

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK

Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule

12. Jahrgang, Heft 3/1988 (neue Folge)

IMPRESSUM

Informationen zur Deutschdidaktik

Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule
Herausgeber: Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik am Institut für Germanistik der Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt
Redaktion: Robert Saxer und Werner Wintersteiner
Graphik: Claudia Haßler und Christine Tschiggerl
Anschrift der Redaktion: Universitätsstraße 65-67, A-9022 Klagenfurt
Verlag: VWGÖ-Verlag, Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs, Lindengasse 37, A-1070 Wien
Druck: Kärntner Universitätsdruckerei, Klagenfurt
Erscheinungsweise: 4 Nummern in 2-4 Heften
Bezugsbedingungen: Bestellungen beim Verlag
Abbestellungen nur zum Ende des Kalenderjahres
Abonnement Österreich ÖS 294,--
Abonnement Ausland DM 49,--
jeweils einschließlich Versandkosten
Einzelheft: ÖS 90,--/DM 15,-- zuzüglich Porto
Gefördert durch das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung in Wien, durch die Kärntner Landesregierung in Klagenfurt und durch den Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs auf Antrag der Arbeitsgemeinschaft für Deutschdidaktik

ISSN 0721-9954

 **VWGÖ-Verlag**
Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs

Inhalt

EDITORIAL	2
MAGAZIN	4
THEMA GRAMMATIK	
Robert Saxer: Die Angst des Menschen vor der Grammatik	18
Gertraud Sporrer: Grammatica di una fantasia?	22
Robert Saxer: Von der Satzgrammatik zur Textgrammatik	25
Richard Schrodtt: Eine neue Syntax für eine neue Schule. Eine Utopie	60
Jakob Ebner: Grammatikalische Analyse als Hilfe zum Verständnis pragmatischer Texte. Ein Beitrag zum Attribut	76
Christine und Paul Wildner: Grammatik im Spiegel von Lehrplänen und Schulbüchern	89
Karl Blüml: Zur Didaktik der Grammatik oder Kein Ergebnis?	106

Editorial

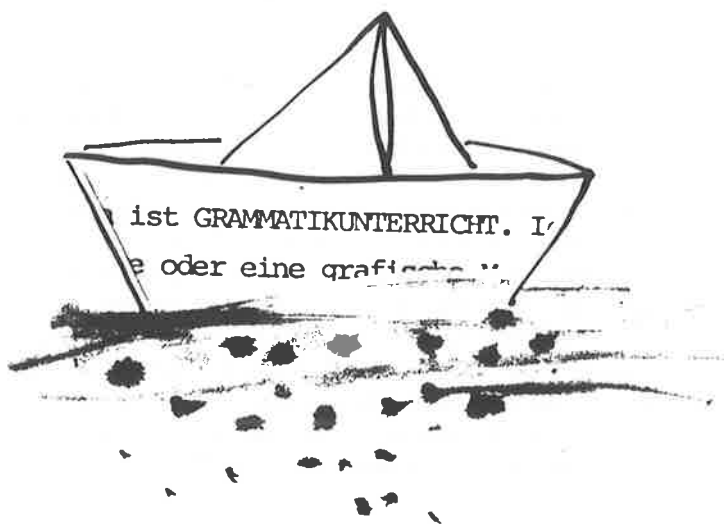
Wie umstritten und unangenehm das Thema GRAMMATIK nach wie vor ist, zeigt auch die Entstehungsgeschichte dieser Nummer. So mancher Lehrer hat abgewunken, als wir ihn um einen Artikel baten. "Da fühle ich mich selbst nicht sicher!" war ein häufiger Kommentar. Und die Autoren der eingelangten Beiträge fühlen sich durchwegs bemüßigt, in Vorbemerkungen auf die Schwierigkeiten des Grammatikunterrichts einzugehen und seine Existenz zu rechtfertigen.

Dieser "Angst des Menschen vor der Grammatik" versucht Robert Saxer nachzugehen. Für ihn ist es eine künstlich erzeugte Angst, die von Zwängen und falschen Methoden, aber auch von mangelnder Exaktheit und Übersichtlichkeit der Grammatikvermittlung in Schule und Hochschule herrührt. In einem (selbst)kritischen Bericht benennt Gertrud Sporrer die Probleme, die sie zuerst als Schülerin, dann als Studentin und jetzt als Lehrerin mit dem Grammatikunterricht hat. Ihre Schwierigkeiten und Fragen dürfen wohl als repräsentativ für eine große Gruppe von Deutschlehrern gelten. Die von ihr konstatierten Mängel sind auch Ausgangspunkt für Saxers zweiten Beitrag "Von der Satzgrammatik zur Textgrammatik". Hier versucht er, in systematischer Weise Möglichkeiten aufzuzeigen, wie die Beschäftigung mit Grammatik die sprachliche Kompetenz der Schüler steigern kann. Eine Reihe von Beispielen, Arbeitshilfen usw. soll dem Lehrer die Umsetzung dieser Vorschläge erleichtern. Richard Schrodtt entwirft "eine neue Syntax für eine neue Schule", ein Unternehmen, das er selbst als "Utopie" bezeichnet. Seiner Auffassung nach gibt es keinen "anderen" Grammatikunterricht, das situative Behandeln einzelner aktuell auftretender grammatischer Phänomene sei eben kein Grammatik-Unterricht. Schrodtt entwickelt ein Konzept (für die Oberstufe), nach dem die Schüler ermutigt und befähigt werden, selbst grammatischen Problemen nachzuspüren. Dieses Sichzurechtfinden im Dschungel der Sprache könnte - als "Weltorientierung" und als Wissenschaftspropädeutik - dem Grammatikunterricht eine neue Berechtigung verschaffen. Um die Funktion der Grammatik zum besseren Verständnis von Texten geht es hingegen im Aufsatz von Jakob Ebner. Er zeigt sehr anschaulich, wie das Verständnis des grammatischen Phänomens Attribut helfen kann, komplizierte Texte zu verstehen und Manipulationsversuche abzuwehren. Christine und Paul Wildner, beide am Lehrplanreformprozeß der AHS aktiv beteiligt, vergleichen die neuen Lehrpläne verschiedener Schultypen auf ihre Vorstellungen vom Grammatikunterricht. Ferner bieten sie eine tabellarische Übersicht über die neuen Sprachbücher der

Unterstufe, die den Lehrern die Orientierung um einiges erleichtern dürfte. Daß es keine glaubhafte beste Methode für den Grammatikunterricht gibt, betont Karl Blüml. Für ihn ist der Grammatikunterricht aber deswegen unverzichtbar, weil das Wissen über Bau und Funktion der Muttersprache ein gerechtfertigtes Lernziel per se ist. Er stellt die wichtigste didaktische Literatur zum Grammatikunterricht vor.

Natürlich kann dieses Heft nicht beanspruchen, mehr zu bringen als ein paar Anstöße, um die - trotz Lehrplanreformen - müde Diskussion über den Grammatikunterricht zu beleben. Doch wenn das gelingt, ist schon einiges erreicht.

Werner Wintersteiner



Interkulturelles Lernen als Aufgabe der Deutschdidaktik

Ein Zug des heutigen Lebens ist eine beispiellose Zunahme von Kontakten mit anderen Kulturen. Längst sind diese Beziehungen nicht mehr auf politische Führer oder bestimmte Berufsgruppen beschränkt. Arbeitsmigranten, Touristenströme, internationale Verflechtung der Medien führen zu einem permanenten Zusammentreffen von Menschen mit unterschiedlicher Sprache und Kultur.

Das bedeutet keineswegs, daß deshalb gegenseitiges Verständnis aufkommt. Neben wirtschaftlichen und politischen Ursachen von Konflikten finden sich auch kulturelle.

Der Umgang mit dieser interkulturellen Welt ist deshalb auch ein pädagogisches und didaktisches Problem. Die Erziehung zur Friedensfähigkeit und zur Völkerverständigung bekommt neue Akzente. Der Deutschunterricht hat dabei zahlreiche und besonders gute Möglichkeiten, im Sinne des Gesetzesauftrags zur Friedenserziehung, die erstmals in den neuen Unterstufen-Lehrplänen verankert ist, tätig zu werden:

- im Literaturunterricht, wo Probleme des Zusammenlebens dargestellt und Werke aus "fremden" Kulturen behandelt werden können.
- im Sprachunterricht, wo der Vergleich mit anderen Sprachsystemen und Sprechweisen nicht nur das Verständnis für die eigene Sprache erhöht, sondern auch die Gleichwertigkeit anderer Kulturen betont.
- bei Diskussionen, Aufsätzen, Projekten, wo die interkulturelle Begegnung (etwa an aktuellen Konflikten) Sprech- und Schreibenanlaß werden kann.

Dabei geht es nicht nur um die Frage der Gastarbeiter, sondern genauso um das schwierige Zusammenleben von verschiedenen autochthonen Nationalitäten in Österreich (ein Problem, das mit dem Begriff "nationale Minderheiten" populär, aber doch sehr unzureichend beschrieben wird) und um die jahrhundertealten, aber heute unterbrochenen und deformierten Traditionen des Zusammenlebens verschiedener Völker in Grenzbereichen. Heute findet ein kritisches Wieder-Anknüpfen an diese

Tradition statt, das gerade im literarischen Bereich viele fruchtbare Ergebnisse zeitigt. Daß das auch für die Deutschdidaktik interessante Perspektiven eröffnet, haben wir in dieser Zeitschrift am Bereich des Alpen-Adria-Raumes zu zeigen versucht¹. Heute bringen wir weitere Informationen und Hinweise, in der Hoffnung, daß das Beispiel Schule macht und seine Übertragbarkeit für andere Regionen erkannt wird. (Red.)

¹ vgl. die "Bemerkungen zur Lage der slowenischen und zweisprachigen Kinderbücher in Kärnten" (IDE 1/88) sowie "Der Beitrag der Discotheken zur Völkerverständigung. Interkulturelles Lernen im Alpen-Adria-Raum" (IDE 2/88).

Ein Modell für den interkulturellen Dialog⁽¹⁾

Scipio Slatapers "Mein Karst"

Slataper, der sich in einer Tagebucheintragung als "hoffnungslosigkeitstroher Sänger und Dichter" treffend selbst charakterisierte, zählt gewiß zu den ungewöhnlichen, unbequemen, ja in gewisser Weise mühsamen Schriftstellern des aufblühenden und zugleich dem Verfall entgegengehenden Triest der Jahrhundertwende. Werk und Biographie finden in ihm eine einzigartige Synthese. Eine Synthese, die gekennzeichnet ist von einem quälenden Befragen der eigenen Existenz, der nationalen und kulturellen Voraussetzungen und Perspektiven, sowie einem "anarchischen Vertrauen" (2) in eine Wirklichkeit, die zunehmend als Wunschvorstellung Bestand zu haben scheint.

Sein Roman *Il mio Carso/Mein Karst*, zugleich sein einziger bedeutender literarischer Text - neben einer Fülle von kulturpolitischen und kritischen -, spiegelt in seiner Anlage, Entfaltung und Gestik nicht nur grundlegende biographische Erfahrungen, sondern tieferreichende existentielle Befindlichkeiten und Krisen. Der Text wie der Schriftsteller selbst präsentieren sich daher als deftig, fordernd, besessen, traurig, hoffend, skizzenhaft, experimentierend, in Frage stellend, apodiktisch, überquellend an Bildern und trocken zugleich.

Mein Karst will bewußt eine "lyrische Autobiographie" in Prosa sein, ein Ausbruchversuch, wie Slataper in einem Brief bekennt. (3) Es geht daher weniger um eine genaue biographische Recherche, um chronologisch geordnetes Erinnern, sondern um die Verknüpfung individueller Erfahrungen und Projektionen mit den Zeitstimmungen, Hoffnungen und objektiven Problemen dieses Triest unmittelbar vor dem Ersten Weltkrieg. Diese beziehen sich aus einer Verpflichtung zu solidarischem Handeln heraus, mit der der Text übrigens schließt, vor allem auf die nationale Frage. Ausgehend von der eigenen Situation - "... Du weißt, daß ich Slawe, Deutscher und Italiener bin ..." (wie es euphemistisch in einem Brief heißt) (4) - wird dabei wiederholt die Notwendigkeit eines Dialogs mit der "slowenischen Seele" Triests in den Mittelpunkt gerückt, ja sogar diese zur Rebellion gegen die italienischen "Unterdrücker" aufgestachelt. Und das auch aus dem Bewußtsein heraus, mit diesem Text einen Beitrag zur italienischen nationalkulturellen Erneuerung liefern zu wollen. Im Zeichen dieser Notwendigkeiten und Möglichkeiten steht die eine Hälfte des Textes. Die andere wiederum steht ganz im Zeichen des Dramas des Verlustes, den Slataper durch den Selbstmord seiner kurz zuvor kennen-

'gelernten Freundin Anna (1910) hinnehmen mußte. Sie war es aber auch, die das Werk als "letzten Wunsch" einforderte. Die "Tragödie des Lebens", so in einer Vorstudie zum Text, wurde zugleich die Grundlage seiner Befreiung, ein Manifest einer neuartigen poetischen Durchdringung der Wirklichkeit. Die Poesie des slowenischen Karstes, entdeckt vom italienischen Dichter, gerät zum Inbegriff der Polarität Tod-Leben, zur Leitgröße des Individuums, aber auch der Gesellschaft: "... der Karst als Labung unserer Zivilisation ..." (5)

Mit Umberto Saba verbindet ihn nicht nur das lyrische Moment, das vom Leser einiges abfordert. Mit ihm teilt Slataper auch thematische Anliegen, im Roman sichtbar im Aufspüren jener Winkel, Gassen und Kneipen, die als intime Wirklichkeit jenseits der weltmännisch-distanzierten Eleganz der Stadt liegen. Einer intensiven Auseinandersetzung mit der "nordischen" Kultur (Goethe, Hebbel, Ibsen, Wilde, Nietzsche, Weininger) verdanken sich wiederum jene Aspekte, die den Text in die europäische Moderne der Jahrhundertwende stellen, z.B. das Frauenbild und die Figur des Künstlers. So darf mit Magris geschlossen werden, der in *Mein Karst* eine großartige und "gewaltsame Konfrontation von Vitalität und Verzicht" erblickt. (6)

ANMERKUNGEN

- (1) Aus: Literatur und Kritik Nr. 225/226 1988.
- (2) Vgl. Romano LUPERINI: Gli esordi del Novecento e l'esperanza della "Voce"; = Letteratura Italiana Laterza, Bd. 57 (Bari ⁴1985) S. 65.
- (3) Brief vom 26.1.1910 an seinen Freund Marcello. In: S. SLATAPER: Epistolario, hg. G. Stuparich (Milano 1949) S. 61.
- (4) Brief an seine Frau Gigetta. In S. SLATAPER: Alle tre amiche; hg. G. Stuparich (Milano 1958) S. 421.
- (5) S. SLATAPER: Appunti e note di diario. Hg. G. Stuparich (Milano 1953) S. 146.
- (6) Angelo ARA/Claudio MAGRIS: Triest. Eine literarische Hauptstadt in Mitteleuropa (München-Wien 1987), S. 132.

Scipio Slataper

MEIN KARST

und andere Schriften

Übersetzt und mit einem Vorwort versehen von P.H. Kucher
ISBN 3-900 478-22-8

Engl. broschürt, ca. 180 Seiten

Subskriptionspreis bis 30.9.1988 DM/sfr 22,-/öS 154,-

danach DM/sfr 26,-/öS 180,-

promedia Vlg. (Wien)

Mit diesem Buch erscheint das Hauptwerk von Scipio Slataper *"Mein Karst"* (1912 geschrieben) erstmals in deutscher Sprache. *"Mein Karst"* ist, wie Slataper in einem Brief selbst sagt, eine Art lyrische Autobiographie in Prosa.

Es geht dabei allerdings weniger um eine genaue biographische Recherche, um chronologisch geordnetes Erinnern. Es geht vielmehr um die Verknüpfung autobiographischer Erfahrungen mit Zeitstimmungen im Triest der Vorkriegsjahre, vor allem um die Frage nationaler Identität. Slataper in einem Brief an seine Frau: "Du weißt, daß ich Slawe, Deutscher und Italiener bin ..."

Der konkrete Anlaß zu dieser Autobiographie war der Selbstmord seiner Freundin Anna im Jahre 1910. Dieser bildet das Umfeld von zahlreichen Überlegungen zur 'Sinnfrage', wobei der Karst - der steinige, geschundene und doch immer wieder aufblühende Fels - letztlich zur Metapher des Lebens wird.

In einem zusätzlichen Materialteil werden Tagebuchaufzeichnungen und Briefe Slatapers veröffentlicht, weiters einige literarische Essays Slatapers, die seine Bedeutung für die Rezeption der ausländischen Literatur in Triest erhellen und grundsätzliche Fragen (z.B. Frauenbild, Literaturkonzeption) erläutern.

"Slataper stellt sich den eindeutig politischen Themen der 'gequälten Seele' Triests, richtet seinen Blick auf die Zukunft und will aus dieser gequälten Seele eine neue Kultur begründen ..."

Claudio Magris

Tagung

MEHRSPRACHIGKEIT IN DEN LITERATUREN DES ALPEN-ADRIA-GEBIETS

Organisation: Johann Strutz, Inst. f. Allg. u. Vergl. Literaturwiss.

Termin: 12./13. Dezember 1988

Universität Klagenfurt

P r o g r a m m

Einleitung

PETER V. ZIMA: Komparatistik als Dialog

Interkulturelle Rezeption

NEVA SLIBAR (Ljubljana): Affinität und Rezeption: Jugoslawienthematik und Rezeption österreichischer Autoren in Slowenien

ANTON REININGER (Udine): Die Rezeption der neueren österreichischen Literatur in Italien

PRIMUS H. KUCHER: Entfesselter Eros. Venedigbilder in der österreichischen Literatur des 20. Jahrhunderts

Beispiele - die "Praxis" (zweisprachige Statements und/oder literarische Beiträge von Autoren aus bikulturellen Kontexten)

NEDJELJKO FABRIO (Rijeka-Zagreb): serbokroat./ital. - deutsch

JANKO FERK (Klagenfurt): slow. - deutsch

AMEDEO GIACOMINI (Udine): friulan./ital. - deutsch

GERHARD KOFLER (Bozen/Wien): deutsch - ital.

MARKO KRAVOS (Triest): slow./ital. - deutsch

EROS SEQUI (Rijeka-Beograd): ital./serbokroat. - deutsch

FULVIO TOMIZZA (Triest): ital./serbokroat. - deutsch

Modelle

MANFRED GSTEIGER (Neuchatel): Die Literaturen der Schweiz

H. G. GRÜNING (Macerata): Zweisprachigkeit und Sprachmischung bei
zeitgenössischen Südtiroler Autoren

JOHANN STRUTZ: Polylog und Polyphonie der Triestiner Literaturen

INTERKULTURELLES ZENTRUM GEGRÜNDET

"Empfänglichkeit
für Kultur wird
künftig den
Ausschlag geben,
nicht Gewalt."
Jakob Boßhart

Das Interkulturelle Zentrum (IZ) ist eine private Vereinigung mit dem Ziel, Ausbildung, Dokumentation und Information zum interkulturellen Lernen in Österreich zu fördern. Der Verein wurde 1987 gegründet und geht auf eine Initiative von AFS-Österreich zurück.

Schwerpunkte der Arbeit sind:

- Aufbau einer Bibliothek und Dokumentation von Materialien, zum interkulturellen Lernen.
- "Interkulturell" - eine Publikation, die als Informationsdienst über Materialien, Veranstaltungen und Organisationen zum Thema gedacht ist und um den Inhalt der Bibliothek in Form von Hinweisen und Rezensionen bekanntzumachen.
- Ein Projekt in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst, das die Materialien zum interkulturellen Lernen vor allem auch im Pflichtschulbereich anwendbar machen soll.
- Aus- und Weiterbildung für Personen, die in interkulturellen Situationen tätig sind oder beruflich oft damit zu tun haben - Sozialarbeiter, Lehrer, Polizisten, Richter, Ärzte, Krankenpflegepersonal ...
- Die Funktion einer Anlaufstelle für alle Fragen bezüglich interkulturellem Lernen, Austauschaktivitäten, etc.

Interkulturelles Zentrum
Maria-Theresien-Str. 9, A-1090 Wien
Tel. (0222) 312520-0

DIE NEUEN BÄRTE DER JUNGEN DICHTER II

Sonntag, 30. Okt. 1988 Anreise und Abendessen

Montag, 31. Okt. 1988

- 8.30 Uhr Eröffnung
- 8.50 Uhr Die Medienöffentlichkeit für Gegenwartsliteratur als Voraussetzung des Literaturunterrichts
Prof. Mag. Ludwig LAHER (Salzburg)
-
- 10.00 Uhr Handke - Lipus - Winkler. Trends aus Transpositionen
Univ.-Ass. Dr. Johann STRUTZ (Klagenfurt)
- 10.40 Uhr KOREFERAT: Didaktische Möglichkeiten des Themas
Univ.-Lektor Prof. Mag. Werner WINTERSTEINER
(Klagenfurt)
- 11.00 Uhr D i s k u s s i o n in zwei Gruppen
- 12.00 Uhr Mittagessen
- 14.30 Uhr Haupttrends des gegenwärtigen österreichischen Dramenschaffens
Dr. Kurt PALM (Wien)
- 15.10 Uhr KOREFERAT: Didaktische Möglichkeiten des Themas
Ob. Komm. Dr. Norbert GRIESMAYER (Wien)
-
- 16.00 Uhr Donne, donne; Nazi, Nazi. Zu Elfriede Jelinek
Univ.-Ass. Dr. Konstanze FLIEDL (Wien)
- 16.40 Uhr KOREFERAT: Didaktische Möglichkeiten des Themas
Prof. Mag. Irmgard EGGER (Wien)
- 17.00 Uhr D i s k u s s i o n in zwei Gruppen
- 18.00 Uhr Abendessen

Dienstag, 1. Nov. 1988

- 8.30 Uhr Traditionsketten und Traditionsbrüche im Literaturbetrieb der Provinz. Mit einer Analyse des Theaterstücks "Kein schöner Land" von Felix Mitterer und Skizzen zur Umgestaltung des Kanons im Literaturunterricht.
Univ.-Doz. Dr. Johann HOLZNER (Innsbruck)
-
- 9.50 Uhr Im Westen viel Neues
Dr. Ulrike LÄNGLE (F.M. Felder-Archiv Bregenz)
- 10.35 Uhr KOREFERAT: Didaktische Möglichkeiten des Themas
Prof. Mag. Gernot Egger (BHAK Bregenz)

- 11.00 Uhr D i s k u s s i o n in zwei Gruppen
 12.00 Uhr Mittagessen
 14.30 Uhr Literatur für eine Szene (Bernhard, Peymann ...)
 Univ.-Doz. Dr. Manfred MOSER (Klagenfurt)
 15.10 Uhr KOREFERAT: Didaktische Möglichkeiten des Themas
 Univ.-Lektor Mag. Dietmar PICKL (Klagenfurt)
-
- 16.10 Uhr Die Weite des Literaturbegriffes und der Unterricht der Gegen-
 wartsliteratur
 Univ.-Lektor Prof. Dr. Robert SAXER (Klagenfurt)
 16.50 Uhr D i s k u s s i o n in zwei Gruppen
 18.00 Uhr Abendessen
 19.00 Uhr S t a d t t h e a t e r S t . P ö l t e n
 Wolfgang BORCHERT: Draußen vor der Tür

Mittwoch, 2. Nov. 1988

- 8.30 Uhr Humanistische Gemeinplätze. Politische Erziehung und Gegen-
 wartsliteratur
 Univ.-Ass. Mag. Klaus RATSCHILER (Klagenfurt)
-
- 10.00 Uhr Die Vorherrschaft der Kategorie des Raumes und der Wiederho-
 lung. Wissenschaft und Literatur in den 80er Jahren.
 Univ.-Prof. Dr. Helmut Lethen (Universität Utrecht)
 11.00 Uhr D i s k u s s i o n in zwei Gruppen
 12.00 Uhr Mittagessen und Abreise

Anmeldung:

INSTITUT FÜR ÖSTERREICHKUNDE
 A-1010 Wien, Hanuschgasse 3/III
 Tel. 512 79 32

Rezension:

Dieter Antoni, Karl Blüml, Franz Burgstaller, Josef Freund, Edgar Grubich, Wolfram Hiebl, Leopold Kratochwil, Paul Wildner. Entwicklungsarbeit zur Fachdidaktik - Deutsch. Wien (ÖBV und Jugend & Volk) 1987 (Schulentwicklung. Arbeits- und Forschungsberichte des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung Band 15)

Die umfassenden Lehrplanreformen der letzten Jahre bedeuten einen gewaltigen Modernisierungsschub für die österreichische Schule. Gerade im Bereich des Deutschunterrichts, wo die Reformdebatte in den 70er Jahren besonders heftig war und das gesamte pädagogische Denken beeinflusste, sind die Veränderungen deutlich sichtbar.

Getragen wurde - in Österreich - diese Entwicklung weniger durch die Universität als durch eine "Schicht" engagierter Lehrer verschiedener Schultypen, die sich bemühten, neue didaktische Ansätze in der Praxis auszuprobieren und zu verbessern. In den Schulversuchen, in Lehrplan- und Schulbuch-Arbeitsgruppen ist in rund fünfzehn Jahren eine beachtliche Entwicklungsarbeit geleistet worden. Das bedeutet freilich nicht unbedingt, daß diese Auffassungen und Methoden schon Gemeingut aller Lehrer geworden sind.

Umso wichtiger ist es, daß wesentliche Vertreter dieses Reformprozesses ihre Absichten und den theoretischen Hintergrund ihrer Arbeit darlegen. In der vorliegenden Broschüre wird die Palette der Schulversuchstätigkeit in einzelnen Artikeln zu verschiedenen Schulstufen - vom Vorschulbereich, über Grundschule, Schulen der 10-14jährigen, bis zur Oberstufe der AHS - vorgestellt. Absicht der Autoren ist es auch, "Diskussionen zu neuen fachdidaktischen Entwicklungen anzuregen oder zu intensivieren und auf mögliche neue Aufgabengebiete hinzuweisen".

Einige Beiträge seien kurz präsentiert:

In einem einleitenden Beitrag versucht Wolfram Hiebl "Konzeption und Stellenwert eines zeitgemäßen Deutschunterrichts" darzustellen. Sein tour d'horizon geht von der Frage nach Inhalten und Zielen des Deutschunterrichts über das Problem von Lehrplanformulierungen bis zu didaktischen Fragen wie "fächerübergreifender Unterricht" und Problemen der Spracherziehung. Für meinen Geschmack werden da zu viele Fragen angerissen und zu wenige auf den Punkt gebracht. Edgar Grubich zeigt in seinem Artikel "Projekt 'Heterogenisierung' - Deutsch im Schulversuch Integrierte Gesamtschule" die Veränderung der Konzepte im Lauf der Entwicklung der Schulversuche. Die Kritik entzündete sich an der "äuße-

ren Leistungs differenzierung", die als sozial diskriminierend und pädagogisch ineffizient abgelehnt wurde. So entstand die Wiener Regionale Arbeitsgruppe Deutsch, die mit ihrem Modell der heterogenen Gruppen wichtige Pionierarbeit leistete. In dezenter, teilweise ironischer Form kritisiert Grubich, daß das ursprüngliche Ziel, die gemeinsame Schule aller 10-14jährigen, nicht erreicht werden konnte. Die wichtigsten Neuerungen des Unterstufenlehrplans faßt Franz Burgstaller zusammen. Er betont, daß es jetzt darum gehen muß, diesem neuen "gemäßigt kommunikativen" Ansatz gegen alte Gewohnheiten zum Durchbruch zu verhelfen. Karl Blüml und Paul Wildner behandeln in zwei schon 1985 entstandenen Aufsätzen die Oberstufe. Sie arbeiten die wesentlichen Unterschiede zu alten didaktischen Konzepten heraus und machen deutlich, daß das "Mischkonzept", das undogmatisch unterschiedliche Ansätze zur Sprachdidaktik und zum Beispiel verschiedene grammatische Theorien kombiniert und ein ausgewogenes Verhältnis zwischen schülerorientiertem Ansatz und gesellschaftlichen wie wissenschaftlichen Anforderungen sucht, kein Verwaschen der Reform bedeutet, sondern versucht, wissenschaftliche Ergebnisse für die Praxis fruchtbar zu machen. Ihre Literaturhinweise bieten eine gute Einführung in die Hauptbereiche der Deutschdidaktik.

Diese Broschüre gibt einen guten Einblick in die Hintergründe der Lehrplanreform. Man lernt die Intentionen der Verfasser, aber auch die Schwierigkeiten, die den Reformprozeß behinderten und modifizierten, besser kennen.

Werner Wintersteiner

"INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK"

Plan der Ausgaben für 1989

Mit der Veröffentlichung der Grobplanung für den Jahrgang 1989 unserer Zeitschrift wollen wir allen LeserInnen die Möglichkeit geben, sich an der Planung und der Gestaltung der "INFORMATIONEN" zu beteiligen. Wir ersuchen um Vorschläge für Themen und für Artikel, um Kritik an den bisher erschienenen Nummern der neuen Folge, um sonstige Anregungen. Außerdem weisen wir darauf hin, daß unser MAGAZIN-Teil für aktuelle Artikel (z.B. Fragen der Schulreform, Tagungen usw.) offensteht.

1/89 (März)

DEUTSCHUNTERRICHT AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN

Die (inferiore) Position des Deutschunterrichts an BMS und BHS
Lernplanvergleich der einzelnen Schultypen
Unterschiedliche Ziele in AHS und B(H)S?

2/89 (Juni)

ÖSTERREICH

Gibt es eine österr. Nationalliteratur?
Österreichs Schriftsteller über Österreich
Besonderheiten der österr. Sprache
Interkulturelles Lernen

3/89 (September)

LITERATURDIDAKTIK

oder

RECHTSCHREIBUNTERRICHT

4/89 (Dezember)

MEDIENERZIEHUNG UND DEUTSCHUNTERRICHT

Die österreichische Mediensituation
Mediendidaktik und Literaturunterricht

VORSCHAU AUF 1990:

ZUR GESCHICHTE DES DEUTSCHUNTERRICHTS IN ÖSTERREICH

Diese Nummer könnte nur durch ein Gemeinschaftsprojekt aller Deutschdidaktiker in Österreich realisiert werden.

