Sprache der Gegenwart

IDS

SCHRIFTEN DES INSTITUTS FÜR DEUTSCHE SPRACHE

44

Grammatik und Deutschunterricht

Jahrbuch 1977 des Instituts für deutsche Sprache

Schwann

GRAMMATIK UND DEUTSCHUNTERRICHT

Jahrbuch 1977
des Instituts für deutsche Sprache

Herausgegeben von
Ulrich Engel und Siegfried Grosse

PÄDAGOGISCHER VERLAG SCHWANN
DÜSSELDORF

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Grammatik und Deutschunterricht

1. Aufl. – Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann, 1978.

(Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache ; 1977) (Sprache der Gegenwart ; Bd. 44)

ISBN 3-590-15644-9

© 1978 Pädagogischer Verlag Schwann Düsseldorf

Alle Rechte vorbehalten · 1. Auflage 1978

Umschlaggestaltung Paul Effert

Herstellung Lengericher Handelsdruckerei Lengerich (Westf.)

ISBN 3-590-15644-9

ULRICH ENGEL

Grammatik in Lehrbüchern für Deutsch als Muttersprache

1. Aufgabe und Abgrenzung
2. Zum Stand der Diskussion
3. Lehrbuchkritik
   3.1. Lernziele
   3.2. Textsorten
   3.3. Sprachtheoretische Grundlage
   3.4. Äußerung und Satz
   3.5. Satzglieder
   3.6. Terminologie
   3.7. Graphische Darstellung des Satzes
4. Grammatikunterricht als Mittel zur Kompetenzförderung?
5. Forderungen an künftige Lehrwerke

1. Aufgabe und Abgrenzung

Im folgenden wird untersucht, wie sich heute – 1977 – Schüler und Lehrer nach dem Ausweis von Lehrbüchern mit ihrer deutschen Muttersprache beschäftigen sollen. Ein solches Unternehmen ist nicht nur reizvoll, sondern dringend notwendig. Es haben sich nämlich in den letzten Jahren Linguistikboom und aufwallende Didaktikdiskussion immer wieder gegenseitig angestoßen; daraus ging eine große Zahl neuer Lehrbücher hervor – und eine Flut neuer Forderungen. Dies muß ganz deutlich gesehen werden: Unsere Deutschbücher sind besser geworden, aber gleichzeitig sind die Ansprüche an die Deutschbücher wesentlich höher geschraubt worden.

An ihren selbstgestellten Ansprüchen sollen die Deutschbücher gemessen werden.

Die hier vorgelegte Studie mußte sich in zweierlei Hinsicht beschränken.

Erstens. Es wurde nur eine geringe Zahl relativ viel benutzter Lehrwerke untersucht. Ursprünglich sollte es sich überhaupt nur um Lehrwerke für höhere Schulen handeln, auf Grund der irrigen Annahme, daß die Gymnasiallehrbücher gerade im Bereich der deutschen Sprache als Unterrichtsgegenstand origineller, anregender seien oder zum mindesten die Fortschritte der Fachwissenschaften besser verarbeitet hätten, und daß im Gymnasium intensivere Spracharbeit möglich sei. Zumindest ein Teil dieser Voraussetzungen erwies sich bald als unhaltbar, und deshalb wurden Lehrbücher aus dem Hauptschulbereich einbezogen. Die angestellten Vergleiche führten gelegentlich zu Überraschungen.

Zweitens. Der Untersuchung wurden nur Lehrbücher für das fünfte Schuljahr zugrunde gelegt. Diese – zweifellos angreifbare – Auswahl erfolgte aus drei Gründen:

- Auf dieser Stufe – also bei etwa elfjährigen Schülern – sind nach verbreiteter Ansicht schon bestimmte Formen kognitiver Sprachbetrachtung sinnvoll, so daß der Unterricht nicht auf reine "Spracherziehung" eingeschränkt zu werden braucht.
- Bei Lehrwerken für eine einzige Altersstufe darf eine gewisse Homogenität der Lernziele – nicht dem Inhalt, wohl aber dem Schwierigkeits- und dem Abstraktionsgrad nach – erwartet werden; dies erleichtert Vergleiche.
- Eine Reihe in den letzten Jahren neu erschienener Lehrwerke setzt mit dem fünften Schuljahr ein. Dies gewährleistet eine begrenzte Homogenität auch der Inhalte; wenigstens können nach meiner Beobachtung die einzelnen Arbeitsschritte nicht völlig beliebig aufeinander folgen; sie scheinen zum Teil durch Eigenarten der Sprache selbst gesteuert zu sein.

Im einzelnen wurden folgende Werke untersucht:

DAB — DEUTSCH ARBEITSBUCH, Sekundarstufe 1, 5. Schuljahr, Düsseldorf und München (Schwann/BLV).

DAB.S — Schülerband, erarbeitet von Peter Braun, Hans Josef Jungheim, Wolfhard Kluge, Hartmut Riemenschneider in Verbindung mit Günther Ott, ^{3}1975 (^{1}1973).

DAB.L — Materialien für die Unterrichtspraxis und Lehrerhandbuch (zu den Schülerbänden 5 und 6), erarbeitet von Peter Braun, Wolfhard Kluge, Hartmut Riemenschneider, o.J.

KSB — KLETT SPRACHBUCH, 5. Schuljahr, Stuttgart (Klett).

KSB.S — (Schülerband), in Verbindung mit Fachkollegen aller Schularten bearbeitet von Karl Beilhardt, Adelheid Kampe, Hermann Kölln, Friedrich Küster, Hans-Heinrich Plickat, Erich Schwarz, Horst Specht, Hildegard Wittenberg unter Mitarbeit und Leitung der Verlagsredaktion Deutsch. Beratende Mithilfe in linguistischen Fragen: Klaus Baumgärtner, Universität Stuttgart, ^{1}1970.

KSB.S.A/B	(Schülerband) A/B – Ausgabe für Gymnasien und Realschulen sowie für entsprechende Züge der Oberstufe, in Verbindung mit Fachkollegen bearbeitet von Karl Beilhardt, Adelheid Kampe, Hermann Kölln, Friedrich Küster, Ingelore Oomen, Hans-Heinrich Plickat, Erich Schwarz, Horst Specht, Hildegard Wittenberg unter Mitarbeit und Leitung der Verlagsredaktion Deutsch, ^{1}1976.
KSB.L	Lehrervorwort, ^{2}1973 (^{1}1973).
KSB.L.A/B	Lehrervorwort, ^{1}1977.
KSB.G	Übungsheft Grammatik, ^{1}1970.
KSB.RZ	Übungsheft Rechtschreibung und Zeichensetzung, ^{1}1970.
LDB	LESEN DARSTELLEN BEGREIFEN. Lese- und Arbeitsbuch für den Literatur- und Sprachunterricht, Ausgabe A (für Gymnasien, A-Kurse von Förderstufen, Gesamtschulen), 5. Schuljahr, Frankfurt a.M. (Hirschgraben-Verlag).
LDB.A	Lese- und Arbeitsbuch, hg. v. Prof. Franz Hebel in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Peter Aley, Jürgen Eilers, Hans Helmut Hoos, Prof. Dr. Gert Kleinschmidt, Marie-Luise Leberke, Dr. Helmut Mann, Prof. Dr. Heinrich Schlemmer, Dr. Herta Schmidt, Dr. Guido Stein, Hans Weter, ^{5}1974.
LDB.E	Einführung in die didaktische Zielsetzung und die methodische Grundlage, von Franz Hebel, ^{6}1975.
LDB.L	Lehrerhandreichung, von Franz Hebel unter Mitarbeit von Peter Aley und Jürgen Eilers, ^{2}1976 (^{1}1973).
SUS	SPRACHE UND SPRECHEN. Arbeitsmittel zur Sprachförderung in der Sekundarstufe I (Orientierungs- und Förderstufe), 5. Schuljahr, hg. von Detlef C. Kochan und Dorothea Ader, Johann Bauer, Walter Henze (erarbeitet von zahlreichen Autoren), Linguistische Beratung: Karl-Dieter Bünting, Hannover - Dortmund - Darmstadt - Berlin (Hermann Schroedel Verlag KG).
SUS.S	(Schülerband) 1972.
SUS.L	Lehrerband 1972.

SUS.A Arbeitsheft 1972.

USP UNSERE SPRACHE. Sprachbuch für Schulen. 5. Schuljahr, von Bernhard Weisgerber, Franz Josef Heiliger, Hans-Josef Hilberoth, Bochum (Ferdinand Kamp), o.J. (1970).

WUS WORT UND SINN, hg. v. Karl-Ernst Jeismann und Gustav Muthmann, Paderborn (Schöningh).

WUS.S1 Sprachbuch 1, bearbeitet von Gustav Muthmann, Karl-Ernst Jeismann, Friedhelm Hassel, ^{8}1971.

WUS.S5 Sprachbuch 5 (= Neubearbeitung von Sprachbuch 1), bearbeitet von Josef Billen, Friedhelm Hassel, Karl-Jürgen Heller, Karl-Ernst Jeismann, Heinz König, Widar Lehnemann, Gustav Muthmann, Hermann Zabel, 1975.

WUS.H Hinweise 5 und 6, Unterrichtsbegleitheft für den Lehrer, bearbeitet von Josef Billen, Friedhelm Hassel, Karl-Jürgen Heller, Karl-Ernst Jeismann, Heinz König, Widar Lehnemann, Gustav Muthmann, Hermann Zabel, 1974.

2. Zum Stand der Diskussion

Die beiden Hauptgegenstände, mit denen sich diese Diskussion befaßt, sind Schule und Grammatik. Über die S c h u l e mag im großen und ganzen allgemeines Einverständnis bestehen (denn es handelt sich um die bestehende, nicht um eine projektierte oder postulierte Schule): der Begriff der G r a m m a t i k hingegen könnte zu Mißverständnissen führen. So sei hier vorweggenommen, daß Grammatik im weitesten Sinne verstanden wird, nämlich als Theorie der Sprache, die sie in allen Erscheinungsformen zu beschreiben vermag. Damit beschränkt sich Grammatik nicht auf die Kombinationslehre (Syntax), sondern bezieht auch die Lehre von den Elementen (Phonik, Monemik) ein; sie erstreckt sich nicht nur auf die Ausdrucksseite der Sprache, sondern hat ebenso eine inhaltsbezogene Seite (Semantik); sie beschreibt nicht nur Einheiten bis hinauf zu den Sätzen, sondern auch Texte. Eine so verstandene Grammatik ist zu allen Zeiten Gegenstand des muttersprachlichen Deutschunterrichts gewesen, wenn sie auch teilweise mit anderen Namen (z.B. Stilistik) versehen wurde. Und über die Rolle der Grammatik im Deutschunterricht wurde auch seit langem nachgedacht. Aufschlußreich ist die Entwicklung der R e f l e x i o n ü b e r G r a m m a t i k i m D e u t s c h u n t e r r i c h t des letzten Vierteljahrhunderts.

Es fällt auf, wie gering von Anfang an der praktische Nutzen des Grammatikunterrichts veranschlagt wird: er dient in erster Linie nicht der Verbesserung des Ausdrucksvermögens, der Erweiterung sprachlicher Fähigkeiten, sondern allenfalls dem Einblick in die Struktur der Muttersprache; daneben kann er auch eine Hilfsfunktion für den Fremdsprachenunterricht übernehmen. Daß Wolfgang Pfleiderer, Autor eines der meistbenutzten und zählebigsten Sprachlehrwerke, im Grund gegen den Grammatikunterricht plädiert und, da er einmal nicht abzuschaffen ist, so wenig Grammatik wie möglich empfiehlt, muß nachdenklich stimmen: "Es ist ein fundamentales Mißverständnis, das zum Aberglauben geworden ist, daß man, um die Muttersprache zu lernen, Grammatik brauche." (Pfleiderer 1954, S. 47) Ähnliche Meinungen findet man in den fünfziger und sechziger Jahren auch bei anderen Autoren, bei Erika Essen, bei Emmy Frey etwa. Die Didaktiker, die Grammatikunterricht (auch) in den Dienst der Kompetenzerweiterung stellen wollten, waren durchaus in der Minderzahl. Hans Glinz, Sprachlehrer, Didaktiker und Linguist, sah die Dinge immer schon differenziert; das Erkennen, Durchschauen der Sprache genießt jedenfalls auch bei ihm Vorrang vor dem erleichterten Verfügen über sie.

