gehört mir. Deins gehört dir.  
Ihrs gehört ihr. Seins gehört ihm.  
Unsers gehört uns. Euers gehört euch.

#### 4. **W** Besondere Klangbilder der Wortbildung

##### **W1** Wortakzent-Verlagerungen in Wortfamilien des „internationalen Wortschatzes“<sup>25</sup>

Klanglich kann beobachtet werden – das ist z.B. für anglophone Deutschlernende eine erhebliche Fehlerquelle, aber in gewisser Weise auch von interkulturell erhellender Bedeutung, dass sich bei der Wortakzentuierung das Deutsche ziemlich durchgängig „klassisch-mitteuropäisch“ (und nicht englisch-amerikanisch) verhält, also analog zum griechisch-lateinisch-französischen Vorbild:

Demokrat**ie** – démocrat**ie** – dom**o**cracy

Phy**sik** – phy**sique** – phy**sics**  
 Mu**sik** – mu**sique** – mu**sic**

In der Skala der verschiedenen Wortbildungsmuster spielen fast überall Akzentverlagerungen innerhalb der Wortfamilie mit:

- Wörter auf -or:                      Prof**es**sor – Prof**es**oren, reflekt**ie**ren – Reflekt**o**r
- Land – Leute – Sprache:        Am**e**rika – Amer**ika**ner – amer**ika**nisch
- Verben auf -ieren:                Demok**r**atie – demok**r**atis**ie**ren
- Wörter der Berufs-/ Zugehörigkeit auf -ist, -är:      Jour**n**al – Jour**n**alist, Funk**t**ion – Funkt**io**när
- Wörter auf -age:                    Sp**io**n – Sp**io**nage
- Wörter auf -ie (Ideen, Wissenschaft):      per**fi**de - Perf**id**ie, psych**o**logisch - Psych**o**log**ie**
- Qualitätsbezeichnungen auf -tät:      akt**iv** – Akt**iv**tät, Qu**an**tum – Quant**it**ät
- Abstraktionen auf -(t)ion:        provo**z**ieren – Provok**at**ion

Hier drängt es sich geradezu auf, den DaF-Unterricht als willkommenen interlingualen (und hochmusikalischen) Wörterlern-Basar zu etablieren, also Deutsch im jeweiligen Bezug zu Englisch und den romanischen Sprachen Französisch, Spanisch, Italienisch, und wenn es für eine Lerngruppe sinnvoll ist, auch mit weiteren Sprachen.

## **W2** Wortakzent-Verlagerungen durch Negation

Der **grammatische Befund** ist, dass

- bei Sätzen das die Satznegation bewirkende Negationswort einen starken Satzakzent trägt (S6):

Es ist **nicht** vernünftig, wenn Sie daran zweifeln.

- Das gleiche Klangbild ergibt sich, wenn die Satznegation von Negationsvorsilben übernommen wird:

Es ist **un**vernünftig, wenn Sie daran zweifeln.

Das kann dann – z.B. im Rhetorikstil der Bundeskanzlerin Angela Merkel auf dem Bildschirm zu sehen – durch ruckartiges Kopfnicken (generell: durch starke körpersprachliche Akzente, Auf-den-Tisch-Klopfen etc.) unterstrichen werden. Und zwar bei

- dem deutschen Negationstyp un-: **angenehm** – **un**angenehm
- und internationalen Typen: **human** – **in**human,  
**harmonisch** – **dis**harmonisch,  
**kompensieren** – **de**kompensieren,  
**funktional** – **dys**funktional

Im Unterricht können daraus lautstarke Debattierspiele inszeniert werden, indem sich zwei Parteien gegenseitig mit vollem Stimmeinsatz – die „negative“ Partei deutlich lautstärker – geeignete Schreissätze an den Kopf (didaktisch korrekt: ins Ohr) werfen, z.B.:

Das war **fair**. – Das war **un**fair.

Wir sind kompet**ent**. – Ihr seid **in**kompetent.

### **W3** Disparate klangliche Begleitmusik im Wortschatz

In diesem Bereich, in dem der sprachhistorische Zufall seine Neckereien hinterlassen hat (und die deutschen Dialekte spielen auch noch verunklarend mit, wenn man z.B. hört: „**Scheeene Griiiesse** aus **Keenenichsberch**“), hat sich die traditionelle Aussprachedidaktik rege getummelt – man denke an die eher traurige Praxis von Minimalpaar-Kontrastübungen in älteren Phonetik-Lernprogrammen.

Normalerweise ist doch zu erwarten, dass die Kontexte hilfreich genug sind, um z.B. **Biene** und **Bühne** deutlich voneinander zu unterscheiden, wenn man mal von den konstruierten Sonderfällen einer Biene-Maja-Kinderaufführung oder irgendwelcher dufter Bienen vor Publikum absieht. Will man aber bei solchen herausgelösten Wörter-Klang-Kontrastübungen bleiben, dann muss Witz und Invention in die Übungen hinein, damit sie nicht öden und nerven, z.B. nach dem Vorbild von Robert Gernhardts Cartoon „Der vorlaute Pudel“<sup>26</sup>, wobei es phonetisch um die Unterscheidung von [ʊ] und [u:] geht:

Pudel 1:	Pudel 2:
Franz, der Fürst der Puddel...	Puuuuudel!
... führte stolz sein Ruddel ...	Ruuuuudel!

... durch ein großes Kuddel ...      Kuuuuudel!  
 ... muddel.                                      Krrrrr!

Wichtiger ist, dort Übungspotenziale auszubreiten, wo es sprachlich (nicht zuletzt auch: morphologisch) relevant ist:

- z.B. innerhalb einer Wortfamilie (z.B. bei Nominalisierung und bei Komparation);
- bei der Genus-, Kasus-, und Plural-Morphologie;

also dort, wo eine unsaubere Aussprache die grammatische Funktion, die Bedeutung und ggf. die Orthographie verunklären kann, z.B. in folgenden Sätzen:

[a]–[ɛ] und [ə]–[ɐ]:      Alte sind manchmal gar nicht älter, sondern jünger als die Jüngeren.

[ø:]–[o:] und [ə]–[ɐ]:      Haben Sie noch größere Größen, in der Größe meiner Großen?

[ə]–[ɐ]:                      Auch Kleine können die große Liebe erleben, vielleicht am besten lieber mit Kleinen statt mit zu Großen.

[ə]–[ɐ]–[ən]:              Du bist die Letzte, ich bin der Letzte, wir sind letzter, wirklich die Letzten.

oder in "kleinem  
 Übungsmaterial"  
 wie z.B.:

Lieber mit Liebe, mein Lieber!

## 5. **S** Satzgrammatik

### **S1a** Klangbild „normaler“ Aussagesatz

Es geht zunächst um „normale“ Sätze, also Sätze, die nicht mit besonderer Rhema-Akzentuierung gebildet sind, z.B.: Ich bin der **erste Diener** meines **Staaates**].

Die grammatische Struktur „Das Verb steht auf Platz 2“ wird auf der klanglichen Ebene begleitet durch:

- einen klanglich unmarkierten Start;
- ein durch Satzbetonung markiertes Rhema im hinteren Satzfeld;
- durch fallende Melodie am Satzende, die eine Botschaft wie „So ist es!“ vermittelt.

Wenn man es für nötig erachtet (Englisch verhält sich z.B. völlig gleich, nicht jedoch die romanischen Sprachen), kann man den Akzentuierungsbogen natür-

lich – vor allem im Blick auf die Rhema-Akzentuierung und den abschließenden Tonabfall – mit Körpersprache und Chorsingen unterstützen.

### **S1b** Klangbild Aussagesatz: Fokussierung auf das markierte Verb auf „Platz 2“

Der **grammatische Befund**:

- nicht schwierig, wenn die „N-Position“<sup>27</sup> auf „Platz 1“ steht, also als Satzstarter vor dem Verb,
- aber erheblich fehlerwirksam im Kontrast zu Englisch und den romanischen Sprachen, wenn Platz 1 anders gefüllt ist (s. S1c); das ist im Deutschen weit mehr der Fall als z.B. im Englischen:

Die Liebe geht durch den Magen.  
Früher ging die Liebe noch durch den Magen.  
Deshalb bin ich immer hungrig.  
Ohne Liebe knurrt bei mir nicht nur der Magen.  
Mich kann man mit gutem Essen verführen.  
Dir verrate ich mein größtes Geheimnis:  
Wer Hunger hat, braucht viel Liebe.

Die oben bei S1a beschriebenen **klanglichen Phänomene** (satzakzentuiertes Thema, abfallende Melodie am Satzende) sind bei allen sieben Sätzen gleich. Wie man aber, angesichts der Stolperstellen in den Sätzen 2 – 6, eine klangliche, eine rhythmische Sensibilisierung für das, was grammatisch „Platz 2“ ist, erreichen kann, bleibt eine erhebliche Herausforderung für die Grundstufen-DaF-Didaktik. Hier wenigstens vier Vorschläge:

- Da die markierten Verben ja nicht besonders betont werden, könnte man ein anderes, nicht akzentuierendes, aber doch sichtbares oder hörbares Körpersignal erfinden: z.B. Zeit-Dehnung des markierten Verbs in Übungssätzen, bei gleichzeitiger starker Akzentuierung des Rhemas und abfallendem Satzschluss: Dir v e r r a t e ich mein **größtes Geheimnis**].
- Das verlangsamte Verb kann man körpersprachlich (z.B. langsames Heben beider Handflächen oder eine Handfläche auf den Kopf) unterstreichen.
- Man unterstreicht das verlangsamte Verb durch deutliches Lächeln, man emotionalisiert quasi die grammatische Struktur „Platz 2“;
- der vierte Vorschlag s. S1c.