Thema Grammatik

Robert Saxer

Die Angst des Menschen vor der Grammatik

Rationales System und irrationaler Handlungszusammenhang

Die Sprache ist soziales Handeln und gleichzeitig ein strukturiertes System, das sprachliches Handeln möglich macht. Sie ermöglicht es, Bedeutungen und Sprechintentionen in gegliederter und geordneter Form zu äußern. Sie ist also ein rationales System. Der Zugang der Menschen zu diesem System ist jedoch weitgehend ein irrationales: Die meisten Menschen haben eine gewisse Scheu, wenn nicht gar Angst vor diesem System, das sie als "Grammatik" bezeichnen. Sie schieben die Auseinandersetzung damit von sich mit den bekannten Argumenten: Ich brauche Grammatik nicht, ich kann auch so sprechen und schreiben; ich mache das mit meinem (Sprach)gefühl etc. Deutschlehrer verdrängen diesen "niederen Bereich" des Deutschunterrichts gerne zugunsten "höherer Bereiche", wie z.B. Literatur, insbesondere auf der Oberstufe der AHS. - Auf der anderen Seite gibt es auch richtige Grammatik-Fetischisten, die scheinbar das für viele undurchschaubare System von Regeln und Ausnahmen beherrschen. Manche von ihnen präsentieren sich als Hüter festgeschriebener Normen, die gnadenlos bei anderen "Grammatikfehler" suchen, finden, aufspießen, geißeln, oft auch lächerlich machen, wie z.B. der bundesweite Sprachwissenswurm, Herr Hirschbold, im Intellektuellenblatt "Die Presse". Dabei geht es nicht um die Sprache als System, das die Menschen Tag für Tag verwenden, sondern um - im Grund immer die gleichen - grammatische Einzelphänomene.

Eine Ursache: Der diffuse Begriff "Grammatik"

Das Problem beginnt bei der Unklarheit des Begriffs. Im Alltagszusammenhang bezeichnet man gemeinhin die gesammelten Erfahrungen, die man von Kind an mit der bewußten Reflexion des Sprachsystems gemacht hat, mit "Grammatik":

- Den muttersprachlichen Grammatikunterricht, der für viele verbunden

ist mit der Vorstellung der langweiligen und trockenen Darbietung, mit der Frage, wozu er eigentlich gut ist und vielen anderen unangenehmen Erinnerungen an die Sanktionsmechanismen, zu denen er in Form von Diktaten, Satzanalysen, Strafarbeiten immer wieder eingesetzt wurde.

- Die Präsentation normativer grammatischer Regelsysteme mit den vielfach verwirrenden Ausnahmen, in Form von Deklinations- und Konjugationstabellen, von Vorschriften für das eigene Sprechen und Schreiben, etc.
- Die ständige Erfahrung, daß man dieses System offenbar nicht beherrscht und ständig dagegen verstößt, was von anderen, die es offenbar beherrschen, sanktioniert wird und zu einem ständigen Gefühl der Unsicherheit, oft bis hin zu Schuldgefühlen, führt.
- Auf höherer Ebene die verschiedenen wissenschaftlichen Grammatikmodelle mit unterschiedlichen Interpretationen des Sprachsystems, die häufig auch von Studenten, die später auf dieser Grundlage arbeiten sollen, nicht ausreichend durchschaut werden.

All dies deutet darauf hin, daß "Grammatik" nicht identisch ist mit dem Sprachsystem, das sie beschreibt oder oft auch normiert, sondern daß der Begriff etwas umschreibt, was in den Köpfen der Menschen in unterschiedlicher Form vorhanden ist: als unterschiedliche Interpretationsmuster des Sprachsystems, auch als Erlebnismuster. Man muß also die Sprache als System von diesem Begriff zunächst loslösen, um zu ihr vordringen zu können, um Einsichten in sie gewinnen zu können.

Eine weitere Ursache: Unklarheiten und Unschärfen in der Sache

Die Sprache ist im Grunde ein sehr einfaches System von Strukturen, nach denen Wörter, Satzglieder, Sätze, Satzkomplexe als formale Träger von Inhalten und Sprechintentionen gegliedert werden. Das Problem beginnt bei der Darstellung des Systems: Wissenschaftliche Grammatikmodelle und Darstellungen in Gebrauchsgrammatiken sind bereits Interpretationen des Systems, das heißt sie legen über die Sprache ihr eigenes Denk- und Struktursystem. Diese Modelle und Darstellungen treten dem Laien häufig in komplizierter, nicht durchschaubarer Form entgegen und erschweren ihm so den eigenen reflektierenden Zugang zur Sprache. Die Angst vieler Menschen vor dem Sprachsystem rührt dementsprechend auch daher, daß sie hören bzw. merken, daß dieses System verstandesmäßig erfaßbar und handhabbar ist, und gleichzeitig das Gefühl bzw. das Bewußtsein haben, daß sie selbst es eben nicht erfassen und durchschauen können. Diese Angst löst dann weiterführend Sprech- und Schreibhemmungen, vor allem in halböffentlichen und öffentlichen Zusammenhängen aus, und ebenso die Scheu, sich mit lexikalisch und strukturell komplexeren Texten auseinanderzusetzen.

Noch eine Ursache: Grammatik als Sanktionsinstrument

Die Beherrschung bestimmter sprachlicher Phänomene ist in der Schule sowohl im Muttersprach- wie auch im Fremdsprachenunterricht ein wichtiges Mittel der Beurteilung, das oft genug sehr rigide gehandhabt wird. Grammatikarbeiten, Satzanalysen etc. werden außerdem immer noch als Disziplinierungsmittel eingesetzt, was bei vielen Schülern eine tiefsitzende Abneigung gegen dieses Sachgebiet auslöst. Die bewußte Beschäftigung mit dem Sprachsystem wird nur in seltenen Fällen als ein Bereich empfunden, der auch Spaß machen kann. Diese Abneigung wird dann auch ins Alltagsleben mitgenommen, mit den damit verbundenen Ängsten, andere könnten die Fehler, die ich mache, merken, sie könnten sich heimlich oder auch offen darüber lustig machen etc.

Muß es überhaupt "Grammatik" sein?

Es muß zunächst darum gehen, die Beschäftigung aus der Abhängigkeit von normativen Interpretationsmodellen und aus herrschenden gesellschaftlichen Sanktionszusammenhängen herauszulösen: zum einen, indem man nach einer klaren, einfachen übersichtlichen Darstellung des Gesamtsystems sucht, die es den Schülern erlaubt, unter Anleitung des Lehrers selbständig in kreativer Form damit umzugehen; zum anderen, daß man für den reflexiven Umgang mit Sprache einen spielerischen Freiraum schafft, der nicht von Beurteilungszwängen gestört ist und in dem Ängste, die einen produktiven Umgang mit Sprache verhindern, vermieden bzw. abgebaut werden können. Die neuen Lehrpläne bzw. Lehrplanentwürfe intendieren das schon dadurch, daß sie den Begriff "Grammatik" durch den Terminus "Sprachbetrachtung" ersetzen, der auf die eigenständige Auseinandersetzung der Schüler mit der Sprache, die sie gebrauchen, hinzielt.

Sprachbetrachtung und Kommunikationszusammenhang

Ein wichtiger Schritt, um den Umgang mit Grammatik aus seiner Isolation im Gesamtrahmen des Sprachunterrichts herauszuführen, ist die Herstellung der Einsicht, welche Funktion die Sprachbetrachtung für das sprachliche Handeln hat. Sicherheit gegenüber dem Sprachsystem führt auch zu größerer Sicherheit im sprachlichen Handeln. Die kommunikativen Sprachkompetenzen können also von einer fundierten Beherrschung des Sprachsystems nur profitieren.

Grammatik und Lexik

Der übergroße Stellenwert, den Grammatik vor allem auf der Unterstufe der AHS im Deutschunterricht einnimmt, verstellt den Blick darauf, daß der Aufbau von Wortschatz für die Sprachbeherrschung eigentlich viel wichtiger ist als der Umgang mit sprachlichen Strukturen, die ja von den muttersprachlichen Sprechern ohnehin beherrscht werden. In diesem Zusammenhang sollte man sich auch mit der Frage beschäftigen, wie die Arbeit an Strukturen gleichzeitig zur gezielten Wortschatzarbeit eingesetzt werden kann.

Textgrammatik

Eine weitere Möglichkeit, die isolierte Betrachtung der Sprache aus satzgrammatischer Sicht zu überwinden, ist die Betrachtung eines Satzes nicht einfach als Satz, sondern als Äußerung, die im Rahmen des übergeordneten Textes einen bestimmten Stellenwert bzw. eine bestimmte Funktion hat. Ansätze hierzu gibt es etwa in stilistischen Grammatiken. Die Betrachtung von Sätzen aus der Perspektive ihres textgrammatischen Stellenwertes muß konsequenterweise zum Aufbau einer Textgrammatik führen, die es für den Deutschunterricht nur in Ansätzen gibt, die aber in den Formulierungen der neuen Lehrpläne bzw. Lehrplanentwürfe deutlich postuliert wird.

Resumé

Es gibt also durchaus Möglichkeiten und Wege, Sprachreflexion in übergeordnete Sinn- und Handlungszusammenhänge zu integrieren, die den Umgang mit ihr begreiflich und wünschenswert machen. Aufgrund ihres rationalen Charakters bietet sie zudem zahlreiche Impulse für den spielerischen Umgang mit Sprache. Wenn es gelingt, bei den Schülern Freude und Spaß an Sprachreflexion zu wecken, anstatt sie mit unnötigen Analysen und Grammatikarbeiten niederzuhalten, hat man eine wesentliche Grundlage geschaffen, den Grad der Bewußtheit im Umgang mit Sprache und damit ihre Sprachkompetenz zu erweitern.

Grammatica di una fantasia?¹

Dieser Artikel stellt den Versuch dar, eine gedankliche Entwicklung zum Grammatikunterricht zu beschreiben und das Phänomen Grammatik in ein "brauchbares" Licht zu rücken. Die Haltung der Verfasserin zu "Grammatik im Unterricht" sollte ebenso wenig starr sein wie die Grammatik selber und die dazugehörigen Theorien.

Läßt sich der Begriff "Grammatik" überhaupt definieren? Oder gilt es nicht vielmehr, aus den Beschreibungen und Abgrenzungsmöglichkeiten für den eigenen Unterricht einige Ideen auszuwählen und zu fixieren? Für meinen Unterricht gibt es derzeit folgende Überlegungen:

- Grammatik soll "Handwerkszeug" sein, auf das Schüler/innen jederzeit zurückgreifen können, wenn sie es für ihren Umgang mit der Sprache brauchen; ein Regelsystem also, mit dem man/frau sich verständlich macht und verstanden wird.
- Grammatik soll Einsicht in die Logik (soweit vorhanden) der eigenen Sprache gewähren, Veränderungen erkennen lassen und somit das Infragestellen bzw. Ausprobieren der Gültigkeit vorgegebener Normen fördern.

Grammatikunterricht ist in Verruf geraten. Seine Bedeutung hat in den letzten zwei Jahrzehnten verschiedene Entwicklungen durchgemacht. Für viele Kolleg/innen (die Verfasserin ist 1957 geboren) gab es zunächst nur Abwehr gegen orthodoxen Grammatikunterricht. Diese war nicht unberechtigt, hatte man/frau nicht im allgemeinen stures Regellernen und Grammatikanalysen aus dem eigenen Deutschunterricht hinter sich und bestand nicht eine Benotung hauptsächlich aus Abzählen von Fehlern. (Abweichende Erfahrungen von Leser/innen würden mich an dieser Stelle freuen; es wird sie sicher geben, fragt sich nur, wie häufig).

Umso größer war die Erleichterung an der Universität, daß Grammatik keinen wichtigen Platz einnahm (im alten Studienplan an der Germanistik Wien war ein Grammatikproseminar nicht verpflichtend) was natürlich zur Folge hatte, daß man/frau sich neu für den Unterricht aneignen mußte, was nicht von eben erwähntem, orthodox gehaltenem

¹ (Titel von Gianni Rodari "Favole al telefono", "Storie senza fine")

Grammatikunterricht noch vorhanden war (so hat es doch einen Sinn gehabt, würde ein Lehrer desselben jetzt behaupten). Wobei mir klar ist, daß dieser Problempunkt der theoretischen Ausbildung und der praktischen Anwendbarkeit nahezu "fächerübergreifend" gültig ist.

Wer bis vor kurzem über die Wichtigkeit der Grammatik im Deutschunterricht im Zweifel war, den müßte der neue Lehrplan für den Unterstufenunterricht belehren haben, der, global gesehen, Kommunikation vor Sprachbetrachtung/Sprachübung stellt.

Verständlich; denn was nützt die Beherrschung von Konjunktiv I + II, wenn die Schüler/innen weder Anfragen noch Bewerbungen formulieren/verfassen können?

Umso fataler war die Erkenntnis, daß vor allem Kolleg/innen fortgeschrittenen Dienstalters eine Umstellung verweigern und keine Bereitschaft zeigen, Grammatikunterricht zugunsten kommunikativen Sprachverhaltens zu "opfern".

Ebensogern verweilt der Typus dieses Lehrers bei dem seit Jahren/Jahrzehnten gewohnten Sprachbuch und stellt sich ungern auf ein neu approbiertes, dem neuen Lehrplan angepaßteres, um. Gründe dafür sind Festhalten an Traditionen, Angst vor dem Lateinlehrer ("... die können nicht einmal die deutsche Grammatik, wie sollen sie die lateinische verstehen/lernen?") und: Es scheint leichter zu sein, einen auf Regelvermittlung aufbauenden Unterricht zu halten als kommunikatives Verhalten zu fördern. Eine Diskussion zu leiten ist eben anstrengender, vor allem, wenn man/frau die Hauptzielgruppe des Grammatikunterrichts betrachtet, nämlich lebendige Unterstufenschüler/innen, bei denen es leichter zu fallen scheint, abprüfbares 'Stoffwissen' zu vermitteln und sie durch Grammatikübungen zu bändigen. Letzteres trägt als Druckmittel zum altbewährten "Fehlerzählen" bei, wobei auch Empfehlungen der Arbeitsgemeinschaft zur Benotung bis vor kurzem einen Grammatikfehler schwerer als andere bewerten ließen, auch wenn diese nicht "sinnstörend" waren. Natürlich ..., denn "wer sät, will auch ernten" und Vorgebrachtes will eingeholt werden. Aber sollten nicht nahtloses Formulieren, unbekümmerter, aber reger Umgang und riskierendes Probieren vorerst über alles andere gestellt werden? Der pädagogische Wert sofortigen Ausbesserns muß allerdings noch bedacht werden. Wie wichtig ist es mir, einen Schüler in seinen Formulierungen zu unterbrechen und damit womöglich Risikofreudigkeit zu hemmen? Eine Korrektur muß klarerweise erfolgen, nur für die Auswahl des Zeitpunktes ist Einfühlungsvermögen vonnöten, wenn nicht langwierige Aufbauarbeit und Erziehung zur Mündigkeit zerstört werden sollen. Und wer kennt nicht Kritik an der Form, wenn der Inhalt unangenehm ist? ("Lernt einmal ordentlich Deutsch, dann könnt Ihr euch beschweren").

Zugegeben: Ich versuche, mit einem Minimum an Grammatikvermittlung in meinem Unterricht auszukommen. Ein Grund hierfür ist auch

ein zeitökonomischer, denn in den 4-5x50 min (womöglich zuzüglich eines Ordinariats) ist nicht viel möglich.

Meine Idee ist, den Schüler/innen soviel Motivation für Umgang und Kreieren mit ihrer Sprache mitzugeben, daß sie auch die notwendigen Schritte zur Richtigkeit ihrer Ausführungen akzeptieren und aufnehmen. Und hier stellt sich ohnehin heraus, daß Schüler nach einem minimalen Regelsystem verlangen und, einmal beherrscht, wird es gerne angewandt und festgestellt, daß es funktioniert.

Moderne Lehrbücher sind auf diese Art integrativen Unterrichts abgestimmt ("lobend" erwähnt sei hier das von mir in manchen Klassen verwendete DEUTSCH (Neuwirth, Hammerschmid, Neumann, Schullerer, erschienen im Veritas-Verlag Linz), welches auch auf dem neuen Lehrplan aufbaut, in dem die Isolation grammatikalischer Phänomene aufgehoben wird und Grammatikprobleme in Texten "integriert" sind. Letzterem stehe ich etwas zwiespältig gegenüber, obwohl es mit Abstand die akzeptabelste Methode zu sein scheint; aber manchmal schrecke ich vor dem "Mißbrauch" von Grimms Märchen oder Geschichten von Peter Bichsel zurück, wobei ich mich manchmal "reuig" selbst diesem Vorwurf aussetzen muß, denn die Versuchung, grammatikalische Phänomene anhand bestehender Texte zu erklären, ist manchmal groß und scheint letztendlich lebendiger als in aufgesetzten Beispielen. Auch hier ist Experimentieren und Ausprobieren (für Lehrer/innen und Schüler/innen) angebracht.

Nicht erwähnt habe ich in diesem Artikel die häufige Auffassung der Eltern, Grammatikbeherrschung sei für ihre Kinder wichtiger als das Vermögen, ein Problem adäquat zu diskutieren. Eine Ansicht, die auch Kolleg/innen mit ihnen teilen mögen. Aber an der Einbringung und Gewichtung des Grammatiklehrens im Deutschunterricht wird noch viel überlegt und an dessen Durchführung geformt werden müssen.

Gertrud Sporrer ist AHS-Professorin für Deutsch und Französisch in Wien

Von der Satzgrammatik zur Textgrammatik

1. Satzgrammatik und Textgrammatik; Voraussetzungen und Zielvorstellungen

1.1 W o z u G r a m m a t i k ?

Die Fähigkeit zum Gebrauch der satzgrammatischen Strukturen wird mit dem Erwerb der Muttersprache erlernt und im Lauf der Zeit so automatisiert, daß sie als grundlegende existenzielle Fertigkeit des Menschen angesehen werden kann. Von diesem Ausgangspunkt her kann die oft ziellos und hilflos gestellte Frage: Wozu Grammatik? in einem sinnvollen Zusammenhang neu und genauer gestellt werden: Wozu der Umgang mit diesen Strukturen? Wozu etwas bewußt machen und mit Hilfe einer eigenen Terminologie bearbeiten, was im Bereich der Sprachproduktion und -rezeption - wenn auch nicht zur Gänze - ohnehin funktioniert?

Tatsächlich muß man dieses Funktionieren in Frage stellen. Die Realität sieht anders aus: Viele Menschen leben in der ständigen Unsicherheit der Sprache gegenüber, in verschiedenen Facetten: Mangelndes Vertrauen in die eigene Formulierungsfähigkeit, Angst vor "grammatischen" Fehlern in eigenen mündlichen oder schriftlichen Texten, Angst vor dem Verfassen und Präsentieren mündlicher und schriftlicher Texte vor allem im halböffentlichen oder öffentlichen Bereich, Vermeidung der Rezeption von Texten, die einem zu kompliziert bzw. schwer verständlich erscheinen. Das ist in nicht geringerem Maß auch bei den Studenten an den Universitäten der Fall, auch bei Germanistikstudenten, die mit diesen Unsicherheiten später Deutschlehrer werden.

Die Unsicherheiten gegenüber einem System, das man Tag für Tag als fundamentales Kommunikationsmittel braucht und das man schlecht zu beherrschen glaubt, gehen weit über den satzgrammatischen Bereich hinaus. Primär liegen ihnen soziale Ängste zugrunde, etwa die Angst davor, andere könnten an meinen sprachlichen Produkten meine Fehler und Schwächen erkennen. Es geht also hier - auch wenn oft in Verkennung der Sachlage immer wieder gesagt wird: "Ich kenne mich in der Grammatik nicht aus!" - in erster Linie um Texte: Es geht um die Sicherheit beim Verfassen und Präsentieren von mündlichen und schriftlichen Texten. Natürlich sollten solche Ängste auch auf der psychosozialen Ebene behandelt werden. Aber eine entscheidende Grundlage für den

Abbau von Ängsten und für die Hinführung zu sicherem, selbstbewußtem sprachlichen Handeln ist die Vermittlung von Einsichten in das Sprachsystem auf Text- und Satzebene und vor allem die Vermittlung der Fähigkeit, mit diesem System umzugehen.

Aus dieser Sicht kann die Frage: "Wozu der Umgang mit Grammatik?" vorerst in einige grundlegende Zielformulierungen aufgefächert werden, die im Grammatikunterricht den Lehrern und Schülern ständig gegenwärtig sein sollten:

1. Die Beherrschung textgrammatischer Strukturen, in deren Rahmen der einzelne Satz als ein Element eines übergeordneten Text-, und das heißt Sinn- und Mitteilungszusammenhangs verstanden wird - als Grundlage für einen ausreichenden produktiven und rezeptiven Umgang mit mündlichen und schriftlichen Texten im privaten, halböffentlichen und öffentlichen Bereich.
2. Die Fähigkeit, bei der Rezeption mündlicher und schriftlicher Textesatz- und textgrammatische Strukturen als Träger von allgemeinen Sprechabsichten und Bedeutungen zu erfassen, die automatisch oder auch bewußt aus bestimmten Intentionen heraus zur Information, Meinungsbildung und -lenkung, zu Handlungsanweisungen, aber auch zur Unterhaltung eingesetzt werden.
3. Die Fähigkeit zur Anwendung komplexerer syntaktischer Strukturen als Grundlage für den Ausdruck komplexerer Gedankengänge und Sachzusammenhänge.
4. Die Beherrschung der grundlegenden satzgrammatischen Strukturen und die ständige Bearbeitung der auftretenden Fehler bzw. Abweichungen vom standardsprachlichen Gebrauch.

Diese Zielformulierungen sind funktional zu beziehen auf den übergeordneten umfassenden Ausbau der Kommunikationsfähigkeit des Menschen. Dementsprechend müssen die traditionellen Ziele im Sinn dieser durchaus hierarchisch gemeinten Reihenfolge auch umgewichtet werden: Die Bearbeitung und Bekämpfung grammatischer Fehler etwa - im herkömmlichen Grammatikunterricht der eigentlich dominante Bereich - ist im Vergleich zu den anderen Zielen, die erreicht werden sollen, eher unwichtig. Damit ist nichts gegen die Bearbeitung der Fehler gesagt, sondern nur gegen ihren aufgeblähten Stellenwert im Deutschunterricht, der einer weiterführenden Ausbildung von Sprachfertigkeiten die Zeit und das Bewußtsein der Schüler wegnimmt. Damit diese Ziele erreicht werden können und damit der Zusammenhang formaler sprachlicher Bildung mit dem eigenen sprachlichen Handeln ständig gegenwärtig ist, muß die bisher praktizierte Dominanz satzgrammatischer Sprachreflexion zugunsten einer stärkeren Betonung der Textgrammatik abgebaut werden. Ja, die Bedeutung und Funktion satzgrammatischer Strukturen kann letztlich nur im Rahmen der übergeordneten textgrammatischen Strukturen verstanden und vermittelt werden.

1.2 Die Notwendigkeit exakter grammatischer Arbeit

Die Integration der Arbeit an Grammatik in kommunikative Sprachhandlungszusammenhänge darf die Exaktheit dieser Arbeit nicht beeinträchtigen. Ganz im Gegenteil: Die Exaktheit bei der Vermittlung grammatischer Strukturen ist die Voraussetzung für deren Beherrschung und Verständnis und ist dementsprechend auch ein genuines Lernbedürfnis der Schüler. Nur so kann jene Sicherheit im Umgang mit der Sprache erreicht werden, die die Voraussetzung für ein befriedigendes und sachgemäßes Sprachverhalten in realen Kommunikationszusammenhängen ist. Der Grammatikunterricht soll also nicht einfach zurückgedrängt werden, er soll vielmehr inhaltlich erweitert und bewußter und exakter realisiert werden. Wohl aber müßte etwas anderes unter allen Umständen zurückgedrängt und nach Möglichkeit ausgemerzt werden: Die fatale Rolle der sogenannten "grammatischen" Fehler als Mittel der Beurteilung und Disziplinierung der Schüler. Diese Bindung der Grammatik an Sanktionsmechanismen ist es, die das breitgestreute Unbehagen daran permanent auslöst. Erst ein befreiter Zugang zur Grammatik kann die Lust an ihr und damit die Bereitschaft, sich mit ihr näher einzulassen, schaffen.

Eine wesentliche Grundlage für exakte Grammatikarbeit ist die Verwendung einer einheitlichen Terminologie. Hier herrscht vielfach Unsicherheit, da von verschiedenen sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Ansätzen her für ein und dasselbe grammatische Phänomen verschiedene Termini verwendet werden. Damit verbinden sich häufig auch verschiedene Interpretationen eines grammatischen Phänomens. Hier geht es darum, eine begründete Entscheidung zu treffen und ein einsichtiges Terminologie- bzw. Interpretationssystem aufzubauen.

Für die satzgrammatischen Basisstrukturen erscheint es sinnvoll, von der Terminologie des Grammatik-Duden auszugehen. Es ist jene Darstellung der Grammatik der deutschen Sprache, die im deutschen Sprachraum die am weitesten verbreitete Geltung hat, einerseits aufgrund seiner Funktion als Nachschlagewerk, andererseits, weil er sich auf sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Konzepte stützt, die ihrerseits auf dem Weg über Schulbücher und andere Sprachratgeber weitreichende Wirkung haben. Dabei stützt sich der Duden hauptsächlich auf valenzgrammatische Ansätze, die sich im besonderen Maß zur Organisation des kognitiven Spracherwerbs eignen; aus systematischer Sicht läßt sich gerade vom Verb und seinem syntaktischen Verhalten her ein umfassendes und übersichtliches Strukturmodell der deutschen Sprache darstellen.

Natürlich treten dabei auch Probleme auf. Es gibt zum Beispiel grammatische Phänomene, die im Duden nicht als eigene erfaßt und definiert sind, weil beispielsweise innerhalb bestimmter Wortarten nicht

genügend genau differenziert wird. Ein Beispiel hierfür sind die in der "Deutschen Grammatik" von Helbig-Buscha eigens behandelten "Modalwörter" und "Partikeln", wobei im letzteren Fall auch der Terminus "Partikel" bei Helbig-Buscha eine andere Bedeutung hat als im Duden. Oder es gibt bei bestimmten Termini keine eindeutige Entscheidung. Während im Grammatik-Duden für das Hauptwort weiterhin der Terminus "Substantiv" verwendet wird, findet sich im Grammatik-Schülerduden der Begriff "Nomen", der offensichtlich aus der Praxis des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts übernommen worden ist.

Für den textgrammatischen Bereich, das heißt für die satzübergreifende Betrachtung und Bezeichnung von Wörtern, Sätzen und Textstrukturen befindet sich die Terminologie noch im Aufbau. Die schon genannten neuen Lehrpläne versuchen kompilatorisch, Begriffe aus verschiedenen sprach- und kommunikationswissenschaftlichen Ansätzen einzuführen. Vergleichbare Versuche gibt es vor allem von der Praxis her im Fremdsprachenunterricht, im Bereich des Deutschen etwa in der "Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache". Was für die Praxis noch fehlt, ist der Versuch, eine konzeptuelle Ordnung für die Begriffe und Teilbereiche der Textgrammatik zu finden. Den letzten Versuch im sprachwissenschaftlichen Bereich hat Ulrich Engel in seiner Deutschen Grammatik übernommen.

Im folgenden werden Hinweise für die Arbeit im textgrammatischen und im satzgrammatischen Bereich gegeben, auf der Grundlage eines Vorschlags, wie ein Ordnungsschema aussehen könnte. Durch die Reihenfolge im Beitrag soll der Primat der textgrammatischen Sprachbetrachtung besonders hervorgehoben werden.

2. Textgrammatische Strukturebenen des Sprachsystems

2.2 Übersicht

Grundlegender Ausgangspunkt zur Bildung von Sätzen ist für den Menschen die Produktion mündlicher und schriftlicher Texte zur Äußerung von Sprechabsichten und zur Realisierung von Sprachhandlungen in konkreten Situationen. Der Satz ist in diesem Zusammenhang Grundelement sprachlicher Kommunikation, und zwar in seiner Doppelfunktion

- als Äußerung und damit als Träger von Sprechabsichten und Bedeutungen und
- als Teil des Sprachsystems, das heißt als sprachliches, nach bestimmten Gesetzen strukturiertes Phänomen.

Mündliche und schriftliche Texte bestehen aus Äußerungen in Form vollständiger und unvollständiger Sätze, oft auch nur in Form nonver-

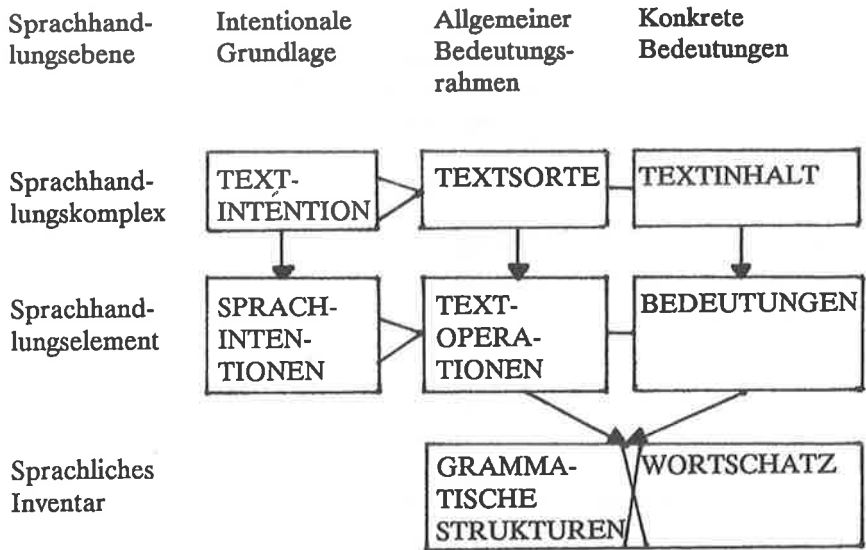
baler Signale. Dies zeigt, daß satzgrammatische Strukturen nur eine konstitutive Ebene im Textzusammenhang darstellen. Dementsprechend ist der Ausgangspunkt textgrammatischer Sprachreflexion nicht der einzelne Satz bzw. die einzelne Äußerung, sondern es sind Äußerungskomplexe: mündliche und schriftliche Texte. Vom Textganzen aus müssen also die textuellen Strukturebenen bestimmt werden.

Am Beispiel eines konkreten Textes bzw. der Darstellung seiner Entstehung soll ein textgrammatisches Strukturschema dargestellt werden.

