

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Grammatik (und Textgestaltung)

Herausgegeben von
Ursula Esterl und Robert Saxer

Heft 2-2010
34. Jahrgang

StudienVerlag Innsbruck–Wien–Bozen

Editorial

URSULA ESTERL, ROBERT SAXER: Grammatik und Textgestaltung ...	5
ROBERT SAXER: Am Anfang war das Cover	6

Magazin

Aktuelles	118
Das Gedicht im Unterricht	119
Kommentar	123
ide empfiehlt	125
Neu im Regal	127

Prolog

MARKUS KÖHLE: Grummel. Gram. Grammatik 9

Aufbau der Kompetenz. Der Weg zur Beherrschung grammatischer Strukturen

ARNE ZIEGLER: Grammatik als Science-Fiction.
Zu einer varietätenlinguistischen Fundamentierung
des Grammatikunterrichts 13

RICHARD SCHRODT: Basiswissen Grammatik.
Von Nutzen und Notwendigkeit grammatischer Kenntnisse
im Schulunterricht mit besonderer Berücksichtigung des Gegenteils 22

THOMAS LINDAUER, AFRA STURM: Erweiterter Grammatikunterricht 33

Weiterentwicklung und Vertiefung der Kompetenz. Textgrammatik und Stilistik

CORINNA PESCHEL: Zur Nutzung textorganisierender Mittel
in Schülertexten 43

JÜRGEN STRUGER: An den Rändern der Grammatik:
Der Modus und sein Hinterland 54

ANNEMARIE NIKLAS: Wenn die Sätze aus den Fugen quellen.
Mit Schülern Thomas Bernhards Sprache untersuchen 63

Neue Grammatikkonzepte im Unterricht

JULIENNE FÜRGER, CLAUDIA SCHMELLENTIN: Erhebung von Grammatik-
kompetenzen. Konsequenzen für den Grammatikunterricht 73

ROBERT SAXER: Rodungen im Unterholz.
Satzgrammatisch-propädeutische Reflexionen zur Textgrammatik
aus der Sicht von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 83

SARA HÄGI, ELVIRA TOPALOVIĆ: Klammerstrukturen im Deutschunterricht.
Ansätze zu einer integrativen Grammatikdidaktik 94

SUSANNE EVEN: Dramapädagogischer Grammatikunterricht in der
Fremdsprache. Denken und Handeln 104

Service

MARTINA ADLASSNIG, UTE ZIPPUSCH, URSULA ESTERL:
Grammatik, Sprachreflexion, Textgestaltung.
Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht 113

Das Thema »Grammatik« in anderen ide-Heften

ide 1-1988	Grammatik
ide 1-1993	Das gute Deutsch
ide 3-1995	Nützliche Grammatik
ide 3-2000	Tempus
ide 4-2004	Konjunktiv

Das nächste ide-Heft

ide 3-2010	Lernräume <i>erscheint im September 2010</i>
------------	---

Vorschau

ide 4-2010	Schreibkompetenzen in der Sekundarstufe II
ide 1-2011	Wort.Schatz

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Ursula Esterl, Robert Saxer

Grammatik und Textgestaltung

Die Beherrschung grammatischer Strukturen ist eine wesentliche Grundlage für die Gestaltung und Rezeption von Texten und sprachlichen Äußerungen. Und so möchten wir ins Zentrum unserer Beschäftigung mit dem weiten Feld »Grammatik« nicht die isolierte und ohne lebensweltliche Einbindung erfolgende Vermittlung oder den schulischen Drill einzelner grammatischer Phänomene stellen, sondern den Blickwinkel öffnen und die Aufmerksamkeit auf größere Zusammenhänge lenken, wofür uns textgrammatische Methoden am besten geeignet erscheinen. Und so könnte das im Einzelnen aussehen:

- *Grammatik-Darstellung*
Wir streben eine klare, einfache und adressatenorientierte Darstellung der Sprachstrukturen an; satzgrammatische Phänomene werden funktionsbezogen bearbeitet, fokussiert auf die Fragen: Was leisten sie? Wozu kann man sie brauchen? Wesentlich erscheint uns die Unterstützung durch eine sinnlich ansprechende, bildhaft einprägsame Visualisierung satzgrammatischer Strukturen.
- *Aktivierung der Lernenden*
Schüler/innen sollen sich mit den vorgestellten Phänomenen aktiv und individuell auseinandersetzen können, nicht das Auswendiglernen und Regelpauken, sondern das eigenständige Erfassen von Sprachstrukturen ist das Ziel, das über handlungsorientierte Zugänge besonders

gut erreichbar ist. Lernende sollen sich mit textgrammatischen Besonderheiten sowohl rezeptiv, zum Beispiel beim entdeckenden Erforschen von bestehenden Texten, als auch produktiv, beim themenbezogenen (vor allem schriftlich) und situationsbezogenen (vor allem mündlich) Anwenden sprachlicher Strukturen, auseinandersetzen.

- *Einsatz textgrammatischer Werkzeuge*
Die enge Verbindung zwischen Sprache und Grammatik zeigt sich im Einsatz sprachlicher Mittel für thematisch und stilistisch angemessene Darstellungen sowie in der Thematisierung sprachlicher Gestaltungsmittel als textgrammatische Werkzeuge, wobei es unser Anliegen ist, Akzeptanz auch für Varianten außerhalb der Sprachnorm zu entwickeln.
- *Realitätsbezug*
Satz- und textgrammatische Arbeit soll in realitätsbezogene Mitteilungen eingebunden sein, womit insbesondere die sprachliche Alltagswelt gemeint ist. Ziel ist eine Kombination von Denken und Handeln, von rationaler Grammatik-Vermittlung und sprachlicher Umsetzung in der Sprachwirklichkeit.
- *Kulturpolitische Bedeutung*
Ein unbescheidener Anspruch, wir geben es zu! Doch hoffen wir, einen (kleinen) Beitrag zur Modernisierung des Sprachunterrichts leisten zu können, einerseits durch die Kombination der Lern- und Lehrkonzepte für den DaM-, DaF- und DaZ-Unterricht, andererseits durch die Präsentation und den exemplarischen Einsatz satz- und textgrammatischer Werkzeuge für gelingende sprachliche Kommunikation.

Robert Saxer

Am Anfang war das Cover

Am Anfang war das Cover und das Cover war bei *ide* und *ide* war das Cover. Und so umschließt es gleich einem Flächenbrand das ganze Heft und signalisiert

- *neutral betrachtet* einen starken emotionalen Aufruhr,
- *konstruktiv interpretiert* die unbändige Leidenschaft des Sprachfanatikers und
- *destruktiv interpretiert* die Qualen der armen Sprachsünder, die für ihre Fehler im Höllenfeuer der teuflischen Grammatik braten – mit einem fahlen, gelben Streifen der Hoffnung, dass sie *ide* dereinst von ihrer grammatischen Gewissenspein erlösen möge.

Und so sendet denn *ide* in der hier vorliegenden Botschaft seine Propheten, um der Menschheit das Heil der Textgrammatik zu verkünden.

Zuvörderst *Markus Köhle*, der unter dem Motto »Grummel. Gram. Grammatik« eine Predigt gegen die »Großtante Grammatik und den alten Sprachonkel« grummelt und darin die Struktur und Signalwirkung des Covers stilistisch und inhaltlich nachvollzieht – im destruktiven wie im konstruktiven Sinn. Den Schmerz, den ihm in seiner Vorzeit die Folterwerkzeuge Plusquamperfekt, Partizipialkonstruktionen, Adverb und andere zugefügt haben, will er überwinden durch den Bau neuer Sprachwelten, die uns näher an die Wirklichkeit ranführen. Die Kluft zwischen Großstan-

te & Sprachonkel und dem angestrebten Weltenbau klafft freilich weiter und der Autor geht auf sein Bier, das er sich nicht nehmen lassen will.

Auch *Arne Ziegler* will mit seiner »Grammatik als Science-Fiction« in neue Sprachwelten vordringen, um unentdeckte Welten zu erforschen, um sich der Falsch-Richtig-Normenkontrollinstanz zu entziehen und sich von starren Konzeptionen zu lösen. Er entdeckt die Berücksichtigung der sprachlichen Alltagswelt, die Entsprechung der Sprachvermittlung in der Sprachwirklichkeit und das Prinzip der Akzeptabilität, das Varianten außerhalb der Norm zulässt und Ungrammatisches akzeptiert. Auf die Erde zurückgekehrt, findet er sich freilich konfrontiert mit der retardierenden Gewalt der konservativen Klüngel; aber wer sind die? Jedenfalls setzt er dagegen die Prophezie von besser ausgebildeten Lehrkräften und einer zukunftsorientierten Bildungspolitik.

Anders als diese beiden bleibt *Richard Schrodt*, sich auf Tolstoi berufend, mit beiden Beinen auf der Erde und scheut sich nicht, vom »Basiswissen Grammatik« und »Von Nutzen und Notwendigkeit grammatischer Kenntnisse im Schulunterricht mit besonderer Berücksichtigung des Gegenteils« zu sprechen. Er erzählt in einem sprachhistorischen Überblick, wie es zu dieser klingelhaften Situation der Sprachvermittlung gekommen ist und versucht auf dieser soliden Grundlage, sein textgrammatisches Gebäude zu errichten, mit anderem als dem herkömmlichen Baumaterial: statt grammatischer Perfektionierung, fragwürdiger Didaktisierung und unangemessen komplizierter Schulgrammatik sinnliche Erfassbarkeit sprachlicher Struktu-

ren, inhaltsbezogene Sprachbetrachtung und realitätsbezogener Bedeutungsaufbau von Mitteilungen. Er vergisst dabei nicht auf den rationalen Bildungswert der Grammatik als Mörtel, der mit dem Bindemittel der klaren Übersicht über Gesetzmäßigkeiten angeführt werden soll.

Den Bildungswert von Grammatik haben auch die Propheten helvetischen Bekenntnisses, *Thomas Lindauer* und *Afra Sturm*, am Beispiel der Grundschule im Visier: Sie kritisieren die Behandlung von Grammatik per se als verfehlten Zugang, weil dadurch den Kindern die Neugier gestohlen wird. Für sie ist daher ein »Erweiterter Grammatikunterricht« das Gebot der Stunde. Ihre Botschaft lautet: Statt Grammatikpauken Erweiterung der Methodik – Aufbau von dynamischen Grammatikkompetenzen der Schüler/innen durch klare Strukturierung der natürlich erworbenen Grammatik, Anleitung zur entdeckenden Erforschung der Sprachstrukturen, altersgerechte und ergebnisoffene Lerninszenierungen – und Erweiterung des grammatischen Lernbereichs durch die Beschäftigung mit Lauten und ihrer Struktur sowie Wörtern und ihrer Bauweise.

Eine anderen Weg der Erweiterung geht *Jürgen Struger*: Sein Thema ist »Der Modus und sein Hinterland« und er setzt ihn »An den Rändern der Grammatik« an, um ihn im Lauf seines Beitrags immer mehr in deren Zentrum zu führen. Er schließt damit die Kluft zwischen den satzgrammatischen Werkzeugen – in diesem Fall den Modusmarkern – und den möglichen textgrammatischen Welten der Modalität als Ausdruck der Realität und ihrer Möglichkeiten und bildet so auch eine Brücke

zwischen Sprache und Literatur, exemplarisch dargestellt anhand eines Kleist-Textes.

Corinna Peschel führt eingangs ihres Beitrags Klage über die mangelnde Qualität geschriebener Schülertexte. Dann aber richtet sie sich auf, transformiert ihre Klage in eine empirische Analyse der Mängel, die in Schülertexten häufig auftreten, zeigt Wege auf, wie sprachliche Mittel zu sinnvoller und stilistisch angemessener Darstellung von Handlungszusammenhängen eingesetzt werden können und versucht ihre Adressaten an der Hand zu nehmen, um sie »Zur Nutzung textorganisatorischer Mittel in Schülertexten« hinzuführen.

Den Schülern Wege zum Schreiben zu öffnen, ist auch das Anliegen von *Annemarie Niklas*, die einen großen Literaturpropheten zu Rate zieht und »Mit Schülern Thomas Bernhards Sprache untersuchen« geht. Im Mittelpunkt stehen dabei das Gemachtsein und die Thematisierung von Sprache. Die Schüler/innen können anhand der Bernhard-Texte mitvollziehen, wie es sich anfühlt, »Wenn die Sätze aus den Fugenquellen«, und die gewonnenen Erkenntnisse anschließend in eigene Schreibpraxis umsetzen.

Was ihre helvetischen Kolleg/inn/en *Thomas Lindauer* und *Afra Sturm* theoretisch vorbereitet haben, versuchen *Julienne Furger* und *Claudia Schmellentin* durch die »Erhebung von Grammatikkompetenzen« in »Konsequenzen für den Grammatikunterricht« anzuwenden: Basisstandards statt Regelstandards ist ihre Botschaft. Und das heißt: Die Lernenden sollen nicht andächtig den Predigten des traditionellen Grammatik-Unterrichts lauschen,

sondern dynamisch an grammatische Strukturen herangehen, sie eigenständig erforschen und analysieren. An die Stelle festgefahrener Inhalte sollen handlungsorientierte Verfahren treten.

Robert Saxer, der die nichtdeutschsprachigen Heiden missioniert, um sie zu den grammatischen Riten der deutschen Sprache zu bekehren, hat andere Probleme. Den Blick starr zu Boden gerichtet, unternimmt er »Rodungen im Unterholz« der deutschen Grammatik. »Satzgrammatisch-propädeutische Reflexionen aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache« sind sein Werkzeug, mit dem er – besessen von benediktinischem Rodungsehrgeiz (Rode und Ordne!) – das verflochtene Wurzelwerk von Satz- und anderen Klammern, von Kasusverwerfungen und Verbverzweigungen zu entflechten versucht.

Da lassen sich *Sara Hägi* und *Elvira Topalović* – ebenfalls mit der Heidenmission befasst – nicht lumpen und knüpfen gleich mit ihren »Klammerstrukturen im Deutschunterricht« an, um »Ansätze zu einer integrativen Grammatikdidaktik« zu entwerfen. Sie gehen von einem umfassenden situativen Ansatz aus und fordern verbindende Lern- und Lehrkonzepte für Deutsch als Muttersprache/Fremdsprache/Zweitsprache, sodass alle drei Bereiche voneinander lernen können, vor allem DaM von DaZ/DaF. Auch sie sind von den Klammerstrukturen der deutschen Sprache fasziniert und stellen an diesem Beispiel Möglichkeiten dar, wie zum Beispiel durch deren sinnliche Visualisierung eigenaktives Begreifen und bewusste Wahrnehmung grammatischer Strukturen gefördert werden kann.

Den spielerisch-theatralischen Abschluss dieser Propheten-Parade bietet

Susanne Even in dem analytisch-epischen Schauspiel in fünf Akten »Dramapädagogischer Grammatikunterricht in der Fremdsprache«, in dem die im herkömmlichen Unterricht weit auseinanderliegenden Bereiche »Denken und Handeln« sich immer näher kommen und schließlich in einem Happy End sich verbinden. Die kognitive Isolation der Fremdsprachenvermittlung wird in spielerischer Form durchbrochen, Phänomene wie etwa das Perfekt – am Beginn dieses Editorials noch als Folterwerkzeuge bezichtigt – werden durch Rollenspiele in konkreten Situationen mit individuellen Äußerungsabsichten zum fruchtbaren Werkzeug gelungener sprachlicher Kommunikation.

Ergänzt und begleitet werden die Darlegungen mit einem Blick in die nahezu grenzenlos erscheinende Vielzahl an Publikationen zu diesem Thema von *Martina Adlassnig*, *Ute Zippusch* und *Ursula Esterl*, die ihre Erkenntnisse im Beitrag »Grammatik, Sprachreflexion, Textgestaltung. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht« zusammenfassen.

Zu guter Letzt lehnt sich *ide* zufrieden zurück und lässt sich abschließend – ein zusammenfassender Weisheitsspruch muss her! – den faustischen Einfall des Oberpropheten der deutschen Literatur auf der Zunge zergehen: »*Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen!*«

Markus Köhle

Grummel. Gram. Grammatik

Ein Poetry Slammer erweckt, was in der Sprache schlummert. Er kitzelt Wörter, nimmt's mit der Syntax nicht all zu ernst und ist offen für Mehrdeutigkeiten. Das heißt nicht, dass er mit der Grammatik auf Kriegsfuß sein muss, heißt aber auch nicht, dass er besonders auf sie steht. Er ist ihr gern nah, um ihr dann wieder ganz besonders fern zu sein. Ein Spiel, Zwistpotenzial, eine Ambivalenz in zwei Sprechakten oder

Großtante Grammatik und der alte Sprachonkel

Eine Art Predigt mit Interaktionsmomenten (in Kursiv)

von Markus Köhle

Regie- und Publikumsanweisung: Leicht leiernd laut lesen. Entstehungsbedingungshinweis: Gestern Abend, schon spät, noch nichts geschrieben, jetzt aber schnell;-) Oder: In der Ästhetik der schnellen Ausführung wird die Eleganz der Dringlichkeit geopfert. Oder aber auch: Stimmt gar nicht.

1. Akt

Werte Angesammeltheit!

Ja, ich gestehe.

Ja, auch ich bin einer derer, die durch sie Pein erfuhren.

Ja, ganze Führen an Pein musste ich eingangsbestätigen, und so hatte ich bereits in der vierten Klasse die Nase voll von ihr, von Großtante Grammatik.

MARKUS KÖHLE ist Autor, Rezitator, Veranstalter von Poetry Slams und Lesebühnenevents, Rezensent, Kolumnist und Literaturzeitschriftenspezialist. Zuletzt erschienen: *Dorfdefektmutanten. Ein Heimatroman* (Milena 2010). Informationen: www.autohr.at. E-Mail: markus_roland.koehle@chello.at

Großtante Grammatik war heftig, DIN-A5-kleinformatig, abgegriffen und verhasst. Das Einbinden in einen rotstichigen, durchsichtigen Umschlag ließ sie violett erscheinen.

Großtante Grammatik schaute aus wie ein riesiger Bluterguss, der selbst dann noch schmerzte, als ich ihn ganzflächig mit Duplo-Aufklebern zupflasterte.

Das Aufschlagen von Großtante Grammatik offenbarte keine Spur von Schokoladenseiten nur fallweise flektierten Lebertran, prä- und -suffix-verbaute VerGIFTungen und Galle Jahre wieder neuen Stoff, aus dem die Albträume sind.

Grummel. Gram. Grammatik.

Grummel. Gram. Grammatik.

Aus dem meine Alpträume waren aber gottlob, -lieb, -herz und -kuschel nicht mehr sind. Damals freilich fragte ich mich: Dass der die das machen ließ?

Dass der, der dafür ab und zu, nein, voll und ganz zuständig war, die das machen ließ?

Dass der, der dafür voll und Gans und Stopf und Leber zuständig war, sie das mit mir, mit uns machen ließ?

Das war gewiss nicht richtig, wichtigte ich mir ein.

Der dafür rundum und randvoll zuständig war, war wohl wirr, war mir, war mehr als mir, war uns allen wirr, war uns wirklich allen so unwirklich vorgekommen wie Großtante Grammatik selbst.

Der war an sich wohl selbst bloß ein selbstloses Pronomen.

Der stand wohl an und für sich für was anderes.

Der blies sich wohl bloß auf, blähte sich mit Schall, Rauch und Luft und verpufft, wenn man nicht an ihn glaubt.

Der macht sich seine Größe selbst und nimmt sich dann die Macht.

Der nimmt sich dann das Recht heraus und schustert strenge Regeln.

Der regelwerk und wirkt und wundert, bestraft, benotet und bekundet.

Der ist ein gemeiner Platzhalter und mäßiger Unterhalter, der sich für einen über allem Drübersteher hält, aber in Summe nicht mehr ist, als ein gutes Versprechen, Versprechen, versprochen.

Der in Summe nicht mehr ist.

Der wenn schon, dann immer anders ist.

Der wenn schon, denn schon sein muss, aber doch auch anders sein könnte. Nicht?

Grummel. Gram. Grammatik.

Grummel. Gram. Grammatik.

Ja, ich wollte erzählen, erfinden, ergründen.

Ich wollte Welten bauen und keine Partizipialkonstruktionen.

Ich wollte an die Wirklichkeit ran, nicht ans Adverb.

Ich wollte über Jugendbanden Bescheid wissen, nicht über Nennformgruppen mit zu, nein, viel zu wenig Bezug zu meiner Fantasie, die bereits abgefahren war, abgedreht, verwinkelwackelt und kugelbunt.

Grummel. Gram. Grammatik.

Grummel. Gram. Grammatik.

Ja, ich brauchte lange, um den Schmerz zu überwinden.

Jaja, der Schmerz hat schon auch so seine produktive Kraft.

Mut schöpfen, Hoffnung schöpfen, Wörter schöpfen, Schachteln setzen.

Sich auf den Kopf stellen und nachsehen, ob neue Sprache rausfließt.

Wo raus, was raus, wie raus?

Naseweisheiten, Kopfgeburten, Augenausscheibenwischereien.

Den regen Sprachfluss zulassen, rauslassen, abfassen, einsammeln und umsetzen in

Sprachreih- und Gliedsätzen, in Haupt- und Hirsätzen, in Neben- und Lebensgrund-
sätzen.

Grummel. Gram. Grammatik.

Grummel. Gram. Grammatik.

Ja, die Grammatik ist der Sprachschlüssel, ist ein Sprachsteckschlüsselsatz.

Allein die Sprache ist kein Schloss.

Die Sprache ist vielmehr ein sich ständig ausweitendes Reich.

Die Sprach ist reich an Wald, Wiesen und Einflüssen, an Schlössern, Sümpfen und
Wäldern, an Abgründen, Grünflächen und Meer.

Die Sprache ist immer mehr, als man glaubt (vorausgesetzt man denkt mehr, als man
glaubt).

2. Akt

Was aber – werte Angammeltheit – ist nun eigentlich die Sprache?

Stimmt. Diese Dränge fragt sich auf.

Die Sprache ist ein flirrend Ding

Zwischen Ding und Dong

Zischt her und hin

Läutet Umstände ein, aber lässt sich nicht fassen.

Ich werfe mich der Sprache zum Fraß vor.

Oder will ich ihr bloß an den Kragen?

Nag an mir, schluck meine Bedenken.

Mach kleine Stücke aus meinem Fleisch und

Haupt- und Gliedsätze aus Haut und Knochen.

Grummel. Gram. Grammatik.

Grummel. Gram. Grammatik.

Die Sprache ist ein flirrend Ding

Zwischen Dong und Ding

Zischt her und hin

Läutet Umstände ein, aber lässt sich nicht fassen.

Benennt, klingt, klagt, bildet, bildet ab.

Bildet sich ein, sich nicht nieder, nicht fest-, nicht aufschreiben zu lassen.

Lassen wir der Sprache ihren Glauben.

Glauben wir nicht an Glauben.

Erlauben wir uns die Sprache abzuschreiben und unterhalten wir uns in Gedanken

Danken wir der Kraft derselben und pflanzen wir gelbe Hoffnungsbäume mit Pflaumen
in die blaue Erde

Auf dass die Sprachwelt und die Gesellschaftsverkrustung aufbrechen.

Brechen wir mit Konventionen, brechen wir Regeln.

Regeln wir das alles anders.

Ja, regeln wir das alles anders.

Grummel. Gram. Grammatik.

Grummel. Gram. Grammatik.

Alles anders war schon, sagt da wer?

Sprache zischt her und hin.

Flirrt zwischen Dong und Ding.

Wer sagt das? Wer meint das? Wer glaubt das zu wissen, warum?
Ja, fragen wir, fragen wir viel und nach, und denken wir viel und nach.
Wie viel? Will da wer wissen, wer will das wissen? Wer will das Wissen? Wer will das Wissen der Welt?
Google und Microsoft, Google und Microsoft wollen das Wissen der Welt.
Google und Microsoft, Google und Microsoft wollen uns einsackeln.
Lassen wir uns nicht einsackeln, nicht von denen, nicht von anderen, nicht uns.
Nicht heute, nicht morgen, nicht übermorgen.
Warum denn nicht? Fragt da wer. Warum denn nicht?
Gut da fragt wenigstens wer, fragt, denkt mit, nimmt nicht nur hin, nimmt sich zu Herzen, was gesagt wurde, was gesagt wurde, ist ein Vorschlag kein Rezept.
Fürs Leben gibt's keine Rezepte nur Konzepte mit Wirkungen und unerwünschten Nebenwirkungen, über die keine Gebrauchsinformation informiert.
Ein Leben mit Rezeptpflichtigkeit ist krank, eine Gesellschaft mit Rezeptkosten auch Praxisgebühr, was soll denn das heißen?
Eine Überggebühr an Praxis? Lebensüberschuss? Lebenspraxisgebühr? Kostenfaktor Leben? Lebenshaltungskosten, wer soll denn das aushalten?
Grummel. Gram. Grammatik.
Grummel. Gram. Grammatik.
Vorschreibungen, Vorschreibungen, Vorschreibungen.
Lebenshaltungskosten die einen den Verstand und Kontostand kosten, einen ausbluten lassen.
Bluten lassen, bluten lassen, bluten lassen.
Lassen wir das nicht zu.
Lassen wir das.
Pflaster drauf.
Zischt her und hin
Flirrt Zwischending.
Lassen wir uns nicht klein kriegen, nicht von denen und nicht von anderen.
Nicht von plusquamperfiden Präfekten, nicht von suboptimalen Präsumptionen und erst recht nicht von Präteritumtotalitäten.
Nicht von schwarzen Pechsträhnen, nicht von roten Zahlen und erst recht nicht von orange-blauen Wundern.
Grummel. Gram. Grammatik.
Grummel. Gram. Grammatik.
Zahlen bitte!
Denn ich lasse mir nicht vorwerfen die Rechnung ohne den Wirt gemacht zu haben!
Was mein Bier ist, das weiß ich. Mein Bier braucht mir niemand zu bezahlen, ich lasse mir nichts heimzahlen und mich nicht einkaufen, aber gerne einladen und nein, ich bin nicht von allen guten Gössern verlassen, aber mit allen Zielwassern gewaschen!
Amen und Prost!

Arne Ziegler

Grammatik als Science-Fiction

Zu einer varietätenlinguistischen Fundamentierung des Grammatikunterrichts

1. Science-Fiction?

Wir schreiben das Jahr 2010. – Dies sind die Abenteuer des Raumschiffes *Grammatica*, das mit seiner durchaus starken Besatzung schon viele Jahre lang unterwegs ist, neue Welten im Grammatikunterricht zu erforschen, neues Leben und neue Zivilisationen ...

So oder ähnlich könnte wohl auch eine Geschichte der jüngeren Grammatikdidaktik beginnen und die geeigneten LeserInnen würden vermutlich genügend Gründe finden, warum die gewählte Analogie zum Genre *Science-Fiction* nicht ganz zufällig gewählt ist. Zu denken wäre vermutlich zuallererst an Grammatikunterricht etwa in der gymnasialen Oberstufe, wo gegenwärtig leider vielerorts *Grammatik* als Gegenstand des Deutschunterrichts tatsächlich reine Fiktion ist, weil der Oberstufenunterricht in Gänze zur grammatikfreien Zone deklariert wurde – eine Fiktion mit bitterer Realität. Aber die Analogie greift darüber hinaus: Wie in der *Science-Fiction* geht es in der didaktischen Diskussion zumeist ebenfalls um zukünftig verortete Konstellationen des Möglichen – vornehmlich in Form potentieller Alternativen zur bestehenden Praxis der Vermittlung grammatischen Wissens in unterrichtlichen Zusammenhängen. Ebenso wie in der Auseinandersetzung um geeignete Formen und methodische Wege der grammatischen Wissensvermittlung in Schule und Unterricht, geht es in der *Science-Fiction* letztlich auch um die Aus-

wirkungen einer zunächst fiktionalen Hypothese auf die Gesellschaft und den Menschen. Und weitere Vergleiche böten sich an: Sowohl im Bemühen um einen geeigneten Weg bei der Vermittlung grammatischen Wissens als auch in der Science-Fiction gibt es immer retardierende Momente. In der Science-Fiction, zum Beispiel in den Star-Treck-Episoden, in Form von feindlichen interstellaren Mächten mit durchaus hegemonialen Herrschaftsansprüchen – etwa die zwar kulturell primitiv anmutenden, aber technologisch weit fortgeschrittenen Klingonen. In der grammatikdidaktischen, aber auch in der bildungspolitischen Diskussion werden dagegen immer wieder gerne strukturkonservative Kräfte ins argumentative Feld geführt, freilich ohne dass genau benannt würde, wer genau nun eigentlich diese Strukturkonservativen sind.

Natürlich ist aber das gezeichnete Bild im Grunde ein schiefes, denn: Wenn es um Grammatik in Schule und Unterricht geht, respektive um die Grammatikkenntnisse von SchulabgängerInnen und StudienanfängerInnen (etwa der Germanistik), ist anders als in den meisten Star-Treck-Episoden ein Happyend wohl leider momentan nicht in Sicht. In der wissenschaftlichen Diskussion um einen geeigneten Grammatikunterricht gibt es eben, um im Bild zu bleiben, keinen Captain Kirk als schillernde Galionsfigur, der am Ende alle Beteiligten und das Raumschiff sicher und ohne größere Schäden von einer Galaxie in die nächste führt, sondern es sind in der didaktischen Auseinandersetzung wohl eher mehrere Kapitäne, die – ein ideales Ziel vor Augen – sich diesem auf unterschiedlichen Wegen zu nähern versuchen.

Der vorliegende Beitrag wählt daher eine andere Perspektive, indem er nicht in erster Linie die didaktischen Konzeptionen und somit die Wege, sondern vielmehr die *grammatische* Konzeption in den Blick nimmt und hier einen Vorschlag unterbreiten will. Der Fokus richtet sich im Weiteren somit auf eine inhaltliche Neuorientierung, indem dezidiert für eine varietätenlinguistische Fundamentierung des Grammatikunterrichts – so er denn stattfindet – plädiert wird. Damit wird gleichermaßen eine Orientierung des Grammatikunterrichts an real existierenden sprachlichen Varianten, am Sprachgebrauch, gegenüber einem vermeintlich einzig »richtigen« Sprachkonstrukt, der Standardsprache, postuliert. Sprache wird also keinesfalls als gegebener homogener Gegenstand aufgefasst, sondern als eine komplexe Menge von sprachlichen Varietäten, die das Varietätenspektrum einer Gesamtsprache bilden. Verbunden mit einer solchen Grundlegung ist gleichzeitig eine ausgesprochen funktionale Perspektive auf Sprache und Grammatik, die einerseits von der Überzeugung getragen ist, dass jeder Blick auf das Sprachsystem, der ausschließlich dessen Strukturen ins Auge fasst und von Funktionen absieht, dem Gegenstand unangemessen ist. Andererseits gilt der Umkehrschluss allerdings gleichermaßen: »Jedes Reden über Funktionen und Wirkungen von Texten, das von den Strukturen und Ausdrucksmitteln absieht, mit denen solche Funktionen erfüllt und solche Wirkungen erzielt werden, ist unprofessionelles Geschwätz« (Frentz/Lehmann 2002, S. 10).

Die folgenden Ausführungen sind also in erster Linie als ein Plädoyer zu verstehen, das dazu auffordert, sich von starren Konzeptionen zu lösen und somit Einsichten in die zu jeder Zeit an jedem Ort existierende Variabilität von Sprache so-

wohl in Schule, aber natürlich auch in Universität und lehrerbildenden Institutionen und damit in fachwissenschaftlichen Zusammenhängen zu ermöglichen.

2. Raumschiff *Grammatica* – der Weg ist nicht das Ziel

Dass Grammatik Gegenstand des Deutschunterrichts sein *muss*, ist gegenwärtig in der Fachwissenschaft, in der Fachdidaktik und wohl auch bei den bildungspolitisch Verantwortlichen weitgehend unbestritten. Ganz abgesehen davon, dass die Behandlung der Grammatik – wenn auch heute subsumiert unter dem viel umfassenderen und voraussetzungsstärkeren Begriff der *Reflexion über Sprache* – schlicht zu den Pflichtgegenständen des Deutschunterrichts gehört, sind die Argumente, die für einen konsequenten Grammatikunterricht in der bisherigen didaktischen Auseinandersetzung angeführt werden, prinzipiell in eher allgemein pädagogische und gegenstandsbezogene zu differenzieren, wobei Erstgenannte wiederum in Begründungen, die »vom Kind her« oder mit »guten Wirkungen« argumentieren, zu unterscheiden sind (Häcker 2009, S. 313).

Daneben sind die Forderungen der Didaktik an einen zeitgemäßen Grammatikunterricht im Grunde ebenfalls klar formuliert. Ein zielführender Grammatikunterricht soll selbstverständlich integrativ, funktional und situativ sein und natürlich keinesfalls deduktiv, sondern induktiv methodisch umgesetzt werden (vgl. Häcker 2009, S. 313f.). Im Hinblick auf diese Erwartungen scheint sich die didaktische Gemeinschaft grundsätzlich einig zu sein, und in der Folge sind nahezu sämtliche Aspekte auch in die Formulierung der Lehrpläne eingeflossen (vgl. AHS Lehrpläne 2009/2010). Die Antworten, wie ein geeigneter Grammatikunterricht auszusehen habe, liegen also ebenso wie die damit verbundenen Ziele auf dem Tisch. Bleibt die Frage, wieso scheint die Umsetzung nur mangelhaft zu gelingen? Was läuft da schief? Denn – und auch diesbezüglich herrscht in der fachdidaktischen Diskussion weitgehende Einigkeit – die Folgen des Grammatikunterrichts zeigen gegenwärtig ein Erscheinungsbild, das eigentlich angemessen nur noch mit dem Attribut *krisenhaft* zu versehen ist (vgl. u. a. Frentz/Lehmann 2002, Schmitz 2003, Dürscheid 2007, Boettcher 2009). Die Suche nach den Gründen für einen zunehmenden Schwund an sprachbezogenem Wissen geht mancherorts so weit, dass mittlerweile am praktischen Wert vielgestaltiger Unterrichtskonzeptionen erhebliche Zweifel aufkommen. Ludger Hoffmann meint dazu:

Letztlich retten den Grammatikunterricht dann auch sekundäre Motivationen oder Anwendungsverheißungen nicht mehr: Es fehlen ein breites Fundament, ein kontinuierlicher Aufbau grammatischen Wissens [...]. Mathematik nur noch als kleines Einmaleins könnte man ebenso vergessen wie eine »Mathematik in Situationen«, unterrichtet etwa, wenn die Klassenkasse nicht mehr stimmt. (Hoffmann 1995, S. 23)

Aber vielleicht ist die hier gezogene Schlussfolgerung nur bedingt richtig. Vielleicht sind die Unterrichtskonzepte gar nicht der einzige Grund für die defizitäre Situation, sondern es liegt vielmehr wesentlich an den *grammatischen* Konzepten, die – cum grano salis – nämlich eins gemeinsam haben: eine Orientierung an einer

normativen Sprachideologie, die ausgerichtet ist an einer von einem Homogenitätsideal geleiteten präskriptiven Grammatikographie mit einer einseitigen Fokussierung auf eine wie auch immer definierte Standardsprache, die sprachliche Variation weitgehend ignoriert.

Es resultiert daraus ein Unterricht, der offensichtlich vorrangig das Ziel verfolgt, als eine Art Normenkontrollinstanz für den Erwerb der korrekten sprachlichen Strukturen zu fungieren. »Dadurch wird Grammatikunterricht von Lehrenden und Lernenden fest mit Falsch-Richtig-Entscheidungen, mit Fehlermachen/Fehlerahnden assoziiert und demzufolge als feindliches Gebiet wahrgenommen« (Boettcher 2009, S. XI). Dass ein solcher Unterricht offenbar gewollt ist, erklärt die Situation, macht sie aber keineswegs besser. So ist etwa im aktuellen Lehrplan der Unterstufe für die AHS in Österreich zu lesen: »Die beim Verfassen von Texten auftretenden Mängel in der Beherrschung der Sprach- und Schreibrichtigkeit müssen zu [...] Schwerpunkten der Unterrichtsarbeit werden« (AHS Lehrpläne 2009/2010). Konkreter wird es dann bei den Angaben zum Lehrstoff, wo unter dem Stichpunkt *Sprachbetrachtung und Rechtschreibung* für die 1. bis 4. Klasse AHS festgehalten wird, die SchülerInnen sollen »Wissen über Sprache erwerben und anwenden, wie es für einen möglichst fehlerfreien Sprachgebrauch notwendig ist« (ebd.). Und schließlich heißt es unter der Überschrift *Bildungs- und Lehraufgabe* der Pflichtgegenstände für das Fach Deutsch: »Der mündliche und schriftliche Sprachgebrauch soll frei von groben Verstößen gegen die Sprach- und Schreibrichtigkeit sein« (ebd.).

Hier kommt eine Sprachauffassung zum Ausdruck, die sich über die Stichworte »Mängel«, »fehlerfreier Sprachgebrauch«, »Verstöße gegen Sprachrichtigkeit« charakterisiert und offensichtlich vollkommen übersieht, dass gerade Variation und Sprachwandel die der Sprache innewohnenden konstitutiven Prinzipien sind und damit ein ausschließlich vor dem Hintergrund der Opposition *richtig vs. falsch* operierender Grammatikunterricht zwangsläufig auf sträfliche Weise trivialisiert und in diesem Sinne defizitär ist (vgl. Köpcke/Ziegler 2007, S. 2).

3. Unentdeckte Welten – Grammatikalität und Akzeptabilität

Die an den Deutschunterricht zu stellenden Fragen sind also nicht in erster Linie *warum* Grammatik (Ziele) oder *wie* (Vermittlung) und sicher auch nicht wie viel Grammatik (zumindest ist bis heute kein Fall belegt, wo zu viel Grammatikwissen zu schädlichen Neigungen geführt oder etwa den Weg ins Berufsleben verstellt hätte), sondern vielmehr *welche* Grammatik, mit *welcher* dahinterstehenden Sprachauffassung könnte als geeignete Grundlage dienen und was soll eine solche Grammatik letztlich leisten? Auch an dieser Stelle hilft ein Blick in die Lehrpläne, wo sehr deutlich Auskunft gegeben wird, indem explizit das Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt der SchülerInnen eingefordert wird.

Im Sinne des exemplarischen Lernens sind möglichst zeit- und lebensnahe Themen zu wählen [...] Die Materialien und Medien, die im Unterricht eingesetzt werden, haben möglichst aktuell und anschaulich zu sein, um die Schülerinnen und Schüler zu aktiver Mitarbeit anzuregen. (AHS Lehrpläne 2009/2010; Oberstufe – Allgemeine didaktische Grundsätze)

Hier – wie an anderen Stellen in den Lehrplänen auch – wird eine klare Richtlinie für den Unterricht, und übrigens auch für die Lehrenden, vorgegeben, dass nämlich ein Lernen an Sachverhalten und Problemen, die eine Entsprechung im Erfahrungsraum der Lernenden haben oder absehbar erhalten werden, im Vordergrund des unterrichtlichen Handelns stehen sollte; an keiner Stelle ist zu lesen, dass es sich im Bemühen um den Gegenstand *Grammatik* anders verhalten soll. Aber – auch an dieser Stelle drängt sich der Vergleich von Grammatik als Science-Fiction wieder auf – die im Unterricht angebotene Grammatik findet nur selten eine Entsprechung in der Sprachwirklichkeit; ein Arbeiten mit Musterbeispielen und konstruierten Fällen steht im Vordergrund, nicht aber »echte« Sprache, wie sie den SchülerInnen tagtäglich mit all ihren Normverstößen, Abweichungen, Zweifelsfällen und »Fehlern« begegnet. Dabei könnte gerade durch eine Berücksichtigung dieser sprachlichen Alltagswelt zu einer Reflexion über die funktionalen Zusammenhänge zwischen Formen und Inhalten angeregt und damit das eigentlich Grammatische an Sprache durch die SchülerInnen entdeckt werden, nämlich die Funktionen grammatischer Erscheinungen für die Verständigung und das Handeln sowie für das Verstehen und Verfassen von Texten und letztlich für das Erfassen von Wirklichkeit. Sprachliche Phänomene begegnen uns schließlich immer *natürlich* im Kontext sprachlicher Kommunikation und nicht als isolierte Elemente eines grammatischen Systems, gleichwohl dieses natürlich stets dahinter steht (vgl. Einecke 1998, S. 38; Köpcke/Ziegler 2007, S. 3).

Dass die hier formulierte Forderung, den Sprachgebrauch selbst ins Zentrum der Auseinandersetzung zu stellen, keine Einzelmeinung ist, darauf verweisen zahlreiche jüngere Arbeiten, die aus unterschiedlichen Perspektiven hier für ein Umdenken votieren (vgl. u. a. Dürscheid 2009; Hennig 2009, Peschel 2009). Allen diesen Arbeiten ist gemeinsam, dass sie eine Perspektive auf Sprache einnehmen, die von der Überzeugung getragen ist, dass jeder Mensch in seiner Sprachgemeinschaft und im Rahmen seiner ontogenetischen Entwicklung mehrere Varietäten nutzt – und auch mehr oder weniger beherrscht – und insofern von einer inneren Mehrsprachigkeit einerseits sowie natürlich von einer gesellschaftlichen andererseits auszugehen ist (vgl. Hennig 2009, S. 32). Für die im Deutschunterricht zu vermittelnde Grammatik bedeutet dies, dass aufgrund des permanenten sowohl internen als auch externen Varietätenkontakts »die empirische Isolierung des Systems und der Normen einer bestimmten funktionellen Sprache [etwa der Standardvarietät, A.Z.] mitunter sehr schwer« (Ágel 2008, S. 66) zu leisten ist und – was ins Didaktische gewendet wesentlich schwerer wiegt – in Lehr-Lern-Diskursen wohl auch nur mühselig zu vermitteln ist.

Eine Möglichkeit, sich einer oben postulierten Orientierung im Grammatikunterricht zumindest in einem ersten Schritt anzunähern, bestünde etwa darin, dass die Unterscheidung von *Grammatikalität* und *Akzeptabilität* sprachlicher Äußerungen systematisch im Unterricht Berücksichtigung fände. Gerade diese Differenzierung ist ja im Zusammenhang mit einer geforderten grammatischen Auseinandersetzung im Spannungsfeld zwischen Norm und Usus, zwischen Sprachsystem und Sprachgebrauch ständig virulent und scheint überdies geeignet, etwa den Unterschied

zwischen Systemnormen und Gebrauchsnormen im Hinblick auf Standardsprachlichkeit zu erhellen.¹

Die Akzeptabilität einer sprachlichen Äußerung betrifft ihre durch eine/n kundige/n Sprecher/in beurteilte Annehmbarkeit im Sprachgebrauch. Die Kriterien für die Akzeptabilität sprachlicher Äußerungen müssen dabei allerdings nicht notwendig mit den von einem grammatischen Modell formulierten Kriterien für die Grammatikalität, d. h. die grammatische Wohlgeformtheit sprachlicher Einheiten, übereinstimmen. Natürlich ist es dabei keinesfalls so, dass stets und automatisch der/die Lehrende diese/r kundige Sprecher/in sein muss (man denke etwa an jugendlichen Sprachgebrauch und die hier akzeptierten Register). So kann einerseits eine von einem Grammatik-Modell als grammatisch ausgewiesene sprachliche Einheit in der Sprachverwendung (mehr oder weniger) inakzeptabel sein, wie dies zum Beispiel bei stilistischen Abweichungen mit einer Vielzahl von Wortwiederholungen oder mit zahlreichen Einbettungen möglich ist, zum Beispiel in einem Satz wie »Die, die die, die die Vorlesungen, die für Studienanfänger gedacht sind, halten, kritisieren, werden nie kritisiert.«

Ein solcher Satz erscheint in den meisten Kontexten wohl inakzeptabel, da er als selbsteinbettende Konstruktion relativ unverständlich sein dürfte. Andererseits können aber auch durch ein Grammatik-Modell als ungrammatisch ausgewiesene sprachliche Einheiten in der Sprachverwendung (mehr oder weniger) akzeptabel sein, zum Beispiel bei anaphorischen Bezügen wie in »Eva ist ein Mädchen, die sich ständig ihren Kopf kratzt«, aber auch in Äußerungen des Typs »*wildmitdenarmenwink*« (Beispiel entnommen aus Dürscheid 2003), die sehr wohl in manchen kommunikativen Kontexten – etwa im Rahmen der Chat-Kommunikation in sogenannten *Plauderchats* – nicht nur akzeptiert, sondern vielmehr als eine adäquate Form einer sprachlichen Äußerung geradezu *erwartet* werden.

Gerade am letzten Beispiel wird deutlich, dass je nach kommunikativer Situation das »Falsche« sehr wohl die richtige Wahl sein kann, was die Forderung nachhaltig stützt, auch solche Varianten, die als außerhalb der Norm stehend angesehen werden, in den Deutschunterricht zu integrieren und nicht als vermeintlich »schlechtes« Deutsch zu ignorieren oder gar als Negativbeispiel darzustellen. In Hinblick auf den Grammatikunterricht scheint es jedenfalls lohnend, die Richtig-Falsch-Op-*position*, die sich ausschließlich an Systemnormen, nicht aber an Gebrauchsnormen orientiert, im Sinne einer Perspektivenöffnung um eine verstärkte Beachtung der Frage der Angemessenheit zu ergänzen (vgl. Edler 2010).

4. Die Klingonen sind schon da

Nun soll hier allerdings nicht der Eindruck erweckt werden, wie es leider häufig geschieht, die fachdidaktische Auseinandersetzung oder der Vorschlag einer varietätenlinguistischen Fundamentierung des Grammatikunterrichts könne die oben

1 Zu System- vs. Gebrauchsnormen vgl. u. a. Eisenberg 2007.

beklagten Missstände quasi aus sich selbst heraus lösen. Dem ist sicher nicht so! Die schönsten Unterrichtskonzeptionen wie auch die beste grammatische Konzeption laufen zwangsläufig ins Leere, wenn es nicht gelingt, weitere gewichtige Kontraindikatoren auf dem Weg zu einem gelingenden Grammatikunterricht zu beseitigen. Wenn daher eingangs das Bild der dunklen Macht der Klingonen mit dem Verweis auf strukturkonservative Kräfte bemüht wurde, so ist dies im Hinblick auf einen gelingenden Grammatikunterricht im oben ausgeführten Sinne natürlich nur ein Teil der Wahrheit.

Zunächst einmal ist grundsätzlich zu sagen, dass ein Grammatikunterricht, der den skizzierten Anforderungen gerecht werden könnte, eine Sachkunde und Souveränität im Umgang mit dem Gegenstand bei den Lehrenden voraussetzt, die sicher nicht überall angenommen werden darf (vgl. Glinz 2003, S. 432). Für in den grammatischen Grundlagen sicher ausgebildete Lehrkräfte sind aber in erster Linie – neben den Betroffenen – die lehrerausbildenden Institutionen verantwortlich und verpflichtet. Und hier schließt sich der (Teufels)Kreis: Angehende Lehrende, die nur fragmentarisches Wissen zur Grammatik des Deutschen von der Universität oder der Pädagogischen Hochschule auf dem Weg in die Schule mitbringen, können wohl niemals einen soliden Grammatikunterricht, ganz gleich auf welcher Grundlage, anbieten und produzieren letztlich eben jene oben beklagten defizitären Zustände. Dies ist sicher eine Situation, die geändert werden muss, zumal Gymnasien und andere zur Matura führende Schulformen somit schlicht einer ihrer wesentlichen und überdies gesetzlich verankerten Aufgaben, nämlich einer adäquaten Vorbereitung auf das Studium, nicht systematisch nachkommen (vgl. Schulorganisationsgesetz § 34). Dies gilt zumindest für die linguistischen Teile des Germanistikstudiums, wo von *Universitätsreife* leider nur in Ausnahmefällen die Rede sein kann und häufig eben auch bei solchen Studierenden nicht, die das Fach *Deutsch* in der Schule mit sehr gutem Erfolg absolviert haben. In der Folge kann auch die Universität in diesem Bereich ihren originären Aufgaben nicht vollumfänglich nachkommen (was natürlich wieder Defizite in der LehrerInnenausbildung provoziert usw.), sind doch beispielsweise die BA-Studiengänge gegenwärtig zumeist damit befasst, Grundlagenwissen nachzuholen; wissenschaftliches Arbeiten, Flexibilität im Denken und Problemlösen – also u. a. jene Kompetenzen, die gemeinhin als Stärken einer germanistischen Ausbildung gesehen werden und AbsolventInnen der Germanistik auch für die Wirtschaft interessant werden ließen – bleiben dabei geradezu zwangsläufig auf der Strecke. Da darf man sich kaum wundern, wenn BA-Studien vielerorts nicht als berufsqualifizierend anerkannt werden.

