ide

Zeitschrift
für den
Deutschunterricht
in Wissenschaft
und Schule

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

19. Jahrgang, Heft 3/1995 (neue Folge)

Thema:

"Nützliche Grammatik"

INHALT

Editorial

Eva Maria Rastner: Editorial 4

Magazin

Veranstaltungen 7
Bazar 9
Neue Bücher 14

Positionen & Perspektiven

Karl Blüml: Nützliche Grammatik? Vorschlag für einen grammatischen Minimalkatalog 16
Jakob Ebner: Der Nutzen der Diskussion über den Nutzen von Grammatik 24
Rudolf Muhr: Ein schwieriges Verhältnis. Schulgrammatik versus Lernergrammatik im Deutschunterricht an Österreichs Schulen 37
Wolfgang Müller: Gibt es so etwas wie eine "nützliche Grammatik"? . 50
Evelyn Thornton: Zum Nutzen grammatischen Wissens für die Textproduktion 63

> *Die zentrale Frage dabei ist vor allem, ob die in der jeweiligen Schulstufe vermittelte Grammatik auf die sprachlichen Probleme der Schüler überhaupt eingeht und zu ihrer Lösung beiträgt.*
> (RUDOLF MUHR)

Unterrichtsideen

Paul Peter Wildner: Aktiv und Passiv – Hoffentlich einmal anders ... 73
Gerald Nitsche: Die Verwendung der Negationspartikel. Oder: Wie sag ich's meinen Schülern? und: Es ist *nicht* immer leicht, die Muttersprache als Fremdsprache zu unterrichten 78

Gisela Fischer: Hermann Hesses ›*Im Nebel*‹. Textlinguistische Betrachtungen und grammatische Überlegungen 82

Wer von der Botschaft des Textes reden will, der muß von seiner Grammatik reden.
(CHRISTIAN SCHACHERREITER)

Christian Schacherreiter: Grammatikkenntnisse und Lyrikverständnis. Warum wir, wenn wir etwas von Grammatik verstehen, besser verstehen, warum wir Lyriker der Moderne nicht verstehen 92
Herbert Staud: "... obgleich ich mir schon einen gewissen Zusammenhang vorstellen kann." Zur Grammatik politischer Sprache in der Demokratie 102
Ursula Doleschal: Der kleine Unterschied. Das Suffix *-in* und die Frage der Bezeichnung von Frauen im Deutschen 111

Meines Erachtens führt dies zu einem spielerischen Umgang mit sprachlichen Formen sowie mit Grammatik, die den Schülerinnen und Schülern gleichzeitig Einblick in die Struktur der deutschen Sprache sowohl auf morphologischer als auch syntaktischer und semantischer Ebene gibt.
(URSULA DOLESCHAL)

Bibliographie

Friedrich Janshoff: Grammatik(en) und Grammatikunterricht. Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen 122

Außer der Reihe

Josef Huber/Martina Huber-Kriegler: Sprach- und Kulturerziehung. Der Versuch einer Verbindung von Sprachenunterricht, sprachunabhängiger kommunikativer Fertigkeiten und Inter-/Kulturellem Lernen 136

EDITORIAL

Wir betreiben keine
Grammatik,
wir spielen
mit Sprache.[1]

Seit es Deutschunterricht gibt, wird über den Sinn, den Umfang, die Methode und die Ziele von Grammatikunterricht gestritten. Unstrittig ist nur, daß die Muttersprache Gegenstand des Lernens in der Schule sein soll. Ob aber die Aufbereitung des Stoffes systematisch, situativ oder integrativ, analytisch oder synthetisch, in Anlehnung an ein linguistisches Modell oder eher bezogen auf das lebendige Sprechen und die Erfahrung der SchülerInnen erfolgen soll, diese didaktischen Grundfragen sind bislang noch nicht vollends ausdiskutiert.

Gibt es heute wohl kaum mehr den rein auf Formanalysen beschränkten Grammatikunterricht, der die Funktionen grammatischer Kategorien gänzlich außer acht läßt und auf jegliche Anwendungsorientierung verzichtet, so zeigt ein Blick in die Unterrichtswirklichkeit dennoch recht deutlich, daß Grammatik in der Schule immer noch viel zu sehr als schon vorhandenes Ergebnis von Systematisierungsprozessen anderer verstanden wird, das man übernimmt, zu verstehen versucht und, wenn es gutgeht, anwendet. Daß eine solche Präsentation normativer und unübersichtlicher Regelsysteme den Transfer von Kennen in Können jedoch kaum gewährleistet, d.h. SchülerInnen nicht zu einem kompetenteren mündlichen und schriftlichen Umgang mit ihrer Muttersprache führt, liegt auf der Hand. Es gilt vielmehr, muttersprachlichen Grammatikunterricht als alten Inhalt mit neuen Wegen für das Fach Deutsch zu entdecken und unter dem Aspekt der Anwendungsorientierung das experimentierende Umgehen mit grammatischen Formen und Teilsystemen zu fördern. Was durch dieses Handeln, das erst zu einer Grammatik hinführt, herauskommt, sind Einsichten in den Aufbau und das Funktionieren unserer Sprache, die wiederum zu einer Verbesserung im Verstehen und Gebrauch von Sprache beitragen können. Nützlich werden diese Fähigkeiten für uns und andere dort, wo wir kritisch lesen, differenziert schreiben, rechtschreiben, interpretieren und mit anderen über Sprache reden.

So wollen auch die AutorInnen des vorliegenden Themenheftes mit ihren Denkansätzen zu einer Neubelebung der Diskussion rund um den muttersprachlichen

---

[1] Hansheinrich Rütimann: Sprachentdecker. Eine Grammatik-Werkstatt- Bern: Zytglogge Verlag 1993, S. 104

Grammatikunterricht beitragen und zeigen, daß dieser vielerorts noch immer recht problembeladene Bereich des Deutschunterrichts durchaus zu einem spannenden, erforschenden und entdeckenden Erlebnis sowohl für Lernende als auch für Lehrende werden kann.

KARL BLÜML (Wien) stellt sich der nicht ganz leicht zu beantwortenden Frage "Wieviel Grammatik braucht der Mensch?" und präsentiert seine Vorstellungen eines grammatischen Minimalkatalogs. Nicht in der genauen formalen Analyse und Benennung von Satzgliedern und Satzarten sieht BLÜML das Ziel eines muttersprachlichen Grammatikunterrichts, sondern in einer Orientierung an Wort- und Textgrammatik.

Von diesem umfassenden Grammatikbegriff, der von Wort-Satz-Text bis zu Semantik und Textbedeutung ausgreift, geht auch JAKOB EBNER (Linz) aus. Wie BLÜML hält er ein gewisses Maß an Information über die für das Deutsche nötige Basisgrammatik für sinnvoll und plädiert für eine geschickte methodische Aufbereitung des Stoffes. Diese sieht EBNER dort verwirklicht, wo im Deutschunterricht ein gemeinsames Gespräch, Tüfteln, Raten und Ausprobieren an grammatischen Formen entsteht. Der Autor weist dem Grammatikunterricht kreativ-spielerische Fähigkeiten zu und sieht in ihm einen integrierenden Bestandteil des Deutschunterrichts.

Ob die im Lehrplan verankerte und in den Deutschlehrbüchern angebotene Schulgrammatik zu einer Förderung der sprachlichen Kompetenz der DeutschlernerInnen beitragen kann, und inwieweit die in der jeweiligen Schulstufe vermittelte Grammatik auf die sprachlichen Probleme der SchülerInnen eingeht, untersucht RUDOLF MUHR (Graz). MUHR macht durch seine Analyse und Kategorisierung von Fehlern in mehr als 1.800 Schularbeiten auf eine erhebliche Differenz zwischen Lernergrammatik und Schulgrammatik aufmerksam und fordert von letzterer mehr Hilfestellung bei den aufgezeigten Problembereichen.

Daß grammatische Nachschlagewerke den in sprachlichen Zweifelsfällen Rat Suchenden häufiger verunsichern als ihn in seiner Sprachverwendung festigen, thematisiert WOLFGANG MÜLLER (Mannheim) in seinem Beitrag. Gründe dafür sieht er in einer Diskrepanz zwischen Lehrbuchnorm und Gebrauchsnorm. MÜLLER kritisiert an vielen Grammatiken und deren Verfassern die ungeprüfte Tradierung sprachlicher Normen und die Unterdrückung von Normabweichungen. Eine Lehrbuchgrammatik sei nur dann nützlich, wenn sie grammatischen Pluralismus – also sprachliche Vielfalt und Wahlmöglichkeiten – nicht verschweige und Normenwandel nicht als Normenverfall deklariere.

Dem Nutzen grammatischen Wissens für die Textproduktion spürt EVELYN THORNTON (Wien) nach. Das Konzept der Handlungsorientierung aufgreifend, fordert THORNTON eine Abkehr vom vielfach immer noch praktizierten systematischen Grammatikunterricht. Nicht in der Vermittlung von Grammatikwissen an sich sieht THORNTON das Ziel eines Grammatikunterrichts, sondern in einem bewußten Anwenden von Wissen in Sprachhandlungssituationen. Die Autorin interessiert sich dabei vor allem für den Prozeß des Schreibens und den Einfluß

der Grammatik auf diesen. THORNTON spricht sich für einen Grammatikunterricht aus, der die Sprachreflexion in die anderen Teilbereiche des Deutschunterrichts integriert, wobei etwa ein im Unterricht bereits behandeltes Thema in einem neuen Kontext wieder aufgegriffen und so im grammatischen Wissen der SchülerInnen präsent gehalten wird.

So zeigt etwa PAUL PETER WILDNER (Wien) in den "Unterrichtsideen" sehr anschaulich wie das Passiv im Vergleich zum Aktiv in ein integratives Unterrichtskonzept, dem das Ziel nach dem Erwerb einer umfassenden Sprachhandlungsfähigkeit zugrunde liegt, eingebaut werden kann.

Inmitten des Verwirrgartens Grammatik sieht sich GERALD NITSCHE (Landeck) durch seine Beschäftigung mit der Negationspartikel "nicht", der er sich in seinem Artikel auf satirische Weise zu nähern versucht.

Gehen die beiden eben genannten Autoren von formal-grammatischen Erscheinungen aus, so knüpfen GISELA FISCHER und CHRISTIAN SCHACHERREITER in ihren Beiträgen das Band zwischen den beiden Polen Lyrik und Grammatik. GISELA FISCHER (Krumpendorf) erbringt den Beweis, daß sich Ergebnisse aus der traditionellen Grammatik mit neueren Erkenntnissen der Textlinguistik gegenseitig befruchten können und mit Hilfe beider Sprachauffassungen ein Text, hier ein Gedicht Hesses, tiefer durchdrungen werden kann. Wie umstritten der rationale Diskurs über lyrische Texte in der Fachdidaktik durchaus ist, diskutiert CHRISTIAN SCHACHERREITER (Linz). SCHACHERREITER glaubt, auf eine Sprachanalyse dort verzichten zu können, wo das Textverständnis nicht durch die Besonderheit der Sprache beeinträchtigt wird, hält eine solche aber dort für unabkömmlich, wo der Verfasser lyrischer Werke die üblichen Konventionen der Kommunikation durchbricht und bewußt gegen sprachliche Normen verstößt.

Daß Grammatikunterricht und das Unterrichtsprinzip "Politische Bildung" einander gut ergänzen können, zeigt HERBERT STAUD (Wien) in seinem Beitrag. Er sieht in der Grammatik mehr als ein nötiges Werkzeug, über Reflexion Texte zu verstehen und sprachliche Manipulation zu entlarven. STAUD will SchülerInnen erkennen lassen, daß komplexe politische Ausformungen der Demokratie auch komplexe sprachliche Muster hervorbringen.

Reflektiert STAUD über seine grammatischen Betrachtungen in Zusammenhang mit der Sprache der Politik, so thematisiert URSULA DOLESCHAL (Wien) feministische Bestrebungen im Hinblick auf die Frage, was denn diese mit der Grammatik des Deutschen zu tun haben. Die Autorin plädiert dabei für einen spielerischen Umgang mit sprachlichen Formen und entwickelt interessante Unterrichtsvorschläge, die sicher niemanden mehr an trockene und langweilige Grammatikübungen im Deutschunterricht erinnern.

In seiner Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen gibt FRIEDRICH JANSHOFF (Krumpendorf) allen an dem Thema "Grammatik(en) und Grammatikunterricht" Interessierten wertvolle Lesetips.

Eva Maria Rastner

MAGAZIN

35. Literaturtagung des Instituts für Österreichkunde

"Banalitäten: Über das Schicksal des Hohen in der Literatur"

31. Oktober bis 2. November 1995

St. Pölten

Anmeldung: Institut für Österreichkunde, Hanuschgasse 3/III, 1010 Wien

---

Symposium

"Literarisches Leben in Österreich 1848-1890"

13. bis 18. November 1995, Universität Klagenfurt

Institut für Germanistik, Universitätsstraße 65-67, 9020 Klagenfurt

---

Symposium

"Literatur der 'inneren Emigration' aus Österreich"

9 bis 11. November 1995

Bildungshaus St. Virgil, Salzburg

Veranstalter: Theodor Kramer Gesellschaft (Wien) in Zusammenarbeit mit dem Institut für Germanistik (Universität Salzburg)

Berliner Bibliothekstage 1995

"Auch hier ist überall!"

1. bis 25. November 1995

Unter dem Motto "Auch hier ist überall!" stehen in diesem Jahr die Kinder- und Jugendbibliotheken im Vordergrund. Das Motto versinnbildlicht die Bibliotheken als Treffpunkt und Kommunikationsort von Kindern und Jugendlichen aller Nationalitäten.

Die Ausländerbeauftragte des Senats, Frau Barbara John, hat die Schirmherrschaft übernommen. Bei Planung, Organisation und Durchführung des Projektes gibt es dieses Jahr eine enge Zusammenarbeit mit *LesArt*, dem Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur. Es werden in allen Bezirken eine Reihe von attraktiven Veranstaltungen stattfinden, die genügend Anreiz für deutsche und ausländische Kinder und Jugendliche bieten, ihre Bibliothek aufzusuchen.

Neben Autorenlesungen und Theatervorstellungen finden eine große Anzahl weiterer vielfältiger kultureller Veranstaltungen statt. Mehr als einhundert dieser Veranstaltungen werden gegenwärtig in allen Bezirken der Stadt vorbereitet. Die Programme werden dann ab Oktober in den Bezirken aufliegen.

Für das Selbstverständnis der Berliner Kinder- und Jugendbibliotheken sind diese Bibliothekstage von spezieller Bedeutung. Seit langem sind Bibliotheken nicht nur Informations- und Kommunikationszentren, sondern in Berlin in besonderer Weise Anlaufstellen für Kinder und Jugendliche aus allen Kulturen, die hier Rat und Hilfe suchen, Schularbeiten machen oder einfach ihre Freunde treffen. Die Bibliothekarin oder der Bibliothekar sind eine wichtige Bezugs- und Vertrauensperson und kommen ihrem medienpädagogischen Auftrag nach. Gerade in Kinder- und Jugendbibliotheken kann täglich friedliches und konstruktives Miteinander verschiedener Nationalitäten beobachtet werden.

Kontaktadresse:

Jugendbibliothek Tempelhof
Frau David
Götzstraße 8/10/12
D-12099 Berlin

Bazar

Germanistik und Deutschdidaktik

Hofen, Nikolaus (Hrsg.): ***Und immer ist es die Sprache***. Festschrift für Oswald Beck zum 65. Geburtstag. Beiträge zu Germanistik, Fachdidaktik Deutsch und deren Nachbarwissenschaften. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag 1993, 326 S., ÖS 280,-/DM 39,80

Insgesamt 23 namhafte Autoren des In- und Auslandes aus den Fachgebieten Germanistik, Fachdidaktik Deutsch und deren Nachbarwissenschaften haben mit ihren Original-Aufsätzen dazu beigetragen, die These "Und immer ist es die Sprache" aus den Schwerpunktbereichen ihrer eigenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenz zu belegen. Die in vier Kapitel gegliederte Festschrift enthält Beiträge aus der Sprach- und Literaturwissenschaft, aus der Fachdidaktik Deutsch und den Nachbarwissenschaften. Dabei werden auch vielfältige Formen und Möglichkeiten unterrichtlicher Realisierung aufgezeigt; so kann diese Festschrift sowohl dem Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker als auch dem Lehrer in der Schule eine anregende Lektüre sein.

Literaturwissenschaft und Philosophie

Boelderl, Artur R.: ***Alchimie, Postmoderne und der arme Hölderlin***. Drei Studien zur philosophischen Hermetik. Wien: Passagen 1995, 149 S., ÖS 216,-/DM 38,80

Elemente der Hölderlinschen Texte werden – entgegen ihrer bisherigen literaturwissenschaftlich-psychologischen Interpretation nach mythologischen, psychologischen, biographischen, formalästhetischen, literarhistorischen und sozialgeschichtlichen Kriterien – in den Traditionszusammenhang der Alchimie gestellt, die als Ausformung hermetischer Denkmodi seit den Vorsokratikern die Vorherrschaft des rationalistischen Paradigmas immer begleitet und gekreuzt hat und – so die These – neuerdings im philosophischen Diskurs der Postmoderne wieder zu Ehren gelangt. Über das Verfahren der vielfachen Spiegelung werden historische Abfolgen im Denken gleichsam in einen Spiegelraum übersetzt und dessen gesteigerte Leuchtkraft für die in Frage stehenden Autoren, von Heraklith bis Derrida, erprobt, wobei die überraschend festgestellten Homologien und Ähnlichkeiten sowohl Hölderlins Texte näher beleuchten, als auch umgekehrt die Verfahren der Lacanschen Psychoanalyse und der Dekonstruktion in neuem Licht erscheinen lassen.

Sprachwissenschaft – Sprachdidaktik

Sieber, Peter (Hrsg.): ***Sprachfähigkeiten – Besser als ihr Ruf und nötiger denn je!*** Aarau-Frankfurt/M.: Verlag Sauerländer 1994 (Reihe Sprachlandschaft Bd. 12), 383 S., ÖS 608,-/DM ca. 90,-

Sprachfähigkeit umfaßt all jene Fähigkeiten, die notwendig sind, um sich mit Sprechen und Zuhören, mit Schreiben und Lesen als Mitglied einer Gemeinschaft zu artikulieren. Mehr Menschen denn je müssen heute über hohe Sprachfähigkeiten verfügen können. Wie steht es aktuell um die Sprachfähigkeiten? Welche Qualitäten und Mängel finden wir in schulischen Texten von Jugendlichen? Wie werden ihre Fähigkeiten eingeschätzt und welche Maßnahmen sind zur Förderung der Sprachfähigkeiten angezeigt? Auf solche Fragen werden hier Antworten formuliert. Hintergrund bildet ein mehrjähriges Forschungsprojekt, das den Sprachstand von Maturanten und Studienanfängern untersucht hat.

Burger, Harald/Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.): ***Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache.*** Bern: Lang 1994 (Zürcher Germanistische Studien, Bd. 38), 296 S., ca. sFr. 57,-/DM 57,-

Die Beiträge dieses Sammelbandes sind überarbeitete Fassungen der Referate, die anläßlich eines internationalen Symposiums über Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialektik und Hochsprache (24. bis 26. März 1993 in Zürich) gehalten wurden. Gemäß dem komparativen Hauptinteresse der Tagung werden in den einzelnen Texten Fragen des Spracherwerbs in Sprachregionen Deutschlands, Österreichs und der Deutschschweiz vor dem Hintergrund der Dialekt-Standardsprache-Problematik diskutiert. Die Untersuchungen betreffen Kinder verschiedener Altersstufen. Aspekte der Sprachsystematik werden ebenso berücksichtigt wie solche der Sozio- und Psycholinguistik.

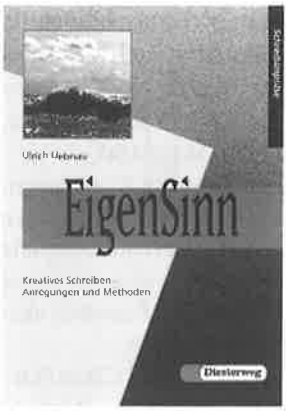
Kreatives Schreiben – Rechtschreibung

Ebner, Jakob/Fussy, Herbert: ***Rechtschreibung neu.*** Eine Einführung in die neue Ortografie. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag 1995, 64 S., ÖS 58,-/DM 8,-

Unsere heute geltende Rechtschreibung geht auf eine jahrhundertelang gewachsene Tradition zurück. Systematische Weiterentwicklungen, Einzelentscheidungen und Beschlüsse von Ortografiekonferenzen haben aber die Rechtschreibung zu einem teilweise höchst komplizierten Gebilde gemacht. Nun steht – nach knapp einem Jahrhundert – wieder eine generelle Rechtschreibänderung ins Haus, und sie hat schon für Verunsicherung gesorgt, bevor sie überhaupt beschlossen worden ist. Auf jeden Fall aber bedeuten die kommenden Veränderungen für uns alle: Es wird bald einiges umzulernen geben. Diese Einführung in die Neuregelung der Rechtschreibung '97 soll zunächst darüber informieren, wer die Rechtschreibung normt und verändert, warum sich etwas ändert, was sich ändert (und was nicht). Im Mittelpunkt steht eine übersichtliche komplette Darstellung der neuen Rechtschreibregeln, und außerdem gibt es eine Zusammenstellung der wichtigsten und auffälligsten Neuschreibungen.

Liebnau, Ulrich: ***Eigen Sinn.*** Kreatives Schreiben – Anregungen und Methoden. Frankfurt/M.: Diesterweg 1995. 139 S., ÖS 224,-/DM 28.80,-

Schreiben lernt man durch Schreiben. Selten jedoch fördert eine überbetonte Vorgabe von Schreibregeln und die damit verbundene Angst vor Fehlern bei Kindern und Jugendlichen die Lust am Schreiben. Es gilt daher im Deutschunterricht das Schreiben als eigenes Ausdrucksmittel zu entdecken bzw. wiederzuentdecken. Das vorliegende Buch erweist sich als eine Fundgrube von Ideen und Anregungen: mit anschaulichen Schreibaufgaben, konkreten methodischen Hilfen, Hinweisen auf unterschiedliche Schwierigkeitsgrade oder Gruppen- und Einzelarbeit und schließlich einer Reihe von Bewertungsvorschlägen. Ein umfangreicher "Handwerksteil" vermittelt Methoden zum Erschließen von Kreativitätsreserven, literarische und pragmatische Muster und Hilfen zur Textüberarbeitung.



Grammatikunterricht

Eder, Monika/Schimpl, Karl/Wimmer, Brigitte: ***Grammatik im Griff.*** Deutsche Sprachlehre für jedermann. Linz: Veritas 1995, 133 S., ÖS 198,-/DM 29,80

Lustvoller Umgang mit Sprache ist wichtiger als bloßes Drillen, denn Grammatik ist kein Selbstzweck, sondern ein Werkzeug für den Sprachgebrauch. Diese Lernhilfe will den Schülern ermöglichen, sich in ihrer Muttersprache sicherer und bewußter zurechtzufinden. Ausgangspunkt und Ziel der Beschäftigung mit Grammatik sind stets Texte, die Übergänge von der Sprachbetrachtung zu anderen Lernbereichen (Literaturgeschichte, Stilistik) sind fließend. Deshalb beginnt das Buch mit dem Blick aufs Textganze, schreitet von da zu immer kleiner werdenden Einheiten fort bis hin zur Wortbildung. Stilistische Überlegungen führen zur Textebene zurück. Die vielen Übungen sind aus der Erlebniswelt der Schüler entwickelt. Damit sie auch ohne Anleitung durch einen Lehrer bewältigt werden können, sind sie nach Schwierigkeitsgrad differenziert und durch Lösungsvorschläge ergänzt.

Rank, Bernhard: ***Wege zur Grammatik und zum Erzählen.*** Grundlagen einer spracherwerbsorientierten Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1995, 195 S., ÖS ca. 210,-/DM 29.80,-

Die in diesem Band zusammengefaßten Überlegungen und Unterrichtsbeispiele orientieren sich in erster Linie an den Prozessen aktiven Lernens, in denen sich Schülerinnen und Schüler sprachliche und literarische Fähigkeiten aneignen. Den theoretischen Bezugspunkt bildet die Analyse derjenigen Faktoren, die den schulischen Sprach- und Literaturerwerb bedingen und prägen. Im ersten Teil, dem "Weg zur Grammatik", geht es um das Erlernen und schrittweise Bewußtwerden der Regeln, die uns grammatisches Verstehen ermöglichen. Unter den Leitprinzipien "Spracherwerb" und "Sprachförderung" werden drei Erklärungs- und Begründungszusammenhänge miteinander verwoben: die Perspektive einer "funktionalen" Sprachbetrachtung, der Einfluß des Entwicklungsfaktors "Sprachbewußtheit" und das Modell einer "rezeptiven Grammatik", das auf die Analyse und Optimierung sprachlichen Verstehens ausgerichtet ist.

Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G. (Hrsg.): ***Perspektiven des Grammatikunterrichts.*** Tübingen: Gunter Narr Verlag 1995, 323 S., ÖS 531,-/DM 68,-

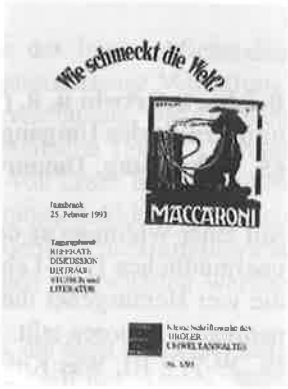
Anliegen der Publikation ist die Neubelebung einer Diskussion, die aus der Sicht unterrichtlicher Praxis zu den wichtigsten fremdsprachendidaktischen Arbeitsfeldern gehört. Sie setzt sich zum Ziel, den für Grammatikunterricht (mehr oder weniger) gesicherten Erkenntnisstand zusammenzutragen und zu diskutieren, ausgewählte Perspektiven für die Praxis des Grammatikunterrichts zu entwickeln.

Kunst – zwei Lesetips

Mann, Christine/Schröter, Erhart/Wangerin, Wolfgang: ***Selbsterfahrung durch Kunst.*** Methodik für die kreative Gruppenarbeit mit Literatur, Malerei und Musik. Weinheim-Basel: Beltz 1995, 248 S., ÖS 343,-/DM 44,-

Das Buch entstand aus der Praxis mit kulturellen Gruppen überwiegend im sozialen Bereich. Es entwickelt ein neues, kreatives Konzept sozial orientierter Kulturarbeit zwischen Selbst- und Kunsterfahrung. Es wendet sich als Methodenbuch an GruppenleiterInnen, denen es um Kunst und gleichermaßen um die Beschäftigung der Gruppenmitglieder mit sich selbst geht. Im Mittelpunkt steht das Konzept der "kreativen Rezeption": die Gruppenmitglieder beschäftigen sich mit Kunstwerken, indem sie – methodisch gelenkt – selbst spielen, schreiben, malen, sich bewegen usw. Damit wird das Kunstwerk an die eigene Erfahrungswelt angeschlossen, und der Gruppe werden ganz neue Erfahrungsspielräume eröffnet.

Wie schmeckt die Welt? Tagungsband. Innsbruck: Tiroler Landesumweltanwalt 1993 (= Kleine Schriftenreihe des Tiroler Umweltanwaltes, Nr. 1/93), 119 S., ÖS 80,-/DM 11,-
Jedes Land hat die Kochkunst, die es verdient. Für Peter Kubelka, Lehrstuhlinhaber für Kochkunst in Frankfurt, ist die Zubereitung der Speisen ein künstlerischer Vorgang, ähnlich dem Malen von Bildern. Mit dem Wissen um die Kunst des Kochens, verändert sich die Einstellung zu Lebensmitteln und damit Ernährung überhaupt. Dieser Tagungsband will dreierlei vermitteln: a) Die Zusammenhänge zwischen Landschaft, Wertschöpfung und Heimat sowie eine Absteckung des Ist-Zustands der regionalen Lebensmittelversorgung; b) Die Bedeutung von Essen und Kochen aus der Sicht eines Künstlers und c) Historisches am Beispiel der Schwabenkinder als auch zeitgenössische Eindrücke "Über das Essen". Hinweise auf Literatur und Veranstalter runden den Band ab.



Friedenserziehung

Gugel, Günther/Birckenbach, Hanne-M.: ***Lesen – was sonst?*** Was Sie dennoch über die Darstellung von Gewalt in der Kinder- und Jugendliteratur wissen sollten ... Tübingen: Verein für Friedenspädagogik 1995, 16 S., ÖS ca. 14,-/DM 2,-
Zu beziehen bei: Verein für Friedenspädagogik, Bachgasse 22, D-72070 Tübingen

(K)ein Leben mit der Bombe. Zur Problematik der Atomwaffen im 20. Jahrhundert. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik 1995, 28 S., ÖS ca. 42,-/DM 6,-
Zu beziehen bei: Verein für Friedenspädagogik, Bachgasse 22, D-72070 Tübingen

Jäger, Uli: ***Mut zur Einmischung.*** Jugend macht Power. Warum sich Engagement lohnen kann. Anstöße nicht nur für Jugendliche. Tübingen: Verein für Friedenspädagogik 1995, 16 S., ÖS ca. 14,-/DM 2,-
Zu beziehen bei: Verein für Friedenspädagogik, Bachgasse 22, D-72070 Tübingen

Neue Bücher

Beisbart, Ortwin u. a. (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Hans E. Giehrl zum 65. Geburtstag. Danauwörth: Auer, 1993, 269 S.

Mit einer Widmung an den Spezialisten für Kinder-und Jugendliteratur und den unermüdlichen Lese-Lehrer sowie einer kurzen Übersicht über das Buch leiten die vier Herausgeber dieses Werk ein, das sich in sechs Kapitel mit Beiträgen namhafter Autoren teilt: I. Das Lesen erforschen (S. 11-38); II. Texte verstehen (S. 39-71); III. Was Kinder und Jugendliche lesen (S. 72-104); IV. Zum Lesen hinführen (S. 105-166); V. Mit Texten umgehen: Rezension und Produktion (S. 167-210); VI. Der Lehrer als Autor (S. 211-250). Das Buch beschließt eine informative, alle Beiträge umfassende Bibliographie (S. 251-265) sowie ein Stichwortverzeichnis (S. 266-269).

Albrecht Weber erläutert knapp und grundlegend anthropologische, physiologische und psychologische Vorgänge beim Lesen. Er erklärt Lesen auch als aktives kommunikatives Handeln. Michael Sahr beschäftigt sich mit der Wirkung des Lesens, wobei er vor allem dessen empirische Faßbarkeit problematisiert und Einflußfaktoren modellhaft darstellt (S. 19-28). Lucia Binder erklärt den funktionalen Analphabetismus und seine weltweite Verbreitung (S. 29-38). Sie diskutiert vor allem Ursachen und Maßnahmen, um Erklärung und Abhilfe zu ermöglichen.

Zu Beginn des zweiten Kapitels erläutert Dieter Marenbach Probleme der Textverständlichkeit wissenschaftsgeschichtlich und methodisch, wobei auch Schrift und Bild als Faktoren der Lesbarkeit einbezogen werden (S. 39-46). Hölsken und Spinner entfalten strukturale und literarische Rezeptionshandlungen des Lesers. In Spinners Überlegungen spielt die entwicklungsbedingte Stufung von differenzierten Verstehenshandlungen eine wesentliche Rolle.

Lesewahl und Lesevorlieben der Kinder und Jugendlichen stehen im Zentrum des folgenden Kapitels, zu dem sich Seifert äußert, indem er der Funktion des "Wiederholungslesens" nachgeht. Zu speziellen Genres, zur Intensität und zum Rang des Lesens, alters- , geschlechts- und regionalbedingt betrachtet, äußern sich die anderen Autoren des Kapitels. Erst Stockers Beitrag geht der Anregung zur Lektüre nach (S. 104).

Der Lesevermittlung von Anfang an wissen sich die Autoren des vierten Kapitels verpflichtet. Dabei geht es Heuss um eine Optimierung der Erstleseförderung, Beisbarth/Sahr um methodische Vielfalt und Flexibilität bei der Didaktik des Kinderbuches, Hahn um die schulische Vermittlung mittelalterlicher Texte

und Gebhard um klassische Schullektüre und ihre angemessene Vermittlung. Koss problematisiert in diesem Rahmen die Literaturgeschichte als Einordnungsmedium des Gelesenen. Randgenres wie Sachtexte und Schulbücher sowie Comics diskutieren didaktisch motiviert Bamberger und Franzmann. Meier schildert sehr anschaulich ein Comic-Projekt mit Schülern.

Im fünften Kapitel geht Beisbart dem Problem des texterschließenden Vorlesens nach und diskutiert den Vorgang und seine angemessene Vemittlung. Schuster entwirft Konzepte produktionsorientierter Lyrikvermittlung. Ulf Abraham diskutiert die Methode spielerischer Gestaltung von fiktionalen Texten. Gerhard Haas problematisiert das spannungsreiche Wechselspiel von Lesen und Schreiben und kritisiert Hoffnungen und Täuschungen der Literaturdidaktik. Schließlich entwickelt Braun Ansätze zu einem diskussionsorientierten Literaturunterricht und macht Vorschläge, wie traditionelle Engführungen überwunden werden können.

Das sechste Kapitel läßt Autoren zu Wort kommen, die auch als Lehrer tätig waren: Baumgärtner diskutiert das pädagogische Anliegen des Autors, Willi Fährmann vergleicht das Lesen mit abenteuerlichen Reisen und Otfried Preussler denkt über das Geschichtenerzählen als Spielwiesen der Phantasie nach. Der Entwicklung in der Kinder- und Jugendliteratur wird von Tischer nachgegangen, Hans Gärtner stellt Institutionen und Funktionen im Bereich der Kinder-und Jugendliteratur vor.

Ein sehr informatives empfehlenswertes Buch, das in umfassender Weise Fragestellungen zum Thema "Lesen" nachgeht und dabei sehr pointierte und provozierende Positionen bezieht.

✍ *Eberhard Ockel ist Deutschdidaktiker an der Universität Osnabrück-Vechta; Philosophenweg 20, D-49377 Vechta*

POSITIONEN & PERSPEKTIVEN

Nützliche Grammatik?

Vorschlag für einen grammatischen Minimalkatalog

▪ *von Karl BLÜML*

Was ich immer schon sagen wollte

Dies ist eine der Aufgaben, die mir besonders viel Freude bereiten: Der Beirat der ›*ide*‹ beschließt, daß wir eine Nummer über Grammatik machen – und ich werde aufgefordert, endlich einmal Farbe zu bekennen und zu schreiben, wieviel Grammatik und welche Grammatik mir sinnvoll scheint, in der Schule zu unterrichten.

Das ist mit Sicherheit ein Geschäft, bei man von allen Seiten nur Ohrfeigen bekommen kann – dem einen ist es zu viel, dem anderen zu wenig, dem dritten zu wenig fundiert, dem vierten zu detailliert, dem fünften letztlich die falsche Grammatik überhaupt. Aber diesen Konflikt liebe ich! *Ich habe mich entschlossen, eine Kurzfassung einer Schulgrammatik abzuliefern, die ich in ähnlicher Form für ziemlich viele Schüler/innen in Wien geschrieben habe.*

Ich fände es unfair, theoretische Überlegungen als Didaktiker anzustellen, die nicht durch entsprechende Praxisbeweise untermauert sind. Theoretisch habe ich mich schon bei vielen Gelegenheiten zu dem Thema geäußert (z. B. in den Lehrplan-Service-Heften), praktisch habe ich Teile meiner Vorstellungen in der Form von Beiträgen zu einem Sprachbuch veröffentlicht. Zu einer echten *Schulgrammatik* war nie die Zeit. Ich bin der Auffassung, daß die hier zusammengeschriebenen Bereiche der Grammatik mehr als genug sind für Schülerinnen und Schüler, die eine höhere Schule absolvieren. Es wird sicherlich nötig sein, einzelne Aspekte umfassender als andere zu üben (je nachdem, wie die Schüler/innen die Stoffe aufnehmen und verarbeiten).

Diese hier vorgeschlagenen Teilbereiche der Grammatik bezeichne ich als nützlich insofern, als sie bei der Analyse von Texten hilfreich sein können. Ich behaupte nicht, daß sie direkt anwendbar sind, ich behaupte auch nicht, daß sie die Textproduktion schriftlich und mündlich nennenswert verbessern können.

Ich behaupte jedoch, daß sie einen durchaus sinnvollen Einblick in Bau und Funktion der Sprache bieten und – in höheren Schulstufen – auch und insbesondere in kontrastiver Form bei der Erlernung von Fremdsprachen hilfreich sein können.

Ich glaube, daß insbesondere die Wort- und die Textgrammatik nützlich sind, ich bezweifle, daß die Analyse und Benennung von Satzgliedern und Satzarten wirklich hilfreich ist, denn alle Fragen des Verstehens gehen vom Inhalt aus: Es ist gleichgültig (im Deutschen!), ob man einen Konditionalsatz erkennen und benennen kann, wichtig ist, daß man weiß, was das Einleitewort (*wenn, falls*) inhaltlich bedeutet – dann weiß man auch den Sinn des Konditionalsatzes. Es ist für einen muttersprachlichen Sprecher des Deutschen ziemlich gleichgültig, ob er eine Ergänzung als Präpositionalobjekt im Dativ oder als Akkusativobjekt erkennen kann, er muß nur verstehen, *mit wem* oder *für wen* eine bestimmte Handlung geschieht – und das erfährt er leichter, wenn er danach fragt (z. B. mit einem Fragepronomen) als wenn er das Satzglied formgerecht bestimmt. Falls die nun vorgeschlagenen Bereiche zu umfassend erscheinen, dann soll man auch bedenken, daß sie nicht nur für den Fremdsprachenerwerb nützlich sind, sondern daß ein gewisses Maß an Einblick in Bau und Funktion der Muttersprache ein mindestens so wertvolles und vertretbares Bildungsziel ist wie die Ordnung der Gesteine, die diversen Teilbereiche der Mathematik, Grammatik und Vokabel in Latein, Einblicke in die Literaturgeschichte ...

Vorschlag einer "nützlichen" Grammatik

1. Das Wort (Wortarten)

1.1 Verb (Zeitwort)

- **Gebrauchsweisen des Verbs**
  Hilfsverben nennt man *haben, sein* und *werden,* wenn sie zur Bildung der zusammengesetzten Zeiten oder des Passivs dienen, z. B. *Annemarie **hat** sehr schnell reagiert. Peter **wird** häufig gelobt.*
  ***Modalverben und modifizierende Verben**: dürfen, können, mögen, müssen, sollen, wollen* gelten als Modalverben (sie modifizieren = verändern den Sinn der Aussage), wenn von ihnen ein Infinitiv (eine Nennform) abhängt, z. B. *Diese Schandtat **darf** nicht ungestraft bleiben!*
  Einige andere Verben (z. B. *pflegen, scheinen, vermögen, versuchen*) können modifizierend gebraucht werden. Sie verlangen dann einen Infinitiv mit *zu*: *Der Inspektor **versuchte** den Fall **zu klären**. Der Einbrecher **scheint** von der Lokalbesitzerin **überrascht worden zu sein.***
  Vollverben haben lexikalische Bedeutung und können allein das Prädikat bilden.
- **Personalform (finite Form), infinite Formen und Verbzusatz**
  Man unterscheidet trennbare und untrennbare zusammengesetzte Verben. Bei den

trennbaren Zusammensetzungen wird in der Personalform der sogenannte Verbzusatz vom Verb getrennt, bei den untrennbaren bleibt das Verb unverändert.

- **Zeitstufen und Zeitformen**
  Die Zeitstufen (Gegenwärtiges, Vergangenes, Zukünftiges) werden durch bestimmte Zeitformen des Verbs und durch Zeitadverbien dargestellt. Die folgenden Zeitformen erfüllen jeweils mehrere Aufgaben.
  Präsens ("Gegenwart") drückt Gegenwärtiges, Zukünftiges, Vergangenes und zeitlos Gültiges aus.
  Perfekt ("Vergangenheit") drückt etwas Abgeschlossenes mit und ohne Gegenwartsbezug aus, ebenso etwas Abgeschlossenes in der Zukunft und etwas Abgeschlossenes in Zusammenhang mit zeitlos Gültigem. Im süddeutschen Raum und in Österreich ist es die übliche Erzählzeit für Vergangenes.
  Futur I ("Zukunft") drückt Zukünftiges, Vermutungen und zeitlos Gültiges aus.
  Präteritum ("Mitvergangenheit") erzählt von Vergangenem.
  Plusquamperfekt ("Vorvergangenheit") drückt eine abgeschlossene Handlung in Beziehung zu einem Geschehen aus, das im Präteritum steht.
  Futur II ("Vorzukunft") kann etwas Abgeschlossenes in der Zukunft bezeichnen, aber auch eine Vermutung über etwas Abgeschlossenes.

- **Aussageweisen (Modi;** Singular **Modus)**
  Indikativ, Konjunktiv I ("Möglichkeitsform"), Konjunktiv II, Imperativ ("Befehlsform")

- **Aktiv und Passiv**
  Verwendungsweise: Das Passiv wird im allgemeinen dann verwendet, wenn der Handelnde (der Täter) in einer Handlung entweder nicht bekannt oder unwichtig ist, wenn also der Vorgang selbst im Vordergrund stehen soll.

- **Konjugation (Abwandlung)**
  Regelmäßig/schwach (mit t–Endungen): *machen– machte– gemacht*
  Unregelmäßig/stark (mit Änderung des Vokals): *finden – fand – gefunden; nehmen – nahm – genommen*
  Gemischt (Änderung des Vokals + t–Endung): *denken – dachte – gedacht; wissen – wußte – gewußt*

1.2 Nomen (Substantiv, Namenwort, Hauptwort)

- **Bedeutungsgruppen**
  Konkreta (Gegenstandswörter), Abstrakta (Begriffswörter) bezeichnen etwas Nichtgegenständliches, etwas Gedachtes, Eigennamen, Gattungsnamen.

- **Genus (Geschlecht)**
  Vom natürlichen Geschlecht (Sexus) kann nicht ohne weiteres auf das grammatische (Genus) geschlossen werden, es gibt zahlreiche Abweichungen: *das Fräulein, das Mädchen, das Bübchen, das Männchen.*
  Maskulinum (männlich), Femininum (weiblich), Neutrum (sächlich)
  Schwankendes Genus: *das/der Radio, das/der Poster*

- **Zahl (Numerus)**
  Singular (Einzahl), Plural (Mehrzahl)
- **Deklination (Beugung)**
  Nominativ (1. = Werfall), Genitiv (2. = Wesfall), Dativ (3. = Wemfall), Akkusativ (4. = Wenfall)
  Singulartypen: s–Genitiv, n–Genitiv, endungsloser Genitiv
  Pluraltypen: mit n–Dativ, ohne n–Dativ

1.3 Adjektiv (Eigenschaftswort)

Dazu werden auch die ***Zahlwörter (Numeralia)*** gezählt.

- **Verwendungsarten**
  als Attribut (Beifügung) beim Nomen; zur näheren Kennzeichnung des Verbs (adverbieller Gebrauch); als Attribut zu einem anderen Adjektiv oder Adverb;
  Zahlwörter (Numeralia, Zahladjektive)
  Kardinalzahlen (Grundzahlen); Ordinalzahlen (Ordnungszahlen)
  Bruchzahlen; Vervielfältigungszahlen
  Unbestimmte Zahlwörter: *viel, wenig, (der, die, das) eine, (der, die, das) andere*
- **Partizipien werden häufig wie Adjektive verwendet**
- **Beugung (Deklination)**
  Wenn kein Pronomen oder ein endungsloses Pronomen vor Adjektiv + Nomen steht, wird das attributive Adjektiv stark (pronominal) gebeugt. Wenn ein Pronomen mit starker Endung oder ein Artikel mit Fallendung vorangeht, wird das Adjektiv schwach gebeugt: *das kleine Haus unserer armen Großeltern; zu einem roten Wein paßt Käse.*
  Heute werden zwei Adjektive, wenn kein oder ein endungsloses Pronomen vorausgeht, meist parallel stark gebeugt: *eine Hauptschule mit verstärktem musikalischem Angebot; zu trockenem rotem Wein paßt Käse.*
  Wenn ein Artikel oder ein stark gebeugtes Pronomen vorausgeht, werden sie parallel schwach gebeugt: *eine Hauptschule mit einem verstärkten musikalischen Angebot; zu unserem trockenen roten Wein paßt Käse vorzüglich.*
- **Vergleichs- bzw. Steigerungsformen (Komparation)**
  Positiv (Grundstufe, gleicher Grad): *schön, gescheit; so schön wie ...*
  Komparativ (Mehr- bzw. Höherstufe, ungleicher Grad)
  Superlativ (Meist- bzw. Höchststufe, höchster Grad)
  Elativ (sehr hoher Grad – außerhalb von Vergleichen): Der sehr hohe Grad wird auch durch Wörter wie *sehr, äußerst, höchst, gänzlich, überaus, ungemein* gekenntzeichnet.
  Manche Adjektive können ihrer Bedeutung wegen nicht sinnvoll gesteigert werden: *tot, einzig, maximal, fünffach, uralt, steinreich, fingerdick*
  Regelmäßige Steigerung (ohne Umlaut) – Unregelmäßig (mit Umlaut)
  Völlig unregelmäßig gebildet werden: *viel – mehr – am meisten; gut – besser – am besten*

Bei zusammengesetzten Adjektiven wird nur das erste gesteigert: *das **bestmögliche** Ergebnis; die **höchstwahrscheinliche** Lösung; der **größtmögliche** Gewinn.*

1.4 Begleiter und Stellvertreter des Nomens (Pronomen und Artikel)

- **Pronomen**
  Personalpronomen (persönliches Fürwort)
  Possessivpronomen (besitzanzeigendes Fürwort)
  Zu jedem Personalpronomen gibt es ein Possessivpronomen.
  Reflexivpronomen (rückbezügliches Fürwort)
  Wenn sich ein Personalpronomen auf das Subjekt eines Satzes bezieht, nennt man es rückbezüglich. Es gibt eine abweichende Form von den Personalpronomen: *sich.*
  Demonstrativpronomen (hinweisendes Fürwort)
  der, die, das; dieser, diese, dieses; jener, jene, jenes; derjenige, diejenige, dasjenige; derselbe, dieselbe, dasselbe; solcher, solche, solches
  Relativpronomen (bezügliches Fürwort)
  Diese Pronomen leiten einen Teilsatz sein; sie verbinden ihn mit einem Wort/einer Wortgruppe des übergeordneten Satzes.
  Interrogativpronomen (Fragefürwort)
  Leiten im allgemeinen Fragesätze ein.
  Indefinitpronomen (unbestimmtes Fürwort)
  Drückt etwas Unbestimmtes, häufig eine unbestimmte Anzahl, aus.

- **Artikel (Geschlechtswort)**
  Begleitet das Nomen und stimmt mit ihm in Geschlecht, Zahl und Fall überein.
  Bestimmter Artikel: *der (des, dem, den), die (der, der, die), das (des, dem, das)*
  Unbestimmter Artikel: *ein (eines, einem, einen), eine (einer, einer, eine), ein (eines, einem, ein)*

1.5 Partikeln

Diese Wörter können weder dekliniert noch konjugiert werden, sie verändern ihre Form nicht.

- **Adverb (Umstandswort)**
  Die Klasse der Adverbien ist eine Restklasse, die im Deutschen im allgemeinen nicht an der Form, sondern an der Funktion erkennbar ist.
  Ort, Raum (Lokaladverbien): *hier, da, dort, oben, hierher, her, dorther, aufwärts, abwärts, hinunter.*
  Zeit (Temporaladverbien): *gestern, heute, jetzt, nun, soeben, damals, schon, morgens, mittags, oft, manchmal, zeitweise*
  Grund (Kausaladverbien): *darum, deshalb, deswegen, sicherheitshalber, daher, folglich, hiermit, damit, schlimmstenfalls*
  Art und Weise (Modaladverbien): *gern, sehr, besonders, fast, mehr, gar (nichts), ziemlich*

- **Situative**
  Diese Wörter zeigen die Einstellung des Sprechers oder Schreibers zur Aussage an: *eigentlich, sozusagen, natürlich, bestimmt, überhaupt, vermutlich, schwerlich, wahrscheinlich, sicher(lich)* – z. B.: *Sie hat sich das **vermutlich** gründlich überlegt. So etwas kann **natürlich** nur von ihm kommen!*

- **Konjunktion (Bindewort, Einleitewort)**
  Verbindet Wörter, Wortgruppen und Sätze miteinander. Man unterscheidet: Nebenordnende Konjunktionen und unterordnende Konjunktionen. Unterordnende Konjunktionen leiten Glied-(Neben-)sätze und Infinitivgruppen ein.

- **Präposition (Vorwort)**
  Bindet ein Nomen oder Pronomen in den Satz ein und bestimmt den Fall des Nomens/Pronomens.
  Mit dem Genitiv: *wegen, während, mangels, mittels, zwecks, außerhalb, innerhalb, oberhalb, unterhalb;* auch mit Dativ: *dank, trotz, wegen, zufolge*
  Mit dem Dativ: *ab, aus, außer, bei, binnen, gemäß, mit, nach, samt, seit, von*
  Mit Dativ und Akkusativ: *an, auf, hinter, in, neben, vor, unter, zwischen, über*
  Mit dem Akkusativ: *durch, für, gegen, ohne, um*

- **Interjektion (Ausdrucks- oder Empfindungswort)**
  Steht außerhalb eines Satzes und ist meist eine selbständige, satzwertige Äußerung.

2. Der Satz

2.1 Satzarten und deren Bauformen

Einwortsatz
Einfacher Satz (Hauptsatzarten)
Aussagesatz: Die Personalform des Verbs steht (meist) an zweiter Satzgliedstelle.
Wunsch- und Aufforderungssatz: Die Personalform steht an erster Satzgliedstelle.
Fragesatz: In den Entscheidungsfragen steht die Personalform des Verbs an erster Satzgliedstelle, in den Ergänzungsfragen an zweiter (nach einem Fragewort).

2.2 Satzglieder

Bestandteile eines Satzes (Einzelwörter oder Wortgruppen), die sich geschlossen verschieben (Verschiebeprobe) und insgesamt ersetzen (Ersatzprobe) lassen.