Tabelle 1

TEXTGRAMMATISCHES STRUKTURSHEMA

<u>Beispiel</u>	→	<u>Struktur</u>
Ich will mich über einen Mißstand beschweren.		Ich habe eine <u>TEXTINTENTION</u> .
Ich schreibe eine Beschwerde. Ich stelle den Mißstand dar, drücke mein Mißfallen aus und schlage eine Lösung vor.		Ich bediene mich einer <u>TEXT-SORTE</u> . Ich wende eine bestimmte <u>TEXTSTRUKTUR</u> bzw. <u>TEXT-STRATEGIE</u> an, die einerseits von den sachlichen Notwendigkeiten der Situation,
Je nach meinen individuellen Intentionen kann der Ausdruck meines Mißfallens Empörung, Protest, neutrale oder freundliche Hinweise, verständnisvolles Einlenken enthalten.		andererseits von meinen speziellen <u>SPRACHINTENTIONEN</u> bestimmt wird.
Ich verwende dazu die Operationen des Beschreibens/Berichtens und des Appellierens.		Zur Realisierung der Textintention und der Textstrategie verwende ich die geeigneten <u>TEXT-OPERATIONEN</u> in Verbindung mit den konkreten <u>BEDEUTUNGEN</u> .
Hiezu setze ich die sprachlichen Mittel ein, die ich zur Darstellung der Beschwerde in der von mir beabsichtigten Form brauche.		Dazu setze ich <u>GRAMMATISCHE STRUKTUREN</u> in Verbindung mit dem konkreten <u>WORTSCHATZ</u> ein.



Aus dieser Analyse ergeben sich folgende textuelle Strukturebenen:

1. Sprachhandlungselemente: Äußerungen als Ausdruck von Sprechintentionen in Verbindung mit konkreten Bedeutungen.
2. Textoperationen als Träger und allgemeine Ordnungsmuster für die Äußerungen.
3. Textstrukturen bzw. Textstrategien zur Strukturierung der sprachlichen Operationen und Äußerungen für die Realisierung der übergeordneten Textintention.
4. Textsorten als Rahmenmuster für mehr oder weniger formal festgelegte Textstrukturen, bezogen auf konkrete sprachliche Kommunikations- und Handlungszusammenhänge.
5. Satzgrammatische Strukturen in textgrammatischen Funktionen:
 - zum Ausdruck allgemeiner realer und gedanklicher Verhältnisse.
 - als Verweis-, Gliederungs- und Textorganisationssignale.

Bei der Produktion eines Textes wird auf allen Ebenen simultan gearbeitet - ähnlich wie bei der Produktion von Sätzen im Bereich des Satzbaus, des Satzgliedbaus, der Flexion und der Wortbildung simultan konkrete und kohärente Formen gebildet werden. Aus methodischen Gründen sollten die verschiedenen Ebenen einzeln Gegenstand der Textbetrachtung sein - immer freilich im Blick auf das Textganze und in ihrem Zusammenhang mit anderen Ebenen.

2.2 Ä u ß e r u n g e n

Im Rahmen einer übergeordneten Textintention können sehr verschiedenartige Sprechintentionen geäußert werden; dies hängt ab von der Situation, in deren Rahmen der Text verfaßt wird, vom Verhältnis der Beteiligten (Sprecher - Adressat - dritte Person), von persönlichen Verhaltensweisen des Sprechers etc.

Im Rahmen einer Beschwerde können etwa formuliert werden:

- Ausdruck der Empörung
- Persönliche Beschimpfung
- Freundlicher Hinweis
- Vorsichtige Kritik
- Ironische Feststellung
- Änderungsvorschläge.

Da der Bereich der Äußerungen äußerst wichtig für die soziale Interaktion zwischen Menschen ist und von der Beherrschung dieses Bereiches oft die Atmosphäre von Situationen, das Gelingen von Sprechabsichten, der Erfolg bei der Verfolgung der eigenen Interessen abhängt, sollte er im Sprachunterricht während der gesamten Schulzeit regelmäßig und sorgfältig behandelt werden. Dabei geht es nicht primär um Satz- und Textstrukturen, sondern um sinnvolles, partnerbezogenes und zweckmäßiges sprachliches Handeln, also um den nichtsprachlichen Bereich menschlicher Beziehungen. Erst in zweiter Linie ist von Bedeutung, welche Strukturen ich für mein sprachliches Handeln zur Verfügung habe. Im Sinn der Flexibilität sprachlichen Ausdrucks ist es jedoch wichtig, einen Überblick zu gewinnen, welche Sprechaktbereiche es gibt, welche Möglichkeiten der Umsetzung von Sprechintentionen in Äußerungen man hat und nach welchen Gesichtspunkten entsprechende sprachliche Auswahl- und Entscheidungsprozesse ablaufen können. In der Folge daher ein gegliederter Katalog von Sprechintentionen bzw. Sprechhandlungen.

Tabelle 2

KATALOG VON SPRECHINTENTIONEN UND SPRECHHANDLUNGEN

1. Zur Herstellung und Weiterführung sozialer Kontakte

1.1 Persönlicher Kontakt, grüßen, sich verabschieden

- sich selbst/jemand anderen vorstellen
- sich nach dem Befinden erkundigen
- Kontaktaufnahme (eintreten, Platz nehmen etc.)
- bitten/danken

Grüße auftragen/Grüße übernehmen
formelle Wünsche (z.B. zu Weihnachten) ausdrücken
jemandem zutrinken, Kompliment äußern, sich entschuldigen
Formeln im Schriftverkehr, Formeln im Telefonverkehr

1.2 Erhaltung und Weiterführung sprachlicher Kontakte

nach der Bezeichnung von Gegenständen, Sachverhalten fragen
nach der Bedeutung eines unbekannten Wortes fragen
um langsames und deutlicheres Sprechen bitten
um Wiederholung einer Äußerung bitten
ausdrücken, daß man etwas verstanden/nicht verstanden hat
fragen, ob der Gesprächspartner etwas verstanden hat
um Hilfe beim sprachlichen Ausdrücken bitten
um Erklärung und Erläuterung von Äußerungen bitten

2. Zum Ausdruck subjektiver Empfindungen und Interessen

2.1 Empfindungen/Gefühle

Sympathie, Gefallen, Begeisterung, Interesse
Antipathie, Mißfallen, Abscheu
Gleichgültigkeit, Langeweile, Gelassenheit
Freude, Zufriedenheit, Dankbarkeit
Ärger, Unzufriedenheit, Kummer, Traurigkeit, Enttäuschung, Resignation
Hoffnung, Erleichterung
Ratlosigkeit, Ungeduld
Angst, Bestürzung
Wohlbefinden (seelisch, körperlich)
Schmerz (seelisch, körperlich)
Ermunterung, Mitgefühl, Trost, Beruhigung

2.2 wollen/wünschen - nicht wollen

Wunsch/Interesse/Absicht ausdrücken, überreden, anbieten, akzeptieren
Desinteresse ausdrücken
Indifferenz ausdrücken

2.3 befehlen/erlauben - verbieten

auffordern, anordnen, nötigen
erlauben - Erlaubnis verweigern - verbieten
warnen, drohen
Regeln festlegen

2.4 vorwerfen - sich rechtfertigen

vorwerfen, beschuldigen

Vorwurf/Beschuldigung zurückweisen, sich rechtfertigen

beanstanden, reklamieren, sich beschweren, kritisieren

eingestehen, zugeben, sich entschuldigen

Fehlen ausdrücken

Wiedergutmachung/Lösung vorschlagen

Mißtrauen ausdrücken

versprechen, beteuern

3. Zur subjektiven Darstellung objektiver Sachverhalte

3.1 Erfahrungen bzw. Wahrnehmungen wiedergeben

berichten, erzählen

beschreiben

3.2 hinweisen

benennen, bezeichnen

aufmerksam machen

warnen

anleiten

3.3 wissen - nicht wissen (wahr/wahrscheinlich - unwahr/unwahrscheinlich)

wissen, beharren

behaupten, versichern, beteuern

zustimmen, bestätigen

widersprechen, einwenden, zurückweisen, ablehnen

zugeben, einräumen

vermuten, glauben, überzeugt sein, vertrauen

zweifeln

3.4 Meinung und Wertung ausdrücken

Meinung äußern

Werturteil abgeben

Wertschätzung/Geringschätzung ausdrücken

bitten, verlangen, fordern, anfordern, beharren

einwilligen, zustimmen, Bereitschaft ausdrücken, annehmen

verzichten

sich weigern, ablehnen, sich wehren, abweisen, zögern

Partei ergreifen

loben/tadeln

beglückwünschen/bedauern

Jede dieser Sprechintentionen kann der Lehrer im Laufe der schulischen Ausbildung irgendeinmal im Zusammenhang mit Themen aufgreifen, in deren Rahmen sie passen (in Lesebuchtexten, in literarischen Texten, im Rahmen von Themen, die man mit den Schülern diskutiert, auf der Grundlage von Medienprodukten, die man mit den Schülern bespricht etc.), und anhand folgender Feststellungen bearbeiten:

1. In welchen Situationen werde ich mit solchen Sprechintentionen (an mir selber oder an meinen Partnern) konfrontiert?
2. Wie ist die Beziehung der Kommunikationspartner zueinander?
3. Wie verhalte ich mich gewöhnlich, wie verhalten sich die anderen?
4. Welches Sprachinventar habe ich für eine befriedigende Lösung in solchen Situationen zur Verfügung?
5. Gibt es sprachliche Formulierungen, die die Kommunikation stören oder gar zerstören können?
6. Welche Unterschiede im sprachlichen Ausdruck gibt es zwischen dem mündlichen und dem schriftlichen Bereich? Worauf muß ich bei der Umstellung von mündlicher auf schriftliche Kommunikation achten?

Man sieht schon an den Fragestellungen, daß man hier nicht in den herkömmlichen Formen des Grammatikunterrichts vorgehen kann, sondern eher in persönlich ausgerichteten Gesprächsformen und daß man besser handlungsorientierte Formen - z.B. Rollenspiele - einsetzt, in denen der Zusammenhang zwischen Handeln und sprachlichem Ausdruck unmittelbar erfahren werden kann.

Da die Äußerungen, die ja nicht unbedingt der Realisierung durch sprachliche Strukturen bedürfen, im Grenzgebiet zwischen unmittelbarem sprachlichen Handeln und mittelbarem Sprachsystem stehen, erscheint eine Unterscheidung zwischen dialogischem Sprechen in Situationen und Verfassen von Texten notwendig. Kennzeichen dialogischer Äußerungen ist ihr unmittelbares Eingebundensein in einen situativen Zusammenhang, der durch zahlreiche nichtsprachliche Elemente bestimmt wird (Beziehungen, Stimmungen, nonverbale Signale etc.), während "Texte" grundsätzlich in einem mittelbaren Zusammenhang mit Situationen stehen und eher monologischer Natur sind, auch dann wenn sie - wie etwa Vorträge oder Reden - mündlich präsentiert werden. Auch die letzteren werden zum größten Teil für eine bestimmte Situation schriftlich vorbereitet. Das heißt: Für die Realisierung von Texten braucht man die zeitweise Stilllegung der sozialen und sprachlichen Interaktion. Dementsprechend tritt in Texten im Gegensatz zum situationsgebundenen dialogischen Sprechen die rationale Organisation von Sprache als strukturierende Kraft in den Vordergrund. Aus diesem Grund lassen sich textgrammatische Strukturen auch am besten anhand von Texten erarbeiten und zeigen.

2.3 Textoperationen, Textstrukturen, Textstrategien

Die einzelne Äußerung tritt in der Regel nicht allein auf, sondern im übergeordneten Zusammenhang alles dessen, was jemand sagen oder schreiben will. Diese Absichten können durch verschiedene allgemeine Textoperationen sprachlich umgesetzt werden.

Ich möchte beispielsweise (mündlich oder schriftlich) jemanden dazu überreden, für einen sozialen Zweck etwas zu spenden:

- Ich kann ihm die Situation der betroffenen Menschen beschreiben;
- ich kann von einem eigenen Erlebnis berichten;
- ich kann meine Meinung zum Ausdruck bringen;
- ich kann Argumente bringen;
- ich kann an ihn appellieren;
- ich kann ihm Anleitungen geben, wie er die Spende übermitteln soll.

An diesen Beispielen sind die wichtigen sprachlichen Operationen exemplarisch aufgelistet. Sie können unter zwei Gesichtspunkten bearbeitet werden:

- a) Welches sprachliches Strukturinventar kann zu ihrer Realisierung eingesetzt werden?
- b) Im Zusammenhang welcher Textsorten können sie eingesetzt werden?

Tabelle 3

TEXTOPERATIONEN

1. Berichten

Sachliche Darstellung einmaliger Vorgänge: Ablauf des berichteten Geschehens, Gründe, Ursachen, Folgen.

Merkmalkriterien

- Vollständigkeit und Genauigkeit
- Herausarbeitung des Wesentlichen
- Ausführung der Details, die für das Geschehen von spezieller Bedeutung sind
- Gliederung der einzelnen Phasen des Geschehens und Gliederungskriterien (z.B. zeitliche Reihenfolge)
- Berichtstempus (Präteritum, Perfekt, Präsens)

Textgliedernde Signale

Zeitliche Abfolge (dann, anschließend, in der Folge, schließlich, ...)

Räumliches Nacheinander (dort, von dort, ...)

Begleitumstände (so, derart, auf diese Weise, ...)

Kausal-funktionale Beziehungen (daher, auf dieser Grundlage, davon ausgehend, diesbezüglich, ...)

Berichtende Textsorten

- Zeitungsnachrichten
- Arbeitsbericht
- Reisebericht
- Protokoll

2. Beschreiben

Darstellung von Objekten, Zuständen, wiederkehrenden Vorgängen und Tätigkeiten; Referieren von Textinhalten; Definieren von Begriffen.

Merkmalkriterien

- Sachbezogenheit und Objektivität
- Vollständigkeit und Übersichtlichkeit der Darstellung
- Genauigkeit und Anschaulichkeit im Detail
- Gliederungsprinzip im Verhältnis zur beschriebenen Sache
- Beschreibungstempus

Gliederungsprinzipien

- Räumlich: Bei Objekten und räumlich orientierten Bewegungsvorgängen
- Zeitlich: Bei zeitlich orientierten Bewegungsvorgängen, Entwicklungsprozessen etc.
- Funktional: Bei der Darstellung von Zuständen und Vorgängen, in der Zusammenhänge, Beziehungen, Kausalverhältnisse eine dominante Rolle spielen.

Beschreibende Textsorten

- Beschreibung von Apparaten
- Bildbeschreibung
- Arbeitsplatzbeschreibung
- Personenbeschreibung

3. Appellieren

Handlungsaufforderung: Bitte, Aufforderung, Befehl, Erlaubnis, Verbot. Jemand will oder braucht etwas von einem anderen (von anderen) und bittet ihn (sie) darum bzw. fordert es von ihm (ihnen).

Merkmalkriterien

- Ausdruckspalette von der höflichen Bitte zum strikten Befehl (eventuell mit Sanktionsandrohung)
- Abhängigkeit des Ausdrucks von der Situation des Sprechers: Kommunikations- und Machtverhältnis zum Adressaten, Grad des Einflusses und der Verfügungsgewalt

Satzgrammatische Gestaltungsmöglichkeiten (Bringen Sie mir bitte ...! Würden Sie so nett sein, ...? Wo ist ...? Was ist mit ...? Her mit ...!)

Appellierende Textsorten

- Flugblatt
- Werbebrief
- Aufruf

4. Anleiten

Handlungsanleitung: Jemand, der über bestimmte Fertigkeiten, Kenntnisse oder Informationen verfügt, gibt anderen Handlungs-, Tätigkeits- oder Verhaltensanleitungen.

Merkmalkriterien

- Genauigkeit der Anleitung
- Verständlichkeit der Anleitung
- Satzgrammatische Gestaltung

Satzgrammatische Gestaltungsmöglichkeiten

- "Drücken Sie den Hebel ganz nach unten ..."
- "Man drücke den Hebel ganz nach unten ..."
- "Man drückt den Hebel ganz nach unten ..."
- "Den Hebel ganz nach unten drücken ..."
- "Der Hebel wird ganz nach unten gedrückt ..."

Anleitende Textsorten

- Kochrezept
- Gebrauchsanweisung
- Bedienungsanleitung
- Ratgebertexte

5. Subjektive Stellungnahme

Meinungsäußerung, Wertung, Einschätzung, Beurteilung, Stellungnahme

Merkmalkriterien

- Explizite oder implizite Stellungnahme
- Grad der Intensität der Stellungnahme
- Einstellung zum Gegenstand der Stellungnahme: positiv - neutral - negativ

Einstellungsvarianten

- Zustimmung, positive Bewertung
- Ablehnung, negative Bewertung
- Zwischenpositionen: Abwägen, Einschränken

Stellungnehmende Textsorten

- Meinungsorientierte journalistische Textsorten (Glosse, Kommentar etc.)
- Leserbriefe

6. Argumentieren

Begründung von Meinungen, Einstellungen, Haltungen, Verhaltensweisen, Handlungen.

Merkmalkriterien

- Klarheit und Schlüssigkeit
- Sachgemäßheit und Richtigkeit

Argumentationsstruktur

1. Aussage (+ Gegenaussage)

Feststellung, Behauptung, Frage, Problem, Meinungsäußerung, Wertung
Appell, Anweisung

2. Argumentationsverfahren

Logische Begründung, empirischer Beleg (Feststellung, Behauptung), Angabe von Voraussetzungen und Bedingungen, Angabe von Zwecken und Absichten, Folgerungen, Vergleiche, Äußerung von Meinungen und Wertungen, Forderungen, Angaben von Alternativen

3. Argumentationsfolgen

- a) Gedankliche Folgerungen: Schlußfolgerung, Ergebnis, Lösung
- b) Handlungskonsequenz: Entschluß, Beschluß, Handlungsaufforderung

Argumentative Textsorten

- Kommentar
- Wissenschaftliche Abhandlung
- Beweisführung

Sprachliche Operationen bzw. Äußerungen werden im Sinn der Intention, aus der heraus ein Text verfaßt wird, strukturiert. Diese Struktur kann sich aus den sachlichen Notwendigkeiten der Situation, für die der Text produziert wird, ergeben (Textstruktur), sie kann aber auch eine Folge der bewußten Gestaltung durch den Verfasser sein, der die Grundstruktur aus speziellen Teilabsichten heraus verändert, weil er z.B. etwa besonders hervorheben will, weil er etwas eher in den Hintergrund stellen will etc. (Textstrategie).

Aus dieser Sicht kann man einen Text nach folgenden Fragestellungen untersuchen:

1. Welche übergeordnete Intention verfolgt der Text?
2. Wie ist der Text gedanklich strukturiert?
3. Welche Textoperationen enthält er? Wie sind sie angeordnet? In welchem Zusammenhang stehen sie miteinander?
4. Sind spezielle Teilintentionen und Textstrategien des Verfassers erkennbar?
5. Wie wirken sie sich auf die Textstruktur aus?

Auf diese Art und Weise kann man versuchen, den Zusammenhang zwischen Textintentionen und ihrer sprachlichen Gestaltung herauszuarbeiten.

2.4 T e x t s o r t e n

Texte stehen im Kommunikations- und Sinneszusammenhang von bestimmten Situationen. Aus dem Sach- und Interessenzusammenhang einer Situation ergibt sich die Funktion des Textes: diese wiederum ist die Grundlage für seine formale und sprachliche Gestaltung. Daher erscheint es sinnvoll, auf der Grundlage von Intentionen, die Texte enthal-

ten, und situativen Zusammenhängen, in denen Texte stehen, den Versuch einer Textsortengliederung zu unternehmen.

Die im folgenden vorgenommene Zusammenfassung von Textsorten zu einzelnen Rahmen und Binnengruppen ist freilich keineswegs eindeutig, sie muß am jeweiligen Text anhand des Situationszusammenhangs überprüft werden; außerdem ist die Aufzählung nicht vollständig. Sie soll lediglich Orientierungslinien für den rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten und Textsorten bieten. Außerdem ist zu beachten, daß der folgenden Gliederung keineswegs ein eindeutiger Textsortenbegriff zugrunde liegt. Termini etwa wie "Kritik", "Protokoll", "Trivialliteratur", die in der Systematik formal auf derselben Ebene liegen, können nicht unter ein und demselben Textsortenbegriff gefaßt werden. Im Laufe der Zeit müßte im Zusammenhang mit der Arbeit an den Texten auf der Grundlage klarer Kriterien eine differenziertere und exaktere Terminologie geschaffen werden.

Tabelle 4

TEXTSORTEN

1. Individuell-reflexionsorientierte Textsorten

In den Texten dieser Gruppe geht es in erster Linie um die Mitteilung von Bewußtseinsvorgängen des Individuums (Beobachtungen, Empfindungen, Gefühle, Bedürfnisse, Interessen, Gedanken, Urteile). Kennzeichen dieser Gruppe ist ihr individualisierender Charakter: Der Mensch reagiert mit seinem individuellen und von emotionellen und rationalen Faktoren bestimmten Bewußtsein auf Realität und versucht dies in Sprache umzusetzen.

1.1 Reflexionen im persönlichen Bereich

- Persönlicher Brief
- Tagebuch
- Selbstreflexion
- Autobiographie
- Erlebniserzählung

1.2 Reflexion über Rezeptionstexte

- Eindrucksschilderung
- Kommentar
- Interpretation
- Kritik

1.3 Reflexion über gedankliche Inhalte

Problemarbeit

Stellungnahme

2. Sachorientierte Gebrauchstexte

Die Funktion und die sprachliche und formale Gestaltung von Gebrauchstexten ergibt sich in erster Linie aus den sachlichen Anforderungen und Notwendigkeiten sozialer Interaktion. Sie sind daher vor allem von äußeren Gegebenheiten und Zusammenhängen bestimmt; die Sprache hat dabei die Aufgabe, ihren Gegenstand möglichst exakt und rationell zu benennen und zu beschreiben. Daraus resultiert eine Formalisierung der Texte, teilweise bis hin zum Formular: Sie sind je nach ihrer Funktion mehr oder weniger nach standardisierten Mustern gebaut, die das sprachliche Abbild der realen Strukturen und der Anforderungen des jeweiligen Funktions- und Gebrauchszusammenhangs darstellen.

Die folgende Binnengliederung geht aus von den sprachlichen Operationen, die in den verschiedenen Textsorten jeweils dominieren.

2.1 Berichtende Textsorten

Tätigkeitsbericht

Augenzeugenbericht

Vorgangsmeldung

Protokoll

Niederschrift

Kommuniqué

Lebenslauf

Personengutachten

Inhaltsangabe

Formulare

2.2 Beschreibende Textsorten

Gegenstandsbeschreibung

Bildbeschreibung

Vorgangsbeschreibung

Verhaltensbeschreibung

Charakteristik

Vertrag

Definition

2.3 Argumentativ-urteilende Textsorten

Stellungnahme

Wissenschaftliche Arbeit

Gutachten

2.4 Appellative Textsorten

- Antrag
- Gesuch
- Bewerbungsschreiben
- Beschwerde
- Reklamation
- Angebot
- Werbebrief
- Verhaltensvorschrift
- Gesetz, Verordnung, Erlaß
- Aufruf
- Werbetext
- Zeitungsannonce
- Gebrauchsanweisung

2.5 Anleitende Textsorten

- Gebrauchsanweisung
- Kochrezept
- Verhaltensanleitung
- Hausordnung
- Ratgebertexte

3. Rezeptionstexte

Rezeptionstexte sind zur Rezeption durch eine größere Zahl von Menschen bestimmt, werden daher mehr oder weniger massenhaft produziert und über technische Medien verbreitet. Im Gegensatz zu den Textsorten der Gruppen 1) und 2), bei denen ein einigermaßen ausgeglichenes Verhältnis zwischen Sprach-Produktion und Sprach-Rezeption herrscht, nimmt der Großteil der Menschen diesen Text gegenüber notgedrungen eine rezeptive, aufnehmende Haltung ein. Die wesentlichen Funktionen dieser Texte sind Information - Unterhaltung - Interessenvertretung. Ein weiteres wichtiges Kriterium, das notwendigerweise zu einer Erweiterung des Textbegriffs über schriftliche Texte hinaus führt, sind die technischen Trägermedien, über die diese Texte verbreitet werden, und ihre unterschiedliche Wahrnehmungsqualität (visuelle, audiovisuelle, auditive Medien).

3.1 Informations- und Sachtexte

- Texte mit aktueller Information (Differenzierung nach journalistischen Textsorten)
- Sachliteratur (Differenzierung nach den verschiedenen Sachgebieten)

Normative Literatur (Gesetze etc.; Differenzierung nach ihrem Geltungsbereich und nach dem Grad ihrer Verbindlichkeit)

3.2 Fiktionale Texte

Trivalliteratur (Differenzierung nach inhaltlichen Genres)

Literatur im engeren Sinn (Differenzierung nach literaturwissenschaftlichen Kriterien)

3.3 Appellative Texte

Werbetexte mit politischen, wirtschaftlichen, kulturellen Inhalten

Aufruf

Plakat

Flugblatt

Die vorliegende Binnengliederung geht von der Funktion aus, die die jeweilige Textgruppe im Bereich der Massenkommunikation in erster Linie wahrnimmt:

Information ————— Informations- und Sachtexte

Unterhaltung ————— Fiktionale Texte

Interessenvertretung
und Meinungsbildung ————— Appellative Texte

Eine eindeutige lineare Zuordnung ist jedoch nicht zulässig, denn - wie die Massenkommunikationsforschung gezeigt hat - in den einzelnen Textgruppen sind zumeist auch Elemente der beiden anderen Funktionskomplexe enthalten. In diesem Fall zeigt sich besonders deutlich die Notwendigkeit, den jeweils konkreten Text zu analysieren und die in ihm enthaltenen Intentionen und ihren Zusammenhang mit der sprachlichen Gestaltung zu reflektieren.

2.5 S a t z g r a m m a t i s c h e S t r u k t u r e n i n t e x t g r a m m a t i s c h e n F u n k t i o n e n

Zur Realisierung von Texten und zum Aufbau von Textstrukturen bedarf es der satzgrammatischen Strukturen in Verbindung mit einem allgemeinen strukturellen Wortinventar und mit dem auf die konkrete Situation bezogenen Wortschatz. Dabei dienen die satzgrammatischen

Strukturen in Verbindung mit dem allgemeinen Wortinventar zum Ausdruck allgemeiner und vielfach übertragbarer realer und gedanklicher Verhältnisse; außerdem enthalten sie das Inventar für formale Beziehungs- und Gliederungssignale, die zur gedanklichen und sprachlichen Strukturierung von Texten eingesetzt werden können. Sie werden an dieser Stelle - im Gegensatz zum nächsten Kapitel - aus textgrammatischer Perspektive betrachtet. Wir befinden uns also jetzt im Übergang von textgrammatischer zu satzgrammatischer Sprachreflexion. Dieser Übergang kommt am deutlichsten exemplarisch in folgender Frage zum Ausdruck:

Welche satzgrammatischen Strukturen stehen mir zur Verfügung, um

- a) allgemeine reale und gedankliche Verhältnisse,
- b) formale Beziehungs- und Gliederungssignale sprachlich ausdrücken zu können?

An folgenden Beispielen sei dies kurz skizziert:

Die folgende Tabelle, die das textgrammatische Kapitel auch abschließen soll, bringt einen allgemeinen Überblick über die genannten Verhältnisse und Signale.

Tabelle 5

VERHÄLTNISSE UND SIGNALE

1. Reale und gedankliche Verhältnisse

1.1 Räumliche Verhältnisse

Ort

Richtung

Strecke

1.2 Zeitliche Verhältnisse

Zeitpunkt

Zeitrichtung

Zeitdauer

Wiederholung

Vor-, Gleich-, Nachzeit

1.3 Modale Verhältnisse

Instrumentales Verhältnis

Gleichheit/Ähnlichkeit/Ungleichheit

Gegensatz, Widerspruch

Proportionalität

Größen- und Mengenverhältnisse
Modalität des Handelns (Freiheit - Zwang, Fähigkeit - Möglichkeit,
emotionale Beteiligung)

1.4 Kausale Verhältnisse

Kausalverhältnis (Ursache, Grund)
Konsekutiv-Verhältnis (Folge)
Finalverhältnis (Zweck, Absicht)
Konzessivverhältnis (Gegengrund, Einräumung)
Konditionalverhältnis (Bedingung, Voraussetzung)

1.5 Zugehörigkeits-Verhältnisse

Besitz
Teil - Ganzes
Eigenschaften, Merkmale
Material

1.6 Modifizierung der Aussage

Qualitative Modifizierung und quantitative Modifizierung
(Verstärkung/Steigerung, Abschwächung; Grad)

2. Formale Beziehungs- und Gliederungssignale

2.1 Formale und gedankliche Beziehungen

Konjunktion/Disjunktion
Inklusion/Exklusion
Übereinstimmung/Opposition

2.2 Textgliedernde Signale

Bezugs- und Verweisungssignale (Proformen, Satzglieder)
Gliederungssignale
Kontaktsignale

3. Satzgrammatische Strukturebenen des Sprachsystems

3.1 Überblick

Eingebettet in diese textgrammatischen Betrachtungen, kann nun die Perspektive umspringen auf die satzgrammatische Reflexion der sprachlichen Strukturen, die man zur Produktion von Texten benötigt. Doch auch hier muß der Zusammenhang mit den übergeordneten Sprachhandlungszielen gewahrt bleiben. Denn die korrekte inhaltsadäquate Bildung von Strukturen ist auch ein wesentlicher Bestandteil sprachlichen Handelns, und nicht einfach ein formaler Bereich für sich.

Wenn ein Satz produziert wird, laufen simultan Bildungsprozesse auf verschiedenen sprachlichen Strukturebenen ab. Dem muttersprachlichen Sprecher ist dies im Moment des alltäglichen Sprechens in der Regel kein Problem, Schwierigkeiten hat er eher schon, wenn er einen Text schriftlich fixieren soll. An solchen Stellen beginnt die Alltagsvorstufe der Sprachreflexion: Wie soll ich das sagen? Wie kann ich das formulieren? Von hier aus muß die grammatische Reflexion weitergehen, um der Alltagsreflexion zu einem höheren Grad an Bewußtheit zu verhelfen und dem Sprecher so ein höheres Maß an Formulierungsfähigkeit zu vermitteln. Eine Voraussetzung dafür ist die genaue Unterscheidung der Strukturebenen, auf denen Sprache "gebildet" wird:

1. Satzbau

Die Bildung des einfachen Satzes aus Satzgliedern; die Bildung von Satzkomplexen aus einfachen Sätzen.

2. Satzglied(innen)bau

Die Bildung des einfachen Satzgliedes und seine Erweiterung durch Attribute.

3. Flexion

Konjugation des Verbs; Deklination des Nomens, des Adjektivs, der Artikel und Pronomina.

4. Wortbildung

Umwandlung von Wörtern durch Zusammensetzung und Ableitungsmittel.

In den folgenden Abschnitten werden zu den einzelnen Strukturebenen einige grammatische Phänomene als mögliche Themen für Sprachreflexion dargestellt. Ausgangspunkt dieser Auswahl ist nicht die Frage: Wo werden Fehler gemacht?, sondern die viel wichtigeren Fragestellungen: Wo haben die Schüler beim Produzieren und Rezipieren von Sprache Schwierigkeiten bzw. Lücken? Wo und wie kann ich die Fähigkeit der Schüler, mit dem Sprachsystem umzugehen, verbessern und ausbauen?

