

# SPRACHE DER GEGENWART

*Schriften des Instituts für deutsche Sprache*

Gemeinsam mit

Hans Eggers, Johannes Erben, Odo Leys und Hans Neumann

herausgegeben von Hugo Moser

Schriftleitung: Ursula Hoberg

BAND XLIV

# GRAMMATIK UND DEUTSCHUNTERRICHT

Jahrbuch 1977  
des Instituts für deutsche Sprache

Herausgegeben von  
Ulrich Engel und Siegfried Grosse

PADAGOGISCHER 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

## INHALT

<b>Ulrich Engel/Siegfried Grosse:</b> Zur Einführung	7
<b>Deutsch als Muttersprache</b>	
<b>Hans Glinz (Aachen):</b> Forderungen an Grammatik in der Schule und an dafür geeignete Sprachbücher	12
<b>Hans Jürgen Heringer (Tübingen):</b> Gar grausam rächet die Grammatik sich gegen ihre Verächter	26
<b>Dieter Wunderlich (Düsseldorf):</b> Grammatik und Kommunikation im Deutschunterricht	42
<b>Karl-Dieter Bunting (Essen):</b> Einige Anmerkungen zur Reichweite von Begriffen, Terminologien und Erklärungskonzeptionen in Grammatiken	55
<b>Bernhard Weisgerber (Wuppertal):</b> Die grammatische Perspektive des muttersprachlichen Unterrichts	63
<b>Theodor Lewandowski (Köln):</b> Kommunikative, grammatische und lerntheoretische Konzeptionen in Sprachlehrwerken des Deutschen	71
<b>Gert Rickheit (Bochum):</b> Voraussetzungen für die Konzeption von Sprachbüchern	88
<b>Ulrich Engel (Mannheim):</b> Grammatik in Lehrbüchern für Deutsch als Muttersprache	102
<b>Wolfgang Menzel (Hildesheim):</b> Sprachreflexion als genetisches Lernen	136
<b>Dorothea Ader (Bonn):</b> Einige didaktische Bemerkungen zum Lernbereich 'Reflexion über Sprache'	145
<b>Franz Hebel/Rudolf Hoberg (Darmstadt):</b> Deutschunterricht an beruflichen Schulen. Überlegungen zu einem kaum erforschten Thema	151
<b>Bruno Strecker (Tübingen):</b> Bemerkungen zur Rezeption von Sprachbüchern durch die Genehmigungsbehörden	167

## Deutsch als Fremdsprache

<b>Kaj B. Lindgren</b> (Helsinki): Prinzipien einer deutschen Ausländergrammatik	175
<b>János Juhász</b> (Budapest): Vier Fragen der Grammatik- beschreibung	188
<b>Jan-Peter Ponten</b> (Antwerpen): Zur Anwendung strukturell- semantischer Prinzipien in der sprachdidaktischen Praxis	198
<b>Lutz Götze</b> (München): Zum Problem der Didaktisierung linguistischer Forschungsergebnisse	212
<b>Werner Wolf</b> (Amsterdam): Sprachliche Regularitäten, grammatische Regeln und die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache	221
<b>Pavica Mrazović</b> (Novi Sad): Gesichtspunkte für die Beurteilung von Schulbüchern für "Deutsch als Fremdsprache"	233
<b>Dietrich und Marlene Rall</b> (Mexico): DaF gezielt – zu viel verlangt?	244
<b>Jean-Marie Zemb</b> (Paris): Zwischen Innen und Außen?	261
<b>Nelson Cartagena</b> (Mannheim): Aspekte einer anwendungs- orientierten Grammatik des Deutschen für Hispanophone	277
<b>Mogens Dyhr</b> (Kopenhagen): Die Satzverschränkung im Dänischen und Deutschen. Ein Beispiel der Überein- stimmung im System und des Unterschiedes im Sprach- gebrauch bzw. in der Sprachnorm	293
<b>Jobst-Mathias Spannagel</b> (Mannheim): Die Modalverben im Deutschen und ihre japanischen Entsprechungen	305
<b>Wolfgang Raible</b> (Siegen): Langer Rede dunkler Sinn. Zur Verständlichkeit von Texten aus der Sicht der Sprachwissenschaft (Öffentlicher Vortrag)	316
<b>Das Institut für deutsche Sprache im Jahre 1977</b>	338

## Zur Einführung

Die Jahrestagung 1977 des Instituts für deutsche Sprache stand unter dem Generalthema "Anwendungsorientierte Grammatik". Die damit angesprochene Problematik bestimmt seit einem Jahrzehnt die Diskussion zwischen Fachwissenschaftlern und Pädagogen.

Zweifellos müssen sich die Linguisten die Frage nach der Anwendbarkeit ihrer Forschungen gefallen lassen. Es ist jedoch nicht sinnvoll, daß bei jedem Einzelschritt, bei jedem Teilprojekt, bei jeder Monographie gefragt wird, wozu die Arbeit eigentlich gut sei; so kurzichtiges Insistieren führt leicht zur Oberflächlichkeit und Kurzlebigkeit der Forschung. Aber der hohe Abstraktionsgrad neuerer Grammatikforschung birgt die Gefahr in sich, daß man die Nutzbarkeit der wissenschaftlichen Arbeit aus dem Auge verliert. Die Frage nach Anwendungsmöglichkeiten kann deshalb in vielen Fällen als regulativ wirken.

Die ursprünglich recht weite Fragestellung dieser Tagung wurde schon in den Vorgesprächen auf das engere Thema "Grammatik im Deutschunterricht" eingeschränkt. Man hätte durchaus auch an andere Bereiche denken können, etwa an die elektronische Datenverarbeitung – weniger in den ohnehin nicht mehr sehr lebhaften Bemühungen um automatische Übersetzung als in den Informationssystemen der Zukunft, die einen natürlich-sprachlichen Zugang zum gespeicherten Material zwingend erfordern; oder an Gebrauchsgrammatiken, die – willentlich oder nur angeblich – für das "Volk" geschrieben werden. Daß sich die Diskussion auf den Deutschunterricht konzentriert hat, ist gleichwohl sinnvoll. Hier ist der Bedarf am größten, hier gibt es auch besondere Schwierigkeiten, die dann im Unterricht einen erheblichen Multiplikationseffekt bekommen. Das Institut für deutsche Sprache hat sich seit einem Jahrzehnt im besonderen mit Untersuchungen beschäftigt, die sich auf den Deutschunterricht (speziell Deutsch als Fremdsprache) richten, und für die Auslandsgermanistik und das Goethe-Institut ist die Sprachlehrforschung im Fach Deutsch und ihre Praxis im akademischen Unterricht zum Schwerpunkt geworden.

Die Tagung und die hier veröffentlichten Beiträge wollen den Dialog zwischen Linguisten einerseits und Lehrern, Lehrern von Lehrern und Lehrbuchautoren andererseits eröffnen. Beide Seiten halten diesen Meinungs- und Erfahrungsaustausch seit langem für notwendig. Linguisten und Lehrbuchautoren haben in jüngster Zeit schon mehrfach zusammengearbeitet und eine Anzahl bemerkenswerter Lehrbücher vor allem im Bereich des muttersprachlichen Unterrichts vorgelegt. Dabei sind die Schwierigkeiten des Transfers von der Theorie in die Praxis besonders deutlich hervorge-

treten, zumal die fest- und fortgeschriebenen, bei vielen Praktikern beliebten, aber wissenschaftlich überholten Grammatiken ein großes Beharrungsvermögen zeigen. Von der Tagung erhoffte man sich Klärung, Ordnung der Fragen, Lösungsvorschläge. Man hatte eine große Anzahl von Vertretern der linguistischen Germanistik, Pädagogen und Didaktikern zusammengebracht, so daß die Gefahr, man werde – wie schon so oft – recht gelehrt aneinander vorbeireden, ausgeschaltet schien.

Der Dialog kam bei der Tagung trotzdem nicht ohne Mühe in Gang. Dies wird erklärlich, wenn man weiß, daß sich die Anwesenden erst darüber einigen mußten, was überhaupt unter "Grammatik" zu verstehen sei. Der eine denkt dabei an den individuellen, jedoch sozial geprägten Sprachbesitz, die Kompetenz einschließlich der den aktuellen Sprachgebrauch steuernden besonderen Mechanismen. Andere denken an Bücher: an Lerngrammatiken. Die Linguisten meinen, wenn sie von Grammatik reden, am ehesten die Theorie der Sprache, ein Modell des Sprachbesitzes oder der Sprachhandlungen. Und auch bei diesem dritten Grammatikbegriff gibt es unterschiedliche Auffassungen: Mancher Sprachwissenschaftler sieht Grammatik im wesentlichen auf das Morphologische oder Morphosyntaktische beschränkt, während der andere auch Semantisches einzubeziehen bereit ist. Und schließlich gibt es mit der "Stilistik" ein weites Feld, das die Sprachwissenschaftler seit einem Jahrhundert ignorieren, obwohl es eigentlich zu ihrer eigenen Domäne gehört und eine Brücke zur Literaturwissenschaft bilden könnte. Die wichtigsten in der Diskussion verwendeten Grammatikbegriffe hat LINDGREN in seinem Referat zusammengestellt.

Problematisch war ferner die Festlegung der Ziele des grammatikgestützten Deutschunterrichts. Daß Sprache in erster Linie als Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation aufzufassen sei, wird offenbar allgemein als Voraussetzung für den muttersprachlichen wie für den Fremdsprachenunterricht angesehen. Die Vertreter des Bereiches Deutsch als Fremdsprache leiten daraus die Forderung ab, daß die Grammatik im wesentlichen zur Förderung der zielsprachlichen Kompetenz beizutragen habe; konkrete Hinweise auf spezielle Formen dieser Kompetenz geben vor allem LINDGREN und JUHÁSZ. Weniger selbstverständlich ist, daß auch für den muttersprachlichen Bereich von den meisten Referenten diese Kompetenzförderung ins Zentrum gestellt wird (vgl. HERINGER, MENZEL, WUNDERLICH). Lediglich WEISGERBER meldet Bedenken an und sieht Reflexion über Sprache, Einblick in den Bau der Muttersprache als eigenwertiges Ziel. Zur Frage, ob die Lehrbuchautoren ihren selbstgestellten Zielen auch gerecht werden (können), findet sich umfangreiches Material bei ENGEL.

Natürlich muß das Lehrziel auch nach Schularten differenziert werden. Im Mittelpunkt der Diskussionen stand die Sekundarstufe (I und II) vorwiegend der Gymnasien, mehr am Rande wurden Grund- und Hauptschule behandelt; die besondere Problematik des Grammatikunterrichts in Berufsschulen behandeln HEBEL und HOBERG.

Die Frage der *t h e o r e t i s c h e n* *G r u n d l a g e* der Grammatikteile in Sprachlehrbüchern wurde immer wieder gestellt und sehr verschieden beantwortet. Offenbar überwiegt die Vorstellung, Sprachlehrbücher könnten auch mit eklektischen Grammatiken, Mischgrammatiken zurecht kommen, aus verschiedenen Theorien also das jeweils besonders Geeignete beziehen (vgl. CARTAGENA, LINDGREN, PONTEN, WEISGERBER; vorsichtiger GLINZ und wohl auch WUNDERLICH). Andere halten eine einheitliche theoretische Grundlegung zur Vermeidung von Widersprüchen für unabdingbar (GÖTZE, MENZEL, RICKHEIT, ZEMB). Beide Seiten kommen über allgemeine Forderungen noch nicht hinaus; konkrete und zwingende Beweise für die eine oder andere Auffassung werden nicht gegeben.

Es entspricht der Tradition, daß bei den Auseinandersetzungen um die "richtige" Grammatik der Bereich, den man heute Syntax zu nennen pflegt, im Vordergrund stand. Von der Lexik, die mindestens seit Chomsky ebenso integraler Bestandteil der Grammatik ist, war weniger die Rede; immerhin findet man bei PONTEN Vorschläge für eine neue Beschreibung des Wortschatzes für den Fremdsprachenunterricht.

Seit langem spielt die Frage der *g r a m m a t i s c h e n* *B e n e n n u n g e n* im Unterrichtsbereich eine wichtige Rolle. In den darüber geführten Diskussionen überwog sichtlich die Vorliebe für lateinische Bezeichnungen; muttersprachliche Bezeichnungen sollen (vgl. LINDGREN) allenfalls für Sonderbereiche reserviert werden. Es überraschen in diesem Zusammenhang die in zwei Referaten (BÜNTING, WUNDERLICH) unabhängig voneinander vorgetragenen Empfehlungen, eine einheitliche Schulterminologie durch die zuständigen Behörden verordnen zu lassen. Dies wäre, nachdem die Linguisten bisher keine Einigung in terminologischen Fragen, vielmehr eine immer weitergehende Aufsplitterung erreicht haben, ein technisch denkbares Verfahren; ob es auch sinnvoll wäre, muß umso mehr bezweifelt werden, als terminologische Übereinstimmung bei Verschiedenheit der gebrauchten Begriffe nur zu einer Verschlimmerung des bestehenden Zustands führen könnte. Die Fälle, in denen gleiche Begriffe verschiedenen benannt werden, sind seltener, als man denkt, auch im Bereich der Schulgrammatik; nur für diese Fälle kann eine terminologische Vereinheitlichung überhaupt in Frage kommen.



Grammatik wird im Schulbereich nicht nur über eine Metasprache vermittelt, sondern auch auf direkterem Wege. Viele Autoren versuchen, den Lernenden grammatische Phänomene mit Hilfe *graphischer* Darstellungen nahezubringen. Teilweise werden einfach die in der Linguistik üblichen graphischen Darstellungen, meist Baumdiagramme, übernommen, häufig in vereinfachter Form, teilweise werden sie durch andere – wie man glaubt: adressatenbezogener – ersetzt (vgl. ENGEL). Eine unkonventionelle, unmittelbar einleuchtende Verbildlichung schwieriger grammatischer Phänomene bzw. ihrer Voraussetzungen gibt WOLF. Offensichtlich liegen hier noch viele ungenutzte Möglichkeiten. Erfahrungen haben aber auch gezeigt, daß eine zu unbedenkliche Verwendung von Diagrammen, Zeichnungen und ähnlichem den Lernprozeß erschweren kann: nicht jedes Bild ist eingängiger als die Sache, für die es steht.

Für Lehrwerke, Beimaterial zu Lehrwerken usw. gilt im besonderen Maße, daß man aus gemachten *Fehlern* lernen solle. Soweit es sich um Fehler der Autoren handelt, lassen sich die in letzter Zeit gehäuft erschienenen Lehrbuchkritiken auswerten, und Neuauflagen von Lehrwerken zeigen durchaus die Bereitschaft zur Berücksichtigung der Kritik. Aber dies ist doch ein relativ langwieriger Prozeß, vor allem weil ein Lehrwerk selten neu bearbeitet wird, solange sich die erste Auflage noch verkauft. Auf der anderen Seite sind die Fehler, die Schüler machen, seit langem bekannt, und Fehleranalysen, die besonders im Fremdsprachenunterricht angestellt worden sind, haben in den letzten Jahren reiches Material für die Konzeption besserer Lehrbücher geliefert. Es ist deutlich die Tendenz zu spüren, Grammatiken systematisch an solchen Fehlererhebungen zu orientieren. Das Valenzwörterbuch von HELBIG und SCHENKEL sowie HELBIG/BUSCHAs Deutsche Grammatik sind allseits bekannte Beispiele dafür. Wie man in Einzelfällen, ausgehend von beobachteten Fehlern, zu Lösungen kommen kann, zeigen WOLF und DYHR. Dabei kommen, neben wertvollen Einzelbeobachtungen, auch überraschende Ergebnisse allgemeinerer Art zutage. So werden viele Klagen über den Zustand der Bedeutungsforschung, auch über Art und Ausmaß der Berücksichtigung des Inhaltlichen in Lehrwerken, zu Recht geführt. Trotzdem sollte man nicht unbedenken verdammen, was nicht im Ornat moderner Semantik einhergeht. GÖTZE's Referat zeigt, daß der Anteil semantisch begründeter Fehler bei Deutschlernenden außerordentlich gering ist. Die Untersuchung morphosyntaktischer Strukturen, die sich auf Grund ausgedehnter Fehleranalysen in weit stärkerem Maße als fehleranfällig erweisen, erfährt von hier aus eine nicht unwillkommene Legitimation.

Ein großer Teil der Referate bringt auf Grund gemachter Erfahrungen Vorschläge für künftige Lehrwerke. Bei ihrer Erstellung sollten Linguisten

und Didaktiker zusammenarbeiten, wie es immer häufiger üblich wird: Mehr als die Hälfte der Referenten hat an bereits erschienenen Lehrwerken mitgewirkt oder ist an der Erarbeitung derzeit entstehender Lehrwerke beteiligt. Auch im Hinblick auf die hier erforderliche Arbeitsorganisation hat man dazugelernt. Während man früher der linguistischen Grundlagenforschung die (zeitliche) Priorität zusprach und glaubte, die Mitarbeit der Didaktiker habe erst einzusetzen, wenn eine abgeschlossene linguistische Untersuchung vorliege, die dann nur noch irgendwie didaktisch "umzusetzen" sei, sieht man heute das optimale Verfahren darin, daß Linguisten und Didaktiker von Anfang an, wenn auch mit wechselnden Schwerpunkten, kooperieren und sich ständig abstimmen (vgl. GÖTZE). Die Projektliste bei RALL und RALL kann exemplarisch für solche Zusammenarbeit stehen.

Die in diesem Band enthaltenen Vorträge dienen der Bestandsaufnahme; sie sollen zugleich Perspektiven setzen und Theoretiker und Anwender noch enger als bisher zusammenführen. Dies ist nur teilweise gelungen. Nun gilt es, den eben erst begonnenen Dialog fortzusetzen.

ULRICH ENGEL

SIEGFRIED GROSSE

## Forderungen an Grammatik in der Schule und an dafür geeignete Sprachbücher

Aufbau des Referats:

- A Fünf Punkte zum Grundsätzlichen, nach Möglichkeit mit Einbezug der Vorträge und Diskussionen der ganzen Tagung
- B Zwei Einzelpunkte als Beispiel: Der Begriff "Adjektiv-Adverb" und der Begriffskomplex "Pronomen – bestimmter/unbestimmter Artikel" in der neuesten vorgelegten Gebrauchsgrammatik

### A

1. Grammatik in der Schule, und Sprachunterricht überhaupt, darf nicht einfach eine vereinfachte Übernahme der jeweils modernen Spezial-Linguistiken sein, sondern muß auf die Bedürfnisse der Sprachentwicklung (Kompetenz-Entwicklung) in den Schülern ausgerichtet sein.

Diese Forderung wurde gleich am ersten Tag aufgestellt, in beiden Eröffnungsreferaten. Sie wurde in der nachfolgenden Diskussion in keinem Moment bestritten, und sie braucht daher auch nicht weiter behandelt zu werden.

Man könnte allerdings fragen, wieso es überhaupt nötig sei, eine solche Forderung ausdrücklich aufzustellen – die Erfüllung dieser Forderung müßte doch zu den Selbstverständlichkeiten für jeden Wissenschaftler und Schulpraktiker gehören. Die Beantwortung der Frage könnte einige Lichter auf die Wissenschaftsgeschichte und Schulgeschichte der letzten Zeit werfen, und sie könnte auch erklären, warum mehr und mehr auch gutwillige Lehrer kopfscheu werden und sich wieder von der Linguistik und Literaturwissenschaft abwenden, nachdem sie sich gerade erst hatten überzeugen lassen, die Schule brauche einen engeren Kontakt mit der Wissenschaft.

Ich muß mir versagen, das hier mit Beispielen unzulänglicher Linguistik-Übertragungen auf die Schule zu belegen.

2. Der Grammatikunterricht darf nicht isoliert werden, sondern ist in das Ganze des Sprach- und Literaturunterrichts (Erstsprache und Fremdsprachen, eigenes Sprechen und Schreiben und Verstehen beim Hören/Lesen) zu integrieren.

Hier kann ich mich unmittelbar auf das beziehen, was Menzel in seinem Referat soeben gesagt hat. Auch Wunderlich hat schon am Dienstag die Forderung aufgestellt und zu exemplifizieren versucht. Die Forderung ist offensichtlich unbestritten – als Forderung. Über die Möglichkeiten zu ihrer Verwirklichung kann man dann allerdings geteilter Meinung sein. Ich greife hier zwei Punkte auf aus dem Referat von Engel am Dienstagnachmittag.

Engel hat hingewiesen auf das Problem der Nominalisierung (d.h. des Aufbaus hochkomplexer Satzglieder, so daß dann ein einziges Satzglied die Information enthalten kann, die man sonst in mehreren Sätzen darstellt) und auf den Komplex "indirekte Rede" (ich würde das noch erweitern auf: "angeführte Rede – angeführte Gefühle – angeführte Gedanken", z.B. *Er füblte, daß es noch etwas anderes sein mußte, aber er wußte nicht genau, wie er es fassen könnte*, usw.). Engel sagte, in diesen beiden Bereichen könnten grammatische Bewußtmachung und praktische Kompetenzentwicklung unmittelbar zusammengehen. Dem stimme ich vollkommen zu, und ich möchte es noch etwas erweitern. Engel hat nämlich, so weit ich sehe, nur an Sprech- und Schreibübungen gedacht, also "Kompetenzentwicklung" als "besser sprechen lernen, besser schreiben lernen" verstanden. Ich möchte hier auf die ebenso wichtige andere Seite der Kompetenzentwicklung hinweisen, nämlich Kompetenz als Verstehen s f ä h i g k e i t, beim Hören und beim Lesen. Hier ist das Bewußtmachen hochkomplexer Satzgliedstrukturen (also die Auflösung durch "umgekehrte Einbettungs-Transformationen") unmittelbar motiviert – wenn ich mich nämlich beim Lesen eines anspruchsvollen Textes fragen muß: "Was heißt das eigentlich?" und dann all das aus einem solchen hochkomplexen Satzglied heraushole, was der Verfasser hineingepackt hat. Ich kann mich dabei auch auf das beziehen, was Frau Ader heute ausgeführt hat zum Punkt "künstliche und echte Motivation" und zur Notwendigkeit von Distanzierung für grammatische Reflexion. Solche Distanzierung (mit Reflexion über die Form des Textes) ist nämlich viel leichter beim Lesen als beim eigenen Schreiben. Der gedruckte Text liegt mir ja vor Augen, er läuft mir nicht davon (wie u.U. meine weiteren Gedanken beim Schreiben, wenn ich an einer Stelle zu lang verweilen muß). Sobald ich mich frage "Was heißt denn das eigentlich – wie muß ich das auseinandernehmen, um es verstehen zu können?", habe ich den von Frau Ader mit Recht betonten Akt der Distanzierung schon vollzogen.

3. Grammatik ist nicht das Ganze von Sprache und Kommunikation, sondern nur ein (allerdings nie zu umgehender) Teilbereich. Es ist daher mindestens das Problem zu sehen – auch wenn man keine scharfen Grenzlinien ziehen kann – daß man es mit einem gescheite-

ten Gesamt zu tun hat und (gleichgültig unter welchen Namen und in welcher genauen Ausgrenzung) verschiedene Bereiche zu unterscheiden sind; es ist also jeweils zu fragen:

- 3.1. Geht es um die grammatischen Mechanismen einer Sprache, um Morphostrukturen und morphostrukturelle Kategorien, also z.B. die Wortarten, die Kasusreaktion (*mit mir – ohne mich* gegenüber franz. *avec moi – sans moi*, engl. *with me – without me* usw.) oder die Verteilung aller Nomen auf drei Genera (*der Löffel – die Gabel – das Messer*)?
- 3.2. Geht es nur um die Lautung und ggf. um die Schreibung von Einheiten der Morphostruktur, also um die Phono-Morphologie (z.B. Pluralbildung, Tempusbildung) oder nur um die Orthographie?

Dazu ein Beispiel von einem Kind. Ein Dreieinhalbjähriger sagt, als man beim Schwimmbad vorbeigeht und der begleitende Erwachsene erklärt, hier könne man schwimmen: *Gelt, geschwommen sagt man, wenn man geschwimmt hat*. Anmerkung: Das betreffende Kind sagte das in Schweizer Mundart, nämlich *gäll, geschwumme seit me wenn me geschwümmet hät* – der Unterschied Mundart – Schriftsprache spielt aber hier keine Rolle, denn in beiden kann und muß man Morphostruktur und Phono-Morphologie unterscheiden.

Ich kann mich hier auf das Referat Weisgerber beziehen: Es gibt ein nicht zu unterschätzendes natives Erkenntnisinteresse von Kindern gegenüber der Sprache – nicht nur in Bezug auf die Bedeutungen, sondern auch und gerade in Bezug auf die Lautungen. Wenn der Dreieinhalbjährige in dieser Weise die Lautung *geschwommen* als korrekt (“so sagt man”) konfrontiert mit der dafür auch möglichen und konsequenten, aber eben unüblichen Lautung *geschwimmt*, dann hat er offensichtlich schon einen klaren Begriff vom Partizip II, und er stellt fest, daß man für dieses Partizip II beim Verb *schwimmen* verschiedene Lautungen brauchen könnte und daß eine davon die übliche ist. Natürlich sind ihm diese Unterscheidungen nicht bewußt, und er hat keine Ahnung von den Termini “Morphostruktur” und “Phono-Morphologie” sowenig wie von dem Terminus “Partizip II” oder “Mittelwort der Vergangenheit” – aber er arbeitet praktisch mit den Begriffen (den Kategorien), die wir als Grammatiker mit diesen Termini bezeichnen.

- 3.3. Geht es um den gesamten semantischen Bereich, also um die Bedeutungen aller Art, Einzelbedeutungen und ganze Strukturen, z.B. das, was man mit “Satzbauplänen” meint (nämlich Bedeutungs-Strukturen mit einem Verb oder einem Adjektiv als

zentralem Träger, in deren Leerstellen man dann Einzel-Bedeutungen, getragen von fallbestimmten oder fallfremden Satzgliedern, als Variable einsetzen kann)?

Wunderlich hat in der Diskussion auf den Eigenwert dieses Bereichs hingewiesen, im Anschluß an die Frage nach der Unterscheidung von Begriff und Terminus.

Es ist vielleicht gut, hier noch ein Beispiel aus der Syntax zu betrachten. Nehmen Sie den Satz: *Das geht nicht, wie er meint* (der Satz kann gesprochen oder geschrieben sein). Dieser Satz kann zwei vollkommen verschiedene semantische Strukturen haben und damit ganz verschieden zu verstehen sein.

Verständnis A: 'Das geht nicht so, wie er es meint', es geht nicht in der Art und Weise, in der er es anzupacken denkt, seine Meinung ist irrig. Dann haben wir die Struktur "Vergleichende Zuordnung, negiert."

Verständnis B: 'Das geht nicht, er meint es jedenfalls; das geht nach seiner Meinung nicht'. Bei dieser Gesamtbedeutung ist also die "Meinung" gar nicht irrig, sie wird nicht negiert wie bei Gesamtbedeutung A. Wir haben das Phänomen der "Redesituierung" vor uns, den Unterschied von konzeptueller Dependenz und Dominanz. Konzeptuell dependent ("objekt-sprachlich") ist die Proposition 'das geht nicht'; sie wird gedanklich beleuchtet und eingeordnet (also "metasprachlich kommentiert") als die Meinung des "er"; die Proposition 'wie er meint' ist konzeptuell dominant. Man könnte umformen: *Er ist der Meinung, daß es (so) nicht geht.*

Soviel als Beleg, warum es so wichtig ist, den Bereich der Bedeutungen, als Einheiten und als Strukturen, als einen e i g e n e n B e r e i c h zu sehen, und zu anerkennen, daß sich B e d e u t u n g s s t r u k t u r ("Nomostruktur") und F o r m a l s t r u k t u r ("grammatische Struktur" im engeren Sinn, Morphostruktur) n i c h t d e c k e n müssen. Die gleiche Morphostruktur (vorangehende Proposition mit Personalform in Zweitstellung + nachfolgende Proposition mit Relativ *wie* und Personalform in Endstellung) kann als Träger für zwei ganz verschiedene Bedeutungsstrukturen dienen.

Ich konnte denn auch mit Befriedigung feststellen, daß in den Vorträgen vom zweiten Tag an, vor allem auch im Bereich "Deutsche Grammatik für Anderssprachige" die Unterscheidung von Morphostruktur und Bedeutungsstruktur fast immer klar gemacht wurde (z.B. in den Referaten Kaneko und Cartagena), während alle vier Referate des ersten Tages mir in diesem zentralen Punkt zu kurz zu greifen schienen.

- 3.4. Geht es um die **g a n z e n S t r a t e g i e n** für die Textproduktion und für das Textverstehen, um ganze dafür vorhandene **M u s t e r**? Diese Strategien und Muster sind nämlich nicht einzelsprachlich festgelegt (wie das für die grammatischen Mechanismen und auch für viele Bedeutungen und ganze Bedeutungsstrukturen zutrifft); sie sind also nicht spezifisch für die deutsche Sprache, die französische Sprache, die englische Sprache usw., sondern sie sind ganzen Kulturkreisen gemeinsam.

Hier ergeben sich die schönsten Verbindungsmöglichkeiten des Sprachunterrichts mit dem Literaturunterricht, und zwar nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch mit Querverbindungen zwischen allen Sprachen und Literaturen, mit denen sich die Schüler der betreffenden Klassen befassen.

Ich kann mich hier auf den öffentlichen Vortrag von Raible beziehen: Alles, was dort ausgeführt wurde, gilt ja nicht nur für das Deutsche, es ist nicht sprachspezifisch (genauer gesagt: nicht einzelsprachspezifisch), sondern es gilt für ganze Sprach- und Kulturkreise, und manches dabei ist wohl sogar als universal zu betrachten – hier liegen viel eher Universalien als bei Begriffen wie “Verb”, “Nomen”, “Adverb”, wo man nicht selten fälschlicherweise Universalien sehen will.

- 3.5. Geht es um die **A b s i c h t e n**, die man mit Texten verfolgt und zu deren Verwirklichung man Texte aufbaut, nach bestimmten Strategien, oder auch Texte rezipiert (ebenfalls unter Anwendung bestimmter Strategien und mit Benutzung bestimmter gedanklicher Muster)? Geht es also um das, was die Sprechakttheorie sich zu untersuchen vorgenommen hat? Dabei möchte ich sogleich betonen: Man sollte nicht nur die Absichten in den Blick nehmen, die man beim **S p r e c h e n** und **S c h r e i b e n** verfolgt, sondern ebenso diejenigen, die man beim **H ö r e n** und **L e s e n** verfolgt.

Hier kann ich mich auf das beziehen, was Lewandowski in seinem Referat heute gesagt hat. Der “Ertrag für das Ich”, den jemand durch Text-Produktion oder Text-Rezeption erreichen will, kann ebenso wichtig oder sogar wichtiger sein als der “kommunikative Ertrag” im engeren Sinn (der “Ertrag beim Partner”). Ferner kann der “Innenertrag” (die Festigung oder Änderung der Gestimmtheit, bei einem Partner oder beim Sprechenden selbst) ebenso wichtig sein wie der “Außenertag” (irgend ein Handeln des Partners oder des Sprechenden, material oder rein kommunikativ – also dasjenige, was man in der Sprechakttheorie “perlokutiv” nennt).

Hier sind vielleicht einige Beispiele nützlich: Ich kann durch meinen Text beim Partner ein Handeln erreichen wollen (“perlokutiv” im engeren Sinn)

– ich kann erstreben, daß der Partner eine andere psychische Verfassung annimmt (z.B. wenn ich ihn trösten will oder wenn ich ihn beleidigen und demütigen will); ich kann dasselbe für mich selbst anstreben, ich kann meine eigene psychische Verfassung ändern wollen (also ein “Innen-ertrag für das Ich”, z.B. indem ich den Fernsehapparat einschalte, um mich zu entspannen und zu unterhalten, oder indem ich nach einer Zeitung greife usw.).

Wie weit diese ganze Schichtung der Gesamtkompetenz an dieser Tagung einbezogen worden ist, kann ich jetzt aus Zeitmangel nicht im einzelnen nachzeichnen. Ich muß aber doch ehrlicherweise feststellen, daß diese Dimensionen in den Referaten des Eröffnungstages weitgehend gefehlt haben (oder mir jedenfalls aus den Referaten nicht deutlich wurden) und daß erst in der Diskussion (wesentlich von Seiten der PH-Vertreter, nämlich Hebel und Lewandowski) gesagt werden mußte: Das ganze Grammatikproblem kann nicht isoliert gesehen werden, es muß einbezogen sein in das Gesamtprobem der Sprachverwendung und Kompetenzentwicklung, in allen Bereichen. Es war nach meiner Meinung kein Ruhmesblatt für die Vertreter der Linguistik im engeren Sinn, die am Eröffnungstag sprachen, daß man auf die Didaktiker warten mußte, damit ein linguistisches Zentralproblem, nämlich die innere Schichtung der Gesamtkompetenz und ihre Fundierung im Handeln, einigermaßen klar herausgestellt wurde.

4. Eine Gebrauchsgrammatik für Laien – ob Schüler oder nicht – muß dort einsetzen, wo die Dinge am einfachsten faßbar und doch zentral genug sind, also an der Morphostruktur (oben Punkt 3.1.) und an besonderen Auffälligkeiten der dafür benutzten Lautungen, also Phono-Morphologie (oben Punkt 3.2.) – ich verweise nochmals auf das Beispiel *geschwimmt* – *geschwommen* und das darin zum Ausdruck kommende naive Erkenntnisinteresse schon des Vorschulkindes.

Ich stelle mit Vergnügen fest, daß sich hier meine Auffassung völlig deckt mit dem, was in den Referaten Ader und Menzel gesagt wurde: Man muß in der Grammatik für Schüler systematisch bei den elementaren morphosyntaktischen Strukturen ansetzen, bei den Wortarten und den Wortformen. Aber diese systematische Grammatik, dieses Sichtbarmachen der Morphostruktur darf sich nicht verabsolutieren. Es muß ständig offen bleiben nach den Bedeutungen hin, nach dem semantischen Bereich hin – auch und gerade dort, wo die semantischen Strukturen und Einheiten sich nicht decken mit den Morpho-Einheiten und -Strukturen. Der Schüler muß also immer das Gefühl haben können: Jetzt kann ich schon allerhand unterscheiden und einteilen, ich bekomme eine Ordnung in die Dinge hinein – aber diese Ordnung ist nie



a b g e s c h l o s s e n u n d f i x , mit jedem Lernschritt sehe ich, was da noch alles dahintersteckt.

So verstanden, ist also der Ansatz an der Morphosyntax und den Auffälligkeiten der Phono-Morphologie das Gegebene.

Z u g l e i c h – und auch da kann ich direkt an das Referat Ader anknüpfen – muß man aber “ v o n o b e n ” ansetzen, nämlich mit der Reflexion der Kommunikation selbst, des Verstehens selbst. Das kann man von den allerersten Schuljahren an tun, nämlich immer dann, wenn ein M i ß v e r s t ä n d n i s aufgetreten ist, wenn die Schüler sich n i c h t v e r s t e h e n oder wenn sie etwas in einem Text falsch verstehen.

Hier ist dann zu fragen: Woher kommt es, daß der eine den anderen nicht verstanden hat oder falsch verstanden hat, oder daß der gleiche Text von verschiedenen Schülern ganz verschieden verstanden wurde? War ein Wort unbekannt? Hat das Wort für den einen Schüler eine andere Bedeutung als für den anderen Schüler – vielleicht weil diese aus verschiedenen Gegenden kommen, weil sie zu Hause anders sprechen, weil einer von den beiden eine Mundart spricht und der andere nicht? Daß der eine z.B. sagt *Metzger* und der andere *Fleischer*, oder ähnlich?

Ich gebe ein Beispiel für Mißverständnisse beim Lesen.

In einem Gedicht von Krüss (“Der Tintenfisch Augustus”, im Glinz-Sprachbuch 4 S. 45 als Beispieltext benutzt) heißt es vom Tintenfisch: “Er wird selten heftig”. Dazu sagte ein Schüler: “Er stirbt aus”. Auf meine erstaunte Frage hin zeigte sich, daß der Schüler zunächst verstanden hatte *er wird selten* und daß er das *heftig* als eine Art nachgestellte Gradangabe oder Verdeutlichung verstanden hatte, wie etwa in *er wird selten genug* oder *er wird selten, tatsächlich* oder *er wird selten, sehr*.

Ich könnte diese Beispiele vervielfachen, nicht nur aus meiner eigenen Schulpraxis, die nun über 20 Jahre zurückliegt, sondern aus jeder Demonstrationsstunde, die ich im Lauf von Lehrerfortbildungskursen und bei der Erprobung von Sprachbuchentwürfen zu halten Gelegenheit habe. Wenn sich einem als Lehrer einmal die Augen dafür geöffnet haben, was alles an Verstehensverschiedenheiten bei den Schülern vorkommen kann, beim g l e i c h e n Text in der g l e i c h e n Stunde, dann kann man kaum mehr eine Lesestunde halten, in der nicht “Metakommunikation” getrieben wird, nämlich “Reflexion auf das Verstehen, das eigene und das des Nachbarn” – und das weitgehend von den Schülern selbst gesteuert. Einzige Bedingung dabei ist, daß man als Lehrer nicht sogleich alles gibt und vorkaut, daß man die Schüler s e l b e r das Lesen p r o b i e r e n l ä ß t , daß man sie selber Lösungen finden läßt, daß man scheinbar abwegige Verständnisse nicht einfach ablehnt oder gar lächerlich macht, sondern sie für die Klasse thematisiert mit der Frage: “Wie kommst du darauf, das so zu

verstehen? Darauf wäre ich nämlich noch gar nie gekommen". Wenn sich die Schüler auf diese Weise ernst genommen fühlen, dann bleibt auch die Fragehaltung und das naive Erkenntnisinteresse gegenüber allem Sprachlichen erhalten (hier vor allem gegenüber den Bedeutungen), von dem im Referat Weisgerber die Rede war. Man kann wohl ohne Vergrößerung sagen: Wenn dieses naive Erkenntnisinteresse in den oberen Schulstufen oft kaum mehr vorhanden ist, dann ist das nicht die Schuld der Schüler, sondern die Schuld der Institution "systematischer Unterricht", so wie viele Lehrer, und gerade pflichteifrige Lehrer, ihn heute noch glauben auffassen zu müssen.

Ich komme nach diesem Exkurs zurück zu meinem Gedankengang in diesem Punkt 4: auf das gleichzeitige Ansetzen "von oben" und "von unten", von der Diskussion von Verstehen und Mißverstehen und vom Erkennen und Benennen der Wortarten Verb, Nomen, Adjektiv usw.. Ich kann mich bei diesem Aspekt "von unten" völlig dem Referat Menzel anschließen. Dabei müssen immer die nötigen **V e r e i n f a c h u n g e n** vorgenommen werden – aber es dürfen **k e i n e V e r f ä l s c h u n g e n** sein. Der Schüler muß im Lauf der Zeit verfeinern und relativieren lernen, aber nie völlig umlernen.

Anzustreben ist nun natürlich, daß die zunächst getrennten Ansätze "von oben" und "von unten" im Lauf der Schulzeit immer mehr zusammenwachsen, daß dabei vor allem auch der ganze Bereich der Bedeutungen immer mehr geklärt wird (der Besitz der Schüler an Bedeutungen sich immer mehr erweitert), daß auch Strategien und vorschwebende Muster mehr und mehr bewußt gemacht werden (nachdem sie schon lange angewendet wurden, wenn auch nur wenig bewußt) und daß die Schüler allmählich auch durchschauen lernen, was man alles erreichen kann durch Texte (durch Sprachverwendung) und welche Prozesse dabei ablaufen, beim Verstehen wie beim Herstellen von Texten (weit über das hinaus, was bis heute als "Sprechakttheorie" und "Psycholinguistik" vorgelegt worden ist).

So möchte ich das Ziel des Sprach- und Literaturunterrichts sehen, schon anzustreben für das Ende der Sekundarstufe I und sicher für das Ende der Sekundarstufe II – hier als ein zentraler Teil der "Studierfähigkeit". Dabei muß das alles sorgfältig **S c h r i t t f ü r S c h r i t t a u f g e b a u t** werden, mit immer stärkerer Eigen-Initiative und Eigen-Verantwortung der Schüler – etwa in der Art, wie es im Referat Menzel skizziert worden ist.

Ich möchte noch eines hinzufügen: Der größte Fehler (nicht nur im Grammatikunterricht) ist wohl, daß man etwas einmal "einführt", es eine Zeitlang übt, es auch prüft und daß man es dann in allen folgenden Schuljahren stillschweigend voraussetzt (und die Schüler tadelt, wenn diese Vorausset-

zung sich als irrig erweist). Man muß vielmehr immer wieder auch und gerade das Elementare aufgreifen, man muß in jedem neuen Schuljahr Gelegenheit geben, die grundlegenden Lernschritte nochmals zu gehen, die elementaren Operationen immer wieder zu vollziehen, jedes Jahr etwas sicherer, mit etwas höheren Ansprüchen, aber grundsätzlich gleichartig, so daß jede dem Schüler im Lauf der Schulzeit irgendetmal die nötigen Lichter aufgehen können: "Ach, so ist das, jetzt habe ich das erst richtig kapiert".

Das ist das Gegenteil eines programmierten Unterrichts, wo eine Einsicht, ein Lernprozeß in einem ganz bestimmten Moment des Programms "fällig" wird, und manchmal noch für alle Schüler zur gleichen Zeit, wenn nämlich der Frontalunterricht des Lehrers nach dem Ideal des programmierten Unterrichts aufgebaut ist.

Demgegenüber möchte ich aus vieljähriger eigener und fremder Erfahrung das "spiralförmige Verfahren" empfehlen, das ich oben skizziert habe (es wurde insbesondere von E. Glinz entwickelt und für den Sprachunterricht praktizierbar gemacht – für genauere Darstellung vgl. E. Glinz, *Der Sprachunterricht im 2. Schuljahr*, Lehrerband zum Sprachbuch 2, Braunschweig 1975, S. 9 und dann immer wieder im praktischen Teil).

Ich halte das für einen wichtigen Aspekt des "genetischen Lernens", dessen allgemeine Wichtigkeit im Referat Menzel betont wurde.

5. Auch Gebrauchsgrammatiken für Laien (nicht nur "rein wissenschaftliche Grammatiken") sollten auf dem Boden einer klaren wissenschaftlichen Systematik stehen und diese dem Benutzer nach Möglichkeit auch durchsichtig machen; die gesamte Grammatiktheorie muß eingebaut sein in eine Sprachtheorie, und diese muß gesehen werden können im Rahmen einer Anthropologie (Handlungs- und Verhaltensforschung am Menschen überhaupt).

Die Forderung nach klarer Grammatiktheorie bedeutet keineswegs die Einengung auf ein einziges Modell (eine einzige "reine Lehre"). Es kann auch mit einer klar gezeigten Kombination von Ansätzen verschiedener Modelle gearbeitet werden; auch eine solche Kombination ist wissenschaftlich vollkommen legitim, wenn die Kriterien (z.B. Operationen für die Zuordnung von Phänomenen zu Begriffen) klar gegeben werden. Sprache, auch schon die Morphostruktur einer Sprache, ist ein zu komplizierter System-Komplex, als daß man ihn in einem abstrakten Modell (z.B. "Konstituenz" oder "Dependenz") zureichend beschreiben könnte. Erforderlich ist nur eine zureichende Offenlegung der Kriterien und die Vermeidung von Widersprüchen.

Wenn also der Didaktiker klar sagt: "Ich kombiniere die und die Elemente aus den und den Theorie-Ansätzen, und zwar aus den und den Gründen",

und wenn der Leser überall nachprüfen kann, w a r u m in der Praxis w a s so und so gemacht werden soll, dann liegt hier eine ebensolche wissenschaftliche Dignität vor wie wenn sich der Didaktiker auf einen einzigen der heute angebotenen Theorie-Ansätze konzentriert.