Der schüchterne Kurt (Subjektsteil) *hat letzte Woche eine Freundin gefunden.* (Prädikatsteil)

- **Prädikat**
  Einteiliges Prädikat (nur Personalform, Finitum)
  Mehrteiliges Prädikat

- **Subjekt**
  Steht immer im Nominativ und ist mit dem Prädikat in Person und Zahl übereingestimmt.

- **Gleichsetzungsnominativ** ("Ergänzung im Nominativ")
- **Ergänzungen** (Objekte)
  Inhaltliche Bestimmung: geben Personen, Sachen, nähere Umstände (Ort, Zeit, Art, Begründung) an.
  Formale Bestimmung (Art der Einbindung in den Satz): Fallergänzung, Vorwortergänzung, fallfremde Ergänzung.
- **Attribut** (Beifügung)
  Ist kein selbständiges Satzglied (kann nicht alleine an eine andere Stelle im Satz verschoben werden), sondern Teil eines anderen Satzgliedes. Frage: *Was für ein(e)?*
  *Das neue Kleid **der Kollegin** ist atemberaubend.* (Genitivattribut)
  *Helga **als meine beste Freundin** versteht das sicher.* (konjunktionales Attribut)
  *Das ist ein eindeutiger Fall **für Susi!*** (präpositionales Attribut)
  *Betrachte einmal das Haus **gegenüber.*** (Partikelattribut)
- **Apposition** ("Beisatz")
  Steht meist im selben Fall wie das Satzglied, auf das sie sich bezieht.

2.3 Zusammengesetzter Satz

Zusammengesetzte Sätze bestehen entweder aus mehreren aneinander gereihten Hauptsätzen (Hauptsatzreihe), oder aus einer Folge von Hauptsatz und abhängigen Sätzen (Nebensätzen/Gliedsätzen: Satzgefüge).

- **Hauptsatzreihe**
  Der Bedeutung nach können mehrere Arten von Satzreihen unterschieden werden, z. B. **An**(einander)**reihung** (*Das behauptete er steif und fest, und der Ausgang des Experiments hat es schließlich auch bestätigt.);* **ausschließende** Aussagen (*Entweder du erledigst das gleich, oder wir verlieren den Auftrag.*); **entgegensetzende** Gedanken (*Er bügelte seine Hosen nie, sondern seine Freundin brachte sie immer in die Reinigung.*); eine Aussage **begründet** eine andere (*Ich mache solche Arbeiten gerne, denn das ist eigentlich eine Art Hobby für mich.*).
- **Satzgefüge**
  Abhängige Teilsätze (Nebensätze) sind einem Hauptsatz untergeordnet. Werden sie mit einem Bindewort (einer unterordnenden Konjunktion) eingeleitet, steht die Personalform des Verbs an letzter Stelle.
  In der Funktion eines Satzgliedes des Hauptsatzes nennt man sie **Gliedsätze**: Objektsätze, Subjektsätze und Diverse Umstandssätze = Adverbialsätze, z. B. Zeitsatz (Temporalsatz), Begründungssatz (Kausalsatz), Bedingungssatz (Konditionalsatz)
  Nebensätze mit der Funktion eines Attributs: **Attributsatz** (Beifügesatz)
  Weiterführende Nebensätze: *Sie fährt jedes Jahr nach Ischia, **wo sie sich prächtig erholt.** Er ißt praktisch nie Mehlspeisen, **was ich überhaupt nicht verstehen kann.***
  Satzwertige Infinitiv- und Partizipialgruppen: *Die neue Inspektorin ist gekommen, **um unsere Arbeiten zu überprüfen.** **Aus vollem Halse lachend und wild gestikulierend,** kam sie auf mich zu.*

3. Der Text

- **Leitwörter**
  Wörter, die in einem Text häufig auftreten und das Thema dieses Textes wesentlich mitbestimmen. Dazu gehören auch auch Wörter mit gleicher und ähnlicher Bedeutung, sowie Wörter aus demselben Sinnbezirk: *Der **Hund** lebt schon lange mit den Menschen. **Dieses Haustier** ist heute aus vielen Familien nicht mehr wegzudenken. **Der als treu geltende Vierbeiner** ...*

- **Verweiswörter**
  Wörter, die in einem Text nach vorne oder nach hinten weisen und so Textteile enger miteinander verbinden: *Dazu ist noch **folgendes** zu bemerken: Ich lasse mich grundsätzlich nicht mehr auf solche Abenteuer ein.* (Vorausverweis) *Milena war gestern wieder einmal in dieser teuren Disko. **Dort** trifft sie immer ihren neuen Freund.* (Rückverweis)

- **Proformen (Ersatzformen)**
  Wörter, die für ein anderes, im Text schon einmal gebrauchtes Wort stehen und dessen Inhalt wieder aufnehmen.
  Die üblichsten Proformen sind **Pronomen**: *Unsere Christiane ist unersetzlich. **Sie** schaukelt praktisch den ganzen Betrieb alleine.*
  Proverben: *Erhard wechselt jeden Tag die Krawatte. Na gut, das **tu (mache)** ich auch!*
  Proadverbien: *Ich glaube, das wird langwierig! **So** sehe ich das auch.*
  Proadjektive: *Er hat jetzt einen farbtüchtigen Drucker. Einen **solchen** habe ich auch!*
  Andere Ersatzformen: *Gestern kam mein Onkel aus Amerika. **Der alte Herr** ist schon ziemlich gebrechlich geworden. Sie liest täglich im Nibelungenlied. **Dieses faszinierende Werk** läßt sie nicht mehr los.*

✍ *Karl Blüml ist Universitätslektor und Landesschulinspektor; Stadtschulrat für Wien, Abt. II, Dr. Karl-Renner-Ring 1, 1010 Wien*

Der Nutzen der Diskussion über den Nutzen von Grammatik

▪ *von Jakob EBNER*

Zuerst der Schwanz des Pferdes

In der letzten Szene des Volksstückes *›Geschichten aus dem Wiener Wald‹* läßt ÖDÖN VON HORVÁTH den Oskar sagen "Du wirst meiner Liebe nicht entgehen". Die Hinterfotzigkeit dieses Satzes entsteht auf verschiedenen grammatischen Ebenen: Das Verb *entgehen* verlangt nach dem Gesichtspunkt der Dependenzgrammatik ein persönliches Subjekt und ein persönliches Dativobjekt. Die Dudengrammatik bringt als Beispiel *Der Verbrecher entging seinen Verfolgern* und – mit unpersönlichem Objekt: *Die Reisenden entgingen knapp einem Unfall.* Daher wäre nach dem obigen Beispiel sowohl möglich: *Du wirst mir nicht entgehen,* als auch: *Du wirst meiner Liebe nicht entgehen.*

Wichtiger ist allerdings die semantische Eingrenzung des Dativobjekts. Das Verb *entgehen* kann nur negativ besetzte Objekte haben:

Er/sie ist einem	Verbrechen	entgangen
	Verfolger	
	Mord	
	Anschlag	
	Unglück usw.	

Würde sich Oskar persönlich einbringen und sagen *Du wirst mir nicht entgehen,* könnte der Satz wohl nur negativ aufgefaßt werden und Oskar als Verfolger dastehen. Der Wechsel des Objekts ins Unpersönliche, aber noch mit deutlicher Kennzeichnung der Person (*meiner*), bewirkt die erwähnte Hinterfotzigkeit, denn sie verdeckt die negative Besetzung durch das an sich positive Wort *Liebe*. Nur kann dieses Wort nicht aufheben, daß die Satzgliedstelle eigentlich ein negativ besetztes Wort verlangt.

Sie entgeht	einem Verbrechen	nicht.
	einem Verfolger	
	der Liebe	
	dem Bräutigam	

Textlinguistischen Gesetzmäßigkeiten entsprechend nehmen Glieder einer Reihe (z. B. einer Satzgliedstelle) die Eigenschaft der Gesamtreihe an. *Liebe* und *Bräutigam* werden, obwohl der Sprecher es verschleiern will, zu negativ besetzten Wörtern, obwohl sie in der Grundbedeutung positiv besetzt sind.

Daraus entsteht die Ambivalenz dieses Satzes, die in grandioser Weise in knappster Form das Nebeneinader der zwei Ebenen des Stückes – die kleinbürger-

lich, bigotte, scheintugendhafte und die brutale, harte, den einzelnen unterdrückende – noch einmal fokussiert. Eine genaue Analyse dieser Textstelle scheint mir für das Verständnis des Werkes wichtig. Nur – braucht man dafür so viel Grammatik? Ist das Verständnis nicht auch mit einer Erklärung der Oberflächenstruktur ausreichend, etwa mit den Worten "Durch das Wort *entgeht* macht der Autor deutlich, daß das Mädchen eigentlich die Dumme und Erniedrigte an der Geschichte ist", oder kann man vielleicht auch die ganze Erklärung weglassen, weil die Handlung des Stückes für sich spricht?

Die Hauptfrage für den Unterricht ist aber nicht, ob eine bestimmte Textstelle aus einem bestimmten Werk ausreichend interpretiert ist, sondern ob die Erkenntnis übertragbar ist auf andere Texte und Textstellen. Denn aus Tausenden wertvoller Texte können im Unterricht nur wenige Beispiele besprochen werden, daher müssen sie exemplarisch und für das Verständnis vieler anderer Texte anwendbar sein.

Es ist also unumgänglich, daß an einzelnen Beispielen die Funktion von sprachlichen Elementen einer Äußerung bis in Einzelheiten begreiflich gemacht wird, denn nur formalisierte Elemente lassen sich auf andere Beispiele übertragen. Der Transfer kann allerdings nur gelingen, wenn die Strukturen der sprachlichen Oberfläche bis in die Tiefenstruktur nachvollzogen werden. Natürlich sind es nicht in allen Texten dieselben Elemente und Verfahren. Vergleichbare Verquickungen syntaktischer und semantischer Details sind nur sinnvoll zu analysieren, wenn der Autor damit arbeitet, was bei HORVÁTH mit seinem hohen sprachlichen Reflexionsgrad der Fall ist.

Wenn sich einem Schüler oder Leser die Textstelle oder der gesamte Text ohne Analyse erschließt, so ist er bereits erfahren im Textverständnis, sei es durch Erlernen von Analysetechniken in der Schule oder durch eigenen häufigen Umgang mit Texten durch Lektüre oder Theaterbesuche. Aber das können wir nicht von allen Schülern erwarten. Die Ambivalenz des Stückes wird sich nur jenen Lesern erschließen, die für die sprachlichen Nuancen bereits eine bestimmte Hellhörigkeit entwickelt haben.

Ich brauche für das Verständnis von Texten Grammatik, gleich ob explizit erarbeitet oder implizit erfahren. Aber das heißt nicht, daß ich in allen Texten dieses grammatische Verfahren anwenden muß und daß die grammatische Erkenntnis der Endzweck ist. Ich möchte auch nicht bei der Grammatik im buchstäblichen Sinn hängenbleiben. Wenn ich die Struktur dieses Textes von HORVÁTH – bleiben wir noch ein wenig dabei – verstanden habe, eröffnen sich mir weitere Zusammenhänge, die den Gesamttext betreffen, also seiner Textualität im Sinne der Textlinguistik entsprechen. Es fallen natürlich die an bestimmten Stellen wiederkehrenden frömmelnden Phrasen des Oskar und die patriarchalischen des Zauberkönigs auf. Sie sind nicht zufällig, sondern haben einen bestimmten Stellenwert im Gesamttext, einen konnotativen Wert im Zusammenhang mit ihrer Scheinheiligkeit und kleinbürgerlich eingeschränkten Menschlichkeit. Da sind aber auch die musikalischen Stellen. Auch sie unterstreichen die aus Dissonanzen

bestehende, für den HORVÁTH-Text so typische Kohärenz. Alle musikalischen Einlagen sind falsch oder unpassend: das Geklimper der Klavierspielerin, der krächzende Ton des Reisegrammophons, das falsch gesungene Lied von der Wachau, die zur Unzeit gespielte Zither der Großmutter, und der Walzer als Pausenfüller wird zwar musikalisch in Ordnung sein, klingt aber immer falscher, je weiter die Handlung voranschreitet, parallel zur Disharmonie zwischen Sprache und Handeln.

Das Verstehen und Durchschauen dieser Strukturen wird wohl einen Zuschauer oder Leser von *›Kasimir und Karoline‹* verstehen lassen, was die Bühnenanweisung bedeutet: "Schürzinger umarmt sie und gibt ihr einen langen Kuß. Karoline wehrt sich nicht." Ob das trockene "wehrt sich nicht" Happyend oder Resignation bedeutet, ist inzwischen klar geworden.

Und was hat das alles mit Grammatik zu tun? Wie skeptisch diese Frage klingt, hängt davon ab, was man unter Grammatik versteht. Wir gehen hier von einem umfassenden Grammatikbegriff aus, der – wie das Beispiel gezeigt hat – die überlieferten Einheiten Wort, Satz und Text umfaßt, aber auch auf Semantik und Textbedeutung ausgreift. In diesem Sinn wird heute vielfach von Sprachreflexion gesprochen. Ich verwende beide Termini weitgehend gleich. Das würde nur dann nicht gehen, wenn unter Sprachreflexion ein allgemeines, nicht näher faßbares Nachdenken oder Plaudern über Texte verstanden wird, was ich aber ohnehin nicht zielführend finde.

Für diesen weiten, auch semantisch orientierten Grammatikbegriff noch ein kurzes Beispiel (damit wir von der Literatur wegkommen). Als im Dezember 1989 in einer Palastrevolte in Bukarest der Staatspräsident Ceausescu ermordet wurde, nannte sich die Gruppe der neuen Machthaber "Heil des Vaterlandes", genauer gesagt, die rumänische Bezeichnung wurde so in deutschsprachigen Medien wiedergegeben. Es muß irgendeine Rückmeldung gegeben haben, daß *Heil* heute im Deutschen in diesem politischen Sinn nicht mehr tragbar ist, sodaß bald darauf von "Rettung des Vaterlandes" zu lesen war.

Der Leser hat natürlich gemerkt, wie sehr ich oben bei der kurzen Situationsbeschreibung allein durch Wortwahl eine bestimmte Tendenz untergeschoben habe. Was wäre, wenn ich davon gesprochen hätte, daß im Dezember 1989 in einem Volksaufstand in Bukarest der Diktator Ceausescu hingerichtet worden sei und sich die neue Bewegung "Heil des Vaterlandes" genannt habe?

Solche kleinen, aber markanten Anlässe sind die dankbarsten für Grammatikunterricht: Es sind aktuelle Anlässe und daher motivierend; sie sind offen im System und bieten daher Möglichkeit zu Information und Rückfragen, zu Vermutungen und historischen Rückgriffen; ein wichtiges Thema kann neu aufgerollt oder wiederholt werden.

Das Verfahren hat aber auch gezeigt, daß zum Verstehen eine gewisse Distanz zum Text nötig ist. Das wird durch ein wenigstens ansatzweise formalisiertes Verfahren erreicht. Ohne die Fähigkeit, von der eigenen Meinung und dem

eigenen Gefühl zu abstrahieren, ist es auch nicht möglich, Beeinflussungen zu durchschauen und Manipulationen zu erkennen. Ohne Formalisierung kommt man über Äußerungen wie "Der hat recht" oder "Da bin ich nicht einverstanden" nicht hinaus. Man bleibt an der Oberfläche und ist so unterschwelliger Beeinflussung ausgeliefert: Wenn man die Tiefenstruktur nicht begreift, "geht man mit dem ersten Satz in die Falle", um an HANDKEs ›*Kaspar*‹ anzuknüpfen.

Mit diesem literarischen Einstieg habe ich zugegebenermaßen das Pferd mit dem Schwanz aufgezäumt. Aber ich wollte anfangs das Ziel von Grammatikunterricht darlegen. Beginnen wir aber jetzt mit den Alltagsproblemen.

Grammatik im nachhinein – Grammatik im vorhinein

In einem Schülerheft steht der Satz "Wir fuhren mit den Männer im Auto mit." und ist folglich zu korrigieren. Folgen wir der öfter geäußerten Meinung, über Sprache könne man auch ohne Grammatik reden, und probieren wir einige Erklärungs- oder Anweisungsmuster aus, die grammatisches Wissen vermeiden.

Lehrer: Wenn vor dem groß geschriebenen Wort *den* steht, mußt du hinten ein *-n* anfügen.
Schüler: Also: Ich sehe den Vatern.
Lehrer: Nein, es müssen mehrere sein.
Schüler: Ich sehe die Vatern – aber da ist kein *den* mehr drin.
Lehrer: Da muß vorher noch so ein kleines Wort wie *mit* oder *auf* stehen.
Schüler: Mit den Frauen – aber da ist ohnehin schon ein *-n*. Gehört da noch eins?
Lehrer: Probiere ein Wort ohne *-n*, zum Beispiel mit *auf* und *Berg*.
Schüler: Wir steigen auf den Berg.
Lehrer: Und wenn es mehrere sind?
Schüler: Wir steigen auf den Bergen. Nein, das geht nicht.

Das Beispiel ist wohl zu polemisch vereinfachend, als daß man es weiterführen sollte. Es sollte nur zeigen, daß hier die von manchen so geschätzten Eselsbrücken oder Einfacherklärungen nicht greifen. Ein mit deutscher Muttersprache aufgewachsenes Kind kennt solche Alltagsäußerungen und beherrscht sie ohne Grammatik. Beherrscht es diese Sätze wirklich? Auch wenn es den größten Teil der Äußerungen richtig verwenden kann, bleiben eine Reihe Phänomene, die immer wieder geklärt, bereinigt, korrigiert werden müssen. Dazu gehören Dativ/Akkusativ Singular, Dativ Plural, viele Verbformen, Umlaute in Substantiven und Vergleichsformen, Verbstellung bei Nebensätzen, Kasus nach Präpositionen usw. Grammatikunterricht für Muttersprachler ist in hohem Maß nachträgliche Korrektur in Einzelbereichen. Wie aber kann diese Korrektur ohne grammatisches Vokabular und Basiswissen durchgeführt werden? Wie einfach ist der Satz oben zu erklären, wenn ich sagen kann: "*Männern* braucht *-n*, weil es im Dativ Plural steht." Dazu brauche ich aber bereits mehrere Kategorien: Wortarten, Kasussystem, Flexionssystem, Numerus.

Gerade im Deutschen ist die Kasusbildung schwierig, weil die Kasusformen weitgehend aus dem Bestand und somit auch aus dem Bewußtsein geschwunden sind. Die noch intakten und hochfrequenten Fälle wie Genitiv Singular und Dativ Plural müssen daher erst in einen größeren theoretischen Zusammenhang gestellt werden. Man muß Fälle erkennen, die im Substantiv selbst nicht aktiviert sind, um die noch formal gekennzeichneten aktivieren zu können.

Im muttersprachlichen Schulunterricht ist das Problem aber noch gering gegenüber anderen Lernsituationen. Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache ist der Vorrang des kommunikativen Unterrichts unbestritten. Allerdings leiden meiner Erfahrung nach Lernende sehr unter der Ungewißheit, wieweit eine im kommunikativen Zusammenhang gelernte Äußerung eine Einzelphrase ist oder ob sie systematisch und daher auf andere Äußerungen anwendbar ist. Der Lernerfolg tritt erst richtig ein, wenn im nachhinein Sicherheit und Gewißheit über System und Formen erreicht ist. Auf ganz anderer Ebene liegt die Situation von Erwachsenen, die – oft lang nach der Schulzeit – wieder Aufsätze schreiben müssen, z. B. für eine Studienberechtigungsprüfung, und deren grammatische und orthographische Grundkenntnisse verschüttet sind. Wenn von der Schule her eine Sicherheit durch Basisinformationen da ist, ist – verstärkt durch die Erfahrung und Reflexion eines Erwachsenen – der Lernerfolg groß, umso schwieriger aber, wenn die Grundvoraussetzungen nicht gegeben sind. Denn dann müssen einfachste Basisinformationen nachgeholt werden, für einen Erwachsenen mit anderer Lebens- und Spracherfahrung ein sehr schwieriger Prozeß.

Es gibt also eine "Grammatik im vorhinein", das grammatische Basiswissen an Terminologie und System, und eine "Grammatik im nachhinein", die reflektorische Beschäftigung mit grammatischen Erscheinungen zur Klärung von sprachlichen Problemen und zur Korrektur.

Systemgrammatik und Situationsgrammatik

Für die Aspekte der "Schulgrammatik im nachhinein" standen in den letzten Jahrzehnten Sprechakttheorie, Sprachpragmatik und die Grammatik in Situationen im Vordergrund. Die Grundüberlegung ist die, daß man aus natürlichen Sprachsituationen die ihnen innewohnenden systemgrammatischen Phänomene erschließt. Allereinfachstes Beispiel ist die Interpretation der Bedeutung von Modalverben. Absurde Situationen decken Strukturen auf, wie in einem Dialog: "Kannst du mir sagen, wie spät es ist?" Antwort, ohne auf die Uhr zu schauen: "Ja, das kann ich!", oder: "Ja, das kann ich, du kannst das noch nicht?"

Die Vorteile einer Grammatik, die sich auf Situation und Pragmatik stützt, sind vorerst einsichtig[1]:

---

[1] Boettcher Wolfgang/Sitta Horst: Grammatik in Situationen. In: Braun/Krallmann: Handbuch Deutschunterricht. Bd. 1. Düsseldorf: Schwann 1983, S. 382ff. – Eichler Wolfgang: Grammatikunterricht. In: Lange/Neumann/Ziesenis (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1. 4. Aufl., Hohen-

- die Themen können an unmittelbar Erlebtes anschließen, gehen von wirklich Erlebtem und von der Klassensituation aus und bieten dadurch eine Primärmotivation.
- Sie ermöglicht kreativen Umgang mit Sprache, provoziert Variationsmöglichkeiten und fördert bewußte Anwendung von Sprache.
- Sie vermeidet bloßes Pauken von Regeln und Formen.
- Der Lernfortschritt entspricht der Entwicklung des Kindes.

Die Grundidee dieser Grammatik geht schon auf die Sprachinhaltsforschung mit dem Gedanken der durch Sprache vermittelten Weltsicht zurück. Sie versuchte eine Verbindung zwischen formalen Strukturen und Funktion einer Äußerung. Als Ergebnis präsentierte ULSHÖFER eine Liste, in der typischen Lebenssituationen entsprechende syntaktische Formen und ihre Funktion (Absicht, Wirkung) zugeordnet werden, z. B.:

> *Situation:* Wünschen und träumen (in Illusionen leben)
> *syntaktische Form:* Konjunktiv
> *Funktion und Wirkung:* Woran kann man erfüllbare oder unerfüllbare Wünsche erkennen?

Hervorragend ausgebaute Modelle einer "Didaktik des Sprechhandelns" bietet BERND STADLER, die "Grammatik in Situationen" von BOETTCHER und SITTA ist zum Vorreiter eines neuen Grammatikunterrichts geworden, und ein entsprechender Beitrag dieser Autoren gehörte zum festen Bestandteil der meisten Deutschdidaktiken seit den späten Siebzigerjahren. Die beiden Autoren erwarten, daß man dadurch, daß man grammatische Einzelerfahrungen generalisiert, zu einem System gelangt.[2]

Schwieriger war es allerdings schon, diese Modelle konkret in die Sprachbücher umzusetzen. Einerseits waren die gezeigten Modelle sehr einfach und erschöpften sich zum Teil in dem immer wiederkehrenden Beispiel der "Aufforderung, ein Fenster zu schließen". Andererseits wurden sie zu schwierig, wenn sie wirklich in den Kern eines Problems zielten, z. B. Unterrichtsmodell über den Wirtschaftskreislauf in der Dritten Welt.[3] Dabei zeigen sich bald die Grenzen des Verfahrens, denn nicht alle komplizierten Sachverhalte (Situationen) lassen sich durch satzgrammatische Phänomene (z. B. Konjunktionen) hinreichend beschreiben. W. EICHLER[4] sieht sie so:

1. Der Lehrer ist auf den Zufall angewiesen, ob er reale Situationen vorfindet.
2. Die fachliche und didaktische Qualifikation und der Anspruch an die Lehrer, die sehr schnell auf Situationen in linguistischen Dimensionen reagieren müssen, ist sehr hoch und kann gerade auch jüngere Lehrer überfordern.

---

gehren: Schneider 1990, S. 256f.

2 Eine Zusammenstellung solcher Möglichkeiten in Braun/Krallmann S. 394f.

3 sprechen&schreiben 4, hpt, Wien 1988, S. 96-98

4 Eichler in: Taschenbuch des Deutschunterrichts, S. 256

3. Der Wechsel zwischen Inhaltsebene und grammatischer Ebene ist schwer zu ziehen und überfordert oft Schüler.
4. Die systematische Übung kommt zu kurz, was zu deutlichen Mängeln in schriftlicher Kompetenz führt.

Verfolgt man diese Diskussion im Abstand von einem Jahrzehnt, so zeigen sich die Konturen recht klar:
- Die Situationsgrammatik hat nichts von ihrer Attraktivität verloren.
- Es ist allerdings nicht gelungen, aus den Situationen eine übersichtliche systemgrammatische Basis zu erarbeiten und die Sprachübung im ausreichenden Maß zu gewährleisten.
- Sowohl im Unterricht als auch in der Leistungsfeststellung hat die Situationsgrammatik die Beteiligten durch die ständige Analyse und den nötigen Transfer intellektuell überfordert.

Diese widerstrebenden Gedankenrichtungen sind aber nicht schwer zu bereinigen und vereinigen. Die Situationsgrammatik kann man entlasten, wenn man für die Situationsanalyse auf mehr Basiswissen zurückgreifen kann, mit anderen Worten, viele grammatische Erscheinungen nicht erst neu anhand der Situationen erlernen muß, sondern in einfachsten Fakten und Termini auf einen grammatischen Grundunterricht zurückverweisen kann. Man kann sprachliche Phänomene schneller benennen, die Freude am Wiedererkennen ist für Schüler durchaus eine kreative Freude, außerdem sind Schüler von dem frustrierenden Gefühl befreit, nach jeder interessanten Entdeckung komme ja schließlich doch ein trockenes Grammatikkapitel.

Ein Curriculum der Schulgrammatik könnte daher aus drei Stufen bestehen:

1. Basisstufe ("Grammatik im vorhinein"):
Information über die für das Deutsche nötige Basisgrammatik. Das sind etwa: Wortarten; Einsicht in Deklination, Konjugation (mit Verbformen, Modus, Aktionsart), Komparation; Satzglieder und Attribute; Funktion der Partikel; Satzarten. – Von all dem aber nur die Information über die Kategorie und die einfachsten Strukturen mit der Terminologie. In den Übungsphasen ist die Sicherheit im Formengebrauch vorrangig.

2. Anwendungs- und Korrekturstufe ("Grammatik im nachhinein"):
Vor allem über die Situationsgrammatik wird die Sprachverwendung in verschiedenen Lebenssituationen reflektiert, das grammatische Wissen im Hinblick auf die entsprechenden Strukturen angewandt und zu differenzierteren Strukturen ausgebaut, und schließlich werden Mängel in der Sprachbeherrschung durch Reflexion und Übung beseitigt. Auf dieser Stufe kann man sich einerseits auf die einfachen Strukturen beziehen, andererseits ist bereits ein Ausblick auf kompliziertere grammatische Themen vorbereitet.

3. Reflexions- und Interpretationsstufe:
Anwendung von Grammatik auf Literaturinterpretation, Textanalyse, Analyse von

Gesprächen und Diskussionen, Analyse von politischen Texten usw. Ziel ist das Erkennen ästhetischer und sprachtaktischer Verfahren, das Erkennen demokratischen und autoritären Sprachverhaltens. Zugleich ist aber die Fähigkeit anzustreben, Gefühle und Meinungen differenziert zu äußern, Sprachmuster der Konfliktvermeidung anzuwenden und andere für eine gute Sache überzeugen zu können.

Als problematisch wird vermutlich die Basisstufe empfunden, und zwar sowohl was das Alter der Schüler betrifft als auch die Methode.

In den österreichischen Lehrplänen ist Grammatik weitgehend aus der Volksschule hinausgeschoben worden. Das ist insofern sinnvoll, als ein sinnvolles Curriculum auf den Entwicklungsstand der Schüler Rücksicht zu nehmen hat. Ich glaube allerdings, daß in der Unterstufe die Basisgrammatik etwas früher einsetzen könnte, um eben die Stufe 2 besser vorzubereiten. In der 1. Klasse (5. Schulstufe) kommen in der Satzgrammatik nur der Subjekts- und Prädikatsbegriff vor, nicht aber die anderen Satzglieder. So lernen Kinder das Objekt in der 1. Klasse in Englisch kennen, nicht aber in Deutsch. Ich befürchte auch, daß es ein Mißverständnis ist zu glauben, die Benennung der einzelnen Satzglieder würde die Schüler überfordern. Subjekts- und Prädikatsbegriff ist ein altes Thema aller Grammatikmodelle, der Satzsemantik, der Prädikatenlogik und reicht bis in die Antike bei Boethius und Plato zurück.[5]

Die Angst vor exaktem Wissen ist vielfach übertrieben. Jedes Lernen beginnt zusammenhanglos, die ersten Zahlen in Mathematik, die ersten Städte usw. müssen für sich einmal gelernt werden. Erst aus einem gewissen Fundus von Fakten heraus beginnt das Vergleichen, Schlußfolgern, Abstrahieren. Die allgemeinen Begriffe sind aber Abstraktionen, Kinder sind aber zuerst am Konkreten orientiert, eine abstrakte Erkenntnis überfordert sie in diesem Alter noch. Daher ist Vorsicht geboten, wenn man zu viele "Einsichten" verlangt und die konkrete Beherrschung der Formen und Fakten voraussetzt.

Methodische Hinweise

Die Basisstufe sieht natürlich methodisch keine autoritäre Einbahn vor im Stile von "Heute nehmen wir das Attribut durch", sondern erwartet von den Lehrern die entsprechenden methodischen Tricks, nur wartet man dabei nicht auf zufällige Situationen, sondern erzeugt die Motivation aus der Sache heraus. (Im Unterschied dazu geht die Situationsgrammatik von einer Alltagssituation aus und stößt erst sekundär auf das sprachliche Phänomen.) Besonders geeignet sind spielerische Formen. Wenn auch die hohe Zeit der Sprachspiele vorbei zu sein scheint, so sind solche für den Grammatikeinstieg noch immer nützlich. (Man kann noch auf das alte "Sprachbastelbuch" zurückgreifen, man findet sie in den alten

[5] Polenz Peter von: Deutsche Satzsemantik. Berlin-New York: de Gruyter 1988, S. 52

Ausgaben des Lesebuchs *›lesen+verstehen‹*, in der 3. Auflage der Duden-Schülergrammatik usw. Für höhere Ansprüche ist auch der Klassiker zu empfehlen: RUDOLF OTTO WIEMER *›Beispiele zur deutschen Grammatik‹* (Fietkau, Berlin 1971). Nonsenstexte und -formen schärfen die Konzentration auf das betreffende Phänomen besser als normale und vernünftige Beispiele. Wichtig ist bei all dem, daß ein gemeinsames Gespräch, Tüfteln, Raten, Ausprobieren an grammatischen Formen entsteht. Dann wird auch die daraus entwickelte Übersicht über die genauen Formen einsichtig.

Zu den regelmäßigen und unregelmäßigen Verben könnte man z. B. eine Liste von erfundenen Verben aufstellen und Schüler raten lassen, wie die Stammformen wohl lauten, etwa: *blinzen, grummeln, mehlen, zeffen, glausen, blären, mechten.* Heißt es also *blinzen – blanz – geblunzen* oder *blinzen – blinzte – geblinzt*? Es wird sich beim gemeinsamen Überlegen bald zeigen, daß die regelmäßigen Formen mit *-t* bei jedem Wort gebildet werden können, die anderen richten sich meist nach Lautassoziationen, die wiederum bestehenden Ablautreihen entsprechen. Umgekehrt kann man Formen der 2. oder 3. Stammform vorgeben und den Infinitiv raten lassen, z. B. *blor* könnte nach Reihenbildung zu *blären* (wie *gären)* oder zu *blieren* (wie *frieren)* gehören.

Ähnlich können Wortbildungsspiele verlaufen. Zu einem Phantasiestamm, z. B. *-lint-* bilden wir mit Hilfe verschiedener Wortbildungsmittel neue Wörter, z. B. *ablinten, lintern, verlinten, zulintigen, beilintig, Linte.* Zum letzten Wort fällt vielleicht jemandem ein: Gehört vielleicht *Lunte* auch dazu als Ableitung zum Stamm *lunt* (wie *Bund* zu *binden*)? Jetzt fragt sich nur noch, was *linten* bedeutet. Nachdem sich die Klasse auf eine Bedeutung geeinigt hat, kann auch die Bedeutung der Ableitungen festgelegt werden.

Ein solches Verfahren greift auf, was Kinder als Baby schon getan haben: lallend und wortbildend Sprache ausprobieren. Auch die komplizierte Zone im Präpositionalbereich (Präpositionalobjekt, präpositionales Attribut und Adverbiale) kann in der dritten oder vierten Klasse zu vielfältigen sprachlichen Entdeckungen und Übungen genutzt werden. Im Sprachbuch *›sprechen&schreiben 3‹* sind folgende mißverständliche Beispielsätze angeführt:

Kann ich das Kleid im Schaufenster probieren?
Ich schicke dir den Bildband über die Donau.
Ich habe mir ein Buch von Karl May ausgeborgt.
Darf ich das Buch im Bücherkasten lesen?

In einem kleinen Wettbewerb haben Schüler ähnliche Sätze gesucht, eine ziemlich schwierige Aufgabe, weil sowohl semantische als auch satzgrammatische Überlegungen nötig sind. An diesen Schülerbeispielen ist deutlich der Versuch zu erkennen, satzgrammatische Einheiten mit einer passenden Semantik zu verbinden, was manchmal natürlich zu verkrampften Sätzen führt, aber die geistige Leistung spüren läßt:

Siehst du die Frau mit der Sonnenbrille?
Siehst du die Frau mit der Lesebrille?
Siehst du den Mann mit dem Spiegel?
Ich kaufe mir ein Buch von Christine Nöstlinger. *(Aber sicher nicht mißverständlich ist der Satz: Ich kaufe mir ein Buch von Goethe.)*
Ich höre den Sänger mit den abstehenden Ohren. *(Interessanter Versuch, eine Kategorie einzuhalten, wenn auch das Beispiel eher absurd ist.)*
Er hat einen Mann mit mehreren Messern erstochen.
Wer hat den Mann mit dem Gewehr erschossen?

Ob hier tatsächlich Mißverständnisse vorliegen, hängt vom (erdachten) Kontext ab. Die Umformung des Satzes in ein Satzgefüge mit Attributsatz erweist sich bereits hier als praktikables sprachliches Verfahren. Der folgende Satz ist an sich ein Beispiel ohne Mißverständnisgefahr: *Siehst du den Mann mit dem Hut?* Bei genügend Spitzfindigkeit kann auch er falsch ausgelegt werden im Sinne von: *Siehst du den Mann, wenn du einen solchen Hut (mit so einer breiten Krempe) trägst?*

Man braucht aber keine erfundenen Beispiele. Gerade Zeitungskurzmeldungen und Schlagzeilen sind günstige Lieferanten: Erst die dazugehörige Meldung klärt, wie viele Personen gesprungen sind.

24jähriger sprang nach Streit mit Frau in den Tod

KEMATEN/Ybbs. Nachdem er sich in einem Gasthaus in Kematen an der Ybbs mit seiner Frau heftig gestritten hatte, sprang Freitag abend ein junger Matrose in den Tod.
(Neue Revue 43/Okt. 1993)

Ein Plakat für die Tourismusmesse in Wien 1994 spielt geradezu mit der Mehrdeutigkeit (wird der Urlaub im Prater geplant oder verbracht?): *Plane den Urlaub im Prater.* Und die folgende ORF-Meldung läßt sich ohne historische Kenntnisse nicht verstehen. Man muß wissen, ob die Deutschen St. Petersburg belagert oder befreit haben: *In Sankt Petersburg haben die Menschen der Beendigung der Blockade durch die Deutschen gedacht.*

Die Beispiele geben natürlich Anlaß zu vielen Umformungsübungen zum Attribut. Diese Beispiele führen uns noch einmal zu den Lehrbüchern. Obwohl die Verwendung der Präpositionen das größere sowohl stilistische als auch grammatische Problem darstellt, sind sie im Vergleich zu den traditionellen Einheiten Fall, Verbform, Stammform usw. weit unterrepräsentiert. Offenbar spielt das alte lateinische System der Schulgrammatik noch eine übergroße Rolle. Im Unterricht ist daher der Hinweis auf stilistisch richtige Anschlüsse durch Präpositionen, wie man sie z. B. im Stilduden findet, und die grammatische richtige Verwendung, wo die Präpositionen tatsächlich die logische Verknüpfung angeben, vorrangig. Basis für Übungen könnten die Tabellen bei

HERINGER[6] im Anhang sein. Wichtigstes Ziel des Unterrichts der Basisgrammatik ist Klarheit. Nicht der Stoff überfordert vielfach die Schüler, sondern die Unklarheit, was sie lernen sollen. Schüler sind auch oft überfordert, wenn sie zu große Zusammenhänge auf einmal erfassen und erklären sollen.

Hier muß nun die Frage nach den Lehrbüchern einsetzen. Üblicherweise wird der Unterricht in allen Bereichen außer Lesen und Textbetrachtung aus dem sogenannten "Sprachbuch" geschöpft, das einen von Klasse zu Klasse aufbauenden Lehrgang enthält. Schon für eine moderne Rechtschreibdidaktik hat sich aber die Fragwürdigkeit dieses Systems gezeigt. Rechtschreibenlernen beruht zum größten Teil auf der Korrektur oder Festigung der auf unterschiedlichste Weise – am wenigsten aber aus dem Lehrgang des Sprachbuchs – erworbenen Schreibung. Daher müßten Übungen zu bestimmten orthographischen Phänomenen in jeder Klasse zur Verfügung stehen, nicht aufgeteilt auf einzelne Klassen.

Ähnlich verhält es sich mit der Grammatik. Es ist illusorisch anzunehmen, Schüler, die in der zweiten Klasse etwas von Verbformen gehört haben, seien für alle Zukunft von Unsicherheiten darüber befreit. Vielmehr müßten sie jedes Jahr für Korrekturen oder Besprechungen einen Behelf zur Verfügung haben, sich in Zweifelsfällen informieren zu können. Daher wäre es sinnvoller, eine klare, übersichtliche Schulgrammatik als kleines Handbuch für die ganze Schulzeit zur Verfügung zu stellen, wie es bei Wörterbüchern geschieht. Die Sprachbuchkapitel dienen dagegen nicht so sehr der Information, sie sind Hilfe für den didaktischen Aufbau und Anleitung für die methodische Inszenierung. Als Beispiel für eine solche Informationsgrammatik eignet sich besonders die *›Deutsche Grammatik. Orientierung für Lehrer‹* von PETER GALLMANN und HORST SITTA, Lehrmittelverlag Zürich, erstmals 1986, die aber auch Schülern zur Verfügung stehen sollte. Die Duden-Schülergrammatik dagegen stellt eher den Typ einer Entwicklungsgrammatik dar.

Eine weitere mit vielen Unsicherheiten belastete Frage ist die der Überprüfung des Wissens. So verpönt Detailüberprüfungen sein mögen, ist es durchaus verständlich, wenn ein Lehrer auch die Analyse von Satzgliedern oder Wortformen abprüft. Nur dürfen solche Prüfungsfragen nicht das Endziel des Grammmatikunterrichts sein. Auch die Aufschlagübungen eines Tennisspielers sind an sich nicht sinnvoll, aber Bausteine für die Gesamtleistung. Bei einer Fahrprüfung dient das Einparken auch nicht dem realen Zweck, ein Auto in gerade dieser Parklücke abzustellen, ebenso wenig wie die Kreise ums Polizeipräsidium auch keinen wirklichen Sinn haben. Da es aber nicht möglich ist, eine Fahrt durch halb Europa mit Bergstraßen, Autobahnen, Nebelsituationen usw. zu Prüfungszwecken abzufahren, bleibt nur eine kurze Prüfung, aus der man Gesamtkenntnisse hochrechnet. Auch in der Grammatik sollen die Detailkenntnisse – und zum Erwerb gehören nun einmal Wiederholungen und Prüfungsfragen – dazu

---

[6] Hans Jürgen Heringer: Lesen lehren lernen. Eine rezeptive Grammatik des Deutschen. Tübingen: Niemeyer 1988

befähigen, zu einer zusammenhängenden Textanalyse, zum Textverstehen und zu einer reflektierten Textproduktion vorzudringen.

Den Slogan "Alles ist möglich" könnte man auch auf Grammatikunterricht anwenden. Es kommt nur darauf an, was man erreichen will: für die Basiskenntnisse, für das Reflexionsvermögen, für die eigene Sprachverwendung.

Grammatik – Autobahn oder nur Zubringer?

Grammatik läßt sich für verschiedene Zwecke des Deutschunterrichts anwenden. Textgrammatik für die Aufsatztechnik, Satzbau als Hilfe für Textverstehen und Fremdsprachen, Wortgrammatik für Interpretation usw. Ist nun Grammatik bloße germanistische Hilfswissenschaft? Sosehr diese Hilfsfunktion im Zusammenwirken verschiedener Lehrinhalte natürlich gegeben ist, sosehr ist doch eine Eigenständigkeit der Grammatik zu betonen. Zum einen kann dadurch Grammatik als geschlossenes Denksystem behandelt werden und nicht nur als Fleckerlteppich, bei dem Schüler nie zu einem Gesamtbild kommen.[7] Zum anderen lassen sich aus diesem geschlossenen System verschiedene Strategien zur Sprachverwendung herleiten. Gerade die Frage des Präpositionalgefüges mit seiner vielfältigen Verwendung läßt Einsicht in größere sprachliche Zusammenhänge gewinnen: Da seit tausend Jahren das deutsche Kasussystem abbröckelt und seine Leistung von Präpositionen übernommen wird, kommt es zu einer Überbelastung der Präpositionen, die gelegentlich zu Netzzusammenbrüchen führt. Einsicht in Systeme ist für die Schüler öfter nötig in Chemie, Informatik, Wirtschafts- und Klimakreisläufe usw. Die Fächer ergänzen sich durch den Ausbau dieser Fähigkeit, die Grammatik trägt dazu bei und profitiert zugleich von anderen.

Somit sind wir bei den Begründungen für Grammatikunterricht angelangt. Die Diskussion über Nutzen von Grammatik in der Schule hat in den Siebzigerjahren zu einer großen Zahl von Aufsätzen geführt.[8] Bei all der Unterschiedlichkeit

---

[7] Gründe dafür liefert auch Eichler in: Taschenbuch des Deutschunterrichts, S. 263

[8] Einige ausgewählte Beiträge zu diesem Thema:
Augst Gerhard: Welchen Sinn hat Grammatikunterricht in der Schule? In: Braun/Krallmann: Handbuch Deutschunterricht. Bd. 1. Düsseldorf: Schwann 1983, S. 329-346
Boettcher Wolfgang/Sitta Horst: Grammatik in Situationen. In: Braun/Krallmann: Handbuch Deutschunterricht. Bd. 1. Düsseldorf: Schwann 1983, S. 373-398
Eichler Wolfgang: Grammatikunterricht. In: Lange/Neumann/Ziesenis (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 1. 4. Aufl., Hohengehren: Schneider 1990, S. 255-268
Erben Johannes: Warum Grammatik wieder interessant sein kann. Versuch einer Orientierungsskizze. In: Der Deutschunterricht 2/1986, S. 5-13
Erlinger Hans Dieter: Begründungen für Grammatikunterricht. Einst und heute. In: Der Deutschunterricht 2/1986, S. 104-116
Ivo Hubert: Verändert Grammatik den Menschen? Zur Grammatik als "Logik der Zunge, als erste Philosophie der Reflexion". In: Der Deutschunterricht 4/1992, S. 34-49
Scherer Maximilian: "Nutzt die Grammatik der Textinterpretation?". Zum Aufbau einer Verstehensgrammatik für den Deutschunterricht. In: Der Deutschunterricht 2/1986, S. 86-103

der Meinungen und dem Für und Wider Grammatik in der Schule ist auffällig, daß die Argumente ähnlich sind, nur können sie jeweils unterschiedlich ausgelegt werden, je nachdem, was man von Grammatik im Unterricht erwartet und welchen Begriff von Bildung man vertritt. Insofern ist die Diskussion um den Nutzen von Grammatikunterricht im Kreis gelaufen. Es ist daher sinnvoller, Lernziele anzugeben. Dadurch wird die Diskussion versachlicht und auf den eigentlichen Gegenstand, den Deutschunterricht, ausgerichtet. Die Begründungen sind darin automatisch enthalten. Zugleich sind Lernziele Korrektive: Wenn eine Begründung für Grammatikunterricht nicht in ein Lernziel eingebettet werden kann, ist sie vermutlich auch nicht relevant.

Als neuere Zusammenfassung bieten sich die Lernziele von WOLFGANG EICHLER[9] an, die hier verkürzt wiedergegeben werden:

Lernziel	**Transfer auf andere Bereiche**
1. Einsicht in Bau der Sprache	kulturgüterorientiertes Lernziel
2. Verständigungsbegriffe für die Unterrichtsarbeit und andere Fächer	Hilfsfunktion für Rechtschreibung, Korrektur, Fremdsprachenunterricht
3. Fähigkeit zu analytischem (logischem) Denken	kognitive Kompetenz
4. Distanz zu kommunikativen Vorgängen, Erkennen von Normen	analytische Grundeinstellung
5. objektive Kriterien für die Analyse von Sprache und Kommunikation mit ihren Ursachen und Wirkungen	Kommunikationsanalyse
6. Kriterien für Textanalyse und Interpretation	Umgang mit Texten
7. Förderung der Sprachfertigkeit und des Sprachverhaltens	stilistische Kompetenz

Grammatik bietet mehr als eine eng begrenzte Funktion innerhalb des Deutschunterrichts. Wenn in der Bildungsdiskussion heute von "vernetztem Denken", von "Problemlösungskompetenz" die Rede ist, so muß auch ein Denksystem in der gesamten Vernetzung gesehen werden. Grammatikunterricht vereinigt kreativ-spielerische und kognitive Fähigkeiten und ist so ein integrierender Bestandteil des Deutschunterrichts.

✍ *Jakob Ebner ist AHS-Lehrer in Linz und Lektor für Deutschdidaktik in Wien; Lehárstraße 14, 4020 Linz*

Schwenk Helga: Grammatikunterricht in der Schule? In: Braun/Krallmann: Handbuch Deutschunterricht. Bd. 1. Düsseldorf: Schwann 1983, S. 309-328

Stadler Bernd: Sprechhandeln und Grammatik. Bd. 2. München: Oldenbourg 1978, S. 18-24

[9] Eichler Wolfgang: Grammatikunterricht. In: Lange/Neumann/Ziesenis (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, S. 255-268

Ein schwieriges Verhältnis

Schulgrammatik versus Lernergrammatik im Deutschunterricht an Österreichs Schulen

▪ *von Rudolf MUHR*

1. Zielsetzung

Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist es, das Verhältnis von Schulgrammatik und individueller Lernergrammatik zu untersuchen und aufgrund der Lernsituation österreichischer Kinder genauer zu bestimmen. Dabei geht es vor allem darum, anhand empirischer Daten zu überprüfen, inwieweit die im Lehrplan verankerte und in den Deutschlehrbüchern angebotene Schulgrammatik zu einer Förderung der sprachlichen Kompetenz der Deutschlerner betragen kann und tatsächlich beiträgt bzw. welche Funktion der Schulgrammatik tatsächlich zukommt. Es geht dabei auch um einen Vergleich zwischen den auftretenden sprachlichen Schwierigkeiten der Schüler auf der jeweiligen Schulstufe und der in diesem Zeitabschnitt vermittelten Grammatik. Die zentrale Frage dabei ist vor allem, ob die in der jeweiligen Schulstufe vermittelte Grammatik auf die sprachlichen Probleme der Schüler überhaupt eingeht und so zu ihrer Lösung beiträgt.

2. Lernergrammatik versus Schulgrammatik

Die Deutsch-Lernsituation österreichischer Kinder ist generell durch einen starken Gegensatz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache gekennzeichnet. Die Muttersprache der österreichischen Kinder ist österreichisches Deutsch, das sie bei Schuleintritt in den meisten Fällen in Form einer regional und/oder sozial geprägten Variante beherrschen. Nur sehr wenige Kinder kommen zu Beginn ihrer Einschulung mit einer erstsprachlichen Variante in die Schule, die der Standardsprache relativ phonetisch, lexikalisch und syntaktisch relativ nahe ist. In allen Fällen sind die Kinder mit dem Erlernen der Schriftsprache konfrontiert, wobei sich ein allmählicher Übergang zwischen Strukturen der jeweils gesprochenen Sprache hin zur geschriebenen vollzieht. Die zu überwindende Distanz ist um so größer, je ferner die muttersprachliche Variante der Kinder von der Standardsprache ist. Dieser Vorgang hat viele Ähnlichkeiten mit den psycholinguistischen Prozessen, die beim Deutsch als Zweitspracheunterricht ablaufen: Parallel zu einem vorhandenen System muß ein zweites aufgebaut und vom ersten differenziert werden. Dabei kommt es zu Interferenzerscheinungen und zu individuellen Lernergrammatiken, wie dies bei Fremdsprachenlernern typischerweise der Fall ist.