3.2 S a t z b a u

Bei der Korrektur von Schüleraufsätzen stehen zumeist punktuelle Fehlertypen, wie z.B. Orthographiefehler, im Vordergrund. Diese sind jedoch nicht das eigentliche Problem. Die grundlegende Problematik beim Schreiben liegt vielmehr in einem Bereich, der häufig etwas verschwommen mit "Stil" umschrieben wird. Konkret geht es um Mängel und Schwierigkeiten bei der sprachlichen Formulierung dessen, was der Schüler ausdrücken will. Die Ursachen hierfür liegen einerseits in einem beschränkten und zu wenig differenzierten Wortschatz und in der mangelhaften Beherrschung vor allem komplexer Strukturen auf der Ebene des Satzbaus.

Allgemein geht es um folgende Phänomene, die in Schüleraufsätzen häufig auftauchen und die daher bearbeitet werden sollten:

- Beschränkung auf das parataktische Nebeneinanderstellen einfacher Sätze.
- Im Gegensatz dazu oft komplizierte Satzgebilde, in denen Gedanken, Zusammenhänge etc. unkontrolliert in Sprache umgesetzt sind, bis hin zu Störungen der Textverständlichkeit.
- Im Zusammenhang damit oft unkontrollierte Satzbrüche, weil der Schüler die Periode sprachlich-strukturell nicht bewältigen kann.
- Mangelnde Formulierungsfähigkeit im sprachlichen Detail.

Aus der Tatsache, daß die Ursachen für diese Mängel sowohl im strukturellen, als auch im lexikalischen Bereich liegen, ergibt sich, wie wichtig es ist, die Arbeit an Sprachstrukturen in engem Zusammenhang mit Wortschatzarbeit zu sehen.

Wenn in der Folge verschiedene sprachliche Strukturen kurz behandelt werden, soll dieser Zusammenhang immer auch mitreflektiert werden.

Grundlage für eine gezielte Aufbauarbeit im sprachsystematischen Bereich ist die exakte Arbeit im Bereich der grundlegenden Strukturen, insbesondere der Satzbaupläne im Deutschen, und beim Ausbau dieser Strukturen zu komplexeren Satzgebilden. Im Bereich der grundlegenden Strukturen sei hier exemplarisch auf einige strukturelle Phänomene hingewiesen, die im Muttersprachunterricht meist zu kurz kommen, die aber als Gegenstand grammatischer Reflexion sehr fruchtbar für den Aufbau von Formulierungskompetenz sein können: es sind dies z.B. die Verben, die ein Präpositionalobjekt nach sich ziehen, die trennbaren Verben, die Tatsache, daß auch Nomina und Adjektive wie die Verben eine Valenz haben und reine Kasusgruppen bzw. Präpositionalgruppen an sich ziehen können, sowie schließlich die Funktionsverbgefüge. Vor allem im Zusammenhang mit einer berufsbezogenen sprachlichen Ausbildung sollte man sie beachten, da sie in der berufs- und fachbezogenen Sprache in verstärktem Maß eine Rolle spielen.

Die Verben mit Präpositionalobjekt und die trennbaren Verben sind in der deutschen Sprache sehr zahlreich und bieten eine große Bedeutungsvielfalt. Leider gibt es über ihren Gebrauch keine Untersuchungen, aber es sei an dieser Stelle einmal thesenhaft die Vermutung ausgesprochen, daß von sprachlich wenig ausgebildeten Schülern, oder allgemeiner gesagt: Sprechern, wegen der damit verbundenen strukturellen Formulierungsschwierigkeiten - Bildung von korrekten Präpositionalgruppen, Bildung von Satzklammern - in eher geringem Ausmaß verwendet werden, was natürlich eine Verarmung der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten auch in inhaltlicher Sicht zur Folge hat. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, das Bewußtsein für diese Verben im Grammtikunterricht zu wecken. Aus formaler Sicht könnte man beispielsweise die Verben mit Präpositionalobjekt um die Präpositionen anordnen, die sie nach sich ziehen, ohne allerdings mit Gewalt erklären zu wollen, warum gerade diese Präposition bei diesem Verb steht. Fruchtbarer für die Sprachreflexion ist es, durch inhaltlich orientierte Gruppierungen der Verben deutlich zu machen, was eine bestimmte Präposition funktional und inhaltlich bei bestimmten Verben leisten kann.

Tabelle 6

Übersicht über Präpositionen, die funktional bei Verben stehen können:

an	jemanden/etwas denken
auf	j./e. achten
aus	e. bestehen
bei	e. mitwirken
für	j./e. sorgen
gegen	j./e. kämpfen
in	j. verliebt sein
mit	j./e. beginnen
nach	j./e. greifen
über	j./e. reden
um	e. bitten
von	j./e. berichten
vor	j./e. warnen
zu	e. führen

Beispiel einer Präposition (über) mit Verben, die zu einem bestimmten allgemeinen Bedeutungsbereich gehören (Formen der Mitteilung):

über etwas

reden, sprechen, diskutieren, debattieren
 schimpfen, jammern, klagen, fluchen
 herziehen, herfallen, lästern, spotten, sich beschweren
 berichten, urteilen, referieren, schreiben
 sich freuen, sich ärgern, sich wundern

Bei den trennbaren Verben kann man z.B. von den häufig vorkommenden Verbzusätzen (Terminus im Schölerduden) bzw. Halbpräfixen (Terminus in der 4. Auflage des Grammatik-Duden) ausgehen, sie mit verschiedenen Stammverben kombinieren und z.B. mit gezieltem Wörterbucheinsatz erarbeiten, welche Bedeutungen - die meisten dieser Verben haben mehr als eine Bedeutung - sie transportieren können.

Tabelle 7

ZUSAMMENSETZUNG VON VERBEN

		Stammverb	<u>gehen</u>
Präfix		Infinitiv	Nominalisierung
<u>Trennbare (/) Verben</u> <u>(betontes Halbpräfix)</u>			
ab/		abgehen	Abgang → (abgängig)
an/			
auf/			
aus/			
bei/			
ein/			
mit/			

nach/
vor/
zu/
weg/

Trennbare (/) und untrennbare (-) Verben

(Halbpräfix sowohl betont als auch unbetont)

durch/-		
um/-	umgehen/umgehen	Umgang/Umgehung
über/-		
unter/-		
wieder/-		
wider/-		
hinter-		

Ebenso kann man Nomina und Adjektive nach ihren verschiedenen Valenzen anordnen, wobei es nicht nur um Kasusgruppen und Präpositionalgruppen, sondern auch um Gliedsätze und Infinitivgruppen geht, die sie nach sich ziehen können.

Tabelle 8

VALENZEN

Valenz von Nomina

1. Präposition

an	der Bedarf an ...
auf	die Hoffnung auf ...
aus	die Konsequenz aus ...

für	die Bedingung für ...
in	die Einsicht in ...
mit	die Beschäftigung mit ...
nach	das Bedürfnis nach ...
über	die Diskussion über ...
um	die Bemühung um ...
von	die Vorstellung von ...
zu	die Einstellung zu ...
zwischen	die Beziehung zwischen ...

2. Attribute Nebensätze und Infinitivgruppen

Die Annahme, daß ...

Die Überprüfung, ob ...

Die Frage, wer/wann/warum etc. ...

Die Absicht, ... zu ...

Die Frage, welchen Mantel er nun kaufen wolle, ... (Indirekte Rede)

Valenz von Adjektiven

1. Dativobjekt

ich bin mir	bewußt
er ist mir	willkommen
er ist mir	böse
es ist mir	klar

2. Präpositionalobjekt

an	schuld sein an ...
auf	gespannt sein auf ...
bei	behilflich sein bei ...
für	notwendig sein für ...
gegen	empfindlich sein gegen ...

gegenüber	freundlich sein gegenüber ...
in	erfahren sein in ...
mit	zufrieden sein mit ...
über	betroffen sein über ...
von	abhängig sein von ...
vor	stumm sein vor ...
zu	fähig sein zu ...

Auch die Bewußtmachung der Funktionsverbgefüge, die zu einer aussagemäßigen Differenzierung gegenüber den einfachen Verben führen können, ist eine lohnende Aufgabe. Erst auf der Grundlage ihrer Erkenntnis kann man ein begründetes Urteil darüber abgeben, ob ein solches Gefüge eine unnötige Erweiterung und Komplizierung des sprachlichen Ausdrucks ist oder ob sie gegenüber dem einfachen Verb eine Differenzierung der Aussage darstellt. Dementsprechend können solche Gefüge als Ausgangspunkt für interessante inhaltliche Arbeit am sprachlichen Ausdruck dienen.

Tabelle 9

FUNKTIONSVERBGEFÜGE

1. Mit Akkusativ

finden	Anwendung finden
nehmen	Einsicht nehmen
stellen	Ansprüche stellen
schenken	Beachtung schenken
treffen	eine Maßnahme treffen

2. Mit Präpositionalgruppe

kommen	in Bewegung kommen
	zum Abschluß kommen

bringen	in Bewegung bringen
	zum Abschluß bringen
nehmen	in Angriff nehmen

Eine weitere wichtige Aufgabe im Bereich der Satzstrukturen ist eine Beschäftigung mit häufiger vorkommenden komplexeren Satzgebilden. Man findet sie am einfachsten durch die regelmäßige Beobachtung von Texten, z.B. in Zeitungen, aus denen man sie herausfiltern kann, um sie für produktive Arbeit zu nützen. Oder man versucht umgekehrt, einen komplexen Sinn- bzw. Sachzusammenhang in ein formal adäquates Satzgebilde umzusetzen.

3.3 Satzglied (innen) bau

Die Beschäftigung mit dem Satzgliedbau, insbesondere mit der Attributbildung ist deshalb von Bedeutung, weil diese eine wichtige Rolle in der deutschen Sprache spielt, wobei insbesondere im halböffentlichen und öffentlichen Sprachbereich (Wissenschaftssprache, Rechtssprache etc.) durch überlange Reihungen und komplizierte Verschachtelungen die Verständlichkeit wesentlich erschwert werden kann. Angesichts der Tatsache, daß das Attribut auch heute gelegentlich immer noch als Satzglied und nicht als Satzgliedteil bezeichnet wird, muß der Innenbau des Satzgliedes klar vom Satzbau unterschieden werden, da er sich nach anderen Baugesetzen vollzieht als dieser. Die klare strukturelle Unterscheidung ist auch deshalb notwendig, weil ein und dieselbe Wortgruppe - z.B. "auf dem Hügel" - sowohl als Satzglied ("Das Haus steht auf dem Hügel.") als auch als Satzgliedteil ("Das Haus auf dem Hügel gehört uns.") fungieren kann, was bei mangelnder Unterscheidung zwischen der Form einer Wortgruppe und ihrer Funktion zu Verwirrungen führen kann.

Aus diesem Grund sollte man den Schülern neben den Satzbauplänen auch den grundlegenden Satzglied-Bauplan darstellen, mit allen Möglichkeiten sprachlicher Gestaltung, die er bietet. Im besonderen sollte die Rolle der Partizipien herausgearbeitet werden, die es ermöglichen, ganze Sätze in attributiver Form in ein Satzglied zu integrieren. Auch hierfür gilt, daß erst aus der Kenntnis der Baugesetze beurteilt werden kann, bis zu welchem Komplexitätsgrad ein Attributgefüge zweckmäßig und ausreichend verständlich ist, bzw. welches die Ursachen der Schwerverständlichkeit eines längeren Gefüges sind. In diesem Bereich bieten sich vor allem Umformungsübungen an: Auflösung von längeren Attributgefügen in Sätze oder Konzentration mehrerer Aussagen in einem Attributgefüge (vgl. den Beitrag von Jakob Ebner).

Interessant ist auch die Beurteilung der textuellen Funktion von Attributgefügen, etwa die konzentrierte Weiterführung von bereits im Text enthaltenen Informationen.

3.4 Flexion

Dieser strukturelle Bereich ist beim muttersprachlichen Sprecher am meisten automatisiert und wird daher auch am besten beherrscht. Gerade in diesem Bereich treten aber einige leicht feststellbare und markierbare Fehlertypen auf - z.B. die Ersetzung des Dativ-"m" durch "-n" -, die vielen Lehrern als Beurteilungsgrundlage schriftlicher Arbeiten dienen. Und gerade in diesem Bereich wird in Form von "Satzanalysen" viel unfruchtbare und unnötige Arbeit geleistet, die die Zeit für die Arbeit an viel wichtigeren Strukturen des Sprachsystems wegnimmt. Man sollte sich also im Bereich der Konjugation und der Deklination wirklich beschränken auf die Bearbeitung der jeweils auftretenden Fehler und mit den Schülern nur solche Phänomene ausführlicher arbeiten, wo sie möglicherweise Schwierigkeiten mit der Bildung und dem Verständnis von Strukturen haben, z.B. beim Verb die Bildung des Plusquamperfekts und des 2. Futur, des 1. und 2. Konjunktivs, des Vorgangs- und des Zustandspassivs.

Die in Satzanalysen geforderte Benennung von Geschlecht/Zahl/Fall/Person/Zahl/Zeit/Aussageweise/Konjugation bringt im Gegensatz dazu kaum etwas für die Erweiterung der Sprachkompetenz.

Wortbildung

Welch große Bedeutung der Strukturbereich der Wortbildung im Deutschen hat, zeigt sich schon anhand der Tatsache, daß sich etwa ein Sechstel der 4. Auflage des Grammatik-Duden damit beschäftigt. Eine besondere Rolle spielen dabei die fast unbeschränkte Kombinierbarkeit von Nomina, Verben und Adjektiven im Bereich der Wortzusammensetzung und die Nominalisierung von Verben und Adjektiven im Bereich der Ableitung. Die Beherrschung und der ständige Umgang mit den Wortbildungsmitteln (Präfixe, Halbpräfixe, Suffixe, Fugenzeichen) kann die Flexibilität der Formulierung und das rezeptive Sprachverstehen wesentlich erweitern. Eine wichtige Rolle fällt dabei der Einsicht in die Bedeutungszusammenhänge zu, die durch die jeweilige Bildungsform repräsentiert werden. Auch hier bietet sich wieder die syntaktische Umformung als Arbeitsweise für den Unterricht an. Ebenso interessant ist - wie auch bei den Attributen - die Funktion von Ableitungen und Zusammensetzungen im Textzusammenhang, z.B. als komprimierte Weiterführung vorangegangener Informationen.

4. Schlußbemerkung

Die ausgewählten Beispiele zeigen, daß die Arbeit an den Sprachstrukturen abseits der Fehlermarkierung in schriftlichen Arbeiten und abseits der Satzanalysen ein breites und interessantes Arbeitsfeld darstellt, in dem jederzeit auch der Zusammenhang zu den übergeordneten Bereichen der Sprache - Sprachintentionen, Texte, Bedeutungen - vorhanden ist. Dieser Reichtum muß vom Lehrer für den Schüler gehoben werden, dann kann Grammatikunterricht wirklich interessant sein und den Schülern auch Lust bereiten. Ein derart ausgerichteter Grammatikunterricht, der auf Formulierungsfähigkeit und Erfassen sprachlicher Strukturen zielt, erlaubt auch spielerische Formen.

In diesem Beitrag, der einen überblicksmäßigen Problemaufriß geben sollte, ist kein Platz, darauf einzugehen, doch wird in späteren Heften der ide bei passenden thematischen Gelegenheiten noch darauf zurückzukommen sein.

LITERATURVERZEICHNIS

Das Verzeichnis enthält auch einige Publikationen aus dem Arbeitsgebiet Deutsch als Fremdsprache, weil darin manche Notwendigkeiten eines modernen kommunikationsorientierten Sprachreflexion deutlich herausgearbeitet sind, sodaß sie auch für den muttersprachlichen Grammatikunterricht fruchtbar gemacht werden können. Im besonderen handelt es sich dabei um

- exakte Darstellung und Beschreibung des Systems sprachlicher Strukturen;
- Ausrichtung der Darstellung von Sprachstrukturen auf Sprechintentionen und Bedeutungen;
- Betonung textgrammatischer Sprachreflexion;
- Einsatz der Sprachreflexion als Impuls für eigenständige Sprachproduktion.

Die angeführten Werke geben dem Deutschlehrer auch für den Umgang mit dem System der eigenen Muttersprache zahlreiche Anregungen.

BALDEGGER, Markus/MÜLLER, Martin/SCHNEIDER, Günther/NÄF, Anton:
Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt 1981.

BARKOWSKI, Hans: Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern. Königstein/Ts.: Scriptor 1982. (Lernen mit Ausländern; Modelle und Perspektiven).

BECHTEL, Christine/SIMSON, Elisabeth: Lesen und Verstehen. Analyse von Sachtexten. Dortmund: Lensing 1980. (Studienreihe Deutsch als Fremdsprache Bd. 3).

DUDEN: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Hrsg. u. bearb. von Günther Drosdowski u.a. 4., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut 1984.

DUDEN: Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Bearbeitet von Dieter Berger, Günther Drosdowski u.a. Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut 1985.

ENGEL, Ulrich: Deutsche Grammatik. Heidelberg: Julius Groos Verlag 1988.

GUTTERER, Gisela/LATOUR, Bernd: Grammatik in wissenschaftlichen Texten. Dortmund: Lensing 1980. (Studienreihe Deutsch als Fremdsprache 1980)

HELBIG, Gerhard/BUSCHA, Joachim: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. 8., neubearbeitete Auflage. Leipzig: Verlag Enzyklopädie 1984.

SCHÜLERDUDEN: Grammatik. Eine Sprachlehre mit Übungen und Lösungen. 2., neubearbeitete und erweiterte Auflage. Bearbeitet von Dorothea Ader und Axel Kress. Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut 1981.

SOWINSKI, Bernhard: Deutsche Stilistik. Frankfurt 1978 (überarbeitete Auflage). Verlag Fischer (Taschenbuch 6147).

ANHANG

GEWALT DER GRAMMATIK - GRAMMATIK ALS GEWALT

Peter Handkes "Kaspar"

Handke läßt in seinem Stück vier Sprecher ununterbrochen mit Sprache auf eine Person eintrommeln; dieser Kaspar soll mittels der gewaltsamen Kombination von Macht- und Sprachstrukturen "zur Sprache" gebracht werden, rein formal natürlich, denn eben durch diese Prozedur verliert er endgültig das, was seine eigene Sprache hätte werden können: Tatsächlich wird er zum Verstummen gebracht, das sich gegen Ende des Stücks als oberflächliches Geschwätz bis hin zum sinnlosen Stammeln äußert und schließlich in dem verzweifelten Ausruf gipfelt: "Ich bin nur zufällig ich!" Dieser Erziehungsprozeß ist also in doppelter Hinsicht - sozial wie sprachlich - ein exemplarisches Beispiel struktureller Gewalt im Mäntelchen pädagogischer Anweisung, eine "Sprechfolterung", wie Handke sagt.

Der Zusammenhang mit Grammatik wird deutlich: Sprachliche Strukturen dienen als Instrumente zur Disziplinierung des Hilflosen, der sie nicht beherrscht. Sie erfüllen diese Funktion in Form der alltäglich gebrauchten und daher von der Form her eingängigen und schlüssigen Modellsätze, deren Schlüssigkeit sich auf die vermittelten Inhalte überträgt, die von harmlosen Selbstverständlichkeiten - "Der Ring ist sowohl ein Zier als auch ein Wertgegenstand" - bis zur in humanistische Formulierung verpackte offene Inhumanität reichen: "Prügel sind zwar verwerflich, aber man muß auch die positiven Seiten sehen." An solchen Sätzen kann gezeigt werden, wie durch die Vermittlung sprachlicher Strukturen in Verbindung mit Inhalten unbemerkt Haltungen aufgebaut werden, wenn man die Strukturen und ihr Verhältnis zu den Inhalten nicht ausreichend reflektiert. Dies wird auch in den Kommentaren der Sprecher über den "Satz" offen zum Ausdruck gebracht, bis hin zur Androhung des offenen Zwangs, der noch einmal auf den Willen des Niedergezwungenen sich beruft und sich damit rechtfertigt.

Handkes "Kaspar" ist ein literarisches Beispiel grammatischer Reflexion und dementsprechend geeignet, das Bewußtsein für die Bedeutung der Sprachreflexion zu fördern und darüberhinaus den Zusammenhang zwischen sprachlicher Gestaltung und literarischer Intention zum Ausdruck zu bringen.

(zit. nach Peter Handke, Stücke 1, Frankfurt: suhrkamp taschenbuch 43, 1972; S. 103, 127, 129, 141, 142, 145 und 153)

Das Stück ›Kaspar‹ zeigt nicht, wie ES WIRKLICH IST oder WIRKLICH WAR mit Kaspar Hauser. Es zeigt, was MÖGLICH IST mit jemandem. Es zeigt, wie jemand durch Sprechen zum Sprechen gebracht werden kann. Das Stück könnte auch ›Sprechfolterung‹ heißen. Zur Formalisierung dieser Folterung wird dem aufführenden Theater vorgeschlagen, für jeden Zuschauer sichtbar, zum Beispiel über die Rampe, eine Art von magischem Auge aufzubauen, das, ohne freilich die Zuschauer von dem Geschehen auf der Bühne abzulenken, durch sein Zusammenzucken jeweils die Sprechstärke anzeigt, mit der auf den HELDEN eingeredet wird. Je heftiger dieser sich wehrt, desto heftiger wird auf ihn gesprochen und desto heftiger zuckt das magische Auge zusammen (es könnte auch ein zuckender Zeiger verwendet werden, wie man ihn etwa zum Anzeigen von Kraftakten findet).

Seit du einen ordentlichen Satz sprechen kannst, beginnst du alles, was du wahrnimmst, mit diesem ordentlichen Satz zu vergleichen, so daß der Satz ein Beispiel wird. Jeder Gegenstand, den du wahrnimmst, ist umso einfacher, je einfacher der Satz ist, mit dem du ihn beschreiben kannst: jener Gegenstand ist ein ordentlicher Gegenstand, bei dem sich nach einem kurzen, einfachen Satz keine Fragen mehr ergeben: ein ordentlicher Gegenstand ist der, bei dem mit einem kurzen, einfachen Satz alles geklärt ist: für einen ordentlichen Gegenstand brauchst du nur einen Satz mit drei Worten: jener Gegenstand ist in Ordnung, von dem du nicht erst eine Geschichte erzählen mußt. Für einen ordentlichen Gegenstand brauchst du nicht einmal einen Satz: für einen ordentlichen Gegenstand genügt das Wort für den Gegenstand. Erst mit einem unordentlichen Gegenstand fangen die Geschichten an. Du selber bist in Ordnung, wenn du von dir selber keine Geschichte mehr zu erzählen brauchst: du bist in Ordnung, wenn sich deine Geschichte von keiner andern Geschichte mehr unterscheidet:

wenn kein Satz über dich mehr einen Gegensatz hervorruft. Du darfst dich hinter keinem Satz mehr verstecken können.

Der Satz über dein Schuhband und der Satz über dich müssen einander gleichen bis auf ein Wort: sie müssen einander schließlich gleichen bis aufs Wort.

Ein Satz, dem noch eine Frage folgen muß, ist ungemütlich: bei einem solchen Satz kannst du dich nicht zuhause fühlen. Es kommt darauf an, daß du Sätze bildest, bei denen du dich zumindest wie zuhause fühlen kannst. Ein Satz, dem noch ein Satz folgen muß, ist unschön und ungemütlich. Du brauchst häusliche Sätze: Sätze als Einrichtungsgegenstände: Sätze, die du dir eigentlich sparen könntest: Sätze, die Luxus sind. Alle Gegenstände, bei denen es noch etwas zu fragen gibt, sind unordentlich, unschön und ungemütlich. Jeder zweite Satz ist (*die Wörter teilen sich auf die Schlaufen auf, durch die Kaspar gerade den Gürtel zieht*) unordentlich, unschön, ungemütlich, störend, rücksichtslos, verantwortungslos, geschmacklos.

Der Raum ist klein, aber mein. Der Schemel ist niedrig, aber bequem. Das Urteil ist hart, aber gerecht. Der Reiche ist reich, aber leutselig. Der Arme ist arm, aber glücklich. Der Alte ist alt, aber rüstig. Der Berühmte ist berühmt, aber bescheiden. Der Irre ist irr, aber harmlos. Der Verbrecher ist Abschaum, aber trotz allem ein Mensch. Der Krüppel ist bedauernswert, aber auch ein Mensch. Der Fremde ist anders, aber es macht nichts:

Armut ist keine Schande. Krieg ist kein Spiel. Ein Staat ist keine Räuberbande. Eine Wohnung ist keine Fluchtburg. Arbeit ist kein Honiglecken. Freiheit ist kein Freibrief. Schweigen ist keine Entschuldigung. Eine Unterhaltung ist kein Verhör.

Der Ring ist sowohl eine Zier als auch ein Wertgegenstand. Die Gemeinschaft ist nicht nur eine Last, sondern auch eine Lust. Der Krieg ist zwar ein Unglück, aber manchmal unvermeidbar. Die Zukunft ist sowohl dunkel als auch gehört sie dem Tüchtigen. Das Spielen ist nicht nur ein Zeitvertreib, sondern es bereitet auch auf die Wirklichkeit vor. Der Zwang ist zwar fragwürdig, aber er kann nützlich sein. Eine rauhe Jugend ist zwar ungerecht, aber sie macht hart. Hunger ist zwar schlimm, aber es gibt Schlimmeres. Prügel sind zwar verwerflich, aber man muß auch die positiven Seiten sehen:

Du hast Modellsätze, mit denen du dich durchschlagen kannst: indem du diese Modelle auf deine Sätze anwendest, kannst du alles, was scheinbar in Unordnung ist, in Ordnung setzen: du kannst es für geordnet erklären: jeder Gegenstand kann der sein, als den du ihn bezeichnest: wenn du den Gegenstand anders siehst als du von ihm sprichst, mußt du dich irren: du mußt dir sagen, daß du dich irrst, und du wirst den Gegenstand richtig sehen: willst du es dir nicht gleich sagen, so ist es klar, daß du gezwungen werden willst, es also schließlich doch sagen willst.

Eine neue Syntax für eine neue Schule Eine Utopie

1. Unterstellung: Die Angst vor der Grammatik

Der Grammatikunterricht ist nicht beliebt, weder bei den Schülern, noch - und das ist etwas mehr als eine Unterstellung - bei den Lehrern. Die alte Frage (1), wieviel Grammatik der Mensch braucht, stellt sich vor allem bei der Syntax. Die anderen Bereiche der Grammatik (Flexionsformen, Kasusformen, Tempus, Modus usw.) gelten immerhin für das Erlernen der standardsprachlichen Formen als wichtige Lehrinhalte. Doch wie steht es mit dem, was man im engeren Sinn als Syntax bezeichnen kann? Wozu muß man alle Formen von Nebensatzarten wissen? Welchen Erkenntniswert hat das Prädikativ? die Verbsvalenz? das Präpositionalobjekt? Die alte Behauptung, man brauche das alles als Vergleichsgrundlage für den Fremdsprachenunterricht, verfängt schon längst nicht mehr. Jede Sprache hat ihre eigene Grammatik und damit auch ihre eigene grammatische Terminologie, obwohl es natürlich auch Gemeinsamkeiten gibt. Doch gerade diese Gemeinsamkeiten können verfänglich sein - das deutsche Imperfekt hat eben ganz andere Funktionsbereiche als das französische Imperfekt. Dazu kommt noch, daß die erwähnten syntaktischen Bereiche (auch für den Lehrer!) zu Recht als schwierig gelten - man denke z.B. an das prädikative Attribut, das man sich leicht wünscht, aber das man leicht mit einer Modalbestimmung verwechseln kann. Dazu kommt noch, daß manches aus diesen Bereichen in einer Schulstufe gelehrt werden muß, in der die Schüler noch nicht an das erforderliche formale und abstrakte Denken gewöhnt sind. Daher sind verschiedene Fluchtreaktionen des Lehrers verständlich: Flucht in den Literaturunterricht, Flucht in den Rechtschreibunterricht, Flucht in das Einpauken von Grammatikregeln. Aber das ist nur eine Unterstellung, und die Realität mag anders ausschauen. Nicht wahr?

2. Unterstellung: Es gibt keinen "anderen" Grammatikunterricht

Gibt es nicht einen anderen Grammatikunterricht? Ja doch, es gibt ihn! Es gibt sogar ein Buch, das ebenso heißt (2), und seither hat der situative Grammatikunterricht durchwegs Anklang gefunden - wie ich vermute, vor allem in der Fachdidaktik, wohl weniger im Deutschunterricht selbst. Die Idee ist bestechend: Keine trockene Grammatik mehr, dafür Anknüpfen an Situationen, die zwanglos im Schulalltag entstehen.

Die in diesen Situationen zustandekommenden Sprachverwendungsweisen und ihre Wirkungen sind Ausgangspunkt für Reflexion und Sprechen über Sprache (Metakommunikation). Grammatische Kenntnisse sollen nicht mehr als Produkt vermittelt werden, sondern der Prozeß der Gewinnung von Kenntnissen soll "sichtbar" (also verstehbar, nachvollziehbar) gemacht werden. (3) Solche Thesen sehen gut aus und entsprechen "modernen" sprachpragmatischen Theorien. Sprache als Handlung: Ist es nicht daher nur konsequent, direkt von solchen Handlungen auszugehen und sie im Unterricht nachvollziehend zu beschreiben? Es stellt sich aber bald heraus, daß das konsequent sein mag - nur wird man auf diese Weise keinen Grammatikunterricht machen können. Das zeigen nicht nur die in diesem Buch erläuterten Unterrichtsbeispiele, sondern auch die Zusammenstellung von situativen Anlässen: So kann man Sprachschichten, Semantik, Satzarten, möglicherweise auch manche verbale Kategorien behandeln, nicht aber einen Grammatikunterricht machen - wenn man unter "Grammatik" das versteht, was die beiden Autoren in einem Anhang (S. 323ff) zusammengestellt haben. Wie man z.B. die verschiedenen Nebensatzarten auf S. 350ff in einem situativen Grammatikunterricht unterbringen soll, der noch dazu auf zwanglos sich ergebenden Situationen aufbaut, ist mir unbegreiflich. Doch weiß das vielleicht der Fachdidaktiker und Praktiker besser. So ist die folgende Vermutung zunächst eine Unterstellung (gleichwohl eine nicht ganz unbegründete, wie sich in manchen Gesprächen mit Praktikern erwiesen hat): Von Grammatik im engeren Sinn bleibt auf diese Weise nicht viel übrig. Wie's gemacht wird, zeigen z.B. Tymister/Wallrabenstein (4): Da gibt es plötzlich "vereinbarte Sprachübungsstunden" (S. 89), in denen man natürlich allerlei Operationen ausprobieren kann. Und da schreibt ein Lehrer den folgenden Satz auf die Tafel: Während der Schulpause fuhr ein Schüler mit seinem Fahrrad über den Schulhof. (S. 92) Danach wird flott Satzgliedanalyse gemacht. Situativer Grammatikunterricht ist also, wenn der Lehrer ganz zwanglos einen Satz an die Tafel schreibt und die Schüler darüber sprechen dürfen. Bedingung: In diesem Satz muß das Wort Schule vorkommen, am besten mehrmals. Die Tatsache, daß dieser Satz auf einer Schultafel steht, genügt offensichtlich nicht. Das erinnert mich an meinen Volksschulunterricht: Statt "Was ist zwei mal zwei?" wurde gefragt "Wenn ein Eisenbahnwaggon zwei Achsen hat und jede Achse zwei Räder hat, wieviel Räder hat dann der Waggon?" Ich habe mich schon damals sehr geärgert.