So oder so, die Universität und damit die Fachwissenschaft ist also durchaus mitverantwortlich. Dies aber auch noch aus einer ganz anderen – viel trivialeren – Perspektive. Was die Fachwissenschaft nicht oder nur unzureichend im Rahmen der Grammatikschreibung erfasst, kann damit auch nicht – zumindest nicht systematisch – in einen wie auch immer gestalteten Grammatikunterricht Eingang finden. D. h. ein im dargestellten Sinne defizitärer, weil nicht an der Sprachwirklichkeit, am Sprachgebrauch orientierter Grammatikunterricht ist natürlich auch Resultat einer ebensolchen Grammatikographie. Bis heute steht eine systematische linguistische

Aufarbeitung sprachlicher Variation – etwa in Form einer Variantengrammatik – noch aus (vgl. Dürscheid/Elspaß/Ziegler 2010). Mit welchem Material, auf welcher Grundlage sollte denn Grammatikunterricht dann in eine andere Richtung weisen können als bisher?

Und schließlich ist die Bildungspolitik massiv gefordert. Sie ist es doch, die letztlich Aussagen in Lehrplänen zulässt, wie etwa: »Auszugehen ist von Themen aus der Realität der Schülerinnen und Schüler« (AHS Lehrpläne 2009/2010; Allgemeine didaktische Grundsätze), dabei aber vollkommen übersieht, dass für einen ganzen Bereich eines Pflichtfaches – sei er nun *Grammatik* oder auch *Reflexion über Sprache* genannt – für einen solchen Umgang mit der Thematik gar nicht die Voraussetzungen geschaffen wurden; das lässt doch erhebliche Zweifel an der grammatischen Sachkompetenz der Verantwortlichen aufkommen. Solange Curricula und Lehrpläne verabschiedet werden, die sich in erster Linie – eben ganz im politischen Duktus – durch vage und offene Formulierungen auszeichnen, ist sicher eines nicht gewährleistet: eine verbindliche Handlungsorientierung für Lehrende.

5. Auf zu neuen Abenteuern in neuen Galaxien

Seit der Antike waren Kenntnisse der Grammatik von zentraler Bedeutung in der Bildung; das gesamte Mittelalter hindurch bis weit in die Frühe Neuzeit wurde mit dem Begriff *Grammatik* die erste der *septem artes liberales* genannt. Sie galt als Grundlage für jede Disziplin und jedes Unterrichtsfach an Schulen und Universitäten, die es mit Sprache im allgemeinen Sinne zu tun hatten; die Basis aller Unterrichtsgegenstände war die Grammatik. Diese Gewichtung geschah wohl nicht zuletzt aus der Einsicht heraus, dass die zentralen Bereiche menschlichen Miteinanders zutiefst sprachbasiert sind und Einsichten in die Funktionen, und damit verbunden in die Strukturen und Formen von Sprache, somit grundlegend für sämtliche menschliche Tätigkeit – zumal intellektuelle – sind. Von dieser Einsicht sind wir heute in Schule und Unterricht leider weit entfernt. Verantwortlich ist wohl ein einseitig verstandenes Konzept von *Reflexion über Sprache*, in dem das Grammatische nur eine untergeordnete Rolle spielt, wie auch eine strukturalistische Engführung, die Sprache als System statischer Zeichen begreift und nicht als »System von Mitteln des Verständigungshandelns wie der Selbstverständigung in der Arbeit des Denkens« (Hoffmann 2000, S. 9).

Das Raumschiff Enterprise jedenfalls macht sich am Ende immer wieder auf den Weg in neue Galaxien. Das Raumschiff *Grammatica* müsste dies nicht (schon wieder), würde zunächst der Versuch unternommen, Sprache als das zu begreifen, was sie ist – geordnete Heterogenität.

Literatur

- ÁGEL, VILMOS (2008): Bastian Sick und die Grammatik. Ein ungleiches Duell. In: *Info DaF* 35, S. 64–84. *AHS Lehrpläne 2009/2010*: <http://www.oepu-noe.at/recht/lp/> [Zugriff: 20.02.2010].
- BOETTCHER, WOLFGANG (2009): *Grammatik verstehen I – Wort*. Tübingen: Niemeyer.
- DÜRSCHIED, CHRISTA (2007): Damit das grammatische Abendland nicht untergeht. Grammatikunterricht auf der Sekundarstufe II. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer, S. 45–65.
- DIES. (2009): Variatio delectat? Die Plurizentrität des Deutschen als Unterrichtsgegenstand. In: Clalúna, Monika; Etterich, Barbara (Hg.): *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Sondernummer Rundbrief AkDAF* Stallikon: Käser, S. 59–69.
- DÜRSCHIED, CHRISTA; ELSPASS, STEPHAN; ZIEGLER, ARNE (2010): Grammatische Variabilität im Gebrauchstandard: das Projekt »Variantengrammatik des Standarddeutschen«. In: Konopka, Marek; Štícha, František; Kubczak, Jacqueline; Mair, Christian; Waßner, Ulrich H. (Hg.): *Grammar & Corpora. Third International Conference*, Mannheim, 22. bis 24.09.2009. Tübingen: Narr [in Vorbereitung].
- EDLER, STEFANIE (2010): Wenn das Richtige die falsche Wahl ist. Eine Frage der Angemessenheit. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin-New York: de Gruyter [in Vorbereitung].
- EINECKE, GÜNTHER (1998): *Unterrichtsideen: Integrierter Grammatikunterricht. 5.–10. Schuljahr*. Stuttgart: Klett.
- EISENBERG, PETER (2007): Sprachliches Wissen im Wörterbuch der Zweifelsfälle. Über die Rekonstruktion einer Gebrauchsnorm. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 3, S. 209–228.
- FRENTZ, HARTMUT; LEHMANN, CHRISTIAN (2002): *Der gymnasiale Lernbereich »Reflexion über Sprache« und das Hochschulzugangsniveau für sprachliche Fähigkeiten. Beitrag zur Diskussionsrunde des Staatssekretärs des Thüringer Kultusministeriums*. Erfurt. <http://www2.uni-erfurt.de/sprachwissenschaft/> [Zugriff: 19.02.2010].
- GLINZ, HANS (2003): Geschichte der Didaktik der Grammatik. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Bd. 1. Paderborn-München-Wien-Zürich: Schöningh, S. 423–437.
- HÄCKER, ROLAND (2009): Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule. In: Konopka, Marek; Strecker, Bruno (Hg.): *Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch*. Berlin-New York: de Gruyter, S. 309–332.
- HENNIG, MATHILDE (2009): Wie viel Varianz verträgt die Norm? Grammatische Zweifelsfälle als Prüfstein für Fragen der Normenbildung. In: Hennig, Mathilde; Müller, Christoph (Hg.): *Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik*. Kassel: university press, S. 14–38.
- HOFFMANN, LUDGER (1995): Gewichtung. Ein funktionaler Zugang zur Grammatik. In: *Der Deutschunterricht* 4, S. 23–36.
- DERS. (2000): Formulieren: ein Fall für die Grammatik. In: *Der Deutschunterricht* 4, S. 6–20.
- KÖPCKE, KLAUS-MICHAEL; ZIEGLER, ARNE (2007): Zur Einleitung. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer, S. 1–5.
- PESCHEL, CORINNA (2009): Grammatische Zweifelsfälle als Thema des Deutschunterrichts? Das Beispiel der »schwachen Maskulina«. In: Hennig, Mathilde; Müller, Christoph (Hg.): *Wie normal ist die Norm? Sprachliche Normen im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, Sprachöffentlichkeit und Sprachdidaktik*. Kassel: university press, S. 39–56.
- SCHMITZ, ULRICH (2003): Satzzeigen. Wie oft kann das grammatische Abendland noch untergehen? In: *Mitteilungen des Germanistenverbandes* 2/3, S. 452–458. *Schulorganisationsgesetz*: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog.xml> [Zugriff: 20.02.2010].

Richard Schrodtt

Basiswissen Grammatik

Von Nutzen und Notwendigkeit grammatischer Kenntnisse im Schulunterricht mit besonderer Berücksichtigung des Gegenteils

Sprachdidaktische Grundfragen

- Was muss man wissen?
- Was kann man ohnedies?
- Wo gibt es Probleme?
- Was muss man lernen?
- Worauf kann man verzichten?

1. Eine alte Frage und immer neue Antworten

Schon mehr als ein halbes Jahrhundert ist es her, dass in der Zeitschrift *Die Pädagogische Provinz* (Bd. 4, 1950, S. 590–599) ein kleiner Aufsatz von Konrad Gaiser mit dem Titel »Wieviel Grammatik braucht der Mensch« erschienen ist. Ich zitiere aus dem Anfang:

Auf die Titelfrage seiner Erzählung: Wieviel Erde braucht der Mensch?, hat Tolstoi, wie man weiß, die Antwort gegeben: weniger als der Mensch glaubt, nämlich letzten Endes noch nicht einmal zwei Quadratmeter. Ähnlich würden wir die Frage der Überschrift beantworten – etwa in der Form, dass einmal nahezu nichts an grammatischen Kenntnissen wirklich lebensnotwendig sei und dass zum andern solche so wenig zu den unvergänglichen Schätzen der Bildung gehöre wie das Bescheidwissen um das Funktionieren eines Sicherheitsschlusses.

RICHARD SCHRODT ist Linguist am Institut für Germanistik der Universität Wien.
E-Mail: richard.schrodt@univie.ac.at

Dieser Aufsatz ist bequem zugänglich im von Hans Gerd Rötzer herausgegebenen Sammelband *Zur Didaktik der deutschen Grammatik* (1973). Dort findet sich auch ein lesenswerter Text von Adalbert Elschenbroich über »Die Frage nach dem Bildungswert des Grammatikunterrichts«, in dem die verschiedenen Stadien der muttersprachlichen Unterrichtskonzepte anschaulich beschrieben sind: Grammatik als Propädeutik für die allgemeine Bildung, normative Grammatik als Regelwissen, die rationalistische Sprachauffassung der Aufklärung, Satzlehre als Denklehre (Karl Ferdinand Becker, um 1830; auch als Teilgebiet der philosophischen Sprachwissenschaft angesehen), reformpädagogische Ansätze mit induktiven Methoden (Pestalozzi und Diesterweg), natürliche Sprachbildung (Herder), historische Sprachwissenschaft (Jacob Grimm – eigentlich eine Wende gegen den grammatischen Schulunterricht) mit der Arbeit an Wortbildung und Wortschatz. Der Text endet mit einer Darstellung der inhaltbezogenen Grammatik nach Weisgerber. Die Arbeiten von Hans Glinz werden dieser Richtung zugezählt. Im folgenden Aufsatz von Emmy Frey wird das differenzierter gesehen: Dort wird Glinz als »morphologische Grammatik« etikettiert; die nächste Stufe ist dann die prädikationsbezogene Satzbetrachtung nach Johannes Erben. Frey schließt mit einem recht oberflächlichen Ausblick auf die generative Grammatik, und der ganze Band enthält weitere Arbeiten zur strukturalistischen Sprachbetrachtung. Das ist der Stand der schulgrammatischen Richtungen von 1970. Immerhin war damals noch eine Art Fortschrittsoptimismus erkennbar: Das Heil lag deutlich erkennbar in den strukturalistischen Richtungen, als könnte man dadurch der Begründungsproblematik des Grammatikunterrichts entgehen. Schon bald stellte sich heraus, dass dieser Optimismus unbegründet war: Die Versuche einer Schulgrammatik auf generativistischer Basis bewährten sich nicht. Seither wurden verschiedene andere didaktische Konzepte wie situationsbezogene Grammatik und funktionaler Grammatikunterricht vorgeschlagen.

Werner Ingendahl beginnt sein 1999 erschienenes Buch *Sprachreflexion statt Grammatik* mit zwei Zitaten: »Der deutsche Sprachunterricht ist tot, und viele wünschten ihn längst begraben« (Leo Weisgerber 1950); »den Grammatikunterricht aber gibt es nach wie vor in seiner skandalösen Zwecklosigkeit« (Hans Jürgen Heringer 1995). Unter dem Titel »Faszination Grammatik« hat Bruno Strecker (2004) ein Plädoyer für die funktional-grammatische Analyse von Redeeinheiten (Texten) gehalten. Auch er geht von der Nutzenproblematik des Grammatikunterrichts aus:

Die Schwierigkeiten mit dem schulischen Grammatikunterricht gründen nicht darin, dass er die Verhältnisse ohne Not kompliziert. Tatsächlich sind diese noch weit komplexer, als üblicherweise im Unterricht vermittelt. Die Schwierigkeiten sind vielmehr grundsätzlicher Natur: Ziel der Betrachtung grammatischer Strukturen kann nicht sein und sollte nicht sein, Sprachbeherrschung zu perfektionieren. Das gilt für den Fremdsprachenunterricht ebenso wie für den Mutter-Sprachunterricht. Sprachbeherrschung durch Grammatikunterricht optimieren zu wollen, ist ungefähr so sinnvoll, wie normalen Benutzern von Elektrogeräten die Nutzung ihrer Geräte anhand von Schaltplänen nahe bringen zu wollen [...]. (Strecker 2004, S. 10f.)

Es geht um den Bedeutungsaufbau von Mitteilungen. Für jede Mitteilung ist Folgendes wichtig:

1. muss eine Sachlage oder ein Sachverhalt mit sprachlichen Mitteln so weit skizziert werden, dass HörerInnen oder LeserInnen den Inhalt der Rede erkennen können, und
2. müssen elementare Sprechakte wie Frage/Feststellung/Aufforderung erkannt werden.

Dazu kann man ein »Basis-Diktum« (die »einfachste Mitteilung«) annehmen, das mit verschiedenen grammatischen Verfahren zur gewünschten Form des Sprechaktes gebracht wird. Diese Verfahrensweisen bestimmen Satzmodalität, Sprechakttypus und zusätzliche Informationen zum Geltungsbereich der Aussage des Basis-Diktums (meist in Gestalt von adverbialen Ausdrücken). Es geht hier um die »technische[] Umsetzung so komplexer Informationsstrukturen in einem linearen Medium« (Strecker 2004, S. 13). Sie soll der Gegenstand von »intensive[n] Studien« sein oder zu einem solchen Gegenstand werden. Der Schlusssatz lautet:

Der Punkt dieser Ausführungen war nicht, solche Studien zu erübrigen, sondern vielmehr zu zeigen, dass Grammatik weit mehr sein kann als ein dröger Lernstoff von fragwürdigem Nutzen: eine echte Herausforderung für alle, die sich von der Leistungsfähigkeit jenes Mittels Rechenschaft geben wollen, das tatsächlich unsere Welt im Innersten zusammenhält. (Ebd.)

2. Basiswissen Grammatik: ein Fundament ohne Gebäude?

Wer ein Fundament legen will, muss wissen, welches Gebäude errichtet werden soll. Ohne Gebäude ist ein Fundament nutzlos, ohne Fundament stürzt jedes Gebäude ein. Gebäude und Fundament sind aufeinander angewiesen. Es ist durchaus nützlich, an dieser Metapher weiterzudenken: Das Fundament ist eben nicht das ganze Gebäude. Es ist einerseits weniger, weil es die Aufbauten und die anderen Ausgestaltungen nicht enthält (sondern erst ermöglicht), es ist andererseits auch mehr, weil es die Statik des ganzen Komplexes bestimmt, auf den Boden abgestimmt ist und die wichtigsten Funktionsräume enthält. Wer irgendwo ein Haus baut, muss sich zuerst überlegen, ob der Untergrund seinen Wünschen standhält – im Sand oder im Schlamm zu bauen ist problematisch (aber nicht gänzlich unmöglich), und Luftschlösser brauchen zwar kein tragfähiges Fundament, sind aber von vornherein unbewohnbar.

Die Begründungsproblematik der Schulgrammatik hat wenigstens eines eindeutig erwiesen: die Unmöglichkeit, das Fundament vom Gebäude her zu errichten. Alle Unterrichtsmodelle, die einigermaßen konkret ausgestaltet sind, behandeln die grammatischen Kategorien so, als wären sie ihre eigene Rechtfertigung und hätten eben deswegen ihren gesicherten Bestand. Das gilt vor allem für alle logizistische Richtungen, die grammatische Richtigkeit, Sachrichtigkeit und Denkrichtigkeit in Übereinstimmung bringen wollen und damit auch einen ethischen und moralischen Anspruch mit sich führen. Umgekehrt ist es unmöglich, ein Gebäude ohne Fundament zu errichten und zu bewohnen – es sei denn die schon erwähnten Luftschlösser (was manchmal auch durchaus sinnvoll sein kann, siehe unten Punkt 8). Es geht hier um das Weniger und das Mehr des Fundaments. Davon soll im Folgen-

den die Rede sein – und es versteht sich von selbst, dass dieses Folgende in keiner Weise eine vollständige und logisch geschlossene Darstellung sein kann.

3. Was das Basiswissen Grammatik enthalten muss

Wieder sind ein Vergleich und eine Metapher hilfreich. Das Fundament muss so gestaltet werden, dass es die Quantitäten und Qualitäten des Bauwerks berücksichtigt: Ein Wolkenkratzer hat ein anderes Fundament als ein venezianischer Palast, ein Werkzeugschuppen im Garten ein anderes als ein Sendemast. Zum Basiswissen gehört daher das Wissen über die Ebenen der Grammatik und den Umfang dessen, was unter »Grammatik« verstanden werden soll. Zu den Basiselementen der Grammatik gehört daher zum Beispiel die Unterscheidung grammatischer Ebenen wie *Phonem – Silbe – Morphem – Wort – Wortgruppe – Satzglied – Satz – Text*.

Hier gehören Wort und Satz zu den sprachlichen Universalien, alle anderen Ebenen sind sprachspezifisch oder typologisch. Auch der Umfang dessen, welche dieser Ebenen zum Kernbereich der grammatischen Beschreibung gehören, kann verschieden sein: So mag es sinnvoll sein, nur das zu erfassen, was zwischen Wort und Satz beschrieben werden kann, während zum Beispiel die neuere *Duden-Grammatik* auch die Ebenen unterhalb des Wortes berücksichtigt. Zu den Basiselementen und damit zum Basiswissen gehört weiters das Wissen über die kleinsten Bauelemente, im Gebäude die Ziegel- oder Mauersteine bzw. die Betonwände, in der Sprache die Wortarten und damit die Wortartenlehre. Tatsächlich werden ja auch in einigen Schulgrammatiken die verschiedenen Wortarten bildlich als Elemente einer Mauer dargestellt.

Dazu gehört noch die Kenntnis der Abwandlungsarten, also Kasus, Numerus, Genus, Verbformen usw. – sie entsprechen, wiederum bildlich, dem Mörtel zwischen den Ziegeln, oder, mit einem anderen Bild beschrieben, der Unterscheidung zwischen den verschiedenen Teilen einer Pflanze wie Blütenblättern, anderen Blättern, Staubgefäßen, Stempel usw. Es handelt sich hier um grundlegende Form- und Funktionseinheiten, die auch den Vorzug haben, sinnlich erfasst werden zu können. Gerade diese sinnliche Erfassbarkeit erleichtert den Umgang mit grammatischen Kategorien entscheidend: Hans Glinz hat dazu in seinen grammatischen Arbeiten überzeugend gezeigt, wie durch operationale Verfahren grammatische Kategorien im Sinn einer entdeckenden Grammatik aufgebaut werden können, oft auch gegen die schulgrammatische Tradition. Wichtig ist hier, dass die Form-Funktions-Einheiten ernst genommen werden und keine unbegründete Binnendifferenzierung versucht wird. So kann es zum Beispiel durchaus sinnvoll sein, eine formale Kategorie in einem ersten Analyseschritt undifferenziert zu lassen. Es zeigen sich hier natürlich sofort die bekannten Problemfelder der deutschen Wortartenlehre, wie die kategoriale Funktion des Artikels, die Unterscheidung zwischen Adjektiv und Adverb, die Kategorisierung der prädikativen Fügungen (Problematik des Zustandspassivs) usw. Doch hier ist ein gut geschliffenes Ockham'sches Rasiermesser meist sehr hilfreich: Es kann zu einem sinnvollen Kategorienminimalismus führen. Das hinter dem praeter necessitatem recht diffizile methodische Über-

legungen stehen können, muss man in Kauf nehmen. – Viel wichtiger als eine Zusammenstellung dieser Basiskategorien ist aber die Frage,

4. Was das Basiswissen Grammatik *nicht* enthalten muss

Hier zeigt sich Glanz und Elend der didaktischen Grammatik. Didaktisierung bedeutet meist Verkürzung, oft angesprochen durch Formeln wie »Mut zur Kürze«. Doch Verkürzungen dürfen nicht ins Falsche münden. Wir brauchen also so etwas wie eine »Theorie der sinnvollen Verkürzungen«, die genau vor dem Basiswissen stehen bleibt, das als sinnvoller Rest des Grammatikunterrichts verstanden werden kann. In manchen Fällen ist das leicht möglich. Wenn man eine Grundfunktion von mehreren daraus abgeleiteten Funktionen unterscheiden kann: Dann gehört die Grundfunktion zum Basiswissen, die abgeleiteten Funktionen mögen der Fachwissenschaft überlassen bleiben. Ein Beispiel: Der attributive Genitiv kann wenigstens elf verschiedene Beziehungen bezeichnen (Genitivus possessivus / definitivus / explicativus / partitivus / subjectivus / objectivus / auctoris / Eigenschaftsträger / Eigenschaft / Produkt / dargestellter Gegenstand, nach Helbig 1991, S. 122).

Im Unterricht kann man alle diese einzelnen Funktionsbereiche ohne Schaden weglassen, wenn die grundlegende Funktion der Attribution erkannt wird. Gelegentlich wird vielleicht die Unterscheidung zwischen subjectivus und objectivus in zweideutigen Fällen wie *die Beschreibung des Angeklagten* oder das *Foto meines Freundes* notwendig sein, doch sind solche Fälle selten und meist im Text eindeutig. Dass diese didaktische Verkürzung berechtigt ist, zeigt sich schon durch eine entsprechende grammatische Argumentation: Je mehr Kategorien zu einer Form unterschieden werden, desto mehr entsteht der Eindruck, dass es sich um Gebrauchswerte handelt, die an sich beliebig vermehrt (und damit auch vermindert) werden können. So werden etwa qualitatis und possessivus oft als Pertinenzgenitiv zusammengefasst, und zwischen definitivus und explicativus wird ebenso oft nicht unterschieden. Vor allem bei metaphorischen Ausdrücken wie *die Macht des Schicksals* ist die Unterscheidung schwierig (possessivus? explicativus? subjectivus? auctoris? Eigenschaftsträger?). Hier kann man im Unterricht bei einer abstrakten Grundbedeutung »nähere Bestimmung« bleiben. Das, was also gefragt ist, ist eine »Basisgrammatik«, die eben genau das Fundament des Sprachbaus darstellen soll – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Sie wird vielleicht je nach Schulstufe anders aussehen müssen; aber jedenfalls darf sie nicht in unsinnige und unbrauchbare formale Exerzitien ausarten. Wenn man die menschliche Sprache als eine Art »Sprachorgan« verstehen darf, so funktioniert dieses Sprachorgan in den meisten Fällen recht gut; ihm durch Einpauken von grammatischen Formalismen auf die Sprünge helfen zu wollen ist sinnlos, verschwendet Zeit und erzeugt Ärger auf allen Seiten. Andererseits kann die Basisgrammatik auch Anlass zu weitergehenden Überlegungen sein, etwa zur Frage, wie sich aus einem konkreten Satz ein Abbild des Gemeinten ergeben kann. Das kann dann auch (wieder bezogen auf höhere Schulstufen) in sprachphilosophische Fragestellungen münden, zum Beispiel nach Aufbau und Funktion eines Prädikats, und hier kann der Bezug zu Logik und Ma-

thematik ein durchaus spannendes Unterrichtsfeld ergeben. Die inhaltbezogene Sprachwissenschaft hat gerade auf diesem Gebiet Erstaunliches geleistet, und es ist ungerecht, wenn man sie aus ideologischen Gründen ablehnen wollte.

5. Sinnvolle und unsinnige Reduktionen – am Beispiel der Satzklammer

In anderen Fällen hingegen ist jede Reduktion fragwürdig. Das soll an einem konkreten Beispiel, durchaus anknüpfend an aktuelle Darstellungen in Schullehrbüchern, erläutert werden. Dieses Beispiel mag begrifflich schwierig sein, Einzelheiten können aber übergangen werden. – Eine wichtige grammatische Kategorie des Deutschen ist die Satzklammer; sie ermöglicht die bekannte Unterscheidung in Vorfeld – Mittelfeld – Nachfeld. Trotz einiger terminologischer Probleme gehört die Feldertheorie zu den am wenigsten umstrittenen Gebieten der deutschen Grammatik. Versucht man jedoch, die Gesetzmäßigkeiten der Abfolge von Elementen im Mittelfeld darzustellen, wird die Sachlage rasch komplex. In der großen Grammatik des Instituts für Deutsche Sprache (Zifonun/Hofmann/Strecker 1997, S. 1507 ff.) sind diese Regularitäten am klarsten dargestellt. Demnach sind folgende Faktoren (im Original »Stellungsregeln«, hier etwas gekürzt) wirksam; sie beziehen sich auf die unmarkierte Mittelfeldfolge:

1. Termkomplemente [prototypisch Subjekte und Objekte] stehen vor Nicht-Termkomplementen.
2. Termkomplemente mit nicht-nominaler Realisierung (und entsprechende sekundäre Einheiten) stehen vor nominalen Termkomplementen.
3. Komplemente, die Träger belebter Rollen sind, stehen vor Komplementen, die Träger unbelebter Rollen sind.
4. (Kasusbestimmte) Termkomplemente stehen in der Reihenfolge $K_{\text{sub}} \gg K_{\text{akk}} \gg K_{\text{dat/gen}}$ [K_{sub} = Subjekt]

Regeln für die Supplemente [Adverbialien, freie Angaben]:

5. $S_{[\text{weiter Skopus}]} \gg S_{[\text{enger Skopus}]}$
6. $S_{\text{-QLT}} \gg S_{\text{+QLT}}$ [QLT = qualitativ]
7. $S_{\text{-ADV}} \gg S_{\text{+ADV}}$ [ADV = adverbial]
8. Abtönungspartikel ($S_{\text{-ADV}}$) » Adverbialsupplement » Qualitativsupplement

Regeln für Adverbialsupplemente:

9. spezifisch modifizierend » assertiv verstärkend » negierend
10. kontextbezogen quantifizierend » ereignisbezogen quantifizierend

Dazu kommen noch die Stellungsregeln für Abtönungspartikeln und, nicht zu vergessen, die markierten Stellungen. Man kann diese Sachlage auch anders darstellen, zum Beispiel in Gestalt von formbezogenen »Tendenzen« nach Boettcher (2009, S. 24 ff.): Subjekt vor anderen Ergänzungen, nominales Dativobjekt vor nominalem Akkusativobjekt, pronominales Dativobjekt vor pronominalem Akkusativobjekt usw. (insgesamt sieben Tendenzen); dazu kommen noch funktionale und seman-

tische Deutungen dieser Tendenzen. Begrifflich werden diese Unterschiede mit den Kategorien *Thema – Rhema*, *topic – comment* und *Hintergrund – Fokus* in Zusammenhang gebracht (Boettcher 2009, S. 14). Ich gehe davon aus, dass die Darstellung bei Zifonun u. a. (1997) korrekt und vollständig ist. Für das Verständnis dieser Darstellung muss man sich die kategorialgrammatische und semantische Methode dieser Grammatik zu eigen machen, aber das ist an sich kein Problem, weil die Autoren ihr Verfahren deutlich erklären und durchaus auch an verbreitete Grammatikkonzepte anknüpfen (überdies kann man sich über die Website des Instituts für Deutsche Sprache gut informieren). Mein Problem ist die Frage, ob das Gegenstand der Schulgrammatik sein kann oder muss und ob man darüber eine (oder doch wohl mehrere) Unterrichtseinheit(en) gestalten soll, und meine Antwort ist ein eindeutiges Nein, ohne Wenn und Aber: Hier ist das Fundament des grammatischen Baues schon deutlich überhöht, und das im Normalfall durchaus funktionierende Sprachorgan ist auch kein Anlass für die Diskussion im Rahmen von Norm und Abweichung. In diesem Bereich werden (im Normalfall, d. h. in der Muttersprache ohne Beeinträchtigung der Performanz) einfach keine Fehler gemacht. Jeder Versuch, die Stellungsregeln im deutschen Mittelfeld in den Grammatikunterricht einzuführen, muss der Kritik standhalten können, ob alle relevanten Faktoren tatsächlich berücksichtigt sind; jede »pädagogische Verkürzung« kann in diesem Sinn nichts anderes als falsch sein. Zum Basiswissen mag dagegen ein grundlegendes Prinzip gehören, das Helbig (1991, S. 118) in seiner kleinen Gebrauchsgrammatik »syntaktische Verbnähe« genannt hat: Die mit dem finiten Verb enger verbundenen Glieder versammeln sich im Aussagesatz (Hauptsatz) am rechten Satzrand. Man könnte übrigens zumindest einige, vielleicht sogar alle der von Helbig an der gleichen Stelle beschriebenen morphologischen und kommunikativen Bedingungen auch unter dem Begriff der syntaktischen Verbnähe summieren (grundlegend sind die Thema-Rhema-Beziehungen). Problematisch mag der Begriff der syntaktischen Verbnähe selbst sein, denn der ist sehr abstrakt und undeutlich; doch unter genauer Betrachtung kann man im Prinzip alle von Zifonun u. a. (1997) beschriebenen Faktoren im Begriff der Verbnähe unterbringen, sodass sie geradezu im hegelschen Sinn im Ausdruck »syntaktische Verbnähe« aufgehoben sind.

Unangemessene didaktische Verkürzungen: Unter diesem Thema ließe sich noch vieles ergänzen. Ich beschränke mich hier auf ein neueres Werk, das *Praxishandbuch für »Deutsch, Lesen, Schreiben« 4. Schulstufe*, herausgegeben vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung, Graz 2009. Hier (S. 106ff.) soll in einem Satz herausgefunden werden, »wer etwas tut. Dieses Satzglied nennt man Subjekt.« Dazu sollen Kärtchen mit Satzgliedern herausgeschnitten und so aufgelegt werden, »dass richtige Sätze entstehen.« Diese Arbeit ist nicht schwer, aber das Ergebnis ist falsch formuliert: Keineswegs ist das Subjekt immer ein Agens (so könnte man es terminologisch bezeichnen), jedenfalls schon generell nicht in Passivsätzen. Unangemessene Verallgemeinerung oder gut gemeinte, aber letztlich verfehlte didaktische Verkürzung? Man hätte auch anders fragen können: Was ist die Gemeinsamkeit der ersten Nominalphrase der Sätze »Der Ball rollt ins Tor«, »Wien ist die Hauptstadt von Österreich«, »Das Buch liest sich angenehm«, »Das Tor besteht

aus Holz«, »Der Weg verläuft entlang des Flusses«? Die Antwort ist ganz eindeutig: das Thema, also der Bereich, von dem etwas ausgesagt wird. Damit wäre auch die grammatische Funktion des Subjekts angemessen beschrieben. Wer sich nicht traut, von »Thema« als grammatische Kategorie zu sprechen, mag sich mit dem deutschen Ausdruck »Satzgegenstand« behelfen. Wozu kann diese Schulaufgabe gut sein als zur Verfestigung einer falschen grammatischen Beschreibung? Wird das Sprachverhalten der Kinder besser, wenn sie wissen, was das Subjekt ist oder sein soll? Das bezweifle ich. Auch das Subjekt ist eine Kategorie des Sprachorgans, das im Normalfall ungestört funktioniert. Jedes Raisonieren darüber führt sofort in sprachwissenschaftliche Abgründe, die für sich genommen höchst interessant und diskutierenswert sind, aber in der Volksschule und wohl auch in den weiterführenden Schulstufen ohne Verlust durch Erläuterungen überbrückt werden können wie »das, worüber du sprechen willst.« Kleinere Ungereimtheiten finden sich in diesem Werk auch sonst: So sind *Waldarbeiter* und *Holzfäller* keine Zusammensetzungen von »Nennwort« + »Zeitwort«, sondern das Zweitglied *Arbeiter* ist ein eindeutiges Nennwort (S. 116), Fürwörter (= Pronomen) sind nicht nur Stellvertreter für Namenwörter, sondern Ausdrücke für verschiedene Objekte in Abhängigkeit von Kontext und Konsituation (S. 118), und der Unterschied zwischen Perfekt und Präteritum (»Mitvergangenheit« und »Vergangenheit«), der als Unterschied zwischen Bericht und Erzählung präsentiert wird (S. 125 ff.), ist zumindest eine grobe Vereinfachung. Nebenbei: Warum gibt es überall in solchen Büchern diese lächerlichen und dummlichen Einkleidungen von grammatischen Aufgaben und Geschichtchen (Rudi als Reporter und Erzähler)?

6. Vom Bildungswert der Grammatik

Ich werde hier nicht versuchen, genau zu definieren, was unter »Bildung« verstanden werden soll; ebensowenig ist hier der richtige Platz für einen Aufriss aller denkbaren Bildungstheorien. Ich will hier vielmehr an Gedanken anknüpfen, die zunächst Max Scheler vorgebracht hat und die von Hartmut von Hentig weitergeführt wurden. Max Scheler (1960, S. 205) unterscheidet nach dem Werdensziel das Bildungswissen vom Herrschafts- oder Leistungswissen und vom Erlösungswissen. Bildungswissen gilt dem Werden und der Entfaltung der Person, Herrschaftswissen der Beherrschung und dem Verständnis der Natur. Die dritte Wissensart, das Erlösungswissen als Wissen um der Gottheit willen, ist nicht Sache der Grammatik und schon gar nicht der Schulgrammatik. Bildungswissen dient nach Scheler der Erweckung der geistigen Persönlichkeitskräfte.

»Gebildet« ist nicht derjenige, der »viel« zufälliges Sosein der Dinge weiß und kennt, oder derjenige, der Vorgänge maximal nach Gesetzen voraussehen und beherrschen kann – der »große Gelehrte« resp. »Forscher« –, sondern wer sich eine persönliche Struktur, einen Inbegriff aufeinander zur Einheit eines Stiles angelegter idealer beweglicher Schemata für die Anschauung, das Denken, die Auffassung, die Bewertung und Behandlung der Welt und irgendwelcher zufälligen Dinge in ihr aneignete und sie funktionalisierte – Schemata, die allen zufälligen Erfahrungen vorgegeben sind, sie einheitlich verarbeiten und dem Ganzen der personhaften »Welt« eingliedern. (Ebd., S 209)

Wilhelm Köller (1988, S. 383) nennt in Anschluss an Scheler Bildungswissen eine Wissensform, »die dazu beitrage, dass sich eine Person zu einem einheitlichen *Mikrokosmos* entfalten kann.« Und weiters:

In diesem Bildungskonzept stehen nicht die Sachgegenstände als Sachgegenstände im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, sondern als Gegenstände, an denen die geistigen *Kräfte* der Schüler sich ausbilden können. Sachwissen wird nicht so sehr als pragmatisch verwertbares Wissen angestrebt, sondern als notwendige Grundlage für die Realisierung kognitiver Operationen. Bei der Stärkung der geistigen Kräfte kann dabei das Hauptaugenmerk entweder auf die Ausbildung »*geistiger Muskeln*« gerichtet werden oder auf die Ausbildung *methodischer Fertigkeiten* im Umgang mit komplexen Problemen. Grundsätzlich besteht in diesem Bildungskonzept die didaktische Hoffnung, dass Kräfte und Methoden, die an einem Gegenstand entwickelt worden sind, auch auf andere Gegenstände *übertragbar* sind. (Ebd., S. 409)

Dazu Hartmut von Hentig (1999, S. 146): »Denn wenn tatsächlich das jeweils wirksame Faktenwissen ohnedies nicht auf Vorrat gelernt werden kann, sollte man die Schule davon entlasten und das Bildungswissen entschlossen und zum Vorteil des künftigen Wissensbedarfs von diesem abkoppeln.«

In dieser Sicht können die fragwürdigen didaktischen Verkürzungen tatsächlich zu sinnvollen didaktischen Reduktionen werden, zum Zurückführen auf die Grundgestalten und Wirkungsweisen des grammatischen Baues einer Sprache und damit auch nach Möglichkeit der Erkenntnis von universalgrammatischen Relationen. Das kann natürlich nicht Aufgabe der Volksschule sein – hier mag die Sicherheit im Benennen der wichtigsten grammatischen Kategorien ein ausreichendes Lehr- und Lernziel sein – aber für die weiterführende Schule und als Vorbereitung für ein Universitätsstudium könnte sich dieses Verfahren lohnen.

7. Die Naturwissenschaften als Vorbild

Wenn man ein Buch wie jenes von Richard P. Feynman *Vom Wesen physikalischer Gesetze* (1965) liest, so kann man auf die Frage kommen, warum es nicht auch auf dem Gebiet der Grammatik möglich ist, auf eine so klare, übersichtliche und zugleich auch faszinierende Weise die wichtigsten Gesetzmäßigkeiten erklärt zu bekommen. Vergleichbares gibt es nur in den Büchern von Steven Pinker zu lesen. Tatsache ist aber nun einmal, dass die Grammatik einer Einzelsprache ein hochkomplexes Gefüge von Zeichenrelationen ist, deren Komplexität es durchaus mit manchen physikalischen Gesetzmäßigkeiten aufnehmen kann. Komplexität selbst ist aber kein Grund, die grammatische Arbeit erst gar nicht in Angriff zu nehmen. Auch das Nachdenken über grammatische Kategorien lohnt sich: Ganz so wie in der Quantenmechanik werden ihre Eigenschaften nicht festgestellt, sondern hergestellt. Es kommt eben auf den richtigen Blickwinkel an, den Schleier zu heben, der den grammatischen Mechanismus einer Sprache einem allzu oberflächlichen Zugang entzieht. Oft können auch obsoletere Konzepte sinnvolle Unterrichtsgegenstände sein, wie etwa in der Physik die Theorien des Äthers und des Phlogistons, weil man dadurch bestimmte methodische Prinzipien erläutern kann. So könnte man auch in der deutschen Grammatik darüber nachdenken, ob und warum es

nicht wie im Lateinischen einen Ablativ oder wie in anderen Sprachen einen Dual gibt. Mit bloßen Vereinfachungen ist es da jedenfalls nicht getan.

8. Didaktischer Anhang

Die Problematik der Schulgrammatik habe ich etwas ausführlicher in Schrodtt (2005) erläutert. Basisgrammatik: Mit Gallmann/Sitta (2004) ist ein Grundstein gelegt. Ein Beispiel eines sinnvollen Unterrichtsmodells ist Köller (1986). Sogar bei von Hentig (1999, S. 61 ff.) findet man ein gutes Beispiel für Grammatikunterricht anhand von Satzmodellen. In diesem Sinn könnte es sich lohnen, der Geschichte der Satzmuster in den verschiedenen Auflagen der *Duden-Grammatik* nachzugehen. Die grammatischen Arbeiten von Hans Glinz sind immer noch ein lohnender Anlass für grammatisches Argumentieren (besonders Glinz 1971a, b). Prädikation: Ohne die Lektüre der Arbeiten von Frege, Wittgenstein, Russell kommt man hier nicht aus. Für interessierte Schüler und Schülerinnen könnte aber gerade dadurch die Sache spannend werden. Zur Einführung in die sprachanalytische Philosophie ist vielleicht noch immer der alte Aufsatz von Bertrand Russell »Über das Kennzeichnen« gut geeignet (Russell 1971); ein Panorama faszinierender Zusammenhänge entfaltet Tugendhat (1979). Zum deutschen Tempus habe ich selbst einige Überlegungen vorgebracht (Schrodtt 2000). Die Sinnhaftigkeit abstrakter grammatischer Terminologie (z. B. Null-Artikel bei Helbig) kann man auch gut am bekannten Brückengleichnis in Robert Musils *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* diskutieren. Törleß zu Beineberg über die imaginären Zahlen:

Denk doch nur einmal so daran: In solch einer Rechnung sind am Anfang ganz solide Zahlen, die Meter oder Gewichte oder irgend etwas anderes Greifbares darstellen können und wenigstens wirkliche Zahlen sind. Am Ende der Rechnung stehen ebensolche. Aber diese beiden hängen miteinander durch etwas zusammen, das es gar nicht gibt. Ist das nicht wie eine Brücke, von der nur Anfangs- und Endpfeiler vorhanden sind und die man dennoch so sicher überschreitet, als ob sie ganz dastünde? (Musil 1968, S. 75)

Das Nachdenken über abstrakte Begriffe und seine konstruktivistischen Folgen und Folgerungen kann ebenso ein sinnvolles Ergebnis des Grammatikunterrichts sein. Hartmut von Hentig (1999, S. 146) sieht es als eine große Aufgabe an, das Bildungswissen »mit großer Strenge und mit einem weiten Blick herauszuarbeiten.« Mit dem weiten Blick meint er, die Verwirrungen, die Fernsehen und neue Medien in den Köpfen hinterlassen, in die Prüfung der bildenden Wirkungen einzubeziehen und damit (vielleicht etwas paradox) das Heilswissen (im Gegensatz zu Scheler) nicht auszuschließen. Heilswissen durch Beseitigung von Verwirrungen: So endet auch Musils »Törleß«. Übrigens: Die Rolle der Mathematik bei Robert Musil hat Wolfgang Kurz (2004) in einer auch über das Internet zugänglichen Arbeit überzeugend beschrieben.

Literatur

- BOETTCHER, WOLFGANG (2009): *Grammatik verstehen*, Bd. 2. Tübingen: Niemeyer.
- BOETTCHER, WOLFGANG; SITTA, HORST (1972): *Deutsche Grammatik III*. Frankfurt/M.: Athenäum.
- BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION & ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS (Hg.; 2009): *Praxishandbuch für »Deutsch, Lesen, Schreiben« 4. Schulstufe*. Graz: Leykam.
Online: <http://www.bifie.at/sites/default/files/aufgabensammlung/handbuch-bist-d4-2009.pdf>
- FEYNMAN, RICHARD P. (1965): *Vom Wesen physikalischer Gesetze*. München: Piper.
- GALLMANN, PETER; SITTA, HORST (2004): *Deutsche Grammatik*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- GLINZ, HANS (?1971a): *Deutsche Grammatik I*. Frankfurt/M.: Athenäum.
- DERS. (1971b): *Deutsche Grammatik II*. Frankfurt/M.: Athenäum.
- HELBIG, GERHARD (?1991): *Deutsche Grammatik – Grundfragen und Abriss*. München: iudicium.
- HENTIG, HARTMUT VON (1999): *Bildung*. Weinheim-Basel: Beltz.
- INGENDAHL, WERNER (1999): *Sprachreflexion statt Grammatik*. Tübingen: Niemeyer.
- KÖLLER, WILHELM (1986): *Funktionaler Grammatikunterricht*. Hannover: Schroedel.
- DERS. (1988): *Philosophie der Grammatik*. Stuttgart: Metzler.
- KURZ, WOLFGANG (2004): *Funktionen und Bedeutung der Mathematik im Werk Robert Musils*. Diplomarbeit, Wien. (<http://othes.univie.ac.at/101/1/kurz.pdf>)
- MUSIL, ROBERT (1968): *Sämtliche Erzählungen*. Hamburg: Rowohlt.
- PINKER, STEVEN (1996): *Der Sprachinstinkt*. München: Kindler.
- RÖTZER, HANS GERD (Hg.; 1973): *Zur Didaktik der deutschen Grammatik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- RUSSELL, BERTRAND (1971): Über das Kennzeichnen. In: Russell, Bertrand: *Philosophische und politische Aufsätze*. Stuttgart: Reclam, S. 3–22 [Original 1905].
- SCHELER, MAX (?1960): *Die Wissensformen der Gesellschaft*. Bern: Francke.
- SCHRODT, RICHARD (2000): Tempus, Zeit und Text. Von der Versinnlichung der Zeit im literarischen Umfeld. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 24, H.3 (»Tempus«), S. 27–40.
- DERS. (2005): Schulgrammatik – ins Nichts? In: Rastner, Eva Maria; Schrodt, Richard (Hg.): *Lehramt Deutsch – wohin?* Wien: Praesens (= Stimulus 2004), S. 93–124.
- STRECKER, BRUNO (2004): Faszination Grammatik. In: *Sprachreport* 4, S. 8–13.
- TUGENDHAT, ERNST (?1979): *Vorlesungen zur Einführung in die sprachanalytische Philosophie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- ZIFONUN, GISELA; HOFFMANN, LUDGER; STRECKER, BRUNO (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Bd. 2. Berlin: de Gruyter.

Thomas Lindauer, Afra Sturm

Erweiterter Grammatikunterricht

Über Sinn und Zweck von Grammatikunterricht lässt sich trefflich streiten, nicht aber darüber, dass Schüler und Schülerinnen ihre Neugier auf die Beschäftigung mit Sprache im Lauf der (Schul)Zeit verlieren. Schuld daran ist nach Boettcher (2009, S. XI) ein verfehltter Zugang: Zum einen werde der Grammatikunterricht als »Normkontrollinstanz für den Erwerb ›richtiger‹ sprachlicher Strukturen« genutzt, zum anderen bestehe Grammatikunterricht hauptsächlich aus der Vermittlung von Fachbezeichnungen und strebe zu früh nach Systematik.

Sichtet man die neuere und ältere Literatur, stellt man fest: Die Unsicherheit über Sinn und Zweck von Grammatikunterricht ist gross, die Vorschläge zur Behebung der Misere reichen von der Hinwendung zu einer allgemeinen Sprachbetrachtung bis hin zur Funktionalisierung der Grammatik als Instrument zur Textarbeit oder gar zum Credo, Grammatikunterricht ganz zu streichen (vgl. den Überblick in Bredel 2007, S. 205–267 sowie die verschiedenen Beiträge in Köpcke/Ziegler 2007 und Bremerich-Vos 1999).

Wir möchten im Folgenden dafür argumentieren, dass nicht noch mehr und differenzierterer Grammatikunterricht betrieben werden soll (wie dies Boettcher 2009 nahelegt), dass aber auch nicht die Arbeit an der Grammatik, an der Sprach-

AFRA STURM ist Deutschdidaktikerin und Linguistin sowie Leiterin der Schreibberatung im Zentrum Lesen der PH der Fachhochschule Nordwestschweiz. E-Mail: afra.sturm@fhnw.ch

THOMAS LINDAUER ist Deutschdidaktiker und Linguist sowie Leiter des Zentrums Lesen der PH der Fachhochschule Nordwestschweiz. E-Mail: thomas.lindauer@fhnw.ch

struktur, ganz aus dem Sprachunterricht gestrichen wird (Ingendahl 1999) oder auf einen (Text-)funktionalen Nutzen hin fokussiert wird (Klotz 2007). Wir plädieren dafür, dass ausgewählte Themen der Grammatik per se einen Bildungswert haben: Ein differenzierter Blick auf »Grammatik-Kompetenzen« und damit einhergehende erweiterte methodische Zugänge können dies begründen. Wir halten es zudem für sinnvoll, sorgfältig ausgewählte Bereiche des traditionellen Grammatikunterrichts in der Volksschule zu erarbeiten, diese Bereiche aber sowohl im Umfang wie in der Behandlungstiefe zu reduzieren, denn zurzeit wird noch zu vieles zu ausführlich und zu früh behandelt. Ergänzt werden sollte der traditionelle Grammatikstoff um Wörter und Morpheme als kleinste grammatische Einheiten (vgl. Lindauer 2007).