Die Lösung für diese Übergangsprobleme war in früheren Zeiten vor allem

ein intensiver Grammatikunterricht, der um so stärker ausfiel, je länger die Schulbildung dauerte. Der Deutschunterricht präsentierte sich dabei als treuer Zwilling des stark grammatikorientierten Lateinunterrichts. Er verlor diese Gestaltungsform allmählich erst in den siebziger Jahren. In diese Zeit fiel nicht nur die kommunikativ-pragmatische Wende, sondern auch die Umgestaltung des traditionellen Grammatikunterrichts zu "Sprachbetrachtung" und "Sprachreflexion". Man nahm das Ausmaß des Grammatikanteils am Deutschunterricht zurück und ging damit scheinbar auch ein wenig von der zentralen lerntheoretischen Hypothese ab, daß der Grammatikunterricht die standardsprachliche Kompetenz der Schüler dadurch unterstützte, daß grammatische Strukturen der (geschriebenen) Standardsprache bewußt gemacht, durch Übungen eingeschliffen, in der Folge automatisiert und damit beherrscht werden. Aufgrund dieser Situation stellen sich für mich vier zentrale Fragen:

1. Welcher Lernertrag wird von der Vermittlung von Grammatik im Kontext des erstsprachlichen Deutschunterrichts erwartet bzw. dieser zugeschrieben?
2. Was wird im Bereich "Grammatik" an Inhalten konkret vermittelt?
3. Tragen diese Inhalte zu einer Verbesserung der sprachlichen Kompetenz der Deutschlerner bei?
4. Entspricht die Grammatik, die auf der jeweiligen Schulstufe vermittelt wird, den Bedürfnissen der Schüler nach Verbesserung ihrer Kompetenz, indem jene Strukturen vermittelt werden, in welchen die meisten Abweichungen vorkommen?

3. Methodisches

Um eine Antwort auf die gestellten Fragen zu finden, bin ich methodisch so vorgegangen, daß zuerst eine Analyse und Kategorisierung von Fehlern in mehr als 1.800 Schularbeiten vorgenommen wurde. Die so gewonnenen Fehlerkategorien wurden dann zur Grammatik in Beziehung gesetzt, die im Rahmen des Deutschunterrichts aufgrund der Festlegungen des Lehrplans vermittelt wird. Zuletzt erfolgte eine Gegenüberstellung von vermitteltem Grammatikwissen/-können und linguistischer Notwendigkeiten aufgrund der Normabweichungen in den Schülerarbeiten. Die Arbeiten stammten aus der gesamten Steiermark und zwar zu 70% von Schülern der 1./2. Klasse Hauptschule/AHS, zu weiteren 15% von Schülern mittlerer Schulen (Handelsschulen, Hauswirtschaftsschulen, zwei- und mehrjährigen Landwirtschaftsschulen etc.) sowie zu 15% von Schülern der dritten und vierten Klassen von Höheren technischen Lehranstalten (HTL). Ich beschränke mich bei der folgenden Darstellung auf die Fehler in den Arbeiten der Schüler der 5. und 6. Schulstufe. Eine weitere Begrenzung ergibt sich durch die Beschränkung der Materialbasis auf die Steiermark. Damit ist eine teilweise Einschränkung der Gültigkeit der Ergebnisse für Tirol und vor allem für Vorarlberg wahrscheinlich. Für Ostösterrreich ist hingegen anzunehmen, daß die in dieser Untersuchung gewonnenen Ergebnisse (mit kleinregionalen Einschränkungen) überall zutreffen.

Die in den Schularbeiten gefundenen Fehler und Fehlerkategorien werden hier nur insoweit dargestellt, als sie in den Bereich grammatischer Abweichungen fallen. Dabei tritt jedoch die methodische Schwierigkeit auf, was eigentlich als Grammatikfehler zu bezeichnen ist. Herkömmlicherweise gelten morphosyntaktische Abweichungen wie Flexionsfehler (Dativ statt Akkusativ etc.), falsche Bildungen von Präteritumsformen bzw. Partizipien, Wortstellungsunregelmäßigkeiten, falsche Kasuswahl von Präpositionen bzw. Abweichungen bei den Einleitewörtern von Nebensätzen (als/wie etc.), Zeitenfolgefehler als "klassische" Grammatikfehler. Dabei wird oft übersehen, daß es eine Reihe von Überschneidungen mit der Rechtschreibung gibt. Die Groß- und Kleinschreibung und die Zeichensetzung basiert im Deutschen ausschließlich auf syntaktischen Prinzipien. Besonders Groß- und Kleinschreibungsfehler müssen zumindest als "grammatisch mitverursacht" angesehen werden, weil entweder die Wortklasssenzugehörigkeit oder der syntaktische Zusammenhang (Nominalisierung etc.) des betreffenden Wortes nicht erkannt wurde. Darüber hinaus geben Abweichungen bei der Groß- und Kleinschreibung gute Hinweise auf das inhärente Regelwissen der Lerner.

4. Die Inhalte der Schulgrammatik in der Sekundarstufe I laut Lehrplan und Lehrbüchern

5. Schulstufe:	6. Schulstufe:
Satzarten und Redeabsichten	Tempora erkennen (Präsens, Perfekt, Präteritum, Plusquamperfekt, Futur)
Satzglieder abgrenzen/Verschiebeprobe	Satzglieder abgrenzen mit Hilfe von Verschiebe- und Ersatzprobe
Proformen (Pronomina)	• Aufgaben von Subjekt und Prädikat erkennen
Verb, Nomen und Adjektive erkennen	• Ergänzungen mit/ohne Präposition
• Unterscheiden der Fälle	• Fallfremde Satzglieder feststellen und nach inhaltlichen Gesichtspunkten unterscheiden (Personen- Sach- und Umstandsergänzungen)
• Übereinstimmung der Satzglieder in Geschlecht, Zahl und Fall	• Satzglieder verkürzen und erweitern – Attribute
• Dativ und Akkusativ unterscheiden	• Semantische Übereinstimmung zwischen Verb und Nomen, Nomen und Adjektiv üben
• Unterscheiden finiter und infiniter Verbformen	• Nomen und Pronomen, Verb und Präposition übereinstimmen
• Bestimmter und unbestimmter Artikel als Begleiter des Nomens	• Präposition mit dem richtigen Fall verbinden /Leistung der Wortart Präposition besprechen
Zeitstufen und Zeitformen / grammatische Zeitformen unterscheiden	• Adverb als fallfreie Wortart erkennen
• Verbformen von Präsens und Präteritum unterscheiden und den Gebrauch üben	Ableitungen mit Vor- und Nachsilben bilden

7. Schulstufe:	8. Schulstufe:
Hauptsatz und eingeleiteten Gliedsatz erkennen	Verknüpfung von Sätzen und Satzteilen: Feststellen logischer, räumlicher, zeitlicher u. a. Beziehungen
Gliedsätze und Attributsätze durch die entsprechenden Satzglieder bzw. Attribute ersetzen	Konjunktionen, Adverbien, Relativpronomen u. a. Mittel zur Satzverknüpfung erkennen
Konjunktionen und Relativpronomen als Einleitewörter abhängiger Sätze	Ausbau von Satzgliedern mit nominalen und satzwertigen Erweiterungen
Demonstrativpronomen und Funktion als Begleiter, Ersatz- und Verweisform erkennen	Phraseologische Einheiten nach grammatischen, orthographischen und semantischen Gesichtspunkten besprechen
Interrogativpronomen erkennen	Adverbien, Konjunktionen und Modalverben erkennen
Adverbien nach semantischen Kategorien unterscheiden	Modifizierung der Aussage mit Hilfe von Modalverben, modifizierenden Verben, konjunktivischen, futurischen Formen und situativ gebrauchten Adverbien erproben.
Konjunktiv und Passiv erkennen	Standardsprachliche Verwendung von Konjunktionen und Präpositionen üben
Indirekte Rede	Den richtigen Fall von Relativpronomen in Satzverknüpfungen bilden.
	Attribuierungen: Genetivattribut und Apposition üben.

Resümiert man die Festlegungen des Lehrplans, zeigt sich, daß in der 5. Schulstufe die Satzgliedanalyse und die Grundwortarten sowie die Satzarten eingeführt werden. In der 6. Schulstufe folgt dann der größte Teil der Satzgliedanalyse (mit Ausnahme der Präpositionalobjekte), die Darstellung der Tempora sowie der restlichen Wortarten (Präpositionen). In der 7. Schulstufe werden schließlich der komplexe Satz und die satz- und textverknüpfenden Wortarten eingeführt und Konjunktiv und Passiv behandelt. In der 8. Schulstufe werden die verschiedenen inhaltlichen Beziehungen zwischen Teilsätzen und der Ausbau der Satzglieder durch Attribute und satzwertige Erweiterungen verlangt.

Der Lehrplan ist durch eine Reihe von Inkonsequenzen gekennzeichnet: Warum in der 5. Schulstufe nicht gleich in der Verschiebe- und Ersatzprobe Subjekt und Prädikat eingeführt bzw. besprochen werden, wenn andererseits die finiten und infiniten Verbformen behandelt werden, ist unklar. Ähnliches gilt für die 8. Schulstufe, wo plötzlich noch einmal die Adverbien und Konjunktionen erkannt werden sollen, obwohl bereits in der 7. Schulstufe die Gliedsätze und Konjunktionen behandelt werden. Dasselbe gilt für die Präpositionen, deren standardsprachliche Verwendung geübt werden soll, obwohl dies bereits in der 6. und 7. Schulstufe ausführlich getan wird und in der 7. Schulstufe darüber hinaus noch die Präpositionalobjekte erkannt werden sollen.

Auf formale Aspekte wird relativ wenig Wert gelegt: Die Fälle sollen zwar unterschieden werden, doch finden sich in keinem der österreichischen Lehrbücher entsprechende Übungen. Dasselbe gilt für die Wortformen in den verschiedenen Tempora und im Konjunktiv sowie im Passiv.

5. Grammatische Normabweichungen in Deutscharbeiten österreichischer Schüler der Sekundarstufe I

Die folgende Aufstellung konzentriert sich vor allem auf die Arbeiten der Schüler der 5. und 6. Schulstufe und bezieht die Arbeiten der Schüler auf den höheren Schulstufen nur am Rande mit ein, da dort von den Lehrplänen keine Grammatikvermittlung verlangt wird. Im folgenden werden auch eine Reihe von Fehlerkategorien im Bereich der Groß- und Kleinschreibung präsentiert, was auch im Hinblick auf die Nichtreform dieses Teils der deutschen Orthographie durch die kommende Rechschreib"reform" gerechtfertigt erscheint.

A. Abweichungen im Bereich der Groß- und Kleinschreibung von Substantiven

1. Fälschliche Großschreibungen

1.1 Fälschliche Großschreibung attributiver Adjektive im Kontext von Substantivgruppen und Präpositionalgruppen[1]

Es war gerade der **Strengste** Winter ...	... durch nichtden **Nächtlichen** Anruf;
... und schaltete die **Höchste** Stufe ein.	... im **Täglichen** Leben
das **Ganze** Rad wurde geputzt ...	Sie gingen in den **Finsteren** Stall.
... stand er eine **Halbe** Stunde herum.	... durch die **Falsche** Verbindung
Da hing ein **Alter,** kaputter Schuh ...	Der **Andere** Arm war auch verletzt.

Die Fehlschreibungen in Substantivgruppen sind häufiger. Der Grund für die Großschreibung ist der hohe Informationswert der attributiven Adjektive, der dann besonders hoch ist, wenn es sich um einen Superlativ bzw. semantisch "starke" Adjektive (ganz, halb, schön etc.) handelt. Eine starke Quelle für Fehlschreibungen sind auch Adjektive, die von Substantiven abgeleitet wurden (*nächt*lich, *täg*lich etc.).

---

[1] Unter "Substantivgruppen" und "Präpositionalgruppen" sind syntagmatische Einheiten zu verstehen, die Teil der sog. "Wortgruppenebene" des Satzes sind. Substantivgruppen bestehen im Deutschen in ihrer "Normalform" aus einem Artikel bzw. Artikelwort plus einem Substantiv (der Baum/dieser Baum), können aber auch nur aus einem Substantiv bzw. substantivischen Pronomen (Gold, Es) bestehen. Präpositionalgruppen bestehen in der Regel aus einer Präposition, einem Artikel und einem Substantiv (an dem Abend), können aber auch auf eine Präposition mit eingeschlossenem Artikel plus Substantiv (am Abend) reduziert sein.

1.2 Fälschliche Großschreibung prädikativer Adjektive im Kontext von Verbgruppen (Hilfsverb + Adjektiv)

Daraufhin wurde der Orkan immer **Schwächer**.	Das Rücklicht ist sehr **Staubig.**
Ihm wurde **Schwindlig** und **Schlecht**.	Als ich nachhause kam, war ich ganz **Naß**.
... freut sich, daß ihre Katze wieder **Gesund** ist.	

Die Anzahl dieser Fehlschreibungen ist nicht so groß, wie bei den attributiven Adjektiven. Auch hier ist der hohe Informationswert die Ursache der Normabweichung. Dieser ist hier noch erhöht, da das betreffende Wort am Satzende steht. Das prädikative Adjektiv ist eigentlich Teil der Verbgruppe, wurde hier aber aus Gründen der Übersichtlichkeit herausgehoben.

1.3 Fälschliche Großschreibung von Teilen der sogenannten Verbgruppe

Dazu eine Vorbemerkung: Die "Verbgruppe" besteht in ihrer Minimalform aus einem finiten Vollverb. In der Regel gehören dazu noch andere Elemente, die an das Ende des Satzes gerückt werden: Wortbildungsbestandteile wie Adverbien (hin, her, weg usw.), Präpositionen (ab, an ...), Substantive (Rad, Schuß, Angst etc.) sowie Infinitive (bleibt ... stehen, will ... kommen), Partizipien (muß ... gewaschen werden) usw.

1.3.1 Fälschliche Großschreibung von Infinitiven, Partizipien bzw. Wortbildungsbestandteilen, die am Satzende, besonders von Sätzen mit Modalverben oder Präfixverben, stehen

Wir hatten bis 2 Uhr **Turnen**.	Da mußte jeder **Lachen**.
Manche Kinder spielen im Garten **Abfangen**.	Und bald konnte er wieder **Laufen**.
Das mag ich nicht **Leiden**.	Er wollte ihn gleich wieder **Ausprobieren**.
Sie flogen ihm um den Kopf **Herum**.	Aber Franz wollte nicht **Nachgeben**.
gingen ich und meine Schwester **Radfahren**.	Mein Freund konnte nicht **Mitfahren**.
Das geht mir **Ab**.	Die Speichen muß man extra **Putzen**.
Er roch das Gas und ging schnell **Weg**.	Der Anruf hatte die Familie **Gerettet**.

Die Anzahl der Fehlschreibungen von Infinitiven, die am Satzende stehen ist sehr hoch. Die Fehlschreibungen sind besonders dann zu erwarten, wenn das finite Verb ein Modalverb ist bzw. der Infinitiv semantisch "voller" ist als das finite Vollverb (fischen gehen, abfangen spielen, klingeln hören). Die Anzahl der fälschlichen Großschreibungen von Wortbildungsbestandteilen ist relativ gering. Zusammenfassend ergibt sich daraus, daß dem Aufbau der Verbgruppe ganz besonderes Augenmerk geschenkt werden muß.

1.3.2 Fälschliche Großschreibung von finiten Verben: nebensatzabschließend, nebensatzeinleitend und teilsatzeinleitend nach "und"

Wenn finite Verben im Aussagesatz bzw. Fragesatz in der zweiten Satzgliedposi-

tion (K 4) stehen, werden sie nur sehr selten fälschlich groß geschrieben. Schon häufiger sind fälschliche Großschreibungen von Verben, wenn der Nebensatz vorangestellt ist und das finite Verb den Hauptsatz einleitet (K3). Die meisten Fehlschreibungen von finiten Verben kommen aber vor, wenn sie den subordinierenden Nebensatz abschließen (K1) oder nach einer koordinierenden Konjunktion "und" am Satzende zu stehen kommen (K2). Hier kommt wieder der Aspekt des hohen Informationswerts zum Tragen, wie sich dies bereits bei den Infinitiven gezeigt hat.

K1:
Zuletzt probierte ich, ob es **Funktioniert.**
Die Katzen merken, ob man sie **Liebt** oder nicht.
..., weil es **Blitzte** und **Donnerte**.
..., weil es so stark **Regnete**.
Als das Wasser **Kochte**, schaltete sich der Ofen aus.

K2:
Es dauerte sehr lang und alle Leute **Schimpften**.
Dort lagen die Leute und **Sonnten** sich.
Ich war verärgert und **Weinte**.

K3:
Als die Farbe eingetrocknet war, **Bauten** wir das Rad aus.

Am Freitag nach der 3. Stunde, **Erzählte** uns die Lehrerin, daß ...

K4:
Ist etwas **Passiert?**

Der fertige Kaffee **Tröpfelte in** die Kanne
Dann **Riß** auch noch meine Hose.

2. Fälschliche Kleinschreibungen

Fälschliche Kleinschreibungen von Substantiven kommen generell viel seltener vor als fälschliche Großschreibungen. Dabei ist auffallend, daß diese besonders dann auftreten, wenn ein unbestimmter Artikel oder eine Präposition mit eingeschlossenem Artikel vorangeht und das Substantiv von einem Verb abgeleitet ist oder es sich um ein nominalisiertes Verb handelt. Auffallend ist auch, daß besonders vorangestellte Nebensätze, die mit "als" eingeleitet sind, viele fälschliche Groß- und Kleinschreibungen enthalten.

2.1 Fälschliche Kleinschreibung im Kontext von Substantivgruppen

Hier kommen besonders häufig vier Haupttypen von Fehlschreibungen vor:

K1. Die Substantivgruppe besteht aus einem *unbestimmten Artikel/oder "kein" + Substantiv* und hat meistens die Funktion eines Akkusativobjekts (seltener Subjekts). Sehr oft sind Nebensätze vorangestellt oder die Hauptsätze durch Inversion des Subjekts gekennzeichnet.

K2. Die Substantivgruppe besteht aus einem *bestimmten Artikel + Substantiv* und hat meistens die Funktion eines Akkusativobjekts (seltener Subjekts), wobei das Substantiv besonders häufig ein nominalisiertes Verb ist bzw. die koordinierende Konjunktion "und" vorangeht.

K3. Das *Substantiv steht ohne Begleiter* und hat meistens die *Funktion eines Prädikativs bzw. Objekts* im Kontext idiomatischer Wendungen oder in Sätzen mit den Hilfsverben haben, sein, werden.

K4. Adjektive, Adverbien, Partizipien, Pronomina, Numeralien, Infinitive, Konjunktionen und Interjektionen, die nach einem Artikel bzw. nach den Wörtern etwas, nichts, alles, genug, viel, wenig, allerlei stehen und die Funktion eines Substantivs haben.

K1	**K2**
Danach hatte ich einen guten **einfall**.	Aber da bewegte sich der **schwimmer**.
Da vernahmen wir ein lautes **piepsen**.	... hatte nur das **fahren** Spaß gemacht.
..., sodaß man kein **geräusch** hört.	Ich aber war **sieger**.
... und das Liftfahren macht mir keine **probleme**.	... als der Tee die richtige **farbe** hatte.
Als ich aufprallte, spürte ich einen **schmerz**.	... und da erkannten wir die fremden **gestalten**.
K3	**K4**
Die Mutter hatte **zeit**.	Noch nie hatte er so etwas **schönes** gesehen.
Ich holte tief **luft**.	... da passierte etwas **ärgerliches**.
Keiner nahm **rücksicht**.	Sie schlug **alarm**.

2.2 *Fälschliche Kleinschreibung im Kontext von Präpositionalgruppen*

K1: In die Präposition ist der Artikel eingeschlossen und das Substantiv ist (häufig): ein nominalisiertes Verb. In diesem Kontext kommen besonders viele Fehlschreibungen vor.

K2: Sonstige Präpositionalgruppen mit verschiedenen Präpositionen, besonders aber jene, die mit "in", "mit", "nach" oder "zu" eingeleitet werden. Oft sind die Präpositionalgruppen idiomatische Wendungen.

K1	**K2**
Kauf damit Sachen zum **essen**.	Wir wurden in **gruppen** eingeteilt.
Die Kette wurde beim **aufsteigen** ...	Es regnet in **strömen**.
Beim **hinunterklettern** stürzte ich ...	Sobald die Schulzeit zu **ende** ist.
Mein Bruder war sofort zur **stelle**.	Er schleppte sich mit aller **kraft** weiter.
Zum **glück** wurde es bald schön und wir fuhren zur **mittelstation**.	Zuletzt kommt das Gestell an die **reihe**.

All diese Fehler zeigen, daß intensiv auf die Präpositionen und Präpositionalgruppen eingegangen werden müßte. Dies gilt um so mehr, als in Präpositionalgruppen noch eine erhebliche Anzahl von Fehlern durch Abweichungen in der Artikel- und Artikelwortflexion vorkommen (vgl. Pkt. B).

B. Abweichungen im Bereich der Akkusativ/Dativ-Flexion von Artikeln und Artikelwörtern (Demonstrativ-, Possessiv-, Indefinitpronomina) in Präpositionalgruppen

Dabei wird statt Akkusativ der Dativ geschrieben und umgekehrt. 40% der Fehlschreibungen entfallen dabei auf den bestimmten Artikel, 35% auf pronominale Artikelwörter und 25% auf den unbestimmten Artikel. Interessant ist auch, daß rund ein Drittel dieser Flexionsfehler in Wortgruppen mit der Präposition "mit" vorkommen. Jeweils rund 10% entfallen auf die Präpositionen "in", "auf", "aus", "zu", "hinter". Der Rest verteilt sich auf andere Präpositionen. Rund 90% der Fehler kommen dadurch zustande, daß der Akkusativ statt dem Dativ realisiert wird. Die restlichen Fehler sind entweder Realisierungen des Dativs statt des Akkusativs oder anderer Kasus. Wichtig ist hier auch, daß das Substantiv bei fehlerhaft realisierten Präpositionalgruppen ausschließlich maskulin oder neutral ist.

Die Flügel kommen sicher aus **den** 18. Jhd.	Sie flog auf **dem** Lampenschirm
Wie er mit **seinen** Geld umgeht!	... hat sich wieder auf **dem** Heimweg gemacht.
Er hielt das Brot vor **seinen** Körper.	Sie stieg auf **dem** Tisch.
... ist die Frau mit **ihren** Mann zum Arzt gefahren.	

Würde man zu diesen Präpositionen verstärkt Übungen anbieten, könnten viele sog. "Grammatikfehler" beseitigt werden. Ursache der Fehlschreibung ist Unsicherheit über die Rektion der Präposition bzw. die syntaktische Funktion der Wortgruppe (Richtungsbestimmung vs. Lokalbestimmung).

C. Abweichungen im Bereich der Akkusativ/Dativ-Flexion von Artikelwörtern in Substantivgruppen bzw. von substantivischen Pronomina

1. Besonders zahlreich sind Fehler bei den Personalpronomina. Dabei wird ein direktes Akkusativobjekt (ihn) als Dativobjekt (ihm) realisiert oder umgekehrt.
2. Fehler bei der Flexion der Artikel und pronominalen Artikelwörter der Substantivgruppe. Dabei wird meistens entweder ein bestimmter Artikel oder ein adjektivisches Pronomen (besonders häufig: Possessivpronomen) falsch realisiert: Dativ statt Akkusativ und umgekehrt.

Dabei wurde **ihn** ganz übel.	Er erzählte **den** Gaskassier, daß ...
... daß seine Frau **ihm** hören würde.	Dann fand ich **unserem** Sohn nicht mehr.
Sie wies **ihm** hinaus.	..., wie sie **den** Mann entkommen konnte.
Doch die Wut packte **ihm**.	Dafür fliege ich **ihn** vor die Nase.

Diese Fehler sind nur behebbar, wenn dem Lerner der Zusammenhang zwischen

dem Valenzträger (Verb, Adjektiv) und dem/den Objekt(en) deutlich gemacht wird, d. h., daß man einfach lernen muß, daß "entkommen" eine Dativergänzung verlangt, "hören" aber eine Akkusativergänzung.

D. Abweichungen bei den Präteritumsformen schwacher/starker Verben

Die Anzahl dieser Fehler ist nicht sehr groß. Dennoch findet man Fehler wie: *hebte* statt *hob*; *rufte* statt *rief; erscheinte* statt *erschien, stoßte* statt *stieß; begleichte* statt *beglich.* Betroffen sind vor allem Verben, die nicht der Alltagssprache angehören.

E. Abweichungen im Bereich der sogenannten Zeitenfolge bzw. der Einhaltung des Erzähltempus

Bei Schülerarbeiten der 5., aber auch der 6. und 7. Schulstufe, sind immer noch zahlreiche Abweichungen durch die Nichteinhaltung des Erzähltempus zu beobachten. Vielfach wird zwischen Präteritum und Präsens, aber auch zwischen Päsens und Perfekt gewechselt. Relativ zahlreich sind darüber hinaus Fehler bei der Einhaltung der sog. Zeitenfolge zwischen Haupt- und Nebensatz. Dabei treten vor allem zwei Fälle auf:

1. Wechsel von Präteritum zu Präsens
2. Wechsel von Präteritum zu Perfekt, wobei letzteres die Funktion eines Plusquamperfekts erfüllt.

Der Wechsel von Präteritum zu Präsens tritt vor allem dann auf, wenn zu einem vergangenen und abgeschlossenem Zeitpunkt zugleich ein Zustand oder ein (quasi statischer) Sachverhalt besteht:

> Er **schaute,** ob irgendwo alte Kleidung **ist.**
> Zuerst **sah** er sich um, ob niemand im Zimmer **ist**.
> Zuerst **schaut** er noch ein wenig dumm drein, doch bald **hat** er sich vom Schock **erholt.**
> Er **rief** nach seiner Frau, um sie zu fragen, ob sie geöffnet **hat**.

Die Zeitenfolge kommt im Lehrplan als solches nicht explizit vor. Sie wird in einigen Lehrbüchern zwar kurz angesprochen, es gibt dazu aber keine ausführlichen Übungen.

F. Abweichungen im Bereich der Selektion des Konjunktivs im abhängigen Satz

Diese Abweichung tritt bei indirekten Fragesätzen und bei abhängigen Nebensätzen auf, wo der Indikativ statt des Konjunktivs gewählt wird. Die Anzahl dieser Fehler ist nicht sehr groß, teilweise ist es auch fraglich, ob es sich überhaupt um Fehler handelt, da in diesem Bereich ein starker Sprachwandel bemerkbar ist und diese Struktur vielfach vermieden wird.

Herr Müller wußte nicht, was er machen soll.
Herr Maier fragte, warum er nicht in seine Wohnung ging.

G. Interferenz aus der gesprochenen Sprache

Bei diesen Abweichungen handelt es sich um direkte Übernahmen von grammatischen oder lexikalischen Erscheinungen der gesprochenen Sprache in die geschriebene. Dazu gehören u. a. das Fehlen der Verbendstellung in abhängigen Nebensätzen, Ausklammerungen und Nachträge von Adverbialbestimmungen und Objekten, unterschiedlicher Gebrauch von Präpositionen und Konjunktionen, die Verbindung des unbestimmten Artikels mit Kollektivwörtern, unterschiedlicher Wortschatz etc. Dazu einige Beispiele:

Ich gehe jetzt zur Mutter und hole **ein** Geld.
Er zog sich **ein** Gewand über.
Dann **wuzelte** sich die ganze Familie die Stiege hinauf.
Aber **den** Moment kam ... (= in diesem Moment)
Sie erschrak heftig, **wie** sie den Mann sah. Wenn jetzt **wer** kommt, dachte er, dann...

Diese Abweichungen können nur durch intensives Lesen, intensives Schreiben und Besprechen von konkreten Fehlerbeispielen behoben werden. Da die Zahl und Art der Interferenzfehler nicht unendlich ist, könnte es nicht schaden, wenn in den Sprachlehrbüchern einige der wichtigsten und immer wieder auftretenden Fehler angeführt und besprochen würden. Zur Zeit ist das nämlich nicht der Fall.

H. Kollokationsfehler und Wortschatzfehler

Dazu gehören semantisch falsche Verbindungen von Präposition und Substantiv, von Verb und Substantiv (Objektsubstantiv) bzw. Adjektiv, Substantiv und Adjektiv sowie Wortkreuzungen.

Er erklärte ihnen eine Geschichte.
Der Teppich, der von seiner Tür wegführte, ...
Wo ist denn nur die Fliegenklatsche untergetaucht?
Es gruselte ihn eiskalt.
Er erzählte ihr in kurzen Wörtern.
Solche Gedanken liefen mir kalt über den Rücken.
Er läutete, um das Aufsehen seiner Frau zu erregen.
Plötzlich spürte sie, wie eine Hand ihr entgegenkam.

Es herrschte eine **eisene** Kälte.
Auf sein **erbittliches** Lächeln hin, ...
Als sie beide **einheitlich** zur Wohnungstür gingen.
Er hatte ein Lächeln **am** Mund.
Er hörte jemanden **bei** der Stiege heraufkommen.

Bei diesen Fehlern handelt es sich um die klassischen "Stilblüten", wo entweder semantisch miteinander nicht verträgliche Wörter verbunden werden *(spürte wie ihr eine Hand entgegenkam)* oder syntaktische Strukturen ineinander verschränkt und gekürzt werden *(Die Schwiegermutter entging knapp einem Herzinfarkt. Sie war dem Herzinfarkt sehr nahe)* bzw. innerhalb eines Wortfeldes die falsche

Auswahl getroffen wurde *(einheitlich* statt *gemeinsam)*. Diese Fehler zeigen, daß der Lerner Formulierungen aufgrund seines erstprachlichen Systems vorgenommen hat. Sie sind das Ergebnis des Aufbaus der individuellen Lernergrammatik bzw. müssen als Ergebnis des standardsprachlichen Erwerbsprozesses angesehen werden und zeigen deutlich, daß solche Prozesse im Gang sind. Es würde wesentlich zum Sprachbewußtsein der österreichischen Schüler beitragen, wenn im Deutschunterricht auf diese Strukturen eingegangen und gezeigt würde, daß es sich dabei um ganz "normale" Erscheinungen handelt, die ihren Ursprung in der gesprochenen Sprache haben. Die derzeit im Lehrplan verankerte und mehr als oberflächliche Besprechung von Sprachvarianten in den Deutschlehrbüchern (Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache) kann diese Forderung allerdings nicht erfüllen.

6. Kommt die Schulgrammatik den lernersprachlichen Bedürfnissen nach?

Setzt man die Liste der Fehler mit den auf der 5. und 6. Schulstufe zu vermittelnden Inhalten der Schulgrammatik in Beziehung, zeigt sich, daß nur sehr wenig Übereinstimmung besteht und daher wohl auch nur sehr wenig Hilfestellung zu erwarten ist. Zwar werden in diesen beiden Lernjahren die Wortarten, die Satzglieder und die Tempora besprochen, doch geschieht dies eher oberflächlich: Die Präpositionen sollen zwar mit dem richtigen Fall verbunden werden, man beschränkt sich jedoch auf einige wenige Beispiele. Nur im Lehrbuch von NEUWIRTH u. a. (*›Deutsch‹*, Veritas Verlag) wird auf die Wechselpräpositionen kurz eingegangen, alle anderen Lehrbücher übergehen dieses Problem. Allerdings ist auch dort die Erklärung eher unzureichend und kein Hinweis darauf zu finden, warum einmal Dativ und ein andermal Akkusativ zu stehen hat. Die Präpositionen mit eingeschlossenem Artikel kommen überhaupt nirgendwo vor.

Die attributiven Adjektive werden zwar als Problem eingeführt, in keinem der derzeit gängigen Lehrbücher findet sich z. B. eine Übersichtstabelle mit der Flexion der attributiven Adjektive. Dasselbe gilt für die Kasus der Substantive. Diese werden zwar auch geübt, doch müssen die Schüler die Tabelle fast in allen Büchern selbst ausfüllen. Auch hier wären z. B. eine Übersicht und entsprechende Übungen von Vorteil. Besonders die Groß- und Kleinschreibung der Substantive bereitet vielen Schülern enorme Probleme. Damit man diesen Bereich beherrschen kann, muß man eine Vorstellung von den wichtigsten Wortklassen und deren wichtigsten formalen Merkmalen haben. Voraussetzung dafür ist, daß die Wortklassen nicht primär semantisch definiert werden, wie das derzeit überwiegend der Fall ist, sondern zuerst nach morphologischen und syntaktischen Kriterien. Sicher ist es zuwenig zu sagen, daß ein Substantiv groß geschrieben wird. Hier macht sich ganz stark das Fehlen einer Wortgruppenebene im System der österreichischen Schulgrammatik bemerkbar. Würde man nämlich nach der Definition des Satzes und der Einführung der Verschiebeprobe die so gewonnenen Wortgruppen zuerst einmal nicht als Satzglieder bezeichnen, sondern einfach

als Wortgruppen und sie nach dem jeweils dominierenden Kern (Verb-, Substantiv-, Adjektiv- Präpositional- und Adverbgruppe) benennen, könnte man anschließend sehr einfach den typischen Aufbau der Wortgruppen besprechen und diesen Unterrichtsabschnitt mit dem Rechtschreibunterricht verbinden. Besonders wichtig wäre es, daß der relativ komplexe Aufbau der Verbgruppe klar gemacht wird. Die trennbaren Verbteile, die Reihenfolge der grammatischen Teile der Verbgruppe bzw. ihre Orthographie bereiten nicht unerhebliche Probleme, die dann leichter gemeistert werden können, wenn die verschiedenen Ausprägungen der Verbgruppe dargestellt und besprochen werden.

Was die zahlreichen Fallfehler bei den Pronomina im Dativ/Akkusativ anbelangt, sind diese nicht primär durch Drill zu beseitigen, sondern nur, wenn die Schüler den Zusammenhang zwischen der Kasusforderung des Verbs und der dafür notwendigen Ergänzung kennen. Leider wird ihnen auch dieser Zusammenhang nirgendwo vermittelt. Daß "hören" einen Akkusativ verlangt, muß man einfach zu diesem Verb dazulernen. Und daß sich die Schüler das besser merken, könnte man alle Verben, die den Akkusativ verlangen als "Ihnwörter" und die Verben, die den Dativ fordern als "Demwörter" bezeichnen. Damit wäre eine memotechnische Hilfe gegeben.

Bei den Tempora wären verstärkte Übungen zu ihrem formalen Aufbau und ihrer Funktion im Textzusammenhang notwendig. Teilweise werden die Tempora bereits im Rahmen der Textgammatik behandelt, doch gibt es nicht nur Mängel bei der Zeitenfolge, sondern auch bei der Bildung von seltenen Partizipien und selteneren starken Verben.

Man kann daher sagen, daß die österreichische Schulgrammatik im Fach Deutsch zwar dazu beiträgt, daß die Sprachkompetenz der Schüler und Schülerinnen gefördert wird, doch geschieht dies noch immer zu oberflächlich. Man sollte daher mehr Hilfen und Übungen bei den oben aufgezeigten formalen Problemen und Problembereichen anbieten.

✍ *Rudolf Muhr lehrt am Institut für Germanistik der Universität Graz (Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Fremdsprache, Didaktik des Deutschen als Erstsprache, Österreichisches Deutsch); Universitätsplatz 3, 8010 Graz*

Gibt es so etwas wie eine "nützliche Grammatik"?

▪ *von Wolfgang MÜLLER*

Der Wortschatz ist die Basis der Grammatik. Diese gibt Auskunft über sprachliche Strukturen und sprachliche Formen sowie deren Funktionen im Satz. Grammatik ist das innere Ordnungsprinzip einer Sprache. "Grammatik" wird auch übertragen gebraucht. Im *›Großen Wörterbuch der deutschen Sprache‹* in 8 Bänden (Duden 1993ff.) gibt es dafür Beispiele: *die Grammatik meteorologischer Phänomene; den Durchbruch [...] zur unbewußten Struktur, vom bewußten Erleben zur "unbewußten Grammatik der Gefühle"* (Sloterdijk, Kritik 112); *Da erzählen einem die Leute [...], was sie wollen und wie, entwerfen eine Grammatik ihres "Lustverhaltens"* (Matthias Frings, Liebesdinge 74).

Bei "Grammatik" in dieser Bedeutung – Grammatik als Bau der Sprache – kann sich die Frage nach "nützlich" oder "nicht nützlich" nicht stellen. Die Frage nach der Nützlichkeit bezieht sich auf etwas anderes, nicht auf die Grammatik als Struktur und System der Sprache mit ihren Formen und Funktionen im Satz, sondern auf die Grammatik als Lehrbuch. Sind solche Grammatiken nützlich? Meine Antwort ist erst einmal: im Prinzip ja. Die Grammatik als Lehrbuch gibt Auskunft über den Gebrauch der grammatischen Mittel und Möglichkeiten. Da auch Wörterbücher Angaben zur Grammatik enthalten, können sie hier als Widerspiegelung der Grammatik oder einer bestimmten Grammatikideologie miteinbezogen werden.

1. Deskriptive und präskriptive Grammatiken oder unautoritäre und autoritäre Grammatiker

Lehrbücher werden von Menschen gemacht. Aber Menschen unterscheiden sich in ihrer Sprache, ihrem Sprachgebrauch – nach landschaftlicher und sozialer Herkunft –, was sich auch in den Grammatiken äußern kann. Auch die Grammatik-Menschen unterscheiden sich oft oder können sich unterscheiden, und zwar in ihren Zielen. Die einen wollen beschreiben, deskriptiv sein, wollen registrieren, was Usus ist – sind offen für Wandel.

Diese sind – entsprechend der weitverbreiteten menschlichen Schwäche, immer recht haben und den Ton angeben zu wollen – in der Minderheit. Zu dieser Minderheit zählt RUDOLF BLÜMEL, dessen *›Einführung in die Syntax‹* (Heidelberg 1914) schon in der Vorrede so vielversprechend beginnt: "Diese Einführung" – so heißt es da – "soll vor allem zu selbständigem Denken anleiten." Weil dieses Buch gerade auch für LehrerInnen viele Hinweise enthält, soll es im folgenden

etwas ausführlicher mit einigen lesens- und beherzigenswerten Stellen zitiert werden:

> Das selbständige Studium der Sprache, also auch der Syntax, beginnt gewöhnlich erst auf der Hochschule. Sehr viel hängt dabei ab von der Art des Unterrichts, der dem eigentlichen selbständigen Studium *vorangegangen* ist. Er erfolgt zu einer Zeit, wo der Geist noch am ehesten bereit ist aufzunehmen, ohne kritische Zweifel aufzuwerfen, und hier haften – bei sonst gleicher Stärke – die Eindrücke am ehesten und festesten.
> Dabei kommt es nicht so sehr darauf an, ob in der Ausbildung der angehenden Studenten *Lücken* vorliegen. Da läßt sich viel, wenn nicht alles nachholen. Wichtiger ist die Frage, ob er die Mittel erworben hat, *selbständig* aufzufassen und zu vergleichen.
> Am meisten kommt es dabei auf die Art der *Auffassung* an, die der angehende Student früher erworben hat. Die Gefahr ist keineswegs ausgeschlossen, daß ihm *falsche* oder *schiefe* Anschauungen beigebracht worden sind. Jede falsche oder schiefe Anschauung ist schädlich, und das um so mehr, je wesentlicher das ist, was sie betrifft.
> [...] Man muß dabei von Grund aus neu denken lernen, Dinge, die man glaubt zu kennen, neu sehen lernen, und in anderm Zusammenhang sehen lernen, liebe alte Grundsätze unterdrücken, andere früher nicht gekannte oder nicht geachtete in den Vordergrund stellen [...] Mancher ist zu einer solchen Prüfung zu bequem, mancher lehnt das Neue von vornherein als solches ab. [...] Selbständigkeit des Urteils und richtige Grundanschauungen braucht gerade der Lehrer notwendig; an ihn treten ja in seinem Beruf genug Fragen heran, die von der Wissenschaft noch nicht gelöst oder nicht einmal behandelt sind. (S. 257f.)

> Die Umgangssprache ist lange nicht in dem Maße stilistisch beeinflußt wie die Schriftsprache, gibt also insofern ein reineres Bild der Sprache, wie sie sich unbewußt entwickelt. (S. 92)

> Erst die geschichtliche Ableitung einer Erscheinung macht sie uns ganz verständlich. Ist deswegen eine rein beschreibende Darstellung unwissenschaftlich?
> [...] Am wichtigsten ist die Darstellung der *heutigen Zeit*. Sie geht uns ganz besonders an, ihre wissenschaftliche Erforschung ist ein hervorragendes Mittel, die Sprache zu beherrschen. (S. 113f.)

> Wer auf Grund eines verfrühten Werturteils die Beobachtung gewisser Sprachen, Sprachstufen, Spracharten, Spracherscheinungen unterläßt, der schädigt sich selbst, er nimmt sich die Möglichkeit, wertvolle, ja unentbehrliche Kenntnisse zu erwerben. Dringt er dagegen ohne Vorurteil in die Erscheinungen ein, so wird er reichlich belohnt, und das Unbehagen, das er vielleicht anfangs bei den fremdartigen Erscheinungen gefühlt hat, wird schwinden vor der Fülle und dem Anziehenden der Erscheinungen und ihrer Zusammenhänge [...] Erst genau beobachten, erst dann Werturteile abgeben, lieber auf Werturteile verzichten als auf Beobachtung. (S. 87)

> Die Wissenschaft muß in allen diesen und ähnlichen Fällen die Frage aufstellen und zu lösen versuchen: Wie kommt es zu solchen Verschiedenheiten?
> Eine bequeme Auskunft liegt nahe: Nur eines kann richtig sein, d. h. für den

> gewöhnlichen Menschen [...] endlich finden wir, daß es ahd. und mhd. in ganz Deutschland hieß: "Ich glaube, er sei krank", aber "Ich glaubte, er wäre krank"; es gab also eine Zeitfolge, während heutzutage die beiden Sprachgebiete mit einer Form auskommen, das Alemannisch-Schwäbische mit Konjunktiv Präsens, der Rest mit Konjunktiv Imperfekt. (S. 109f.)
>
> Was heißt nun "sprachrichtig"? Darüber entscheidet einfach der Gebrauch der betreffenden Sprachgemeinschaft. Um 1200 war es Sprachgebrauch, zu sagen "vergezzen" mit Genitiv, z. B. "Aller arebeit heten wir vergezzen" (Walther von der Vogelweide). Wir müssen sagen: Alle Mühsal hatten wir vergessen. Zu Walthers Zeit war "vergezzen" mit Genitiv richtig, heutzutage ist "vergezzen" mit Akkusativ richtig. (S. 94)
>
> Soweit ich mich an solche Beurteilungen oder besser: Verurteilungen erinnern kann, habe ich fast nie bemerkt, daß der Tadler auch nur den Versuch gemacht hätte, die ihm seltsam vorkommenden Erscheinungen aus sich selbst zu verstehen. (S. 89)

Das ist die eine mögliche Einstellung der Grammatiker zur Grammatik. Die andere Spezies der Grammatiker will zwar auch beschreiben, wie die grammatischen Mittel und Möglichkeiten gebraucht werden, aber das, was sie beschreiben, soll normativ gelten. Das sind die normsetzenden, die präskriptiven Grammatiker mit der Tendenz, sich dem Wandel zu widersetzen oder bestenfalls ihn ins Umgangssprachliche abzudrängen, wenn nicht gar ihn als Ignoranz des Sprachbenutzers zu deklarieren. Aber auch beim Grammatiker selbst kann die Ignoranz liegen, weil er Wandlungen gar nicht wahrnimmt.

Die Grammatikschreiber neigen gelegentlich dazu, nur ihren Sprachgebrauch als normgerecht anzusehen; in früherer Zeit haben sie oft ihre persönlichen Ansichten von dem Gebrauch der sprachlichen Mittel in ihre Grammatiken eingearbeitet, die dann gelten sollten und galten. Regeln wurden aufgestellt. Wovon sie abgeleitet wurden, blieb oft im dunkeln. Das Lateinische galt nicht selten als Vorbild.

2. Wer benutzt, wer braucht eine Grammatik?

Die lebendige Entwicklung der Sprache kann unter Umständen durch die Normfestlegungen in den präskriptiven Lehrbuchgrammatiken eingeschränkt werden. Grammatischer Wandel hat es schwer, sich gegen eine im Lehrbuch erst einmal fixierte Norm als korrekt durchzusetzen, d. h. als lehrbuchwürdig anerkannt zu werden.

Das setzt natürlich voraus, daß die Lehrbücher benutzt und in Zweifelsfällen konsultiert werden. Doch wer braucht und benutzt grammatische Lehrbücher, wer richtet sich nach ihren Normen? Die Muttersprachler am wenigsten. Sie sprechen, wie sie es bei ihrer Mutter und in ihrem sprachlichen Umfeld gehört haben. Darauf weist HANS EGGERS hin, der seinen von früherer Norm abweichenden Gebrauch von *derer* statt *deren* – z. B. "Erbarme dich der Seelen, *derer* wir gedenken" – gegen seinen schwedischen Kollegen und Kritiker KORLÉN, der

mit seinem Gebrauch von *deren* die deutsche Grammatik und ihre Lehrbuchnorm hinter sich hatte, verteidigte (Moderna Språk 2/80, S. 133ff.).

Etwas dreist-provokativ formuliert: Grammatische Veränderungen entstehen, weil die Muttersprachler die Grammatiken nicht benutzen. Benutzt werden die Grammatiklehrbücher in erster Linie von deutschlernenden Ausländern, die wegen fehlender Sprachkompetenz auf Grammatiken und deren Normen angewiesen sind und die bemüht sind, die grammatischen Aussagen korrekt zu befolgen. Sie kennen und können dann unter Umständen die grammatischen Formen besser als die Deutschen selber.

Interessanterweise gibt es bei Deutsch als Fremdsprache das Phänomen, daß deutsche Deutschdozenten im Ausland öfter grammatische Normen vertreten, die in der Literatur, die sie mit ihren Studenten u. a. lesen, gar nicht (mehr) befolgt werden. Außerdem besteht bei ihnen die Tendenz, immer nur **eine** Form gelten zu lassen, so daß Sprachwandel in diesem Rahmen sowieso keine Chance hat. Wer als Dozent vorhandene grammatische Doppelmöglichkeiten nicht lehren will, sollte sie wenigstens bei Gebrauch nicht als falsch bewerten.

3. Lehrbuchnorm und Gebrauchsnorm

Wenn die Grammatiker grammatischen Wandel nicht oder nur spät berücksichtigen, dann entsteht eine Diskrepanz zwischen Lehrbuchnorm und Gebrauchsnorm. In manchen Angaben sind sich die Lehrbuchschreiber untereinander oft selbst nicht einig. Das zeigt sich besonders deutlich in den Rektionsangaben bei den Präpositionen in den auf der Grammatik fußenden Wörterbüchern und in den Grammatiken selbst, z. B. *bei per, pro, plus, statt, mittels, mangels, infolge, inklusive.*

Betrachten wir die Präposition *per*: Im ›*Lexikon deutscher Präpositionen*‹ von JOCHEN SCHRÖDER (Leipzig 1986) wird der Präposition *per* allein der Akkusativ zugewiesen. Es wird hinzugefügt "meist ohne erkennbaren Kasus". Auch sonst wird bei *per* allgemein der Akkusativ verzeichnet: im ›*Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache*‹ (1974), in Brockhaus-Wahrigs ›*Deutschem Wörterbuch*‹ (1983), im ›*Richtigen und guten Deutsch*‹ (Duden 9/1985), in Wahrigs ›*Deutschem Wörterbuch*‹ (1994), im achtbändigen ›*Großen Wörterbuch der deutschen Sprache*‹ (1994), in der ›*Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*‹ von JUNG/STARKE (1980), in der ›*Deutschen Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*‹ von HELBIG/BUSCHA (1984), in der ›*Duden-Grammatik*‹ (1995).

Nicht ganz so eindeutig sind die Angaben im ›*Wörterbuch der Sprachschwierigkeiten*‹ (1984). Dort wird zwar auch der Akkusativ angegeben, doch bleibt nicht unerwähnt, daß die Kasusrektion schwankt. Neu ist dieses Schwanken jedoch nicht, denn schon 1888 hat der Lexikograph DANIEL SANDERS, dieser viel zu wenig beachtete und unbestechliche Sprachbeobachter, in seinem ›*Wörterbuch der Hauptschwierigkeiten*‹ beim Stichwort *per* notiert:

lateinische Präposition mit dem Accusativ, üblich – obgleich besser vermieden – in Verbindung wie: per [statt 'mit der' etc.] Post, Eisenbahn, Draht [...]. Wenn HEINE schreibt: 'per fahrender Post', so erklärt sich der Dativ statt des korrekteren Accusativ daraus, daß dem Schreibenden die Präposition 'mit' vorschwebt.

Soweit die grammatischen Auskünfte in den Wörterbüchern und Grammatiken. Und wie sieht die Sprachpraxis aus? Es finden sich zahlreiche Belege, bei denen das von *per* abhängende Susbtantiv nicht im Akkusativ steht, z. B. *per elektronischer Post* (Spiegel 11/1994, S. 92); *per offenem Brief* (Mannheimer Morgen 22./23.4.1995, S. 26); *per einfachem Ruck mit den Händen* (Spiegel 3/1994, S. 72); *per zentraler Anweisung* (Spiegel 43/1989, S. 28); *per einstweiliger Verfügung* (Mannheimer Morgen 13./14.6.1992, S. 12); *per albernem Fragebogen* (Mannheimer Morgen 27.2.1990, S. 20); *per gesellschaftlicher Moral* (MATTHIAS FRINGS, Fleisch und Blut, S. 43).

Abweichend von der Lehrbuchnorm ist auch die unflektierte Form nach *per* bei einem alleinstehenden Substantiv – *per Sonderbote* (Spiegel 21/1987, S. 18). Sie gilt nach der Lehrbuchnorm als nicht korrekt, obgleich durch die Flexionslosigkeit der Numerus – nämlich hier der Singular – zu erkennen ist, was bei der angeblich korrekten flektierten Form *per Sonderboten* nicht der Fall wäre, weil die singularische Genitivform mit den Pluralformen übereinstimmt. Diese von manchen Grammatikern dekretierte normative Einschränkung ist deswegen verwunderlich, weil das, was bei den sogenannten schwachen Substantiven – *Bote, Genosse, Soldat usw.* – nicht korrekt sein soll, bei den starken Substantiven nicht nur toleriert wird, sondern sogar als korrekt gilt.