Ein Problemfall, und was er uns zeigt

Es ist somit verständlich, wenn manche Lehrer im Deutschunterricht Grammatik überhaupt nicht mehr behandeln oder sie auf ein als unvermeidlich gehaltenes Minimum einschränken. Dazu gibt es nur eine Alternative: Grammatik besser und tatsächlich anders zu lehren als bisher, und zwar ohne in einen öden Formalismus zu verfallen, der nicht

nur das althergebrachte Auswendiglernen von Paradigmen, sondern auch manche strukturalistische Ansätze kennzeichnet. Wenn man etwas anders machen will, empfiehlt es sich, bei den bestehenden Schwierigkeiten anzufangen: Gerade die Problemfälle sollen ja besser und eindeutig beschrieben werden. Ich will das an einem ganz einfachen Beispiel zeigen und diesen anderen Ansatz dann an einem bekannten Problemfeld, an den Präpositionalobjekten, demonstrieren.

Ein bekanntes Problem der deutschen Grammatik ist die Wortartenlehre. In der traditionellen Grammatik gibt es bekanntlich 10 Wortarten, doch in den neueren deutschen Grammatiken kann man so ziemlich alles zwischen 5 und 13 Wortarten finden. Von den Ursachen dieser Einteilungsunterschiede soll hier nicht die Rede sein (5). Vielmehr geht es hier um ein konkretes Problem: Welcher Wortart gehört "am" in Ausdrücken wie "am Morgen" an? Die traditionelle Grammatik gibt folgende Antwort: Es handelt sich hier um eine Verschmelzung aus Präposition + Artikel. (6) Nach dieser Auffassung gibt es also kein "Wort" am, sondern nur zwei (verschiedene) Wörter an und dem, die zu einer Einheit zusammengetreten sind. Sonderbarerweise tut man sich mit der grammatischen Beschreibung dieser Einheit ziemlich schwer. In vielen Fällen kann man nämlich diese Verschmelzung nicht mehr auflösen, so z.B. hier, aber auch in Wendungen wie *am Leben bleiben, im Freien sitzen, (etwas) am besten können, beim Schreiben sein, zum Abgeordneten gewählt werden, am 15. Juli einen Aufsatz schreiben usw.* Die Auflösung ist dann möglich, wenn der Artikel deutlich demonstrative Funktion hat (*an dem Morgen, den ich nie vergessen werde; an dem Leben, das mir seither verhaßt ist; zu dem Abgeordneten, der schon immer das Ziel seiner Bestrebungen war*). Das ist aber zweifellos nicht der Normalfall, und manche Auflösungen sind auch bei demonstrativer Funktion stilistisch nicht besonders gut. Verschmelzungen sind in der traditionellen Wortartenlehre schwer unterzubringen. Man kann sich natürlich mit Tricks behelfen und sie kurzerhand zu den Partikeln rechnen, wenn man die Partikeln als Sammelgruppe für alle nicht flektierbaren Wörter betrachtet. Doch mit einer solchen undifferenzierten Sammelgruppe sind die meisten Grammatiker und mit ihnen auch die Lehrer nicht zufrieden.

Eine neue Wortart?

Wenn es keine genau passende Wortart für diese Wörter gibt, so ist die einfachste Lösung, dafür eine neue Wortart einzuführen. Diese Lösung wird niemandem leicht fallen, weder dem Praktiker noch dem Verfasser einer wissenschaftlichen Grammatik, besteht doch der Eindruck, daß die traditionellen Einteilungen ohnehin schon zu viele Kategorien unterscheiden - warum dann noch eine 11., 13. oder 16. dazu? Überdies: Welche grammatischen Merkmale müßte denn diese neue Kategorie haben? Das ist gar nicht so leicht zu entscheiden. Irgendwie wird man den Eindruck haben, daß diese Wörtchen "nicht wichtig" oder "bedeutungs-

los" sind. Tatsächlich können sie bei gleichbedeutenden Umformungen ohne Schaden (d.h. ohne Informationslücken zu hinterlassen) verschwinden: *morgens, lebendig bleiben, draußen sitzen, gerade (etwas) schreiben, (zu etwas) abgeordnet werden* usw. Damit ist aber schon eine wichtige Funktion deutlich: Diese Wörter machen aus einem Nomen "kein Nomen", also z.B. ein Adjektiv oder ein Adverb. Sie sind grammatische Elemente, die aus einer Wortartenkategorie eine andere machen, indem sie "denominalisieren". Es geht im Prinzip auch andersherum: Es gibt Wörter, die aus "Nicht-Nomina" Nomina machen, also nominalisieren und die kennen wir alle, es sind die Artikel (*das Schreiben und das Lesen; das Wenn und Aber...*). Nehmen wir einmal an, daß diese Beobachtung tatsächlich eine neue Wortartkategorie begründet. Daraus würde folgen, daß Orts- und wohl auch Zeitangaben adjektivischen Charakter haben (*ich sitze im Garten/dort, stehe am Bahnsteig/dort*), nicht aber Richtungsangaben, denn da sind die Verschmelzungen eher ein Merkmal der Umgangssprache (*ich klettere auf'n Baum*), wenn sie nicht überhaupt unakzeptabel sind. Wenn wir uns die Verhältnisse bei anderen Präpositionen überlegen, wird dieser Unterschied undeutlich (*ich stehe hintern Haus, gehe hinters Haus*). In beiden Fällen kann man diese präpositionalen Fügungen durch ein Adverb ersetzen (*dort/dorthin*). Überdies ist der erwähnte adjektivische Charakter natürlich nicht etwas, das man am konkreten Ausdruck selbst ablesen könnte (*der Bahnsteig ist nun einmal kein Adjektiv*), sondern er muß einer abstrakteren Sprachebene angehören - nennen wir sie, der Begriff drängt sich geradezu auf, Tiefenstruktur. Jetzt wollen wir aber wissen, warum gerade Orts- und Zeitangaben im Gegensatz z.B. zu Objekten einen tiefenstrukturellen adjektivischen Charakter haben. Das hängt vielleicht mit der semantischen Relation dieser syntaktischen Einheiten zusammen. Sehr vereinfachend und drastisch ausgedrückt: Der außersprachliche Gegenstand, auf den sich ein Akkusativobjekt bezieht, ist oft konkret (man kann dann z.B. auf ihn draufhauen), während eine Orts- und Zeitangabe nicht auf diese brutale Weise faßbar ist. Wir brauchen also eine Theorie über eine Tiefenstruktur mit semantischen Relationen. Der Linguist denkt hier sofort an die Fillmore'sche Tiefenkasustheorie und mit Schauern an die fast unübersehbare, oft sehr kritische, Literatur dazu. Doch halt, so geht es nicht weiter! Wir wollten doch nur die Wortart einiger kleiner, sehr häufiger Wörtchen bestimmen. Das Bestimmen von Wortarten ist doch einfach, das lernt man schon in der Volksschule (ich habe das bei der Aufnahmeprüfung in das Realgymnasium, die seinerzeit verlangt wurde, demonstrieren müssen). Und jetzt stellt sich heraus, daß wir, wenn wir es nur genau nehmen, in linguistische Untiefen hinabgezogen werden. Noch dazu entdecken wir vielleicht eine neue Wortart, von der keine Grammatik etwas weiß und die daher auch keinen Namen hat (und schon gar nicht durch den Lehrplan abgedeckt ist). Ist es da nicht einfacher, es überhaupt bleiben zu lassen? Wo wir uns doch auch dann recht gut verständigen können, wenn wir nicht wissen, was diese seltsamen Wörtchen nun eigentlich sind?

Warum die traditionelle Grammatik manchmal so schwer ist

Aber gerade das wollen wir ja nicht. Wir wollen eine andere Syntax, eine andere Art der Sprachbetrachtung, mit der wir an solchen Untiefen vorbeisteuern können. Für diese andere Sprachbetrachtung ist es nützlich zu erkennen, warum wir überhaupt in diese Schwierigkeiten geraten sind. Ich führe hier nur fünf wichtige Punkte an:

1. **Grammatische Kategorien stehen nicht von vornherein fest, sondern sie ergeben sich durch das, was der Sprachforscher bei der Sprachanalyse tut.** Weil man die Sprache auf verschiedene Arten und mit verschiedenen Methoden beschreiben kann, ergeben sich daher auch verschiedene Arten von grammatischen Kategorien, ebenso wird die Anzahl von unterschiedenen Kategorien verschieden sein. Das, was wir in einem Grammatikbuch finden, ist immer das Ergebnis einer bestimmten Methode - die immer auch anders sein kann. Niemand kann uns garantieren, daß wir oder jemand anderer die "richtige" Methode gefunden haben, mit der wir zu den "richtigen" Kategorien gekommen sind. Wer die Wortarten nach Merkmalen definiert, die am Wort selbst ersichtlich sind (z.B. Flexionsformen), wird zu einem anderen Begriff von "Wortart" und zu einer andern Wortartzahl kommen als der, welcher auch die syntaktische Funktion und die semantische Rolle berücksichtigt. Im ersten Fall gibt es z.B. bei eben nur eine Wortart (sagen wir: "Partikel"), im zweiten Fall gibt es drei (ein ebenes Gelände: Adjektiv, es war eben noch schön: temporales Adverb, du mußt eben besser aufpassen: Abtönungspartikel). Daher ist die Frage, was es gibt bzw. ob es etwas gibt, in der Sprachwissenschaft eine sehr verfängliche Frage. Für den, der sich vor allem an formale Kriterien hält, gibt es im Deutschen kein Adverb - der, welcher bestimmte syntaktische Beziehungen für wichtig hält und damit eine bestimmte Auffassung von syntaktischen Strukturen hat, wird auf diese Kategorie nicht verzichten können.
2. **Das Tun des Grammatikers ist zugleich die Rechtfertigung für die analysierten grammatischen Kategorien.** Radikal formuliert: Grammatische Kategorien sind nicht in der Sprache, sondern im Kopf des Sprachwissenschaftlers. In den Naturwissenschaften ist es nicht anders: Einen Massepunkt "gibt" es ebensowenig oder ebensosehr wie ein Adverb. Besonders auffällig ist das in der Astronomie: Quasare, Pulsare und Schwarze Löcher "gibt" es (nur) aufgrund von bestimmten methodischen Annahmen.
3. **Es gibt keine Obergrenze für operational definierte Kategorien.** Durch geeignete Verfahren kann man immer noch zusätzliche Kategorien aufstellen, wenn man sich nur genügend feine Umschreibungsmethoden

einfallen läßt. Das ist vielleicht das schwierigste Problem für eine grammatische Beschreibung. Ein einfaches Beispiel: Ein Alter Römer mit Latein als Muttersprache wird gefragt, wieviele und welche cum-Sätze es gibt. Wenn er die Frage überhaupt versteht, wird er zweifellos antworten: Nur einen, eben den cum-Satz. Genauso würden wir auf die Frage antworten, wieviele weil-Sätze es gibt (wenn wir keine Sprachwissenschaftler sind). Die lateinische Schulgrammatik unterscheidet hingegen neun cum-Sätze, vor allem deswegen, weil wir im Deutschen keine genau entsprechende Konjunktion haben. Die cum-Satz-Kategorien sind also nichts anders als Übersetzungskategorien. Man kann und soll sich immer fragen, ob man wirklich so viele Kategorien braucht: Die Grammatik muß auch den Bedürfnissen des Benützers entsprechen. Die muttersprachliche Grammatik verfährt im Grund nicht anders. Die Zahl der Kategorien ergibt sich z.B. dadurch, wieviel semantisch passende Umschreibungen zu finden sind. Umschreibungen können aber beliebig verfeinert werden ... (vgl. die Nebensatzkategorisierung der neuen Duden-Grammatik). Ein weiteres (abschreckendes) Beispiel: Die sieben Arten von freien Dativen nach Helbig (7).

4. Es ist immer sinnvoll, von formalen Kategorien auszugehen; es kann im Unterricht sinnvoll sein, diese formalen Kategorien nicht weiter aufzuspalten. Die Sprachgeschichte zeigt, daß die sprachlichen Formen nicht zufällig entstehen und auch nicht zufällig für irgendwelche Funktionen verwendet werden. So ist es sicher kein Zufall, daß gerade die untrennbaren Verschmelzungen in unserem Beispiel oben solche Beschreibungsprobleme ergeben haben. Natürlich ist das Verhältnis von Form und Funktion in jeder lebenden Sprache sehr komplex - aber oft sind die Schwierigkeiten und unnötigen Kompliziertheiten der grammatischen Beschreibung eher den Verfahrensweisen der Sprachwissenschaftler zuzuschreiben. Ein Dativ darf und soll zunächst einmal ein Dativ bleiben.
5. In der Sprache gibt es oft dort fließende Übergänge zwischen Kategorien, wo in der Grammatik eindeutig kategorisiert wird. (8) Grammatische Beschreibungen sollen immer eindeutig und nachvollziehbar sein, in der Sprache selbst sind aber manche Dinge eben nicht eindeutig. Die Gründe dafür sind verschiedener Art und können hier nicht aufgezählt werden. Ein großer Teil der Schwierigkeiten, die sich hier ergeben, entsteht dadurch, daß sich die traditionelle Grammatik und damit auch die Schulgrammatik auf die Standardsprache bezieht. Nun ist aber die Standardsprache nicht eine funktional geschlossene Sprachform, sondern ein Konstrukt, das verschiedene Sprachvarietäten überdeckt und zudem noch normativ geregelt ist (und das nicht überall nach eindeutigen Prinzipien).

Eine andere Grammatik

Die Angst des Lehrers vor der Grammatik, so wie sie bisher in der Schule gelehrt wird, ist daher durchaus begründet. Es gibt kaum eine Grammatikregel oder einen im Lehrbuch präsentierten Lehrsatz, der sich nicht auf verschiedene Weise "hinterfragen" läßt, wenn man nur genau genug ist und sich nicht auf die Beispielsätze im Lehrbuch beschränkt - dort funktioniert meist alles problemlos. Wenn man es anders machen will und das Tun des Grammatikers die einzige Rechtfertigung für die grammatischen Kategorien ist, so bleibt nichts anderes übrig als **gemeinsam mit den Schülern die Grammatik selbst zu machen**. Das klingt verwegen und präpotent: Soll man die jahrhundertealten grammatischen Bestrebungen hochgelehrter Männer (es sind, aus welchen Gründen auch immer, kaum Frauen darunter) mit einem Handstreich beiseite schieben? Natürlich nicht, denn diese Leute haben sich ja auch etwas gedacht. Auch die manchmal geschmähten antiken Grammatiker sind zu durchaus haltbaren wissenschaftlichen Einsichten gekommen. Aber man kann das, was von der Grammatik geboten wird, zunächst einmal "nur" als **Material für die eigene Analyse** nehmen. Wenn sich aus der gemeinsamen grammatischen Arbeit etwas anders ergeben sollte als in der Schulgrammatik steht, darf das niemanden stören, weder den Lehrer noch den Verfasser der Lehrpläne. So neu, wie es zunächst aussehen mag, ist diese Methode natürlich nicht: In der Schulgrammatik wurde das operationale Verfahren vor allem durch die beispielgebenden Arbeiten von Hans Glinz eingeführt, und es hat sich auch, soweit man überhaupt sinnvollen Grammatikunterricht machen will, durchaus bewährt. Neu ist nur die Forderung, daß die Operationen selbst im Mittelpunkt des grammatischen Interesses stehen sollen, so daß die Schüler erkennen können, wie man zu grammatischen Kategorien kommt und welche Ursachen es für bestimmte grammatisch beschreibbare Erscheinungen gibt. Es geht also hier um eine **Methode des grammatischen Argumentierens**. Das ist nichts für die Volksschule und vielleicht auch weniger in der Unterstufe der AHS angebracht, sondern es setzt Abstraktionsfähigkeit und logisches Denken voraus. Der gegenwärtig gültige Lehrplan und auch der Lehrplanentwurf sind für ein solches Unternehmen nicht günstig - aber so ist es nun einmal bei Utopien.

Ein Fallbeispiel: Das Präpositionalobjekt

Ich kann hier nur an einem Beispiel zeigen, wie man es machen kann. Dazu wähle ich ein bekanntermaßen schwieriges Kapitel der deutschen Syntax, die Lehre vom Präpositionalobjekt (im folgenden mit "PO" abgekürzt). Das Problem liegt hier in der Forderung, das PO von formal gleichen Adverbialbestimmungen (abgekürzt "AB") abzugrenzen. In älteren Schulbüchern gab es dazu Listen von Sätzen, bei denen die Präpositionalgruppen nach diesen beiden Kategorien zu bestimmen waren.

Das hat sich, man kann es mit Erleichterung feststellen, geändert - doch die Forderung nach einer solchen Unterscheidung ist geblieben. Dazu als Beispiel die Definition von Ebner/Ferschmann in "sprechen und schreiben" 1, Wien 1981, S. 49:

Das Präpositionalobjekt (die Vorwortergänzung) ist das Satzglied, das durch ein Adverb (Umstandswort) wie *darauf, daran, damit, darum oder durch Fragewörter wie worauf? woran? womit? worüber? worum?* ersetzt werden kann. Alle diese Ersatzwörter enthalten die Präposition, die vor dem Substantiv steht. Bei Personen heißt es *an ihn, an sie, an es*, bei Sachen *daran*.

Eine Ortsergänzung wird hingegen durch ein Ortsadverb oder ein entsprechendes Fragewort ersetzt (S. 57). Das funktioniert in vielen Fällen recht gut (*ich denke an die Ferien/woran, daran, also PO; ich schlafe im Freien/wo, dort, also AB*). Manchmal aber ist beides möglich: *Ich schlafe am liebsten auf dem Boden/wo?-darauf. PO oder AB?* Das bleibt hier offen. Etwas besser sieht die Unterscheidungsmöglichkeit bei Killinger, "Gestalten und Verstehen" 2, Wien 1982, S. 78, aus. Dort steht als Erläuterung:

Beim Präpositionalobjekt bestimmt die Präposition den Fall des Substantivs [...]. Welche Präposition zu wählen ist, bestimmt jedoch das Verb.

Danach haben wir in unserem fraglichen Fall eine AB, weil wir die Präpositionen austauschen können (*unter der Brücke / neben meinem Hund / in meinem Bett / auf dem Sofa usw.*). Die zugrundeliegende Intuition ist verständlich: Das Verb regiert die Präposition (= legt fest, welche Präposition folgen kann) genauso wie ein reines Objekt. Daher hat das PO Objektstatus, während die freie Austauschbarkeit der Präposition bei Adverbialbestimmungen auf einen anderen Satzgliedstatus weist. Das entspricht der traditionellen Auffassung. Doch bei Ebner/Ferschmann finden wir Objekte und Adverbialbestimmungen (bei den beiden Autoren immer Orts- usw. "-ergänzungen" genannt) als gleichrangige Satzglieder im Prädikatsteil. Das ist zwar ein Widerspruch zur traditionellen Syntax, aber immerhin denkbar. Es bleibt aber unverständlich, warum dann überhaupt zwischen PO und AB unterschieden wird.

Doch auch das Rektionskriterium zeigt bald seine Grenzen. Es gibt viele Verben, die mit verschiedenen, aber eben nicht mit allen, Präpositionen gebraucht werden können, z.B. *sprechen mit/zu/von/über*. Wird hier die Präposition vom Verb bestimmt oder nicht? Diese Frage ist nicht eindeutig zu beantworten - sie hängt im wesentlichen davon ab, was man unter "Rektion" versteht. Und da sind sich auch die Sprachwissenschaftler durchaus nicht einig. Ich will hier die wissenschaftliche Problematik nicht weiter ausführen (dazu gibt es im Anhang einige Literaturhinweise). Wichtig ist in unserem Zusammenhang nur, daß sich im Grammatikunter-

richt, wenn man diese beiden Lehrbücher verwendet, solche Probleme ganz ungezwungen einstellen können. Im ersten Fall stellt sich die Frage "Wozu überhaupt PO?", im zweiten Fall "Hat das Verb X nun ein PO oder eine AB?" (und als Folge dieses Problems das altbekannte Wozubrauchichdas).

Das Präpositionalobjekt, einmal anders

Es geht anders, wenn man zunächst von eindeutigen Fällen ausgeht und den intuitiven Unterschied, der nun einmal da ist und jedem grammatisch Geschulten verständlich ist, genauer zu fassen versucht. Solche grammatischen Intuitionen sind nichts Schlechtes. Auch die Sprachwissenschaftler gebrauchen sie, manche bekennen sich ausdrücklich zu ihr. Wir haben also ein intuitives Gefühl, daß Präpositionalgruppen einer verschiedenen syntaktischen Hierarchie angehören. Sie können wie die Objekte "näher" zum Verb gehören, sie können aber auch wie die Adverbialien die Art der Verbalhandlung näher bestimmen und daher sozusagen "zum ganzen Satz gehören". Um diesen Unterschied herauszuarbeiten, können wir uns ein Beispiel suchen, das zwei Präpositionalgruppen mit deutlichem Bedeutungsunterschied enthält. Ich wähle das Verb bleiben:

- (a) Sonja bleibt bei ihrem Freund.
- (b) Sonja bleibt bei ihrem Entschluß.

Die Ersatzprobe zeigt, daß bei (a) *bei ihm / dort* eingesetzt werden kann, bei (b) nur dabei. Wenn wir diese Probe als Kriterium gelten lassen, so haben wir in (a) eine AB, in (b) ein PO. Daß wir verschiedene Satzglieder haben, zeigt sich auch daran, daß wir beides in einem Satz zusammenstellen können. Das ist stilistisch nicht schön. Es wird aber besser, wenn wir die AB mit einer anderen Präposition einsetzen:

Sonja bleibt im Urlaub bei ihrem Entschluß.

Voraussetzung für die Geltung dieses Kriteriums ist, daß gleiche Satzglieder nur eine Position im Satz besetzen können. Das ist nicht immer einsichtig (es gibt Verben mit doppeltem Akkusativ und Sätze mit mehreren Lokalbestimmungen), in den meisten Fällen können wir es aber nachvollziehen. Aber es gibt nicht nur einen Bedeutungsunterschied in den beiden Präpositionalgruppen, sondern auch in den beiden Verben. Das kann man Schülern leicht verständlich machen, wenn man sie ersetzen läßt: In (a) ist *bleiben* ein Verb mit lokaler Bedeutung (an einem Ort verharren), in (b) ist ein (hier mentaler) Zustand, eine Verfassung gemeint. Vielleicht will man hier sogar von zwei verschiedenen Verben sprechen (in der Sprachwissenschaft ist das in solchen Fällen durchaus üblich). Verschiedene Bedeutungen eines Wortes entstehen sehr oft durch

Bedeutungsübertragungen. Solche Vorgänge erkennt man als Metaphern nur dann, wenn sie sich gewissermaßen vor unseren Augen abspielen. In unserem Fall sind sie schon usualisiert. Wir können aber in einem etymologischen Wörterbuch nachschlagen. Dort werden wir belehrt, daß bleiben auf eine Wurzel mit der Bedeutung "fett" zurückgeht und damit ursprünglich "klebenbleiben" bedeutete. Die Ortsverharrung ist also ursprünglich, die Variante in (b) ist eine "usualisierte Metapher". Nun löst sich das ganze PO/AB-Rätsel auf einen Schlag. In der AB hat die Präposition (noch) lokale Bedeutung, im PO kann von einer Ortsangabe nicht (mehr) die Rede sein. Hier ist die Präposition bedeutungsentleert, sie ist zum Zeichen des syntaktischen Anschlusses geworden und kann gelegentlich sogar ausfallen (*Sonja bleibt ihm [erhalten]*).

Es muß nicht immer alles eindeutig sein

Es soll nun nicht verlangt werden, daß Lehrer und Schüler gemeinsam mit Hilfe eines etymologischen Wörterbuchs Beispielsammlungen durchanalysieren. Das wäre genausowenig sinnvoll wie die bisher üblichen grammatischen Turnübungen. Der Lehrer kann aber recht gut an einem solchen Beispiel vorführen, wie der Grammatiker auf die (zunächst einmal absurd anmutende) Idee kommen kann, formal gleiche Dinge verschieden zu benennen. Er kann zeigen, daß er das tut, weil er Verschiedenes tut (nämlich verschiedene Ersatz- und Umformungsmöglichkeiten beschreibt). Er kann weiters zeigen, daß verschiedene grammatische Erscheinungen auf eine gemeinsame Ursache zurückgehen können und daß diese Ursache (hier bestimmte metaphorische Entwicklungen) auch der Grund für Probleme der Grammatikschreibung sein kann. Er kann sich z.B. verschiedene Schulbücher und/oder verschiedene Grammatiken besorgen und die darin enthaltenen grammatischen Beschreibungen vergleichen, indem er zeigt, welche Analysemethoden angewendet werden. Er kann weiters hoffen, daß das Erkennen einer gemeinsamen Ursache auch zur tieferen Erfassung der Grammatikkenntnisse führt. Ähnlich ist es ja auch in der Mathematik: Wer Formeln selbst ableiten kann, kennt sich besser aus. Ich komme nun zu einer Frage, die manche vielleicht als entscheidend auffassen: Kann man mit dieser Methode überall Präpositionalobjekte von Adverbialbestimmungen eindeutig unterscheiden? Die Antwort kann nur sein: Nein, das kann man nicht! Es gibt nämlich Verben mit lokaler Bedeutung wie *sich befinden, wohnen, stecken, stehen, liegen usw.*, wo wir keinen solchen metaphorischen Prozeß rekonstruieren können. Die Präposition hat hier deutlich lokale Bedeutung; sie ist kein bloßes Zeichen einer syntaktischen Relation. Die Präpositionen sind auch innerhalb eines lokalen Funktionsbereiches mit faßbaren Bedeutungsunterschieden weitgehend austauschbar (*in, über, unter, neben, ...*). Das deutet auf die Geltung als AB. Andererseits ist die Ortsbezeichnung zu einem großen Teil bereits durch das Verb geleistet, und die Zahl der möglichen Präpositionen ist stark beschränkt. Überdies sind solche Präpositionalgruppen meist

nicht weglassbar, ohne daß der Satz ungrammatisch wird. Alles das deutet auf ein PO. Es wird niemanden erstaunen, daß in der Fachliteratur die Kategorisierung dieser Satzglieder umstritten ist. Für den Sprachwissenschaftler wird es gerade an diesem Punkt spannend. Er muß sich jetzt fragen, was denn Objekte von Adverbialien überhaupt unterscheidet. Für den Lehrer ist diese Frage nicht wichtig. Methoden, die überall zu einem eindeutigen Ergebnis führen, das womöglich noch von jedem Grammatiker gleichermaßen anerkannt wird, gibt es nicht. Eine solche Methode zu suchen, ist sinnlos. Wenn wir schon auf eine solche Unterscheidung großen Wert legen, müssen wir eine bestimmte Vorgangsweise vereinbaren. Wir legen z.B. fest, daß es zwischen Verb und Objekt eine direkte semantische Rektionsbeziehung geben muß - eine Beziehung, die nicht durch das Dazwischentreten einer Präposition mit eigenständiger Bedeutung vermittelt ist. Dann sind die fraglichen Fälle nach Verben mit lokaler Bedeutung alle Präpositionalobjekte.

Grammatisches Argumentieren gehört in die Oberstufe

Spätestens am diesem Punkt sollte klar sein, daß die Unterscheidung zwischen PO und AB nichts für die Volksschule und wahrscheinlich auch nichts für die Unterstufe der AHS ist (wo sie leider vom Lehrplan derzeit gefordert wird). Solange das methodische Verfahren und die größtenteils implizit getroffenen grammatischen Vereinbarungen nicht offengelegt werden, ist diese Unterscheidung völlig nutzlos und nichts anderes als eine sinnlose Qual für Lehrer und Schüler. Dazu zwei Beispiele. Bei Robert Killinger, Arbeitsbuch Deutsch 4/2 (Ausgabe A), Wien-Graz 1982, S. 103, kann man folgende Definition lesen: "Die Vorwortergänzung [= PO] steht der Fallergänzung (dem Objekt) nahe. Viele Verben können eine Ergänzung nur mit Hilfe eines bestimmten Vorworts an sich binden. Die Vorwortergänzung ist **nicht** durch ein Umstandswort [= Adverb] ersetzbar." Diese Definition ist in mehrfacher Hinsicht problematisch. Zunächst gibt es auch Pronominaladverbien wie darauf usw., die ja zweifellos zur Gruppe der "Umstandswörter" gehören. Gerade sie kommen aber der Intention nach nicht in Frage. Man muß also den Ersatz durch eine Präposition oder durch eine Wortgruppe, die eine Präposition enthält, entweder (in der positiven Definition des POs) fordern oder (in der negativen Definition) ausschließen. Es bleiben auch dann die eben erläuterten Probleme. Aber das ist noch nicht alles. Auch POs können durch Adverbien ersetzt werden. Das zeigt schon der erste Satz der darauffolgenden Übung: *Die meisten Menschen streben nach Erfolg.* Gemeint ist das PO (*wonach / nach was?*), doch kann man die Präpositionalgruppe auch durch *eifrig* ersetzen. Das geht grundsätzlich überall (*Er hofft auf bessere Zeiten / worauf? auf was? / sehr, inbrünstig ...*). Die Definition ist also wertlos und führt nur zur Verwirrung. Nicht besser ist es bei Söllinger/Mateja/Letzbor, *Erlebte Sprache* 4, Wien-Graz 1981, S. 109. Dort steht folgender Merksatz: "Umstandsergän-

zungen können, Vorwortergänzungen müssen mit einem Vorwort eingeleitet werden. Satzglieder, die Ort Zeit Art Grund [im Original eingerahmt und untereinander geschrieben] angeben, sind auf jeden Fall **Umstandsergänzungen**." Das schaut nach einem konsequenten semantischen Kriterium aus, und das ist immerhin etwas, bzw. es scheint immerhin etwas zu sein. Was kann man aber mit einem als Beispiel für das PO angeführten Satz *Klaus spart auf eine Kawasaki* machen? Man ersetzt die Präpositionalgruppe natürlich durch , weil er eine Kawasaki will. Wenn das kein Grund ist ...