Ich erwarte nicht, dass sich der fehlertherapeutischer Erfolg so rasch einstellt, aber solche Begleittricks helfen doch vielleicht, diesem Stolperstein seinen Bierernst (Grammatikernst, Lehrerernst, Fehlerernst, Deutschernst) etwas zu nehmen.<sup>28</sup>

**S1c** Klangbild Aussagesatz: Wie S1b, aber jetzt mit Fokussierung auf „Platz 1“

Anders als z.B. im Englischen kann man im Deutschen den Merksatz formulieren: Das markierte Verb steht auf Platz 2, aber alles Mögliche kann auf Platz 1 stehen.

Was alles möglich ist, zeigen die Beispielsätze in S1b:

- (1) Nominativ
- (2) Adverbiale
- (3) bestimmte Konjunktionen<sup>29</sup>
- (4) Präpositionaler Ausdruck
- (5) Akkusativ
- (6) Dativ
- (7) Verb-am-Ende-Satz<sup>30</sup>

Die stimmliche Fokussierung auf Platz 1 – hier also der in S1b angekündigte vierte Vorschlag – ergibt sich, wenn wir wahrnehmen, dass Platz 1 im Deutschen auch die Potenz einer „rhematischen Frontierung“ in sich birgt. Das kann man durch Inszenierung verdeutlichen, z. B.

**Dich, also neee!!!, dich** hab' ich jetzt nicht erwartet.

Oder die jeweiligen Strophenschlusszeilen in Wolf Biermanns berühmtem „satt-Lied“

**Die !!!** hab' ich satt!

Die Wirkung wird erzeugt durch

- starke Akzentuierung
- Stimmhebung
- möglicher körpersprachlicher Gestus
- und durch eine Art Retardierung, eine atmosphärisch spürbare, kaum wirklich ausgeprägte Zäsur.

Mit entsprechender semantischer, kommunikativer Absicht kann man alle sieben Beispielsätze in Szene setzen, in Satz 7 ist das – Komma und Phrasierung zeigen es – ohnehin schon angelegt.

Und die Umgangssprache in kommunikativen Situationen zeigt das überdeutlich, wie die leicht veränderten Beispiele zeigen:

Die **L**iebe /, die geht durch den Magen.

**F**rüher /, da ging die Liebe noch durch den Magen.

**D**eshalb, nur **d**eshalb / bin ich immer hungrig.

Ohne **L**iebe /, da knurrt bei mir nicht nur der Magen.

**M**ich /, also **w**irklich, **m**ich kann man mit gutem Essen verführen.

**Diiiiir / nur Diir / verrate** ich mein größtes Geheimnis:  
Wer **Hunger** hat /, **der braucht** viel Liebe.

Die hier in die angesprochenen Zäsuren (/) zusätzlich eingeschobenen kommunikativen Sprachelemente verdeutlichen

- die besondere rhematische Funktion von „Platz 1“<sup>31</sup>
- und weisen damit auch klanglich dem „Platz 2“ seinen sicheren Platz zu.

Von hier aus, also über stark hervorgehobene, emotionale, inszenierte Frontierungen, kann man dann weiterschreiten zu nicht emotionalen Satzformulierungen, also zum Grundmuster aller deutschen Aussagesätze mit dem markierten Verb auf Platz 2.

## **S2** Klangbild „Satzklammer“

Der **grammatische Befund** ist:

- Alle unmarkierten Verbteile und semantisch eng zum Verb gehörende Elemente stehen am Satzende;
- unabhängig davon, um welche grammatische Kategorie es sich handelt (Hilfsverbstrukturen bei Perfekt, Präsens Passiv und Perfekt Passiv, Modalverben und da wieder die Perfekt- und Passiv-Kompliziertheiten, aber auch alles, was eng zum Verb, zum Prädikat gehört);
- also unabhängig, ob das Satzendfeld dann aus einem, zwei, drei oder noch mehr Teilen besteht.

Perfekt:	Ich bin rechtzeitig <u>gekommen</u> .
Modalverb:	Ich konnte nicht rechtzeitig <u>kommen</u> .
Perfekt, Modalverb:	Ich habe nicht rechtzeitig <u>kommen können</u> .
Perfekt, Passiv, Modalverb:	Das hat leider nicht rechtzeitig <u>erledigt werden können</u> .
adverbiale Verbergänzung:	Ich finde das nicht sehr <u>korrekt</u> .
nominale Verbergänzung:	Jetzt machen wir aber wirklich <u>eine Pause</u> .
trennbare Vorsilbe:	Er sprach mir den Satz langsam <u>vor</u> .
Perfekt trennbare Vorsilbe:	Er hat mir den Satz langsam



### Vorgesprochen.

#### Der **klangliche Befund:**

- Die unterschiedlich komplexen Elemente am Satzende werden jeweils durch ein stark satzakzentuiertes, thematisch tragendes Element zusammengehalten;
- bei mehrgliedrigen Strukturen am Satzende wird die gesamte Gruppe durch einen deutlichen Sprechbogen zusammengehalten,
- den man durch eine kleine Zäsur vom restlichen Satz – kaum hörbar, aber spürbar – abtrennen kann, z.B. Das hat leider nicht / vor**aus**gesehen werden können.

Entsprechend können solche „Satzend-Gruppen“ getextet und übend gespielt und gesungen werden, z.B.:

Ich hab' nichts hören dürfen / sehen dürfen / sagen dürfen.  
 Er hast nichts wissen können / verstehen können / verändern können.  
 Wir haben nichts lernen können / arbeiten können / werden können.  
 Sie haben nichts machen wollen / ändern wollen / nicht mehr leben wollen.

### **S3** Klangbild „Verb-am-Ende-Satz“<sup>30</sup>

Mit dieser „Nebensatz“-Eigentümlichkeit steht Deutsch im Vergleich zu den europäischen Sprachen ziemlich allein (gerade mal Niederländisch geht mit), entsprechend vital ist das internationale Fremdeln und Fehlermachen der Deutschlernenden.

#### Der Befund,

- nach bestimmten Konjunktionen, den „Verb-ans-Ende-Konjunktionen“<sup>30</sup>, im Relativsatz und im „abhängigen w-Fragesatz“ (s. S5) steht das markierte Verb am Ende.

Das muss trotzdem keine Hauptschwierigkeit des Deutschen sein, denn die grammatische Regularität ist übersichtlich (zehn Konjunktionen sind in aller Regel hinreichend, darunter die hochfrequenten dass, weil, als, wenn, ob) und eindeutig (bis auf die umgangssprachliche Variante weil / obwohl + „Hauptsatz“-Wortstellung), also mit moderatem Zeitaufwand lernbar, im Schriftlichen schneller, im Mündlichen etwas weniger schnell und mit wiederkehrenden Stolperfehlern.

..., weil ich Ihnen diese Frage nicht beantworten kann.  
 Und dann sagte sie mir, dass sie mich liebt.  
Wenn ich einmal reich wär, ...  
 ... die Frage, die ich ihnen leider auch nicht beantworten kann.  
 ... die Frage, warum Deutsch etwas kompliziert ist, ...

**Klanglich** ist dabei folgendes herauszuarbeiten:

- dass bei den entsprechenden Konjunktionen das Potenzial einer „Bis-zum-Ende-Phrasierung“ implizit angelegt ist (z.B. **dass**.....>, **wenn**.....>), die auf das Verb am Ende, den abfallenden Melodiebogen und – orthographisch – auf den Punkt hinzielt;
- dass der vorgeordnete Satz („Hauptsatz“), bei den Relativsätzen und bei den abhängigen w-Fragesätzen das vorgeordnete Bezugswort eine Art „Sprungbrettfunktion“ haben.

Entsprechend kann man „Verb-am-Ende-Sprechspiele“ gestalten, von zahllosen Beispielen hier ein **weil**-Spiel: Ein Schüler oder eine Schülerin steht im Mittelpunkt; der Leitsatz ist z.B.

Alle mögen Ivo, (weil)....

und nun werden reihum kurze Begründungen genannt: ..., **weil** er so cool ist, immer mit dem ganzen Chor als Echo: **weil** er so cool ist.

#### **S4 Klangbild „Ja-Nein-Fragen“<sup>32</sup>**

Der **grammatische Befund** ist:

- das markierte Verb steht auf Platz 1
- das Frage-Thema steht im Satzend-Feld
- aber die End-Positionen der unmarkierten Verbeile (s. S2) bleiben am Ende
- orthographisch wird die Frage durch das Fragezeichen markiert.

Haben wir **Zeit**? – Haben wir noch **Zeit**? – Haben wir überhaupt noch **Zeit**? – Habt ihr überhaupt noch **Zeit** gehabt? – Noch'n **Bier**?