Die Lehrpläne freilich sind, was die Rolle der Sprachbetrachtung für die Sprachbeherrschung betrifft, generell optimistisch. Soweit sie nicht explizit Grammatikunterricht als Vorbedingung für richtigen/guten Sprachgebrauch nennen, stellen sie meist beide Lehrziele einfach nebeneinander, sichtlich in der naiven Annahme, das eins dem andern dienlich, dieser auf jene angewiesen sei. Selbst die Hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch vertreten die Auffassung, daß Reflexion über Sprache zu Kompetenzförderung und Abbau von Sprachbarrieren beitragen könne.

Aber als diese Rahmenrichtlinien erschienen, hatte sich die Landschaft schon grundlegend verändert.

Es ist ohne Zweifel ein Zufall, daß die Tendenzen, die man mit der Bezeichnung "Studentenbewegung" ganz unzutreffend benennt, in einer Zeit durchbrachen, in der die Rezeption der modernen Linguistik in Europa in vollem Gange und teilweise schon vollzogen war. Daß die Neuerungsbewegung die Linguistik begeistert aufgriff, ja förmlich an sich riß, mag weniger zufällig sein, soll aber hier nur festgestellt und nicht ausführlich kommentiert werden. Sprache wurde jetzt unerbittlich auf ihre Leistungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Gesellschaft und ihre Teile hin abgeklopft. Dabei wurden im Eifer des Neuerns oft allzu große Hoffnungen genährt und auch gewagte Versprechungen gemacht. So wurde die Überwindung sprachlich fundierter gesellschaftlicher Schranken ("Sprachbarrieren") als eines der wesentlichen Ziele des Deutschunterrichts

proklamiert, und hierfür wurde, vielfach ganz unkritisch, alles Heil von der neuen Linguistik erwartet.

Zwar bietet die Linguistik in der Tat, trotz zahllosen Mängeln, eine Reihe konsistenter und erklärungsstarker Beschreibungsverfahren an, auf die die Sprachdidaktik zurückgreifen kann. Daher spielt die Grammatik in den muttersprachlichen Deutschlehrbüchern weiterhin eine wichtige Rolle, und das ist auch ganz gut so, weil grammatische Regeln durchaus als ein Instrumentarium angesehen werden können, das eine wesentliche Funktion bei der Bewältigung kommunikativer Probleme hat. (Im übrigen zeichnet sich in der Diskussion der letzten Jahre ein weiterer Grammatikbegriff ab, der alle außersprachlichen, aber sprachrelevanten Bedingungen einbezieht, der eine sprachimmanente Formulierung grammatischer Regeln gar nicht mehr zuläßt, sondern sämtliche Anwendungsbedingungen mitberücksichtigt; dieser Grammatikbegriff ist allerdings erst in Ansätzen erkennbar). Gut war ferner, daß Schulversuche gemacht, Lehrpläne neu formuliert, ja sogar ein Schulfach "Linguistik" zur Diskussion gestellt wurde.

Aber bei alledem ging es vielen schon gar nicht mehr um das Was, nur noch um das Wie, galt, daß Linguistik überhaupt für den Schulunterricht geeignet, ja notwendig sei, als ausgemacht und keiner weiteren Begründung bedürftig.

So war vorauszusehen, daß auf die ungezügelte Begeisterung bald Ernüchterung folgen würde. Die Linguistik, so zeigte sich, vermochte bei weitem nicht alle beobachteten Defizite zu beseitigen, und ihre äußere Form, ihre Explizitheit, ihre Objektferne macht sie für den Schulunterricht nur wenig geeignet.

Die Diskussion dauert noch an. Erkennbar ist immerhin, daß einige Auffassungen, die als Ergebnis der Neuerungsbewegung angesehen werden können, über der Diskussion zu stehen scheinen. Genannt seien die folgenden drei:

1. Sprache wird heute von den meisten Didaktikern und didaktisch ausgerichteten Linguisten primär als Instrument zwischenmenschlicher K o m m u n i k a t i o n aufgefaßt; andere Funktionen der Sprache gelten demgegenüber als sekundär. In ihrer entschiedenen Akzentuierung ist diese Auffassung neu. Sie besagt auch, daß Sprache immer eingebettet in Handlungsgefüge gesehen wird, ja selbst Teil solcher Handlungsgefüge bildet. Sprachtheorie (Grammatik) erscheint so als Teil einer umfassenden Handlungstheorie. Sprachliche Kompetenz interessiert vor allem insoweit, als sie kommunikative Kompetenz ist.

2. Damit erhalten die s o z i a l e n B e z ü g e von Sprechhandlungen besonderes Gewicht. Das dialogische Prinzip, auch wenn es keineswegs ausschließlich herrscht, steht nun im Zentrum des Interesses; es wird besonders für den Unterricht in der Primarstufe und für die ersten Jahre der Sekundarstufe empfohlen. Sprechen als Gemeinschaftshandlung setzt eine Art detaillierter Arbeitsteilung voraus, wobei der Einzelne wechselnde Aufgaben übernehmen kann. Anstatt aber die Sprecher auf Grund abstrakter Gruppen- oder Schichtzugehörigkeit mit bestimmten Codes zu identifizieren, betont und erstrebt man neuerdings gerade ihre sprachliche V a r i a b i l i t ä t. Wer an Sprechhandlungen teilnimmt, ist dann fallweise Träger je einer speziellen Rolle. Das Pendant zu diesem Bild der Sprechwirklichkeit ist in der Schule das R o l l e n s p i e l (übrigens im fremdsprachlichen wie im muttersprachlichen Unterricht), das somit keineswegs, wie viele meinen, in erster Linie der Motivation der Schüler dienen soll, sondern vor allem die sozial bedingten Varianten der Sprache darbieten, bewußt machen und schließlich – nach Möglichkeit – auch internalisieren möchte.

3. Dies alles führt naturgemäß zu einer R e l a t i v i e r u n g des Geltungsanspruchs der verschiedenen Ausprägungen von Sprache. Zwar wird nur selten absolute Gleichrangigkeit der sozialfunktionalen Varianten der Sprache gefordert – die Notwendigkeit, mindestens aber der Nutzen einer zentralen, allgemein verfügbaren, dafür auch entsprechend abstrakten Norm war der Grund dafür, daß man im allgemeinen am Vorrang der Standardsprache festhielt; so war es auch nicht gerechtfertigt, aus einigen unvorsichtigen und ungeschickten Formulierungen der Hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch die drohende Apokalypse der deutschen "Hochsprache" herauszulesen. Aber deutlich wird allenthalben die Einbeziehung der T e x t s o r t e n vielfalt in den Deutschunterricht gefordert, und es läßt sich an zahlreichen Deutschbüchern, Lesebüchern, Textbüchern ablesen, daß diese Forderung mittlerweile bei Autoren und Verlagen Widerhall gefunden hat.

Damit ist der Linguistik, wenngleich nicht als vorbehaltloser Kopie der wissenschaftlichen Linguistik, eine Stelle im gegenwärtigen und künftigen Deutschunterricht gesichert. Bleibt die Frage nach Ausmaß und Art des linguistischen Anteils.

Die Frage, w i e v i e l L i n g u i s t i k für die Schule gut sei, wird neuerdings verstärkt diskutiert. Im allgemeinen sind die Ansichten skeptischer als vor einem knappen Jahrzehnt, man empfiehlt nicht mehr Linguistik, als eben zur Erreichung der Unterrichtsziele notwendig ist; im einzelnen hängen die Empfehlungen von den konkreten Unterrichtszielen ab.

In der Frage, welche Linguistik für Schulzwecke am besten geeignet sei, gehen die Ansichten stark auseinander. Im groben gesehen gibt es eine Dreiteilung: die einen empfehlen die sogenannte traditionelle Grammatik, andere die sogenannte Dependenzgrammatik, und eine dritte Gruppe stützt sich, ausdrücklich oder implizit, auf die sogenannte traditionelle Grammatik.

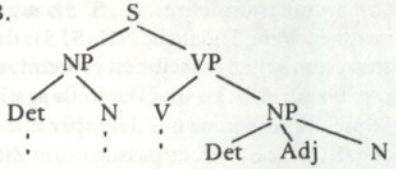
Die Benennung "transformationelle Grammatik" kann nicht als distinktiv gelten, weil keine derzeit bekannte Grammatik ohne Transformationen auskommt. Da die Leser aber unter "transformationeller Grammatik" nicht eine Grammatik, die Transformationen verwendet, verstehen sollen, sondern eine bestimmte Ausprägung einer solchen Grammatik, sollte man zur Vermeidung von Mißverständnissen wohl besser von der Chomsky-Grammatik reden.

Die Benennung "Dependenzgrammatik" ist irreführend, weil sie im allgemeinen verwendet wird für Theorien, die das Verb als strukturelles Zentrum des Satzes sehen (vgl. etwa Lewandowski 1976, I, S. 139). Daß hier verschiedenartige Prinzipien vermischt werden, kann man Arbeiten von Gaifman, Hays, Robinson und anderen entnehmen. Heringer 1973 (1970) hat gezeigt, daß das Verb auch strukturelles Zentrum einer Konstituentengrammatik sein kann; Chomsky (1965) führte valenzartige Beziehungen in die von ihm vertretene Grammatik ein. Über das Verhältnis von Dependenzgrammatik und Verbgrammatik s. auch Engel 1972, S. 113-120, und Engel 1977, S. 25-30.

Die Benennung "traditionelle Grammatik" meint eine Vielfalt zu verschiedenen Zeiten und unter verschiedenen Voraussetzungen entstandener Ansätze, Teilbeschreibungen und Teildidaktisierungen, die großenteils unvollständig, ungenau und in sich nicht widerspruchsfrei sind. Auch wenn die traditionellen Darstellungen für die Beschreibung der deutschen Sprache mehr geleistet haben als bislang die Summe der modernen Linguistik, kann sie für den Schulbereich heute nicht mehr empfohlen werden.

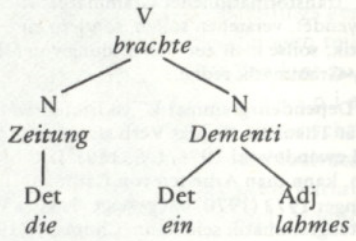
In den untersuchten Lehrwerken sind, gelegentlich sogar vermischt, alle drei skizzierten Richtungen vertreten.

Zum besseren Verständnis des Folgenden ist noch zu erläutern, was hier unter Konstituenz bzw. Dependenz verstanden wird. Konstituenziell ist das in der Basis der Chomsky-Grammatik – der Phrasenstrukturgrammatik – verwendete Verfahren, jedes sprachliche Konstrukt aus seinen "Konstituenten" zu erklären. Auf diese Art entstehen die bekannten Baumgraphen, in denen auf Grund der Teil-Ganzes-Relation so lange "wiedergeschrieben" wird, bis man bei den Wörtern (oder noch kleineren Elementen) angelangt ist, z.B.



Die Zeitung brachte ein lahmes Dementi

Dependenziell wird das Verfahren genannt, nach dem Teile auf Grund von Vorkommensrelationen (z.B. "wenn a, dann auch b") verbunden werden. Die Teile können verschiedenen Abstraktionsebenen angehören; oft werden Wörter, fast ebenso häufig "Satzglieder" o.ä. dependenziell verbunden. Die Diagramme sind meist vertikal angeordnet (daher die Bezeichnung "Dependenz" oder "Abhängigkeit"), andersartige Ausrichtung ist jedoch möglich. Ein Dependenzdiagramm (einer Verbgrammatik) kann etwa folgende Form haben:



Grundsätzlich sind konstituenzielle und dependenzielle Diagramme äquivalent; was durch eines beschreibbar ist, kann auch durch das andere beschrieben werden.

3. Lehrbuchkritik

Im folgenden wird geprüft,
- inwiefern die Lehrbücher Grammatik als Lernziel und/oder als Mittel zur Erreichung eines Lernziels explizit machen,
- wie sie dieses Lernziel/diese Lernziele zu erreichen suchen,
- ob und wie sie dieses Lernziel/diese Lernziele erreichen können.

3.1. Lernziele

In allen Lehrwerken wird deutlich gemacht, daß S p r a c h e a l s K o m m u n i k a t i o n s m i t t e l aufzufassen sei. Daraus wird die Forderung abgeleitet, "die Schüler zu Kommunikationsbereitschaft und zu Kommunikationsfähigkeit anzuleiten" (DAB.L, S. 5). KSB versteht sich schlicht als "Kommunikationslehre" (L, S. 3), und WUS verlangt eine "kommunikationsbezogene Didaktik" (H, S. 5), deren sprachlicher Anteil betont wird. Im wesentlichen dasselbe ist gemeint, wenn sich die Lehrbücher "Förderung der Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit" (LDB.L, S. 6), Förderung der Sprachkompetenz mit dem speziellen Ziel emanzipatorischer Sprachförderung (SUS.L, S. 7 ff. et passim) zum Ziel setzen. USP, zu dem kein Lehrerband vorliegt, will offensichtlich dasselbe.