Zugespitzt gesagt: Kombination von Theorieansätzen ist kein Verstoß gegen Wissenschaftlichkeit – nur schlechte und undurchsichtige Kombination ist ein Verstoß, so wie auf der anderen Seite auch das leichtfertige Aufbauen großer Theorien ohne genügende Zuordnungsmöglichkeit zur Praxis durchaus als ein Verstoß gegen die Wissenschaftlichkeit zu betrachten ist.

## B

Ich möchte nun noch kurz zu zwei praktischen Beispielen kommen, damit auch in meinem Referat die Theorie auf die Praxis bezogen bleibt. Ich habe hier den Band "Deutsche Grammatik, Form, Leistung und Gebrauch der Gegenwartssprache" von Eichler und Bünting, vom Verlag im Prospekt als "Das neue Standardwerk" bezeichnet, und ich möchte kurz diskutieren, was in diesem Band über das "Adjektivadverb" und über die "Artikel" gesagt ist.

Zunächst das Adverb.

In der traditionellen Grammatik sagt man bekanntlich, daß "langsam" bei gleicher Lautung einmal als Adjektiv und einmal als Adverb zu klassieren ist, nämlich:

*Dieser Wagen ist l a n g s a m* (Adjektiv, prädikativ zum Subjekt *Wagen*)

*Dieser Wagen fährt l a n g s a m* (Adverb, bezogen auf das Verb *fährt*).

Das entspricht den Verhältnissen im Lateinischen und Französischen (*La voiture est l e n t e* – *elle marche l e n t e m e n t*).

Ich habe nun in meinem Buch "Die innere Form des Deutschen" von 1952 Beweise vorgelegt, warum die Unterscheidung von Adjektiv und Adjektiv-Adverb (adjectivum und adverbium, adjectif qualificatif und adverbe de manière, adjective und adverb of manner), die für das Lateinische, Französische und Englische fundamental ist, sich für das Deutsche als ungeeignet erweist.

Die Neubestimmung des Adjektivbegriffs, die ich für das Deutsche vorschlug, ist konsequent morphosyntaktisch – so wie die Unterscheidung von Adjektiv und Adverb im Lateinischen, Französischen und Englischen f ü r d i e s e Sprachen konsequent morphosyntaktisch ist.

Ich stütze mich dabei auf die folgenden Beobachtungen und Operationen:

Nebeneinander von flektierter und unflektierter Form

(*er störte st ä n d i g* – *sein st ä n d i g e s* Stören)

Nebeneinander der Endung *-er* und der Endung *-e*

(*ein e r s t e r* Versuch – *der e r s t e* Versuch).

Der so gefaßte Adjektivbegriff wurde bestätigt durch Erben (Deutsche Grammatik. Ein Abriß, erstmals 1958 erschienen – vgl. <sup>1</sup>1972, S. 170 Mitte), und er wurde übernommen von der Duden-Grammatik (vgl. Duden-Grammatik <sup>1</sup>1959, S. 78 und S. 203-204, <sup>3</sup>1973, S. 219). Der Begriff wurde, nach anfänglichen Widerständen in einzelnen Kultusministerien (Nicht-Zulassung des ersten darauf basierenden Sprachbuchs wegen Verletzung der Richtlinien) auch in praktisch alle neuen Sprachbücher für Gymnasien und Realschulen übernommen. Er gilt heute weitgehend als Gemeingut. Der Unterschied zwischen *Der Wagen läuft sehr schnell* und *ich finde den Wagen sehr schnell* (nämlich: 'schnelles Laufen – ein schneller Wagen') wird deswegen keineswegs vernachlässigt; er wird im Bereich der F u n k t i o n d e r S a t z g l i e d e r gesehen, also bei den Bedeutungsstrukturen, nicht mehr bei den Wortarten, die man nach meiner Meinung konsequent zur Morphostruktur rechnen sollte.

Nun liest man bei Eichler/Bünting S. 121:

“Jedes Adjektiv kann als Adverb gebraucht werden, ohne daß ein Wortbildungsmorphem oder sonstige Kennzeichen hinzugefügt werden müssen:

der *langsame* Läufer (Adjektiv)

er läuft *langsam* (Adverb)

eine *unruhige* Nacht (Adjektiv)

die Nacht verläuft *unruhig* (Adverb)”

Frage: Wird die Gebrauchsgrammatik, die Grammatik für den Laien durchsichtiger, wenn man den Unterschied “wie i s t etwas – wie e r f o l g t etwas” in Abweichung von einem seit bald 20 Jahren bestehenden Konsens der wissenschaftlichen Grammatiker aus dem Bereich der s e m a n t i s c h e n Strukturen in den Bereich der W o r t a r t e n zurückverlegt, so daß dann Tausende von genau gleich lautenden Wörtern je nach Gebrauch bald zur Wortart “Adjektiv”, bald zur Wortart “Adverb” zu rechnen sind und damit der Begriff der Wortart in meines Erachtens ungeeigneter Weise ausgedehnt, um nicht zu sagen strapaziert wird? Gibt es wissenschaftliche Gründe, die für diese Rückkehr zur traditionellen Auffassung sprechen – oder war es einfach eine gewisse Nostalgie, “Rückkehr zum bewährten Alten”? Auf der letzten Umschlagseite des Bandes von Eichler/Bünting liest man: “Bei der Beschreibung des Sprachsystems (Grammatik im engeren Sinn) wird ausgegangen von den Kategorien der

traditionellen Grammatik. Es wird jedoch auch auf Erkenntnisse der neueren Sprachwissenschaft dort, wo sie unmittelbar einsichtig sind und ein tieferes Verständnis fördern, zurückgegriffen". Würde das für einen Adjektivbegriff, der nach heute sonst allgemeiner Auffassung der deutschen Sprachstruktur besser gerecht wird als der traditionelle, nicht auch gelten? Oder war es Rücksicht auf die Erwartungen und den Wissensstand konservativer Benutzer, was hier den Entscheid für die Tradition und gegen den heutigen wissenschaftlichen Konsens herbeiführte?

Ein zweites Beispiel: der "bestimmte Artikel" und "unbestimmte Artikel". In den Grammatiken von Bauer/Duden von 1850 an (letztmals in praktisch gleicher Fassung aufgelegt 1935) heißt es bei den Wortarten: "Der Artikel bildet keine besondere Wörterklasse. Der *b e s t i m m t e* – der, die, das – ist das abgeschwächte unbetonte Pronomen demonstrativum, der *u n b e s t i m m t e* – ein, eine, ein – ist das abgeschwächte Zahlwort" (§ 23 – die Paragraphenzählung ist von der Erstauflage an bis 1935 unverändert geblieben, nur die Bezeichnungen haben gewechselt, 1935 heißt es statt "Pronomen demonstrativum" dann "hinweisendes Fürwort").

In dem schon erwähnten Band von 1952 und in meinen späteren Arbeiten (zuletzt: Deutsche Grammatik II, 1971) habe ich dargelegt, daß sich eine sehr viel befriedigendere Wortarten-Einteilung erreichen läßt, wenn man die Artikel wie die meisten Numeralien mit den Pronomen zusammen zu *e i n e r* Sammelklasse zusammennimmt, zu den "Pronomen im weiteren Sinn", und ich habe dafür für Zwecke der Schul- und Gebrauchsgrammatik die Bezeichnung "Begleiter/Stellvertreter" vorgeschlagen. Wenn man diese Zusammenfassung nämlich *n i c h t* vornimmt, muß man sagen, daß das gleiche Wort *der, die, das* bald ein bestimmter Artikel ist, bald ein Demonstrativpronomen, bald ein Relativpronomen (*D e r M a n n; d e r h i e r; d e r, d e r d a s g e s a g t h a t*), während man ein Pronomen wie *dieser, jener i m m e r* als Pronomen bezeichnet, ob es nun für sich allein oder mit einem Nomen kombiniert auftritt. Ebenso muß man dann sagen, daß *ein* bald ein "unbestimmter Artikel" und bald ein "Zahlwort" ist, ohne daß sich die Lautung oder die Bedeutung irgendwie verändern muß. Eine entsprechende Zusammenfassung zu einer Sammelklasse hat Vater 1963 vorgenommen ("Die Artikelformen im Deutschen" – wobei mit dem Terminus "Artikelformen" die Artikel *u n d* Pronomen gemeint sind). Die von mir vorgeschlagene Begriffsfassung ist von Erben bestätigt und in seine Grammatik übernommen worden (unter der Bezeichnung "größenbezügliche Formwörter mit situationsbestimmtem Funktionswert"), und er faßt daher die "Artikel" nur noch als eine mögliche Unter-Einteilung auf (1<sup>1</sup>1972, S. 226 Mitte).

Die Duden-Grammatik hat die neue Begriffsfassung im Grundsatz ebenfalls übernommen (Duden-Grammatik <sup>1</sup>1959, S. 78 - 79, <sup>3</sup>1973, S. 61-62 und S. 270 - 303), wobei sie allerdings die einzelnen Untergruppen auf nicht immer durchsichtige Weise voneinander trennt – wohl aus dem Bestreben heraus, die Sammelklasse zu anerkennen, sich aber im einzelnen so wenig wie möglich vom traditionellen Gebrauch der Termini lösen zu müssen.

Bei Eichler-Bünting findet man nun ein Kapitel "Der Artikel" (S. 60-63) und ein Kapitel "Die Pronomina" (63-79). Die Wörter *der, die, das* werden also dreimal behandelt, einmal als bestimmte Artikel, einmal als Demonstrative, einmal als Relative. Die Wörter *ein, eine* sind zweimal behandelt, einmal als "unbestimmte Artikel", einmal als "Zahlwörter" im Rahmen der Indefinitpronomen (obwohl ich eine Definition von "Zahlwort" als Wortart nirgends in dem Buch finde). Von der Möglichkeit, alle Wörter dieser Art zu *e i n e r* Sammelwortart zusammenzufassen, ist überhaupt keine Rede. Im Gegenteil, die Unterscheidung wird sogar noch von der Betonung (nicht nur von der Selbständigkeit bzw. der Kombination mit einem Nomen) abhängig gemacht:

*Der Mann gefällt mir*  
*der* = bestimmter Artikel,  
 weil unbetont

*D e r Mann gefällt mir*  
*der* = Demonstrativum  
 weil betont (S. 69 Mitte)

Frage: Was ist das für ein Wortartbegriff, wenn die Zugehörigkeit zur einen oder anderen Wortart von der Betonung abhängt? Wie steht es da mit der Konsequenz der Kriterien bei der ganzen Wortartunterscheidung? Ein Verb ist nämlich immer ein Verb, ob betont oder unbetont, auch nach Eichler/Bünting; ein Nomen ist immer ein Nomen, betont oder unbetont; auch beim Adjektiv, dem Adverb, der Präposition, dem Personalpronomen, dem Possessivpronomen usw. spielt die Betonung keine Rolle für die Wortartzugehörigkeit – nur bei den so häufigen und so elementaren Wörtern *der, die, das* und *ein, eine* soll das anders sein.

Da drängt sich doch die weitere Frage auf: Für wie urteilsfähig (nicht im Spezialgebiet Grammatik, sondern allgemein) hält man die Leser einer solchen "Gebrauchsgrammatik", wenn man ihnen derartige innere Widersprüche zumutet, ohne jede Begründung? Wie soll bei Laien und insbesondere bei Schülern das Strukturbewußtsein für Sprache entwickelt werden, wenn ihnen solche Inkonsistenzen in den Kriterien für die elementarsten Kategorien vorgesetzt werden? Und ist das alles unumgänglich, weil nach wissenschaftlichem Konsens gerade für die Wörter *der, die, das* und *ein, eine* eine Sonderregelung sachgerecht ist – oder handelt es sich am Ende einfach um die Wiederaufnahme einer alten, schlechten Gewohnheit der Schulgrammatiker, und müßte man am Ende etwa folgende Motivations-

kette rekonstruieren: "Daß die Artikel oder Geschlechtswörter eine eigene Wortart bilden, lernte man bis vor ganz kurzer Zeit allgemein schon im 2. und 3. Schuljahr. Es ist also bei den meisten heutigen Erwachsenen, bei Wissenschaftlern nicht weniger als bei Laien, ontogenetisch tief verwurzelt. Umlernen ist immer mühsam – und diejenigen, die hier ein Umlernen verlangen, sind ja 'Frühstrukturalisten' oder stehen gar im Geruch einer 'inhaltbezogenen Grammatik', und das ist wissenschaftlich ohnehin überholt; dazu findet man auch in der doch hochmodernen generativen Grammatik oft die Kategorie "Artikel", sie steht als *Art* in vielen Strukturbäumen. Warum sich also der Mühe der strukturalistischen Begriffskritik und des Umlernens unterziehen, wenn man es viel bequemer haben kann?"

Es wäre ein Jammer, wenn die oben – zugegebenermaßen etwas bissig formulierte – Motivationskette mehr als ein bloßer Verdacht von mir wäre. Denn auch für eine Gebrauchsgrammatik muß nach meiner Meinung gelten – und das dürfte auch der Ertrag der ganzen Tagung sein: Die Darstellung soll zwar so einfach sein wie irgend möglich, aber sie darf *n i c h t i r r e f ü h r e n* und sie sollte nicht einen wissenschaftlich überholten Stand der Begriffsbildung konservieren, insbesondere nicht in einem so elementaren und so zentralen Bereich wie dem der Wortarten. Zu einer knappen abschließenden These zusammengefaßt: Auch und gerade für eine Gebrauchsgrammatik ist von allem, was die Wissenschaft überhaupt anzubieten hat, nur das Beste gut genug.



## Gar grausam rächet die Grammatik sich gegen ihre Verächter

1. Gar grausam rächet die Grammatik sich gegen ihre Verächter. Das ist eine Drohung, die Jahrhunderte gewirkt hat. Sie geht zurück auf Luther, wurde wieder aufgenommen von Herder. Auch Goethe spielt auf sie an in einem Brief an Zelter<sup>1</sup>:

Man hat schon vor alters gesagt: die Grammatik räche sich grausam an ihren Verächtern, Du sprichst es in Deinem letzten Brief durch das Wort *n e m e - s i s c h* gar vortrefflich aus; denn durch ein falsches Bestreben wird der ganze Organismus, Leib und Geist, aus den Fugen gerückt, und es ist gleich, ob eins oder das andere erkrankt und zuletzt bei verworrener Anstrengung zugrunde geht.

Wie war es möglich, daß diese Drohung so wirksam war? Die Grammatik war lebendig: Man war sich ihrer bewußt. Sie war handlungsfähig. Sie war eine Frau, die in ihrem elfenbeinernen Kästchen Messer und Feile mit sich führte zur chirurgischen Behandlung der Kinder, die mit der Sprache nicht zurecht kamen.<sup>2</sup> Mal war sie aber auch eine Jungfrau, zart und nackt; wenn auch schon leicht gebeugt von ihrem Dienst als Fundament der Historie, Dialektik und Rhetorik.<sup>3</sup>

Aufgeklärte, die sich mit Jungfrauen auskennen, werden sagen: "Und wieso soll man solche Jungfrauen fürchten? Im Gegenteil." Derartige Fachmänner hat es immer schon gegeben, weshalb die Drohung auch nicht unbeantwortet geblieben ist. Es gab immer schon Gegenmeinungen:

Nicht in Wörterbüchern und Grammatiken (da sind nur die Materialien und Bauteile zu finden), im lebendigen Gebrauch und Bau derselben [Sprache], da zeigt sich ihre energische Schönheit.

Herder

Unter unsere Grammatiker mit ehernen Eingeweiden, unter unsere Gelehrten, die ihr mechanisches Wissen nur um seiner selbst willen treiben, kam doch durch unsere Dichtung wenigstens eine Ahnung, daß es auch außer dem Dunstkreis der Schule ein Leben gebe.

Gervinus

Wenn man daran erinnert, daß die Grammatik in jener Gesellschaft eine andere Rolle spielte als bei uns, — sie war einmal Schibboleth der geistigen happy few, und sie sicherte zugleich den Anspruch gewisser sozialer Gruppen, feiner zu sein als andere, also auch die feinere, bessere Sprache zu sprechen —, wenn man sich daran erinnert, dann kommt einem der Gedanke, die emotionale Besetzung der Grammatik hätte abklingen müssen, als sie ihren normativen Anspruch verlor. Dem ist nicht so. Schon deshalb

nicht, weil der normative Anspruch gar nicht verfliegen ist. Er scheint nur in gewisse Niederungen entwichen, wo er sicherer ist vor dem Zugriff aufgeklärter Leute. Jedenfalls ist der Streit zwischen Grammatikanhängern und -gegnern in den letzten Jahren nach uraltem Muster verlaufen: Es gab die begeisterten Anhänger, die die noch junge und ruppige Transformationsgrammatik gleich in die Schule bringen wollten, und es gab die radikalen Gegner, die gleich jeglichen Grammatikunterricht abschaffen wollten. Zugkräftige Argumente hatten sie beide nicht.<sup>4</sup>

Man fragt sich: Wie war das möglich? Hat denn der vielbesungene Fortschritt der Grammatikforschung nicht die notwendigen Argumente für ihre praktische Anwendung gebracht? Sind nicht die Ziele der Grammatikforschung endlich explizit vorgegeben worden? Nein. Darauf erstreckte sich der Fortschritt kaum. Eine anständige Grammatik versteht sich nämlich als reine Beschreibung. Hierin beurteilt Gervinus die Grammatiker richtig, daß sie "ihr mechanisches Wissen nur um seiner selbst willen treiben". Selbst sog. Gebrauchsgrammatiken lassen sich nur über naheliegende Ziele aus, wie z.B. das der Selbstreproduktion. Man schaue sich dazu Vorwörter an! Die Argumentation verläuft in schöner Stereotypie: Wenn es die Grammatik schon in dieser ausgefeilten und sophistizierten Fassung gibt, dann ist es wichtig, daß möglichst viele sie kennen. Und warum wohl? Nun, auch sie müssen an diesen wertvollen Erkenntnissen partizipieren, – und sie weitergeben an unsere Kinder.

Wahrscheinlich wird Ihnen diese Kritik übertrieben und radikal erscheinen und viel zu global. Sie muß aber global sein, weil sie auf viele zutrifft – wahrscheinlich auch auf mich. Aber sie ist etwas ungerecht, weil einzelne die Zwecke nicht völlig neu bestimmen konnten, besonders nicht zu einer Zeit, wo sie noch ganz andere Aufgaben zu erledigen hatten. Als eine solche Zeit kann man die vergangenen 20 Jahre ansehen, in denen es darum ging, in der Art einer reinen Beschreibung die Beschreibungsmittel fortzuentwickeln und vielleicht neue Einsichten in die Struktur menschlicher Sprachen zu gewinnen. Heute sollte man sich aber fragen, wozu das gut sein soll. Und nicht nur fragen, sondern sich auch nach den Antworten richten.

Puristen werden diese Reihenfolge des Vorgehens nicht für richtig halten: Zuerst Theorien machen und dann fragen, wozu sie gut sind. Sie ist sicher auch nicht die beste Reihenfolge. Trotzdem warne ich davor, das Verhältnis von Wissenschaft und Anwendung zu einfach zu sehen. Bekanntlich kann Wissenschaft weder allein von den praktischen Zwecken her motiviert werden, noch sollte sie zweckfrei und autark betrieben werden. Man sollte aber hier nicht auf allgemein gültige methodologische Regeln hoffen. Die Erkenntnis der Anwendungsmöglichkeiten wächst

nämlich mit der Erkenntnis des Gegenstands. Auch sog. anwendungsfreie Forschung kann zu neuen Anwendungsmöglichkeiten führen. Allerdings blind.

2. Die Hoffnung, die sich in dieser Situation ergibt für die sog. wissenschaftliche Weiterentwicklung anwendungsorientierter Grammatiken, könnte man in einem Slogan formulieren:

(1) Die beste Grammatik ist die beste für die Praxis.

So formuliert hat es dieser Slogan allerdings in sich.

Versteht man ihn als Antwort auf die Frage: Welches ist die beste anwendungsorientierte Grammatik?, dann findet man ihn wieder in der laufenden Diskussion um die Nutzung der neuen wissenschaftlichen Grammatiken.<sup>5</sup> Versteht man den Slogan als Antwort auf die Frage: Welches ist die beste Grammatik?, dann wird er brisanter und interessanter.

Wenden wir uns der ersten, der gängigen Version zu. Sie kommt der Forderung nahe, daß als beste Grundlage einer anwendungsorientierten Grammatik die beste wissenschaftliche Grammatik dienen müsse. Das ist einleuchtend. Aber nichts ist so einleuchtend, als daß es nicht in der Wissenschaft doch bestritten würde. So hat man auch diesen Slogan bestritten, allerdings – so glaube ich – in einem sehr eigenwilligen Verständnis. Man ist nämlich davon ausgegangen, eine Grammatik könne zwar wissenschaftlich die beste sein, aber für die Anwendung trotzdem weniger brauchbar sein. Man hat also den Slogan eher so genommen wie

(2) Das beste Heilmittel ist das beste für die Verdauung.  
und nicht wie

(3) Das beste Heilmittel ist das beste für die Gesundheit.

Die Kriterien der Wissenschaft und der Anwendung wurden als unabhängig voneinander angesehen. Dadurch konnte man das Problem etwa so angehen: Man nehme die Gütekriterien wissenschaftlicher Grammatiken und prüfe nach, inwieweit sie etwas abwerfen für die Gütekriterien der praktischen Grammatik. Nun sind für wissenschaftliche Grammatiken in den letzten Jahren eine Reihe von Bewertungskriterien erarbeitet worden. Für anwendungsorientierte Grammatiken gibt es sie allerdings meines Wissens nicht in der Ausdifferenzierung. Wenn man aber nicht weiß, welche Kriterien eine gute anwendungsorientierte Grammatik erfüllen sollte, wird man den modifizierten Slogan kaum vernünftig verifizieren können. Ich will deshalb anders vorgehen und einige der Anforderungen an wissenschaftliche Grammatiken vergleichen mit Kriterien, die ich exemplarisch

aus praktischen Grammatiken ableite.

Für wissenschaftliche Grammatiken stehen eine Menge von Kriterien zur Verfügung. Im Unterschied zu früheren Zeiten hat die Grammatikforschung der letzten 20 Jahre viel Wert auf methodische Fragen gelegt. Sie hat begleitend zur empirischen Arbeit Regeln für diese Arbeit und Anforderungen an die Theorien festgelegt.<sup>6</sup> Aus dem großen Katalog dieser Anforderungen seien hier einige wichtige herausgegriffen:

- (4) Eine wissenschaftliche Grammatik soll explizit sein.
- (5) Eine wissenschaftliche Grammatik soll vollständig sein.
- (6) Eine wissenschaftliche Grammatik soll angemessen sein.

3. Die Forderung der Explizität wurde auch in anwendungsorientierten Grammatiken übernommen. Bestes Beispiel sind Grammatiken für maschinelle Übersetzung. Von ihnen heißt es, daß sie einen Grad an Expliztheit fordern, der normale Grammatiken übertrifft.<sup>7</sup> Die Explizität sei notwendig, um etwaige Inkonsistenzen zu entdecken. Sie dient also einem anderen (höheren?) Ziel.

Zur Diskussion dieser Forderung habe ich im Materialpaket einen Ausschnitt aus einer Syntax des Deutschen abgedruckt, die einem Übersetzungsalgorithmus zugrundeliegt.<sup>8</sup> Man kann annehmen, daß diese Syntax die Forderung der Explizität erfüllt. Denn – so heißt es – das Übersetzungsprogramm läuft. Bei näherer Betrachtung dieser expliziten Syntax staunen wir. Wir verstehen sie nämlich nicht, zumindest nicht so, wie sie dasteht. Worin besteht also ihre Explizität? Müßte Explizität nicht heißen, daß eine explizite Theorie alles sagt, und zwar so, daß jeder es versteht? Offenbar nicht: Explizität kann hier nur heißen, daß in der Syntax alles vorgesehen ist, was zur Erreichung des Ziels der Maschinenübersetzung notwendig ist. Explizität ist also gar nicht absolut, sondern graduell. Ihr Grad hängt ab von dem angestrebten Ziel. Und so wird es nicht verwundern, wenn man für andere Ziele weniger explizit oder anders explizit sein muß. Die Forderung, wie sie für wissenschaftliche Grammatiken aufgestellt wurde, ist also zumindest lasch formuliert. Sie erweckt den Eindruck, als gebe es absolute Explizität. Dabei haben wir es nur mit einem zweistelligen Prädikat 'explizit für X' zu tun. Ich schlage deshalb vor, einen Teil der Forderung in (4) zu ersetzen durch die Forderung:

- (7) Eine anwendungsorientierte Grammatik soll zielorientiert sein.

Aber wir können unserem Beispiel noch etwas anderes entnehmen. Wir haben gesehen, daß wir diese Syntax nicht verstehen. Das ist nicht verwunderlich, sie ist ja nicht für uns gedacht. (Rezensenten scheint das aller-

dings hin und wieder doch zu verwundern, wenn sie die Unverständlichkeit solcher Theorien monieren). Sie soll aber so formuliert sein, daß sie in ein Computerprogramm umgeschrieben werden kann. Ihr Adressat ist also der Computer, wengleich es mir etwas pervers in den Ohren klingt, daß Computer Kommunikationspartner sein sollen.

Immerhin erinnert uns das an unsere kommunikative Erfahrung, daß man sich so ausdrückt, daß der Partner einen versteht. Insofern anwendungsorientierte Grammatiken ein breites Spektrum von Adressaten haben, wird dieser Grundsatz hier besonders wichtig. Wir fordern also:

(8) Eine anwendungsorientierte Grammatik muß adressatenorientiert sein.

4. Damit haben wir zwei diskutabile Anforderungen an anwendungsorientierte Grammatiken gefunden. Für die weitere Suche wähle ich das Beispiel der kontrastiven Grammatik, deren Problemstellung oberflächlich der Maschinenübersetzung ganz ähnlich ist: Man hat es mit zwei Sprachen  $L_1$  und  $L_2$  zu tun und braucht zwei getrennte, gute und möglichst vollständige Grammatiken beider Sprachen  $G_1$  und  $G_2$ . Weiter braucht man eine Methode des Vergleichs bzw. der Herstellung des Zusammenhangs zwischen  $G_1$  und  $G_2$ . Andererseits ist klar, daß die kontrastive Grammatik andere Adressaten hat als Grammatiken zur maschinellen Übersetzung, nämlich z.B. Fremdsprachenlehrer für  $L_2$ .

Unser Beispiel ist ein Ausschnitt aus einem Klassiker der kontrastiven Grammatik, Kufners Kontrastierung des Englischen und des Deutschen.<sup>9</sup> Diese Grammatik ist adressatenorientiert. Offenbar ist sie gedacht für Leser, die des Englischen mächtig sind. Aber ist das nicht eine oberflächliche Adressatenorientiertheit? Könnte man die Grammatik nicht einfach übersetzen? Nein. Ihre Adressatenorientiertheit erschöpft sich nicht in der Abfassung in englischer Sprache. Für Deutschsprechende ist das Gesagte nur bedingt interessant, nämlich nur dann, wenn sie Englischsprechende Deutsch lehren. Letzter, vielleicht indirekter Adressat ist hier der Englischsprechende, der Deutsch lernen soll.

Das ist aber nicht der einzige Unterschied zum Fall der automatischen Übersetzung. Genauere Betrachtung des Beispiels Kufner erweist, daß es gar nicht nach dem dargestellten Muster gestrickt ist: Es enthält nicht Ausschnitte aus zwei vollständigen Grammatiken. Von englischer Grammatik ist fast gar nichts zu sehen, und der Ausschnitt aus der deutschen Grammatik ist auch nicht sehr differenziert. Z.B. liefert hier die Wertigkeitsanalyse viel differenzierteres Material. Also kann von Vollständigkeit im Sinne des theoretischen Herstellungsmusters kontrastiver Gram-

matiken überhaupt keine Rede sein.<sup>10</sup> Es geht hier nur um folgendes Problem: Jemand kann  $L_1$  und soll  $L_2$  lernen. Wie bringe ich ihn dahin,  $L_2$  am schnellsten zu lernen, und wie bringe ich ihn dahin, Fehler zu vermeiden, die mit Strukturunterschieden von  $L_1$  und  $L_2$  zu tun haben, also durch Transfer von  $L_1$  auf  $L_2$  entstehen? Dafür braucht man nicht zwei vollständige Grammatiken  $G_1$  und  $G_2$ . Man muß nur die Unterschiede beachten. Alles, was nicht als verschieden gekennzeichnet wird, kann in beiden Sprachen als gleich angesehen werden.<sup>11</sup> Möglicherweise brauchte der Verfasser einmal zwei vollständige Grammatiken, um die Unterschiede und Gleichheiten zu ermitteln. Aber im Produkt ist davon nichts mehr zu sehen. Und ich glaube auch nicht, daß der Verfasser zwei vollständige Grammatiken hatte.

Im Gegensatz zur sog. wissenschaftlichen Grammatik, die ja vollständig sein soll, braucht dies die anwendungsorientierte Grammatik in diesem Sinn offenbar nicht zu sein. Stattdessen können wir sagen:

(9) Eine anwendungsorientierte Grammatik soll problemorientiert sein.

Ihre Vollständigkeit beruht dann nur noch darin, daß sie das Problem vollständig löst.

Die Problemorientierung führt dazu, daß eine kontrastive Grammatik normalerweise nicht alle strukturellen Eigenschaften von  $L_1$  und  $L_2$  behandelt. Sie braucht nicht einmal alle Strukturunterschiede darzustellen. Denn nicht alle Fehler, die nach der unterschiedlichen Struktur zu erwarten wären, werden auch wirklich gemacht. Und nicht alle Fehler, die gemacht werden, beruhen auf Strukturunterschieden von  $L_1$  und  $L_2$ . Außerdem ist es wichtig, nicht nur Prognosen über die Fehlerstellen, sondern vor allem auch über Fehlerarten zu machen, das heißt: Welche Fehler werden denn wirklich gemacht? Das geht aber nicht per Ableitung aus wissenschaftlichen Grammatiken, sondern erfordert eigene wissenschaftliche Arbeit. Die kontrastive Grammatik ist also das Produkt eigenständiger empirischer Untersuchungen, obwohl sie sich – wie jede andere wissenschaftliche Untersuchung – bestehende Erkenntnisse und Ergebnisse zunutze macht.

Was ist das Fazit dieser Überlegungen? Hatten diejenigen Recht, die eine Unabhängigkeit der Bewertungsmaßstäbe von wissenschaftlichen und anwendungsorientierten Grammatiken stillschweigend angenommen haben? Gibt es hier die Bewertungsmaßstäbe wissenschaftlicher Grammatiken und da unabhängig die für andre Grammatiken? So ist meine Analyse nicht zu verstehen. Die Unabhängigkeit der wissenschaftlichen Kriterien ist nämlich reines Postulat. Die ermittelten Anforderungen an anwendungsorientierte Grammatiken sind Konkurrenten dieser Anforderungen. For-

derungen an wissenschaftliche Theorien ergeben sich nur von ihrer Anwendung her.<sup>12</sup>

5. Die Idee unabhängiger Bewertungskriterien für wissenschaftliche Grammatiken ist eng verknüpft mit der Idee der reinen Beschreibung. Denn Kriterien für die Anwendung zu mißachten oder zu ignorieren, ist in der Wissenschaft möglich durch die Idee der reinen Beschreibung. Die reine Beschreibung dient fern jeder praktischen Orientierung der reinen Erkenntnis des Gegenstands. Sie will ein zweckfreies Bild vom Gegenstand und seiner Struktur entwerfen, das nicht getönt ist durch sachfremde Ziele und nur dem tieferen Verständnis der Sprache dient. Das richtige Bild des Gegenstandes ist natürlich nur das vollständige. Solange gewisse Aspekte fehlen, ist die Beschreibung noch unzulänglich.

Die Idee der reinen Beschreibung wird ergänzt durch bestimmte Vorstellungen über ihre Verwendung. Danach sind aus der vollständigen reinen Beschreibung alle möglichen Anwendungen ableitbar. Sei es, daß man aus vollständigen Grammatiken zweier Sprachen deren Unterschiede ermittelt und dann in der Lehre berücksichtigt, oder auch, daß man bestimmte Teile der vollständigen Beschreibung auswählt und didaktisiert, d.h. in eine andere einfachere Sprache übersetzt, mit gefälligen Beispielen versieht usw. Diese Abrundung der reinen Beschreibung könnte man das Verwässerungsmodell nennen. So werden die harten theoretischen Schnäpse verdünnt und für Normalverbraucher genießbar gemacht.

Das Modell der Verwässerung der reinen Beschreibung bietet vielen Beteiligten Vorteile: Gewissen Theoretikern, weil es ihnen die Pflicht nimmt, über Ziele und Anwendungen zu reflektieren oder diese gar zu berücksichtigen, gewissen Praktikern, weil sie sich die theoretische Arbeit sparen können. Sie müssen nur adaptieren. Das alles erinnert an eine weitverbreitete Auffassung von Interdisziplinarität: Ein Ingredienz seines Cocktails nimmt man sich daher, ein anderes dorthier. Und wenn man eins nicht findet, so fordert man dessen Herstellung: "Das müßte die Psychologie leisten, das müßte eigentlich die Soziologie machen!" Und so weiter und so fort. Ich sage aber: "Das mußt du selber machen! Denn warum sollen es die andern machen, wenn du es brauchst?"

Unter diesem Blickwinkel wird auch die Pauschalität verständlich, mit der gewisse Grammatikmodelle von sog. Praktikern mal in den Himmel gehoben werden, dann wieder in die tiefste Hölle verdammt. So eröffnet man natürlich schöne Möglichkeiten des Schreibens, weil man mit schöner Regelmäßigkeit gerade das wieder bestreiten kann, was vorher behauptet wurde. Man übernimmt Grammatiken wie Glaubensartikel und legt sie wieder ab, statt brauchbare selbst zu machen.

Schaut man nicht gebannt auf wissenschaftstheoretische Statements und Forderungen, sondern auf die praktische wissenschaftliche Arbeit, dann erkennt man, daß das Verwässerungsmodell gar nicht so weit reicht. Gegebenbeispiele gibt es überall. Eines ist die sog. Volksgrammatik von P. Grebe, der seine Arbeit gewiß nicht so aufgefaßt hat, als gelte es, eine tolle und vollständige Grammatik zu verwässern. Und das hat er auch nicht getan: Er hat in ganz normaler wissenschaftlicher Arbeit auf Bestehendem aufgebaut, hat es verändert, in einen Gesamtrahmen gebracht und für bestimmte Zwecke – die mir allerdings nicht klar sind – dargestellt. Gleiches gilt für hochformale Anwendungen wie die automatische Übersetzung, wo es ganz geläufig ist, die automatische Übersetzung als Mittel der Gewinnung linguistischer Erkenntnisse anzusehen.<sup>13</sup> Ähnliches ist schließlich festzustellen für vorgeschlagene Wege von der sog. wissenschaftlichen Grammatik zur sog. didaktischen Grammatik. Da muß der Fachdidaktiker die bestehenden Grammatiken auf ihre Beschreibungsadäquatheit überprüfen – wenn das keine wissenschaftliche Aufgabe ist! –, er muß ihre In-suffizienzen feststellen und er muß prüfen, welche Modelle der modellübergreifenden Bewertung nicht standhalten.<sup>14</sup> Das nenne ich vernünftig gehandelt. Nur irritiert mich etwas, daß viele Fachdidaktiker das nach meiner Meinung gar nicht können oder sich gern den wissenschaftlichen Kriterien entziehen möchten und mit irgendwelchen unausgewiesenen Kriterien argumentieren.

Das Verwässerungsmodell scheitert letzten Endes schon daran, daß es die eine vollständige Beschreibung einer Sprache, die alle Anwendungsverdünungen enthält, nicht gibt. Ich würde sogar sagen, nicht geben kann. Denn ich weiß nicht, wie lang eine solche Beschreibung werden müßte. Jedenfalls wäre sie doch komplexer als die Sprache selbst. Eine vollständige Beschreibung scheint mir auch unmöglich, weil sie von der Idee einer einheitlichen langue ausgehen müßte, die es nach meiner Meinung nicht gibt. Oder sollte sie gar die Kompetenzen aller Sprecher beschreiben? Und schließlich erscheint sie mir unmöglich, wegen der historischen Offenheit der menschlichen Sprache.

6. Die ganze Idee der reinen Beschreibung beruht auf einer weitgehenden Degenerierung des Beschreibensaktes. Wissenschaftstheoretisch kann schon eine Analyse des normalen Beschreibens die Augen öffnen.<sup>15</sup> Ich will das nur in Stichpunkten aufreißen: Beschreiben ist ein kommunikativer Akt. Man macht ihn für einen Partner. Also:

(10) Das Beschreiben erfordert einen oder mehrere Partner.

Hieraus folgt die Adressatenorientiertheit.



Beim Beschreiben eines Gegenstandes beschreibt man nacheinander einzelne Aspekte des Gegenstandes: Seine Form, seine Lage usw. Also:

(11) Man beschreibt den Gegenstand unter verschiedenen Aspekten.

Aus diesen beiden Bedingungen wird auch plausibel, daß eine vollständige Beschreibung eigenartig sein müßte. Sie müßte ganz unterschiedliche Adressaten und Aspekte berücksichtigen, z.B. eine Beschreibung des Weges nach Mannheim für einen Blinden, für einen Farbenblinden, für einen Fußgänger, für einen Autofahrer, für einen Beschreibungsfanatiker.

Ein dritter wichtiger Punkt ist der, daß Beschreiben durch andere kommunikative Akte erzeugt ist, d.h. zweckgerichtet ist. Also:

(12) Man beschreibt zu einem bestimmten Zweck.

Allgemein kann man sagen, daß man einem Partner etwas beschreibt, damit er sich ein Bild davon machen kann, damit er es identifizieren kann, aber auch praktischer: damit er die Maschine bedienen kann, das Spiel spielen kann usw. Es ist klar, daß der Zweck der Beschreibung sich ebenso auf die Beschreibung auswirkt wie der Aspekt und der Partner.

Ich will nun nicht behaupten, daß in dieser Art des Beschreibens sich die wissenschaftliche Tätigkeit erschöpfe. Aber sie ist ein Teil dieser Tätigkeit, und ihre Analyse liefert ein Gegenmodell zum Verwässerungsmodell. Denn sie gestattet, das Forschen als einheitliche Handlung bis hin zur Anwendung zu verstehen. Die Analyse des Beschreibens liefert auch eine kommunikative Begründung der Anforderungen an wissenschaftliche Handlungen und Produkte. Die linguistische Methode wird damit anwendbar auf die Linguistik selbst und erreicht für mich ein wichtiges Ziel der wissenschaftlichen Tätigkeit, nämlich die Reflexivität. Während es in geläufigen wissenschaftlichen Ansätzen üblich ist, daß die Forscher sich und ihr eigenes Tun aus der Wissenschaft heraushalten wollen und sich damit einen unangetasteten Standpunkt sichern, müssen die Forscher hier ihr eigenes Tun an ihren wissenschaftlichen Kriterien messen. Sie dokumentieren damit Verantwortung und Aufrichtigkeit.

Die Analyse des Beschreibens wird auch erweisen, daß die bewertenden Adjektive *explizit*, *einfach* usw. alle graduell verstanden werden müssen, und sie wird eine Typologie anwendungsorientierter Grammatiken ermöglichen, in der unterschieden wird nach Zielen, z.B. Erlernen von L<sub>2</sub>, Übersetzung, Sprachpflege; nach Adressaten, z.B. Wissenschaftler, Fremdsprachenlehrer, Fremdsprachenlerner, Muttersprachensprecher usw.; nach Problemen, z.B. welche Unterschiede von L<sub>1</sub> und L<sub>2</sub> gibt es, welche grammatischen Regeln sollen zuerst gelernt werden, welche grammatischen Regeln sollen explizit gelernt werden usw.

Schließlich kann die Analyse des Beschreibens und des wissenschaftlichen Handelns in Verbindung mit anderen Überlegungen zu Forschungsstrategien führen, die eine adressatenorientierte Beschreibung nur als Teil enthalten oder in manchen Fällen vielleicht gar keine. Eine solche Strategie für anwendungsorientierte linguistische Forschung könnte zum Beispiel wie folgt lauten:

1. Schritt: Welche kommunikativen Probleme gibt es im Bereich X?  
Materialgewinnung: Aufzeichnung problematischer Kommunikationen.
2. Schritt: Wie sind diese Probleme und Kommunikationen zu analysieren?  
Analysieren der aufgezeichneten Kommunikationen mit vorhandenen Beschreibungsmitteln. Gegebenenfalls Entwicklung neuer Beschreibungsmittel.
3. Schritt: Welche Lösungen der Kommunikationsprobleme sind denkbar?  
Entwicklung von Lösungswegen. Aufstellung und Begründung von Fezielen.
4. Schritt: Mit welchen Mitteln sind die angestrebten Ziele erreichbar?  
Entwicklung und Evaluierung von adressatenorientiertem Material zur Erreichung der Ziele.

Dies ist natürlich nur als Vorschlag zu verstehen, den ich hier nicht weiter ausführe. Stattdessen möchte ich eingehen auf eine Grammatik mit anderer Problemorientierung, die bisher kaum anvisiert oder thematisiert wurde. Ich nenne sie kommunikative Grammatik.

7. Die kommunikative Grammatik geht von einer schwer bestreitbaren Grundannahme aus, die heißt: Es gibt Kommunikationsprobleme. Was im einzelnen Kommunikationsprobleme sein können, sei erst einmal dahingestellt. Es ist durchaus nicht unproblematisch. Denn viele kommunikativen Probleme werden nicht als solche erkannt: Man glaubt, sich über die Welt zu streiten, und hat in Wirklichkeit verschiedene soziale Regeln. Viele kommunikativen Probleme werden überhaupt nicht erkannt, man bekommt nur ihre Auswirkungen zu spüren. Ich erinnere hier an gewisse Ansätze der Psychotherapie, die solche Probleme aufdeckt.

Immerhin wissen wir soviel über Kommunikationsprobleme, daß wir sagen können: Die wichtigsten allgemeinen Kommunikationsprobleme bestehen in (i) Mißverstehen; (ii) Nichtverstehen; (iii) Verschiedenheit des Sprachgebrauchs, d.h. der Handlungsregeln; (iv) Verschiedenheit des gemeinsamen Wissens. Die Verschiedenheit des gemeinsamen Wissens ist je nach Auffassung mehr oder weniger eng verbunden mit der Verschieden-

heit des Sprachgebrauchs. Denn oft wird die Verschiedenheit des gemeinsamen Wissens so wirksam, daß A Annahmen über B's Regeln und Wissen macht, die nicht den Tatsachen entsprechen. Im übrigen sind natürlich alle vier Fälle mehr oder weniger eng verwandt.

Sicher sind in allen diesen Fällen unterschiedliche Mittel zur Lösung angezeigt, Grundlage wird aber meistens die kommunikative Auseinandersetzung der beiden Partner sein. Hier kann ein natürlicher Ausgleich stattfinden, d.h. die Regeln und das gemeinsame Wissen können angeglichen werden durch weiteren Umgang und durch Verstehen, das sich langsam einstellt. Es kann aber auch ein thematisierter Ausgleich stattfinden, der sich z.B. das Offenlegen der eigenen Regeln und der Meinungen über die Regeln des Partners usw. zunutze macht. Beide Wege erfordern gewisse Strategien und Fähigkeiten. Solche Strategien können dem Partner bewußt sein, sie können aber auch unbewußt bleiben. Dies heißt dann nicht, daß die Partner die Fähigkeit nicht hätten oder nicht brauchten.

Die kommunikative Grammatik soll nun systematisch Methoden entwickeln und lehren, wie man solche Probleme ausräumen kann. Sie ist also eine Art Sprachpflege. Allerdings gibt sie nicht Ratschläge, wie man reden soll, noch deklariert sie bestimmte Redeweisen zu Abweichungen oder Fehlern. Denn jede Redeweise hat ihre Berechtigung. Keine Regel kann so leicht einer anderen vorgezogen werden. Deshalb kann die kommunikative Grammatik auch nicht konstruktiv vorgehen, indem sie z.B. eine ideale Sprache entwirft und lehrt. Sie geht eher therapeutisch vor, behandelt bestehende oder auftretende Probleme ohne vorgegebene Lösungen. Sie will den Betroffenen Mittel zur eigenständigen Lösung an die Hand geben. Ein Horror ist ihr die Vorstellung einer Kommunikationsgemeinschaft von Menschen, die ständig zu ihren kommunikativen Beratern oder Therapeuten laufen. Sie will eher eine Entprofessionalisierung der Therapie: Jeder soll lernen, die entstehenden Kommunikationsprobleme zu erkennen, ihre Gründe zu bestimmen und sie auszuräumen.