Auf der **klanglichen** Seite ist – selbst bei umgangssprachlicher Frageverknapfung – zu beobachten:

- eine starke Satzakkzentuierung im Fragethema am Satzende;
- die stark hebende Melodieführung, die die Akzentuierung unterstreicht, quasi das stimmliche Fragezeichen;
- in gesprochener Frage-Rede sind die Fragesätze oft angereichert durch bestimmte Redepartikel,
- die dann die Melodie des Fragesatzes stark mitbestimmen (s. GUST 7);
- die Fragen werden – außer Typen der Art „Pokerface“ oder „Schalterbeamter“ – durch Fragegestik und -mimik unterstrichen.

## S5 Klangbild „w-Fragen“<sup>32</sup>

### Der grammatische Befund:

- die Fragen beginnen alle (außer bei umgangssprachlicher Verknappung) mit einem w-Fragewort bzw. einer w-Fragewort-Gruppe (z.B. Präp. + w-Wort);
- die w-Fragewörter bilden ein – gut überschaubares – Korpus von geistigen Dimensionen (was, wer / wen / wem, wo, wann, warum / wieso etc., wie / wie viel / wie oft etc.), die der Orientierung in der Welt dienen (kommunikative Situation, Umgebung, Gesellschaft, Wissenschaft etc.);
- das markierte Verb steht – wie in S 1 – auf Platz 2;
- wie die Ja-Nein-Fragen werden sie durch ein Fragezeichen markiert.

Wieviel **Uhr** ist es denn? – Wann kommst du überhaupt **zurück**? –  
Was hat er dir denn **gesagt**? – Wieso sind Sie noch **hier**? – Warum hast du mich denn nicht **angerufen**?  
Für wen **machst** du denn das alles? – Ihr **Name**?

### Der klangliche Befund:

- Im w-Wort ist die Betonung nicht immer festgelegt: **wie** viel / wie **viel**;
- starke Satzakkzentuierung des Fragethema;
- die Stimmführung am Frage-Ende ist nur leicht abfallend, manchmal hebbend, in jedem Fall „angespannt“: sie zielt auf die erwartende Antwort;
- in gesprochener Situation sind die Fragesätze (wie bei S 4) oft angereichert durch bestimmte Redepartikel,
- die dann die Melodie des Fragesatzes stark mitbestimmen (s. GUST 7);
- auch die w-Fragen können durch deutliche Gestik Mimik unterstrichen werden.

Der Sesamstraßen-Song und der Lehrwerk-Titel „Wer? Wie? Was?“ zeigen die Richtung für entsprechendes musikalisches Texten, Rappen und Spielen, um mit geeigneter Klangmusik die Grammatik der Fragesätze zu unterstützen.

## S6 Klangbild „Nein-Sätze“ 1: Satznegation

Der **grammatische Befund** klingt relativ einfach, ist aber in der Lehr- und Lernpraxis schwierig:

- Die Satznegation wird – nicht ausschließlich, wenn man Vorsilben (unangenehm) oder Nachsilben (bedeutungslos), „negative Wörter“ (Chaos, Disaster) oder negationseinleitende Verben (es ist ausgeschlossen, dass...) berücksichtigt – vor allem mit einem überschaubaren Korpus von Negationswörtern bewirkt: nein, nicht, nie, keiner...;
- einige von ihnen sind kleine Fehlerleufel: nicht mehr, noch nicht;
- Negationswörter stehen „hinten“, aber nicht an einem fixen Platz;

- Denn alle anderen Satzstellungs-Regeln haben „hinten“ Priorität (s. S2 „Satzklammer“);
- im Ergebnis: eine „floatende“ Position im hinteren Satzfeld – und die ist erheblich komplizierter, schwerer zu fixieren als im Englischen oder in den romanischen Sprachen.

Sie liebt mich **nicht**. – Sie hat mich **nie** geliebt. – Sie konnte mich **nicht lieben**. – Sie hat mich **nicht lieben** können. – Sie hat mich überhaupt **nicht** nach meinen Gefühlen **gefragt**.

Das **klangliche Erscheinungsbild** zeigt

- die dominanten n- und k-Wörter;
- diese tragen vor allem eine starker Satzakkentuierung,
- die man – z.B. beim Beziehungskrieg, bei autoritären Erziehungsversuchen, in Politikerreden – dramatisieren kann: durch Schreien, Handkanten- oder Faustschläge, starke Körperbewegungen;
- am Satzende stark abfallende, "definitive" Tonsenkung, die ausdrückt: „So ist es!“, „basta!“ (s. V11)

Bei so viel möglichem Ton- und Körpereinsatz kann man, Fausts Gretchen hat's schon vorgetextet, reimen und rappen, z.B. im Rhythmus von Matthias Reim:

Ich <b>lieb'</b> dich, ich lieb' dich <b>nicht</b>	Ich <b>brauch'</b> dich, ich brauch' dich <b>nicht</b>
Ich <b>will</b> dich, ich will dich <b>nicht</b>	Ich <b>will</b> dich <b>nicht</b> verlier'n.

oder z.B. im folgenden Mini-Liebesdrama:

<b>A:</b> Ich <b>will</b> dich <b>nich'</b> verlier'n.	<b>B:</b> Du hast mich schon <b>verlor'n</b> . Du hast hier <b>nix</b> <b>verlor'n</b> .
--	---

## **S7** Klangbild Nein-Sätze 2: Satzteil-Negation

Die Grammatik zeigt:

- die Negationswörter unmittelbar vor dem zu negierenden Satzteil, ist also im Gegensatz zu S6 festgelegt;
- nach einem Komma wird eine Korrektur erwartet: eine Alternative, eine Modifizierung, ein Gegenteil;
- meist wird die Korrektur im zweiten Satz durch **sondern** expliziert (wegen der deutschen Distribution mit **aber** und dem Kontrast zu Englisch oder den romanischen Sprachen eine Fehlerfalle);
- den zweiten Satz kann man auf **sondern** + Korrekturphrase verkürzen;

- pragmatisch kann man das Sprachspiel als einen in die Satzperiode hineinprojizierten Dialog, ein Match, oft: einen Zweikampf interpretieren.

Ich hab' nicht von **mir (mir!!!)** gesprochen, sondern ich hab' von **dir (dir!!!)** gesprochen!

Ich hab' nicht von **mir** gesprochen, sondern von **dir!**

Ich bin nicht lang **geblieben**, ø ich bin **früh** gegangen.

Die **klanglichen Befunde:**

- das Negationswort ist stark „unterbetont“, klein, aber dynamisch, ein rhetorisches „Sprungbrett“
- für das unmittelbar folgende zu korrigierende Element, das stark, oft emotional akzentuiert wird;
- schwebende Phrasierung des ersten Satzes bis zur Komma-Position;
- ganz parallel die Akzentuierung des zweiten Satzes: unterbetontes **sondern**
- und dann die „schlagende“ Wirkung der starken, oft emotionalen Betonung des Korrekturteils;
- beide Phrasen bilden rhetorische Einheiten, zusammen quasi ein zweipoliges Spiel:

nicht von **mir** .... sondern von **dir!!!**

- für dieses „Doppel-Sprachspiel“ ist das Ausrufungszeichens das optische, das orthographische Signal!

## **S8 Klangbild Konjunktionen und Sätze**

Hier nur eine knappe Andeutung der Richtung, in der Konjunktionen im Zusammenhang des Themas „Klänge der Grammatik“ befragt werden können: Konjunktionen haben die syntaktische Funktion, Sätze an Sätze anzubinden, wobei die Art der Anbindung eine bestimmte semantische Funktion erfüllt (Kausalität, Finalität, Konsekution, Konditionalität, temporales Verhältnis, Konzessivität, Adversativität):

- In syntaktischer Hinsicht sind sie also Signale, die Aussagen über die zu erwartende Wortfolge bzw. den Satzbau schon implizieren,
- in semantischer Hinsicht sind sie Signale, die Aussagen über die zu erwartende Beziehung des Konjunktionalsatzes zum Begleitsatz implizieren.

Das, was in beiderlei Hinsicht als Erwartung impliziert ist, kann man als „Klang der Konjunktionen“ interpretieren.<sup>33</sup>

Dazu vier Beispiele, Alltagsszenen, bei denen jeweils etwas mitklingt und hörbar wird, ohne dass es explizit ausgesprochen worden wäre:

- (1) A: Ich liebe dich, aber...                      B: Aber???
- A: Nein, kein aber! Ich liebe dich!

- (2) A: Wenn ich dich nicht hätte!
- (3) Hätt'st du besser aufgepasst, wär' so was nicht passiert.
- (4) A: Ich mag den Typ nicht.                      B: Du hast recht, mir geht's  
Der tut immer so, als ob.                      genau so.