So heißt es beispielsweise bei den genitivischen Präpositionen *wegen* und *inklusive* in der Duden-Rechtschreibung 1991: ein alleinstehendes, stark gebeugtes Substantiv steht im Singular oft schon ungebeugt, z. B. *wegen Umbau, wegen Diebstahl, inklusive Porto.* Was den stark gebeugten Substantiven zugestanden wird, ist bei den schwachen viel eher nötig, denn bei diesen tragen die flexionslosen Formen – wie bereits erwähnt – im Unterschied zu den starken Substantiven dazu bei, daß die Aussage eindeutig wird, wie die folgenden Beispiele zeigen: *wegen Kunzes Automat/Automaten; mangels Automat/Automaten; die Kosten für Material inklusive Automat/Automaten.*

Was für *wegen* und *inklusive* zutrifft – nämlich die Flexionslosigkeit, wenn das Substantiv alleinsteht –, trifft zwar auch für andere genitivische Präpositionen zu, doch fehlt dort – beispielsweise bei *infolge, mangels, statt* – dieser Hinweis und folglich auch ein entsprechendes Beispiel, aber es gibt zahlreiche Belege: *infolge Alkohol* (Hamburger Abendblatt 24.8.1985, S. 56); *mangels Tatmotiv* (Mannheimer Morgen 6./7.2.1988, S. 11); *statt Lohn* (Spiegel 44/1989, S. 30).

Während neue Wörter schnell Eingang in die Wörterbücher finden, gibt es bei den grammatischen Angaben in bezug auf die Berücksichtigung von Veränderungen Restriktionen und Vorbehalte, weil hier Normen – die heiligen Kühe – in Frage gestellt oder womöglich sogar außer Kraft gesetzt würden. Daher werden in den Grammatiken und Wörterbüchern kotextuelle Differenzierun-

gen – also Unterschiede in bezug auf Singular/Plural, alleinstehend/nichtalleinstehend, mit/ohne Artikel oder Adjektiv – oft gar nicht oder nur unvollständig berücksichtigt, so daß die BenutzerInnen keine für die unterschiedlichen Kotexte umfassende Information erhalten.

Blickt man in ältere historische Grammatiken kann man oft feststellen, daß die heutigen sogenannten Abweichungen und Unkorrektheiten früher ganz üblich waren und daß ein gewisser grammatischer Pluralismus ohne weiteres toleriert wurde. HERMANN PAUL hat in seiner ›*Deutschen Grammatik*‹ (Teil IV Syntax, Zweite Hälfte, S. 45 ff.) zur Präpositon *statt* beispielsweise folgendes ausgeführt:

> Auch neben "anstatt" und "statt" stellt sich seit dem 18. Jahrhundert statt des Gen. der Dat. ein, der erst in der neuesten Zeit in der Schriftsprache, nicht in der Mundart zurückgedrängt worden ist, z. B.: statt Witz und Tugend (Lessing); statt frischem Blut (Wieland); statt empfindsamem Herzen (Stephanie); statt heißem Wünschen, wildem Wollen, statt läst'gem Fordern, strengem Sollen (Goethe).

SANDERS schreibt in seinen ›*Hauptschwierigkeiten*‹ (1888) dazu:

> Statt [...] zumeist mit dem Genitiv [...]; doch auch bei guten Schriftstellern (viel häufiger als die meisten Grammatiker ahnen lassen und selbst ahnen) mit dem Dativ.

Im ›*Österreichischen Wörterbuch*‹ (1990) wird beim Stichwort *statt* neben dem standardsprachlichen Genitiv auch der Dativ (*statt dem Vater kommt die Mutter*) als umgangssprachlich erwähnt.

Von der Scheu, heilige Kühe zu schlachten

Was die Gebrauchsrealitäten – die Abweichungen von der Lehrbuchnorm – betrifft, so halten die Vertreter einer präskriptiven Grammatik sich (und andere) lieber zurück: Einerseits soll der Eindruck einer normativen Instabilität vermieden werden, andererseits will man sich nicht dem Vorwurf aussetzen, daß man aus eigener Machtvollkommenheit Normen außer Kraft setzt oder sie relativiert. Dafür ein Beispiel aus der Praxis. Bei der Bearbeitung der 2. Auflage des Bedeutungswörterbuchs 1985 hatte ich unter anderem dem obengenannten Wandel von *deren* zu *derer* mit folgendem Artikel Rechnung zu tragen versucht:

> eine Mitteilung, auf Grund deren/(abweichend: derer) es zu Unruhen kam; eine ungewöhnliche Popularität, deren/(abweichend: derer) sich dieser Politiker erfreut; frühere Erlebnisse, aber er erinnert sich deren/(abweichend: derer) nicht mehr; die Straßen, oberhalb deren/(abweichend: derer) viele Weinberge lagen; ungewöhnliche Erlebnisse, deren/(abweichend: derer) sich die Eltern erinnern.

Doch die Beispiele mit dem abweichenden *derer*-Gebrauch wurden in den Fahnen wieder gestrichen – offensichtlich aus Unbehagen gegenüber dem offen dargelegten und somit kodifizierten normativen Wandel, obgleich dieser Wandel

ein Zeichen von Systematisierung ist, denn wie das alleinstehende vorausweisende Prononem "wir erinnern uns *derer*, die früher bei uns waren; das Schicksal *derer*, die im Krieg ausgebombt wurden ...", lauten nun auch die alleinstehenden rückweisenden Pronomina *derer*: *Formulierung, für die ich damals ausgelacht wurde und derer ich mich heute schäme* (Bruyn, Zwischenbilanz, S. 177); *Grenzen, jenseits derer die Gesundheit nicht mehr zu bezahlen ist* (Spiegel 37/1994, S. 58); *Das dauerte eine lange Zeit, während derer nur ich das Geschehen näher kommen hörte* (Musil zitiert in: Wolf Schneider: Deutsch für Kenner, S. 365); *Prototypik [...], mittels derer ein Verstehen [...] ermöglicht wird* (Sprache und Literatur 53/1884, S. 30); *an eine Grenze gestoßen, jenseits derer Sprache sich auflöst* (Helmut Henne in: Sprachgefühl? 1982, S. 102); *Norm [...], innerhalb derer Normverstöße als Mitteilungsträger akzeptiert werden* (Horst Sitta in: Cherubim: Fehlerlinguistik, S. 223). In der 5. Auflage der ›*Duden-Grammatik*‹ von 1995 wird auf diesen abweichenden Gebrauch folgendermaßen hingewiesen:

> Während "deren" in der Rolle eines vorangestellten Attributs völlig fest ist, wird bei alleinstehendem Gebrauch an Stelle des standardsprachlichen "deren" häufiger fälschlich "derer" verwendet. (S. 340)

Daß es sogar umgekehrt ist und *deren* in der diskutierten Verwendung heute sogar schon als inkorrekt oder wenigstens unüblich angesehen wird, das zeigt sich im ›*Deutschen Wörterbuch*‹ von MACKENSEN. In der 5. Auflage von 1967 lautet beim Stichwort "Sünde" die Bedeutungserklärung: "Handlung, *deren* man sich schämt." In der 12. Auflage von 1986 ist eine Korrektur vorgenommen worden, und es heißt nun: "Handlung, *derer* man sich schämt."

Bei der Bearbeitung der 2. Auflage des Bedeutungswörterbuchs trug ich auch bei den Präpositionen der **Gebrauchs**norm Rechnung, indem ich von der Lehrbuchnorm abweichenden kotextuellen Gebrauch mitberücksichtigte und bei den genitivischen Präpositionen *(mittels, dank, kraft, laut, mangels* usw.) eine einheitliche Darstellung anstrebte. Der Artikel für die Präposition *mittels* hätte folgendermaßen aussehen und den kotextuell abweichenden Gebrauch berücksichtigen können:

> 'mittels' [Präposition mit Genitiv (= mit Hilfe von)]: mittels eines Flaschenzuges; eine Spielbankaffäre, mittels deren (abweichend: derer) er die Partei ruinierte; mittels strenger Gesetze; 'mittels' [flexionslos im Singular, wenn ein Substantiv unmittelbar angeschlossen ist]: mittels Kaiserschnitt; mittels Tanz und Turnen; mittels Kabel und Satellit; 'mittels' [im Singular ohne Artikel oder Pronomen, nur mit adjektivischem Attribut auch Dativ]: mittels billigem Dollar; mittels neuem Kleinbus; 'mittels' [im Plural mit Dativ, wenn ein stark flektierendes Substantiv unmittelbar angeschlossen ist]: mittels Telefonkontakten.

Der Hinweis auf den Gebrauch des Dativs im Singular bei Substantiven, die keinen Artikel/kein Pronomen, aber ein adjektivisches Attribut bei sich haben,

wurde aus den Druckfahnen wieder herausgenommen, weil das von der kodifizierten Lehrbuchnorm abwich, obgleich es auch hierfür reichlich Belege gibt: *mittels ausgeklügeltem Marketing* (CCI 9/1989, S. 1); *statt chemischem Reiz* (Illustrierte Wochenzeitung 40/1983, S. 61); *statt eitlem Forschergehabe* (Spiegel 16/1993, S. 82); *statt peinlichem Schweigen* (Mannheimer Morgen 29.12.1994, S. 1); *inclusive gutem Hotel* (Mannheimer Morgen 20./21.8.1983, S. 51).

Der Konservativismus und der grammatische Traditionalismus entspringen dem Bestreben, sich nicht dem Vorwurf auszusetzen, man verfahre in der Normenkodifizierung eigenmächtig und sanktioniere zu früh neue Normen. Diese Mentalität kommt in dem folgenden "Spiegel"-Interviewauszug (25/1995, S. 108) zwar nicht in bezug auf die grammatischen Normen, sondern in bezug auf die Rechtschreibreform zum Ausdruck, aber sie ist übertragbar:

> *Spiegel:* [...] Wer so eigenständig und unabhängig arbeitet wie die Dudenredaktion, der hätte auch Ballast abwerfen können und nicht 90 Jahre darauf zu warten brauchen, daß andere sich auf eine Reform einigen.
> *Drosdowski:* Da muß ich Ihnen recht geben. Heute bedaure ich, daß wir nicht eingegriffen und Ungereimtheiten wie "in bezug auf" und "mit Bezug auf", "radfahren" und "Auto fahren" beseitigt haben.
> *Spiegel:* Statt dessen haben Sie auch noch versucht, solchen Unsinn wissenschaftlich zu begründen.

Divergierende Grammatikangaben

Wenn sich jemand über den gebräuchlichen Kasus bei einer Präposition unterrichten will, kann es vorkommen, daß er in verschiedenen Grammatiken oderWörterbüchern unterschiedliche Auskünfte erhält, zum Beispiel bei der Präposition *plus*, die im *›Deutschem Wörterbuch‹* (1983) von Brockhaus-Wahrig mit dem Dativ und dem Beispiel *die ersparte Summe plus den Zinsen* angegeben wird und im *›Großen Wörterbuch der deutschen Sprache‹* (1994) mit dem Genitiv und dem Beispiel *der Betrag plus der Zinsen* erscheint. In der *›Grammatik‹* von ULRICH ENGEL werden alle vier Kasus genannt (S. 696).

Und was sagen die Belege? Hier finden sich: *die Zirkuseinlage mit Tieren vom Bauernhof plus einem Affen* (Hörzu 33/1992, S. 104); *mit den Porträts plus kurzen Lebensläufen* (Mannheimer Morgen 22./23.6.1991, S. 4); *plus zusätzlichem Paßbild* (Mannheimer Morgen 29.1.1990, S. 21); *plus einiger Familienzuschläge* (Spiegel 33/1989, S. 32); *die Bilanzsumme plus der Entnahmen* (Impulse 5/1982, S. 47).

Wie Normen entstehen

Normen sind nichts Gottgegebenes, sie werden vom Sprachgebrauch der Sprachbenutzer abgeleitet und kodifiziert. Doch was einmal als Norm kodifiziert ist, wird schnell zur heiligen Kuh.

An der Präposition *pro* kann man die Entstehung einer Normkodifizierung gut demonstrieren. Befragt man Grammatiken und Wörterbücher, welcher Kasus von *pro* abhängt und was korrekt sei (*pro verkauften/verkauftem/verkaufter Theaterplatz*), dann erhält man die Auskunft, daß *pro* mit dem Akkusativ verbunden wird. *Pro* gehört als Wort zwar schon lange dem deutschen Wortschatz an, doch als Präposition wird *pro* erst 1959 in der ersten Auflage der Dudengrammatik bezeichnet. Als Rektion wird der Akkusativ angegeben: *pro Angestellten.* Als Erklärung diente der Hinweis, daß *pro* soviel wie "für" oder "je" bedeutet, die auch mit dem Akkusativ verbunden werden. Diese Angabe erscheint dann 1965 im dem Buch *›Hauptschwierigkeiten der deutschen Sprache‹*. Diese Festlegung auf den Akkusativ wurde dann allgemein von Grammatiken und Wörterbüchern übernommen. Der abweichende Gebrauch – Dativ und Nominativ – erschien später bestenfalls in einer Fußnote oder in einer Randbemerkung.

Im WAHRIG von 1994 und in LANGENSCHEIDTs Großwörterbuch *›Deutsch als Fremdsprache‹* (1994) wird allein der Akkusativ bei *pro* genannt. Auf den Akkusativ nicht festgelegt ist jedoch die 37. Auflage des *›Österreichischen Wörterbuchs‹* von 1990, wo zwar kein Kasus genannt wird, wo aber das Beispiel *pro anwesende(r) Dame* den Schluß zuläßt, daß Akkusativ und Dativ – vielleicht auch der Nomitativ – mit *pro* verbunden werden können.

Die ungebeugte Form *pro Kollege* (statt: *pro Kollegen*) wird im *›Großen Wörterbuch der deutschen Sprache‹* in 8 Bänden (1994) als umgangssprachlich gekennzeichnet. Über die Bezeichnung "umgangssprachlich" hält nicht selten der Wandel Einzug in die Grammatik. Erinnert sei daran, daß bei den Präpositionen *dank* und *trotz* der früher als weniger gut bezeichnete Genitivgebrauch den einstmals gebräuchlichen Dativ weitgehend verdrängt hat – schließlich mit dem Segen der Grammatiker. Um so mehr überrascht es, daß noch 1986 im *›Lexikon deutscher Präpositionen‹*, das explizit "normgerechten Gebrauch" vermitteln will, *dank* noch immer mit dem Dativ als Hauptkasus angesetzt ist; der Genitiv steht in Klammern und wird somit als seltener eingestuft. Doch umgekehrt ist es – vom Gebrauch her – richtig.

Daß bei Beispielen für den grammatischen Gebrauch – hier wie auch sonst – oftmals uneindeutige, ambivalente Beispiele zur Demonstration gewählt werden, ist ein Phänomen, das seltsamerweise von den sonst so peniblen Linguisten gar nicht wahrgenommen zu werden scheint. Bei den genitivischen Präpositionen *diesseits* und *seitwärts* finden sich in dem genannten Lexikon deutscher Präpositionen Beispielsätze mit Feminina, die für die genitivische Kasusdemonstration insofern untauglich sind, als diese Formen mit dem Dativ immer übereinstimmen und folglich nicht eindeutig einem Kasus zuzuweisen sind: *Diesseits und jenseits der Grenze warteten nur wenige Kraftfahrzeuge; Seitwärts der vielbefahrenen Route lag in der Tiefe des Waldes verborgen ein Gasthof.*

In der *›Lernergrammatik für Deutsch als Fremdsprache‹* von LORENZ NIEDER finden sich ähnliche ambivalente Beispiele, die mühelos hätten eindeutig gemacht werden können: *statt + Genitiv (statt der erwarteten Anerkennung); ohne +*

Akkusativ (ohne Klavier); aus + Dativ (aus alter Gewohnheit, aus Ehrgeiz); laut + Genitiv (laut Wetterbericht, laut einer Meldung); um + Akkusativ (die Sorge um die Kinder); vor + Dativ (vor Schmerzen).

Eindeutige Beispiele wären gewesen: *statt des erwarteten Erfolges; ohne großen Aufwand; aus krankhaftem Ehrgeiz; laut des letzten Schreibens; die Sorge um den Jungen; Angst vor den großen Schmerzen.*

Grammatische Logik dominiert

Während unsere alltägliche Welt immer pluralistischer wird, sind die Grammatiker oftmals bestrebt, grammatischen Pluralismus – Vielfalt, Wahlmöglichkeiten – zu reduzieren. Parallel dazu besteht die Tendenz, der grammatischen Logik zu folgen und grammatische Inkongruenzen zu vermeiden, die in der älteren Grammatik aber ohne Einschränkung akzeptiert wurden. Das wird gut sichtbar an den grammatischen Ellipsen, bei denen früher Inkongruenzen bei den besten Schriftstellern ganz üblich waren.

Dafür einige Beispiele aus älteren Grammatiken: *aus meinem großen Kummer und Traurigkeit* (Luther); *bis zu welcher Grenze und Umfang* (Hegel); *daß alles taufrisch in Ihre Hände und Mund gelangen* (Jean Paul); *Die Stadt Göttingen, berühmt durch ihre Würste und Universität* (Heine); *Er verschafft sich zuerst eine Übersicht der türkischen Literatur, Landesart und Sitten* (Goethe); *Wegen streitenden Interesses und Meinungen* (Goethe).

Diese Sätze müßte ein Deutschlehrer heute als fehlerhaft bezeichnen, denn "richtig" wäre: *... und meiner großen Traurigkeit; ... und welchem Umfang.* Auch die elliptische Auslassung von Suffixen, die im *›Wörterbuch der Sprachschwierigkeiten‹* als falsch bezeichnet wird, war früher ganz üblich: *Gegen inn- und äußern Feind* (Goethe); *eine Tat "güt- oder peinlich" gestehen* (Peinliche Gerichtsordnung Wien 1769); *aller Stände sowohl männ- als auch weiblichen Geschlechts* (Allgemeines Gelehrten-Lexikon 1750); *seine eltern- und geldlose Braut* (Jean Paul, Siebenkäs); *in süß- und scharfen Düften* (Hofmannsthal).

4. Widersprüche zwischen Lehrbuchnorm und Gebrauchsnorm im einzelnen

Perfekt und Präteritum

Es gibt zahlreiche Beispiele dafür, daß die normativen Aussagen in manchen Lehrbüchern der Sprachpraxis nicht entsprechen. Auf einige Diskrepanzen will ich im folgenden hinweisen. In manchen Lehrbüchern steht, daß beim Gebrauch von Präteritum und Perfekt darauf zu achten sei, ob etwas zeitlich abgeschlossen ist. Daher wird im *›Handbuch für den Sprachgebrauch‹* (1978) der folgende Satz als falsch bezeichnet: *Zur Entlastung der Straßenbahn richtete die Stadtverwaltung*

einen Schienenersatzverkehr ein, der sich gut bewährt. Korrekt müsse es – so im Lehrbuch – heißen: *Zur Entlastung der Straßenbahn hat die Stadtverwaltung einen Schienenersatzverkehr eingerichtet, der sich gut bewährt.* Als Begründung wird angegeben: "Da er sich bewährt, ist die Beziehung und Wirkung auf die Gegenwart ohne weiteres gegeben."

Im ›*Wörterbuch der Sprachschwierigkeiten*‹ (1984) heißt es dazu: "Grammatisch nicht ganz richtig ist der Gebrauch des Präteritums bei Autoren- oder Darstellerangaben: *die Regie führte, es sang (für Sie), es sprach N.N.*" In der Sprachpraxis sieht es aber anders aus. Da konkurrieren beide Tempora miteinander, allerdings nur dann, wenn es sich lediglich darum handelt, die Vergangenheit eines Geschehens, Vorgangs oder Zustands zu kennzeichnen. Keine Konkurrenz besteht zwischen Perfekt und Präteritum dann, wenn es sich um ein Ergebnis, ein Resultat oder um Zukünftiges handelt: *Hast du dir ein neues Auto gekauft?* (Nicht: *Kauftest du dir ein neues Auto?*) *Bald hat er es geschafft.* (Nicht: *Bald schaffte er es.*)

Imperativformen

Wenn es nach manchen Grammatiken ginge, dann dürfte es die endungslosen Imperativformen bei Verben auf *-eln* und *-ern* (*Fessel mich! Briefmarken, sammel doch auch! Tummel dich! Angel dir das! Bummel nicht so! Kümmer dich mal drum!*) gar nicht geben – sie gelten als inkorrekt oder günstigenfalls als mehr oder weniger verpönte Umgangssprache –, obgleich die gleichen Formen bei den Verben auf *-en* als korrekt gelten (*Riskier was! Fahr mal hin! Steig ein! Sag die Wahrheit! Mach das!*).

Belege für die "ungrammatischen" Formen bei den *-eln* und *-ern*-Verben gibt es in der Standardsprache aber reichlich: *"Mensch, ärger dich nicht" zu spielen* (Ludwig Greve: Wo gehörte ich hin? S. 26); *Nörgel doch nicht dauernd* (Fels: Sünden, S. 80); *Knusper, knusper, Knäuschen!* (Märchen); *tummel dich!* (Ebner-Eschenbach: Gemeindekind, S. 192); *Kümmer dich nicht ums Rot – fahr!* (Hörzu 40/1988, S. 145); *Schnippel den Titel! Der große Spaß mit Schere und Kleister* (Hörzu 39/1978, S. 166); *laber nicht so viel!* (Mannheimer Morgen 23.9.1988, S. 19); *Nun zwitscher mal!* (Spiegel 40/1990, S. 317).

Pronominaladverb oder Präposition mit *was*

In "gutem Deutsch", so wird in Lehrbüchern auch postuliert, gebraucht man die Pronominaladverbien (*womit, woran, wozu, worauf*), während die konkurrierenden Formen – Präpositionen mit was (*mit was, an was, zu was, auf was*) – zur weniger guten Umgangssprache gehören (sollen).

Wer aufmerksam liest und hört, kann aber feststellen, daß auch gepflegt Sprechende und Schreibende nicht selten die Präpositionen mit was statt der Pronominaladverbien gebrauchen: *Sobald die alte Dame erfuhr, um was es sich*

handelte (Ebner-Eschenbach: Gemeindekind, S. 8); *Zu was braucht ein Arbeiter die Beherrschung der sprachlichen Norm?* (Gauger/Oesterreicher in: Sprachgefühl? S. 69); *daß die Branche hier ohne Scheu zeigen durfte, zu was sie fähig ist* (Spiegel 9/1995, S. 130).

Konjunktiv in der indirekten Rede

Für die indirekte Rede soll – so viele Lehrbücher – der Konjunktiv I (unter bestimmten Umständen auch der Konjunktiv II) gelten. Aber wirklich nötig ist der Konjunktiv nur bei möglichen Uneindeutigkeiten in bezug auf den, der zitiert wird, daher kann man in den Texten ganz unterschiedliche Modi finden: *er sagte, er ist/sei/wäre krank; sie machte sich Vorwürfe, daß sie diesen teuren Schmuck angelegt hat/habe/hätte; Mein Sohn beichtete mir vor einigen Tagen, daß er homosexuell ist und an Aids erkrankt sei* (Hörzu 46/1987, S. 168); *Man sagt, ich bin eine Chaotenfrau* (Wochenblatt 42/1982, S. 7); *Umrißhaft deutete er an, daß es drei Weisen der Mitgliedschaft gibt* (Spiegel 36/1983, S. 180).

Die These, daß der Indikativ das Gesagte als real bestätigt, daß der Konjunktiv I das Gesagte neutral wiedergibt und daß der Konjunktiv II die Aussage bezweifelt, klingt sehr schön, entspricht aber nicht der Sprachpraxis.

5. Das grammatische Korsett – Hilfe und Einengung

Die in Lehrbüchern kodifizierte Grammatik, die Normen, sind ein Korsett, das einerseits hilfreiche und nützliche Stütze sein kann, das aber andererseits auch Einengung und Abschnürung bedeutet. Normen sind nichts Numinoses, sie sollen den Sprachbenutzer nicht unterdrücken. Grammatiker sollen den Grammatikgebrauch wiedergeben; sie sollen Auskunft über Normatives geben, es aber nicht ungeprüft tradieren, sollen nicht aus einem Reinheitsgebot heraus Normabweichungen unterdrücken.

Der Unterschied zwischen einer Normabweichung, die Normenwandel ankündigt, und einem Fehler liegt darin, daß eine Normabweichung nicht singulär auftritt und daß sie auch bei souveränen Sprechern/Schreibern zu beobachten ist, denn – so heißt es – "die Fehler von heute sind die Normen von morgen". Daß sich unsere heutige Sprache grammatisch von der unserer sprachlichen Frühzeit in starkem Maße unterscheidet, ist nicht zuletzt auch dem Umstand zuzuschreiben, daß es früher die konservierende Wirkung grammatischer Lehrbücher nicht gab. Grammatiken sollten wie gute Wörterbücher nicht ohne eine Belegsammlung – die aber auch berücksichtigt werden müßte – geschrieben werden, damit es den Unterschied zwischen Lehrbuchnorm und Gebrauchsnorm nicht mehr gibt.

Auch synchrone Grammatiken sollten – mit einem Blick zurück – zeigen, daß Normenwandel eine Folge von Analogietendenzen, Systematisierungen, Differenzierungen und Sprachökonomie ist; sie sollten zeigen, daß Normenwandel

nicht Normenverfall ist, dann kann die Frage, ob Grammatik – solch eine Lehrbuchgrammatik – nützlich sei, auch vorbehaltlos mit "Ja" beantwortet werden.

Literatur

Eggers, Hans: Derer oder deren? Zur Normenproblematik im Deutschen. In: Moderna Språk 2/1980, S. 133-138

Müller, Wolfgang: Die real existierenden grammatischen Ellipsen und die Norm. Eine Bestandsaufnahme. In: Sprachwissenschaft, Bd. 15 (1990), Heft 3/4, S. 241-366

Müller, Wolfgang: Wie normgerecht sind unsere Normen, und wer macht sie? Eine Herausforderung zur Normenungläubigkeit. In: Proceedings of the Fourteenth International Congress of Linguists. Berlin 1987

Müller, Wolfgang: Deutsch für Vor- und Nachdenker. In: texten + schreiben (ab 1981)

✍ *Wolfgang Müller; Duden-Redaktion, Freiberger Ring 3/444, D-68309 Mannheim* 31

Zum Nutzen grammatischen Wissens für die Textproduktion

▪ *von Evelyn THORNTON*

> Ohne Grammatik gibt es keine Sprache, aber sie macht nicht ihr Wesen aus.
> (GERHARD AUGST[1])

Zehn Jahre Textgrammatik im Lehrplan

Vor zehn Jahren wurde die Textgrammatik (TG) in die Deutschlehrpläne aufgenommen, noch heute ist sie für viele (Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler) Fremdland. Eventuell wird das Angebot der Unterstufen-Sprachbücher zur Isolierung einzelner Phänomene der TG aus einem Textzusammenhang in der "toten Zeit" zwischen dritter Schularbeit und Semesterferien gelegentlich zögernd genützt. Aber wie – und vor allem wozu – diesen unübersichtlichen Bereich in die Systematik der Wortarten- und Satzgliederanalysen integrieren?

Die Frage "wozu" ist in diesem Kontext sicher angemessen. Sie sollte aber nicht primär textgrammatische Kategorien betreffen, in Frage gestellt werden sollte vielmehr das formal-systematische Grammatikkonzept, das zu einem großen Teil immer noch die Unterrichtspraxis bestimmt.

Die Lehrplanreform von 1985ff. hat schließlich nicht nur neue Inhalte à la TG gebracht, sondern eine Neuorientierung der Ziele des Deutschunterrichts generell. Nur geht es z. B. Kommunikations- und Handlungsorientierung ähnlich (schlecht) wie der TG – nein, es geht ihnen schlechter: Sie konkretisieren sich nämlich nicht als *Inhalte* einzelner Sprachbuchkapitel wie diese und haben daher oft nicht einmal die Chance, probeweise in der bewährten Systematik des Lehrstoffs Aufnahme zu finden. Eine der Anlage der Lehrpläne entsprechende Berücksichtigung würde jedenfalls das ganze gewohnte Konstrukt dieser Unterrichtspraxis aufbrechen, das eben formal- und nicht anwendungsorientiert ist. Ziele wie die sprachliche Bewältigung von Situationen für die Sprachbetrachtung oder Situations- und Leserorientierung für die Textproduktion, wie sie der Lehrplan nennt, können dem traditionellen Ansatz nicht additiv hinzugefügt werden. Und es genügt auch nicht, statt "Grammatikunterricht" einfach "Sprachreflexion" zu sagen: Ein bloßes Umbenennen des Bereichs ohne Konsequenzen für die didaktische Konzeption ist höchstens Schönfärberei.

Daher ist – zehn Jahre *danach* – angesichts von Diagnose und Krankheitsbild

---

[1] Augst (1993), S. 5

des aktuellen schulischen Grammatikunterrichts (GU) nicht bei einzelnen linguistischen Konzepten anzusetzen oder gar bei einer auch noch so gut gemeinten Kanonisierung des Inventars einzelner Ebenen der Sprachbetrachtung – die würde wohl nur als Bestätigung des Festhaltens an einem formal orientierten GU begrüßt. Therapiechancen liegen vielmehr in einer in der Literatur[2] seit vielen Jahren begründeten und den Lehrplänen zugrundeliegenden, in der Praxis des Deutschunterrichts aber noch kaum umgesetzten völligen Neuorientierung des Bereichs. Diese Neuorientierung muß von einer lange vernachlässigten – und meines Erachtens von Praktiker/innen zunehmend desavouierten – didaktischen Reflexion ausgehen und die Ziele der Sprachreflexion im Deutschunterricht (DU) neu begründen, und zwar bewußt und nachdrücklich kontrastiv zum bisherigen Konzept. Daß eine geänderte didaktische Ausrichtung des GU auch eine entsprechende methodische Neuausrichtung notwendig macht, soll am Ende dieses Beitrags kurz aufgegriffen werden.

Ziele eines kommunikations- und handlungsorientierten Konzepts der Sprachdidaktik

Zielformulierungen zum Nutzen von Grammatikkenntnissen in der einschlägigen Literatur gibt es viele. Eine Bewertung ihrer Relevanz im einzelnen oder eine Hierarchisierung der Argumente würde den Rahmen dieses Textes sprengen. Hier muß der folgende exemplarische Überblick genügen.

BERNHARD WEISGERBER nennt folgende Qualifikationen, die Sprachreflexion vermitteln soll[3]:

- Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Sprachgebrauch
- Einsicht in eigene sprachliche Voraussetzungen
- Abwehr sprachlicher Manipulation
- Befähigung zu begründeter Sprachkritik
- Motivation zu kreativem Umgang mit Sprache

Für INGELORE OOMEN-WELKE sind die Sensibilisierung für und das bewußte Umgehen mit Sprache oberste Ziele des Sprachunterrichts. Frau OOMEN-WELKE geht davon aus, daß die Arbeit an der Sprache "auf das Bewußtsein wirkt, das seinerseits auf den Sprachgebrauch zurückwirkt."[4]

WILHELM KÖLLER unterstreicht die Bedeutung des expliziten grammatischen Gegenstandswissens, dessen Wert für Sprachhandlungen neben dem intuitiven grammatischen Handlungswissen (Sprachgefühl) nicht geringzuschätzen sei, wenn es gelte, Sprache ökonomisch und gezielt zu verwenden.[5]

---

[2] Vgl. z. B. Eva Neuland in "ide", Heft 4, 1994
[3] Weisgerber (1985), S. 43, 59f. und 98ff.
[4] Oomen-Welke (1982), S. 8
[5] Köller (1988), S. 384ff.

Die Autor/innen sehen also *ein* wesentliches Ziel (nicht das einzige!) des schulischen GU in der Anwendbarkeit der Grammatikkenntnisse auf andere Bereiche des DU. Die Bedeutung von Grammatikwissen für die Textrezeption gilt heute als erwiesen, deshalb greife ich im folgenden die Frage nach der Möglichkeit auf, einen Teil dieses Grammatikwissens, nämlich die Textgrammatik, für die Textproduktion fruchtbar zu machen.

Textproduktion und Grammatikwissen

Bewußt habe ich die Textproduktion an die erste Stelle gesetzt – vgl. die Äußerung GERHARD AUGSTs am Beginn. Auch wenn ich voraussetze, daß Grammatikwissen für das Schreiben nutzbringend ist, kann ich nicht annehmen, daß aufmerksames Durchlesen einer Schulgrammatik des Deutschen am Abend vor einer Schularbeit die Schreibleistung positiv beeinflussen wird. Im Gegenteil: Wenn ich während des Schreibprozesses ständig an die Unterscheidung von Konjunktion und Adverb denke oder an die Merkmale des eingeleiteten Gliedsatzes oder an Verweisrichtungen, werde ich kaum einen "vernünftigen" Text zustandebringen. Wozu also dient die Grammatik beim Schreiben? Die Antwort kann nur aus der Schreibforschung und Schreibdidaktik kommen.

Zunächst gilt es, sich die Eigenart schriftlicher Textproduktion vor Augen zu führen. WILHELM KÖLLER[6] spricht von Schriftsprache als eigenständiger Realisationsform von Sprache: Schriftsprachliche Texte werden nicht mit dem Ohr, sondern mit dem Auge wahrgenommen, was die "Möglichkeiten zu zeitgedehnten Verstehensprozessen und metasprachlichen Reflexionen" (S. 155) steigere. Die Wahrnehmung der Äußerung/des geschriebenen Textes kann im Gegensatz zur Rezeption gesprochener Sprache ohne Schwierigkeiten wiederholt werden, es entsteht gleichzeitig eine größere Distanz zur Sprache, der Sprachgebrauch kann auf Metaebene problematisiert werden, ohne daß Information verlorengeht.

Diese Darstellung betrifft die *Rezeption* von Schriftsprache, nicht ihre Produktion. Die Vorteile können allerdings auch für letztere genützt werden, wenn man – der Prozeßorientierung, die die Schreibforschung für den Vorgang des Herstellens von Texten postuliert, folgend – zwischen Textherstellung und Textbearbeitung unterscheidet. Für viele Texte[7] ist vorher noch eine Phase notwendig, die ganz wesentlich Schreiben und Überarbeiten bestimmt: die Planung des Textes, die aufgrund des konkreten Schreibanlasses/der kommunikativen Situation z. B. Textsorte, Struktur, Ausführlichkeit der Darstellung und Sprach-

---

[6] Köller (1988), S. 154ff.

[7] Nicht für alle - besonders bei manchen Formen kreativer Textproduktion fällt die Planungsphase weg, z. B. beim automatischen Schreiben.

register festlegt.[8] Nach Planung und Ausführung/Formulierung folgt die Textrevision, die auf beide Teilhandlungen des Schreibprozesses wirkt.[9]

Wer schreibt, weiß, daß die Abfolge Planen – Ausführen – Überarbeiten im Modell gerechtfertigt sein mag, in der Realität aber immer wieder durchbrochen wird. Auch die gewissenhafteste Vorbereitung kann während des Schreibens gelegentlich umgestaltet werden, oft ergibt sich etwa beim Schreiben ein neuer Aspekt, der zum Zeitpunkt der Planung noch nicht bedacht worden ist. Außerdem werden einzelne Textpassagen häufig gleich nach ihrer Formulierung überlesen, u. a. um zu überprüfen, ob sie adressatengerecht geschrieben sind.

Obwohl die drei Prozesse ineinander verschränkt sind, läßt sich ihre Isolierung im Modell aus eigener Schreiberfahrung erklären. Die einzelnen Phasen können schließlich aufgrund der Verschiedenheit der Handlungen, die der Textproduzent/die Textproduzentin jeweils setzt, abgegrenzt werden. Diese Handlungen greifen auf unterschiedliches *Wissen* zurück.

Die Kognitionsforschung unterscheidet verschiedene Arten von Wissen, ich folge hier MARKUS NUSSBAUMER, der folgende – häufig vertretene – Einteilung trifft: Handlungswissen, Weltwissen, sprachliches Wissen.[10]

Das (Sprech-)Handlungswissen (sprachliches Interaktionswissen oder Illokutionswissen) umfaßt kurz gesagt das Wissen, das zum konventionsgemäßen Ausführen kommunikativer Handlungen notwendig ist bzw. Handlungen anderer Menschen entsprechend einordnen läßt. Das Welt- oder Sachwissen umfaßt das Wissen um allgemeine Sachverhalte und um einzelne Dinge/Ereignisse aus der persönlichen Erfahrung. Sprachliches Wissen schließlich setzt sich aus den einzelnen Bereichen der Grammatik zusammen. NUSSBAUMER betont, daß große Teile des Wissens entweder ständig oder doch zumeist unbewußt präsent sind: "Das gilt ganz besonders vom grammatischen Wissen."[11]

In unserem Zusammenhang interessant ist auch die Einteilung der Wissensformen von MAX SCHELER, der WILHELM KÖLLER folgt[12]: Herrschaftswissen (als Leistungs- oder Arbeitswissen) ist nötig zur praktischen Bewältigung der Welt, während Bildungswissen dem Werden der Person dient. Als Ziele des GU nennt KÖLLER die Vermittlung eines expliziten grammatischen Arbeitswissens zum produktiven und rezeptiven Umgang mit Sprache sowie das Einüben reflexiver Denkprozesse über das Bildungswissen.[13]

Nicht zu vergessen sind außerdem PIAGETs Begriffe von *Assimilation* und

---

[8] Vgl. z. B. Der Deutschunterricht, Heft 3, 1988 (Theorie des Schreibens), oder auch Püschel (1991), S. 66: "Die Textsorte ist der genuine Rahmen für Schreib- und Stilanweisungen."

[9] Vgl. dazu die illustrative Darstellung von Gerhard Augst (1988): Schreiben als Überarbeiten - "Writing is rewriting" oder "Hilfe! Wie kann ich den Nippel durch die Lasche ziehen?"

[10] Nussbaumer (1991), S. 158ff.

[11] ibid., S. 162

[12] Köller (1988), S. 382ff.

[13] ibid., S. 408

Akkomodation, von Einordnen von Erfahrungen in vorhandene Wissensstrukturen und gleichzeitiger Veränderung der Ordnungsstrukturen durch das neue Wissen.

Im Bereich der Textlinguistik gibt es zwei "Schulen": die Kohärenz- und die Kohäsionslinguistik. Die Kohäsionslinguistik erfaßt sprachliche Mittel, als deren Leistungen sie das Fördern *und* Stiften des Textzusammenhangs nennt, während die Kohärenzlinguistik den Zusammenhang in der Tiefenstruktur eines Textes ortet und ihn als von sprachlichen Mitteln nur explizit gemacht (*gefördert*) sieht. Nachvollziehbar ist dieser Ansatz, wenn trotz des Fehlens entsprechender sprachlicher Anzeiger von Textzusammenhang Äußerungen dennoch als Text verstanden werden, da der außer- oder vorsprachliche Kontext eine Situation schafft, die Sinn begründet.[14]

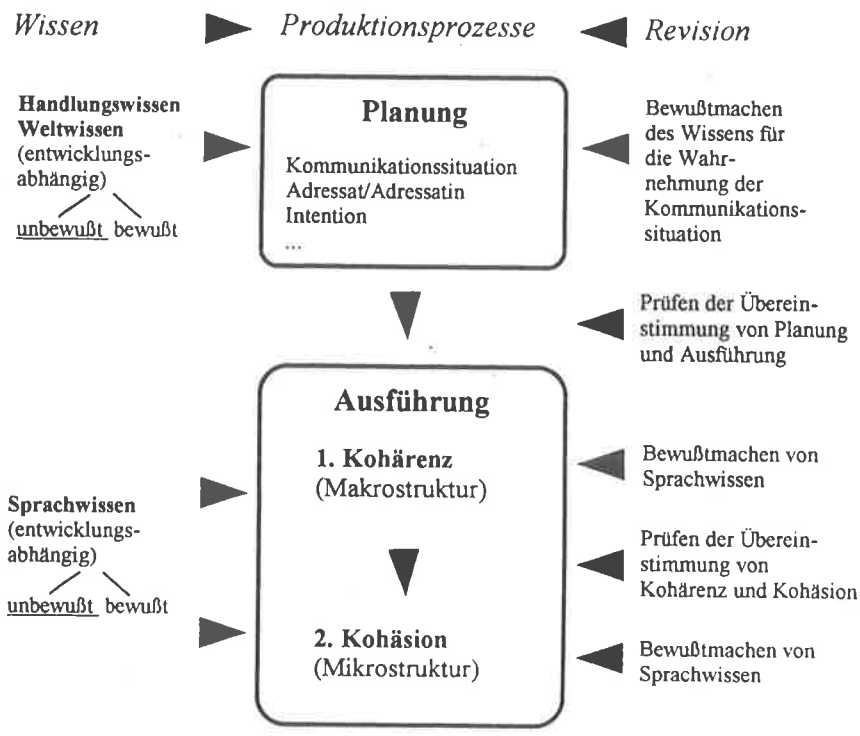
In der Schule wird Textgrammatik vorwiegend nach der Konzeption der Kohäsionslinguistik vermittelt, hier beschränkt sich v. a. die unterrichtliche Praxis (so sie TG überhaupt thematisiert, s. o.) häufig auf das Angebot eines Kanons von Oberflächenstrukturierungsmitteln. In Anlehnung an die traditionellen Methoden der Morphologie- und Syntax-Vermittlung werden diese Mittel nur aufgezählt, ohne funktionale Aspekte zu berücksichtigen, ohne den Konnex zum textimmanent gegebenen Zusammenhang zu reflektieren. Außerdem fällt diese Art der TG oft zurück auf die Syntax-Ebene, etwa bei der Behandlung der Verbindungen. Damit wird die TG zum reinen Lernstoff ohne Chance auf Anwendung in Produktionssituationen.[15] Ähnliches ist ja verschiedenen anderen Grammatikmodellen widerfahren, die im Rahmen der "Linguistisierung des Grammatikunterrichts", vornehmlich in den siebziger Jahren, ohne Berücksichtigung didaktischer Aspekte direkt in den Unterricht übernommen wurden. Sie haben kaum mehr gebracht als einen aufgeblähten Terminologieapparat, der Schülerinnen und Schüler nicht gerade für Grammatikunterricht begeistern konnte.

Im folgenden Modell, das sich im Ansatz an dem von FEILKE und AUGST orientiert[16], wird die Möglichkeit einer Verknüpfung von *Wissen* und *Schreibprozessen* versucht (siehe Seite 68). Die *Planung eines Textes* geht von einer Analyse des kommunikativen Rahmens aus. Die große Bedeutung außersprachlicher und vorsprachlicher Gegebenheiten für die Textsorte betont auch ULRICH ENGEL im Text-Kapitel seiner ›*Deutschen Grammatik*‹.[17] Die Teilnehmer am Kommunikationsprozeß, ihre sozialen Beziehungen sowie die situativen Umstände determinieren ganz entscheidend die textliche Gestaltung. Daher ist der Einsatz von Handlungs- und Weltwissen hier entscheidend, damit nicht aufgrund unberücksichtigter oder falsch eingeschätzter Voraussetzungen die Zielrichtung des Textes ins Leere geht. Dieses Wissen ist natürlich im schulischen Schreiben stark abhängig vom Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler.

---

[14] Vgl. dazu z. B. Blüml (1992), S. 28ff.
[15] Vgl. dagegen Blüml (1992), S. 57
[16] Feilke/Augst (1989), S. 302
[17] Engel (²1991), S. 118ff.

KARL BLÜML spricht hier von großem Geschick von Kleinkindern, partnergerecht zu handeln. Als weiteres ausschlaggebendes Moment für eine entsprechende Textgestaltung nennt er die "Wichtigkeit des jeweiligen Sprech-(Schreib-)Anlasses für den Textproduzenten".[18] Jede/r weiß aus Erfahrung: Je weniger Bedeutung einem Schreibanlaß beigemessen wird, desto weniger Sorgfalt verwendet man auf seine Gestaltung – und umgekehrt!



Die *sprachliche Gestaltung des Textes* wird neben der vorausgehenden Analyse der Kommunikationsbedingungen vom Sprachwissen des/der Textproduzenten/in bestimmt, und zwar zunächst von seiner unbewußten Komponente, die sich im Sprachgefühl äußert.[19] Erst wenn der Produzent/die Produzentin nicht mehr durch die Komplexität der Schreibsituation belastet ist, kann Sprachwissen in einer Fokussierung einzelner Faktoren im Rahmen der *Textrevision* bewußt eingesetzt werden[20] und zu einer "Textoptimierung"[21] beitragen. Die Revision erreicht –

[18] Blüml (1992), S. 12
[19] vgl. Köller (1988), S. 384f.
[20] Vgl. zum Entlastungsprinzip Augst (1988), S. 55, und Feilke/Augst (1989), S. 303
[21] Vgl. den entsprechenden Band: Antos/Augst (²1992)

mit KÖLLER gesprochen – eine Überführung von Bildungswissen in anwendbares Arbeitswissen.[22] Zudem wird – nach PIAGET – das Sprachwissen selbst durch seinen bewußten Einsatz positiv verändert.[23]

Neben dieser Leistung der Steigerung der Bedeutung des Sprachwissens für die Textgestaltung und der Textgestaltung für das Sprachwissen überprüft die Textrevision ständig die Konsequenz der hierarchischen Unterordnung der Textherstellungsprozesse, reflektiert also bei der Überprüfung des Einsatzes eines sprachlichen Mittels der Oberfläche seine Korrespondenz mit zugrundeliegendem Textsinn und Leser-/Situationsspezifik. Für das anwendbare Sprachwissen aus dem Bereich der *Textgrammatik* gilt es demnach nochmals auf die Unterscheidung zwischen Kohärenz- und Kohäsionslinguistik zu verweisen. Wie die außersprachliche Konstellation der sprachlichen Textgestaltung hierarchisch übergeordnet ist, so dominiert die inhaltliche Sinnkonstitution die sprachliche Verstärkung des Textzusammenhangs. Der Schüler/die Schülerin sucht daher nicht wahllos Phänomene der TG auf den Text anzuwenden – der Einsatz sprachlicher Mittel ist abhängig von einer genauen Analyse des inhaltlich-logischen Textaufbaus. Diesem sind laut ULRICH ENGEL, der diese Unterscheidung trifft[24], z. B. Eröffnungs- und Schlußtechniken oder Absatzgliederung[25] zuzuordnen. Erst wenn der spezifische Textzusammenhang durch die Kohärenz definiert ist, kann auf dieser Grundlage im mikrostrukturellen Bereich der Einsatz oberflächenstrukturierender sprachlicher Mittel überprüft und eventuell verstärkt werden (z. B. Ersatzformen, Konjunktionen, Verweise).[26]

Konsequenzen für den Unterricht

Das Konzept der Handlungsorientierung fordert eine Abkehr vom vielfach immer noch praktizierten systematischen Grammatikunterricht. Ziel des GU ist in diesem Sinne nicht mehr primär Grammatikwissen an sich, sondern bewußtes Anwenden von Wissen in Sprachhandlungssituationen. Für den Bereich der TG bedeutet das, daß kein Kohäsionskanon gepaukt werden soll, sondern von der Interdependenz der Prozesse des Schreibens ausgegangen wird. Dabei wird entweder vom Dominierenden zum Abhängigen vorgegangen: Analyse der situativen Voraussetzungen für die Textgestaltung, Festlegen von Textsorte und Schreibhaltung, Formulieren des Propositionsgerüsts des Textes oder eines Textabschnitts (Absatzes)[27], Reflexion des impliziten Zusammenhangs, dann Verstärken dieses

---

[22] Köller (1988), S. 385

[23] Siehe Fußnote 4

[24] Engel (²1991), S. 103ff.

[25] Vgl. auch Blüml (1992), S. 52ff.

[26] Zu den einzelnen Phänomenen vgl. Blüml (1992)

[27] Zur didaktischen Begründung der Reduktion komplexer Textproduktionssituationen vgl. Blüml (1992), S. 52ff.

Zusammenhangs durch entsprechende sprachliche Mittel – oder ein transphrastisches Phänomen wird aus seinem Textzusammenhang rezeptiv isoliert und im Rahmen eines Revisionsprozesses auf seine funktionale Angemessenheit überprüft, eventuell ersetzt.

Eine Komponente der Planungsphase muß Schülerinnen und Schülern besonders deutlich gemacht werden: die Adressatenorientierung. Kinder berücksichtigen beim Verfassen von Texten kaum Voraussetzungen und Erwartungen ihrer Leser/innen. Daher machen sie für sie selbst eindeutigen Textsinn und -zusammenhang selten sprachlich explizit. WINFRIED ULRICH[28] greift in diesem Kontext unpassend eingesetzte Sprachmittel auf, die die "Leserfreundlichkeit" von Texten beeinträchtigen. Methodisch geht er konsequent von der Textrezeption aus. Schülerinnen und Schüler sollen selbst erfahren, welche Schwierigkeiten das Verständnis von Texten mit (bewußt eingesetzten) Kohärenzverstößen bereitet. So sensibilisiert ULRICH sie für derartige Verstöße, damit sie beim Schreiben den späteren Lesevorgang antizipieren lernen.

Der Handlungsorientierung kommt ein integrierter GU[29] entgegen, der die Sprachreflexion in die anderen Teilbereiche des DU integriert, beispielsweise bei der Rezeption literarischer Texte einzelne sprachliche Erscheinungsformen herausgreift, etwa um sie als typisch (oder atypisch) für Text, Autor/in oder Entstehungszeit zu erkennen oder um ein im Unterricht bereits behandeltes Phänomen in einem neuen Kontext wieder aufzugreifen und so im grammatischen Wissen der Schülerinnen und Schüler präsent zu halten und Sprachreflexion zu routinisieren. Das situative Aufgreifen[30], ein Prinzip des integrierten GU, erfordert von den Lehrenden entsprechende linguistische Kompetenz, die aber in jedem Fall Voraussetzung für erfolgreichen GU ist – nur selbst motivierte Lehrer können Schüler motivieren!

Der Einsatz von Sprachreflexion beim Schreiben wird Schüler/innen nur natürlich werden, wenn sie sich häufig in Schreibsituationen befinden. Mit GERD ANTOS[31] ist daher ein "werkorientierter" DU zu fordern, der der Textproduktion genügend Zeit in den Deutschstunden einräumt. (Schreiben muß wie andere Fertigkeiten *geübt*, ANTOS spricht in einem Vergleich mit sportlichen Fertigkeiten von "*trainiert*"[32], werden.)