Welche Wege führen zu diesem Ziel? Einer ist, die Kommunikationspartner zu reflektiertem Kommunizieren zu bringen. Aber das kann nicht heißen, daß sie angeleitet werden, sich immer den Kopf zu zerbrechen, bevor sie etwas sagen. Das würde sie letztlich stumm machen. Die Reflexion sollte einsetzen, wenn Probleme aufgetreten sind oder wenn sie vorhersehbar sind. Für diese Fälle – und das ist ein weiterer Weg – müssen wir in der kommunikativen Grammatik sprachliche Mittel bereitstellen, die Reflexion und Kommunikation über problematische Fälle des sprachlichen Handelns ermöglichen. Wir sollten dabei anschließen an Möglichkeiten, die es in unserer Sprache gibt. Denn hier muß doch schon alles angelegt sein. Wir sollten aber diese Mittel systematisch ausbauen und lehrbar

machen. Dazu wären in der ersten Phase Fragen zu untersuchen wie (i) Welche kommunikativen Probleme gibt es für wen? (ii) Welche kommunikativen Probleme hängen mit grammatischen Phänomenen zusammen? (iii) Welche stereotypen grammatischen Irreleitungen gibt es?

8. Um es hier nicht bei allgemeinen Erklärungen zu belassen, habe ich Ihnen einen Ausschnitt aus einer solchen Grammatik im Materialpaket abgezogen.<sup>16</sup> Hier könnten wir im Detail diskutieren, gegen welche Schwierigkeiten diese hochfliegende Konzeption anzukämpfen hat, wenn man sie auf den Erdboden herunterholt.

Da die ganze kommunikative Grammatik problemorientiert ist, empfiehlt es sich, ihre einzelnen Einheiten bestimmten Problemen zu widmen. In der ausgewählten Einheit geht es vor allem um zwei Probleme:

(i) Gewöhnlich sind sprachliche Handlungen nicht vollständig explizit, wahrscheinlich sogar nie. Wenn jemand also über die Handlung eines Partners berichtet, so wird er scheinbar etwas dazutun, d.h. er wird etwas explizit machen, was es vorher nicht war. A sagt: "Ich komme." B sagt: "A hat versprochen zu kommen." In der Kommunikation entsteht oft das Problem, daß eine Handlung falsch verstanden und falsch über sie berichtet wird. Paradebeispiele sind Gerüchte oder die Abgabe und Wiedergabe politischer Statements. Darüberhinaus entsteht auch das Problem, daß der Berichtende oft seinen eigenen Standpunkt in einem engeren Sinn kundtut, nämlich bezüglich dessen, was er von der Wahrheit der behaupteten Proposition hält. Z.B. sagt B: "A hat gestanden, daß er da war." und behauptet damit unter Umständen, daß A da war. Das Beispiel ist deshalb interessant, weil viele Sprecher diese Implikation nicht anerkennen würden. Ziel einer kommunikativen Grammatik kann deshalb sein die Herstellung einigermaßen hygienischer Zustände in der Wiedergabe von Handlungen und die Entmischung der Standpunkte.

(ii) Das zweite Problem ist die Schwierigkeit mit dem sog. Impliziten. Was jemand implizit sagt, wird als weniger angreifbar angesehen, z.B. ist das meistens nicht einmal justitiabel (Ironie u.dgl.). Solche Probleme sind im öffentlichen Leben weit verbreitet. Schönes Beispiel ist der Slogan "Freiheit oder Sozialismus" und der lange Streit darum, was damit implizit gesagt wird. Darum kann es ein Ziel der kommunikativen Grammatik sein, Regeln zur Ermittlung des Impliziten anzugeben und vor allem diese Regeln ins allgemeine und ins öffentliche Bewußtsein zu bringen.

Diese Ziele werden im abgedruckten Beispiel durch eine dreiteilige, erläuternde Darstellung angestrebt. Im ersten Teil wird ein Beispiel gegeben.

Hier ist es die Kommentierung eines Teils der Schöpfungsgeschichte und besonders wie dabei Gottes Handlungen wiedergegeben werden. Das zugrundegelegte Material ist also diese Gesamtkommunikation: Ausschnitt der Schöpfungsgeschichte plus Kommentar. Im zweiten Teil wird das Beispiel analysiert, die Probleme verallgemeinert, z.B. durch die Herstellung des Zusammenhangs mit den Formen des Berichtens über sprachliche Handlungen. Im dritten Teil werden ausgewählte Probleme systematisch und in grammatischer Form weiter verallgemeinert, z.B. hier die Subkategorisierung der Verben in Bezug auf Folgerungen.

Eine solche fortschreitende Verallgemeinerung ist sinnvoll und notwendig. Denn nur sie gestattet, von aktuellen Fällen wegzukommen, und ermöglicht die Anwendung auf andere, neu auftretende Fälle. Die fortschreitende Verallgemeinerung ist Teil der sog. paradigmatischen Methode. Diese Methode ist den Problemen, um die es in der kommunikativen Grammatik geht, besonders angemessen. Einmal deshalb, weil sie die Lage, für die die Sprecher gerüstet werden sollen, exemplifizieren kann. Ausgangspunkt ist der Fall, wo das richtige Verstehen sich nicht einstellt und die Partner sich dessen bewußt werden. Dies ist die klassische Ausgangssituation für das Interpretieren. Denn es setzt genau hier ein. Interpretieren ist also verschieden vom Verstehen: Während sich das Verstehen einstellt aufgrund der Beherrschung der Sprachregeln – oder auch nicht, muß man zum Interpretieren überlegen. Interpretieren ist also eine Handlung. Deshalb kann man es lernen und Methoden für das Erlernen entwickeln.

Hier liegt ein weiterer Vorteil der paradigmatischen Methode. Denn für das Erlernen von Handlungen hat Explikation, in der die befolgt oder zu befolgenden Regeln formuliert werden, bekanntlich nur partiellen Wert. Bei der Klärung von Kommunikationsproblemen kann man nur begrenztes Vertrauen zu ihr haben, weil sie schon viele Fähigkeiten bzw. viel Verstehen voraussetzt. Alles, was zur Explikation verwendet wird, muß ja auch verstanden werden. Gesichertes Verstehen kann man also so nicht immer erreichen. Grundlegender dagegen ist die Lehre durch Vormachen und Nachmachen. Das ist aber nichts anderes als eine paradigmatische Methode. Sie arbeitet mit einem Paradigma, das exemplarisch das Problem und seine Interpretation vorführt und hierzu motiviert, wenn es den Zusammenhang mit der Erfahrung kommunikativer Probleme wahrt. Selbstverständlich schließt diese Methode nicht die explizite Formulierung der Regeln aus. Sie kann mit genereller Explikation verbunden werden, sie kann aber auch bei der Erklärung des Beispiels stehenbleiben. Damit trägt sie auch der Tatsache Rechnung, daß niemand alle Kommunikationsprobleme vorherwissen oder auflisten könnte. Eine exhaustive Beschreibung ist hier undenkbar. Der Linguist und sein Adressat sitzen

da im gleichen Boot. Beide brauchen nicht nur die Fähigkeit, Lösungsmethoden anzuwenden, sondern auch neue Lösungen zu finden. Darum ist die Kreativität des Interpretierens zu fördern.

Lassen Sie mich zum Schluß noch etwas zur Rolle der Grammatik in dieser Anwendung sagen. Mit der kommunikativen Grammatik werden kommunikative Probleme behandelt, die es tatsächlich gibt und die im Zusammenhang mit grammatischen Erscheinungen stehen. Daß es viele solcher Probleme gibt, verwundert nicht, weil grammatische Regeln eben auch sprachliche Regeln sind, d.h. soziale Regeln, die unserem Sprechen zugrunde liegen. Nur sind sie sehr allgemein, deshalb aber mit sehr grundlegenden Problemen verbunden.

Der kommunikativen Grammatik, aus dem der Ausschnitt stammt, liegt eine Dependenzgrammatik zugrunde, allerdings in erweiterter Form. Die Dependenzgrammatik eignet sich besonders, weil ihre Differenziertheit ausreicht für diese Problemorientierung. Das hängt auch damit zusammen, daß Dependenzgrammatiken meistens als Analysegrammatiken konzipiert sind und damit die grundlegende Aufgabe der kommunikativen Grammatik erfüllen, nämlich zur Analyse vorliegender Sätze brauchbar zu sein. Wichtige Erweiterungen der Dependenzgrammatik sind hier die Einbeziehung von Handlungen und semantischen Operatoren wie FOLG. Viele werden das als semantische oder gar pragmatische Beschreibungsmittel ansehen. Aber warum nicht! Sie sind sinnvoll in die Grammatik integriert, weil man sie für diese Zwecke braucht. Warum soll man einen engen Grammatikbegriff hochhalten, der einem nichts einbringen kann? Ich halte es lieber mit Hugo Schuchardt: "Es gibt nur eine Grammatik, und die heißt Bedeutungslehre."<sup>17</sup>

Ich nehme an, daß eine ausgeführte kommunikative Grammatik bewußt macht, inwiefern Unkenntnis gewisser grammatischer Regeln und Unfähigkeit, sie zu formulieren, im praktischen Kommunikationsleben schlimm sein können. Sie wird es aber nicht bei der Diagnose belassen dürfen, sondern die entsprechende Therapie mitliefern und lehren. Wenn gleich damit Luthers Slogan der immanenten Drohung entkleidet wird, bleibt er in der Essenz doch gültig. Und darüber kann ein Grammatiker doch nur glücklich sein.

## Anmerkungen

- 1 Brief Goethes an Zelter vom 23.2.1832.
- 2 Curtius 1965, S. 48.

- 3 Henkel-Schöne 1967, S. 1537-38.
- 4 Vgl. Strecker 1976.
- 5 S. z.B. Thomas 1965, S. 4-5.
- 6 Vgl. etwa Hjelmslev 1974, Kap. 6; Chomsky 1966, Kap. 1; *Studia Grammatica* I, 1962, S. 9.
- 7 Garvin 1972, S. 126.
- 8 Es handelte sich um einen Ausschnitt aus Brockhaus 1971, S. 122.
- 9 Es handelte sich um Kufner 1962, S. 43.
- 10 Vgl. auch Kufner 1973, S. 25.
- 11 Vgl. Di Pietro 1972, S. 137-138.
- 12 Selbstverständlich ist der Weg taktisch geschickter, neue unabhängige Kriterien für anwendungsorientierte Grammatiken zu fordern und die wissenschaftliche Grammatik unangetastet zu lassen, so wie es Halliday 1964 getan hat. Denn dieses Vorgehen entspricht der weitverbreiteten Ansicht vom wissenschaftlichen Fortschritt, daß man auf den erzielten Ergebnissen aufbaut. Die Ablösung älterer Ansichten dagegen ist schmerzhaft.
- 13 Brockhaus 1971, S. 10.
- 14 Jung 1975, S. 27-29.
- 15 Ausführlicher in Heringer 1974; Toulmin-Baier 1963.
- 16 Es handelte sich um Einheit 23 aus H.J. Heringer, *Grammatik und Interpretation*, erscheint demnächst.
- 17 Schuchardt 1922, S. 127.

## Literatur

- Brockhaus, Klaus: *Automatische Übersetzung. Untersuchungen am Beispiel der Sprachen Englisch und Deutsch*. Braunschweig 1971.
- Chomsky, Noam: *Topics in the Theory of Generative Grammar*. The Hague, Paris 1966.
- Curtius, Ernst R.: *Europäische Literatur und lateinisches Mittelalter*. Bern, München<sup>5</sup> 1965.
- Garvin, Paul L.: *On Machine Translation*. The Hague, Paris 1972.
- Halliday, Michael A.K.: *Syntax and the Consumer*. In: Stuart, C. I.J.M., *Report of the Fifteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*, Washington 1964, S. 11-24.
- Henkel, Arthur/Schöne, Albrecht (Hrsg.): *Emblemata. Handbuch zur Sinnbildkunst des 16. und 17. Jahrhunderts*. Stuttgart 1967.
- Heringer, Hans Jürgen: *Eine Regel beschreiben*. In: Heringer, H.J. (Hrsg.), *Der Regelbegriff in der Praktischen Semantik*, Frankfurt/M. 1974, S. 48-87.

- Jung, Lothar: Linguistische Grammatik und Didaktische Grammatik (= Schule und Forschung, H. 24). Frankfurt 1975.
- Kufner, Herbert L.: The Grammatical Structures of English and German. Chicago 1962.
- — : Kontrastive Grammatik und dann ...? In: Nickel, G. (Hrsg.), Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht, München 1973, S. 17-31.
- Di Pietro, Robert J.: Kurze orientierende Bemerkungen zur Untersuchung sprachlicher Verschiedenheit. In: Nickel, G. (Hrsg.), Reader zur kontrastiven Linguistik, Frankfurt 1972, S. 136-146.
- Schuchardt, Hugo: Schuchardt-Brevier. Ein Vademecum der allgemeinen Sprachwissenschaft. Halle 1922.
- Strecker, Bruno: Gespräch über den Sinn des Grammatikunterrichts. In: LuD 25, München 1976, S. 18-26.
- Studia Grammatica I. Berlin 1962 (<sup>5</sup>1967).
- Thomas, Owen: Transformational Grammar and the Teacher of English. New York 1965.
- Toulmin, Stephen E./Baier, Kurt: On Describing. In: Caton, Ch. (Hrsg.), Philosophy and Ordinary Language, Urbana 1963, S. 194 - 229.



## Grammatik und Kommunikation im Deutschunterricht

### 1. Was ist die Aufgabe des Deutschunterrichts?

Als allgemeines Ziel des Deutschunterrichts sehe ich, daß die Kommunikationsfähigkeit der Schüler gefördert wird. Insbesondere sollen die Schüler ihnen bisher fremde komplexe Kommunikationsleistungen erlernen, die für Situationen des öffentlichen Lebens und der späteren Arbeits- und Berufswelt charakteristisch sind. Zu diesen Kommunikationsleistungen gehören interpretatorische und artikulatorische Tätigkeiten, die sich spezifischer Muster, grammatischer und rhetorischer Verfahren bedienen.

Der allmähliche Fortschritt der Schüler in der Bewältigung komplexer Kommunikationssituationen sollte immer daran gemessen werden, ob Bewußtseinsbildung und Kommunizierenkönnen eine altersgemäße Einheit bilden.

Bewußtseinsbildung heißt dabei: *v e r s t ä n d i g e s* Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben, nämlich sich selbst und die anderen *i n* der Kommunikation und *a u f g r u n d* von Kommunikation allmählich besser verstehen und die möglichen Formen der Kommunikation in ihrer Funktion, Reichweite und Abhängigkeit in die eigene Gesamterfahrung zu integrieren. Und Kommunizierenkönnen heißt: die nötigen Erfahrungen haben, um neue Kommunikationssituationen gemäß der verschiedenen Rollen, Standpunkte und Interessen aktiv gestalten zu können.

Das allgemeine Ziel des Deutschunterrichts kann nur erreicht werden, wenn die Lernprozesse so weit wie irgend möglich im tatsächlichen *V o l l z u g v o n K o m m u n i k a t i o n* stattfinden. Nicht schon irgendwelche Kommunikationen sind dazu geeignet – die Schüler praktizieren sie ohnedies, und auch jede Unterrichtssituation ist schon eine Art von Kommunikation –, sondern die Schüler sollen sich in ihnen engagieren können. Vom Thema her müssen die Kommunikationen reale Aufgaben stellen, mit denen sich die Schüler identifizieren können, in die sie ihre eigenen Erfahrungen einbringen und weiter ausbauen können. Von der Form her müssen sie die Zusammenarbeit der Schüler erleichtern; viele wichtige Verfahren werden dadurch gelernt, daß die Schüler Probleme in eigener Verantwortlichkeit, unter Absprache, Aufgabenverteilung und gegenseitiger Kontrolle bearbeiten. Von der Schwierigkeit her müssen sie die kreative Phantasie der Schüler herausfordern, damit sie Wege der Problemlösung lernen, Untersuchungsverfahren erproben und eigene Vorstellungen entwickeln können.

Bei einer solchen Konzeption des Deutschunterrichts ist es klar, daß die verschiedenen Arbeitsformen, wie mündliche und schriftliche Sprachproduktion, Textanalyse und Sprachbetrachtung, miteinander integriert werden müssen. Auch Grammatik kann kein irgendwie abgehobener Unterrichtsgegenstand sein, sondern nur ein Gegenstand, der praktisch in allen sprachbezogenen Tätigkeiten anwesend ist. Ein Lernfortschritt ist noch nicht dadurch erreicht, daß der Schüler isolierte Kenntnisse über die Strukturen von Sprache oder die Faktoren von Kommunikationssituationen besitzt, oder in der Lage ist, Kommunikationssituationen und ihre Teile zu klassifizieren, begrifflich einzuordnen, richtig zu benennen. Und ebensowenig kann ein Lernfortschritt allein darin bestehen, daß der Schüler bestimmte Techniken oder Strategien ausführen kann, ohne aber in der Lage zu sein, sie in konkreten Situationen einzusetzen. Zweifellos müssen sowohl Kenntnisse wie auch Arbeitstechniken vermittelt werden, aber dies immer in Bezug auf den Verständigungscharakter von Kommunikation und mit dem Ziel der allmählichen Bewältigung komplexer und spezifischer Kommunikationsleistungen.

## 2. Grammatische Verfahren beim Realisieren und Interpretieren von Sprachhandlungen

Ich kann an dieser Stelle keine umfassende Skizze einer Sprachtheorie geben, aus der der Stellenwert der Grammatik in der sprachlichen Kommunikation hervorgeht. Deshalb müssen einige Andeutungen darüber genügen, wie ich den Stellenwert sehe. Ich verstehe Grammatik als Eigenschaft einer Einzelsprache, so wie wir z.B. von der Grammatik des Mittelhochdeutschen, des Friesischen oder der Leipziger Umgangssprache sprechen. Grammatik ist die Menge der Verfahren einer Sprache, um aus kleinsten bedeutungstragenden Einheiten mithilfe syntaktischer Konstruktionen komplexe Bedeutungen herzustellen. Jede Untersuchung der Grammatik einer Sprache muß daher sowohl form- wie auch bedeutungsbezogen vorgehen: welche Einheiten und welche Konstruktionen lassen sich ausmachen, und welche Funktionen haben sie, d.h. wie tragen sie zu einer Gesamtbedeutung bei? Wenn wir Gesamtbedeutungen auf Sätze beziehen, so machen sie gewissermaßen das Potential von Sprachhandlungen aus, die durch die Äußerung der Sätze ausführbar sind; die Struktur der Satzbedeutungen hat also etwas mit der Struktur von Sprachhandlungen zu tun. In diesem Sinne können wir sagen, daß sich in der Satzbedeutung z.B. referierende und prädizierende Bestandteile, zusammen also propositionale Gehalte, finden lassen, und ebenso mögliche Illokutionen. Auch semantische Präsuppositionen und Nahelegungen können wir ihr zurechnen. Wenn wir Gesamtbedeutungen auf Text- oder Diskursabschnitte be-

ziehen, so gehören zu ihr Handlungsmuster wie Ausfragen, Zurechtweisen, Vorwürfe erheben, Rechtfertigungen geben und komplexe Kommunikationsmuster wie Argumentieren, Berichten und Erzählen. Hier sind nicht nur die im engeren Sinne grammatischen Verfahren der Herstellung von Satzbedeutungen, sondern auch Verfahren des Textanschlusses, der Gesprächsorganisation, der Verständnissicherung und -kontrolle, der impliziten Deutung des Gesprächs- und Beziehungsstands, der Konstitution komplexer Kommunikationsmuster bedeutsam. Auch diese Verfahren verwenden bestimmte bedeutungstragende Einheiten und syntaktische Konstruktionen der Sprache, gemäß dem jeweiligen Stand eines Textes oder Diskurses. Sie können deshalb im weiteren Sinne grammatische Verfahren genannt werden. Auch wenn sie bisher nur wenig systematisch untersucht wurden, spielen sie doch gerade für den Deutschunterricht eine große Rolle.

Die genannten grammatischen Verfahren werden beim Ausführen und Interpretieren von Sprachhandlungen und zusammenhängenden Text- und Diskursabschnitten angewendet; vom jeweiligen Sprecher, wenn er seine Äußerungen formuliert, vom jeweiligen Hörer, wenn er den Äußerungen Bedeutungen zuspricht und aufgrund dessen seinen eigenen Standpunkt einzubringen sucht. Allerdings sind dabei die grammatischen Verfahren nicht die einzigen angewendeten: es werden auch artikulatorische Tätigkeiten ausgeführt und die dabei produzierten Laut- oder Schriftgebilde als minimale Einheiten der Sprache identifiziert; es wird auch der Situationszusammenhang in Anspruch genommen: die allein aufgrund eines Satzes hergestellte Bedeutung ist oft unvollständig oder unbestimmt und ist durch den Kontext zu ergänzen oder zu spezifizieren, und es ist der Stellenwert der Äußerung in einer Abfolge von Äußerungen zu beachten; schließlich werden auch bestimmte Strategien verfolgt und entdeckt.

In den unzähligen eingespielten Kommunikationsabläufen ist die angemessene Anwendung der grammatischen Verfahren eine Selbstverständlichkeit. Man reflektiert die Verfahren und ihre Anwendungsbedingungen höchstens bei Mißverständnissen und in Streitfällen oder bei genauer Textherstellung und -interpretation. Anders ist es beim Erwerb von Fremdsprachen und von neuen Kommunikationsformen und -mustern (z.B. in den standardisierten Formen des Schriftverkehrs, in der wissenschaftlich-technischen Beschreibung oder in der genauen Begründung von Urteilen und Entscheidungen). Hier dient die Reflexion dazu, Fehler zu vermeiden und die Struktur und Reichweite der Verfahren kennenzulernen und sich einzuprägen.

Die grammatischen Verfahren einer Sprache sind im allgemeinen immer mehr oder weniger flexibel und veränderungsfähig, wenn auch nicht in

dem Maße wie der Wortschatz. In vielen Fällen existieren mehrere Varianten nebeneinander, d.h. man kann dasselbe in unterschiedlichen Formulierungen ausdrücken. Verschiedene dieser Varianten können stilistisch höher oder niedriger bewertet werden, die Möglichkeit einer weiteren Spezifizierung des Gesagten bieten, verschiedenen Textanschluß ermöglichen, andere Nahelegungen bewirken. Solche Verfahren können auch in standardisierter Weise auftreten, zu einer formelartigen Sprache führen, für bestimmte soziale Gruppen, Kommunikationszwecke oder -gewohnheiten charakteristisch sein. Besonders in den Medien, im Schriftverkehr, in Anweisungen, in juristischen oder technischen Texten, in ritualisierten Kommunikationen finden sich gewisse ausgezeichnete Formulierungsvarianten. Deren passive und zum Teil auch aktive Beherrschung zu ermöglichen gehört zweifellos zu den Zielen des Deutschunterrichts.

### 3. Grammatik-Kodifizierungen und wissenschaftliche Grammatiken

Neben dem dargestellten Begriff von Grammatik als Eigenschaft der Sprachen gibt es zwei andere, die häufig mit ihm verwechselt werden, was zu bedauerlichen Vermischungen und Fehleinschätzungen geführt hat: Grammatik-Kodifizierungen (oder -Normierungen) und wissenschaftliche Grammatiken.

Grammatik-Kodifizierungen setzen eine bestimmte Gruppe von grammatischen Verfahren, und damit eine bestimmte Variante der Sprache, als verbindlich fest: in Form von Regeln, die aufgeschrieben oder sonstwie fixiert sind, und die man in bestimmten Bereichen befolgen soll, um die dort angemessenen Formulierungen zu finden. Grammatik-Kodifizierungen sind zwar stets am normalen Sprachgebrauch in einem bestimmten Bereich orientiert, aber durch die Festlegung von Regeln wirken sie normativ auf den Sprachgebrauch zurück, nämlich standardisierend und konservierend. Grammatik-Kodifizierungen haben einen mehr oder weniger systematischen Charakter, fast niemals sind sie umfassend; sie regeln also immer nur eine Zahl von Formulierungen und lassen daneben Formulierungen gemäß den alltagssprachlichen Verfahren zu. Grammatik-Kodifizierungen sind oft an wissenschaftlichen Grammatik-Vorstellungen orientiert: so sind große Teile der traditionellen Schulgrammatiken (die die klarsten Beispiele für Grammatik-Kodifizierungen abgeben) an der griechisch-lateinischen Theorie der Satzteile (*partes orationis*) orientiert.

Wissenschaftliche Grammatiken versuchen einen Ausschnitt des Sprachgebrauchs unter einheitlichen theoretisch-strukturellen Gesichtspunkten zu erfassen, d.h. möglichst systematisch darzustellen. Dabei müssen sie fast zwangsläufig selektiv vorgehen und alle die grammatischen Verfahren,

die unter dem gewählten strukturellen Gesichtspunkt nicht gefaßt werden können, vernachlässigen; oder sie können diese Verfahren nur unter komplizierten Zusatzmaßnahmen berücksichtigen. Vielfach besteht das Ziel darin, algorithmische Strukturschemata, sog. Grammatik-Modelle, zu entwickeln. Verschiedene wissenschaftliche Grammatiken konkurrieren oft miteinander, in dem Sinne, daß sie verschiedene theoretisch-strukturelle Gesichtspunkte verfolgen, die miteinander nicht immer vereinbar sind. (Dennoch können sie in Bezug auf einige Probleme zu gleichartigen Ergebnissen kommen.) So stehen nebeneinander die Dependenz-, Konstituentenstruktur-, Transformations-, Adjunktions-, Stratifikations-, Kategorial- und Netzwerkgrammatik, dazu kommen noch einige andere. Diese Grammatiken lassen sich, was ihre Leistungsfähigkeit betrifft, nur relativ zu bestimmten Zwecken miteinander vergleichen, nicht aber absolut; das sind Zwecke wie: Darstellung hierarchischer Beziehungen, Darstellung funktionaler Abhängigkeiten, Darstellung des Verhältnisses von Form und Bedeutung, Berücksichtigung äquivalenter Konstruktionen (syntaktischer Paraphrasen), Vergleich von Sprachen, Angemessenheit für automatische Sprachverarbeitung.

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß Grammatik-Kodifizierungen z.T. Gegenstand des Unterrichts sein müssen, soweit gewisse standardisierte Formen der Sprachproduktion thematisiert sind; dabei kann auch der Prozeß der Kodifizierung reflektiert werden (ähnlich wie z.B. im Rechtschreibunterricht). Keineswegs aber sollte die in solchen Fällen notwendige Kodifizierung mit den manchmal willkürlichen stilistischen Korrekturen des Lehrers an mangelnder Abwechslung der Satzkonstruktionen oder an Gewohnheiten der mündlichen Kommunikation verwechselt werden. Es ergibt sich auch, daß wissenschaftliche Grammatiken und die von ihnen entwickelten Grammatik-Modelle kein Gegenstand des Unterrichts sein können, ausgenommen vielleicht einzelne Leistungskurse der Oberstufe, in denen die wissenschaftliche Befassung mit Sprache thematisiert wird. Nicht einmal erscheint es sinnvoll, daß sich der Unterricht an wissenschaftlichen Grammatiken orientiert, weil diese unter einer ganz anderen Zielsetzung und Systematik entwickelt wurden als der Förderung der Ausdrucksfähigkeiten. Das muß aber nicht heißen, daß sich der Lehrer von den Fortschritten der wissenschaftlichen Grammatiken fernhalten soll; diese geben ihm ja zweifellos neue Einsichten in die Systematik grammatischer Verfahren, die er für den Vergleich von Ausdrucksmöglichkeiten und den stufenweisen Aufbau von komplexen Verfahren und standardisierten Sprachformen verwenden kann.

#### 4. Zum bisherigen Verständnis von Grammatik in der Schule

Wenn man in der Schule von Grammatik gesprochen hat, so hat man damit lange Zeit die schriftlichen Sprachproduktionen nach den Regeln einer Schulgrammatik gemeint (z.B. Bildung "vollständiger" Sätze, keine Berücksichtigung von Merkmalen gesprochener Sprache oder von Umgangssprache, Redeerwähnungen im Konjunktiv, Verwendung bestimmter Stilfiguren). Die Grammatik-Regeln wurden als explizites Wissen erlernt und standen in nachschlagbarer Form zur Verfügung. In Anlehnung an lateinische Schulgrammatiken hat man deren Terminologie auch für das Deutsche verwendet, nicht anders, als man innerhalb der Sprachwissenschaft vorging. Erst im Laufe der Entwicklung der Grammatikforschung wurden die Besonderheiten der deutschen Sprache (wie auch anderer Sprachen) gegenüber dem Latein deutlich erkannt; deshalb glaubte man, von der lateinisch orientierten Terminologie abgehen zu müssen. Dadurch entstanden zwangsläufig Verständigungsprobleme mit dem fremdsprachlichen Unterricht, der weiterhin die lateinisch orientierte Terminologie verwendete und z.T. auch weiterentwickelte. Die Rolle der Terminologie wurde dabei zweifellos überbewertet: die lateinisch orientierte Terminologie ist flexibel genug, um mit ihr auch die strukturellen Besonderheiten vieler Einzelsprachen erfassen zu können, mindestens solcher Sprachen, die typologisch mit Latein verwandt sind (wie z.B. das Deutsche); mit der Terminologie ist noch nicht festgelegt, welche grammatischen Verfahren einer Sprache beschreibbar sind und welchen Geltungsbereich die Begriffe in einer Einzelsprache haben.

Mit der Verwissenschaftlichung des Schulunterrichts und der Entwicklung der Grammatikforschung wurde das Schwergewicht in den Schulen verschoben, von der normativen Schulgrammatik und der Entwicklung schriftlicher Ausdrucksfähigkeiten hin zu Untersuchungsverfahren von Sprache und der modellartigen Darstellung von grammatischen Zusammenhängen. Diese Tendenz wurde durch das Erscheinen neuer Schulbücher und Werke zur Sprachdidaktik noch verstärkt mit dem Ergebnis, daß die Lehrer durch die Flut unterschiedlichster Modellvorstellungen eher verwirrt als unterstützt wurden. Dabei besteht eigentlich kein Anlaß, bestimmte Grammatik-Modelle als Gegenstände in den Schulunterricht einzuführen: grammatische Zusammenhänge lassen sich ausreichend mit verbalen Mitteln unter Verwendung der lateinisch orientierten Terminologie klären, evtl. unter Zuhilfenahme einfacher graphischer Veranschaulichungen, denen kein Selbstzweck gegeben werden darf; Grammatik-Modelle sind aber unter wissenschaftlichen Zielsetzungen entwickelt worden, die stets selektiv sind und mit den schulischen Bedürfnissen, nämlich Erlernung neuer Kommunikationsformen und Weiterentwicklung

der Kommunikationsfähigkeiten durch Anwendung auf neue komplexe Sachgebiete und Problembereiche nichts zu tun haben.

Zweifellos ist bei nahezu allen schulischen Tätigkeiten, die ja im allgemeinen sprachliche Tätigkeiten sind, auch ein grammatischer Aspekt (im Sinne der Verfahren zur Konstruktion von Bedeutungen) eingeschlossen, oft aber nur implizit, ohne daß Lehrer und Schüler ausdrücklich darüber sprechen: z.B. in eingekleideten Aufgaben der Mathematik, bei der Darstellung kausaler Zusammenhänge in naturwissenschaftlichen Sachgebieten, bei der Erörterung historischer Zusammenhänge, der Interpretation von Texten, beim Nacherzählen, bei der Argumentation über soziale Zusammenhänge, beim Nachspielen von Situationen.

In Reaktion auf die Überhandnahme modellartiger Grammatikdarstellungen in Schulbüchern, den dadurch eingetretenen Motivationsverlust bei Schülern und Lehrern und in Rückbesinnung auf die schulischen Bedürfnisse wurde dann manchmal gefragt, warum überhaupt ein Grammatikunterricht nötig sein sollte, ob nicht grammatische Fähigkeiten in ausreichender Weise implizit, nämlich im Vollzug von Kommunikation erlernt werden können. Demgegenüber ist zu sagen, daß die Schule keine Instanz eines natürlichen Spracherwerbs ist (in dem grammatische Fähigkeiten implizit erworben werden). Sie hat auch die Aufgabe, Kommunikationsformen zu lehren, für die in der Schule selbst keine realen Bedingungen vorliegen. Eine gewisse Reflexion auf die grammatischen Verfahren scheint also unumgänglich, soweit Kommunikationsformen betroffen sind, die zwar gesellschaftlich wichtig, aber unter den Bedingungen der Schule zunächst gar nicht anzutreffen sind. Die Berechtigung des Deutschen *u n t e r r i c h t s* ergibt sich ja erst daraus, daß anhand von im Prinzip beliebigen Inhalten die Formen der Kommunikation thematisiert und erlernt werden; im Mathematik-, Geschichts- oder naturwissenschaftlichen Unterricht werden hingegen bestimmte Inhaltsbereiche erlernt, bei denen die geeigneten Formen der Kommunikation im allgemeinen unthematisiert bleiben.

## 5. Die Notwendigkeit von Grammatik in der Schule

Ein von den übrigen Arbeitsformen und Unterrichtsthemen *a b g e h o b e n e r* Grammatikunterricht im Deutschen ist nicht sinnvoll. Das heißt aber nicht, daß auch ein in die anderen Arbeitsbereiche *i n t e g r i e r t e r* Grammatikunterricht unzumutbar wäre. Für die Notwendigkeit eines solchen Grammatikunterrichts sprechen meines Erachtens mehrere Gründe.

(a) Bei jeder Untersuchung von Sprachäußerungen, seien es vorgelegte oder von den Schülern produzierte, ob es um die Wirkung, mögliche Alternativen, Mißverständnisse, Ausdrucksschwierigkeiten u.ä. geht, ist eine mindestens minimale grammatische Terminologie erforderlich, um sich verständlich auf bestimmte Teile, Funktionen und Bedeutungen von Äußerungen beziehen zu können. Die Begriffe sollen die grammatischen Struktureigenschaften der Sprache, also die Formeinheiten, Verfahren und Bedeutungselemente, bezeichnen. So wenig wie man im Gespräch über Naturgegenstände damit auskommt, diese Gegenstände nur vorzuzeigen, so wenig kommt man im Gespräch über Sprachäußerungen damit aus, diese Äußerungen, z.B. durch ständiges Zitieren, nur vorzuzeigen.

(b) Der Schüler lernt, komplexe Sachverhalte zu beschreiben und Beschreibungen zu verstehen, Entwürfe zu machen, seine eigene Arbeit zu organisieren, Argumente zu begründen, Fragen zu stellen, mit Textformen aller Art rezeptiv und produktiv umzugehen. Dabei lernt er überall auch neue grammatische Verfahren oder neue (und z.T. standardisierte) Anwendungsbereiche der grammatischen Verfahren. Der Lernprozeß wird durchsichtiger und möglicherweise auch verstärkt, wenn diese Verfahren als solche hervorgehoben, benannt, vorgeführt, in ihrer Reichweite geklärt werden. Die grammatischen Verfahren sind hier stets funktionell an bestimmte Arten von Kommunikationssituationen gebunden.

(c) Im gesteuerten Fremdsprachenunterricht lernt der Schüler Übersetzungsleistungen sowie einfache Kommunikationsleistungen, die mit denen in der Muttersprache vergleichbar sind, aber andere grammatische Verfahren benötigen. Um über Ausdrucksfehler in der Fremdsprache zu sprechen, braucht man eine geeignete Terminologie und Angaben über die Reichweite grammatischer Verfahren; um über Übersetzungsleistungen zu sprechen oder um die Muttersprache kontrastiv heranzuziehen, braucht man eine grammatische Terminologie, die Fremd- und Muttersprache erfaßt. Der Fremdsprachenunterricht führt deshalb zwangsläufig auch zu einer stärkeren Bewußtwerdung der grammatischen Verfahren in der Muttersprache. Diese Transfer-Leistungen sollten im Deutschunterricht ausgenützt und u.U. auch verstärkt werden, z.B. um die Rolle von Ausdrucksalternativen und Mißverständnissen zu klären. (Es geht also nicht darum, daß der Deutschunterricht Vorleistungen für den Fremdsprachenunterricht erbringt, sondern daß er sich den Übersetzungs-Transfer als Leistung auf der Ebene von Bedeutungen zunutze macht.)

(d) Die Entwicklung der europäischen Kultur ist u.a. mit einer ständigen philosophischen Reflexion über Sprache verbunden, z.B. ihrer Erkenntnisfunktion, der Wahrheit von Aussagen, der Möglichkeiten von Verständigung. Um ein Verständnis menschlicher Geschichte, Kultur und Kreati-



vität zu entwickeln, ist es nötig, Sprache als das Medium der Verständigung und der Selbstdarstellung des Menschen zu thematisieren, damit auch den Anteil, den die grammatischen Verfahren für die Realisierung von Verständigung haben.

## 6. Vorschläge für einen integrierten Grammatikunterricht

Wie soll nun der Grammatikunterricht im Deutschen aussehen, wenn er in den übrigen Unterricht integriert wird? Dazu sollten m.E. die folgenden Punkte beachtet werden.

(a) Die grammatischen Verfahren werden so konkret wie möglich im Rahmen der aktuellen Sprachanalyse und -produktion erörtert (z.B. Stichworte und Notizen zu einer Sachverhaltsbeschreibung ausbauen; Experimentanweisung, Versuchsprotokoll und Versuchserklärung gegenüberstellen; Vorschläge und Behauptungen von ihren Begründungen unterscheiden; die spezifischen Satzmuster einer Werbung oder eines Fragebogens untersuchen; Schülertexte verbessern). Sie sollten weder abstrakt anhand von simplifizierenden Modellen (z.B. Konstituentenstruktur- oder Dependenz-Modellen) noch losgelöst von jedem inhaltlichen Thema anhand von simplen kontextlosen Beispielsätzen erörtert werden. Dasselbe gilt für die grammatischen Einheiten oder Formklassen, auf die sich die Verfahren beziehen.

(b) Die grammatischen Verfahren sind hinsichtlich ihrer Funktion, Leistung und Reichweite für spezifische Kommunikation zu klären (z.B. daß Attributausdrücke einen genannten Gegenstand näher charakterisieren können, daß die Sätze der Experimentanweisung die Aufforderung beinhalten, unter bestimmten Bedingungen und in einer bestimmten Reihenfolge verschiedene Handlungen auszuführen, während das Versuchsprotokoll beschreibt, zu welchen Ergebnissen diese Handlungen geführt haben, daß für Begründungen und Erklärungen bestimmte Kausalkonstruktionen charakteristisch sind). Sie müssen weder auf der Basis allgemeiner struktureller Prinzipien eigens "erklärt" werden (ihre Leistungsfähigkeit stellt schon einen ausreichenden Erklärungsgrund dar), noch müssen sie aus sprachlichen Grundfertigkeiten "rekonstruiert" werden (die verfügbaren sprachlichen Fertigkeiten sind nicht noch wieder problematisierungsbedürftig).

(c) Die Schüler können nur allmählich einen richtigen Begriff von den wichtigsten grammatischen Einheiten und Verfahren gewinnen. Dies kann nicht durch einmalige Klassifizierungsübungen, sondern nur durch kontinuierliche Arbeit mit den Begriffen erreicht werden. Dafür ist eine einheitliche, plausible und nicht überdifferenzierte Terminologie nötig. Prin-

ziell ist die Terminologie aber nicht Gegenstand, sondern ständiges Instrument des Unterrichts. Nur dadurch können Gebrauch und Verständnis der Begriffe stabilisiert werden.

(d) Es ist wünschenswert, im Fremdsprachen- und im Deutschunterricht im großen und ganzen *dieselbe Terminologie* zu verwenden, damit der erhoffte Übersetzungs-Transfer und die einheitliche Begriffsbildung beim Schüler auch tatsächlich zustandekommen. Dafür ist die traditionelle lateinisch orientierte Terminologie im wesentlichen ausreichend, gegebenenfalls sind zusätzliche Absprachen mit den Fremdsprachenlehrern zu treffen. Zu beachten ist, daß die Begriffe in den Fremdsprachen z.T. einen anderen Geltungsbereich haben, da die grammatischen Erscheinungen und Verfahren in den Fremdsprachen nicht immer mit denen im Deutschen übereinstimmen.

(e) Die Terminologie wird anhand von Beispielen und Gegenbeispielen aus der aktuellen Sprachanalyse und -produktion und durch gezielte Erweiterung und Veränderung eingeführt. Gelegenheiten bieten sich z.B. dort, wo über Formulierungsalternativen oder die genaue Art einer Formulierung gesprochen wird. Dies kann nur zum Teil vorhergeplant werden. Bei solchen Gelegenheiten kann auch immer wieder an die bereits eingeführten Begriffe erinnert werden. Die Terminologie wird vertieft durch Angabe von Kriterien, die stets form- und bedeutungs- (bzw. funktions-)bezogen sind. So kann deutlich werden, wie die einzelnen Formen zur Realisierung von Bedeutungen beitragen. Die Schüler lernen die Reichweite eines Begriffs und die evtl. Verwandtschaft mit anderen Begriffen verstehen. Die Terminologie sollte aber nicht anhand von Grammatik-Modellen geklärt werden, die nur die Einarbeitung in neue zusätzliche Begriffe und strukturelle Darstellungsverfahren erfordern würden. Strukturelle Darstellungen im Unterricht sollten nur die Funktion adhoc einsichtiger Hilfsmittel für bessere Anschaulichkeit oder Übersichtlichkeit haben, z.B. Verbindungslinien zeichnen, etwas einklammern, in eine Tabelle einordnen.

(f) Verschiedene grammatische Begriffe können auch dort eingeführt werden, wo durch sie Besonderheiten einzelner Sprachhandlungen oder Kommunikationsformen aufgezeigt werden können. Im Vordergrund des Unterrichts stehen Arbeitstechniken der Textanalyse und der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion, bezogen auf bestimmte Formen oder Muster der Kommunikation, wie Zusammenfassen, Berichten, Darstellen, Erzählen, Begründen usw. In bestimmten Formen der Kommunikation dominieren auch bestimmte Arten von Sprachhandlungen, Arten von Satzformen und grammatische Zusammenhänge. Zur Klärung der Besonderheiten z.B. einer Erlebniserzählung gegenüber einer Begründung

sind auch bestimmte grammatische Begriffe erforderlich; dies ist dann der Ort, wo gegebenenfalls diese Begriffe eingeführt werden können, z.B. Erzähltempus, Tempus der allgemeingültigen Aussage, Zeit- und Ortsadverbien, Begründungskonjunktionen. In verschiedenen standardisierten Textformen kommt es auf die normative Richtigkeit der Äußerungen an (Schriftverkehr mit Behörden, Fragebögen, Protokolle, Instruktionen usw.), d.h. bestimmte grammatische Verfahren sind bei der Formulierung einzuhalten. Bei der Erörterung der Normen für die Textgestaltung muß die jeweilige funktionale Leistung der grammatischen Verfahren berücksichtigt werden. Auch dies bietet die Gelegenheit, grammatische Begriffe zu thematisieren und gegebenenfalls neu einzuführen.

(g) Bei der freien mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion der Schüler hat der Lehrer oft Anlaß, korrigierend einzugreifen, und er versucht, den Schülern Möglichkeiten der Selbstkorrektur zu vermitteln. Diese Korrekturen müssen, wenn sie nicht bloß normativ bleiben sollen, begründet werden: dabei ist über Formulierungsalternativen zu sprechen, ihre jeweilige Leistung im Situations- oder Textzusammenhang, über die Möglichkeiten, Mißverständnisse oder Mehrdeutigkeiten zu vermeiden. Der Schüler lernt, die jeweils möglichen grammatischen Verfahren in der eigenen Sprachproduktion abzuwägen, sich nach bestimmten Mustern zu orientieren.