Im ersten Satz wird durch den Kontext „ich liebe dich“ die adversative Konjunktion **aber** über ihre grundsätzliche einschränkende Funktion hinaus derart negativ aufgeladen, dass über den möglichen **aber**-Satz generell, im letzten Moment, noch das Verdikt ausgesprochen wird. B hat aber schon alles „herausgehört“ (im Schriftbild durch die drei Fragezeichen signalisiert, die Stimmführung kann man sich vorstellen). – Im zweiten Satz braucht der **dann**-Satz in der gemeinten konditionalen Satzfolge nicht mehr expliziert zu werden: das Strickmuster „irrealer Wunschsätze“ also; aber man hört ihn mit, z.B. in einer Fortführung durch B: **Dann wär'st du völlig verloren, ich weiß!** – In Satz 3, der stilistischen Variante von **wenn-dann**-Sätzen, werden sogar beide Konjunktionen weggelassen (man könnte analog zum „Nullartikel“ hier von „Null-Konjunktionen“ sprechen); dennoch hört jeder, der Deutsch versteht, spätestens nach dem dritten Wort schon Form und Inhalt des „irrealen Bedingungssatzes“ heraus. – Auch im vierten Satz – ein „irrealer Vergleichssatz“, hört man, ohne dass es explizit zu hören ist, den grammatisch zu erwartenden Konjunktiv II heraus, genau wie in den Beispielen 2 und 3. Konjunktionen haben also das klangliche Potenzial, sowohl grammatische als auch inhaltliche Informationen schon ein Stück ins noch Ungesagte hinein quasi auszuapludern, zumindest den Erwartungsrahmen dafür deutlich zu öffnen, in dem das dann Folgende seinen Platz einnimmt.

## 6. **GUST** **Gesprochene Umgangssprache**<sup>34</sup>, **Stil, Text** – eine gemischte Gruppe zum Abschluss

### **GUST 1** **Klangbild „Abschleifung“**<sup>35</sup> **1 – Artikelwörter in unbetonter Position in der Umgangssprache**

#### **Der grammatische Befund:**

- Die bestimmten (**der, die, das**) und unbestimmten (**ein, eine, ein**) Artikel stehen normalerweise in unbetonter Position (s. N2); die unbetonte Position ist die Voraussetzung dafür, dass Abschleifung möglich und in lockerer, alltagsbezogener Sprache auch dominant ist;
- besonders auch in der Position nach Präpositionen;
- die Formen **am, ans, im, ins** und **beim** sind auch stilistisch und orthographisch bereits hochdeutsche (Schreib-)Norm;

- manche Formen kann man in Alltagssprachlichen Texten so lesen und schreiben: für's, ums;
- man kann diese Tendenz im Deutschen mit dem Weg der Englischen Sprache hin zur „Einsilbigkeit“ in diachronen Bezug setzen.

langsame, artikulierte Sprechweise:

mit dem **Auto**  
mit einer **Frau**  
eine **Frau**

umgangssprachliche (nicht schriftliche, aber gesprochen hochdeutsche) „Abschleifung“:

mitm **Auto**  
mit 'na **Frau**  
'ne **Frau**

Die **klanglichen** Elemente:

- der bestimmte Artikel verliert sein d-;
- der Vokal wird an das Vorwort angebunden;
- der unbestimmte Artikel verliert sein ei- und bindet das nachfolgende n+ Endung an das Vorwort.

Als **didaktische Empfehlungen** können also gelten:

- Man soll die internationalen Deutschlernende zu diesen Abschleifungs-Sprechweisen ermutigen;
- entsprechend soll man auch die eigene Lehrersprache nicht – in falscher Rücksicht auf die deutsche Schriftform – überartikulieren, sondern „normal“ gestalten, kolloquial;
- man soll den Unterricht mit entsprechenden O-Tönen anreichern (*Tageschau-* oder *heute-*Moderation, Jugendmagazine, normal gesprochene Dialoge etc.);
- man kann entsprechende Songs, Raps und Merksprüche erfinden und als „Unterrichts-Pop“ pflegen, z.B.:

So'n toller Mann, so'n starker Typ, so'n schöner Ker!  
So'ne klasse Frau, so'ne schicke Braut, so'ne schrille Tussi!

### **GUST 2** Klangbild „Abschleifung“ 2: Personalpronomen in unbetonter Position in der Umgangssprache (s. dazu GUST 1 und Anmerkungen)

- Diese Position ergibt sich für Personalpronomen bei den Satztypen, die mit dem Verb beginnen: Ja-Nein-Fragen (S4), Imperativsätze der Sie-Form (V16);
- und bei Aussagesätzen, die nicht mit N beginnen (S1b und S1c);

- die Abschleifungstendenz kann man in Texten bereits an der akzeptierten Schreibweise *gibt's* erkennen.

Die Beispielsätze in der rechten Spalte zeigen außer in Zeile 7 keine akzeptierten Schreibweisen, sondern die imitierte Aussprache:<sup>36</sup>

(1)	Da hat sie Recht.	Da <u>hatse</u> Recht.
(2)	Ist sie krank?	<u>Isse</u> krank?
(3)	Hat er schon gegessen?	<u>Hata</u> schon gegessen?
(4)	Macht er auch mit?	<u>Machta</u> auch mit?
(5)	Habt ihr gut gefrühstückt?	<u>Hapta</u> gut gefrühstückt?
(6)	Hast du damit Probleme?	<u>Haste</u> damit Probleme?
(7)	Gibt es Ärger?	<u>Gibt's</u> Ärger?
(8)	Heute habe ich genug gearbeitet.	Heut' <u>hapich</u> genug gearbeitet.
(9)	Da haben wir leider Pech gehabt.	Da <u>habmwa</u> leider Pech gehapt.

**Klanglich** kann man beobachten:

- in nachgestellter, unbetonter Position kann in unterschiedlicher Stärke abgeschliffen werden;
- das Personalpronomen wird auf ein signifikantes Minimum reduziert (-se, -a, -te, wa);
- die vokalanlautenden Personalpronomen *ich*, *ihr* und *es* verlieren ihren harten Vokalansatz;
- die Wortgrenze zwischen Verb und Personalpronomen wird aufgehoben (klanglich bilden sie ein Wort);
- dabei werden dennoch – mehr oder weniger konsequent – die Grenzen zum Klangbereich verschiedener deutscher Dialekte oder dialektaler Klangfärbungen eingehalten.

Die didaktischen Empfehlungen sind die Gleichen wie bei GUST 1. Man kann also – Wolf Biermanns berühmter Song vom „Buckower Kleinstadtsonntag“ als Vorbild – kleinen, aber flotten Unterrichts-Pop texten, z.B. „Start zu einer abendlichen Tour durch die Kneipen“:

Issa noch da? – Hata noch Lust? – Kommta noch raus? – Gehta noch mit?

### **GUST 3 Klangbild am Satzende** (s. auch das Thema „Satzklammer“ S2): Die Akzentuierung des thematisch Neuen gegenüber dem schon Bekannten

Der **textgrammatische Befund** ist:

- A-Ergänzungen (Er macht heute überhaupt keinen Stich), adverbiale Prädikats-Teile (Ich fühle mich seit gestern etwas krank) und anderen „Prädikats-Ergänzungen“ (Er hat sich bis heute kaum für Frauen, sondern immer nur für schnelle Autos interessiert.) zeigen, dass das Satzendfeld die Position für den thematisch bedeutsamen Kern der Aussage ist;



- entsprechend wird das thematisch neu Einzuführende ins Satzendfeld gesetzt;
- im Folgesatz wandert das so Eingeführte nach vorn und macht Platz für weitere neue Themen:

Es war einmal ein König. Der lebte in einem wunderschönen Schloss. In diesem Schloss ließ er jedes Jahr ein rauschendes Fest feiern. Zum Fest hatte er alle Prinzen der Nachbarkönigreiche eingeladen. Aus einem der Nachbarreiche kam auch Prinz Kunibert. Kunibert war von allen Prinzen der Schönste. ...

#### Die **klanglichen Elemente**:

- Das Neue am Satzende wird stark akzentuiert und dadurch als bedeutsam hervorgehoben;
- Satzstellung und Akzentuierung bilden also eine gemeinsame grammatisch-phonetische Regel;
- es kann so – beim ruhigen Märchenvorlesen oder -erzählen kann man es nachempfinden – eine Art erzählerischer „Wiegeschrift“ entstehen, eine eingängige Sprachmelodie,
- die man als rezitatorisches Vorbild inszenierend vorstellen, vortragen, vorspielen und gemeinsam (als Lesekompetenz) einüben kann.

#### **GUST 4** Klangbild am Satzende 3: „Postierung“, die Ausklammerung des thematisch Wichtigen

##### Der **grammatische Befund** ist:

- Ein Thema wird dadurch besonders hervorgehoben, dass man es – von welcher Position auch immer – aus der Satzklammer herausstellt und dem ganzen Satz hinten anfügt;
- die stilistische Gestaltung überlagert also die Satzendstellungsregeln, hat somit Vorrang vor der formalen Grammatik;
- diese Stilfigur ist also eine Gegentechnik zur „Frontierung auf Platz 1“ (s. S1c);
- das eigentliche Thema wird im eigentlichen Satz zunächst „verschwiegen“, genauer: nur durch eine Pro-Form angedeutet und grammatisch repräsentiert, um es dann am Ende um so deutlicher hervorzuheben;
- diese Stiltechnik ist schon normativ vorgeprägt, indem z.B. Vergleiche und Infinitiv-Konstruktionen üblicherweise – und ohne Komma – ausgeklammert werden:  
Er hat geredet wie ein Buch. – Sie hat einfach vergessen zu fragen<sup>37</sup>;
- aber alles andere kann ebenfalls, mit starker Unterstreichungswirkung, ausgeklammert werden, dann ggf. auch mit Komma und entsprechender bedeutsamer Zäsurierung:

Die hätte von **mir** sein können, die Idee.  
 (Das) ist doch **toll**, das Foto!  
 Was **wir** für **Schwierigkeiten gehabt haben mit dem!**  
**Nichts** als **Ärger** haben wir gehabt wegen dir.