Wenn es im Grammatikunterricht in erster Linie darum gehen soll, »Grammatikkompetenzen« zu vermitteln, und der Grammatikunterricht nicht eine bloße Hilfsfunktion für sprachliche Korrektheit und Orthografie haben soll, dann gilt zu fragen, was genau unter »Grammatikkompetenz« zu verstehen ist.

1. Grammatikkompetenzen

Grammatikkompetenzen sind anders strukturiert als die vier grundlegenden Sprachdomänen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben (vgl. Furger/Schmellentin in diesem Band und den Kurzbericht Schulsprache aus dem Schweizer Standard-Projekt HarmoS¹). Weinert (2002) folgend, der Kompetenzen als kognitive Fähigkeiten, um *bestimmte Probleme* zu lösen, beschreibt, unterscheiden wir drei Dimensionen, in denen sich je unterschiedliche Formen von Grammatikkompetenz zeigen:

1. Natürlich erworbene Grammatik
2. Sprachstrukturen erforschen
3. Schulgrammatische Klassifikationen und Operationen.

Dimension 1: Natürlich erworbene Grammatik (Spracherwerb, korrekter Sprachgebrauch)

Jeder Sprecher, jede Sprecherin einer (Erst)Sprache beherrscht die natürliche Grammatik dieser Sprache und verfügt damit über eine entsprechende Grammatikkompetenz. Die Grammatik wird während des Spracherwerbs (weitgehend ungesteuert und unbewusst) erworben. In jeder Sprache lassen sich fünf Module einer Grammatik unterscheiden:

¹ Im Rahmen des bildungspolitischen Projekts HarmoS wurden in der Schweiz u. a. Kompetenzmodelle und Basisstandards für die Fächer Schulsprache, Fremdsprache, Naturwissenschaften und Mathematik entwickelt. Die Basisstandards für alle vier Sprachregionen finden sich unter www.edk.ch/dyn/20692.php; die wissenschaftlichen Kurzberichte unter www.edk.ch/dyn/11968.php.

- Wortschatz (mentales Lexikon, Wortsemantik)
- Regeln der Lautbildung (Phonologie)
- Regeln der Wortbildung (Morphologie)
- Regeln der Satzbildung (Syntax)
- Regeln der Satzbedeutung (Satzsemantik)

Jede dieser Sprachen bzw. Grammatiken weist in diesen Bereichen Eigenheiten auf. Eigenheiten der Erstsprache werden insbesondere dann deutlich, wenn man fremde Sprachen erwirbt: Es fehlt einem das passende Wort (Lexikon); man hört einen Akzent (Phonologie); Verben werden falsch konjugiert (Morphologie) usw. Grammatikkompetenz in diesem Sinne meint also die Fähigkeit, eine Sprache (in unserem Fall das Standarddeutsche) grammatisch möglichst fehlerfrei gebrauchen zu können.

Die oben genannten fünf Module bilden auch die Forschungsobjekte für das, was in der Linguistik Grammatik genannt wird: Grammatik umfasst also nicht nur Wortarten und Satzglieder, sondern – dies zeigt auch ein Blick in die *Duden-Grammatik*² – auch die Lautstruktur und die Wortbildung.

Dimension 2: Sprachstrukturen erforschen (natürliche Grammatik untersuchen)

Grammatische Strukturen von Sprachen lassen sich erforschen. Dafür braucht es spezifische Kompetenzen wie die Fähigkeit, Sprachstrukturen miteinander zu vergleichen, Fragen zu stellen und Hypothesen zu bilden, die eigene Forschungstätigkeit zu dokumentieren etc.³ Von zentraler Bedeutung ist es daher, dass man die richtigen Fragen stellt: »Vielleicht gibt es auf der Welt nur zwei Arten von Fragen. Die einen, die sie in der Schule stellen, auf die die Antwort im Voraus bekannt ist, und die nicht gestellt werden, damit irgendjemand klüger wird, sondern aus anderen Gründen. Und dann die anderen, die im Laboratorium. Auf die man die Antworten nicht kennt, und oft nicht einmal die Frage, bevor man sie stellt.« (Peter Høeg: *Der Plan von der Abschaffung des Dunkels*)

Sprachstrukturen werden also »im Laboratorium« untersucht, ohne dass vorgängig darüber nachgedacht wird, wie die Ergebnisse verwertet werden können, wie die Phänomene zu klassifizieren sind.

2 Wir halten die Ausweitung des Begriffs Grammatik auf Texte (= Textgrammatik) für wenig hilfreich. Wir verstehen im Folgenden daher auch Grammatik im traditionellen Sinn, wie sie beispielsweise in der Auflage 1984 der *Duden-Grammatik* in Laut-, Wort- und Satzlehre zum Ausdruck kommt. Damit ist nicht gesagt, dass nicht auch grammatische Phänomene auf der Ebene Text relevant sind, nur unterliegen diese Phänomene nicht den gleichen Bedingungen.

3 Die Kompetenzen in dieser Dimension gleichen den Fähigkeiten, wie sie auch im Kompetenzmodell »Naturwissenschaften« modelliert werden, das u. a. die Handlungsaspekte *Interesse/Neugierde entwickeln; ordnen/strukturieren/modellieren; mitteilen/austauschen* ansetzt (vgl. HarmoS Naturwissenschaften: www.edk.ch/dyn/11968.php – Zugriff: 1.2.2010).

Dimension 3: Schulgrammatische Klassifikationen und Operationen (Grammatikwissen)

Gegenüber dem sprachwissenschaftlichen Instrumentarium verfügt die Schulgrammatik über ein reduziertes Begriffs- und Beschreibungsinventar. Diese Reduktion führt dazu, dass in der Schule nicht alle grammatischen Phänomene konzeptionell erfasst werden können. So kennen alle Lehrpersonen die Frage, ob nun das Partizip Perfekt als Verb oder als Adjektiv zu bestimmen sei (*das verkaufte Haus vs. das Haus wurde verkauft*), ob die Verbpartikel als Partikel oder als Verb oder als Verbzusatz markiert werden soll, wenn sie vom Verb getrennt steht (*sie fuhr ... ab*) usw. Da die Grammatik einer Sprache nicht so einfach ist, wie es schulgrammatische Kategorien scheinen lassen, sollte man sich beim Erarbeiten eben dieser Kategorien auf unproblematische Fälle beschränken. Erst wenn genügend Sicherheit im Gebrauch der Operationen und Begriffe erreicht wurde, können auch komplexe Fälle untersucht werden. Dies ist unserer Meinung nach erst im Gymnasium oder an der Hochschule bzw. Universität möglich.

Explizites Grammatikwissen ist eine nützliche Voraussetzung dafür, Sprachstrukturen untersuchen zu können. Das Ziel jeder grammatischen Tätigkeit bleibt jedoch das Erforschen von Sprachstrukturen, nicht das Klassifizieren. Kein Linguist, keine Linguistin würde bloß zum Selbstzweck Wortarten bestimmen: Ihnen geht es vielmehr um Erkenntnisse über Sprachstrukturen.

2. Grammatikinhalt

Die unter Dimension 1 angeführten fünf Module der Grammatik bilden also jenen Gegenstand in der Welt, aus dem sich in der Schule die Inhalte für den Grammatikunterricht, und zwar für die Dimensionen 2 und 3, gewinnen lässt.

Befragt man Lehramtstudierende und Lehrpersonen, welche Gegenstände ihrer Meinung nach im Grammatikunterricht zu behandeln sind, werden folgende Bereiche genannt und begründet:

- *Wortarten* wegen der Nomengrossschreibung;
- *die vier Fälle* wegen Akkusativ-Fehlern, die in Schülertexten, aber auch in Schweizer Tageszeitungen öfters zu entdecken sind (*sie nahm ein Balken*);
- *die Zeiten* wegen Fehler bei der Verwendung starker Präteritumsformen (*er schwammte im See*);
- *Satzglieder*, damit man abwechslungsreiche Sätze bilden kann (zur geringen Wirkung von explizitem Grammatikwissen auf die Sprachverwendung vgl. Andresen/Funke 2003).
- Dazu kommen Versatzstücke von Wissen wie *Konjunktiv, verbale Wortkette* usw.

Mit anderen Worten: Zumindest für die Schweiz, so zeigt auch der Blick in die Lehrpläne, sind damit die Kernbereiche des Grammatikunterrichts benannt. Unserer Meinung nach reicht das auch für die Volksschule und ist zum Teil noch zu viel. Zur Klassifikation und Benennung grammatischer Phänomene kann man sich in der

Volksschule auf folgende Bereiche beschränken, da sich die Schüler und Schülerinnen damit ein hinreichendes Instrumentarium an prototypischen Fällen erarbeiten können, um auch Kompetenzen in der Dimension 2 zu erwerben bzw. um sich Sprachstrukturen forschend-entdeckend zuwenden zu können.

Wortarten sind für die deutsche Orthografie wichtig, aber dies betrifft vor allem Nomen und für die Kommasetzung auch Verben. In höheren Schulklassen sind gewisse Präpositionen und Indefinitpronomen hilfreich für das Erkennen von nominalisierten Verben und Adjektiven: *beim Wandern, etwas Schönes*. Für orthografische Zwecke reicht es aber, wenn die Schreibenden Nomen und Verben sicher erkennen sowie einschlägige Signalwörter wie *beim, aufs, zum, von, an, auf ...* und wie *viel, etwas, alles* nutzen. Für die Volksschule reichen also die fünf formalen Grundwortarten. Vollständigkeit kann nicht das Ziel von kompetenzorientiertem Lernen sein.

Kasus sind zwar ein beliebtes Thema, aber das Bestimmen von Kasus bringt kaum Gewinn; allenfalls auf der Oberstufe für die Bezeichnung von Satzgliedern als *Nominalgruppe im Nominativ, Akkusativ* etc. kommt ihnen eine bestimmte Funktion zu. Ähnliches gilt für *Tempus* und *Modus*: Der Imperativ ist zwar pragmatisch eine wichtige Äusserungsform, das Bestimmen der verschiedenen Modi trägt jedoch nichts zu einem kommunikativ sinnvollen Einsatz von Befehlen bei. Und so bedeutsam die Zeit für das menschliche Leben ist, ob man bei einem Verb Präteritum oder Perfekt bestimmen kann, ist von geringer Bedeutung. Aber über die verschiedenen sprachlichen Mittel zur Darstellung von Zeitverhältnissen (oder Befehlen und Bitten) nachzudenken, ist sprachförderlich. Hierzu lohnt es sich denn auch, wenn den Nachdenkenden die nötigen Begriffe zur Verfügung stehen: *Präsens, Perfekt, Präteritum* und *Futur* bzw. *Imperativ* sowie auf der Oberstufe *Konjunktiv*.

Ähnliches gilt für Satzglieder: Eine vollständige formale und funktionale Klassifikation ist nicht angebracht. Dass aber Wortgruppen und ihre Abhängigkeit vom Verb (= Verbenfächer) erkannt werden, ist für die forschende Arbeit an Sätzen nötig. In leistungsstarken Oberstufenklassen kann die funktionale Bestimmungen von Subjekt und (Akkusativ-)Objekt Thema werden. In diesem Fall können dann auch Aktiv-Passiv-Konstruktionen untersucht werden. Auf die Behandlung des zusammengesetzten Satzes würden wir ganz verzichten. Die Kommasetzung lässt sich auch ohne Rekurs darauf vermitteln (Lindauer/Schmellentin 2008), für eine rein grammatische Auseinandersetzung ist diese Konstruktion zu komplex.

Morphologie und *das Untersuchen von Wörtern* sollten hingegen den Grammatikunterricht stofflich erweitern. Zwar spielen Wörter im Anfangsunterricht (Wörter schreiben, Grundwortschatz) und beim Fremdsprachenlernen (Vokabular pauken) eine Rolle. Was jedoch nur vereinzelt systematisch zum Thema gemacht wird, ist das Wort als Gegenstand der Sprachreflexion und damit die Wortbildung als grammatisches bzw. sprachliches Phänomen (vgl. Lindauer 2007 und Sturm 2007). Dabei eignen sich gerade Wörter und deren Bildung für den Grammatikunterricht: Wörter sind relativ handliche, gut überblickbare und im Vergleich zu Sätzen einfach strukturierte sprachliche Gebilde; die Wortbildung ist ein relativ regeloffener, wenig

normierter Bereich der deutschen Sprache, der zum Experimentieren und Forschen einlädt. Zudem spielt das Stamm-Morphem eine zentrale Rolle in der Rechtschreibung. Wir würden es daher begrüßen, wenn statt Kasus und Tempus mehr Morphologie in der Volksschule betrieben würde. Dabei sollen auch die Begriffe *Morphem*, *Vormorphem* (= *Suffix*), *Nachmorphem* (= *Ableitungsmorphem*) und *Stamm-Morphem* verwendet werden. Von der Behandlung von Flexionsaffixen raten wir jedoch ab.

Fazit: Wir sind nicht grundsätzlich gegen den traditionellen Grammatikunterricht, aber wir sind dezidiert der Meinung, dass zu vieles zu früh mit einem zu hohen Vollständigkeitsanspruch behandelt, aber nur selten erworben wird. Wenn sich der Grammatikunterricht in Bezug auf die Dimension 3 auf die im vorhergehenden Abschnitt umrissenen Themenbereiche beschränkt, entsteht der Freiraum, um Kompetenzen der Dimension 2 aufzubauen. Zudem erarbeiten sich die Lernenden auf diese Weise an prototypischen Fällen das Rüstzeug für ein eigenständiges Erkunden grammatischer Strukturen.⁴

3. Was meint »erweiterter Grammatikunterricht«?

Sollen die oben umrissenen drei Dimensionen einer *Grammatikkompetenz* in schulischem Kontext befördert werden, müssen neben traditionellen Gegenständen auch grammatische Phänomene in den Blick genommen werden, die sich für einen altersgerechten Zugang zum Verstehen von Sprachstrukturen besonders eignen. Damit sich auch die Fähigkeiten des selbständigen Forschens und Reflektierens (Dimension 2) ausbilden können, darf sich Grammatikunterricht nicht nur auf das Lösen von Bestimmungsübungen beschränken, sondern muss auch ergebnisoffene Lernumgebungen bieten.

Damit ist also eine Erweiterung des Grammatikunterrichts (= Untersuchung der Sprachstruktur) in zweifacher Hinsicht, nämlich im Hinblick auf die Methodik und in Bezug auf die Gegenstände, die untersucht werden, gemeint:

- *Erweiterung der Methodik* heißt, dass im Grammatikunterricht nicht nur a) das Einüben (schul)grammatischer Operationen und der Erwerb der traditionellen Termini methodische Leitlinie sein kann, sondern dass b) auch echtes Forschen nötig ist, das heißt ein Forschen, bei dem weder die Ergebnisse noch die Begriffe von vornherein gegeben sind. Das erfordert seitens der Lehrpersonen einen gewissen Mut, denn vieles ist ihnen nicht bekannt, auf gewisse Fragen werden sie keine Antworten wissen (wie die Linguistik zum Teil ja auch nicht). Damit die grammatische Entdeckungsreise nicht zu einer Blindfahrt wird, brauchen Lehrpersonen ein Basiswissen über grammatische Methoden sowie Lehrmittel, die ein solches Lernen anregen.

⁴ Eine konkrete Umsetzung dieses Grammatikunterrichts haben wir mit dem Sprachlehrmittel *Die Sprachstarken* realisiert.

- *Erweiterung des Gegenstandsbereichs* meint, dass nicht nur traditionelle Themen wie Wortart- und Satzgliedbestimmung etc. Gegenstand sein sollen, sondern auch Laute und ihre Struktur (Phonologie), Wörter und ihre Bauweise (Morphologie) zum Gegenstand des Unterrichts werden.

Mit »erweitertem Grammatikunterricht« ist *nicht* gemeint, dass Grammatik zu einem allgemeinen Reflektieren über Sprache werden soll: Dafür gibt es bereits das Konzept von Sprachbetrachtung und Language Awareness (vgl. Peyer 2003, Bredel 2007). So wichtig uns Sprachreflexion, das heißt das Nachdenken über Kommunikationsformen, Textwirkung, Sexismus in der Sprache etc., ist, so sehr möchten wir hier betonen, dass sich die Gegenstände der Grammatik aus ihr selbst bzw. aus den oben genannten fünf Modulen ergeben.

Im Folgenden möchten wir an drei Beispielen zeigen, wie wir uns die Kompetenzförderung für die Dimension 2 vorstellen.

3.1 Grammatik entdecken und erforschen

Entdeckendes Lernen ist dort möglich, wo es Regularitäten zu entdecken gilt, die den Lernenden noch nicht bekannt sind, die aber, gut strukturiert, der Lehrperson vertraut sind. Die Lernenden entdecken und/oder vollziehen nach, sie sollen zu einem Lernbereich durch ein methodisch offenes Lernarrangement geführt werden, das Hauptziel ist im Voraus (der Lehrperson) bekannt. Dahinter steckt auch die Hoffnung, dass sich die intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, das selbständige Formulieren von Erkenntnissen und Hypothesen, den Schülern und Schülerinnen dabei hilft, den Lerngegenstand tiefer zu durchdringen und sich so stärker zu eigen zu machen. Entdeckendes Lernen dient auch dem Strategieerwerb. Nicht alle Bereiche der Grammatik eignen sich dafür und nicht immer ist es auch zeitökonomisch angebracht, die Lernenden in einem komplexen Arrangement selbstentdeckend arbeiten zu lassen.

Forschendes Lernen zielt nicht so sehr darauf ab, dass man sich einen Gegenstand eigenaktiv aneignet, sondern hier werden die Lernenden mit einer ergebnisoffenen Frage dazu angeregt, sich einem komplexen Feld beobachtend, beschreibend, Hypothesen bildend zu nähern. Ein einfaches Beispiel, das wir auf der Web-Site www.wer-weiss-was.de gefunden haben, kann dies illustrieren:

Anfrage: »Hallo, gestern in der Deutsch-Stunde hat uns unser Lehrer eine meiner Meinung nach sinnlose Hausaufgabe gegeben: Wir sollen 30 ›schöne‹ Wörter aufschreiben. Nun ja, ein paar hab ich schon gefunden. Aber leider ist es ziemlich schwer, sich 30 ›schöne‹ Wörter einfallen zu lassen, da man meistens immer nur dieselben benützt. [...]«

Antwort 1: »Meinst Du mit ›schöne‹ Wörter, die schön klingen oder die ›schön‹ mit anderen Worten ausdrücken? [...] Und Synonyme hätte ich auch ein paar: *hübsch, ansehnlich, gutaussehend, attraktiv, ansprechend, niedlich, nett, süß, fein, adrett, toll, großartig, atemberaubend* haben zwar teilweise eine deutlich unterschiedliche Färbung (niemand würde Heidi Klum für niedlich halten oder mein Kaninchen für attraktiv *IoI*). Aber im Prinzip ist es das! [...]

Antwort 2: »So sinnlos scheint die Aufgabe dann wohl doch nicht zu sein ;-). Also nimmt man einfach ein paar Wörter, die man sonst selten benutzt. Und finden kann man sie, wenn man z. B. ein bisschen in einem Buch mit alten Gedichten blättert: *geziemend, bang, flammend, Taumel* [...]. Den Rest überlasse ich dir, damit die Aufgabe nicht ganz ihren Sinne verfehlt ;)«

Antwort 3: »Fremdwörter vielleicht? *amplifizieren, Bibliomanie, Chiasmus, Deviation, Euphemismus, Flamboyant, Gynandromorphismus, Hendiadyoin* [...]«

Zentral beim forschenden Lernen ist, dass es nicht genau *eine* Lösung gibt: Das Lern-Arrangement ist keine Engführung auf eine bestimmte Lösung hin – wie dies tendenziell fürs entdeckende Lernen gilt –, sondern auch Unerwartetes oder andere Perspektiven sind wichtig und erwünscht. Das ist für Lehrpersonen besonders anspruchsvoll, da die Schülerinnen und Schüler sie mit Problemen, Fragen oder Einzelfällen konfrontieren können, welche die Lehrperson selbst nicht lösen kann. Aber damit entsteht das, was auch in der Forschung zentral ist: Aufgrund von Beobachtungen und Hypothesen ergeben sich neue Fragen – Forschen heißt zuallererst Fragen stellen.

3.2 Die Klassifikation von Wortarten verstehen

Das folgende Unterrichtsbeispiel findet sich als Modell in Lindauer/Nänny 2003 und als Umsetzung im Sprachlehrmittel *Die Sprachstarken 4*«. Ausgangspunkt bildet Leo Lionnis Geschichte von der *Maus Frederick*, die im Gegensatz zu allen anderen Mäusen nicht Futter, sondern Wörter sammelt. Das, was Frederick gemacht hat, können Schüler und Schülerinnen auch: Sie können Wörter sammeln und ihre Sammlung ordnen. Dafür wählen sie selber Texte aus, benutzen das Wörterbuch, um das Material für ihre Untersuchungen zu gewinnen. Sie halten ihre Ergebnisse in ihrem Lerntagebuch fest. Diese Ergebnisse werden dann veröffentlicht und diskutiert: Beim Sesseltanz legen sie ihre Tagebücher offen auf und rutschen dann jeweils einen Sitzplatz weiter, um das zu lesen und schriftlich zu kommentieren, was die anderen herausgefunden haben. Die Lehrperson stellt wertvoll scheinende Aussagen in einem Forschungsalbum kommentierend zusammen, das Album kann dann als Basis für die weiterführende Arbeit, die formale Bestimmung der drei Grundwortarten Nomen, Verb, Adjektiv und Rest, dienen.

Neben dem Erwerb der traditionellen Wortart-Bestimmung wird hier auch eine Reflexion über Klassifikationen ermöglicht. Nach welchem Kriterium man sortiert – Wortlänge, alphabetisch, Endreim, Wortarten etc. –, ist davon abhängig, wozu man die Klassifikation braucht: Wenn ich Kreuzworträtsel löse, interessiere ich mich in besonderem Maße für Wörter mit einer bestimmten Anzahl an Buchstaben. Wenn ich ein Gedicht machen will, suche ich unter anderem nach Reimen. Die Leitfragen sind also:

- Was wird klassifiziert?
- Wie wird klassifiziert?
- Wofür wird klassifiziert?
- Wie formuliert man Klassifikationsbedingungen?

Wer sich entlang dieser Leitfragen mit Sprachstrukturen beschäftigt, entwickelt zentrale Kompetenzen für grammatische Tätigkeiten (Dimension 2) und erwirbt ein Wissen um grammatische Begriffe (Dimension 3).

3.3 Wortstrukturen erforschen – die Morphologie GmbH

Das Beispiel ist dem Sprachlehrmittel *Die Sprachstarken 6* entnommen. Auf der Sprachbuchseite ist eine Fabrik abgebildet, die Kühlschrankmagnete herstellt. Darauf finden die Lernenden Stamm-Morpheme zum Themenfeld »Essen/Küche« und die häufigsten Ableitungsmorpheme für Nomen und Adjekte, Präfixe für Verben und Konjugationsendungen. Mit diesem Beispiel-Material erhalten sie einen Brief der »Morphologie GmbH«. Aufgrund dieser Briefe bilden die Lernenden Arbeitsgruppen à 3 bis 5 Personen.

Zuerst legt jede Arbeitsgruppe ein Thema für ein Kühlschrank-Magnet-Set fest. Dies kann durch die Lehrperson vorgegeben oder in der Gruppe selbst bestimmt werden. Die Lernenden sollen dazu angehalten werden, möglichst viele Wörter zum Thema zu sammeln, aus Fachbüchern, aus Lexika, aus dem Gedächtnis, in einem gemeinsamen Brainstorming usw. Diese Wörter sollen dann in ihre Morpheme zerlegt werden: *Sport, Ein-wurf, Paar-lauf, Ver-warn-ung*.

Es ist wichtig, die Lernenden deutlich auf den Unterschied zwischen Zerlegung in Morpheme *Arbeit-er* und in Silben *Ar-bei-ter* hinzuweisen.

Zu den Stamm-Morphemen werden Vor- und Nachmorpheme gesucht. Eine gewisse Anzahl solcher Morpheme ergeben sich aus der zuvor zusammengestellten Wortliste: *ab-, ein-, ver-, -ung*. Dabei muss geprüft werden, ob sich daraus überhaupt existierende oder zumindest »sinnvolle«, »plausible« Wörter bilden lassen: *sport-ig?* Hier hilft neben dem Wörterbuch das Internet: Was auf den ersten Blick unplausibel tönt, findet sich möglicherweise schon im Sprachgebrauch und entsprechend häufig im Internet. Aber Achtung: Damit eine Neubildung bereits als gebräuchlich bezeichnet werden kann, braucht es mehr als hundert Fundstellen im Internet. Das lädt zu einer Diskussion über mögliche und unmögliche Wörter ein sowie über die Frage, wer eigentlich bestimmt, welche Wörter es gibt und welche »falsch« sind.

Mit den Morphemlisten sollen Sätze gebildet werden. Dabei wird deutlich, dass neben den »auffälligen« Nachmorphemen wie *-ung, -heit, -ig, -lich* usw. verschiedene Flexionsmorpheme (Konjugations- und Fallendungen) nötig sind. Deutlich wird auch, dass für ein funktionierendes Magnet-Spiel nicht nur Morpheme aus dem engen Bereich des gewählten Wortfelds benötigen werden, sondern auch Morpheme wie *ich, sie, ihr, aber, gut, heute* usw. Und zudem gibt es wie bei den Wörtern Morpheme mit gleicher Form, aber unterschiedlicher Bedeutung: *-s* in *Auto-s, Vater-s, in-s, abend-s, geht-s*, hat jedes Mal eine andere »Bedeutung«. Für ein Magnet-Spiel genügt es, wenn das Morphem einmal vorkommt, aber evtl. braucht es für die Konstruktion mehrere Plättchen mit demselben Morphem, weil man sonst keine Sätze bilden kann: *Gehts abends mit den Autos meines Vaters ins Kino?*

Nach der ersten Sammelphase sollten erste Ergebnisse und Probleme in der Klasse besprochen werden. Da es hier um ein freies Erkunden der Wortstrukturen

im Deutschen geht, werden die Schüler und Schülerinnen Problemfälle zusammentragen, zu denen auch die Sprachwissenschaft keine überzeugenden oder zumindest für die Volksschule verständliche Lösungen anbietet: Was für ein Morphem ist *him-* in *Himbeere*? – Ist das Stamm-Morphem von *der, den, dem, des* nur das *d*? So wie bei *mein-er, mein-en, mein-em, mein-es* der Stamm *mein* ist? – Ist der Stamm von *besser* wohl *bess*? So wie bei *schön-er*?

Fazit: Es liegt auf der Hand, dass Lehrpersonen in einem so verstandenen Grammatikunterricht nicht immer die »letzte Autorität« sein können und müssen, vielmehr sollen sie gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen über Sprachstrukturen nachdenken. Dadurch ergibt sich ein Reflexionsfeld, das zu weiteren Forschungen einlädt, aber auch zu einer erhöhten Sensibilität gegenüber Wortstrukturen und damit gegenüber der Sprache beiträgt.

Literatur

- ANDRESEN, HELGA; FUNKE, REINOLD (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Siebert-Ott, Gesa (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Bd. 1. Paderborn u. a.: Schöningh (= UTB 8237), S. 438–451.
- BREDEL, URSULA (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn u. a.: Schöningh (= TB 2890).
- BREMERICH-VOS, ALBERT (1999): Zum Grammatikunterricht in der Grundschule: wie gehabt, gar nicht, anders? In: Ders. (Hrsg.): *Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Mit Materialien für Lehrer und Schüler*. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 13–80.
- BOETTCHER, WOLFGANG (2009): *Grammatik verstehen*. Bd. I–III. Berlin-New York: de Gruyter (= Niemeyer Studienbuch).
- Die Sprachstarken 2–6* (2005–07): Ein Sprachlehrmittel für die Primarschule. Autorenschaft: Gabi Lötscher, Stephan Nänny, Elisabeth Sutter, Claudia Schmellentin und Afra Sturm; Projektleitung: Thomas Lindauer und Werner Senn. Zug: Klett und Balmer.
- INGENDAHL, WERNER (1999): *Sprachreflexion statt Grammatik*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, 211).
- KLOTZ, PETER (2007): Grammatikdidaktik – auf dem Prüfstand. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule*. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, 277), S. 7–32.
- LINDAUER, THOMAS (2007): Wortbildung (Basisartikel). In: *Praxis Deutsch*, H. 201, S. 6–15.
- LINDAUER, THOMAS; NÄNNY, STEPHAN (2003): Dies blieb noch forig – Wie Kinder Wörter klassifizieren – ein eigenaktiver Zugang zu den Wortarten. In: *Grundschule*, H. 5, S. 30–34.
- LINDAUER, THOMAS; SCHMELLENTIN, CLAUDIA (2008): *Studienbuch Rechtschreibdidaktik. Die wichtigsten Regeln für den Unterricht*. Stuttgart: Schöningh (= UTB 3169).
- PEYER, ANN (2005): Grammatikunterricht. In: Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 73–100.
- STURM, AFRA (2007): Zwiebacktarzane und Cowboygirls. Gender als Gegenstand des erweiterten Grammatikunterrichts. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 2, S. 63–69.

Corinna Peschel

Zur Nutzung textorganisierender Mittel in Schülertexten

1. Einleitung

Lehrer¹ und Arbeitgeber beklagen nicht erst seit gestern die oft schlechte Qualität der Texte von Schülern und Schulabgängern (vgl. z. B. Knapp 2007). Während die zukünftigen Arbeitgeber eher die mangelnden Fähigkeiten auf den Ebenen der Orthografie und der Morphosyntax monieren, machen Linguisten und Didaktiker stärker auch auf Probleme im Bereich der Verständlichkeit und Adressatenorientierung der Texte aufmerksam. Schon 1994 konstatieren etwa Sieber und andere die mangelnde »Textvordergrundslogik« großer Teile der von ihnen untersuchten Texte. Es gelingt manchen Schreibern nur mit Mühe (teilweise sogar überhaupt nicht), ihre Texte so zu gestalten, dass Leser den »roten Faden« erkennen, die Entwicklung der enthaltenen Themen nachvollziehen und Textteilen die passenden Funktionen innerhalb des Ganzen zuweisen können.

Dies könnte zum einen daran liegen, dass die Schüler nicht in der Lage sind, ihre Gedanken nachvollziehbar zu ordnen² oder dass sie bestimmte Modi des Schreibens generell noch nicht erworben haben. Zum anderen besteht die Möglich-

CORINNA PESCHEL ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Germanistik: Didaktik im Fachbereich A: Geistes- und Kulturwissenschaften an der Bergischen Universität Wuppertal.
E-Mail: peschel@uni-wuppertal.de

- 1 Ich verwende im gesamten Beitrag die nicht gedoppelten Kurzformen, die ich als geschlechterneutral ansehe.
- 2 Die Ergebnisse von Sieber zeigen allerdings, dass auf der Ebene der inhaltlichen Gliederung, etwa mit »Texthintergrundslogik« gleichzusetzen, weniger Probleme bestehen.

keit, dass eine der Aufgabe und Textsorte entsprechende Gliederung der geschriebenen Texte prinzipiell zwar vorhanden ist, durch die sprachliche Gestaltung aber nicht unterstützt und sichtbar gemacht, sondern eher verschüttet wird. Häufig erschweren Textproduzenten den Lesern das Bauen ausreichender »Brücken«³, die die einzelnen Elemente des Textes verbinden und ihn zusammenhalten. Bestimmte Strukturmerkmale von Texten ermöglichen es dem Leser in besonderer Weise, die einzelnen Inhalte zu einem sinnhaften Textganzen zusammenzusetzen (vgl. dazu etwa Graefen 1997). »Um es bildlich auszudrücken: Die Schreibenden haben ihre Adressaten an die Hand zu nehmen und durch den Text hindurchzuführen.« (Püschel 1997, S. 197)

Die für die Erledigung dieser Aufgabe besonders hilfreichen Elemente möchte ich hier unter dem Terminus »textorganisierende Mittel« zusammenfassen.⁴ Was das im Einzelnen bedeutet, soll im nächsten Kapitel verdeutlicht werden. Unter 3. werden dann Schülertexte einer zwölften Stufe daraufhin untersucht, wie in ihnen der Einsatz von »textorganisierende Mittel« gelingt und welche Konsequenzen das für die Textqualität hat. Das abschließende Kapitel 4 enthält Vorschläge zur didaktischen Aufbereitung des Komplexes. Es wird sich zeigen, dass sich bei dieser Problemstellung Aspekte der Textproduktion mit solchen der Stilistik, vor allem aber mit Fragen des Grammatikunterrichts berühren.

2. Textorganisierende Mittel – ein kurzer Überblick

Es kann sich in diesem Rahmen selbstverständlich nur um einen kurzen illustrierenden Überblick handeln, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, sondern lediglich Einblicke in die Funktion einiger sprachlicher Elemente ermöglicht.

● *Metasprachliche/metatextuelle Elemente*

Mit bestimmten »textorganisierenden Mitteln« nimmt der Schreiber auf den umgebenden Text, auf Textteile oder auf in diesem Text zu erledigende kommunikative Aufgaben bzw. Handlungen explizit Bezug, beispielsweise mit *in diesem Text, im nächsten Kapitel/Abschnitt, im letzten Absatz* ... Da Absätze in der Regel nicht nur typographische, sondern auch funktionale und thematische Texteinheiten sind (vgl. Stein 2003), spielt ihre Benennung und Hervorhebung durchaus eine wichtige Rolle für das Textverstehen. Noch stärker gilt dies etwa für die Deklaration eines Textteils als *Beispiel, Diskussion, Zusammenfassung* etc.

3 Nach Heringer bauen Leser gedankliche Brücken, um Zusammenhänge zwischen Sätzen und Textteilen herzustellen. Aufgabe des Produzenten ist es, dem Leser diese Brückenbildung zu ermöglichen. Dies kann er u. a. durch Verwendung ausdrücklicher sprachlicher Überbrückungen (z. B. »Bindewörter«) tun (vgl. Heringer 2001, S. 44 ff.).

4 Stein (2003, S. 126) spricht von der »Verdeutlichung der Makrostruktur durch textorganisierende Mittel«. Keseling nennt diese Mittel »prozedurale Mittel« und weist ihnen die Aufgabe zu, »die Funktion von Textsegmenten im Zusammenhang des Gesamttextes an der Oberfläche deutlich zu machen« (Keseling 1993, S. 33).

Oft in Kombination mit nominalen Ausdrücken spielen bestimmte Verben eine wichtige Rolle. Sie sind besonders für die Zuweisung von Funktionen (bzw. illokutiven Rollen) an Teiltexthe geeignet; zum Beispiel: *Ich stelle zunächst xy dar, bevor ich den Zusammenhang mit z erkläre* o.Ä.

Sprechakttheoretischer Terminologie folgend, könnte man diese Verben als »performativ« bezeichnen (so etwa Antos 1982, Stein 2003). Charakteristisch für diese Verben ist, dass ihre Funktion noch treffender mit Textkommentierung als mit Textorganisation benannt wäre. Der Leser erhält durch solche Elemente Hinweise darauf, wie der Produzent bestimmte Textpassagen verstanden wissen möchte und welchen Status er ihnen innerhalb des Gesamtextes zumisst. Sie dienen damit der Orientierung im Text und der Steuerung der Rezeption.

- *Verweise (Deiktische Mittel)*

Häufig kommen (nicht nur) in metasprachlichen Passagen auch deiktische Elemente wie *dieser/diese/dieses* oder Ausdrücke wie *letz-, folgend-* (*im letzten Abschnitt, im folgenden/nächsten Kapitel*) vor. Der Text wird hier als Verweisraum konzipiert, in dem der Schreiber den Leser orientieren kann. So kann er beispielsweise darauf aufmerksam machen, was der Leser als Nächstes zu erwarten hat oder ihn daran erinnern, was im vorausgegangenen Text bereits vorgekommen ist. Auf diese Weise lassen sich Querverbindungen zwischen den einzelnen Textteilen herstellen, die eine sehr nützliche Verstehens- und Behaltenshilfe für den Leser darstellen können. Auch kann der Textproduzent auf diese Weise eine Gewichtung einzelner Teile seines Textes vornehmen, indem er beispielsweise dem einen eine stützende Rolle für einen anderen Teil zuweist (*Diese Interpretation werde ich im nächsten Abschnitt noch durch weitere Beispiele belegen*, o.Ä.).

Die deiktischen Ausdrücke *dies* und das können sowohl adnominal (*dieser viel zu teure neue Schulhof, diese ausführliche Einleitung*) wie auch ohne Nominalphrase verwendet werden. Allein stehend nehmen sie Bezug auf etwas vorher im Text bereits Genanntes von nicht genau definiertem Umfang. Im Vergleich zu den Kombinationen mit verschiedenen Nominalphrasen ist *dies* alleine deutlich unspezifischer, was die genaue Ermittlung der Bezugsgröße betrifft. Diese wenig ausgeprägte Spezifik ermöglicht auf der einen Seite eine große Flexibilität der Möglichkeiten, auf etwas vorher Geschriebenes rückwirkend oder auch zusammenfassend Bezug zu nehmen. Ein ganzer Textteil kann in diesem einen Wort gebündelt und dann mit neuen Informationen fortgesetzt werden. Der Produzent riskiert auf der anderen Seite mit der Verwendung von *dies* eine gewisse Vagheit der Bezüge im Text.⁵

⁵ Ich beschränke mich aus gegebenem Anlass auf textkonnektive Funktionen von *dies-*. Eine ausführliche Darstellung der einzelnen Teilfunktionen kann auf diesem begrenzten Raum nicht geleistet werden. Vgl. dazu etwa Weinrich 1993, Himmelmann 1997 oder zu einer funktionalpragmatischen Analyse Graefen 1997. Eine vergleichende Darstellung verschiedener Ansätze liefert Ahrenholz 2007.

- *Verknüpfungsmittel*

Im Bereich der Verknüpfungsmittel sind für die Textorganisation besonders diejenigen interessant, die neben ihrer nach vorn im Text gerichteten Orientierung auf den anzubindenden Satz oder Satzteil einen rückverweisenden Anteil haben. Hier sind vor allem die Konjunkional- und Pronominaladverbien zu nennen, wie etwa *deshalb*, *daher*, *damit* u. a. Sie entfalten ihr verknüpfendes Potential deutlich über den Einzelsatz hinaus. *Deshalb* zum Beispiel kündigt sowohl das nun folgende Benennen von Folgen bzw. Konsequenzen an, wie es vorher im Text Genanntes als Gründe oder Ursachen qualifiziert. Verknüpfungsmitteln kann so eine deutlich größere Reichweite im Text zukommen, als durch ihre vorwiegend satzbezogene Behandlung in Lehrwerken suggeriert wird.

Insgesamt lässt sich erkennen, dass eine enge Verbindung zwischen textorganisierenden Mitteln und der Makrostruktur eines Textes besteht. Dadurch eignen sie sich in besonderer Weise als Bindeglied zwischen thematischer und sprachlicher Ebene des Textes.

Nach der sicher verkürzenden Darstellung einer Auswahl von textorganisierenden Mitteln und ihrer Funktion für die Textgestaltung stellt sich die Frage, ob und inwieweit Schüler diese Mittel anwenden, um ihre Texte adressatenorientierter zu gestalten. Das soll im nächsten Kapitel untersucht werden.

3. Zur Nutzung textorganisierender Mittel in Schülertexten

Die untersuchten Texte wurden in einem Deutsch-Grundkurs der zwölften Jahrgangsstufe eines Wuppertaler Gymnasiums verfasst. Die Schüler hatten, relativ unabhängig vom sonstigen Unterricht, die folgende Schreibaufgabe: »Wie sieht Deine ideale Schule aus?« Auf Grund der relativ offenen Fragestellung ergibt sich die Erwartung eines nicht allzu formell realisierten, in der Grundtendenz eher beschreibenden Textes mit einer hauptsächlich deskriptiven thematischen Entfaltung (vgl. Brinker 1997), eventuell unterbrochen von einzelnen begründenden Passagen. In den einzelnen Texten fallen folgende Aspekte im Bezug auf die textorganisierenden Mittel auf: In manchen Fällen werden mittels metasprachlicher textorganisierender Mittel zum Beispiel den nachfolgenden Textpassagen Funktionen zugewiesen, die sie nicht wirklich erfüllen bzw. über deren Erfüllung sie hinausgehen. So beginnt eine Schülerin den letzten Absatz ihrer Arbeit mit: »Zusammenfassend kann man sagen ...«. Nach dieser Ankündigung folgt im ersten Satz tatsächlich so etwas wie eine Zusammenfassung einiger vorher genannter Punkte in einer summarischen und generellen Formulierung. Im zweiten Satz wird jedoch ein Aspekt angesprochen, von dem im gesamten Text noch nicht die Rede war. Die Positionierung dieses Satzes in einem als *Zusammenfassung* gekennzeichneten Absatz erscheint funktional wenig angemessen.⁶

⁶ Das Phänomen, dass Textpassagen metatextuell eine Funktion zugewiesen wird, die sie nicht wirklich erfüllen, ist in studentischen Hausarbeiten ebenfalls recht häufig zu finden.

Abb. 1

14.02.11.09
 Corinna Peschel
 Idealbild von der Schule

Ich denke, dass in der Schule nicht nur die Bildung, sondern auch die Gemeinschaft eine Rolle spielt. Dabei sollte natürlich einerseits das Lernen stets vorne anstehen, denn Ziel der Schullaufbahn ist es einen guten Abschluss zu erlangen um später in das Berufsleben steigen zu können.

Mit dem ~~Lehrer~~ ^{Schüler} meine ich nicht nur das die Schüler bereit sein sollten zu lernen, sondern auch das diese gefördert werden (z.B. bei Lernmaterialien und Methoden).

(Auch) sollten die Lehrer eine positive Erziehungsbereitschaft zeigen, so dass die Schüler(in) sich im Unterricht wohl fühlen kann und Spaß am Unterricht hat.

(Andererseits) ist auch die Schulumgebung wichtig zu der zählen ein guter Direktor, der seine Schule anführt und ~~so~~ ^{für} wie möglich in keiner egoistischen Art und Weise ~~über~~ ^{über} ~~ist~~ ^{ist} z.B. bei der Raumwahl der Abiturfeier.

(Des Weiteren) gehören dazu die Gemeinschaften, ob zwischen Lehrer und Schülern oder Schülern und Schülern, die auf einer freundschaftlichen bzw. häfflichen Basis beruhen sollte.

Ein wichtiger Punkt für mich ist auch, dass man die Schulkosten so hoch wie möglich ~~findet~~ ^{findet} ~~ganz~~ ^{ganz} ~~sim~~ ^{sim} Dinge zu unternehmen wie z.B. (Stiefelfahrt abends ??)

Ein Fall von vermutlich eher rezeptionshemmendem als -förderndem Einsatz textorganisierender Elemente findet sich in Text 14 (Abb. 1). Nach der im ersten Satz durch *nicht nur, sondern* angekündigten Zweiteilung der Argumentation erwartet man beim Einsatz von *einerseits* ein Argument, das den Bildungsauftrag der Schule betrifft, nach *andererseits* eines, das mit Gemeinschaft in der Schule zu tun hat. Nun werden beide Argumentationsteile noch unterteilt; markiert mit *auch* und *des Weiteren*. Dadurch geht die thematische Einheit der beiden Teile partiell verloren und der für den Gebrauch von *einerseits* und *andererseits* zumindest erforderliche Perspektivwechsel ist nicht mehr erkennbar. Der Einsatz der sprachlichen Mittel ist damit dem Kenntlichmachen der inhaltlichen Unterteilung nicht mehr hilfreich, sondern verlängert eher die Überlegenszeit des Lesers.

Etwas irreführend ist der Beginn eines neuen Absatzes mit *ebenso*, wenn Letzterer zum vorausgehenden Absatz keine inhaltliche Zugehörigkeit aufweist, wie es die

Verwendung suggeriert. Im entsprechenden Text handelt es sich lediglich um einen anderen Gesichtspunkt, der die ideale Schule für diesen Schüler ausmacht. Hier wäre etwa *weiterhin* oder *außerdem* ein angemesseneres Einleitungswort für den Absatz gewesen. Man kann an diesen Stellen erkennen, dass das bloße Verwenden von textorganisierenden Mitteln nicht automatisch die Textqualität verbessert, wenn es etwa mechanisch oder dysfunktional geschieht.

Davon abgesehen haben aber viele Zwölfklässler durchaus mit Erfolg versucht, zumindest Teile der Gliederung und Organisation ihres Textes für die Leser nachvollziehbar zu machen. Auffällig ist, dass vor allem der erste und der letzte thematische Abschnitt gesondert als solche markiert worden sind, indem die entsprechenden Absätze mit Adverbialen wie *zuerst*, *zunächst* und *zuletzt*, *zu guter Letzt* eingeleitet werden.⁷ Gemeinsam gewinnen diese beiden Elemente die Qualität einer Rahmung. Das Bestreben, einen »runden« und in sich geschlossenen Text abzuliefern, wird noch in Fällen unterstrichen, in denen die Schüler ihren Text mit einem Schlusssatz beenden; so wie etwa die Verfasserin von Text 8: »Das wären meine Idealvorstellungen von Schule«.

In der Textmitte verwendet ein Großteil der Schüler zur Markierung der Sinnabschnitte adverbiale Konstruktionen wie *außerdem*, *zudem*, *auch* oder *des Weiteren*. In Text 5 leitet die Schreiberin die Reihe der kommenden Punkte mit »Für mich vereint die ideale Schule ein paar wichtige Faktoren ...« ein. Ein Schüler eröffnet seinen Text mit dem Satz »Meine ideale Schule sieht so aus:« und dem Doppelpunkt als zusätzlichem Ankündigungssignal. Manchmal werden die Gedankenschritte auch explizit benannt oder gewertet, zum Beispiel »ein weiterer Punkt ist«, »eine weitere Verbesserung wäre«. Gerade die letztgenannte Formulierung fällt positiv auf, weil sie den Leser orientiert und über den dem kommenden Textteil zugeordneten Status informiert.

Einige Schüler tendieren dazu, die Abfolge ihrer Gedanken relativ gleichförmig zu markieren. Wenn in einem kurzen Text von sechs Sätzen (von denen drei allerdings zweifach verschachtelt sind) *zuerst*, *des Weiteren*, *auch* und zwei Mal *außerdem* vorkommen (die letzten drei überdies noch in einem, nämlich dem letzten, Satz), wirkt dies überkonstruiert und hölzern. So, als hätte der Schüler gehört, dass man einen Text organisiert, hätte aber keine echte Vorstellung davon, wie und warum. Der Gebrauch von textorganisierenden Mitteln ist offenbar nicht nur eine Frage des reinen Textverstehens und der Grammatik, sondern auch eine des Stils. Es geht hier erstens um die Vermeidung von Wiederholungen und Abwechslung bei den sprachlichen Mitteln, zweitens um die Frage, ob zu viele textorganisierende Mittel der Qualität des Textes auch abträglich sein können. Die generelle Maxime: »So viel wie nötig, so wenig wie möglich« leuchtet zwar unmittelbar ein, gibt den Schreibern aber kein

7 Die Schüler greifen hier eher auf eine zeitliche als eine räumliche Konzeptualisierung des Textraums zurück. Sie orientieren den Leser eher in Hinsicht auf die Reihenfolge seines Leseprozesses, als auf Positionierungen von Informationen im Text, die man etwa durch *oben im Text* oder *weiter unten* erreicht hätte.