Schließlich soll auch die übliche Zweckorientierung von Schreiben im DU nicht vergessen werden: Vielfach werden Schreibfertigkeiten im Unterricht erarbeitet und geübt, um später anläßlich einer Schularbeit überprüft und bewertet zu werden. (Natürlich sollte nicht die Schularbeit, sondern der Erwerb der Kompetenz Ziel sein...) Verstöße gegen Textzusammenhang/Textstruktur in

---

[28] Ulrich (1991), S. 171
[29] Sehr praxisnah-beispielreich vorgestellt bei Einecke (²1993)
[30] Boettcher/Sitta (1978)
[31] Antos (1988)
[32] ibid. S. 38

Schülerarbeiten konnten mit den Begriffen der traditionellen Grammatik nicht konkretisiert werden und wurden früher mit Wellenlinie, Fragezeichen oder die Schüler/innen ebenso ratlos zurücklassendem *A* im Korrekturrand markiert. Hier bietet die TG ein Instrumentarium metasprachlicher Begriffe, das die Art der Unangemessenheit festmacht und eine Optimierung erleichtert.[33] Diese Möglichkeit der Lehrer-Schüler-Verständigung über Angemessenheit und Unangemessenheit sprachlicher Mittel der Verstärkung des Textzusammenhangs kann auch für die Eigenbeurteilung fruchtbar gemacht werden, und zwar in der Phase der Überarbeitung eigener Texte.[34]

Eine Möglichkeit der motivierenden Form des Überarbeitens von Texten bietet die Textverarbeitung. Das Medium Computer hat immer noch großen Attraktivitätswert bei Schülerinnen und Schülern, und es erlaubt ihnen Texte zu verändern, ohne sie vollständig neu schreiben zu müssen.

Es erfordert möglicherweise Mut, sich vom systematischen Präsentieren der traditionellen Bereiche der Grammatik in der Praxis des DU zu verabschieden und Sprachunterricht am Nützlichkeitsaspekt für Textproduktion und -rezeption und an der Ausbildung von sprachreflexiver Kompetenz zu orientieren. Denken Sie etwa an Elternaussagen wie: "Wir haben halt im GU noch viel mehr gelernt!" Und versäumen Sie es nicht, das Grammatikwissen der Eltern ein wenig zu überprüfen. Sie werden feststellen, daß von diesem erfolgreichen GU nicht allzu viel geblieben ist.

Literatur

Antos, Gerd: Eigene Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. In: Der Deutschunterricht, Heft 3, 1988, S. 37-49

Antos, Gerd/Gerhard Augst (Hrsg.): Textoptimierung. Das Verständlichmachen von Texten als linguistisches, psychologisches und praktisches Problem. Frankfurt/M.: Lang ²1992

Augst, Gerhard: Schreiben als Überarbeiten – "Writing is rewriting" oder "Hilfe! Wie kann ich den Nippel durch die Lasche ziehen?" In: Der Deutschunterricht, Heft 3, 1988, S. 51-62

Augst, Gerhard: Die Gesetze der Statik oder der Sitz im Leben. Eine Einleitung. In: Der Deutschunterricht, Heft 6, 1993, S. 3-5

Baurmann, Jürgen: Zur Didaktik und Methodik des Schreibens. In: ders. u.a. (Hrsg.): homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen: Niemeyer 1993, S. 299-317

Blüml, Karl: Textgrammatik für die Schule. Zu einem umstrittenen Kapitel der neuen Deutschlehrpläne. Wien: ÖBV 1992

Boettcher, Wolfgang/Horst Sitta: Der andere Grammatikunterricht. München-Wien-Baltimore: Urban & Schwarzenberg 1978

Einecke, Günther: Unterrichtsideen integrierter Grammatikunterricht: Textproduktion und

[33] So Blüml (1992), S. 49

[34] Zur Förderung der Kompetenz der Eigenbeurteilung durch Revision vgl. Baurmann (1993), S. 313f.

Grammatik 5.-10. Schuljahr. Stuttgart: Klett ³1993 (+Materialienband)
Engel, Ulrich: Deutsche Grammatik. Heidelberg: Julius Groos ²1991
Feilke, Helmuth/Gerhard Augst: Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Gerd Antos/Hans P. Krings (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen: Niemeyer 1989 , S. 297-327
Köller, Wilhelm: Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung 1988
Neuland, Eva: Vielfältiges Deutsch und eine eigene Sprache. Anmerkungen zum Lernziel 'Reflexiver Sprachgebrauch'. In: "ide. Informationen zur Deutschdidaktik", Heft 4, 1994, S. 28-41
Nussbaumer, Markus: Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten. Tübingen: Niemeyer 1991
Oomen-Welke, Ingelore: Didaktik der Grammatik. Eine Einführung an Beispielen für die Klassen 5-10. Tübingen: Niemeyer 1982
Püschel, Ulrich: Praktische Stilistiken – Ratgeber für gutes Deutsch? In: Eva Neuland/Helga Bleckwenn (Hrsg.): Stil – Stilistik – Stilisierung. Linguistische, literaturwissenschaftliche und didaktische Beiträge zur Stilforschung. Frankfurt/M.: Lang 1991, S. 55-68
Ulrich, Winfried: Den Schüler stolpern lassen – den Schreiber sensibilisieren! Zur Funktion von Kohärenzverstößen in Textbildungsübungen. In: Eva Neuland/Helga Bleckwenn (Hrsg.): Stil – Stilistik – Stilisierung. Linguistische, literaturwissenschaftliche und didaktische Beiträge zur Stilforschung. Frankfurt/M.: Lang 1991, S. 165-178
Weisgerber, Bernhard: Vom Sinn und Unsinn der Grammatik. Bonn-Bad Godesberg: Dürr 1985

✍ *Evelyn Thornton ist AHS-Lehrerin und Lektorin für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Wien; Neubaugasse 53/29, 1070 Wien*

Aktiv und Passiv – Hoffentlich einmal anders

■ *von Paul Peter WILDNER*

Vorbemerkungen

Daß Grammatikunterricht als formalbildendes Element eines Deutschunterrichts ausgedient hat oder – besser gesagt – ausgedient haben sollte, ist seit langem ein Stehsatz in allen Fortbildungskursen für Deutschlehrerinnen (die weibliche Form enthält auch die männliche, Anm. d. Verf.). Daß formaler Grammatikunterricht leider noch sehr oft betrieben wird, muß andererseits als Unterrichtsrealität mit Bedauern zur Kenntnis genommen werden. Bevor ich jedoch Klagelieder anstimme, möchte ich kurz an einem Modell aufzeigen, wie auch ein ganz konkretes sprachliches Phänomen – in diesem Fall das Passiv im Vergleich zum Aktiv – in ein integratives Unterrichtskonzept eingebaut werden kann, dem das Ziel nach dem Erwerb einer umfassenden Sprachhandlungsfähigkeit zugrundeliegt.

Aus grammatischen Übungsbüchern kennen wir die berühmt berüchtigten Umformungsübungen wie z. B. *Der Lehrer lobt den Schüler – Der Schüler wird vom Lehrer gelobt.* Daß man die zweite Form vom Verb her noch dazu als Leideform bezeichnet, leuchtet aber vielen Schülerinnen überhaupt nicht ein. Ich möchte nun ein Konzept vorlegen, welches sowohl das eigene Schreiben durch die Schülerinnen als auch die Textbetrachtung berücksichtigt, um sprachliche Einsichten über den situationsgemäßen Einsatz von aktiven und passiven Verbformen zu vermitteln.

Aktiv und Passiv in einer zweiten Klasse AHS – ein Unterrichtsmodell

Den Ausgangspunkt bildet eine Textvorlage, die einem älteren Sprachbuch entnommen ist (um den Realitätsbezug zum Unterricht zu dokumentieren). Natürlich ist jede andere Bastelanleitung aus einem Handbuch ebenso einsetzbar.

1. Phase: Lesen eines Textes

Text 1: Die selbstverfertigte Blumenvase

Zum Herstellen einer Blumenvase benötigt man etwa 1 kg Ton. Zuerst wird eine Tonplatte gewalzt, indem man den Ton zwischen zwei Hölzern breitdrückt. Diese Tonplatte wird rund geschnitten. Sie dient als Boden des Gefäßes. Sodann werden mit der flachen Hand Tonwülste gerollt, die als Aufbaumaterial dienen. Diese starken Tonschnüre werden nun Ring für Ring auf die Bodenplatte gesetzt. Sie werden entweder mit dem Daumen verstrichen oder mit Schlicker aneinandergepreßt. – Schlicker stellt man selbst her, indem man Wasser mit Ton ansetzt und gut durchrührt.

Wenn die Tonwülste gleich lang sind, entsteht ein zylindrisches Gefäß; wenn der Durchmesser bei jedem Ring vergrößert wird, entsteht ein oben erweitertes Gefäß. Das fertig modellierte Gefäß kann man brennen und glasieren lassen.

2. Phase: Schreibauftrag

Im Anschluß an das Lesen des Textes erhalten die Schülerinnen den Auftrag, diesen Text zu verändern, und zwar nach drei Gesichtspunkten:

a) Schreibt den Text insofern um, als ihr in der Ich-Form schreibt (z. B. benötige ich etwa 1 kg Ton).
b) Schreibt den Text insofern um, als ihr von Hans in der Er-Form erzählt (z. B. benötigt Hans etwa 1 kg Ton).
c) Schreibt den Text insofern um, als ihr von Hans erzählt, der einmal eine Blumenvase gebastelt hat (z. B. benötigte Hans 1 kg Ton).

Belaßt den Text so wörtlich wie möglich. Ergibt eine Umformung keinen Sinn oder gibt es mehrere Möglichkeiten, so entscheidet euch bitte für eine einzige oder laßt den Satz aus.

Zu beachten ist, daß bei dieser Form der Aufgabenstellung keinerlei grammatische Terminologie benötigt wird. Die Sicherung der entsprechenden Fachbegriffe soll erst zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen. Folgende (Schülerinnen-)Texte kommen nun zustande:

Text 2: Zum Herstellen einer Blumenvase benötige ich etwa 1 kg Ton. Zuerst walze ich eine Tonplatte, indem ich den Ton zwischen zwei Hölzern breitdrücke. Diese Tonplatte schneide ich rund. Sie dient als Boden des Gefäßes. Sodann rolle ich mit der flachen Hand Tonwülste, die als Aufbaumaterial dienen. Diese starken Tonschnüre setze ich nun Ring für Ring auf die Bodenplatte. Ich verstreiche sie entweder mit dem Daumen oder presse sie mit Schlicker aneinander. – Schlicker stelle ich selbst her, indem ich Ton mit Wasser ansetze und gut durchrühre. Wenn die Tonwülste gleich lang sind, entsteht ein zylindrisches Gefäß; wenn ich den Durchmesser bei jedem Ring vergrößere, entsteht ein oben erweitertes Gefäß. Das fertig modellierte Gefäß kann ich brennen oder glasieren lassen.

Text 3: Zum Herstellen einer Blumenvase benötigt Hans etwa 1 kg Ton. Zuerst walzt er eine Tonplatte, indem er den Ton zwischen zwei Hölzern breitdrückt. Diese Tonplatte schneidet Hans rund. Sie dient als Boden des Gefäßes. Sodann rollt Hans mit der flachen Hand Tonwülste, die als Aufbaumaterial dienen. Diese starken Tonschnüre setzt Hans nun Ring für Ring auf die Bodenplatte. Er verstreicht sie entweder mit dem Daumen oder preßt sie mit Schlicker aneinander. – Schlicker stellt Hans selbst her, indem er Ton mit Wasser ansetzt und gut durchrührt. Wenn die Tonwülste gleich lang sind, entsteht ein zylindrisches Gefäß; wenn Hans den Durchmesser bei jedem Ring vergrößert, entsteht ein oben erweitertes Gefäß. Das fertig modellierte Gefäß kann Hans brennen oder glasieren lassen.

Text 4: Zum Herstellen einer Blumenvase benötigte Hans etwa 1 kg Ton. Zuerst walzte er eine Tonplatte, indem er den Ton zwischen zwei Hölzern breitdrückte. Diese Tonplatte schnitt Hans rund. Sie diente als Boden des Gefäßes. Sodann rollte Hans mit der flachen Hand Tonwülste, die als Aufbaumaterial dienten. Diese starken Tonschnüre setzte Hans nun Ring für Ring auf die Bodenplatte. Er verstrich sie mit dem Daumen oder preßte sie mit Schlicker aneinander. – Schlicker stellte Hans selbst her, indem er Ton mit Wasser ansetzte und gut durchrührte. Die Tonwülste waren gleich lang, also entstand ein zylindrisches Gefäß. Da Hans den Durchmesser bei jedem Ring vergrößerte, entstand ein oben erweitertes Gefäß. Das fertig modellierte Gefäß ließ Hans brennen und glasieren.

Auftretende Schwierigkeiten beim Schreiben gibt es nur wenige, wenn die Schülerinnen nach der Einzelarbeit ihre Formulierungen miteinander vergleichen und die Lehrerin helfend beispringt.

3. Phase: Vorlesen der Texte und der Versuch ihrer Situierung

Im Anschluß an das Schreiben sollen alle vier Texte laut vorgelesen werden (Klangprobe), und daran knüpft sich die Frage, in welchen Situationen jeder dieser Texte gelesen, gehört oder gesehen werden kann. Die Antworten sind recht leicht zu finden:

Text 1: Bastelanleitung in einem Sachbuch

Text 2: Fernsehsendung, in der ein Bastelonkel erklärt, was er gerade macht.

Text 3: Radio-/Fernsehsendung, in der ein Erzähler das Tun eines Dritten – den er Hans nennt – beschreibt.

Text 4: Erzählende/berichtende Darstellung über etwas, das einmal vorgefallen ist (evtl. Geschichtenbuch).

4. Phase: Erarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Darstellung

Frage: *Wodurch unterscheidet sich der vierte Text von den anderen drei?*

Der vierte Text bietet ein einmaliges zurückliegendes Ereignis als Geschichte. Die anderen drei Texte können insofern als verallgemeinernd gesehen werden, als sie jederzeit abrufbar bzw. wiederholbar sind. In diesem Zusammenhang kann wiederholend die Funktion des Präteritums für einen Text erarbeitet werden.

Frage: *Wodurch unterscheidet sich der erste Text von den anderen drei?*

Der erste Text ist der einzige, in dem ausdrücklich kein Täter genannt ist (im Gegensatz zu den anderen mit "ich" und "Hans"). Den Täter zu nennen ist auch nicht notwendig, weil der Vorgang des Bastelns im Vordergrund steht und nicht derjenige, der die Bastelei ausführt. Die Sehweise dieses Textes ist also täterabgewandt, während die anderen Texte täterzugewandt sind (die Personalisierung in Text 2 und 3 dient der stärkeren Veranschaulichung, die Personalisierung in Text 4 vereinzelt – auch im Zusammenhang mit der Verwendung des Präteritums – das Geschehen).

5. Phase: Erarbeitung der sprachlichen Mittel in Text 1 zur Kennzeichnung einer täterabgewandten Darstellung

Die weitere Unterrichtsarbeit wird nun zwei Aspekte besonders herausarbeiten: Die Verwendung des unpersönlichen "man" sowie die passivischen Verformen. Erst jetzt, bei der Sicherung dieser Formen, wird man sie sinnvollerweise auch als "passivisch" bezeichnen und das Passiv insgesamt als eine sprachliche Möglichkeit, Vorgänge und Zustände in den Vordergrund zu stellen thematisieren.

Zusätzliche Aufgabenstellungen zur Sicherung des Unterrichtsertrags können die Aufforderung enthalten, nach Texten zu suchen, in denen eine täterabgewandte Sehweise mittels passivischer Formen dargestellt ist, wobei diese passivischen Formen zu unterstreichen sind. Und erst wenn dies geschehen ist, ist es meiner Ansicht nach sinnvoll, auch die genaue Wortbildung der passivischen Formen zu erabeiten (werden + 2. Partizip) und nach Bedarf da und dort auch zu üben. Wenn nun mitunter isolierte Einzelübungen erfolgen, werden sie kaum als lästiger Drill zu etwas empfunden, was man im Grunde nicht durchschaut, sondern als Übungsangebot zum Erlangen einer Fertigkeit: nämlich jener, täterabgewandte Sehweisen nicht nur zu verstehen, sondern diese auch mündlich und schriftlich situationsgemäß einzusetzen.

Schlußfolgerungen

Ich glaube, daß ein Lehrgang in der eben beschriebenen Form nicht nur den Anforderungen des Lehrpläns entspricht, sondern vor allem jenen sprachpädagogischen und -didaktischen Anliegen, die in der Absicht, die Verbesserung der Sprachhandlungsfähigkeit der jungen Leute zu fördern, die konkrete Sprachverwendung zum Ausgangspunkt nehmen (pragmatischer Aspekt).

Eigenes Handeln (Schreiben) und Reflektieren werden gleichermaßen gefördert, wobei sich dieses Reflektieren einen Text (Textgrammatik) und nicht eine sprachliche Teilformulierung in einem Einzelsatz vornimmt. Schließlich scheint auch ein integrativer Deutschunterricht gewährleistet, in dem die Teillehraufgaben (Sprechen/Schreiben, Sprachbetrachtung und Sprachübung, Lesen und Textbetrachtung) nicht isoliert behandelt, sondern verzahnt eingesetzt werden, weil sie einander auch bedingen.

✍ *Paul Peter Wildner ist Universitätslektor für Deutschdidaktik und Direktor des BG 8 in Wien; Jodok-Fink-Platz 2, 1080 Wien*

Die Verwendung der Negationspartikel

oder: Wie sag ich's meinen Schülern? und: Es ist *nicht* immer leicht, die Muttersprache als Fremdsprache zu unterrichten

▪ *von Gerald NITSCHE*

Ich esse keine Suppe! Nein!
Ich esse meine Suppe *nicht*!
Nein, meine Suppe eß' ich *nicht*!

Zur Problematik

Nicht ist die Rede von der großen Verweigerung oder dem Pessimismus der Autobiografie eines GEORGE GROSZ ›Das große Nein und das kleine Ja‹, nicht vom existenz-philosophischen Aspekt, den MARTIN HEIDEGGER mit "Das *Nicht nichtet*" kurzfaßt und gipfeln läßt, auch nicht vom Neben- oder Hauptakzent einer solchen Aussage, daß das *Nichts nicht* nur *nicht*(s) ist, sondern auch ver*nicht*en und Angst machen kann. Und mit*nicht*en von Suppenfeindschaft; da könnte ich sehr autobiographisch werden! Ausschließlich Grammatik ist das Thema, speziell die Verwendung der Negationspartikel *nicht*; aber so ganz lassen sich Autobiographisches, Philosophisches und Sprach(lehr)e hier nicht trennen: Und ob man mit WITTGENSTEIN über etwas schweigen soll oder will, worüber man nichts sagen kann, ist eine andere Frage. Laßt uns mit Transparenten, Buchstaben oder Zärtlichkeit nonverbal deutlich werden, wenn das Sprechen nichts mehr zu sagen hat.

Obwohl es also bloß ums *nicht* ging und nicht um Weltbewegenderes, geriet ich mit Kollegen im Vorfeld der Abfassung dieses Textes des öfteren in heftigen Streit auf hohem Niveau. Die Streitfrage war: Gibt es eindeutige, vermittelbare Regeln oder vorwiegend Ausnahmen? Darauf wird hier eine Antwort gesucht bzw. wird das Such-, Frage- und Antwortspiel – nicht immer ganz ernsthaft – weitergeführt.

Ein Kollege und Spaßvogel meinte, ich solle den Turnlehrer fragen, ein anderer, man müsse sich mindestens zehn Jahre mit diesem Problem befassen. Ich lege also eine erste und vorläufige *Nicht*-Skizze, ohne den Turner schon befragt zu haben, vor; die endgültige Fassung erscheint in neuneinviertel Jahren – und natürlich in ›*ide*‹ – Gott schenke uns langes Leben!

Wie ist es nun richtig? Heißt es: "Ich habe *nicht* dir einen Rosengarten versprochen" oder "Ich habe dir keinen Rosengarten versprochen" oder "Ich habe

dir einen Rosengarten *nicht* versprochen"? Oder: "Ich kann Fußball *nicht* spielen." Nicht gut? Ja, aber: "Ich kann mir den Fußball *nicht* kaufen."

Aus der Sicht des DaF-Lehrers

Wie kommt man zu so einer Problematik? Besonders als DaF-Lehrer, denn sonst kann man sich in einer fortgeschrittenen Schulstufe ja leicht und vorwurfsvoll auf fremdes und leichtfertig auf eigenes Sprachgefühl berufen: "Ja spürst (hörst) du das denn *nicht*!" Aber das geht hier *nicht*, oder geht es *nicht* hier? Nein, überall sonst, nur nicht hier! Hier werden *nicht*deutschsprachige Schüler auf deutsch und *nicht* nur in Deutsch unterrichtet.

Für Fragen der Grammatik gibt es einschlägige Bücher. Ich erfahre also: Das Wort *nicht* sei eine Angabe und stehe folglich in der Satzmitte. Ich aber hatte es recht häufig am Satzende oder *nicht* weit davon und am Satzbeginn entdeckt. Gut, aber wo ist diese Mitte? Als Beispiel wird angeboten: "Er hat das Geld *nicht* von uns zurückverlangt." Aha, Satzverneinung, ich habe verstanden! Aber die hilfreiche Erklärung hält *nicht* lange, denn: "Er hat das Geld von uns *nicht* zurückverlangt", kann man ebenso sagen, und ohne daß sich die Bedeutung ändert, außer man setzt noch unterstreichende Betonung ein. Ist also die Mitte eine nicht (oder: nicht eine, also: keine) klar definierte Gegend im Satz? Wenn ich aber dieses Verschiebespielchen weitertreibe, verschiebt sich wirklich was. Meine Schüler wollten mir aus der Verlegenheit helfen, als ich so krampfhaft nach einer Gesetzmäßigkeit suchte und endlich glücklich scheinbar fündig wurde. Aber nach Erprobung der eben entdeckten Regel mußte ich feststellen, daß ich offensichtlich wieder auf eine Ausnahme gestoßen war. Da boten mir meine Schüler als neue Variante an, daß es keine "Nicht"regel gebe. Aber eben doch, und das kann lebensgefährlich werden, wie im bekannten Beispiel: "Wartet *nicht* hängen!" Oder, wieder Autobiografisches, ein Telegramm: "Kommt *nicht* zu kalt!" Nur ein Beistrichproblem? Sie hängten oder hoffentlich *nicht* und kamen, obwohl es zu kalt war!

Anfragen bei Kollegen waren unterschiedlich erfolgreich, hilfreich auch Gespräche mit Fremdsprachenlehrern, aber allgemein der Tenor, ich solle mich doch *nicht* auf solche Details einlassen, das verwirre die Schüler nur, und verwirrt war ich selbst dann auch schon mit der Zeit inmitten des Verwirrgartens Grammatik, aber *nicht* ungern.

Es hatte mich neugierig gemacht, und ich hatte den Stoff für eine Satire entdeckt. Um *nicht* weiter bei Schmiedl & Erben zu landen, versucht man's dann bei JOHANNES ERBEN selbst. Er nennt *nicht* eine Negationspartikel – dann hat es schon gleich ein Gesicht – und stellt mit adverbial und prädikativ gebrauchten Beiwörtern Verwandtschaft her, was die Verwendung und Position von *nicht* im Satz betrifft. Mit prädikativ ist in unserem Fall wohl die *Satz*(aussage)*negation* und mit attributiv die (Satz)*teilnegation* gemeint. Das leuchtet ein, bringt einen weiter, aber noch lange nicht ans Ziel. Nach ERBEN & Erfahrung tendiert

nicht bei Satznegation zum Satzende: "Ich esse meine Suppe *nicht*." Dabei kann einem natürlich noch Verschiedenes in die Quere kommen, wie verbale Klammer (mehrteiliges Prädikat): "Ich esse meine Suppe *nicht* aus." Oder: Ein mit dem Verb festverbundenes Satzglied, die man *nicht* trennen darf: Es kann also *nicht* heißen: "Ich gehe in die Schule *nicht*", wie beim Suppenbeispiel, sondern "In die Schule geh' ich *nicht*". Oder: naja, eh schon wissen und oft gehört, am häufigsten allerdings mit einem "gern" in Verbindung; dann ist es aber Teilnegation, und *nicht* steht links vor dem zu verneinenden Satzglied, mit dem es dann so ziemlich alle Positionen, auch die erste im Satz, einnehmen kann, – je nach Absicht und Geschick des Sprechers. Bei Teilnegation legt sich dem Sprecher ganz automatisch das Wort "sondern" auf die Lippen, er muß es aber *nicht* unbedingt verwenden: "Und ich hab' sie ja *nicht* auf die Schuler geküßt, (sondern ...)." Die Spitzenstellung von *nicht* als Satznegation ist im Aussagesatz Poeten und gehobener Sprache vorbehalten. Im üblichen Sprachgebrauch verzieht sich das *nicht* dann wieder gern auf die Schlußposition (Nein, meine Suppe eß' ich *nicht*!).

Aber auch im Affekt kann es passieren, daß sich ein *nicht* an die Spitze katapultiert, wie im folgenden Beispiel, das aber auch für gehobene Sprache gelten mag – wegen der beteiligten Person. HEIMITO VON DODERER soll als Versicherungsvertreter gearbeitet und beruflich einmal in einem Dorf zu tun gehabt haben. Dabei sei sein städtisches Aussehen und Auftreten Anlaß zu allerlei Spott und üblen Scherzen im Dorfgasthaus gewesen, und man warf ihm in der Nacht, um ihn zu erschrecken, schwere, kantige Holzprügel durchs offene Fenster ins Zimmer. Als er am Morgen den gastlichen Ort verlassen wollte, hatte sich ein Teil der männlichen Bevölkerung bereits wieder ihm zu Ehren versammelt. Unser Poet, nicht faul, gebrauchte das Wort, ja, es sollen gar Worte, ja sogar Wörter gewesen sein, um seinem Groll Luft zu machen. Daraufhin bewegten sich die Männer auf ihn zu. DODERER erkannte die Situation und Gefahr blitzschnell, stürzte auf sein Auto zu, stieg eiligst ein und schrieb in seinen Memoiren: *NICHT versagte mein Starter!* Und man kann es dem großen DODERER nachfühlen, warum ihm dieses *nicht* an die erste Stelle gerutscht ist.

Noch schwieriger wird es, wenn ein Satz genau das Gegenteil von dem besagt, was man sagt, und das ganz ohne Ironie: "Könnten Sie *nicht* draußen rauchen?" bedeutet: "Könnten Sie draußen rauchen!" Es bedeutet aber auch: "Könnten Sie hier herinnen *nicht* rauchen, sondern draußen!" So wird auf einmal die Negation zur Bejahung (auch ohne Verdoppelung), zur Verstärkung der Frage, zu einer (positiven) Aufforderung!

Dann stelle man sich nun doch vor – als Verschärfung des Schwierigkeitsgrads für Schüler und auch Lehrer –, daß die Muttersprache der Schüler agglutinierend ist, also ein halbwegs frei bewegliches *nicht* gar nicht kennt. Dabei sind *nirgends, nie, kein* und das Polyphemsche Reizwort *Niemand* noch gar nicht erwähnt worden.

Brauchen wir mehr Grammatik?

Ein Plädoyer für gewichtigere Grammatikvorlesungen an den Universitäten und Pädagogischen Akademien? Ich weiß es *nicht*. Zu meiner Zeit gab es "Grammatik" an der Germanistik noch *nicht*. Es bestünde die große Gefahr, daß sich kleine Tüftler zu großen Fallenstellern entwickeln und die Sprache völlig vertheoretisieren. Ein Plädoyer aber auf jeden Fall für verstärkten Ausbau der Didaktik für Deutsch als Fremdsprache mit besonderer Berücksichtigung der grammatikalischen Charakteristika der Muttersprache der Schüler, mit denen man es voraussichtlich zu tun haben wird: Fortbildung, Kurse und Vorbereitungskurse für Auslandseinsätze mit Praktikern und Theoretikern.

Literatur

Erben, Johannes: Abriß der Deutschen Grammatik. Berlin-München: Hueber 1972, 11. Aufl.

Duden: Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Mannheim: Bibliographisches Institut 1985, Bd. 9

✍ *Gerald Nitsche arbeitet im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Zergerdan Sok. 18, TR-80850 Emirgân/Istanbul*

Hermann Hesses ›*Im Nebel*‹[1]

Textlinguistische Betrachtungen und grammatische Überlegungen

■ *von Gisela FISCHER*

Über die Sinnhaftigkeit von Grammatik ist schon viel diskutiert worden. Von vielen als zu formal und wenig hilfreich zum Verständnis eines Textes abgetan, gewinnt die Grammatik nun im Zuge der Textlinguistik eine neue Aufgabe, eine Bestätigung ihrer Daseinsberechtigung.

Im vorliegenden Beitrag soll nun zweierlei gezeigt werden: Einerseits, wie sich Ergebnisse aus der sogenannten traditionellen Grammatik mit neueren Erkenntnissen der Textlinguistik gegenseitig befruchten können, andererseits soll bewiesen werden, daß mit Hilfe beider Sprachauffassungen ein Text, hier ein literarischer, besser nachempfunden, tiefer durchdrungen werden kann.

HERMANN HESSE
Im Nebel

Seltsam, im Nebel zu wandern!
Einsam ist jeder Busch und Stein,
kein Baum sieht den andern,
jeder ist allein.

Voll von Freunden war mir die Welt,
als noch mein Leben licht war;
nun, da der Nebel fällt,
ist keiner mehr sichtbar.

Wahrlich, keiner ist weise,
der nicht das Dunkel kennt,
das unentrinnbar und leise
von allen ihn trennt.

Seltsam, im Nebel zu wandern!
Leben ist Einsamsein.
Kein Mensch kennt den andern,
jeder ist allein.

Der Unterschied zwischen beiden besteht vor allem darin, daß bei der traditionellen Grammatik der Satz als grammatische Einheit für sich selbst betrachtet wird, während sich die Textgrammatik auch mit dem Umfeld eines Satzes, eben mit dem gesamten Text, beschäftigt. Im Mittelpunkt des Interesses stehen dabei satzübergreifende Elemente, Verknüpfungen jeglicher Art. Diese Verknüpfungen liegen wie ein breitmaschiges Gewebe über einem Text und machen ihn erst zu einem Ganzen. Wie HERMANN HESSE das Gewebe in seinem Werk angelegt hat, dem soll im folgenden nachgespürt werden.

Bei dieser Aufgabe setzt sich die gegenständiche Arbeit zwei Ziele. Zu Beginn soll, dem Verlauf des Gedichts folgend, das Thema bzw. die Aussage des Werks mit Hilfe der Verweis- und Verknüpfungsstrukturen erläutert werden.

Im Anschluß daran sollen einzelne Wörter bzw. Wortgruppen in bezug auf ihren Beitrag zur Interpretation des lyrischen Textes analysiert werden.

---

[1] Hermann Hesse: Im Nebel. In: Ludwig Reiners (Hrsg.): Der ewige Brunnen. Ein Hausbuch deutscher Dichtung. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung 1955, S. 692

Verweis- und Verknüpfungsstrukturen

1. Strophe

Der Beginn des Gedichts *Seltsam, im Nebel zu wandern* wirkt durch die Ersparung des Redeteils *Es ist* zunächst unvollständig, ist jedoch bei einem lyrischen Werk aus Gründen des Versmaßes durchaus gerechtfertigt. Dazu kommt, daß *Seltsam* für sich allein stehend dasselbe bedeutet wie *Es ist seltsam*, da *Es* hier nur ein "Scheinsubjekt"[2] darstellt.

Dem Hauptsatz satzwertig untergeordnet, also einem Nebensatz gleich, ist die Infinitivkonstruktion *im Nebel zu wandern*. Infinitivanschlüsse sind aber nur dort möglich, "wo Haupt- und Nebensatz in einem Satzglied(teil) übereinstimmen; dabei muß dieses Element im Nebensatz nicht ausdrücklich sichtbar werden".[3] Beide Teilsätze haben *Seltsam* gemeinsam, denn im Hauptsatz wird behauptet *Es ist seltsam* und im Nebensatz Genaueres dazu ausgeführt, nämlich *im Nebel zu wandern!*

Bei der angeführten Infinitivgruppe handelt es sich um einen "faktischen Infinitivanschluß"[4], d. h., dessen Inhalt kann als tatsächlich gegeben, als faktisch gesetzt werden. Das gilt auch für den Satz *Seltsam, im Neben zu wandern!*. Die Setzung des Rufzeichens als Schlußzeichen der ersten Zeile entspricht nicht der Grammatikregel, die nur nach einem Wunsch- oder Aufforderungssatz ein Rufzeichen erlaubt. Wahrscheinlich sollte durch dieses Satzzeichen dem Satz mehr Nachdruck verliehen werden.

Der Leser wird auch dadurch mehr ins Geschehen eingebunden, daß der Inhalt der Infinitivgruppe als faktisch, als tatsächlich gegeben gesetzt wird. Damit ist jeder persönlich angesprochen, denn jeder empfindet es als seltsam, als eigenartig, im Nebel zu wandern. Verstärkt wird dieses Empfinden durch die (indirekte) Verwendung des Präsens, hier auf die "Allgemeingültigkeit"[5] der Aussage verweisend.

Dem Satzgefüge in der ersten Zeile folgt im übrigen Teil der ersten Strophe eine Hauptsatzreihe (Satzverbindung), bestehend aus drei, nicht durch Konjunktionen eingeleiteten Hauptsätzen. Die Beistriche haben dabei die Aufgabe, eine Binnengliederung vorzunehmen.[6]

Wiederum stellt sich wie oben die Frage nach der wechselseitigen Beziehung zwischen den Teilsätzen. In Verfolgung dieses Ziels sollen zunächst die

---

[2] Duden: Grammatik ⁴1984, S. 555. Die Duden-Grammatik soll verstärkt zum Beweis dazu herangezogen werden, daß Ansichten der "traditionellen" Grammatik bedeutende Hilfestellungen zum Textverständnis liefern können.

[3] Ebenda, S. 684

[4] Ebenda, S. 684

[5] Ebenda, S. 146

[6] Ebenda, S. 85

einzelnen Wörter bzw. Wortgruppen, dann der gesamte Satz auf Zusammenhänge mit anderen Teilen im Gedicht untersucht werden.

Bei den Wörtern fällt zunächst das zweimalige Vorkommen von *jeder* in der zweiten oder vierten Zeile auf. Das maskuline Indefinitpronomen *jeder* wird in dieser Textpassage sowohl kataphorisch als auch anaphorisch verwendet. Kataphorisch (= vorausweisend) wirkt *jeder* innerhalb der Wortgruppe *jeder Busch und Stein*, denn *jeder* bedeutet nicht nur *jeder Busch*, sondern gemeint ist auch *jeder Stein*, das heißt, jeder Stein, den der Wanderer auf seinem Weg erblickt, ist ebenso einsam wie jeder Busch.

Demgegenüber stellt *jeder* in der Endzeile der ersten Strophe *jeder ist allein* eine anaphorische (= rückverweisende) Beziehung dar, denn das Pronomen verweist zurück auf jeden Busch, jeden Stein und jeden Baum: Jeder von ihnen ist allein.

Diesem Beispiel einer Anapher folgen im vorliegenden Text noch etliche, wohingegen die genannte vorausweisende Funktion von *jeder* die einzige Katapher im Text darstellt. Die Erklärung zu diesem Sachverhalt liefert BUSSMANN, die die Anapher als "charakteristisches Merkmal von Texten" definiert, die "Textbezug" herstelle.[7] Der Rückverweis ist demnach für jedwelchen Text typisch und insofern notwendig, als er es erst ermöglicht, einen Text zu verstehen. Das wäre unmöglich, stünden alle Sätze eines Textes unverbunden nebeneinander.

Neben den Rück- und Vorverweisen erleichtern aber auch inhaltliche Zusammenhänge das Textverständnis. Gemeint sind hier im Gedicht z. B. die Adjektive *einsam* und *allein*, die in der ersten Strophe gleichbedeutend erscheinen, obwohl in der Alltagssprache oft ein wesensmäßiger Unterschied vorgenommen wird. Wenn jemand sagt: "Ich bin allein, aber nicht einsam", bedeutet *allein* "ohne die Anwesenheit eines anderen"[8], *einsam* hingegen viel umfassender "völlilg allein (und verlassen); ohne Kontakte zur Umwelt"[9].

Assoziiert man schon das im Gedicht aufscheinende Empfinden von Einsamkeit und von Alleinsein eher mit Menschen als mit Büschen, Steinen und Bäumen, so verstärkt sich diese Vorstellung noch beim Lesen der Zeile *kein Baum 'sieht' den andern*. Den anderen sehen, ihn als Mitwesen erkennen, ist eine zutiefst menschliche Eigenschaft. Diese Auffassung findet ihre Bestätigung in der vierten Strophe *Kein Mensch kennt den andern*, was als Pendant zu *kein Raum sieht den andern* aufzufassen ist. Indem dem Baum die Fähigkeit des Sehens zugeschrieben wird, erscheint er vermenschlicht, und das läßt vorausahnen, daß hier eine Beziehung hergestellt werden soll zwischen beseelten und unbeseelten Lebewesen, sämtlich Teile der allumfassenden Natur.

Neben den Verknüpfungsbeziehungen zwischen einzelnen Wörtern läßt auch

---

[7] Bußmann ²1990, S. 82; vgl. S. 372 und 612

[8] Duden: Herkunftswörterbuch ²1989, S. 41

[9] Duden: Bedeutungswörterbuch ²1989, S. 208

die äußere Form der Hauptsatzreihe in der ersten Strophe Rückschlüsse auf den Zusammenhalt innerhalb des Satzes zu. Die Teilsätze in einer Satzverbindung sind sehr lose miteinander verknüpft bzw. behalten einen hohen Selbständigkeitsgrad.[10] Für die einzelnen Hauptsätze bedeutet das, sie sind nicht wirklich selbständig, beziehen sich vielmehr verstärkter aufeinander als in einzelnen selbständigen Sätzen. Die gesetzten Beistriche fügen sie zudem zu einem lockeren Ganzen zusammen. Auf den Inhalt übertragen geelangt man zu folgendem Schluß: Wenn jeder Busch und jeder Stein einsam ist, und sich überdies kein Baum in Sichtweite des anderen befindet, dann ist wirklich jeder allein.

2. Strophe

Dieses Bild wandelt sich zu Beginn der zweiten Strophe, wo ein Ich-Erzähler indirekt durch die Pronomen *mir* und *mein* auftritt und sich voller Wehmut alter Zeiten erinnert. Jene Tage verbrachte er in Gesellschaft, zusammen mit Freunden, das Leben war *licht*, das heißt voller Helligkeit und Glanz.

Doch abrupt wird diesen heiteren Gedanken ein Ende gesetzt, äußerlich sichtbar durch den Strichpunkt. Dieses Satzzeichen zeigt bei Satzreihungen eine engere Zusammengehörigkeit an als der Punkt[11], trennt demzufolge die Erinnerung an schöne Tage nicht vollkommen vom darauffolgenden Satz *nun, da der Nebel fällt*; die Erinnerung daran bleibt stets gegenwärtig. Umso trotzloser hebt sich vor diesem freudvollen Hintergrund die schmerzliche Gegenwart ohne Freunde ab, angedeutet durch *nun* im Sinne von: jetzt, verglichen mit früher.

Daß die Vergangenheit endgültig vorbei ist, zeigt sich eindrucksvoll durch die zweimalige Verwendung des Präteritums im Gegensatz zum sonst im Gedicht verwendeten Präsens. Das Präteritum betrachtet ein Geschehen als der Gegenwart entrückt, im Sprechzeitpunkt als vergangen und abgeschlossen und in diesem Sinne als der Vergangenheit angehörend.[12] Diese Abgeschlossenheit und Unwiederbringlichkeit eines Geschehens im menschlichen Leben verweist auf die Vergänglichkeit allen Lebens, sowohl des menschlichen Lebens als auch allen Lebens in der Natur.

In der Natur weist Nebel auf den Spätherbst hin, die Zeit der Vorbereitung auf den Winter. Im vorliegenden Gedicht symbolisiert der Nebel in dem Satz *nun, da der Nebel fällt* den Herbst des menschlichen Lebens, die Zeit des Gedenkens an die Toten und der Vorbereitung auf den eigenen Tod. Die Kräfte schwinden gleich dem schwindenden Satz in den Bäumen. Die Einsamkeit wächst, geliebte Menschen sterben, der einzelne bleibt allein zurück. Der Nebel fällt, so wie die Blätter zu Boden fallen. Sie lösen sich vom Baum, wie die

---

[10] Duden: Grammatik ⁴1984, S. 665
[11] Ebenda, S. 85
[12] Ebenda, S. 148

Freunde sich von dem Ich-Erzähler gelöst haben. Jetzt, da der Ich-Erzähler alt ist, sind alle Freunde fern. Dies läßt nicht etwa den Schluß zu, daß sie schon gestorben sind, denn die kausale Konjunktion *da* schafft zwischen zwei Teilsätzen ein Begründungsverhältnis. Im wesentlichen wird in dem einen der beiden Teilsätze die Ursache für das im anderen Satz genannte Geschehen, das Motiv für eine Handlung gegeben.[13] Auf den gegenständlichen Satz übertragen heißt das: Die Freunde bleiben fern, weil der Ich-Erzähler alt ist.

Diesen Schluß legt auch die Form des gesamten die zweite Strophe bildenden zusammengesetzten Satzes nahe: zwei Satzgefüge, verbunden durch einen Strichpunkt. Das erste Satzgefüge besteht aus einem Hauptsatz und einem mit ihm verbundenen Gliedsatz mit der einleitenden Konjunktion *als noch* und besagt: Jene Zeit war schön, als meine Freunde noch bei mir weilten. Im zweiten Satzgefüge ist der Hauptsatz in einen Nebensatz mit der einleitenden Konjunktion *nun* eingeschoben. Im Gegensatz zur oben erwähnten Satzverbindung in der ersten Strophe mit ihren nur lose miteinander verknüpfenden Teilsätzen gestaltet sich die Verknüpfung von Teilsätzen im Satzgefüge enger[14], wobei die kausale Konjunktion *da* das enge Verhältnis noch verstärkt.

3. Strophe

Das die dritte Strophe einleitende, heute eher ungebräuchliche Wort *wahrlich*[15] hat hier die Funktion, die Aussage *keiner ist weise* zu bekräftigen in dem Sinn: es ist in der Tat wirklich so. Auf das *wahrlich* folgt ein Hauptsatz mit zwei angeschlossenen Relativsätzen, die jeweils eine Erklärung zum vorher Gesagten enthalten: Auf *'keiner' ist weise* folgt *der nicht das Dunkel kennt*, auf *das Dunkel* folgt *das unentrinnbar und leise von allen ihn trennt*. Beide Relativsätze werden durch Relativpronomen eingeleitet, die im Deutschen (für unseren Textzusammenhang viel aussagekräftiger) als bezügliche Fürwörter bezeichnet werden. Das Adjektiv *weise* stellt einen Rückverweis auf die zweite Strophe dar, wo schon vom Alter die Rede war, nämlich in dem Satz *nun, da der Nebel fällt*. Hier erfolgt nun eine positive Sicht von Alter, und zwar *weise* im Sinn von abgeklärt, gereift, lebenserfahren.[16] Doch weder die schmerzliche, noch die beruhigende Seite des Alters bewahrt vor der Erkenntnis, daß der Tod, *das Dunkel* bevorsteht.

Die doppelte Verneinung in den Teilsätzen *'keiner' ist weise, der 'nicht' das Dunkel kennt* hebt sich auf, eine Bejahung entsteht. Sinnmäßig ergibt sich: Weise ist nur derjenige, der das Dunkel, den Tod kennt. *Kennt* (mhd. erkennen, got.

---

[13] Ebenda, S. 692
[14] Ebenda, S. 665
[15] Duden: Rechtschreibung [20]1991: "veraltend"
[16] Duden: Bedeutungswörterbuch [2]1985, S. 746

bekanntmachen[17]) bedeutet: Wer sich mit dem Tod bekanntgemacht hat, ihn als etwas akzeptiert, was unausweichlich ist, der ist weise.

Nicht nur *keiner ..., der* und *das Dunkel ..., das* wirken in der dritten Strophe textverknüpfend, sondern auch das *und* als anreihende Konjunktion, das *unentrinnbar* und *leise* in folgender Bedeutung aneinanderreiht: Dem Tod können wir zwar nicht entrinnen, doch kennen wir den Zeitpunkt seines Eintritts nicht; er kommt leise, oft unbemerkt. Er trennt uns *von allen*, d. h. als Rückverweis auf Freunde: er trennt uns von allen Freunden. (Die Formulierung "von allem" wäre hier ausschließlicher gewesen, denn sie würde bedeuten: Der Tod trennt uns von allem in der Welt.) Das *ihn* in der Zeile *von allen ihn trennt* bezieht sich zurück auf *keiner*.

4. Strophe

Diesem vierfachen Rückverweis in der dritten Strophe folgt die letzte Strophe, die in ihrer Verweisstruktur zwei Deutungen zuläßt. Auf der einen Seite kann die Strophe in ihrer Gesamtheit in Beziehung zur ersten Strophe gesehen werden, wofür die wörtliche Wiederholung zweier Zeilen in der ersten und vierten Zeile spricht. Die beiden dazwischen liegenden Zeilen jedoch steigern die Aussage der ersten Strophe jetzt, auf den Menschen übertragen, ins fast Unerträgliche. Schwingt in der ersten Strophe noch Hoffnung mit, daß sich nämlich der Nebel lichten und Sonnenschein die Welt in farbigem Licht erstrahlen lassen könnte, so erscheinen die Zeilen der letzten Strophe voller Resignation. Der Satz *Leben ist Einsamsein* symbolisiert durch seine Abgeschlossenheit, äußerlich durch die Setzung des Punktes kenntlich gemacht, Endgültigkeit, totale Einsamkeit. Die Wortbildung *Einsamsein* wirkt komprimierter und eindringlicher als die Formulierung "Leben ist (bedeutet), einsam (zu) sein". Sie wirkt wie eine geballte Kraft, der nur schwer beizukommen ist.

Für eine noch weitgehendere Interpretation im Sinne von "Das menschliche Sein, das einsam ist, das immer als einsam(es) erfahren wird", sprechen die beiden Bestandteile des Wortes *Einsamsein*. Hier liegt eine Determinativzusammensetzung vor, d. h. der erste Bestandteil des Wortes ist dem zweiten untergeordnet.[18] Auch der Teilsatz *Kein Mensch kennt den andern* geht weit über das hinaus, was der entsprechende Satz in der ersten Strophe, nämlich *kein Baum sieht den andern*, bedeutet. Wenn kein Mensch mehr den anderen kennt, den anderen auch nicht mehr kennen will, dann sind auch alle Gefühle, jegliches Mitgefühl erstorben, und zwischen den Menschen herrscht die Kühle des Nebels.

Die zweite, oben bereits erwähnte Deutungsmöglichkeit der letzten Strophe könnte darin liegen, diese Schlußstrophe als Ergebnis, als Schlußfolgerung aus

---

[17] Vgl. Duden-Herkunftswörterbuch ²1989, S. 339

[18] Duden: Grammatik ⁴1984, S. 439

dem vorher im Gedicht Erfahrenen anzusehen: Nebel in der Natur, Bäume und Büsche tauchen nur als Schemen auf und verschwinden gleich wieder; Gefühl des Alleinseins; sehnsuchtsvolle Rückbesinnung auf die Jugendzeit voller Freunde, die sich jetzt im Alter fernhalten; Hoffnungslosigkeit; das Lebensende ist nahe, die Zeit des endgültigen Abschieds. In dieser schmerzlichen Lebensphase ist jeder Mensch (mit der Gestalt des Ich-Erzählers ist jeder von uns gemeint) nicht nur allein, sondern zutiefst einsam. Auch beim Gang durch die Natur hat der Ich-Erzähler dieses Gefühl gewinnen müssen und gelangt so zu der Erkenntnis, daß nicht bloß der Mensch, sondern grundsätzlich jedes Leben Einsamsein ist.

Wörter und Wortgruppen – ein wichtiger Beitrag zum Textverständnis

Nachdem nun in den bisherigen Ausführungen versucht wurde, der Reihe nach, dem Gedicht und der Entfaltung seines Themas folgend, die Verweis- und Verknüpfungsstrukturen aufzuzeigen, soll im folgenden überdacht werden, ob und inwieweit die von HERMANN HESSE verwendeten einzelnen Wörter bzw. Wortgruppen in ihrer Bedeutung und ihrem Inhalt zum Verständnis des vorliegenden Gedichts beitragen. Bei dieser Betrachtung spielen die Auftretenshäufigkeit der Wörter und der Zusammenhang zwischen ihnen eine herausragende Rolle.

Substantive

Das gesamte Gedicht besteht aus 78 Wörtern. Von den 14 Substantiven wird das Wort *Nebel* am häufigsten genannt, nämlich viermal, und es gibt durch diese wiederholte Aufnahme das Thema des Gedichtes vor. Führt schon der Titel *›Im Nebel‹* ins Geschehen ein, so präzisiert die erste Zeile die Örtlichkeit des Geschehens, nämlich *Seltsam, im Nebel zu wandern!*

Viele Gedanken bedrängen den Ich-Erzähler auf seiner Wanderung, wühlen ihn auf, beunruhigen ihn, bis sie zuletzt wieder in die Äußerung *Seltsam, im Nebel zu wandern!* einmünden. An dieser Stelle jedoch wird *Nebel*, wie erwähnt, im übertragenen Sinn gebraucht, als Symbol für den Herbst im Leben des Menschen. Verstärkt wird diese Vorstellung durch die Zeile *nun, da der Nebel fällt* in der zweiten Strophe, die besagt: Nun verdichtet sich der Nebel mehr und mehr, er neigt sich dem Boden zu, um schließlich ganz darin zu versickern, sich endgültig aufzulösen.

Nach der unterschiedlichen Sichtweise von *Nebel* im Gedicht, bietet auch das zweitwichtigste Substantiv *Leben* (zweimalige Nennung) diese Möglichkeit der Gegenüberstellung bzw. Verknüpfung. Die Deutung beider Textstellen mit dem Wort *Leben* zeigt eine zweite Grundtendenz in dem Gedicht, die mit dem

Hauptthema, der unterschiedlichen Erfahrung von Nebel, eng verwoben ist. Der Zeit der Jugend, Heiterkeit und Sorglosigkeit, *als noch mein Leben licht war*, folgt unabwendbar jene des Schmerzes und der Einsamkeit im Alter, *Leben ist Einsamsein.*

Die Verbindung des jeweils unterschiedlichen Gebrauchs von *Nebel* und *Leben* könnte darin gesehen werden, daß, wie bereits ausgeführt, beim Vorkommen von Nebel in der Natur *Hoffnung* auf seine Auflösung, auf Licht und Sonne besteht. Das würde eine Annäherung an die Vorstellung der Jugend als Leben voller Hoffnung erlauben.