#### Die **klanglichen Befunde**:

- bei den Vergleichen und Infinitiv-Strukturen wird die Hervorhebung außer durch die Stellung außerhalb der Satzklammer durch starke Akzentuierung bewirkt;
- bei den weiteren Beispielen wird diese Hervorhebung erstaunlicherweise nicht durch starke Satzakkzentuierung unterstrichen – die beschränkt sich auf die gemachte Aussage –, sondern im Gegenteil durch eine Art „klangliches Understatement“; quasi untertonig wird das Themawort an die Satzakkzentuierte Aussage davor angeklebt, nachgeschoben, untergeschoben.

(... **toll**, das Foto).

Das kann man mit kleinen Klangszenen ins Spielen bringen, z.B.:

Zu Beginn des Unterrichts geht die Lehrkraft mit gespitztem Mund und gestrecktem Zeigefinger durch die Klasse und gibt knappe (aber immer diskrete) Statements ab in der Art

**Hübsch**, der Pulli! ... **Schön**, deine Frisur! .... **Ziemlich müde** heute, der Yussuf! ... **Seeeehr intelligent**, die Klasse! – und das Gleiche dürfen dann auch die SchülerInnen nach eigener Wahrnehmung oder Empfindung tun.

### **GUST 5** Pointierte Akzentuierungen als Klangmuster: Erzählen, Aufzählen, Zum-Schluss-Kommen

#### Die **textgrammatischen Befunde**:

- In der Kindersprache (bzw. kindartigen Alltagssprache) starten die Sätze mit textgliedernden Adverbien, z.B. „und dann...“: Und dann ist der Weihnachtsmann gekommen. Der hat zuerst eine kleine Rede gehalten, und dann hat er die Geschenke verteilt. Als letzter hab' ich **auch** was bekommen. Und am Ende haben wir ein Weihnachtslied gesungen, und dann ist er wieder weggegangen.
- In Fach- und Sachtexten (schriftlich wie mündlich) steht eine Fülle von textgliedernden Gliederungsdrücken (Adverbien, Konjunktionen) zur Verfügung (einleitend ..., erstens ..., zweitens ..., zunächst ..., des weiteren ...): Worauf es im Leben ankommt? Erstens auf die Liebe, zweitens auf die Liebe und drittens ganz besonders auf die Liebe.
- Besonders wichtig sind auch rhetorische Signale, die das bald zu erwartende Ende der Rede/ des Textes ankündigen (zusammenfassend..., zum

Abschluss): ... und **abschließend** möchte ich noch einmal **zusammenfassen**: Es kommt **vor allem** auf die Liebe an!

### **Klanglich**

- tragen diese textgliedernden Ausdrücke jeweils einen starken Satzaccent;
- sie bilden damit eine „Hörstruktur“ aus textgliedernden Marken, ein Schema, Muster, Skelett; diese Markierungen stehen in stimmlich zu organisierender Verbindung zueinander, das Klangmuster legt sich über das gesamte Kontinuum der Rede/ des Textes und erleichtert dadurch strukturelle und zeitliche Orientierung und inhaltliches Verstehen.

### **GUST 6 Klangbild der schriftsprachlich orientierten Indirekten Rede**

Der **grammatische Befund** der Textform „neutrale, sachliche Wiedergabe eines fremden Textes“ (Bericht, Meinung, Zitat etc.) ist:

- die Verwendung der Strukturen Konjunktiv I und Konjunktiv II;
- dabei ist in der modernen deutschen Standardsprache das Paradigma Konjunktiv I nur noch rudimentär vorhanden, und zwar
  1. komplett beim Verb **sein**,
  2. nur noch reduziert auf die 1. und 3. Person Singular bei den modalen Grundverben und bei **wissen**,
  3. reduziert allein auf die 3. Person Singular beim großen Rest der Verben;
- alle auf dem Weg zur heutigen gesprochenen Umgangssprache ausgeschiedenen Formen werden durch Konjunktiv-II-Formen ersetzt;
- die schriftsprachlich neutrale, sachliche Form der Indirekten Rede befolgt also eine – und zwar regelhafte – Mischung von Formen des Konjunktiv-I und Konjunktiv II;
- was die schematische Zahl der Verben und Formen anbetrifft, ist Konjunktiv I dabei stark unterrepräsentiert, je nach Text kann Konjunktiv I sogar überwiegen;
- vor allem wegen der starken Relevanz der 3. Person Singular in Texten der Indirekten Rede ist die Verteilung beider Konjunktiv-Formen jedoch ziemlich ausgeglichen;
- als Faustformel kann also gelten: Im Singular dominiert Konjunktiv I, im Plural Konjunktiv II; in der Vergangenheit verschiebt sich das Verhältnis zugunsten des Konjunktiv I (sei / seien und habe / hätten).

Man höre in den folgenden Beispieltext hinein – der Originaltext von Elias Canetti (ab dem ersten Komma) ist in der Ich-Form im Indikativ formuliert):<sup>38</sup>

Elias Canetti schreibt, er lasse sich von Menschen, die er gut kenne, immer wieder die gleiche Geschichte erzählen, besonders, wenn es um die zentralen Ereignisse ihres Lebens gehe. Er ertrage nur den

---

Wolfgang Rug, Klänge der Grammatik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 62 S.

Umgang solcher Menschen, bei denen diese Geschichten jedesmal etwas anders lauten würden / lauteten. Die übrigen kämen ihm vor wie Schauspieler, die ihre Rolle zu gut gelernt hätten. Er glaube ihnen nichts.

Als **klangliche Elemente** kann man heraushören:

- Beide Konjunktiv-Formen (I und II, und bei Konjunktiv II ungeachtet der Varianten käme / würde kommen, s. V14) bewirken eine respektvolle Distanz, also keine Distanzierung vom Wahrheitsgehalt des Referierten, sondern eine Klärung der Autorschaft und damit der Verantwortung für den Text;
- dabei wirken die Klänge des Konjunktiv I ruhig, eher langsam fließend, unemotional, geglättet, schwebend, oft „literarisch“, „gehoben“, wie „schönes Prosa-Deutsch“.<sup>39</sup>

Didaktischer Hinweis für die obere Mittel- und Oberstufe: In der deutschen Literatur lassen sich ganze Textpassagen in der schriftsprachlichen Indirekten Rede finden (z.B. bei Heinrich Böll, Thomas Mann, Martin Walser, Hans-Werner Hüsch u.v.a.). Und Zeitungen lieben es, passagenweise Indikativ mit Indirekter Rede zu mischen. Man wird also leicht genügend Textbeispiele als Vorlage für gutes literarisches und sachlich korrektes Schreiben – und Vorlesen, Rezitieren – finden.

### **GUST 7, „Redepartikel“ und ihre verschiedenen Klangbilder in einer Palette zusammenspielender Kommunikationsstrategien**

Der **grammatisch-stilistische Befund**:

- Gesprochenes Deutsch ist (ähnlich wie Russisch, aber ganz anders als Englisch oder die romanischen Sprachen) reich an „Redepartikeln“;
- diese wirken, zusammen mit anderen Sprachelementen (die Satztypen Frage/ Aussage/ Appell, Modalverben, Konjunktiv II, Stimmlage, Gestik, Mimik) als Mittel der kommunikativer Strategien;
- Redepartikel "haben" keine Bedeutung, sondern bewirken zusammen mit den übrigen Mitteln eine bestimmte kommunikative Funktion der Äußerung (z.B. rhetorische Frage, dringende Aufforderung, Rechtfertigung, empörte Zurückweisung etc.);
- Redepartikel sind mehrheitlich einsilbig (denn, ja), es gibt aber auch zwei- (etwa, ruhig) und dreisilbige (eigentlich, überhaupt);
- die meisten Redepartikel haben nicht nur eine einzige und eindeutige, sondern mehrere unterschiedliche Wirkungsfunktionen und – was die Sache nicht leichter macht – auch noch homophone, lexikalisch normale Wortbedeutungen (z.B. ruhig, einfach, eigentlich, denn, ja ...).

Hier nur eine kleine Serie von Beispielsätzen mit hervorgehobenen Satzbetonungen und unterstrichenen Redepartikeln:

**Gruppe 1:** Sätze mit satzbetonter Redepartikel:

Hör **ja auf** damit! – Komm **du bloß** heim! – Es hat ja alles **eh** keinen Zweck! – Machen Sie **ruhig** so weiter!

**Gruppe 2:** Sätze mit unbetonten Redepartikeln; die Satzbetonungen sind auch hier hervorgehoben:

Wie **alt** sind Sie eigentlich? – Wie alt **sind** Sie eigentlich? –

Wie alt sind **Sie** eigentlich?

Was haben sie denn mit **dir** gemacht?

Das kann **ich** doch nicht wissen! – Das kann ich doch nicht **wis-**sen!

**Du** bist vielleicht doof!

Wollen Sie mich etwa auf den **Arm** nehmen?