Abb. 2

02.11.20

Meine Idealvorstellung von einer Schule:
 Eine Bildungseinrichtung wie die Schule bspw. erfordert eine durchdachte Planung und Organisation.
 Unter einer perfekten Schule verstehe ich eine Einrichtung die mit dem Kindergartenalter betreten wird und nach dem Abitur erst wieder verlassen wird.
 Kindergarten, Grundschule und weiterführende Schule soll zu einem Schulkomplex gehören.
 Diese Idee eines solch umfangreichen Schulkomplexes beinhaltet viele Vorteile.
 Einigen dieser Vorteile sind bspw., die Stärkung der sozialen Bindung, die Verknüpfung der Schule mit einer wichtigen Einrichtung, die starke Bindung an Lehrer und die Schule im Allgemeinen.
 Von Beginn verbringen die Schüler viel Zeit in der Schule und sehen die Schule somit, auch aufgrund der starken Bindung zu den Mitschülern, als 2. Zuhause.
 Zudem sollte dies durch individuelle Förderung in Form von kleinen Gruppen, in denen ein Lehrer auf einzelne Schüler leichter eingehen können als in einer großen Gruppe, ergänzt werden.
 Außerdem sollte die Schule ein reiches Angebot an verschiedenen Fächern (→ freie Entfaltung, Stärken) bieten.

helfendes Maß an die Hand. Am einzelnen Text sieht man allerdings recht bald, ob der vorgenommene organisierende Aufwand zu viel ist und den Text eher konstruiert erscheinen lässt.⁸

Von deiktischen Mitteln machen die Schüler wiederum wenig Gebrauch. Wo sie verwendet werden, beziehen sie sich auf einen relativ kurzen vorausgegangenen Textausschnitt; oft verweisen *dies* oder *das* auf den vorausgehenden Satz oder sogar nur auf den letzten Halbsatz. Eine positiv auffällige Ausnahme findet sich in Text 11 (Abb. 2). Hier nimmt die Schülerin einen im vorigen Absatz über mehrere Sätze hin entwickelten Gedanken mit der Formulierung »diese Idee eines solch umfangreichen Schulkomplexes« wieder auf. Sie fasst damit das vorher Geschriebene prägnant zusammen und kann im gleichen Satz bereits rhematisch neue Informationen anschließen. Im vorliegenden Fall geht es dann um die Vorteile eines solchen Kon-

⁸ Solche Texte weisen deutlich Kennzeichen dessen auf, was Feilke und andere als »formal-systematisches Textordnungsmuster« bezeichnen (vgl. Feilke 1988, S. 12 ff.).

zepts. Ein Stück weiter im Text verwendet dieselbe Schülerin ebenfalls das deiktische *dies* zur Wiederaufnahme. Hier ist allerdings zu sehen, dass die Anadeixis manchmal recht unspezifisch sein kann und nicht immer ganz klar wird, worauf genau der Schreiber den Leser denn hier rückorientieren möchte. Was genau mit *dies* gemeint ist, wird gerade in der Kombination mit *zudem* nicht ganz deutlich.

Nur eine Schülerin verwendet tatsächlich eine Textdeixis, die quasi den ganzen vorangegangenen Text umspannt und so auch nicht vage oder mehrdeutig ist. Es handelt sich um die weiter oben schon zitierte Schlussformel: »Das wären meine Idealvorstellungen von Schule.« Mit dieser Formulierung verweist die Schülerin zum Abschluss noch einmal insgesamt auf all ihre Überlegungen und weist ihnen geschlossen den Status von Idealvorstellungen zu.

Konjunkional- und Pronominaladverbien werden ebenfalls eher spärlich verwendet; alle beziehen sich lediglich auf den Vorgängersatz. Gerade im weiteren Sinn kausale Adverbien wie *daher* oder *deshalb*, die auch in diesen Texten am häufigsten (eher: am wenigsten selten) vorkommen, würden sich gut eignen, Reihungen von Argumenten zu bündeln und sie zu möglichen Schlussfolgerungen in Bezug zu setzen. Nun wird hier durch die Aufgabenstellung nicht explizit zu einer Begründungshandlung aufgefordert, weshalb sich der sprachliche Aufwand in diesem Bereich vermutlich auch in Grenzen hält.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Schüler durchaus Gebrauch von textorganisierenden Mitteln machen; auch in kürzeren Texten. Hauptsächlich handelt es sich um Reihungen von Argumenten, die mit *außerdem* oder *des Weiteren*, selten *zudem* markiert werden. In seltenen Fällen werden auch metasprachliche Phrasen wie *ein weiterer Punkt* verwendet. Besonders die Einführung eines neuen Punktes oder Sinnabschnitts wird durch textorganisierende Elemente markiert, kaum Übergänge oder Abschlüsse. Zu finden ist weiterhin die Markierung des ersten und des letzten genannten Aspekts der idealen Schule. Hier scheint ein Bedürfnis nach einer gewissen Rahmung des Textes vorhanden zu sein, nach Verdeutlichung von Abgeschlossenheit. Darüber hinaus werden allerdings wenig Mittel zur Signalisierung etwa der thematischen Gliederung verwendet. Möglichkeiten, Übergänge zwischen Textpassagen zu schaffen und für den Leser zu markieren, bleiben weitgehend ungenutzt, ebenso wie die Möglichkeiten der Gewichtung und Funktionszuweisung von Teiltexten.

Bei den Texten, in denen die Abgrenzung der Aspekte nicht oder kaum sprachlich markiert wird, entsteht manchmal der Eindruck einer wenig geordneten und unübersichtlichen Reihung, aber auch der einer wenig motivierten Erledigung der Schreibaufgabe. Da die meisten Texte nicht sehr lang sind und die Aufgabe wenig komplex ist, kommen ein paar der Beispiele ohne stärkeren Einsatz textorganisatorischer Mittel aus. Die zitierten Beispiele, die die Vielfalt der textorganisierenden Mittel ansatzweise nutzen, wirken allerdings zu großen Teilen runder, eleganter und adressatenorientierter. Dass es aber nicht auf die Menge des Einsatzes ankommt, sondern auf Passgenauigkeit und Variabilität, zeigt das Beispiel, in dem es eher ein Zuviel an Mitteln der Gliederung gibt (siehe oben). Generell müsste es aber Aufgabe des Unterrichts besonders in höheren Klasse sein, hier den Schülern eine größere

Variationsbreite zu eröffnen, nicht zuletzt weil Textorganisation ein charakteristisches und wichtiges Merkmal vor allem wissenschaftlichen Schreibens darstellt (vgl. Graefen 1997 oder Stein 2003).

4. Didaktische Aspekte

Aus den oben skizzierten Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die Schüler hier durchaus noch einiges über den adäquaten Einsatz von textorganisierenden Mitteln lernen könnten und sollten. Zwar kann man aus der geringen Bandbreite der verwendeten Mittel nicht zwingend schließen, dass die Schüler keine weiteren kennen, Fakt ist aber, dass sie sie in ihren Texten nicht verwenden. Ich möchte ein unterrichtliches Vorgehen vorschlagen, dass die Arbeit in drei sprachbezogenen Bereichen zu einem integrativen Sprachunterricht zusammenführt.

Der erste Bereich betrifft diejenigen sprachlichen Mittel, die für die Gestaltung eines adressatenorientierten und verständlichen Textes besonders wichtig sind (siehe unter 2). Schüler sollten diesbezüglich erfahren können, welche Funktionen die jeweiligen Mittel in einem Text erfüllen können und welche alternativen Ausdrucksmöglichkeiten bestehen.⁹ Hier ist ein funktionaler Grammatikunterricht gefragt, der sich zentral mit der Rolle sprachlicher Mittel in (in diesem Falle schriftlichen bzw. zerdehnten) Handlungszusammenhängen befasst. Gerade bei stark textbezogen funktionierenden sprachlichen Mitteln ist es erstaunlich, dass sie in den meisten Lehrwerken immer noch an kontextlosen Sätzen oder Satzpaaren eingeübt und unterschieden werden sollen. In solchen Zusammenhängen ist ihre tatsächliche Funktion nicht oder nur in sehr verkürzter Weise ersichtlich. Wenn die Schüler lediglich so mit den Formen umgehen, ist sprachliches Wissen nicht in Funktion. Ein guter Grammatikunterricht muss sich mit der schwierigen Frage nach kommunikativer Angemessenheit sprachlicher Mittel auseinandersetzen. Seine Aufgabe ist es dabei, Ausdrucksvielfalt und -variabilität zu fördern und auch zu Erkenntnissen darüber zu führen, was die sprachlichen Erfordernisse geschriebener Sprache von denen gesprochener Sprache unterscheidet.

Einsatz und Dosierung von textorganisierenden Mitteln sind abgesehen vom funktionalen Spektrum der zur Verfügung stehenden sprachlichen Elemente auch von der Art der sie umgebenden Texte abhängig. Deshalb sollten die Schüler zweitens etwas über textmusterspezifische Arten der thematischen Entfaltung und textuellen Gliederung lernen. Schüler der Sekundarstufe wissen implizit aus ihrer Erfahrung mit zahlreichen Texten, dass ein narrativer Text in der Regel eine andere Makrostruktur aufweist als ein deskriptiver oder argumentativer. Ebenso sind den Schülern bereits Texte begegnet, die zeigen, dass die Arten der thematischen Ent-

9 »Alternativ« kann dabei nicht »gleichbedeutend« heißen, sondern allenfalls »funktionsähnlich«. Die meisten Darstellungen in Lehrbüchern krankt gerade daran, dass sie nur ausgesprochen grobe Funktionszuweisungen vornehmen und damit feinere sprachliche Differenzierungen schlicht aus- bzw. überblenden.

faltung selten in absoluter Reinform, aber doch in typischer Schwerpunktsetzung vorkommen. Dieses implizite Wissen ist zu sichern und zu differenzieren, indem es ins Bewusstsein geholt wird. Wir wissen mittlerweile, dass auch ein solches textmusterbezogenes Wissen beim Schreibprozess aktiviert wird, so differenziert, wie es denn vorhanden ist. Dieses Wissen umfasst sowohl generelle »Konstruktionspläne« für bestimmte Textarten wie das Wissen um die Eignung bestimmter typischer sprachlicher Mittel. Wichtig ist hierbei, dieses Wissen aktivieren und für die Produktion eines adressatenorientierten Textes einsetzen zu können. Sprachliches Feintuning passiert dabei sicherlich vor allem in der Überarbeitungsphase. Je mehr die Schüler allerdings über den Aufbau verschiedener Texte und die zur Verfügung stehenden sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten wissen, um so eher gehen solche Aspekte bereits in die Phasen der Planung und Formulierung mit ein. Der Produzent ist beim Schreiben eines Textes gezwungen, seine Gedanken zu einem Thema zu linearisieren. Um dies zu tun und sich den eigenen Linearisierungsprozess zu vergegenwärtigen, könnten textorganisierende Mittel (eben auch für den Schreiber selbst) eine große Hilfe sein. Damit ist nicht impliziert, die Arbeit an einzelnen sprachlichen Elementen allein könne dafür sorgen, dass Schüler adressatengerechte Texte schreiben; durch ihre Textebenen verbindende Funktion (siehe oben) sind textorganisierende Mittel aber ein guter Ansatzpunkt zur Bewusstmachung sprachlicher/textueller Organisationsprinzipien.

Drittens und letztens gilt es auch, etwas über die stilistischen Aspekte der Textproduktion herauszufinden und zu differenzieren. Dazu gehören Aspekte der sprachlichen Variation bei wiederkehrenden kommunikativen Aufgaben, also eine dosierte Abwechslung in der Wahl bestimmter sprachlicher Mittel. Dazu gehört ebenfalls das Bemühen um eine Abrundung des Gesamttextes. Generell könnte man so etwas wie Transparenz (vgl. etwa Michel 1988, S. 86) als stilistisches Textideal ansehen; der Text sollte im Hinblick auf das Gemeinte für den Leser angemessen »durchsichtig« gestaltet werden. Nicht unmittelbar verstehbare Satz- oder Textungetüme entsprechen in keinem Fall einer stilistischen Idealvorstellung.

Diese drei Aspekte sind hier nur zu analytischen Zwecken getrennt aufgeführt worden und gehören natürlich – gerade im Bereich der Textorganisation – integral zusammen. Nur so können sie auch adäquat gelernt werden. Das schließt natürlich eine systematische Isolierung einzelner Aspekte und Formen keinesfalls aus, bei der sprachliche Formen in ihrem je spezifischen funktionalen Potential betrachtet oder einzelne Textarten auf ihre Bauprinzipien hin untersucht werden. Die jeweiligen Erkenntnisse müssen aber wieder zusammengeführt werden. Es muss deutlich werden, dass eine sprachliche Form ihre Wirkung eben nur in einem Text entfaltet, ein Text wiederum – soll er bestmöglich »funktionieren« – auf den adäquaten Einsatz sprachlicher Mittel angewiesen ist. Wird dies den Schülern einsichtig, kann gerade grammatisches Lernen nicht (wie so oft) als anwendungslos erfahren werden.

Konkret kann man im Deutschunterricht zunächst damit beginnen, Schritte bzw. Abschnitte der Textgliederung und thematischen Entfaltung an Fremdtexen nachzuvollziehen und zu kommentieren. Nach dem Blick auf die inhaltlich-thematische Gliederung schließt sich die Frage an, mit welchen sprachlichen Mitteln sie realisiert

worden ist, wie deutlich sie dem Leser signalisiert wird und wie adäquat das Vorgehen im jeweiligen Text erscheint. Dabei muss im Hintergrund mitgedacht werden, welcher Textart der Text angehört und für welche Leserschaft er geschrieben worden ist. Zu den in den Vorbildtexten gewählten sprachlichen Mitteln lassen sich in der Regel Alternativen suchen und finden. Diese können in Überarbeitungen der Texte an Stelle der ursprünglich gewählten treten. In Ergänzung dazu sollte auch einmal eine Verabsolutierung bestimmter Formen oder ein völliges Weglassen bestimmter Gruppen textorganisatorischer Mittel erprobt werden. Aus den Bearbeitungen lassen sich nun Konsequenzen für den Textbau ablesen, die durch die sprachliche Variation hervorgerufen worden sind. Die Schüler gewinnen so ein erweitertes Repertoire an sprachlichen Mitteln zur Erledigung bestimmter kommunikativer Aufgaben, das sich systematisch isolieren und differenzieren lässt. Sie stellen weiterhin fest, welche Konsequenzen spezifische Änderungen für den Aufbau und die Verständlichkeit des jeweiligen Textes haben. Solche Erkenntnisse können dann wiederum für die Überarbeitung eigener Texte und deren Organisation genutzt werden. Auch hier müsste hinterher überprüft werden, ob Änderungen für die Leser (beispielsweise die Mitschüler) tatsächlich Verstehens-Erleichterung bringen.

Literatur

- ANTOS, GERD (1982): *Grundlagen einer Theorie des Formulierens*. Tübingen: Niemeyer.
- BLÜML, KARL (1992): *Textlinguistik für die Schule*. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- BRINKER, KLAUS (1997): *Linguistische Textanalyse*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- FEILKE, HELMUTH (1988): Ordnung und Unordnung in argumentativen Texten. Zur Entwicklung der Fähigkeit, Texte zu strukturieren. In: *Der Deutschunterricht* 3, S. 65–81.
- GRAEFEN, GABRIELE (1997): *Der wissenschaftliche Artikel. Textart und Textorganisation*. Frankfurt/M.: Lang.
- DIES. (2000): Textkommentierung in deutschen und englischen wissenschaftlichen Artikeln. In: Schlosser, Horst Dieter (Hg.): *Sprache und Kultur*. Frankfurt/M.: Lang, S. 113–124.
- HERINGER, HANS-JÜRGEN (2001): *Lesen lehren lernen: eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- HOFFMANN, LUDGER (2000): Anapher im Text. In: Antos, Gerd; Brinker, Klaus et al. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik*, Bd. 1. HSK 16.1. Berlin-New York: de Gruyter, S. 295–305.
- DERS. (1995): Gewichtung: ein funktionaler Zugang zur Grammatik. In: *Der Deutschunterricht* 4, S. 23–36.
- KNAPP, WERNER (2007): Förderunterricht in der Sekundarstufe. Welche Lese- und Schreibkompetenzen sind nötig und wie kann man sie vermitteln. In: Ahrenholz, Bernd (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- NUSSBAUMER, MARKUS (1991): Was Texte sind und wie sie sein sollen. Tübingen: Niemeyer.
- PESCHEL, CORINNA (2006): Verweismittel, Anaphorik, thematische Fortführung – eine Frage für den Grammatikunterricht? In: Spiegel, Carmen; Vogt, Rüdiger (Hg.): *Textlinguistik für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 171–186.
- PÜSCHEL, ULRICH (1997): Überlegungen zu einer Anleitung zum Schreiben von Hausarbeiten. In: Jakobs, Eva-Maria; Knort, Dagmar (Hg.): *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt/M.: Lang, S. 179–186.
- SIEBER, PETER (1994): *Sprachfähigkeiten – besser als ihr Ruf und nötiger denn je!* Aarau: Sauerländer.
- STEIN, STEPHAN (2003): *Textgliederung. Einheitenbildung im gesprochenen und geschriebenen Deutsch*. Berlin: de Gruyter.
- WEINRICH, HARALD (1993): *Textgrammatik des Deutschen*. Mannheim: Duden-Verlag.
- ZIFONUN, GISELA; HOFFMAN, LUDGER; STRECKER, BRUNO (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin etc.: de Gruyter.

Jürgen Struger

An den Rändern der Grammatik: Der Modus und sein Hinterland

Den meisten wird das Studium der Grammatik
wohl immer eine dürre Weide bleiben.
(Köller 1988, S. XIII)

1. Annäherung an das Thema »Modalität«

Grammatik wird vielfach als »reine Formsache« verstanden, als Regelwerk, das beherrscht werden muss. Fehler gelten als peinlich. In diesem Beitrag soll ein anderer Blick auf grammatische Phänomene geworfen werden, vor allem im Hinblick auf die Funktionalität grammatischer Formen. Anhand des Modus soll erörtert werden, wie vielfältig die Ausdrucksmöglichkeiten des Deutschen in dieser Hinsicht sind und dass Modalität und Modus nicht nur unter dem »Kampfbegriff Konjunktiv« unterrichtet werden müssen.

Das Deutsche kennt eine Vielzahl von Möglichkeiten, Modalität auszudrücken. Die Möglichkeiten, eine Möglichkeit, eine Unmöglichkeit, eine hohe oder geringe Wahrscheinlichkeit, eine Vermutung oder einen Verdacht auszudrücken, beschränken sich nicht auf Konjunktiv I und II. Das kann mit Tempusformen ebenso geschehen (»Du *wirst* schon recht *haben*«, vgl. Vater 1975) wie mit semantischen Variationen (»Es wird *schon* funktionieren«, »Er *meint*, es funktioniert« vs. »Er *sagt*, es funktioniert« vs. »Er *denkt*, es funktioniert« etc.).

Der Modus ist nicht nur eine grammatische Kategorie, sondern auch eine *Denkform*. In Formen der Möglichkeit, Wahrscheinlichkeit oder Potenzialität zu denken

bedeutet einen kreativen Umgang mit der Wirklichkeit, von der Entwicklung von Ideen bis zur künstlerischen Phantasie.

Dieser Beitrag plädiert für einen funktional-pragmatischen Umgang mit grammatischen Kategorien und dafür, die Vermittlung formaler grammatischer Kenntnisse über ihre Bedeutung für verschiedene Funktionen des Sprechens und Schreibens zu vermitteln. Aus diesen Überlegungen heraus sollen Möglichkeiten der Umsetzung in die Unterrichtspraxis skizziert sowie Anregungen, das Thema Modus in diversen Unterrichtsthemen einzubauen (Literaturdidaktik, Schreiben), gegeben werden. Es spricht viel dafür, Modalität als eine universalgrammatische Kategorie zu sehen, als ein Phänomen, das nicht nur sprachsystematisch zu beschreiben ist, sondern auch psychologisch, kognitiv etc. (vgl. Milan 2001, S. 16) und das jede sprachliche und kommunikative Handlung begleitet.

Für die Vermittlung von Grammatikwissen hat eine solche Annahme mehrere Konsequenzen.

- Der grammatische Modus des Verbs stellt angesichts der vielfältigen Möglichkeiten von Modalität einen speziellen Fall dar und ist manchmal verzichtbar. *Nicht verzichtbar ist jedoch das Wissen um die Funktion von Modalität und die richtigen modalen Gebrauchsformen.*
- Die grammatischen Modi (Konjunktiv I und II) stellen nur einen sehr kleinen Ausschnitt der Möglichkeiten von Modalität dar. Um das Phänomen der Modalität verstehen zu können, braucht es nicht nur die Regeln, sondern vor allem die *Funktionen* und die Kontexte, in denen Modalität wichtig ist.

2. Die grundsätzliche Modalität der Sprachverwendung

2.1 Modalität, Modus und der Konjunktiv

Wie in wenigen anderen Bereichen herrscht Uneinigkeit über den Begriff Modalität und seine Definition. Einigkeit herrscht jedoch darüber, dass diese auf vielfältige Weise realisiert werden kann, nicht allein über die grammatische Formen des Konjunktivs I und II:

Der Modus ist als morphologische Kategorie des Verbs das wichtigste sprachliche Mittel zum Ausdruck der *M o d a l i t ä t*. Modalität ist eine funktional-semantische Kategorie, die zum Ausdruck bringt, ob der in der Äußerung sprachlich fixierte Bewusstseinsinhalt des Sprechenden als mit der Wirklichkeit übereinstimmend bezeichnet wird oder nicht. Mit seiner subjektiven Stellungnahme drückt der Sprecher – innerhalb der Grundmodalität Wirklichkeit und Nichtwirklichkeit – Gewissheit, Ungewissheit, Vermutung, Bedingtheit, Notwendigkeit, Forderung, Möglichkeit oder Unmöglichkeit eines Geschehens aus. Solche unterschiedlichen Modalitäten werden nicht nur mit Hilfe der Modi des Verbs, sondern auch durch die Semantik anderer sprachlicher Mittel objektiviert: Modalverben, Modalwörter, Modalwendungen, Partikeln, Adjektive, Satzkonstruktionen und Intonationselemente. (Sommerfeldt/Starke 1988, S. 86)

Der Sprachwandel, der im Deutschen auch nicht vor dem Modus halt macht, bringt Veränderungen im Gebrauch der Verwendung von Konjunktiv I und II mit sich, ebenso bei der Verwendung von Modalverben. Galt lange Zeit das *würde* als »wür-

delos«, so ist es mittlerweile mehr oder weniger akzeptiert bzw. gilt kaum mehr als stilistischer Verstoß.¹ Auch lässt sich feststellen, dass das Inventar der Modalverben sich verändert: *Brauchen* wird zunehmend als Modalverb verwendet.²

Das Zitat von Sommerfeldt/Starke zeigt deutlich: Modalität als grammatische Kategorie ist ein so umfangreiches, universales und komplexes Phänomen, dass es allein mit den (schulgrammatischen) Mitteln des Modus über die Formen des Konjunktivs nicht ausreichend beschrieben werden kann.

2.2 Der trügerische Indikativ

Jede Sprachverwendung ist modale Sprachverwendung. Der Indikativ, der kognitiv am einfachsten zu sein scheint (er wird vor den anderen Modi erworben, vgl. Mayerthaler 1981, S. 12) und am einfachsten sprachlich kodiert wird, nämlich gar nicht, scheint am wenigsten »modal« zu sein. Eine *Tatsache*, einen *Sachverhalt* auszusprechen erscheint der »Normalfall« der Sprachverwendung zu sein; jedoch: Auch in der unscheinbar daherkommenden darstellenden und beschreibenden Rede finden sich vielerlei Zeichen von Modalität, von Möglichkeit und Potentialität. Gemäß dem Diktum von Nietzsche, dass es keine Tatsachen, sondern nur Interpretationen gebe, kann (könnte) angenommen werden, dass jeder geäußerte Satz einen bestimmten Interpretationshorizont eröffnet – vor dem wir ihn verstehen oder missverstehen können. Man nehme ein Kochrezept als Antwort auf die Frage, wie man Gulasch zubereitet:

Zubereitung von Gulasch (Wiener Saftgulasch)

Zwiebel fein schneiden und in einem großen Topf in heißem Öl anrösten. Paprikapulver unterrühren und das in Scheiben geschnittene Fleisch kurz mitbraten. Mit 1/2 l Wasser ablöschen und einen Schuß Essig begeben. Tomatenmark, gepressten Knoblauch und Gewürze einrühren und zugedeckt ca. 2 Stunden dünsten.³

Dieser im Infinitiv gehaltene Text scheint einen Vorgang neutral zu beschreiben, man kann jedoch davon ausgehen, dass »in jedem Satz im Rezept [...] stillschweigend die Bedeutung eines *muß*« hineingelesen wird. Eigentlich, so Dietrich (1992, S. 19), gehören in den Text Modalverben hinein: »Du *musst* Zwiebel fein schneiden ...« oder aber Imperative: »*Schneide* Zwiebel fein ...«

In einer anderen Interpretation kann das Rezept als *modales Bedingungsgefüge* dargestellt werden: »*Wenn* du Gulasch zubereiten willst, *dann musst* du ...«

1 Die Verwendung von *würde* im Konditionalgefüge wird im *Duden* mittlerweile recht großzügig beschrieben: *würde* + Infinitiv wird »als der gesprochenen Sprache nahestehend« bezeichnet (»Wenn sie kommen *würde*« statt »Wenn sie käme«), nicht jedoch als fehlerhaft (Duden 1998, S. 804).

2 Vgl. Lenz 1996, wobei *brauchen* sehr eingeschränkt als Negation von *müssen* auftritt, in der Form von *brauchen* + Negationspartikel.

3 Vgl. <http://www.kochecke.at/kochrezept-gulasch.html> [Zugriff: 18.02.2010].

Intuitiv kommt man leicht zu dem Schluss, dass Instruktionen, Bedienungsanleitungen etc. sehr stark modal sind, weil sie *potentielle* Sachverhalte darstellen und immer schon in einem pragmatischen Kontext auftauchen, auch wenn sie sich nicht immer der Modalverben und der Modusformen bedienen.

Wissenschaftliche und literarische Texte, die ihre Aussagenstrukturen zuweilen im Indikativ formulieren, sind teilweise höchst modal:

- (1) **Stellen Sie sich Folgendes vor:** Sie spielen Klavier, ein Stück, das Sie schon oft gespielt haben und das Sie gut beherrschen. [...]
- (2) **Unter der Annahme, dass ...**
- (3) **Gegeben sei ...**

Solche an den Anfang eines Textes gesetzte »Modus-Marker« markieren oftmals die Modalität mathematischer (3), naturwissenschaftlicher (2) oder literarischer Texte und ersparen es den AutorInnen, die korrekte Form des Konjunktivs über den ganzen Text hinweg korrekt ausführen zu müssen. Ein Text kann auch ganz ohne Modus-Marker höchst modal sein. Das ist zum Beispiel der Fall in fiktionalen Texten, die neue »mögliche Welten« einführen (siehe unten).

2.3 Typen von Modalität

Der folgende Satz ist modal durch die Verwendung eines Modalverbs:

- (4) Peter muss sich in der Garage verstecken.

Für diesen Satz lassen sich drei verschiedene Interpretationen finden:

- a) Peter möchte seiner Verhaftung durch die Polizei entgehen.
- b) Das gehört nun einmal zum Versteck-Spiel.
- c) Sonst könnte ich Peter sehen. (Diesch 1988, zit. nach Milan 2001, S. 28 f.)

Version a) ist die pragmatische Interpretation (sich-verstecken-müssen als *Mittel zur Erreichung eines Zwecks*). Version b) interpretiert die Aussage (1) als *Befolgung einer Regel*, also als situationsunabhängige Notwendigkeit, und Version c) schließlich (die so genannte »epistemische« Modalität) liefert den *Begründungszusammenhang* für eine Tatsache. Sich-verstecken-müssen hat also (mindestens) drei unterschiedliche Modalitäten, je nach Kontext der Äußerung und je nach kommunikativem Zusammenhang. Die Art, wie wir über die Welt reden, ist also nicht nur danach bestimmt, ob wir von einer Vermutung, einer Wahrscheinlichkeit oder einer skeptisch wiedergegebenen Aussage sprechen, sondern auch davon, in welchen Situationen eine Äußerung gemacht wird und welche Schlüsse daraus möglich sind. Je nachdem, in welchem Kontext der Satz interpretiert wird, ergibt sich ein anderer Typ von Modalität. Krämer (2004, S. 23) unterscheidet drei Konjunktiv-»Systeme«:

- 1) den hypothetischen Konjunktiv (Konjunktiv II): bei Vorfällen, deren Eintreffen äußerst unwahrscheinlich ist (*Ich würde ja gerne zusagen, aber ...*)

- 2) den *voluntativen Konjunktiv*: bei Vorfällen, von denen erwartet wird, dass sie irgendwann zutreffen (*Man nehme ...*) (Konjunktiv I und II)
- 3.) und den *referierenden Konjunktiv*, der letztlich nur die Distanz zu einer wiedergegebenen Aussage markiert (Konjunktiv I und II).

2.4 Mögliche Welten

Einer der faszinierendsten Aspekte am Phänomen der Modalität ist die Möglichkeit, mit ihrer Hilfe die Grenzen zwischen Realität und Fiktion verschwimmen zu lassen und sich auf ein Spiel von Möglichkeiten einzulassen. Bertrand Russell hat (in einem Text über formale Logik) eine zeitlose Figur geschaffen: den gegenwärtigen König von Frankreich. Die Aussage

(5) Der gegenwärtige König von Frankreich ist kahlköpfig. (Vgl. Russell 1995, S. 472)

ist unter logischen Gesichtspunkten *wahr*, wenn sie unter bestimmten Voraussetzungen getroffen wird (wenn Frankreich – zum Erzählzeitpunkt – eine Monarchie ist etc.). Der bis auf Leibniz zurückgehende Ansatz der »möglichen Welten« geht (sehr verkürzt dargestellt) davon aus, dass die Wahrheit einer Aussage von den Bedingungen ihres Kontextes abhängt.

Um zu entscheiden, ob die Proposition einer Aussage wahr oder falsch ist, muss man die »spezifischen Umstände«, [...] kennen, für die sie gelten. Denn eine unter bestimmten Umständen falsche Proposition kann unter anderen Umständen wahr sein. Eine Summe von (genau selektierten) Umständen [...] kann als eine mögliche Welt aufgefasst werden. (Milan 2001, S. 26)

Das bedeutet für den Gebrauch des Modus zweierlei:

- Je nachdem, wie die Situation eingeschätzt wird, ist die Modalität einer Aussage unterschiedlich zu gestalten. Je größer die Unwahrscheinlichkeit eines Vorfalls eingestuft wird, desto mehr Modalitätsmerkmale müssen Aussagen darüber aufweisen.
- Je nachdem, wie überzeugend eine Fiktion sein soll, sind die Aussagen so zu gestalten, dass eine »mögliche Welt« vorstellbar ist.

Unter diesen Voraussetzungen wird Modalität zu einem äußerst schillernden Phänomen und es gilt nicht mehr nur zu entscheiden, welche Konjunktiv-Form denn zu wählen sei. Vielmehr geht es um Fragen der Fiktionalität und darum,

- a) unter welchen Umständen eine Aussage wahr sein *könnte* und
- b) welche Haltung ich als Sprecher/in zu der Aussage einnehme.

Unter dieser doppelten Relativierung einer Aussage kann jeglicher Text sehr viele unterschiedliche Modalitäten aufweisen, die weit über die grammatikalisierten Modusformen hinausweisen und die gesamte Bandbreite von einem Tatsachenbericht bis hin zu wild wuchernder Fiktionalität darstellen. Interessant ist hierbei wiederum, dass Fiktionalität vorwiegend im nüchternen Indikativ formuliert wird

und Tatsachenberichte im distanzierten Konjunktiv I möglich sind. Ein Beispiel für Ersteres ist die Geschichte des kleinen Hobbit:

In einem Loch in der Erde, da lebte ein Hobbit. (Tolkien 1997, S. 1)⁴

Die Selbstsicherheit des Erzählers lässt nichts zu wünschen übrig, und diese Aussage ist so indikativ wie nur möglich. Das wird noch bestärkt durch die Beschreibung der näheren Umstände:

Kein häßliches, schmutziges, nasses Loch [...] aber auch kein trockenes, kahles, sandiges Loch mit nichts darin [...] Es war ein Hobbitloch, und das bedeutet Behaglichkeit. (Ebd., S. 1)

Dieser kleine Auszug aus einem Text von Tolkien illustriert die ganze Bandbreite von Modalität und den Begriff der »möglichen Welten«. Der Text kann wahr im logischen Sinn sein, wenn eine Welt vorgestellt wird, in der es Hobbits gibt. An dieser Annahme hängt die ganze später im Text entfaltete Vorstellungswelt. Im Zuge der Textentfaltung stellt sich dann den Leser/innen vor allem eine Frage nicht mehr: Ob denn das alles wahr sei, denn diese Entscheidung fiel mit dem ersten Satz. Alles, was nun im Text folgt, gehorcht konsequenterweise dieser ersten Entscheidung. Der Text ist also indikativ im grammatischen Sinn und höchst konjunktivisch bzw. modal, wenn man den außersprachlichen Kontext mit einbezieht.

Dieses Beispiel verdeutlicht: Die Modalität von Aussagen ist teilweise unabhängig von ihrer grammatischen Form.

3. Dichtung und Wahrheit, Fakten und Fiktionen, Vermutungen und Mutmaßungen: das Spiel mit Realität und Phantasie im Grammatikunterricht

Zusammenfassend kann gesagt werden: Jede Sprachverwendung ist modale Sprachverwendung und die grammatischen Formen des Modus sind nur *eine* Variante im Ausdruck von Modalität. Das nicht unbeträchtliche Unbehagen, das entsteht (bei SchülerInnen und bei LehrerInnen), wenn ein komplexes Regelsystem wie der Modus vermittelt werden soll, kann zumindest gemildert werden, wenn seine Funktionen erprobt werden können und wenn Schreib- und Sprechansätze geschaffen werden, in denen grammatische Formen als notwendiges Mittel zum Erreichen eines Zwecks verstanden werden können. Was könnte das für die Unterrichtspraxis bedeuten?

Im Folgenden sollen Herangehensweisen an das Thema skizziert werden, die mit unterschiedlichen Texten als Grundlage implizit und explizit grammatisches Wissen vermitteln sollen.

⁴ Dass der zitierte Text eine Übersetzung aus dem Englischen ist, tut hier nichts zur Sache, da das Englische und das Deutsche bezüglich des Modus sich formal insofern gleichen, als sie zwischen Indikativ und anderen Modusformen unterscheiden.

3.1 Fiktionalität: Modalität als Brücke zwischen Sprach- und Literaturdidaktik, Analyse und Re-Konstruktion von literarischen Texten

Stellvertretend für das sprachliche Spiel mit Realität und Fiktion soll hier ein Text von Heinrich von Kleist untersucht werden.

Heinrich von Kleist: Anekdote aus dem letzten preußischen Kriege

In einem bei Jena liegenden Dorf, erzählte mir, auf einer Reise nach Frankfurt, der Gastwirt, daß sich mehrere Stunden nach der Schlacht, um die Zeit, da das Dorf schon ganz von der Armee des Prinzen von Hohenlohe verlassen und von Franzosen, die es für besetzt gehalten, umringt gewesen wäre, ein einzelner preußischer Reiter darin gezeigt hätte; und versicherte mir, daß wenn alle Soldaten, die an diesem Tage mitgefochten, so tapfer gewesen wären, wie dieser, die Franzosen hätten geschlagen werden müssen, wären sie auch noch dreimal stärker gewesen, als sie in der Tat waren. Dieser Kerl, sprach der Wirt, sprengte, ganz von Staub bedeckt, [...]. (Kleist 1978, S. 343)

Dieser kurze Textauszug der Kleist'schen »Anekdote« entfaltet in wenigen Zeilen nicht nur die formale Vielfalt von Modalität, sondern auch die Feingliedrigkeit von Kleists Sprache. Kleist bedient sich hier der Modalität, um mit ihrer Hilfe seinen eigenen Standpunkt zu einem historischen Ereignis zu formulieren.

Welches sind die Elemente von Modalität im Text?

Zunächst wählt Kleist die Textsorte der *Anekdote*, die an sich auf einer Skala der Modalität schon sehr hoch eingestuft werden könnte. Anekdoten entstehen (zumindest in Kriegszeiten) mit ungewisser Verfasserschaft und werden von Erzähler zu Erzähler leicht abgewandelt, ohne dass sich jemand für ihren Wahrheitsgehalt verbürgen möchte.

Der Erzähler der Anekdote gibt wieder, *was ihm ein Gastwirt erzählt habe*; ein weiteres Indiz für Modalität; wer weiß, in welcher Fabulierlaune der Wirt war!

Nach einer Schlacht umringen die Franzosen ein preußisches Dorf, das sie für besetzt halten, *was es jedoch nicht ist*. Diese irrtümliche Annahme lässt die Franzosen vorsichtig sein und mit *allem Möglichen* rechnen. In dieser Situation taucht ein, so beteuert der Wirt, *wirklich* (Modalität: indikativ, affirmativ) tapferer Reiter auf. Die erste Hypothese des Wirts lautet: Wären alle Preußen so tapfer gewesen (*was sie nicht waren*), der Krieg wäre gewonnen worden – *was nicht geschehen ist*.

Die zweite Hypothese des Wirtes lautet: Wären die Franzosen auch dreimal stärker gewesen (*was sie nicht waren*), der Krieg wäre trotzdem gewonnen worden (*was nicht geschehen ist*), hätte es mehr solche Soldaten wie den beschriebenen gegeben (*was wohl nicht der Fall war*). Weiters: Die Franzosen hätten geschlagen werden müssen, *was ebenfalls nicht geschehen ist*.

5 Reiner Kunze spricht in diesem Zusammenhang von einer »Schnellkraft der Seele«, die der Soldat bewiesen habe und die ihm das Leben rettet (Kunze 1989, S. 32).

Einer der Kunstgriffe Kleists besteht darin, eine *bezweifelbare Begebenheit* so darzustellen, dass in eine *tatsächliche* Niederlage (eine verlorene Schlacht) ein positives Bild von Stärke und Überlegenheit⁵ hineingedichtet wird. Ein Sieg *wäre möglich gewesen*, hätte Preußen jene Tapferkeit insgesamt bewiesen, die jener einzelne Soldat zeigte.⁶ Literatur spielt hier mit ihren ureigensten Mitteln der Fiktion, um eine Denkmöglichkeit zu erschaffen, ein »So könnte es (gewesen) sein«.

3.2 Aspekte der Umsetzung im Unterricht

- *Analyse der Formen der Modalität im Text:*
Die Kleist'sche Anekdote eignet sich als Analysematerial, weil Modalität sowohl in grammatischer, als auch in lexikalischer Form vorkommt. Parallel dazu können verwandte Textsorten auf ihren Wahrheitsgehalt bzw. auf ihre Modalität hin untersucht werden.
- *Transformation:*
Die in der Anekdote dargestellten Ereignisse lassen sich in unterschiedlichen Textsorten darstellen, mit unterschiedlicher modaler Ausprägung, also etwa wissenschaftlich, journalistisch etc. Die Anekdote könnte also den Ausgangspunkt für diverse Schreibübungen bilden, in denen verschiedene Sprecher-einstellungen eingenommen werden, was den bewussten Einsatz der Verbmodi genauso erfordert wie den Umgang mit lexikalischen Mitteln.
- *Literaturgeschichtliche Bezüge:*
Die Niederlage der Preußen gegen Napoleon im Jahr 1806 in der Schlacht bei Jena und Auerstedt gibt den Rahmen für die *Anekdote*. Kleist nimmt als politischer Autor eindeutig und oftmals sehr explizit Stellung zu den Geschehnissen seiner Zeit, tut das aber nicht allein in expliziten Stellungnahmen, sondern in einer intensiven Verschränkung von sprachlicher Form und Themenwahl (vgl. Eybl 2007, S. 187). Kleists entschiedene Opposition gegen Napoleon zeigt sich in der *Anekdote* in der Form einer *Beschwörung der möglichen Stärke* Preußens, in dem nicht etwa ein anekdotischer Scherz erzählt wird, sondern eine Art *best practice*: so hätte es sein *sollen*, so hätte es sein *können*, Napoleon hätte geschlagen werden *können*. Der Modus bzw. die Modalität des Textes haben also eine ganz konkrete Funktion: die Darstellung eines Realitätsentwurfs mit den Mitteln literarischer Fiktion, in dem Fall mit den grammatischen Mittel der Modalität!⁷ Vergleichbare Texte können unter diesem funktionalen Aspekt untersucht werden.

6 Eine Modalität, die gewissermaßen zwischen Potentialität und Irrealität schwankt. An einen Sieg war eigentlich nicht zu denken (Irrealis), aber mit solchen Teufelkerlen wäre alles möglich (Potentialis).

7 Eine solche Interpretation der Kleist'schen Anekdote geschieht hier lediglich aus dem Blickwinkel der Verwendung des Modus und bedarf selbstverständlich eines weiteren historischen Rahmens für ein vertieftes Verständnis!

4. Fazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Unbehagen am Grammatikunterricht wohl nicht restlos aufzulösen sein wird. Regeln und ihre Ausnahmen werden nach wie vor zu lernen sein. Jedoch kann der Zugang zu einem grammatischen Phänomen wie dem Modus erleichtert werden, wenn neben den Regeln auch ihre Funktionalität immer wieder erörtert wird, und das aus unterschiedlichen Perspektiven.

Literatur

- GRATHOFF, DIRK (2008): *Kleist. Geschichte, Politik, Sprache. Aufsätze zu Leben und Werk Heinrich von Kleists*. Heilbronn: Kleist-Archiv Sembdner (Heilbronner Kleist-Reprints. [Reprint der 2., verbesserten Auflage Wiesbaden 2000].
- DIETRICH, RAINER (1992): *Modalität im Deutschen. Zur Theorie der relativen Modalität*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- ECO, UMBERTO (1994): *Im Wald der Fiktionen: sechs Streifzüge durch die Literatur*. Harvard-Vorlesungen (Norton Lectures 1992–93). München: Hanser.
- EYBL, FRANZ M. (2007): *Kleist-Lektüren*. Wien: Facultas.
- KIENZLEN, GRIT (Hg.; 2007): *Fakt, Fiktion, Fälschung: Trends im Wissenschaftsjournalismus*. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- KLEIST, HEINRICH VON (1978): *Werke und Briefe in vier Bänden*. Bd. 3. Berlin-Weimar: Aufbau, S. 343–345.
- KÖLLER, WILHELM (1988): *Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens*. Stuttgart: Metzler.
- KRÄMER, PETER (2004): Konjunktiv und Wahrscheinlichkeit. Eine Funktion und drei Systeme – anwenderfreundlich aufbereitet. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 28. Jg., H. 4 (»Konjunktiv«), S. 17–25.
- KUNZE, REINER (1989): Die Souveränität des Kunstwerks. In: *Individualität. Europäische Vierteljahresschrift*, Bd. 8, H. 23, S. 29–45.
- LENZ, BARBARA (1996): Wie brauchen ins deutsche Modalverb-System geriet und welche Rolle es darin spielt. In: *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur (PBB)*, H. 118, S. 393–422.
- LEIRBUKT, ODDLEIF (Hg.; 2004): *Tempus/Temporalität und Modus/Modalität im Sprachenvergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- MAYERTHALER, WILLI (1981): *Morphologische Natürlichkeit*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.
- MEIXNER, JOHANNA (2001): *Das Lernen im Als-ob: Theorie und Praxis ästhetischer Erfahrung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- MATZKER, REINER; ZIELINSKI, SIEGFRIED (Hg.; 2000): *Fiktion als Fakt: »Metaphysik« der neuen Medien*. Beirn-Wien u. a.: Lang.
- MILAN, CARLO (2001): *Modalverben und Modalität. Eine kontrastive Untersuchung Deutsch-Italienisch*. Tübingen: Niemeyer.
- RUSSELL, BERTRAND (1988): *Logic and Knowledge. Essays 1901–1950*. London: Routledge.
- SOMMERFELDT, KARL-ERNST; STARKE, GÜNTER (1988): *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- TOLKIEN, J. R. R. (1997): *Der Hobbit oder Hin und Zurück*. Übersetzt von Wolfgang Krege. Stuttgart: Klett-Cotta [Neuübersetzung, englischsprachige Erstausgabe 1937].
- VATER, HEINZ (1975): Werden als Modalverb. In: Calbert, Joseph; Vater, Heinz (1975): *Aspekte der Modalität*. Tübingen: Narr.

Annemarie Niklas

Wenn die Sätze aus den Fugen quellen Mit Schülern Thomas Bernhards Sprache untersuchen

In der Regel gehört die Analyse der Sprachverwendung zum Standardprogramm des Zugangs zu Literatur in der Sekundarstufe. Sie bleibt allerdings dem Inhalt meist nach- oder beigeordnet und emanzipiert sich eher selten in Richtung Grammatikunterricht. Dabei eröffnet »gerade für die Textanalyse der Sekundarstufe II [...] der [...] Grammatikunterricht Chancen« (Gornik 2003, S. 824) in beide Richtungen, er ist sowohl »integrativer Bestandteil literarischen Verstehens« (ebd.) lenkt aber umgekehrt auch das Interesse auf das sprachliche Handwerkszeug des Autors als Basis eigener Textreflexion und -produktion und schlägt damit eine Brücke zu »Reflexion und Grammatik« (Bredel 2007, S. 272) als Ansatz, der die sprachdidaktische Diskussion der letzten Jahrzehnte überwindet und methodisch vielfältige Anregungen zulässt.

Es bieten sich vor allem solche AutorInnen an, bei denen das »Gemacht-Sein« und die Thematisierung von Sprache essentieller Bestandteil auf der Oberfläche der Texte sind, und hier ragt in der Gegenwartsliteratur Thomas Bernhard in einsamer Stellung heraus, was von Seiten der Sprachdidaktik schon früh entdeckt wurde (vgl. z. B. Menzel 1998, S. 61–65).

Die Struktur, die sich durch das Gesamtwerk Thomas Bernhards zieht, häufig verglichen mit der Komposition einer Fuge im musikalischen Bereich, eine stetige

(Wieder)Aufnahme von Themen in wechselnden Variationen, findet sich bereits im Mikrokosmos seiner Syntax: »Die Überforderung der syntaktischen Konstruktion wiederholt im kleinen [sic!] die ambivalente Ordnung des Textganzen.« (Ebd.)

Ilse Aichinger empfiehlt den LeserInnen für die Lektüre von Thomas Bernhard daher: »[...] immer wieder lesen, immer weiterlesen, immer neu beim Text bleiben, nicht zwischen die Zeilen dringen [...], sondern bei den Zeilen, den Worten, den Haupt- und Nebensätzen, den Satzzeichen bleiben.« (Aichinger 1987, S. 109)

1. Variationen über einen Hosenkauf – Textgrundlagen

Die »Komposition« der Texte, »ein System musikalischer Variationen um ein Thema herum« (Gargani 1997, S. 15), ermöglicht es strukturell, sich für eine detaillierte sprachliche Analyse mit Textaus- und -abschnitten zu begnügen, selbstverständlich immer im Bewusstsein eines Mehrwerts der Ganzschrift. Unter vorliegendem Blickwinkel bietet es sich sogar an, ein Thema in den Mittelpunkt der Betrachtungen zu rücken und seine differenten Realisationen in verschiedenen Bernhard-Texten genauer zu betrachten. Als Motiv, das auch SchülerInnen verständlich und zugänglich ist und bei Thomas Bernhard in unterschiedlichsten Variationen immer wieder aufgenommen wird, empfiehlt sich etwa das des Hosenkaufs.

1.1 *Claus Peymann kauft sich eine neue Hose und geht mit mir essen*

Das Dramolet *Claus Peymann kauft sich eine neue Hose und geht mit mir essen* (Bernhard 1990) trägt die Motive bereits im Titel.

Inhaltlich geht es um einen Spaziergang Claus Peymanns, damals neuer Direktor des Burgtheaters, zusammen mit Thomas Bernhard durch Wien. Peymann kaufte sich gerade eine neue Hose, beide diskutieren über die Herausforderungen des Hosenprobierens und, parallel dazu, die Herausforderungen des Probierens neuer Theaterstücke: »[...] mit der Hose ist es wie mit Wintermärchen / wie mit Leonce und Lena ist es mit der Hose / das Hosenprobieren erschöpft uns natürlich / das Shakespeareprobieren erschöpft uns genauso [...].« (Ebd., S. 29)

Die alte Hose hängt über Peymanns Arm, wobei Bernhard ihm öfter anbietet, die alte Hose abzunehmen, aber Peymann erklärt gekränkt, dass für einen, der jeden Tag aufs Neue das Burgtheater in die Höhe stemme, das Gewicht einer alten Hose unbedeutend sei. Schließlich gehen beide in das Restaurant »Zauberflöte«.