Allgemein – außer in USP – wird als weiteres Ziel Einblick in den Bau der Sprache genannt.

Dieser Einblick scheint in der Regel nicht bloß selbstgenügendes Lehrziel zu sein, sondern er wird wiederum als Mittel zur Förderung der sprachlichen/kommunikativen Kompetenz angesehen, besonders ausdrücklich in SUS (L, S. 19). Nach WUS.H, S. 6 soll der Schüler "lernen, die Möglichkeiten der deutschen Sprache für Kommunikationsvorgänge zu aktivieren und zu reflektieren." Lediglich KSB warnt hier vor übertriebenen Erwartungen, läßt der grammatischen Betrachtung ihren Eigenwert und verweist die Kompetenzförderung in die Kapitel "Besprechen" und "Erzählen". Damit formuliert KSB freilich nur explizit, was auch die anderen Lehrbücher faktisch praktizieren.

Kritisch bleibt anzumerken, daß keines der Lehrwerke, die Grammatikunterricht in den Dienst der Kompetenzförderung stellen wollen, angibt, wie dies konkret geschehen soll. Lediglich WUS empfiehlt "situatives Vorgehen" (H, S. 6), gibt aber dazu keine konkreteren Hinweise; auch die entsprechenden Passagen im Sprachbuch klären nur teilweise. Anleitungen zur Satzanalyse, zum Operieren mit Paradigmen, zum Diagrammzeichnen gibt es genug; es gibt aber keinen Hinweis, wie man auf diese Art besser sprechen, schreiben, verstehen lerne. Ob zwischen grammatischer und sprachlicher Kompetenz ein Zusammenhang bestehe, scheint für die Lehrbuchautoren nicht einmal zum Problem geworden zu sein. Was Wunder, daß sich manchem aufmerksamen Leser der – meines Erachtens unberechtigte – Verdacht aufdrängt, Grammatikkenntnis sei ohne jede Bedeutung für die sprachliche Kompetenz.

3.2. Textsorten

Hier muß naturgemäß unterschieden werden zwischen den reinen Sprachbüchern (KSB, SUS, USP), in denen Texte nur oder doch in erster Linie zur Demonstration von Grammatik (im weiteren Sinn) verwendet werden, und Lese- bzw. Arbeitsbüchern, in denen Texte zunächst um ihrer selbst willen vorgestellt werden (DAB, LDB). Der Unterschied ist auch, aber nicht nur ein quantitativer: die zweite Art von Lehrbüchern enthält relativ zum Gesamtumfang mehr Texte und im allgemeinen auch eine breitere Streuung nach Textsorten. Die Tendenz ist jedoch überall dieselbe: Keines der Lehrwerke beschränkt sich auf eine einzige Textsorte oder einen einzigen Bereich, etwa auf die Sprache der schönen Literatur. Alle bemühen sich, vor allem im schriftlichen Sprachgebrauch möglichst vielerlei Textsorten einzuführen.

Allerdings muß differenziert werden. Zwei der reinen Sprachbücher (KSB, SUS) erstreben, wenn sie auch ihre Texte nach Möglichkeit variieren, in dieser Hinsicht keine Vollständigkeit. WUS bietet mit der Vierglie-derung nach "Miteinander Sprechen / Appellieren / Informieren / Unterhalten" einen interessanten Ansatz zu breiter Fächerung, der freilich kaum erkennbaren Zusammenhang mit dem Grammatikteil im engeren Sinn ("Sprache untersuchen") zeigt. Die übrigen bieten vielfältige (vorwiegend primär schriftliche) Texte, besonders bewußt und besonders informativ LDB, das (L, S. 9 f.) eine ausgezeichnete Übersicht über die im Lehrbuch enthaltenen Textsorten und (L, S. 12) einen tabellarischen Überblick über die Formen mündlicher und schriftlicher Kommunikation bietet.

Insgesamt fallen die Breite und Vielfalt des Textsortenangebots in allen Lehrwerken, der geringe Anteil belletristischer Texte, das Überwiegen von Gebrauchstexten auf.

3.3. Sprachtheoretische Grundlage

Hier finden sich wesentliche Unterschiede zwischen den untersuchten Lehrbüchern, nicht nur hinsichtlich der zugrunde gelegten Theorie, sondern auch hinsichtlich der Erklärungen der Autoren zu ihrer Entscheidung. Am klarsten liegen die Dinge bei SUS. Die Autoren haben sich für C h o m s k y und damit die "generative Transformationsgrammatik" entschieden. Sie berufen sich unter anderem darauf, daß sowohl die Soziolinguistik als auch die Psycholinguistik diese Theorie als "optimales Grammatikmodell" bezeichnet habe, und zitieren (L, S. 11) Oevermann und Hörmann. Es muß allerdings gesagt werden, daß Oevermann an der angegebenen Stelle – und auch sonst – die Bevorzugung der Chomsky-Grammatik nicht weiter begründet hat. Und Hörmann meint ganz generell "eine generative Grammatik, die also die Struktur einer Sprache beschreibt, indem sie die Regeln herausarbeitet, welche zur Produktion grammatikalischer Sätze in dieser Sprache führen" (Hörmann, Psychologie der Sprache, 1967, S. 260, zitiert nach SUS.L, S. 11 f.). Diese Kennzeichnung kann offenbar für viele Grammatiken gelten, jedenfalls nicht nur für die Chomskysche. Und was weiter zur von den Autoren auserkorenen Grammatik gesagt wird, ist teilweise wiederum Allerweltsweisheit: "Die eigentliche Grammatik wird vom Satz her, nicht vom Wort her, aufgebaut" (S. 23), teilweise unhaltbar: "Nomen = Namenwort, welches etwas benennt" (S. 24; aber sollten etwa Verben und Adjektive nicht auch "etwas" (etwa: Tätigkeiten, Eigenschaften usw.) "benennen"?), "Pronomen = Normenersatz" (S. 24; aber in Wahrheit ersetzt das Pronomen die Nominal p h r a s e , und das verstehen, nach gebührender Einführung, auch Sextaner).Damit steht die Begründung für eine spezielle

sprachtheoretische Grundlage gerade bei SUS auf recht schwachen Beinen. Alles, was hierzu im Lehrerheft von SUS vorgebracht wird, ist so wenig distinktiv, daß sich daraus weder eine Notwendigkeit noch auch nur ein besonderer Nutzen der Chomsky-Grammatik ableiten läßt.

Recht Ähnliches gilt für die Neubearbeitung von WUS (die frühere Fassung WUS.S1 ist stark traditionell). Die Entscheidung für die "generative Transformationsgrammatik" und gegen die Dependenzgrammatik (als ob es nur diese Alternative gäbe) wird (WUS.H, S. 27) mit einem Einzelargument und selbst hier in anfechtbarer Weise begründet: Daß, wie es dort heißt, die Dependenzgrammatik die Aufteilung des Satzes in Subjekt und Prädikat nicht wiederzugeben vermöge, ist schlicht falsch; daß aber diese Zweiteilung Kennzeichen der Makrostruktur deutscher Sätze sei, ist nichts weniger als bewiesen.

Besonders lehrreich ist das Verfahren in KSB. In der ersten Fassung hatten sich die Autoren für eine Kombination von konstituenzieller und dependenzieller Darstellung entschieden. Sätze wurden teils mit Chomskyschen Formeln vom Typ

$$A \rightarrow B \ (+C)$$

beschrieben, im wesentlichen aber in dependenzieller Art: erstens im Magnetmodell, in dem das Verb wie ein Magnet die übrigen Teile des Satzes "ordnet", d.h. in die richtige Stellung bringt (S, S. 76 f.); zweitens im (aus dem Magnetmodell abgeleiteten) Stabmodell, das dasselbe bewirkt (bes. S, S. 78); drittens im Planetenmodell, nach dem die Satzglieder um den "Prädikatskern" kreisen (S, S. 80-82); viertens in unverfälschten Dependenzdiagrammen, in denen Subjekt und Ergänzungen fächerartig vom "Prädikatskern" abhängen (S, S. 82 ff.). Es ist ganz offensichtlich, daß hier konstituenzielle und dependenzielle Darstellung a l t e r n a t i v verwendet werden: das eine wird durch das andere, funktional gleiche, erläutert. Für solche Alternation beider Prinzipien beriefen sich die Autoren auf Klaus Baumgärtner, damals Berater in linguistischen Fragen, wobei sie offensichtlich einem Mißverständnis erlagen, denn Baumgärtner hatte in seinem Aufsatz über "Konstituenz und Dependenz" beide Prinzipien nicht als alternativ, sondern als k o m p l e m e n t ä r definiert, dergestalt daß Konstituenz für den morphosyntaktischen Bereich, Dependenz hingegen für die semantischen Kontextrestriktionen verwendet werden solle. Dieser Dependenzbegriff ist von dem in KSB verwendeten abgrundtief verschieden.

Auf Grund lebhafter Kritik (vgl. Ludwig 1974; Küster 1974) änderten die Autoren ihr Konzept. Nachdem in der Neubearbeitung KSB.S.A/B das – am entschiedensten dependenzielle – Planetenmodell fehlt, enthält der neue Band, genau besehen, überhaupt keine konstituenziellen Elemente

mehr. Die Sehweise, graphische Darstellungen (vgl. auch 3.7.) und ein großer Teil der Terminologie orientieren sich an der Dependenztheorie, und das ist nur konsequent: gerade die Relationen, auf die die Autoren besonderen Wert legen – die semantischen Restriktionen zwischen Verb und Ergänzungen – wurden speziell für das Deutsche nicht "in der weiterentwickelten generativen Transformationsgrammatik seit 1965 herausgearbeitet" (L A/B, S. 20), sondern von verschiedenen Vertretern der Dependenzgrammatik (unter anderem von Helbig/Schenkel, Engelen 1975 und in mehreren Studien der Mannheimer Valenzgruppe). Kaum zu recht nennen die Autoren das von ihnen zugrundegelegte Modell ein gemischt konstituenziell-dependenzielles (L.A/B, S. 20). Man gewinnt den Eindruck, daß sie sich entgegen ihrer Absicht für ein reines Dependenzmodell entschieden haben.

Zwei weitere Lehrwerke bekennen sich ausdrücklich zur Dependenzgrammatik.
DAB entscheidet sich für ein an Tesnière angelehntes Dependenzmodell (L, S. 65 f.), freilich ohne überzeugende Gründe (die Unzulänglichkeit der Konstituentengrammatik allein rechtfertigt noch nicht die Wahl eines anderen Modells). Was faktisch praktiziert wird, wirkt etwas handgestrickt, aber letztlich sinnvoll: zu einer (quasidependenziellen) Verbgrammatik treten die bewährten strukturalistischen Proben (Kommutation, Permutation, Deletion).

Ganz ohne eigentliche Diskussion gibt LDB der Verbgrammatik ("Valenz-Grammatik") den Zuschlag: sie sei "die geeignetste unter den gegenwärtig angebotenen Grammatiken" für das "Begreifen" sprachlicher Strukturen (L, S. 14). Hinweise auf Erben, Fourquet und Helbig/Schenkel führen nicht weiter, weil das Arbeitsbuch im einzelnen dann doch eigene Wege geht. Auch hier werden, unter Hinweis auf Glinz, "die Proben des frühen Strukturalismus" verwendet (L, S. 14), deren didaktische Eignung ganz offensichtlich ist.

USP enthält im Lehrbuch naturgemäß keine Diskussion der sprachtheoretischen Grundlage. Faktisch handelt es sich um eine dependenzartige Verbgrammatik mit relativ starkem traditionellem Einschlag, in der Permutationen eine wichtige Rolle spielen. Es liegt somit ein nicht ganz einheitliches theoretisches Konzept zugrunde; dazu paßt, daß der grammatische Anhang systematische Verweise auf die Duden-Grammatik enthält, die ja ihrerseits nicht völlig konsistent ist. Bernhard Weisgerber, einer der drei Autoren, hat in diesem Sinne auch (mündlich) erklärt, daß eine einheitliche sprachliche Grundlage für muttersprachliche Deutschlehrbücher nicht erforderlich und wohl auch nicht nützlich sei.