## **7. Schul- und ausbildungspolitische Konsequenzen dieser Vorschläge**

Eine gewisse Zeit lang wies der Sprachunterricht in den Schulen zwei gegenläufige Tendenzen auf: auf der einen Seite wurde der Unterricht stärker auf aktuelle Kommunikationen bezogen, was leicht zu einem oberflächlichen Reden über alle möglichen Einflußfaktoren der Kommunikation führte; auf der anderen Seite fühlten die Lehrer sich den neueren Entwicklungen der grammatikbezogenen Sprachwissenschaft verpflichtet, was dazu führte, daß abstrakte Strukturmöglichkeiten, aber nicht Fähigkeiten zur Sprachanalyse und -produktion vermittelt wurden. Beide Tendenzen wurden inzwischen in der Lehrerschaft erkannt, aber oft wurden die falschen Konsequenzen daraus gezogen. Die eine Konsequenz ist, auf einen kommunikationsbezogenen Sprachunterricht zu verzichten und den traditionellen Grammatikunterricht wieder aufleben zu lassen. (Hier fehlt den Lehrern oft die nötige Ausbildung, um die tatsächlichen Formen und grammatischen Verfahren der Kommunikation am sprachlichen Material selbst herausarbeiten zu können.) Die andere Konsequenz ist, sich von den Entwicklungen der Sprachwissenschaft abzukapseln und die traditionellen Muster der Textanalyse wieder aufleben zu lassen. (Hier fehlt den Lehrern oft die nötige Ausbildung, um die sprachwissenschaftlichen

Erkenntnisse produktiv für den Unterricht heranziehen zu können.) Beide Konsequenzen, die in der Lehrerschaft gegenwärtig beobachtet werden können, sind mit den oben ausgeführten Vorschlägen unverträglich.

Obwohl also die Praxis des Schulunterrichts diesen Vorschlägen zum Teil entgegensteht, meine ich, daß die Vorschläge mit den bestehenden Lehrplänen und Unterrichtsrichtlinien vereinbar sind. Diese Lehrpläne schreiben nicht vor, daß der Grammatikunterricht abgelöst vom übrigen Sprachunterricht vorzunehmen sei, z.T. weisen sie sogar ausdrücklich auf die unterrichtliche Integration der Ziele und Schwerpunkte des Deutschunterrichts hin. Die Konzeption des integrierten Grammatikunterrichts braucht also gegenüber den schulischen Aufsichtsbehörden nicht eigens durchgesetzt zu werden, wohl aber erfordert sie eine Reihe von schul- und ausbildungspolitischen Maßnahmen.

(a) Es wird mit der Vorstellung aufgeräumt, daß sich die Lehrer ständig neue formale Kenntnisse aneignen müßten, um grammatische Zusammenhänge systematisch und im Einklang mit formal konzipierten Sprach- und Grammatiktheorien darstellen zu können. Diese Vorstellung suggeriert, es ginge hauptsächlich um grammatische **D a r s t e l l u n g e n** und strukturbezogene **E r k l ä r u n g e n**; es geht aber um die funktionsgerechte **B e h e r r s c h u n g** grammatischer Verfahren.

(b) Es wird mit der Vorstellung aufgeräumt, daß für den Unterricht an den Schulen ein bestimmtes Grammatikmodell oder eine Mischform verschiedener Grammatikmodelle auszuwählen sei. Diese Vorstellung suggeriert, daß Grammatikmodelle den Lernprozeß der Schüler fördern könnten; tatsächlich stellen sie nur einen neuen meist nicht vermittelbaren **L e r n g e g e n s t a n d** dar. Grammatikmodelle haben bestenfalls eine Funktion für den **L e h r e r**, um ihm Zusammenhänge zu verdeutlichen, ihm ein bestimmtes Wissen zu geben, das er in Hinweisen oder Korrekturen verwenden kann, oder um ihm Muster für die Einführung und Stabilisierung von Begriffen an konkreten Beispielen zu geben.

(c) Die Bundesländer versuchen, sich auf eine einheitliche grammatische Terminologie in Lehrplänen und Unterrichtswerken zu einigen. Sie sollte der Terminologie im Fremdsprachenunterricht möglichst angeglichen sein; deshalb ist die lateinisch orientierte Terminologie wahrscheinlich vorzuziehen. In der Terminologie sollte deutlich werden, welche Begriffe hauptsächlich formbezogen und welche Begriffe hauptsächlich bedeutungsbezogen bestimmt sind, und es sollten jeweils Kriterien angegeben werden. Ein Begriff wie "Substantiv" ist z.B. primär formbezogen (daher kann ein Substantiv auch nicht umstandslos mit dem Nomen einer Sprache identifiziert werden, die keine Artikel aufweist). Ein Begriff wie

“Subjekt” ist hingegen primär bedeutungsbezogen (das Subjekt ist Bestandteil einer Aussage), während “Subjektausdruck” oder “grammatisches Subjekt” auch formbezogene Kriterien einschließt.

(d) Es werden Unterrichtsmaterialien ausgearbeitet, die den integrierten Grammatikunterricht zu realisieren erlauben. (Ansätze hierzu finden sich in dem für die Sekundarstufe I entwickelten Unterrichtswerk “Thema: Sprache” des Hirschgraben-Verlags. Ich erlaube mir, dieses Werk hier zu nennen, weil ich an ihm beteiligt bin.)

(e) In der Lehrerbildung werden die heute überwiegenden theoretisch-philosophischen Studien durch praktische Projekte ergänzt, in denen die Arbeit mit konkretem sprachlichen Material im Vordergrund steht. Wenigstens der Lehrer sollte eine feste Vorstellung von den kodifizierten und nicht-kodifizierten Erscheinungen der deutschen Sprache besitzen, um die Begriffsbildung der Schüler lenken zu können. Er sollte in der Lage sein, die für eine Kommunikationsform spezifischen Verfahren herauszuarbeiten und zu erkennen, und er sollte in der Lage sein, stilistische und andere Ausdruckskorrekturen b e g r ü n d e t zu geben.

## Einige Anmerkungen zur Reichweite von Begriffen, Terminologien und Erklärungskonzeptionen in Grammatiken

### Vorbemerkung

Das Referat lag auf der Mannheimer Tagung nicht in schriftlicher Form vor. Der Charakter des mündlichen Vortrags ist im folgenden Beitrag, zumindest teilweise, beibehalten worden.

### *Liebe, was ist das für ein Wort?*

fragt Fritzchen zu Hause beim Mittagessen nach der Schule. *Liebe*, sagt die Mutter, *Liebe, das ist ein Hauptwort!*—*Ich dachte immer*, sagt Vater, *daß Liebe ein Tätigkeitswort sei.* — *Liebe*, seufzt das Schwesterchen, *Liebe, das ist doch ein Eigenschaftswort.* — *Eher schon*, knurrt der Onkel, *ein Verhältniswort.* — *O nein*, wirft Großmutter ein, *Liebe, das ist ein Bindewort.* — *Was heißt hier Bindewort?*, sagt die Tante, *Liebe ist eher hin und wider ein Umstandswort.* — Großvater kratzt sich am Kopf und murmelt vor sich hin: *Und ich dachte immer, Liebe sei ein Geschlechtswort.*

Damit ist das Thema für das Referat abgesteckt. Es geht um Grammatik, spezieller um grammatische Terminologie, um Begrifflichkeiten, und zwar unter dem Gesichtspunkt der Reichweite von Begriffen. Die Reichweite von Begriffen stellt ein wichtiges Bindeglied zwischen dem Autor einerseits und dem Benutzer, dem Leser einer Grammatik andererseits dar, zwischen dem, was der Autor behandelt, definiert, eben begrifflich dingfest macht, und dem, was der Leser sucht; bei Grammatiken ist der Leser gemeinhin ein Benutzer, der ein Problem lösen, etwas nachschlagen will, nicht jemand, der das Buch von hinten bis vorne lesen will. Gerade deshalb sind die Begriffe ein wichtiges Orientierungsgerüst. Es geht in diesem Referat nicht um — nach einer Formulierung Cherubims<sup>1</sup> — Grammatikographie, es geht auch nicht um Grammatiktheorie, um Überlegungen zu formalen Aspekten von Grammatiktypen. Sondern es geht um einen, wie ich meine, sehr wichtigen Berührungspunkt zwischen einer methodengeleiteten, an der Sach- und Fachlogik orientierten Behandlung von Sprache einerseits und den Umfang des Lesers/Benutzers mit diesen Reflexionsmustern andererseits.

## 1. Reichweite im Objektbereich

Der Gegenstand von Grammatiken ist, das ist trivial, die systematische Beschreibung von Sprache. Die Eingrenzung dessen, was denn nun aber das Beschreibungsobjekt "Sprache" genau meint, bereitet jedoch dem Autor von Grammatiken einige Schwierigkeiten; und der Benutzer mag seinerseits Auskunft über einen anderen Ausschnitt aus einem umfassenden empirischen Bereich von "Sprache" in der Grammatik suchen, als sie der Autor zugrundegelegt hat.

So wäre z.B. der Gegenstand der meisten Gebrauchsgrammatiken, der gewöhnlich umschrieben ist mit "die deutsche Gegenwartssprache", doch wohl etwas genauer zu umschreiben als "überregionale, hoch- oder zumindest gemeinsprachliche, schriftnormorientierte, kommunikations-situationsneutrale Sprache"; denn die zugrundegelegte Sprache – die Belege weisen es meistens aus – ist orientiert an einer überregionalen, gemeinsprachlichen, schriftsprachlichen Norm und abstrahiert von Konkreta einer kommunikativen Situation.

Ein Beispiel für ein konkretes Problem wäre hier z.B. die Behandlung von Formen des aktuellen Präsens wie im Beispielsatz *Er ist am Zuhören*. In Grammatiken, die einer hochsprachlichen Norm verpflichtet sind, würde ein solcher Satz als ungrammatisch, als nicht normgerecht, bestenfalls als mundartlich, meistens rheinisch, eingestuft werden. Es handelt sich jedoch um ein sehr präzises Ausdrücken des aktuellen Präsens, also etwa dessen, was die englische *ing*-Form ausdrückt; in der Hochsprachen- bzw. Gemeinsprachennorm muß man adverbelle Bestimmungen zu Hilfe nehmen: *Er hört jetzt gerade zu*. Die Mundartversion ist der Hochsprachenversion überlegen; trotzdem wird eine normale deutsche Grammatik sie negativ bewerten.

Ein weiteres Beispiel:

Daß unsere Grammatiken an der Schriftsprache orientiert sind, wissen wir; daß sie für die Normen mündlicher Rede nicht oder fast nicht zuständig sind, ist evident; nichtsdestotrotz werden die Normen dieser Grammatiken in präskriptiven Situationen z.B. des Schulunterrichts doch immer wieder herangezogen als Vorschriften für korrektes Reden. Die Reichweite des Benutzers stimmt mit der Reichweite des Autors im Objektbereich nicht überein.

## 2. Bereich der reflektorischen Intention

Hier gilt es generell zu unterscheiden zwischen eher theoretischen und eher praktischen Interessen. Zu den theoretischen Interessen zu rechnen wären etwa Zielsetzungen wie: Beschreibung der Gegenwartssprache, Beschreibung der historischen Entwicklung einer Sprache, Normierungen; aber auch methodologische Fragen gehören in diesen Bereich, z.B. Entscheidungen, ob Klassifikationen und Paradigmen oder in Regeln gefaßte Regularitäten festgestellt und in der Grammatik dargestellt werden sollen.

Praktische Interessen betreffen Anwendungsbereiche und Benutzinteressen; von praktischen Interessen her konzipiert man eine Gebrauchsgrammatik als Nachschlagewerk, eine Schulgrammatik als Grammatik für Ausländer (Bereich "Deutsch als Fremdsprache"), als Schulgrammatik für deutsche Schüler, als Lehrergrammatik für Deutschlehrer oder – um einen ganz anderen typischen Anwendungsbereich zu nennen – man entwickelt eine Computergrammatik, die etwa Teil eines informationsverarbeitenden Systems auf natürlich-sprachlicher Grundlage ist.

Von theoretischen und – in Zusammenhang mit Anwendungsgrammatiken, dem Thema dieser Tagung – insbesondere praktischen Interessen her sind Kriterien herzuleiten, welche Ausschnitte aus dem Gesamtbereich Sprache (Reichweite des Objektbereichs s. oben 1) Gegenstand der Grammatik sein sollen, welche methodischen Grundintentionen zu verfolgen sind, also z.B. Deskription oder Präskription, aber auch welche Darstellungsweise angemessen ist (s. unten Bereiche 4 und 5).

## 3. Bereiche der Vorverständnisse, der zugrundeliegenden Rahmenkonzeptionen

Gemeint sind hier Grundannahmen, (sprach-) theoretische Konzeptionen, die einen Grundriß für die Grammatik oder für Teile der Grammatik abgeben.

Zum Beispiel ist es heute Allgemeingut der Sprachwissenschaft, daß Sprache ein System ist. Die Folge dieser Grundannahme ist, daß man in Grammatiken von konkreten Gegebenheiten auf generelle Muster hin abstrahiert. Als Beispiel sei die Grundeinheit der Syntax, der Satz, genannt. Die vielfältigen Definitionsversuche für den "Satz", die Grundgröße jeder Grammatik, sind bekannt. Problematisch in der Behandlung sind die Grundmuster einerseits, die elliptischen Abweichungen andererseits. Unter welchen Rahmenbedingungen wendet man z.B. das Kriterium der Weglaßbarkeit von Satzgliedern an, nur unter syntaktischen oder auch unter semantischen und kommunikativen – und wie grenzt man diese ab? Man sollte hier



vielleicht generell zwischen vollständigen Sätzen, usuellen Ellipsen (etwa usueller Ausfall eines Dativobjektes) und kommunikativen Ellipsen unterscheiden, wobei letztere in einer Grammatik nicht erfaßt, sondern nur als systematischer Ort genannt werden können. Der Übergang von, in Chomskys Terminologie, der Grammatikalität zur Akzeptabilität ist in der grammatiktheoretischen Definition jedenfalls einfacher als in der konkreten Beschreibung einer Sprache.

Ein weiteres Beispiel für die Reichweite von Rahmenkonzeptionen mag Bühlers Konzeption der Hier-jetzt-ich-Origo des Sprechers und des Sprechers sein, die als heuristisches Prinzip zur Beschreibung der Semantik deiktischer Wörter herangezogen werden kann, wie das von mir gemeinsam mit Wolfgang Eichler unlängst versucht wurde.<sup>2</sup>

Vom Ich des Sprechers her lassen sich die Leistungen der Personalpronomen als Rollenwörter wie auch anderer Pronomen, insbesondere der Demonstrativpronomen als der des Zeigens, des Verweisens in die Redesituation verstehen.

Vom Ich des Sprechers her wird die Bedeutungsleistung der Indefinitpronomina einsichtig: sie drücken größenordnungsmäßig unbestimmt große und umfangreiche Mengen und Maße aus, bezogen auf ein vom Sprecher angegebenes Bezugssystem. *Viele* Schüler einer Klasse: das sind 35 von 40; *viele* Zuhörer in diesem Raum: das sind 80 von 100; *viele* einen Schiedsrichter auspeifende Zuschauer bei einem Fußballspiel: das sind 45000; *viele* Deutsche: das sind eine erkleckliche Anzahl von Millionen. Man vergleiche zur Bedeutungsleistung der Indefinitpronomen den Ratsschlag des Theaterdirektors aus dem Prolog von Goethes Faust:

*Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen,  
und jeder geht zufrieden aus dem Haus.*

Von der Ich-Origo des Sprechers her lassen sich auch die Bedeutungsleistungen der Modalität und der Genera verbi verstehen, des Modus, der Sichtweisen einer Handlung angibt wie der Sprecher sie verstanden haben will – als z.B. wirkliche, tatsächliche, mögliche, denkbare, wünschbare Handlungen – zugleich auch als mehr oder weniger täter- bzw. handlungszielbezogene in den entsprechenden Formen des Aktivs oder Passivs.

Als weiteres Beispiel seien die Bedeutungsleistungen der nicht minder unscheinbaren Konjunktionen genannt. Es ist eben ein Unterschied, ob man – und hierbei wird auf ein im vorigen Referat gefallenes Beispiel zurückgegriffen – sagt

*Freiheit*

oder  
und  
statt  
trotz  
mit  
ohne  
wegen

*Sozialismus*

Ähnliches läßt sich zum Raumschema sagen, das vom Hier des Sprechers aus zu erläutern ist: die Raumadverbien und Raumpräpositionen des *oben* und *unten*, *hinten* und *vorne*, *rechts* und *links*, des *vor* und *hinter* und *in* und *an* und *über* und *unter* usw. sind auf die Raumkoordinaten des Sprechers bezogen, auf seine eigene oder auf die, die er setzt, indem er eine andere Person oder Größe als Bezugsgröße nennt.

Auch das Tempussystem der Verben und der adverbialen Bestimmungen ist auf den Sprecher bezogen, auf sein Zeitschema; beschreiben und erläutern läßt sich das mit den von Wunderlich so entwickelten Koordinaten der Sprechzeit des Jetzt der Rede, der Aktzeit bzw. Handlungszeit und der vom Sprecher perspektivisch gewählten Betrachtzeit.<sup>3</sup> Auch hier gibt der Bezug auf das Zeitschema des Sprechers die Möglichkeit, das Tempussystem von seinen Bedeutungsleistungen her aufzuschlüsseln und verständlich zu machen.

Daß in den Bereich der Erklärungskonzeptionen auch die Wahl des Grammatikmodells fällt, sei hier nur erwähnt: Wie weit reichen operationale Verfahren? Für welche Zwecke ist die Dependenzgrammatik geeignet, für welche eine Transformationsgrammatik, für welche eine Kasusgrammatik? Die Modelle nennen, heißt, Diskussionsstoff für künftige Sitzungen dieser Tagung andeuten.

#### 4. Reichweite der Darstellung

Im Bereich der Darstellung geht es um die Sprache der Grammatik, um Angemessenheit und Verständlichkeit der Terminologie (Verstehbarkeit der Begriffsnamen), um Explizitheit der Darstellung (Formalisierungsgrad einer Regelnotierung), um die Wahl graphischer Darstellungen (Modelle, Strukturbäume, Tabellen usw.). Hier sind Überlegungen aus den Bereichen der reflektorischen Intention, der zugrundeliegenden Rahmenkonzeptionen sowie dem noch zu nennenden 5. Bereich der Verstehbarkeit für den Leser gegeneinander abzuwägen. Eine Grammatik mit primär theoretischem Interesse, bei der auf Explizitheit der Aussagen Wert gelegt wird, kann und wird einen hohen Formalisierungsgrad erreichen; ihre Aus-

sagen – also z.B. grammatische Regeln – können in abstrakter Form dargeboten werden; der Leser wird ein Spezialist sein und sich überdies in die Notierungskonventionen einarbeiten können. Eine Grammatik, die Teil eines Computerprogramms ist, wird in nicht minder formalisierter Art notiert werden müssen, aber in einer Computersprache; nur der Programmierer und der Spezialist wird die eigentliche Grammatik “lesen” und der Computer die Operationen ausführen können müssen. Den “eigentlichen Benutzer” interessiert nur, daß der Computer richtige Ergebnisse liefert.

Eine zentrale Frage im Bereich der Darstellung ist die Wahl der Terminologie, worunter hier die Begriffsnamen verstanden werden sollen. Gerade für eine Schulgrammatik – eine der wichtigsten Anwendungsgrammatiken – gilt es hier abzuwägen: wählt man z.B. lateinische oder deutsche und damit “sprechende” Namen, funktionale und kategoriale Benennungen von Satzgliedern oder nur das eine von beiden? Eine Beispielkette, die beliebig erweiterbar ist: “Satzlehre” oder “Syntax”, “Subjekt” oder “Satzgegenstand”, “Prädikat” oder “Satzaussage”, “Objekt” oder “Ergänzung” (mit welchen Differenzierungen?), “adverbielle Bestimmung” oder “Umstandsbestimmung”, “Attribut” oder “Beifügung”, “Apposition” oder “Beistellung”; “Wortlehre” oder “Morphologie”, “Wortbaustein” oder “Morphem”, “Laut” oder “Phon/Phonem”, “Flexionsendung” oder “Flexionsmorphem”, “Namenwort/Dingwort” oder “Nomen/Substantiv”, “Tätigkeitswort/Tuwort/Tunwort/Zeitwort” oder “Verb”, “Eigenschaftswort” oder “Adjektiv”; “Gegenwart” oder “Präsens”, “Präteritum” oder “Vergangenheit”, “Möglichkeitsform” oder “Konjunktiv”, “Leideform” oder “Passiv”, “grammatisches Geschlecht” oder “Genus”; “Struktur” oder “Gliederung”, “System” oder “Ordnung”, “Vermögen/Fähigkeit” oder “Kompetenz”, “Sprachgebrauch” oder “Performanz”, “Sprechwirkkraft” oder “communicative force” usw.

Ich möchte an dieser Stelle nachdrücklich dafür plädieren, daß man für die Kernbegriffe der Schulgrammatik die lateinische Terminologie – im Sinne des Begriffsnamens – einheitlich verwendet, daß also Wortarten und Satzglieder mit der lateinischen Begrifflichkeit benannt werden. Unterschiedliche Benennungen in verschiedenen Grammatiken beruhen auf unterschiedlichen Analysemethoden und auf unterschiedlichen theoretischen Einbettungen; die jeweils in einem konkreten Text vom Schüler zu identifizierenden Phänomene und Größen – hier nicht im Sinne der Glinzischen Größe gebraucht – sind die gleichen; man sollte dem Schüler und dem Lehrer das Umwechseln von einem Schulbuch zu einem anderen – bedingt durch Klassenwechsel, Jahrgangswchsel, Schulwechsel – und den Unterricht in verschiedenen sprachlichen Fächern durch eine Vereinheitlichung der Begriffsnamen erleichtern, soweit es irgend sachlich vertretbar ist.

Theoretische Unterschiede, z.B. zwischen dependentiellen Ergänzungen und Objekten der traditionellen und Transformationsgrammatik, können in die Analysemethodik eingehen, müssen aber nicht unbedingt in Begriffsnamen ihren Niederschlag finden. Die sprechenden deutschen Namen, die ja häufig nur einen Aspekt der Leistung einer benannten Größe wiedergeben, können in gewissen Unterrichtsstadien arbeitsterminologisch durchaus sinnvoll eingesetzt werden, aber eben nicht als die verbindlichen Begriffsnamen. — An dieser Stelle könnten die Kultusminister in ihren Rahmenrichtlinien durchaus sinnvoll normierend eingreifen, nicht jedoch, indem sie bestimmte Grammatikmodelle für die Schulen ihres Landes verbindlich machen.

## 5. Die Reichweite der Verstehbarkeit

Eine solche Reichweite ansetzen, heißt zu versuchen, den Leser, den Adressaten einer Grammatik, mitzuberücksichtigen. Es geht um die Verstehbarkeit, um die Verständlichkeit des Textes; es geht darum, daß derjenige, der die Anwendungsgrammatik anwenden soll, sie auch anwenden kann und nicht bereits an Sprachbarrieren scheitert, die er nur durch ein längeres Studium überwinden kann. Als unterschiedliche Adressaten könnte man sich z.B. vorstellen:

- einen Computer, der gar nicht "verstehen" kann, der aber in der Programmiersprache "angesprochen" werden muß, wenn er seine Operationen ausführen können soll;
- einen Leser, der ein praktisches Problem lösen will, z.B. ein Rechtschreibproblem oder ein grammatisches Problem, weil er einen Satz nicht versteht und meint, es liegt an der Grammatik (ein typisches Lehrer-Schüler-Problem);
- einen Leser, der andere schulische oder studienspezifische Motivationen zur Grammatiklektüre hat, z.B. Prüfungsvorbereitungen oder ähnliches;
- einen Leser, der kritikbereiter Kollege ist;
- vielleicht auch einen Leser, der neugierig ist, der etwas über die Sprache erfahren will; möglicherweise gibt es ja so etwas wie intellektuelle Neugier.

Für diesen Aspekt der Reichweite von Begriffen in Anwendungsgrammatiken — ob sie den Anwender überhaupt erreichen — kann ich keine Erfolgsrezepte anbieten. Aber der Aspekt muß mitbedacht werden auf einer solchen Tagung. Wissenschaftliche Erkenntnisse sollten auch für diejenigen verstehbar sein, die davon betroffen sind. Abgekürzt könnte man in zwei

Extrepositionen ausdrücken, welche Haltung für einen Grammatiker wohl nicht möglich sind: Erstens, zu verlangen, daß "Anwender" die wissenschaftliche Argumentation insgesamt nachvollziehen können, oder zweitens, einen Anwender mit praktischen Problemen sich selbst zu überlassen, weil man Wissenschaft treibt, etwa nach dem Motto – ich greife auf einen Zwischenruf von heute morgen zurück – *Brauchtu Grammatik? Muttu selber schreiben!*<sup>4</sup>

### Anmerkungen

- 1 Cherubim, Grammatikographie.
- 2 Bühler, Sprachtheorie, insbesondere S. 102 ff; Eichler/Bünting, Deutsche Grammatik, vgl. hier S. 22 f, 64, 76f., 101, 109.
- 3 Wunderlich, Tempus und Zeitreferenz, vgl. auch Helbig/Buscha, Behandlung des Tempus.
- 4 Diese "Häschen-Bemerkung" war beim vorhergehenden Referat als Zwischenbemerkung gemacht worden; sie ist hier stehen geblieben, weil sie in der anschließenden Diskussion eine gewisse Rolle spielte.

### Literatur

Bühler, Karl: Sprachtheorie, Stuttgart <sup>2</sup>1965.

Cherubim, Dieter: Grammatikographie. In: Henne/Althaus/Wiegand (Hrsg.): Lexikon der Germanistischen Linguistik, Tübingen 1973. S. 579 - 589.

Eichler, Wolfgang / Bünting, Karl-Dieter: Deutsche Grammatik – Form, Leistung und Gebrauch der Gegenwartssprache. Kronberg/Ts. 1976.

Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig <sup>2</sup>1974.

Wunderlich, Dieter: Tempus und Zeitreferenz. München 1970

## Die grammatische Perspektive des muttersprachlichen Unterrichts

Das Panchatantra, das Weisheits- und Geschichtenbuch der alten Inder, beginnt mit folgender Szene:

König Amaraśakti hat drei Söhne, die leider verhältnismäßig dumm geraten sind. Damit steht er vor folgendem Problem:

Besser, ein Sohn wird gar nicht geboren  
oder stirbt, als daß er töricht sei.  
Kurz ist dann der Kummer, doch der Tor  
betrübt, solange er lebt.<sup>1</sup>

Zur Lösung dieses Problems beruft der König eine Curriculum-Kommission, die ihm als Ergebnis ihrer Beratungen folgenden Lehrplan für seine Söhne empfiehlt:

"O König, schon allein die Grammatik erfordert ein Studium von zwölf Jahren. Wenn diese einigermaßen erlernt ist, werden die Schriften über Recht, Erwerb, Genuß und die Befreiung von ferneren Existenzen studiert, und dann erst ist der Geist geweckt."<sup>2</sup>

Ein solcher Bildungsgang erscheint aber dem König zu langwierig, und er folgt lieber dem Vorschlag des weisen Brahmanen Wischnuśarman, die Prinzen innerhalb von sechs Monaten zu bilden durch Gedichte und Geschichten, Fabeln und Märchen (die dann den weiteren Inhalt des Panchatantra ausmachen).

Zwölf Jahre Grammatikunterricht – das ist auch heute noch das curriculare Maß für Abiturienten, aber auch heute noch scheint dieses Maß nicht den Gewinn der Weisheit zu garantieren. Immerhin, sie erlernen dabei zwei oder drei Fremdsprachen. Allerdings gibt es heute nicht wenige Fremdsprachendidaktiker, die auch dafür die Hilfestellung der Grammatik wesentlich geringer einschätzen als in früheren Zeiten. Neuerdings gilt das sogar für den Lateinunterricht, der sich gelegentlich ähnlich wie der Unterricht in den neuen Sprachen an Spracherwerbsprozessen in der Muttersprache methodisch orientiert.

Uns geht es hier um den muttersprachlichen Unterricht (von dem auch im Panchatantra die Rede war), und die Frage nach Sinn und Zweck grammatischer Reflexion stellt sich hier noch krasser als beim Erlernen von Fremdsprachen.

Die knappe mir verfügbare Zeit erlaubt zu diesem Thema nur einige, kurz zu begründende Thesen, die vielleicht geeignet erscheinen, eine Diskussion zu provozieren:

**These 1.** Die Funktion der Grammatik im muttersprachlichen Unterricht muß neu überdacht und begründet werden.

Viele Erfahrungen mit dem herkömmlichen Grammatikunterricht an unseren Schulen lassen es fraglich erscheinen, ob ein solcher Unterricht didaktisch überhaupt vertretbar ist. Dabei geht es nicht nur um den Unterrichtserfolg, wengleich auch diese Effektivität höchst gering erscheint – man befrage nur einmal erwachsene Durchschnittsbürger nach ihren grammatischen Kenntnissen! Entscheidender ist die Frage nach der Einstellung zur Sprache, die aus diesem Unterricht resultiert. Die Mehrzahl der Schüler wurde durch den Grammatikunterricht nicht etwa zu einer intensiveren Beschäftigung mit ihrer Sprache angeregt, sondern in einer Weise frustriert, die ihr Selbstverhältnis zu ihrer Sprache schwerwiegend belastet.

Etliche zur Stützung dieses Grammatikunterrichts immer wiederholte Argumente lassen sich zudem leicht widerlegen, so etwa die folgenden:

a) Grammatik dient der Verbesserung oder der Korrektur des Sprachgebrauchs.

Daß Sprachgebrauch nicht als bewußte Anwendung erlernter grammatischer Regeln verstanden werden kann, läßt sich durch einfache Experimente nachweisen. Man braucht etwa nur nach den Regeln zu fragen, die mich dazu bestimmen, das eine Mal zu sagen: *bei schönem Wetter*, das andere Mal aber: *bei diesem schönen Wetter*. Selbst wer diese Regeln formulieren kann, wird zugeben, daß er sie nicht beim Sprachgebrauch reflektierend anwendet, da er sonst schwerlich überhaupt bis zum Sprechen käme. Eine ständige grammatische Reflexion würde mein sprachliches Handeln nicht verbessern, sondern eher hemmen, verunsichern oder ganz unmöglich machen.

b) Grammatik dient der Vorbereitung des fremdsprachlichen Unterrichts. Dieser an Schulen verbreiteten Auffassung möchte ich hier nur einige Argumente entgegenstellen:

– Die Lernziele des muttersprachlichen Unterrichts bedürfen ihrer eigenen Begründung und Rechtfertigung; sie können nicht aus den Bedürfnissen oder Forderungen des fremdsprachlichen Unterrichts abgeleitet werden.

– Wie bereits angedeutet, orientiert sich der Fremdsprachenunterricht in zunehmendem Maße an den Spracherwerbsprozessen in der Erstsprache (Muttersprache), die ohne grammatische Reflexion verlaufen.

– Die Motivation zur distanzierenden Betrachtung von Sprache ist bei

der Fremdsprache viel natürlicher gegeben als bei der Muttersprache, die dem Schüler beim üblichen Sprachgebrauch gar nicht als Objekt der Erkenntnis gegenübertritt.

– Die an der Muttersprache gewonnenen grammatischen Einsichten lassen sich nicht ohne weiteres auf andere Sprachen übertragen.

**These 2.** Grammatikunterricht ist einzubetten in die Gesamtaufgabe der Reflexion über Sprache im Unterricht. Seine Zielvorstellungen sind aus dieser Aufgabe abzuleiten.

Angesichts der Unzulänglichkeit der oben angeführten Begründungen für den Grammatikunterricht und angesichts der bei Schülern verbreiteten Abneigung gegen die üblichen Formen dieses Unterrichts erscheint es zunächst erforderlich, hinreichende Argumente beizubringen, weshalb denn überhaupt Reflexion über Sprache – also auch Grammatik – im muttersprachlichen Unterricht betrieben werden soll. Ich muß mich hier auf die wichtigsten beschränken:

a) Reflexion über Sprache findet statt, seit Menschen über die Bedingungen ihrer eigenen Existenz nachzudenken begonnen haben (im Abendland beispielsweise seit Heraklits dunklen Aussagen über die Unverstehbarkeit des *λόγος* und Platons Zweifeln an der *ὀρθότης ὀνομάτων*, der "Richtigkeit der Namen").

b) Reflexion über Sprache gehört nicht nur zu den Grundbedürfnissen der Menschheit, sondern auch zu den Grundbedürfnissen des Kindes, das sich seine Sprache aneignet und sie dabei nicht selten in Frage stellt.

Das beweisen viele sprachkritische Fragen von Vorschulkindern etwa folgender Art:

– "Warum heißen die Stiefmütterchen Stiefmütterchen?" (dazu die selbst gegebene Antwort: "Damit die Mütterchen nicht mit Stiefeln darauf treten.")

– "Warum heißen die Heuschrecken mit 'Schreck'? Die müßten Schnecken heißen. Ich hab schon mal gesagt: Heuschnecken!"

– Oder die berühmt gewordene Aussage eines französischen Kindes:

"Wie seltsam ist die deutsche Sprache: im Französischen ist das Brot pain und heißt auch pain: dagegen im Deutschen ist's doch auch pain, heißt aber Brot."<sup>3</sup>

c) Wenn der zum Schlagwort degenerierende Begriff der Emanzipation im pädagogischen Kontext einen Sinn behalten soll, dann zielt er auf das Bemühen um eine Verringerung der Fremd- und Vermehrung der Selbstbestimmung des jungen Menschen.



Zu den folgenreichsten Formen der Fremdbestimmung zählt mit Sicherheit der Spracherwerb: Keiner von uns ist gefragt worden, in welcher Sprache er die Welt begreifen wolle, und keiner hat sich seine Sprache selbst gemacht.

Die Bindung an eine bestimmte Sprache (mit ihren weitreichenden Konsequenzen von der sinnlichen Wahrnehmung bis zum bewußten Handeln) kann zwar nicht grundsätzlich aufgehoben, wohl aber durch Reflexion über Sprache bewußt gemacht und damit relativiert werden. Hierin liegt nach meiner Auffassung die erste und wichtigste Aufgabe eines "emanzipatorischen" Sprachunterrichts.

d) Konkrete Reflexion über Sprache ist immer zugleich Reflexion über Sprachgebrauch. Wie nie zuvor wird heute Sprache eingesetzt, um mit ihrer Hilfe Wirkungen zu erzielen, Einfluß auszuüben, Verhalten zu manipulieren.

Falls es zu den Aufgaben des Sprachunterrichts gehört, die Möglichkeiten sprachlicher Manipulation aufzudecken, um sie so zu verringern – und darüber dürfte man sich heute in der Sprachdidaktik einig sein –, dann erscheint diese Aufgabe unlösbar ohne eine Reflexion über Sprache, die notwendigerweise auch den grammatischen Sachverstand einschließt.

Es hat wenig Sinn, mit Schülern die manipulativen Möglichkeiten und Auswirkungen von Konsumwerbung, politischer Propaganda, Nachrichtenformulierung usw. zu beklagen, wenn man sie nicht gleichzeitig in die Lage versetzt, die Sprachmittel zu durchschauen, auf denen diese Möglichkeiten basieren. Nicht globale Abwehr, sondern kritisch analysierende Reflexion ist der Weg zu einer relativen Immunisierung gegen sprachliche Manipulation.

Zur Reflexion über Sprache gehört also unabdingbar auch der Gewinn grammatischer Einsichten. Aber die Themen und Methoden des Grammatikunterrichts werden bei diesem Ansatz nicht aus einer isolierten grammatischen Systematik, gleich welcher Provenienz, deduziert, sondern entsprechend ihrer Ergiebigkeit und ihrem Aufschlußwert ausgewählt, die sie für die übergeordneten Lernziele der Reflexion über Sprache einbringen. Dabei verdienen stets diejenigen Einsichten den Vorrang, die die Schüler selbständig aus dem reflektierenden Umgang mit Sprache gewinnen können, vor denjenigen, die der Lehrer ihnen zur "Anwendung" übergibt (und damit vorwegnimmt). Besonders im muttersprachlichen Unterricht führt der didaktisch und methodisch einzig vertretbare Weg von der Sprache zur Grammatik (vom Sprachgebrauch zur Reflexion über Sprache) und nicht von der Grammatik zur Sprache.

**These 3.** Die wissenschaftliche Begründung des Grammatikunterrichts besteht nicht in der Übertragung einer linguistischen Theorie auf die Schule.

Die vom Funkkolleg Sprache verkündete u. a. propagierte "kopernikanische Wende" der Sprachwissenschaft zu einer Linguistik, die sich am Ideal exakter Naturwissenschaften orientierte, hat bei nicht wenigen Lehrern die Hoffnung auf eine ebensolche Wende des Sprachunterrichts wachgerufen. Die Reform des Sprachunterrichts sollte auf einer neuen linguistischen Grundlage ruhen. Diese Hoffnung ist inzwischen gründlich enttäuscht worden. Zu den Hauptursachen für diese Enttäuschung gehören:

a) die immer raschere Folge solcher "kopernikanischer Wendungen": Schon der zweite Teil des Funkkollegs verwarf den ersten "systemlinguistischen" Ansatz zugunsten von Sprachtheorien soziolinguistischer und pragmatischer Provenienz. Inzwischen hat auch die Psycholinguistik (besonders im Anschluß an die Wygotski-Schule) neue Beachtung gefunden und didaktische Bedeutung gewonnen.

b) die häufig unkritische und unvermittelte Übertragung linguistischer Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse auf den Sprachunterricht.

In vielen Sprachbüchern finden sich seitdem erschreckende Beispiele für die Fehleinschätzung der Schüler, ihrer sprachlichen Bedürfnisse und ihrer Erkenntnisinteressen. Wenn beispielsweise ein Sprachbuch für das 5. Schuljahr<sup>4</sup> den Bereich der Syntax unter den Überschriften "Die Nominalphrase als Basisglied" und "Die Verbalphrase als Basisglied" abhandelt und anschließend die Schüler über mehrere Seiten hinweg Baumgraphen abmalen läßt, dann mag die von den Verfassern in Anspruch genommene linguistische Grundlage (hier die generative Transformationsgrammatik) wissenschaftlich eher vertretbar sein als die herkömmliche Schulgrammatik, im Hinblick auf die didaktische Begründung und die Anwendbarkeit auf das sprachliche Handeln aber besteht kein grundlegender Unterschied.

c) die nicht erbrachte Antwort auf die Frage: Wozu soll und kann Linguistik im muttersprachlichen Unterricht dienen?

Auf diese Antwort aber kommt es entscheidend an. Dafür genügen nicht zu Lernzielen umfunktionierte Stoffangaben von der Art: "Der Schüler lernt, die Verbalphrase als Einheit zu erkennen und zu isolieren"<sup>5</sup> usw.; denn sie führen notwendigerweise zur Anschlußfrage: Warum soll der Schüler lernen, die Verbalphrase als Einheit zu erkennen und zu isolieren? usw. Und nur wenn diese Frage beantwortet werden kann, läßt sich ein solches Lernziel vertreten.

Welche Rolle der Linguistik unter didaktischem Aspekt zukommen kann,

sei wenigstens ansatzweise angedeutet:

- a) Linguistische Theorien können als wissenschaftliche Rechtfertigung des Grammatikunterrichts herangezogen werden. Das bedeutet: Der Sprachunterricht muß sich – wie jedes andere Unterrichtsfach – am jeweiligen Erkenntnisstand der zugehörigen Wissenschaft zumindest insofern orientieren, daß er keine Aussagen über Sprache aufstellt und vermittelt, die diesem Erkenntnisstand widersprechen.
- b) Die Ergebnisse der Sprachwissenschaft bilden das Reservoir, aus dem der Sprachunterricht seine Fragestellungen, Themen und seine systematischen Ansätze gemäß seinen Zielvorstellungen schöpfen kann.
- c) Die Methoden der Linguistik können im Grammatikunterricht angewandt werden, sofern sie für Schüler einsichtig und vom Lehrer didaktisch zu begründen sind.

Von diesem Ansatz her kann auch die Vielfalt verschiedener theoretischer Ansätze in der Linguistik als Bereicherung und nicht als Handikap für den Sprachunterricht verstanden werden. Auswahlkriterium einer didaktischen Grammatik ist die Brauchbarkeit eines linguistischen Verfahrens für das Erreichen eines bestimmten Lernziels. Man sollte eine solche Grammatik nicht vorschnell als "Mischgrammatik" disqualifizieren – wenigstens dann nicht, wenn es gelingt, innerhalb dieser didaktischen Grammatik Widersprüche in den Verfahrensweisen, Ergebnissen und Begriffen zu vermeiden.

Nicht selten werden aus linguistischen Kontroversen bei ihrer didaktischen Umsetzung sogar recht brauchbare Ergänzungen. Das läßt sich beispielsweise an der Wortbildungslehre demonstrieren: Der Streit zwischen einer lexikalistischen (Wortbildung als Analogieverfahren) und einer transformationalistischen Wortbildungslehre (Wortbildung als Transformation zugrundeliegender Sätze) löst sich im Unterricht auf, da zur Erklärung spezifischer Möglichkeiten der Wortbildung in einigen Fällen der eine, in anderen Fällen der andere Ansatz sich als den Schülern einleuchtend und von ihnen nachvollziehbar erweist.

Meine beiden abschließenden Thesen kann ich in diesem Rahmen leider nicht weiter begründen, sondern nur deren Konsequenzen andeuten.

**These 4.** Ausgangspunkt des muttersprachlichen Unterrichts – auch der Reflexion über Sprache – ist der Sprachgebrauch und nicht die Sprachbeschreibung.

Konsequenzen:

- a) Nicht Sprache als Objekt, sondern Sprache im Vollzug ist Ausgangspunkt, Gegenstand und Ziel des Unterrichts.
- b) Erst Aneignung, Ausbau und Aktivierung von Sprache im Unterricht ermöglichen und motivieren Reflexion über Sprache.
- c) Strukturgesetze der Sprache – auch als Normen des Sprachgebrauchs – verlieren damit ihren heterogenen Charakter; sie ergeben sich als Einsichten in bereits vorher angeeignete, wenngleich bisher nur unbewußt befolgte Gesetzmäßigkeiten des Sprachgebrauchs.
- d) Angemessener als eine formal-konstruktive Methode, die Modelle von oder sogar für Sprache produziert (z.B. Baumgraphen), erscheint demgemäß ein hermeneutisch-interpretatives Vorgehen, bei dem die konkrete Verwendung von Sprache den Anstoß zur distanzierenden Reflexion und zur systematisierenden Einordnung der Teilerkenntnisse gibt.

**These 5.** Entscheidungen über Zielvorstellungen, Stellenwert, Themen und Methoden der Grammatik im muttersprachlichen Unterricht sind primär didaktische Entscheidungen, die allerdings nicht ohne linguistische Kompetenz getroffen werden können.

Die wichtigste Konsequenz dieser These ist die Bestimmung der Ausgangsfrage für den Lehrer bei der Begründung und Planung seines Sprachunterrichts.

Sie lautet nicht:

Wie lassen sich die Forschungsergebnisse der Linguistik möglichst schnell und vollständig in Grammatikunterricht umsetzen?

sondern:

Welche Verfahren und Ergebnisse der Linguistik erscheinen geeignet, beim Schüler Qualifikationen zu erzeugen und Erkenntnisse zu ermöglichen, die sein sprachliches Handeln und sein Verhältnis zur Sprache verbessern?

und:

In welcher Weise lassen sich diese Ergebnisse so vermitteln, daß sie das Interesse des Schülers an seiner Sprache verstärken und ihn zu eigener "Anstrengung der Erkenntnis" motivieren?