Völlige Übereinstimmung herrscht demgegenüber in der Gegensicht beider Erfahrungen, nämlich die Umkehr von Hoffnung in Hoffnungslosigkeit: Nebel als Symbol des menschlichen Lebensherbstes – Leben im Alter als Einsamsein, vereint dargestellt in der letzten Strophe *Seltsam, im Nebel zu wandern! Leben ist Einsamsein.* Der Verlauf im menschlichen Dasein, und gleichermaßen in der Natur, ist unveränderbar: Der Tod im menschlichen Leben, das Vergehen in der Natur beendet das Leben.

Abgesehen von den Wörtern *Nebel* und *Leben* kommen alle anderen Substantive lediglich einmal vor. Doch auch sie können thematisch geordnet werden und bestätigen auf diese Weise die obigen Überlegungen: der Nennung von *Busch – Stein – Baum* (Leben in der Natur) schließt sich diejenige von *Freunden – Welt – Mensch* (Leben in der Welt der Menschen) an und endet mit *Einsamsein – Dunkel* (Tod).

Verben

Nach der Beschäftigung mit den Substantiven als entscheidendem Element für die Aussage des Gedichts sollen im folgenden die Verben überdacht werden. Hier zeigen sich einige Auffälligkeiten.

Von den insgesamt 17 Verben werden zehn von "sein" abgeleitet (sechsmal in der Form von "ist", zweimal in jener von "war" aufscheinend und zweimal ist "ist" gemeint). Damit gehört die überwiegende Zahl der Verben zu den Zustandsverben; das Gedicht kommt also eher einer Zustandsbeschreibung gleich. Zustandsverben bezeichnen "ein Bestehen, ein Sein, ein Beharren ..., was als Bleibendes, sich nicht Veränderndes am Subjekt hafet".[19] Dem Gedicht ist demnach überwiegend etwas Statisches eigen, es herrscht nur wenig Bewegung.

Von den Zustandsverben sind die Vorgangsverben zu unterscheiden, die "eine Veränderung am Subjekt vollziehen"[20]. Gemeint sind die Verben *fällt* sowie *trennt* und, im weiteren Sinn, *sieht* bzw. *kennt* (letzteres kommt zweimal vor).

Alle bisher genannten Verben entsprechen sich in der äußeren Form,

[19] Ebenda, S. 93
[20] Ebenda, S. 92

nämlich der dritten Person Singular. Nicht nur von dieser Form, sondern auch vom Inhalt her unterscheidet sich das letzte Verb, das zweimal erscheinende *wandern* von den übrigen. Es weist die Form eines Infinitivs auf, aber, was entscheidender für den Inhalt des Gedichts ist, *wandern* ist ein Tätigkeitsverb, das heißt ein Verb, das "ein Tun bezeichnet, das beim Subjekt Tätigsein, Aktivität voraussetzt"[21]. *Im Nebel zu wandern* stellt somit die einzige Tätigkeit in dem Gedicht dar, gewinnt aber, durch seine wörtliche Wiedergabe im gleichen Umfeld in der letzten Strophe, an Nachdruck.

Auch das Verb *wandern* zeigt die vorher schon aufgezeigte unterschiedliche Bedeutung: durch die Natur wandern und, im übertragenen Sinn, durch das Leben wandern, hier wie da seine Erfahrungen sammelnd. Die Tätigkeit des Wanderns könnte im vorliegenden Gedicht aber auch den Wandel, die Veränderung anzeigen: den steten Wandel in der Natur und im Leben des Menschen. Alles verändert sich, ist im Fluß, nichts hat wirklichen Bestand.

Aus diesem Wissen kann aber neue Hoffnung geschöpft werden, daß in der Natur nach Herbst und Winter ein neuer Frühling erwacht, daß im Leben des Menschen auf Tod neue Geburt folgt, im Sinne einer Auferstehung bzw. Wiedergeburt im religiösen Sinn oder in der Bedeutung, daß nach einer alten eine neue Generation heranwächst.

Negationswörter – Negativwörter

Hoffnung klingt jedoch im gegenständlichen Gedicht nicht an, vielmehr ist das gesamte Werk Grau in Grau gezeichnet, dem Nebel gleich, von einer Negation aller Hoffnung geprägt. Diese Grundstimmung wird auf der einen Seite durch sogenannte "Negationswörter"[22] erzeugt, andererseits durch inhaltlich Negatives vermittelnde Wörter.

Zu den fünf Negationswörtern im Gedicht gehören die Negationspronomen *kein* bzw. *keiner* (jeweils zweimal genannt) und das Adverb *nicht*. Zu den eher etwas gefühlsmäßig Negatives ausdrückenden Wörtern sind zu zählen: *seltsam* (in der Bedeutung von befremdlich) und *allein* (beide doppelt vorkommend), *einsam – Einsamsein, unentrinnbar, trennt, das Dunkel, der Nebel fällt.*

Während die bisher angeführten, gehäuft auftretenden Wörter- bzw. Wortgruppen schon eine recht resignative Stimmung im Gedicht verbreiten, verstärkt ein Wort dieses Empfinden noch auf drastische Weise. Gemeint ist das Indefinitpronomen *jeder*, weniger in der Zeile *Einsam ist jeder Busch und Stein* als in der Endzeile der ersten Strophe *jeder ist allein* und nochmals in der letzten Gedichtzeile auftretend, gleichsam als Ausklang des Gedichts. Der Vergleich liegt wieder nahe: Im Nebel ist jeder Baum, jeder Busch in der Natur ebenso

[21] Ebenda, S. 92
[22] Ebenda, S. 640

allein wie der Mensch im Herbst seines Lebens. Jeder ist auf sich selbst gestellt, Hilfe von außen, von anderen nicht zu erwarten.

Schlußbetrachtung

Mit diesen letzten Ausführungen zu jenen Wörtern, die zur Interpretation des vorliegenden lyrischen Werkes Bedeutendes beitragen, soll nun die Untersuchung des Gedichts von HERMANN HESSE beendet und ein Fazit gezogen werden.

Zusammenfassend kann folgendes gesagt werden: Der Versuch, Erkenntnisse aus der Textlinguistik mit jenen aus der "traditionellen" Grammatik zu verbinden und gemeinsam dazu zu nutzen, ein literarisches Werk zu verstehen und zu deuten, ist als geglückt zu betrachten. Das Wissen über die grammatische Struktur und den Bau der Sprache konnte dazu dienlich gemacht werden, den Zusammenhang zwischen einzelnen Wörtern bzw. Wortgruppen in einem Text zu verdeutlichen. Damit leistet die Grammatik einen wertvollen Beitrag zu der neueren sprachwissenschaftlichen Disziplin Textlinguistik

Das Zusammenwirken beider scheint im ersten Teil der Darlegung dadurch gelungen, daß die Vorkommensweisen von Verknüpfungen und Verweisen mit Hilfe grammatischer Kenntnisse schlüssiger und fundierter dargestellt werden konnten. Ziel des zweiten Teils dieses Beitrags war es zu zeigen, daß anhand der Funktion von Wörtern bestimmter Wortarten in einem Text die enge, satzbezogene Anwendungsweise herkömmlicher Grammatik überwunden werden kann. Damit kommt der Grammatik eine neue Aufgabe in der Sprachwissenschaft zu, nämlich, zusammen mit der Textlinguistik und ihrer Beschäftigung mit satzübergreifenden, textbildenden Phänomen, zu einem besseren Verständnis eines Textganzen beizutragen.

Literatur

Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin ³1992

Bußmann, Hadumod: Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart ²1990

Duden: Bedeutungswörterbuch. Duden in 10 Bänden, Bd. 10. Mannheim-Wien-Zürich ²1985

Duden: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Bd. 4. Mannheim-Wien-Zürich ⁴1984

Duden: Rechtschreibung der deutschen Sprache. Bd. 1. Mannheim-Wien-Zürich ²⁰1991

✍ *Gisela Fischer ist Hauptschullehrerin und Universitätslektorin, Südbahnweg 69, 9201 Krumpendorf*

Grammatikkenntnisse und Lyrikverständnis

Warum wir, wenn wir etwas von Grammatik verstehen, besser verstehen, warum wir Lyriker der Moderne nicht verstehen

▪ *von Christian SCHACHERREITER*

Textanalyse – muß das denn sein?

Der strenge rationale Diskurs über lyrische Texte ist in der Fachdidaktik durchaus umstritten. Nicht wenigen Deutschlehrern[1] gilt die Textanalyse generell als eine sekkante Arbeitsmethode, die grundsätzlich interessierte Schüler mit nachhaltigem Erfolg davor bewahrt, Vergnügen an Literatur zu finden. Den Textanalytiker stellt man sich als einen vertrockneten und zumindest in Ansätzen sadistischen Schulmeister vor, der, in Ermangelung eines entwickelten Seelenlebens, an die Liebesgedichte von Originalgenies den Zollstab und an die Interpretationsaufsätze seiner Schüler den Rotstift anlegt.

Je nach Art der Gegenposition zur Textanalyse sieht sie sich mit unterschiedlichen Vorwürfen konfrontiert. Ein eher traditioneller, aber immer noch vorhandener Vorwurf ist der, daß sich Literatur, insbesondere Lyrik, eher an das Gefühl wende als an die Ratio, und daß daher ein rationaler Zugang zum Text dessen Eigenart gar nicht gerecht werde. Dieser Vorwurf beruht auf einem etwas naiven, vormodernen, sozusagen trivialromantischen Lyrikbegriff, demzufolge ein Gedicht etwas ist, das man sich in der Gartenlaube, begleitet von einigen "Achs" und "Ohs", ins Herz tröpfelt. Daß man dieses Lyrikverständnis auch bei akademisch ausgebildeten Germanisten teilweise noch immer findet, mag befremden, entspricht aber der Erfahrung des Verfassers.

Die Einwände der Gartenlaubengermanistik gegen die Textanalyse mögen vernachlässigbar sein. Die Alternativen zur klassischen Textanalyse, die in den letzten Jahren von einer an Kreativität und Textproduktion orientierten Literaturdidaktik entwickelt worden sind, kann und soll man allerdings nicht als gruppendynamisch verbrämte Gefühlsduselei abtun. Es handelt sich um brauchbare Methoden für den Literaturunterricht. Allerdings finde ich es falsch, mit fundamentalistischem Sendungsbewußtsein den kreativitätsorientierten

---

[1] Ich bediene mich der traditionellen maskulinen Form, weil sie nach wie vor auch als "geschlechtsneutrales" Zeichen gelesen wird. Die *konsequente* Verwendung der maskulinen und femininen Form würde mich im Artikel vor erhebliche stilistische Probleme stellen.

Literaturunterricht als den einzig wahren zu kanonisieren und die gute alte Textanalyse zu verteufeln. Es gibt gute Gründe, mit Texten produktionsorientiert zu arbeiten, und es gibt gute Gründe, textanalytisch zu arbeiten. Die entscheidende sachliche Frage für die Verwendung der einen oder der anderen Methode (oder einer Kombination aus beiden) lautet: *Welcher Text ist die Grundlage meiner Arbeit?* Und die entscheidende didaktische Frage lautet: *Welche Ziele will ich durch den Arbeitsprozeß erreichen?*

Der rationale, analytische Umgang mit Literatur, wie ich ihn verstehe, stellt nicht das rezipierende Subjekt in den Mittelpunkt, sondern das Objekt, den Text. Der Rezipient wird vorerst einmal zur Bescheidenheit angehalten, dazu, sich selbst zurückzunehmen. Der Textanalytiker fragt nicht primär: *Enthält mich der Text?*, er fragt: *Was steht im Text?* Der Text ist also nicht von vornherein Projektionsfläche der subjektiven Befindlichkeit. Der Textanalytiker will möglichst gut verstehen, was der Autor sagt, und – da es sich um einen ästhetischen Text handelt – will er auch verstehen, *wie* das *Was* gesagt wird. Ich halte dieses Verstehen-wollen nach wie vor für eine unverzichtbare Grundlage im Umgang mit Literatur. Es beruht auf dem Respekt vor der Botschaft des Autors.

Sprachanalyse – Gipfel der Zumutbarkeit?

Haftet der Textanalyse im allgemeinen schon der Ludergeruch rationalistischer Austrocknung an, so erscheint die Sprachanalyse im speziellen als Gipfel der Zumutung. Und gewiß, es wäre schulmeisterlicher Unfug, jeden Text grundsätzlich einmal auf Flexion und Syntax zu untersuchen. Solang das Textverständnis nicht durch die Besonderheit der Sprache beeinträchtigt wird, mag die Sprachanalyse als verzichtbare Fleißaufgabe erscheinen. Allerdings sollte man bedenken, daß bei literarischen Texten mangelnde Verständlichkeit nicht unbedingt der einzige Grund für eine sprachliche Analyse sein kann; immerhin beruht das Vergnügen an solchen Texten häufig auf dem ästhetischen Charakter der Sprachverwendung, und dieses Vergnügen kann sich durchaus erhöhen, wenn man *weiß*, warum die oder jene Satzperiode bei THOMAS MANN oder HEINRICH VON KLEIST auf den sensiblen Leser eine eigentümliche Wirkung ausübt, der er sich nicht entziehen kann.

Geradezu unverzichtbar wird die Sprachanalyse, wenn ein Text den Leser vor grundsätzliche Verständnisprobleme stellt, nämlich vor Verständnisprobleme, die nicht in mangelhaftem Kontextwissen des Lesers begründet sind, sondern darin, daß der Verfasser die üblichen Konventionen der Kommunikation nicht einhält. Das ist bei einem nicht unerheblichen Teil der Lyrik des 20. Jahrhunderts der Fall. Die "Modernität" dieser Literatur beruht vor allem auf dem freien Umgang mit oder auf dem bewußten Verstoß gegen sprachliche Normen. Lyriker des 20. Jahrhunderts haben ihre Sprache immer wieder als Reservat mit eigenen Gesetzen betrachtet, das sich leichter, schneller Konsumierbarkeit entzieht.

Verstehen stellt sich daher in vielen Fällen erst ein, wenn wir die sprachliche Eigenart des Textes durchschauen. Die herkömmliche Trennung von "Stil" und "Inhalt", die ohnehin eine recht künstliche Angelegenheit ist, erweist sich im Zusammenhang mit moderner Lyrik als absolut untauglich. Der Inhalt dieser Texte besteht in der Eigenart ihrer Sprache.

Wer von der Botschaft des Textes reden will, der muß von seiner Grammatik reden

Diese These möchte ich nun am Beispiel von drei Gedichten des 20. Jahrhunderts veranschaulichen.

GOTTFRIED BENNS *›D-Zug‹* repräsentiert die klassische Moderne des Expressionismus, PAUL CELANS Gedicht die hermetische Poesie, die sich bewußt den üblichen Kommunikationszusammenhängen und damit der grammatischen Norm verweigert. HANS EICHHORN schließlich vertritt die jüngste Lyrikergeneration Österreichs. Alle Texte – so verschieden sie sind – haben eines gemeinsam. Ihr Inhalt erschließt sich – wenn überhaupt – zu einem nicht unerheblichen Teil über das Verständnis ihrer Grammatik.[2]

Die Überschrift und die zweite Zeile des Gedichts von GOTTFRIED BENN skizzieren mit äußerster Knappheit den lyrischen Ort: D-Zug Berlin-Trelleborg und die Ostseebäder. Die Farbadjektiva und Vergleiche der ersten Zeile werden unverbunden, ohne syntaktischen Zusammenhang aneinandergereiht. Sie werden keinem Nomen zugeordnet. Erst aus der Formulierung *Fleisch, das nackt ging* (Z. 3) und aus dem Gesamtzusammenhang des Gedichts ist zu erkennen, daß die Farben hier offensichtlich in der bildhaften Funktion eines Pars pro toto eingesetzt werden und Badegäste aus den Ostseebädern bezeichnen. Das Präteritum in Z. 3. bezeichnet einen vergangenen Zustand, und die Menschen sind gebräunt; sie dürften also auf der Heimreise sein. Wie der Periphrase in Z. 7 zu entnehmen ist, schreibt man bereits den 29. September. Die Badesaison ist vorbei.

Wenig Klarheit erhält der Leser über das lyrische Ich, und das hat grammatikalische Gründe. BENN verwendet zur Bezeichnung des lyrischen Ichs kein einziges Mal das Personalpronomen *ich*. Das *ich* in den Zeilen 21 und 22 bezieht sich offensichtlich auf die Frau, denn die Sätze des letzten formalen Abschnitts

---

[2] Der Begriff Grammatik ist nicht ganz exakt zu definieren. Wenn ich von Grammatik rede, meine ich nicht nur die "Schulgrammatik" im engeren Sinn des Wortes, sondern die Möglichkeiten einer deskriptiven Erfassung des offenen Systems Sprache. Grammatik ist etwas anderes, schreiben Eisenberg/Kotz, "als eine Menge von Bezeichnungen für Wortarten, Satzglieder und Flexionstypen, mit denen man die Köpfe von Kindern belastet." (Eisenberg/Klotz: Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart:Klett 1993). Die Beschäftigung mit Grammatik im Unterricht verstehe ich folglich auch nicht als Erlernen einiger Normen, sondern als Erziehung zum Sprachbewußtsein. Grammatikalisches Wissen ist eine Voraussetzung für das Verstehen von Sprache. So betrachtet hat Grammatik etwas mit der Emanzipation des Menschen zu tun.

werden (zumindest in Z. 21 und 22) aus ihrer Perspektive gesprochen. Das Pars pro toto *Frauenhellbraun* verwendet Benn in Z. 20 als grammatikalisches Subjekt. Der Doppelpunkt verweist mit ziemlicher Sicherheit auf eine folgende direkte Rede.

GOTTFRIED BENN: **D-Zug**[3]

Braun wie Kognak. Braun wie Laub. Rotbraun. Malaiengelb.
D-Zug Berlin-Trelleborg und die Ostseebäder.

Fleisch, das nackt ging.
Bis in den Mund gebräunt vom Meer.
Reif gesenkt, zu griechischem Glück.
In Sichel-Sehnsucht: Wie weit der Sommer ist !
Vorletzter Tag des neunten Monats schon !

Stoppel und letzte Mandel lechzt in uns.
Entfaltungen, das Blut, die Müdigkeiten,
die Georginennähe macht uns wirr.

Männerbraun stürzt sich auf Frauenbraun:

Eine Frau ist etwas für eine Nacht.
Und wenn es schön war, noch für die nächste !
Oh! Und dann wieder dies Bei-sich-selbst-Sein !
Diese Stummheiten ! Dies Getriebenwerden !

Eine Frau ist etwas mit Geruch.
Unsägliches ! Stirb hin ! Resede.
Darin ist Süden, Hirt und Meer.
An jedem Abhang lehnt ein Glück.

Frauenhellbraun taumelt an Männerdunkelbraun :

Halte mich ! Du, ich falle !
Ich bin im Nacken so müde.
Oh, dieser fiebernde süße
letzte Geruch aus den Gärten.

In den Zeilen 8 und 10 verwendet BENN das Personalpronomen *wir* in der Dativ- bzw. Akkusativform *uns*. Hier setzt vermutlich eine persönliche Erinnerung an eigene Erlebnisse ein, die von den braun gebrannten Körpern im D-Zug ausgelöst worden ist. Das an dieser Stelle verwendete Präsens *(Stoppel und letzte Mandel lechzt in uns, die Georginennähe macht uns wirr)* bedeutet wohl kaum, daß das Dargestellte in der erlebten Gegenwart stattfindet. Es dient hier der Vergegenwärtigung des Erinnerten. In diesem Sinn ist auch das Präsens in den Zeilen 10, 11, 20 zu verstehen. Die Verwendung des Präsens in Z. 12 (*Eine Frau ist etwas für eine Nacht*) und in Z. 16 (*Eine Frau ist etwas mit Geruch*) dient hingegen

[3] Zit. nach: Lyrik des expressionistischen Jahrzehnts. 6. Aufl., München 1974

der Verallgemeinerung der getroffenen Aussage.

Die Nomina *Entfaltungen, Blut, Müdigkeiten* werden von Benn ohne grammatikalischen Zusammenhang aneinandergereiht. Im inhaltlichen Zusammenhang mit der folgenden Z. 10 (*Die Georginennähe macht uns wirr)* sind die isolierten Nomina allerdings leicht zu decodieren. Sie bezeichnen die sinnliche Atmosphäre, die dann in Z. 11 zur sexuellen Begegnung führt: *Männerbraun stürzt sich auf Frauenbraun.* Wie schon in Z. 3 verwendet Benn auch hier das Pars pro toto, um die Menschen auf ihre Körperlichkeit zu reduzieren. Die Begegnung ist ausschließlich sexuell motiviert. Diese Tatsache findet ihren Ausdruck im folgenden, in salopper Männersprache formulierten Satz: *Eine Frau ist etwas für eine Nacht/Und wenn es schön war, noch für die nächste.* Nach der sexuellen Befriedigung genießt der Mann wieder das Alleinsein, das ihm zum *Bei-sich-selbst-sein* wird.

Die Faszination, die von der Frau ausgeht, ist für den Mann ausschließlich sinnlicher Natur. Der Geruch der Reseden, der Georginen, der Geruch der Frau verwirrt den Mann. Die syntaktisch unverbundenen, als Ausruf gekennzeichneten Worte in Z. 17 stellen in dieser parataktischen Form keinen grammatikalischen, aber einen inhaltlichen Zusammenhang her zwischen sinnlicher Wahrnehmung (Geruch), Sexualität und Tod. Der Mythos von der Zusammengehörigkeit von Eros und Thanatos wird hier kurz thematisiert. Im rauschhaften sexuellen Erleben ist *Süden, Hirt und Meer*. BENN bedient sich – ähnlich wie in Z. 5 (*reif gesenkt zu griechischem Glück)* – hier des Symbolraums Süden, der für deutsche Dichter von GOETHE über EICHENDORFF bis HESSE und MANN immer wieder eine Metapher der frei gelebten Sinnlichkeit war. An anderer Stelle wurde bereits darauf hingewiesen, daß Benn mit der Formulierung *Frauenhellbraun taumelt an Männerdunkelbraun* einen Perspektivenwechsel vornimmt. Die Zeilen 21 und 22 werden mit großer Wahrscheinlichkeit von der Frau gesprochen. Die perspektivische Zuordnung der Zeilen 23 und 24 kann nicht eindeutig vorgenommen werden.

Aus meiner Darstellung ist zu ersehen, daß die bewußte Beachtung *grammatikalischer* Phänomene und Strukturen eine wesentliche Voraussetzung für das *inhaltliche* Textverständnis ist, insbesondere in folgenden Punkten:

1. Die Verwendung der Personalpronomina gibt Aufschluß über das lyrische Ich.

2. BENNs elliptische Sätze und parataktische Schreibweise erschweren auf den ersten Blick das Erkennen logischer-semantischer Zusammenhänge. Diese Zusammenhänge muß der Leser selbst herstellen. Das ist – wenn man so will – sein kreativer Anteil am Werkverständnis.

3. Benn setzt das Präteritum konventionell ein, um Vergangenes zu bezeichnen. Das Präsens hat einerseits die Funktion, Erinnerungen zu vergegenwärtigen, andererseits die Aufgabe, Aussagen Allgemeingültigkeit zu verleihen.

Das Gedicht von PAUL CELAN[4] stellt den Leser vor erhebliche Verständnisprobleme. Und das ist auch durchaus beabsichtigt. Die ästhetische Philosophie, auf die sich die hermetische Lyrik gründet, besteht ja gerade in der Abgrenzung, in der Distanzierung von den Normen und Konventionen der alltäglichen Kommunikation. Das Nicht-Verstehen ist also im Falle dieses Texts zweifellos der Ausgangspunkt der didaktischen Überlegungen. Warum verstehen Schüler diesen Text nicht? Warum scheitert die Kommunikation zwischen Sender und Empfänger? Die Antwort kann nur die Sprachanalyse geben.

PAUL CELAN

WEGGEBEIZT vom
Strahlenwind deiner Sprache
das bunte Gerede des An-
erlebten – das hundert-
züngige Mein-
gedicht, das Genicht.

Aus-
gewirbelt,
frei
der Weg durch den menschen-
gestaltigen
Schnee,
den Büßerschnee, zu
den gastlichen
Gletscherstuben und -tischen.

Tief
in der Zeitenschrunde,
beim
Wabeneis
wartet, ein Atemkristall,
dein unumstößliches
Zeugnis.

Die Verständnisprobleme liegensowohl auf semantischer wie auch auf syntaktischer Ebene. Auffälliger ist zweifellos die semantische Ebene. Offensichtlich werden nur wenige Wörter des Textes in der Bedeutung verwendet, in der sie uns aus der Alltagskommunikation vertraut sind. Diese wenigen Wörter (vom, das, des, der, durch, den, zu, und, in usw.) sind meist nicht sinnkonstituierend, sind nicht Prädikatoren im Sinne von KAMLAH/LORENZEN.[5] Es handelt sich um Präpositionen, Artikelwörter, Konjunktionen, Pronomen. Die Verwendung der Wörter, die als Prädikatoren dienen, sind offensichtlich einer Autorenintention verpflichtet, die nicht ohne weiteres nachvollziehbar ist. Warum nicht? CELAN konstruiert Neologismen, die Teil eines Idiolekts, einer poetischen Individualsprache sind, z. B. Wörter wie *Genicht* oder *Meingedicht*. Mehrere Neologismen bildet CELAN als Nominalkomposita. Diese Komposita werden aus Nomina gebildet, die – für sich gelesen – eine lexikalische Bedeutung haben, z. B. *Wind, Strahlen, Schnee, Büßer, Zeit, Schrunde, Kristall, Atem.* Als Komposita wirken sie aber fremd und verlieren ihre übliche Bedeutung: *Strahlenwind, Atemkristall, Gletscherstube, Büßerschnee, Zeitenschrunde* sind keine konventionellen, sondern individuelle Zeichen, Chiffren. Sie sind nicht lexikalisch festgelegt und verweisen auf eine "Gegenständlichkeit", die nur dem Autor selbst bekannt ist.

Zwischen einzelnen dieser Chiffren sind Zusammenhänge erkennbar. Sie

---

[4] Paul Celan: Gedichte. Bd. 2, Frankfurt/M. 1975

[5] Prädikatoren sind Wörter, mit denen wir Teile der wahrgenommenen Welt benennen, einteilen, werten; also vorwiegend Nomina, Adjektive, Verben. Kamlah/Lorenzen: Die sprachliche Erschließung der Welt. In: K./L.: Logische Propädeutik. Mannheim 1967

bilden ein semantisches Feld: ***Strahlenwind, Atemkristall, Wabeneis, Gletscherstuben und -tische.*** Auf den ersten Blick mag auch *Schnee* bzw. *Büßerschnee* diesem Feld zugeordnet werden. Allerdings ist dies nicht mehr möglich, wenn man nun den syntaktischen Zusammenhang beachtet, in den CELAN *Büßerschnee/Gletscherstuben* stellt. Der Weg zu den gastlichen Gletscherstuben und – tischen wird ja erst dadurch frei, daß der *menschengestaltige Schnee* beiseitegeräumt wird. Schnee und Gletscher sind also syntaktisch nicht eine Einheit, sondern werden zueinander in Opposition gebracht.

Die syntaktische Struktur des ersten und des zweiten Abschnitts im Gedicht weisen Ähnlichkeiten auf. Das *bunte Gerede des An-erlebten, das hundertzüngige Mein-gedicht*, das sich aufgrund dieser Hundertzüngigkeit als *Genicht* erweist, als nichtiges Gedicht oder Un-Gedicht, wird vom *Strahlenwind deiner Sprache* weggebeizt. Der vom menschengestaltigen Schnee versperrte Weg wird ausgewirbelt. Im zweiten Abschnitt spart CELAN das Dativobjekt aus. Man weiß also nicht, von wem oder von was der Weg ausgewirbelt wird, aber es ist naheliegend, auch in diesem Abschnitt – so wie in Abschnitt 1 – den *Strahlenwind deiner Sprache* als Verursacher anzunehmen. Aufgrund der Syntax-Analyse erhärtet sich nun die Hypothese, die sich aufgrund der semantischen Analyse des Gedichts bereits angeboten hat: Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem *Strahlenwind deiner Sprache* und den *gastlichen Gletscherstuben und -tischen*, wo – *beim Wabeneis – dein unumstößliches Zeugnis*, das auch als *Atemkristall* bezeichnet wird, wartet. In Opposition zu diesem semantischen Feld steht, teilweise aus semantischen, teilweise aus syntaktischen Gründen, der *menschengestaltige Schnee*, das *bunte Gerede*, das *Mein-gedicht*. Man kann also eine dualistisch-antithetische Struktur in CELANs Gedicht nachweisen:

Strahlenwind deiner Sprache gastliche Gletscherstuben und -tische	menschengestaltiger Schnee (wird ausgewirbelt vom Strahlenwind)
Wabeneis Atemkristall	
unumstößliches Zeugnis	hundertzüngiges Mein-gedicht Genicht buntes Gerede des An-erlebten

Sind dem Leser diese semantischen und syntaktischen Zusammenhänge bewußt geworden, eröffnen sich neue Möglichkeiten des Verstehens: Mit *Strahlenwind deiner Sprache* bezeichnet der Autor die eigene poetische Sprache. Sie ist sein unumstößliches Zeugnis. Die zweimalige Verwendung des Personalpronomens *du* ist am sinnvollsten als intrapersonale Kommunikation des lyrischen Ichs zu interpretieren. Natürlich kann nicht ganz ausgeschlossen werden, daß der Autor den Leser ansprechen, d. h. auffordern will. Die Sprache des lyrischen Ichs, als *Atemkristall* von vollkommener Reinheit und Klarheit, unterscheidet sich grundsätzlich vom *bunten Gerede* der Menschen, das kein *unumstößliches Zeugnis* hervorbringen kann, sondern nur hundertzünzige Mein-gedichte, also

verlogene, nicht authentische Poesie. CELAN benützt und verfremdet in diesem Zusammenhang die gängigen Begriffe doppelzüngig und Meineid.

So erweist sich – nach detaillierter Sprachanalyse – CELANs Text als Reflexion des Autors über seine schriftstellerische Arbeit, und darüber hinaus als repräsentativer Text. CELAN formuliert in hermetischer Sprache den Anspruch hermetischer Literatur: Weg vom üblichen Gerede der Menschen, hin zur Exklusivität eines individuellen poetischen Sprachgebrauchs, in dem allein noch jener Sinn zu retten ist, der in den Kommunikationszusammenhängen der modernen Zivilisation (angeblich oder tatsächlich) verlorengegangen ist.

HANS EICHHORN: **Abends**

Der Spaziergang ins Dorf,
links und rechts die Berge,
Geruch von Laub, Nebel, Wiesen.

Keine Erinnerung, dagegen
die müßige Erwägung, Auge
und Stern in eins zu bringen:

Blitzschnell durch den Lichtraum gezogen, Götterblick.
Das herabgeschaute Wuseln

kennt man. Was ist schon in
diesem Fall die Genfer Konferenz
zur Rettung der Ozonschicht.

Bei jedem herannahenden Auto
springt man in den Straßengraben,
schaut dann ein wenig seichter,

etwa auf die roten Warnlichter
der Flugzeuge. Das Leben ist
unterwegs, wird in die Städte

gepumpt, und hier : Zwei Kilometer
vor, zwei Kilometer zurück,
macht ungefähr eine Stunde.

Kein Mitbringsel, außer dem
Wunsch, es noch einmal zu erfinden, notwendig, wie ver-

sehentlich.

Der erste formale Abschnitt in EICHHORNs Text[6] entspricht einem Sinnabschnitt. Der Autor skizziert die räumliche Situation: Alpine Landschaft. Ein Spaziergänger ist unterwegs ins Dorf. Man kann nur vermuten, daß Spaziergänger und lyrisches Ich identisch sind, denn EICHHORN verwendet im ganzen Text kein einziges Mal das Personalpronomen *ich*. Außer dem Indefinitpronomen *man* setzt er überhaupt kein Personalpronomen ein, um den "Sprecher" zu bezeichnen. Das Indefinitpronomen *man* umfaßt singularische und pluralische Vorstellungen und reicht von der Vertretung des eigenen Ich bis zu dem der gesamten Menschheit.

Im ersten formalen Abschnitt stören die elliptischen Sätze das Verständnis nicht. Bei der Skizzierung des Raums kann problemlos auf Verba verzichtet werden. Schwieriger wird die Sache im zweiten Abschnitt. *Keine Erinnerung* schreibt EICHHORN. *Erinnerung* muß zu einer Person gehören. Der Leser erfährt aber nicht, auf welches Objekt sich die Erinnerung bezieht (fehlendes Präpositionalobjekt); und genau genommen wissen wir nicht einmal mit Sicherheit, von wessen (nicht vorhandener) Erinnerung die Rede ist. Wir können lediglich annehmen, daß die (nicht vorhandene) Erinnerung des Spaziergängers gemeint ist. Statt einer Erinnerung also – wie sagt der Dichter? – eine *müßige Erwägung*.

[6] Hans Eichhorn: Das Zimmer als voller Bauch. Gedichte. Salzburg: Residenz 1993

Müßig ist die Erwägung wohl deshalb, weil sie wenig Aussicht auf Realisierbarkeit hat, denn die Erwägung – nehmen wir an: des lyrischen Ichs – ist die, *Auge und Stern in eins zu bringen.*

Der Sinnzusammenhang der Zeilen 5-10 ist nur konstruierbar. EICHHORN bedient sich einer elliptischen Schreibweise und stellt zwischen den sinntragenden Elementen keinen syntaktischen Zusammenhang her.

Der Leser, der verstehen will, stellt daher logisch-grammatikalische Beziehungen her, die im Text selbst nicht aufscheinen, etwa so: Das lyrische Ich erwägt, eine Einheit von Auge und Stern herzustellen, *indem* blitzschnell durch den Lichtraum gezogen wird. *Dadurch* erwirbt es den Götterblick, d. h. eine überlegene, übergeordnete Perspektive, neben der irdische Perspektiven nebensächlich und banal erscheinen. *Was ist schon in / diesem Fall die Genfer Konferenz / zur Rettung der Ozonschicht.* Es ist zwar textgrammatikalisch nicht absolut sicher feststellbar, worauf sich *in diesem Fall* bezieht. Naheliegend ist aber, daß der erworbene *Götterblick* gemeint ist.

In den formalen Abschnitten 5-7 verwendet EICHHORN vorwiegend vollständige Sätze. Der Sinnzusammenhang ist klar. Wenn Autos *herannahen,* springt der Spaziergänger in den Straßengraben, seine Perspektive ändert sich dadurch; sie wird *seichter.* Die aus dieser Perspektive beobachteten Flugzeuge repräsentieren das Leben, das unterwegs ist, das in die Städte gepumpt wird. Das Leben *hier* (Z. 19), also das Leben des Spaziergängers, das Leben im Dorf, zwischen den Bergen erscheint dagegen als Nicht-Leben, als Stagnation: *Zwei Kilometer/ vor, zwei Kilometer zurück,/macht ungefähr eine Stunde.*

Erhebliche Verständnisprobleme entstehen durch die letzten vier Zeilen des Textes, und zwar vorwiegend aufgrund der grammatikalischen Struktur. Wiederum formuliert Eichhorn elliptisch: *Kein Mitbringsel.* Wir erfahren nicht: Von wem? Für wen? Bringt der Spaziergänger jemandem von seinem Spaziergang kein Mitbringsel mit? Die Frage kann nicht beantwortet werden. Auch der Wunsch, *es* noch einmal zu erfinden, ist rätselhaft. Worauf verweist das Personalpronomen *es?* Auf das Mitbringsel? Oder auf das weiter zurückliegende Leben? Und was bedeutet *notwendig, wie ver-sehentlich*? Grammatikalisch handelt es sich offensichtlich um eine Modalergänzung zu *es noch einmal zu erfinden.* Kann man aber etwas – ob Mitbringsel oder Leben – *notwendig, wie ver-sehentlich* erfinden? Versehentlich und gleichzeitg notwendig – ein merkwürdiges Paradoxon.

Es gehört zum angemessenen Umgang mit moderner Lyrik, Textteile, die nicht erschließbar sind, in ihrer Vieldeutigkeit oder Rätselhaftigkeit zu belassen. Wenn auch nicht alle Teile des Gedichts – aufgrund der angeführten sprachlichen Besonderheiten – eindeutig zu decodieren sind, so kann doch ein "Gesamteindruck" formuliert werden:

EICHHORNs Abendspaziergang hinterläßt eine nicht konkretisierbare, aber doch spürbare Beklemmung. Der Spaziergänger erscheint als Gefangener der Landschaft. Links und rechts sind Berge. Sein *Zwei Kilometer vor, zwei*

Kilometer zurück erinnert an das Auf- und Abgehen eines Tiers im Käfig. Hoch über dem Spaziergänger ist das *Leben* unterwegs, das Leben der Städte, zu dem er anscheinend keinen Zugang hat. Die Negationen *Keine Erinnerung* und *Kein Mibringsel* verstärken die insgesamt trostlose Atmosphäre. Und die Sehnsucht nach der kosmischen Perspektive, die Sehnsucht nach dem *Götterblick,* bleibt *müßige Erwägung* . Nicht den Götterblick erreicht der Spaziergänger, sondern die *seichte* Perspektive dessen, der in den Straßengraben springen muß, um Autos auszuweichen. Angesichts dieser ernüchternden Situation ist der Wunsch, *es* (?) noch einmal zu erfinden, begreiflich. Allerdings ist der Wunsch so wenig konkret, daß an seiner Erfüllbarkeit gezweifelt werden muß.

✍ *Christian Schacherreiter ist Deutschlehrer am Bundesoberstufenrealgymnasium Linz, Honauerstraße 24, 4020 Linz*

"... obgleich ich mir schon einen gewissen Zusammenhang vorstellen kann."

Zur Grammatik politischer Sprache in der Demokratie

■ *von Herbert STAUD*

Unzweifelhaft ist die Analyse politischer Sprache ein wichtiger Bestandteil der Sprachbetrachtung im Deutschunterricht. Vor allem die Sprache der Propaganda steht dabei im Mittelpunkt.[1] Bevorzugte Themen innerhalb dieser Materie sind die Sprache im Dritten Reich sowie Sprache im Wahlkampf. Die Absicht ist offensichtlich. Soll doch die Beschäftigung mit Texten politischer Propaganda zur Immunisierung der SchülerInnen gegenüber totalitären Ideologien beitragen und auf die kritische Beschäftigung mit aktueller Politik und zu politischer Kompetenz hinführen. Auch der Beitrag zur Lehrerfortbildung "Sprache und Macht – Sprache und Politik" konzentriert sich bei der Behandlung politischer Sprache vorwiegend auf das Thema "Sprache und Ideologie".[2]

Politischer Sprachgebrauch

Das Thema "Politische Sprache" bzw. "Sprache in der Politik" oder korrekter "Politischer Sprachgebrauch" – denn politische Sprache meint ja nur den speziellen Gebrauch der Sprache für die Politik – umfaßt aber in einem demokratischen Staatswesen viel mehr. So wie die Politik nicht einfach nur "Manipulation", nicht einfach nur Machtpolitik, nicht einfach nur Bekämpfung des politischen Gegners ist, sondern auch problemlösend und realitätsgestaltend wirkt, so erschöpft sich politische Sprache in der parlamentarischen Demokratie erst recht nicht einfach in der persuasiven Funktion, sondern kennt auch die informative Funktion.[3]

Schließlich beschränkt sich politische Sprache wie Politik nicht auf eigentliche "politische Themen", nicht auf das Innere der Politik, wie Gesellschaftssystem, Demokratie, Gesetzesvorlage, Regierung, Opposition etc. In dem

---

1 Vgl. z. B. Peter Söllinger u. a.: Erlebte Sprache 7/8. Wien, 1. Aufl. 1991, S. 173-184

2 Vgl. Ruth Wodak, Rudolf de Cillia, Karl Blüml, Elisabeth Andraschko: Sprache und Macht – Sprache und Politik. Materialien und Texte zur politischen Bildung. Bd. 5. Wien 1989 (= Beiträge zur Lehrerfortbildung, Bd. 31, hrsg. vom BMUKS). Siehe insbesondere Kapitel VI (R.Wodak) Sprache und Ideologie, S. 79-93

3 Vgl. W. Holly: Politikersprache. Inszenierungen und Rollenkonflikte im informellen Sprachhandeln eines Bundestagsabgeordneten. Berlin-New York 1990

Moment, in dem die Politik welches Thema auch immer aufgreift, wird dieses zu einem Bestandteil der Politik, der politischen Kommunikation.

Anhand der Statements von neun Nationalratsabgeordneten zum Thema "Gewalt im Fernsehen" soll untersucht werden, inwieweit Politik auf Sprache einwirkt bzw. inwiefern Sprache Politik formt. Thema der Untersuchung soll also die "pragmatische Dimension des Verhältnisses von Sprache und Politik"[4] sein. Der Schwerpunkt der Untersuchung soll bei den vorliegenden PolitikerInnen-Statements darauf liegen, inwiefern die politische Dimension von Antworten auf das Problem "Soll die Darstellung von Gewalt/Brutalität im Fernsehen unterbunden werden?" gewisse grammatikalische Muster generiert.

Das Medium als Kanal

Von großem Interesse ist im vorliegenden Kommunikationsfall das Medium, das die Botschaft transportiert, die Wochenillustrierte "News". Mittels der Mediaanalyse können in etwa die Adressaten (= LeserInnen) festgemacht werden, deren Erwartungshaltung die PolitikerInnen ja in ihre Äußerungen einbeziehen müssen. Der Kanal, durch den diese Äußerungen transportiert werden, also das Medium, nämlich "News" wirkt auf diese noch in weiterer Weise ein. Hier soll nicht darauf eingegangen werden, inwieweit Medienwirksamkeit und -präsenz wichtige politische Faktoren sind[5], aber die Verkürzung, das gewollte Auf-den-Punkt-Bringen, der Wunsch, vieles zu bringen, aber niemanden ermüden zu wollen, beeinflußt die Antworten gehörig.

"Politikerfrage: Zensur oder nicht Zensur?" betitelt "News" seinen Meinungsbasar (siehe Text Seite 104). Wir wollen einmal davon absehen, daß es darin keineswegs um eine "Politikerfrage", sondern vielmehr um eine Frage an Politiker bzw. allenfalls um eine Politikerbefragung geht, aber solches Verschlagworten schätzt man eben aus den auf den Bildschirmen erscheinenden "News"-Schlagzeilen. Nähere Betrachtung verdient die Wortwahl: der Begriff *Zensur*. Dieser Begriff ist eindeutig besetzt.[6] Mit Zensur verbindet man eine aus dem 18. Jahrhundert herrührende obrigkeitsstaatliche und im 20. Jahrhundert totalitäre Maßnahme, die Abschaffung der Meinungsfreiheit, gleichgeschaltete Presse und dergleichen mehr bedeutet. Selbst die Einrichtung der FSK heißt eben nicht freiwillige Selbstzensur, sondern Selbstkontrolle. Spricht man von

---

[4] Walther Dieckmann: Sprache in der Politik. Einführung in die Pragmatik und Semantik der politischen Sprache. Heidelberg 1975, S. 8

[5] Da Wollenillustrierte wie "News" u. ä. für das fernsehgewohnte Auge und Hirn aufbereitet werden, gilt vieles, was über Politik und Fernsehen anaylsiert wurde, auch für diese Magazine. Vgl. u. a. Barbara Sichtermann: Fernsehen. Berlin 1994, darin das Kapitel "Der Bildschirm als Arena – Wahlkampf und Politik im Fernsehen", S. 67-84.

[6] Vgl. F. Liedtke, M. Wengeler, K. Böke (Hrsg.): Begriffe besetzen. Strategien des Sprachgebrauchs in der Politik. Opladen 1991

Selbstzensur, so meint das eher die Unterwerfung unter die Zensur des Staates, die Vorwegnahme der Staatszensur. In den PolitikerInnen-Antworten, die sich gegen Gewaltdarstellungen im Fernsehen aussprechen, wird der in höchstem Grade politisch negativ besetzte Begriff Zensur daher durch "Beschränkung von Gewaltszenen" (zweimal gebraucht), "gesellschaftliche Ächtung", "Gesetzliche Regelungen" ersetzt. Jene PolitikerInnen, die gegen jegliche staatliche Einschränkung sind, gebrauchen dagegen mit Freude den Zensur-Begriff, und zwar ausnahmslos.

Politikerfrage: Zensur oder nicht Zensur?

ING. KURT GARTLEHNER (OÖ): *Ich bin gegen Brutal-TV. Aber bisher ist mir glaubwürdig vermittelt worden, daß auch bei ständigem Konsum von Gewaltfilmen kein schädlicher Einfluß auf die Psyche besteht. Ich glaube daher, daß Zensur kein notwendiges Mittel ist.*

DKFM. ILONA GRAENITZ (OÖ): *Viele Wissenschafter sehen einen direkten Zusammenhang zwischen medialem Gewaltkonsum und zunehmender Brutalisierung des Alltags. Eine Beschränkung von Gewaltszenen im Fernsehen ist eine unabdingbare Notwendigkeit.*

MAG. WALTER GUGGENBERGER (T): *Es muß endlich eine Studie über die Wirkung von Gewaltszenen im Fernsehen gemacht werden, um über eine Herabsetzung der Hemmschwellen von „Gewaltfilmkonsumenten" diskutieren zu können! Davor darf es zu keiner Zensur kommen.*

ANTON GAAL (W): *Eine staatlich verordnete Zensur von Filmen halte ich nicht für den richtigen Weg, obgleich ich mir schon einen gewissen Zusammenhang zwischen Gewaltdarstellungen im Fernsehen und der zunehmenden Gewalt im Alltag vorstellen kann.*

DDR. ERWIN NIEDERWIESER (T): *Sollte es nicht gelingen, den Nachweis der Harmlosigkeit von Gewaltdarstellungen im Fernsehen zu erbringen, so trete ich für eine gesellschaftliche Ächtung derartiger Filme ein. Die Entscheidung muß gegen die Darstellung von Gewalt ausfallen!*

MAG. ELFRIEDE KRISMANICH (BGLD): *Die Zensur sollte über die Familie erfolgen – Eltern können schließlich den Fernsehkonsum ihrer Kinder am direktesten steuern. Einer gewissen Selbstzensur sollten sich aber auch die Fernsehanstalten unterwerfen.*

DR. HELMUT SEEL (STMK): *Wenn in 80% der Unterhaltungsprogramme im Fernsehen brutale Szenen den Hauptinhalt bilden, dann ist die zunehmende Gefühllosigkeit (nicht nur) der Jugendlichen leicht erklärt. Gesetzliche Regelungen sind daher unerläßlich.*

GABRIELE BINDER (NÖ): *Der Umstand, daß ein 12-jähriger bei durchschnittlichem Fernsehkonsum bereits „Zeuge" von rund 14.000 Morden geworden ist, ist so schockierend, daß eine Beschränkung von Gewaltszenen unbedingt durchgeführt werden muß.*

DR. ILSE MERTEL (KTN): *Mehr als der Umstand, daß Fernsehen auch Gewaltszenen zeigt, schokkiert mich, daß Kinder Tag für Tag stundenlang in den Fernseher – den elektronischen Babysitter – starren und von ihren Eltern nicht zu Büchern oder Spielen motiviert werden.*

Fotos: Kranzmayr (1), Stögmüller (1), Parlament

1. Durchgang: Schriftlich Stellung nehmen

Zuerst sollen die SchülerInnen ohne Vorwissen zur besagten Frage ein Statement im Umfang von etwa drei Sätzen abfassen. Gewinnbringend kann es sein, wenn man Gruppen bildet und ihnen jeweils verschiedene Fragestellungen zuteilt. (*Sollen Gewaltszenen im Fernsehen eingeschränkt werden? Soll es Zensur von Gewaltszenen im Fernsehen geben? Sollen brutale Filme im Fernsehen gesendet werden oder nicht? U. ä.)*

Die Antworten der SchülerInnen auf die Frage nach der Einschränkung weisen natürlich lange nicht die politische Dimension auf, die den PolitikerInnen-Antworten innewohnen.

Dies hängt wohl einerseits damit zusammen, daß der Begriff "Zensur" so politisch belegt ist, und Abgeordnete kraft des ihnen durch den Wählerwillen übertragenen Auftrags entsprechende Gesetze beschließen können (soweit sie nicht der Verfassung widersprechen), und andererseits allein schon damit, daß PolitikerInnen antworten. Wir erwarten von ihnen eine politische Antwort, ein Programm auf ein virulentes Problem. Und da wir für uns auch zu diesem Punkt Stellung beziehen, bewerten wir die Stellungnahme des Politikers sofort, ordnen sie einer bestimmten Weltsicht zu, sehen dahinter eben wieder ein Programm, ein gesellschaftliches, ein Parteiprogramm. Es gereicht der Untersuchung daher sehr zum Vorteil, daß "News" die Parteizugehörigkeit der Abgeordneten weggelassen hat. Man ist daher nicht versucht sofort ein "Typisch Sowieso-Partei!" auszurufen, sondern gesteht der/dem Abgeordneten eher auch eine persönliche Meinung zu.

2. Durchgang: Einordnen

Die Antworttexte der neun Abgeordneten werden den SchülerInnen übergeben, und zwar mit der Anweisung, die Texte nach dem ersten Durchlesen spontan einzuteilen in: entschieden für Zensur / eher für Zensur / eher gegen Zensur / strikt gegen Zensur.

Die SchülerInnen kamen in diesem ersten Durchgang bei einigen Antworten auf durchaus unterschiedliche Ergebnisse. Als entschieden für Zensur wurden von praktisch allen die Texte 2 und 7 sowie 8 bewertet. Text 5 wurde dagegen großteils in die Kategorie "eher für Zensur" eingereiht. Als viel schwieriger erwies sich die Einordnung der zensurfeindlichen Texte. Strikt gegen Zensur empfanden einige die Texte 1, 3 oder 4. Etliche reihten aber diese Texte unter "eher gegen Zensur" ein. Die meisten Probleme machten die Texte 6 und 9.