Zusammenfassend ist zu sagen, daß der hohe Anteil an (quasi)dependenziellen Darstellungen auffällt. Das mag einen Hinweis auf die didaktische Eignung der verschiedenen Darstellungsweisen geben. Die Frage soll in 3.7. noch einmal aufgegriffen werden.

Als negativ ist festzuhalten, daß keinem der Lehrwerke eine S c h u l g r a m m a t i k speziell zugeordnet ist. Wenn Lehrer oder Schüler einmal unsicher sind, wenn sie zusätzliche Informationen haben wollen, bleibt ihnen allenfalls der Rückgriff auf wissenschaftliche und damit im allgemeinen schwer zugängliche Grammatiken. Für DAB, KSB und LDB gibt es im Grunde genommen überhaupt keine derartige "Referenzgrammatik", die als die hinter dem Lehrbuch stehende Systembeschreibung aufgefaßt werden könnte. Unter diesen Umständen muß die Tatsache, daß sich USP für die Duden-Grammatik – ein durchaus nicht esoterisches Werk – entschieden hat, als positiv bewertet werden.

3.4. Äußerung und Satz

Aus theoretischen wie aus didaktischen Gründen ist es notwendig zu unterscheiden zwischen Sätzen, d.h. grammatischen Konstrukten, die – je nach Theorie – z.B. aus Subjekt und Prädikat oder aus Verb, Ergänzungen und Angaben usw. bestehen, und Äußerungen als kommunikativen Einheiten von wechselnder grammatischer Struktur. Dabei mögen die Bezeichnungen so oder anders lauten: die Begriffe sind streng auseinanderzuhalten.

Aber in keinem der Lehrbücher sind Satz und Äußerung wohlunterschieden, ja der Unterschied wird anscheinend nicht einmal gesehen. Zwar werden überall Einheiten vorgestellt, mit denen man Informationen übermitteln kann. Aber diese Einheiten werden ausnahmslos "Sätze" genannt und folgerichtig auch nach ihren grammatischen Bestandteilen analysiert. Nirgends wird gefragt, wie sich die grammatischen zu den kommunikativen Einheiten verhalten; nirgends wird gefragt, ob man nur durch Sätze mit anderen Menschen kommunizieren könne usw. KSB.A/B bietet ein besonders anschauliches Beispiel für diese Begriffsvermischung. Unter der Überschrift "Arten von Sätzen" (KSB.S.A/B, S. 58) findet man Beispiele für Äußerungen ohne Verb:

Voll? Super! Und Öl? Ist erst vorgestern. Aber Luft!

Jedoch wird nicht weiter diskutiert, ob und mit welchem Recht solche Gebilde "Sätze" heißen können. Es wird in keinem der Lehrbücher die Frage gestellt, geschweige denn beantwortet, unter welchen Umständen Einzelwörter oder Wortgruppen je für sich kommunikative Einheiten bilden können; und ebensowenig wird überlegt, ob mehrere Sätze – etwa auf

Grund prosodischer Merkmale oder einer bestimmten Thema-Rhema-Gliederung – eine einzige kommunikative Einheit bilden können.

Soviel Enthaltsamkeit gegenüber dem Äußerungsbegriff verwundert angesichts der Tatsache, daß alle Lehrbücher die Sprache in erster Linie als Kommunikationsmittel auffassen. Und wenn die Linguisten selbst sich über das Verhältnis von Satz und Äußerung noch durchaus nicht in überzeugender Weise geeinigt haben, so müßten die Lehrbuchautoren ihrerseits nach Lösungen suchen, denn hier geht es um ein Problem von unmittelbarer pädagogischer Relevanz, für das jeder, der Deutsch lehrt, mitzuständig ist. Man sollte nicht Falsches lehren, nur weil die Fachwissenschaft das Richtige noch nicht gefunden hat.

Falsches wird auch im Zusammenhang mit dem Satzbegriff gelehrt. Vom "Satz" reden alle, wenn auch auf recht verschiedene Weise. Im ganzen lassen sich in den untersuchten Lehrbüchern vier verschiedene Satzdefinitionen oder Definitionshinweise unterscheiden, häufig mehrere davon gleichzeitig in einem Lehrwerk. Einige dieser Definitionen widersprechen sich, ohne daß die Autoren darauf eingehen.

1. Der Satz ist eine k o m m u n i k a t i v e Einheit. Dies ist z.B. immer gemeint, wenn die Sätze nach "Satzarten"—Aussage, Frage, Aufforderung usw. – spezifiziert werden (so in LDB, KSB, WUS). Dabei wird gelegentlich durchaus darauf hingewiesen, daß solche "Sprechabsichten" nicht an eine bestimmte Ausdrucksform gebunden sind. KSB.S.A/B bringt (S. 58) den Kurzdialog:

Großvater: *Hier ist es aber dunkel.*
Peter: *Soll ich Licht machen?*

Hier wird nicht nur deutlich, daß Peter Großvaters Bemerkung als Aufforderung interpretiert, sondern es wird auch ausdrücklich von der "Äußerung des Großvaters" gesprochen. Aber die Autoren, so nahe am Kern des Problems, thematisieren nicht, worauf es ankommt, und schon auf der nächsten Seite wird der soeben umrißhaft hervorgetretene Unterschied zwischen Äußerung und Satz wieder verwischt mit der Bemerkung: "Ihr habt gesehen, daß es verschiedene Sprechabsichten und demnach verschiedene Satzarten gibt."

2. Der Satz ist eine s e m a n t i s c h e Einheit. Dies wird gewöhnlich in verschiedener Weise metaphorisch umschrieben. LDB spricht vom "Satz als Sinnschritt", also als abgeschlossener Inhaltseinheit. Freilich kann man nur induktiv erschließen, wie der "Sinnschritt" abgegrenzt wird. Hinweise auf Interpunktion und Intonation helfen allenfalls bei Textanalysen, für die Sprachproduktion sind sie nutzlos, weil Interpunktion/Intonation irgendwie eine Funktion des Sinnschritts zu sein scheinen.

Der "Satzbogen" in KSB gehört ebenfalls in diesen Zusammenhang. Zwar ist nicht eindeutig auszumachen, ob er Signal für den semantischen oder für den kommunikativen Satzbegriff ist. Aber dies hängt damit zusammen, daß Überlappungen zwischen Sprechabsicht (KSB) und Sinnschritt (LDB) bestehen: eine Sprechabsicht (als kommunikatives Merkmal) kann sich über mehrere Sinnschritte erstrecken, und ein Sinnschritt kann durch eine Mischung mehrerer Sprechabsichten gekennzeichnet sein.

3. Der Satz ist eine intonatorische Einheit. Diese Definition findet sich in sämtlichen untersuchten Lehrbüchern, wenn man die Interpunktion als Funktion der Intonation mitberücksichtigt. USP sagt lakonisch, der Satz habe eine "Klanggestalt" (S. 127). Nach DAB bildet der Satz eine "klangliche Einheit" (L, S. 72). LDB sieht den Tonbogen als Entsprechung des Sinnschritts (A, S. 35); dasselbe ist gemeint mit dem Hinweis, die Absicht des Sprechers werde durch "Betonung (Intonation)" zum Ausdruck gebracht (A, S. 84). Nach KSB wird die Sprechabsicht durch Betonung ausgedrückt; dem entspricht im geschriebenen Text das Satzschlußzeichen: Punkt, Ausrufezeichen oder Fragezeichen (S. A/B, S. 60); ähnlich verfährt WUS (und zwar S 1 wie S 5). Und auch nach SUS werden beim Schreiben die Sätze (spezieller: die Satzarten) durch Satzschlußzeichen gekennzeichnet (SS.L, S. 124).

4. Der Satz ist eine morphosyntaktische Einheit.

Diese Definition, die den Satz irgendwie aus seinen Teilen herleitet, ist, mindestens implizit, in allen Lehrwerken enthalten. Nach USP ist "jeder Satz ... eine Kette aus Satzgliedern" (S. 83). Nach DAB besteht der Satz aus einer wechselnden Anzahl von Gliedern (z.B. S, S. 46). Entsprechendes gilt, im Sinne der Valenzgrammatik, für LDB. Demgegenüber definieren SUS, WUS und KSB den Satz auf Grund seiner beiden Hauptbestandteile (SUS: "Basisglieder") Subjekt und Prädikat (SUS.S, S. 81 f., KSB.S. A/B, S. 64 ff., WUS.S1, S. 23 f., WUS.S5, S. 71 ff.).

Von diesen vier Satzdefinitionen ist nur die vierte handhabbar – und auch diese nur unter der Voraussetzung, daß die konstitutiven Teile des Satzes zureichend definiert sind. Die übrigen Definitionen sind nur brauchbar unter Bedingungen, die zwar gestellt, aber in der Regel nicht erfüllt sind. Deutlich kann dies gezeigt werden an der Definition des Satzes als intonatorischer Einheit (3). Diese Definition ist zwar eindeutig, wenn sie auf gesprochene, sie ist noch bedingt brauchbar, wenn sie auf geschriebene Texte angewandt wird. Sie ergibt dann allerdings in vielen Fällen Einheiten, die mit dem herkömmlichen Satzbegriff wenig mehr zu tun haben, vielmehr entschieden als Äußerungen zu verstehen sind. Für die Sprachproduktion ist diese Definition unbrauchbar, weil man, um richtig zu in-

tonieren / zu interpungieren, erst wissen müßte, was ein Satz ist.

In der Regel verwenden die Lehrbücher mehrere Satzdefinitionen zugleich. Dabei treten, wie die Besprechung gezeigt hat, Widersprüche auf, weil die verschiedenen Definitionen meist Verschiedenes meinen.

3.5. Satzglieder

Folgende Fragen sollen hier untersucht werden:

1. Werden die Satzglieder im allgemeinen definiert?
2. Werden Methoden zur Ermittlung der Satzglieder angegeben?
3. Wird zwischen Ergänzungen und Angaben unterschieden?
4. Wie werden die Satzglieder im einzelnen definiert?

Zwischen Konstituenten des Satzes im Sinne etwa der Phrasenstrukturgrammatik und Satzgliedern im Sinne der Verbgrammatik wird dabei prinzipiell nicht unterschieden; dies wird durch Verfahren und Sprachgebrauch der untersuchten Lehrwerke gerechtfertigt.

Zum B e g r i f f des Satzgliedes finden sich, im Lehrer- wie im Schülermaterial, nur unzureichende Bemerkungen. SUS, WUS und KSB erklären den Satz aus ihren Hauptbestandteilen Subjekt und Prädikat, die ihrerseits wieder in Teile zerfallen. Daneben gibt es in SUS das "Satzglied", das durch die Umstellprobe (Permutierbarkeit) ermittelt wird. Der aufmerksame Leser stößt in diesem Zusammenhang auf den erstaunlichen Satz: "Phrase ist ein international gebrauchtes Wort für Satzglied" (SUS.S, S. 81); was sich die Autoren dabei gedacht haben, bleibt unerfindlich.

Die auf dependenztheoretischer Grundlage ruhenden Lehrwerke bringen verbgrammatische Gesichtspunkte in die Darstellung. Nach USP ist jeder Satz "eine Kette aus Satzgliedern" (S. 83), die nach verschiedenen "Satzbauplänen" miteinander verbunden werden (S. 85); weitere Definitionen werden nicht gegeben. DAB unterscheidet Verben mit n freien Armen (S, S. 43), an denen je ein Satzglied hängt, dementsprechend n-gliedrige Sätze (S, S. 46); die Satzglieder werden "Mitspieler" des Verbs genannt (S, S. 128). Dies kann immerhin als Definitionsansatz für einen Teil der Satzglieder gelten, der allerdings nicht weiter ausgeführt wird. Ähnliches gilt für die "Leerstellen" (KSB.S.A/B, S. 74), die das Verb für Subjekt und Ergänzungen eröffnet. Zu erwähnen ist ferner das "Damm-Spiel" in KSB, das "Sätze" wie

Der Dammer dammt den Dammer mit dem dammigen Dammel.

erzeugt (S, S. 79 f.) und zum mindesten das Verständnis des Satzgliedbegriffs fördern kann. Aus unbekannten Gründen ist dieses Spiel in KSB A/B weggefallen.