## Anmerkungen

- 1   Pantschatantra. Aus dem Sanskrit übertragen von Theodor Benfey (1859),  
bearbeitet von Friedmar Geißler. Berlin 1962, S. 7.
- 2   Ebd., S. 8.
- 3   zitiert bei H. Gompertz: Über Sinn und Sinngebilde, Verstehen und Er-  
klären. Tübingen 1929, S. 205.
- 4   Sprache und Sprechen. Arbeitsmittel zur Sprachförderung in der Sekundar-  
stufe I, 5. Schuljahr, hrsg. v. Detlev C. Kochan u.a. Hannover 1972, S. 83 - 91.
- 5   Sprache und Sprechen, Lehrerband 5. Schuljahr. Hannover 1972, S. 137.

## Kommunikative, grammatische und lerntheoretische Konzeptionen in Sprachlehrwerken des Deutschen\*

1.1. Die Autoren von Büchern für den muttersprachlichen Unterricht haben sensibel auf die linguistische und die sprachdidaktische Diskussion der letzten Jahre reagiert. Sie haben fast gleichzeitig mit der theoretischen Linguistik in der Bundesrepublik die sogenannte pragmatische Wende vollzogen und den Ansatz der Sprechakttheorie zur Praxis gemacht.

Gegenüber neueren systemlinguistisch und vor allem syntaktisch orientierten Verfahren hatte man sich kritisch und abwartend verhalten, bei der schichtenspezifischen Soziolinguistik war man ratlos geblieben – unter dem Zeichen des sprachlichen Handelns jedoch erscheinen die produktiven Kräfte des Didaktikers befreit und beflügelt, so daß man den Eindruck gewinnt, auf dem Gebiet der linguistischen Pragmatik sei die Praxis der Theorie vorausgeeilt. Während die "Deutsche Grammatik" von Eichler und Bünning<sup>1</sup> Form, Leistung und Gebrauch der Gegenwartssprache nur so weit darstellt, wie es der Stand der Fachwissenschaft ermöglicht, und U. Engel mit seiner dependentiellen "Syntax der deutschen Gegenwartssprache"<sup>2</sup> nicht etwas "schlechthin Neues" schaffen, sondern eher Überliefertes in der Hoffnung präzisieren will, eine für den Unterricht besonders geeignete Alternative zu bieten, betreten Sprachbuchautoren nicht selten unerschlossenes Neuland, um das mündliche und schriftliche Sprachhandeln von Schülern aller Altersstufen anzuregen, zu bereichern und effektiver zu gestalten.

Die Sprachbücher der letzten Jahre sind interessant, bunt und attraktiv; es sind schöne Bücher. Bei ihrer Durchsicht kommt Freizeitstimmung auf; man entspannt und fühlt sich unterhalten durch Illustrationen, Originalabdrucke aus Zeitschriften und Zeitungen und durch geschickt montierte Wort-Bild-Reklame, die die Grundlage zu kritischer und antimanipulativer Behandlung bieten sollen. Es gibt Originalmaterial zu aktueller Politik mit Bürgerinitiativen und Kernkraftgegnerschaft, mit Polizeieinsatz gegen mehr oder weniger friedliche Demonstranten, das anhand gegeneinander stehender Kommentare zur Diskussion und Interpretation vorgestellt wird. Rechte von Arbeitnehmern erscheinen drastisch verdeutlicht; es wird

\*Vortrag am 25.3.1977 auf der Jahrestagung des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim. Die geschriebene Fassung weicht von der gesprochenen geringfügig ab.

gezeigt, wie man über Probleme spricht und Konflikte bewältigt, wie man eigene Meinungen vertritt und Interessen durchsetzt, wie man Kontakte aufnimmt und andere tröstet.

Auf den Leser drängen Scherz und Witz ein; den Lerner begleiten kleine grüne und blaue Männchen und bunte Fabeltiere; schwarze Männchen spielen, mit oder ohne Sprechblasen, eine Geschichte. Immer wieder bieten sich Kommunikationsspiele, Rollenspiele, Planspiele (mit Problemlösungsstrategien usw.), Sprechspiele und heitere Übungen nach bunten Bildern an, die zu fröhlichem sprachlichen Tun einladen. Im ganzen stellt sich eine beeindruckende Motivationsgrundlage zu sprachlichem Handeln dar, und es scheint das für ein Schulbuch noch erträgliche Ausmaß an Buntheit, Abwechslung und Unterhaltsamkeit erreicht. Man möchte ein erstaunliches Übermaß an extrinsischer Motivation feststellen<sup>100</sup> – auch ein ökonomisches Interesse an verstärktem Absatz vermuten.

Dringt man in die Struktur der durch visuelle Präsentation und Repräsentation eingeleiteten Lerneinheiten ein, so fällt neben der abwechslungsreichen Gestaltung deren starker appellativer Charakter auf; angeregte Handlungen werden sofort verbal gesteuert und in Aufgabenstellungen übergeführt. Für das zweite Schuljahr von "Wortwechsel" (Klett) gibt es außer vielfältiger und indirekt anweisender Fragestellung die Aufforderungen

Achtet auf ..., ändere, baut, benennt, denkt euch aus, diktiert, du kannst..., du mußt ..., erfindet, ergänzt, erklärt, erzählt, findet, formuliere, gib ...  
Namen, jeder schreibt ... auf, lerne auswendig, lest, macht, ordne, sammelt, schaut genau an, schreibt (auf), seht ... genau an, setze, spielt (die Szene, noch einmal), stellt euch vor, sucht ..., trage ein, trennt, überlegt (euch, gemeinsam), umkringt, unterstreicht, verbindet, vergleicht, verwendet, zähle ... nach!

"Wörter, Sätze, Texte" (Kamp) führt Lerner des zweiten bis fünften Schuljahrs im Anschluß an unterhaltsam Dargebotenes mit

Achtet auf ..., arbeitet, baut, beantwortet, bearbeitet, begründet, beobachtet, berichtet, beschreibt (genauer), besorgt, bildet, bringt (bei, in die richtige Reihenfolge), denkt euch aus, entwerft, erfindet, ergänzt, erklärt, erläutert, ersetzt, erzählt (über), findet, formt um, führt durch, füllt aus, kennzeichnet, läßt raten, legt (an, fest), lest, löst die Rätsel, macht (eine Beschreibung, Rätsel), malt, nennt (Beispiele, Gründe), notiert, ordnet (der Reihe nach, ein, einander zu, zu), probiert aus, prüft, sammelt, schaut euch genau an, schreibt (ab, auf, auf den richtigen Platz, eine Geschichte, heraus, in die richtige Reihenfolge, in die richtige Gruppe, kürzer, richtig zusammen, so, untereinander, vollständig auf, zu Ende), setzt (ein, fest, zusammen), spielt, spricht (darüber, über), stellt (im Spiel dar, weitere Fragen, zusammen), streicht weg, sucht (heraus, Oberbegriffe), teilt ein, trägt ein, trennt, überlegt, überprüft, umschreibt, unterhaltet euch, unterstreicht, untersucht, unterteilt, vereinbart, vergleicht, verkürzt, versucht... zu bauen, wählt aus, wendet an, zählt (auf), zeichnet, zeigt, zerlegt!

“Sprachkontakte” gebraucht zur Entlastung von verbalen Anweisungen farbige Symbole; andere Bücher signalisieren Arbeitsaufforderungen ähnlich oder modifiziert. Das Prinzip ist gleich: Visuell bzw. optisch Dargebotenes soll sprachliches Handeln einleiten; das in seinen Zusammenhängen und Beziehungen visuell Perzipierte ist sprachlich zu verarbeiten und die sprachliche Form bzw. Norm ist zu üben. Bei “Wörter, Sätze, Texte” geht es um die sprachliche Fassung der in Sachausschnitten und Handlungsfeldern aufgezeigten Wirklichkeit, um das Zusammenspiel von Kognition und Kommunikation; “Sprachkontakte” strebt die verbale Umsetzung sinnlicher Wahrnehmung als Übergangsstufe zur Verbalisierung eigener Erfahrungen an. Illustrationen sehen die Autoren nicht als Zutaten zu Texten, sondern als Einheiten mit komplementärer oder alternativer Funktion; ihr Ziel ist die Vermittlung von sinnlicher Wahrnehmung der Welt und verbalem Handeln, die auch in sozialen Interaktionen miteinander verschränkt sind (Lehrerhandreichung 2, S. 7). Realität sei durch Sprache vermittelte Erfahrung; Kinder vollziehen (im Sinne Wygotskis) diese geistigen Akte der Erfassung von Wirklichkeit nach.

Im Gegensatz hierzu geht es den Autoren von “Wortwechsel” nicht so sehr um die einzelne Situation selbst, sondern um situationstranszendierende grundlegende Handlungsmuster, die sozial etabliert sind und die erworben bzw. in ihrem Gebrauch verbessert werden müssen.

1.2. Die (Such-) Frage nach einer Standardform beim Aufbau von Sprachbüchern führt zu differenzierten Antworten. Einige Bücher tendieren zu einer durch die amtlichen Richtlinien angedeuteten Gliederung in mündliche Kommunikation, schriftliche Kommunikation, Umgang mit Texten und Reflexion über Sprache; andere gehen von für Schüler wichtigen Sach- und Lebensbereichen aus oder versuchen die sprachliche Anknüpfung an konkrete Erfahrungen. Andersartige Verhältnisse ergeben sich bei “Sprachprojekte”, beim integrierten Sprach- und Lesebuch “Lesen, Darstellen, Begreifen” u.a.

Der didaktisch-methodische Zugang wird in der Regel über typische Situationen gesucht, die als Sprachauslöser funktionieren. Für eine Reihe von Autoren wird die Bindung an das Prinzip der Situativität sprachlichen Handelns zum Problem, wenn sie darüber nachdenken, wie Situation und Sprache bzw. Sprachstruktur sich miteinander zur Deckung bringen lassen könnten. Für die Fremdsprachendidaktik kann die Frage nach dem anschaulichen Versuch von Piepho<sup>3</sup> als ausdiskutiert gelten. U.a. haben Wienold<sup>4</sup>, Wilkins<sup>5</sup> und Hüllen<sup>6</sup> gezeigt, daß es in der täglichen Praxis vorwiegend um offene und sehr variable Situationen geht, die mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln bewältigt werden, und daß eine Systematik von daher nicht zu entwickeln ist.



Für die muttersprachliche Didaktik ist solch ein später Versuch von Uls-höfer proklamiert worden. Pragmalinguistisch rückversichert will er Situa-tionen, Situationsfelder oder Themen aus dem Erfahrungsbereich der Schü-ler suchen, "die es ermöglichen, die Funktion bestimmter grammatischer Formen zu analysieren und durch unterhaltsame Einübung sich bewußt anzueignen"<sup>7</sup>. Ermittelt werden sollen von phantasiereichen und experi-mentierfreudigen Deutschlehrern typische Situationen und "gramma-tische Formen, die sich zwingend diesen typischen Situationen zuordnen lassen und deren Gebrauch zur Bewältigung dieser Situationen unerlässlich ist"<sup>8</sup>.

Wer die Meinung vertritt, daß für den primärsprachlichen Unterricht ein geschlossener und systematischer Grammatikkurs vonnöten ist, wird den Grammatikteil von mündlicher und schriftlicher Kommunikation trennen, ihn als Kurs anbieten und dem Lehrer den konkreten Einsatz einzelner Komplexe überlassen; wer sich dessen sicher ist, daß es eines geschlossenen grammatischen Systems nicht bedarf, schließt diese oder jene grammati-sche Erscheinung dort an, wo ein solcher Anschluß funktional oder sach-lich günstig scheint.

In der Regel werden in die jeweils dargestellte Sprech- oder Sprachsituation kommunikative Intentionen eingebettet, die nicht selten an Searle's Liste illokutiver Akte erinnern. Eher als von einer Standardform des Aufbaus könnte man von Sprachbuchuniversalien sprechen. Kaum ein Werk ver-zichtet auf linguistische Operationen und grammatische Anteile, auf Spre-chen und Handeln bzw. Sprechen als Handeln, auf semiotische Analysen, auf Hilfen zum Lesen und zum (Recht) Schreiben. Beliebt sind Veran-schaulichungen durch Maschinen und Computer (Worterzeugungsmaschi-ne mit Substitutionen/Kommutationen, Umbaumaschine mit Permutatio-nen, Alphabet-Sortiermaschine, Sprachproduktionsmaschine).

Bei einigen Sprachbüchern lassen sich besondere didaktische Intentionen erkennen, die den Aufbau des Buchs beeinflussen. Im Glinz-Sprachbuch 4 z.B. ist die Einstellung auf den Schüler, auf sein Handeln und sprachliches Operieren, aber auch sein lesendes Rezipieren (Lesetürme zur Erweiterung der Blickspannweite) auffallend. An "Lesen, Darstellen, Begreifen" beein-druckt die Betonung der sprachlichen Rezeption und die fast unerschöpf-liche Übungvielfalt sowie die eindringende Arbeit am Wort. Neben dem einfallsreichen neuen Sprachbuch "Wörter, Sätze, Texte" überraschen die Bände 2, 3 und 4 von "Sprachkontakte" vom Standpunkt psychologischer Hilfen zur Sprachproduktion und Sprachrezeption, indem sie es nicht bei der Aufforderung zum sprachlichen Handeln belassen, sondern sich ein-führend um den (psychologischen) Vorgang des Erzeugens selbst bemühen; dagegen scheint die Handlungskonzeption bei "Wortwechsel" stärker for-

mal (syntaktisch) orientiert zu sein (wenn man vom Lehrerheft 2 ausgeht).

1.3. Die Gesamtkonzeption neuerer Sprachbücher kreist um die Leit- und Steuerbegriffe der Kommunikation und der kommunikativen Kompetenz. Als solche werden sie kaum einer (kritischen) Analyse unterzogen; wo dies geschieht, gelingt es in unterschiedlichem Maße. Die monofunktionale kommunikative Sicht der Sprache sowie ein restriktives Verständnis von Kommunikation haben den Deutschunterricht inzwischen verarmen lassen. Im Rahmen allgemein-soziologischer Orientierung erscheint Sprache nur noch als soziales Handeln, mit dem Situationen bewältigt werden, das aber vor allem auch durch Situationen determiniert und initiiert wird. Die Situativität sprachlichen Handelns wird für Sprachdidaktiker zum Dogma, wenn sie bei von der Sprache her notwendigen und von der Sache her möglichen Sprachproduktionen die Frage nach deren situativer Einbettung notwendig stellen zu müssen meinen.

Hervorzuheben sind im gegebenen Zusammenhang

- die Tendenz zur verstärkten Modellierung und Darbietung der äußeren Faktoren sprachlichen Handelns;
- die Tendenz zur Behandlung von Grammatik als je instrumenteller Komponente von situativer Kommunikation mit zufälligem oder funktionalem Einbau (Mosaikstruktur);
- die Tendenz zur allgemeinen Minimalisierung grammatischer Anteile (Zuviel Grammatik schadet nur);
- die Tendenz zur Verschleierung von Grammatik (Je weniger man von Grammatik merkt, um so besser);
- die Tendenz zur Mischgrammatik (unterschiedliche Modelle über einem sprachlichen Phänomen);
- die Tendenz zur Satzgrammatik mit operationaler Erarbeitung des Satzphänomens;
- die Tendenz zur stärkeren Berücksichtigung von Wortlehre, Wortbildung, Wortschatzerweiterung und Wortsemantik, z.T. auch mit der Einbeziehung von Begriffsbildungsprozessen und Metaphorik;
- die Tendenz zur Einlagerung sprachlicher Erscheinungen in semiotische Zusammenhänge;
- die (sich allerdings erst vorsichtig andeutende) Tendenz zur Integration kognitiver und verbaler Prozesse (Spieltheorie, Problemlösungsstrategien usw.).

Dagegen wird von textlinguistischen und textgrammatischen Möglichkeiten nur zögernd Gebrauch gemacht; Thema-Rhema-Gliederungen, Beobachtungen von Textanfang, Textfortsetzung und Textende finden sich in Büchern auch fortgeschrittener Klassen nur sporadisch und nicht sehr eindruckend. Bei Textanalysen begnügt man sich mit der Erarbeitung von In-

halt, Situation und Handlungsanweisung. Es fehlt an überzeugenden kommunikativen Analysen (von oben) und an sorgfältigen transphrastischen Beobachtungen (von unten). Sprachtheoretisch und sprachdidaktisch nicht aufgearbeitet ist der enge Zusammenhang von Textrezeption und Textproduktion.

2.1. Die Erklärung dafür, daß neuere Sprachbücher in Anlage und Aufbau so sind, wie sie sind, läßt sich weitgehend durch den Hinweis auf die Diskussion in der Linguistik der Bundesrepublik und ihre trendartige didaktische Rezeption sowie durch den Verweis auf bestimmte Lernzielvorstellungen und bestimmte lern- und verhaltenspsychologische Vorstellungen geben. Das kreative Vortasten in den Bereichen von Sprachpragmatik, Sprachproduktion und Sprachrezeption wird sich in der Praxis zu bewähren und durch theoretische Fundierung abzusichern haben, wenn es ausbaufähig werden soll. Offensichtlich geht es um die Erarbeitung klarer Konzeptionen zu den Begriffen der sprachlichen Konstitution und Funktion, der Kommunikation, der sprachlichen Norm und der sprachlichen Regel, der sozialen und der sprachlichen Situation, zur Auffassung der Sprache als Handeln bzw. Verhalten, zur Auffassung von sprachlichem Lernen und zum Verhältnis von Sprache und Handeln, Sprache und Erfahrung, Sprache und Wahrnehmung sowie Sprache und Kognition. Unumgänglich scheint die (erkenntnistheoretische) Reflexion über den (Modell-)Status von "Grammatik" gegenüber "Sprache" bzw. sprachlichem Handeln, d.h. die Überprüfung des anthropologischen bzw. psychologischen Werts von Modell- oder Systemgrammatiken für die intentionale Sprachproduktion und die Sprachrezeption.

Einen Versuch zur Präzisierung von für die linguistische Didaktik zentralen Konzeptionen hat H.J. Heringer in "Linguistik und Didaktik" 18 und 19 (1974) unternommen. Der Beitrag des bekannten Syntaktikers verdient Aufmerksamkeit, da sich in ihm das Bemühen zeigt, reine Sprachwissenschaft zu überwinden und Linguistik sozialwissenschaftlich auf eine Handlungstheorie zu gründen. Dabei macht der Autor Äußerungen zur psycholinguistischen Grundlagenbildung, zu Lernen und Lerntheorien, zu Handeln und Kommunizieren, die den Sprachunterricht zu beeinflussen in der Lage sind.

Es ist Heringer zuzustimmen, daß wir keinen anderen als einen theoretischen Zugang zur Welt und zu unserem Handeln haben und daß theoretische Fragen daher eine entscheidende Rolle spielen. Es ist ihm auch darin zuzustimmen, daß Antworten auf Fragen, was Handlungen sind, was Verstehen ist und wie der Zusammenhang des sprachlichen Handelns mit dem übrigen Handeln sich darstelle, Auswirkungen auf den Sprachunterricht haben;

und es ist zu akzeptieren, daß eine sozialwissenschaftlich orientierte Linguistik ihre Aufmerksamkeit dem Verstehen zuwenden soll. Hier jedoch beginnt die Schwierigkeit, denn es ist durchaus nicht einfach zu verstehen, was Heringer unter "Verstehen" versteht<sup>9</sup> – nicht einfach deswegen, weil man zur Aufhellung dieses Standpunkts des Autors "Praktische Semantik" und einige Arbeiten Wittgensteins berücksichtigen und sich immer wieder die Vorgehensweise der Philosophen der Alltagssprache vergegenwärtigen muß (das zweite Kapitel der "Praktischen Semantik" z.B. ist eine Reihung von Wortgebrauchsbeschreibungen).

Nach Heringer erkennen wir die Handlungen anderer nur, wenn wir sie verstehen; die Grundlage für gemeinsames Handeln ist gegenseitiges Verstehen, und erfolgreiches Kommunizieren setzt gegenseitiges Verstehen voraus (im Sinne Wittgensteins scheint Heringer vage zu postulieren, daß, wenn wir kommunizieren, wir eigentlich immer schon verstanden haben). Verstehen aber, das Kreativität erfordert, das dem kommunikativ oder symbolisch Handelnden Ziele und Motive unterstellt, das darin besteht, beobachteten Handlungen Regeln zuzuordnen, nach denen sie gemacht wurden – dieser Akt des Verstehens ist selbst kein Handeln (zu einer möglichen formalbegrifflichen Herleitung der Position vgl. Praktische Semantik, S. 22). Damit aber erweist der Ansatz des sprachlichen Handelns, obwohl Heringer Wittgensteins pragmatische Gebrauchstheorie anders versteht, sich als im Prinzip behavioristisch; die mit Sorgfalt vorgenommene verbale Unterscheidung von Verhalten und Handeln vermag daran nichts zu ändern.

In diesem Sinne konsequent wird dann auch der Kommunikationsbegriff seiner fruchtbaren Potenz beraubt, wenn zum Kommunizieren zwar immer zwei gehören sollen, aber nur einer (sichtbar) handeln darf. Nicht reflektiert wird, daß jeder, der eine Regel anwendet, schon etwas über die Regel weiß, und daß eine Regel und ihre Anwendung kennen oder die Bedeutung eines Wortes kennen, ein mentales Phänomen bzw. ein Prozeß ist, der in seiner Produktion und Rezeption eine einheitliche Struktur besitzt. Wenn es so ist, daß menschliches Handeln sein wesentliches Charakteristikum in seiner intentionalen Geistigkeit hat, dann muß eine Handlungskonzeption, die diese als Nicht-Handeln zur Bedingung des Handelns macht, sie dann jedoch von der Untersuchung und Beschreibung ausschließt, als verkürzt gelten.

Im Zusammenhang mit seinem Slogan "Kommunizieren lernt man, indem man kommuniziert" bzw. "Um handeln zu lernen, muß man handeln" relativiert der Autor sich selbst, so daß man von einer expliziten Analyse absehen kann. Eine solche könnte einem auch schlecht bekommen, denn der Gemeinplatz ist deutscher Sprachdidaktik lieb (wahrscheinlich wegen

seiner praktischen Bequemlichkeit). Helmers z.B. gelang es, in der klassischen "Didaktik der deutschen Sprache" mit Anteilnahme und Kunst eine Liste von den Irrtümern tradierenden Sprachmagistern zu erstellen, die von den frühen Germanisten bis in die Neuzeit hinein reicht. (Man denke nur daran, daß keine der in neuerer Zeit geforderten und praktizierten Maßnahmen zur Förderung von Kompetenzen verschiedener Art, die letztlich auf den Annahmen des "Slogans" beruhen, hinsichtlich ihrer Effektivität ernsthaft überprüft worden ist. Wo dies ansatzweise geschehen ist, war Pessimismus die Folge. Wer z.B. die Behauptung wagte, Rollen- und Kommunikationsspiele führten bei ihrer Verabsolutierung langfristig zur Verschlechterung der sprachlichen Gesamtleistung von Lernern, den könnte man zwar exkommunizieren, nicht jedoch beweiskräftig widerlegen. Eine solche Freiheit ist in anderen angewandten Wissenschaften undenkbar.)

2.2. Dem Kommunikationsbegriff scheint im Sprachunterricht aus mehreren Gründen Verfall zu drohen. Sehr oft wird "Kommunikation" nur als Thema verstanden, das mit dem Besprechen eines mehr oder weniger pragmalinguistisch bereicherten Modells abgehandelt ist: Man weiß dann, was es mit Kommunikation auf sich hat. Manche Pädagogen verstehen Kommunikation immer als konkrete soziale Interaktion, die sich in möglichst lebhaftem dialogischen Sprachhandeln im Unterricht oder in Briefen an behördliche Öffentlichkeit niederzuschlagen hat (kommunikativer Aufsatzunterricht); andere Lehrende fassen Kommunikation mehr formal-strukturell auf und bemühen sich, im Sinne Watzlawicks u.a. komplementäre in symmetrische Strukturen zu überführen, weil für sie der Beziehungsaspekt von Kommunikation das Wichtigste ist.

In Schwierigkeiten gerieten Kommunikationsdidaktiker mit dem Phänomen der Massenkommunikation, die als Einweg-Kommunikation bzw. als unilaterale Kommunikation deklariert wurde, – ein Verfahren, das sich an einem tieferen Verständnis des Kommunikationsbegriffs vorbeimogelt. Freilich hat die Arbeit von Watzlawick, Beavin und Jackson eher dazu beigetragen, den heuristisch fruchtbaren Kommunikationsansatz zu vernebeln: Wenn es nicht mehr möglich ist, Kommunikation von Nicht-Kommunikation klar zu unterscheiden, wird der Begriff leer und verliert jeden Wert.<sup>10</sup> In der Publizistikwissenschaft wird mit Erfolg zwischen den Bereichen der *i n t e r*personalen und der *i n t r a*personalen Kommunikation unterschieden – ein Vorgehen, das durch psycholinguistische Bemühungen unterstützt werden kann. Es sei in diesem Zusammenhang an die Arbeiten von A.R. Lurija zur regulativen oder direktiven (auch intrapsychischen bzw. innerpragmatischen) Sprachfunktion erinnert sowie an neuere Modelle der Sprachrezeption und besonders des Lesens. Von hier wird der Blick des Didaktikers wieder frei für die Vielfalt sprachli-

cher Funktionen, wie sie z.B. Halliday zusammenstellt.<sup>11</sup>

Für das Einleiten und Fördern von Sprachlernprozessen ist das Herstellen ausgewogener Verhältnisse zwischen Kommunikation und Kognition von grundlegender Bedeutung; dabei wäre der kommunikative Aspekt genetisch und systematisch wohl der umfassendere.<sup>12</sup> Lerntheoretisch geht es um die Strukturierung des Komplexes von Sprache und Kognition, die auch Heringer (1974) in seiner Kritik an Piaget thematisiert (LuD 19, S. 200). Der Kritik allerdings ist nicht zu folgen, obwohl dem Autor Konsequenz nicht abgesprochen werden kann. Grundlegendhaft für das Verhältnis von Sprache und Kognition nimmt er nämlich an, "daß man etwas nur wissen kann, wenn man es auch sagen kann"<sup>13</sup>; bestimmte Handlungen könne man nur verstehen, "wenn man Bestimmtes sagen kann, und das heißt eben sprachliche Ausdrücke dafür hat" (LuD 18; S. 127). — In Peter Handkes "Kaspar" heißt es: "Sag, was du denkst — denk, was du sagst."

Mit Vehemenz haben Sprachdidaktiker die Sicht der Sprache als Handeln und Gebrauch im Rahmen des angelsächsischen Ansatzes zu einer Sprechakttheorie nebst ihrer Diskussion im deutschen Sprachraum übernommen und — wie eingangs gezeigt werden konnte — überraschend viel daraus gemacht. In der Theorie- und Anwendungsdiskussion freilich gibt es mehr Mißverständnis und Dissens als fruchtbaren Konsens, zumal man die impliziten pragmatistisch-behavioristischen Grundlagen nicht immer mitreflektiert und es auch an einer semiotischen Analyse von Sprachkonstitution und Sprachgebrauch fehlen läßt.<sup>14</sup> Die Diskussion der Sprechakttheorie im Rahmen der Linguistik und selbst deren Erörterung in der deutschen transzendentalpragmatisch-hermeneutischen Gegenwartsphilosophie<sup>15</sup> läßt durchscheinen, daß die eigentliche Faszination von den performativen Äußerungen ausgegangen war, bei denen sich Sprechen und Handeln genau decken, daß die Faszination abnimmt, je weiter Sprechakte sich vom Performativen und Quasiperformativen entfernen und daß sich sehr bald das semantische Grundproblem einstellt.

Der Praktiker fragt bzw. sollte fragen, wie weit er gekommen ist, wenn Sprachhandlungsmuster sich schließlich als illokutive Akte darstellen, wenn als semantische Regel "lachen" erscheint, wenn sprachliche Intentionen dann doch grammatisch und normengerecht zum Ausdruck gelangen müssen und wenn "sprachliches Handeln" sich im Unterrichtsalltag schlicht als Sprechen und Schreiben, Lesen und Zuhören zu erkennen gibt, von deren Prozessualität er zu wenig weiß, um helfend und fördernd eingreifen zu können, nachdem er, an Erfahrungen anknüpfend, durch Situationen vielfältig motiviert hat. Es stellt sich das Problem ein, was eine sprachliche Regel und was sprachliche Norm sei, ob linguistisches Handeln

grammatisches Handeln und ob grammatisches Handeln sprachliches Handeln ist – schließlich: Wie man es denn überhaupt mit der Grammatik hält.

2.3. Die Frage nach dem Anteil von Grammatik im Sprachunterricht wird auch heute mit Engagement erörtert. Man kann den Eindruck gewinnen, es bei Sprachbuchautoren mit gespaltenen Persönlichkeiten zu tun zu haben: Manche von ihnen erklären öffentlich, daß Grammatik dem flüssig-energetischen oder intentional-kreativen Sprachgebrauch eigentlich nur schade und somit völlig überflüssig sei; in ihre Sprachbücher haben sie jedoch so viel Grammatik eingeschmuggelt, daß am Ende die Systematik komplett ist. Vielleicht ist man doch nicht so ganz davon überzeugt, daß man Sprache nur durch Sprechen bzw. sprachliches Handeln besser gebrauchen lernt?

2.3.1. Als Rechtfertigungsgründe für grammatische Unterweisung, Reflexion und Übung im Erstsprachenunterricht bzw. beim schulischen Spracherwerb werden neben als allgemein überholt geltenden Begründungen (Denkschulung, Grundlage für richtiges Sprechen) Ziele genannt, wie

- Durchschauen der Anwendungs- und Wirkungsweise sprachlicher Mittel (kognitive Einsicht) zur Kompetenzerweiterung;
- Erarbeitung eines Begriffsinventars zur Verständigung über sprachliche Handlungen (Metakommunikation);
- Problematisierung sprachlicher Normen;
- Emanzipation von Manipulation durch Sprache und Durchschauen von Manipulationen der Sprache;
- Aufdecken der eigenen geistigen Voraussetzungen;
- Entwicklung von sprachlicher Individualität und Originalität durch Bewußtmachung sprachlicher Strukturen und Funktionen;
- Erarbeitung bzw. Thematisierung grammatischer Kategorien als Erfahrungs- und Widerspiegelungskategorien der gesellschaftlichen Wirklichkeit bzw. einer Lebensform (Neomarxismus und selektive Wittgenstein-Interpretation);
- Ausbau und Verbesserung vorhandener kommunikativer Möglichkeiten;
- Beeinflussung des sprachlichen und nicht-sprachlichen Handelns durch Reflexion über grammatische Kategorien aufgrund des engen Zusammenwirkens von Sprache, Denken und Handeln.

Einige meinen, es gäbe Grammatik in deutschen Sprachbüchern immer noch, weil niemand den Mut habe, auf das historisch Überlieferte zu verzichten, oder weil Genehmigungsbehörden sie noch oder gar wieder verlangen.

2.3.2. Ablehnungen von Grammatik im muttersprachlichen Unterricht sind zahlreich. Wie schon gesagt, werden sie doch durch nachträgliche Teilrechtfertigungen und den Aufweis möglicher oder gar notwendiger Anwendungen relativiert. Sie werden oft global und verbunden mit stereotypen Auffassungen über Spracherwerb und sprachliches Lernen gegeben, zum Teil auch mit naiven Vorstellungen von Psychologie und Lerntheorie. Zu ihnen gehören nach dem sprachdidaktischen "Slogan" Äußerungen, wie z.B. Sprache lerne man nur durch jahrelanges Üben, Sprache lerne man schließlich nicht durch Lesen über Sprache, grammatische Reflexion nütze letztlich doch nur der Oberschicht (!).

Dezierte neuere Ablehnungen von Grammatikunterricht lassen sich einteilen in

1) soziolinguistisch und pragmalinguistisch begründete:

(1) Die Annahme einer Sprache sei eine ungerechtfertigte Idealisierung, da einheitliche Sprache nur bei einheitlicher gesellschaftlicher Praxis möglich sei (mechanistische Widerspiegelungskonzeption). Gruppensprachen würden der Norm einer Standard- oder Hochsprache untergeordnet, die als Instrument von Macht gebraucht werde (Wem nützen Normen?).

(2) Bei grammatischer Unterweisung läßt die Gefahr eines restriktiven Sprachidealismus sich nicht ausschließen, wenn anstelle von gesellschaftlicher Realität nur Sprache untersucht wird und deren gesellschaftliche Funktionalität damit aus dem Blick gerät. Hier gelangen auch Aussprüche Wittgensteins vom Typ "Einer Regel folgen kann keiner allein", "Sprache ist eine Lebensform" in den Gebrauch. Es wird nicht nur die sprachkonstitutive Semiose im historischen Sinne, sondern auch die Aktualgenese sprachlicher Äußerungen in die als determinativ aufgefaßte extraverbale Situation hinein verlegt; dabei sind psychologisch-kognitive Kategorien durch soziologisch-behaviorale ersetzt.

(3) Ansatzstelle grammatischer Reflexion dürfe nicht sein eine deduktiv gewonnene grammatische Theorie, sondern die je subjektive Motivation zu sprachlichem Handeln, die ihrerseits mit der je konkreten individuellen Erfahrung als objektiv bedingt durch die Produktionsverhältnisse und durch die Klassenlage gesehen werden müsse. Zu fordern sei ein induktives Verfahren, das von den subjektiven (und objektiven) Interessen, Motivationen und Erfahrungen ausgeht. Dabei wird der Erfahrungsbegriff überhaupt nicht oder aber implizit-manipulativ bestimmt.

2) Alltagspsychologisch und (früh) behavioristisch begründete:

(1) Grammatik vermittelt nur sprachliches Wissen, das für den Schüler keine Funktion hat; es geht jedoch um sprachliches Können. Gramma-



tisches Wissen ist keine notwendige Voraussetzung für die Förderung sprachlicher Fähigkeiten, da eine bewußte Anwendung grammatischer Regeln beim aktuellen Sprachgebrauch ausgeschlossen werden kann.

(2) Zwischen Sprachbetrachtung und Sprachgebrauch besteht so gut wie keine Beziehung; grammatische Unterweisung führt nicht zur Verbesserung des Sprachgebrauchs. Es ist ein hundertjähriger Irrtum, ein Aberglaube und ein fundamentales Mißverständnis, daß grammatisches Regelwissen den Sprachgebrauch fördern könne. Menschen sprechen und verstehen; sie laufen, spielen und turnen, ohne je darüber belehrt worden zu sein.

(3) Die Transferierbarkeit grammatischen Wissens ist nicht erwiesen, und es besteht kein Grund zur Annahme, daß die Behandlung einer systematischen und formalen Grammatik die Kommunikationsfähigkeit verbessere.

(4) Der primäre Spracherwerb, d.h. der Erwerb linguistischer und kommunikativer Kompetenz erfolge unbewußt, kommunikativ-funktional und vorwiegend inhaltlich bestimmt. Wenn Kompetenz sich aber unbewußt aufbaue, könne sie, da man sie ja nicht bewußt machen kann, nicht direkt gefördert werden; dagegen fördere aller sprachlich vermittelte Unterricht die Sprachkompetenz indirekt.

(5) Es ist dunkel, wie Sprachbeherrschung im "Kopf" des Sprachteilhabers funktioniert, und es ist unklar, wie äußere Stimuli intern verarbeitet werden. Der Grammatikunterricht müßte Urteilen, Entscheiden und Handeln beeinflussen können! Bewirkt Einsicht aber unmittelbare Änderungen des Verhaltens, schafft Einsicht Dispositionen zu neuen Verhaltensweisen?

3) Verhaltenstheoretisch begründete (Strategien verbaler Planung, hierarchische Struktur des Verhaltens – Miller/Galanter/Pribram, Lashley, Bernstein, Lenneberg):

(1) Beim hierarchisch gesteuerten Sprach- bzw. Sprechprozeß könne der Sprecher (bzw. Schreiber) sein Verhalten auf unterschiedlichen Ebenen in von oben nach unten abnehmendem Maße bewußt kontrollieren. Der grammatische Bereich gehöre zu den untergeordneten Plänen, die weitgehend automatisch ablaufen und von den hierarchisch höheren Ebenen her nicht beeinflussbar bzw. erreichbar sind. Beeinflussbar dagegen und bewußtseinsfähig seien beobachtbare sprachliche Handlungen (!).<sup>16</sup>

Daß hier nicht zu Ende gedacht wurde, zeigt schon ein Blick auf die Steuerung von motorischen Verhaltensmustern.<sup>17</sup> Sogenannte untere Ebenen des Verhaltens werden nicht als automatische Prozesse bewußt gemacht bzw. beeinflusst, sondern über die sie steuernden Instanzen bzw. Kategorien erreicht. Eine angemessene Einschätzung der Situation liefert

U. Maas. Der an Fragen des Sprachunterrichts außerordentlich interessierte marxistische Sprachwissenschaftler scheint sich u.a. auf Freud zu stützen, für den alles Sprachliche bewußtseinsfähig war und der Sprache als *via regia* zum Unbewußten betrachtete, wenn er grammatische Kategorien in die Nähe von Bewußtseinskategorien rückt.<sup>18</sup> Erkenntnistheoretisch ist die Durchdringung bzw. die Modellierung des Unbewußten die Bedingung der Möglichkeit rekonstruktiver Wissenschaft. Die Fähigkeit, ihre Aktivität über dem Bereich des *tacit knowledge* zu strukturieren und umzustrukturieren, ist eine Eigenschaft höherer mentaler Prozesse.

3.1. Die Erarbeitung einer didaktisch interessanten kommunikativen Grammatik als einer internen Grammatik des sprachlichen Handelns scheint auf der Grundlage einer formalen Handlungstheorie oder eines syntaktischen Ansatzes mit pragmatischem Überbau nicht möglich zu sein. Eine kommunikative Grammatik ist nur als Grammatik der Rekonstruktion wirklichen sprachlichen Handelns sinnvoll, d.h. als Grammatik des Sprachproduzierens und konstruktiven Sprachverstehens, bzw. als Grammatik, die den (kreativen) Prozeß von der durch situative Determination nicht hinreichend erklärbaren Intention des Sprechers zu ihrer sprachlichen Realisierung und zu ihrem Verstehen erfaßt. Möglicherweise erzeugt der Sprecher/Schreiber innere Programme und realisiert sie mit Hilfe einer Art innerer Sprache.

Es handelt sich um eine explizite psychologische Hypothese über Prozesse, die Schüler vollziehen, wenn sie lernen und Sprache gebrauchen. Menschliches Handeln und menschliches Wissen sind wesentlich intentional und bedeutungsvoll. Sätze von Sprechern sind eingelagert in Netze von kognitiven und affektiven Relationen, die für Wissen und Verstehen als konstitutiv gelten können. Alles Verhalten, das Menschen als Form bzw. als syntaktisches Muster erzeugen, ist nur als Ausdruck von Bedeutung sinnvoll, und diese ist faßbar und verstehbar nur im Rahmen von Intentionalität, von Erfahrung und von Wissen. Für ein Kind ist Sprache zunächst nie Objekt autonomen Wissens, sondern Repräsentation dessen, was es kennt und was es weiß, d.h. daß die Semantik bzw. das semantische Lernen, so eng es mit dem syntaktischen auch in Wechselwirkung steht, das syntaktische Lernen dominiert. Syntaktische Regeln wären dann Abstraktionen über dem sprachlichen Wissen des Sprechers; sie wären keine Regeln, die Kinder lernen müßten, sondern Generalisierungen über dem Was und Wie des sprachlichen Lernens. Reine Syntax, aber auch eine asemantische Syntax, die mit Handeln direkt in Beziehung gebracht wird, könnte sich als sprachdidaktisch wenig sinnvoll erweisen. Wittgensteins Gedanke des regelgeleiteten Sprachspiels dürfte für eine Handlungsgrammatik unzureichend bleiben, wenn man Wörter nicht als Namen für Dinge und Be-

griffe<sup>19</sup> und nicht als verhaltensstimulierende Reize begreift, sondern als Anweisungen für semantische Prozesse; in solchen mentalen Prozessen haben Bedeutungen ihre "Existenz". Das Problem möglicher Bewußtheit sprachlicher Prozesse und deren reflexiver Steuerung bzw. Veränderung ist mit einem Stufen- oder Kontinuitätsmodell von zu- und abnehmender Bewußtheit, mehr oder weniger bewußter Aufmerksamkeit und Kontrolle und mit Verfahren der Interiorisierung und Exteriorisierung zu erreichen (Piaget, Galperin, Bruner, Klafki, Ausubel/Robinson).<sup>20</sup>

3.2. Als Anregungen zu einer anwendungsorientierten, auf kommunikatives sprachliches Handeln gerichteten und interne Erzeugungsprozesse abbildenden mentalen (Gebrauchs-) Grammatik lassen sich Äußerungen Wilhelm von Humboldts verstehen:

- (1) Das Sprechenlernen der Kinder ist [kein mechanisches Lernen,] nicht ein Zusammen von Wörtern, Niederlegen im Gedächtniss und Wiedernachhallen mit den Lippen, sondern ein Wachsen des Sprachvermögens durch Alter und Uebung. Das Gehörte thut mehr, als bloss sich mitzutheilen; es schickt die Seele an, auch das noch nicht Gehörte leichter zu verstehen... und schärft den Drang und das Vermögen, aus dem Gehörten immer mehr und schneller in das Gedächtniss hinüberzuziehen, immer weniger davon als blossen Klang vorüberausuchen zu lassen (Studienausgabe Bd. 3, Darmstadt <sup>3</sup>1963, S. 431).
- (2) Es kann in der Seele nichts, als durch eigne Thätigkeit vorhanden seyn, und Verstehen und Sprechen sind nur verschiedenartige Wirkungen der nemlichen Sprachkraft. Die gemeinsame Rede ist nie mit dem Uebergeben eines Stoffes vergleichbar. In dem Verstehenden, wie im Sprechenden, muss derselbe aus der eignen, innren Kraft entwickelt werden; und was der erstere empfängt, ist nur die harmonisch stimmende Anregung ... Das Begreifen von Wörtern ... fasst weit mehr in sich, als das bloss gegenseitige Hervorrufen des Lauts und des angedeuteten Gegenstandes (ebd., S. 430).
- (3) Denn die Sprache kann ja nicht als ein da liegender, in seinem Ganzen übersehbarer oder nach und nach mittheilbarer Stoff, sondern muss als ein sich ewig erzeugender angesehen werden, wo die Gesetze der Erzeugung bestimmt sind, aber der Umfang und gewissermassen auch die Art des Erzeugnisses gänzlich unbestimmt bleiben (ebd., S. 431).

Für die Konzeption einer anwendungsorientierten Grammatik könnte die grundsätzliche Unterscheidung zwischen sprachlichen und grammatischen Kategorien in dem Sinne Bedeutung erlangen, daß unter einer zu postulierenden sprachlichen Kategorie der Gegenstand des grammatischen Erkenntnisinteresses und unter einer grammatischen Kategorie ein (Re-)Konstrukt über dem Gegenstand verstanden wird.<sup>21</sup> Dadurch wäre sowohl Saussures unreflektierte Psychologisierung der Grammatik als auch Chomskys gespaltenes Verhältnis zum psychologischen Status der generativen Transformationsgrammatik zu vermeiden. Die zum Dogma erstarrte Unterscheidung von Kompetenz und Performanz könnte durch das Kriterium

der Angemessenheit grammatischer Kategorien gegenüber sprachlichen funktionalen Kategorien ersetzt werden.

Ein solches Vorgehen präzisiert dann auch das Verständnis von "grammatischer Regel" als des Konstrukts einer Anweisung, die sprachliches Handeln erzeugt. Die Explikation solcher Regeln erhellt die nicht operationalisierbare Vagheit und den mit pragmatistischen Mitteln nicht hintergehbaren Status der Regelkategorie bei Wittgenstein.<sup>22</sup> Die Einlagerung "grammatischer Regeln" in ein interaktionales Modell von sprachlicher Produktion und Rezeption distanziert die soziologisch orientierte Auffassung des (grammatischen) Regelbegriffs als Norm<sup>23</sup> und ermöglicht so erst, die auf sprachliches Handeln modifizierend einwirkenden Regeln allgemeinen sozialen Verhaltens zu formulieren.