Der Grund für diese potentiellen Verwirrungen ist offensichtlich: Man muß die Ersatzmöglichkeiten einschränken. Dazu muß man das Analyseverfahren offenlegen, und das ist nur dann möglich, wenn man argumentiert. Warum bleibt man im Elementarunterricht nicht gleich bei einer formbezogenen Kategorie, die eindeutig und leicht zugänglich ist? Es kann also bei "Präpositionalgruppe" oder besser "Präpositionalphrase" (weil die syntaktisch Funktion deutlich benannt ist) bleiben.

Das Rätsel und ein Lösungsweg

Es war von einer vereinbarten Methode die Rede. Wie immer man diese Festlegung begründen will - jetzt wird es erst richtig spannend. Wir können nämlich versuchen, die Funktion dieser semantischen Rektion etwas genauer zu fassen. Dazu müssen wir nicht mittels etymologischer Wörterbücher die indogermanische Urzeit ausgraben, sondern es genügt, möglichst ähnliche Wörter zu suchen, die einmal mit einem reinen (Akkusativ-) Objekt, das andere Mal mit einem PO gebraucht werden. Dazu stellen wir uns eine Liste zusammen:

arbeiten an etwas	etwas bearbeiten
Anspruch erheben auf etwas	etwas beanspruchen
hoffen auf etwas	etwas erhoffen
hören auf jemanden	jemanden anhören
jubeln über etwas	etwas bejubeln
wachen über etwas	etwas bewachen
weinen über etwas	etwas beweinen

Uns fällt sofort auf, daß die Verben mit Akkusativobjekt ein Präfix haben. Wir können vermuten, daß die Bedeutung dieses Präfixes etwas mit der Präposition des PO zu tun haben wird. Es gibt also irgendeinen Inhalt, der einmal in der Präposition, das andere Mal im Präfix "steckt". Das kann man mit seinem eigenen Sprachgefühl herausfinden. Vielleicht kann man auch erkennen, daß der von beiden Objektarten bezeichnete Gegenstand als vorhanden vorausgesetzt ist und als Anlaß für die Verbalhandlung dargestellt wird: Diesen Anlaß kann man sich grammatisch symbolisiert denken. Es gibt jemanden, der redet, wir hören ihm zu / ihn an. Diese Situation zeigt: Verbalhandlung und Objekt

sind durch eine bestimmte Beziehungsrichtung miteinander verbunden. Beim PO geht die Richtung vom Objekt aus und "trifft" über die Präposition das Verb, während beim Akkusativobjekt die Richtung vom Verb ausgeht (symbolisiert durch das perfektivierende Präfix) und das Objekt "trifft". Es gibt also eine verbinhärente Richtungssymbolik, die sich in beiden Konstruktionen inhaltlich gleich, aber formal verschieden ausdrückt. Hier muß natürlich der Lehrer eingreifen: Aspekte und Aktionsarten werden in den derzeit approbierten Schulbüchern sträflich mißachtet.

Es wird sogar noch spannender. Es gibt bekanntlich verschiedene Arten des Akkusativobjekts. Die wichtigsten davon sind das äußere Objekt (*Blumen pflücken, ein Zimmer ausmalen*) und das Resultativobjekt (*ein Haus bauen, einen Brief schreiben, den Faust spielen*). Auch hier funktioniert die Unterscheidung: Wenn ich *an* einem Haus baue oder *an* einem Brief schreibe, so ist dieses Haus / dieser Brief bereits vorhanden und verlangt danach, vollendet zu werden. Wenn ich "nur" ein Haus baue oder einen Brief schreibe, entsteht das Haus / der Brief erst durch meine Tätigkeit. Wenn ich mir ein Märchen für meinen kleinen Sohn ausdenke, dann entsteht dieses Märchen im Akkusativ erst durch meine Tätigkeit. Wenn ich hingegen *an* ein Märchen als PO denke, so denke ich an ein bereits im Märchenbuch vorhandenes Märchen. Nach Belieben können wir hier ein wenig Sprachgeschichte betreiben. Das Verb *denken* wird heute mit einem PO gebraucht, hatte aber früher einen Objekts-genitiv. Daran erinnern wir uns nur mehr bei traurigen Anlässen, wenn wir *jemandes gedenken*. Das Genitivobjekt bezeichnete also etwas Vorhandenes, das zum Anlaß für die Verbalhandlung werden kann, sie damit gewissermaßen hervorbringt. Hat nicht *Genitiv* irgendetwas mit lat. *gignere* zu tun?

Damit ist unsere Schulstunde zu Ende. Wir haben einige wichtige Eigenschaften der deutschen Sprache dadurch entdeckt, daß wir immer wieder verschiedene Analyseverfahren ausprobiert haben und mit den Resultaten immer weiter experimentiert haben. Wir werden uns natürlich fragen müssen, ob wir diese Ergebnisse verallgemeinern können. Das können wir nicht ohne weiters voraussetzen, dazu müßten wir viel mehr Verben und Objektarten untersuchen. Wir können das bedenkenlos den Fachwissenschaftlern überlassen. Wichtig ist nur, daß wir mit diesem Verfahren zu einem grammatischen Begriff gekommen sind, von dem die Schüler erkannt haben, wozu man ihn brauchen kann, wie man mit ihm umgehen, mit seiner Hilfe argumentieren kann. Durch diese gemeinsame Arbeit, durch das Nachdenken, ob man etwas so sagen kann oder nicht, ob etwas mit etwas gleichbedeutend ist oder nicht, welche theoretische Begriffe man an einem bestimmten Punkt der Argumentation brauchen kann usw. wird man wohl eine bestimmte Begrifflichkeit besser einführen und einprägen können als durch das mechanische Auswendiglernen von Definitionen. Es wird aber auch verständlich sein, daß man auf diese

Weise nicht die gesamte deutsche Grammatik unterbringen kann. Das ist weder sinnvoll noch notwendig. Das Prinzip eines solchen Unterrichts muß heißen: **Der Weg ist wichtiger als das Ziel.** (9) Wer sich selbst seinen Weg zu bahnen weiß, wird sich auch in fremdem Gelände durchschlagen können. Und das ist es ja, was die Schule vermitteln soll: Keine fixierte Abschußrampe, sondern eine Landkarte und ein Orientierungsvermögen.

3. Unterstellung und Träume eines Utopisten

Der Deutschunterricht, so wie er heute betrieben wird, ist eine eigenartige Mischung von Kulturkunde und allgemeiner Lebenskunde. Das mag eine böswillige Unterstellung sein, möglicherweise eine ungerechtfertigte Verallgemeinerung der eigenen Schulerfahrung - sie sei aber doch einmal ausgesprochen und hingeschrieben. Vielleicht ist das notwendig und nützlich: Irgendwo muß man das wohl unterbringen, in Physik geht's nun einmal nicht. Der Utopist wünscht sich, daß auch einmal die deutsche Sprache zum ernstzunehmenden Lehrgegenstand erklärt wird, und das ist schon etwas mehr als die traditionelle Grammatik. Noch einige Worte zum Wozubrauchichdas-"Argument": So kann man so ziemlich alles zu Fall bringen, z.B. fast die ganze Mathematik. Für das tägliche Leben genügen weitgehend die vier Grundrechnungsarten, und die Universität macht sich ihre eigene Mathematik selbst. Biologie brauchen wir nicht, denn Pflanzen und Tiere wachsen von selbst, und die kranke Katze kommt zum Tierarzt. Physik brauchen wir nicht, denn die Naturgesetze schaffen's allein, und wer baut sich schon selbst sein Auto? Englisch brauchen wir schon gar nicht, denn die Engländer reden auch ohne uns. Das ist alles lächerlich und absurd, nicht wahr? Nur in der Deutschdidaktik wird allen Ernstes auf ähnliche Weise gegen die Grammatik räsoniert.

Wer einmal Robert Musils "Die Verwirrungen des Zöglings Törless" gelesen hat, wird sich an die Geschichte mit den imaginären Zahlen erinnern. Imaginäre Zahlen sind zweifellos ein Musterbeispiel für etwas, das man "im täglichen Leben" wohl kaum jemals "brauchen" wird. Dennoch haben sie Törless verwirrt - nur löst sich die Verwirrung zum Schluß der Erzählung auf. Sein Freund Beineberg (nicht der Mathematik-lehrer!) gibt ihm den Schlüssel zum Verständnis, wenn er diese Zahlen als Beispiel versteht, "daß unser Denken keinen gleichmäßig festen, sicheren Boden hat, sondern über Löcher hinweggeht." Es ist eben unser Denken, das es uns ermöglicht, über solche Löcher wie auf festem Boden hinwegzugehen. Auch die imaginären Zahlen können ein Mittel zur Weltorientierung sein. Das Denken ist darauf angewiesen, über Löcher zu gehen. Das Über-die-Löcher-gehen-können ist nichts anderes als wissenschaftliche Methodik.

Eine neue Syntax: Die Auseinandersetzung mit neueren syntaktischen Methoden kann anregend und auch faszinierend sein. Dem Lehrer ist freilich nicht zuzumuten, sich jeweils in die neuesten grammatischen Theorien einzulesen. Es gibt aber glücklicherweise einige Literatur, die hier vermittelnd darstellen kann (s. Anhang). Versäumnisse gibt es zweifellos auch in der Lehrerausbildung: Mit einem zweistündigen Grammatikproseminar ist es nicht getan. Solange viele Lehramtsstudenten nur das absolute Minimum studieren, wird sich nichts ändern lassen. Eine neue Schule: Solange wissenschaftliche Erkenntnisse als absolute Wahrheiten ausgegeben werden, die man nur mehr auswendig lernen muß, wird alles beim alten bleiben. Die Angst des Lehrers vor der Grammatik ist oft nur eine Angst, die Schüler mit konkurrierenden wissenschaftlichen Modellen zu überfordern. In der Wissenschaft gibt es aber gerade dort, wo es wirklich interessant wird, konkurrierende Modelle. Gerade in einer solchen Konkurrenz kann aber auch der Sinn eines Grammatikunterrichts gefunden werden: Verschiedene Beschreibungsmethoden sind eine Art von verschiedenen "Weltzugängen".

Anmerkungen

- (1) Der klassische Aufsatz ist: Konrad GAISER, Wieviel Grammatik braucht der Mensch. In: Hans Gerd RÖTZER, Zur Didaktik der deutschen Grammatik, Darmstadt 1973, S. 1-15. [Original: 1950]
- (2) Wolfgang BOETTCHER/Horst SITTA, Der andere Grammatikunterricht, München usw. 1978.
- (3) Formuliert nach den Thesen ebd. S. 158f.
- (4) Hans Josef TYMISTER/Wulf WALLRABENSTEIN, Lernen im Deutschunterricht, Stuttgart 1982.
- (5) Eine gute Zusammenfassung der Problematik bietet Wilhelm SCHMIDT, Grundfragen der deutschen Grammatik, Berlin [Ost] 1973 (4. Aufl.), S. 39ff.
- (6) Vgl. DUDEN-Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Mannheim 1984 (4. Aufl.), S. 221ff.
- (7) Gerhard HELBIG, Die freien Dative im Deutschen, in ds., Studien zur deutschen Syntax Bd. 2, Leipzig 1984, S. 189-211.
- (8) EISENBERG (s. unten) S. 278: "Keine syntaktische Kategorie oder Relation kann eindeutig von jeder anderen abgegrenzt werden. Mög-

lich ist eine scharfe Abgrenzung überhaupt nur dort, wo die Grammatik nicht eine gegebene Sprache beschreibt, sondern wo sie selbst eine Sprache "definiert", wie das formale Grammatiken tun.

- (9) Vgl. zur Wichtigkeit der nachvollziehenden Handlung des Lernenden Thomas KUHN, Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. 1976 (2. Aufl.), S. 199ff.

Nachbemerkung: Ich habe versucht, in einem Grammatik-Skriptum für die Matura im zweiten Bildungsweg an einigen Beispielen (Satzglieder, Tempus/Modus, Verbvalenz) solche argumentative Methoden zu verwenden, wobei ich mich allerdings von der traditionellen Grammatik nicht allzusehr entfernen konnte. Dieses Skriptum ist noch nicht gedruckt, sondern zunächst nur als Computerdatei verfügbar. Wer an diesen Materialien interessiert ist, kann eine DOS-Datei oder einen Computerausdruck des gewünschte Sachgebietes erhalten (p.A. R. S., Institut für Germanistik der Universität Wien, 1010 Wien, Universitätsstraße 7.)

Ausgewählte Literaturhinweise

Peter EISENBERG, Grundriß der deutschen Grammatik, Stuttgart 1986 (zum PO S. 276ff; sehr gute und übersichtliche Einführung in neuere Methoden der grammatischen Beschreibung).

Ulrich ENGEL, Deutsche Grammatik, Heidelberg 1988 (S. 706ff Präpositionalphrasen; ausführliche valenzorientierte Darstellung).

Bernhard ENGELN, Einführung in die Syntax der deutschen Sprache (2 Bände), Baltmannsweiler 1984, 1986 (zum PO Bd. 2, S. 109ff; empfehlenswerte Übersicht mit besonderer Berücksichtigung von Problemfällen; gibt auch Hinweise auf verschiedene syntaktische Konzepte).

Karl-Erich HEIDOLPH/Walter FLÄMIG/Wolfgang MOTSCH und Kollektiv, Grundzüge einer deutschen Grammatik, Berlin [Ost] 1981 (umfassend, vor allem zum Nachschlagen geeignet).

Moritz REGULA, Kurzgefaßte erklärende Satzkunde des Neuhochdeutschen, Bern-München 1968 (eigenständiges, übersichtliches und anregendes Werk mit guten Beispielsammlungen).

Richard Schrodtt, Dozent für Germanistik, Wien

Grammatische Analyse als Hilfe zum Verständnis pragmatischer Texte

Ein Beitrag zum Attribut

Vorbemerkung vom Nutzen von Grammatik im Deutschunterricht

Um die Sache zu vereinfachen, stelle ich eine grundsätzliche These über den Nutzen von Grammatik im Deutschunterricht voran: Die Beschäftigung Grammatik hat drei verschiedene Funktionen:

1. Bloße Hilfsfunktion als Grundlage für weitere Beschäftigung mit Sprache,
2. mittelbar anwendbare Funktion, die zum Erwerb sprachlicher Fähigkeiten führen soll,
3. unmittelbar anwendbare Funktion als bewußt angewandtes Handwerkszeug zum Formulieren und Analysieren.

ad 1. Ein Musterbeispiel für bloße Hilfsfunktion ist die Verschiebeprobe. Ihr Zweck ist die Abgrenzung von Satzgliedern, dient also wieder nur mittelbaren grammatischen Erkenntnissen. Die Anwendung dieser linguistischen Operation in der Schulgrammatik ist zugleich ein Musterbeispiel für die Überbewertung solcher Hilfsfunktionen. Die Verankerung der zweiten Satzgliedstelle des Prädikats ist für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache zwar grundlegend, für den Muttersprachenunterricht aber unwesentlich, da für den Muttersprachler diese Regel völlig automatisiert ist und ein Verstoß dagegen statistisch nicht vorkommt. Auch die Einschränkung der Verschiebeprobe auf Hauptsätze in Normalstellung ist nicht sinnvoll, da Schüler beim Verschieben lieber auf Frage-sätze zurückgreifen, was dem natürlichen Sprachvollzug entspricht und denselben Zweck erfüllt. In den Sprachbüchern aber wird ein unverhältnismäßig großer didaktischer Aufwand mit der Verschiebeprobe getrieben, der geringen Wert für den Muttersprachler hat und Raum und Energie für differenzierte und wichtigere sprachliche Erscheinungen blockiert.

ad 2. Mittelbare grammatische Funktionen sind solche, die zum Sprachgebrauch unbedingt notwendig sind, die aber als solche theoretisch nicht unbedingt erkannt werden müssen. Man kann formulieren und Texte verstehen auch ohne von Wortarten, Satzgliedern, Teilsätzen, Subordinationen und Verweisen etwas zu wissen. Allerdings setzt es große sprach-

liche Begabung voraus, alle diese Möglichkeiten ohne Schulung anwenden zu können. Es müssen aber auch weniger Begabte in sprachintensiven Berufen tätig sein und die Möglichkeit haben, Sprachnormen zu erlernen. Zudem ist es gerade auf einem höheren Niveau oft nötig, auch über Formulierungen und ihre Wirkungen zu reflektieren. Als Vergleich führe ich einen Sportler an, der im Verlauf eines Spiels nicht Zeit hat, Spielzüge theoretisch zu planen. Er muß diese Spielzüge aber im Training bewußt erlernt, analysiert und internalisiert haben, um sie im konkreten Fall anwenden zu können. - Für den Schüler spielen in diesem Bereich nur wenige Satzglieder eine Rolle (zu diesen gehören z.B. differenziertere Kausalangaben oder Satzglieder zweiten Grades), wohl aber die Abhängigkeiten der Teilsätze, satzwertige Gruppen und die Attribuierungen innerhalb eines Satzgliedes. Dem Lehrplan von AHS und HS entsprechend verbringt man aber zwei Jahre in der Erkennung und schließlich Benennung der einfachsten Satzglieder - sie haben für Muttersprachler oft nur Hilfsfunktion -, vernachlässigt aber die tatsächlich nötigen grammatischen Erscheinungen, die in der 3. und 4. Klasse nur als grammatische Anhängsel erscheinen.

ad 3. Da im Aufbau der Sprachfähigkeit Erlernung durch Regeln und durch praktische Anwendung Hand in Hand gehen, überschneiden sich naturgemäß die Punkte 2 und 3. Ein gewisses theoretisches grammatisches Wissen ist aber allein schon für das Nachschlagen im Wörterbuch nötig, da kein Wörterbuch wenigstens ohne Wortartbezeichnung und keine Kommaregel ohne Syntaxtermini auskommt. - Je differenzierter die sprachlichen Vorgänge sind, umso mehr ist eine theoretische Basis für das Verständnis nötig. Gerade in dem komplizierten Bereich der Subordinationen, sowohl in komplexen Sätzen als auch in mehrstufigen Attributen, wird in entscheidenden Situationen die grammatische Erklärung nötig sein, z.B. bei der Diskussion von Formulierungen eines Gesetzestextes. Besonders wichtig scheint es mir aber in der Sprache der Beeinflussung: Verschleierte sprachliche Taktiken sind schwer zu durchschauen, und man kann ihrer Wirkung nicht entkommen ohne klare sachbezogen-linguistische Kriterien im Denken und Argumentieren. Gerade die Textanalyse, wie sie derzeit an der gymnasialen Oberstufe sowohl an literarischen als auch pragmatischen Texten praktiziert wird, krankt an den fehlenden Basissenntnissen und den klaren sprachlichen Anwendungskriterien.

Anwendung von Grammatik zeige ich 1. am Beispiel von Sachtexten unter dem Gesichtspunkt der Verständlichkeit, 2. an Beispielen aus der Sprache der Beeinflussung. Die Methode der Analyse ist so gehalten, wie sie mit Schülern durchgeführt werden kann.

Grammatik in der Textoptimierung

Seit dem Erscheinen des Buches "Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft" von Inghard Langer, Friedemann Schulz v. Thun und Reinhard Tausch (Ernst Reinhardt Verlag, München und Basel 1974) wird die Wichtigkeit der Textverständlichkeit viel diskutiert, und die Autoren werden oft zitiert, aber wirklich Eingang gefunden hat das Verständlichkeitsprinzip in der Verwaltung kaum (von Einzelprojekten abgesehen) und in der Schule nicht. Auch die leichter handhabbare 2. Auflage unter dem Titel "Sich verständlich ausdrücken" (1981) hat die Situation nicht verbessert. Dabei wäre anzunehmen, daß das Verfassen verständlicher sachbezogener Texte eines der wichtigsten Lehrziele des Deutschunterrichts sein müßte. Die Schwierigkeit liegt darin, daß dem Schüler nicht geholfen ist mit allgemeinen Begriffen wie "verständlich, klar ausdrücken" usw. Er braucht eine gründliche Auseinandersetzung mit den Kriterien, was nur durch intensive Beschäftigung mit dem Problem unter einigem Zeitaufwand möglich ist, und dann die Anleitung für den konkreten Formulierungsfall.

Unsere Frage ist nun, welche grammatischen Elemente bei der Optimierung eine Rolle spielen. (Die semantischen Probleme, wie Schwierigkeit der Wörter, und die logischen, wie der Gliederung und Ordnung, blieben hier unberücksichtigt.) Wir ziehen zwei Sachtexte aus der zweiten Auflage jeweils mit den optimierten Fassungen heran: "Anlage und Umwelt", Seite 121/22, und "Sprache und Lernen", Seite 123/24. (Siehe Kasten auf S. 80/81)

In diesen Texten kommen vor allem folgende grammatische Formen des Attributs vor:

- Adjektiv (mit Partizip), z.B. praktischem (zu Bezugswort Interesse),
- Nomen im Genitiv, z.B. des Behaviorismus (Anhängern),
- Pronomen, z.B. dieser (Komplexe)
- Attributsatz (als Relativ- und Konjunktionalsatz) z.B. den die liberal-demokratische Tradition dem Individuum beimißt (Wert),
- präpositionales Attribut, z.B. zwischen Individuen (Unterschiede).

Es werden also kaum die Hälfte der zur Verfügung stehenden Möglichkeiten ausgenützt.

Bei der Auszählung der Attribute habe ich die Artikel sowie einige Zweifelsfälle, wie ein unreflektiertes Adjektiv oder Adverb zu einem anderen Attribut, nicht berücksichtigt. Zusätzlich habe ich nominale Glieder, die natürlich schon unter den anderen Attributformen (meist präpositional) enthalten sind, eigens ausgeworfen. Nominale Glieder sind mehrere Attribute, die zum gleichen Beziehungswort gehören und oft untereinander abhängig sind (ausgenommen mehrere Adjektive usw., die anreihend vor dem Bezugswort stehen).

Wenn man folgende wichtige Arten der Attribute herausgreift, kommt man zu folgenden Zahlen:

	Originaltext	Optimierter Text
Adjektiv-Attribute	31 = 63 %	21 = 65 %
Präpositionale Attribute	8 = 16 %	1 = <u>3</u> %
Genitivattribute	7 = 14 %	5 = 15 %
Attributsätze	1 = 2 %	1 = 3 %
nominale Glieder	9 = 18 %	3 = <u>9</u> %

Signifikante Unterschiede ergeben sich bei den präpositionalen Attributen und bei den nominalen Gliedern.

Im optimierten Text fallen die Wiederholungen von Attributen auf ("unterschiedlich", "größer"). Die Verständlichkeit wird nämlich erhöht, wenn dieselben Leitwörter wörtlich wiederholt werden, statt oft unklare Umschreibungen zu wählen und den Leser die zusammengehörenden Wörter suchen zu lassen. Andererseits sind die Attribute des Originaltextes "praktisch", "erzieherisch" und "heilpädagogisch" durch entsprechende Nomen mit Satzgliedwert ersetzt worden. So bleibt zwar die Zahl der Adjektivattribute annähernd gleich, es werden aber nicht dieselben Einzelinformationen durch sie ausgedrückt.

Der Beispielttext enthält unterdurchschnittlich wenig Attributsätze. Wir wählen daher ein zweites Textpaar: "Sprache und Lernen", und zählen die Einschnitte im Text.

	Originaltext	Optimierter Text
Absätze	1	4
Punkte	5	8
Einschnitte durch : ;	1	4
Attributsätze (davon eingeschoben)	6(3)	3(0)

Die Optimierung besteht hier vor allem in der stärkeren Gliederung, wobei die Satzgrenzen des Originaltextes etwa die Absätze des optimierten Textes werden, Teilsätze zu Satzgrenzen (Punkt), die Sätze erhalten häufig Zwischeneinschnitte (Strichpunkt, Doppelpunkt). Der Unterschied in den Attributsätzen besteht nicht nur in der geringeren Zahl, sondern mehr noch in der Stellung: Von den 6 Attributsätzen des Originaltextes sind 3 in den Gesamtsatz eingeschaltet, im optimierten Text stehen alle Attributsätze am Ende des Satzgefüges. Als schwierig wird also die Satzlänge und die Abhängigkeit von Teilsätzen ("Verschachtelung") empfunden.

Original-Text*: Anlage und Umwelt

„Die Unterschiede zwischen Individuen lassen sich auf zwei Ursachen-Komplexe zurückführen, auf Unterschiede der erbten Anlage und auf umweltbedingte Unterschiede. Die Abschätzung der relativen Bedeutsamkeit dieser beiden Komplexe ist von großem praktischem Interesse, da z. B. die erzieherische, heilpädagogische und psychotherapeutische Arbeit in erster Linie dann Erfolg verspricht, wenn sie sich auf nicht in starrer Weise durch Erbfaktoren festgelegte Eigenheiten des Verhaltens richtet. Leider spielen allerdings hinsichtlich dieser Abschätzung vorgefaßte Meinungen noch immer eine sehr viel größere Rolle als in exakter Weise ermittelte Sachverhalte. Der milieutheoretische Optimismus läßt die Erbdetermination nur für anatomische und physiologische Merkmale gelten und faßt daher das Verhalten selbst als im wesentlichen umweltabhängig (als Resultat von Lernvorgängen) auf; diese Position wird vor allem von den Anhängern des Behaviorismus (J. B. Watson) vertreten. Der milieutheoretische Pessimismus schreibt dem Umwelts- und Erfahrungs-Komplex nur geringe Wirksamkeit zu, da er die vererbten Anlagen für ausschlaggebend hält; er fand seinen extremen Ausdruck in den Rassedoktrinen. N. Pastore (1949) hat auf eine sehr starke Affinität zwischen der politischen Grundhaltung von Forschern und deren Eintreten zugunsten eines der beiden geschilderten Standpunkte hingewiesen; der milieutheoretische Pessimismus findet sich danach häufig in Vergesellschaftung mit einer extrem konservativen Einstellung zu politischen Fragen. Der hohe Wert, den die liberal-demokratische Tradition dem Individuum beimißt, legt ihr den milieutheoretischen Optimismus nahe, da sich die Erbanlagen des Einzelwesens rückwirkend ja nicht mehr verändern lassen, wohl aber durch die Gestaltung der Umweltbedingungen Schädigungen eintreten können.“

Original-Text*: Sprache und Lernen

„Eines der brennenden Probleme, dem sich die Erzieher gegenübersehen und dessen Lösung die heutige Weltlage dringend zu fordern scheint, betrifft die Frage, wie das intellektuelle Potential der Bevölkerung in optimaler Weise genutzt werden kann. Die These, die hier vertreten wird, lautet folgendermaßen: Die Implikationen bestimmter Formen von Sprachgebrauch, wie er in einer normalen Bevölkerung zu finden ist, verzögern oder erleichtern das Lernen, und zwar unabhängig von jeder angeborenen Fähigkeit. Gewisse sprachliche Formen bringen für den Sprechenden einen Verlust von Geschicklichkeiten (sowohl kognitiven wie auch sozialen) mit sich, die sowohl für eine erfolgreiche Erziehung als auch für den Erfolg im Beruf von ausschlaggebender Wichtigkeit sind; diese Formen des Sprachgebrauchs sind kulturell und nicht individuell bestimmt. Wir werden zeigen, daß sich besondere Sprechweisen mit bestimmten sozialen Gruppen verbinden. Die Sprechweisen schaffen zunächst und stärken dann zunehmend gewisse Wege, auf denen Beziehungen zu Objekten und Personen hergestellt werden. Die Sprache, die gesprochene Sprache, wird als einer der wichtigsten Regulatoren von Verhalten und Bewußtsein betrachtet.“

Verbesserter Text: Anlage und Umwelt

„Welchen Anteil haben Anlage und Umwelt am Verhalten des Menschen? Die Frage ist von praktischem Interesse. Es gibt dazu 2 Theorien. Welcher Theorie sich der Wissenschaftler anschließt, hängt vorwiegend von seiner politischen Grundeinstellung ab. Menschen sind verschieden. Diese Verschiedenheit hat 2 Ursachen: unterschiedliche Erbanlagen und unterschiedliche Umwelt-erfahrungen. Es ist wichtig zu wissen, ob die Anlage oder die Umwelt einen größeren Einfluß hat. Denn Erziehung, Heilpädagogik und Psychotherapie sind nur dann sinnvoll, wenn die Erbfaktoren nicht schon alles festgelegt haben.

Auf die Frage nach dem größeren Einfluß sind 2 Antworten gegeben worden:

Milieutheoretischer Optimismus: Danach sind nur das Aussehen und der innere Bau des Menschen erblich bedingt. Das Verhalten dagegen ist im wesentlichen umweltabhängig, d. h. gelernt. Vertreter dieser Auffassung sind vor allem Anhänger des Behaviorismus (Watson).

Milieutheoretischer Pessimismus: Danach sind die Erbanlagen ausschlaggebend – Umwelterfahrungen sind wenig wirksam. Ein extremes Beispiel dieser Auffassung sind die Rassenlehren.

Welcher Auffassung schließen sich Wissenschaftler an? Vorgefaßte Meinungen entscheiden hierüber leider mehr als genau ermittelte Tatsachen. N. Pastore (1949) stellte fest: Forscher mit einer äußerst konservativen politischen Einstellung neigen mehr dem milieutheoretischen Pessimismus zu. Dagegen wird in einer freiheitlich demokratischen Tradition, wo das Einzelwesen einen hohen Wert genießt, mehr der milieutheoretische Optimismus vertreten. Denn Erbanlagen lassen sich nicht mehr verändern, wohl aber schädigende Umweltbedingungen.“

Verbesserter Text: Sprache und Lernen

„Eine der brennenden Fragen für Erzieher lautet: Wie können die geistigen Vorräte der Bevölkerung am besten genutzt werden? Die heutige Weltlage scheint die Lösung dieses Problems dringend zu fordern.

Folgende Ansicht wird hier vertreten: In einer normalen Bevölkerung gibt es verschiedene soziale Gruppen, die sich in der Art zu sprechen unterscheiden. Das hat Einfluß auf die Lernfähigkeit: je nach Sprachgebrauch wird das Lernen erleichtert oder verzögert, und zwar unabhängig von jeder angeborenen Fähigkeit. Denn wie jemand spricht, hängt nicht von ihm selbst ab, sondern von der Gruppe, in der er aufwächst.

Bestimmte Sprechweisen haben für den Sprechenden ungünstige Begleiterscheinungen; er ist nicht in der Lage, bestimmte geistige und soziale Fertigkeiten zu erwerben, die für eine erfolgreiche Erziehung und für den Berufserfolg entscheidend sind.

Wie jemand sich verhält und welches Bewußtsein er hat: das ist stark von seiner Sprache abhängig, besonders von der gehobenen Sprache. Denn unser Zugang zu den Dingen und Personen dieser Welt wird durch die Sprache hergestellt und aufrechterhalten. Die Art der Beziehungen zu ihnen ist also sprachabhängig.“

Aus der bisherigen Analyse lassen sich die Stellen im grammatischen System isolieren, die für das Textverständnis wichtig sind:

1. präpositionale Attribute,
2. nominale Glieder mit mehreren abhängigen Attributen,
3. abhängige Gliedsätze, besonders Attributsätze.