Im **klanglicher Hinsicht** können hier nur einige Andeutungen gemacht werden:

- Die betonten Redepartikel (bzw. Redepartikelfunktionen): **ja**, **bloß**, **eh**, **ruhig**, **endlich**, **einfach** sind durch die starke (oft emotionalisierte) Akzentuierung höchst wirksame Signale der kommunikativen Strategie, sind also klangliche Begleiterscheinungen z.B. zum erhobenen Zeigefinger, zur geballten Faust, zur kraus gezogenen Stirn, zum verzweifelten Kopfschütteln;
- die unbetonten (teils minimalisierten und manchmal phonetisch abgeschliffenen) Redepartikel (bzw. Redepartikelfunktionen) stehen unmittelbar vor oder hinter dem stark (und oft emotional) betonten Element, jedenfalls bilden sie mit dem emotionalisierten Wort eine klangliche Einheit;
- die folgenden Beispielsätze mit **denn** zeigen die extreme Abschleifung der Redepartikel (zu -dn oder -n); das -n hat also die eigentliche Signalwirkung:

Was habense denn mit **dir** gemacht? – Was habmsn mit **dir** gemacht? – Wie siehst **du**'dn aus?! – Wie siehst **du**'n aus?! – Wie siehst'n **du** aus?!

- durch und mit der Redepartikel und der umgebenden Klang- und Betonungsform etc. hat der ganze Satz eine bestimmte ästhetische Gestalt und kommunikative Wirkung: Drohung, Entschuldigung, Rechtfertigung, Vorwurf, Bitte, Ungeduld, Ironie etc.

#### **Didaktische Bemerkungen:**

Bei der großen und zunächst unübersichtlichen Materialfülle und der nur schwierig zu systematisierenden Beschreibung der Redepartikel und ihrer kommunikativen Wirkungsweisen im Kontext der gesprochenen Umgangssprache müssen einige didaktische Andeutungen hier genügen:<sup>40</sup>

---

Wolfgang Rug, Klänge der Grammatik. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:2, 2007, 62 S.

- Es ist richtig und wichtig, wenn authentische (und akustisch vermittelte bzw. reproduzierte) Texte mit Redepartikeln bereits ab der Grundstufe im Lernprozess präsent sind, als Kleindialoge, Ohrwürmer, Sprach-Jingles in leicht identifizierbaren, alltagsrelevanten Kommunikationssituationen;
- die Hörform ist (wegen der Wichtigkeit von Akzentuierung und Gesamtklang für die kommunikative Funktion) geradezu die Voraussetzung für den Lernprozess;
- mit fortschreitender Lernstufe kann – immer im Kontext von Hören und Sprechen – das Material erweitert werden;
- dann sind sketch-, szenen- und theaterartige Unterrichtsformen möglich, die sich z.B. um „kommunikative Skills“ wie Vorwurf, sprachliche Gewalt, Beleidigung und Empörung, Zurückweisung ungerechtfertigte Vorhaltungen, Entschuldigung und Rechtfertigung etc. drehen können;
- je näher sich das sprachlich aufbereitete Themen- und Szenenmaterial an der alltäglichen, herkunfts-, alters- und geschlechtsspezifischen Lebensrealität der Lernenden orientiert, um so kreativer, lebendiger und vor allem nützlicher ist ein entsprechender Umgangssprache-DaF-Unterricht.

#### 4. Schlussbemerkung

Der Katalog an Materialien, wo Grammatik in ihrer Klanglichkeit erfasst werden kann und dargestellt werden soll, erscheint vielleicht lang; dennoch ist er keineswegs abgeschlossen, sondern offen für weitere Erhellungen, zu denen viele beitragen können: sensible und motivierte DaF-Lehrer, die genau hinhören, wo die Deutschlernenden auf der Klanggrundlage ihrer Muttersprachen Schwierigkeiten haben und Fehler machen; Autoren von DaF-Lehrwerken und Grammatiken, die die oben genannte Grundthese beherrschen, dass Mündlichkeit vor Schriftlichkeit geht und dass die Klanggestalt der gesprochenen Sprache die Basis der Sprache Deutsch ist; aber auch Dichter, Wortkabarettisten, Liedtexter, Rapper, Sprechtrainer und Theaterregisseure bei ihrer Arbeit, statt Texte aus und auf Papier Sprache zum Ausdruck zu bringen, und zwar immer orientiert an der gesprochenen Sprache im deutschen Alltagsleben.

Der Katalog zeigt auch manche Stellen, die (noch) wirt und ziemlich vage erscheinen; da bleibt reichlich Arbeit zu tun, und sei es, dass dort, wo systematische Ordnung kaum zu erwarten ist, eben eingängige Klangmuster und Klangbeispiele den Lernenden zu Hilfe kommen müssen. Entsprechend wären auch unterschiedene Innovationen in der Aus- und Fortbildung der DaF-Lehrer/innen zu wünschen, nicht zuletzt auch der nicht muttersprachlichen Deutschlehrer/innen; dies auch mit Blick auf die beklagenswerte Tatsache, dass z.B. bei der erforderlichen (und weltweit ziemlich hartnäckig verweigerten) Vokalisierung des -r Deutsch ja eigentlich gar nicht schwierig ist (der Laut [ʀ] ist phonetisch durchaus „universal“), aber durch die Vordergründigkeit der „Grammatik auf dem Papier“ und durch die Beharrlichkeit der „Grammatik im System“ die Fremdsprache Deutsch durch zahlreiche Lehrer/innen und durch den Deutschunterricht erst richtig falsch und schwierig gemacht wird.

Generell schwebt mir eine Grund- und Mittelstufengrammatik der gesprochenen Sprache für Deutsch als Fremdsprache vor, die, durchaus systematisch gegliedert, ihre Systematik jedoch auf klanglicher Basis entwickelt und die bei allen Einzelthemen begleitet ist von authentischen und attraktiven Klangbeispielen und vielen didaktischen Tipps und Spielideen und Unterrichtsvorschlägen für unterschiedliche Lernertypen (vom Kinder- und Schulunterricht bis zum studentischen und Erwachsenenunterricht). Dieser Beitrag will ein paar Schritte auf diesem Weg aufzeigen.

### Literatur

- Butzkamm, Wolfgang (2004), *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen – Eine neue Methode für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Butzkamm, Wolfgang (2007), *Deutsche Sprechrhythmen: Methodische Vorschläge*. [Online: <http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/rhythmen.html>. 12. April 2007.]
- Dieling, Helga & Hirschfeld, Ursula (2000), *Phonetik lehren und lernen*. München: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 21)
- Duden. Die Grammatik* (2005). Mannheim u.a.: Duden-Verlag
- Fischer, Andreas (2007a), *Phonetik-Atelier*. [Online: [www.phonetik-atelier.de](http://www.phonetik-atelier.de) 12. April 2007.]
- Fischer, Andreas (2007b), *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Verlag H. Schubert.
- Fischer, Andreas (2007c), Deutsche Aussprache – Lernen mit Rhythmus. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12: 2 (aktuelle Themenausgabe). [Online: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-12-2/docs/Fischer.pdf](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-2/docs/Fischer.pdf). 14. April 2007.]
- Hallwass, Edith (1991), *Mehr Erfolg mit gutem Deutsch*. München: Mosaik.
- Häussermann, Ulrich & Piepho, Hans-Eberhard (1996), *Aufgabenhandbuch*. München: iudicium.
- Häussermann, Ulrich (1991), Die Adjektivdeklinaton – Diskussion eines empfindlichen Lernproblems. *Zielsprache Deutsch* 4, 198-205.
- Hirschfeld, Ursula (1995), Grammatik und Phonetik. In: Popp, Heidrun (Hrsg.) (1995), *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*. München: iudicium, 13-22.
- Macheiner, Judith (1991), *Das grammatische Variété oder die Kunst und das Vergnügen, deutsche Sätze zu bilden*. Frankfurt: Eichborn.
- Reiß-Held, Sonja (1995), Das Genus im Unterricht mit Kindern nichtdeutscher Muttersprache. *Zielsprache Deutsch* 1, 2-15.

Rug, Wolfgang (2001), Die Urwälder begehbar machen – vom richtigen Lehren und Lernen dort, wo Deutsch schwierig ist. *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 58, 605-621.

Rug, Wolfgang & Tomaszewski, Andreas (2001), *Grammatik mit Sinn und Verstand*. Stuttgart: Klett.

Tomaszewski, Andreas & Rug, Wolfgang (1996), *Meine 199 liebsten Fehler*. Begleitheft. Stuttgart: Klett.

### Weitere Materialien

Brandauer, Klaus Maria (2006), *Brandauer liest Mozart*. (Audio-CD 1). ARD.

Canetti, Elias (1976), *Die Provinz des Menschen. Aufzeichnungen 1942-1972*. Frankfurt am Main: Fischer.

Gernhardt, Robert (1997), *Vom Guten, Schönen, Baren – Bildergeschichten und Bildgedichte*. Zürich: Haffmanns.

Ostthüringer Zeitung, 15.7.06, Beilage, 2.

Sloterdijk, Peter (2006), *Zorn und Zeit*. Frankfurt: Suhrkamp.

Thenior, Ralf (1977), *Traurige Hurras. Gedichte und Kurzprosa*. München: AutorenEdition bei C. Bertelsmann.

Vollmer, Peter (2001), *Mölle-Männer – ...*. (Audio-CD). Köln: WordArt.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Statt auf die Papierbelegstelle in Mozarts Briefen sei auf den schwungvollen, musikalischen Klang der Stimme von Klaus Maria Brandauer auf dem erfolgreichen CD-Album der ARD von 2006 verwiesen (Brandauer 2006: CD 1, Nr. 7); man wird übrigens auch bemerkt haben, dass Mozart bei seiner wilden Grammatikmusik die Orthographie ziemlich schnuppe ist; der notiert auch hier Klänge!