Das Theaterstück erschien erstmals 1986 und bezieht sich, zumindest nach Claus Peymann, auf eine reale Begebenheit (Raich 2009). Nichtsdestotrotz handelt es sich bei dem sehr knappen, absurden Bühnenwerk um eine Karikatur der Theaterwelt mit dem typisch Bernhard'schen Blick auf das (österreichische) Theater, in dessen Historie Peymann als Wiener Burgtheaterdirektor bekanntlich, besonders in Verbindung mit Bernhards theatralischem Werk, keine kleine Rolle spielte. »Man kann den ganzen Bernhard – wenn man ihn sucht und hören will – in diesen kleinen Stücken sehen.« (Ebd.) Insofern ist dieses Stück für den Literaturunterricht ausgezeichnet geeignet, da es einen Einblick in das Theater Thomas Bernhards gibt,

ohne die SchülerInnen allzu sehr zu überfordern, und gleichzeitig eine Grundlage für die Besprechung der Bernhard Inszenierung und der spezifischen Bernhard-Rezeption bietet. Zudem lässt es sich ohne größeren Aufwand nachspielen, und es liegt auch eine Aufführung des Stücks mit Martin Schwab und Kirsten Dene im Wiener Akademietheater in der *Edition Burgtheater* vor, die sich mit ca. 30 Minuten Spielzeit bequem innerhalb einer Unterrichtsstunde unterbringen lässt.

Es wird hier vorgeschlagen, dieses Dramolett als Ausgangstext im Literaturunterricht zu behandeln.

1.2 *Der Grillparzerpreis*

Eine weitere Verwendung des Themas mit stark autobiographischen Zügen, wäre die Beschreibung des Hosen- bzw. Anzugkaufs rund um die Verleihung des Grillparzerpreises an Thomas Bernhard (Bernhard 2009, S. 7 ff.). Der Text findet sich in dem Bändlein *Meine Preise*, erst 2009 erschienen, das auf ein »50seitiges, vom Autor korrigiertes, handschriftlich paginiertes Typoskript« (ebd. S. 131 f.) zurückgeht, das sich im Nachlass des Autors fand und wohl auf einen Zeitrahmen um 1980 zu datieren ist. Hier finden sich die typischen Merkmale des Bernhard'schen Stils nur in abgeschwächter Form – der Text eignet sich insofern unterrichtlich gut für einen Vergleich. *Der Grillparzerpreis* verzichtet weitgehend auf die Bernhard'schen Prinzipien von Iteration und Hyperbel und kommt damit den Lesegewohnheiten der SchülerInnen entgegen. Der zwölfseitige, sich selbst erklärende Text lässt sich gut ohne größeren Gesprächshorizont als Hausaufgabe geben, für die Reflexion der Sprache ließe sich im Anschluss der erste Satz heranziehen (siehe unten).

1.3 *Gehen*

Unter syntaktischen Aspekten besonders interessant ist das Motiv des Hosenkaufs in Bernhards früher Erzählung *Gehen* (Bernhard 2006) konkretisiert, einer seiner »abstraktesten und hermetischsten Texte« (Winterstein 2005, S. 31): »Die grammatischen Wiederholungen und perspektivischen Brechungen stellen selbst im Werk Bernhards eine extreme Position der künstlichen Verfremdung der Sprache dar [...].« (Bernhard 2006, S. 254 ff.)

Der in der Erzählung verschriftlichte Monolog, der nur scheinbar die Strukturen spontaner Mündlichkeit aufgreift und mit ihnen spielt, wird als Text mit einem hohen Anteil an artifiziellen Elementen realisiert.

In diesem [...] Prosastück ist von fünf Menschen die Rede, aber im Mittelpunkt steht die Geschichte des wahnsinnig gewordenen Karrer, erzählt von einem Bekannten [Oehler, Anm. A.N.], aufgeschrieben von einem namenlosen Ich. Im Hintergrund [...] [taucht] ein Psychiater Scherrer auf, der Karrer in der Anstalt Steinhof behandelt bzw. nicht behandelt hat. Während zweier wöchentlicher, mit größter Regelmäßigkeit durchgeführter Spaziergänge hatte sich Oehler früher erst, am Montag, mit Karrer, dann, am Mittwoch, mit dem Erzähler zu langen Gesprächen zusammengefunden; jetzt, nachdem Karrer in der Anstalt ist, geht Oehler nurmehr noch mit dem Erzähler. (Sorg 1977, S. 165)

Die unten zitierte Szene im Rustenschacher'schen Laden, »wo der Text an den Rand des Komischen gerät« (Schmidt-Dengler 1989, S. 38), stellt einen Auszug aus einer Schlüsselstelle des Textes dar, da hier das einzige Ereignis der Erzählung – Karrer wird wahnsinnig – stattfindet.

Wendelin Schmidt-Dengler bezeichnet den Text als »undeutlich, ja desorientierend« (ebd., S. 39) und die Suche nach einem »konkreten Sinn« (ebd., S. 38) der Erzählung als fragwürdig. Gerade hierin sieht er jedoch einen Wert für den Literaturunterricht: »Viel eher gehören solche Texte in den Unterricht, weil sie bewusst machen, wie schwer das Lesen von Texten ist.« (ebd., S. 39) Wenn dazu die Kompetenz (noch) fehlt, lässt sich im vorliegenden Zusammenhang auch mit Textausschnitten arbeiten, auch das Vorlesen kann eine erste Begegnung erleichtern.

2. Schwerpunkte der Sprachbetrachtung¹

Oliver Jahraus stellt zu Bernhards Werk einen Katalog stilistischer Paradigmen auf, der lexikalische Mittel umfasst, wie die räumliche und zeitliche Verabsolutierung, Extremformen, Superlative, Neologismen, Wortemphasen (Kursivierung) und charakteristische Wörter, dann lexikalisch-syntaktische Mittel bezeichnet, wie die Wiederholung (mit Variation, Steigerung, Kontrast), das aufgeblähte Adjektiv und die Substantivierung von Adjektiven sowie schließlich syntaktische Mittel, nämlich die Wiederholung von Sätzen, die Länge der Sätze, aufgelöste Satzstrukturen und zuletzt das Zitat (vgl. Jahraus 1991, S. 138f.). Alle diese so charakteristischen Stilmittel sind für SchülerInnen bemerkenswert und lassen sich, jeweils in einem größeren grammatischen Umfeld, gut untersuchen, wobei man sich im Einzelfall im Sinne einer didaktischen Reduktion auf eine überschaubare Auswahl beschränken wird.

Im Folgenden soll – mit Ilse Aichinger – bei den »Haupt und Nebensätzen, den Satzzeichen« (Aichinger 1987, S. 109) verblieben werden und der Blick auf Bernhards »Kunst der weitausholenden, weltumgreifenden, großenwahnsinnigen Satz-kaskade« (FAZ 05/31, S. 40) gelenkt werden. Die spezielle Struktur der Bernhard'schen Satzperiode wird im Vergleich der Textauszüge aus *Der Grillparzerpreis* (Bernhard »light«) und *Gehen* (Bernhard extrem) gut deutlich:

1	1	Zur Verleihung des Grillparzerpreises der Akademie der Wissenschaften in Wien musste ich mir einen Anzug kaufen,
2	1	denn ich hatte plötzlich zwei Stunden vor dem Festakt eingesehen,
3	2	dass ich zu dieser zweifellos außerordentlichen Zeremonie nicht in Hose und Pullover erscheinen könne
4	1	und so hatte ich tatsächlich auf dem sogenannten Graben den Entschluß gefaßt,
5	2	auf den Kohlmarkt zu gehen
6	2	und mich entsprechend feierlich einzukleiden,

¹ Der Begriff »Sprachbetrachtung« soll hier als übergeordnete Beschreibung eines Aufgabenfeldes des Deutschunterrichts verwendet werden. Vgl. dazu *Praxis des Deutschunterrichts* 2007, S. 47 ff.

7	1	zu diesem Zwecke suchte ich das mir von mehreren Sockeneinkäufen her bestens bekannte Herrengeschäft mit dem bezeichnenden Titel Sir Anthony auf,
8	2	wenn ich mich recht erinnere,
9	2	war es Dreiviertelzehn,
10	2	als ich den Salon des Sir Anthony betrat,
11	1	die Verleihung des Grillparzerpreises sollte um elf stattfinden,
12	1	ich hatte also noch eine Menge Zeit.

Der oben stehende Text besteht aus 114 Wörtern in insgesamt 12 Teilsätzen auf zwei Ebenen, beim folgenden Abschnitt aus *Gehen* hingegen teilen sich 180 Wörter auf 34 (!) Teilsätze und sechs Ebenen auf:

1	2	Immer das gleiche,
2	1	so Oehler zu Scherrer:
3	2	Karrer sagt blitzartig
4	3	tschechoslowakische Ausschussware,
5	2	der Verkäufer wirft die gerade in die Höhe gehaltene Hose auf den Hosenhaufen
6	2	und sagt aufgebracht
7	3	erstklassigste englische Stoffe
8	2	und macht Anstalten,
9	3	aus dem Laden in das hinter dem Laden gelegene Kontor zu gehen,
10	2	geht auch ein paar Schritte,
11	1	so Oehler zu Scherrer,
12	2	und zwar auf Rustenschacher zu,
13	2	bleibt aber kurz vor Rustenschacher stehen,
14	2	kehrt um
15	2	und kommt an den Ladentisch zurück,
16	3	an welchem Karrer mit erhobenem Stock sagt:
17	3	gegen die Verarbeitung der Hosen habe ich ja nichts,
18	3	nein,
19	3	gegen die Verarbeitung habe ich nichts,
20	3	ich rede ja nicht von der Verarbeitung,
21	3	sondern von der Qualität der Stoffe,
22	3	nichts gegen die Verarbeitung,
23	3	überhaupt nichts gegen die Verarbeitung,
24	3	verstehen Sie mich richtig,
25	2	wiederholt Karrer mehrere Male gegenüber dem Verkäufer,
26	1	so Oehler zu Scherrer,
27	3	zugegeben sei die Verarbeitung dieser Stoffe die allerbeste,
28	2	so Karrer,
29	1	so Oehler zu Scherrer
30	2	und gleich sagt Karrer zum Neffen Rustenschachers:
31	3	im Übrigen kenne ich Rustenschacher schon zu lange,
32	4	um nicht zu wissen,
33	5	dass die Verarbeitung dieser Stoffe die beste ist,
34	6	die man sich denken kann.

Als zweiter, in diesem Zusammenhang schier unumgänglicher Schwerpunkt, wird noch das Prinzip der Wiederholung thematisiert. Beide, Satzbau und die Wiederholung als Stilmittel auf inhaltlicher und sprachlicher Ebene, interessieren besonders im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit.

Die drei Textvorschläge fungieren auf unterschiedlichen Ebenen in eben diesem Kontinuum. Obwohl alle drei schriftlich fixiert sind, ist das Dramolett als dramatische Sprechpartitur auf eine sprachliche Realisierung hin angelegt (und kann über die Präsentation der Inszenierung auf DVD auch als solche angeboten werden), der Text über die Preisverleihung entspricht als Prosatext viel mehr den Normen der Schriftlichkeit und die Erzählung *Gehen* changiert zwischen beiden als eine sehr spezielle Form einer indirekten Wiedergabe von literarischer Mündlichkeit.

In Bezug auf seine Theaterstücke, insbesondere der Dramolette², wird häufig der »Sprachrealismus« (vgl. Betten 1985) Thomas Bernhards betont:

Neben der »Freude am Erfinden von komplizierten, einwandfreien Sätzen« würden andere Satzgebilde auf Grund von Anakoluthen, Unterbrechungen, Einschüben »als eine Summe von Gedankenpartikeln« erscheinen; durch diesen Zerfall komplexer Sätze in Einzelteile entstünden fragmentarische Sätze, die von den kurz geplanten fragmentarischen zu unterscheiden seien. Wesentlich anders sind die Ergebnisse zur spontanen Alltagssyntax nicht. (Ebd., S. 384f.)

Christian Klug geht sogar soweit, sie als »Inszenierung von Sprechsprache« (Klug 1991, S. 144) zu betiteln:

Der unmittelbare Zusammenhang, in dem die einzelnen Syntagmen zueinander stehen, wird explizit nicht hergestellt. [...] Es hängt in entscheidendem Maße von der sprachlichen Realisierung bei der Aufführung ab, ob der Eindruck entsteht, dass ein solcher unausgesprochener Zusammenhang bestehe. Diese Redeweise ist jedoch sprechsprachlich völlig normal [...]. (Ebd., S. 146)

Der Verzicht auf Satzzeichen in allen Bernhard-Stücken lässt einen großen Interpretationsspielraum, »Großschreibung und Zeilenende erhalten den Charakter einer musikalischen Vortragsbezeichnung.« (Ebd.)

Die »Spannung zwischen realistischem Erzählen und artifizieller Konstruktion« (Griehop 1998, S. 49), die selbstverständlich trotz der Nähe zur Sprechsprache auch in den Dramen sichtbar bleibt³, verschiebt sich in der Prosa klar auf die Seite der Künstlichkeit. Dies liegt an einer Umgestaltung der Sprechsituation: Der Rezipient nimmt nicht mehr unmittelbar an einem Gespräch teil, das bei Bernhard in der Regel einer monologischen Grundstruktur einer dominierenden Figur gegenüber einem eher schweigsamen Zuhörer folgt (etwa Bernhard und Peymann), sondern dieser Monolog wird ihm über den Bericht dieses zuhörenden Famulus, Freundes, Bekannten, Schülers usw. bekannt gemacht, wobei dessen Einschätzung der Situa-

² Uwe Betz spricht davon, Bernhard habe hier dem Volk aufs Maul geschaut, vgl. Betz 1997, S. 46.

³ Wendelin Schmidt-Dengler geht noch einen Schritt weiter, wenn er die *Dramatis personae* in den Stücken auf Grund der »radikale[n] Stilisierung« unter dem Motto »Alles ist künstlich« versteht. Vgl. Schmidt-Dengler 1989, S. 107f.

tionen in den Bericht mit einfließen. In dem vorliegenden Text wird der indirekte Charakter der Kommunikationssituation noch zweifach verstärkt: Der Erzähler berichtet über den Monolog Oehlers, der innerhalb dieses Monologs ein Gespräch mit Scherrer wiedergibt, das seinerseits ein Bericht darüber ist, was Karrer mit dem Verkäufer im Rustenschacher'schen Hosenladen spricht. Dieses zweifach zitierte Gespräch Karrer – Verkäufer schließlich enthält die Elemente der spontanen Alltagssyntax. Die Gesprächssituation wird den LeserInnen vermittelt durch eine permanente Wiederholung, einmal des Einschubs »so Oehler zu Scherrer« (im vorliegenden Satz allein viermal) und zum anderen durch den Verweis auf Karrer (»Karrer sagt« [dreimal], »wiederholt Karrer«, »so Karrer«). Es wird also »statt der unmittelbaren die reflektierte Wiedergabe gewählt« (Jahraus 1991, S. 35), die hier ihrerseits »selbst wieder Gegenstand einer höherstufigen Wiedergabe und Kommunikation« (ebd.) ist. Jahraus spricht davon, dass der Erzähler Medium einer »bereits vollzogenen Wiedergabe [...] (Wiederholung der Wiedergabe)« (ebd., S. 37) sei. Bei der Beobachtung des Prinzips der Wiederholung fällt also in einem unmittelbaren Vergleich der Texte Dramolett – Erzählung auf, dass die beiden »wörtlichen Sprecher«, Bernhard und Karrer, auf die gleiche Weise eine emotionale Stellungnahme, d. h. einen Erregungszustand durch die Wiederholung von Inhalten ausdrücken, die durch die Struktur der Wiedergabe in dem Prosatext gebrochen wird. Der Bruch findet am stärksten auf syntaktischer Ebene statt, die Satzlänge steht damit in unmittelbarem Zusammenhang. Der Text zur Preisverleihung verzichtet auf dieses kommunikative Konstrukt.

3. Unterrichtliche Konkretisierungen

Als Ausgangspunkt der Untersuchungen sollten die SchülerInnen selbst einen Text von ca. 150 bis 200 Wörtern zum Thema »Hosenkauf« verfassen. Schreibanlass könnte beispielsweise das Zitat »Ich habe das Hosenkaufen immer gehasst« sein, das Dramolett sollte aber noch nicht bekannt sein, um ein unwillkürliches imitatives Schreiben zu diesem Zeitpunkt zu vermeiden.

Im Folgenden kann dann *Claus Peymann kauft sich eine neue Hose und geht mit mir essen* unter literaturdidaktischen Zielsetzungen behandelt werden, so dass der Text für den weiteren Unterrichtsverlauf als bekannt vorauszusetzen ist. Ergänzend wird *Der Grillparzerpreis* beispielsweise in häuslicher Arbeit erlesen.

Gehen als Ganztext dürfte, wie bereits besprochen, einen großen Teil der SchülerInnen überfordern. Eine Möglichkeit wäre hier, dass die Lehrkraft nach einer kurzen Einführung in die Situation einen Ausschnitt im Umfeld des vorgestellten Satzes vorliest.⁴ Für eine Analyse wird dann nur der hier vorgestellte Text herangezogen.

4 Z. B. »Scherrer bestand darauf, dass ich die ganze Zeit nur über den Vorfall im rustenschacher'schen Laden Angaben machte« (Bernhard 2006, S. 184) bis »wobei ich das Hauptaugenmerk naturgemäß auf Karrer gerichtet habe, um welchen ich zu diesem Zeitpunkt bereits Angst hatte, so Oehler zu Scherrer.« (Ebd. S. 191).

3.1 Syntaktische Strukturen durch Satzzeichen visualisieren

»Satzzeichen sind als Sinngliederungszeichen notwendig« (Eisenberg/Feilke/Menzel 2005, S. 7), sie können aber auch »Texten Wirkung und stilistische Kontur verleihen« (ebd.). Thomas Bernhard nutzt diese Funktion der Satzzeichen in seinen Prosatexten, indem er hier häufig regelwidrig in sich geschlossene Hauptsätze mittels Kommata aneinanderreihet, um so einen Sprechstil des Protagonisten abzubilden. Ebenso verzichtet er auf Zeichen zur Markierung der, in die Satzperioden inkludierten, wörtlichen Rede. In den Dramen werden Satzzeichen komplett weggelassen.

Das schafft eine Offenheit der Texte in Richtung Mündlichkeit. Die Trennung zwischen »der syntaktischen Einheit ›Satz‹ und der pragmatischen Einheit ›Äußerung‹« (Peyer 1998, S. 19) bleibt offen. Im Unterricht stellt sich damit die Frage, ob man die Satzzeichen mehr als wirkästhetische Hilfen zur Niederlegung einer »Sprechpartitur« verstehen will, was eine größere Freiheit im Umgang mit diesen erlaubt, oder ob man den grammatischen Begriff »Satz« zugrunde legt und auf das Regelwissen der Schulgrammatiken rekurriert.

Ziel wäre es in jedem Fall, mit SchülerInnen die Funktion von Satzzeichen zu thematisieren und gleichzeitig die Satzstrukturen Bernhards zu analysieren.

Die Akzentuierung von Sätzen durch Satzzeichen lässt sich mit Auszügen aus dem Dramolett gut erproben, eventuell kann man überlegen, ob man die Großschreibung, die die Satzanfänge markiert, auch nivelliert. Die Schülerinnen und Schüler erhalten dann einen Textauszug und setzen Zeichen »nach Gefühl«. ⁵ Sie vergleichen ihre Lösungen und überlegen, inwiefern der Dialog sich durch unterschiedliche Zeichensetzungen ändert. Anschließend hören sie sich die professionelle Auf-führung an und diskutieren, wie hier die Zeichen zu setzten sind. Möglich wäre auch eine Art Puzzle, bei dem die SchülerInnen den Dialog auf einen Tonträger sprechen und dann Sprechtext und Verschriftung einander zuordnen. Sie stellen außerdem fest, dass bestimmte Satzzeichen nicht variabel sind und begründen dies syntaktisch.

3.2 Spielerischer Umgang mit der Abbildung von Sprechsituationen

Als Basis für eine syntaktische Aufschlüsselung müssten die Satzteile des Textbeispiels aus *Gehen* zunächst inhaltlich den verschiedenen Sprecherebenen zugewiesen werden.

In dem vorliegenden Satz spielt sich das Gespräch Karrers mit dem Verkäufer auf den syntaktischen Ebenen 3 bis 6 ab, das Gespräch Oehlers mit Scherrer auf der Ebene 2 (abgesehen von Teilsatz 16 auf Ebene 3) und der Erzähler bringt sich über den viermaligen Einschub »so Oehler zu Scherrer« ins Spiel.

⁵ Eisenberg u. a. beschreiben, dass Intuition bei der Zeichensetzung lange eine maßgebliche Rolle spielt, vgl. Eisenberg/Feilke/Menzel 2005, S. 11.

Die SchülerInnen transformieren nun den Satz in ein Gespräch Karrer – Verkäufer (= Neffe Rustenschachers), das sie parallel zum Dramolett notieren, mit Satzzeichen versehen und spielerisch umsetzen. Im Vergleich dieser beider Texte fallen die analogen Strukturen ins Auge.

Anschließend wird die Sprechsituation Oehler – Scherrer dargestellt. Es wird simuliert, dass Oehler Scherrer auch von dem Gespräch Peymann – Bernhard berichtet und ein Auszug aus dem Dramolett wird dahingehend transformiert. In einem dritten Schritt wird auch hier die Erzählerperspektive eingeführt. Beide Texte liegen nun einmal in der Kurzfassung »Sprechttext« und einmal als indirekte, mehrfach gebrochene Redeform vor. Die SchülerInnen diskutieren nun, wie sich die Wirkung der Texte dadurch verändert. Sie erkennen, dass Teilsätze aus *Gehen* Strukturen der Mündlichkeit abbilden, während andere Teilsätze eine hohe Konstruiertheit herstellen und damit einen sehr artifiziellen Eindruck erzeugen.

3.3 Erprobung der Wirkung von Satzperioden

Ausgehend von ihren eigenen Texten zum Hosenkauf vergleichen die Schüler und Schülerinnen die Satzlänge und Satzstruktur ihrer Texte mit den Bernhard'schen. Sie stellen vermutlich fest, dass ihr Text aus kürzeren Sätzen besteht und sprechen bei einer »Dichterlesung« über die unterschiedliche Wirkung. Auch das Prinzip der Wiederholung wird hier mit hoher Wahrscheinlichkeit schon zur Sprache kommen. Der Vergleich der beiden oben zitierten Texte Bernhards zeigt dann, dass auch bei zwei vergleichbar langen Sätzen des gleichen Autors durchaus unterschiedliche Eindrücke entstehen. Ziel wäre es, an dieser Stelle mit der Frage, wie diese Wirkungen entstehen, die Neugier der SchüleeInnen zu wecken. Dazu können nun die Texte in ihre Satzbausteine gegliedert werden, indem man etwa die Teilsätze auf Papierstreifen notiert. Im Vergleich fällt auf, dass die Teilsätze des zweiten Textes wesentlich länger und in der Tendenz parataktisch sind. Inhaltlich fehlen hier die Wiederholungen.

Es spricht nichts dagegen, in Tradition der Grammatikwerkstatt mit Hilfe der (auch den SchülerInnen) bekannten Proben mit den Sätzen zu verfahren, und zwar sowohl mit den Teilsätzen, als auch innerhalb dieser, soweit möglich. Außerdem können die Sätze nun untereinander kombiniert werden. So wählen die SchülerInnen etwa Bernhard'sche Satzglieder und reichern ihren eigenen Text damit an. In einer gemeinsamen Reflexion sprechen sie darüber, welche Satzglieder sie gewählt haben und thematisieren, ob – und warum – es in der Klasse bestimmte Vorlieben für spezielle Sequenzen gibt. Abschließend können die Ergebnisse in einem »Bernhard'schen Hosenkaufgedächtnisband« veröffentlicht und sprachreflexiv kommentiert werden.

»Die Prosa Bernhards ist eine Stilübung über unsere Existenz und über die Sprache unserer Existenz« (Gargani 1997, S. 24): Wenn es im Unterricht um »Aufmerksamkeit eines Individuums auf Sprachliches und metasprachliche Fähigkeiten, sichtbar an sprachlichen Operationen und an Reflexion über Sprache« (Oomen-Welke 2003, S. 453) gehen soll, dann sind seine Texte, weit über die Syntax

hinaus, eine Spielweise für den Unterricht. Ausgangs- und Endpunkt des Nachdenkens über Thomas Bernhards Texte könnte der Satz aus *Der Keller* sein:

Ich spreche die Sprache, die nur ich allein verstehe, sonst niemand, wie jeder nur seine eigene Sprache versteht, und die glauben, sie verstünden, sind Dummköpfe oder Scharlatane. (Bernhard 1976, S. 156)

Literatur

- AICHINGER, ILSE (1987): Thomas Bernhard. In: Dies.: *Kleist, Moos, Fasane. Werke in acht Bänden*. Hg. von Richard Reichensperger. Frankfurt/M.: Fischer.
- BERNHARD, THOMAS (1976): *Der Keller. Eine Entziehung*. Salzburg: Residenz.
- DERS. (1990): *Claus Peymann kauft sich eine Hose und geht mit mir essen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DERS. (2006): Gehen. In: Bernhard, Thomas: *Werke*. Bd. 12. Hg. von Martin Huber und Wendelin Schmidt-Dengler. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 141–227.
- DERS. (2009): *Meine Preise*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BETTEN, ANNE (1985): *Sprachrealismus im deutschen Drama der siebziger Jahre*. Heidelberg: Carl Winter.
- BETZ, UWE (1997): *Polyphone Räume und karnevalisiertes Erbe. Analysen des Werkes Thomas Bernhards auf der Basis Bachtinscher Theoreme*. Würzburg: Ergon.
- BREDEL, URSULA (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- BREDEL, URSULA, GÜNTHER, HARTMUT; KLOTZ, PETER; SIEBERT-OTT, GESA; OSSNER, JAKOB (Hg., 2003): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Paderborn: Schöningh.
- EISENBERG, PETER; FEILKE, HELMUTH; MENZEL, WOLFGANG (2005): Zeichen setzen – Interpunktion. In: *Praxis Deutsch* 5, H. 191 S. 6–15.
- GARGANI, ALDO (1997): *Der unendliche Satz. Thomas Bernhard und Ingeborg Bachmann*. Wien: Passagen.
- GORNIK, HILDEGARD (2003): Methoden des Grammatikunterrichts. In: Bredel/Günther u. a. 2003, S. 814–829.
- GRIESHOP, HERBERT (1998): *Rhetorik des Augenblicks*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- JAHAUS, OLIVER (1991): *Die Wiederholung als werkkonstitutives Prinzip im Œuvre Thomas Bernhards*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- KLUG, CHRISTIAN (1991): *Thomas Bernhards Theaterstücke*. Stuttgart: Metzler.
- MENZEL, WOLFGANG (1998): Kurze Sätze – lange Sätze. Anregungen von Texten Thomas Bernhards und Friedrich Dürrenmatts. In: *Praxis Deutsch* 1998, H. 147, S. 59–64.
- MENZEL, WOLFGANG (1994): Die indirekte Rede. Grammatik und Textanalyse am Beispiel eines Textes von Thomas Bernhard. In: *Praxis Deutsch*, H. 129, S. 61–65.
- OOMEN-WELKE, INGELORE (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel/Günther u. a. 2003, Bd. 1, S. 452–463.
- Praxis des Deutschunterrichts*. Hg. von Ulf Abraham, Ortwin Beisbart, Gerhard Koß und Dieter Marrenbach. Donauwörth: Auer 2007.
- PEYER, ANN (1998): Sätze. In: *Praxis Deutsch* 1, H. 147, S. 12–22.
- RAICH, BARBARA (2009): Claus Peymann: »Ich war immer Champions League«. Interview mit Claus Peymann. In: *Südtirol online (stol.it)*, 22. Oktober 2009 – <http://www.stol.it/Artikel/Kultur/Theater/Claus-Peymann-Ich-war-immer-Champions-League> [Zugriff: 1.12.2009].
- SCHMIDT-DENGLER, WENDELIN (1989): *Der Übertreibungskünstler Thomas Bernhard*. Wien: Sonderzahl.
- SORG, BERNHARD (1977): *Thomas Bernhard*. München: Beck.
- WINTERSTEIN, STEFAN (2005): Reduktionen, Leerstellen, Widersprüche. Eine Relektüre der Erzählung »Gehen« von Thomas Bernhard. In: Huber, Martin; Mittermayer, Manfred; Schmidt-Dengler, Wendelin; Vidulić, Svetlan L. (Hg.): *Thomas Bernhard Jahrbuch 2004*. Wien: Böhlau.

Julienne Furger, Claudia Schmellentin

Erhebung von Grammatikkompetenzen

Konsequenzen für den Grammatikunterricht

Einleitung

In diesem Aufsatz wollen wir die Auswirkungen zeigen, die sich für den Grammatikunterricht aus der Modellierung der Grammatikkompetenzen und aus den Erhebungen zur Überprüfung des Kompetenzmodells ergeben. Grammatikkompetenzen sind anders strukturiert als die grundlegenden Sprachkompetenzen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Trotzdem war es unser Ziel, auch Grammatikkompetenzen so zu modellieren, dass sie kognitive Fähigkeiten umfassen, die bei der Lösung von Problemen zum Tragen kommen (vgl. Weinert 2001).

Eine solche Modellierung von Grammatikkompetenz bedeutet schliesslich eine Abkehr vom traditionellen Grammatikunterricht, der stark auf die Vermittlung von Fachbegriffen fokussiert ist. Um Grammatikkompetenzen im Sinne von Weinert (2001) zu fördern, sind neue Methoden und teils auch neue Inhalte im Grammatikunterricht gefordert, denn, wie auch unsere Erhebung im Rahmen des Projektes HarmoS gezeigt hat, taugen traditionelle Aufgabenformate nur bedingt dazu, zentrale Grammatikkompetenzen sichtbar zu machen und zu fördern.

JULIENNE FURGER ist wissenschaftliche Assistentin an der Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut für Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen.
E-Mail: julienne.furger@fhnw.ch

CLAUDIA SCHMELLENTIN ist Professorin für Linguistik und Deutschdidaktik und leitet die Professur Deutschdidaktik und ihre Disziplinen am Institut Sekundarstufe I und II der Pädagogischen Hochschule FHNW. E-Mail: claudia.schmellentin@fhnw.ch

Um im Fazit die Auswirkungen unserer Erhebungen auf den Grammatikunterricht zu diskutieren, fokussieren wir zunächst die Fragen, die sich uns bei der Entwicklung des Kompetenzmodells und bei der Konstruktion der Testaufgaben ergeben haben:

- Wie müssen Grammatikkompetenzen modelliert werden?
- Wie können diese empirisch überprüft werden?
- Welche Teilkompetenzen bilden die Grundlage für die Formulierung von Basisstandards im Bereich Grammatik?

1. Das Projekt HarmoS Schulsprache

Das Projekt HarmoS wurde von der schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, www.edk.ch) im Jahr 2005 lanciert. Primäres Ziel dieses nationalen Vorhabens ist die Harmonisierung des schweizerischen Schulsystems. Hierfür haben wissenschaftliche Konsortien zwischen 2005 und 2008 Vorschläge für Bildungsstandards für die Klassen 2, 6 und 9 formuliert.¹

Bildungsstandards konkretisieren den Ausprägungsgrad von Kompetenzen in bestimmten Bereichen und sind in erster Linie ein Steuerungsinstrument für das Bildungswesen. Für die Akteure des Bildungssystems stellt sich die Frage, welche Kompetenzen in welchem Ausprägungsgrad garantiert werden sollen.

In Bezug auf den Ausprägungsgrad hat die Schweiz entschieden, dass Basisstandards – und nicht wie in Deutschland Regelstandards – als Bildungsstandards formuliert werden sollen. Basisstandards legen fest, über welche Kompetenzen (fast) alle Schülerinnen und Schüler an einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn mindestens verfügen sollten. Für das Konsortium Schulsprache (vgl. Konsortium HarmoS Schulsprache – Kurzbericht 2010) war klar, dass Basisstandards im Grossen und Ganzen Kernkompetenzen umfassen sollten. Kernkompetenzen im Bereich Schulsprache² ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, angemessen sprachlich zu handeln, sodass sie aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können. In einer ersten Phase wurden entsprechend zunächst Basisstandards für die Sprachhandlungsdomänen *Lesen, Schreiben, Zuhören, Sprechen* und später auch *Gespräche* führen entwickelt, die mittels einer repräsentativen Stichprobe in der gesamten Schweiz validiert wurden.

Im Jahr 2008 wurde von der EDK ein Zusatzmandat erteilt (Phase II), welches beinhaltete, dass mit dem Hinweis auf die traditionellen Lehrpläne zusätzlich zu den oben genannten Sprachhandlungsdomänen noch Basisstandards für die Bereiche *Orthografie* und *Grammatik* vorgeschlagen werden sollten. Diese Fähigkeiten sind

1 Die obligatorische Schulzeit dauert in der Schweiz neuerdings elf Schuljahre, einschliesslich der zwei Jahre Kindergarten, sodass die 1. Klasse mit dem 3. Bildungsjahr beginnt und die Schülerinnen und Schüler im elften Bildungsjahr die neunte Klasse abschliessen.

2 Mit »Schulsprache« wird jene Sprache bezeichnet, die als erste in der Schule verwendet wird, in der Lesen und Schreiben gelernt wird und die für einen mehr oder weniger grossen Teil der Schülerinnen und Schüler auch die erste erworbene Sprache ist.

nun aber von einem grundsätzlich anderen Typ als die Sprachhandlungskompetenzen, wie sie in Phase I beschrieben wurden.

2. Modellierung der Grammatikkompetenz in HarmoS

Das Konsortium HarmoS Schulsprache hat Grammatikkompetenz in der ersten Phase als integrativen Bestandteil der produktiven und rezeptiven Sprachhandlungskompetenzen modelliert. So verstanden umschreibt Grammatikkompetenz die Fähigkeit, die natürliche Grammatik, das heisst, das formale System einer Sprache (Lexikon, Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik) rezeptiv wie produktiv zu beherrschen. In Anlehnung an das sprachwissenschaftliche Verständnis von Grammatikkompetenz haben wir diesen Aspekt als *natürliche Grammatikkompetenz* bezeichnet. Da diese in Phase I miterhoben und beschrieben wurde, verzichten wir im Folgenden auf eine ausführliche Erläuterung dieses Aspekts.

Der Auftrag, isolierte Basisstandards für den schulischen Lernbereich Grammatik zu formulieren, impliziert, dass im schulischen Kontext ein anderer Aspekt als der natürliche von Grammatikkompetenz gemeint ist. Dieser Aspekt umfasst eher den schulischen Grammatikunterricht. In HarmoS haben wir diesen Aspekt von Grammatikkompetenz als *analytische Grammatikkompetenz* bezeichnet. Analytische Grammatikkompetenz umfasst die Fähigkeit, sprachliche Strukturen (Wort- und Satzstrukturen) zu erforschen, zu analysieren und zu beschreiben (entspricht der Dimension 2 im Artikel von Lindauer/Sturm in diesem Band) sowie Elemente des Sprachsystems zu klassifizieren und zu benennen (vgl. Dimension 3 im Artikel von Lindauer/Sturm in diesem Band). Bei diesem Aspekt geht es also nicht mehr um rein pragmatische Sprachhandlungskompetenzen, sondern um den Wert, den Grammatik als Gegenstand der schulischen Betrachtung und Reflexion hat.

Für die Modellierung der analytischen Grammatikkompetenzen ergab sich nun ein konzeptionelles Spannungsfeld: Gemäss Auftrag sollten wir Kompetenzen beschreiben, die vom traditionellen Grammatikunterricht vorgegeben werden, wobei dieser stark auf Inhalte (explizites Grammatikwissen) und nicht im Sinne von Weirner (2001) auf Fähigkeiten und Fertigkeiten und somit auf die Anwendbarkeit von inhaltlichem Wissen bzw. auf das Lösen von Problemen fokussiert.

Die im traditionellen Grammatikunterricht vermittelten Wissensbestände lassen sich nur schwer in Kompetenzen fassen, bei denen Wissen und Können immer gemeinsam gedacht werden müssen. Dieses Spannungsfeld konnten wir auflösen, indem wir uns bei der Modellierung der Grammatikkompetenzen von der Frage leiten liessen, welche Kompetenzen nötig sind, um a) sprachliche bzw. grammatische Probleme eigenständig zu lösen und um b) sich sprachlich-grammatisches Wissen auch eigenständig anzueignen. So stehen nicht die Inhalte im Zentrum, sondern die Verfahren der eigenständigen Aneignung dieser Inhalte. Die Inhalte selbst haben vor allem exemplarischen Charakter. Ähnlich wie in naturwissenschaftlichen Fächern kann man dabei zwischen Operieren und Analysieren, (schulischem) Forschen und Adaptieren von wissenschaftlicher Terminologie (Begriffe lernen) unterscheiden. Dafür lassen sich auch im Bereich der Grammatik Kom-

petenzen beschreiben und Standards festlegen. Auf der Basis dieser Überlegungen lässt sich die analytische Grammatikkompetenz in drei Dimensionen unterteilen:

- A) Operieren und Analysieren: grammatische Proben anwenden, Wort- und Satzstrukturen analysieren
- B) Forschen: Sprachstrukturen erforschen
- C) Adaptieren: zentrale Begriffe kennen

A) Operieren und Analysieren

Unter dieser Dimension haben wir folgende Teilkompetenzen subsumiert:

- A1 relevante Grammatikproben kennen und beherrschen (Proben zur Wortart-, Satzglied- und Satzbestimmung: Ersatz-, Verschiebe-, Erweiterungs-, Listen- und Weglassprobe)
- A2 Morpheme erkennen, Wortstrukturen analysieren
- A3 Wortgruppen erkennen, Satzstrukturen analysieren (Nominalgruppen, Präpositionalgruppen, Verbgruppen)

Bei diesen Teilkompetenzen geht es nicht darum, die analysierten Strukturen zu benennen, sondern sie zu erkennen. Die Fähigkeit, die Strukturen zu benennen und zu klassifizieren, haben wir unter der Dimension »Adaptieren« subsumiert. Die Kompetenz des Erkennens sprachlicher Strukturen geht der Kompetenz der Klassifikation voraus und muss von dieser getrennt betrachtet werden. In der schulischen Tradition werden die beiden Kompetenzen meist nicht gesondert behandelt. Vielmehr geht man davon aus, dass durch das Klassifizieren auch die Analysekompetenzen aktiviert werden. Sowohl unsere Erhebungen (vgl. Abschnitt 3) als auch jene von Funke (2005) haben jedoch gezeigt, dass SchülerInnen in Klassifikationsaufgaben nur selten auf ihre Analysekompetenzen rekurrieren, sodass falsche Klassifikationen nicht unbedingt auch fehlende Analysekompetenz bedeuten.

B) Forschen: Sprachstrukturen erforschen

Diese Kompetenz haben wir mithilfe folgender Teilkompetenzen beschrieben:

- B1 Über Inhalt, Form und Funktion von Sprache nachdenken können: Sprachstrukturen (Wort- und Satzbau) erforschen – Sprachen vergleichen – Regularitäten erkennen können
- B2 Forschungsergebnisse rekapitulieren, darstellen und nachvollziehen können
- B3 Sich über Spracherfahrungen austauschen können

Grammatische Strukturen von Sprachen lassen sich erforschen. Eigenheiten der Grammatik einer Sprache werden dabei häufig durch Sprachvergleiche deutlich. Es geht bei diesem Forschen (noch) nicht darum, die erforschten Bereiche auch klassifikatorisch, das heißt mit den Begriffen der Schulgrammatik zu bestimmen, sondern vielmehr darum, die Fähigkeit zu fördern, Sprachstrukturen ergebnisoffen zu untersuchen (detaillierter dazu siehe Lindauer/Sturm in diesem Band).

C) Adaptieren: zentrale Begriffe kennen

Gegenüber dem sprachwissenschaftlichen Instrumentarium verfügt die Schulgrammatik über ein reduziertes Begriffs- und Beschreibungsinventar. Dieses wird vor allem in sprachlichen Klassifikationen geübt und geprüft, weshalb wir unter dieser Kompetenz die folgende Teilkompetenzen subsumiert haben:

C1 Sprachwissenschaftliche Klassifikationen vornehmen können

C2 Relevante grammatische Begriffe kennen und sie für die Darstellung von Forschungsergebnissen anwenden können

Explizites Grammatikwissen ist eine nützliche Voraussetzung dafür, Sprachstrukturen untersuchen zu können. Es sollte daher nicht als Selbstzweck missbraucht, sondern bei der Arbeit an Texten oder bei Sprachforschungsaufträgen genutzt werden.

Für uns galt es nun, in einem nächsten Schritt zu klären, mit welchen Aufgaben die Kompetenzen am besten erfasst und sichtbar gemacht werden können.

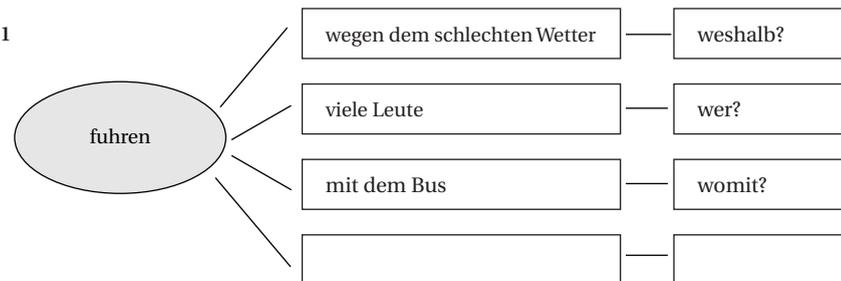
3. Aufgaben machen Kompetenzen sichtbar

Nach Klieme (2003) sollten Kompetenzen so konkret beschrieben werden, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und (wo möglich) mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können. Bei der empirischen Erfassung von Kompetenzen stösst man dabei auf unterschiedliche Schwierigkeiten (vgl. dazu detailliert Husfeldt/Lindauer 2008). Diese sind zu einem grossen Teil auf die Tatsache zurückzuführen, dass Kompetenzen per se unsichtbar sind und im schulischen Kontext (meist) mithilfe von Aufgaben erst sichtbar gemacht werden müssen. Aufgrund des Lösungsverhaltens kann dann in einem zweiten Schritt darauf rückgeschlossen werden, ob und in welchem Ausmass ein Individuum über die fragliche Kompetenz verfügt.

In unserem Test hat sich gezeigt, dass nicht alle Aufgaben gleichermaßen geeignet sind, um Kompetenzen sichtbar zu machen und zu erfassen. Beispielsweise wollten wir die Forschungskompetenzen (Domäne B) mittels eines Sprachvergleichs in einem (ergebnis)offenen Setting überprüfen. Dieses Setting erwies sich jedoch als völlig ungeeignet für einen Test. Erstens stand im Test viel zu wenig Zeit für die Entwicklung und Überprüfung von Hypothesen zur Verfügung, wie sie in offenen Forschungsaufträgen zentral sind, und zweitens werden Forschungskompetenzen – vor allem wenn es sich um offene Forschungsfragen handelt – in Teams besser aktiviert als in Einzelarbeit. Dieses Beispiel zeigt, dass die Situation entscheidend dafür ist, ob die fraglichen Kompetenzen aktiviert werden können oder nicht.

Dass die Aufgabenstruktur entscheidend für die Aktivierung bzw. auch Nicht-Aktivierung von Kompetenzen sein kann, hat sich in unserem Test auch bei den folgenden beiden Aufgaben gezeigt, die wir in der neunten Klasse durchgeführt haben. Beide Aufgaben haben unter anderem zum Ziel, die grammatische Kompetenz »Satzstrukturen analysieren« zu testen.

Abb. 1

**Aufgabe A:**

Bestimme die Satzglieder der folgenden Sätze. Gehe dabei folgendermassen vor:

- Bestimme die Verben und die Verbteile und unterstreiche sie blau.
- Bestimme die Satzglieder und umklammere sie.
- Schreib die Subjekte mit S an.
- Schreib die Objekte (falls überhaupt vorhanden) mit O an.

Beispiel: [Maria] wirft [den Ball] [über das Netz].
 S O

Aufgabe B

Mithilfe von Verbfächern kann man Sätze auseinander nehmen und nach ihren Teilen fragen. Fülle den Verbfächer aus. Gehe dabei folgendermassen vor:

- Unterstreiche das Verb und seine Teile.
- Trage die übrigen Teile wie in Aufgabe 5 in die Kästen der ersten Kolonne ein.
- Trage die Fragen zu den Teilen in die passenden Kästen der 2. Kolonne ein.

Beispiel: Wegen dem schlechten Wetter fahren viele Leute mit dem Bus. (Abb. 1)

- A In *Aufgabe A* wurde die Kompetenz mit einem traditionellen Aufgabenformat getestet: Die Schülerinnen und Schüler sollten die Satzglieder umklammern. Hinzu kam noch die Bestimmung der Subjekte und Objekte; dieser Teil der Aufgabe wurde allerdings gesondert ausgewertet.
- B In *Aufgabe B* sollten die Schülerinnen und Schüler die Satzglieder, statt sie zu umklammern, in einen Verbfächer einfüllen. In der Aufgabenstellung tauchte der Begriff Satzglied nicht auf. Bevor die SchülerInnen diese Aufgabe gelöst haben, sind sie mit dem Aufgabenformat vertraut gemacht worden. Sie mussten dabei lediglich die Fragen einfügen, nicht aber die Konstituenten erkennen.

Die Auswertung der Lösungen hat ergeben, dass die Analyse der Satzglieder in der 9. Klasse wesentlich besser mit dem Aufgabenformat des Verbfächers gelang. Stichproben haben zudem gezeigt, dass verschiedene Schüler und Schülerinnen gleich strukturierte Sätze mit dem Verbfächer analysieren konnten, nicht aber mit dem traditionellen Aufgabenformat. Vergleicht man die beiden Aufgabenformate miteinander, so fallen zwei Unterschiede auf:

1. In Aufgabe B wird auf den Begriff »Satzglied« vollständig verzichtet und
2. in Aufgabe A ist die Satzstrukturanalyse mit der Satzgliedklassifikation gekoppelt.

Der erste Unterschied könnte Einfluss auf die Motivation gehabt haben: Schüler und Schülerinnen, welche die Erfahrung gemacht haben, dass ihnen Satzgliedbestimmungen nicht gelingen, sind kaum motiviert, die Aufgabe zu lösen. Unseres Erachtens hängt dies stark mit dem zweiten Unterschied zusammen: Koppelung von Satzgliedanalyse und -klassifikation.

Die Koppelung von Satzgliedanalyse und -klassifikation führt dazu, dass die Klassifikation fokussiert wird und die Schülerinnen und Schüler ihre Analysekompetenzen gar nicht erst aktivieren. Viele sind in Aufgabe A überfordert gewesen, die Satzglieder funktional zu bestimmen. Die Auswertung des Tests hat ergeben, dass funktionale Klassifikationen, wie sie in dieser Aufgabe gefordert wurden, den SchülerInnen schwer gefallen sind. Die meisten sind fähig, Subjekte in Spitzenstellung zu erkennen. Das Erkennen von prototypischen Akkusativobjekten hingegen bzw. von invertierten Subjekten gelang nur etwa 60 Prozent der SchülerInnen. Und »schwierigere« Objekte (z. B. mit Personalpronomen im Kern) wurden gar nur von etwa 20 Prozent erkannt. Die Unfähigkeit, direkt klassifizieren zu können, hat allerdings nicht dazu geführt, dass die Schüler und Schülerinnen über die Analyse der Sprachstruktur versucht haben, das Klassifikationsproblem zu lösen. Sie haben einzig auf ihr Wissen bzw. Nicht-Wissen rekurriert und dies, obschon sie, wie ihr Lösungsverhalten in Aufgabe B zeigt, durchaus fähig gewesen wären, die Satzglieder zu erkennen.