Die präpositionalen Gefüge sind im Deutschen aufgrund sprachgeschichtlicher Entwicklung überlastet, da sie zu ihrer ursprünglichen Aufgabe zunehmend die Fälle vertreten und auch in den Attributen immer häufiger verwendet werden. Eine Folge ist die Mehrdeutigkeit vieler Formulierungen. Die Behandlung der Präpositionen ist daher ein dringendes Anliegen des Sprachunterrichts. Man braucht gar nicht auf konstruierte Sätze, wie sie in Sprachbüchern usw. zu finden sind (Ich sehe den Mann mit dem Fernrohr; Kann ich das Kleid im Schaufenster probieren?), zurückgreifen, mißverständliche Formulierungen sind in den Medien gang und gäbe. Beispiel aus einem Inserat am 14.7.88 im Zuge einer Werbekampagne: "Verlosung von 100 Helikopterflügen am 13. und 14. Juli 1988" (War die Verlosung oder waren die Flüge an diesem Tag?). Aber auch bei grammatischer Eindeutigkeit kann ein Satz inhaltlich so überladen sein, daß die Bedeutung schwer verständlich wird. Wenn in einer Nachrichtensendung vom "Ergebnis der Namibia-Konferenz in Kairo" die Rede ist, ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß ein großer, politisch nicht gründlich informierter Teil der Hörer mit der Information überfordert ist oder an ein Problem, das es in Kairo gibt, denkt. - Eindeutigkeit und Verständlichkeit sind auch soziale Tugenden. Der praktische Nutzen der Fähigkeit, für dieselbe grammatische Konstruktion verschiedene Formulierungen (hier die verschiedenen Formen von Attribut) anwenden zu können, liegt auf der Hand.

Die Funktion des Relativsatzes, als Attribut das Bezugswort einzuschränken, im Gegensatz zum handlungsfortführenden Gliedsatz (Subjekt-, Objekt-, Adverbialsatzes) ist - obwohl früher von der Sprachpflege sehr betont - in Vergessenheit geraten. Auch diese Verwässerung der Aussage schränkt die Verständlichkeit ein. Beispiel: "Die Täter, die von einem Fahndungswagen verfolgt wurden, konnten entkommen" (ORF 13.7.88). Bei Kenntnis des Kontextes ist anzunehmen, daß es keine anderen Täter als die Verfolgten gab, trotzdem hätte eine geringe grammatische Änderung alle denkbaren Verständigungserschwernisse beseitigt.

Will man also Schüler befähigen, schwierige pragmatische Texte (Verträge, Gesetze, Gebrauchsanweisungen usw.), zu verstehen, ist die Übung dieser Strukturen nötig. Besonders die Auflösung der nominalen Glieder "verlangt vom Leser syntaktische Analyse des Attributs" (Helbig/Buscha, S. 532).

Attribute in Sachtexten

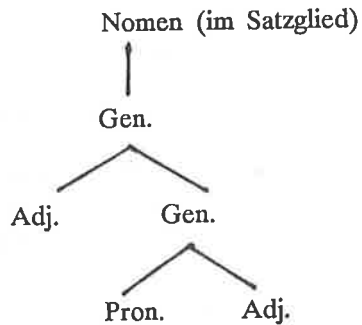
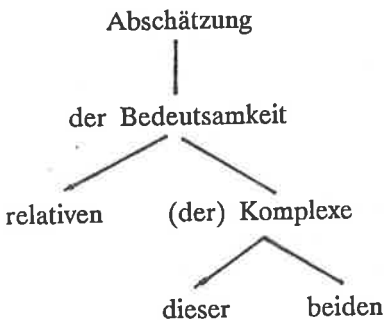
Folgende Fähigkeiten sind nötig, um die Attribute in Sachtexten zu erfassen:

1. Kenntnis der grammatischen Formen aller Attribuierungsmöglichkeiten als erste Stufe. Erst wenn man die einzelnen Formen klar erkennt und benennen kann, erfaßt man sie. Das ist beim Attribut deshalb wichtig, weil einige Formen auch in anderen grammatischen Funktionen vorkommen (Adjektiv als Artergänzung, präpositionales Gefüge als Objekt und Adverbiale, Kausalsatz meist als Adverbialsatz, Infinitiv mit "zu" meist in Adverbialsatzfunktion usw.) Die Kenntnis und Abgrenzung der Attributformen scheint mir wichtiger als die genaue Bestimmung aller Satzglieder.
2. Fähigkeit, die Subordination innerhalb der nominalen Glieder gedanklich zu erfassen. Dazu braucht man die grammatischen Basiskenntnisse (siehe 1), vor allem aber große Übung im Umgang mit diesen Strukturen. Darunter ist nicht einfach ein sprachliches Training zu verstehen, sondern eine Schulung des Denkens zum Erkennen und Anwenden von logischen Abhängigkeiten.

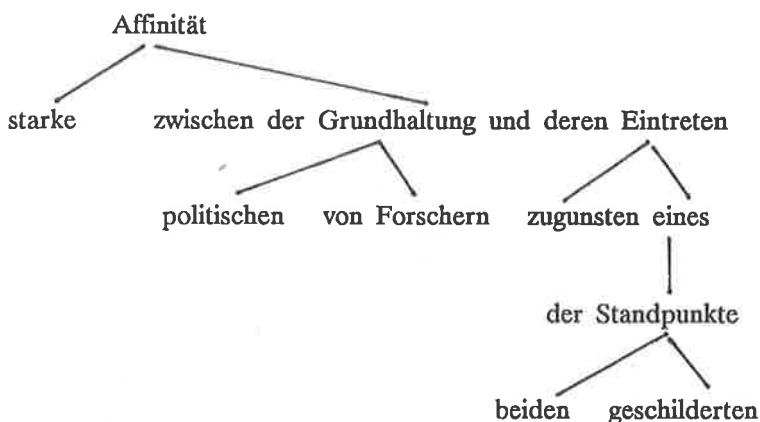
Als Übungsmöglichkeiten bieten sich vor allem grafische Darstellungen an, da die gedankliche Abstufung veranschaulicht werden muß. Für die Attribute eignet sich am besten das in der Wissenschaft heute vielfach übliche Stammbaummodell.

Beispiele aus dem Originaltext "Anlage und Umwelt":

"die Abschätzung der relativen Bedeutsamkeit dieser beiden Komplexe":



"Eine starke Affinität zwischen der Grundhaltung von Forschern und deren Eintreten zugunsten eines der beiden geschilderten Standpunkte":



Eine genaue Analyse der grammatischen Form der einzelnen Attribute genügt an einem Einstiegsbeispiel. Im weiteren genügt die Anführung des Attributtextes (Wort, Wortgruppe, Nebensatz).

Es hat allerdings auch in der Schule keinen Sinn, solche Übungen nur mit einfachen Beispielen "ad usum delphini" zu verwenden. Gerade Sätze mit unklaren Abhängigkeiten (erstaunlich viele Beispiele lassen sich mehrdeutig auslegen) oder unklarer Zuordnung als Attribut oder Satzglied ergeben Diskussionsstoff in der Klasse und verraten nicht selten auch Verwaschenheit in der Gedankenführung des Autors.

Nominale und verbale Formulierung

Die optimierten Texte wird man freilich nicht unbedingt als sprachliche Vorbildlich sehen. Überdeutliche Hinweise, z.B. "Wie jemand sich verhält und welches Bewußtsein er hat: das ist stark von seiner Sprache abhängig ...", sind nicht in jedem Text brauchbar. Und die Satztrennungen vor "denn" wirken unorganisch, weil sie Zusammengehörendes trennen. Diese Beispiele zeigen auch die Grenzen des Verständlichkeitsmodells. Die Beispieltex te für Textoptimierung sind nicht zufällig verhältnismäßig kurze Texte und beziehen sich in extremer Weise auf bestimmte Textsorten für einen uninformatierten Leser ohne Vorinformationen.

In vielen Fällen ist es nämlich unmöglich, die subordinierten nominalen Glieder durch einfache Sätze zu ersetzen. Es müßten dann nämlich so viele einzelne Informationen in ganzen Sätzen ausgedrückt werden, daß der Gesamttext unübersichtlich und wieder schwer verständ-

lich würde. Durch die Nominalisierung kann eine Aussage prägnant zusammengefaßt und der Gedanke noch innerhalb des Satzes in raschem Zug weitergeführt werden. Diese Fähigkeit ist für das Formulieren wichtig und soll auch dem Schüler vermittelt werden.

Nach der Analyse sachlicher Texte muß der zweite Teil folgen: Die Übung im Erstellen sachbezogener, prägnant formulierter Texte.

Wichtige Übungsformen:

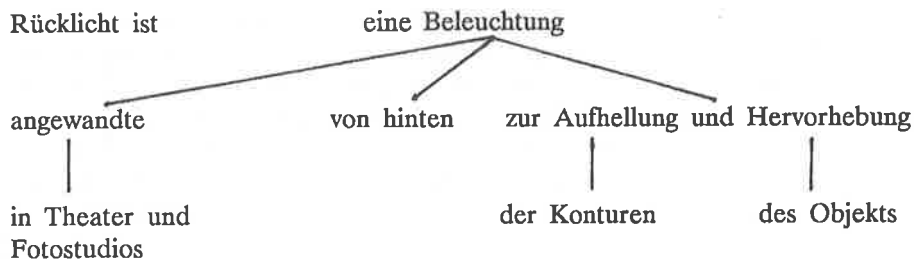
- Umformungen überwiegend nominal ausgerichteter Textpassagen in verbal ausgerichtete und umgekehrt,
- Kurzfassungen, wobei die Wortanzahl (sozusagen als Spielregel) wirklich eingehalten werden und die Kürzungen möglichst durch Änderung des Satzbaus erfolgen soll,
- Übungen im Definieren. Definieren ist eine Grundform wissenschaftlicher Techniken und muß auch in der Schule den entsprechenden Stellenwert einnehmen. Voraussetzung ist die Übung im Abstrahieren zum Finden von Oberbegriffen. Als grammatische Übung ist das Zerlegen von Definitionen zur Analyse günstig, als Formulierungsübung ist der umgekehrte Weg möglich: Man stellt Bedeutungselemente eines Begriffes in einer Liste zusammen (stichwortartig oder in kurzen Sätzen), überlegt gemeinsam mit Schülern denkbare Formulierungen als Attribut, und zwar so, daß möglichst verschiedene Formen des Attributs vorkommen, und stellt diese zu einer Definition zusammen.

Beispiel: "Rücklicht".

Liste der Bedeutungsfaktoren:

Es handelt sich um eine Art der Beleuchtung (dieser erste Satz gibt das Thema an und führt deshalb zum Definitionswort),
sie betrifft Theater und Fotostudios,
von hinten verwendet,
Zweck ist die Aufhellung der Konturen,
die Konturen beziehen sich auf das Objekt,
das Objekt wird dadurch hervorgehoben

Modell:



Definition: Rücklicht ist eine in Theater und Fotostudios angewandte Beleuchtung von hinten zur Aufhellung der Konturen und zur Hervorhebung des Objekts.

Die praktischen Fragen dabei sind, welche Attribute günstigerweise vor das Definitionswort gestellt werden (Adjektiv oder Partizip), welche im Präpositionalgefüge möglich sind, welche als Genitiv oder Attributsatz. Bringt man kein Attribut vor dem Definitionswort unter oder kommt man auf zu viele Attribute gleicher grammatischer Form, ergeben sich Formulierungsschwierigkeiten. Es gibt keinerlei Regeln, wie man nominale Glieder anordnet, es ist vielmehr ein Herumsuchen und Basteln, das aber durchaus auch im Unterricht Spaß machen kann.

Ich greife die Bemerkung zur gängigen Schulgrammatik wieder auf. Wenn die Satzglieder die dominierende Rolle spielen, so geht das offensichtlich an den Notwendigkeiten der Sprachpraxis vorbei. Wichtiger als die anreihende Behandlung der einzelnen Glieder ist die Erkenntnis der grundlegenden zwei Möglichkeiten in der Struktur des Deutschen: nominale und verbale Ausdrucksmöglichkeit. Die Attribute sind zwar "Satzglieder zweiter Ordnung" (Eichler/Bünting S. 212), ihre Funktion in der Pragmatik ist aber wesentlich wichtiger, als es der Stellenwert im Syntaxsystem anzeigt.

Die gezeigte Art der Anwendung von Grammatik erscheint vielleicht theoretisch und isoliert vom sprachlichen Handeln. Das ist insofern nicht der Fall, als hier ja nur ein kleiner Aspekt aus dem großen Problemkreis, zu dem nicht nur andere grammatische Fragen, sondern auch Semantik und Pragmatik kommen, herausgehoben werden sollte. Es wäre aber auch illusorisch zu glauben, ohne konkretes Wissen um die Sprache, eben ohne Grammatik, Sprache in differenzierten Zusammenhängen anwenden zu können.

Grammatische Analyse politischer Sprache

Politische Sprache in der Schule bezieht sich meist auf sprachliche Manipulation, wobei nationalsozialistische, seltener kommunistische Texte als Beispiele herangezogen werden. So wichtig es auch ist, solche Texte zu analysieren, so ist doch zu bedenken, daß politische Sprache dadurch zeitlich und geografisch in die Ferne gerückt und die subtilere Beeinflussung hier und jetzt übersehen wird. Außerdem ist es bedenklich, politische Sprache automatisch mit Manipulation zu verbinden: In der demokratischen Gesellschaft ist die Artikulation der eigenen Meinung und der Versuch, andere zu überzeugen, legitim. Die Frage ist nicht, ob ein Text politisch, sondern ob er fair ist und demokratischen Vorstellungen moralisch entspricht.

Gerade nationalsozialistische Sprache ist keine Neuschöpfung der Politiker, sondern baut auf dem Sprachusus der Zeit auf. In den oft zitierten Stellen aus Hitlers "Mein Kampf" fallen die häufigen Attribuierungen auf: endlose Monate, schlamm- und blutbedeckte Helden, höchstes Opfer, deutsche Mutter, wehes Herz, liebster Junge, elender Verbrecher, bittere Sorgen.

Diese Attribute tragen keine Information, sondern lenken die Meinung des Lesers, sodaß ihm keine Freiheit zur eigenen Stellungnahme bleibt. Diese Methode der Attribuierung ist im 19. Jahrhundert üblich. Sie hat ihre Ursache einerseits im Nachwirken barocker Rhetorik, andererseits im damaligen Stand der Erzähltechnik. Der Autor mißtraut seiner Erzählung und läßt nicht den Leser aus Handlungen und Beschreibungen der Person seine Schlüsse ziehen, sondern präsentiert ihm fertige Wertungen. ein Beispiel aus K.A. Kaltenbrunner: Aus dem Traungau. Oberösterreich. Dorf- und Volksgeschichten (Wien 1863):

Den Ernst der Umstände würdigend, ließ der humane Gerichtsvorstand die Fehrerbäurin von der Lebensgefahr des Mannes sofort verständigen. ... Das Gesetz verlangte dies, und die ehrliche Bäurin unterwarf sich willig dieser Bedingung, deren es bei ihr freilich nicht bedurft hätte, da die religiöse Gesinnung des frommen Weibes sich mit dem heiligen Vorsatz erfüllte, an das Sterbebett des unglücklichen Mannes nur als treuer Gewissensrat zu kommen ...

Diese Tendenzen haben sich in der heutigen Trivilliteratur erhalten. Aber auch in der politischen Sprache finden sich naturgemäß die wertenden Attribute. Aus der Rede von Bruno Kreisky vom 30. April 1974 (Präsentation des Präsidentschaftskandidaten Rudolf Kirchschläger vor dem Bundesparteirat der SPÖ; aus: Reden, Bd. 2, Wien 1981):

Ich kenne ihn als kenntnisreichen Juristen, als guten Österreicher und ausgezeichneten Kenner der österreichischen Innenpolitik ...

Er ist in einer armen Arbeiterfamilie zur Welt gekommen ...

... seine fachlichen und menschlichen Qualitäten ...

Er ist ein Mann von hervorragenden Charaktereigenschaften ..., der für soziale Gerechtigkeit ... eintritt.

Beim Lesen der vollständigen Rede sieht man, daß die wenigsten dieser Wertungen durch Beispiele belegt sind, manche Attribuierungen sind an der Grenze zu Leerformeln.

Wertungen enthalten fast nur die Adjektiv-Attribute, während die Genitivattribute und präpositionalen Attribute eher die Informationen enthalten. Daneben gibt es natürlich Pronomen usw. Daraus ergeben sich drei Arten von Attributen:

Arten der Attribute

1. Ornative Attribute tragen zu einer ästhetischen oder emotionalen Ausgestaltung des Textes bei und beinhalten oft Wertungen zur Lenkung des Lesers. Den größten Anteil haben die Adjektive.
2. Informative Attribute: Sie sind Träger von Informationen und können daher auch nicht weggelassen werden.
3. Grammatische Attribute: Sie haben grammatische Funktion, z.B. Verweise im Text herstellen, oder stellen Bezüge her (z.B. Zugehörigkeit, Besitz) und tragen keine eigentliche Bedeutung. Dazu gehören vor allem die Pronomen.

Diese Einleitung ist ein brauchbares Raster für Textanalysen mit Schülern, z.B. für Textmerkmale von literarischen, informativen, trivialen, politischen Texten usw. Besonders für meinungsbildende Zeitungstexte (Glossen, Kolumnen usw.) eignet sich die Attributanalyse. Texte aus der Sprache der Öffentlichkeit können in Hinblick auf Attribute, die mit dem Bezugswort zu verschmelzen beginnen (z.B. "berechtigte Forderung"), analysiert und diskutiert werden.

Literatur zum Attribut

DUDEN, Bd.4, Grammatik. Mannheim 1984, 4. Aufl.

EICHLER, W./BÜNTING K.-D.: Deutsche Grammatik. Athenäum, Kronberg 1978.

HELBIG, G./BUSCHA, J.: Deutsche Grammatik. VEB Verlag Enzyklopädie, Leipzig 1981, 7. Aufl.

Jakob Ebner, AHS-Lehrer in Linz, Mitarbeiter der Duden-Redaktion

Grammatik im Spiegel von Lehrplänen und Schulbüchern

Mit dem Schuljahr 1985/86 traten die neuen Lehrpläne für die HS und die Unterstufe der AHS in Kraft, ab 1988/89 gibt es neue Lehrpläne für die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, und ab 1989/90 sollen die seit 1971 in den Oberstufenversuchen erprobten und seither öfters umgearbeiteten Versuchslehrpläne für die Oberstufe der AHS zum Regellehrplan werden. Für die HS- und Unterstufen-AHS-Lehrpläne gibt es bereits entsprechende Schulbücher; für die anderen Schularten werden neue erst zu erstellen sein bzw. alte umgearbeitet werden müssen. Der vorliegende Artikel soll ein wenig umreißen, wie die neuen Aspekte der Betrachtung von Grammatik in den neuen Lehrplänen Eingang gefunden haben und inwieweit diese Aspekte auch in den schon erschienenen Sprachbüchern ihren Niederschlag finden.

Lehrpläne

Hauptschule und AHS-Unterstufe

Gegenüber dem Begriff "Sprachlehre" in den alten Lehrplänen heißt die Lehraufgabe nun "Sprachbetrachtung und Sprachübung". Jedoch weniger im Namen als in der Gliederung dieser Lehraufgabe kommen die neuen Zielsetzungen des Grammatikunterrichts zum Tragen. War man lange Zeit der Ansicht, daß durch Grammatiktheorie und ihre Vermittlung die Sprachfähigkeit verbessert würde, ist man heute eher der Meinung, daß rein theoretische Kenntnisse kaum etwas zur Verbesserung der Lese-, Sprech- und Schreibleistung der Schüler beitragen. Sprachbetrachtung soll vielmehr das Verstehen von Texten, das Erkennen von Sprecher- und Schreiberstrategien fördern bzw. dazu verhelfen, sich über unsere Verständigungsmöglichkeiten bewußt verständigen zu können, d.h. Absichten erkennen und Manipulationen durchschauen lernen. Grammatikkenntnisse im alten Sinn können dazu sicher ihren Beitrag leisten, haben jedoch ihren Absolutheitsanspruch für das Erlernen der Sprache (besonders der Muttersprache) verloren. Entscheidend für die neue Sehweise sind die Berücksichtigung der Situation der Sprecher und Schreiber, ihre Absichten, die sie verwirklichen wollen, und die Wirkungen, die sie mit ihren Äußerungen auslösen.

In Anlehnung an das Modell der Semiotik gliedert sich der neue Lehrplan daher in die Teilbereiche "Sprache im Verwendungszusammenhang" (Pragmatik), "Bedeutung sprachlicher Zeichen" (Semantik), "Text-, Satz- und Wortgrammatik" (Syntaktik) und ist erweitert durch die Aufgabe "Sprachübung". Daß in diesem Zusammenhang die bisherigen Aufgaben der eng gefaßten Grammatik, die sich fast nur auf Wort- und Satzgrammatik beschränkt hat, stark erweitert werden, ergibt sich notwendigerweise; andererseits ist der bisherige Anteil der Wort- und Satzgrammatik geringer geworden, vor allem im Bereich der Satzgliedanalysen. Dennoch ist auch im engeren grammatischen Bereich eine Erweiterung durch die Einbeziehung textgrammatischer Gesichtspunkte erfolgt. Die Frage, was einen Text eigentlich zu einem Text macht, ist didaktisch (und nicht nur fachwissenschaftlich) höchst wichtig. Es ergibt sich die Erkenntnis, daß eine Reihe sprachlicher Erscheinungen, die über den Einzelsatz hinausreichen, die Summe der Sätze erst zu einem Text werden lassen. Damit wird Sprachbetrachtung auch mit dem Lesen verknüpft und hat dazu noch enge Beziehungen zum Schreiben von Texten (wie oft finden sich in Schüleraufsätzen Passagen, die miteinander nicht gut verknüpft sind, wie oft ergeben sich Fehler aus falscher Pronominalisierung usw.).

Der Teilbereich "Sprachübung" will vor allem konkrete Hilfen zur Verbesserung des Sprachgebrauchs bieten und ist deswegen dem Kapitel "Sprachbetrachtung" zugeordnet, weil durch "die Kenntnis sprachlicher Begriffe, das Erkennen sprachlicher Erscheinungen eine Verkürzung des Lernprozesses, eine raschere Gewinnung der Sprachsicherheit" bewirkt werden soll. Die Kenntnis der Begriffe allein reicht sicher nicht aus zur verbesserten Sprachbeherrschung; nur im Zusammenhang mit konkreter Sprachübung kann die Sprachhandlungsfähigkeit erweitert werden. Mit diesem letzten Begriff ist ein wesentliches Ziel der Lehrplankonzeption angeschnitten. Nicht allein reflektorische Ansätze sind berücksichtigt - Grammatik wird nicht ausschließlich als Bildungswert an sich gesehen - sondern die Einbettung der Sprachbetrachtung in ein Sprachhandlungskonzept steht im Vordergrund.

AHS-Oberstufe

Die Lehrplanentwürfe der Oberstufe sind seit 1971 in Ausarbeitung; daher beruhte die erste Konzeption vor allem auf kommunikationsorientierten Ansätzen, was sich auch stark auf den Bereich der "Sprachbetrachtung" (so der Name der Lehraufgabe) ausgewirkt hat. Diese Lehraufgabe war ursprünglich ebenfalls gegliedert, und zwar in "Aspekte der Kommunikation" und "Sprachreflexion". Im letzten Lehrplanentwurf ist diese Zweiteilung aufgegeben worden: Einerseits führte das besondere Ausweisen von "Aspekten der Kommunikation" zu der nicht unberechtigten Besorgnis, in diesem Lehrplanbereich könnte statt der bisherigen

Formalgrammatik bloß anderes Formalwissen über Kommunikation vermittelt werden; andererseits sollte die in der Zwischenzeit erfolgte Entwicklung vom Kommunikationskonzept zum Sprachhandlungskonzept berücksichtigt werden. In den didaktischen Grundsätzen des Lehrplans wird als Aufgabe der "Sprachbetrachtung" angeführt, "Einblicke in die Struktur der Sprache zu vermitteln; verschiedene Sprachformen in ihrer Funktion aufzuzeigen; Bedingungen sprachlichen Handelns bewußt zu machen und die eigene Sprachhandlungsfähigkeit zu erweitern". Wenn auch der reflektorische Charakter der Lehraufgabe in der Oberstufe größer ist als in der HS und in der AHS-Unterstufe, so wird dennoch der Bezug zu den Lehraufgaben "Literaturbetrachtung" und "Sprachliches Gestalten" besonders berücksichtigt; im Lehrplanentwurf sind an den entsprechenden Stellen Hinweise zur Verknüpfung der "Sprachbetrachtung" mit den anderen Lehraufgaben ausdrücklich ausgewiesen. Ein Beispiel zur Illustration: In der 6. Klasse findet sich die Lehraufgabe "Sprachliche Bilder in ihrer Funktion beschreiben und erklären". In Klammer dazu wird auf die Lehraufgaben "Schreiben" und "Textbeschreibung" (ein Teilbereich der "Literaturbetrachtung") hingewiesen.

Der höhere Abstraktionsgrad der Lehraufgabe "Sprachbetrachtung" gegenüber den Unterstufenlehrplänen schlägt sich auch darin nieder, daß in Grundsätzen auch die der Lehraufgabe zugrunde liegenden Überlegungen erarbeitet werden sollen. So werden etwa auch eine "Einführung in die Semiotik", "Außersprachliche und sprachliche Bedingungen des Kommunikationsprozesses" oder die "Sprachformen in ihrer Verwendungssituation" als Inhalte angeboten.

Der Oberstufenlehrplan in seiner derzeitigen Form ist in vielem eine Vertiefung und Weiterführung der Unterstufenlehrpläne. Das ist schon deswegen nicht verwunderlich, weil einige Mitglieder der Projektgruppen auch an der Ausarbeitung der Unterstufenlehrpläne beteiligt gewesen sind. Insofern kann von einem über acht Schuljahre laufenden Konzept der "Sprachbetrachtung" gesprochen werden.

Berufsbildende Schulen

Als Beispiel für die unterschiedlichen Schultypen sei im folgenden der Lehrplan für die Handelsakademien genannt. Im Lehrplan für den 1. Lehrgang heißt die auf die Grammatik bezogene Lehraufgabe "Sprachkunde" und enthält nur die lapidare Formulierung "Erkennen und Beherrschen der elementaren Wort- und Satzgrammatik". Vom 2. bis zum 5. Jahrgang wird die Lehraufgabe dann "Sprachkunde und Rechtschreibung" genannt, fordert z.B. im 2. Jahrgang auch die "Analyse von Satzkonstruktionen", "Wortbildung und Wortbedeutung", "Hochsprache (Standardsprache) und Mundart" und ab dem 3. Jahrgang nur noch die "Festigung" bzw. "Sicherung der Sprach- und Schreibrichtigkeit". Im Bereich der Bildungs- und Lehraufgaben, d.h. der Darstellung der Ziele, findet sich

nur ein Hinweis: "Sichere Beherrschung der Grammatik, Rechtschreibung und Aussprache".

Der Verdacht liegt nahe, daß mit Grammatik noch der Begriff in traditionellem Sinn verwendet wird; der Glaube an die Wirkung der Kenntnis von Grammatik und ihrer Begriffe zur Verbesserung der Sprech- und Schreibfähigkeit scheint noch ungebrochen zu sein. Darüber hinaus ist auch ein normativer Sprachbegriff zugrunde gelegt, denn von Sprachformen ist nicht die Rede, sehr wohl aber von der Unterscheidung zwischen Hochsprache und Mundart. Hochsprache wird im übrigen auch mit Standardsprache gleichgesetzt. Welche Unterscheidung nun zwischen Standardsprache und Mundart zu treffen sein soll, wird nicht ausgeführt, doch scheint eher die Defizithypothese (Mundart wird gegenüber der Standardsprache abgewertet) Basis der Überlegungen der Lehrplangestalter zu sein als die Differenzhypothese (die verschiedenen Sprachformen haben zwar unterschiedliche Funktion, werden aber nicht ungleich bewertet). Es wird in anderen Lernbereichen nämlich die "mundartfreie Aussprache" verlangt und weder in den Zielangaben noch in den didaktischen Grundsätzen ein Hinweis über die unterschiedliche Funktion der Sprachformen aufgenommen. Insofern fehlt dem Konzept die pragmatische Dimension der Sprachbetrachtung bzw. wird diese sehr verkürzt dargestellt, wenn mitunter auf die "Wirtschaftssprache" hingewiesen wird, die besonders zu behandeln sei.

Im wesentlichen scheint der Grammatikteil der Lehrpläne der berufsbildenden Schulen nur darauf abgestimmt, daß die Schüler korrekte Sprachbeherrschung erwerben. Ob die geforderten Voraussetzungen (z.B. die Satzgliedanalysen) dazu beitragen, ist mehr als fraglich. Und eine Reflexion über die Sprache, die auch ein in das Wirtschaftsleben eintretender Mensch zumindest in Ansätzen wahrnehmen können sollte, ist nicht vorgesehen.

Lehrbücher

Bei der Beschreibung der Grammatikkapitel der neuen Schulbücher nach dem neuen Lehrplan der HS und AHS-Unterstufe drängen sich einerseits einige allgemeine Schwierigkeiten und andererseits auch positive Erkenntnisse auf.

Zunächst das Positive: Der Fachlehrplan Deutsch bietet bereits eine Fülle von Anregungen zur Gestaltung der einzelnen Teillehraufgaben. Die in den Kommentarteften zum Lehrplan zur Verfügung gestellten Anregungen, die auf neue didaktische und wissenschaftliche Erkenntnisse hinweisen, geben einige konkrete Anleitungen auch zur Durchführung von Unterrichtsstunden und helfen so dem Lehrer, neue Unterrichtskonzepte leichter zu gestalten und zu bauen, wenn er von der Sinnhaftigkeit der Veränderungen überzeugt wird.

Dieses Umdenken praktizieren aber auch die Lehrbuchautoren mehr oder weniger in ihren neuen oder überarbeiteten Schulbüchern, denn viele Autoren waren Mitglieder der Lehrplankommission. So ist eine ungebrochene Linie vom Lehrplan zum Lehrbuch sichtbar. Die selbsterlebte Unterrichtserfahrung der Lehrbuchautoren und die Unterstützung von unterrichtenden Mitarbeitern haben sicher zum Ideenreichtum und zur Einfallsfülle in den Büchern beigetragen. Dazu lassen allgemein verbesserte Buchausstattungen (buntes, vielfältiges Layout mit Fotos, Bildern, Comics, Zeichnungen, Faksimiles u.a.) Schüler und Lehrer gerne zu diesen Büchern greifen.