3.3. Eine anwendungsorientierte Grammatik sollte auch Faktoren des primären Spracherwerbs (Erwerbs- und Erkenntnisstrategien, syntagmatisch-paradigmatischer Wechsel) sowie die Determinanten allgemein-semiotischen und sprachlichen Lernens einbeziehen und die Möglichkeiten kognitiver Lerntheorien reflektieren. Als eigentliche und wesentliche Aufgabe der linguistischen Didaktik wird dann erkennbar die Erarbeitung von alle Stufen der Fertigkeit erfassenden Modellen bzw. Theorien

- des Sprechens (situatives und dialogisches Sprechen, freier Vortrag, Argumentieren usw.);
- des Schreibens (Schreibenlernen, Nachschreiben, Aufschreiben, freie Textproduktion, wissenschaftliches Referat usw.);
- des Hörverstehens ("Aufnehmen" und Verarbeiten, Identifizieren subtiler Nuancen usw.);
- des Lesens (Lesenlernen und Erstlesen, Sinnerzeugung, literarische Analyse und Interpretation).

Eine solche Konzeption könnte in Sprachbüchern bereits vorhandene Ansätze zusammenfassen und entwickeln helfen.<sup>24</sup> Motivationen von außen würden durch Hilfen für interne Prozesse ergänzt. Sprachlehrwerke des Deutschen wären dann nicht nur schön und bunt, sondern (mehr noch als bisher) gut und hilfreich.

## Anmerkungen

- 1 Eichler, W./Bünting, K.-D.: Deutsche Grammatik. Kronberg/Ts. 1976.
- 2 Engel, U.: Syntax der deutschen Gegenwartssprache. Berlin 1977.
- 3 Piepho, H.-E.: Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen 1974.

- 4 Wienold, G.: Die Erlernbarkeit der Sprachen. München 1973.
- 5 Wilkins, D.A.: Linguistik und Sprachunterricht. Heidelberg 1976.
- 6 Hüllen, W.: Linguistik und Englischunterricht. 2. Heidelberg 1976.
- 7 Ulshöfer, R.: Funktionaler Grammatikunterricht. In: DU 29; 1, 1977, S. 13.
- 8 Ebd., S. 14.
- 9 Vgl. Bransford, J.D./McCarrell, N.S.: A sketch of a cognitive approach to comprehension: Some thoughts about understanding what it means to comprehend — und Franks, J.J.: Toward understanding understanding. In: Weimer, W.B./Palermo, D.S. (Hrsg.): Cognition and the symbolic processes. New York etc. 1974. Auch: Massaro, D.W. (Hrsg.): Understanding language. New York etc. 1975. Hörmann, H.: Meinen und Verstehen. Frankfurt 1976.
- 10 Vgl. dagegen die Analyse bei Flechtner, H.-J.: Grundbegriffe der Kybernetik Stuttgart 1970 (ff.).
- 11 Halliday, M.A.K.: Explorations in the functions of language. 1973. Auch: v. Ziegeler, D.: Sprachfunktionen und Sprechakte im Fremdsprachenunterricht. In: LB 36; 1975, S. 84 - 95.
- 12 Vgl. Busse, W.: Funktionen und Funktion der Sprache. In: Schlieben-Lange, B. (Hrsg.): Sprachtheorie. Hamburg 1975.
- 13 Vgl. Brewer, W.F.: The problem of meaning and the interrelations of the higher mental processes. In: Weimer/Palermo [Anm. 9].
- 14 Vgl. Lewandowski, Th.: "Pragmatik", "Sprechakt". In: Braun, E./Radermacher, H. (Hrsg.): Wissenschaftstheoretisches Lexikon. Graz-Köln 1977.
- 15 Apel, K.-O. (Hrsg.): Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt/M. 1976.
- 16 Schwenk, H.: Welchen Sinn hat der Grammatikunterricht in der Schule? In: Diskussion Deutsch 29; 1976.
- 17 Lenneberg, E.H.: Biologische Grundlagen der Sprache. Frankfurt 1972. Bernštejn, A.N.: Očerki po fiziologii dviženij i fiziologii aktivnosti (Skizzen zur Physiologie der Bewegungen und zur Physiologie der Aktivität). Moskva 1966. Bernstein, N.: The co-ordination and regulation of movements. Oxford 1967. Leont'ev, A.A. (1969): Psycholinguistische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Äußerungen. Berlin 1975. Weiss, P.A.: Hierarchically organized systems in theory and practice. New York 1971.
- 18 Maas, U.: Kann man Sprache lehren? Für einen anderen Sprachunterricht. Frankfurt/M. 1976, S. 271 ff.
- 19 Lewandowski, Th.: Bedeutungserlernung und Begriffsbildung. In: Brög, H. (Hrsg.): Probleme der Semiotik unter schulischem Aspekt. Ravensburg 1977.
- 20 Vgl. auch Turvey, M.T.: Constructive theory, perceptual systems and tacit knowledge. In: Weimer/Palermo [Anm. 9]. McCawley, J.D.: Some ideas not to live by. In: Die Neueren Sprachen 2, 1976.
- 21 Vgl. Watt, W.C.: On two hypotheses concerning psycholinguistics. In: Hayes, J.R. (Hrsg.): Cognition and the development of language. New York etc. 1970. Leont'ev, A.A. [Anm. 17]. Miller, G.A.: Toward a third metaphor for psycholinguistics. In: Weimer/Palermo [Anm. 9].

- 22 S. dazu Heringer, H.J.: *Praktische Semantik*. Stuttgart 1974, sowie v. Kutschera, F.: *Sprachphilosophie*. München <sup>2</sup>1975.
- 23 Vgl. Coseriu, E.: *System, Norm und Rede*. In: Ders.: *Sprache. Strukturen und Funktionen*. Tübingen <sup>2</sup>1971, S. 53 - 72.
- 24 Die Autoren von "Sprachkontakte" z.B. erkennen, daß strukturelle (System-) Regeln offensichtlich andere Regeln sind als die, nach denen man erfolgreich kommuniziert; letztere sollten aber von Schülern gelernt werden. Sprache erscheint ihnen als geistige Tätigkeit bzw. als kombinatorische Leistung des menschlichen Gehirns. Eine neurokybernetische Maschine kann diese Tätigkeit modellhaft andeuten, jedoch nicht wirklich erreichen.

## Voraussetzungen für die Konzeption von Sprachbüchern

0. In den letzten Jahren haben sich in den Schulen unseres Landes neu gestaltete und an den Ergebnissen der modernen Linguistik orientierte Sprachbücher zunehmend durchgesetzt. Gleichzeitig hat sich eine lebhaft Kritik etabliert, die entweder die Gesamtkonzeption oder einzelne Aspekte bzw. Abschnitte dieser neuen Lehrwerke beanstandet.<sup>1</sup> Im Rahmen meines Beitrags werde ich weder eine detaillierte Analyse der vorliegenden Sprachbücher noch einen Überblick über den gegenwärtigen Diskussionsstand geben, sondern versuchen, grundlegende Voraussetzungen zu skizzieren, die bei der Entwicklung von Sprachbüchern oder von linguistischen Curricula beachtet werden sollten und die meiner Ansicht nach angesichts der bildungspolitischen Relevanz von Sprachbüchern im allgemeinen – und größtenteils auch in der bisherigen Diskussion – nicht genügend berücksichtigt worden sind.

Grundlage für die Konzeption von Sprachbüchern sollte das altersspezifische (1) Sprachverhalten und (2) Sprachverständnis der betreffenden Zielgruppe sein. Da im Sprachunterricht kommunikative Fähigkeiten gefördert und erweitert werden sollen, müssen die dafür geplanten Lernsituationen (3) auf der allgemeinen kognitiven Entwicklung der Schüler aufbauen. Nicht zuletzt sollte (4) die Konzeption eines Sprachbuchs sowohl aus linguistischer als auch aus didaktischer Perspektive in sich stringent sein, so daß das zielbezogene didaktische Vorgehen des Lehrbuchs bzw. Curriculums für Lehrer und Schüler transparent und nachvollziehbar ist.

### 1. Zur Sprachproduktion

Um die Variationsbreite der kommunikativen Leistungen – speziell der Sprachproduktion – beschreiben zu können, ist es erforderlich, das sprachliche Verhalten von Schülern verschiedener Altersklassen-, Geschlechts- und Sozialschichtenzugehörigkeit in unterschiedlichen Kommunikationssituationen im schulischen und außerschulischen Bereich zu beobachten. Zur Erforschung der Sprachsozialisation sind also außer der Korrelation linguistischer Merkmale mit organismischen und sozialen Variablen auch rollen- und situations- sowie themenspezifische Faktoren miteinzubeziehen. Denn das Verhalten eines Individuums in einer Situation wird von sozialen Werten und Normen mitbestimmt. Infolgedessen unterliegt auch die Entscheidung über die Verwendung bestimmter kom-

munikativer Strategien normativen Zwängen, die in den situationsbezogenen und sozial bedeutsamen Sprachvarianten zum Ausdruck kommen.<sup>2</sup> Sehr unterschiedliche außersprachliche Faktoren (wie Situation, Gesprächspartner, Thema, Funktion und Form der Kommunikation) bedingen die verbale Interaktion, die sich in der Sprachvariation manifestiert, da jedes Sprechereignis in einer bestimmten Situation mit einem bestimmten Thema zwischen Gesprächspartnern stattfindet, die einen bestimmten Status haben, eine bestimmte Rolle spielen und mit ihrer Kommunikation ein bestimmtes Ziel verfolgen.<sup>3</sup>

Einer Analyse dieser multifaktoriell bedingten Sprachproduktion kann ein Textkorpus zugrundegelegt werden, das nach den entsprechenden Parametern zusammengestellt ist und möglichst eine repräsentative Stichprobe aus der Population darstellt, über die Aussagen gemacht werden sollen (z.B. Aussagen über das sprachliche Verhalten von Schülern des fünften und sechsten Schuljahrs der BRD). Die Auswertung der Texte müßte die eventuell bestehenden Kovarianzen einzelner Variablen untersuchen, etwa den Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und Sprachproduktion der Versuchspersonen in differierenden Situationen. Die Erforschung dieses komplexen Aufgabenbereichs kann sicher nur von einem interdisziplinären, methodenpluralistischen und Mehr-Ebenen-Ansatz – wie ihn Fishman<sup>4</sup> und Kjolseth<sup>5</sup> vorgeschlagen haben – geleistet werden, der auf einer Integration von soziologischen, psychologischen und linguistischen Disziplinen basiert.

## 2. Zur Sprachrezeption

Steht die Erforschung der Sprachproduktion informationstheoretisch in enger Beziehung zum Enkodieren, so ist die Analyse der Sprachrezeption mit dem Dekodierprozeß verbunden. Zum Beschreiben dieser Operationen bemüht sich die sprachpsychologische Forschung seit geraumer Zeit um ein adäquates Erklärungsmodell und um den experimentellen Nachweis verschiedener theoretischer Ansätze. Die Aussagen über das Sprachverständnis beschränken sich in den meisten bisher vorliegenden Untersuchungen auf die Verarbeitung von Wörtern und Sätzen. Experimente zum Textverständnis sind dagegen noch selten.<sup>6</sup>

Als linguistisches Modell für psycholinguistische Experimente diente in den sechziger Jahren vor allem die generative Transformationsgrammatik, wobei man bemüht war, die psychologische Realität der Regelmechanismen dieser Grammatik nachzuweisen. Danach beginnt die Verarbeitung an der Oberfläche von Sätzen und endet bei den semantischen Komponenten der Tiefenstruktur, so daß im Verlauf des Verarbeitungsprozesses



die syntaktischen Formcharakteristika durch semantische Informationen ersetzt werden. Gespeichert wird im Langzeitgedächtnis nicht die syntaktische Form, sondern die Bedeutung bzw. das Gemeinte der sprachlichen Äußerung. Das zeigen die Experimente zum Satzverständnis sowohl mit isoliert vorgegebenen Einzelsätzen als auch mit Sätzen im Textverbund. Allerdings konnte die anfangs angenommene Korrespondenz zwischen Phrasenstruktur- und Transformationsregeln einerseits und den psychischen Produktions- und Verarbeitungsprozessen andererseits experimentell nicht hinreichend bestätigt werden.<sup>7</sup>

Aus den zahlreichen psycholinguistischen Experimenten dieser Epoche sei als Beispiel das sehr bekannt gewordene Experiment von Mehler<sup>8</sup> erwähnt, in dem die psychologische Realität des Transformationskonzepts der "Syntactic Structures"<sup>9</sup> experimentell nachgewiesen werden sollte. Mehler vermutete, daß der Hörer Sätze in der Weise wahrnimmt und speichert, indem er die Sätze in Kernsatz und Transformationsmarkierung zerlegt. Dieser Annahme zufolge werden Kernsätze am besten gespeichert, Sätze mit einer Transformationsmarkierung (wie Negation, Passiv- und Fragetransformation) weniger gut, am schlechtesten Sätze mit mehreren Markierungen (z.B. passive, negierte Fragesätze). Matthews<sup>10</sup> replizierte Mehlers Experimente, fand aber keinen Effekt der transformationellen Komplexität der Sätze und kam zu dem Schluß, daß die linguistische Komplexität nicht mit der psychologischen gleichzusetzen ist, da bei letzterer die Gebrauchshäufigkeit und der Informationsgehalt der Sätze entscheidend sind.

Die Schwäche der meisten dieser Experimente besteht darin, daß sie von rein syntaktischen Kriterien oder von einer Semantiktheorie ausgehen, die auf eine Betrachtung isolierter Sätze oder auf eine rein sprachimmanente Interpretation reduziert ist, die auf der Invarianz von semantischen Eigenschaften des Wortes basiert und ohne Beziehung zum Situationskontext bleibt.<sup>11</sup> Da aber Wort- wie Satzbedeutung bzw. Wort- wie Satzverständnis von den Situationen abhängig sind, in denen die Äußerungen produziert bzw. rezipiert werden, ist das Satzverständnis als Realisation der Satzbedeutung im Sprecher und Hörer nur sinnvoll definierbar, wenn man beim Verstehensprozeß die semantische Flexibilität eines Wortes oder Satzes berücksichtigt, die durch ein selektives Ansprechen einzelner semantischer Kennzeichen bestimmter Wörter im Satz aufgrund des verbalen oder nonverbalen Kontextes bedingt ist.<sup>12</sup> Ähnliches gilt für die Verarbeitung von Texten.

Die semantische Flexibilität (nicht anbiguer) Wörter überprüfen beispielsweise Barclay, Bransford, Franks, McCarrell und Nitsch<sup>13</sup> in mehreren Experimenten, in denen aufgrund des variierten Kontextes verschiedene

semantische Merkmale in den Versuchspersonen aktiviert werden. So wird z.B. die Interpretation des Nomens *piano* im folgenden Satzrahmen durch die Auswahl des Verbs beeinflusst. *The man (lifted) (tuned) (smashed) (sat on) (photographed) the piano*. Die Autoren versuchen experimentell nachzuweisen, daß der Kontext jeweils unterschiedliche Eigenschaften des Wortes *piano* hervorhebt. "It seems intuitively that various properties of *piano* are differentially emphasized as a function of the event described: pianos are heavy, musical, made largely of wood, have a flat surface perpendicular to gravitational pull, and have a characteristic shape."<sup>14</sup> Für den, der den ersten Satz (*The man lifted the piano*) hört, ist das Moment der Schwere relevant, nicht aber das des Tönens. Daraus ist zu folgern, "that the contextually determined relevance of each of a word's semantic properties is somehow indicated in the encoded representation of that word."<sup>15</sup>

Auf die Wichtigkeit des Einbezugs der Situation beim Beschreiben des Verstehensprozesses hat in jüngster Zeit Hörmann hingewiesen und auf "die Integriertheit von sprachlichem und nichtsprachlichem Geschehen" aufmerksam gemacht.<sup>16</sup> Anhand mehrerer psycholinguistischer Experimente macht er deutlich, "daß am Zustandekommen der das Verstehen eines Satzes repräsentierenden 'semantischen Beschreibung' nicht nur der Satz selbst, sondern auch perzeptive und andere Faktoren der Gesamtsituation beteiligt sind [...]"<sup>17</sup> Im Gegensatz zur generativen Grammatik, in der Sprache vom Akt der Verwendung abstrahiert wird, und in Anlehnung an Wittgenstein gelangt er zu einer funktionalistischen Sprachauffassung, indem er "Sprache als Mittel zur Steuerung des Bewußtseins des Hörers" betrachtet, wobei "die sprachliche Äußerung als ein in sich organisiert und mit der Dynamik der Situation verbundenes Mittel zur Steuerung [...] erscheint."<sup>18</sup>

Ein äußerst bedeutender und bisher in der Forschung recht vernachlässigter Aspekt des Verstehens von Sprache, in dem die Steuerungsfunktion der Sprache eine zentrale Rolle spielt, ist das Instruktionsverständnis<sup>19</sup>; denn in den Sprachbüchern fungiert bei allen Aufgaben und somit bei all diesen Lernvorgängen Sprache als Mittel der Instruktion. Entscheidende Voraussetzung für die Lösung von Problemen ist daher das Instruktionsverständnis der Schüler. Nur wenn der Schüler imstande ist, die erhaltene Instruktion richtig zu dekodieren, d.h. zu verstehen, und sie in Beziehung zur gestellten Aufgabe zu setzen, vermag er das Problem angemessen anzugehen und zu lösen.<sup>20</sup>

Aufgrund einer breit angelegten Längsschnittuntersuchung von ca. 3000 Augsburger Schülern kommt Oerter zu der Erkenntnis, "daß viele Schulsversager am Instruktionsverständnis scheitern und nicht an den Aufgaben

selbst."<sup>21</sup> Das gelte vor allem für die höhere Schule, in der besonders in den unteren Klassen extrem hohe Anforderungen an das Instruktionsverständnis gestellt werden.

Überprüft man diesbezüglich neuere Sprachbücher des fünften und sechsten Schuljahrs, so stellt man eine häufige Verwendung von Fachtermini aus verschiedenen Wissenschaftsgebieten fest, die oft nur ungenügend eingeführt und erklärt werden, was sicher nicht einer ungestörten Kommunikation zwischen Lehrbuch und Schüler dient, obwohl gerade die neueren Sprachbücher einen kommunikationsorientierten Sprachunterricht propagieren. Außerdem vermißt man in den meisten Sprachbüchern ein Glossar, in dem alle wichtigen und nicht nur die grammatischen Begriffe des Sprachbuchs altersgemäß erläutert werden.<sup>22</sup>

Um das Wort-, Satz-, Text- und Instruktionsverständnis sowie das Verstehen sprachlicher Interaktionen in einfachen und komplexen sozialen Situationen überprüfen zu können, damit die gemessene Kapazität der Schüler als Ausgangspunkt für Curricula dienen kann, bedarf es der Entwicklung geeigneter psychometrischer Verfahren, die den diagnostischen Zwecken der Ermittlung des Symbol- und Sprachverständnisses entsprechen.<sup>23</sup>

Da die Subjektivität des Lehrerurteils<sup>24</sup> oder Schulbuchautors und die damit verbundene geringe prognostische Gültigkeit und Zuverlässigkeit keine geeignete Grundlage darstellen, müssen Prüfmethode entwickelt werden, die den wissenschaftlichen Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) der Testkonstruktion genügen, um eine objektive, gültige und zuverlässige Leistungsmessung des Sprachverständnisses zu ermöglichen.<sup>25</sup> Hierzu bieten sich zwei Formen objektivierter Leistungsmessung an: standardisierte und informelle Tests.<sup>26</sup> Während die standardisierten Tests auf Normen beruhen, die repräsentativ für die Gesamtpopulation (z.B. für einen Schülerjahrgang) sein müssen, haben die informellen Tests einen geringeren Geltungsbereich und beziehen sich nur auf bestimmte Gruppen oder Jahrgänge von einzelnen Schulen. Letzteres Verfahren ist somit für eine fachdidaktische Grundlagenforschung, deren Ergebnisse Entscheidungshilfen für die Erstellung von Sprachbüchern bieten sollen, weniger geeignet als normierte diagnostische Instrumente.

### 3. Zur kognitiven Entwicklung

Ein lernzielorientiertes Sprachbuch muß die Lerngeschichte der betreffenden Schüler berücksichtigen, wenn es nicht von falschen Prämissen ausgehen will. Um gezielt bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern, ist eine spezifische Diagnose des kognitiven Entwicklungsstands unumgänglich. Eine Möglichkeit zur Ermittlung allgemeiner oder bestimmter

intellektueller Fähigkeiten besteht darin, mit Hilfe von standardisierten Prüfverfahren Leistungsprofile der kognitiven Fähigkeiten zu erstellen, z.B. der Fähigkeit, neue Probleme zu bewältigen oder komplexes und abstraktes Material zu durchdenken, also Leistungen, die ein gewisses Intelligenzniveau voraussetzen. Entscheidend ist der kreative Aspekt bei der Beurteilung der Intelligenz im Sinne der Fähigkeit zum Problemlösen in neuartigen Situationen, in denen weder angeborene noch erlernte Verhaltensweisen unmittelbar zur Verfügung stehen. Obwohl Kreativität und Intelligenz nicht identisch sind, muß doch zumindest ein ausgeprägter Zusammenhang zwischen beiden Fähigkeitskomplexen angenommen werden.<sup>27</sup> So ist beispielsweise problemlösendes Denken als produktiver Prozeß zu betrachten, der ohne kreative Leistungen kaum vorstellbar wäre. Umgekehrt sind für kreative Prozesse bestimmte Intelligenzstrukturen notwendig.<sup>28</sup>

Durch Aufgliederung des globalen Intelligenzbegriffs in mehrere, teilweise voneinander unabhängige Funktionen, wie sie z.B. in den analytischen Tests vorgenommen wird, lassen sich neben der allgemeinen Intelligenz wichtige Faktoren der Intelligenz in Form von speziellen Intelligenzleistungen erfassen, beispielsweise die Auffassungsgeschwindigkeit, der Grad des Abstraktions- und Lernvermögens, schlußfolgerndes und relationenstiftendes Denken, die verbale und nonverbale Intelligenz sowie das Situationsverständnis.<sup>29</sup>

Eine genaue Kenntnis der kognitiven Entwicklung ist Voraussetzung für die angemessene Abstufung des 'Erreichbarkeitsgrads' bei der Vermittlung von Lernstoffen in der Schule. Ist nämlich das Lernziel eines Curriculums für die meisten Schüler nicht erreichbar, wirkt ein zu großes 'Diskrepanzerlebnis' negativ auf ihre Leistungsmotivation. Für die Aktivierung des Leistungsmotivs in einer Lernsituation ist es entscheidend, wie leicht oder wie schwer die Lösung einer Aufgabe für den Schüler ist. Daher ist die Dosierung der Anforderungen auf einen mittleren 'Erreichbarkeitsgrad' das bedeutendste Mittel, um die Lernmotivierung des einzelnen Schülers in einer gegebenen Unterrichtssituation zu steigern.<sup>30</sup> Auf die Entwicklung von Sprachbüchern bezogen heißt das, daß die Fixierung der Lernziele auf der Grundlage des Symbol- und Sprachverständnisses sowie des abstrakten Denkvermögens der betreffenden Schüler erfolgen muß.

#### 4. Zur linguistischen Konzeption der Sprachbücher

Im Gegensatz zu den traditionellen Sprachbüchern zeichnen sich die der neuen Generation, die also seit 1970 erschienen sind, generell in ihrer Neuorientierung auf einen kommunikativen Sprachunterricht einerseits

durch eine gegenwartsbezogene und den altersspezifischen Erfahrungshorizont berücksichtigende Thematik aus, die mehr Interesse beim Schüler erweckt, und andererseits durch die Übernahme einer Vielzahl von Komponenten sehr heterogener Wissenschaftsdisziplinen. Trotz umfassender und vielversprechender Legitimationsversuche der Sprachbuchautoren in den Lehrerbänden der Sprachbücher oder in eigenständigen Publikationen<sup>31</sup> vermißt man in der Regel die didaktische Verarbeitung der übernommenen Ansätze und Verfahrensweisen aus der Informations- und Kommunikationstheorie, der Pragma- und Soziolinguistik sowie der sogenannten Systemlinguistik, wobei Theorien der letzteren den grammatischen Übungen zugrundegelegt werden. Wenn schon der Aspektreichtum der Sprache zur Zeit offensichtlich eine in sich geschlossene und systematische Konzeption des gesamten Sprachlehrgangs erschwert oder gar verhindert, so wäre doch wünschenswert, daß zumindest die Grammatikteile im engeren Sinne sich einer einzigen Grammatiktheorie verpflichtet fühlen. Aber selbst in Teilbereichen der Linguistik wie der Syntax folgen die Sprachbücher oft nicht nur einer Theorie, sondern vermischen Elemente der Phrasenstruktur- bzw. der Transformationsgrammatik mit denen der Dependenzgrammatik oder der traditionellen Grammatik.<sup>32</sup> Ausnahmen bilden die neuen Sprachbücher für die Sekundarstufe I vom Diesterweg-<sup>33</sup>, Hirschgraben-<sup>34</sup> und vom Bayerischen Schulbuch-Verlag<sup>35</sup>, die für die Analyse des Satzes konsequent das Dependenzmodell verwenden. Unter den bisher vorliegenden Sprachbüchern nimmt das erstgenannte insofern eine Sonderstellung ein, als es auf ein geschlossenes und gesondertes Grammatik-Kapitel verzichtet und sich auf unregelmäßig eingestreute, in kommunikative Handlungszusammenhänge integrierte, aber anhand der Auflistung der einzelnen Lernbereiche leicht auffindbare grammatische Übungen beschränkt, so daß die kommunikationsbezogene Konzeption in diesem Lehrwerk am konsequentesten durchgeführt ist.

Solange ein Transfer<sup>36</sup> von rein formaler Sprachbetrachtung auf die Sprachverwendung, also eine Förderung der sprachlichen Leistungen aufgrund der Einsichten in das System der Sprache nicht hinreichend nachgewiesen ist, sollten formallinguistische Aufgaben<sup>37</sup> auf ein Mindestmaß reduziert bleiben. Daher wäre vorerst schlagwortartig für die Sprachbücher zu postulieren, daß sie nur soviel Grammatik wie nötig und so wenig wie möglich anbieten, um von vornherein einen Mißbrauch in den Schulen zu vermeiden.

Die Heterogenität der Betrachtungsweise von Sprache sowie die komplizierte und oft verwirrende Begrifflichkeit der Sprachbücher, die neue Verstehens-Barrieren errichten kann, erschwert dem Schüler den Zugang zum Operieren mit Sprache, ähnlich wie zu komplexe und inadäquate

Graphiken die Einsicht in Strukturen und Relationen der Sprache eher versperrern als erhellen.

Die graphischen Darstellungen, die in den Sprachbüchern zur Unterstützung der Informationsverarbeitung grammatischer Operationen oder Sachverhalte dienen, können ihre Funktion nur dann erfüllen, wenn sie die Lerngeschichte der Schüler beachten. Als negatives Beispiel sei hier nur der mißglückte Versuch der Veranschaulichung der Dependenzrelationen im Satz mit Hilfe eines Planetenmodells erwähnt, in dem die Sonne den strukturellen Kern des Verbs, verschiedene Planeten des Sonnensystems die valenzbedingten Ergänzungen wiedergeben.<sup>38</sup> Da aber im fünften Schuljahr nicht allgemein vorauszusetzen ist, daß die Schüler über die Gravitationsgesetze im interstellaren Raum genügend Kenntnisse besitzen, zudem die planimetrische Darstellung eine weitere Abstraktion eines dreidimensionalen Modells erhöhte Verständnisschwierigkeit beinhaltet – ganz zu schweigen von der grundsätzlichen Inadäquatheit dieses Modells für die Darstellung der Abhängigkeitsverhältnisse der Glieder eines Satzes –, müßte erst das Sonnensystem erklärt werden, bevor es überhaupt zur Veranschaulichung anderer Zusammenhänge herangezogen werden kann. Erschwerend für das Verständnis dieser Relationen kommt noch hinzu, daß sie nicht nur in Analogie zum Planetensystem gesehen, sondern außerdem noch mit einem Magneten verglichen werden, der die auf einer Glasplatte verstreuten Eisenspäne in bestimmter Weise ordnet<sup>39</sup>, so daß die Verwirrung beim Schüler sicher komplett ist, da das bildlich Erklärende selbst erst der Erklärung bedarf und die strukturellen Zusammenhänge in dieser Form nicht verdeutlicht werden. Fairerweise muß den Autoren allerdings bescheinigt werden, daß sie sich offenbar selbst einem Lernprozeß unterzogen haben und in der Neubearbeitung des Sprachbuchs<sup>40</sup> auf diese graphischen Darstellungen verzichtet haben.

Zusammenfassend wären als Voraussetzungen für ein adäquates Sprachbuch eine ausgewogene und sowohl aus methodisch-didaktischer als auch aus linguistischer Sicht stringente Konzeption zu fordern, die hinsichtlich des gesamten Lehrgangs im Verlauf der Primarstufe, der Sekundarstufe I oder der Sekundarstufe II die einzelnen Aufgaben aufeinander abstimmt, so daß sie lern- und sprachpsychologisch sowie didaktisch und linguistisch vertretbar sind.

## Anmerkungen

- 1 Vgl. u.a. E. Dobnig-Jülch et al.: Zur Sprachbuch-Diskussion. Drei Werke kritisch betrachtet, In: Linguistik und Didaktik 4, H. 15, 1973, S. 204-217;

- S. Glauber et al.: Kritik des linguistisierten Sprachunterrichts. In: *betrifft: erziehung* 6, H. 10, 1973, S. 35-40; H.-G. Pott: Kritik der Darstellung von Transformationsgrammatik in Schulbüchern. In: *Linguistik und Didaktik* 3, H. 10, 1973, S. 98-105; O. Ludwig: Ein Sprachbuch, zwei Grammatikmodelle – geht das? In: *Praxis Deutsch* 2, H. 2, 1974, S. 4-5; derselbe: Eine notwendige Trivialisierung? Anmerkungen zu den sprachwissenschaftlichen Grundlagen von SPRACHE UND SPRECHEN. In: *Praxis Deutsch* 2, H. 6, 1974, S. 11-13; U. Maas: Sprachbuch. In: E. Dingeldey/J. Vogt (Hrsg.), *Kritische Stichwörter zum Deutschunterricht*. Ein Handbuch, München 1974, S. 366-375; Hamburger Autorenkollektiv: *Sprachunterricht gleich Linguistik? Zur Kritik des linguistisierten Sprachunterrichts*. Stuttgart 1975; E. Tegge: Zur linguistischen Legitimation von Sprachbüchern. In: *Diskussion Deutsch* 6, H. 24, 1975, S. 399-417; H. Zabel: Grammatik in neueren Sprachbüchern für die Sekundarstufe I. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 22, H. 4, 1975, S. 20-33; E. Weigand: Sprachbuch Sekundarstufe I. In: H. Müller-Michaels (Hrsg.), *Arbeitsmittel und Medien im Deutschunterricht*, Kronberg 1976, S. 78-115.
- 2 Vgl. E. Goffman: *Behavior in Public Places*, New York 1963; ders.: *The Neglected Situation*. In: J.J. Gumperz/D. Hymes (Hrsg.), *The Ethnography of Communication* = *Amer. Anthropologist* 66, Nr. 6, 1964, S. 133-136; ders.: *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, Englewood Cliffs, N.J. 1963, deutsche Übersetzung: *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*, Frankfurt a.M. 1975; ders.: *Interaction Ritual*, New York 1967, deutsche Übersetzung: *Interaktionsrituale*, Frankfurt a.M. 1971; ders.: *Relations in Public. Microstudies of the Public Order*, 1971, deutsche Übersetzung: *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*, Frankfurt a.M. 1974; R. Kjolseth: Die Entwicklung der Sprachsoziologie und ihre sozialen Implikationen. In: R. Kjolseth/F. Sack (Hrsg.), *Zur Soziologie der Sprache* = *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 15, Opladen 1971, S. 9-32; W. Labov: Sprache im sozialen Kontext. Beschreibung und Erklärung struktureller und sozialer Bedeutung von Sprachvariation, Kronberg, Bd. 1, 1976, Bd. 2, 1977.
- 3 Vgl. C.B. Cazden: Die Situation. Eine vernachlässigte Ursache sozialer Klassenunterschiede im Sprachgebrauch. In: W. Klein/D. Wunderlich (Hrsg.), *Aspekte der Soziolinguistik*, Frankfurt a.M. 1971, S. 267-296; S. Ervin-Tripp: *Sociolinguistics*. In: J.A. Fishman (Hrsg.), *Advances in the Sociology of Language*, Vol. I, The Hague, Paris 1971, S. 15-91, hier: S. 45-63; D. Hymes: *Models of the Interaction of Language and Social Life*. In: J.J. Gumperz/D. Hymes (Hrsg.), *Directions in Sociolinguistics*, New York 1972, S. 35-71, hier: S. 58 ff.; H. Hörmann: *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik*, Frankfurt a.M. 1976, S. 310-338.
- 4 J.A. Fishman: *The Sociology of Language. An Interdisciplinary Social Science Approach to Language in Society*. In: J.A. Fishman (Hrsg.), *Advances in the Sociology of Language*, 2 Vol., Vol. 1: *Basic Concepts, Theories and Problems: Alternative Approaches*, The Hague, Paris 1971, S. 217-404.
- 5 R. Kjolseth: Die Entwicklung der Sprachsoziologie und ihre sozialen Implikationen [Anm. 2].

- 6 Vgl. J.D. Bransford/J.J. Franks: The Abstraction of Linguistic Ideas. In: *Cognitive Psychology* 2, 1971, S. 331-350; E. Straßner/J. Schönhut/G. Koller/S. Böhm: Textverständlichkeit und Textvergleich. In: *deutsche sprache*, 1973, H. 2, S. 42-57; W. Kintsch/E. Kozminsky/W.J. Streby/G. McKoon/J.M. Keenan: Comprehension and Recall of Text as a Function of Content Variable. In: *J.verb. learn.verb.behav.* 14, 1975, S. 196-214.
- 7 G.A. Miller: Some Psychological Studies of Grammar. In: *Amer. Psychologist* 17, 1962, S. 748-762; J. Mehler: Some Effects of Grammatical Transformations on the Recall of English Sentences. In: *J.verb.learn.verb.behav.* 2, 1963, S. 346-351; J.A. Fodor/T.G. Bever: The Psychological Reality of Linguistic Segments. In: *J.verb.learn.verb.behav.* 4, 1965, S. 414-420; N.F. Johnson: Language Models and Functional Units of Language Behavior. In: S. Rosenberg (Hrsg.), *Directions in Psycholinguistics*, New York, S. 29-65; ders.: The Psychological Reality of Phrase Structure Rules. In: *J.verb.learn.verb.behav.* 6, 1967, S. 240-246; P.C. Wason: The Context of Plausible Denials. In: *J.verb.learn.verb.behav.* 4, 1965, S. 7-11; ders.: Structural Simplicity and Psychological Complexity: Some Thoughts on a Novel Problem. In: *Bulletin of the British Psychological Society* 22, 1969, S. 281-284; D.I. Slobin: Grammatical Transformations and Sentence Comprehension in Childhood and Adulthood. In: *J.verb.learn.verb.behav.* 5, 1966, S. 219-227; A.L. Blumenthal: Prompted Recall of Sentences. In: *J.verb.learn.verb.behav.* 6, 1967, S. 203-206; P.N. Johnson-Laird: The Perception and Memory of Sentences. In: J. Lyons (Hrsg.), *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth 1970, S. 261-270; D.D. Steinberg: Analyticity, Amphigory, and the Semantic Interpretation of Sentences. In: *J.verb.learn.verb.behav.* 9, 1970, S. 37-51; J.L. Mistler-Lachman: Levels of Comprehension in Processing of Normal and Ambiguous Sentences. In: *J.verb.learn.verb.behav.* 11, 1972, S. 616-623.
- Obwohl in der Psycholinguistik die Konvergenz-Hypothese seit längerem aufgegeben worden ist, führt man sie zum Teil noch in der Sprachdidaktik zur Begründung für die Verwendung der generativen Transformationsgrammatik an, z.B. im Lehrerband zum Sprachbuch "Sprache und Sprechen", in dem man von einer Isomorphie der grammatischen Regeln der TG und den psychischen Prozessen beim Sprachgebrauch ausgeht: "[...] die Regeln zur Erzeugung von Sätzen sind nicht verbale Regeln mit vielen Ausnahmen im alten Sinne, sondern explizite Darstellungen, die immer nachvollziehbar sind; sie spiegeln die immer wiederkehrenden syntaktischen Operationen wider, die jeder Sprachbenutzer beim Formulieren und Verstehen von Sätzen ausführt" (D.C.Kochan/D. Ader/J. Bauer/W. Henze (Hrsg.): *Sprache und Sprechen*, 5. Schuljahr, Lehrerband, Hannover 1972, S. 23). Erst im Neudruck des Lehrerbandes (Hannover 1972, S. 23) verzichten die Verfasser auf den zweiten zitierten Satz und somit auf die psycholinguistische Legitimation der sprachtheoretischen Konzeption ihres Sprachbuchs.
- 8 J. Mehler: Some Effects of Grammatical Transformations on the Recall of English Sentences [Anm. 7].
- 9 N. Chomsky: *Syntactic Structures*, The Hague 1957.
- 10 W.A. Matthews: Transformational Complexity and Short-Term Recall. In: *Lang.Speech* 11, 1968, S. 120-128.



- 11 Vgl. J.J. Katz/J.A. Fodor: *The Structure of a Semantic Theory*. In: *Language* 39, 1963, S. 170-210; J.J. Katz/P. Postal: *An Integrated Theory of Linguistic Descriptions*, Cambridge, Mass. 1964; N. Chomsky: *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass. 1965, deutsche Übersetzung: *Aspekte der Syntax-Theorie*, Frankfurt a.M. 1969.
- 12 Vgl. D.R. Olson: *Language and Thought: Aspects of a Cognitive Theory of Semantics*. In: *Psychol.Rev.* 77, 1970, S. 257-273; J.D. Bransford/J.J. Franks: *The Abstraction of Linguistic Ideas*. In: *Cognitive Psychology* 2, 1971, S. 331-350; J.D. Bransford/J.R. Barclay/J.J. Franks: *Sentence Memory: A Constructive versus Interpretive Approach*. In: *Cognitive Psychology* 3, 1972, S. 193-209; J.R. Barclay/J.D. Bransford/J.J. Franks/N.S. McCarrell/K. Nitsch: *Comprehension and Semantic Flexibility*. In: *J.verb.learn.verb.behav.* 13, 1974, S. 471-481; E. Bates: *Language and Context. The Acquisition of Pragmatics*, New York 1976.
- 13 J.R. Barclay et al.: *Comprehension and Semantic Flexibility* [Anm. 12].
- 14 Ebd., S. 472.
- 15 Ebd., S. 479.
- 16 H. Hörmann: *Meinen und Verstehen* [Anm. 3], S. 494. Vgl. auch J.D. Bransford et al. (*Sentence Memory: A Constructive versus Interpretive Approach* [Anm. 12]), die in ihren Experimenten ebenfalls nichtsprachliche Informationen bei der Verarbeitung des sprachlichen Inputs beachteten. Die Rolle der Situation als Verstehenshilfe beim Zusammenwirken bildlicher und sprachlicher Information untersuchen z.B. S.A. Bobrow/G.H. Bower: *Comprehension and Recall of Sentences*. In: *J.exp. Psychol.* 80, 1969, S. 455-461; J.D. Bransford/M.K. Johnson: *Contextual Prerequisites for Understanding: Some Investigations of Comprehension and Recall*. In: *J.verb.learn.verb.behav.* 11, 1972, S. 717-726; G. Terbuyken: *Situation und Bedeutung*, Bochum 1972 (unveröffentlichte Diplomarbeit); H. Hörmann/G. Terbuyken: *Situational Factors in Meaning*. In: *Psychol. Forschung* 36, 1974, S. 297-310; M. Bock/H. Hörmann: *Der Einfluß von Bildern auf das Behalten von Sätzen*. In: *Psychol. Forschung* 36, 1974, S. 343-357; J. Engelkamp/H. Hörmann: *The Effect of Non-Verbal Information on the Recall of Negation*. In: *Quart. J. exp. Psychol.* 26, 1974, S. 98-105; P.A. Carpenter/A.M. Just: *Sentence Comprehension: A Psycholinguistic Processing Model of Verification*. In: *Psychol. Rev.* 82, 1975, S. 45-73. Einen kritischen Überblick über die Forschungslage gibt H. Hörmann: *Meinen und Verstehen* [Anm. 3], S. 310-338, 460-495.
- 17 H. Hörmann: *Meinen und Verstehen* [Anm. 3], S. 495.
- 18 Ebd., S. 501.
- 19 Vgl. R. Oerter: *Psychologie des Denkens*, Donauwörth <sup>4</sup>1974, S. 118-122; B.J. Underwood/J. Richardson: *Das verbale Lernen von Begriffen als Funktion der Instruktion und des Dominanzniveaus*. In: C.F. Graumann (Hrsg.), *Denken = Neue Wissenschaftliche Bibliothek*, Bd. 3, Psychologie, Köln, Berlin <sup>5</sup>1971, S. 444-457.
- 20 Vgl. L.S. Wygotzky: *Denken und Sprechen*, Stuttgart 1964 (deutsche Übersetzung der Originalausgabe, Moskau 1934); A.R. Luria: *The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behavior*, New York 1961.

- 21 R. Oerter: *Psychologie des Denkens* [Anm. 19], S. 119.
- 22 So fehlt in den Sprachbüchern "Sprache und Sprechen" (hrsg. von D.C. Kochan/D. Ader/J. Bauer/W. Henze, Hannover: Schroedel 1972 ff.), "Lesen Darstellen Begreifen" (hrsg. von F. Hebel, Frankfurt a.M.: Hirschgraben 1970 ff.), "Wort und Sinn" (hrsg. von K.-E. Jeismann, G. Muthmann, Paderborn: Schöningh 1974 ff.) und in der neuen Ausgabe des Klett-Sprachbuchs "A/B 5" (bearbeitet von K. Beilhardt/A. Kampe/H. Kölln/F. Küster/I. Oomen/H.-H. Plickat/E. Schwarz/H. Specht/H. Wittenberg, Stuttgart: Klett 1976) ein Glossar völlig. In anderen Sprachbüchern begnügt man sich mit den Erklärungen der grammatischen Begriffe, wie z.B. im Klett-Sprachbuch "5", "6", "A/B 7" bis "A/B 9", in "Unsere Welt in unserer Sprache" (Bd. 5, hrsg. von W. Köck/F. Schaurer/H. Seeberger/E. Seidl/K. Sgoff; Bd. 6, hrsg. von H. Grimminger/W. Köck/G. Koppers/H. Reiner/F. Schaurer, K. Sgoff/H. Zacharias, München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 1972 f.) und im neuen Diesterweg-Sprachbuch für das 5. Schuljahr (hrsg. von D. Homberger/F. Wippich). (Das Diesterweg-Sprachbuch des 6. Schuljahrs enthält dagegen keine Begriffserklärungen.) Termini aus anderen Disziplinen, z.B. der Kommunikationstheorie oder Pragmalinguistik, werden im Glossar dieser Bücher nicht aufgeführt.
- 23 Für die Diagnose der kindlichen Sprachentwicklung bieten sich im deutschen Sprachraum zwei standardisierte psycholinguistische Meßverfahren an: der von M. Angermaier aus dem Amerikanischen ins Deutsche übertragene "Psycholinguistische Entwicklungs-Test, PET" (Weinheim, Basel: Beltz 1974) und der von H. Grimm und H. Schöler entwickelte "Heidelberger Sprachentwicklungstest, HSET" Braunschweig: Westermann, im Druck).
- 24 Vgl. K. Ingenkamp: Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests. In: H. Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen*, Stuttgart <sup>8</sup>1972, S. 407-431; ders. (Hrsg.): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengabe. Texte und Untersuchungsberichte*, Weinheim <sup>5</sup>1972.
- 25 Vgl. G.A. Lienert: *Testaufbau und Testanalyse*, Weinheim, Berlin, Basel <sup>3</sup>1969.
- 26 Vgl. P. Gaude/W.-P. Teschner: *Objektivierte Leistungsmessung in der Schule. Einsatz Informeller Tests im Leistungsdifferenzierten Unterricht*, Frankfurt a.M. 1970.
- 27 Vgl. P. Hasan/H.J. Butcher: *Creativity and Intelligence: A Partial Replication with Scottish Children of Getzel's and Jackson's Study*. In: *Brit.J.Psychol.* 57, 1966, S. 129-135; J.P. Guilford: *The Nature of Human Intelligence*. New York, Toronto, London 1967; R. Oerter: *Psychologie des Denkens* [Anm. 19], S. 341 ff. Dagegen sehen J.W. Getzel und P.W. Jackson (*Creativity and Intelligence*, New York 1962) die Kreativität unabhängig von der Intelligenz.
- 28 D. Dörner (*Problemlösen als Informationsverarbeitung*, Stuttgart 1976, S. 26 ff) unterscheidet in seiner 'Theorie der zwei Ebenen' hinsichtlich der Struktur des menschlichen kognitiven Apparats zwischen einer 'epistemischen Struktur', die als Informationsträger ein bestimmtes Wissen über einen bestimmten Realitätsbereich speichert, und der 'heuristischen Struktur', die für adäquate "Konstruktionsverfahren zur Herstellung der unbekanntnen Transformation" und für das Lösen von Problemen verantwortlich ist (S. 27). Während die erste Gedächtnisstruktur innerhalb eines Realitätsbereichs re produktiv, also mehr mechanische Aufgaben löst, ist die zweite entscheidend

für die Fähigkeit zum kreativen und produktiven Denken, wobei Dörner die letztgenannten Operationen als Informationsverarbeitungsvorgänge beschreibt. – Es ist an dieser Stelle nicht möglich, auf die Meinungsvielfalt über die theoretische Fundierung der Denkpsychologie sowie der Intelligenz- und Kreativitätsforschung näher einzugehen.