3. Durchgang: Grammatik

Im nächsten Durchgang sollte eine grammatikalische Analyse eine Hilfestellung für die Einordnung in die oben genannten Kategorien geben. Es wurde daher die Frage gestellt, welche grammatikalischen Verfahren die Aussage abschwächen und welche sie verstärken.

Für diese Untersuchung konnten Sprachbuch und Grammatikteil des Österreichischen Wörterbuchs herangezogen werden.

Verstärkende und abschwächende Adjektive sowie deren unterschiedliche Verwendung: Die pro Zensur-Eindeutigkeit der Antworten 2, 7 und 8 wurde auf die Adjektive *unabdingbar, unerläßlich, unbedingt* zurückgeführt. Einer näheren Untersuchung wert ist wohl die komplexe Bildung dieser Adjektive mit Grundmorphem und mehreren Präfixen bzw. Suffixen, wobei das Präfix *un-* die klare, eindeutige Aussage hervorruft. Beachtenswert ist weiters die unterschiedliche Verwendung der drei Adjektive als Adjektivattribut (Text 2), als prädikatives Adjektiv (Text 7) oder als Adverb (Text 8). Man kann auch kleine Experimente anschließen, indem man erstens die Weglaßprobe durchführt und zweitens versucht, die drei Begriffe untereinander auszutauschen, um zu sehen, ob sie gleichen semantischen oder grammatikalischen Inhalts sind.

Zu fragen ist auch nach den Betonungsvarianten der drei *un*-Wörter. Ist das Präfix zu betonen (z. B. *únerläßlich*) oder das Grundmorphem (z. B. *unabdíngbar*)? Handelt es sich dabei um eine situationsbedingte Emphase (*Manche Politiker wollen einer Zensur unbedíngt/únbedingt zustimmen.*) oder um stellungsbedingte Betonungsvarianten (*Únbedingt eine Zensur wollen einige Politiker für .../N.N. meinte auf die Frage, ob Zensur notwendig sei: "Unbedíngt."*)?[7]

Eine anschließende Aufgabe ist die Suche nach weiteren *un*-Wörtern (*unabkömmlich, unerschütterlich, unerschöpflich, unerschrocken, uneinggeschränkt, unfaßbar, ungeahnt, ungemein, unverrückbar*).

Diese müssen dann in entsprechenden Politikersätzen (siehe auch Themen unten) verwendet werden. Dabei kann gezeigt werden, wie leicht manche *un*-Wörter zu Unwörtern werden, da sie einen Diskurs kaum mehr zulassen und schnell ins Pathetisch-Propagandistische führen. Leicht werden sie zu Bestandteilen von "beschwörenden Formeln" faschistischer Sprache, in denen "sich unzweideutig das Verlangen nach Stillstand und Abschluß der Geschichte durch[setzt]".[8]

Zwei weitere Vergleichsmöglichkeiten bieten die weiteren Verwendungs-

---

[7] Vgl. Johannes Erben: Deutsche Grammatik. Ein Leitfaden. Frankfurt/Main 1977, § 33

[8] Lutz Winkler: Studie zu gesellschaftlichen Funktionen faschistischer Sprache. Frankfurt/M. 1970, S. 55.

weisen von Adjektiven bzw. Adverbien. Text 1: "Mir ist *glaubwürdig* vermittelt worden ..." wurde als verstärkend empfunden. Ebenso Text 3: "Es muß *endlich* eine Studie über die Wirkung von Gewaltszenen im Fernsehen gemacht werden", indem das in einem Einleitungssatz eines Statements verwendete *endlich* einen Schlußpunkt bzw. Neuansatz fordert. Eine wichtige Aufgabe erfährt dieses *endlich* auch insofern, als es die Präsupposition unterstützt, daß es bis dato keine Untersuchung dazu gibt – was ja keineswegs der Fall ist.

Einen sehr eindrucksvollen Vergleich läßt die unterschiedliche Attribuierung desselben Nomens zu. Spricht Text 2 von einem "*direkten* Zusammenhang", so kann sich Text 4 einen "*gewissen* Zusammenhang" vorstellen.

Modalverben: Der Lehrplan der vierten Klasse fordert im Teilbereich "Sprachbetrachtung": "Die Modifizierung der Aussage mit Hilfe von Modalverben und modifizierenden Verben." Die Verwendung von je dreimal *müssen*, *können* und *sollen* sowie einmal *dürfen* in den vorliegenden Texten bietet ideale Gelegenheit zur Erarbeitung bzw. Wiederholung dieses Lehrstoffs.

Sprechaktbezeichnende Verben: Auffällig ist, daß die doch eine eindeutige Position vertretenden Texte (2, 3, 7, 8) auf das Personalpronomen *ich* verzichten und sich auf das unpersönliche *es* (Text 3: "Davor darf *es* zu keiner Zensur kommen.") oder auf die täterabgewandte Passivkonstruktion (Text 8: "... eine Beschränkung von Gewaltszenen unbedingt *durchgeführt werden muß*.") zurückziehen. Von den anderen Texten vermitteln einige wohl schon deshalb eine relativierende Aussage, weil sich in ihnen ein *ich* mit einem entsprechenden zurücknehmenden Verb des Sagens, Meinens, Denkens verbindet ("Ich *glaube* ...", "Ich *halte* ...", "Ich kann mir *vorstellen* ...").

Eine schwierige, aber zielführende Übung für die Schülerinnen ist die Wiedergabe der Politikeraussagen – und zwar jedes einzelnen Satzes – mit entsprechenden verba dicendi. *("Mag. Walter Guggenberger forderte eine Studie über die Wirkung von Gewaltszenen im Fernsehen, um ... Bevor diese Studie nicht erschienen ist, lehnt er jegliche Zensur ab.")* Diese Übung dient erstens der Erweiterung des Wortschatzes, zweitens kann damit die Wiedergabe einer Politikeräußerung, wie sie sich jeden Tag in den Medien findet, trainiert werden, und drittens zwingt die Übung zum genauen Nachdenken über die Aussageabsicht der vorliegenden Texte.

Konjunktionen: Die entgegenstellende und einschränkende Funktion gewisser Konjunktionen, wie *obwohl, obschon, obgleich* (Text 4), *obzwar, dennoch*, ... sollte ebenfalls kurz betrachtet werden.

Konjunktiv: Auch die "Modifizierung der Aussage mit Hilfe von konjunktivischen Formen" ist Bestandteil des Lehrplans. Die schon oft genannten eindeutigen Antworttexte verwenden durchgängig den Indikativ. Zwei Texte (5, 6) dagegen gebrauchen auch den Konjunktiv II, jedoch in durchaus unterschiedlicher Funktion. Text 5 verwendet ihn für einen Konditionalsatz. Hier zeigt

sich die Fähigkeit, in Alternativen zu denken, andere Möglichkeiten – insofern ist hier die Bezeichnung Möglichkeitsform durchaus angebracht – aufzuzeigen. "Der Konjunktiv ist so gesehen nicht nur aufschlußreich für die Denkverfassung derjenigen, die ihn benutzen, sondern auch für die Gattung, die ihn entwickelt hat. Der Konjunktiv ist ein genuines Mittel der Reflexion."[9] Beachtenswert ist dabei in Text 9 übrigens die Beweislastumkehr: Nicht die Schädlichkeit, sondern die Unschädlichkeit von Gewaltdarstellungen müsse nachgewiesen werden.

Text 6 dagegen zeigt, wie OTTO LUDWIG diese Form des Konjunktiv II nennt, die "sozial entlastende Verwendung: die vorsichtige Redeweise".[10] Diese Redeweise drückt im gegenständlichen Fall zuerst Zurückhaltung und Bedachtnahme in der Argumentation aus, die geradezu auf die Zustimmung des Adressaten aus ist, und gewinnt schließlich zwar höfliche, aber doch imperative Dimension.

In einer anschließenden Übung sollen die SchülerInnen den Konjunktiv auf andere ihnen passend erscheinende Sätze der diversen Antworten anwenden. Wo ist es möglich, wo nicht und warum? Was ändert sich? (Z. B. Text 5: "Die Entscheidung *müßte* gegen die Darstellung von Gewalt ausfallen.")

Mangelnde Präzision und Integration

In einer abschließenden Aufgabe sollen die SchülerInnen sich in die Lage eines Politikers/einer Politikerin versetzen und sich ein Statement zur Themafrage überlegen, das ihrer Meinung nach größere Akzeptanz unter möglichst vielen Wählern zuläßt. Danach wird untersucht, welche grammatischen Muster die SchülerInnen für ihre Texte herangezogen haben.

Die Frage, welcher der vorliegenden Antworten sie sich am ehesten anschließen könnten, ergab ein klares SchülerInnenvotum für Text 6. Dies ist wohl nicht weiter verwunderlich, wenn man bedenkt, daß dieser Text mit den meisten Präsuppositionen arbeitet. Er beantwortet die Frage nach der – staatlichen – Zensur indirekt mit Nein, indem er den Zensurball sofort an die Eltern weiterspielt. Er setzt voraus, daß zuviel Gewaltdarstellung für Kinder schädlich ist – sonst müßten die Eltern ja nicht eingreifen. Und er setzt voraus, daß der Gewaltkonsum nur für Kinder schädlich ist, nicht aber für Jugendliche und Erwachsene, die für reif erklärt werden. Damit können auch die Fernsehanstalten eher leben, wenn sie nur bei Kinderprogrammen "Selbstzensur" leisten müssen. All dies ist weiters in eine sprachliche Form gekleidet, die drei Modalverben

---

[9] Wilhelm Köller: Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden? Hannover 1983, S. 147. Zitiert in: Praxis Deutsch 71, 12. Jg., 1985, S. 23

[10] Otto Ludwig: Könnten wir uns abfinden mit einer Sprache ohne Flügel? Zum Konjunktiv. In: Praxis Deutsch 71, 12. Jg. 1985, S. 16-24, 20

aufweist, zwei davon weisen noch dazu den Konjunktiv II auf.

Aufgrund der grammatikalischen Untersuchung kann also festgehalten werden: Keine/r der Abgeordneten, weder die Befürworter noch die Gegner von Einschränkungen, treffen eine klare Ich-Aussage (am ehesten noch Text 5) – "Ich bin für / Ich bin gegen Einschränkung von Gewaltdarstellungen im Fernsehen." Beinahe alle ziehen sich auf Sozietäten oder auf (politische) Institutionen zurück.[11]

Gerade Jugendliche, aber nicht nur diese, kritisieren oft die "komplizierten" oder "verschwommenen" Politikeraussagen und die unpersönliche, kameralistische Sprechweise ("Handlungsbedarf ist gegeben."). Viele Staatsbürger vermissen klare Aussagen und werden nur von bestimmten politischen Kräften damit bedient. Zu unterscheiden wäre natürlich zwischen einer Kritik an einem technokratischen Politjargon und den Spielregeln diskursiver Sprache in der Demokratie. Wie immer gilt natürlich auch in diesen beiden Fällen, "daß im Kleid der sprachlichen Kritik auch inhaltliche, also politische Kritik geübt wird."[12]

Das Abrücken von der Ich-Position ist wohl Ausdruck dessen, daß das sogenannte "Freie Mandat" im österreichischen Parlamentarismus nur mäßig entwickelt ist, daß die österreichische Demokratie an einem "Zuwenig an parlamentarischen Individualitäten"[13] leidet. Die Abgeordneten zum österreichischen Nationalrat sind in hohem Maß in Parteien, Kammern, Verbände eingebunden.

Dazu kommt, daß die meisten Abgeordneten das für ihre Partei wichtigste Ziel verfolgen: "ihr Ziel, die Stimmenmaximierung bei Wahlen bestimmt in erster Linie ihr Handeln, und dem Ziel der Stimmenmaximierung entspricht eine Orientierung am Wähler der Mitte."[14] Eine möglichst hohe Anzahl an Wählerstimmen kann aber nur dann eingefahren werden, wenn der Grundkonsens zwischen Wahlkandidat und Wähler möglichst breit ist. Das Bestreben dazu schlägt sich deutlich im perlokutiven Akt des Sprechers nieder: "Die Integrations-

---

[11] Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Redestrategie des Ex-Generalintendanten Gerd Bacher, der mit seinen Konstruktionen (imperatives Futur und hat zu-Konstruktion) moralische Postulate für den ORF setzt, bei denen allerdings durchscheint, daß diese nicht unbedingt dem Ist-Zustand entsprechen:
"... 2. Der ORF hat sein Programm nicht mit Hilfe von Brutalität oder Sex zu 'verkaufen'.
3. Über Gewalt, ihre Vorbedingungen und Auswirkungen wird nicht aus Spekulation mit dem Sensationellen berichtet, sondern, um eine Nachricht in ihrer ganzen Tragweite und die Zusammenhänge eines Ereignisses zu vermitteln.
4. Die spekulative Trivialisierung von Programmen (...) hat nicht stattzufinden."
Zitiert in: Susanne Krucsay: Fernsehen und Gewalt – ein Symposium in Graz. In: Medienimpulse 5/1993, S. 49

[12] Wolfgang Bergsdorf: Zur Entwicklung der Sprache der amtlichen Politik in der Bundesrepublik Deutschland. In: Liedtke (Anm. 6), S. 19-33, 20

[13] Rainer Nick, Anton Pelinka: Parlamentarismus in Österreich. Wien 1984, S. 75

[14] Ebenda, S. 103

leistung der politischen Sprache erfordert einen hohen Preis: den Preis einer mangelnden Präzision ihrer Begriffe."[15] Und eben nicht nur dieser. Viele der oben angeführten grammatikalischen Verfahren dienen der beabsichtigten Stimmenmaximierung. Gerade diese Verfahren dürften aber letztendlich mit schuld an Parteien- und Politikverdrossenheit sein. Denn die rhetorische Bewältigung eines Problems kann nicht die Lösung des Problems für den Wähler sein.

Andererseits bedeutet Demokratie und somit demokratisches Sprachverhalten auch das Ringen um den Konsens, die Einbeziehung der Erwartungshaltung des kommunikativen Partners bzw. politischen Ansprechpartners. Weiters bedeutet es Abwägen (Text 4), Erörtern (Text 1), Einbeziehung von Sachargumenten (Text 8), Stützung auf (wissenschaftliche) Autoritäten (Text 2). Es fällt auf, daß die eigentlichen Antworten auf die "News"-Frage in allen Fällen am Ende der Statements stehen und immer von Prämissen begleitet sind. Reflexion ist nun einmal ein wesentlicher Bestandteil des Diskurses.

Für die SchülerInnen wesentlich ist es zu erkennen, wieviele Parameter die politische Rede in der Demokratie beeinflussen, und daß die komplexen politischen Ausformungen der Demokratie auch komplexe sprachliche Muster hervorbringen.[16] Will man dies aufarbeiten, muß man über Sprache und über die Probleme der Demokratie Bescheid wissen. Grammatikunterricht und das Unterrichtsprinzip "Politische Bildung" können hier einander wunderbar ergänzen.

Aufgaben für Hausübungen und Schularbeiten können sich anschließen. So kann z. B. überlegt werden, welche Statements die Abgedordneten zu den Themen Ladenschlußzeiten, Selbstbehalt für Schulbücher, Rauchverbot, Mopedführerschein ab fünfzehn (siehe "Freie Fahrt" 1/95) etc. einnehmen. Ebenso wäre ein Brief an eine/n Abgeordnete/n möglich u.dgl.m.

✍ *Herbert Staud arbeitet als Deutschlehrer an einer AHS; Obere Jungenberggasse 27, 1210 Wien*

[15] Bergsdorf (Anm. 12), S. 24

[16] Insofern ist Grammatik mehr als ein "nötiges Werkzeug, über Reflexion Texte zu verstehen und sprachliche Manipulation zu entlarven." (Jakob Ebner: Grammatikunterricht heute. In: Eva Maria Rastner, Werner Wintersteiner (Hrsg.): Grenzüberschreitungen. Ergebnisse der 3. Tagung "Deutschdidaktik in Österreich". Innsbruck 1994, S. 130-132, 132)

Der kleine Unterschied

Das Suffix *-in* und die Frage der Bezeichnung von Frauen im Deutschen

▪ *von Ursula DOLESCHAL*

1. Einleitung

Das hier dargestellte Phänomen, die Movierung im Deutschen, gehört streng genommen nicht zur Grammatik, denn es handelt sich dabei weder um Flexion noch um Syntax. Die Bildung weiblicher Personenbezeichnungen mittels des Sufixes *-in* gehört zur Wortbildung, und die Verwendungsbedingungen der so gebildeten Substantive sind durch die Semantik bestimmt. Allerdings handelt es sich dabei um sprachliche Strukturen, die selbst wieder mit rein grammatischen Phänomenen wie z. B. der Genuskongruenz eng zusammenhängen. Die Behandlung der Movierung im Rahmen der Sprachbetrachtung ist daher bestimmt ein lohnendes Unterfangen, zumal anhand der Frage der Bezeichnung von Frauen und Männern die Grenze zwischen Grammatik und Norm deutlich herausgearbeitet werden kann.

2. Was ist Movierung? Morphologische und semantische Besonderheiten

Unter "Movierung" verstehen wir einen Wortbildungsprozeß, der Wörter mit der Bedeutung 'weibliches Geschlecht' von männlichen oder Wörter mit der Bedeutung 'männliches Geschlecht' von weiblichen Basen ableitet. Im allgemeinen handelt es sich dabei um Personenbezeichnungen, wie im Fall *Lehrer* ⇒ *Lehrer-in*, wo letzteres von ersterem durch das Suffix *-in* abgeleitet wurde, aber auch im Bereich der Tierbezeichnungen sind Fälle von Movierung anzutreffen: *Löwe* ⇒ *Löw-in*. Wie schon aus diesen zwei Beispielen zu erahnen, ist die Ableitung weiblicher Substantive aus männlichen häufiger als der umgekehrte Fall, und tatsächlich sind im Deutschen nur wenige männliche Wörter zu finden, deren Basen weibliche Personen- oder Tierbezeichnungen sind: *Ente* ⇒ *Ente-rich*, *Witwe* ⇒ *Witw-er*. Dieses Phänomen läßt sich durch die historischen Gegebenheiten unserer Gesellschaft erklären: Die meisten Personenbezeichnungen bezeichnen Berufe, Ämter oder die Ausübung von Tätigkeiten. In diesen Bereichen waren lange Zeit hauptsächlich Männer vertreten, bzw. wurden (und werden) auf Grund unserer sozialen Erwartungen in erster Linie Männer wahrgenommen, und das Auftreten von Frauen erscheint als die Ausnahme, als etwas Nachgeordnetes, Merkmalhaftes, das besonders gekenn-

zeichnet werden muß. Bei den Tierbezeichnungen ist es manchmal umgekehrt, je nachdem welches Geschlecht für den Menschen von größerer Bedetung ist: Da es bei Enten und Gänsen die Weibchen sind, die Eier legen, wurden die Männchen sprachlich als das Nachgeordnete, das Merkmalhafte kodiert. Unter den Personenbezeichnungen sind jene Rollen, die für Frauen als typisch angesehen werden und in denen Frauen auch wahrgenommen werden, im allgemeinen durch eigene lexikalische Einheiten vertreten, z. B.: *Mutter*, *Schwester*, *Tante*, *Hebamme*, *Krankenschwester* u. a.

In der Geschichte des Deutschen gab es verschiedene Möglichkeiten, parallel Personenbezeichnungen für Frauen und Männer zu schaffen (vgl. RABOFSKI 1990). Die heute gängigste Form ist die Ableitung weiblicher Personenbezeichnungen von männlichen durch das Suffix *-in*. Andere Suffixe wie *-euse* (*Friseuse*), *-ine* (*Bernhard-ine*), *-sche* (*Müller-sche*) sind marginal und in ihrer Auftretenswahrscheinlichkeit beschränkt.

Wir wollen sie daher an dieser Stelle nicht weiter ausführen. Allerdings kann ein Hinweis auf die Existenz und Verteilung dieser Suffixe im Unterricht nützlich sein, vor allem auch auf konkurrierende Bildungen wie *Friseurin:Friseuse*, *Direktorin:Directrice*. Es empfiehlt sich eine Analyse dieser Bildungen unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutung und stilistischen Merkmale, wobei anzumerken ist, daß sich *-in* in den letzten Jahren immer mehr als die neutrale Bildungsform durchsetzt, während die "französisierenden" Suffixe eher euphemistisch zu verstehen sind. Da es sich dabei aber um Einschätzungen durch Sprecher und Sprecherinnen handelt, ist hier keine einheitliche Meinung zu erwarten. Es handelt sich ja wie gesagt nicht um ein grammatisches Phänomen.

Größeren Regelmäßigkeiten, die in die Nähe von grammatischen Regeln gelangen, ist die Anwendungsmöglichkeit des Suffixes *-in* unterworfen. Es kann praktisch an alle männlichen Personenbezeichnungen (und an eine Reihe von Tierbezeichnungen) angehängt werden und erzeugt auf diese Weise Wörter mit der gleichen Grundbedeutung wie die männlichen Gegenstücke. Eine *Lehrerin* macht im Grunde dasselbe wie ein *Lehrer*, die beiden unterscheiden sich nur im Geschlecht.

Allerdings können die Movierungsbildungen ein Eigenleben entwickeln, da es sich ja um selbständige lexikalische Einheiten und nicht um grammatische Formen eines Wortes handelt: *Oberin* ist nicht das weibliche Pendant zu *Ober* und *Sekretärin* nicht zu *Sekretär*. Auch *Magisterin* wird kaum als parallele Bildung zu *Magister* verstanden werden. (Hiefür wurde vor nicht allzu langer Zeit die Form *Magistra* offiziell eingeführt).

Für den gegenwärtigen Sprachgebrauch gilt, daß maskuline Personenbezeichnungen generell mit *-in* moviert werden können, z. B. *Arzt* → *Ärzt-in*, *Bürger* → *Bürger-in*, *Professor* → *Professor-in*. Auch Fälle wie *Kapitänin*, *Pionierin*, die vor einigen Jahren noch inakzeptabel waren, entsprechen der heutigen Norm. Es gibt aber dennoch eine Reihe von maskulinen Personenbezeichnungen, an die das Suffix *-in* nicht angehängt werden kann:

Substantive, die auf Vokal (außer /e/) enden: *Indio, Papua, Nazi*
Substantive, die auf unbetontes /el/ oder /Cl/[1] enden: *Krüppel, Kumpel, Kerl*[2]
Substantivierte Adjektive und Partizipien: (der) *Angestellte, Reiche, Weise*
Ableitungen auf -ling, -erich, -ian: *Flüchtling, Wüterich, Dummian*
Metaphern: *Fuchs, Kauz, Schatz,*
Metonymien: *Rotschopf, Vorstand, Beistand*
Nicht integrierte Fremdwörter: *Gourmand, Star, Typ*
Substantive mit lexikalischer femininer Entsprechung: *Mann, Vater, Bruder*
Idiosynkratische Ausnahmen[3]: *Gast, Lump, Schuft*

Personenbezeichnungen mit anderem als maskulinem Genus können nicht moviert werden, auch wenn sie Männer bezeichnen: *Tunte, Wache, Kerlchen, Mitglied.* Bei den Tierbezeichnungen ist die Movierung viel weniger regelmäßig als bei den Personenbezeichnungen, obwohl sie in den letzten Jahren auch in der Standardsprache zugenommen hat.[4] Generell können nur Gattungsbezeichnungen moviert werden, nicht aber Artbezeichnungen: *Hund → Hünd-in* vs. *Schnauzer → *Schnauzer-in.* Es finden sich auch Ableitungen von nichtmaskulinen Tierbezeichnungen: *Taube → Täub-in, Ratte → Rätt-in.*

3. Nomination und Bedeutung des Genus im Deutschen

Nach diesem kurzen Überblick über die morphologischen Regelmäßigkeiten der Femininmovierung im Deutschen wenden wir uns der Frage zu, wozu die so gebildeten Personenbezeichnungen dienen. Diese Frage scheint zunächst banal – offensichtlich bezeichnen ja die Movierungsbildungen Frauen. Und das Phänomen Movierung ist auch aus anderen Sprachen gut bekannt, z. B. aus dem Französischen: *coiffeur → coiffeuse*; oder aus dem Latein: *victor → victrix.* Dennoch ist dieses Phänomen nicht so alltäglich, es hat vielmehr mit der spezifischen Struktur der Kategorie Genus in diesen Sprachen zu tun. Im Latein und im Französischen wird wie im Deutschen das Genus an verschiedenen kongruierenden Wortarten markiert, in letzteren am prominentesten am Artikel (*der-die-das, la-le*). Im Englischen hingegen, wo die Kategorie Genus historisch sehr stark abgebaut wurde, unterscheiden nur noch die Personal- und Possessivpronomina Maskulinum, Femininum und Neutrum. Das ist nicht zuletzt der Grund, warum es im Englischen auch keine Movierung mehr gibt: Alle Personenbezeichnungen können sich gleichermaßen auf Frauen oder Männer beziehen, weil es außer dem Pronomen keinen Anhaltspunkt für ihre Geschlechtsbedeutung gibt. Sie sind echte Epicöna und vom grammatischen

---

[1] C steht für Konsonant
[2] Ausnahmen von dieser Regel sind Engel und Enkel.
[3] Oft handelt es sich dabei um expressive Lexik, vor allem um Schimpfwörter.
[4] So gibt es z. B. im Tiergarten Schönbrunn eine Aufschrift, in der die Bildung *Tigerin* vorkommt.

Standpunkt her besitzen sie Genus commune.

Im Deutschen hingegen weist jedes kongruierende Element, angefangen vom Artikel über das attributive Adjektiv bis hin zum Pronomen auf das Genus des Substantivs (und bei Personenbezeichnungen damit auf die Geschlechtsbedeutung) hin. Daher sind im Deutschen männliche und weibliche Personenbezeichnungen unterschiedliche Lexeme (*Lehrer, Lehrerin*), und der Notwendigkeit, geschlechtsspezifische Personenbezeichnungen zu bilden wird u. a. durch die Movierung mittels *-in* Rechnung getragen.

Über die Bedeutungen des Genus ist viel und sehr unterschiedlich geschrieben und gestritten worden. Auch die Grammatiken des Deutschen unterscheiden sich in ihren Standpunkten stark voneinander. So meint die Duden-Grammatik von 1973 (S. 149): "Eine Parallelität von Genus und Sexus besteht nicht. Beispielen wie *Mann, Frau* steht eine Fülle von Substantiven ohne Übereinstimmung von Genus und Sexus gegenüber." Und ULRICH ENGEL schreibt in seiner *›Deutschen Grammatik‹* (1989): "Vor allem hat das Genus grundsätzlich nichts mit dem Sexus zu tun. Am besten fährt man in diesen Dingen, wenn man das Genus der Nomina (soweit erforderlich) auswendig lernt und sich den Sexus aus dem Kopf schlägt." (ENGEL 1989, S. 502)

In den in der DDR erschienenen Grammatiken (JUNG 1966, HELBIG & BUSCHA 1981) finden wir hingegen folgenden Hinweis: "Vor allem bei neueren Berufsbezeichnungen fehlt oft eine entsprechende feminine Form zur maskulinen Bezeichnung. In diesen Fällen übernimmt die maskuline Form die Bezeichnungsfunktion auch für die weibliche Person. Bei akademischen und amtlichen Titeln ist dies immer der Fall."

Genauer werden dann die DDR-Akademiegrammatik (HEIDOLPH 1981) und PETER EISENBERG (1986): "Die allgemeine Grundform des Maskulinums wird ebenfalls ohne ausdrücklichen Sexusbezug gebraucht, wenn männliche und weibliche Individuen zusammengefaßt werden und eine Sexusunterscheidung nicht beabsichtigt wird, auch dann, wenn z. B. movierte Feminina zur Verfügung stehen: (2) *Junge Wissenschaftler werden Kandidaten* " (HEIDOLPH 1981, S. 574 f.) "Eine Asymmetrie entsteht für Wortpaare dieser Art jedoch auf der Bedeutungsseite: *der Angestellte* bezeichnet sowohl den männlichen Angestellten als auch die Spezies der Angestellten. Das Maskulinum als unmarkierter Fall gibt die Bezeichnung für den übergeordneten, an sich geschlechtsneutralen Begriff ab." (EISENBERG 1986, S. 165)

An diesen Zitaten ist ersichtlich, daß wir es beim Genus der Personenbezeichnungen im Deutschen mit einem widersprüchlichen Phänomen zu tun haben: Einerseits zeigt es das Geschlecht an, andererseits wieder nicht. Dabei geht es vor allem um das maskuline Genus. Und hier kommen wir wieder unter einer anderen Perspektive zu der oben gestellten "banalen" Frage zurück, wozu denn die Movierung dient; denn wenn, wie die Aussagen der zitierten Grammatiker belegen, die maskulinen Personenbezeichnungen ohnehin die Fähigkeit haben, Personen ohne Unterschied des Geschlechts zu bezeichnen, scheint die Feminin-

movierung überflüssig. Im folgenden will ich zu klären versuchen, wie es mit der Geschlechtsbedeutung des Genus von Personenbezeichnungen im Deutschen bestellt ist, wovon diese abhängt und welche Rolle die Movierung dabei spielt.

Ich gehe davon aus, daß die Grundbedeutung des Genus bei den Personenbezeichnungen eine geschlechtsspezifische ist, d. h. daß maskuline Personenbezeichnungen in erster Linie Männer bezeichnen, feminine Frauen, und die wenigen Neutra wie *Kind, Geschwister* Personen beiderlei oder unbekannten Geschlechts. Als Argument für diese Position kann folgende Beobachtung dienen: Wenn wir z. B. "*den typischen Studenten*" beschreiben, so können wir über ihn sagen: *Er bringt sein Studium in ca. 10 Semestern hinter sich und geht danach zum Bundesheer.* Abweichend wäre hingegen folgender Satz: *Er bringt sein Studium in ca. 10 Semestern hinter sich und kriegt danach ein Kind.*

Es ist jedoch ebenfalls richtig, daß sich in gewissen Fällen die maskulinen Personenbezeichnungen ohne Probleme auf Frauen beziehen können. Die Gesetzmäßigkeiten der Interpretation bzw. der Verwendung maskuliner und femininer Personenbezeichnungen im Text können folgendermaßen beschrieben werden: Ich beziehe mich in der folgenden Darstellung auf eine Untersuchung, die ich im Rahmen meiner Diplomarbeit (DOLESCHAL 1992) durchgeführt habe. In dieser Untersuchung ging es darum, herauszufinden, unter welchen Bedingungen Movierungsbildungen im Text verwendet werden und wann sich maskuline Personenbezeichnungen auch auf Frauen beziehen können, also um die Konkurrenz femininer und maskuliner Personenbezeichnungen. Alle Beispiele sind authentische Zitate.

3.1 Singular/Plural

Der wichtigste Faktor, der die geschlechtsspezifische oder geschlechtsabstrahierende Bedeutung einer Personenbezeichnung bestimmt, ist der Numerus. Im Singular funktionieren die Genera im allgemeinen als Indikator des Geschlechts, während im Plural die Maskulina die Fähigkeit zur Geschlechtsabstraktion besitzen, vgl.:

> *Der Wirt* war zurückgekommen, hatte mit den Gläsern geklappert und war dann hinter der Theke stehengeblieben.
> *Die Gastgeberin* ist blaß, hustet, bietet ihren Tee an.
> Es lag nahe, daß *die Dorfbewohner* die wenigen Schritte zum Dorfrand nicht scheuten; daß die Männer den Frauen folgten, die mutiger waren, auch neugieriger.
> Meir, Gandhi, Bhutto, Thatcher: *resche Staatsführer*, Männer ohne Bart?

Das hängt vor allem damit zusammen, daß für die richtige Identifikation einer Einzelperson das Geschlecht eine wichtige Rolle spielt, während für die richtige Identifikation von Gruppen von Menschen deren geschlechtliche Zusammensetzung im allgemeinen nebensächlich ist. Außerdem gibt es im Deutschen im

Plural keine Genusunterscheidung bei den kongruierenden Elementen, d. h. wir haben im Plural eine dem Englischen vergleichbare Situation.

3.2 Konkrete/abstrakte Personen

Ein wichtiger Faktor, der die Verwendung weiblicher und männlicher Personenbezeichnungen bestimmt, ist auch deren referenzsemantischer Status im Text, d. h. ob konkrete Personen gemeint sind oder ob es sich um Abstraktionen über Klassen von Personen handelt. Bei der Bezeichnung konkreter Personen ist für Frauen die Verwendung einer femininen Personenbezeichnung obligatorisch, maskuline Personenbezeichnungen werden als männlich interpretiert:

> *Ein Eisverkäufer* stand da und wartete auf die Kinder, die sich aus irgendeinem Grund verkrümelt hatten.
> "Haben Sie genug Geld?" fragte der Talk-master des westdeutschen Fernsehens *eine krebskranke Schauspielerin*, die (...) vor ihm auf einem Diwan saß.

Die Verwendung einer maskulinen Personenbezeichnung für eine konkrete Frau ist nicht völlig ausgeschlossen, jedoch heute selten und immer durch einen Kompensationsmechanismus begleitet, wie im folgenden Satz, wo der Name der Betreffenden als Apposition beigefügt ist:

> *Der Präsident der ÖSG, Dr. Hertha Firnberg*, sagte in ihrer Ansprache ...

Bei der Bezeichnung von konkreten Personengruppen gilt, was weiter oben über den Plural gesagt wurde. Die Verwendung einer femininen Personenbezeichnung betont in diesem Fall, daß es sich (auch) um Frauen handelt, während maskuline Personenbezeichnungen im allgemeinen als geschlechtsabstrahierend verstanden werden.

> Mit einem bunten Kultur-Info-Polit-Programm begehen *die Wiener Sozialistinnen* (...) den internationalen Frauentag.
> Wien ist nicht nur bei *den Wienerinnen und Wienern* in.

Weniger deutlich ist die geschlechtsspezifische Bedeutung des Maskulinums bei der Bezeichnung nicht-konkreter Einzelpersonen. Hier müssen grob folgende beiden Fälle unterschieden werden: Entweder handelt es sich um eine Person, deren Identität (noch) nicht bekannt ist, wie im folgenden Satz:

> Sie suchen noch *einen Oppositionsführer*.

Oder es handelt sich um "typische Personen", um eine Abstraktion über eine Klasse:

> Die äußere Langsamkeit der Vorgänge ermöglichte eine Betrachtung, die *den Zuschauer* nicht rettungslos in die Handlung verwob.

Bei einmaligem Auftreten einer maskulinen Personenbezeichnung, ohne daß diese durch Pronomina wiederaufgenommen wird (wie in dem eingangs zitierten Fall des "typischen Studenten") liegt eine geschlechtsneutrale Interpretation nahe. Die Wahrscheinlichkeit dieser Interpretation hängt auch mit den Stereotypen zusammen, die mit der betreffenden Personenbezeichnung verbunden sind. Deshalb wurde auch die Verwendung rein maskuliner Personenbezeichnungen in Stellenanzeigen besonders kritisiert, da bei typischen Männerberufen auch nicht-konkrete maskuline Personenbezeichnungen als männlich interpretiert werden, z. B.:

> Suche *Gärtner*, der an selbständiges Arbeiten gewöhnt ist.

Dennoch sind im heutigen Sprachgebrauch weibliche Personenbezeichnungen bei Referenz auf nicht-konkrete Personen untypisch, außer das Geschlecht soll besonders hervorgehben werden:

> Netter gebundener Mann sucht *romantische, gepflegte, eher schlanke, ev. auch gebundene Dauerfreundin.*

3.3 Prädikat

Eine weitere referenzsemantische Position soll hier unter dem Aspekt der Grammatikalität betrachtet werden: das Prädikat. Im Deutschen gibt es keine Genuskongruenz zwischen Subjekt und Prädikat, da das Adjektiv stets in der Kurzform steht und Prädikatssubstantive nicht zu den kongruierenden Wortarten gehören.

Prädikative Substantive – und dazu gehören auch Appositionen aller Art – identifizieren nicht, sie schreiben lediglich (wie Adjektive) ihrem Bezugsnomen eine Eigenschaft zu. Daher können in prädikativer Stellung maskuline Personenbezeichnungen auch in bezug auf Frauen verwendet werden:

> Verborgen den Nächsten war sie *zum belächelten Außenseiter* geworden.

In letzter Zeit ist jedoch immer häufiger eine Art "semantische Kongruenz" mit dem Geschlecht der Bezeichneten feststellbar:

> Zum erstenmal wird damit eine Frau *Regierungschefin* eines islamischen Staates.

Einen weiteren Fall von "semantischer Kongruenz" finden wir manchmal bei unpersönlichen Agentia:

Herausgeberin, Verlegerin, Medieninhaberin: die Grün-alternative Liste.

Es handelt sich dabei stets um Personifikationen. Dieses Phänomen ist besonders in der Rechtssprache häufig, wo es neben natürlichen auch juristische Personen gibt (*Klägerin* und *beklagte Partei*).

3.4 Superlativ, Geschlechtsstereotypen

Zu den bisher besprochenen, grundlegenden Faktoren, die die Verwendung femininer oder maskuliner Personenbezeichnungen mit Referenz auf Frauen bestimmen, kommen noch weitere, von denen zwei hier im Detail betrachtet werden sollen: attributive Adjektive im Komparativ oder Superlativ und attributive Adjektive, die Geschlechtsstereotypen aktualisieren.

Wenn Frauen mit anderen Menschen (beiderlei Geschlechts) verglichen werden, kann dafür im allgemeinen nur eine maskuline Personenbezeichnung verwendet werden, vgl.:

Sie ist *die jüngste Ministerin* der Regierung.
Sie ist *der jüngste Minister* der Regierung.

Im ersten Satz wird der Vergleich ausschließlich mit Frauen geführt, im zweiten mit Männern und Frauen. Allerdings ist auch diese Interpretationsregel nicht hundertprozentig, so daß wir auch Beispiele wie folgendes antreffen:

Nach Angaben des Bundesgeschäftsführers der Grünen gilt Harich als *aussichtsreichste Kandidatin*.

Im Unterschied dazu ist bei Adjektiven, die Geschlechtsstereotypen aktualisieren, gerade das Umgekehrte der Fall: Hier muß in bezug auf Frauen eine feminine Personenbezeichnung verwendet werden. Das erklärt sich dadurch, daß der (implizit bleibende) Vergleich zwischen den Geschlechtern ausgeschlossen ist, da die betreffenden Eigenschaften bei Männern und Frauen unterschiedlich gesehen werden:

Sie ist *eine gutaussehende Ministerin*.
*Sie ist *ein gutaussehender Minister*.

Zu dieser Gruppe von Adjektiven gehören u. a. folgende: *schön, gutaussehend, häßlich, charmant, reizend, hübsch, klug, dynamisch*

4. Problem der Veränderung der Norm

Die Normen der Verwendung und Interpretation maskuliner und femininer Personenbezeichnungen wären in der Geschichte des Deutschen nicht immer so, wie sie sich heute darstellen. Daß maskuline Personenbezeichnungen bei der Bezeichnung nicht-konkreter Personen als geschechtsabstrahierend verstanden werden, ist keine Selbstverständlichkeit. Diese Verwendung ist heute besonders häufig in Rechtstexten, z. B.:

> *Der Student* muß die zuständige Studienbeihilfenbehörde innerhalb von zwei Wochen nach Erhalt des Bescheides schriftlich oder mündlich darüber informieren.

In mittelalterlichen Zunft- und Polizeiverordnungen finden wir hingegen meist eine explizite Benennung von Frauen, wo diese gemeint sind:

> *Verordnungen für Grempen und Gerümpler* (14. Jh., Straßburger Stadtordnungen, vol. 19, fol. 4^b; S. 249)
> Unser herren meister und rat sint überein komen, daz *kein altgewender, gremp oder grempin*, noch nieman anders hinnanvür me keinen husrat noch ander güt miteinander sammenthaft koufen süllent, und die altgewender kofent umbe die *koufeler und koufelerin* uf merschetzen, daz sie ouch daz selbe altgewant hinnanvürme selber verkoufen und vertriben süllent, und süllent es nit vür die *koufeler und koufelerin* hencken zŭ verkoufenden, als sie bitzher geton hant.

Diese Norm und ihre Veränderung bis in unsere Tage ist allerdings meines Wissens noch nicht untersucht worden, so daß hier kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit erhoben werden kann. Es finden sich auch Stellen, in denen maskuline Personenbezeichnungen zur Mitbezeichnung von Frauen verwendet werden. Eine genaue Darstellung der Bedingungen dafür würde aber den Rahmen und Zweck dieses Artikels sprengen.

5. Feministische Bestrebungen und was sie mit der Grammatik des Deutschen zu tun haben

Das zuletzt zitierte Beispiel aus den Straßburger Zunft- und Polizeiverordnungen stellt einen thematischen Übergang zu den Forderungen der feministischen Linguistik in Sachen sprachlicher Gleichbehandlung her; denn genau um die explizite Sichtbarmachung von Frauen und die Symmetrie der Bezeichnung geht es in diesen Forderungen (s. WODAK et al. 1987). Anhand der mittelalterlichen Texte kann gezeigt werden, daß dies keine Utopie ist, sondern etwas schon längst Dagewesenes. Ganz egal, wie man zum Thema der sprachlichen Gleichbehandlung von Männern und Frauen steht, es handelt sich bei der parallelen

Verwendung femininer und maskuliner Personenbezeichnungen nicht um eine Verletzung der Grammatik sondern der Norm. Und sprachliche Normen sind schnelleren Veränderungen unterworfen als grammatische Regeln.

6. Unterrichtsvorschläge

Welchen Einsatz kann die bisherige theoretische Darstellung der Movierung im Deutschunterricht finden? Als Nicht-Deutschlehrerin fällt es mir nicht leicht, praktische Ratschläge zu geben. Am wichtigsten scheint mir an der gesamten Problematik die Weckung des Bewußtseins für das Phänomen Movierung sowie die geschlechtsspezifische Bezeichnung von Personen im Deutschen und die damit verbundenen Phänomene zu sein.

Es könnten z. B. Verzeichnisse von Berufen auf die Frage hin analysiert werden, ob die entsprechenden maskulinen Berufsbezeichnungen movierbar sind oder nicht. Dabei könnten die Schüler und Schülerinnen selbst die in Punkt 2 angeführten Regelmäßigkeiten der Suffigierung mit *-in* entdecken. Weiters kann auch die Frage gestellt werden, ob die femininen Formen und ihre maskulinen Gegenstücke immer dieselbe Grundbedeutung haben oder ob sich aus dem Faktum, daß einmal eine Frau, das anderemal ein Mann bezeichnet wird, auch eine unterschiedliche Lexembedeutung ergibt. Auch die (unterschiedliche) Akzeptabilität verschiedener Movierungen kann ein Thema sein, wobei nach Gründen geforscht werden sollte. Weiters kann die Frage gestellt werden, inwieweit die maskulinen Personenbezeichnungen als geschlechtsabstrahierend verstanden werden. Es ist zu erwarten, daß Mädchen und Buben auf diese Frage unterschiedliche Antworten geben werden (vgl. WODAK et al. 1987, S. 52ff.).

In ähnlicher Weise können in konkreten Texten die Bedeutungen maskuliner Personenbezeichnungen analysiert werden. Z. B. können Hypothesen gebildet werden, welches Geschlecht die gemeinten Personen haben. Es kann auch versucht werden, z. B. in Gesetzestexten die maskulinen Personenbezeichnungen um Movierungen zu ergänzen. Dabei soll die Frage gestellt werden, was sich dadurch verändert. In diesem Fall wird man natürlich mit dem Problem der anaphorischen Wiederaufnahme durch Pronomina konfrontiert werden, das nun tatsächlich ein grammatisches ist. Es kann dabei zur Diskussion gestellt werden, welche Lösung bevorzugt wird: Beibehaltung der Texte, wie sie sind, oder Veränderung und dann in welcher Form. Meines Erachtens führt dies zu einem spielerischen Umgang mit sprachlichen Formen sowie mit Grammatik, die den Schülerinnen und Schülern gleichzeitig Einblick in die Struktur der deutschen Sprache sowohl auf morphologischer als auch syntaktischer und semantischer Ebene gibt. Es sollte dabei auch der Unterschied zwischen (nicht veränderbarer) Grammatik und (veränderbarer) Norm deutlich werden.

Bibliographie

Brucker, J.: Straßburger Zunft- und Polizeiverordnungen des 14. und 15. Jahrhunderts. Straßburg: Trübner 1989

Doleschal, Ursula: Movierung im Deutschen. Eine Studie der Bildung und Verwendung weiblicher Personenbezeichnungen. Unterschleissheim: Lincom Europa 1992

Duden-Grammatik. Mannheim: Bibliographisches Institut 1973

Eisenberg, Peter: Grundriß der deutschen Grammatik.. Stuttgart: Metzler 1986

Engel, Ulrich: Deutsche Grammatik. Heidelberg: Groos 1988

Heidolph, Karl-Erich et al.: Grundzüge einer deutschen Grammatik. Berlin: Akademie-Verlag 1981

Jung, W.: Grammatik der deutschen Sprache. Leipzig: Bibliographisches Institut 1966

Rabofski, Birgit: Motion und Markiertheit. Synchrone und sprachhistorische Evidenz aus dem Gotischen, Althochdeutschen und Altenglischen für eine Widerlegung der Theorien zur Markiertheit. Frankfurt/Main: Lang 1990

Wodak, Ruth/Gert Feistritzer/Sylvia Moosmüller/Ursula Doleschal: Sprachliche Gleichbehandlung von Frau und Mann. Linguistische Empfehlungen zur sprachlichen Gleichbehandlung von Frau und Mann im öffentlichen Bereich (Berufsbezeichnungen, Titel, Anredeformen, Funktionsbezeichnungen, Stellenausschreibungen). Wien: Bundesmininsterium für Arbeit und Soziales 1987

✍ *Ursula Doleschal, Institut für Slawische Sprachen, Wirtschaftsuniversität Wien; Augasse 9, 1090 Wien*

BIBLIOGRAPHIE

Grammatik(en) und Grammatikunterricht

Auswahlbibliographie mit kritisch-empfehlenden Hinweisen

■ *von Friedrich JANSHOFF*

Mit rund 50 Veröffentlichungen aus dem Berichtszeitraum 1988 bis 1995 schließt die folgende Auswahlbibliographie zeitlich an Blüml (1988) an.Thematisch ist sie als Weiterführung und Ergänzung von Janshoff (1994) gedacht. Nach dem dort erfaßten Aspekt "Sprachkunde" behandelt sie, dem Programm von Boueke (1984) für einen eigenständigen Lernbereich "Reflexion über Sprache" folgend, den Aspekt "Grammatikunterricht".

Aufgenommen wurden hauptsächlich Bücher, aber auch einige Aufsätze sowie Materialien in Buch-, Kartei- oder Spielform. Berücksichtigt wurden Veröffentlichungen zum Verhältnis von Sprachwissenschaft, -didaktik und -unterricht, zur Verbindung von Grammatikunterricht und Reflexion über Sprache, unterschiedlich akzentuierte Darstellungen der Grammatik der deutschen Gegenwartssprache sowie integrativ oder spielerisch angelegte Lern- und Übungsmaterialien.

Blüml, Karl: Zur Didaktik der Grammatik oder kein Ergebnis? Informationen zur Deutschdidaktik 12.1988, H. 3, 106-112.

Janshoff, Friedrich: Nachdenken über Sprache. Auswahlbibliographie mit Hinweisen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik 18.1994, H. 4, 119-128.

Auch wenn die Ausweitung und Verbesserung der sprachlichen Handlungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern ein wichtiges Ziel des Sprachunterrichts ist, möglicherweise sogar als übergeordnetes Ziel angesehen wird (vgl. Schoenke 1991), kann sich die 'Nützlichkeit' von Grammatik nicht in einer Dienstleistungsfunktion des Lernbereichs "Grammatikunterricht" für andere Lernbereiche erschöpfen. Vielmehr sollte von einem Nebeneinander gleichrangiger Ziele

ausgegangen werden. Einerseits könnte so verhindert werden, daß durch die Festlegung eines Hauptziels, "Bereiche, die sich diesem Ziel nicht fügen wollen, allzu schnell ausgeklammert und vergessen werden oder daß diese Zielsetzung auch für Themen in Anspruch genommen wird, die dafür offensichtlich nicht relevant sind" (Boueke 1984, 352). Andererseits könnte diese Vorgangsweise zur Gestaltung eines sowohl für das praktische Leben als auch die kulturelle Existenz von Schülerinnen und Schülern "nützlichen, bildungstheoretisch fundierten, für verschiedene Lernfächer brauchbaren, inhaltlich und methodisch interessanten und abwechslungsreichen Grammatikunterricht(s)" führen (Eichler 1994, 252). Nach Ansicht von Boueke (1984, 343) "kann nur ein Begriff von 'Reflexion über Sprache' sinnvoll sein, der sowohl eine Integration in die übrigen Lernbereiche als auch eine Eigenständigkeit zuläßt." Als Ziele eines eigenständigen Lernbereichs werden von Boueke (1984, 352) angesehen:

> "– die Fähigkeit zur Beobachtung, Beschreibung und Deutung von Sprache und sprachlichem Handeln;
> – die Fähigkeit zur Sprachkritik;
> – die Entwicklung von 'Interesse' für sprachliche und kommunikative Phänomene".

Sprachwissenschaft – Sprachdidaktik – Sprachunterricht

Die folgenden Veröffentlichungen bieten wichtige Hintergrundinformationen, indem sie Ergebnisse der Sprachwissenschaft anschaulich darstellen, Hinweise zur Lösung terminologiebedingter Verständigungsprobleme geben und Verbindungen zwischen universitärer und schulischer Beschäftigung mit Sprache herstellen.

Crystal, David: Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. Studienausgabe. Frankfurt am Main: Campus 1995.