Während die bisher genannten Versuche, das Satzglied begrifflich zu erfassen, als unzureichend bezeichnet werden müssen, gibt es daneben in fast allen Lehrwerken ein operationelles Verfahren zur Ermittlung der Satzglieder, das durchaus als Definition dienen kann: die Verschiebe- oder Umstellprobe (SUS.S, S. 77, LDB.A, S. 38, USP, S. 116, DAB.L, S. 67, WUS.S5, S. 88; mit Vorbehalt auch in KSB.S, S. 56, KSB.S.A/B, S. 62 et passim). Zwar haben verschiedene Forschungen gezeigt, daß man durch Permutation nur verschiebbare Glieder, Stellungselemente, enthält, die nicht immer mit dem identisch sind, was unter Satzgliedern verstanden wird: ein kleiner Teil der Satzglieder ist nicht verschiebbar, und andererseits sind auch gewisse Attribute (= Nicht-Satzglieder) verschiebbar. Diese Fälle sind aber vergleichsweise selten, und so ist es durchaus einer Überlegung wert, ob man im einführenden Unterricht die Umstellprobe zur Ermittlung der Satzglieder verwenden soll; wo ohnehin vereinfacht werden muß, mag ein geringes Maß an Ungenauigkeit in Kauf genommen werden.

Ist so die Klasse der Satzglieder schlecht und recht ermittelt, so stellt sich die Frage einer ersten, groben Subklassifikation. Die Verbgrammatik unterscheidet seit jeher Ergänzungen und Angaben; über die Abgrenzung zwischen beiden sind sich die Fachleute allerdings noch lange nicht einig. Leo Weisgerber hat zur Ermittlung der Ergänzungen in seiner "inhaltbezogenen Grammatik" (1. Aufl. 1954) die "Abstrichmethode" empfohlen, und viele sind ihm darin gefolgt: die Duden-Grammatik seit 1959, Helbig und Buscha in ihrer Deutschen Grammatik, Hans Jürgen Heringer u.v.a. Nach dieser Methode werden aus gegebenen Sätzen alle Satzglieder herausgestrichen, die für die grammatische Korrektheit des Satzes nicht unbedingt notwendig sind. Diese "weglaßbaren" Elemente heißen dann Angaben; was übrig bleibt, sind neben dem Verb (dem Verbalkomplex) die Ergänzungen. Die Abstrichmethode ist fast immer sehr einfach anzuwenden. Aber sie führt in vielen Fällen nicht zu dem, was mit "Ergänzungen" gemeint war. Alle Befürworter der Abstrichmethode mußten nämlich einräumen, daß es auch viele weglaßbare Ergänzungen gibt. So wird in dem Satz *Pinkus pfeift den Kaiserwalzer.* das Satzglied *den Kaiserwalzer* allgemein als Ergänzung (im Akkusativ) bezeichnet, obwohl es zweifellos weglaßbar ist: der Satz *Pinkus pfeift.* ist grammatisch korrekt. Damit ist die Abstrichmethode (oder Weglaßprobe oder Eliminationstest) für die Ermittlung der Ergänzungen ungeeignet. Spuren dieser heute überholten Ansicht finden sich noch in einigen Lehrwerken. USP spricht von "Ergänzungen, die vom Verb notwendig gefordert sind" (S. 128) und von "freien Angaben" (S. 129). LDB unterscheidet "geforderte" und "freie" Satzglieder (A, S. 150). WUS.S5 wendet die "Abstrich-

oder Weglaßprobe" zur Ermittlung der "Objekte" an, mindestens der wichtigeren (S. 108). Und DAB verlangt (L, S. 68) ausdrücklich die Einführung der Abstrichmethode.

Was in der Forschung mit "Ergänzung" letzten Endes g e m e i n t ist, scheint eine Art Verbspezifik zu sein: (bestimmte) Ergänzungen kommen nur zusammen mit bestimmten Verben vor (unabhängig davon, ob sie weglaßbar sind oder nicht), Angaben hingegen sind frei (d.h. mit beliebigen Verben) kombinierbar und in der Regel ebenso frei weglaßbar. Diese Erkenntnis hat sich in den meisten Lehrwerken niedergeschlagen. DAB spricht von "Mitspielern" des Verbs (S, S. 128) und meint damit vermutlich verbspezifische Satzglieder. Nach KSB hängt es vom Verb ab, "ob in einem Satz Ergänzungen stehen oder nicht", und diese Ergänzungen sind nicht immer ausgedrückt, wenn auch stets "mitgemeint" (S.A/B, S. 69). SUS schließlich stellt fest: "Nicht jede Ergänzung paßt zu jedem Verb" (S, S. 91), und die Form der Ergänzung "hängt jeweils vom Verb ab" (S, S. 92). Dies sind – wenn auch unscharfe, teilweise mißverständliche – Umschreibungen für die Verbspezifik der Ergänzungen. Es scheint, daß die Lehrbuchautoren hier klarer sehen als die Linguisten.

Die S a t z g l i e d e r i m e i n z e l n e n werden naturgemäß unterschiedlich definiert. Dabei ist unerheblich, daß Gleiches oft verschieden benannt wird. Auch daß SUS, USP, WUS und KSB das Subjekt den Ergänzungen gegenüberstellen, während DAB und wohl auch LDB es zu den Ergänzungen rechnen, sei nur nebenbei erwähnt. Wichtiger ist die Frage, ob Verfahren zur Abgrenzung der einzelnen Satzglieder angegeben werden. Präzise ist hier nur Hebels Broschüre "Was wir als Sprecher können", die neben der Verschiebe- auch die Ersatzprobe anführt (S. 16). Faktisch sind jedoch die untersuchten Lehrwerke in der Festlegung der einzelnen Satzglieder teilweise recht oberflächlich. Als ein Beispiel sei die Präpositional-Ergänzung ($E_{Präp}$) in KSB angeführt. Da werden zunächst Ergänzungen, die "durch Präposition mit einem Verb verbunden" sind, als Präpositionalergänzungen bezeichnet; Beispiel: *Ich denke an die Ferien* (S.A/B, S. 75). Sodann wird festgestellt, daß es auch "Präpositional-Ergänzungen für Ort und Richtung" gibt; Beispiel: *Ein Schiff gerät in den Strudel* (S.A/B, S. 76). Und schließlich wird entdeckt, daß auch das "Adverb als Präpositional-Ergänzung" vorkommt; Beispiel: *Es wird darüber diskutiert* (S.A/B, S. 77). Die Verwirrung ist perfekt: Die Präpositional-Ergänzung wird als Ergänzung mit Präposition definiert, aber sie braucht gar keine Präposition zu enthalten! Hier wird der Unterschied zwischen Ergänzung und Angabe und der ebenso wichtige zwischen präpositionaler und adverbialer Ergänzung verwischt, wahrscheinlich unabsichtlich. Die anderen Lehrwerke vermeiden ähnliche Schwierigkeiten nur, weil sie bei

den Satzgliedarten über Subjekt und Kasusergänzungen nicht oder nur geringfügig hinausgehen.

Insgesamt ist das Kapitel der Satzglieder in keinem der untersuchten Lehrwerke zufriedenstellend behandelt. Es muß allerdings berücksichtigt werden, daß gerade in diesem Bereich von der Linguistik noch nicht durchweg abschließende Ergebnisse vorgelegt worden sind, und daß über viele Fragen die Meinungen noch geteilt sind.

3.6. Terminologie

Zu achten ist hier nicht nur auf den Unterschied zwischen deutscher und lateinischer Terminologie; wichtig ist daneben der Gegensatz von traditioneller (deutscher oder lateinischer) und neuernder Terminologie.

Die Wortklassen werden in den meisten Lehrwerken mit den überlieferten lateinischen Termini benannt. Lediglich USP bringt die deutschen Termini wie "Namenwort", "Zeitwort", "Geschlechtswort", fügt aber die lateinischen Entsprechungen ("Substantiv", "Verb", "Artikel") bei. Eine Wortartenübersicht (S. 114 f.) stellt deutsche und lateinische Bezeichnungen systematisch nebeneinander. Man gewinnt den Eindruck, daß der Übergang von der deutschen zur lateinischen Terminologie vorbereitet werden soll. Die Lehrwerke SUS, LDB, WUS und DAB (das sich allerdings fast völlig auf die Wortklasse Verb beschränkt) bringen lateinische Terminologie und fügen in Klammern teilweise die deutschen Entsprechungen bei. Besonders konsequent ist KSB, das in der Regel nur die lateinischen Bezeichnungen einführt und sie durch Anwendungsbeispiele erläutert.

Ähnliches gilt für die Morphologie (Flexematik). Von "Einzahl", "Mehrzahl", "Gegenwart" (jeweils mit den lateinischen Entsprechungen) redet nur noch USP. LDB fügt den lateinischen Termini in Klammern die deutsche Entsprechung bei, SUS, WUS und KSB geben im allgemeinen nur lateinische Termini.

Anders wird verfahren mit Bezeichnungen für Satzglieder/Satzteile. Selbst USP bricht hier mit der Tradition: es kennt zwar noch den "Satzgegenstand" (neben dem "Subjekt") und die "Beifügung", setzt aber den "Satzkern" an die Stelle der alten "Satzaussage". Die Objekte werden erforderlichenfalls lateinisch ("Akkusativobjekt" usw.) benannt. SUS nennt "Subjekt" und "Prädikat" (oder NP und VP) als Basisglieder und kennt darüberhinaus im Sinne der Phrasenstrukturgrammatik im wesentlichen nur noch "Nominalphrasen". DAB unterscheidet "Verb" und "Mitspieler". Der Mitspieler, dessen Form der Form des Verbs entsprechen muß, heißt "Subjekt"; die übrigen Mitspieler bilden

mit dem Verb zusammen die "verbale Kette". LDB spricht von "Satzglied", "Satzkern", "Bestimmung" ("Adverbiale"), "Prädikatsnomen", "Satzklammer" – (wenig) Altes und (viel) Neues ist bunt gemischt. Verwunderlich ist, daß der Terminus "Satzbauplan" hier in einer sonst nirgends üblichen Bedeutung gebraucht ist. In WUS ändern sich zwar durch die Neubearbeitung gewisse Bezeichnungen (z.B. S1: "Objektsakkusativ", S5: "Akkusativobjekt"). Deren latinisierender Charakter bleibt im allgemeinen erhalten; es fällt aber auf, daß nun auch einige deutsche Termini erscheinen, so "Prädikatsgruppe", "Prädikatsteil", "Prädikatskern". Offenbar als Definitionshilfe wird für den Artikel auch die Bezeichnung "Determinanz" eingeführt; der Effekt scheint hier den Aufwand nicht zu rechtfertigen. KSB unterscheidet, hier wie SUS der Phrasenstrukturgrammatik verpflichtet, "Subjekt" und "Prädikat", das in "Prädikatskern" und "Ergänzungen" zerfällt (Angaben stehen noch nicht zur Diskussion). In mehreren Fällen zeigt dieses Lehrwerk besondere Neuerungsbereitschaft, so mit "Adjektiv-Ergänzung" und "Nominativ-Ergänzung" (für das traditionelle adjektivische bzw. substantivische Prädikatsnomen), mit der "*ihn*-Ergänzung" (neben "Akkusativ-Ergänzung") usw., mit der "*w*-Frage" u.a.

Daß im Satzbereich mehr deutsche Terminologie vorkommt als anderswo, hängt vor allem damit zusammen, daß die traditionelle Grammatik dieses Feld nicht oder nur ganz unzureichend erschlossen hat. Es ist aber deutlich, daß die deutschen Bezeichnungen hier im wesentlichen Termini sind, also eigentlich Fremdwörter wie anderwärts die lateinischen Ausdrücke; das hat den Vorteil, daß sie kaum unerwünschte Assoziationen wecken, sondern frei und neu definiert werden können.