- 29 Eine nach einem gut strukturierten Klassifikationssystem geordnete Übersicht über die zur Zeit gebräuchlichen psychologischen und pädagogischen Tests gibt R. Brickenkamp in seinem Test-Handbuch (Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests, Göttingen 1975).
- 30 Vgl. H. Heckhausen: Motivation der Anspruchsniveausetzung. In: H. Thomae (Hrsg.), Die Motivation menschlichen Handelns = Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Bd. 4, Psychologie, Köln 1965, S. 231-250; ders.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeit. In: H. Roth (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart<sup>8</sup>1972, S. 193-228; ders.: Motive und ihre Entstehung. In: F.E. Weinert/C.F. Graumann/H. Heckhausen/M. Hofer (Hrsg.), Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 1, Frankfurt a.M. 1974, S. 133-171; ders.: Einflußfaktoren der Motiventwicklung. In: F.E. Weinert et al. (Hrsg.), Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 1, S. 173-209.
- 31 Vgl. D. Ader et al.: Trivialitäten? Bemerkungen zu Otto Ludwigs Ausführungen über die sprachwissenschaftlichen Grundlagen von "Sprache und Sprechen" unter dem Titel "Eine notwendige Trivialisierung?" In: Praxis Deutsch 3, 1975, H. 8, S. 10-12; D.C. Kochan: Das Unterrichtswerk SPRACHE UND SPRECHEN – seine linguistischen Grundlagen und seine sprachdidaktische Konzeption. In: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik = Sprache der Gegenwart 36, Düsseldorf 1975, S. 111-126; F. Küster: Die Darstellung der Sprache im Klett-Sprachbuch – ein integratives Modell für die Linguistik. In: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, S. 127-140; H. Wittenberg: Sprachbuch Klett – Kommunikationsorientierte Schreib- und Redelehre. In: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik, S. 140-149.
- 32 In "Sprache und Sprechen" fungieren die PSG und TG als Theoriespender, Elemente der Dependenzgrammatik werden zur Bereicherung hinzugefügt. Im Klett-Sprachbuch ist es umgekehrt; hier dominiert die Dependenzgrammatik, die mit Elementen der TG und der traditionellen Grammatik angereichert wird.
- 33 Sprachbuch 5, Sprachbuch 6, hrsg. von D. Homberger/F. Wippich, Frankfurt a.M.: Diesterweg 1975/1976.
- 34 Lesen Darstellen Begreifen, Lese- und Arbeitsbuch für den Literatur- und Sprachunterricht, Ausgabe A für Gymnasien, hrsg. von F. Hebel, Frankfurt a.M.: Hirschgraben 1970 ff.
- 35 Unsere Welt in unserer Sprache. 5. Schuljahr, hrsg. von W. Köck et al., 6. Schuljahr, hrsg. von H. Grimminger et al., München: Bayerischer Schulbuchverlag 1972/1973.
- 36 Zum Problem der Transfer-Forschung siehe u.a. H. Woodrow: Der Einfluß der Übungsart auf die Lernübertragung (Transfer). In: F. Weinert (Hrsg.), Pädagogische Psychologie = Neue Wissenschaftliche Bibliothek, Bd. 16, Psychologie, Köln<sup>4</sup>1969, S. 216-229; R. Fuchs: Formale Bildung im Lichte der Untersuchungen zum Transfer-Problem: Transfer von Fertigkeiten. In:

F. Weinert (Hrsg.), Pädagogische Psychologie, S. 230-242; R.M. Gagné: Der Erwerb von Wissen, In: M. Hofer/F.E. Weinert (Hrsg.), Reader zum Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 2, Lernen und Instruktion, Frankfurt a.M. 1974, S. 106-123; R.L.R. Overing/R.M.W. Travers: Die Wirkungen verschiedener Übungsbedingungen auf die Übertragung des Gelernten (Transfer), In: M. Hofer/F.E. Weinert (Hrsg.): Reader zum Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 2, Lernen und Instruktion, S. 89-105.

- 37 Formalinguistische Aufgaben werden im Klett-Sprachbuch, in "Sprache und Sprechen" und in "Unsere Welt in unserer Sprache" noch recht extensiv angeboten.
- 38 Vgl. Klett-Sprachbuch 5, S. 80-83.
- 39 Ebd., S. 76 f.
- 40 Vgl. Klett-Sprachbuch A/B 5 [Anm. 22].

## 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, <sup>3</sup> 1975 ( <sup>1</sup> 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, Hildgard Wittenberg unter Mitarbeit und Leitung der Verlagsredaktion Deutsch. Beratende Mithilfe in linguistischen Fragen: Klaus Baumgärtner, Universität Stuttgart, <sup>1</sup> 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, <sup>1</sup>1976.
- KSB.L Lehrervorwort, <sup>2</sup>1973 (<sup>1</sup>1973).
- KSB.L.A/B Lehrervorwort, <sup>1</sup>1977.
- KSB.G Übungsheft Grammatik, <sup>1</sup>1970.
- KSB.RZ Übungsheft Rechtschreibung und Zeichensetzung, <sup>1</sup>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, <sup>5</sup>1974.
- LDB.E Einführung in die didaktische Zielsetzung und die methodische Grundlage, von Franz Hebel, <sup>6</sup>1975.
- LDB.L Lehrerhandreichung, von Franz Hebel unter Mitarbeit von Peter Aley und Jürgen Eilers, <sup>2</sup>1976 (<sup>1</sup>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 Bunting, 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, <sup>8</sup> 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, Unterrichtsbelegheft 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 *Schule* 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 *Grammatik* 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 *Reflexion über Grammatik im Deutschunterricht* 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 Pfeleiderer, 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." (Pfeleiderer 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 Kommunikation 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.

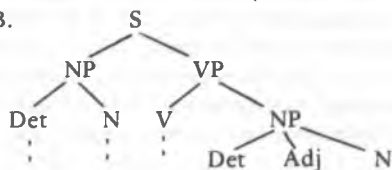
Die Benennung "transformationelle Grammatik" kann nicht als distinktiv gelten, weil keine derzeit bekannte Grammatik ohne Transformationen auskommt. Da die Leser aber unter "transformationeller Grammatik" nicht eine Grammatik, die Transformationen verwendet, verstehen sollen, sondern eine bestimmte Ausprägung 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 größtenteils 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.

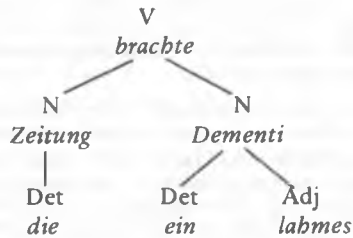
In den untersuchten Lehrwerken sind, gelegentlich sogar vermischt, alle drei skizzierten Richtungen vertreten.

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*

Dependenzuell 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 konstituierende 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 *Sprache als Kommunikationsmittel* 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 Lehrband 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 Viergliederung 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 Chomsky 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 ausserkorenen 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 Nominalphrase, 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 Chomsky'schen 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 *alternativ* 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 *komplementär* definiert, dergestalt daß Konstituenz für den morphosyntaktischen Bereich, Dependenz hingegen für die semantischen Kontextrestriktionen verwendet werden sollte. 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 Schweise, 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 ("Valenzgrammatik") 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 *Schulgrammatik* 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 Enthaltbarkeit 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 Satzbezug 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 i n t o n a t o r i s c h e 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 m o r p h o s y n t a k t i s c h e 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 Satzbezug 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 Begriff 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 unbekanntem 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 Verbal-komplex) 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 gemeint ist, scheint eine Art Verbspezifität zu sein: (bestimmte) Ergänzungen kommen nur zusammen mit bestimmten Verben vor (unabhängig davon, ob sie wegläßbar sind oder nicht), Angaben hingegen sind frei (d.h. mit beliebigen Verben) kombinierbar und in der Regel ebenso frei wegläßbar. 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 Verbspezifität der Ergänzungen. Es scheint, daß die Lehrbuchautoren hier klarer sehen als die Linguisten.

Die Satzglieder im einzelnen 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<sub>Präp</sub>) 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 neuerer Terminologie.

Die **W o r t k l a s s e n** 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 **M o r p h o l o g i e** (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 **S a t z g l i e d e r / S a t z t e i l e**. 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.

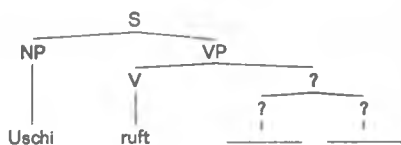
### 3.7. Graphische Darstellung des Satzes

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.

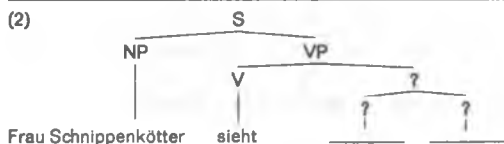
Freilich sind Übertreibungen auch hier von Übel. Übertrieben hat man zweifellos in SUS, dessen Schülerband seitenlang originalgetreue Phrasenstrukturdiagramme enthält. So viel bildliche Darstellung erklärt nicht mehr,

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:

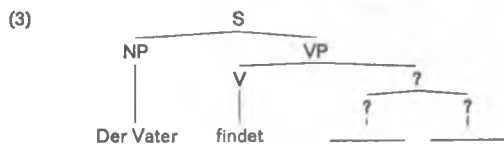
(1)



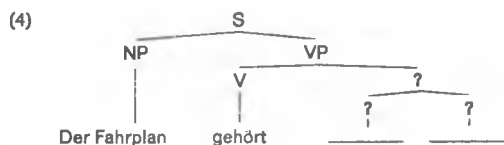
(2)



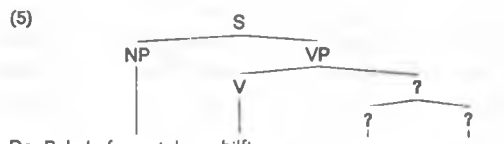
(3)



(4)



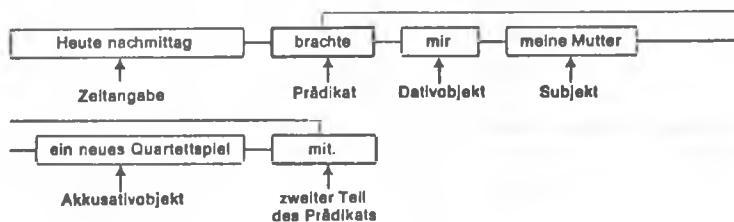
(5)



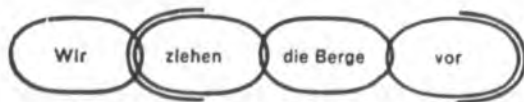
Zurückhaltender – und im übrigen erstaunlich übereinstimmend – sind die übrigen Lehrwerke. In LDB findet man, als schwächste Form der graphischen Abstraktion, eine Art einfacher Satzbautafeln, z.B. (A, S. 39):

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

Auf diese Art gelingt es vor allem, grundlegende Stellungenregeln 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 Kategoriale Symbole 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):

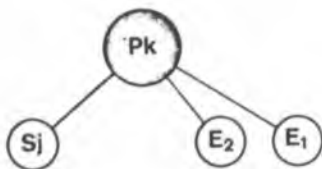


Und die KSB-Balkendiagramme vom Typ



(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 öffnet 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 "Schiebmodell" (KSB.S.A/B, S. 67):

Ich	verkauf	e	einen Namen. Spaß.
Du	spiel	st	Domino.
Er Der Schlosser	brauch	t	ein Auto.
Sie Barbara	zieh	en	Milch. einen Wagen.
Es Das Baby	hol		eine Pause.
Wir	mach		ein Bier.
Ihr	nenn		Streiche.
Sie Die Nachbarn	trink		

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)

Unterstreich an den Verbformen in den Kästchen, was *i 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 Satz Kern 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 *i n d i r e k t e R e d e* 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 *e i n e* Version mit direkter Rede zugeordnet werden kann. Daß bei unklarer Zuordnung Verständigungsschwierigkeiten auftreten, ist leicht zu zeigen.

Das Verhältnis zwischen *A k t i v* und *P a s s i v* wurde lange Zeit vorwiegend unter ausdrucksyntaktischem 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 Textsortenspezifika eine Rolle spielen, 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 unbekanntem 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 *Nominalisierung* 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 ausdrückssyntaktischen 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 **Lernzielbeschreibung** enthalten, weil die genaue Kenntnis dessen, was die Autoren erreichen wollen, für die Beurteilung wichtig ist.
2. Unter diesen **Lernzielen** 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 **Produktionsübungen** angestrebt werden; auch Spracherkennungsfähigkeit wird am nachhaltigsten durch Erzeugungstraining gefördert.
4. Die Übungen sollen sich an der **Sprachverwendung** in typischen Kommunikationssituationen orientieren. Reiner Geläufigkeitsdrill ohne Anwendungsbezug ist zu vermeiden, allenfalls auf ein Minimum zu reduzieren. Ebenso wenig 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 **Grammatikmodell** 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 strukturelle 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 1, 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.
- Döhmman, 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 <sup>3</sup>1975 (<sup>1</sup>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 <sup>2</sup>1973 (<sup>1</sup>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, <sup>2</sup>1976 (<sup>1</sup>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 Lehrplänenwurfs 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.
- Streck, 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 Sprechfähigkeitstheorie 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.
- Weiserger, Leo: Grundzüge der inhaltbezogenen Grammatik, Düsseldorf <sup>3</sup>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.

## Sprachreflexion als genetisches Lernen

Grammatik im Unterricht: das ist, wenn man sich an Richtlinien und Lehrbücher hält, ein par-force-Ritt durch das Gefilde von Kategorien, die das Ergebnis darstellen eines Erkenntnisprozesses von Jahrhunderten,

- vom Nomen des Donatus zur Nominalphrase Chomskys,
- vom 2. Schuljahr zum 5. Schuljahr;

eine Hetzjagd vorbei an den Erkenntnissen, wobei man flüchtig erfaßt eine Handvoll Wissen, noch ehe man lernen konnte, diejenigen Fragen zu stellen, die zu jenem und diesem Wissen geführt haben. Am Ende des 7. Schuljahres ist fast alles einmal berührt; behalten wird wenig; begriffen wurde so gut wie nichts. Noch immer schafft es Unterricht, den Schülern durch Einlernen von Kenntnissen das Interesse an Erkenntnisgewinnung auszutreiben, mehr noch: die Motivation, sich mit einem Gegenstand wie der Sprache zu beschäftigen, nachhaltig zu verschütten. Was Studenten an bewußten Erfahrungen über Sprache ins Studium mitbringen, ist so wenig wie das, was jene Physikstudenten konnten, die einstmals Martin Wagenschein, der Pädagoge und Naturwissenschaftler, daraufhin befragte, wie ein Lichtschalter funktioniert; sie vermochten keine plausible Erklärung zu geben.

“Dieses Studium”, so beklagte Wagenschein kürzlich in einem Gespräch mit Horst Rumpf, und er meinte auch das in den Schulen, “läuft ja doch zur Zeit darauf hinaus, den ersten, den unbefangenen Eindruck von den Naturdingen und Abläufen schnell auszulöschen durch die Verfügung über die letzten Errungenschaften; die werden dann freilich allzu häufig mißverstanden.”<sup>1</sup> Dies trifft wohl heute auch zu für das Sprachstudium in den Schulen.

Wagenschein ist es auch gewesen, der den Begriff des “genetischen Lernens” geprägt hat und der in seinen didaktischen Studien immer wieder deutlich zu machen versuchte, wie die Ergebnisse von Erkenntnisprozessen dadurch für Lernende verstehbar, kritisierbar und fortsetzbar gemacht werden können, daß sie im “Nachvollzug ihrer Entstehung” gelehrt werden.<sup>2</sup> In einer Schrift der Bundesassistentenkonferenz von 1970 wurden die Merkmale genetischen Lernens zusammenfassend dargestellt:

“Als ‘Genetisches Lernen’ werden Formen des Lernens bezeichnet, in denen nicht die vorliegenden, formulierten Erkenntnisse in geeigneter Folge verbal-rezeptiv eingepreßt und gespeichert werden, sondern die Genesis dieser Erkennt-

nisse vom Lernenden nachvollzogen wird, indem er noch einmal vor das Problem gestellt wird, das den tatsächlichen (historischen) oder einen analogen Ausgangspunkt der betreffenden Forschungsarbeit darstellt, und indem er ferner den Forschungsweg mit den wichtigsten Stationen (Entscheidungspunkten) noch einmal mehr oder weniger frei durchläuft und dabei in ähnlicher Weise tätig ist, wie er es in der originalen Forschungssituation sein müßte. An sich bekannte Resultate werden also gleichsam noch einmal in den Prozeß zurückverwandelt, der zu ihnen führte."<sup>3</sup>

Richtlinien und Lehrbücher indessen sind weitestgehend ergebnisorientiert: die Kategorie schon als Kapitelüberschrift im Lehrbuch, die Antwort in Form eines Merksatzes sogleich auf der ersten Seite der Behandlung eines sprachlichen Phänomens, – oft mehr enthaltend, als die Beschäftigung mit den Materialien überhaupt hergab ("Den Teil eines Satzes, der angibt, wer oder was etwas tut oder von wem die Rede ist, nennen wir Subjekt"<sup>4</sup> – eine *was*-Frage kam im ganzen Kapitel nicht vor!).

Betrachten wir den Weg der Erkenntnisvermittlung, wie er für viele Lehrbücher noch immer charakteristisch ist und der den Weg der Erkenntnisvermittlung im Unterricht selbst mindestens beeinflussen dürfte:

1. Die Überschrift heißt DIE GLIEDER DES SATZES oder: SATZGLIEDER oder: VON DEN SATZGLIEDERN. Es gibt dies also, so können Schüler hier schon lesen: Glieder des Satzes, die offenbar, so werden wohl nicht nur die pfiffigsten merken, etwas anderes sind als Wörter. Der Terminus ist vorgestellt, um seine Explikation wird es gehen. Weniger wohl um das Gliedern selbst oder wie man zu Gliedern gelangt oder warum überhaupt man einen Satz gliedert. Der grammatische Terminus bleibt statisch. Der unbefangene Eindruck von Sprache wird mit ihm leicht ausgelöscht, wenn einerseits die natürliche Basis von Permutation nicht ins Bewußtsein gelangt und andererseits Permutation nicht als Methode zur Ermittlung von Ergebnissen, sondern selbst schon als Ergebnis gelehrt wird.

2. In der Regel folgt nun ein Ausgangstext, etwa über einen Besuch in einem Funkhaus oder: einen Ausflug auf den Teufelsberg oder: den Betrieb auf dem Flughafen, – in der Regel ein interessanter Text, motivierend dazu, etwas über eine Sache zu erfahren, nicht jedoch, um sprachliche Probleme ins Bewußtsein zu heben. Ich nenne dies "motivationale Verführung". Nur wenige dieser Texte sind bereits etwas aufbereitet, so daß Umstellungen selbst augenfällig werden. Oftmals werden solche Texte aber zum Anlaß genommen, sie nun durch Umstellungen rein formaler Art zu verschlechtern: Permutation wird so auf bloße Grammatik reduziert, ohne daß ihre Funktion einsichtig gemacht wird. (Wie sehr Gramma-



tik Reduktion von Sprache ist, wird hier dem Fachmann zwar deutlich; ins Bewußtsein gehoben wird dies dem Schüler jedoch nicht.)

3. Es folgt nun der operative Teil: "Stelle auch die anderen Sätze des Textes um und bestimme die Satzglieder, indem du sie einrahmst!"<sup>5</sup> Oder: "Bilde aus folgenden Satzgliedern so viele Sätze wie möglich!"<sup>6</sup> – wobei das Lehrbuch in der Regel nicht zur Diskussion stellt, was denn als möglich und was als unmöglich gilt. Nicht einmal also die Grenzen dieses Verfahrens werden sichtbar gemacht.

Und 4. der Merksatz noch auf derselben Seite: "Satzglieder können aus einem oder mehreren Wörtern bestehen. Bei der Umstellprobe bleiben alle Wörter eines Satzgliedes zusammen."<sup>7</sup> Die Kinderfragen, die hier aufkommen könnten oder die zu stellen Kinder doch lernen sollten, da es Fragen sind, die auch der Sprachwissenschaftler zuvor beantwortet haben mußte, nämlich: Welche Regeln gelten für Umstellungen? Darf bei Umstellungen die Bedeutung des Satzes sich ändern? Sind Satzglieder das, was man umstellen kann? Oder sind Umstellungen das, was sich aus dem Wissen über Satzglieder erst ergibt? – diese Fragen werden mit vorschnellem Merksatzwissen zugedeckt: die Wörter bleiben laut Merksatz gleichsam wie von selbst bei Permutationen zusammen.

Wir sehen hier: das operative Verfahren selbst ist noch nicht schon genetisch, wenn es die Operationen nicht in dem Zusammenhang ihrer wissenschaftlichen Genese darstellt, sondern lediglich als Ergebnisse vermittelt. Und über die Art der Merksätze ließe sich ein eigenes Kapitel schreiben. Am besten noch sind sie, wenn sie auf den Begriff bringen, was vorher tatsächlich operativ vollzogen wurde (wenngleich dies besser die Schüler selbst tun sollten!). Aber es gibt, wie gesagt auch dies; daß sie mehr enthalten, als aus Beispielen und Experimenten hervorging. Vor allem aber immer wieder dies: daß sie grammatische Regeln darstellen, wie gar nicht von Menschen gemacht, etwa: "Verben sind ein-, zwei- oder dreiwertig, je nachdem, ob sie eine, zwei oder drei Ergänzungen verlangen."<sup>8</sup> Das Verb als Agens wissenschaftlicher Erkenntnisvorgänge! Das kann begreifen, wer die Valenz-Metaphorik kennt; für Kinder ist dies Verschleierung sprachlicher Sachverhalte.

Daß wir methodisch ein gutes Stück weitergekommen sind bei der Vermittlung grammatischer Erkenntnisse, mag das Beispiel einer Einführung in die Satzlehre aus einem Sprachbuch von 1893 belegen. Dort hieß es:

"Die Satzlehre, Syntax.

Erste Abteilung. Der einfache Satz.

Erstes Kapitel. der unentwickelte einfache Satz.

§ 93 Wesen und Teile des einfachen Satzes.

1. Stunde
- 1) Der Mensch denkt, seine Gedanken drückt er in Worten aus. Ein in Worten ausgedrückter Gedanke heißt Satz.
  - 2) In jedem Satz ist: a) ein Satzgegenstand oder Subjekt, d.i. der Gegenstand, von dem etwas ausgesagt wird; b) eine Satzaussage oder Prädikat, d.i. der Teil des Satzes, der von dem Subjekte etwas aussagt..., z.B. Die Nachtigall – singt. Das Kind – wird erzogen."<sup>9</sup>

Hier also rein deduktive Wissensvermittlung. Die Beispiele folgen der Regel; sie sind Belegmaterial für deren Richtigkeit. Heute dagegen: die Beispiele als Ausgangsmaterialien für die Hinführung zur Regel. Fragen aber an Sprache werden hier wie dort kaum gestellt. Die Genesis der Erkenntnisgewinnung bleibt ausgespart. Gelernt wird die Kategorie, nicht das Kategorisieren; gelernt wird das Abstrakte, nicht die Abstraktion; gelernt werden Antworten auf nicht zuvor gestellte Fragen.

Dies aber ist nun nicht mehr nur eine Sache der Unterrichtsmethode, sondern eben auch eine der Unterrichtsziele. Begriffe können gelernt werden, ohne daß man lernt, etwas auf den Begriff zu bringen oder: wie einmal etwas auf den Begriff gebracht worden ist. Hat man aber das Ziel vor Augen, daß Schüler eben dies lernen sollen, so kann ich es nur lehren, indem ich ihnen das Stellen von Fragen, das Aufstellen von Hypothesen, das Sammeln und Ordnen von Daten, das Beschreiben und Experimentieren, das Überprüfen und das Erklären von Zusammenhängen, das Bestimmen und Definieren – indem ich ihnen eben diese Prozesse selbst beibringe. Mit Vorgaben an Terminologie aber werden diese Prozesse verkürzt oder gar übersprungen. Worauf es einem Unterricht ankommen muß, der das System von Sprache zum Gegenstand hat, ist: das Systematisieren selbst erfahrbar zu machen. Fast ausnahmslos geben jedoch Lehrbuchherausgeber Termini vor, argwöhnend wohl, Kinder seien ohne begriffliche Vorgaben nicht imstande, an Einheiten, die noch nicht Subjekt oder Objekt genannt worden sind, die invarianten und unterscheidenden Merkmale jemals zu erfassen.

Mitschuld daran sind unter anderem die Fachdidaktiker und die Richtlinienkommissionen. Die Fragen nach den Begriffssystemen, nach der Art des in die Schule einzuführenden Grammatikmodells, die Fragen nach dem "Was" und "Wieviel wovon" haben die Didaktiker in den letzten Jahren weit mehr beschäftigt als die Fragen nach dem "Wie" und "zu welchem Zweck". Das hängt wohl auch mit dem mangelnden Selbstverständnis der Fachdidaktik zusammen! Wenn ich nun meinerseits Fragen nach der Methode hier akzentuiere, so nicht um einer Methodenlehre traditionellen Stils das Wort zu reden. Es geht vielmehr darum, erneut ins Bewußtsein zu heben, daß entscheidend für die Behaltbarkeit und Übertragbarkeit von Erkenntnissen nicht schon die Gegenstände sind, sondern die

Art und Weise, wie diese vermittelt werden.

„In der Schule“, so schrieb Wolfgang Edelstein, „... besteht die wissenschaftliche Fundierung darin, daß die Fragestellung adäquat ist, nicht darin, daß die Antwort dem letzten Stand der wissenschaftlichen Information entspricht. Das erste Gebot schulischer Aktivität... ist: Lernen durch Verstehen zu bewirken. Verstehen aber kommt durch die reale Partizipation des Schülers an der Fragestellung zustande, die dann zum Aufbau des Systems führt.“<sup>10</sup>

Er sagt damit nichts neues, wohl aber etwas, was man angesichts neuer Richtlinienkonzepte immer wieder neu sich bewußt machen muß. — Etwas anders ausgedrückt, aber nicht minder deutlich: Methodenbewußtsein zu entwickeln, den Prozeß der Entdeckung genießen zu lehren (und man genießt ihn nur dort, wo man den Ausgang der Schlacht noch nicht kennt), scheint mir eine der vornehmsten Aufgaben des Unterrichts.“<sup>11</sup>

Was wir dringend benötigen, sind neue Richtlinienkonzeptionen über Sprachreflexion (als Spracherfahrung und Sprachuntersuchung — nicht solche über grammatisches Wissen!). Die bestehenden, nicht etwa hervorgegangenen aus einer umfassenden Lehrplandiskussion, die Primarstufe bis Sekundarstufe II als Ganzes im Auge hatte, sondern: verfaßt von Einzelkommissionen für einzelne Stufen und Schularten, wobei jede, so scheint es, alles wollte und sich vorgaukeln ließ, daß dies ja bis zu einem gewissen Grade, wie die auf dem Markt befindlichen Lehrbücher ihrerseits z.T. wiederum weismachten, auch möglich erscheint, — diese bestehenden Richtlinien geben sich einerseits linguistisch außerordentlich anspruchsvoll und sind andererseits in ihren Aussagen, die Methode betreffend, auf dem Stande vor Gaudig oder Peter Petersen. Von jener „Elementargrammatik“ Petersen, die einmal alle fachspezifischen Arbeitsweisen und -methoden umfassen wollte, die für die Arbeit (nicht das Wissen!) in bestimmten Bereichen unabdingbar notwendig sind und mit deren Hilfe man lernt, wie man lernt (und nicht, wie man möglichst schnell wieder vergißt!): von dieser Grammatik, die auf mehr als Grammatik bezogen war, sind wir heute so weit entfernt wie vor 50 Jahren.

Was zu fordern wäre, ist:

1. eine Konzeption von Schulgrammatik (und ich gehe davon aus, daß dies überhaupt sinnvoll ist) vom 2. bis hin zum 9./10. Schuljahr für alle Schularten (statt vieler Konzeptionen für die verschiedenen Schulstufen und -arten);
2. eine Konzeption, mit deren Hilfe ein sich langsam entwickelndes genetisches Lernen möglich wird (statt eines forcierten Einlernens von Begriffen: laut Richtlinien Schleswig-Holsteins: 44 grammatische Begriffe bis zum Ende des 4. Schuljahres; laut Sprachbuch „Wort und Sinn“ 8 Ter-

mini allein für die abverbialen Bestimmungen im 6. Schuljahr und 7 Termini für die verschiedenen Attribute!);

3. eine Konzeption, die nicht primär orientiert ist an den jeweils neuesten linguistischen Modellen, sondern am Erkenntnisinteresse und -vermögen der Schüler (statt an deren Speicherfähigkeiten).

Martin Wagenschein befürchtete einst eine "Korruption" des Naturverstehens, wenn Theorien zu einem Zeitpunkt angeboten werden, zu dem sie von den Kindern nicht verstanden oder von den beobachteten Phänomenen noch nicht gefordert werden. Mit eben einer solchen Korruption des Sprachverstehens haben wir es, so scheint mir, heute in den Schulen zu tun: Schulgrammatik als etwas für sich, – zu wenig bezogen auf Sprachverwendung und Sprachverstehen, kaum angelegt auf Generalisierung und auf Transfer, nicht einmal genetisch nachvollziehend die Wege der Erkenntnisgewinnung und ohne unmittelbaren Bezug zu den Fragen und dem Erkenntnisinteresse der Schüler. Korrumpierend daran ist für mich, daß Schüler, so mit Grammatik unterrichtet, vorübergehend mindestens im Glauben gehalten werden, sie lernten dabei etwas Nützliches, Brauchbares, Wichtiges über Sprache. Das aber kann in den meisten Fällen nicht geschehen, da eben die Theorien zu früh und zu verkürzt und nur für sich angeboten werden.

Als Lehrbuchherausgeber<sup>12</sup>, der sich für einen systematischen Grammatikteil entschieden hat, weiß ich, wie schwierig es ist, genetisches, induktives Lernen in der Kapitelform von Lehrbüchern zu realisieren. Ich kenne die Kompromisse, die man schließen muß, habe das teilweise Abrücken von den eigenen didaktischen Prinzipien schmerzhaft erfahren, um Richtlinien gerecht zu werden. Ich mache mir nichts vor, ich setze mich dem aus.

Aber ich habe auch in meiner Schulpraxis erfahren, daß und wie gut Grammatik induktiv und genetisch unterrichtet werden kann. Ich versuche nun, mit Sinn für die Realität und einem gesunden Maß an Bescheidenheit, einiges davon in einem Lehrbuch unterzubringen.

Wie das aussieht, kann nur angedeutet werden. Wohl wissend, daß es sich banal ausnehmen könnte, wenn ich es hier verkürzt andeute, will ich es dennoch tun.

Ich bemühe mich, genetisch verfahren, von Fragen auszugehen – Fragen, die, wenn sie die Schüler schon nicht von selbst stellen, so doch zu den ihren gemacht werden können:

– Welche Möglichkeiten haben wir eigentlich, neue Gegenstände, die wir erfinden oder herstellen, zu benennen?

So also beginnt ein Kapitel über Wortbildungen, nicht mit der Ausbreitung aller Möglichkeiten von Komposition, Präfixbildung oder Derivation.

- Auf welche Weise können wir die Wörter unserer Sprache eigentlich gliedern und ordnen?<sup>13</sup>

So beginnt ein Kapitel über die Wortarten, nicht mit der Darstellung des Systems der Wortarten. Verschiedene Ordnungsmöglichkeiten werden erprobt und die Ordnungsgesichtspunkte werden ermittelt:

- alphabetische Ordnung
- Ordnung nach Wortlänge

dabei ordnen wir nach äußerlich sichtbaren oder zählbaren Merkmalen; und dann: Wortarten (die Kinder haben ja davon schon etwas gehört, wenn sie ins 5. Schuljahr kommen) – welches sind eigentlich hier die Ordnungsprinzipien (nicht die, sondern die verstehbaren)? Verfahren müssen den Schülern beigebracht werden (oder sie entdecken sie neu), nach denen man vorgehen kann:

*lauten* als einzelnes Wort ist gar nicht einzuordnen, es kommt auf den Zusammenhang an:

- *sie spielen auf lauten und gitarren*
- *sie sprechen mit lauten stimmen*
- *die wörter lauten verschieden.*<sup>14</sup>

Die Schüler lernen das Verfahren der Wortsubstitution kennen als eines zur Ermittlung von Wortarten, ehe sie die Wortarten selbst oder gar die Termini dafür erlernen.

- Was erreicht man eigentlich damit, daß man beim Sprechen bestimmte sprachliche Einheiten durch Betonung und Akzentuierung hervorhebt? Und wie kann man beim Schreiben (wo man nicht betonen kann) solche Einheiten hervorheben?

So beginnt das Kapitel über die Grundlagen von Permutation, nicht schon gleich mit den Satzgliedern und wie man zu ihnen gelangt.

- Wie unterscheiden sich Aussageweisen?

Die 34 verschiedenen Sätze, die die Kinder zu ein und demselben Bild von Charly Brown produziert haben (was man ja erst einmal als erstaunliches Phänomen ins Bewußtsein heben kann) werden nach Gesichtspunkten kategorisiert:

Länge, Genauigkeit, Wortwahl, ... auch etwa nach der Wortstellung:

*Charly Brown wird als Sieger gefeiert*  
*Die ganze Mannschaft feiert Charly Brown als Sieger.*

An welcher Stelle taucht *Charly Brown* im Satz auf? Warum bei dem einen vorn, dem anderen hinten? Welche Folgen hat das für den Bau des Satzes?

So etwa fängt ein Kapitel an über das Passiv, nicht mit Mustersätzen der Lehrbuchherausgeber (*Hans schlägt Emil – Emil wird von Hans geschlagen*), schon gar nicht mit der Überschrift "Aktiv – Passiv"!

Die Beispiele lassen sich vermehren. Worum es geht, wird an ihnen deutlich:

- Ausgangsbasis ist die Frage (womöglich ein Erstaunen) der Schüler
- Provoziert wird eine gewisse Ratlosigkeit über die Fülle des Materials (Probleme erfassen)
- Hingeführt wird zum Ordnen des Materials
- Endpunkt ist ein für die Schüler schon zu leistendes Ordnungssystem
- Dann erst werden ihnen die Termini beigebracht: Wir wollen dies von nun an – wie in der Sprachwissenschaft üblich – "Nomen" oder "Substantiv" nennen; ihr kennt schon "Hauptwort" oder "Dingwort" oder "Namenwort" (die deutschen Bezeichnungen können jetzt auch kritisch behandelt werden!).

Es geht aber nicht nur um das weitgehend selbständige Systematisieren, Kategorisieren und die Erfahrung der Kategorisierungsverfahren; es geht hier immer auch um den Bezug zur eigenen Sprache. Es sind Verwendungszusammenhänge, aus denen heraus Ordnungsgesichtspunkte gewonnen werden.

Allerdings: nicht der einzelne Terminus wird bei diesem Verfahren so nebenbei und ohne Bezug zum Begriffssystem an den Gebrauchsweisen der Sprache eingeführt, sondern Einheiten des Systems und Erfahrungen mit ihm werden als etwas für sich Wichtiges und Interessantes vermittelt.

Grammatik, auf diese Weise erschlossen, ist für mich auch ein Lehrgang in Wissenschaftspropädeutik.<sup>15</sup> Bei einem solchen Lehrgang steht nun nicht das im Vordergrund, was ich auch will – nur anderswo tue und dort ökonomischer, wie ich meine: die Verbesserung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Schüler. Hier geht es darum, das Handwerkszeug zu gewinnen und gebrauchen zu lehren, mit dem Schüler über Sprache zu sprechen instand gesetzt werden. Ich weiß: dieses Handwerkszeug ist bisher unzulänglich, reicht nicht aus, um Sprache als Ganzes in den Griff zu bekommen; reicht nicht aus, um Kommunikationsprobleme zu beschreiben, ge-

schweige denn, sie lösen zu helfen. Ich bin aber guter Hoffnung: die Kollegen aus der Linguistik werden mir sehr bald schon besseres Handwerkszeug zur Verfügung stellen. Ich werde dann sehen, was ich davon für die praktischen Aufgaben von Unterricht morgen oder übermorgen verwenden kann.

## Anmerkungen

- 1 Gespräch mit Martin Wagenschein. In: Neue Sammlung 6/76, S. 445.
- 2 Wagenschein, M.: Zum Problem des genetischen Lernens. In: Z.f.Päd. 12/1966.
- 3 Forschendes Lernen – Wissenschaftliches Prüfen. Schriften der Bundesassistentenkonferenz. Bonn 1970, 2. Auflage, S. 22.
- 4 Wort und Sinn 5, Paderborn 1974, S. 71.
- 5 Westermann Sprachbuch 5, Braunschweig 1971, S. 75.
- 6 Sprache und Sprechen 5, Hannover 1972, S. 77.
- 7 Mein neues Sprachbuch 5, Hannover 1974, S. 40.
- 8 Ebd., S. 50.
- 9 Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache. Von Ed. Wetzel und Fr. Wetzel. Bielefeld 1893, S. 162.
- 10 Edelstein, W.: Exemplarisches Lernen = Schriftenreihe der Odenwaldschule 18/1960.
- 11 Rothschild, Th.: Linguistik in der Schule. In: Sprache im technischen Zeitalter 33/1970, S. 34 f.
- 12 Baumann/Maiworm/Menzel: praxis sprache 5. Braunschweig (Westermann Verlag) 1977.
- 13 Vergl. auch: Liebscher, Traute / Menzel, Wolfgang: Kreativität im Grammatikunterricht. In: Praxis Deutsch, Heft 5/1974.
- 14 Kappe/Maiworm/Menzel: Unser Wortschatz. Schülerwörterbuch und Lehrhandbuch. Braunschweig (Westermann Verlag) 1976, S. 290 ff.
- 15 Menzel, Wolfgang: Die deutsche Schulgrammatik. Paderborn 1975, 2. Aufl.

## Einige didaktische Bemerkungen zum Lernbereich 'Reflexion über Sprache'

1. Schneeglöckchen brachte die Lehrerin den Kindern des 3. Schuljahres mit, stellte sie auf's Pult und ließ sie erzählen, was ihnen einfiel oder welche Erlebnisse sie mit ihnen gehabt hatten. Und dann, an einer für die Kinder unbegreiflichen Stelle im Erzählen – sie meinten eigentlich, sie waren so schön mittendrin – brach die Lehrerin ab, indem sie stumm an die Tafel ging, das Wort *Schneeglöckchen* anscrieb und zwischen *Schnee* und *Glöckchen* einen dicken Trennstrich zog. Und von diesem Augenblick an wurde nur noch über das Kompositum gesprochen, über Grundwort und Bestimmungswort, u.ä.

Der Übergang aus dem Sprachverwendungsbereich in den Reflexionsbereich ist für einen Schüler unterer und mittlerer Schulstufe notwendigerweise dann von einem Unlustgefühl begleitet, wenn er den Sprachverwendungsbereich nur als eine Aufwärmphase angeboten bekommt von einem Lehrer, der in diesem Unterrichtsabschnitt mit seinen Schülern generell reflektieren und nicht situationell parlieren will. Der Schüler fühlt sich dann betrogen um sprachliche Bedürfnisse, die der Lehrer mit der ersten Gesprächsphase in ihm geweckt hat, die für ihn dann wesentlich geworden sind und die er gerade nicht in einem Lernbereich befriedigen kann, der von diesen Bedürfnissen absieht und absehen muß, weil in ihm ganz andere Lernziele verfolgt werden, die nur mittelbar wieder auf die sprachlichen Bedürfnisse des Schülers zurückwirken.

2. Die Sprachbuchkritiker in ihren Sprachbuchkritiken machen glauben, das Problem des Grammatikunterrichts in der Schule liege in der Unfähigkeit des Sprachbuchautors und, in seiner Nachfolge, in der Unfähigkeit des Lehrers, grammatische Reflexion einzubinden in Kommunikations- und Handlungszusammenhänge.

Angewendet auf das *Schneeglöckchen* hieße das also: Reflexion über Bedeutung, über Bedeutungspotentiale von Wörtern und Monosemierung von Komposita an Stellen in Unterrichtsabläufen, wo sie in Texten als in Handlungszusammenhängen wichtig werden und nicht losgelöst als "sprachliches Material für formale Operationen" (Tegge, S. 413).

So soll es sein, wird jeder Didaktiker und jeder Lehrer sagen, dazu bedurfte es keiner Sprachbuchkritik, denn das ist seit Jahren *opinio communis*.



Verbesserungsvorschläge der Kritiker wollen dann zeigen, wie man so etwas macht, wie man grammatische Reflexion einbindet, z.B. als "Schriftliche Aufgabe mit Grammatikreflexion" oder "Textanalyse mit Grammatikreflexion" (Wunderlich, S. 273). Jahrgangsmäßig sind diese Vorschläge angesiedelt irgendwo in den Klassen 5 bis 8 (vgl. Wunderlich, S. 273).