Die Beobachtung, dass Schüler und Schülerinnen bei der Lösung von Klassifikationsaufgaben nicht auf ihre Analysekompetenzen, sondern auf ihr Wissen rekurrieren, wird auch durch Funkes Erhebungen gestützt. Er fordert entsprechend: »Die Aufgabe des Grammatikunterrichts liegt nicht nur darin, [...] allgemeine Klassifikationen auf einzelne sprachliche Erscheinungen anzuwenden. Der Grammatikunterricht muss vielmehr bereits dazu beitragen, dass die sprachlichen Daten selbst als Gegenstände der Kenntnis verfügbar sind.« (Funke 2005, S. 316)

Das Beispiel zeigt: Klassifikationsaufgaben eignen sich aufgrund der einfachen Struktur zwar sehr gut als Testaufgaben, mit diesen Aufgaben lässt sich jedoch lediglich das Begriffswissen, nicht aber die operationalen Analysekompetenzen messen. Für die Herausbildung von Analysekompetenzen im Grammatikunterricht sind sie äusserst ungeeignet. Die Auswertung der Testaufgaben diene zusammen mit der fachdidaktischen Interpretation als Grundlage für die Formulierung von Basisstandards für den Bereich Grammatik.

4. Zur Formulierung von Basisstandards

Nach Klieme 2003 handelt es sich bei Bildungsstandards um eine *normative Festsetzung* von Kompetenzen, die Schüler und Schülerinnen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe entwickelt haben sollten. Die Bildungsstandards bzw. die Kompetenzausprägungen sollten jedoch nicht willkürlich, sondern empirisch fundiert festgesetzt werden. Dies kann auf zwei Arten geschehen:

1. Die Kompetenzausprägung wird auf der Basis der psychometrischen Messergebnisse festgelegt. → In diesem Fall umfasst der Basisstandard Mindestkompetenzen, über die zum Zeitpunkt der Messung (fast) alle *verfügen*.
2. Die Kompetenzausprägung wird auf der Basis fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Erkenntnisse festgelegt. → In diesem Fall umfasst der Basisstandard Mindestkompetenzen, über die alle theoretisch *verfügen könnten* und aus fachlicher Sicht auch *sollten*.

Die Formulierung der Basisstandards »Grammatik« wurde weder rein auf psychometrische Daten gestützt, noch waren nur fachdidaktische Überlegungen ausschlaggebend. Die Tests gaben die Möglichkeit, fachdidaktische Befunde psychometrisch zu überprüfen, die psychometrischen Ergebnisse ihrerseits mussten jedoch auch fachdidaktisch hinterfragt werden.

Im Folgenden wollen wir exemplarisch das Zusammenspiel von Fachdidaktik und Psychometrie bei der Formulierung von Basisstandards darlegen. Zunächst wollen wir jedoch den Basisstandard »Grammatik« für die neunte Klasse zeigen (Konsortium HarmoS Schulsprache – Kurzbericht 2010):

Die Schüler und Schülerinnen beherrschen die zentralen grammatischen Proben soweit, dass sie damit einfach strukturierte Sätze analysieren können. Zudem können sie sie für die Klärung orthografischer Probleme zumindest auf Aufforderung hin nutzen (Analytische Grammatik- und Rechtschreibkompetenz).

In der Reflexion über Sprachstrukturen (bspw. in Situationen zur Language Awareness / Éveil aux langues) nutzen sie ihr Wissen über Wortbedeutungen in Fremdsprachen zur Analyse von sprachlichen Phänomenen. Sie nutzen zudem schulgrammatische Begriffe zur Beschreibung des von ihnen erkannten sprachlichen Phänomens. Sie können die Reflexionen bzw. die Beschreibungen der anderen nachvollziehen (Analytische Grammatikkompetenz).

Der Basisstandard beschreibt Kompetenzen, ohne dass diese auf spezifische Inhalte bezogen sind. Die inhaltsbezogenen Konkretisierungen finden sich im Anschluss:

Typische Kenntnisse und Teilkompetenzen

Die Schüler und Schülerinnen sind in der *Schulsprache Deutsch* fähig,

- häufig gebrauchte Stämme und Vor- oder Nachmorpheme soweit zu erkennen, dass sie die Analyse eines komplexen Wortes auf Aufforderung hin nutzen können, um die Stammregel anzuwenden.
- auf Aufforderung hin einfache Grammatikproben für die Klärung orthografischer Probleme und für die Analyse einfach strukturierter Sätze zu nutzen.
- Wortarten nach formalen Kriterien zu bestimmen, sodass sie deren typische Vertreter (z. B. lexikalisch und morphologisch bestimmbare Nomen, typische Adjektive, Verben, typische Präpositionen und Konjunktionen als Partikel, typische Pronomen (z. B. Personalpronomen)) jeweils der richtigen Wortart zuordnen können.
- in einfachen Sätzen einfache Nominalgruppen (die Nachbarin) oder Präpositionalgruppen (mit dem Bus) als Konstituente zu ermitteln.
- durch Anleitung Zugang zu einem grammatischen Phänomen in einem Forschungsauftrag zu finden und die Reflexionen und Beschreibungen der anderen nachvollziehen. Sie können in Sprachvergleichen ihr Wissen über Wortbedeutungen anderer Sprachen für die Analyse nutzen.

Widerspiegelt der Basisstandard selbst vor allem das in Abschnitt 2 erläuterte Kompetenzmodell, indem hier die Ausprägung der (Teil)Kompetenzen beschrieben wird, so wird mit den Erläuterungen versucht, die Kompetenzen und ihre Ausprägung in Bezug zu den Gegenständen des Grammatikunterrichts zu setzen. Leitend für die Formulierung der Kompetenzen und ihrer Ausprägungen in den Erläuterungen waren nicht nur die Messergebnisse, sondern auch fachdidaktische und fachwissenschaftliche Erkenntnisse. Dies lässt sich am Beispiel der Morphologie illustrieren.

Den Erläuterungen zufolge sollten (fast) alle Schüler und Schülerinnen fähig sein, »häufig gebrauchte Stämme und Vor- oder Nachmorpheme soweit zu erkennen, dass sie die Analyse eines komplexen Wortes auf Aufforderung hin nutzen können, um die Stammregel anzuwenden.« Getestet haben wir diese Kompetenz mit einer Aufgabe, in der die Schüler und Schülerinnen die Wörter in Morpheme zerlegen und die Stämme markieren sollten. Obschon nur etwa 60 Prozent der SchülerInnen in unseren Aufgaben fähig waren, einfache Wörter in Morpheme zu zerlegen, haben wir diese Kompetenz in den inhaltlichen Erläuterungen zum Basisstandard aufgenommen. Dies, obschon Basisstandards eigentlich Kompetenzen umfassen, über die möglichst alle Schüler und Schülerinnen verfügen sollten. Die Entscheidung, diese Kompetenz unter die typischen Teilkompetenzen in einer höheren Ausprägung aufzunehmen, als es die Schüler und Schülerinnen im Test gezeigt haben, basiert auf folgenden fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Überlegungen.

Die Kompetenz »Wortstrukturen analysieren« ist eine grundlegende Kompetenz für die Orthografie. Geht man davon aus, dass Basisstandards vor allem auch Kernkompetenzen beschreiben sollten, macht es Sinn, diese für eine unauffällige Orthografie grundlegende Kompetenz zu integrieren. Dass die Schüler und Schülerinnen im Testsetting nicht über diese Kompetenz verfügten, kann auch damit erklärt werden, dass sie das Verfahren, Wörter in Morpheme zu zerlegen, aus dem Unterricht nicht kennen.³ Ein Indiz dafür, dass diese Kompetenz jedoch durchaus bis zum beschriebenen Grad erworben werden könnte, geben Beobachtungen in Klassen, in denen der Wortaufbau immer wieder in Sprachspielen und in Forschungssettings zum Thema gemacht wird. Um diese Beobachtungen zu verifizieren, wären jedoch weitere Erhebungen nötig.

Die Überlegung, dass ein Basisstandard vor allem Kernkompetenzen beinhalten sollte, hat unsere Entscheidung, welche Kompetenzen wir in den inhaltlichen Konkretisierungen aufnehmen sollten, generell begleitet. Es war uns ein Anliegen, auch in Bezug auf die analytischen Grammatikkompetenzen vor allem jene Kompetenzen aufzunehmen, die wie im Beispiel der Morphologie Einfluss auf das implizite grammatische Wissen und so auf die natürlichsprachliche Grammatikkompetenz

³ Die zum Zeitpunkt der Erhebung üblichen Lehrmittel beinhalten kaum Aufgaben zu diesem Bereich.

haben, oder solche, bei denen Problemlösestrategien erworben werden können wie beispielsweise Grammatikproben oder Forschungskompetenzen.

5. Fazit

Werden Grammatikkompetenzen im Sinne von Weinert (2001) modelliert, hat dies Einfluss auf die Aufgaben bzw. Methoden und Inhalte des Grammatikunterrichts. Nicht nur in Tests, wie in diesem Artikel gezeigt, sondern auch im Unterricht muss gefragt werden, welche Inhalte und welche Aufgaben geeignet sind, um die auf Problemlösung fokussierten Fähigkeiten herauszubilden. In der sprachdidaktischen Literatur wird wohl kein Bereich so stark in Frage gestellt wie der Grammatikunterricht (vgl. exemplarisch Ulrich 2001 und Bredel 2007). Die Kritik führt dazu, dass tendenziell eher eine Abkehr vom Grammatikunterricht gefordert wird, indem entweder dessen Streichung oder dessen Hinwendung zur allgemeinen Sprachbetrachtung propagiert wird. Viel zu wenig wurden in der Kritik die Aufgaben, Methoden und Inhalte des Grammatikunterrichts in Frage gestellt. Grammatik im engeren Sinn kann und soll unseres Erachtens auch zum Gegenstand der schulischen Reflexion gemacht werden. Eine Möglichkeit, wie mittels Erweiterung des Gegenstandsbereichs und der Methoden nicht nur die Reflexion des Gegenstandes angeregt, sondern auch der Erwerb von fachspezifischen Problemlösefähigkeiten gefördert werden kann, zeigt der Artikel zum erweiterten Grammatikunterricht von Lindauer/Sturm in diesem Band.

Literatur

- BREDEL, URSULA (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. Paderborn: Schöningh (= Reihe »StandardWissen Lehramt«).
- ERIKSSON, BRIGIT; LINDAUER, THOMAS; SIEBER, PETER (2008): *HarmoS Schulsprache – Kompetenzbeschreibungen und Basisstandards*, H. 3, S. 338–350.
- FUNKE, REINOLD (2005): *Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Niemeyer.
- HUSFELDT, VERA; LINDAUER, THOMAS (2009): Kompetenzen beschreiben und messen: Eine Problematisierung selbstverständlicher Begriffe. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (Hg.): *Literalität: Bildungsausgabe und Forschungsfeld*. Weinheim: Juventa, S. 137–150.
- KLIEME, ECKHARD et. al (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung.
- KONSORTIUM HARMOS SCHULSPRACHE (2010): *Schulsprache. Wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell*. In: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L1_wissB_25_1_10_d.pdf [Zugriff: 11.2.2010].
- ULRICH, WINFRIED (2001): Wie und wozu Grammatikunterricht? In: *Deutschunterricht* 1, S. 4–12.
- WEINERT, FRANZ E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim-Basel.

Robert Saxer

Rodungen im Unterholz

Satzgrammatisch-propädeutische Reflexionen zur Textgrammatik aus der Sicht von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

1. Einführung und Überblick

Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht gehört es heute bereits zum Standard, dass die Satzgrammatik nicht isoliert, sondern funktionell integriert in die Präsentation und das Training von Situationen, Themen und Bedeutungen vermittelt wird. Das bedeutet linguistisch, dass bei der Beschreibung grammatischer Phänomene die Satzebene überschritten wird und es darum geht, Regularitäten zu erfassen, die die Grundlage von Texten bzw. Textstrukturen bilden, wie zum Beispiel Textkohärenz oder textuelle Strukturierung eines Themas. Und sprachdidaktisch bedeutet es, dass im Sprachunterricht grundsätzlich von komplexem mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch ausgegangen wird – sowohl rezeptiv als auch produktiv und interaktiv. Grammatische Phänomene werden also nicht isoliert für sich, sondern als Träger von Bedeutungen, Sprechabsichten und Textstrukturen betrachtet und praktiziert. Primär ist also die Vermittlung von Sprachhandlungsformen und Bedeutungen im sozialen Umfeld. Erst als sekundärer Akt erfolgt die Einsicht in die zugrunde liegenden satzgrammatischen Strukturen und deren Training.

Diese Konzeption des kommunikativen FSU ist jedoch in der Praxis – sowohl im schulischen als auch im freien Unterricht der Erwachsenenbildung – beeinträchtigt durch satzgrammatische »Störfaktoren«, die sich aus zwei Voraussetzungen ergeben:

ROBERT SAXER, Studium der Germanistik und Geschichte an der Universität Wien. Seit 1976 am Institut für Germanistik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, seit 1979 im Fachbereich DaF/DaZ. E-Mail: robert.saxer@chello.at

- Das Bewusstsein der Lernenden wird vor allem im Anfängerstadium primär auf die satzgrammatischen Phänomene als Regelwerk fixiert, dessen unveränderliche Regeln – im antinomischen Verhältnis »richtig«/«falsch« – zu beachten und einzuhalten sind.
- Gefördert und verstärkt wird diese Haltung noch durch die Tatsache, dass die grundlegende Einfachheit der satzgrammatischen Strukturen in den gängigen Gebrauchsgrammatiken häufig nicht in der nötigen Klarheit und Übersichtlichkeit und oft auch komplizierter dargestellt werden, als sie sind, sodass sie von den Lernenden nur durch unnötig komplexe bis komplizierte Lernprozesse erfasst und in Sprache umgesetzt werden können. Darauf begründet sich auch der schlechte Ruf, den der Umgang mit Grammatik hat.

Dadurch wird die eigentliche Aufgabe des FSU, die Lernenden zum eigenständigen inhalts- und situationsbezogenen Gebrauch satzgrammatischer Strukturen anzuleiten, behindert und oft in den Hintergrund gedrängt, und es wird auch im Fortgeschrittenen-Unterricht häufig zu viel Unterrichtszeit mit der immer wieder notwendigen Wiederholung von Anfängerthemen wie Satzbau, Deklination und Konjugation verbracht und verschwendet, die dann für den Aufbau und das Training von eigentlicher Sprachkompetenz fehlt.

Diese vielfach noch herrschende Praxis erfordert eine grundlegende Umstellung des »grammatischen Denkens«. In der herkömmlichen Form der Vermittlung grammatischer Strukturen steht immer noch die Darstellung der Unterschiede zwischen den grammatischen Phänomenen bis hin zu den so genannten Ausnahmen im Vordergrund:

Klassisches Beispiel ist der Umgang mit dem Akkusativ, der in den Muttersprachen-Grammatiken immer noch als 4. Fall am weitesten entfernt vom 1. Fall, dem Nominativ, dargestellt und der wenigstens in den Fremdsprachengrammatiken neben den Nominativ gerückt wird. Tatsächlich sind die Formen des Akkusativs identisch mit denen des Nominativs, und nur im Akkusativ Singular des Maskulinums steht anstelle des Nominativ-Suffixes -r (der, dieser etc.) im Akkusativ das Suffix -n (den, diesen etc.).

Dementsprechend können Nominativ und Akkusativ als ein gemeinsamer Kasus dargestellt werden (siehe Tab. 6). Wenn man den Lernenden diese Gleichheit, diese fast vollständige Identität der beiden Kasus von Anfang an vermittelt, erspart man ihnen erhebliche Lernmühen und macht ihren Kopf frei für weiterführende, »textgrammatische« Aktivitäten.

In diesem Beitrag geht es dementsprechend darum, die Einfachheit grundlegender satzgrammatischer Strukturen aus dem Geflecht ihrer oft komplizierten oder unzureichend klaren Darstellung in den Gebrauchsgrammatiken herauszulösen und so darzustellen, dass sie primär als Handwerkszeug für sprachliche Produktion – fürs Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen – verstanden und verwendet werden können – und erst sekundär als Regelwerk, das zur Perfektion der sprachlichen Produkte notwendig ist, eine Perfektion, die jederzeit durch nachgetragene Korrekturaktivitäten hergestellt werden kann. Dazu eignen sich folgende Verfahrensweisen:

- Hervorheben gleicher Bauprinzipien bei unterschiedlichen grammatischen Phänomenen (vgl. unten 2.2 Verbale Klammer)
- Genauere Differenzierung grammatischer Strukturen dort, wo es notwendig ist (vgl. unten 3.1 Transitive – intransitive Verben)

Dies wird – in gestraffter Form – mit Beispielen aus den drei grundlegenden Strukturebenen der Sprachgestaltung dargestellt:

- **Satzbau:** Klammerbildung der deutschen Sprache
- **Deklination:** Typen der Nomen-Deklination und das Problem der »gemischten« Deklination
- **Konjugation:** Transitive – intransitive Verben; trennbare Verben und Präfixverben.

2. Satzbau

2.1 Klammerbildung in der deutschen Sprache

Die Klammerbildung ist das grundlegende Bauelement der deutschen Syntax. Sie bestimmt auf drei Ebenen den Satzbau bzw. Satzgliedbau:

- *Verbale Klammer* (Hauptsatzklammer) auf der Ebene des Hauptsatzes
- *Nebensatzklammer* auf der Ebene des Nebensatzes
- *Nominale Klammer* (Satzgliedklammer) auf der Ebene des Satzgliedes.

Die Klammerbildung bietet vor allem für Deutschlernende Probleme, da durch dieses Strukturgesetz ein oft weit gespannter offener Bedeutungsbogen der Aussage entsteht, der zumeist erst mit dem letzten Wort oder zumindest gegen Ende zu abgeschlossen ist und die Bedeutung des Ausgesagten definitiv festlegt. Hinzu kommt, dass zum Beispiel bei der verbalen Klammer im Hauptsatz so unterschiedliche grammatische Phänomene wie trennbare Verben, Perfekt- und Futur-Bildung oder die Bildung des Vorgangs- und Zustandspassivs nach dem immer gleichen grundlegenden Bauprinzip funktionieren.

Daher ist es notwendig, dass die Lernenden beim Erlernen der grundlegenden Hauptsatzformen *von allem Anfang* an nicht nur Sätze mit einfachen Prädikaten, sondern auch solche mit verbaler Klammer verstehen und gebrauchen lernen. Bei der Vermittlung von Sprache sollte man also Vermeidungsstrategien – weil angeblich bestimmte grammatische Strukturen, wie zum Beispiel die syntaktische Struktur der trennbaren Verben, für den Anfang noch zu kompliziert seien – unterlassen.

2.2 Verbale Klammer (Hauptsatzklammer)

Das Kernelement der verbalen Klammer bildet die flektierte Form des Verbs in seiner Funktion als Prädikat des Satzes. Sie steht in der Basisform des Aussagesatzes an zweiter Stelle und teilt ihn in das Vorfeld, das in der Basisform vom Subjekt besetzt ist, und in das Mittelfeld mit den obligaten Ergänzungen und/oder freien Angaben; an das Mittelfeld schließt sich der zweite, unflektierte Teil des Prädikats an,

Tab. 1

BASISFORM[**Subjekt ~ Prädikat 1 (flektiert) ~ Ergänzungen/Angaben ~ Prädikat 2 (unflektiert)**]

	Vorfeld	Mittelfeld		
Trennbare Verben	Franz	steht	jeden Tag ~ um sechs Uhr	auf.
Perfekt		ist	heute ~ um sechs Uhr	aufgestanden.
		hat	gerade ~ mit der Arbeit	begonnen.
Plusquamperfekt		war	bereits ~ um sechs Uhr	aufgestanden.
		hatte	schon ~ mit der Arbeit	begonnen.
Futur I		wird	morgen ~ um sechs Uhr	aufstehen.
Futur II		wird	heute früh ~ bereits	aufgestanden sein.
		wird	mit der Arbeit ~ schon	begonnen haben.
Modalverben	Wir	können	heute ~ nicht ~ ins Theater	gehen.
Konjunktiv II mit „würde“	Ich	würde	gerne ~ nach Wien	fahren.
Infinitiv-Verben	Wir	gehen	am Sonntag ~ im Park	spazieren.
Modalitätsverben	Ich	brauche	morgen ~ nicht ins Büro	zu gehen.
Vorgangspassiv	Das Auto	wurde	gestern ~ vom Mechaniker	repariert.
Zustandspassiv	Das Auto	ist	schon	repariert.

der den Satz abschließt (siehe Tab. 1). Bei den einfachen Verben (Stammverb oder Präfixverb) im Präsens und Präteritum und im Imperativ fehlt dieser zweite Teil. Im Vorfeld kann anstelle des Subjekts auch eine Ergänzung oder eine freie (Umstands)Angabe treten (Inversion). Bei bestimmten Aussage- bzw. Satzformen bleibt das Vorfeld unbesetzt, die flektierte Form des Prädikats tritt also an die erste Stelle.

Wie Tabelle 1 zeigt, sind es sehr unterschiedliche sprachliche Phänomene, in denen immer dasselbe grundlegende Bauprinzip gilt. Es ist daher sinnvoll, den Lernenden dieses Prinzip von allem Anfang an – zunächst wohl anhand der trennbaren Verben [*Verbstamm ... Verbzusatz*] und der Modalverben [*Modalverb ... Infinitiv des Hauptverbs*] – zu vermitteln und grafisch zu veranschaulichen, sodass man bei jedem neuen, nach diesem Prinzip funktionierenden grammatischen Phänomen (z. B. bei der Bildung der mehrteiligen Tempora oder des Passiv) auf dieses Muster zurückgreifen kann.

Varianten der verbalen Klammer (*Inversion* = ein anderes Satzglied statt Subjekt im Vorfeld; *Unbesetztes Vorfeld* = Prädikat an erster Stelle) können ebenso durch analoge Grafiken dargestellt werden.

In weiterer Folge kann man darauf hinweisen, dass bei der Realisierung bestimmter Sprechabsichten auch das Nachfeld besetzt werden kann (*„Ausklammerung“*), etwa wenn man etwas während des Sprechens Vergessenes nachtragen (*„Ich bin so müde gewesen gestern Abend.“*) oder wenn man die Aussage eines bestimmten Satzgliedes besonders betonen will (*„Ich werde nie mehr reden mit diesem Kerl.“*).

Tab. 2

BASISFORM		
[_____]		
Ergänzungssatz	Einleitewort dass	du dich möglichst schnell für eine Stelle
Umstandssatz	damit	du endlich mit deinem Studium fertig
Relativsatz	die	ihr Studium heuer
		Prädikat bewirbst. wirst. beendet hat.
VARIANTEN		
[_____]		
Ich gebe dir den Rat,	<i>anstelle eines Ergänzungssatzes mit „dass“</i>	
Infinitivsatz mit „zu“	---	dich möglichst schnell für eine Stelle zu bewerben.
Die Zeitungen berichten,	<i>anstelle eines Ergänzungssatzes mit „dass“ und Konjunktiv I</i>	
NS in Hauptsatzform: Konjunktiv I	---	der Finanzminister habe sein Amt zurückgelegt.
Ich schwöre,	<i>anstelle eines Ergänzungssatzes mit „dass“ (v.a. mündlich)</i>	
NS in Hauptsatzform [Indikativ]	---	ich habe den Ball nicht ins Fenster geschossen.
Er lernt jetzt fleißig,	<i>anstelle eines Finalsatzes mit „damit“</i>	
Infinitivsatz mit „um ... zu“	um	endlich mit dem Studium fertig zu werden.
Er tat so,	<i>anstelle eines Vergleichssatzes mit „als ob“</i>	
Prädikat direkt nach Einleitewort	als	hätten wir ihn nicht rechtzeitig gewarnt.
Ich werde Sie entlassen,	<i>anstelle eines Konditionalsatzes mit „wenn“ und Konjunktiv II</i>	
Prädikat an 1. Stelle	sollten	Sie noch einmal einen solchen Fehler begehen.

2.3 Nebensatzklammer

Die Nebensatzklammer wird vom Einleitewort (Subjunktion, Relativpronomen, Relativadverb) am Beginn des Satzes und dem Prädikat bzw. der flektierten Form des zwei- oder mehrteiligen Prädikats gebildet. Diese beiden Elemente schließen alle anderen Satzglieder des Nebensatzes ein. Dies gilt für alle drei Gruppen von Nebensätzen:

1. Ergänzungssätze: »[Ich möchte], *dass* du dich warm *anziehst*.«
2. Umstandssätze: »[Er bleibt zuhause], *weil* er Grippe *hat*.«
3. Relativsätze: »[Das Auto], *das* in dem Einfahrt *steht*, [gehört mir].«

Wie bei der verbalen Klammer kann auch in diesen Fällen am Beispiel der ersten Nebensatzformen im Anfängerunterricht (in der Regel der Ergänzungssatz mit »dass« und der Kausalsatz mit »weil«) dieses grundlegende Bauprinzip grafisch veranschaulicht und eingeführt werden. Bei der Vermittlung aller weiteren Nebensatzformen kann man immer wieder mit Hilfe des grafischen Musters auf dieses Prinzip verweisen.

Dies gilt auch für Nebensätze, deren Basisform durch andere Formen ersetzt werden kann; auch sie können durch das grafische Nebensatz-Schema veranschaulicht werden, wobei man darauf hinweisen kann, dass in einigen Fällen die erste Position nicht besetzt ist (siehe Tab. 2).

Tab. 3

1	2	3	4
Artikelwort	Mittelfeld Linksattribute	Satzkern Nomen	Nachfeld Rechtsattribute
SINGULAR			
das _s	neue _e	Haus	meines Nachbarn in der Herrengasse dort , das einem meiner Freunde gehört
diese _s	brennende _e		
welche _s	renovierte _e		
in diese _m	renovierten _e		
(k)ein	neues _s	Haus	
mein / ihr	brennendes _s		
unser / euer	renoviertes _s		
PLURAL			
die, diese _e	neuen _e	Häuser	der Stadtbewohner an der Hauptstraße dort drüben
unsere/eure _e	brennenden _e		
alle/keine _e	renovierten _e		
---	neue / brennende / renovierte _e	Häuser	

Anm.: _s = Artikel-Endung _e = Adjektiv-Endung (siehe dazu unten 4.2 Artikel- und Adjektiv-Deklination)

2.4 Nominale Klammer (Satzgliedklammer)

Die nominale Klammer ist das Bauprinzip der Satzglieder, deren Kern ein Nomen bildet. Sie besteht aus dem Artikelwort (auch Präposition + Artikelwort) und dem Nomen als Satzgliedkern; die beiden klammern das Mittelfeld ein, und auf den Satz Kern kann noch ein Nachfeld folgen (siehe Tab. 3).

Diese Positionen können folgendermaßen besetzt sein:

1. Artikelwort-Position

- Bestimmter und unbestimmter Artikel: der – das – die, ein/er
- Demonstrativ-Artikel: diese/r, jene/r
- Possessiv-Artikel: mein – dein – sein – ihr – unser – euer – Ihr
- Interrogativ-Artikel: welch/er
- Indefinit-Artikel: kein/er, jede/r, manche/r, alle

2. Mittelfeld: vorangestellte Attribute (Linksattribute)

- Adjektiv: der *junge* Mann
- Partizip I und II: der *lachende / verletzte* Mann
- komprimierte Sätze, die sich um ein Partizip gliedern: der *von einem Auto niedergestosene und verletzte* Mann

3. Satz Kern: Das Nomen

4. Nachfeld: nachgestellte Attribute (Rechtsattribute)

- Genitiv-Attribut: der Mann *meiner Schwester*
- Präpositionalphrase: der Mann *auf dem Bild*
- Adverb: der Mann *dort drüben*
- Attributsatz (Relativsatz): der Mann, *den du dort siehst,*

Tab. 4

	Verben ohne Präfix	Präfixverben
Einfache Verben	zählen kommen	erzählen bekommen
Trennbare [zusammengesetzte] Verben mit Verbzusatz	aufzählen mitkommen	nacherzählen mitbekommen

3. Konjugation

Im Bereich des Konjugation des Verbs soll ganz kurz auf zwei grammatische Phänomene hingewiesen werden.

3.1 Transitive – intransitive Verben

Bei der Klassifikation der Verben hinsichtlich ihrer syntaktischen Funktion steht die Unterscheidung *transitiv* (Verben mit Akkusativ-Ergänzung) – *intransitiv* (Verben ohne Akkusativ-Ergänzung) im Vordergrund. Diese grobe Einteilung ergibt sich aus der Tatsache, dass die Verben mit Akkusativ-Ergänzung die größte Gruppe unter den deutschen Verben darstellen. Aber sie verstellt den Blick auf die Tatsache, dass die unterscheidende Klassifikation der Verben aufgrund ihrer unterschiedlichen Valenzen sehr viel differenzierter ist. Die intransitiven Verben gliedern sich valenzmäßig in verschiedene Gruppen (z. B. *Verben mit Dativ-Ergänzung*, *mit Präpositional-Ergänzung* etc.); aber auch die transitiven Verben differenzieren sich nach unterschiedlichen Valenzen (z. B. *Verben nur mit Akkusativ-Ergänzung*, *mit Akkusativ-Ergänzung + Dativ-Ergänzung*, *mit Akkusativ-Ergänzung + Direktiv-Ergänzung* etc.).

Ein Opfer dieser Grobeinteilung transitiv – intransitiv sind im traditionellen Grammatik-Unterricht die *Verben mit Präpositional-Ergänzung* gewesen, die immerhin die zweitgrößte Gruppe unter den deutschen Verben darstellen und die den Lernenden wegen der korrekten Zuordnung der Präpositionen zu den Verben spezielle Probleme bereiten (*denken an*, *warten auf*, *sich freuen auf/über* etc.), auch deshalb, weil man sie fälschlicherweise im Anfängerunterricht vielfach vermeidet, was in dieser Phase zudem eine Einschränkung der sprachhandlungsorientierten und damit auch textgrammatischen Möglichkeiten bedeutet.

3.2 Trennbare Verben – Präfixverben

Eine weitere Gewohnheit im Sprachunterricht ist die Unterscheidung von trennbaren und untrennbaren Verben und im Zusammenhang damit von trennbaren und untrennbaren Präfixen. Diese Opposition ist nicht korrekt, da es sich bei den trennbaren Verben nicht um Präfixe (also unselbständige Silben), sondern um Verbzusätze handelt, d. h. um selbstständige Wörter, die mit Stammverben zusammengesetzt werden.

Dementsprechend gibt es auch trennbare Präfixverben (Verben mit eingebauten Präfixen = Infixen).

Die genaue Kenntnis dieses Sachverhalts ist für die Lernenden vor allem wichtig bei der Bildung des Partizip II; sie macht klar, warum bei den trennbaren Verben mit Infixen im Gegensatz zu den präfixlosen trennbaren Verben kein -ge- eingeschoben wird (*nacherzählen – nacherzählt*) (siehe Tab. 4).

4. Deklination

4.1 Typen der Nomen-Deklination

In den Gebrauchsgrammatiken findet man immer noch ausführliche Deklinationstabellen für verschiedene Deklinationstypen, in denen Nomina in allen vier Kasus durchdekliniert werden. Diese Tabellen sind beim Nomen nicht notwendig und komplizieren nur den Lernprozess, da die Formen der Nomen sowohl im Singular als auch im Plural größtenteils gleich bleiben und sich nur in Einzelfällen ändern. Die Deklination der Nomen der deutschen Sprache lässt sich auf drei Typen reduzieren:

1. Alle Maskulina [mit Ausnahme der n-Deklination] und Neutra

- Es gibt Gruppen mit fünf verschiedenen Endungs-Suffixen im Plural: *-e*, *-er-*, *-en*, *-s*, *-□*,
 - davon drei auch mit Umlautung des Stammlauts im Plural: *»-e*, *»-er*, *»-□*.
- Die *Singularform* ist in allen Kasus gleich, nur im Genitiv wird das Genitiv-Suffix *-s* oder *-es* angefügt.
 - Die *Pluralform* ist in allen Kasus gleich, nur im Dativ tragen alle das Dativ-Suffix *-n* [mit Ausnahme jener Nomina, die den Plural mit *-s* bilden.]

2. Die n-Deklination [nur Maskulina]

- Die *n*-Deklinations-Reihe ist identisch mit der Adjektiv-Deklination (mit Ausnahme der Wörter, die im Nominativ Singular kein *-e* tragen) (»schwache Deklination«)
 - Nach dieser Deklinationsreihe werden auch die nominalisierten Adjektive und Partizipien in allen drei Genera flektiert. Wie die attributiv gebrauchten Adjektive übernehmen sie die Artikel-Endungen, wenn ihnen kein Artikelwort vorangeht, das diese Endung trägt.
- Im *Nominativ Singular* tragen diese Maskulina das Endungs-Suffix *-e* oder keine Endung *-□*.
 - In allen anderen Kasus im Singular und Plural tragen sie die Endung *-en*.

3. Die Feminina

- Die meisten Feminina haben die Plural-Endung *-n* [*-en*, *-nen*].
 - Eine kleine Gruppe von einsilbigen Feminina trägt bei gleichzeitiger Umlautung des Stammvokals die Plural-Endung *»-e*.
 - Eine weitere Gruppe (vor allem Fremdwörter) trägt die Plural-Endung *-s*.
- Die *Singularform* ist in allen Kasus gleich.
 - Die *Pluralform* ist in allen Kasus gleich, nur im Dativ tragen alle das Dativ-Suffix *-n* [mit Ausnahme jener Nomina, die den Plural mit *-s* bilden.]

Tab. 5 1. **der – das**: Maskulinum – Neutrum

Plural-Endung	Maskulinum	Neutrum
-□ ohne Umlautung mit Umlautung	der Lehrer die Lehrer□ der Bruder die Brüder	das Messer die Messer□ ■■■
-e ohne Umlautung mit Umlautung	der Tisch die Tische der Ball die Bälle	das Brot die Brote ■■■
-er ohne Umlautung mit Umlautung	■■■ der Wald die Wälder	das Bild die Bilder das Wort die Wörter
-(e)n ohne Umlautung	der Direktor die Direktoren	das Auge die Augen
-s ohne Umlautung	der Job die Jobs	das Handy die Handys

2. **der**: Maskulinum der n-Deklination

Nominativ Singular	alle anderen Kasus
der Student□	den/dem/des // die/den/der Studenten
der Franzose	den/dem/des // die/den/der Franzosen

<i>Nominalisiertes Adjektiv und Partizip</i>	der/die Große / Lebende / Verletzte den/dem/des/die/der Großen / Lebenden / Verletzten
<i>Lexikalisierte Nominalisierungen</i>	der/die Angestellte / Verwandte der Beamte den/dem/des/die/der Angestellten / Verwandten / Beamten
<i>Nominalisierungen im Neutrum</i>	das Schöne / Gekochte den/dem/des/die/der Schönen / Gekochten
<i>Adjektiv-Deklination</i>	der neue ... / den/dem/das/die/der neuen

3. **die**: Femininum

Plural-Endung	alle anderen Kasus
-n / -en / -nen	die Tasche die Taschen # die Frau die Frauen die Ärztin die Ärztinnen
-e mit Umlautung	die Hand die Hände # die Kunst die Künste # die Maus die Mäuse
-s	die Party die Partys

Sonderfälle: die Mutter – die Mütter□ --- die Tochter – die Töchter□

Für die Lernenden ergeben sich dadurch folgende Vereinfachungen:

- Sie lernen mit jedem Nomen grundsätzlich seinen Artikel und seine Pluralform.
- Wenn sie beim Sprechen oder Schreiben Phrasen bilden, brauchen sie nur die oben mit Pfeilen gekennzeichneten Angaben beachten (siehe Infobox S. 90).

4.2 Artikel- und Adjektiv-Deklination

In den Gebrauchsgrammatiken der deutschen Sprache werden bis heute drei Deklinationsreihen aufgeführt: die »starke«, die »schwache« und die »gemischte« Deklination. Tatsächlich ist die so genannte »gemischte« Deklination ein zusätzliches, und wie sich zeigt, unnötig komplizierendes Interpretations-Konstrukt. Vielmehr gibt es nur zwei Deklinationsreihen: die Deklinationsreihe des Artikels bzw. der Ar-

tikelwörter (»starke« Deklination) und die Deklinationsreihe des attributiv gebrauchten Adjektivs und der Partizipien I und II (»schwache« Deklination). Die Verschränkung der beiden erfolgt durch ein einfaches, durchgehend gültiges Prinzip (siehe Infobox unten, Punkt 3).

Die so genannte »gemischte« Deklinationsreihe wird zumeist am Beispiel des unbestimmten Artikels »ein« präsentiert. Doch trägt dieser wie die anderen Artikelwörter auch die Endungen der Artikel-Deklination (*einer – einen – einem – eines – eine*), nur *nicht im Nominativ Maskulinum und im Nominativ/Akkusativ Neutrum, wenn er vor einem Nomen steht*. Und im Plural steht an seiner Stelle der Null-Artikel. Das ist kein Grund, eine weitere, dritte Deklinationsreihe zu konstruieren.

1. Artikel-Deklination (»starke« Deklination)

Diese Deklinationsreihe besteht aus den fünf signifikanten Suffix-Endungen

-e [die], *-r* [der], *-n* [den], *-m* [dem], *-s* [das/des]

als Signale für Genus, Numerus und Kasus, in denen das betreffende Wort steht.

Die Träger dieser Endungen sind der bestimmte Artikel und die Artikelwörter (unbestimmter Artikel »ein«, Negationswort »kein«, Demonstrativ-, Relativ-, Interrogativ- und Indefinit-Artikel), die diese Endungen [*-e, -er, -en, -em, -es*] übernehmen, wenn sie anstelle des bestimmten Artikels stehen.

2. Adjektiv-Deklination (»schwache« Deklination)

Diese Deklinationsreihe trägt im Nominativ Singular des Maskulinums und im Nominativ/Akkusativ Singular des Neutrums und des Femininums das Endungs-Suffix *-e*, in allen anderen Kasus die Endung *-en*.

Die Träger dieser Endungen sind das Adjektiv und die Partizipien I und II, die auf ein Artikelwort folgen.

3. Verschränkung von Artikel- und Adjektiv-Deklination

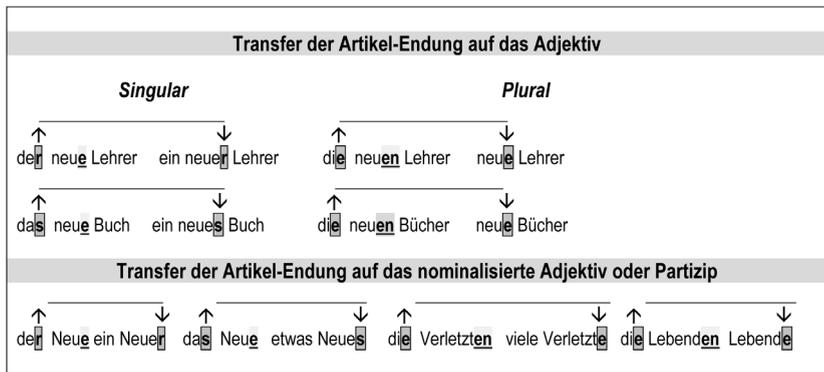
Wenn vor dem Adjektiv oder dem Partizip I und II kein Artikelwort steht, das die Artikel-Endung trägt, geht die Artikel-Endung auf das Adjektiv bzw. auf das Partizip über.

Ausnahme: Genitiv Sg.: wegen starken Regens

Man sollte den Lernenden daher das Pauken der »gemischten« Deklination ersparen und sie von Anfang an – unterstützt durch grafische Muster (siehe Tab. 6) – mit dem Verschränkungsprinzip vertraut machen, das sie in die Lage versetzt, bei der Bildung von Phrasen selbständig deren korrekte Bildung zu überlegen, umzusetzen und zu überprüfen.

Tab. 6

	SINGULAR			PLURAL Mask. – Neutr. – Fem.
	Maskulinum	Neutrum	Femininum	
Nominativ Akkusativ	der jung <u>e</u> Lehrer den jung <u>e</u> n Lehrer	das alt <u>e</u> Haus	die neu <u>e</u> Schule	die neu <u>e</u> n Schulen jung <u>e</u> n Lehrer alt <u>e</u> n Häuser
Dativ	dem jung <u>e</u> n Lehrer	dem alt <u>e</u> n Haus	der neu <u>e</u> n Schule	den neu <u>e</u> n Schulen jung <u>e</u> n Lehrer <u>n</u> alt <u>e</u> n Häuser <u>n</u>
Genitiv	des jung <u>e</u> n Lehrer- <u>s</u>	des alt <u>e</u> n Haus- <u>es</u>	der neu <u>e</u> n Schule	der neu <u>e</u> n Schulen jung <u>e</u> n Lehrer alt <u>e</u> n Häuser



Anm.: e = Artikel-Endung e = Adjektiv-Endung

	Maskulinum	Neutrum	Femininum	PLURAL [M-N-F]
Nominativ Akkusativ	der neu <u>e</u> Lehrer ein neu <u>e</u> Lehrer <i>im Akkusativ: Artikel- und Adjektiv- Endung identisch: -en</i>	das neu <u>e</u> Haus ein neu <u>e</u> s Haus	■■■ Artikel- und Adjektiv- Endung identisch: -e	die neu <u>e</u> n Lehrer/Häuser neu <u>e</u> Lehrer/Häuser
Dativ	mit ein <u>e</u> m groß <u>e</u> n Eifer mit groß <u>e</u> m Eifer	in ein <u>e</u> m hoch <u>e</u> n Tempo in hoch <u>e</u> m Tempo	mit ein <u>e</u> r groß <u>e</u> n Freude mit groß <u>e</u> r Freude	■■■ Artikel- und Adjektiv-Endung identisch: -en
Genitiv	<i>Ausnahme</i> wegen stark <u>e</u> n Regen <u>s</u>	<i>Ausnahme</i> wegen schlech <u>t</u> e Wetter <u>s</u>	wegen der groß <u>e</u> n Gefahr groß <u>e</u> r Gefahr	wegen der groß <u>e</u> n Gefahren wegen groß <u>e</u> r Gefahren

Sara Hägi, Elvira Topalović

Klammerstrukturen im Deutschunterricht

Ansätze zu einer integrativen Grammatikdidaktik

1. DaM – DaZ – DaF

Bezeichnend für Deklinationstabellen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) ist die Reihenfolge der Fälle: Der Akkusativ steht – gemäß Progression und Frequenz – jeweils an zweiter, der Genitiv an vierter Stelle. Auch die DaF-übliche Artikelreihenfolge »der, das, die« mag für Muttersprachler/innen des Deutschen ungewohnt klingen. Das sind nur zwei Beispiele dafür, dass sich die didaktische Herangehensweise in der Grammatikvermittlung unterscheidet, je nachdem, ob Deutsch als Mutter- oder als Fremdsprache unterrichtet wird.

Nodari (2009) hält eine »Trennung der drei Deutschdidaktiken« Deutsch als Muttersprache (DaM), Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache allerdings nur noch historisch für vertretbar. In seinem gleichnamigen Artikel kommt er mehrfach zu dem Schluss: »Es gibt nur eine Deutschdidaktik.« Ganz gleich, ob wir mit ihm so weit gingen und »für ein organisches Zusammenwachsen« (Nodari 2009, S. 11) von DaM, DaZ und DaF plädierten¹, festzuhalten bleibt, dass

SARA HÄGI unterrichtet Methodik/Didaktik Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache an der Universität Siegen, ist in der LehrerInnenfortbildung im In- und Ausland tätig und Mitautorin von *Ja genau!*
E-Mail: sara.haegi@web.de

ELVIRA TOPALOVIĆ ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Germanistischen Institut der WWU Münster. Zurzeit vertritt sie eine Professur für Sprachdidaktik an der Universität Paderborn.
E-Mail: topal@uni-muenster.de

1 Hier müsste sicherlich differenziert werden, da zum einen *prototypische* DaM-, DaZ- und DaF-Erwerbskontexte unterschieden werden können, zum anderen sind – um mit Riemer (2004, S. 201) zu sprechen – »Forschungsergebnisse aus einem Bereich nicht einfach auf den anderen übertragbar«.

die Spracherwerbsbiographien von Schüler/inne/n aller deutschsprachigen Länder so verschieden sein können, dass eine Zuordnung zu DaM-, DaZ- und DaF-Erwerbskontexten zuweilen tatsächlich obsolet erscheint. Vor allem in urbanen, durch Sprachen- und Kulturenvielfalt geprägten (Lern)Räumen stehen Lehrende vor der Herausforderung, Deutsch *zwischen* DaM, DaZ und DaF² und damit auch unter Mehrsprachigkeitsbedingungen zu unterrichten, so dass integrative, die verschiedenen Didaktiken – auch Fremdsprachendidaktiken wie Englisch – verbindende Lehr- und Lernkonzepte sich geradezu aufdrängen. Solche oder vergleichbare, zum Teil programmatische Forderungen gibt es zwar schon länger, doch erst in den letzten Jahren spiegelt sich diese vor allem durch internationale Vergleichsstudien und eine offensivere EU-Sprachenpolitik angestoßene Dringlichkeit nicht nur in einer breiteren Veröffentlichungs- und Forschungspraxis, sondern auch auf Fachtagungen wider, die Themen wie Mehrsprachigkeit oder sprachlich-kulturelle Differenzierung bzw. Heterogenität fokussierten.

Wir wollen uns in diesem Beitrag der Frage widmen, wie der durch Mehrsprachigkeit geprägte DaM-Unterricht ganz konkret von DaZ- und DaF-Erkenntnissen profitieren könnte: Welche Synergien der Didaktiken könnten für eine Unterrichtspraxis genutzt werden, die möglichst allen Spracherwerbsbiographien Rechnung tragen? Es versteht sich von selbst, dass es sich hierbei nur um ein integrativ-didaktisches Mosaiksteinchen handeln kann. Welche Impulse die DaZ- und DaF-Didaktik von der DaM-Forschung erhält – zu nennen wären zum Beispiel all jene Ansätze, die aus erwerbs- und lernpsychologischer Sicht Parallelen zum Erstspracherwerb suchen (vgl. z. B. Buttaroni 1994, Handwerker/Madlener 2009) – bzw. welchen Einfluss die DaF- bzw. Fremdsprachendidaktik bereits aktuell auf DaZ ausübt (vgl. z. B. Rösch 2005), kann an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden.

Unter einer integrativen Grammatikdidaktik verstehen wir eine Didaktik, die sowohl Synergiemöglichkeiten aus allen drei Deutschdidaktiken (DaM, DaZ, DaF) nutzt als auch *fach-* und *lernbereichsübergreifend* konzipiert ist und damit Grammatik etwa in Kooperation mit den Fächern Englisch oder Französisch – idealerweise auch mit dem Herkunftssprachenunterricht – und/oder im Rahmen der fachsprachlichen und literarischen Textarbeit eben integrativ und sprachvergleichend zu vermitteln sucht. Exemplarisch für das Synergiepotenzial einer integrativen Grammatikdidaktik sollen im Folgenden auf der Grundlage eines Lehrwerksvergleichs Klammerstrukturen des Deutschen und die Möglichkeit ihrer Visualisierung herangezogen werden.