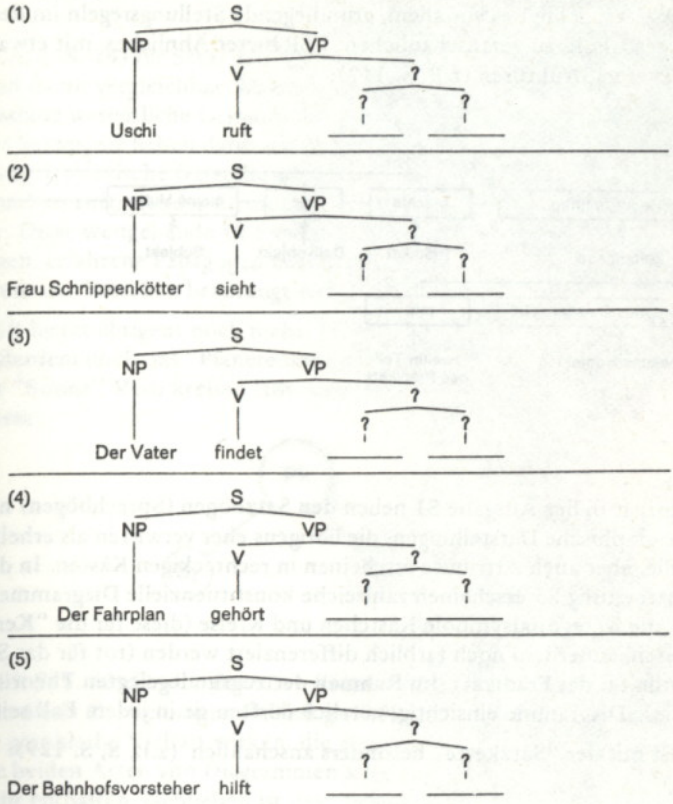
Das Gesamtbild der Terminologie zeigt also stark latinisierende Tendenz im Monembereich (wobei Wörter und Morpheme als Moneme zusammengefaßt werden), verschiedene Terminologie mit Vorherrschen der deutschen im Bereich der Satzglieder und der Sätze. Zu bemängeln wäre daran allenfalls die weitgehende terminologische Divergenz in den untersuchten Lehrwerken; diese ist aber offensichtlich eine Folge der in 3.3. erörterten divergenten theoretischen Grundlagen.

3.7. Graphische Darstellung des Satzes

Offenbar messen die Autoren aller Lehrbücher den graphischen Darstellungen große Bedeutung bei – vermutlich mit Recht, und dies nicht nur im Hinblick auf die starke visuelle Komponente, die in der betreffenden Altersstufe anzutreffen ist.

Freilich sind Übertreibungen auch hier von Übel. Übertrieben hat man zweifellos in SUS, dessen Schülerband seitenlang originalgetreue Phrasenstrukturdiagramme enthält. So viel bildliche Darstellung erklärt nicht mehr,

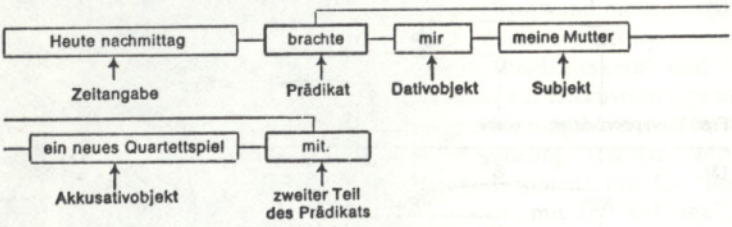
was noch unklar sein mochte, sondern gerät zur reinen Schreibübung – was a u c h sinnvoll sein mag, allerdings nicht in einem Deutschbuch, das der "Sprachförderung in der Sekundarstufe I" dienen will, sondern in einem Linguistiklehrbuch, etwa für die gymnasiale Oberstufe, vgl. z.B. SUS.S, S. 91:



Zurückhaltender – und im übrigen erstaunlich übereinstimmend – sind die übrigen Lehrwerke. In LDB findet man, als schwächste Form der graphischen Abstraktion, eine Art einfacher Satzbautafeln, z.B. (A, S. 39):

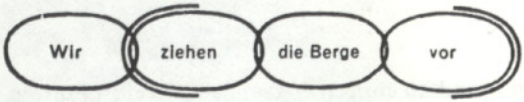
(Ansatz-)Glied	Kern	Glied	Kernteil
Er	*soll*	*den Hafer*	*schneiden*

Auf diese Art gelingt es vor allem, grundlegende Stellungsregeln im deutschen Verbalsatz zu veranschaulichen. USP bietet Ähnliches, mit etwas komplexeren Strukturen (z.B. S. 117):

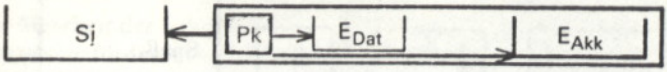


WUS bringt in der Ausgabe S1 neben den Satzbögen (Sprechbögen) nur wenige graphische Darstellungen, die übrigens eher verwirren als erhellen: Satzteile, aber auch Attribute erscheinen in rechteckigen Kästen. In der Neubearbeitung S5 erscheinen zahlreiche konstituenzielle Diagramme, die für die Kategorialsymbole Kästchen und Kreise (diese für die "Kerne") aufweisen, außerdem noch farblich differenziert werden (rot für das Subjekt, grün für das Prädikat). Im Rahmen der zugrundegelegten Theorie sind diese Diagramme einsichtig; nützlich dürften sie in jedem Fall sein.

DAB ist mit der "Satzkette" besonders anschaulich (z.B. S, S. 129):

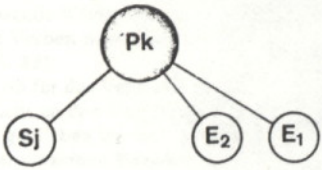


Und die KSB-Balkendiagramme vom Typ

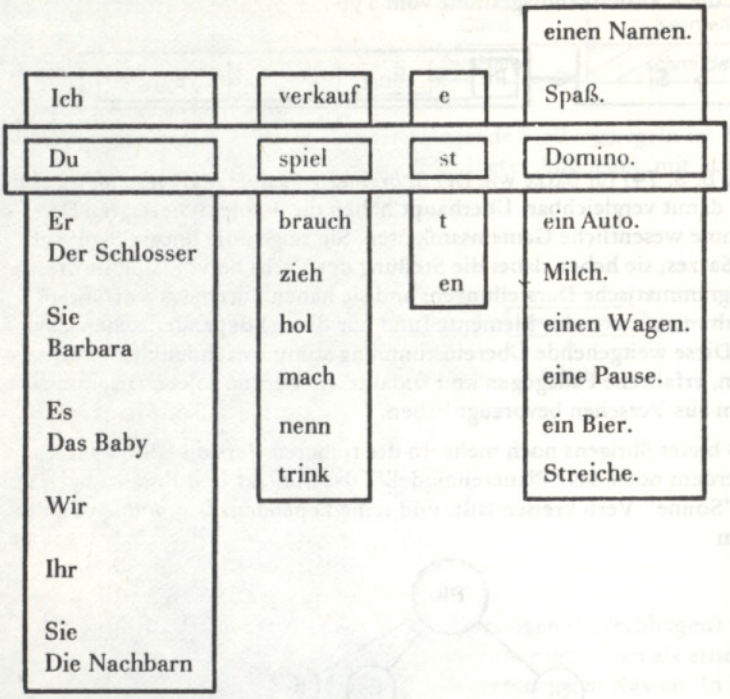


(S.A/B, S. 74) für Sätze wie *Der Schreiner gibt dem Metzger einen Schubs.* sind damit vergleichbar. Überhaupt haben die 4 zuletzt gezeigten Diagramme wesentliche Gemeinsamkeiten. Sie zeigen die lineare Struktur des Satzes; sie heben dabei die Stellung des Verbs hervor, sind insofern verbgrammatische Darstellungen; und sie haben durch das Aufführen simultan auftretender Elemente (und nur dieser) dependenziellen Charakter. Diese weitgehende Übereinstimmung stimmt nachdenklich. Die Autoren, erfahrene Pädagogen und Didaktiker, werden solche Diagramme kaum aus Versehen bevorzugt haben.

KSB bietet übrigens noch mehr. In der früheren Version KSB.S gab es außerdem noch das "Planetenmodell", das Subjekt und Ergänzungen um die "Sonne" Verb kreisen läßt, und reine Dependenzdiagramme von der Form



(KSB.S, S. 83) für den Satz *Der Küster öffent ihm die Tür.* So lehrreich jede dieser Darstellungen für sich genommen sein mag, so verwirrend muß die graphische Vielfalt wirken, die ja immer wieder dasselbe sagen will. Die beiden Arten von Diagrammen sind in der Neubearbeitung A/B nicht mehr enthalten. Geblieben ist das "Schiebemodell" (KSB.S.A/B, S. 67):



Dieses "Modell" vermag dem Schüler auf ansprechende Weise in das Wesen des Paradigmas einzuführen; es wäre noch wesentlich nützlicher, wenn eine Querverbindung zwischen dem ersten und dem dritten Streifen bestünde, weil dann auch das Phänomen der Kongruenz veranschaulicht werden könnte.

Die graphischen Darstellungen aller untersuchten Lehrwerke können positiv beurteilt werden. Dies gilt auch für SUS, wo allerdings der Arbeitsaufwand größer als der Lernerfolg sein dürfte. Die meines Erachtens besten Graphiken bietet, alles zusammengenommen, KSB.

4. Grammatikunterricht als Mittel zur Kompetenzförderung?

Dieser letzte Punkt der hier formulierten Lehrbuchkritik ist von so zentraler Bedeutung, daß ihm ein eigener Abschnitt eingeräumt wird. Da gerade in diesem Bereich besonders tief verwurzelte Mißverständnisse

und unreflektierte Vorurteile festzustellen sind, sollen der kritischen Prüfung einige Vorschläge gegenübergestellt werden.

Die Mehrheit der Lehrwerke ist (vgl. auch 3.1.) in der Beurteilung der kompetenzfördernden Wirkung des Grammatikunterrichts recht optimistisch. Nur KSB bezweifelt von vornherein, daß die sprachliche Kompetenz durch Grammatikunterricht gesichert oder gar verstärkt werden könne. Die anderen Lehrwerke behaupten, daß die sprachliche Kompetenz des Schülers unter anderem (bei manchen Werken: im besonderen) durch Sprachbetrachtung zu verbessern und/oder zu erweitern sei.

Die Realisierbarkeit dieses Anspruchs wird schon dadurch in Frage gestellt, daß in sämtlichen Lehrbüchern die Teile, die am ehesten kompetenzfördernd wirken können (und sollen), außerhalb der Grammatikkapitel liegen. Der Anteil der eigentlichen Grammatikkapitel reicht von ca. 15% (DAB, LDB, USP) über ca. 30% (KSB.A/B und, mit etwas geringerem Anteil, SUS) bis zu 37% (in WUS.S5 – in S1 sogar 56%!).

Wie soll nun in den Grammatikkapiteln (mit Ausnahme derer von KSB.A/B) die Kompetenz gefördert werden?

DAB enthält Übungen wie:

> Suche passende Wörter für die folgenden Satzketten. (S, S. 41)
> Ordne die Verben nach den Satztypen, in denen sie am häufigsten vorkommen. (S, S. 43)
> Zeichne nun für das Verb und seine 'Mitspieler' die Wortkette auf! (S, S. 128)
> Unterstreicht an den Verbformen in den Kästchen, was i m m e r g l e i c h geblieben ist, und umrahmt dann mit buntem Stift die Kennzeichen der einzelnen Formen. (S, S. 180)

Weitere Beispiele aus den Grammatikteilen.

LDB:
> Lege auch für die anderen Genera (Geschlechter) eine Tabelle an wie oben. (A, S. 42)
> Wie erkennt man, welches der beiden V e r b e n im Satz ... der Satzkern ist? (A, S. 88)
> Zeichne diese Tabelle ab und trage weitere Fürwörter (Pronomina) ein... (A, S. 263)

SUS:
> Suche aus den Sätzen alle Satzglieder heraus! Setze sie in runde Klammern... (S, S. 80)
> Schreibe Formeln zu den Nominalphrasen der Sätze 6,7,8,9,10! (S, S. 88)

USP:
> Unterstreiche die Verben in der Grundform! (S. 42)
> Schreibe Grundstufe, Vergleichsstufe und Höchststufe der Adjektive in eine Tabelle. (S. 53)
> Ordne die Wörter auch nach Wortarten. (S. 68)
> Baue aus diesen Wörtern Sätze nach folgendem Satzbauplan... (S. 83)

WUS 5: Vervollständige mit Hilfe der Substantive 'Enkel' und 'Großmutter' den Satz: Wir gedenken ... (S. 111)
Um die jeweils gesuchte Artikel- und Substantivform zu finden, mußt du Sätze bilden, in denen der gewünschte Kasus vorkommt... (S. 112)

Es ist schlechterdings undenkbar, daß solche Anweisungen, Übungen u.ä. die (muttersprachliche!) Kompetenz des Schülers in irgendeiner Weise zu fördern vermögen. Was de facto angestrebt und teilweise wohl auch erreichbar ist, kann mit "Einblick in den Bau der Muttersprache" hinlänglich umrissen werden. In WUS 5 enthält allerdings das Kapitel "Texte verstehen" eine Reihe zur Erweiterung der sprachlichen Kompetenz nützlicher Übungen. Aber dieses Kapitel ist eben nicht ausdrücklich und nicht vorrangig dem Grammatikstudium gewidmet (dafür ist das Kapitel "Sprache untersuchen" vorgesehen).