<sup>2</sup> Weil der Beitrag eine Materialsammlung für die Praxis sein will, wird auf einen wissenschaftlichen Apparat verzichtet; zur weiterführenden Orientierung sei auf den Aufsatz *Grammatik und Phonetik* von Hirschfeld (1995) und auf das dortige Literaturverzeichnis verwiesen. Vielfache kreative Anregungen zum Thema finden sich im Stilhandbuch von Hallwass (1991) und bei Macheiner (1991).

<sup>3</sup> An anderer Stelle habe ich einen Katalog von 14 dieser besonderen Schwierigkeitsbereiche der deutschen Sprache im Hinblick auf die DaF-Praxis näher dargestellt (vgl. Rug 2001).



<sup>4</sup> Man wird vielleicht praktischerweise eingestellte Klangbeispiele vermissen. Hier sei auf die wunderbaren Materialien von Andreas Fischer verwiesen (Beitrag in diesem Heft, Fischer (2007c); vgl. auch Fischer (2007a) unter [www.phonetik-atelier.de](http://www.phonetik-atelier.de) und Fischer (2007b)). Unterstrichen sei auch, dass die vorgeführten optischen Mittel und Tricks zur Nachahmung und Verdeutlichung des Klangs besonders nützlich sind, weil sie einen zusätzlichen „Lernkanal“ bedeuten und das vom Klang ja oft erheblich abweichende orthographisch „korrekte“ und rhythmisch indifferente Schriftbild deutlich in Richtung auf die Klanglichkeit hin korrigieren können: als Unterrichtsmaterial, Lernhilfe und Klassendekoration höchst sinnvoll und zur Nachahmung empfohlen, zumal es der Computer leicht macht.

<sup>5</sup> Ich plädiere entschieden dafür, dass der didaktischen Nutzen, den das Imitieren der Klänge der gesprochenen Sprache mittels Buchstaben und Schriftgestaltung bringt, weit stärker wiegt als das mögliche Bedenken, man gefährde oder erschwere damit das Erlernen der korrekten Orthographie; auch Klangimitation mittels konsequenter IPA-Transkription würde überhaupt nicht helfen – weil viele IPA-Zeichen viel zu weit weg von deutscher Sprachrealität und deshalb viel zu „unleserlich“ sind. Ich werbe stattdessen aus eigener Lehrerfahrung für ein mutiges und kreatives – aber immer sinnvolles, sprach- und lebensnahes – Experimentieren der DaF-Lehrenden. Zur Diskussion siehe Dieling & Hirschfeld (2000) und Häussermann & Piepho (1996).

<sup>6</sup> Bei der Endungsmarkierung ist zu bedenken: Orthographisch wäre zu trennen: **Mes-ser, ha-ben**; linguistisch (morphemisch) wäre zu trennen: **Mess-er, hab-en**; der phonetische Aspekt, der hier im Vordergrund steht, folgt in der Regel der orthographischen Silbengrenze, entsprechend die Notationen in diesem Beitrag. Aber auf den für die Lernenden problematischen Kontrast zu den linguistisch orientierten Grammatik-Tabellen (z.B. bei der Deklination der Adjektive) sei hingewiesen.

<sup>7</sup> Vorbildlich z.B. in den „sowieso“-Raps von Andreas Fischer (vgl. Fischer 2007a und Fischer (2007c)). Das „Hören und Nachsprechen als Grundform des Übens“ und allgemein der anvisierte Unterrichtsstil wird appetitmachend beschrieben von Butzkamm (2004).

<sup>8</sup> In der Pop-Musik sind a-capella-Gruppen, die nur mit der Stimme eine ganze orchestrale Bandbreite perfekt imitieren, schon lange en vogue, z.B. „Vox Pop“ (Andy Frost) aus England oder die Kölner Gruppe „Wise Guys“; als „Beat Boxing“ wird die Technik der „human percussion“ bei Jugendlichen regelrecht Kult, was zu nutzen ist: unter den Deutschlernenden Motivation und zunehmende Rhythmustechnik zu verbreiten, deutsche Sprechrhythmen mit stimmlichen Mitteln zu imitieren und zu spielen; eine kreative Querverbindung zwischen Deutschunterricht und Musikunterricht eröffnet sich, mit Terrain für gemeinsame Projekte und Aufführungen.

<sup>9</sup> Bei der Klassifizierung von Verben werden die Begriffe „t-Klasse“ und „Vokal-Klasse“ verwendet, weil sie sich an der Phänomenologie der Verben und nicht an einer zu kurz greifenden Regularität (regelmäßig/ unregelmäßig) oder an der Mythologie (schwach/ stark) orientieren; sie sind daher für den DaF-Lernenden realitätshaltiger und nützlicher (vgl. auch Rug & Tomaszewski 2001).

<sup>10</sup> Der Begriff „untrennbare Vorsilbe“ ist sicher nicht optimal; „untrennbares Präfix“ würde deutlicher das vorn angeklebte, fixierte Element herausstellen; noch zu finden wäre aber ein Begriff, der das klangliche Phänomen des minimal kurzen „Auftakts“ verdeutlicht.

<sup>11</sup> Dieser Begriff wird den herkömmlichen Begriffe „Hilfsverben“ und „Modalverben“ vorgezogen, weil er die grundlegende Funktion dieser Verben für die deutsche Grammatik betont und die linguistisch-funktionale Verengung der herkömmlichen Begriffe vermeidet (vgl. Rug & Tomaszewski 2001).

<sup>12</sup> Es wird bezüglich der Diphthonge systematisch also davon ausgegangen, dass es im Deutschen neben den drei „klassischen“ Diphthongen [ai][aö][ɔi] in Wörtern „deutscher“ Herkunft durch das nach Vokalen vokalisiert bzw. realisierbare -r als [ɐ] noch 14 (!) weitere diphthongische Aussprachen gibt, zusammen also 17 (wobei eine Anzahl weiterer Diphthonge in Wörtern „nicht-deutscher“ Herkunft (z.B. **B**aby, **B**owling) hier außer Acht bleibt. Es wäre also hilfreich, wenn diese die gesprochene Sprache miteinbeziehende Einsicht bisherige Darstellungen erweitern würde (vgl. z.B. Dieling & Hirschfeld 2000). Das führt auch zur Konsequenz, zwischen „langen“ und „kurzen“ Diphthongen zu unterscheiden, also zwischen den acht „langen“ z.B. in den umgangssprachlich gesprochenen Wörtern Jahrgang, sehr, Märchen, ihr, vor, Öhrchen, Uhr und Tür auch noch die sechs „kurzen Diphthonge“ anzunehmen, wie man an Wörtern wie gern, wird, Wort, wörtlich, kurz, kürzlich sehen (besser: hören) kann; lediglich das kurze [a] kann vor -r keinen Kurzdiphthong bilden; auch umgangssprachlich müssen Wörter wie Karte, Garten, Margarine, warnen mit konsonantischem -r gesprochen werden.

<sup>13</sup> Wie amüsant das Spielen mit Folgen von Vokalklängen ist, kann man auf der herrlichen Nummer "Sexy Names" des Kabarettisten Peter Vollmer (2001) nachhören, der sich über die politische Prominenz lustig macht, indem er nur deren Namensvokale nachmacht und den Klängen – politisch herrlich unkorrekt – prägnante Charakterisierungen zuschreibt.

<sup>14</sup> Entsprechend der Begrifflichkeit bei Rug & Tomaszewski (2001: 26-28, 33f) werden „Zukunft“ und „Gegenwart“ für das Gemeinte und „Futur“ und „Präsens“ für die grammatischen Formen verwendet.

<sup>15</sup> Gefunden in Ostthüringer Zeitung, 15.7.06, Beilage, 2.

<sup>16</sup> Originaltitel „Der Fall“ in Thenior (1977).

<sup>17</sup> Siehe auch die Nr. 8 „*Traurige Stunde*“ in Butzkamms (2007) schöner Rhythmtext-Sammlung, unter <http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/rhythmen.html>.

<sup>18</sup> Die Darstellung der Pluralmorphologie soll auch als Beispiel dienen für eine große Zahl weiterer Klangbeziehungen innerhalb von Wortfamilien oder bei Wortbildungsprozessen, z.B. die weibliche Erweiterung von Nomen durch das -in-Suffix (Deutschlehrerin), die Derivation von Adjektiven aus Nomen, oft mit zusätzlichem Umlaut (Form - förmlich) oder die Klangmuster mit und ohne Umlaut bei der Komparation (hoch - höher - höchst) und viele andere mehr.

<sup>19</sup> Beispielsweise bei Reiß-Held (1995). Die Idee kann z.B. mit farbigen „Genus-Häusern“ aus Styropor als das Lernen in der Grundstufe begleitender Klassendekoration weiter ausgestaltet werden.

<sup>20</sup> Der Vorschlag von Häussermann (1991) wird aufgegriffen bei Tomaszewski & Rug (1996).

<sup>21</sup> Nominalgruppe trifft den Sachverhalt der formalen und inhaltlichen Zusammengehörigkeit genauer als "Nominalphrase“, das allerdings – wenn auch eher im Nebeneffekt – auf die entsprechende Phrasierung hinweist.