2. Klammerstrukturen

In seinem berühmten parodistischen Essay über die »schreckliche deutsche Sprache« haben es Mark Twain besonders die »Parenthesen«, mit anderen Worten:

² Vgl. die gleichnamige Gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2008 bzw. den Tagungsband (Clalüna/Etterich 2009).

die Klammerstrukturen der deutschen Sprache, angetan; seine rhetorische Frage »Kann sich jemand etwas Verwirrenderes vorstellen?« (vgl. Twain 2008) lässt ahnen, dass es sich aus Sicht von DaF-Lernenden um ein besonderes syntaktisches Phänomen handeln muss. Klammerstrukturen gibt es im Deutschen tatsächlich viele – hier einige Musterbeispiele:

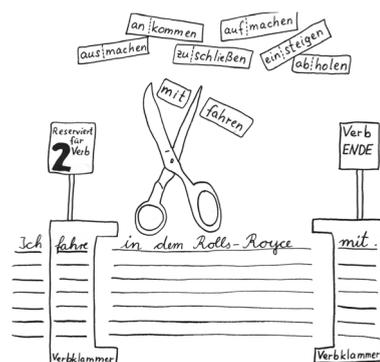
Er **reiste** gestern ohne ein Abschiedswort **ab**. (*Vollverb + Präfix*)
 Ich **habe** schon viele Städte dieser Welt **gesehen**. (*Hilfsverb + Partizip*)
 Du **musst** auf jeden Fall dieses Museum **besuchen**. (*Modalverb + Infinitiv*)
Das rote, recht verwaschene **Kleid** oder doch lieber **einen** flotten, pinken **Rock**? (*Artikel + Nomen*)
 Sie **sind** nach diesem Ausflug ziemlich **erschöpft**. (*Kopulaverb + Prädikativ*)
 Wir **nehmen** das auf jeden Fall **zur Kenntnis**. (*Funktionsverbgefüge*)
 Ich habe Nachbarn, **die** immer wieder gerne **eingeladen werden können**. (*Relativpronomen + Verbalgruppe in Endstellung*)

Bei Strukturen mit klammeröffnendem und klammerschließendem Teil handelt es sich ohne Frage um ein syntaktisches Grundprinzip des Deutschen. Dieses nimmt allerdings in den Lehrplänen für deutsche Schulen und infolgedessen auch in den Schulbüchern bislang keinen prominenten Platz ein und findet seinen Niederschlag hauptsächlich im Rahmen der bekannten Verschiebe- und Umstellproben, die der Ermittlung von Satzgliedern dienen, oder der Behandlung der Satzarten. Dies verwundert umso mehr, als Klammerstrukturen gerade für das literarisch-ästhetische und fachsprachliche Textverständnis eine wichtige Rolle spielen (zu Fachtexten vgl. z. B. Ahrenholz 2010).

Nach Weinrich (2005, S. 23) wird »die Textualität eines Textes« sogar »weitgehend« durch Klammerstrukturen hergestellt. Wortstellungsregularitäten bilden darüber hinaus eine Grundlage verschiedener Modelle des Erst- und Zweitspracherwerbs sowie des Schriftsprach- bzw. Rechtschreiberwerbs und werden auch in Sprachstandserhebungen und Diagnostiken eingesetzt (vgl. z. B. Grieshaber 2006, Röber 2009, Röber-Siekmeyer 1999). Dennoch »erleiden« Klammerstrukturen im DaM-Unterricht nicht selten ein ähnliches Schicksal wie andere grammatische Phänomene:

Artikelzuweisungen, Pluralbildungen und Kasusverwendung, Konjugationsformen, Bau und Stellung von Nominalgruppen, Präpositionen und Pronomen als besondere Schwierigkeitsbereiche der Deutschen Sprache [werden] bestenfalls angerissen, nicht jedoch systematisch in ihrer Bildung gesichert. (Benholz/Lipowski 2007, S. 129)

Im DaZ-, vor allem aber im DaF-Erwerb stellen syntaktische Rahmen oder Klammern gerade aufgrund ihrer Varianz und entsprechenden strukturellen Undurchsichtigkeit einen so genannten grammatischen Stolperstein dar und genießen den Ruf eines Hotspots (vgl. z. B. Jasny 2008, Rösch 2005) – nicht zuletzt auch, weil sie in fast allen anderen Herkunfts- und Fremdsprachen nicht oder zumindest nicht in dieser Komplexität vertreten sind.

Abb. 1: *Grammatik sehen*, S. 34Abb. 2: *Ja genau!*, S. 131

Ich bin krank.	Ich	muss	im Bett	bleiben.
	Ich	darf	nicht	aufstehen.
	Ich	soll	viel Tee	trinken..
Ich habe frei.	Ich	kann	im Bett	bleiben.
	Ich	will	heute nicht	aufstehen.
	Ich	möchte	im Bett	frühstücken.

3. Visualisierung von Klammerstrukturen

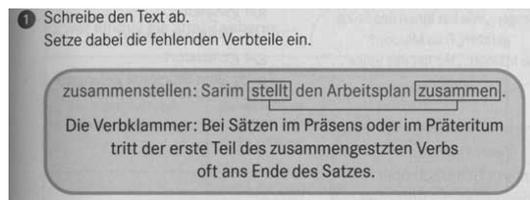
Die Vorteile grammatischer Visualisierungen, die Brinitzer/Damm (1999) treffend mit ihrem Titel *Grammatik sehen* umschreiben, liegen auf der Hand: Visualisierungen bedienen nicht nur verschiedene Lern- und Wahrnehmungstypen, sondern bieten vor allem die Möglichkeit, auf eine komplexe Erklär- oder Metasprache weitgehend zu verzichten: Sie machen in erster Linie sprachliche Strukturen sichtbar, aber auch (implizit oder explizit) vergleichbar.³

Visualisierungen vereinfachen also nicht nur komplexe(re) Informationen und unterstützen kognitive Prozesse. Als gleichsam grafische Metaphern reduzieren sie den Einsatz grammatischer Terminologie und fördern eigenaktives Begreifen mütter-, zweit- oder fremdsprachlicher Strukturen. Als optional binnendifferenzierendes Zusatzmaterial können sie einige Schüler/innen in ihren Spracherwerbsprozessen unterstützen, anderen wiederum nicht nur nicht schaden, sondern implizites Wissen explizieren – bei *allen* Schüler/innen/n jedoch sprachreflexiv wirken. Und Reflexion über Sprache, Sprachbewusstheit oder Language Awareness gehören zum terminologischen Konsens aller Sprachfächer.

3.1 Verbalklammern

Ob mit Brücke, Schere oder schlicht sachlich-schematisch – in sämtlichen DaF-Lehrwerken wird die Verbalklammer (auch: Satzklammer, Satzrahmen, Verbklammer) besonders hervorgehoben und mit ihrer Visualisierung eine wichtige Struktur- und Lernhilfe geschaffen (Abb. 1 und 2).

³ Sprachvergleich gilt mittlerweile als konstitutiver Bestandteil aller (Fremd)Sprachdidaktiken und ist in den deutschen Bildungsstandards des Fachs Deutsch in allen Schulformen – zumindest auf dem Papier – verankert.

Abb. 3: *Doppel-Klick* 8, S. 267

In Anlehnung an Weinrichs Erwartungshaltung des Hörers (vgl. 2005, S. 23) sollen Lernende so die Lernstrategie entwickeln, klammeröffnende Bestandteile als Signale für klammerschließende Elemente wahrzunehmen und auf diese Weise wichtige Textualitätsmerkmale zu erfassen. Dies gilt insbesondere für distanzsprachliche, zum Beispiel fachsprachliche, Texte und weniger für nächsprachliche wie etwa Smalltalks unter Bekannten, wo i. d. R. keine komplexeren Klammerbildungen gebraucht werden.

Als großes, ausfüllbares Lernplakat und/oder als Übungsblatt konzipiert, führt die Visualisierung aus *Grammatik sehen* letztlich auch zur semantischen Erfassung der Präfixe (auch: Präverb, Verbzusatz, Vorsilbe): Da sie sich alle in der rechten Klammer wiederfinden, können sie von Schüler/innen eigenaktiv auch als besondere Klasse zur Bildung neuer Verben erkannt werden.

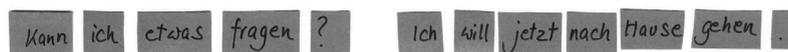
Ein Blick in DaM-Lehrwerke zeigt, dass auch dort zuweilen Verbalklammern, zum Beispiel bei analytischen Tempora wie dem Perfekt oder bei Passivformen grafisch hervorgehoben werden (vgl. auch *Doppel-Klick* 5, S. 260, *Doppel-Klick* 7, S. 259). Die Klammerstrukturen werden allerdings selten explizit thematisiert, vor allem aber werden sie nicht als grundlegendes Satzbauprinzip des Deutschen herausgestellt. Modalverben und trennbare Verben werden vorwiegend unter semantischen und weniger unter syntaktischen Aspekten behandelt (vgl. z. B. *Deutschbuch* 8, S. 183 oder *Klasse Sprachbuch* 8, S. 25. Schwerpunktmäßig um die Bildung neuer Verben mit Präfixen geht es auch in *Deutsch vernetzt* 8 (S. 195) und *Doppel-Klick* 8 (S. 16), im letzteren Lehrwerk finden wir im Abschnitt »Training Grammatik: Verben« auch einen expliziten, visualisierten Verweis auf die Verbalklammer (S. 267) (Abb. 3).

Bei der Behandlung trennbarer Verben fällt in DaM-Lehrwerken auf, dass zwischen trennbaren und untrennbaren Präfixen meist nicht unterschieden wird (vgl. so werden – in *Klasse Sprachbuch* 8, S. 25 – *anleiten*, *geleiten*, *ableiten* und *verleiten* zusammen behandelt). Die Regel, dass nur betonte Präfixe trennbar sind, wodurch eine mögliche Klammerbildung bei präfigierten Verben auch prosodisch signalisiert wird, ist DaM-Lehrenden im Gegensatz zu DaF-Lehrenden nicht bewusst. Damit bleibt ihnen ein weiteres wichtiges Strukturmerkmal des Deutschen verschlossen.

Für Muttersprachler/innen des Deutschen stellen Klammerstrukturen in der Mündlichkeit zwar weder eine eigentliche Fehlerquelle dar noch rufen sie Verständ-

Abb. 4: Schritte, S. 59

a Schreiben Sie Sätze mit *können* und *wollen*. Machen Sie Kärtchen.



b Suchen Sie Ihre Partner. Bilden Sie Sätze.



nisschwierigkeiten hervor (da sie häufig in ihrer Komplexität auch nicht realisiert werden) – in der Schriftlichkeit, vor allem Fachsprachlichkeit, könnten sie jedoch als bewusst wahrgenommenes syntaktisches Phänomen zum Dekodieren von Texten bzw. Informationen auch von ihnen genutzt werden. Das Wissen, dass es sich bei den Klammerstrukturen um eine Spezifik der deutschen Syntax handelt, könnte zudem unter sprachvergleichenden Gesichtspunkten im DaM-Unterricht interessieren: Es sensibilisiert einerseits dafür, was Schüler/innen anderer Mutter- oder Erstsprachen leisten, wenn sie die deutsche Sprache lernen, und macht andererseits die Unterschiede zu fremdsprachlichen Strukturen wie dem Englischen oder Französischen bewusst.

Die visualisierten Aufgaben aus einem DaF-Lehrwerk ließen sich – leicht abgewandelt – zum Ausgangspunkt eines solchen Sprachvergleichs nutzen (Abb. 4).

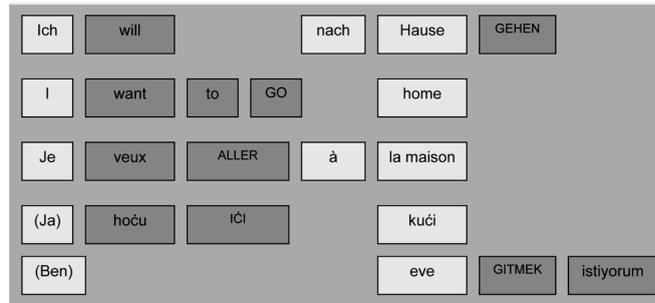
Mit Hilfe laminiertes oder ad hoc hergestellter Karten kann die deutsche Sprache zum Beispiel mit Englisch, Französisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS)⁴ und Türkisch verglichen werden – und damit mit wichtigen Fremd- und Herkunftssprachen in deutschen Schulen. Idealerweise würden solche Sprachvergleiche alle Sprachen der jeweiligen Klasse berücksichtigen (Abb 5).

Während im Englischen⁵, Französischen und BKS die verbalen Teile in Kontaktstellung stehen und die Verbalklammer des Deutschen mit ihren diskontinuierlichen Elementen so noch pointierter hervortritt, stehen im Türkischen, einer

4 Im BKS – gemeint ist damit jene Standardvarietät in Bosnien-Herzegowina, die unabhängig von nationalen Zugehörigkeiten linguistisch beschreibbar ist – ist auch die Variante mit dem Nebensatz »da idem« frequent, also »(Ja) hoću da idem kući«.

5 Zu einem englisch-deutschen Vergleich von (auch visualisierten) Klammerstrukturen vgl. Kretzenbacher 2009.

Abb. 5



SOV-Sprache⁶, die Verbeile selbstredend immer am Ende des Satzes – vergleichbar mit der Verbendstellung in deutschen Nebensätzen: »Ich betone noch einmal, *dass* ich nach Hause *gehen will*.«

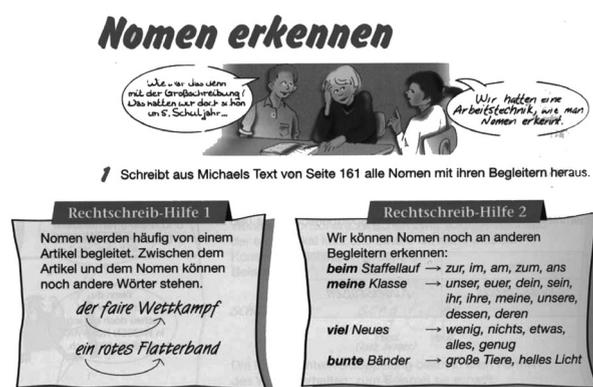
3.2 Nominalklammern

Die Klammerstruktur ist nicht nur charakteristisch für die Positionierung verbaler Bestandteile, sondern auch für nominale Klammerbildungen (vgl. *Doppel-Klick* 5, S. 247). Nominalklammerkenntnisse gelten ebenfalls als wesentlich für das Knacken von syntaktisch komplexeren Texten. Sie werden zum Beispiel durch Artikel, Pronomina, Präpositionen und Attribute – in diesen Fällen gehen einige Grammatiken von einem Null-Artikel aus (vgl. z. B. Helbig/Buscha 2001, S. 338 ff.; Weinrich 2003, S. 358) – geöffnet und typischerweise durch Nomina oder Nominalisierungen geschlossen. Da die Artikelwörter (vgl. Helbig/Buscha 2001, S. 320 ff.) das Paradigma der Adjektivdeklinaton bestimmen (vgl. *der* schöne Mann vs. *ein* schöner Mann), nimmt dieses im fortgeschrittenen DaF-Unterricht im Rahmen der Nominalklammer natürlich eine prominente Stellung ein. In einigen DaM-Lehrwerken werden nominale Klammern vor allem im Zusammenhang mit dem Erkennen von Wortarten, Attributen (vgl. *Doppel-Klick* 8, S. 286; *Kontext Deutsch* 6, S. 291), Nominalisierungen bzw. als Rechtschreib-Hilfen relevant oder, gepaart mit der Erweiterungsprobe, unter stilistischen Gesichtspunkten behandelt (Abb. 6).

Wünschen würde man sich auch eine verstärkte didaktische Auseinandersetzung mit den syntaktischen Besonderheiten von Nominalklammern und den verschiedenen Möglichkeiten ihrer Realisierung (vgl. z. B. Weinrich 2005, S. 355 ff.). Wie wichtig ihre richtige Dekodierung für fachsprachliche Texte wäre, veranschaulichen die folgenden Beispiele. Die ersten drei stammen aus Weinrich (2005, S. 357), die letzten drei aus dem Sachtext »Leben in der Arktis« aus *Doppel-Klick* 8, S. 66) – diese möchten wir bewusst in ihrer Variation und Komplexität zeigen:

⁶ SOV = Subjekt-Objekt-Verb; siehe dazu die Verbstellungen vieler Sprachen dieser Welt unter <http://wals.info/feature/81> [Zugriff: 1.3.2010].

Abb. 6: *deutsch.de* 6, S. 168



- **die** in keiner Prognose vorhergesehene **Entwicklung**
- **die** sich aus der neuen Wirtschaftslage zwangsläufig ergebende **Entwicklung**
- **die** dem städtischen Finanzamt eingereichten **Unterlagen**
- **[d]ie** ersten den Anthropologen bekannten **Völker**
- **in** großen, teilweise unterirdisch gebauten **Gemeinschaftshäusern**
- **eine** baumlose, steinige **Tundra** mit Flechten und Moosen, winterfesten blühenden Pflanzen sowie Gräsern und anderem Gestrüpp

Dass Nominalklammern durch die Großschreibung ihrer nominalen/nominalisierten Bestandteile orthographisch markiert sind – und zwar nur in der deutschen Sprache – und von allen Schüler/innen spielerisch und selbstentdeckend erschlossen werden können, veranschaulichen – in Anlehnung an Röber-Siekmeyer (1999) – syntaxorientierte Unterrichtsvorschläge, deren didaktische Grundlage so genannte Treppengedichte darstellen. Sie demonstrieren, dass die Großschreibung in Nominalgruppen immer am rechten Ende erfolgt, ganz gleich, um welche Wortart es sich handelt: *das Kleine – das kleine Schwarze – das kleine schwarze Kleid* (vgl. dazu Bredel 2009). Noack (2006) hat einen Unterrichtsvorschlag für die 5. bis 7. Klasse, Jaensch (2009) einen für die 2. Klasse konzipiert.

Dieser Ansatz stärkt das – bereits vorhandene oder sich gerade entwickelnde – Sprachgefühl und schafft mehr Sicherheit im Umgang mit einer Rechtschreibung, die nicht wortarten-, sondern syntaxorientiert ist, und könnte damit auch zur grammatischen Bewusstheit aller Lernenden beitragen.

Wenn auch aus unterschiedlichen Gründen, so wird sowohl für den DaF-, DaZ- als auch den DaM-Unterricht dafür plädiert, Nominalklammern zu visualisieren und *zusammen* mit Verbalklammern zu didaktisieren. Wie bei der Verbalklammer könnte auch hier ein Vergleich mit anderen Sprachen die Sonderstellung einer solchen, auch orthographischen Realisierung deutlich machen (das Englische etwa kennt keine Artikel- und Adjektivdeklination, das BKS nutzt keine Artikel, hat dafür aber eine genusmarkierte Adjektivdeklination, und das Türkische hat weder definite

Artikel noch Genera, alle brauchen keine Großschreibung bei Nomina(lisierungen) und auch keine komplexen respektive gar keine Nominalklammern). Die angeführten Beispiele zeigen, wie sich die unterschiedlichen Herangehensweisen ergänzen und so den produktiven wie rezeptiven Umgang mit Klammerstrukturen vereinfachen können.

4. Resümee und Ausblick

Theoretische Überlegungen etwa zu einer »integrierten Didaktik Muttersprache/Zweitsprache« hatten Flügel/Sitta (1992) bereits vor fast zwei Jahrzehnten (!) vorgelegt, neuere Modellierungen zu einer »Integrierten Sprachendidaktik« bzw. zu einem »Gesamtsprachencurriculum« finden sich zum Beispiel bei Hufeisen (2005).

Im Rahmen eines curricular verankerten Mehrsprachigkeitskonzeptes werden mehr Sprachen gelernt, wovon Sprachen wie Französisch profitieren können, Sprachen werden anders gelernt [...], Sprachen konkurrieren nicht miteinander, sondern bauen aufeinander auf, und Deutsch als Muttersprache, Deutsch als Zweitsprache und Herkunftssprachen werden mit einbezogen. (Hufeisen 2005, S. 15)

Für den Grammatikunterricht des Deutschen würde das bedeuten, dass die Betrachtung grammatischer Phänomene immer auch die Perspektive der »anderen«, bereits vorhandenen oder sich erst bildenden sprachlichen Strukturen in den Köpfen der Schüler/innen miteinschließen sollte – wo sind Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede beim Erwerb und in der strukturellen Durchsichtigkeit einzelner grammatischer Teilsysteme, wo Aktivierungs- und Transfermöglichkeiten? Und in den Deutschschweizer, österreichischen und deutschen Schulklassen sitzen tatsächlich Lernende mit Deutsch, Englisch, Französisch, aber eben auch Türkisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Russisch in ihren Köpfen – die meisten von Anfang an. Dieser Ansatz könnte bereits heute – auch ohne ein von der Sprach- und Bildungspolitik »abgesegntes« *Gesamtsprachencurriculum* – von jeder Lehrperson verwirklicht werden. Wir ermuntern nachdrücklich dazu!

Literatur⁷

- AHRENHOLZ, BERNT (Hg.; 2010): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
 BENHOLZ, CLAUDIA; LIPKOWSKI, EVA (2007): Fehler und Fehlerkorrektur bei schriftlichen Arbeiten von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern. In: Bainski, Christiane; Krüger-Potratz, Marianne (Hg.): *Handbuch Sprachförderung*. Essen: NDS-Verlag, S. 123–154.
 BREDEL, URSULA (2009): Orthographie als System – Orthographieerwerb als Systemerwerb. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, H. 153, S. 135–154.
 BRINITZER, MICHAELA; DAMM, VERENA (1999): *Grammatik sehen. Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

⁷ Ein ausführliches Literaturverzeichnis zum Beitrag finden Sie auf unserer Homepage www.uniklu.ac.at/ide.

- CLALÜNA, MONIKA; ETTERICH, BARBARA (Hg.; 2009): *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM*. Stallikon: Käser.
- FLÜGEL, CHRISTOPH; SITTA, HORST (1992): Theoretische Probleme einer integrierten Didaktik Muttersprache / Zweitsprache. In: Gelmi, Rita; Saxalber, Annemarie (Hg.): *Integrierte Sprachdidaktik: Muttersprache – Zweitsprache. Bd. 2: Unterrichtserfahrungen*. Bozen: Pädagogisches Institut, S. 9–21.
- GRIESSHABER, WILHELM (2006): Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i.B.: Fillibach, S. 150–167.
- HELBIG, GERHARD; BUSCHA, JOACHIM (2001): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Neubearbeitung*. Berlin-München u. a.: Langenscheidt.
- HUFEISEN, BRITTA (2005): Gesamtsprachencurriculum. Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta; Lutjeharms, Madeline (Hg.): *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr, S. 9–18.
- JAENSCH, PIA (2009): Durch Treppengedichte zur Groß- und Kleinschreibung. Oder: Wie aus Zweitklässlern Sprachdetektive werden. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, H. 3, S. 20–24.
- JASNY, SABINE (2008): »Klammersprache Deutsch« in der gesprochenen Wissenschaftssprache. In: *GFL – German as a foreign language*, H. 2, S. 21–42.
- KRETZENBACHER, HEINZ L. (2009): Deutsch nach Englisch. Didaktische Brücken zu syntaktischen Klammern. In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 6, No. 1, S. 88–99.
- NOACK, CHRISTINA (2006): Aber Wie-Wörter schreibt man doch klein! In: *Praxis Deutsch*, H. 198, S. 36–43.
- NODARI, CLAUDIO (2009): Es gibt nur eine Deutschdidaktik. In: Clalüna, Monika; Etterich, Barbara (Hg.): *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM*. Stallikon: Käser, S. 11–24.
- RIEMER, CLAUDIA (2004): Thesen zu Mehrsprachigkeiten mit DaF, DaZ, DaH und DaM. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Narr.
- RÖBER, CHRISTA (2009): *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- RÖBER-SIEKMEYER, CHRISTA (1999): *Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung*. Leipzig: Klett.
- RÖSCH, HEIDI (Hg.; 2005): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I*. Braunschweig: Schroedel.
- TWAIN, MARK (2008): *Bummel durch Europa*. Frankfurt: Insel.
- WEINRICH, HARALD (2005): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl und Eva-Maria Willkop. Hildesheim: Olms, 3. revid. Aufl.

Lehrwerke

- [Berliner Platz] LEMCKE, CHRISTIANE; ROHRMANN, LUTZ; SCHERLING, THEO in Zusammenarbeit mit ANNE KÖKER: *Berliner Platz 1. Deutsch im Alltag für Erwachsene*. Berlin u. a.: Langenscheidt 2002.
- [Grammatik sehen] BRINITZER, MICHAELA; DAMM, VERENA: *Grammatik sehen. Arbeitsbuch Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber 1999.
- [Ja genau!] BÖSCHEL, CLAUDIA; GIERSBERG, DAGMAR; HÄGI, SARA: *Ja genau! Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch A1 Band 2*. Berlin: Cornelsen 2010.
- [Schritte 1] BOVERMANN, MONIKA; PENNING, SYLVETTE; SPECHT, FRANZ; WAGNER, DANIELA: *Schritte 1. Kurs- und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber 2006.
- Deutsch vernetzt 8. Themen & Sprache*. Hg. von Jürgen Baurmann. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- deutsch.de. Sprach- und Lesebuch. A6*. Hg. von Harald Pfaff und Rüdiger Weingarten. München: Oldenbourg 2001.
- Deutschbuch 8. Sprach- und Lesebuch. Grundaussage*. Hg. von Heinrich Biermann und Bernd Schurf. Berlin: Cornelsen 1998.
- Doppel-Klick. Das Sprach- und Lesebuch*. Band 5–10. Hg. von Renate Krull. Berlin: Cornelsen 2004 ff.
- Klasse. Sprachbuch 8*. Leipzig-Stuttgart-Düsseldorf: Klett 2000.

Susanne Even

Dramapädagogischer Grammatik- unterricht in der Fremdsprache

Denken und Handeln

1. Erster Akt: Das Drama mit der Grammatik

Die Grundlage für das Konzept des dramapädagogischen Grammatikunterrichts (»Dramagrammatik«) wurde in den 1990er-Jahren an der University of Leicester in Großbritannien gelegt. Als DAAD-Lektorin, die für die Konversationsstunden zuständig war, machte ich schnell die Erfahrung, dass Sprachwissen und Sprachkönnen in den meisten Fällen weit auseinanderklafften. Studierende, die Grammatiktests recht ordentlich absolvierten, verfielen in tiefstes Schweigen, wenn sie die Fremdsprache praktisch anwenden sollten. Oder aber Verbformen, Endungen, Fälle usw., die auf dem Prüfungsbogen brav einhermarschiert waren, schienen sich sofort zu verabsentieren, wenn es um konkrete Gespräche ging; Grammatikwissen führte in den wenigsten Fällen zu adäquatem Sprachgebrauch. Als Dramapädagogin ließ mich dies aufmerksam werden. Das Resultat war ein zweisemestriges »Dramagrammatik-Seminar«, in dessen Verlauf die Studierenden eine Kombination von direkter, dramatischer Anwendung der Fremdsprache und bewusster Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen aktiv mitgestalteten.

Zwei Bemerkungen aus den Auswertungsinterviews dieses Dramagrammatik-Seminars sind mir besonders im Kopf geblieben. Ein Beobachtender kommentierte

SUSANNE EVEN ist Koordinatorin des Sprachprogramms im Department of Germanic Studies an der Indiana University in Bloomington, Indiana (USA). Sie hat am University College Cork in Irland promoviert und ihr Buch *Drama Grammatik* ist 2003 beim iudicum-Verlag erschienen.
E-Mail: evens@indiana.edu

spontan über die Studentinnen und Studenten: »They are actually learning and thinking at the same time!« (Even 2003, S. 365) Einer der Teilnehmenden beschrieb seine Erfahrung folgendermaßen: »I used to see grammar as a very dry, factual being imprisoned on paper and things. It seems to have got off the paper and into my head a bit more now. Into real life.« (Even 2003, S. 240)

Diese Zitate bringen das Drama mit der Grammatik wunderbar auf den Punkt. Zum einen nahmen die Studierenden Grammatikwissen als trocken und papiergebunden wahr, als etwas, was wenig mit der gelebten Realität zu tun hatte. Und zum anderen wurden *Lernen* und *Denken* offensichtlich als unterschiedliche Wesenseinheiten gesehen. Anders gesagt: Grammatikregeln und -tabellen wurden mechanisch eingepaukt und zu gegebener Zeit möglichst korrekt wieder auf das Prüfungspapier geschrieben, aber kaum mit Denken oder Nachdenken assoziiert.

2. Zweiter Akt: Dramagrammatik

2.1. Überlegungen zum Lernprozess

Dramagrammatischer Unterricht ist ein Teilgebiet des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts (vgl. Schewe 1993), der in den letzten Jahrzehnten immer mehr an Boden gewinnt.¹ Als innovativer Lehr- und Lernansatz bricht Dramapädagogik die kognitive Isolation der Fremdsprachenvermittlung auf und integriert multiple Fähigkeiten der Lernenden aktiv in den Lernprozess. Soziale, empathische und kinästhetische Lernmomente erfordern gemeinsame Bedeutsaushandlung, spontanes Eingehen auf die Äußerungsabsichten anderer sowie sprachliches und körperliches Handeln in fiktiven Situationen. Ein solches holistisches Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß (vgl. Pestalozzi, Schewe 1993, S. 9) stellt den lernenden Menschen ins Zentrum der Wissensaneignung und ist in dieser Lernerorientierung der Interaktionshypothese (vgl. Long 1980, 1996), der Theorie der multiplen Intelligenzen (vgl. Gardner 1985, 1993) und dem konstruktivistischen Ansatz (Wolff 2002) verbunden. Die Fiktion dramatischer Handlungen schafft dabei einen Schutzraum, in dem ohne Furcht vor »realen« Folgen kreativ agiert werden kann; die Lernenden können sich außerhalb der eigenen Grenzen anders als sonst darstellen und empfinden dies oft als befreiend (vgl. Even 2003, S. 340).

Dramapädagogik zielt nicht in erster Linie auf Schüler- oder Studententheater ab. Anstatt vorgegebene Theaterstücke auswendig zu lernen, zu proben und aufzuführen, wird im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht das Klassenzimmer selbst zur Bühne, wo die Lernenden Rollen in Auseinandersetzung miteinander erproben und ausgestalten, innere und äußere Haltungen zu der jeweiligen Situation einnehmen und die Handlung kollaborativ vorantreiben. Der dramagrammatische Unterricht erweitert das dramatische Handeln um eine bewusste kognitive

¹ Hier sei auf *SCENARIO*, die bilinguale Internet-Zeitschrift für Drama- und Theaterpädagogik in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung verwiesen (<http://scenario.ucc.ie>).

Komponente und ist damit eine konkrete Umsetzung des Konzepts der kommunikativen Kompetenz (vgl. Canale/Swain 1980).²

2.2 Lernphasen

Die üblichen Unterrichtsphasen für den Fremdsprachenunterricht beschränken sich oft auf [a] Präsentation des Materials, [b] Üben und [c] Anwenden. Diese kanonische Chronologie wird im dramagrammatischen Unterricht umgestaltet. Anstatt die Einführung von Grammatikstrukturen an den Anfang der Stunde zu stellen – im Sinne von *erst die Arbeit, dann das (zweifelhafte) Vergnügen* –, beginnen dramagrammatische Unterrichtssequenzen mit einer *Sensibilisierungsphase*, die konkrete Äußerungsabsichten weckt. In der sich anschließenden *Kontextualisierungsphase* werden Situationen entworfen, in denen die Lernenden dramatisch handeln und in denen – je nach Sprachniveau – die durch die Sensibilisierungsphase eingeführten bzw. vertieften Strukturen praktisch umgesetzt werden. Daran schließt sich die *Einordnungsphase* bzw. das Grammatikgespräch. Hier diskutieren die Lernenden, wie ihre konkreten Äußerungsabsichten sprachlich adäquat realisiert werden können. Die Lehrperson ist hier Lernhelferin und -begleiterin; sie greift Impulse der vorangegangenen Phasen auf und lässt die Lernenden die korrekten sprachlichen Strukturen möglichst selbstständig erarbeiten. Diese Phase unterbricht ganz bewusst den dramatischen Fluss und verortet bisher nicht durchschautes Sprachwissen. Die darauf folgende *Intensivierungsphase* kehrt zum dramatischen Schaffensprozess zurück. Entweder gibt die Lehrperson größere Situationen vor, oder die Lernenden entwerfen eigene Kontexte, die sie unter Fokus auf die jeweilig besprochenen Grammatikstrukturen ausgestalten. Gemeinsam erarbeiten die Lernenden dann eine Inszenierung mit den vorher bereits erlebten und durchdachten grammatischen Phänomenen. In der *Präsentationsphase* stellen die unterschiedlichen Lernergruppen ihre Ergebnisse dramatisch dar. Die Bühne ist hier das Klassenzimmer und die anderen Studierenden sind das Publikum. Die dramagrammatische Unterrichtssequenz schließt mit einer *Reflexionsphase* im Plenum ab, in der einander Feedback gegeben wird und Fragen gestellt werden können.

3. Dritter Akt: Praktische Umsetzung

Wie sieht das nun praktisch aus? Im Folgenden soll ein Foto den ersten Impuls setzen, das vor einigen Jahren während einer Probe einer plattdeutschen Theatertruppe in Oldenburg (Oldb.) entstanden ist.³ Die Dynamik dieses Fotos ist großartig; die Spannung scheint zum Greifen nahe zu sein, die Interpretation bleibt gleichzeitig offen: Was ist passiert? (Foto 1)

² Das kanonische Verständnis kommunikativer Kompetenz umfasst soziolinguistische, diskursive, strategische *und* grammatische Kompetenzen.

³ Mein Dank gilt den Schauspielerinnen, die mir die Erlaubnis gegeben haben, dieses Foto zu veröffentlichen.

Foto 1



Während in der muttersprachlichen Deutschklasse die sprachliche Umsetzung weniger das Problem ist (es sei denn, es gibt viele Schülerinnen und Schüler mit unzureichenden Deutschkenntnissen), stellt sich im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht eine grammatische Herausforderung. Nehmen wir in diesem Falle die Perfektformen. Regel- und unregelmäßige Verben sowie die Hilfsverben *haben* oder *sein* sind nicht automatisch korrekt abrufbar. Anstatt diese nun kontextfrei zu üben (»Setzen Sie die folgenden Sätze ins Perfekt!«), werden hier durch eine konkrete Situation individuelle Äußerungsabsichten geweckt. In der Sensibilisierungsphase fragt die Lehrperson zunächst, was wohl passiert ist. Im Plenum werden Ideen gesammelt. Handelt es sich um einen Unfall? Ein überfahrenes Haustier? Eine Massenkarambolage? Einen abgestürzten Heißluftballon? Einen Beerdigungszug, bei dem die Leiche aus dem Sarg fällt? (Alle diese Ideen kommen übrigens aus Workshops; die Teilnehmenden finden großes Gefallen daran, sich gruselige Szenarios auszudenken.)

In der *Kontextualisierungsphase* sollen die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen eines dieser Szenarios auswählen und erweitern: Was ist passiert? Wo sind diese Personen hergekommen? Wie haben sie reagiert? usw.⁴ Jede Gruppe schreibt ihr Kurzscenario auf Folie. In der *Einordnungsphase* geht es nun darum, die schriftlichen Ergebnisse auf dem Tageslichtprojektor zu sichten und gegebenenfalls gemeinsam zu korrigieren. Diese Aktivität ist damit eine Überleitung zum Grammatikgespräch. Im Plenum werden die Regeln des deutschen Perfekts wieder ins Gedächtnis gerufen und die Anwendung der Hilfsverben wird thematisiert. In der *Intensivierungsphase* bekommen die Teilnehmenden den Arbeitsauftrag, eine kurze Szene zu erfinden und zu proben, die in diesem Foto endet. Diese *Szenen* werden in der *Präsentationsphase* veröffentlicht und in der Reflexionsphase besprochen.

⁴ In diesem Zusammenhang sei auf den Artikel von Schorlemmer zur Arbeit mit Subtexten im Fremdsprachenunterricht verwiesen (Schorlemmer 2009).

Bilder sind wahre Fundgruben von Möglichkeiten, Grammatik in sinnträchtigen Zusammenhängen anzuwenden. Für den Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache bieten sich, je nach Stundenziel und Grammatikbereich, vielfältigste Umsetzungsaufgaben an. Die Personen sind die entsetzten Beobachter – von was? Sie sehen *einen* Unfall, *einen* Mord, *eine* Leiche, *eine* Schlägerei, *ein* Familiendrama (im Akkusativ). Sie nehmen Details wahr: einen Handschuh, *der* am Boden liegt; ein weinendes Kind, *das* seinen Teddy verloren hat; ein Auto, *mit dem* niemand mehr fahren kann (Relativsätze). Sie tragen einen *rosa* Pulli, einen *orangenen* Rock, eine *gelbe* Jacke, eine *blaue* Jeans (Adjektivendungen). Und für die Fortgeschrittenen: Was *muss* jetzt *gemacht werden* (unpersönliches Passiv mit Modalverben)? Was *hätte* gar *gemacht werden sollen*, um dieses zu verhindern? (Konjunktiv Perfekt, Passiv und Modalverben in Kombination mit Finalsatzkonstruktion)

Selbstverständlich ist es auch denkbar, alle diese Übungen als schriftliche Grammatikaufgaben aufzugeben, die die Lernenden auf ihren Stühlen und an ihren Tischen brav in ihre Hefte schreiben. Dramagrammatischer Unterricht will jedoch gerade dieses isoliert Stationäre aufbrechen und bringt durch konkrete gemeinsame Aktion die körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten und die individuelle Kreativität der Lernenden ins Spiel. Anders gesagt: Wer sich nicht nur theoretisch einen abgestürzten Heißluftballon überlegt, sondern die Situation selbst mitschafft und in ihr agiert, entwickelt andere Ideen als der grammatische Stubenhocker. Und die eigenen Äußerungsabsichten motivieren dazu, grammatisch richtig handeln zu *wollen*.

4. Vierter Akt: Dramapädagogische Techniken

Im Folgenden sollen ausgewählte Techniken beschrieben werden, die den dramatischen Schaffensprozess vorbereiten, begleiten und unterstützen und die auch Lehrende, denen dramapädagogische Arbeitsformen bislang unvertraut sind, unproblematisch zur Anwendung bringen können.

4.1 Einfühlungsfragen

Einfühlungsfragen sind Fragen, die die Lehrperson stellt und die die Lernenden still für sich beantworten, während sie die Positur der Figur, an die diese Fragen gerichtet sind, imitieren. Es geht darum, durch die Übernahme einer äußeren (Körper) Haltung innere Haltungen, Gedankenprozesse und Empfindungen auszulösen.

Fragen an individuelle Figuren im Bild könnten lauten (Foto 2 und 3):

- Wie heißt du?
- Wie alt bist du?
- Wo wohnst du?
- Hast du Familie?
- Hast du einen Beruf? Welchen?
- Wo stehst du?
- Welche Tageszeit haben wir?
- Woher bist du gerade gekommen?

Foto 2



Foto 3



- Was hattest du vor zu tun, bevor du gekommen bist?
- Was hast du vor einer halben Stunde gemacht?
- Was siehst du?
- Was hörst du?
- Was riechst du?
- Wie fühlst du dich?
- Was willst du jetzt tun?

In einem zweiten Schritt sollen die Lernenden in Kleingruppen aus der Ich-Perspektive von ihren Ideen erzählen. Sie müssen sich weder alle Fragen gemerkt, noch alle beantwortet haben. Nichtsdestoweniger entstehen beeindruckende Gespräche; das gegenseitige Interesse an den spontanen und oft unerwarteten Ideen der anderen ist groß. Da die Gespräche in Kleingruppen stattfinden, ist die Angst auf der Seite der Lernenden, sich vor allen anderen präsentieren zu müssen, minimiert. So kommen alle zu Wort, hören aber auch intensiv zu. Abgesehen von der stressfreien, gleichzeitig aber auch fordernden Lernsituation ist es wichtig, dass es hier nicht um »richtig« oder »falsch« geht. Alle Ideen sind willkommen und finden Gehör; die Lernenden erfahren, dass hier nicht herausgefunden werden soll, was die Lehrperson hören will, und es dann zu sagen, sondern dass die eigenen kreativen Erfindungen die Situation ausgestalten und vorantreiben.

4.2 Der Heiße Stuhl

Während die Einfühlungsfragen das passive Verständnis von Frageformen (Ja/Nein-Fragen und W-Fragen) erfordern und sich damit für die Sensibilisierungsphase anbieten, müssen die Lernenden bei der *Technik des Heißen Stuhls* (Kontextualisierungsphase) selbst aktiv Fragen formulieren und auf Wortstellung (erste oder zweite

Foto 4



Position) achten. Eine Freiwillige oder ein Freiwilliger nimmt auf dem »Heißen Stuhl« in der Mitte des Raumes Platz. Er oder sie ist jetzt beispielsweise die Person mit den dunkelblonden Haaren, dem rosa Pullover und dem orangenen Rock.⁵ Die anderen Lernenden sitzen um sie herum und stellen ihr Fragen, die spontan beantwortet werden müssen (Foto 4).

Durch das Wechselspiel von Fragen und Antworten nimmt die Person Konturen an. Dabei wird das Prinzip der Binnendifferenzierung verfolgt: Der oder die Lernende auf dem Heißen Stuhl hat sich freiwillig gemeldet und gehört zu denjenigen, die gern auch mal Risiken eingehen und denen es nichts ausmacht, zwischenzeitlich im Rampenlicht zu stehen. Die anderen Lernenden stellen, je nach ihrer Befindlichkeit, viele oder wenige Fragen, und manche stellen auch gar keine. Aber alle hören zu, denn vor ihren Augen und Ohren entsteht eine Figur, die sie selbst mit erschaffen.

4.3 Spalier

Eine weitere Technik, bei der alle Teilnehmenden ihren Intentionen gemäß sprachlich handeln können, ist das *Spalier*. Aus dem Heißen Stuhl könnte beispielsweise folgendes Szenario hervorgegangen sein:

Am vorigen Abend hat unsere Person – nennen wir sie Sandra – ihre Freundin Anke herausgefordert, mit ihr im Heißluftballon mitzufliegen: »Du traust dich das bestimmt nicht«, hatte sie gestichelt, »du traust dich doch nie etwas, du Angsthase!« Aber am Morgen darauf wagte sie es dann doch selbst nicht mehr und blieb zu Hause, während Anke trotzig in den Ballonkorb kletterte. Nun ist der Ballon abgestürzt und Anke liegt verletzt am Boden. Auf der einen Seite will Sandra sofort zu ihr laufen und ihr Beistand leisten. Auf der anderen Seite schämt sie sich sehr, ihre Freundin zu dieser Mutprobe provoziert zu haben. Was soll sie tun?

5 Die Entscheidung, welche der Figuren auf den Heißen Stuhl geht, obliegt den Teilnehmenden.

Die Klasse wird in eine Pro- und eine Kontragruppe geteilt. Jede Gruppe soll Sandra sagen, was sie tun soll – im Imperativ.⁶ Die zwei Gruppen stellen sich in zwei langen Reihen gegenüber auf und bilden eine Gasse. Während Sandra langsam durch die Gasse geht, wird sie von vielen Stimmen bedrängt: »Bleib nicht einfach so stehen! *Geh* zu ihr! *Hilf* ihr! *Ruf* einen Krankenwagen!« oder »*Lauf* weg, solange sie dich nicht sieht! Schau nicht hin – du kannst kein Blut sehen! *Tu* so, als ob du gar nicht da gewesen wärst! Sag einfach, du wärst krank gewesen! *Mach* dir keine Gedanken!«

Auch beim Spalier wird das Prinzip der Binnendifferenzierung umgesetzt. Vor der Inszenierung des Spaliers bekommen die Gruppen Zeit, Aufforderungen und ihre grammatische Umsetzung intern auszuhandeln und gegebenenfalls aufzuschreiben, d. h. sie können miteinander und voneinander lernen, ohne sofort vor allen produzieren zu müssen. Während der Inszenierung wird gleichzeitig gesprochen, was oft einen überwältigenden Eindruck auf die Person macht, die durch das Spalier geht. Plötzlich werden Gewissenskonflikte nicht mehr von außen betrachtet, sondern von innen erlebt. Die personifizierten Anweisungen, Vorschläge oder Befehle können, je nach Temperament oder Mut, lauter oder leiser sprechen, und es ist während der Inszenierung zweitrangig, wie grammatisch korrekt ihre Äußerungen sind. Erst in einer sich anschließenden Einordnungsphase werden die einzelnen Imperative gesichtet, und die Lernenden können sie retroaktiv nachbessern. Eine Reflexionsphase nach dem Spalier (was zweimal aufgeführt und vielleicht sogar gefilmt werden sollte) bietet sich an, damit auch nicht nur die Grammatik, sondern auch emotionale Inhalte besprochen werden können.

5. Letzter Akt: Denken und Handeln

Das Wort Drama (von Griechisch *dráma* = Handlung, Geschehen) bezeichnet eine szenische Darstellung innerer und äußerer Handlungen, die von Schauspielenden für ein Publikum präsentiert werden. Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht werden solche szenischen Darstellungen kollaborativ erarbeitet und vorgestellt. Dabei sind alle Lernenden sowohl Akteurinnen und Akteure als auch Publikum. Der Schwerpunkt liegt weniger auf einer polierten sprachlichen Aufführung, vielmehr geht es um die Fähigkeit zur Improvisation, d. h. sprachlich und nichtsprachlich adäquat agieren und reagieren zu können. Die meisten von uns denken, sie seien nicht schlagfertig genug zur Improvisation, vergessen jedoch, dass wir im täglichen Leben die meiste Zeit improvisieren bzw. spontan handeln. In der Erstsprache verläuft der Übergang von innerem Impuls zur sprachlichen Handlung in den meisten Fällen unbewusst. Erst die Fremdsprache lässt uns unsicher werden.

Dramagrammatischer Unterricht nimmt diese Unsicherheit ernst durch eine Unterrichtsstruktur, die unterschiedlichen Lerntypen (von extrovertiert zu schüch-

⁶ Diese Aktivität kann auch mit Schwerpunkt auf Modalverben durchgeführt werden: Was muss, kann, will, soll, darf Sandra machen oder nicht?

tern, von sprachbegabt zu sprachgehemmt) zuarbeitet. Die dargestellten prototypischen Unterrichtsphasen verdeutlichen die Prozessorientiertheit von dramapädagogischem Arbeiten. Da die Fähigkeit zur Improvisation durch Improvisieren selbst gelernt wird, werden im dramagrammatischen Unterricht Situationen bereitgestellt, in denen Lernende sich zögernd, aber dann mit zunehmendem Selbstvertrauen präsentieren können, und wo die Sicherheit innerhalb der Kleingruppe zum gewollten Risiko verführen kann, vor allen anderen zu sprechen. Und selbst wenn die Hauptrolle nie übernommen wird – auch im Theater braucht man nicht nur die Diven, sondern gerade auch die Nebenrollen, die Statistinnen und Statisten, die Bühnenbildnerinnen und Bühnenbildner, und vor allem: ein Publikum!

Die Techniken *Einführungsfragen*, *Heißer Stuhl* und *Spalier* helfen eine dramagrammatische Inszenierung vorzubereiten und zu vertiefen. Während dieser Vorbereitung wird dem sprachlichen Ausdruck besondere Aufmerksamkeit geschenkt. In der Einordnungsphase erarbeiten Lernende gemeinsam, wie individuelle Äußerungsabsichten sprachlich relevant umgesetzt werden können. Denken und Handeln erfahren so eine ganzheitliche Verschränkung; die Kombination von Sprachanalyse und Sprachhandeln treibt Wahrnehmung, Verstehen und Verständnis in der Fremdsprache voran. Grammatik, die bislang nur auswendig gelernt wurde, wird denkend und handelnd erlebt.

Literatur

- AHRENHOLZ, BERNT (2010): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Gunter Narr.
- CANALE, MICHAEL; SWAIN, MERRILL (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics* 1, S. 1–47.
- EVEN, SUSANNE (2010): Studiosus cognens und studiosus ludens: Grammatik inszenieren. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben: *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Frankfurt/M.: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt. [In Vorbereitung]
- EVEN, SUSANNE (2008): Moving in(to) Imaginary Worlds: Drama Pedagogy for Foreign Language Teaching and Learning. In: *Unterrichtspraxis Deutsch* 41.2, S. 161–170.
- EVEN, SUSANNE (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- GARDNER, HOWARD (1985): *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. London: Paladin.
- GARDNER, HOWARD (1993): *Multiple Intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- LONG, MICHAEL (1996): The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William C; Bhatia, Tej K. (Hg.): *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, S. 413–468.
- SCHWE, MANFRED (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Carl-von-Ossietzky-Universität.
- SCHORLEMMER, UTA (2009): Theaterarbeit an der Sprache. Zur Archäologie der Subtexte im Fremdsprachenunterricht. In: *Scenario* 2.
- SCHWERDTFEGGER, INGE C. (2002): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik Deutsch als Fremdsprache. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- WOLFF, DIETER (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. In: *Babylonia* 4, S. 7–14.