Die Vermutung drängt sich auf, daß Grammatikunterricht der nun sechsfach demonstrierten Art, ja daß Grammatikunterricht überhaupt zur Kompetenzerweiterung und -verbesserung nicht beitragen könne. Zahlreiche Experten – einige wurden oben zitiert – äußern sich in diesem Sinne, die Praxis des muttersprachlichen Deutschunterrichts scheint diese Vermutung unumstößlich zu beweisen. Und die Zuversicht weniger gutmeinender Lehrer, die Schüler mit solchem Grammatikunterricht zu besserer Beherrschung ihrer Muttersprache zu führen, stützt sich in der Regel auf nichts als ein schönes Trugbild.

Dies ist an sich durchaus kein niederschmetternder Befund. Die Struktur der Muttersprache (langue) sowie die Beschaffenheit der Sprache als differentia specifica des homo sapiens (langage) sind als Gegenstand des Nachdenkens und Forschens wenigstens ebenso legitim wie Geometrie, Atomphysik oder Physiologie des Menschen. Nur der Stand unseres wissenschaftskritischen Bewußtseins hat bislang verhindert, daß Beschäftigung mit Sprache ebenso zur Selbstverständlichkeit wurde wie die Beschäftigung mit den Inhalten anderer Schul- und Studienfächer. Einblick in den Bau der Sprache könnte als durchaus zureichendes Ziel des Grammatikunterrichts angesehen werden. Schon die traditionelle Grammatik hat in dieser Hinsicht vielfach Positives bewirkt. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß verschiedene Richtungen der modernen Linguistik – vor allem sofern sie Widerspruchsfreiheit und Klarheit der Begriffe gewährleisten – hierzu noch besser geeignet sind als die frühere Schulgrammatik.

Was erkannt und durchschaut werden soll, ist ja im Grunde nichts anderes als die sprachliche Kompetenz, die Fähigkeit, sich in einer Sprache mit anderen zu verständigen, indem man Texte dieser Sprache erzeugt bzw. versteht. Kennen freilich bedeutet noch nicht Beherrschen. Daß einer

Relativsätze klassifizieren, subklassifizieren, in ihrem Aufbau beschreiben kann, bedeutet keineswegs, daß er auch mit ihnen umgehen kann.

Trotzdem gibt es zahlreiche Möglichkeiten, auf dem Weg über das Strukturverständnis auch die Fertigkeit im Umgang mit einer Sprache zu verbessern. Manche von ihnen sind auch schon früher ausprobiert worden; wenn dann der Erfolg ausblieb, so gibt das zunächst möglicherweise einen Hinweis darauf, daß der Umsetzungsprozeß noch Mängel hatte, daß Kompetenzerweiterung vor ungeeignetem Hintergrund, mit falscher Motivierung usw. angestrebt wurde.

Einblick in die Sprachstruktur könnte zum Beispiel in den folgenden Bereichen für die Kompetenzerweiterung nutzbar gemacht werden.

Die indirekte Rede und ihr Verhältnis zur direkten Rede war schon seit jeher Gegenstand grammatischer Übungen. Die verschiedenen sprachlichen Mittel der Unterordnung des Konstituentensatzes unter den Matrixsatz – Subjunktion durch *daß* und andere Partikeln, Konjunktiv I, Intonation sowie Kombination dieser Mittel – können Grundlage für Übungen werden. Rein mechanische Umsetzungsübungen verschaffen zwar eine gewisse Geläufigkeit, sind aber letzten Endes fast wertlos, wenn die Verwendungsbedingungen nicht eingebaut sind. Es gibt Textkonstituenten, die eine bestimmte Form indirekter Rede verlangen; es gibt andere, die den Gebrauch direkter Rede nahelegen. Es gibt Textsorten, die die eine oder die andere Form favorisieren. Textsortenwechsel kann dann Wechsel der grammatischen Formen nach sich ziehen usw. Eine besondere Motivation können mehrdeutige Formen bewirken. Der vollkommen korrekte deutsche Satz

> *Ein Sprecher erklärte, die Regierung hätte angesichts bestimmter Vorgänge Truppen an die Grenze entsandt.*

ist erst eindeutig, wenn ihm eine Version mit direkter Rede zugeordnet werden kann. Daß bei unklarer Zuordnung Verständigungsschwierigkeiten auftreten, ist leicht zu zeigen.

Das Verhältnis zwischen Aktiv und Passiv wurde lange Zeit vorwiegend unter ausdruckssyntaktischem Aspekt gesehen; entsprechend wurde geübt. Soweit Inhaltliches impliziert wurde, hob man – mit Bezeichnungen wie "Leideform" – häufig Unzutreffendes, allenfalls Marginales hervor. Heute weiß man, daß auch beim Passivgebrauch Textsortenspezifik eine Rolle spielt, daß z.B. der größte Teil beschreibender Fachprosa das Passiv stärker einsetzt als etwa die erzählende Literatur. Dies erklärt sich aus der Grundinformation des Passivs, die am besten als "Vorgangsbezug", "Vorgangszentriertheit" begriffen wird; die "täterabgewandte Diathese" (Weisgerber) ist die Benennung desselben Sachver-

halts mit etwas anderer Akzentuierung.

Daneben sind kontextuelle Gebrauchsbedingungen des Passivs in Rechnung zu stellen. Eine Satzfolge wie

> *Europa erlebte im vergangenen Herbst eine Milchschwemme bisher unbekannten Ausmaßes. Diese Entwicklung hatte die Bundesregierung allerdings schon eingeplant.*

ist zwar durchaus akzeptabel. Allerdings bewirkt die Topikalisierung des Akkusativobjekts in der Regel eine Hervorhebung (hier der Wortgruppe *diese Entwicklung*), die hier vermutlich gar nicht beabsichtigt war. Die Passivierung des zweiten Satzes ermöglicht mit der Anfangsstellung des "Subjekts" einen Anschluß, der nicht mit irgendwelcher Hervorhebung verbunden ist. Ähnlich dient das Passiv in vielen Fällen einfach dem Anschluß mit entlastetem Erstglied.

Der wohl von der Forschung, kaum aber im Unterrichtsbereich beachtete Prozeß der N o m i n a l i s i e r u n g von Verbalsätzen könnte ebenfalls Gegenstand sprachlicher Übungen werden:

> *Der Bundeskanzler hat diese Zusage bestätigt.*
> ⇒ *die Bestätigung dieser Zusage durch den Bundeskanzler.*

Dabei ist – neben den ausdruckssyntaktischen Veränderungen – entscheidend, daß die nominalisierte Form lediglich den propositionalen Gehalt der Aussage wiedergibt, so daß zunächst offen bleibt, ob der Sachverhalt tatsächlich realisiert wurde. In Sätzen wie

> *Die Bestätigung dieser Zusage durch den Bundeskanzler wird zum öffentlichen Problem.*

bleibt weiterhin unklar, ob bestätigt wurde oder nicht. Und bei weitem nicht in allen Fällen klärt der Kontext. Oft ist, man kennt zahlreiche Beispiele, solche Unklarheit nicht unbeabsichtigt: Manipulation durch Sprache ist besonders bedenklich dann, wenn sie Interpretationen suggeriert, für die der Autor hernach nicht haftbar gemacht werden kann. Hier die – primär rezeptive – Kompetenz fördern, in dem man den Sprecher auf mögliche Fallen vorbereitet, heißt den Bürger mündig machen.

Aus diesen Andeutungen mag man entnehmen, wo ein kompetenzfördernder Grammatikunterricht anzusetzen hätte. Es sollte auch deutlich geworden sein, daß Sprache erst dann richtig verstanden wird, wenn ihre Produktion gemeistert ist; daß wir sie erst dann durchschauen, wenn wir sie beherrschen.

Bei alledem muß indessen bedacht werden, daß Kompetenzförderung

nicht das Hauptziel des Grammatikunterrichts sein kann, wohl auch nicht sollte, daß sie vielmehr im allgemeinen besser mit anderen Mitteln erreicht werden kann.

5. Forderungen an künftige Lehrwerke

Die Betrachtung von sechs muttersprachlichen Deutschlehrwerken hat nicht nur kritische Bemerkungen, Mängelrügen und Fragen, sondern in einer Reihe von Fällen auch Zustimmung erbracht. Hinter solchen Bewertungen steckt eine sprachdidaktische Konzeption, die umrißhaft sichtbar geworden sein mag. Die Grundlinien dieser Konzeption werden wiederum deutlich in dem folgenden Katalog von Forderungen, die an künftige Sprachlehrwerke oder an die Grammatikteile in allgemeiner angelegten Deutschbüchern zu stellen sind.

1. Die Lehrwerke müssen eine detaillierte L e r n z i e l b e s c h r e i b u n g enthalten, weil die genaue Kenntnis dessen, was die Autoren erreichen wollen, für die Beurteilung wichtig ist.
2. Unter diesen L e r n z i e l e n sollten a) Einblick in den Bau der Muttersprache und b) Kompetenzerweiterung enthalten sein; das Verhältnis beider, die Realisierbarkeit jedes der beiden sollten reflektiert werden.
3. Kompetenzerweiterung sollte, sofern sie zu den Lernzielen des Lehrwerks gehört, in erster Linie durch P r o d u k t i o n s übungen angestrebt werden; auch Spracherkennungsfähigkeit wird am nachhaltigsten durch Erzeugungstraining gefördert.
4. Die Übungen sollen sich an der S p r a c h v e r w e n d u n g in typischen Kommunikationssituationen orientieren. Reiner Geläufigkeitsdrill ohne Anwendungsbezug ist zu vermeiden, allenfalls auf ein Minimum zu reduzieren. Ebensowenig sollten grammatische Begriffe und Regeln unabhängig von ihren (möglichen) kommunikativen Funktionen geübt werden.
5. Jedes Lehrwerk sollte sich, in erster Linie um Schüler und Lehrer nicht zu überlasten, für ein bestimmtes G r a m m a t i k m o d e l l entscheiden und diese Entscheidung begründen. Wo verschiedene Modelle verwendet werden, sollte auch dies begründet werden.
6. Zur Stützung des Lernprozesses, zur Absicherung vorläufiger Erkenntnisse und um möglicher Weiterbildung willen sollte sich jedes Lehrwerk im grammatischen Teil auf eine pädagogisch nutzbare Grammatik beziehen. Als Notbehelf kommen grammatische Übersichten zum im jeweiligen Band behandelten Grammatikstoff in Frage. Die (in je-

dem Fall anzustrebende!) Ideallösung ist eine eigens für das Lehrwerk erarbeitete Schulgrammatik, die als Schülergrammatik anzulegen wäre und, dem unter 4. Gesagten entsprechend, weitgehend eine Kommunikative Grammatik zu sein hätte.

7. Die Darbietungsform der Grammatik hat sich in allen Einzelheiten danach zu richten, ob und inwieweit sie die Erreichung der Lernziele zu fördern vermag. Daraus ergibt sich zum Beispiel sinnvolle Verwendung einfacher graphischer Darstellungen und Zurückhaltung bei der Einführung neuer Terminologie.

Keines der untersuchten Lehrwerke erfüllt alle diese Forderungen; einige haben in der einen oder der anderen Hinsicht beachtlich Neues gebracht. Es ist gut, daß in den letzten Jahren so viele neue und teilweise radikal verschiedene Deutschlehrbücher erschienen sind und Lehrer, Schüler und nicht zuletzt auch Eltern in Unruhe versetzt haben. Es wäre meines Erachtens nicht gut, wenn die Publikationsfreude in den nächsten Jahren unvermindert anhielte. Wir besitzen eine Fülle von Beobachtungsdaten, die erst sorgsam ausgewertet werden sollten. Vielleicht wird es auf Grund der dann aufgearbeiteten Erfahrungen möglich, daß sich die Verantwortlichen – Behörden, Lehrbuchautoren, Pädagogen und einige Wissenschaftler – auf einen speziellen Kanon von Anforderungen einigen, der dann die Erarbeitung nicht nur gleichwertiger, sondern auch vergleichbarer und in gewisser Weise durcheinander ersetzbarer Lehrwerke garantiert. Ich weiß, daß dies nicht in jedermanns Sinne ist. Ich betone deshalb ausdrücklich, daß ich eine solche Entwicklung für notwendig und wünschenswert halte. Ihr Ziel soll nicht eine Vereinheitlichung des Lehrbuchangebots sein; sie soll aber dazu führen, daß die Vielfalt einen Sinn bekommt.