> Gegliedert in 11 Themenbereiche mit insgesamt 65 Kapiteln zu Einzelthemen, über 1000 Abbildungen und 30 Karten, ein Glossar sprachbezogener Fachausdrücke, eine tabellarische Übersicht der Sprachen der Welt, weiterführende Literaturangaben und verschiedene Register, im englischen Original 1987 erschienen, in deutscher Übersetzung und Bearbeitung zuerst 1993. So läßt sich die jetzt als inhaltsgleiche aber preiswertere Sonderausgabe erschienene erstaunliche Informationsquelle über die "Geheimnisse der Sprache" kurz beschreiben. Sie möchte – so die optimistische Zielsetzung – "über alle Aspekte der inneren Ordnung und des Gebrauchs von Sprache informieren, damit die komplexen Kräfte, die auf die Sprache und ihre Verwender einwirken, besser verstanden werden. Die systematische und objektive Analyse von Sprache stellt einen wesentlichen Schritt in Richtung einer Welt dar, in der gegenseitige Achtung und Toleranz bestehen." Durch ihre wissenschaftlich fundierte zugleich

überzeugend einfache und anschauliche Art der Darstellung, die immer wieder den Bezug zu alltäglichen Spracherfahrungen herstellt, vermittelt sie eindrucksvoll die nachhaltige Faszination, die von der Erforschung von Sprache(n) und Kommunikation und vom Nachdenken über Sprache und Verständigung ausgehen kann. Diese Enzyklopädie gehört mit ihren Themenbereichen, wie "Landläufige Ansichten über Sprache", "Sprache und Identität", "Die Struktur der Sprache", "Das Medium der Sprache (Sprechen und Hören, Schreiben und Lesen, Gebärden und Sehen)", in die Hand eines/einer jeden an Sprache und Sprachwissenschaft Interessierten.

Glück, Helmut (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler 1993.

Homberger, Dietrich: Sachwörterbuch zur deutschen Sprache und Grammatik. Frankfurt am Main: Diesterweg 1989.

Sommerfeldt, Karl-Ernst; Spiewok, Wolfgang: Sachwörterbuch für die deutsche Sprache. Leipzig: Bibliographisches Institut 1989.

Muthmann, Gustav: Doppelformen in der deutschen Sprache der Gegenwart. Studie zu den Varianten in Aussprache, Schreibung, Wortbildung und Flexion. Tübingen: Niemeyer 1994. (Reihe Germanistische Linguistik. 145).

Das Buch macht nicht nur den Versuch, die vielfältigen Doppelformen, die einzeln oft als Zweifelsfälle (z.B. 'Aromen/Aromen/Aromata ') angesehen oder als Sprachschwierigkeiten (z.B. 'saugte – sog') empfunden werden, übersichtlich darzustellen und ihre Schwerpunkte herauszuarbeiten, sondern geht auch den mannigfachen Gründen nach, die zu ihrem Entstehen geführt haben. Dabei ergeben sich oft überraschende, sprach- und kulturgeschichtliche Einblicke.

Dürscheid, Christa: Sprachwissenschaft und gymnasialer Deutschunterricht. Bilanz einer Entwicklung. Hürth-Efferen: Gabel 1993. (Kölner linguistische Arbeiten – Germanistik. 28).

"Wer nicht gerade Fachdidaktik lehrt, braucht sich (...) nicht um die Schule zu kümmern. Das hat zur Folge, daß die meisten der an der Universität lehrenden Wissenschaftler weder sich selbst noch ihren Studenten jemals Rechenschaft darüber abgeben, inwiefern das von ihnen gelehrte Wissen für die Schule brauchbar ist" (67). Die praxisbezogene Untersuchung fragt nicht nur nach der Beziehung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sondern auch nach der Stellung und den Schwerpunkten des Lernbereichs "Reflexion über Sprache" im gymnasialen Deutschunterricht. Von besonderem Interesse sind die Ergebnisse einer Lehrer- und einer Schülerbefragung zu den Erfahrungen mit sprachwissenschaftlichen Themen im Unterricht.

Eichler, Wolfgang; Henze, Walter: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In: Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. 5., vollst. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1994, Bd. 1, 129-152.

Abneigung, Unbehagen, Desinteresse, manchmal Ehrfurcht und sehr selten Neugier bestimmen das Verhältnis von Schüler(inne)n, Lehramtsstudent(inn)en und Lehrer(inne)n zu Grammatik(en) und Grammatikunterricht. Auseinandersetzungen mit der Grammatiksozialisation, den anscheinend ähnlich verlaufenden "Grammatik-Biographien" unterbleiben weitestgehend oder werden nur begrenzt thematisiert und sind dadurch für Erfahrungslernen wenig nutzbar. Besonders angesichts umfangreicher wissenschaftlicher Handbücher und unbedeutender Ergebnisse eigener Analyseversuche ist sowohl für Lernende als auch für Studierende nur "schwer zu erkennen, daß die Bewegungsart, die zu wissenschaftlichen Grammatiken führt, qualitativ die gleiche ist wie die, die Schüler vollziehen, wenn sie mit einem Mindestmaß an Neugier und Geduld (Geduld mit sich und dem mit dem Analyseprozeß) – sprachliche Auffälligkeiten und deren Bedingungen aufspüren" (Boettcher 1994, 179).

Boettcher, Wolfgang: Grammatiksozialisation in Schule, Hochschule und Referendarausbildung. Beiträge zur Lehrerbildung 12.1994, 170-186.

Um Lehramtsstudierenden zumindest ein Stück grammatischer Selbsterfahrung und Selbstreflexion zu ermöglichen, fordert Boettcher (1994, 179) "Lehrveranstaltungen, in denen mit aller 'Langsamkeit' und Geduld die Teilnehmenden ihr eigenes mühsames Entwickeln grammatischer Einstellungen, grammatischer Verfahren und empirisch gefüllter Begriffe wohlwollend und genau begleitet fänden und dadurch selber die lernreflexive Haltung gewinnen könnten, die sie später dringend auch für ihre Schüler brauchen (und die ihre Schüler für sich entwickeln müssen)."

Integrierter Grammatikunterricht und Reflexion über Sprache

Die Beiträge in den Fachdidaktikhandbüchern ermöglichen ebenso wie das Studienbuch (Erlinger 1988) Einblicke in die Entwicklung des Grammatikunterrichts und die Wandlungen seiner Gegenstände und Ziele, schlagen Curricula vor und beleuchten das Verhältnis zu anderen Lernbereichen und zu deren Zielen. "Der integrative Ansatz erscheint als Königsweg oder auch als gute Mitte zwischen zwei problematischen Polen, dem "systematischen" und dem "situativen" Konzept" (Bremerich-Vos 1993, 104). Als Problem der Unterrichtsorganisation wird die Frage nach Lernbereichstrennung oder Integration bei Schoenke (1991) ebenfalls behandelt.

Eine fundierte Einführung in die Prinzipien und Probleme des integrierten Grammatikunterrichts mit Anbindung an Textproduktion und Textanalyse wird in den theoriebezogenen Kapiteln der Lehrerbände der "Unterrichtsideen" von Einecke (1991, 7-51 u. 1993, 8-76) vorgelegt. Gemeint ist mit "Integration", laut Einecke (1991, 9), "sowohl die Zusammenführung des Grammatikunterrichts mit den anderen Lernbereichen des Deutschunterrichts auf der Ebene der Unterrichtsgegenstände (...) als auch generell die Verknüpfung von Produzieren, Rezipieren und Reflektieren, also der Arbeitsformen, mit denen Reflexion über Sprache sowie die Erweiterung des sprachlichen Wissens und die Steigerung des sprachlichen Könnens ermöglicht werden."

Boueke, Dietrich: Reflexion über Sprache. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): Handbuch "Deutsch" für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I. Paderborn: Schöningh 1984, 334-372.

Menzel, Wolfgang: Grammatikunterricht. In: Baurmann, Jürgen; Hoppe, Ottfried (Hrsg.): Handbuch für den Deutschunterricht. Stuttgart: Kohlhammer 1984, 339-361.

Eichler, Wolfgang: Grammatikunterricht. In: Lange, Günter; Neumann, Karl; Ziesenis, Werner (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. 5., vollst. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1994, Bd. 1, 252-284.

Erlinger, Hans Dieter: Studienbuch: Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh 1988. (Studienbücher zur Sprach- und Literaturdidaktik. 5).

Schoenke, Eva: Didaktik sprachlichen Handelns. Überlegungen zum Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Tübingen: Niemeyer 1991. (Reihe Germanistische Linguistik. 109).

Mit der Anwendungsorientierung als zentraler Begründung für die Wichtigkeit des Lernbereichs "Grammatikunterricht" setzt sich Eichler (1991, 569) auseinander, wenn er konstatiert, daß "eine Gesellschaft, die der Schule neben der Vermittlung für die Produktion verwertbarer Fähigkeiten und der allgemeinen Könnensentwicklung auch den Auftrag zur Weitergabe der Kultur und des Kulturwissens gibt, die einen 'allseitig gebildeten Menschen' wirklich zum Ziele hat, (...) die Grammatik als eigenständigen Lerngegenstand akzeptieren, ja propagieren" muß. Er plädiert für einen spiralcurricular angelegten Unterricht in Grammatik und Reflexion über Sprache "mit Wiederkehr zentraler Themen auf jeweils höherem Erkenntnisniveau" und mit der Möglichkeit zu entdeckendem und spielerischem Lernen.

Blüml, Karl: Textgrammatik in der Schule. Zu einem umstrittenen Kapitel der neuen Deutschlehrpläne. Wien: ÖBV 1992. (Unterricht konkret. 17).

Bremerich-Vos, Albert: Grammatikunterricht – ein Plädoyer für das Backen kleinerer Brötchen. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Frankfurt am Main: Diesterweg 1993, 102-129.

Eichler, Wolfgang: Alte Inhalte neu entdecken und neue Wege finden? Grammatikunterricht und Reflexion über Sprache in der Mittel- und Oberstufe weiterführender Schulen. Deutschunterricht 44.1991, 562-577.

Eichler, Wolfgang: Grammatik und Reflexion über Sprache zwischen systematischem und situativem Ansatz. Neun Thesen zu einer Theorie der pädagogisch-didaktischen Grammatik für den Deutschunterricht. In: Paefgen, Elisabeth K.; Wolff, Gerhart (Hrsg.): Pragmatik in Sprache und Literatur. Tübingen: Narr 1993, 105-109.

Ivo, Hubert; Neuland, Eva: Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens (in der Bundesrepublik). Diskussion Deutsch 22.1991, 437-493.

Angesichts der offensichtlichen Diskrepanz zwischen im Unterricht aufscheinenden Grammatikfragmenten und dem Umfang und Anspruch grammatischer Handbücher dürfte für Lehrende und Lernende in der Regel schwer oder kaum verständlich sein, daß beide Formen Ergebnisse nachvollziehbarer Analysen sind, "deren Für und Wider rational erörtert werden kann" (Bremerich-Vos 1993, 118), und die durch Operationen erzielt werden, die nicht nur theoretisch oder heuristisch begründet sondern auch erlernt und angewendet werden können. Als Orientierungshilfe für das Verständnis von Unterschieden, Zusammenhängen und Gemeinsamkeiten zwischen wissenschaftlichen Beschreibungen und Lehr- oder Lernmaterialien nutzt Bremerich-Vos (1993, 114ff.) die Differenzierung zwischen Sachstrukturen, Lehrstoffstrukturen, didaktischen Strukturen und Unterrichtsgegenständen in konkreten Unterrichtssituationen. An Überlegungen zur Konstruktion einer "gebrauchsgrammatischen Terminologie" und zum Umgang mit linguistischen Operationen (Proben) im Unterricht verdeutlicht Bremerich-Vos (1993), wie Sachstrukturen in Form wissenschaftlicher Sprachbeschreibungen in relativ eigenständige, verkürzte und verdichtete schulgrammatische Lehrstoffstrukturen transformiert und diese als didaktische Strukturen miteinander verknüpft und mit Beispielen, Aufgaben und Problemstellungen verbunden werden können (und müssen). Beim Bemühen um Einsicht in den "Bau der Sprache" sind Proben bzw. linguistische Operationen "didaktisch-methodisch wichtiger (...) als die resultierenden Termini", weil durch ihre Anwendung eine "experimentelle Einstellung zum "Objekt" Sprache gefördert werden kann. Im Hinblick auf

mögliche Transferleistungen sollten Schülerinnen und Schüler dabei die Erfahrung machen können, "daß die grammatischen Operationen und die grammatische Terminologie auch in vielfältigen neuen und komplexen Situationen produktiv werden können."

Skizzen, Einführungen, Grundrisse und Handbücher

"Jeder, der sich heute für grammatische Fragen interessiert und sich mit dem Bau der deutschen Sprache vertraut machen möchte, sieht sich einer Fülle von theoretischen Ansätzen und Beschreibungsmodellen gegenüber und stößt auf auf eine schwer zu durchdringende terminologische Vielfalt" (Duden-Grammatik 1995, Vorwort). Die terminologische Vielfalt läßt sich nicht vereinfachen, und die Fülle der Beschreibungsmodelle wird durch Mischgrammatiken noch erweitert. Manche Grammatiken enthalten zwar Verzeichnisse von Fachausdrücken (Engel/Tertel 1993, Duden-Grammatik 1995) oder Ausführungen zu verschiedenen Syntaxmodellen (Hentschel/Weydt 1994, 397-430) und Terminologie- und Sachwörterbücher (Glück 1993, Homberger 1989, Sommerfeldt/Spiewok 1989) bieten punktuelle Verständnishilfen, erforderlich sind aber zusammenhängend dargestellte, systematisch geordnete Informationen wie in den folgenden Veröffentlichungen.

Kürschner, Wilfried: Grammatisches Kompendium. Systematisches Verzeichnis grammatischer Grundbegriffe. 2., überarb. u. stark erw. Aufl. Tübingen: Francke 1993. (Uni-Taschenbücher. 1526).

> Der Band kann als eigenständiges kurzgefaßtes grammatisches Lehrbuch verwendet werden. Durch die Anordnung der grundlegenden Begriffe aus den Bereichen Semiotik, Semantik, Graphemik, Phonologie, Morphologie, Wortartenlehre und Syntax in sachlich-systematischen Feldern sind Zusammenhänge und Querverbindungen erkennbar.

Dürscheid, Christa: Modelle der Satzanalyse. Überblick und Vergleich. Hürth-Efferen: Gabel 1991. (Kölner linguistische Arbeiten – Germanistik. 26).

> Die Grundannahmen verschiedener Analysemodelle werden exemplarisch an der Struktur einfacher Sätze verdeutlicht. Vorgestellt werden die traditionelle Satzanalyse, das Stellungfeldermodell, die Dependenzgrammatik, die generative Transformationsgrammatik, die Kasusgrammatik und die Government- Binding-Theorie.

Als Ausgleich dafür, daß der Schwerpunkt bei der vorliegenden Auswahl auf grammatischen Beschreibungen der deutschen Gegenwartssprache liegt, die im Berichtszeitraum 1990 bis 1995 neu erschienen sind oder überarbeitet wurden, und im Hinblick auf nicht berücksichtigte Grammatiktypen, bieten die folgenden

Aufsätze Selbstdarstellungen von 14 Grammatiken der 80er Jahre einschließlich des Konzepts von Weinrich (1993) sowie die Vorstellung von Kurzgrammatiken als Lern- und Verstehenshilfen für Schüler und interessierte Laien und für den DaF-Unterricht (Ausstattung, Zugriffsmöglichkeiten unter Berücksichtigung didaktischer Fragen und der Verständlichkeit, Richtigkeit und Vollständigkeit der erklärten Inhalte).

Grammatiken eines Jahrzehnts. (Thematischer Teil). Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 16.1990, 141-289.

Heringer, Hans Jürgen; Remmers, Burkhard: Grammatik leicht serviert? Deutsche Kurzgrammatiken im Test. Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 18.1987, H. 59, 69-84.

Heringer, Hans Jürgen; Völk, Sonja: Kleine DaF-Grammatiken im Test. Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 25.1994, H. 74, 107-119.

Die im folgenden kurz vorgestellten Darstellungen und Nachschlagewerke sind bis auf zwei Ausnahmen (Engel/Tertel 1993 u. Sommerfeldt 1993) systemgrammatische Beschreibungen, die teilweise auch Übungsmöglichkeiten bieten. Aufschlußreich und auch im Unterricht ansatzweise durchführbar wäre ein Vergleich der jeweiligen Einleitungskapitel im Hinblick auf Anspruch, Grundlagen und Methoden.

Gallmann, Peter; Sitta, Horst (Bearb.): Schülerduden – Grammatik. Eine Sprachlehre mit Übungen und Lösungen. 3., völlig neu bearb. Aufl. Mannheim: Dudenverlag 1990.

Flämig, Walter: Grammatik des Deutschen. Einführung in Struktur- und Wirkungszusammenhänge; erarbeitet auf der theoretischen Grundlage der "Grundzüge einer deutschen Grammatik". Berlin: Akademie 1991.

Helbig, Gerhard: Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriß. München: Iudicium 1991.

Sommerfeldt, Karl-Ernst; Starke, Günter: Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 2., neu bearb. Aufl. Tübingen: Niemeyer 1992.

Engel, Ulrich; Tertel, Rozemaria K.: Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache. Die Regeln der deutschen Gebrauchssprache in 30 gemeinverständlichen Kapiteln, mit Texten und Aufgaben. München: Iudicium 1993.

Die Beschäftigung mit dieser Auswahlgrammatik, die den grammatischen Grundbestand der deutschen Gegenwartssprache anhand authentischer Texte und

mit Hilfe von Aufgaben verfügbar macht, erfordert die Bereitschaft, sich eine neue Sehweise zu eigen zu machen. Die zugrunde liegende Konzeption macht ernst mit der kommunikativen Orientierung von Sprachbeschreibung und -unterricht und zeigt einen Weg, systemgrammatische Strukturen über kommunikative Kategorien und nach kommunikativen Bedürfnissen gegliedert zu vermitteln. Zunächst wird gefragt, welche sprachlichen Inhalte einem Partner übermittelt werden sollen, und dann nach den sprachlichen Mitteln gesucht, die dafür zur Verfügung stehen. Für die einzelnen kommunikativen Kategorien, wie 'Mitteilen und fragen', 'Aufforderungen', 'Zugehörigkeit' oder 'Textwiedergabe', wird "das vollständige Paradigma" der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten dargelegt und anschließend eine der "Verbalisierungsmöglichkeiten" herausgegriffen und besonders ausführlich behandelt, so daß "jeder kommunikativen Kategorie letzten Endes eine bestimmte systemgrammatische Kategorie zugeordnet wird."

Sommerfeldt, Karl-Ernst: Operationale Grammatik des Deutschen. Eine Skizze. München: Iudicium 1993.

Einführend wird in dieser pädagogischen Grammatik für Lehrzwecke unterschieden zwischen Systemgrammatiken, die vorwiegend als Ausdrucksgrammatiken und erst ansatzweise als Inhaltsgrammatiken ausgearbeitet wurden, und Operations- oder Verfahrensgrammatiken wie dem vorliegenden Versuch. Im Mittelpunkt stehen dabei grammatische Operationen, verstanden als "Verfahren, um Einheiten der Sprache, vor allem Wortgruppen und Sätze, zu konstituieren, zu rezipieren bzw. zu testen." Beschrieben werden u. a. grammatische und lexikalische Basisoperationen zum Herstellen von Sätzen in ihrer Grundstruktur (Zuordnen, Subordinieren, Koordinieren; Herstellung von Valenzbeziehungen, kausalen und adversativen Beziehungen) sowie Operationen zur zeitlichen Einbettung und zum Ausdruck von Modalität.Vorschläge für vorbereitende, analytische, synthetische Übungen geben Anregungen für die Unterrichtspraxis.

Weinrich, Harald: Textgrammatik der deutschen Sprache. Mannheim: Dudenverlag 1993.

Eisenberg, Peter: Grundriß der deutschen Grammatik. 3., überarb. Aufl. Stuttgart: Metzler 1994.

Der Band bietet eine sprachwissenschaftlich fundierte Darstellung des Kernbereichs der deutschen Grammatik unter Berücksichtigung neuerer Forschungsergebnisse. Die verständliche, argumentativ gestützte Beschreibung der Formen- und Satzlehre, die in der Neuauflage durch ein Kapitel zur Wort- und Satzgliedstellung ergänzt wurde, führt zu eigenständigen Lösungen der "eigentlich wichtige(n) und interessante(n) Aufgabe einer Grammatik (...), etwas über die Struktur einer Sprache mitzuteilen." Durch ein umfangreiches Angebot von "Anregungen zum Weitergrübeln" und durch Hinweise auf ungelöste Probleme,

Querverbindungen und speziellere Fragestellungen wird der Leser in die Lage versetzt, grammatische Analysen nicht nur nachzuvollziehen, sondern auch selbst durchzuführen und zu bewerten.

Engel, Ulrich: Syntax der deutschen Gegenwartssprache. 3., völlig neu bearb. Aufl. Berlin: E. Schmidt 1994. (Grundlagen der Germanistik. 22).

Diese Darstellung der Syntax der Wörter, Phrasen und Sätze bis hin zur Textsyntax beruht auf der Dependenz-Verb-Grammatik. Sie will zum wissenschaftlichen Nachdenken anregen und setzt sich in einer Einführung zur Theorie und Methode u. a. mit dem Verhältnis von Sprache und Grammatik, von deskriptiver und normativer Grammatik und dem Status und der Funktion von Formalisierungen auseinander.

Glinz, Hans: Grammatiken im Vergleich. Deutsch – Französisch – Englisch – Latein. Formen, Bedeutungen, Verstehen. Tübingen: Niemeyer 1994. (Reihe Germanistische Linguistik. 136).

Diese fast eintausend Seiten umfassende vergleichende Grammatik ist aus dem Bedürfnis heraus entstanden, "die in den deutschsprachigen Schulen gelehrten Sprachen systematisch aufeinander zu beziehen (...) und die besten Wege für ihre Erlernung und bewußte Handhabung zu zeigen". Geboten wird ein vollständiger Durchgang durch die Grammatik von vier Sprachen mit dem leisen Bedauern des Verfassers auf den Verzicht von Italienisch und Rätoromanisch. Ausgehend vom Deutschen und von den Wortarten sollen auf allen Beschreibungsebenen Gleichartigkeiten und Andersartigkeiten möglichst deutlich herausgearbeitet werden. Abschließend wird "eine Reihe von Annahmen" über die Speicherung und Verknüpfung des aufgewiesenen Sprachbesitzes entwickelt und damit eine Art "Orientierungs-Rahmen" geboten, der es ermöglicht, "die Prozesse beim Sprechen und Schreiben und beim Hörverstehen und Leseverstehen einigermaßen nachzuzeichnen, wie es für die Praxis nützlich ist" (787). Der in jeder Hinsicht gewichtige Band, dessen Informationsfülle nur selektiv lesend zu bewältigen ist, gehört auf den Schreibtisch jedes/jeder an Sprachen und Sprachkultur Interessierten.

Hentschel, Elke; Weydt, Harald: Handbuch der deutschen Grammatik. 2., durchges. Aufl. Berlin: de Gruyter 1994.

Der Band gibt einen Überblick über das System der deutschen Sprache der Gegenwart und unterrichtet dabei über den Grundbestand an Ergebnissen traditioneller und moderner Grammatikforschung. Sein besonderer Vorzug liegt darin, daß er auch Interessierten ohne Vorkenntnisse den Zugang zur Grammatik ermöglicht, indem er sämtliche Begriffe, auch die der traditionellen Grammatik, zunächst einführt und im Sachzusammenhang erklärt.

Duden – Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 5., völlig neu bearb.u. erw. Aufl. Mannheim: Dudenverlag 1995. (Der Duden. 4).

Vorgelegt wurde eine umfassende sprachwissenschaftlich fundierte Darstellung des Aufbaus der deutschen Sprache vom Laut und Buchstaben über das Wort und die Wortarten zum Satz mit einem Ausblick auf den Text. Die einzelnen Abschnitte sind unter Berücksichtigung der neuesten Forschung entweder grundlegend überarbeitet oder neu verfaßt worden. Ein Kapitel über Wort und Wortschatz stellt Querverbindungen zur Lexikologie und Lexikographie her. Auf Verständlichkeit des Textes und übersichtliche Gestaltung der Informationsfülle wurde großer Wert gelegt. "In einer Zeit widerstreitender sprachwissenschaftlicher Richtungen kommt der Duden-Grammatik in besonderem Maße die Aufgabe zu, Lehrenden und Lernenden die Orientierung zu erleichtern und ihnen gesichertes Wissen zur Verfügung zu stellen." Eine Begründung für diese Behauptung bleibt das Vorwort schuldig. Sie ist wohl ebenso als marketingbedingte Seltsamkeit anzusehen wie der Hinweis "Unentbehrlich für richtiges Deutsch", der auf jede andere wissenschaftliche Grammatik ebenfalls zutrifft.

Genzmer, Herbert: Deutsche Grammatik. Frankfurt am Main: Insel *(angekündigt für)* 1995.

Das dem traditionellen Aufbau einer Sprachlehre folgende Buch soll sich zur zusammenhängenden Lektüre ebenso eignen wie zum Nachschlagen von Zweifelsfällen. Neben systematisch geordneten Hauptkapiteln zu den Wortarten und zur Syntax sind Abschnitte zur Problematik des Sprachwandels, zu einzelnen Funktionsveränderungen, zu dialektalen Besonderheiten sowie zu sozialen und psychologischen Aspekten der Sprache vorgesehen, jeweils ergänzt durch markante Beispiele.

Materialien für den Grammatikunterricht

Bei der Auswahl der Materialien wurden die Aspekte 'Anbindung an andere Lernbereiche', 'Einführungsmöglichkeiten', 'Übungsformen' und 'Anwendungsbereiche' und 'abwechslungsreiche Gestaltung' berücksichtigt.

Brugger, Alois: Grammatik. Ein Lern- und Arbeitsbuch für die 5. bis 8. Schulstufe. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1995. (hpthek).

Eder, Monika; Schimpl, Karl; Wimmer, Brigitte: Grammatik im Griff. Deutsche Sprachlehre für jedermann. Linz: Veritas 1995.

Einecke, Günther: Unterrichtsideen integrierter Grammatikunterricht, Textproduktion und Grammatik, 5.-10. Schuljahr. Stuttgart: Klett 1991.

Einecke, Günther: Unterrichtsideen Textanalyse und Grammatik. Vorschläge für den integrierten Grammatikunterricht, 5.-10. Schuljahr. Stuttgart: Klett 1993.

Jeweils ein Haupt- oder Lehrerband mit Einführungs- und Kommentarteil und ein Materialienband mit Kopiervorlagen für die Lernenden gehören zusammen. Die Einführungsteile behandeln u. a. Prinzipien und Varianten der Integration (Induktiv einführen, an andere Stoffe anbinden, situativ aufgreifen, Begriffe wiederverwenden, im Exkurs ergänzen), einen grammatischen Basiskatalog und Methoden der Sprachreflexion, Planungsverfahren für integrierte Unterrichtssequenzen mit verschiedenen Planungsansätzen (grammatische Phänomene, Kommunikationssituationen / Themen, Sprachfunktionen - Sprachhandlungen, Textsorten) und Möglichkeiten der Lernfolgskontrolle und Beurteilung. Jede der jeweils zehn vorgestellten Unterrichtssequenzen wird ausführlich didaktisch-methodisch kommentiert. Mit den Materialien ist die variationsreiche Behandlung von Themen wie "Muttersprache im Vaterland?", "Herz - Schmerz", "Indianer" oder "Städtebilder" möglich.

Neidthardt, Angelika; Raether, Ulrich: Duden Schülerhilfen - Grammatik. Aufgaben und Übungen zur Wort- und Satzlehre für das 4. und 5. Schuljahr. Mannheim: Dudenverlag 1991. (Duden Schülerhilfen, Deutsch).

Rütimann, Hansheinrich: Sprachentdecker. Eine Grammatik-Werkstatt. Bern: Zytglogge 1993. (Zytglogge Werkbuch).

Der Band stellt nicht nur Bauanleitungen, Materialien und Anwendungsbeispiele für eine Ausrüstung vor, die bei einer Entdeckungsreise ins Reich der Grammatik benötigt wird, in einem "Poesiealbum" versammelt er auch bildliche und figürliche Darstellungen der "Frau Grammatica", der Vermittlerin der Muttersprache, aus dem 10. bis 17. Jahrhundert.

Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas: Grammatik mit Sinn und Verstand. 20 Kapitel deutsche Grammatik für Fortgeschrittene. München: Klett Edition Deutsch 1993.

Dieses Lehr- und Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache behandelt teilweise spielerisch 20 Themen, wie Aktiv und Passiv, indirekte Rede, Redepartikeln und gesprochene Umgangssprache, anhand von alltäglichen und literarischen Texten (Lesepause), präsentiert das erforderliche Grundwissen (Grammatik im Kasten) und bietet einen Arbeits- und Erklärungsteil (Übungen und Regeln / Übungen mit Stil).

Schwengler, Gerhard: Training deutsche Grammatik Nebensätze - Indirekte Rede. 7./8. Schuljahr. 3. Aufl. Stuttgart: Klett 1994.

Der Band eignet sich zum Wiederholen und Üben sowie zur Vorbereitung auf Prüfungen. Ausgehend von Texten um "Geheimnisse und Rätsel des Alltags" ermöglicht er, einerseits Nebensätze zu erkennen, verschiedene Arten von Nebensätzen zu unterscheiden, zu bilden und funktionsgerecht zu verwenden, andererseits die indirekte Rede als Mittel der nichtwörtlichen Wiedergabe von Äußerungen einzusetzen. Informationskästen nennen alle wichtigen Regeln. Zwei weitere, für das 5./6. Schuljahr bestimmte Bände behandeln die Themen Wortarten, Satzteile und Satzarten.

Wagner-Lippok, Frithwin: Deutsch - Grammatik. 5./6. Klasse. Weinheim: Beltz 1995. (Beltz Lern-Trainer).

*

Die folgenden Beispiele zeigen, wie unterschiedlich Materialien ausfallen können, die einen spielerischen Zugang zur Grammatik ermöglichen sollen.

Das Deutsch-Spiel. Drei Spiele für die Sekundarstufe I und für Deutsch als Fremdsprache. (Diesterweg) von Norbert M. Schmitz 1992.

Die Schachtel enthält Anleitungen und Zubehör für zwei Karten- und ein Brettspiel zu den Themen Personalpronomina im Dativ und Akkusativ, zusammengesetzte Tempora und bildhafter und abstrakter Gebrauch von Orts-/Raumpräpositionen in festen Wendungen, deren Zusammenhang lediglich durch die gemeinsame Verpackung gegeben ist. Ein Lehrerheft beschreibt nicht nur Einsatzmöglichkeiten der Spiele im Unterricht bei Gruppenarbeit im Verbund, sondern macht auch Vorschläge für spielbegleitende und weiterführende Übungen und gibt Hinweise zur Didaktik. Diese wecken einerseits hohe Erwartungen in vermutete Transferleistungen und machen andererseits deutlich, daß einfache Spielmechanismen und aufwendige Ausstattung ein Arbeitsmittel nicht ohne weiteres in ein Spiel verwandeln.

Der Satzbaukasten. (Verlag an der Ruhr) von Henny Küppers 1991.

Die Mappe zum Thema Satzglieder enthält Arbeitskarten mit Möglichkeiten zur Selbstkontrolle, Karteikarten mit Grundwissen als Merkhilfen, Bauanleitungen zur Herstellung der Materialien, Spielregeln zum Umgang damit, sowie Material für Lernspiele. Angefertigt werden können: Fragepronomenwürfel, Satzgliedquartett, -roulette und -drehscheibe, Satzbaumaschine und -bausteine sowie Satzstreifen und -fächer.

Satz-Stern. / Satz-Kreuz. (Beenen-Lehrmittel) von Barbara Gräfin Westarp 1991 und 1992.

Zwei Legespiele auf der Grundlage der Valenzgrammatik ermöglichen das Bilden und Variieren von Sätzen. Der Bestand an Verb- und Satzgliedkarten kann ohne großen Aufwand erweitert werden. Eine stern- bzw. eine kreuzförmige Spielfläche aus Holz, umgeben von 6 bzw. 8 farbigen Feldern, bieten durch Material und Gestaltung einen hohen Spielanreiz.

Sprach(-)Didaktik?

Theorie ist, wenn man genau weiß, wie's geht, aber nichts klappt.
Praxis ist, wenn alles klappt, aber keiner weiß, warum.
Bei uns ist es gelungen, Theorie und Praxis zu vereinen:
Nichts klappt – und keiner weiß, warum!

✍ *Friedrich Janshoff ist Spezialist für Bibliographisches und freier Mitarbeiter der "ide"; Mossburgerstraße 47, 9201 Krumpendorf*

Sprach- und Kulturerziehung

Der Versuch einer Verbindung von Sprachenunterricht, sprachunabhängiger kommunikativer Fertigkeiten und Inter-/Kulturellem Lernen

▪ *von Josef HUBER und Martina HUBER-KRIEGLER*

Einleitung

Das seit 1994 laufende Projekt "Sprach- und Kulturerziehung" der Abteilung III des Zentrums für Schulentwicklung – in Verbindung mit den Arbeiten des Workshop 13 des Europarates "Language and culture awareness in language learning/teaching for the development of learner autonomy" – beschäftigt sich mit der Frage nach dem Grundbaustein eines zukünftigen Schulsprachenkonzeptes: Spracherziehung und Kulturerziehung als *Lernbereich*, als integratives sprachenunabhängiges bzw. sprachenübergreifendes Element jedes Sprachunterrichts (Muttersprachen/Fremdsprachen/Fachsprachen) und auch als Aufgabe jedes Unterrichtsgegenstandes, jeder Lehrerin und jedes Lehrers. Das Projekt soll längerfristig vorausdenkend ein Konzept entwickeln und ist vorerst in drei Phasen angelegt:

Phase 1: Formulierung der Idee, Sammeln von Beiträgen, Diskussion der Hauptfragen im Expertenkreis, März 95, Drobollach

Phase 2: Erstellung einer Detailstudie, eventuell Bedarfserhebung, Diskussion der Ergebnisse bei einer Konferenz 1996, internationale Präsentation der Ergebnisse beim CDCC-Workshop 13 B in Malta

Phase 3: Konkretisierung der Lernziele, Erstellung von Pilotmaterialien, Initiierung von Pilotversuchen

Ausgangspunkt

Wir gehen davon aus, daß die Grenzen des in der Schule Machbaren möglicherweise bald erreicht sind: Muttersprachenunterricht, Fremdsprachenunterricht (erste, zweite, dritte, ...), Lateinunterricht, Kurzsprachenunterricht, muttersprachlicher Zusatzunterricht, Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen,

Schulpartnerschaften, Intensivsprachwochen, Deutsch als Zweitsprache, Interessens- und Begabungsförderung, sprachliche Freigegenstände, usw. Die Erwartungshaltung der Öffentlichkeit, die von teilweise zu optimistischen Prämissen und überzogenen Vorstellungen ("die multilingualen Schulabgänger im Europa der Zukunft...") geprägt ist, läßt oft nur kurz-bis mittelfristige Konzepte entstehen, die aber letztlich zu kurz greifen. Neben einer nötigen Flexibilisierung, die nicht nur das Sprachenangebot, sondern auch die Auswahl bestimmter Kompetenzen, sowie die Art der Abschlüsse umfassen muß, sehen wir es allerdings als vordringlich, grundlegende sprachübergreifende ("meta-kommunikative") Kompetenzen der Schüler zu entwickeln, die die Grundlage für lebenslanges weiteres Sprachenlernen bilden sollen, ebenso wie für einen kompetenten und effizienten Umgang mit der eigenen Muttersprache. Dasselbe gilt sinngemäß für den Umgang mit der eigenen und anderen – immer diverser werdenden – Kulturen im Lebensumfeld.

Schulpolitik muß unseres Erachtens auch Vorsorge tragen für die Zeit nach der jetzigen Phase des "Fremdsprachenenthusiasmus" und wir meinen, daß die konzeptuelle theoretische Verbindung von Sprache, Kultur, Identität und Wandel den Ausgangspunkt für eine erfolgreiche erzieherische bzw. schulische Förderung von Sprach- und Kulturbewußtsein bilden muß, ja sie erst möglich macht. In diesem Zusammenhang stellen die zugrunde gelegten Auffassungen von Sprache, Kultur, Identität und Wandel einen entscheidenden Faktor dar:

- Wir wollen dabei Sprache in ihrer vielfältigen Form in Betracht ziehen: als System, als Werkzeug der Erkenntnis, als fließendes Spektrum von Sprachvarietäten mit ihren spezifischen Funktionen, als Mittel der Kommunikation, usw. ...
- Der zugrunde gelegte Kulturbegriff darf sich nicht auf Kultur im Sinne von Kunst, Theater, Literatur und Architektur beschränken, er muß, diese einschließend, weiter gefaßt sein. Wir sehen Kultur eher als die Art und Weise des Denkens, Fühlens und Handelns einer gegebenen Gruppe von Menschen. Oder wie es CLIFFORD GEERTZ ausdrückt (1973): "Ein historisch gewachsenes Muster von Bedeutungen, die in Symbolen verkörpert werden; ein System überlieferter (geerbter) Vorstellungen/Konzeptionen in symbolischer Form mit deren Hilfe die Menschen kommunizieren, ihr Wissen über die Welt und ihre Einstellung zur Welt entwickeln und weitergeben" (Übersetzung durch die Autoren).
- Identität soll unseres Erachtens nicht als fertiges, stabiles Produkt, sondern als dynamischer Entwicklungsprozeß des Individuums gesehen werden, der sich in ständiger Interaktion mit der Umwelt, der Reflexion darüber und etwaigen daraus resultierenden Veränderungen vollzieht.

Die drei Konstituenten müssen außerdem in eine Theorie des Wandels eingebettet werden, die erklären kann, wie Persönlichkeit und Identität durch den Kontakt von Sprachen/Sprachvarianten und Kulturen beeinflußt werden. So könnte in

diesem Zusammenhang beispielsweise von Interesse sein, welchen Einfluß das mediale Umfeld – die starke Präsenz anglo-amerikanischer deutscher Fernsehprogramme – auf die persönliche, kulturelle und soziale Identität speziell der Jugendlichen in Österreich hat.

Absicht

Der Tatsache Rechnung tragend, daß Sprache und Kultur die zwei grundlegenden Aspekte des Umgangs der Menschen mit der Welt, mit sich selbst, mit- und untereinander sind, sollen in diesem Projekt insbesondere Antworten auf die folgenden Fragen gesucht und gefunden werden:

(1) Welche Rolle spielen Sprache(n) und Kultur(en) in der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung?

(2) Was kann die Schule, was kann der Unterricht beitragen, um
- die Rolle der Sprache(n) und Kultur(en) in der Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsfindung bewußt zu machen und dieses Bewußtsein entsprechend einzusetzen?
- die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, für ihr weiteres Leben mit Sprachenvielfalt und Kulturwandel autonom umzugehen?
- den Umgang mit Menschen, die sich sprachlich und kulturell von den eigenen Erwartungen unterscheiden, bewußt zu machen und auf eine vernunftbetonte, uns Menschen würdige Basis zu stellen?

Was soll Sprach- und Kulturerziehung sein?

Sprach- und Kulturerziehung (SKE) soll eine gemeinsame Basis für den Unterricht aller Sprachen (L1, L2, ...) und Interkulturellen Lernens bilden. Es soll ein Grundbaustein für ein neues Gesamtkonzept schulischen Sprachenlernens sein, in dem folgende Komponenten berücksichtigt werden: Unterricht einer globalen lingua franca, Niveau der zweiten bzw. weiteren lebenden Fremdsprachen, Rolle der altphilologischen Gegenstände, Nutzung von Fremdsprachen als Unterrichtssprache, Platz von Deutsch als Zweitsprache im Unterricht, muttersprachlicher Zusatzunterricht, Interkulturelles Lernen, Partnerschaften, Fremdsprachenprojekte, die allgemeinen sprachlichen und kulturellen Anforderungen aller Gegenstände.

Das Ziel des Aspekts der Spracherziehung sollte sein, den Lerner in die Lage zu versetzen, in der Vielfalt von Sprachen und "-lekten" seinen Platz zu finden; das heißt, zu lernen,
- funktionale Varietäten richtig einzuschätzen,
- diese bewußt, entsprechend den eigenen Bedürfnissen und Intentionen anzuwenden,
- die unterschiedlichen Botschaften anderer richtig einzuschätzen und zu

verstehen,
- sich selbst in einem immer breiter werdenden sprachlichen und situativen Spektrum verständlich zu machen.

Das Ziel des Aspekts der Kulturerziehung muß sein, den Lerner in die Lage zu versetzen, im dauernden Prozeß des Kulturwandels seinen eigenen Platz zu finden; das heißt, zu lernen,
- seine eigene Kultur,
- Unterschiede und Ähnlichkeiten anderer Kulturen und
- wechselseitige Einflüsse von Kulturen aufeinander

zu erkennen,
- sich selbst in diesem Prozeß zu definieren und
- eine Identität zu finden, ohne andere Identitäten auf der Grundlage von kulturellen (und anderen) Unterschieden herabsetzen zu müssen.

Was ist neu an einem Konzept Sprach- und Kulturerziehung?

Es geht in diesem Projekt um ein gemeinsames Konzept für die sprachliche und kulturelle Bildungsfunktion der Schule. EIN Konzept, in welchem Erstsprachen, Zweit- und Drittsprachenunterricht (Integration des Sprachenunterrichts), sprachliche und kulturelle Anforderungen in allen Gegenständen ihren Platz finden.

Die Entwicklung von Sprachbewußtsein muß unseres Erachtens explizit erfolgen, und zwar nicht ausgehend von dem hypothetischen Gegensatzpaar: HIER der monolinguale österreichische Schüler, DORT der Schüler/Mensch anderer Herkunft (ob er nun in Österreich oder im Ausland lebt). Ausgangspunkt für das Sprachbewußtsein muß das Kennen- und Verstehenlernen der und das Umgehen mit den Varietäten und Variationen der eigenen Sprache (L1/Erstsprache/Muttersprache) sein. Davon ausgehend wird das Spektrum der einbezogenen Sprachvarietäten schrittweise – auch um sogenannte Fremdsprachen – erweitert.

Kulturerziehung ist als Konzept umfassender als Interkulturelles Lernen. Sie richtet sich an alle Mitglieder einer Gesellschaft, ist nicht an "den Fremden" ausgerichtet. Kulturerziehung ist sowohl Grundlage für IKL, als sie IKL auch einschließt. Das Bewußtsein für kulturelle Unterschiede wird ausgehend von den im Umfeld der Lerner bestehenden kulturellen und sozialen Varietäten geschaffen. Im weiteren Verlauf wird das Spektrum der einbezogenen kulturellen Varietäten schrittweise erweitert.

Wie soll Sprach- und Kulturerziehung ausschauen?

SKE als ein Element schulischer Bildung stellt das Fundament aller Beschäftigung mit Sprache, allen Sprachenlernens dar und versucht die verschiedenen Bauteile sprachlicher und kultureller Erfahrung zu einem Ganzen zu verbinden.

SKE als Prozeß findet im Element SKE selbst statt, begleitet den Unterricht aller Sprachfächer und ergänzt ihn in den anderen Gegenständen.

SKE als Produkt ist in den Begleiterscheinungen der Prozesse, als Teil der kognitiven Entwicklung, Teil der Persönlichkeitsentwicklung zu sehen. Weder der Prozeß noch das Produkt ist mit dem Schulbesuch abgeschlossen.

SKE wird sich unter anderem folgender Werkzeuge (Arbeitsweisen), in einer der jeweiligen Altersgruppe entsprechenden Form, bedienen: erleben, beobachten, sammeln, betrachten, untersuchen, nachfragen, vergleichen, forschen, ausprobieren, überprüfen, usw. Für die schulische Umsetzung bieten sich unter anderem folgende Möglichkeiten an:

- Als grundlegendes Gestaltungsprinzip bei künftigen Novellen der Lehrpläne aller Gegenstände in Verbindung mit einer der nachfolgenden Varianten;
- Planung im Team und Unterricht im Rotationsprinzip (Stichwort: jedem Lehrer seine SKE-Stunden);
- koordinierte, geplante Umsetzung des Unterrichtsprinzips in allen Gegenständen von den jeweiligen Lehrern;
- eigene Stunden (unverbindliche Übungen, Interessens- und Begabungsförderung, autonome Lehrplangestaltung – 14. SchOG Novelle, § 6 [4]).

Für die Vermittlung von SKE stellt sich vor allem auch die Frage nach den Lehrern/ Lehrerinnen:

- Integration in die Lehrerausbildung an den Universitäten und Pädagogischen Akademien;
- Lehrer mit einer Zusatzausbildung;
- alle Lehrer ohne zusätzliche Ausbildung mit Unterstützung von entsprechenden Unterrichtsmaterialien:
- Altphilologen (als traditionelle Förderer einer Form von Sprachbetrachtung und Sprachbewußtsein, nach einer entsprechenden Änderung ihrer Ausbildung);
- eigens noch auszubildende Lehrer für diesen Bereich.

Was genau vermittelt werden soll (an welchen thematischen Schwerpunkten sich die Prozesse vollziehen können), um diese Ziele zu erreichen (Didaktik) und wie es schließlich am besten im Unterricht umzusetzen ist (Methodik), soll unter anderem in diesem Projekt erarbeitet werden.

Dabei sollen die vielen schon bestehenden Forschungen, Initiativen, Tendenzen, Projekte und Beschreibungen, die es in der Förderung von Sprachbewußtsein und im Bereich Interkulturelles Lernen gibt, gesichtet und zu einem, auf die österreichische Schule abgestimmten, übergreifenden Konzept entwickelt werden. Um nur einige davon stichwortartig anzuführen:

- *Language Across the Curriculum,* Großbritannien, hat zum Ziel, daß sich die Lehrer aller Gegenstände um sprachliche Belange kümmern.
- *Educazione Linguistica,* Italien: "Apprendimento del linguaggio versus apprendimento della lingua" mit dem Ziel des Erwerbs der allgemeinen

Fähigkeit (sprachenübergreifend und sprachenunabhängig) sich auszudrücken und zu kommunizieren.
- Ein CDCC "New Style"-Workshop *"Language and culture awareness in language teaching* (L1/L2) ..." (1993-1996) beschäftigt sich auf internationaler Ebene mit Strategien zur Vermittlung von Sprach- und Kulturbewußtsein.
- Die Idee und das Unterrichtsprinzip *"Interkulturelles Lernen"*, entstanden aus der Realität multilingualer und multikultureller Klassenzimmer, hat in den letzten Jahren zu einer großen Zahl von Erfahrungen kontextueller, didaktischer und methodischer Art geführt.
- Der Umgang mit "dem Fremden" , sowie die Rolle von Landeskunde im Sprachunterricht wird seit Jahren auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache diskutiert.
- Einsprachigkeit ist weltweit gesehen nicht der "normale" Zustand; die Zwei- und Mehrsprachigen sind in der Mehrzahl (vgl. Denison, 1994, Zukunftsforum V). Dialekte, Umgangssprache, Varianten, Register bieten – auch ohne sofortige Einbeziehung "fremder" Sprachen – ein großes Übungsfeld, um dahinter zu kommen, wie Sprache funktioniert.

Was soll Sprach- und Kulturerziehung bewirken?

Merkmale einer entwickelten Sprach- und Kulturerziehung könnten beispielsweise wie folgt aussehen: Der Schüler/die Schülerin
- hat Sprachen und Kulturen gegenüber eine entwickelte Neugierde;
- ist bereit, seine/ihre Wahrnehmungen zu überprüfen und zu testen;
- sucht nach Mustern, Regeln, Ähnlichkeiten und Unterschieden;
- ist bereit, eigene Erklärungen (Überzeugungen) zu hinterfragen bzw. den Beweis dafür anzutreten;
- kann Form und Bedeutung voneinander trennen;
- kennt den Unterschied zwischen Auslegung und Tatsache;
- weiß, daß 'anders' anders ist, aber nicht automatisch schlechter, besser, gefährlicher, interessanter;
- hat Mittel zur Hand, die ihm/ihr helfen, sich mit Sprechern, die seine/ihre eigene Sprache nur teilweise beherrschen, zu verständigen;
- ist sich bewußt, daß er/sie für die anderen der/die andere ist;
- akzeptiert andere als gleichwertig, auch wenn sie anders aussehen, sprechen, sich benehmen;
- kann sein/ihr Sprachverhalten auf sein/ihr Gegenüber einstellen;
- ist sich der Vielfalt der Sprachen bewußt;
- kennt seine/ihre eigene Kultur;
- erkennt die Relativität von Sprachen und Kulturen als Bedeutungssysteme;
- weiß, daß wir durch die Andersartigkeit erst die Eigen-Art erkennen lernen.

Momentaner Stand der Projektarbeiten und Ausblick

Nach der Tagung unter dem Titel "Sprach-& Kulturerziehung: Eine Grundlage für ein neues Schulsprachenkonzept?" (20.-23.3.1995, Drobollach/Faaker See), bei der wichtige Fragen unseres Konzepts mit in-und ausländischen Experten aus verschiedenen Disziplinen (Erziehungswissenschaften, Sprachwissenschaft, Philologien, Soziologie, Lehreraus-und weiterbildung, MuttersprachenlehrerInnen) erörtert wurden, arbeiten wir derzeit an der Dokumentation und Auswertung der Tagungsergebnisse, die in "berichte – reihe III", der Publikationsreihe der Abteilung III des Zentrums für Schulentwicklung (BMUkA), im Herbst dieses Jahres vorliegen wird. Parallel dazu möchten wir eine Arbeitsgruppe einrichten, die konkrete Umsetzungsmöglichkeiten von Sprach-& Kulturerziehung auf verschiedenen Stufen im Bildungssystem (VS – Universität) erarbeiten soll.

Sollte dieser Beitrag Ihr Interesse an weiteren Informationen bzw. an einer Mitarbeit in irgendwelcher Form wecken, dann wenden Sie sich bitte an die Autoren unter folgender Adresse: Zentrum für Schulentwicklung, Abteilung III: Fremdsprachen, Hans-Sachs-Gasse 3/I, 8010 Graz, Tel: 0316/824150, Fax: 0316/8241506.

✍ *Josef HUBER und Martina HUBER-KRIEGLER, Zentrum für Schulentwicklung, Abt. III, Hans-Sachs-Gasse 3/1, 8010 Graz*