<sup>22</sup> Der Begriff „Begleiter“ für Artikelwörter wäre in diesem Kontext vielleicht sogar sinnvoller, weil ein Stück weit am Klangbild orientiert.

<sup>23</sup> Es wird schon aufgefallen sein, dass ein klanglich und rhythmisch organisierter Deutschunterricht viel Raum bietet für eine Rehabilitierung der fremdsprachendidaktisch mitsamt behavioristischer Stimulus-Response-Methoden und „AVSG“ ins Abseits geratenen „Pattern-Drills“; das soll nur recht sein, wenn diese Unterrichts-Elemente nicht missionarisch-verbissen, sondern als klanglich-rhythmische Spielelemente das Lernen beflügeln und erleichtern, ein kommunikatives und kooperatives Lernklima bewirken helfen und damit Zugänge zu einer gesamten Klangerfahrung des Deutschen schaffen.

<sup>24</sup> Unter dem Titel „*Jedem das Seine*“ (Nr. 5) bei Butzkamm (2007), unter [www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/rhythmen.html](http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/rhythmen.html).

<sup>25</sup> Der Begriff „Internationaler Wortschatz“ statt des nach deutscher „Leitkultur“ klingenden Ausdrucks und auch heute immer noch nachgeplapperten Begriffs „Fremdwörter“ versucht Ernst zu machen mit der kulturellen Eingliederung und Anerkennung eines immens großen Teils des deutschen Wortschatzes, dem über

anderthalb Jahrhunderte hinweg das Odium des „Fremden“ angeheftet worden war.

<sup>26</sup> Gernhardt (1997); neu angekündigt bei S. Fischer 2007.

<sup>27</sup> Der Ausdruck „N-Position“, der für Nomen wie Pronomen gilt, ist näher an der deutschen grammatischen Oberflächen-Realität und deshalb hilfreicher für den Unterricht als z.B. „Subjekt“ oder „Agens“.

<sup>28</sup> Trotz des hohen Fehlerpotenzials der „Nicht-N“-Füllungen auf Platz 1 für die Mehrzahl aller Deutschlernenden sollte diese Eigentümlichkeit nicht als „Haupt-schwierigkeit“ der deutschen Syntax gewertet und behandelt werden; der Grund dafür ist, dass sich die entsprechenden Regeln einfach und einsehbar formulieren lassen; das ist eine überschaubare und überwindbare Lernproblematik, wenn auch für viele Deutschlernenden ein Gewöhnungsproblem. Da kann man helfen, es lassen sich leicht sichtbare Fingerzeichen oder besser noch hörbare Fehlerwarnsignale (z.B. doppeltes Fingerschnalzen, das nach kurzer Einführung auch von anderen Lernenden übernommen werden kann) bei den zu erwartenden falschen Wortstellung einführen.

<sup>29</sup> Es wird, wie bei Rug & Tomaszewski. (2001), ein weiter Begriff „Konjunktionen“ verwendet, der drei je nach Wortstellung verschiedene Typen umfasst, hier also „Typ C“, Konjunktionen, die auf Platz 1 des Folgesatzes stehen können; die herkömmlich dafür verwendeten Begriffe „Konjunkionaladverb“ und „Präpositionaladverb“ (vgl. z.B. *Duden. Die Grammatik* (2005)).

<sup>30</sup> Dieser Ausdruck ist „sprechender“, logisch richtiger und vor allem auch für Unterrichtszwecke charmanter als der herkömmliche „Nebensatz“; entsprechend wären die dazu gehörenden „Konjunktionen“ als „Verb-ans-Ende-Konjunktionen“ korrekt und hilfreich zu betiteln.

<sup>31</sup> Einen besonders schönen Beleg für die hohe Klangwirkung eines auf Platz 1 frontierten Akkusativs bringt Sloterdijk (2006) als Auftakt seines Buchs *Zorn und Zeit*: „Am Anfang des ersten Satzes der europäischen Überlieferung, im Eingangsvers der Ilias, taucht das Wort 'Zorn' auf, fatal und feierlich wie ein Appell, der keinen Widerspruch duldet. Wie es sich für ein wohlgeformtes Satzobjekt gehört, steht dieses Nomen im Akkusativ. 'Den Zorn besinge, Göttin, des Achilles, des Peleussohns ...' Daß es an erster Stelle erscheint, bringt hohes Pathos hörbar zum Ausdruck.“

<sup>32</sup> Auch die hier verwendeten Begriffe sind dem didaktischen Zweck verpflichtet, möglichst „sprechend“, die sprachliche Realität beschreibend zu sein; sie sind konkreter als die herkömmlichen Begriffe „Entscheidungsfragen“ und „Ergänzungsfragen“.

<sup>33</sup> Der „Klang der Konjunktionen“ hat ja auch dazu geführt, dass sich bestimmte Ausdrücke als „idiomatische kommunikative Modelle“ verselbstständigt haben, z.B. Na und?, Na wenn schon!, Und ob!. Auch „klingen“ manche Konjunktionen bereits in ihrer lexikalischen Form, verraten also etwas vom Sinn der Satzverbindung, z.B. trotzdem, nichtsdestotrotz, nichtsdestoweniger, folglich, infolgedessen, falls, solange, sobald, je nachdem etc.

<sup>34</sup> Damit sind Texte der deutschen Standardsprache gemeint, die unter den Bedingungen des freien Sprechens in alltäglichen Situationen gesprochen bzw. gehört werden (d.h. z.B. nicht: Vorlesen, manuskriptabhängiges Vortragen, elaboriertes Hochdeutsch, deutlich artikulierendes Predigen oder Theaterspielen, Diktieren etc.). Es beschreibt das, was erfahrende Radioredakteure meinen, wenn sie eingereichte Manuskripte mit der kritischen Bemerkung zur Bearbeitung zurückgeben: „Schreiben Sie’s um, das hier wird gesprochenes Papier!“

<sup>35</sup> Der Begriff „Abschleifung“ scheint mir praktikabel und erhellend zu sein: Im mündlichen Gebrauch der Sprache werden Ecken und Kanten der elaborierten Morphologie quasi abgeschliffen und glatt und rund gemacht; nimmt man die deutschen Dialekte in die Beobachtung mit hinein, erkennt man, wie dort zum Teil noch viel weitgehender „abgeschliffen“ wird, wenn man etwa das Lebensprinzip des Saarlandes (Rhein- und Moselfränkisch) Hauptsach, gutt gess mit der hochdeutschen Fassung Hauptsache, gut gegessen! vergleicht. Man kann also die gesprochenen Formen des Deutschen in unterschiedlicher Art und Geschwindigkeit beim Morphologie-Abbau wahrnehmen, mit dem Effekt zunehmender Einsilbigkeit, ein Weg, auf dem das Englische deutlich weiter fortgeschritten ist. – Im Übrigen kann auch die schon häufig angesprochene „Reduzierung“ bzw. „Minimalisierung“ der Endungsmorphologie im gesprochenen Deutsch als Abschleifung beschrieben werden; die Elision von -e bei den Verben im Imperativ Singular, in der 1. Person Singular im Präsens und 1. und 3. Person Singular Konjunktiv II und im Dativ Singular einsilbiger Nomen (dem Kinde im Manne → dem Kind im Mann) sind ja teilweise schon längst Schriftnorm und generell Sprechnorm, also: Ich arbeite doch heute nicht gerne für einen Euro! - Ich arbeit' doch heut nich' gern für'nen Euro!

<sup>36</sup> Es wird möglicherweise unterschiedlich beurteilt werden, ab welcher Abschleifungstönung der Bereich des gesprochenen Standard-Hochdeutsch verlassen wird oder bereits eine dialektale Tönung (z.B. Berlinerisch, Bayrisch) aufscheint; das wird z.B. deutlich in der Folge haben wir (exakt „hochdeutsche“, langsame Sprechweise) - habmwia („gesprochene hochdeutsche“ Form) - habmwa - (unterste „hochdeutsche“ Grenze) - hamwa, hama (Dialektformen).

<sup>37</sup> Man kann also sehen, dass die Phonetik den nachgestellten Vergleichen und Infinitiven – ungeachtet des fehlenden Kommas – „Satzfunktion“ zuweist: die gleiche, die die abhängigen Sätze ... als ob er ein Buch wäre und ... ihn rechtzeitig zu fragen – dann hinter einem Komma – einnehmen würden.

<sup>38</sup> Canetti (1976).

<sup>39</sup> Die Gegenprobe belegt es: Im (system-)grammatisch korrekt formulierten Dialog A: Was hat er gesagt? – B: Er hat gesagt, er rufe noch geschwind zu Hause an und sage Bescheid, dass er später kommen werde widersprechen die „gewählten“ Formen der alltäglichen, gesprochenen Umgangssprache fordernden Situation; korrekt also. B: Er hat gesagt, er ruft noch geschwind zu Hause an und sagt, dass er später kommt. – oder: Er hat gesagt, er würd' noch schnell zu Hause anrufen und sagen, dass er später kommen würde.

<sup>40</sup> Den Versuch einer auch dem Sprachenlehren verpflichteten systematischen Darstellung findet man im Kapitel „Wieso denn eigentlich?“ bei Rug & Tomaszewski. (2001: 199-208 und im Katalog 245-248, dieser enthält mit 28 Redepartikeln insgesamt 65 verschiedene kommunikative Wirkungsweisen der Redepartikel).