Martina Adlassnig, Ute Zippusch, Ursula Esterl

Grammatik, Sprachreflexion, Textgestaltung

Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht

Die Zahl der Publikationen zu Grammatik, Textgestaltung und Sprachreflexion ist in den letzten Jahren stark angewachsen. Die Bedeutung der Vermittlung grammatischer Kompetenz im schulischen Unterricht ist anhaltend groß, was nicht zuletzt auch durch die Verankerung im Bereich »Sprachbewusstsein« der Bildungsstandards unterstrichen wird. So können wir in unserer bibliographischen Darstellung nur eine kleine, aber uns wesentlich erscheinende Auswahl präsentieren und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Aufbauend auf den Bibliographien von Friedrich Janshoff (2000, 2003 und 2004) konzentrieren wir uns auf Publikationen nach dem Jahr 2004 (abgesehen von einigen grundlegenden Standardwerken von anhaltend großer Bedeutung), die wir in alphabetischer Reihenfolge vorstellen.

1. Bibliographien

Frosch, Helmut; Schneider, Roman; Strecker, Bruno: Bibliographie zur deutschen Grammatik 2003–2007. Tübingen: Stauffenburg, 2008. ISBN 978-3-86057-467-6.

Janshoff, Friedrich: Tempus und Temporalität. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik 24.2000, H. 3, S. 120–127.

MARTINA ADLASSNIG studiert Deutsch und Geschichte (Lehramt) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: madlassn@edu.uni-klu.ac.at

UTE ZIPPUSCH studiert Deutsch und Französisch (Lehramt) an der Karl-Franzens-Universität Graz. E-Mail: uzippusc@edu.uni-klu.ac.at

URSULA ESTERL ist Mitarbeiterin am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: ursula.esterl@uni-klu.ac.at

Janshoff, Friedrich: Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewußtsein. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik 26.2003, H. 3, S. 125–128.

Janshoff, Friedrich: Konjunktiv. Bibliographische Notizen für den Deutschunterricht. Informationen zur Deutschdidaktik 27.2004, H. 4, S. 108–111.

2. Zum Überblick: Handbücher und Einführungen

Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2 Bände. Band 1, 2. durchges. Aufl. Paderborn u. a.: Schöningh, 2006. ISBN 978-3-8252-8235-6.

Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 6., überarb. u. erw. Aufl. Berlin: Schmidt, 2005. ISBN 3-5030-7948-3

Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin: de Gruyter, 2009. ISBN 978-3-1102-1507-6.

Janich, Nina (Hrsg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr, 2008. ISBN 978-3-8233-6432-0.

Jungen, Oliver; Lohnstein, Horst: Einführung in die Grammatiktheorie. München: Fink, 2006. ISBN 978-3-8252-2676-3.

Kessel, Katja; Reimann, Sandra: Basiswissen deutsche Gegenwartssprache. 3., überarb. Aufl. Tübingen (u. a.): Francke, 2010. ISBN 978-3-8252-2704-3.

Schmidt, Wilhelm: Deutsche Sprachkunde. Ein Handbuch für Lehrer, Studierende und Sprachinteressierte. Mit einer Einführung in die Probleme des sprachkundlichen Unterrichts. 8., bearb. Aufl. Paderborn: IFB-Verl., 2008. ISBN 978-3-9312-6377-5.

Ulrich, Winfried: Didaktik der deutschen Sprache. Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden. Texte – Materialien – Reflexionen. Bd. 3: Grammatikunterricht – Wortschatzarbeit – Unterrichtsmittel. Herne: Schäfer, 2007. ISBN 978-3-9333-3753-5.

Weinrich, Harald: Textgrammatik der deutschen Sprache. 4. Aufl. Hildesheim u. a.: Olms, 2007. ISBN 978-3-4871-1741-6.

3. Nachschlagewerke, Wissenschaftliche und Pädagogische Grammatiken

Balcik, Ines; Röhe, Klaus; Wróbel, Verena: PONS Die große Grammatik Deutsch. Bd. 2. Das umfassende Nachschlagewerk. Ausführliche Beschreibung der deutschen Grammatik, einfach und verständlich. Stuttgart: Klett, 2009. ISBN 978-3-1256-1561-8.

Bornemann, Monika; Bornemann, Michael: Duden Schulgrammatik extra Deutsch. Grammatik und Rechtschreibung – Aufsatz und Textanalyse – Umgang mit Medien (5. bis 10. Klasse). 3., akt. Aufl. Mannheim, Wien: Bibliographisches Institut, 2009. ISBN 978-3-4117-1993-8.

Boettcher, Wolfgang: Grammatik verstehen. Bd. 1: Wort. Bd. 2: Einfacher Satz. Bd. 3: Komplexer Satz. Tübingen: Niemeyer, 2009 (= Niemeyer Studienbuch). ISBN 978-3-484-10891-2, ISBN 978-3-484-10892-9, ISBN 978-3-4841-0893-6.

Eisenberg, Peter: Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. 1: Das Wort. Bd. 2: Der Satz. 3., durchges. Aufl. Stuttgart u. a.: Metzler, 2006. ISBN 978-3-4760-2160-1, ISBN 978-3-4760-2161-8.

- Engel, Ulrich: Deutsche Grammatik. 2., durchges. Aufl. München: Iudicium, 2009. ISBN 978-3-8912-9914-2.
- Eppert, Franz: Grammatik-ABC für Deutsch als Fremdsprache auf Zertifikatsniveau und Niveaustufen A1, A2, B1, B2. Ein kleines Handbuch für Lernende und Lehrende. Frankfurt/M.: Fischer, 2009. ISBN 978-3-8301-1194-8.
- Gallmann, Peter; Sitta, Horst: Deutsche Grammatik. 4. Aufl. Zürich: Lehrmittelverl. des Kantons Zürich, 2004. ISBN 3-9067-1854-9.
- Götze, Lutz; Hess-Lüttich, Ernest W. B.: Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch (aktual. Ausgabe). Köln: Bellavista, 2004. ISBN 3-8336-0131-0.
- Helbig, Gerhard; Buscha Joachim: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. 6. Aufl. Berlin, Wien u. a.: Langenscheidt, 2007. ISBN 978-3-4684-9493-2.
- Hentschel, Elke; Weydt, Harald: Handbuch der deutschen Grammatik. 3., völlig neu bearb. Aufl. Berlin u. a.: de Gruyter, 2003. ISBN 3-1101-7501-0.
- Heringer, Hans-Jürgen: Kleine deutsche Grammatik. Sprachwissen, Stil, Rechtschreibung. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen, 2006. ISBN 3-4646-1810-2.
- Hoffmann, Monika: Deutsch fürs Studium. Grammatik und Rechtschreibung. Wien u. a.: Schöningh, 2005. ISBN 3-8252-2644-1.
- Wandruszka, Ulrich: Grammatik. Form, Funktion, Darstellung. Tübingen: Narr, 2007. ISBN 978-3-8233-6366-8.
- Wellmann, Hans: Deutsche Grammatik. Laut, Wort, Satz, Text. Heidelberg: Winter, 2008. ISBN 978-3-8253-5194-6.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno: Grammatik der Deutschen Sprache. 3 Bände. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1997. ISBN 978-3-1101-4752-0.

4. Das Thema »Grammatik (und Textgestaltung)« in deutschdidaktischen Zeitschriften

- Beziehungswörter – Sätze verbinden. Praxis Deutsch, H. 151, 1998.
- Die Stellung der Wörter im Satz. Praxis Deutsch, H. 172, 2002.
- Gegenwartssprache. Deutschmagazin, 6, 2008.
- Grammatik und Formulieren. Der Deutschunterricht, 4, 2000.
- Konjunktiv. ide. Informationen zur Deutschdidaktik, H. 4, 2004.
- Sätze begreifen – bauen – vertiefen. Deutsch 5–10, 6, 2006.
- Sätze. Praxis Deutsch, H. 147, 1998.
- Sprachbewusstsein. Der Deutschunterricht, 3, 2002.
- Sprachliche Heterogenität. Praxis Deutsch, H. 202, 2007.
- Sprachvariation im heutigen Deutsch. Der Deutschunterricht, 1, 2004.
- Sprachwandel. Praxis Deutsch, H. 215, 2009.
- Tempus. ide. Informationen zur Deutschdidaktik, H. 3, 2000.
- Texte. Praxis Deutsch, H. 161, 2000.
- Vom Gedanken zum Satz. Deutschunterricht, 2, 2008.
- Wortbildung. Praxis Deutsch, H. 201, 2006.
- Zeitformen und Zeitgestaltung. Praxis Deutsch, H. 186, 2004.
- Zeichen setzen. Praxis Deutsch, H. 191, 2005.

5. Sprachwissenschaft – Sprachdidaktik – Sprachunterricht

- Becker, Tabea (Hrsg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2006. ISBN 3-8340-0022-1
- Belke, Gerlind: Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Für die Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe. Textkommentar. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2009. ISBN 978-3-8340-0189-4
- Blühdorn, Hardarik; Breindl, Eva; Waßner, Ulrich Hermann (Hrsg.): Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus. Berlin u. a.: de Gruyter, 2006. ISBN 978-3-1101-8871-4.
- Bredel, Ursula: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn u. a.: Schöningh, 2007. ISBN 978-3-5067-5635-0.
- Breindl, Eva (Hrsg.): Grammatische Untersuchungen. Analysen und Reflexionen. Gisela Zifonun zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, 2006. ISBN 3-8233-6229-1.
- Buscha Joachim (Hrsg.): Feldergrammatik in der Diskussion. Funktionaler Grammatikansatz in Sprachbeschreibung und Sprachvermittlung. Frankfurt/M., Wien u. a.: Lang, 2007. ISBN 978-3-6315-4756-4.
- Engel, Ulrich: Syntax der deutschen Gegenwartssprache. 4., völlig neu bearb. Aufl. Berlin: Schmidt, 2009. ISBN 978-3-5030-9882-8.
- Even, Susanne: Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2003. ISBN 3-8912-9778-5.
- Funke, Reinold: Sprachliches Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Niemeyer, 2005. ISBN 3-4843-1254-8.
- Haueis, Eduard (Hrsg.): (Schrift-)Spracherwerb und Grammati(kali)sierung. Duisburg: OBST, 2007. ISBN 978-3-9241-1073-4.
- Helbig, Gerhard; Sitta, Horst (Hrsg.): Kleinere Schriften zur Grammatik. München: Iudicium, 2004. ISBN 3-8912-9688-6.
- Ingendahl, Werner: Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Tübingen: Niemeyer, 1999. ISBN 3-4843-1211-4.
- Konopka, Marek, Strecker Bruno (Hrsg.): Deutsche Grammatik. Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin u. a.: de Gruyter, 2009. ISBN 978-3-1102-0956-3.
- Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hrsg.): Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung. Tübingen: Niemeyer, 2007. ISBN 978-3-4843-1277-7.
- Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hrsg.): Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen. Berlin u. a.: de Gruyter [in Vorb.].
- Macheiner, Judith: Das grammatische Variété. München: Piper, 2003. ISBN 978-3-4922-3845-8.
- Menzel, Wolfgang: Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. 3. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 2008. ISBN 978-3-7800-2021-5.
- Menzel, Wolfgang: Praxis Grammatik. Sprachreflexion, Rechtschreibung, Zeichensetzung. Braunschweig: Westermann, 2009. ISBN 978-3-1412-0550-3.
- Meyer, Markus: Grammatische Praxis. Probleme der grammatischen Theoriebildung und der Grammatikschreibung. Tübingen: Stauffenburg, 2006. ISBN 978-3-8605-7171-2.

- Peschel, Corinna (Hrsg.): Grammatik und Grammatikvermittlung. Frankfurt/M., Wien u. a.: Lang, 2002. ISBN 3-6313-9328-8.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Innsbruck, Wien u. a.: StudienVerlag, 2001. ISBN 3-7065-1560-1.
- Spiegel, Carmen (Hrsg.): Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2006. ISBN 978-3-8340-0141-2.
- Wachtel, Martin: Grammatik und vieles mehr. Linguistische Grundlagen und Lernziele für den Deutschunterricht der Sekundarstufen. 2., überarb. und erg. Aufl. Frankfurt/M., Wien u. a.: Lang, 2005. ISBN 3-6315-4608-4.

6. Material für den Grammatikunterricht

- Badegruber, Bernd: Das Grammatikspielbuch. Gruppenspiele zur Sprachbetrachtung für 8- bis 10-Jährige. Linz: Veritas, 2007. ISBN 978-3-7058-7711-5.
- Berg, Margit: Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten. München u. a.: Reinhardt, 2008. ISBN 978-3-4970-2024-9.
- Gerngroß, Günter; Krenn, Wilfried; Puchta, Herbert: Grammatik kreativ. Materialien für einen lernerzentrierten Grammatikunterricht. 6. Aufl. Berlin, Wien u. a.: Langenscheidt, 2007. ISBN 978-3-4684-9479-6.
- Menzel, Wolfgang (Hrsg.): 55 Texte erzählter Grammatik. Braunschweig: Westermann, 2004. ISBN 3-1412-2044-1.
- Plaimauer, Christine: Spielen und lernen. Kreative Spiel- und Übungsformen für Deutsch (für 10- bis 14-Jährige). Linz: Veritas, 2006. ISBN 3-7058-7423-3.
- Rinvoluceri, Mario; Davis, Paul (Hrsg.): 66 Grammatik-Spiele Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett, 2009. ISBN 978-3-1276-8810-8.
- Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas: Grammatik mit Sinn und Verstand. Lehrbuch. Übungsgrammatik Mittel- und Oberstufe. Neuaufl. Stuttgart: Klett, 2008. ISBN 978-3-1267-5422-4.
- Westenfelder, Frank; Volz-Mathlouthi, Karin: Sprech- und Grammatikspiele. Lernspaß mit Mogeln und Quartett. Ab Klasse 7. Buxtehude: AOL, 2009. ISBN 978-3-8344-5834-6.
- Wittschier, Karola; Wittschier, Michael: Grammatik mit Bewegung. 30 Grammatik-Spiele zum besseren Lernen. Geeignet für die Klassen 5–8. Mülheim/R.: Verl. an der Ruhr, 2003. ISBN 978-3-8607-2768-3.

7. Internetquellen

- <http://www.digitale-schule-bayern.de/> (Fächerportal von frei verfügbaren Materialien von Lehrern für Lehrer, Schüler und Eltern gefördert von der Stiftung Bildungspaket Bayern)
- <http://www.deutschunddeutlich.de/> (Lorenz Derungs Arbeitsblätter für den Deutschunterricht)
- <http://www.duden.de/> (Homepage des Dudenverlags)
- <http://hypermedia.ids-mannheim.de/grammis/> (grammis® ist ein Angebot des Instituts für Deutsche Sprache/IDS Mannheim)
- <http://www.linguistik-online.com/> (hrsg. von Elke Hentschel, Universität Bern)

Aktuelles

»Die Erde will keinen Rauchpilz tragen«. (I. Bachmann) Krieg und Frieden in der Literatur

50. Literaturtagung des Instituts
für Österreichkunde

30. Oktober bis 2. November 2010

Hippolyt-Haus, St. Pölten

Bei dieser Tagung soll die reiche Tradition gewalt- und kriegskritischer Literatur aus Österreich nach 1945 dargestellt und mit aktuellen internationalen Erfahrungen kontrastiert werden. Hauptsächlich soll untersucht werden, wie Literatur/inn/en auf gegenwärtige Kriege, Konflikte und Bedrohungsszenarien künstlerisch reagieren.

Immer wieder wird man dabei auf die klassischen Grundfragen stoßen:

- Kann Literatur politische Wirkung entfalten, wie vermittelt und indirekt auch immer? Oder ist die Sensibilisierung des einzelnen Menschen, die Literatur unbestritten erreicht, politisch bedeutungslos?
- Soll Literatur »politisch tätig« sein? Wenn ja, verrät sie dann nicht ihren ästhetischen Anspruch? Wenn nein, verrät sie dann nicht ihre moralische Kraft?
- Kann es eine literarische Gestaltung des Friedens, oder einer »Kultur des Friedens« geben, die nicht kitschig ist? Oder ist nur eine »negative Ästhetik«, eine Kritik der Gewalt, möglich?

- Wie lässt sich der Zusammenhang von organisierter gesellschaftlicher Gewalt (Diktatur, Bürgerkrieg, Krieg) mit spontaneren Formen von Gewalt (Kriminalität, Gewaltkultur usw.) vorstellen?
- Welche literarischen (oder filmischen) Gattungen eignen sich besonders für welche Ästhetiken bzw. politischen Darstellungen?
- Welche historischen Vorbilder, welches ästhetische »Arsenal« wird benutzt, worauf kann aufgebaut werden, wovon grenzt man sich ab?
- Welche neuen (oft hybriden) Formen künstlerischen Ausdrucks machen sich bemerkbar und welche Wirkungen können sie entfalten?

Veranstalter: Institut für Österreichkunde in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik (Universität Klagenfurt).

Wissenschaftliche Leitung: Karl Müller (Salzburg), Werner Wintersteiner (Klagenfurt)

Organisation und Anmeldung:

Institut für Österreichkunde

Hanuschgasse 3/III, A-1010 Wien

Tel./Fax: *43/1/512 79 32,

Mail: ioek.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at

Wer lesen kann, ist klar im Vorteil

Damit die anderen nicht noch mehr ins Hintertreffen geraten, wurde an der PH Weingarten der bundesweit einzige Master-Studiengang

*Alphabetisierung und
Grundbildung (M. A.)*

ins Leben gerufen. Helfen Sie mit, Nachteile auszugleichen. Qualifizieren Sie sich weiter.

Mehr unter: www.ph-weingarten.de/stag

Das Gedicht im Unterricht

Margot Wisiak

Lustig lernt Grammatik und streng schaut zu ...

1. Zum Autor oder Talentierte schreibt und neugierig fängt an zu lesen

Funny van Dannen (bürgerlich Franz-Josef Hagmanns Dajka) wurde 1958 in den Niederlanden geboren und ist Liedermacher und Autor in Berlin. Neben seinen Tätigkeiten als Sänger, Songwriter und Lyriker arbeitet er auch als Autor und veröffentlicht seit 1991 zahlreiche Bücher. Das in diesem Beitrag behandelte Gedicht *Adjektive* erschien im Poesiealbum *Komm in meine Arme* 2006 im Heyne-Verlag.¹

2. Einführung oder Schnell legt los und kritisch macht Pause

Sowohl Grammatik als auch Lyrik werden von Lernenden nicht unbedingt geliebt. Anhand dieses Gedichtes und den dazu gestalteten Übungen möchte ich zeigen, dass man das Sprachbewusstsein und das Sprachgefühl anhand humoristischer und kreativer

Übungen schulen kann. Van Dannens Gedichte zeichnen sich durch Zeitkritik, Ironie, Satire und Chuzpe aus.² Auch das Gedicht *Adjektive*, das zugegebenermaßen kein einfaches ist, besticht durch seinen Wortwitz und durch das Spiel mit der Sprache an sich. Aufgrund der schwierigen Lexik und des latenten Humors ist das Gedicht eher für den muttersprachlichen Deutschunterricht geeignet, wobei man es in modifizierter und vereinfachter Form auch im Bereich von Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache verwenden kann.

Das Gedicht trifft durch den realen Sprachgebrauch den Nerv der Zeit, denn wer denkt sich nicht nach einer Grammatikeinheit »Haut ab scheiß ...« – mit diesem Gedicht wird dieser Gedanke vorweggenommen und macht es gerade deshalb für Jugendliche interessant. Gedichte müssen nämlich nicht immer hochsprachlich und verstaubt klingen. Das Ziel der Arbeit mit diesem Gedicht ist es, die Grammatik und den Wortschatz spielerisch und mit einem gewissen Sinn für Humor und Kreativität zu er- bzw. bearbeiten.

Die Zielgruppe der folgenden Übungsvorschläge oder auch Arbeitsschritte sind Jugendliche ab 15 Jahren und Erwachsene, die entweder Deutsch als Mutter- bzw. Erstsprache sprechen oder auch im fortgeschrittenen DaF-/DaZ-Bereich angesiedelt sind. Zur thematischen Gliederung der Übungsvorschläge ist zu sagen, dass sie dreigeteilt sind: Einerseits bietet sich, wie der Name des Gedichtes schon sagt, die Erarbeitung der Adjektive an, andererseits kann man sich auch dem Tempus im Gedicht widmen und schließlich sind auch der Kreativität und Phantasie keine Grenzen gesetzt.

Funny van Dannen
Adjektive

Offen schlug das Buch schnell zu, behutsam machte Faxen;
mickrig hatte Kopfschmerzen und winzig wollte wachsen.
Stur blieb hart und leicht flog weg; windig warf einen Stein,
nackt ging raus und provisorisch wollte alleine sein.

Dumm stand da und hilflos sang, ernst besorgte Bier,
ruhig blieb und wichtig rief: »Is viel zu dunkel hier!«
Da fragte hell: »Wo ist die Tür?«; deutlich sagte: »Da.«
Richtig zog den Vorhang auf, vergeblich suchte nah.

Hungrig legte sich aufs Ohr, phantastisch hackte Holz;
rüde spielte mit besorgt und doof dachte: »Was soll's.«
Lautlos wackelte und tierlieb sprach zum Papagei,
echt fiel um und dämlich fühlte sich wirklich frei.

Gruselig schlug Sahne und gemein fing an zu grinsen,
nett hing auf der Fensterbank und billig suchte Münzen.
So sensibel ging vorbei, brutal schlug auf die Kiste;
lustig lachte und korrekt vermisste eine Liste.

Süchtig tanzte, mächtig trank, krank stand auf der Leiter,
schweigend hörte endlich auf und sinnlos machte weiter,
geil kam rein und voll hob ab, bescheiden stand im Licht;
clever machte einen Witz, süß verstand ihn nicht.

Beiläufig spielte toll Klavier und traurig sagte »Tschüss!«,
obszön bekam ein Päckchen, gewöhnlich hatte Schiss;
mutwillig richtete sich auf, verliebt fing an zu weinen,
hektisch hustete nervös, lieb spielte mit den Kleinen.

Da endlich wachte müde auf, ging in die Offensive,
und brüllte durch den ganzen Raum:
»Haut ab, scheiß Adjektive!«

3. Arbeitsschritte oder Üben macht den Meister und kreativ schlägt Purzelbäume

3.1 Adjektiv

- *1. Arbeitsschritt:* Die Adjektive sind die Akteure (Subjekte) dieses Gedichts. In einem ersten Schritt gilt es, alle Adjektive zu finden. In einem zweiten Schritt kann man sie in steigerungsfähige und -unfähige Adjektive ordnen. (Im Gedicht sind theoretisch alle Adjektive steigerungsfähig. Man könnte jedoch über die Sinnhaftigkeit der Steigerungsfähigkeit diskutieren.) Daraus resultiert natürlich, dass man die steigerungsfähigen im Anschluss auch in den Komparativ und Superlativ setzt (z. B. offen – offener – am offensten).
- *2. Arbeitsschritt:* Der prädikative, attributive und adverbale Adjektivgebrauch kann anhand der Adjektive im Gedicht geübt werden, indem man Sätze bilden lässt (z. B. Der Arzt ist ruhig. Der ruhige Arzt untersucht einen Patienten. Der Arzt untersucht ruhig.).

- **3. Arbeitsschritt:** Die im Gedicht enthaltenen Adjektive kann man zur Wortschatzerweiterung heranziehen, indem man Antonyme und Synonyme suchen lässt (z. B. schnell – langsam und schnell – flink/rasant/flott)

3.2 Tempora

- **1. Arbeitsschritt:** Das Gedicht ist, außer in den direkten Reden, durchgehend im Präteritum gehalten. Die Verbformen kann man zuerst suchen und dann in eine Tabelle eintragen lassen.
- Der nächste Schritt ist, die jeweilige Präsens- und Perfektform zu finden (z.B. schlagen – schlug – geschlagen). Außerdem kann man die Verben noch in starke, schwache und gemischte ordnen lassen.

3.3 Kreative Aufgaben

- **1. Arbeitsschritt:** Das Gedicht kann einfach umgeschrieben werden, indem man zwei Strophen so durchmischt, dass der Wortwitz und die Idee erhalten bleiben. Das wird hier an Strophe 4 und 5 beispielhaft gezeigt:

Gruselig schlug Sahne und gemein fing an zu grinsen,
nett hing auf der Fensterbank und billig suchte Münzen.
So sensibel ging vorbei, brutal schlug auf die Kiste;
lustig lachte und korrekt vermisste eine Liste.
Süchtig tanzte, mächtig trank, krank stand auf der Leiter,
schweigend hörte endlich auf und sinnlos machte weiter,
geil kam rein und voll hob ab, bescheiden stand im Licht;
clever machte einen Witz, süß verstand ihn nicht.

- 4. und 5. Strophe werden nun vermischt und es ergibt sich folgende neue Strophe:

Mächtig schlug Sahne und schweigend fing an zu grinsen,
geil hing auf der Fensterbank und süchtig suchte Münzen.
So lustig ging vorbei, gruselig schlug auf die Kiste;
clever lachte und bescheiden vermisste eine Liste.

- **2. Arbeitsschritt:** Man kann die Strophen gleich lassen und die Adjektive durch Synonyme ersetzen, um einerseits den Wortschatz zu erweitern und andererseits auch anhand von stilistischen Mitteln an der Ausdrucksfähigkeit zu arbeiten.

Original:

Gruselig schlug Sahne und gemein fing an zu grinsen,
nett hing auf der Fensterbank und billig suchte Münzen.
So sensibel ging vorbei, brutal schlug auf die Kiste;
lustig lachte und korrekt vermisste eine Liste.

Neu:

Gespenstisch schlug Sahne und gehässig fing an zu grinsen,
Angenehm hing auf der Fensterbank und preisgünstig suchte Münzen.
So feinfühlig ging vorbei, gewalttätig schlug auf die Kiste;
spaßig lachte und richtig vermisste eine Liste.

- **3. Arbeitsschritt:** Die Adjektive werden durch Substantive, die sinn- und kontextgemäß passen, ersetzt.
Das Gespenst schlug Sahne und die Hexe fing an zu grinsen,
das Mädchen hing auf der Fensterbank und das Sonderangebot suchte Münzen.
Das Gänseblümchen ging vorbei, der Mörder schlug auf die Kiste;

der Clown lachte und der Steuerberater vermisste eine Liste.

- **4. Arbeitsschritt:** Man kann eine zusätzliche Strophe für das Gedicht schreiben lassen, die auf einen Paarreim (a-a, b-b) endet und ebenfalls Adjektive als Akteure beinhaltet.

Die Übungsvorschläge kann man je nach Bedarf für den eigenen Unterricht adaptieren, wobei hier der Akzent wirklich auf die *language awareness* gesetzt werden sollte. Die/der Lehrende fungiert vor allem bei den kreativen Aufgaben als ModeratorIn bzw. KoordinatorIn, damit die Lernenden ihre Kreativität und ihr Sprachgefühl ohne Einschränkungen entfalten können. Sie sollen eigenständig und explorativ an das Gedicht herangehen. Die Übungen unterstützen sie dabei, denn es steht nicht die Korrektur von richtig oder falsch im Mittelpunkt, sondern die gemeinsame Freude an der Sprache. Die Übungen zu den Adjektiven und zum Tempus dienen vor allem der spielerischen Wiederholung dieser Grammatikkapitel.

Bei den kreativen Übungen wird Sprachbewusstsein und Sprachreichtum im Sinne von Wortschatz gefördert, was auch der Ausdrucksfähigkeit zugutekommt. Kleingruppen von drei bis vier Lernenden wären für die Ausführung der Übungen ideal, wobei auch eine größere Gruppe (bis zu zwölf Personen), geleitet von der Lehrperson, für eine interaktive Erarbeitung der Aufgabenstellungen möglich wäre. Hier entscheidet der/die Lehrende, inwieweit er/sie in das Unterrichts- bzw. Lerngeschehen eingreifen möchte.

4. Schlussbetrachtung oder Happy findet das End und fleißig gönnt sich eine Pause

Mit diesem unkonventionellen und modernen Gedicht soll gezeigt werden, dass auch die Gegenwartsliteratur Einzug in den Deutschunterricht halten darf. Mein Anliegen in diesem Fall ist es, besonders die Kreativität und das Sprachgefühl anhand von offenen Übungen zu fördern. Ich plädiere hiermit für einen humorvollen Umgang mit der Grammatik, ganz nach dem Motto: *Lustig lernt Grammatik und streng schaut zu ...*

Anmerkungen

- 1 Die Erstveröffentlichung 1998 als gebundene Ausgabe im Kunstmann-Verlag ist vergriffen.
- 2 Vgl. hierzu das Lied *Kapitalismus*, in dem das lyrische Ich versucht, den Kapitalismus zu lieben, es jedoch nicht schafft, obwohl es ihm so viel zu verdanken hat.

Literatur

DANNEN, FUNNY VAN (2006): Komm in meine Arme. München: Heyne.
<http://www.funny-van-dannen.de/>

MARGOT WISIAK hat Slawistik/Russisch und Medien- und Kommunikationswissenschaften an der Universität Klagenfurt studiert. Sie schreibt zurzeit ihre Dissertation und lehrt Russisch. E-Mail: mwisiak@gmx.at

Kommentar

Johannes Mayr

LehrerInnenbildung NEU?

Wenn man international diskutierte Reformkonzepte und Best-Practice-Beispiele komprimiert, dann sieht gute Lehrerbildung wohl so aus:

- Fachwissenschaftliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und berufspraktische Studienanteile sind gleichwertige Komponenten, die von Anfang an parallel angeboten werden – in phasen- und schulartenspezifischer Ausformung.
- Grundausbildung, Berufseinführung sowie Fort- und Weiterbildung werden als Stationen im berufsbiographischen Prozess der Professionalitätsentwicklung gesehen; sie werden im Wesentlichen von ein und derselben Institution verantwortet.
- Lehrerbildung ist in all ihren Phasen auf dem höchsten akademischen Niveau angesiedelt, um ambitionierte Menschen anzulocken und ihnen zu ermöglichen, sowohl einen wissenschaftlich-reflexiven als auch einen Habitus des routinisierten, praktischen Könnens auszubilden.

Als Wissenschaftler/innen würden die meisten Verfasser/innen von »LehrerInnenbildung NEU« (LB_N) diese Leitlinien wohl mittragen. Als Berater/innen der Ministerien hatten sie jedoch u.a. zu berücksichtigen, dass ihre Empfehlungen der Bologna-Struktur entsprechen (auch wenn kaum jemand

diese als passend für die Lehrerbildung betrachtet) und dass die Konzepte »zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen abgestimmt« (BMUKK 2010) sind (was angesichts der Zusammensetzung der Gruppe auf eine Fortschreibung der institutionellen Fragmentierung hinausläuft). Diese nicht einfache Situation regte die Expertengruppe zu »typisch österreichischen« Scheinlösungen an: durchaus kreativ, pragmatisch und in wesentlichen Teilen nicht wirksam umsetzbar.

Die Realisierung der Vorschläge brächte auch den Pflichtschullehrer/innen eine Berufseinführungsphase (da wird wohl niemand dagegen sein), eine »in ihrer Art einmalige« (LB_N, S. 32) Einpassung dieser Phase in die Bologna-Struktur (um den Preis der Aufweichung ihres akademischen Charakters) und eine »Master-Urkunde für alle, die sie wollen« (ein Master-Einkommen freilich nur für jene, die auch in masterwertiger Funktion eingesetzt werden). Und weil die bestehenden Institutionen allesamt »ihre Tradition [...], ihre Stärken und Besonderheiten, aber auch entscheidende Entwicklungserfordernisse« aufwiesen und die Übertragung der gesamten Lehrerbildung an eine dieser Einrichtungen »weder qualitativ zielführend, noch operational durchführbar« (LB_N, S. 72) erschien, blieben eben alle Institutionen bestehen – sie würden jedoch zwecks verbindlicher Abstimmung von Bildungsinhalten, gegenseitiger Anerkennung von Abschlüssen etc. zu regionalen Clustern zusammengefasst.

Dieses Cluster-Konzept ist offensichtlich auch aus Sicht der Expertengruppe noch nicht ausreichend zu Ende gedacht und es erfuhr von außen hefti-

ge Kritik. Diese konzentrierte sich auf die unlösbare Aufgabe, vor der die vage angedachten regionalen und überregionalen Steuerungsinstanzen stehen würden – mit wenigen Befugnissen ausgestattet und wohl ohne die in LB_N urgieren Ressourcen. Und wie unrealistisch es für viele Studierende wäre, das Master-Studium – wie vorgesehen berufsleitend – in einem anderen Bundesland zu absolvieren. Anstelle der erhofften Synergien und der wechselseitigen Kompensation institutioneller Schwächen käme es faktisch zur Fortschreibung des unbefriedigenden Status quo, etwa der Defizite der Pädagogischen Hochschulen in der Forschung und im Fachstudium bzw. der Randständigkeit und der Unkoordiniertheit der Lehrerbildung an den Universitäten.

Vor diesem Hintergrund betrachtet erscheinen die Empfehlungen im Nationalen Bildungsbericht (Mayr/Neuweg 2009) nicht nur ambitionierter, sondern auch realitätsnäher:

- Anbahnung eines Prozesses der Annäherung zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, z. B. durch wechselseitigen Austausch von Personal, gemeinsame Forschungsprojekte und flexible Anrechnung von Lehrveranstaltungen
- Implementierung von Entwicklungsprogrammen, die das Personal von Pädagogischen Hochschulen animieren, sich verstärkt wissenschaft-

lich zu betätigen und höhere akademische Abschlüsse zu erwerben und die das lehrerbildende Personal der Universitäten zu Engagement in der Schulpraxis motivieren

- Nach einer Übergangsphase: Verortung der Lehrerbildung für alle Schularten an der Universität, wo dafür eigenständige Organisationseinheiten, z. B. Fakultäten, eingerichtet werden; diese Konstruktion gewährleistet das wissenschaftliche Niveau aller Komponenten der Lehrerbildung und stellt sicher, dass die angehenden bzw. im Beruf stehenden Lehrkräfte im Zentrum des Interesses stehen.

Ein solcher Transformationsprozess würde einige Irritationen auslösen – idealerweise ausreichend starke, damit die Lehrerbildung tatsächliche NEU wird. Für viele engagierte Lehrende und Studierende wäre die Mitgestaltung dieses Prozesses vermutlich eine attraktive Herausforderung.

Literatur

- BMUKK (2010): *LehrerInnenausbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe*. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml> [Zugriff: 1.5.2010].
- MAYR, JOHANNES; NEUWEG, GEORG (2009): *Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung*. In: Specht, Werner (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Bd. 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam, S. 99–119.



Prof. Dr. Johannes Mayr

Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkt: Forschungen zur Lehrerbildung und zur Professionalitätsentwicklung von Lehrpersonen.
E-Mail: johannes.mayr@uni-klu.ac.at

ide empfiehlt



Wolfgang Boettcher

Grammatik verstehen

Band 1: Wort. Band 2: Einfacher Satz.

Band 3: Komplexer Satz.

(= Niemeyer Studienbuch)

Tübingen: Niemeyer, 2007/2009.

287/312/221 Seiten.

ISBN 978-3-4841-0891-2 • 19,90 EUR

ISBN 978-3-8297-1176-0 • 19,90 EUR

ISBN 978-3-4841-0893-6 • 19,90 EUR

Aus dem Wissenschaftsmagazin »Zeit Wissen«: Laut der amerikanischen Feuerwehr-Vereinigung sterben 40 Prozent der Opfer an der Vergiftung, bevor sie wieder aufwachen. (*Der Spiegel* 45/2008, S. 190, »Hohlspiegel«, zit. in: Bd. 3, S. 140)

Diese etwas verwirrende, aber im Grunde höchst positive Nachricht erfreut natürlich auch den Autor, der daran seine Gedanken über zeitliche Abläufe anknüpfen kann.

Grammatik, von LehrerInnen und SchülerInnen zumeist gleichermaßen gefürchtet, gilt nach wie vor als ungeliebtes »Muss« im schulischen Alltag. Viel zu häufig geht es im Grammatikunterricht noch um die Vermittlung von Regeln und Normen, kurz den Er-

werb »richtiger« sprachlicher Strukturen. In zahlreichen Grammatikbüchern werden Regeln in aller Ausführlichkeit dargestellt, Übungsmaterialien sollen helfen, sprachliche Mängel ausmerzen. – Welchen Sinn macht es also, der Fülle an Publikationen zur Grammatik eine weitere hinzuzufügen?

Wolfgang Boettchers Antwort ist einfach: Weil es spannend ist, das eigene »Sozialorgan« Sprache zu untersuchen, es in seinen Funktionen und Störungen zu verstehen.

Anders als zahlreiche »Sprachpuristen«, die auf die mangelhafte Sprachbeherrschung der SprecherInnen teilweise mit erhobenem Zeigefinger hinweisen, sieht der Autor seine Aufgabe darin, ungewöhnlichen sprachlichen Strukturen mit Neugier auf den Grund zu gehen. Irritationen, Störungen, Verstöße gegen die offizielle Sprachnorm werden als interessante Gelegenheiten empfunden, um über Sprache nachzudenken, zu erkennen, dass keineswegs alles, was ungewöhnlich ist, mit einem Fehler gleichzusetzen ist, sondern dass sprachliche Besonderheiten in Literatur, Witzen und Werbesprache nur allzu oft eingesetzt werden, um Aufmerksamkeit zu erregen. Aber auch ungewollte sprachliche Pannen enthalten jede Menge Material zur Analyse und führen den LeserInnen eindrucksvoll vor Augen, dass auch geübte SprecherInnen nur allzu häufig auf Regel-Unsicherheiten beim Sprachgebrauch stoßen und sich fragen, ob die eine oder andere, in der Alltagssprache bereits weit verbreitete Formulierung nicht doch akzeptabel wäre.

Der Autor ermuntert dazu, den Ursachen von Fehlern auf den Grund zu gehen, LernerInnen bei der Diagnose zu unterstützen und ihnen zu helfen, Alter-

nativen zu finden oder sich an sprachlich ungewöhnlichen, aber durchaus verständlichen Äußerungen zu erfreuen. Selbst Waldemar Bonsels *Biene Maja* (Erstauflage 1912) zeigt sich sprachlich kreativ, indem sie erklärt »ein abbes Bein kann nicht krabbeln« (Bd. 1, S. 120), und uns mit der Überlegung zurücklässt, ob sich »ab« nicht doch deklinieren lässt.

Ziel dieser Publikation ist also eine funktional eingebettete Grammatikdarstellung, die auf Erklärungen neugierig machen und zur Suche nach weiteren Beispielen im weiten Feld der Sprache anregen soll. Boettchers als Studienbuch bezeichnetes Werk richtet sich besonders an Lehramtsstudierende der Germanistik, deren Aufgabe es sein wird, künftigen Generationen von SchülerInnen Interesse an der (eigenen) Sprache zu vermitteln. Damit die Beschäftigung mit Sprache tatsächlich zur Freude wird, ist – und darüber kann auch dieser praktische, lesenswerte Zugang nicht hinwegtäuschen – ein möglichst profundes Wissen über die Funktion sprachlicher Phänomene grundlegend. Boettchers Erläuterungen können aber – und das ist die gute Nachricht – immer wieder nachgelesen werden.

Das Werk berücksichtigt alle für Schule und Alltag relevanten Grammatikphänomene, die in drei Komplexitätsstufen darlegt werden: *Wort – Einfacher Satz – Komplexer Satz*. Wobei der Autor betont, dass die Analyse der grammatischen Phänomene durchaus als komplex und anspruchsvoll wahrgenommen werden darf, solange der Zugang nachvollziehbar und die Beispiele als interessant und sinnvoll angesehen werden. LeserInnen werden explizit ermuntert, sich nicht nur mit den vorgegebenen Beispielen auseinanderzuset-

zen, sondern Augen und Ohren offen zu halten und selbst »Leckerbissen« zu entdecken, die ihnen persönlich als besonders spannend erscheinen, denn »[n]ur wer eine eigenen Perspektive auf grammatische Phänomene entwickelt hat, kann später Lernende dabei begleiten, mit Interesse grammatische Fragestellungen zu verfolgen und sie eigenständig und kompetent zu bearbeiten« (Vorwort, S. XII)

Die Aufmerksamkeit der LeserInnen (und nicht einfach nur BenutzerInnen) dieser Grammatik wird auf unterschiedliche Phänomene gerichtet, die Darlegungen werden unterstützt durch zahlreiche literarische, fach- und alltagssprachliche Beispiele, wie zum Beispiel Werbetexte, der Sprachgebrauch von Zweit- und Fremdsprachenlernenden, Kindern beim Spracherwerb und DialektsprecherInnen wird ebenfalls berücksichtigt, und nicht zuletzt erfolgt auch ein Blick auf andere (europäische) Sprachen, um Ähnlichkeiten mit dem und Unterschiede zum Deutschen darzulegen.

Weitere Übungen und Lösungen finden Sie auf der Homepage des Verlags: www.niemeyer.delboettchergrammatik

So kann man SchülerInnen und LehrerInnen nur ermuntern, die Scheu vor der Grammatik abzulegen und den Spaß an sprachlichen Experimenten und der Auseinandersetzung mit eigenen und fremden (mehr oder weniger norm-konformen) Äußerungen zu entwickeln, denn nicht nur »die Leber wächst mit ihren Aufgaben« (Eckart von Hirschhausen, zit. in Bd. 3, S. 132)!

URSULA ESTERL

Neu im Regal

Dieter Wrobel

Individualisiertes Lesen

Leseförderung in heterogenen Lerngruppen. Theorie – Modell – Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren, 2008. 298 Seiten.

ISBN 978-3-8340-0416-1 • EUR 36,00

Dieter Wrobel beschäftigt sich in diesem Buch, einer gekürzten Fassung seiner Habilitationsschrift, mit Leseunterricht und literarischem Lesen in der Sekundarstufe. Ausgehend von einer Diskussion des Kompetenzbegriffs in der fachdidaktischen Literatur und von Konzepten der Individualisierung unterscheidet er im Theorieteil nach Sachtexten und literarischen Texten, Lesesituation (privat vs. schulisch), Lesemotivation (verpflichtend vs. selbstbestimmt), nach Schulformen und damit nach dem Ziel der Leseerziehung (berufsspezifisches informatorisches vs. ästhetisches literarisches Lesen).

Im Zentrum der theoretischen Auseinandersetzung stehen die Inszenierung von Lesen und Inszenierungsmuster. Diese sind bestimmt von den personalen Voraussetzungen (Lesesozialisation, -motivation, -fähigkeit, -präferenz etc.), vom sozialen Umfeld (außerschulisch, individuell, interaktiv), von der Peergroup und schließlich von der Un-

terrichtspraxis. Zentral ist die Idee der »Leser-Rolle«, die das Individuum in den jeweiligen Umgebungen spielt und inszeniert bzw. wie Lesen in den didaktischen Settings inszeniert wird. »Der einzelne Schüler greift innerhalb seines Rollenspektrums seiner Intrarollen als Schüler und als Mitschüler auf Handlungs- und Verhaltensrepertoires zurück, die er im sozialen Raum der Lerngruppe vorträgt.«¹ (S. 153)

Im zweiten Teil beschreibt Wrobel das »Hattinger Modell« zur Leseförderung an der Schnittstelle 5. Schuljahr, das individuelles Lesen und individualisierte Leseförderung unter Berücksichtigung von sozialen und schulischen Inszenierungsmustern in Curriculum (neues Fach »Sprache«) und Stundenplan der nichtgymnasialen Sekundarstufe zum Ziel hat. Berücksichtigt werden dabei insbesondere die Rollen von LehrerInnen und SchülerInnen. Im Zentrum des Dreischritts vom Lesen zum Schreiben zum Sprechen steht allerdings die altbewährte Methode des Lesetagebuchs als Leseportfolio.

Im dritten Teil der Arbeit wird die empirische Studie mit zwei konkreten Klassen vorgestellt und mit der Methode der »dichten Beschreibung« (Geertz) wissenschaftlich aufgearbeitet.

Das Buch bietet neben dem detaillierten unterrichtspraktischen Teil eine genaue Synopse des Status quo der Lese- und Lesesozialisationsforschung.

GABRIELE FENKART

Anmerkung

- 1 Leider müssen die LeserInnen im gesamten Buch die Schülerinnen, Leserinnen etc. selber mitdenken, um der »leichteren Lesbarkeit« (Wrobel in der 1. Fußnote, S. 7) willen.

Karin Schleider

Lese- und Rechtschreibstörungen

(= UTB Profile).

München: Ernst Reinhardt, 2009.

Paderborn-München-Wien-Zürich:

Schöningh UTB. 102 Seiten.

ISBN 978-3-8252-3047-0 • EUR 9,90

Mit der vorliegenden Publikation bietet Karin Schleider Studierenden, Fachkräften und Betroffenen eine disziplinenübergreifende Einführung in die Problematik der Lese- und Rechtschreibstörungen. Sie berücksichtigt dabei pädagogische, psychologische und medizinische Ansätze. Nach der Klärung der Begrifflichkeiten setzt sie sich mit Symptomatik, Klassifikation und Epidemiologie auseinander, um sich dann der Diagnostik zuzuwenden. Anhand des multidimensionalen Bedingungsmodells nach Schleier und Wolf beschreibt die Autorin prädisponierende, auslösende und aufrechterhaltende Faktoren für Lese-Rechtschreib-Störungen, die von biologischen, psychologischen und sozialen Bedingungen beeinflusst werden. Im Anschluss daran stellt sie gängige Methoden der Intervention vor. Anhand eines Fallbeispiels wird abschließend dargestellt, wie sich das theoretische Wissen in der Praxis anwenden lässt.

Hans Wellmann

Deutsche Grammatik

Laut. Wort. Satz. Text.

Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2008.

359 Seiten.

ISBN 978-3-3825-3519-6 • EUR 28,00

Hans Wellman verfolgt mit seiner *Deutschen Grammatik* den Anspruch, eine »leichte« Grammatik vorzustellen, eine, die leicht zu verstehen und anzuwen-

den ist. Sie basiert auf dem Wortschatz der aktuellen Standardsprache (gibt aber auch ein paar historische Rückblicke), soll Regelwissen vermitteln, was durch zahlreiche Beispiele unterstützt wird, und ist für das Studium der deutschen Sprache gedacht. Die grafische Gestaltung unterstützt die angestrebte Leichtigkeit nicht ganz, wenn auch einige Tabellen und Abbildungen die Darlegungen auflockern. Abgerundet werden die Ausführungen durch ein ausführliches Literaturverzeichnis, hilfreich ist das Register der Fachbegriffe.

Eduard Haueis,

Stefan Schallenger (Hg.)

**(Schrift-)Spracherwerb
und Grammatik(kali)sierung**

(= Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Bd. 73).

Duisburg: Gilles & Francke, 2007.

164 Seiten.

ISBN 978-3-9241-1073-4 • EUR 18,80

Der im Zentrum der Publikation stehende Begriff der »Grammatik(kali)sierung« kann den Herausgebern zufolge unterschiedlich verwendet werden, gemeinsam ist allen Definitionen, »dass sie die Genese grammatisch beschreibbarer sprachlicher Formen zum Gegenstand haben« (S. 7). So soll mit dem Spektrum der Beiträge die Brücke von der theoretischen Begriffsklärung zur (schul)praktischen Wirklichkeit geschlagen werden. Die AutorInnen in diesem Sammelband beschäftigen sich unter anderem mit dem schulischen Schriftspracherwerb, der Grammatikalisierung beim Lesen sowie mit dem eigentlichen Spracherwerb in konkreten sprachlich-kommunikativen Situationen.