Literatur

Arndt, Horst: Tendenzen der transformationellen Schulgrammatik in Deutschland, in: LuD12, 1972, S. 247-265.

Baumgärtner, Klaus: Konstituenz und Dependenz. Zur Integration der beiden grammatischen Prinzipien, in: H. Steger (Hrsg.), Vorschläge für eine strukturale Grammatik des Deutschen, Darmstadt 1970, S. 52-77.

Besch, Werner: Dialekt als Barriere bei der Erlernung der Standardsprache, in: Sprache der Gegenwart 36, Düsseldorf 1975, S. 150-165.

Bünting, Karl-Dieter: Wissenschaftliche und pädagogische Grammatik, in: LB 5, 1970, S. 73-82 = Rötzer, Zur Didaktik..., S. 365-377.

Chomsky, Noam: Aspects of the Theory of Syntax, 1965.

Coulmas, Florian/Kummer, Werner: Die Verwendbarkeit der Transformationsgrammatik für die Fehleranalyse im Deutschunterricht, in: LuD 19, 1974, S. 213-230.

Dauernheim, Barbara: Einführung in neue Methoden der Sprachbeschreibung. Unterrichtsmodell für Klasse 7 (bzw. 9), in: Reflexion über Sprache I, S. 44-67 = Rötzer, Zur Didaktik..., S. 343-364 (mit einer Vorbemerkung von T. Högy).

Dobnig-Jülich, Edeltraud/Raith, Oskar/Matzel, Klaus: Zur Sprachbuchdiskussion. Drei Werke kritisch betrachtet, in: LuD 15, 1973, S. 204-217.

Döhmann, Ursula: Untersuchungen zum Grammatikunterricht = Linguistische Arbeiten 56, Tübingen 1977.

Engel, Ulrich: Bemerkungen zur Dependenzgrammatik, in: Sprache der Gegenwart 20, Düsseldorf 1972, S. 111-155.

– – : Syntax der deutschen Gegenwartssprache, Berlin 1977.

Engelen, Bernhard: Untersuchungen zu Satzbauplan und Wortfeld in der geschriebenen deutschen Sprache der Gegenwart = Heutiges Deutsch I/3, München 1975.

Essen, Erika: Zum Aufbau der Grammatik im Deutschunterricht der Unterstufe, in: DU 11, 1959, S. 7-28 = Rötzer, Zur Didaktik..., S. 57-83.

Frey, Emmy: Lage und Möglichkeiten der Schul- und Volksgrammatik, in: DU 18, 1966, S. 5-46 = Rötzer, Zur Didaktik..., S. 209-266.

– – : Zum Neubau der Schulgrammatik, in: DU 11, 1959, S. 88-103 = Rötzer, Zur Didaktik..., S. 84-112.

Gaifman, Haim: Dependency Systems and Phrase Structure Systems, in: Information and Control 8, 1965, S. 304-337.

Gaiser, Konrad: Wieviel Grammatik braucht der Mensch? in: Die Pädagogische Provinz 4, 1950, S. 590-599 = Rötzer, Zur Didaktik..., S. 1-15.

Gasser, Herbert: Linguistisches zu den hessischen Rahmenrichtlinien 1972 und 1974 für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I, in: Sprache der Gegenwart 36, Düsseldorf 1975, S. 166-190.

Glinz, Hans: Zur Erlernung von Bedeutungen, in: Sprache der Gegenwart 36, Düsseldorf 1975, S. 39-46.

Graucob, Karl: Das "Wagnis der Grammatik" im muttersprachlichen Unterricht, in: WW 12, 1962, S. 167-184 = Rötzer, Zur Didaktik..., S. 113-144.

Grünert, Horst: Sprachwissenschaft und Sprachunterricht, in: LuD 11, 1972, S. 185-196.

Hartmann, Wilfried: Unterrichtsbeispiele zur Arbeit mit der generativen Grammatik im Deutschunterricht, in: WW 19, 1969, S. 289-310 = Rötzer, Zur Didaktik..., S. 308-342.

– – : Grammatik im Deutschunterricht. Didaktische Überlegungen auf generativer Grundlage, Paderborn.

Hautumn, Hans L.: Einführung von unteren Schülern des Gymnasiums in die strukturalistische Sprachbetrachtung, in: WW 20, 1970, S. 403-420 = Rötzer, Zur Didaktik..., S. 434-459.

Hays, David G.: Grouping and Dependency Theories, RM 2646, Santa Monica, Calif. 1960.

Hebel, Franz: Probleme des Grammatikunterrichts, in: Die Pädagogische Provinz 22, 1968, S. 157-169 = Rötzer, Zur Didaktik..., S. 267-286.

– – : Was wir als Sprecher können, Entwurf einer didaktischen Grammatik für den Deutschunterricht, Frankfurt 1975.

– – : Zur Didaktik des Sprachunterrichts im Deutschunterricht der Sekundarstufe I, in: Diskussion Deutsch 3, 1971, S. 66-83 = Rötzer, Zur Didaktik..., S. 484-506.

Helbig, Gerhard/Schenkel, Wolfgang: Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben, Leipzig ^{3}1975 (^{1}1969).

Henrici, Gert: Rahmenbedingungen für ein Fach "Linguistik" in der Schule, in: LuD 19, 1974, S. 182-193.

Henrici, Gert/Meyer-Hermann, Reinhard: Linguistik und Sprachunterricht. Beiträge zur curricularen Stellung der Linguistik im Sprachunterricht, Paderborn.

Henze, Walter: Eine neue Orientierung für den Sprachlehre-Unterricht, in: Unsere Volksschule 16, 1965, S. 1-15 = Rötzer, Zur Didaktik, S. 145-170.

Heringer, Hans Jürgen: Theorie der deutschen Syntax, München ^{2}1973 (^{1}1970).

– – : Kommunikativer Unterricht. Ein Programm, in: LuD 19, 1974, S. 194-212.

– – : Linguistik und Didaktik, in: Sprache der Gegenwart 36, Düsseldorf 1975, S. 7-22.

Herrmann, Wolfgang: Kommunikationstherapeutische Methoden im Deutschunterricht, in: LuD 18, 1973, S. 131-148, und LuD 19, 1974, S. 231-237.

Hessische Kultusminister, der: Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I. Deutsch. 1974.

Hiller, Gotthilf Gerhard: Grundsprache im Curriculum. Vorarbeiten zu einer Theorie der Curriculumentwicklung bezogen auf Deutsch als Grundsprache, in: Sprache der Gegenwart 36, S. 95-110.

Högy, Tatjana: Grammatikunterricht in den Klassen 5/6 auf strukturalistischer Grundlage, in: Hans Thiel (Hrsg.), Reflexion über Sprache im Deutschunterricht, 1972, S. 12-37 = Rötzer, Zur Didaktik..., S. 507-542.

Jahn, Robert: Neuformung der Grammatik, in: WW 4, 1953/54, S. 65-74 = Rötzer, Zur Didaktik..., S. 34-56.

Klute, Wilfried: Linguistische Akzentuierung des Deutschunterrichts auf der Oberstufe, in: DU 22, 1970, S. 94-111 = Rötzer, Zur Didaktik..., S. 460-483.

Kochan, Detlef C.: Das Unterrichtswerk SPRACHE UND SPRECHEN – seine linguistischen Grundlagen und seine sprachdidaktische Konzeption, in: Sprache der Gegenwart 36, S. 111-126.

Küster, Friedrich: Die Darstellung der Sprache im Klett-Sprachbuch – ein integratives Modell für die Linguistik, in: Sprache der Gegenwart 36, S. 127-140.

– – : Eine Sprache, ein Sprachbuch, wie viele Modelle? in: Praxis Deutsch 3/1974, S. 8-10.

Lewandowski, Theodor: Linguistisches Wörterbuch, 3 Bände, ^{2}1976 (^{1}1973).

Ludwig, Otto: Ein Sprachbuch, zwei Grammatikmodelle, geht das? in: Praxis Deutsch 2/1974, S. 4-5.

Meyer-Hermann, Reinhard: Die neuen NRW-Unterrichtsempfehlungen für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I und II. Anmerkungen aus linguistischer Sicht, in: LuD 21, 1975, S. 54-77.

Moser, Hugo u.a. (Hrsg.): Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik = Sprache der Gegenwart 36, Düsseldorf 1975.

Neumann, Hans-Joachim: Linguistische Aspekte im Deutschunterricht der Primarstufe. Zur Konzeption des Lehrplanentwurfs für die Grundschulen in Baden-Württemberg, in: Sprache der Gegenwart 36, S. 191-214.

Pfleiderer, Wolfgang: Grammatik und Sprachunterricht, in: DU 6, 1954, S. 21-38 = Rötzer, Zur Didaktik..., S. 34-56.

Pott, Hans-Georg: Kritik der Darstellung von Transformationsgrammatik in Schulbüchern, in: LuD 10, 1972, S. 98-105.

Robinson, Jane J.: Dependency Structures and Transformational Rules, in: Language 46, 1970, S. 259-285.

Rötzer, Hans Gerd: Bibliographie zur Didaktik der deutschen Grammatik, in: Rötzer, Zur Didaktik..., S. 543-551.

– – : (Hrsg.), Zur Didaktik der deutschen Grammatik, Darmstadt 1973.

Rothschild, Thomas: Linguistik in der Schule, in: STZ 33, 1970, S. 34-44 = Rötzer, Zur Didaktik..., S. 365-377.

Schwenk, Helga: Zur Theorie des Sprachunterrichts im Fach Deutsch, in: LuD 11, 1972, S. 178-184.

Sitta, Horst: Didaktik und Linguistik, in: Sprache der Gegenwart 36, S. 23-38.

Sowinski, Bernhard: Möglichkeiten und Grenzen strukturalistischer Sprachbetrachtung in der Schule, in: WW 19, 1966, S. 163-175 = Rötzer, Zur Didaktik..., S. 287-307.

Streeck, Jürgen: Sprechakttheorie, soziologische Sprachtheorie und Sprachunterricht. Einige Anmerkungen und Vorschläge, in: LuD 24, 1975, S. 260-269.

Switalla, Bernd: Sprachkompetenz als Handlungskompetenz. Aspekte einer soziolinguistischen Deutschdidaktik, in: LuD 15, 1973, S. 186-194.

Schüle, Klaus: Die Sprechtätigkeitstheorie als ein Element der Gesellschaftstheorie, der Sozialisationstheorie, der Sprachtheorie und der Sprecherziehung, in: LuD 21, 1975, S. 38-53.

Stötzel, Georg: Zum Problem des Erlernens von Bedeutungen, in: Sprache der Gegenwart 36, S. 47-70.

Weisgerber, Leo: Grundzüge der inhaltbezogenen Grammatik, Düsseldorf ^{3}1962 (1954).

Wimmer, Rainer: Kompetenzerweiterung und Semantik, in: Sprache der Gegenwart 36, S. 71-82.

Wittenberg, Hildegard: Sprachbuch Klett – Kommunikationsorientierte Schreib- und Redelehre, in: Sprache der Gegenwart 36, S. 140-149.

Zabel, Hermann: Grammatik in neueren Sprachbüchern für die Sekundarstufe I, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 1975, S. 20-33.

ISBN 3 590 15644 9

Das Jahrbuch 1977 des Instituts für deutsche Sprache enthält Beiträge zur „Anwendungsorientierten Grammatik" — dem Thema der Jahrestagung 1977.

Der Band zeigt den Stand der Diskussion um Möglichkeiten und Grenzen grammatischer Betrachtung in der Schule. Die meisten Beiträge wollen kritisch in den Forschungsgegenstand einführen. Deshalb wurde generell bewußt darauf verzichtet, fertige Patentrezepte irgendwelcher Art anzubieten.

Ein Teil der Beiträge diskutiert allgemein den Lerngegenstand „Reflexion über Sprache", ein anderer geht der Frage nach, welche grammatischen Ansätze für den Sprachunterricht geeignet sind und welche linguistischen und didaktischen Konsequenzen daraus zu ziehen sind. In weiteren Beiträgen werden die grammatischen Konzeptionen von Lehrbüchern für Deutsch als Muttersprache und für Deutsch als Fremdsprache untersucht und Probleme kontrastiver Grammatiken diskutiert.