Die allgemeinen Schwierigkeiten ergeben sich aber dort, wo in der Klasse situativer Unterricht gehalten werden soll und die Schüler von dort abgeholt werden sollen, wo sie gerade stehen. Das kann keine Lehrbuch leisten, das ist vornehmlich die Aufgabe des Lehrers, der die Anregungen des Lehrbuches mit der Klassensituation sinnvoll verknüpfen muß. Wenn aber die Lehrbücher bestellt werden, weiß man noch nicht, welche Schüler in den kommenden 1. Klassen sitzen werden und welches Buchkonzept (ein etwas freieres mit sehr viel Eigeninitiative für die Klasse oder ein etwas dirigistischeres Modell mit viel Vorgaben) für sie am besten geeignet ist. Ein weiterer Unterschied liegt darin, ob ein noch unerfahrener Lehrer oder einer, der schon viele eigene Ideen und Übungen erarbeitet hat, ein Lehrbuch benützt.

Die vorliegende kurze Übersicht, die auf Seite 94 beginnt, will vor allem beschreiben, sodaß der Leser erste Hinweise erhält. Die Erfahrung hat jedoch gelehrt, daß man ein Sprachbuch sicher erst dann eingehend beurteilen kann, wenn man zumindest ein Jahr damit gearbeitet hat.

- Chamrad u.a. Das vorliegende Konzept wurde schon in den Schulversuchen zur Integrierten Gesamtschule erprobt. Es beschreibt sich selbst als "Kombination zwischen herkömmlichem und modernem Sprachunterricht"
- Lebendige
- Sprache Projektunterricht wird ermöglicht (Hinweise)
- 1 Mitunter Hinweise auf bestimmte Sozialformen
- 2 Sprachbetrachtungskapitel ist eigens ausgewiesen
- 3 Jeder Band beinhaltet 4 - 6 Themenkreise für den Lesebuchteil; darüber hinaus gibt es Kapitel zur Rechtschreibung, zum Lesetraining und zur Sprachbetrachtung

AUSSTATTUNG/UMFANG

Sprachlehrbuch und Lesebuch in einem Band

Gesamtumfang/Umfang der Sprachbetrachtung

Band 1: 336/ 41 Seiten

Band 2: 388/ 70 Seiten

Band 3: 408/ 90 Seiten

Ab dem 3. Band wird die Aufgabe der Sprachbetrachtung gemäß dem Lehrplan äußerlich gegliedert

ÜBUNGEN/ALLFÄLLIGES

Jeder Band ist sehr umfangreich, zweifärbig; optisch aufgelockerte Seiten; viele Zeichnungen zur Veranschaulichung der Texte

Einfache, sehr dirigistische schrittweise Aufforderungen an die Schüler (unter diesen Voraussetzungen selbständiges Arbeiten erwünscht), um den Zielen und Absichten der Autoren nachzukommen

Daneben eine zweite Art von Aufgabenstellungen, die sehr allgemein gehalten sind und die Schüler zu produktivem Anwenden der Grammatik in Texten (mündlich und schriftlich) bringen sollen

Kunterbunte Abfolge der Einfälle

Fragen durchlaufend numeriert (z.B. 1-268); wenig gegliedert

Ebner u.a.

Grammatik ist im Zusammenhang mit Kommunikation und Sprechakten zu sehen

sprechen

Einsicht in Funktion und Wirkung von Sprache soll vermittelt werden (Wirkung von Formulierungen erkennen; Erproben und Umformen von Texten)

&

schreiben

Jeweils Zusammenfassungen und Wiederholungen der wichtigsten Abschnitte im Folgeband

1

Große Freiheiten für den Lehrer bei der Unterrichtsarbeit; zahlreiche Anregungen, die für die Klassensituation gut eingerichtet, gewichtet und ergänzt werden können

2

3

Angaben für Grund- und Erweiterungstoff

Sehr starke Verbindung der Lehraufgabe mit Aufgaben zum mündlichen und schriftlichen Gestalten

Sprachbuch "sprechen & schreiben" steht in enger Verbindung mit dem Lesebuch "lesen & verstehen" (enger Bezug durch viele Hinweise auf die Lesebuchtexte)

Gesamtumfang/Umfang der Sprachbetrachtung

1. Band: 120/ 42 Seiten
2. Band: 134/ 48 Seiten
zusätzlich 16 Seiten zu Wortbildung und -bedeutung
3. Band: 128/ 41 Seiten
zusätzlich 19 Seiten Wortbildung, -bedeutung und -gebrauch

Kapitelweise werden Aufgabenstellungen durchnummeriert

Nur Schwarz-weiß-Ausstattung; gelegentlich wird Wichtiges grau unterlegt

Darstellung wirkt sehr gedrängt dadurch Schwierigkeiten für die optische Gliederung, relativ wenig Bilder

zahlreiche Übungen; erst abschließend knappe Zusammenfassung der grammatischen Funktion des Abschnitts für Text-, Satz- und Wortgrammatik

Lehrer wird nicht gegängelt, muß aber vieles selbst mit den Schülern ausbauen und gestalten

Beiheft: Lehrstoffverteilung mit Kurzkomentar in acht Unterrichtsabschnitten (für je 4-5 Wochen)

Bezüge zum Lehrplan werden kurz dargestellt; die Bezüge zum Lesebuch kapitelweise

Killinger,

Bereichsübergreifendes Lernen in Handlungszusammen-
hängen (Themenkreise)

Sprachbuch

Verknüpfung aller vier Teillehraufgaben in jeweils
einem Themenkreis

1

Reihung, Schwerpunktsetzung (durch Auslassen einzel-
ner Teilabschnitte bzw. Aufnahme weiterführender
Zusatzangebote aus dem vertiefenden Teil) nach
Situation der Klasse für den Lehrer möglich (aller-
dings geht die Einheit der vorgeschlagenen Themen-
kreise im Buch verloren)

2

3

Verwendung einer Mischterminologie (Deutsch/Latein)
für die grammatischen Begriffe"Vertiefende Sprachbetrachtung": In die vier Ab-
schnitte der "Sprachbetrachtung" wie im Lehrplan
gegliedert (übersichtlich)Hinweise auf die Art der passenden Sozialformen für
die Erfüllung der einzelnen Aufgaben (vgl. didaktische
Hinweise des Lehrplans)

AUSSTATTUNG/UMFANG

Lehrer- und Schülerausgabe
Lehrerausgabe: rote Randbemerkungen, mit eingeleitetem Lehrerbegleitheft

In den Basisteilen nach Themenkreisen geordnet

Band 1: 207 Seiten

Band 2: 208 Seiten

alle wesentlichen Punkte der Sprachbetrachtung eingearbeitet und vertiefender Teil für leistungsstärkere Schüler

Band 3: 208 Seiten
eigener Sprachbetrachtungsteil (weniger Sprachbetrachtung in den Themenkreisen)

Umfang der Sprachbetrachtung

Vertiefender Teil (Bd. 1 u. 2)

Band 1: 29 Seiten

Band 2: 31 Seiten

(mit Grammatikzusammenfassung)

Band 3: 56 Seiten

(mit Sprachbetrachtungsüberblick)

Lesebuch steht als Zusatzangebot zur Verfügung (mit Hinweis auf entsprechende Texte)

ÜBUNGEN/ALLFÄLLIGES

Übungen mit A und laufender Nummer gekennzeichnet (z.B. A 135) - besonders für Hausübungen geeignet

Zahlreiche Fragen zu den Texten im engeren und weiteren Zusammenhang

Kopfleiste mit Kurzbezeichnung zum Lehrplanbezug und zum Lernziel

Randleisten für den Lehrer: Nähere Hinweise zur Behandlung der Aufgaben

Vorschläge zur Jahresplanung in 14tägigen Einheiten für alle vier Teillernbereiche; auch Vorschläge zur Schularbeitsgestaltung

Killinger,

Fortsetzung des bisherigen Konzepts (vermutlich auf Wunsch vieler Lehrer)

Arbeitsbuch

Deutsch

In den umfangreichen Lehrerheften wird eindringlich darauf verwiesen, daß der neue Lehrplan eine andere Unterrichtsgestaltung vorschreibt und daß daher ein Durcharbeiten des Buches von vorne nach hinten nicht sinnvoll ist; deswegen gibt es genaue Vorschläge zur Verknüpfung der Teillehraufgaben mit Jahresplan (in 30 - 33wöchigen Einheiten)

1

2

3

Einfache und klare Beispiele mit wenigen Hinweisen zur Kreativität

Die Schüler könnten vielfach auch selbständig mit dem Buch arbeiten (Nachholen des Stoffes nach längerem Fehlen)

AUSSTATTUNG/UMFANG

Für HS und AHS approbiert
(zur Leistungsdifferenzierung
geeignet) - ausgebaut Fortfüh-
rung der bisherigen B-Ausgabe
von Killinger

Stichwortverzeichnis

Band 1: 176 Seiten
Band 2: 192 Seiten
Band 3: 192 Seiten

davon für Sprachbetrachtung:

Band 1: 50 Seiten
Band 2: 62 Seiten
Band 3: 58 Seiten

(in fünf Teile gegliedert:
Sprache im Verwendungszusam-
menhang
Bedeutung sprachlicher Zeichen
Textgrammatik
Satzgrammatik
Wortgrammatik)

Kein Bezug zum Lesebuch

ÜBUNGEN/ALLFÄLLIGES

Traditionelle Fortführung der bisheri-
gen Arbeitsbücher

Übungen mit A und Nummer gekenn-
zeichnet (z.B. A 135)

Übungen für schulische Einzelarbeit
und Hausaufgaben

Hervorhebungen durch Verwendung
von Rot und Schwarz, wichtige
Aussagen sind unterlegt

Einengung des alten Arbeitsbuchkon-
zepts (weniger Lückentexte; mehr
Aufforderungen zum eigenen Gestalten
außerhalb des Buches)

Lehrerband: Antworten auf die Fragen
im Lehrbuch

Neuwirth u.a.

Deutsch

1

Lehr- und Arbeitsbuch mit flexibler Unterrichtsplanung; keine Vorschläge zur Gestaltung des Jahresplans; behauptet von sich, daß "in der Regel jede Seite das Angebot für eine gut gebaute Unterrichtsstunde enthält"; Ausgangstexte sind daher sehr kurz und einfach; Aufgabenstellungen wollen humorvoll und lustbetont sein

2

Gliederung nach Schwierigkeitsgraden (in einfacher Form)

Analytischer Weg von komplexen Ganzheiten zu immer isolierteren Kenntnissen (Spirale von der Text- über die Satz- zur Wortgrammatik); aber keine starke Verzahnung, daher ist auch eine andere Reihenfolge möglich

Keine Verzahnung mit anderen Lehraufgaben (z.B. Sprechen, Schreiben)

Starke Anleitung der Schüler, die wenig Möglichkeiten haben, eigene Gedanken zu entwickeln

AUSSTATTUNG/UMFANG

Jeweils für ein Schuljahr zwei Bände (1 Band: Sprechen und schreiben, 1 Band: Rechtschreiben und Sprachbetrachtung)

Konzept ist als Fortführung der Volksschulbücher gedacht

Gesamtumfang/Umfang der Sprachbetrachtung

1. Band: 184/ 48 Seiten
2. Band: 184/ 45 Seiten

Kein Lesebuch

ÜBUNGEN/ALLFÄLLIGES

Schriftbalken auf jeder Seite oben, der die Zielformulierung des Lehrplans angibt

Rot und schwarz als Druckfarben, grau unterlegte Merksätze

Kapitelweise durchnummerierte Aufgabenstellungen

Viele Einsetzübungen (Arbeitsbuchcharakter)

Lösungen für verschiedene spielerische Aufgaben auf der Innenseite des Buchdeckels

Lehrerhandbuch: Darlegung der methodisch-didaktischen Überlegungen der Autoren

Söllinger u.a.

Erlebte Spra-
che

1

2

3

Im Lehrerheft sehr umfangreiche Begründung für das didaktische Konzept: großer Überblick für eine Jahresplanung in vier großen Einheiten und monatl. Gliederung; sehr deutliche Verzahnung aller Lehraufgaben gefordert, obwohl im Lehrbuch getrennt dargeboten; daher auch eine mittelfristige Planung mit folgenden Ansätzen: handlungsorientiert, lernzielorientiert, kommunikativ, problem- und themenzentriert sowie projektorientiert

Hinweise zur Leistungsdifferenzierung

Genaue Angaben zu verschiedenen Sozialformen

Sprachbetrachtung soll nach der Vorstellung des Konzepts nicht losgelöst sein, sondern eingebettet werden in den Gesamtbereich des Unterrichts (Sprechen und Schreiben); die Integration der Teillehraufgaben muß der Lehrer selbst vornehmen

Reihenfolge der Abschnitte der Sprachbetrachtung wie im Lehrplan

AUSSTATTUNG/UMFANG

Jeweils für ein Schuljahr
2 Bände (1 Band: Sprechen,
Schreiben, Sprachbetrachtung
1 Band: Rechtschreibung)

Gesamtumfang/Umfang der
Sprachbetrachtung

1. Band: 208/ 58 Seiten
2. Band: 208/ 55 Seiten
3. Band: 208/ 58 Seiten
(dabei jeweils 2/3/4 Seiten mit
grammatikalischen Fachaus-
drücken und einer Grammatik-
übersicht)

Kein Lesebuch

ÜBUNGEN/ALLFÄLLIGES

Locker, bunt und vielfältig in der
Gestaltung

Übersichtliche Gliederung, ausgehend
von Einstiegstexten; anschließend oft
Fragen mit der Aufforderung zur
Stellungnahme (unterschiedliche
Fragen zum jeweiligen Problemkreis)

Kurze Merksätze

Zur Didaktik der Grammatik oder kein Ergebnis?

Es ist so - und kein Ende ist in Aussicht! Die Diskussion um Sinn und Unsinn, um Umfang und Zeitpunkt, um Art und Methode des Grammatikunterrichts an der Schule kommt zu keinem Ende. Derzeit scheint zwar - was die Publikationen zur Didaktik der Grammatik betrifft, eine gewisse Stagnation eingetreten zu sein, keinesfalls gibt es einen Konsens, und keinesfalls ist alles ausdiskutiert. Mit großer Wahrscheinlichkeit werden bald wieder einige neue Bücher zu diesem Thema erscheinen, und die Fachzeitschriften - wie z.B. die Informationen zur Deutschdidaktik - lassen es nie ganz fallen.

Wo liegt nun das Problem? Meines Erachtens liegt es darin, daß so ziemlich alle Lehrer und Wissenschaftler insgeheim wissen, daß der derzeit zumeist praktizierte Grammatikunterricht wenig oder nichts zur sprachlichen Kompetenz (nicht im Sinne Chomskys) beiträgt. Man scheut sich aber allenthalben, das auch offen zu sagen und die entsprechenden Konsequenzen zu ziehen, nämlich die Abschaffung oder zumindest deutliche Reduzierung der Grammatik im schulischen Curriculum.

Meiner Meinung nach gibt es einige wenige Argumente, die für die Beibehaltung eines Grammatikunterrichts an den höheren Schulen sprechen (sie sollen weiter unten kurz angeführt werden), es gibt aber keine glaubhafte Darstellung der "besten" Methode für diesen Unterricht (wie es sie z.B. für den Rechtschreibunterricht gibt) und auch keine gültige Entscheidung hinsichtlich der Art der zu lehrenden Grammatik, d.h. welchem Modell der Vorzug zu geben sei. Das Unbehagen an der traditionellen, an der lateinischen orientierten Schulgrammatik hat bald nach dem Krieg zur Suche nach neuen Modellen auch für den Schulunterricht geführt, vor allem auch deshalb, weil die deutsche Sprachwissenschaft mit neuen Erkenntnissen aufwarten konnte (z.B. Hans Glinz und Leo Weisgerber). Im schulischen Unterricht in Österreich änderte sich die Situation jedoch nur zögernd. Eigentlich erst mit dem Erscheinen des "neuen Killinger" in den 60er Jahren gab es eine nachhaltige und spürbare Änderung in der schulischen Praxis - begleitet von einem Aufschrei der Lateiner, die negative Rückwirkungen auf den Lateinunterricht befürchteten (vgl. der "Mord am Attribut", womit gemeint ist, daß nach der Glinz'schen Verschiebeprobe das Attribut nicht länger als selbständiges Satzglied, sondern als Gliedteil behandelt wurde).

Welche Gründe sprechen nun für irgendeine Art von Grammatik-

unterricht im Deutschunterricht?

Wenn man nicht zugeben will, daß Einblicke in Bau und Funktion der Muttersprache ein Bildungsziel an sich darstellen, dann bleiben nur wenige Aspekte:

- Ökonomie beim Sprechen über angewandte Sprache (z.B. Schülerarbeiten, Gespräche, Literatur). Hier ist es vor allem ein gewisses Maß an Terminologie, das die Arbeit erleichtert (man muß nicht immer wieder umständlich erklären, was z.B. eine Konjunktion ist)
- Hilfe für den Fremdsprachenunterricht
- Unterstützung beim Erlernen der Orthographie (Groß- und Kleinschreibung ist ausschließlich grammatisch begründet) und der Interpunktion (Kommaregeln sind überwiegend grammatisch motiviert)

Das sind jedoch nur sehr dürftige Begründungen für die jahrelange Herumplackerei mit der Grammatik, und vor allem sind es kaum Begründungen z.B. für eine Satzgliedanalyse oder für eine Satzartenbestimmung. Es bleibt dabei, man wird Farbe bekennen müssen (z.B. Lehrplanmacher für Deutsch, zu denen auch der Verfasser sich zählt): Ich halte Kenntnisse in der Grammatik, d.h. Wissen über Bau und Funktion der Muttersprache für ein durchaus gerechtfertigtes Lernziel per se! (Man könnte hierfür auch eine Negativbegründung insofern geben, als man sagt, Wissen über Sprache sei mindestens so wertvoll und wichtig wie jedes andere Wissen, das in der Schule gelehrt wird, also etwa in Mathematik, Geographie oder Physik.) Es ist also eine grundsätzliche Entscheidung, die zur Aufnahme von Grammatik in die schulischen Lehrpläne geführt hat und nicht ein vordergründiger "Anwendungsaspekt" oder eine "Mittelfunktion". Das heißt, Grammatikunterricht ist nicht damit zu rechtfertigen, daß er zu etwas anderem verhilft als zu Wissen über Sprache, zu grammatischem Wissen. (Moderne Methoden der Fremdsprachenvermittlung bedürfen nicht unbedingt grammatikalischer Vorkenntnisse in der Muttersprache; man muß nicht mithilfe grammatikalischer Fachausdrücke über angewandte Sprache sprechen; Kommasetzung kann auch mit anderen Methoden erlernt werden, soweit sie relevant ist, und die Substantivgroßschreibung müssen die Volksschüler erlernen, lange bevor sie kognitiv erfassen können, was ein Substantiv ist.)

Diese lange Einleitung sollte nur erhärten, daß es auch derzeit sinnvoll ist, sich mit der Didaktik und Methodik des Grammatikunterrichts auseinanderzusetzen. Zu diesem Zweck und aus diesem Grunde seien nun einige Bücher genannt, die dieses Thema behandeln. Wir haben uns bemüht, die wichtigsten neueren Publikationen dazu heranzuziehen, jedoch keine Schulbücher, keine grammatischen Übungsbücher, keine Zeitschriftenaufsätze und möglichst nach 1980 erschienen. Die Bücher sind alphabetisch geordnet und nicht nach Wichtigkeit oder anderen Kriterien, der Kommentar ist ausschließlich persönliche Meinung des Rezensenten und nicht mit der Redaktion akkordiert!

ADER, Dorothea/Axel KRESS (1980): Sprechen-Sprache-Unterricht. Eine Einführung für Studierende, Eltern und Lehrer. Schöningh, Paderborn (= Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik, Bd. 30)

Dieses ausgezeichnete Buch ist keine Didaktik im engeren Sinn, sondern eine "Anwendung", d.h. es beschreibt Sprache auf zweierlei Arten in parallelen Texten - auf den jeweils linken Buchseiten für Eltern und Schüler, ohne Fachterminologie, auf den jeweils rechten Seiten in der üblichen linguistischen Ausdrucksweise, für Vorgebildete. Grundlage der Erörterungen sind jeweils Texte. Die Autoren beschreiben Sprache an sich (das System, im wesentlichen unter syntaktischen Aspekten, wobei unterschiedliche Grammatikmodelle vorgestellt werden), konkrete sprachliche Äußerungen (unter pragmatischem Aspekt), ganze Texte (unter textlinguistischen und rhetorischen Gesichtspunkten) und die Bedeutung von Wörtern, Sätzen und Texten (semantischer Aspekt).

BOETTCHER, Wolfgang/Horst SITTA (1981): Der andere Grammatikunterricht. Veränderungen des klassischen Grammatikunterrichts. Neue Modelle und Lehrmethoden. Beltz Verlag, Weinheim, München, Wien, Baltimore

Das wahrscheinlich noch immer interessanteste Buch zur Didaktik der Grammatik! Den Autoren ist es gelungen, ihre Idee des situativen Grammatikunterrichts so überzeugend darzustellen, daß daraus eine eigene Richtung in der Didaktik der Grammatik wurde. Vereinfacht gesagt, ein grammatikalische Problem soll dann im Unterricht behandelt werden, wenn es in der aktuellen Unterrichtssituation auftaucht. Das spricht gegen einen systematischen Unterricht, der nach sprachlichen Phänomen geordnet ist ("Heute nehmen wir das Adjektiv durch"), das macht den Unterricht aber relevant für den Schüler, weil ihr persönlicher Sprachgebrauch thematisiert wird, und zwar dann, wenn es aktuell ist. Solcher Unterschied erlaubt dem Lehrer kaum bequeme Vorbereitungen mit fertigen Stundenbildern und verlangt ziemlich umfangreiches Wissen. (Vielleicht im Bewußtsein dessen haben die Autoren auch gleich ein langes Kapitel mit "Hintergrundwissen" für den Lehrer angefügt, das einige Grammatikmodelle vorstellt?)

ERLINGER, Hans Dieter (1988): Studienbuch: Grammatikunterricht. Schöningh, Paderborn (= Studienbücher Sprach- und Literaturdidaktik, Band 5)

Das Buch folgt dem bereits bekannten Prinzip der Präsentation von Textausschnitten aus wichtigen Werken zum jeweiligen Thema. Die Hauptaussagen der Werke werden vom Verfasser zusammengefaßt und

kommentiert. Im Anschluß an die einzelnen Kapitel folgen Arbeitsaufgaben und Verständnisfragen zur persönlichen Überprüfung. Als erste Orientierung halte ich das Buch für durchaus brauchbar. Es ist zu hoffen, daß die Leser dazu motiviert werden, die Bücher, die ihnen aufgrund der Ausschnitte interessant erscheinen, auch vollständig zu lesen, denn für ein wirkliches Studium sind die Ausschnitte zu kurz. Studierende der Germanistik werden sich über ein solches Digest freuen.

GORSCHENEK, Margareta/Annamaria RUCKTÄSCHEL (Hg. 1983): Kritische Stichwörter zur Sprachdidaktik. W. Fink Verlag, München

Eine Sammlung von einzelnen Aufsätzen verschiedener Autoren zu Teilbereichen der Sprachdidaktik -auch über reine Grammatik hinaus (z.B. Kommunikation, Psycholinguistik ...). Jeder dieser Aufsätze bietet eine brauchbare Einführung in das jeweilige Gebiet, wobei dankenswerter Weise eine ausführliche, kommentierte Bibliographie angeschlossen ist.

KÖLLER, Wilhelm (1983): Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden? Schroedel Schulbuchverlag, Hannover (= Deutschunterricht konkret)

Am Beispiel der im Untertitel genannten Phänomene zeigt der Verfasser, wie er sich Grammatikunterricht (im wesentlichen in der Sekundarstufe I) vorstellt. Besonders angenehm ist, daß jedes der Phänomene zunächst einmal umfassend wissenschaftlich (sachlich) dargestellt wird, darauf folgt ein Kapitel mit "Didaktischen Überlegungen", und den Abschluß bilden jeweils "Realisierungsvorschläge", also Unterrichtsmodelle. Das Buch ist anregend!

OOMEN-WELKE, Ingelore (1982): Didaktik der Grammatik. Eine Einführung an Beispielen für die Klassen 5. - 10. Niemeyer, Tübingen (= Germanistische Arbeitshefte, Band 25)

Dieses Arbeitsheft ist eine höchst anschauliche Einführung in die Problemthematik. Die Autorin geht von grundlegenden Bemerkungen zum Sinn der Grammatik in der Schule aus, z.B. S. 13: "Die Verwendung eines Sprachmittels kann nur dann begründet eingeschätzt werden, wenn klar ist, welche konkurrierenden Sprachmittel noch zur Verfügung stehen und worin die stilistischen oder die Bedeutungsunterschiede bestehen. Erst auf der Basis eines breiten und zusammenhängenden Wissens über Sprache können einzelne Sprachmittel in ihrer Verwendung reflektiert, kön-

nen Stilmittel beurteilt und Texte subtil interpretiert werden." Diese Behauptung wäre allerdings zu beweisen, denn die Wirkung einzelner Sprachmittel wird keineswegs durch Wissen um andere Mittel eingeschätzt, und eine Auswahl kann auch durch sozusagen "naive" Ersatzproben durchgeführt werden. Abgesehen davon wird es kaum möglich sein, sozusagen "alle möglichen" Varianten zu unterrichten - es bleibt ohnehin dem jeweiligen Sprachbenützer überlassen, nach Erwerb der Methode die Erprobung selbst durchzuführen. Frau Oomen geht dann in weiteren Kapiteln auf den Stellenwert der Linguistik als Bezugswissenschaft, auf Grammatik in Sprachbüchern, auf Grammatik in den Lehrplänen, auf die Unterrichtsmethode und auf den Grammatikunterricht in der DDR ein. Ein ausführliches Literaturverzeichnis hilft beim vertiefenden Studium. Und für die in die einzelnen Kapitel eingestreuten Arbeitsaufgaben (es handelt sich ja um ein Arbeitsheft) gibt es Lösungsvorschläge.

SCHOBBER, Otto (Hg. 1980): Sprachbetrachtung und Kommunikationsanalyse. Beispiele für den Deutschunterricht. Scriptor, Königstein/Ts. (= Tb. Literatur + Sprache + Didaktik, Band 157)

Die Beiträge in diesem Band gehen über das hinaus, was man üblicherweise als Grammatikunterricht ansieht, allerdings muß gesagt werden, daß in einer so gefaßten "Sprachbetrachtung" gleich wieder Leben in die Grammatikstunde kommen kann. Hier geht es nämlich nicht um Systemgrammatik, sondern um tatsächliche Reflexion über Sprachverwendung (auch wenn z.B. der Beitrag von G. Schulz "sprachlich-kommunikatives Handeln und Sprachreflexion am Beispiel des Konditionalsatzes" heißt). Nach einem allgemeinen Teil werden Anregungen und Modelle für verschiedene Schulstufen vorgestellt, was zweifellos die Stärke des Buches ausmacht.

WEBER, Albrecht/Helmut MELZER (Hg. 1981): Sprachdidaktische Analysen. Modelle zur Unterrichtsvorbereitung. Herder, Freiburg/Breisgau (= Herderbücherei Pädagogik/Deutschunterricht 9088)

Das Bändchen wurde schon einmal in dieser Zeitschrift besprochen, soll aber hier mit besonderem Nachdruck noch einmal erwähnt werden, weil sehr brauchbare Methoden der Unterrichtsvorbereitung gezeigt werden: es geht aus von der Analyse des sprachlichen Phänomens, das behandelt werden soll, sodann wird nach den Qualifikationen gefragt, die mit dem Gegenstand erreichbar sind (also warum man etwas unterrichten will), weist auf die Notwendigkeit der Altersadäquatheit hin (womit alle Voraussetzungen gemeint sind, die Schüler erfüllen müssen, um mit dem Gegenstand etwas anfangen zu können), untersucht die Stellung im

Lehrplan, beschreibt die kognitiven, affektiven und instrumentalen Lernziele und erörtert die methodische Aufbereitung. Das Buch ist sowohl Lehrerstudenten als auch Junglehrern sehr zu empfehlen!

WEISGERBER, Bernhard (1985): Vom Sinn und Unsinn der Grammatik. Dürr, Bonn-Bad Godesberg (= Schriften zur Deutsch-Didaktik)

Der Bogen Weisgerbers ist weit gespannt: Ausgehend von der Frage, was Grammatik für Spracherwerb und Sprachgebrauch leisten könnte, über die Beziehungen zwischen Linguistik und Sprachdidaktik, die Entwicklung von begründbaren Lernzielen für den Grammatikunterricht und Motivationen für eine Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch bis hin zur Beschreibung von Lebensbereichen, in denen grammatische Methoden und Kenntnisse wertvoll sein können und zu Beispielen für die Umsetzung begründeter Zielvorstellungen in die Unterrichtspraxis für verschiedene Altersgruppen. Auch wenn sich viele Aufsätze mit dem Grundschulunterricht befassen, ist der Band doch auch für Lehrer höherer Schulformen interessant, weil tatsächlich grundlegende Probleme angesprochen werden, die in jeder Schulform auftreten. Eigentlich müßte das Buch bei einem geeigneten Leser vieles in Bewegung setzen können!

Abschließend seien nur noch einige Publikationen - unkommentiert - genannt, die sich auch auf das Thema beziehen, die zu besprechen allerdings dem Verfasser der Fleiß fehlt - nicht weil sie unbedeutend wären, sondern weil seine zeitlichen und energetischen Ressourcen begrenzt sind!

ABELS, K./K.O. FRANK/P.C. KERN (Hg. 1978): Sprachunterricht. Klinkhardt, Bad Heilbrunn

BOETTCHER, Wolfgang/W. HERRLITZ/E. NÜNDEL/B. SWITALLA (1983): Sprache. Das Buch, das alles über Sprache sagt. Westermann, Braunschweig

DIEGRITZ, Theodor (Hg. 1980): Diskussion Grammatikunterricht. W. Fink, München

HAUEIS, Eduard (1981): Grammatik entdecken. Schöningh, Paderborn

HENRICI, Gert (1979): Sprachunterricht in der Lehrerbildung. Theorie und Praxis einer Pädago-Linguistik. Beltz, Weinheim

SITTA, Horst/Hans J. TYMISTER (1978): Linguistik im Unterricht. Niemeyer, Tübingen

TYMISTER, Hans Josef/Wulf WALLRABENSTEIN (1982): Lernen im Deutschunterricht. Kohlhammer, Stuttgart

WEISGERBER, Bernhard u.a. (1983): Handbuch zum Sprachunterricht. Beltz, Weinheim

Karl Blüml, AHS-Lehrer in Wien