Man braucht nichts darüber zu sagen, daß ein Text als Kommunikations- und Handlungseinheit auch für eine kurze eingestreute grammatische Reflexion ausreichend motivierend bleibt, und es ist nicht schwierig für einen Lehrer, einen so konzipierten Unterricht für alle Beteiligten befriedigend zu gestalten. Linguisten wie Praktiker aber kritisieren gerade nicht Lerneinheiten, Lernabschnitte, in denen nicht anders verfahren wird als nach ihren Vorschlägen, sondern ihre Kritik entzündet sich fast immer an der grammatischen Arbeit in den Klassen 2 und 5. Anders gesagt: In den Gegenvorschlägen der Kritiker wird das Problem, das im Zugang zur grammatischen Reflexion liegt, gerade verdunkelt. Das Problem besteht eben nicht in der Einbindung der grammatischen Reflexion in schüleradäquate Handlungszusammenhänge, sondern es besteht zu allererst im Lernen von Reflexions- und Beschreibungstechniken, im Zugang zu einem Instrumentarium, mit dessen Hilfe ich etwas sehen, erkennen, über etwas nachdenken, etwas vergleichen und etwas beschreiben kann. Und dabei kann man die Techniken ja nicht als mechanistische Verfahren sehen, sondern sie sind verbunden mit der Einsicht in Sachverhalte, die durch die Operationen erst transparent werden. Und wenn man anfängt zu lernen, wie man sprachliche Handlungszusammenhänge beschreiben kann, dann kann man das eben nicht in sprachlichen Handlungszusammenhängen tun, weil sie viel zu komplex sind und weil sie das, was man lernen will, nur unter anderem zeigen, verbunden mit Handlungszügen, von denen man in diesem Augenblick absehen will, weil sie ihrerseits modifizierend und relativierend wirken. Der grammatische Anfänger wird in komplexen Zusammenhängen gar nichts erkennen und gar nichts lernen, oder: er wird keine Unterscheidung gewinnen zwischen Generellem, Speziellem und Zufälligem bei sprachlichen Handlungen, weil er keine Reflexionsraster hat für diese Unterscheidungen. Und darum wird man unterrichtlich nicht anders können als von Verwendungszusammenhängen zu abstrahieren. Man muß für den grammatischen Anfänger Einzelstücke herauschneiden, Einfaches und scheinbar Selbstverständliches anreichern, Komplexes vereinfachen, theoretisch Divergentes didaktisch vereinigen und verträglich darstellen. Es geht zu allererst einmal um das Erwerben eines Methodenbewußtseins und um das Lernen von Methoden und Operationen. Man muß erst lernen, was ein Fragesatz ist, um dieses Wissen einsetzen zu können als "Gruppenarbeit mit Reflexion über die Notwendigkeit von Fragen" (Wunderlich, S. 273).

Dieser Weg des Lernens wird schrittweise gegangen mit sehr kleinen Schritten: man muß die Schrittfolge sehr sorgfältig überlegen, damit der Schüler keine unnötigen Stolperschritte macht. Wenn man dann einmal weiß, was ein Nomen ist und was ein Attribut im Funktionszusammenhang mit ihm bewirkt, dann kann man recht gut, einsichtig, motivierend, interessant und gewinnbringend über diesen Zusammenhang in Texten reflektieren auch und gerade auf dem Hintergrund von unterschiedlichen Theorie-Konzepten.

3. Es ist damit nicht gesagt worden, daß man nicht auch schon in den Phasen des Erstlernens grammatische Reflexion immer wieder anbinden sollte an Handlungszusammenhänge, die für das eben Gelernte spezifisch sind und die die Wirksamkeit des Nachdenkens selbst schon für einen Grundschüler deutlich machen können. Es sollte nur deutlich werden, daß es zwei Phasen von "Reflexion über Sprache" gibt. Es fällt auch einem Didaktiker – wenn der Schüler das Instrumentarium wenigstens in einer Art Taschenausgabe beherrscht – es fällt dann selbst einem Didaktiker nicht schwer, zu versichern, daß auch er die grammatische Reflexion im Zusammenhang einer Sprachauffassung sieht, die man heute pragmatisch zu nennen pflegt, und unter der er, der Didaktiker, verstehen will, daß das Sprechen eine besondere Form von Handeln ist und zwar in einem solchen Sinne, daß das sprachliche Handeln für die Bedeutung und für die Kombination, das Zusammenfügen der verwendeten Elemente konstitutiv ist und nicht umgekehrt, d.h. also: nicht die Syntax und nicht die Semantik sind die Voraussetzung des sprachlichen Handelns (vgl. Schneider).

Dies alles mag der Didaktiker ohne weiteres sagen, aber er wird dennoch fragen müssen, ob nicht doch für das Zustandekommen von Einsicht eben diese Zusammenhänge für eine kurze Zeit durchtrennt werden müssen, um überhaupt allererst zu einem reflexiven Instrumentarium und damit zu einer reflexiven Bewußtseinslage zu gelangen.

Man könnte meinen – und wir haben es auch einmal so dargestellt (Ader u.a.) – als handle es sich beim Erwerben eines Reflexionsinstrumentariums und einer Reflexionsbegrifflichkeit lediglich um ein praktisches Lernziel, das nur eine Art Hilfsfunktion erfüllt, etwa in dem Sinne: Man kann sich rascher verständigen bei Korrekturen, bei Mißverständnissen, bei ambigen Äußerungen. Aber die Beherrschung von Kategorien und Funktionen, von Satzarten, von Satzgliednamen, von Begrifflichkeit im Bereich der Wortlehre, der Bedeutungsbeschreibung bis hin zur Stilistik ist ja nicht nur das Verfügen über einen Begriffsapparat. Mit der Art der Begrifflichkeit, mit den Inhalten, an denen diese Begrifflichkeit erarbeitet

wird, wird auch der Aspekt des sprachlichen Betrachtens mitvermittelt, die Art und Weise der Distanzgewinnung zu Sprache, und das natürlich immer im Kontext von Theorien, die die Auswahl der Lerninhalte und die Lernziele leiten.

4. Situationeller oder systematischer Grammatikunterricht? Nach unseren Überlegungen verteilt er sich dann auf die grammatische Reflexion in der Anwendung, in Handlungszusammenhängen bzw. auf das Erlernen, Erwerben von grammatischem Wissen und Können. Die Alternative – situationell oder systematisch – ist unglücklich, wenn nicht falsch. *Situationell* meint in diesem Zusammenhang in einem gängigen Verständnis den Einsatz, das Einbringen von grammatischer Reflexion immer da, wo es nützlich, nötig, erfolgversprechend ist, und das ergibt sich eben zufällig, situationell aus der Sprachverwendung. *Systematisch* meint Grammatik im Sinne eines Kurses.

Es wird mit der Einstufung – situationell oder systematisch – so getan, als ob es überhaupt die Möglichkeit einer situationellen Grammatik-Reflexion gebe, während doch jegliche Grammatik, auch das Einsetzen, Anwenden von grammatischer Reflexion, immer ein Zug im System ist, ganz gleich in welchem System man denkt und ob man sich des Systemcharakters bewußt ist.

Die Aussage über eine Tempusverwendung, wie situativ eingebunden in eine Textbeschreibung sie auch sein mag, wie subjektiv ein Leser sie ad hoc einem Textformular auch entnehmen mag und über sie reflektiert, eine derartige Aussage steht immer in einem systematischen Kontext. Man scheut sich, diese triviale Tatsache auszusprechen, aber manche Didaktiker können sie ertragen.

Oder: Wenn man z.B. Metakommunikation als Teilstück des Lernbereichs 'Reflexion über Sprache' ansieht, so kann sie durchaus spontan innerhalb eines kommunikativen Handlungszuges stattfinden. Ziel einer metakommunikativen Handlung aber wird immer sein, mithilfe von metakommunikativen Analysemiteln die Bedeutung dieser Art von Reflexion für die Kommunikation zu überprüfen (Meyer-Hermann, S. 156). Und damit wird selbst diese – scheinbar so kommunikative Art der Reflexion – extrakommunikativ und systematisch.

Darum trägt auch hier nicht die Motivation aus der kommunikativen Situation den Schüler hinüber in die extrakommunikative. Die Motivation muß schon im Reflexionsbereich selbst angesiedelt werden.

5. Ich möchte hier nicht über Lerninhalte sprechen, und folglich kann ich nicht über Feinlernziele sprechen, die ja immer Inhalte beschreiben. Es ist innerhalb des Lernbereichs 'Reflexion über Sprache' etwas zu sagen über Sprachfähigkeit und Sprachfertigkeit, also über Globalziele oder Grobziele.

Das Lernziel *Sprachfähigkeit* als ein Lernziel, das den Schüler zu Distanzierung und Reflexion anleiten will, ein Ziel, das er erreichen soll mithilfe von linguistischen Beschreibungen, Operationen, Modell- und Theorieentwürfen, ist noch am ehesten im Sinne einer Lernzielkontrolle überprüfbar und abrufbar. Man sollte dennoch sehr behutsam sein, denn man kann leicht dazu kommen, etwas zu überprüfen, was man gar nicht kontrollieren wollte, nämlich Begrifflichkeit und kognitives Handhaben. Nicht als ob dies nicht auch schon etwas wäre! Aber es ist nicht das, was man eigentlich erreichen wollte.

Vollends beim Lernziel *Sprachfertigkeit* noch unmöglicher beim "Lernziel Kommunikation" versagt eine Lernzielkontrolle, und sie muß es auch, weil es sich hier nicht um Wissen und um sprachlichen Einsatz sondern um eine Haltung handelt, aus der heraus der Schüler sprachliches Handeln anders sieht und einschätzt, anders versteht als vor dem Lernvorgang. Der naive Sprachgebrauch – so liebenswert und gekonnt er von kompetenten Sprechern eingesetzt wird – kann nicht das Ziel des Grammatik-Unterrichts sein. Sprachfertigkeit zielt ab auf ein verändertes, bewußtes Verhalten in sprachlichen Situationen. Da in diesen verbalen Handlungen das Verstehen von Bedeutungen und das Gefügtsein von Elementen eingeschlossen ist, bezieht sich das bewußte, reflektierte, nicht-naive Sprachverhalten eben auf ein bewußteres Verwenden von Ausdrucksmitteln und auf einen "Zuwachs an Konstruktionsbewußtsein im Bereich der Syntax" (Ader u.a., S. 30). Kontrollieren läßt sich hier eigentlich nur wieder die Fähigkeit – und damit wäre ein Zirkel in der Argumentation geschlossen.

6. Die Glückswoge über Lernzielkontrollen verebbt, der Rausch der operationalisierbaren Lernziele in allen Bereichen, also auch im Reflexionsbereich, weicht einer Ernüchterung, aber auch einem Pessimismus. Im verebbenden Glück und in der Ernüchterung nach dem Rausch wähnt man nun, die Reflexion sei entbehrlich zugunsten einer Sprachverwendungspraxis, die nachweislich bessere – vor allem kurzfristiger abrufbare – Resultate erzielt, als die grammatische Reflexion sie je in einem lernkontrollierten Zeitraum erzielen kann. Die Argumentation, daß systematische Reflexion über Sprache die kommunikativen Fähigkeiten des Schülers nicht unmittelbar fördere, ist aber vordergründig, weil sie die Struktur von Reflexion verkennt, die so unmittelbar in den Sprachverwendungs-

bereich gar nicht durchschlagen kann.

Der Schüler als derjenige, der lernen und reflektieren lernen soll, übersteht alle sogenannten didaktischen Fortschritte und Rückschläge. Er ist aber vor allem derjenige, um dessentwillen der Didaktiker die fachwissenschaftlichen Ergebnisse umbauen muß, weil die Interessenlage des Didaktikers als auf die Interessenlage des Schülers hin ausgerichtet, andere, zusätzliche Fakten einbeziehen muß als die, die die Sprachwissenschaft liefert, oft sogar unter Verlust von vielem, was die Sprachwissenschaft liefert. Der Didaktiker hat in diesem Lernbereich dabei zu helfen, daß der Schüler sich die Möglichkeiten der Sprache bewußt macht, indem er sie als Möglichkeiten erkennen und einschätzen lernt. Und dafür ist die Beschreibbarkeit und die Beschreibung von Sprache und Sprechen eine Voraussetzung, die es ebenso falsch erscheinen läßt, wenn der Didaktiker als der Verwalter der Interessen des Schülers absehen wollte von fachwissenschaftlichen als sprachtheoretischen Ergebnissen.

Der Theoretiker hat es hier leichter: er steht nicht ständig nach mehreren Seiten in einem Rechtfertigungszwang, er liefert sich nicht didaktischen Ansprüchen aus, die eine gesellschaftspolitische Umorientierung jederzeit umstoßen kann, er muß nicht um der Einsichtigkeit, der Motivierbarkeit und der Plausibilität willen Umwege einschlagen, die der Praktiker gehen muß, um zu seinem Ziel zu gelangen.

Aber – welche Praxis kann schon vor der Schönheit der Theorie bestehen?

## Literatur

- Dorothea Ader/ Karl Dieter Bunting/ Wolfgang Eichler/ Axel Kress: Didaktik und Linguistik. Bemerkungen zum Lernbereich "Reflexion über Sprache und Kommunikation" und seine Behandlung im Schulbuch, in: Linguistik und Didaktik 25, 1976, 27 - 37.
- Reinhard Meyer-Hermann: Zur Analyse metakommunikativer Sprechakte im Sprachunterricht, in: Henrici/Meyer-Hermann (Hrsg.): Linguistik und Sprachunterricht. Beiträge zur curricularen Stellung der Linguistik im Sprachunterricht = Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik (ISL) 9, 1976, 132 - 158.
- Hans Julius Schneider: Pragmatik als Basis von Semantik und Syntax. Frankfurt/M. 1975.
- Egon Teppe: Zur linguistischen Legitimation von Sprachbüchern, in: Diskussion Deutsch 24, 1975, 399 - 417.
- Dieter Wunderlich: Lernziel Kommunikation, in: Diskussion Deutsch 23, 1975, 263 - 277.

## Deutschunterricht an beruflichen Schulen Überlegungen zu einem kaum erforschten Thema

0. Fragen nach Ziel und Inhalt des Deutschunterrichts sind bisher fast ausschließlich im Hinblick auf allgemeinbildende Schulen (Grund-, Haupt-, Real- und Höhere Schulen) behandelt worden; die Rolle, die der Deutschunterricht in beruflichen Schulen spielt bzw. spielen sollte, blieb dabei weitgehend unberücksichtigt, ja trat kaum ins Bewußtsein der Deutschdidaktiker. Der Hauptgrund hierfür liegt darin, daß der Bereich der Berufsbildung und des beruflichen Schulwesens im öffentlichen Bewußtsein und besonders in der Bildungspolitik nie von zentraler Bedeutung war, was eine Folge der deutschen, vor allem mit dem Namen Wilhelm von Humboldts verbundenen und auf "Allgemeinbildung" zielenden Bildungstradition ist.<sup>1</sup> Diese Tradition hat immer ihre Kritiker gefunden, "das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt"<sup>2</sup> wurden gegenübergestellt, geändert hat sich jedoch wenig. Erst in den allerletzten Jahren hat man mehr und mehr die Bedeutung der Berufsbildung erkannt und begonnen, sich intensiver mit den Problemen der beruflichen Schulen zu befassen und damit der Tatsache Rechnung zu tragen, daß diese Schulen vom weitaus größten Teil der Jugendlichen besucht werden. "Die berufliche Bildung ist in der bildungspolitischen Diskussion zu einem der gymnasialen Bildung und der Hochschulbildung gleichwertigen bildungspolitischen Problem aufgerückt."<sup>3</sup>

Bei dem geringen Interesse des gebildeten Bürgertums an Berufsbildung im allgemeinen – mit Ausnahme freilich der berufspraktischen Ausbildung – ist es nicht verwunderlich, daß in Fächern wie dem Deutschunterricht an Schulen oder der Germanistik und Deutschdidaktik an Hochschulen, in Fächern also, die nach dem Selbstverständnis ihrer Vertreter zum Kernbereich der Allgemeinbildung gehören, die Fragen nach ihrer Relevanz für die Berufsbildung und besonders ihrer Bedeutung für alle Menschen, die nach dem Besuch der Volksschule einen "praktischen Beruf" erlernen, kaum gestellt und noch weniger intensiv erörtert wurden.

Mit diesem Fragenkomplex befassen wir uns seit kurzem in einem Forschungsprojekt an der Technischen Hochschule in Darmstadt. In dem vorliegenden kleinen Beitrag möchten wir zentrale Probleme auf diesem Gebiet aufzeigen, indem wir zunächst die Struktur des beruflichen Schulwesens in der Bundesrepublik und die Stellung des Faches Deutsch in diesem System (1.) sowie die derzeitige Situation des Deutschunterrichts

in beruflichen Schulen (2.) skizzieren und abschließend einige nach unserer Auffassung wichtige Fragestellungen erörtern (3.).

1. Die Bezeichnung "Deutschunterricht an beruflichen Schulen" kann leicht zu der falschen Vorstellung verleiten, daß es sich hier um ein mehr oder weniger einheitliches Fach im Rahmen einer Schulform handelt, was jedoch bei der starken Differenzierung des beruflichen Schulwesens nicht der Fall sein kann. Im Hinblick auf die möglichen Funktionen des Deutschunterrichts, aber auch nach allgemeinen berufspädagogischen Gesichtspunkten ist es sinnvoll, zwei Typen beruflicher Schulen zu unterscheiden: die Berufsschule im eigentlichen Sinne und die sonstigen Formen berufsbezogener Schulen.<sup>4</sup>

1.1. Wenn über berufliche Schulen gesprochen wird, denkt man zuerst an die Berufsschule im engeren Sinne – und das schon deshalb mit Recht, weil mehr als die Hälfte der Schüler des Sekundarbereichs II, nämlich 59 % (1975)<sup>5</sup>, diese Schulen besuchen. Berufsschulen sind Teilzeitschulen, die von "Auszubildenden" an einem oder zwei Tagen in der Woche (6-12 Std. wöchentlich) besucht werden sollen.<sup>6</sup> Sie gliedern sich in gewerblich-technische, kaufmännisch-verwaltende, hauswirtschaftlich-pflegerische, landwirtschaftliche und bergbauliche Schulen.

Sie sind Bestandteile des sogenannten "dualen Systems" der Berufsausbildung, eines Systems, in dem die Ausbildung auf zwei Lernorte, den Ausbildungsbetrieb und die Schule, verteilt ist. Die Kompetenz für die betriebliche Ausbildung liegt beim Bund, die Kompetenz für die Berufsschulen liegt aufgrund der Kulturhoheit der Länder bei den Kultusministerien; die Regelung und Durchführung der betrieblichen Ausbildung und die Abnahme von Prüfungen ist den Kammern (Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer) unterstellt, die öffentlich-rechtliche Organisationen sind.

Das duale System, in dem "überwiegend en passant-Ausbildung im Betrieb, überwiegend systematische Ausbildung in der Berufsschule"<sup>7</sup> vermittelt wird und das lange mit großer Selbstverständlichkeit als für alle Beteiligten sinnvoll angesehen wurde, ist in den letzten Jahren zunehmend kritisiert worden, worauf hier nicht näher eingegangen werden kann. In der derzeit geführten Diskussion geht es letztlich um die brisante Frage, ob und inwieweit dieses System den heutigen Anforderungen an eine qualifiziertere Ausbildung noch gerecht werden kann oder ob die Ausbildung ganz oder zumindest verstärkt in die Berufsschulen verlegt werden soll, wodurch der Einfluß des Staates auf Kosten der Privatwirtschaft verstärkt würde. Fachleute prognostizieren, daß das

duale System erhalten bleibt, daß aber die Bedeutung der Berufsschulen zunehmen wird.<sup>8</sup>

Die Berufsschulen haben nicht nur die Aufgabe, die praktische Ausbildung theoretisch zu ergänzen, sondern sollen nach einem Beschluß der Kultusministerkonferenz auch die "Allgemeinbildung der Schüler unter besonderer Berücksichtigung ihrer Berufsausbildung oder ihrer beruflichen Tätigkeit"<sup>9</sup> erweitern. Auch die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, die 1974 Vorschläge für die Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung machte, erklärte in ihrem "Bericht '75": "Ziel der beruflichen Erstausbildung sollen nicht nur die Vermittlung spezieller Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch die Förderung allgemeiner Fähigkeiten und Dispositionen sein, die vor allem auch zum ständigen Weiterlernen veranlassen sollen."<sup>10</sup> Gewiß sollen diese allgemeinen Fähigkeiten und Dispositionen in allen Fächern gefördert werden, vor allem jedoch in den allgemeinbildenden, zu denen neben Sozialkunde, Religion, Wirtschaftskunde, Sport und Fremdsprachen auch Deutsch und/oder Schriftverkehr zählen.

Abgesehen davon, daß für diese allgemeinbildenden Fächer nur wenige Stunden – im Durchschnitt 3 Wochenstunden<sup>11</sup> – zur Verfügung stehen und daß diese Stunden außerdem noch häufig ausfallen<sup>12</sup>, werden diese Fächer von den Schülern meist deshalb nicht sehr hoch eingeschätzt, weil ihnen im Hinblick auf die Abschlußprüfung nur sehr geringe Bedeutung zukommt, denn nach dem derzeit gültigen Berufsbildungsgesetz von 1969 läßt sich der Unterricht "auf den 'für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff' reduzieren..., da nur er neben der Prüfung der beruflichen Fertigkeiten und Kenntnisse zum Prüfungsgegenstand der Ausbildungsabschlußprüfung zählt"<sup>13</sup>. Eine Fernsehsendung über das Berufsschulwesen in der Bundesrepublik, die im September 1977 vom Zweiten Deutschen Fernsehen ausgestrahlt wurde<sup>14</sup> und in der vor allem Schüler und Lehrer befragt wurden, trug daher den bezeichnenden Titel "Was hab' ich schon von Deutsch, Gemeinschaftskunde und Religion?" Von den wenigen Schülern, die eine positive Einstellung zu diesen Fächern hatten, wurden hierfür vor allem zwei Gründe angegeben: 1. auch diese Fächer können etwas zur Berufsbildung beitragen, Deutsch vor allem durch den Rechtschreibunterricht, und 2. in diesen Fächern kann man über "alles" reden, sie sind offen für viele Themen. Wenn auch mit der zweiten Begründung indirekt gesagt wurde, daß diese Fächer – eben weil man sie nicht so ernst nehmen muß – vor allem auch der Unterhaltung und Entspannung dienen, so kam doch zugleich in Ansätzen das Bedürfnis zum Ausdruck, sich auch in der Berufsschule mit Dingen zu befassen, die keinen direkten Berufsbezug haben. Die Mehrzahl der Schüler freilich war an allgemein-



bildenden Fächern kaum oder gar nicht interessiert, und diese Einstellung deckt sich mit der der Arbeitgeberverbände, die erst kürzlich wieder in einem Gespräch mit dem Bundesbildungsminister und den Kultusministern über das Berufsgrundbildungsjahr eine Reduzierung der nicht berufsbezogenen Fächer gefordert haben<sup>15</sup>.

Im Rahmen der allgemeinbildenden Fächer wird das Fach Deutsch – soweit es im Lehrplan überhaupt vorkommt – in der Regel mit einer Wochenstunde unterrichtet, was bedeutet, daß bei 40 Schulwochen im Jahr der Berufsschüler in seiner 3-jährigen Lehrzeit höchstens 120 Stunden Deutschunterricht erhält. Damit diese Zahl erreicht wird, muß der Unterricht allerdings während der 3 Jahre obligatorisch sein; wird er im 2. und 3. Ausbildungsjahr in einem "Wahlbereich" angeboten, dann kann sich die Stundenzahl vermindern.

1.2. Bei den anderen Formen beruflicher Schulen handelt es sich um Vollzeitschulen, die hier nur kurz gekennzeichnet werden können.

Eine große Bedeutung wird voraussichtlich in Zukunft dem **B e r u f s g r u n d b i l d u n g s j a h r** zukommen. In diesem Jahr besucht der Jugendliche eine Vollzeitschule und wird dort theoretisch und praktisch ausgebildet. Zwar muß dieses Jahr als erstes Lehrjahr anerkannt werden<sup>16</sup>, die Arbeitgeber können jedoch nicht verpflichtet werden, den Absolventen des Berufsgrundschuljahres anschließend in einen entsprechenden Lehrberuf zu übernehmen, und so ist es verständlich, daß zur Zeit noch nicht einmal 5 % der Lehrlinge im ersten Lehrjahr das Berufsgrundbildungsjahr durchlaufen. Es ist aber vorauszusehen, daß die Zahl steigen wird, schon deshalb, weil durch das Berufsgrundbildungsjahr Jugendlichen, die keinen Ausbildungsvertrag bekommen, der Start in einen Beruf ermöglicht werden kann.

Weitere berufliche Vollzeitschulen sind die **B e r u f s f a c h s c h u l e n**, die ohne vorherige Berufsausbildung besucht und in zwei Jahren zu einem dem Realschulabschluß gleichwertigen Abschluß führen können; die **B e r u f s a u f b a u s c h u l e n**, die neben der Berufsschule oder nach erfüllter Berufsschulpflicht besucht werden und zur Fachschulreife führen (da die Höheren Fachschulen in Fachhochschulen umgewandelt und dadurch andere Zulassungsvoraussetzungen gefordert wurden, hat der Besuch der Berufsaufbauschulen in den letzten Jahren stark abgenommen); die **F a c h o b e r s c h u l e n**, die in zwei Jahren zur Fachhochschulreife führen; und die verschiedenen Formen der **b e r u f l i c h e n G y m n a s i e n** (Technisches Gymnasium, Wirtschaftsgymnasium, Hauswirtschaftsgymnasium, Landwirtschaftsgymnasium), die in der Regel zur allgemeinen Hochschulreife führen.

In all diesen Vollzeitschulen wird neben berufsbezogenem auch allgemeinbildender Unterricht erteilt, und in all diesen Schulen kommt Deutsch mit unterschiedlicher Stundenzahl als eigenständiges Fach vor.

2. Wie sieht nun der derzeitige Deutschunterricht an beruflichen Schulen aus? Was wird gelehrt, wie wird es gelehrt, von wem wird es gelehrt? Gibt es bereits eine spezielle, auf berufliche Schulen bezogene Deutschdidaktik?

Diese Fragen lassen sich zur Zeit nicht befriedigend beantworten, und es gehört daher zu den ersten Zielen unseres Forschungsprojekts, hier mehr Klarheit zu gewinnen, um der Gefahr zu entgehen, Neukonzeptionen im luftleeren Raum zu entwickeln.

Um die Fragestellungen in einem vertretbaren Rahmen zu halten, untersuchen wir zunächst die Situation des Deutschunterrichts an beruflichen Schulen in Hessen. Die Studie soll so angelegt sein, daß sie zugleich als Pilotstudie für eine entsprechende Untersuchung auf Bundesebene dienen kann.

Bei der Analyse der gegenwärtigen Situation müssen folgende Fragen beantwortet werden:

- a) **W a s** wird im Deutschunterricht gelehrt?  
Ist der Unterricht mehr berufsbezogen oder mehr allgemeinbildend?  
Wird Kommunikationsförderung, Reflexion über Sprache, Umgang mit Texten betrieben?
- b) **W a r u m** wird Deutsch unterrichtet?  
Liegen dem Unterricht begründete Lehr- und Lernziele zugrunde?
- c) **W o** wird unterrichtet?  
An welchen Schularten und in welchen Regionen wird unterrichtet?
- d) **W i e** wird unterrichtet?  
Wieviele Wochenstunden und welche Lehrmittel stehen zur Verfügung?  
Wie sind die Arbeitsfelder gewichtet?
- e) **W e r** unterrichtet?  
Wie sind die Lehrer ausgebildet? (Haben sie überhaupt eine Fakultas für Deutsch?) Welche Fächerverbindungen haben sie?
- f) **W a n n** wird unterrichtet?  
Welche Stellung hat der Deutschunterricht im gesamten Stundenplan?  
Gibt es Blockunterricht?

g) Gibt es a n d e r e F ä c h e r , die ausdrücklich Funktionen des Deutschunterrichts übernehmen?

Welche Fächer sind das? (Sozialkunde? Wirtschaftskunde? Schriftverkehr? ) Welche Funktionen werden übernommen? Warum werden sie übernommen?

Es wird noch einige Zeit dauern, bis diese Fragen detailliert beantwortet werden können, da Lehrplan- und Lehrbuchanalyse, eine Auswertung der fachdidaktischen Literatur und vor allem auch Umfragen bei Lehrern, Schülern und Ausbildungsbeteiligten der Wirtschaft und der Industrie vorausgehen müssen. Aber schon jetzt lassen sich aus ersten, noch sehr unvollständigen Auswertungen von Lehrplänen und fachdidaktischer Literatur einige vorsichtige Schlußfolgerungen ziehen.

2.1. Ein Vergleich der Lehrpläne<sup>17</sup> von verschiedenen Bundesländern ist deshalb so schwierig, weil sich die Pläne im Hinblick auf die Zeit ihrer Veröffentlichung zum Teil erheblich unterscheiden und sich nicht immer auf die gleiche Schulart beziehen (der bayrische Lehrplan für Deutsch aus dem Jahre 1969 bezieht sich beispielsweise auf alle Berufsschulen, während in Hessen für kaufmännische und gewerbliche Berufsschulen gesonderte Lehrpläne bestehen). Dazu kommt, daß Deutsch in Berufsschulen nicht immer ein eigenständiges Fach ist: in Bayern etwa gibt es das Fach Deutsch (der Lehrplan sieht dafür eine Wochenstunde vor), während der hessische Lehrplan für gewerbliche Berufsschulen ein Fach "Wirtschaftskunde mit Deutsch und Schriftverkehr" (mit zwei Wochenstunden) vorsieht. Trotzdem lassen sich gemeinsame Tendenzen erkennen.

Die Lehrpläne für die Teilzeit-Berufsschulen sind hauptsächlich Stoffkataloge, kaum Lernzielbeschreibungen. Die zentrale Frage lautet: Was soll gelehrt werden? Und die Antwort heißt: vor allem Rechtschreibung, Zeichensetzung und Schriftverkehr. Zwar gibt es Unterschiede bei den einzelnen Plänen: der Lehrplan von 1962 für Hessen enthält fast ausschließlich diese Arbeitsbereiche (daneben werden noch im ersten Berufsschuljahr der Fachaufsatz, im zweiten der Erlebnisaufsatz behandelt), die Lehrpläne von Bayern (1969) und Baden-Württemberg (1970) fordern dagegen auch die Förderung der mündlichen Kommunikation, die Behandlung von Literatur u.a. Immer aber ist der Sprachunterricht durch eine doppelte Reduktion bestimmt: die Reduktion aufs überprüfbar "Richtige" und die Reduktion aufs "Systematische". Die Schüler sollen "richtig" sprechen und schreiben lernen, sie sollen die Kenntnisse der Muttersprache "systematisch" reproduzieren können. Dahinter steht – meist undurchschaut – ein instrumenteller Sprachbegriff nach dem Vorbild DIN-genormter Instrumente. Man muß hierbei allerdings bedenken,

daß auch der Sprachunterricht in anderen Schularten – auch in Gymnasien – vor allem das Ziel hatte und auch heute noch weitgehend hat, den “richtigen” Sprachgebrauch und den “guten” Stil zu lehren. Dem liegt die Überzeugung zugrunde, allein die Normen des Sprachsystems (d.h. die grammatischen Regeln im üblichen Sinne) oder der Stilistik und nicht situationsspezifische Regeln bestimmten, was “richtig” und “gut” ist. Das Fatale der Lehrpläne für Berufsschulen liegt darin, daß jeder Sprachunterricht fast ausschließlich auf Gegenstände reduziert ist, die ja tatsächlich fest normiert sind (wie Rechtschreibung und Zeichensetzung), so daß der Schüler – weit mehr als der Schüler von Vollzeitschulen, wo ja im Deutschunterricht auch andere Bereiche behandelt werden – den Eindruck gewinnen muß, alles Sprachliche sei in starre Normen gepreßt, sei nicht durch historische Prozesse bestimmt und damit nicht wandel- oder veränderbar.

Man muß diesen wenigen Bemerkungen über die Lehrpläne an Berufsschulen allerdings hinzufügen, daß – soweit wir es beurteilen können – die Kultusministerien die Gefahren und Einseitigkeiten solcher Pläne inzwischen sehen. So wurde der hessische Lehrplan inzwischen außer Kraft gesetzt, und die Vorarbeiten für einen neuen sind im Gange. Und in Bayern ist inzwischen ein Lehrplan erschienen (1977), der in zwei Hinsichten die angeführte Kritik nicht mehr verdient: Er ist als “curricularer Lehrplan” konzipiert, d.h. “er soll einerseits die Distanz gegenüber früheren, in Form und Inhalt veralteten Lehrplänen betonen, andererseits sich abgrenzen gegen ein den Unterricht gänzlich verplanendes Curriculum”; und als Richtziele sind dort angeführt:

- “1. Selbständige Wissenserweiterung (1. Schuljahr)
2. Erfassen von Gebrauchstexten
3. Mündliche Ausdrucksschulung
4. Schriftliche Ausdrucksschulung
5. Aufgeschlossenheit für Literatur.”

Doch ist nicht zu verkennen, daß dieser u.E. verdienstvolle Lehrplan theoretisch eine Zwischenstellung einnimmt, die besonders im Kapitel “2.3. Leitziel – Richtziel” zum Ausdruck kommt. Dort nämlich heißt es: “Dem Lehrplan liegt das Leitziel zugrunde, die Schüler zu befähigen, sprachlichen Anforderungen des Berufs- und Alltagslebens bestmöglich zu genügen. Aufgabenstellungen mit deutlichem Bezug zur Berufspraxis stehen deshalb im Vordergrund. Durch die Begegnung mit literarischen Texten soll sichergestellt werden, daß die Schüler dichterisch einmalige Aussagen als Wert erkennen und zu weiterer Lektüre angeregt werden.”<sup>18</sup> Der Graben zwischen “Bezug zur Berufspraxis” und “dichterisch einmalige(r) Aussage als Wert” ist auch hier nicht überbrückt. Trotzdem ist

festzuhalten, daß die oben kritisierten Verengungen traditioneller Berufsschul-Lehrpläne für Deutsch in diesem "curricularen Lehrplan" im wesentlichen überwunden sind.

Generell sehr viel positiver können die Lehrpläne für berufliche Vollzeitschulen beurteilt werden. Zwar gibt es auch hier noch reine Stoffkataloge, aber "bezeichnend für die derzeit geltenden Lehrpläne, die durchweg neueren Datums sind und sich teilweise noch im Erprobungsstadium befinden, ist die Lernzielorientiertheit"<sup>19</sup>. Der Deutschunterricht ist meist – wie auch in Lehrplänen für allgemeinbildende Schulen – in drei Bereiche aufgeteilt (Förderung der mündlichen und schriftlichen Kommunikation – Reflexion über Sprache – Umgang mit Texten), die neueren Erkenntnisse der Bezugswissenschaften (Sprach- und Kommunikationsforschung, Sprachdidaktik usw.) sind zumindest in Ansätzen berücksichtigt<sup>20</sup>. Da an Unterrichtszeit für den Deutschunterricht an diesen Schulen in etwa die gleiche Stundenzahl wie an allgemeinbildenden Schulen vorgesehen ist, legen schon diese äußeren Rahmenbedingungen nahe, die Lehrpläne auch inhaltlich anzugleichen. Hier liegt ein ernstes Problem für den Deutschunterricht an beruflichen Vollzeitschulen: Während in den Teilzeit-Berufsschulen ein zu enger Berufsbezug praktiziert wird (s.o.), besteht hier die Gefahr, den Berufsbezug zu vernachlässigen. Auf das hier angesprochene Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung werden wir noch zurückkommen.

2.2. Das zuvor über die Lehrpläne Gesagte soll durch einige Bemerkungen über die fachdidaktische Literatur ergänzt werden. Eine erste Analyse von 81 Aufsätzen zum Deutschunterricht an beruflichen Schulen, die von 1947 - 1975 in berufspädagogischen Zeitschriften erschienen sind<sup>21</sup>, ergab, daß sich ein großer Teil der Aufsätze – vor allem aus den letzten Jahren – nicht auf die Berufsschule, sondern auf die beruflichen Vollzeitschulen bezieht, was wohl vor allem dadurch zu erklären ist, daß, wie oben bereits angeführt, das Fach Deutsch in den Vollzeitschulen eine ganz andere Stellung einnimmt als in den Berufsschulen und daß die Deutschlehrer dort sehr oft voll ausgebildete Germanisten sind.

Viele Verfasser gehen nicht von einer klar erkennbaren wissenschaftlichen Konzeption aus, sondern versuchen, praktische Hilfestellung für die von den Lehrplänen geforderte Behandlung von Unterrichtsstoffen zu geben (einige Titel: "Schriftverkehr in der Berufsschule", "Förderung des Ausdrucks im Schriftverkehr", "Zur Gestaltung des deutschen Grammatikunterrichts in der zweijährigen Handelsschule"), und übernehmen – meist unreflektiert – traditionelle Aussagen wie "Die Sprache muß als Kulturgut gepflegt werden" oder "Sprache dient der Denkschulung".

Andere haben bestimmte wissenschaftstheoretische Ausgangspunkte bzw. gehen von Positionen aus, die sie für wissenschaftlich halten, wobei bezeichnend ist, daß fachwissenschaftliche Positionen mindestens ebenso häufig sind wie erziehungswissenschaftliche. In den 50er und 60er Jahren (vor allem in den Jahren 1967/68) und darüberhinaus überwiegen Aufsätze, in denen versucht wird, Ergebnisse der Sprachinhaltsforschung (Leo Weisgerber), die zu dieser Zeit die Sprachdidaktik im allgemeinen stark beeinflussen<sup>22</sup>, für den Deutschunterricht an beruflichen Schulen fruchtbar zu machen. Auseinandersetzungen mit der "neuen Linguistik", vor allem auch der Sozio- und der Pragmalinguistik, finden sich bis 1975 nur in ganz wenigen Arbeiten.

Insgesamt bestätigt die Auswertung der fachdidaktischen Literatur im großen und ganzen die aus den Lehrplananalysen gewonnene Erkenntnis, daß es zwar zahlreiche Konzeptionen und Methoden für die Behandlung von Einzelproblemen im Deutschunterricht an beruflichen Schulen – vor allem an Vollzeitschulen – gibt, daß man aber noch weit davon entfernt ist, die Aufgabe und die Stellung des Deutschunterrichts in der beruflichen Ausbildung einigermaßen konsistent zu begründen.

3. Die letzte Bemerkung ist nicht als Vorwurf gegen irgendjemanden gedacht, denn auch wir sind derzeit nicht in der Lage, eine solche Begründung zu liefern. Wir möchten abschließend nur einige unseres Erachtens hierfür zentrale Fragen erörtern, wobei es einmal um die Funktionen des Deutschunterrichts für Berufs- und Allgemeinbildung, zum andern um die Einheit des Faches Deutsch und schließlich um die Ausbildung der Deutschlehrer geht.

3.1. Es gibt immer wieder Auseinandersetzungen darüber, ob das Fach Deutsch der Berufsbildung, der Allgemeinbildung oder beidem dienen soll<sup>23</sup>. Indem wir zunächst einmal an der Unterscheidung Berufsbildung – Allgemeinbildung festhalten, prüfen wir, was der Deutschunterricht für beide Bereiche leisten kann. Dabei haben wir in erster Linie die Teilzeitschulen im Auge, glauben allerdings, daß für die Vollzeitschulen ähnliche, wenn auch differenziertere Überlegungen gelten.

Unbestritten ist, daß der Deutschunterricht Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt, die für die praktische Berufsausübung notwendig oder doch zumindest nützlich und wünschenswert sind. (Im folgenden muß unberücksichtigt bleiben, daß der überkommene Begriff des Berufs zur Beschreibung konkreter Tätigkeiten nicht mehr ausreicht<sup>24</sup> und daß die im Fach Deutsch vermittelten Befähigungen für verschiedene Berufe von unterschiedlicher Bedeutung sind, man denke etwa an den Bankkaufmann einerseits und den Kfz-Mechaniker andererseits.)

Zu diesen Fähigkeiten gehören gewiß solche, die immer schon im Berufsschulunterricht vermittelt wurden, wie die Beherrschung der Rechtschreibung und Zeichensetzung. Auch wenn man der Auffassung ist, daß die heute gültigen Normen der Rechtschreibung rational nicht begründet werden können und für Schüler eine unnötige Belastung darstellen, wird man sie trotzdem lehren müssen, um dem Schüler bei der Hochachtung, die man in der Öffentlichkeit Rechtschreibkenntnissen bedauerlicherweise nach wie vor entgegenbringt, spätere Schwierigkeiten zu ersparen. Auch die Kenntnis bestimmter Formen des Schriftverkehrs ist notwendig, womit allerdings noch nicht festgelegt ist, ob diese Kenntnis im Deutschunterricht vermittelt werden soll (vielleicht besser in einem eigenen oder in einem speziellen berufsbezogenen Fach).

Auch ein Mindestmaß an mündlicher Kommunikationsfähigkeit ist für jeden Beruf bzw. jede Tätigkeit ebenso notwendig wie die Fähigkeit, zumindest einfache Texte (Arbeitsanweisungen, Beschreibungen von Geräten) richtig verstehen zu können.

Mindestens zum Erlernen der Rechtschreibung und Zeichensetzung sind gewisse grammatikalische Kenntnisse unerläßlich (die man freilich unter weitgehender Vermeidung einer grammatischen Terminologie vermitteln kann). Und schließlich ist es zumindest wünschenswert, wenn Grundkenntnisse über die Struktur der Fachsprachen im allgemeinen, vor allem der Begriffsbildung (diese sollten im Deutschunterricht vermittelt werden) und der Fachsprache eines bestimmten Berufes (diese werden in der Regel im fachbezogenen Unterricht vermittelt) vorhanden sind.<sup>25</sup>

Vergleicht man die hier aufgezählten Themenbereiche mit den allgemein anerkannten generellen drei Aufgaben und Zielen des Deutschunterrichts (Kommunikationsförderung – Umgang mit Texten – Reflexion über Sprache), so zeigt sich, daß alle drei Lehr- und Lernziele schon bei der Ausbildung für konkrete Berufe und Tätigkeiten eine Rolle spielen müssen. Es ist daher wichtig zu betonen, daß bei allem, was der Deutschunterricht über seinen Beitrag zur Befähigung zu einem bestimmten Beruf hinaus leistet, keine grundsätzlich neuen Lehrziele ins Spiel kommen.

Eine systematische Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, die es in der Bundesrepublik erst seit Mitte der 60er Jahre gibt, hat nun aber deutlich gemacht, daß es immer seltener ausreicht, Menschen für bestimmte konkrete Tätigkeiten auszubilden, daß es immer weniger auf bestimmte Spezialkenntnisse ankommt, da sie schnell veralten und da Menschen immer häufiger gezwungen sind, ihren Beruf zu wechseln. Stattdessen müssen sie mit dem ausgestattet werden, was man "Schlüsselqualifikationen" genannt hat.<sup>26</sup> "Schlüsselqualifikationen sind solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fer-

tigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

- a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und
- b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.“<sup>27</sup>

Schlüsselqualifikationen lassen sich in vier Typen unterteilen:

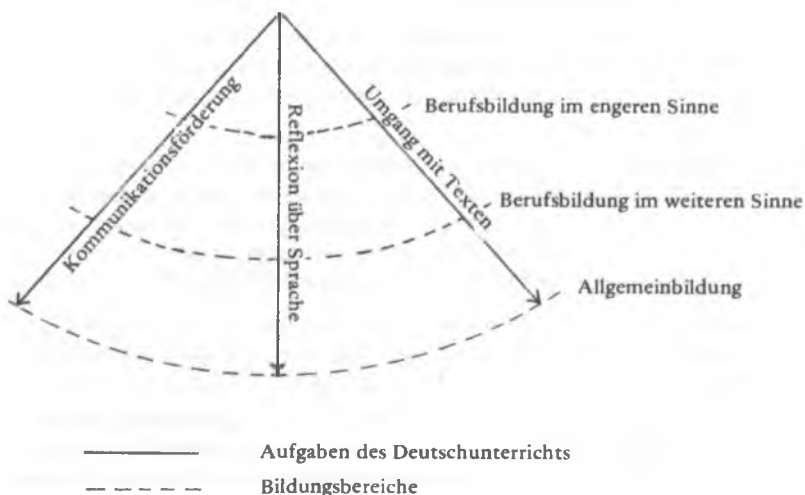
1. Basisqualifikationen: sie “sind in einer Klassifikation von Bildungselementen, welche das Allgemeinere über das Speziellere stellt, Qualifikationen höherer Ordnung oder ‘gemeinsame Dritte’ von Einzel-fähigkeiten”;
2. Horizontqualifikationen: sie “sollen eine möglichst effiziente Nutzung der Informationshorizonte der Gesellschaft für den einzelnen gewährleisten, und zwar entweder generell (gesichertes Wissen) oder aktuell, indem sie einen raschen Zugriff zu abrufbarem, andernorts gespeichertem Wissen bei einer ad hoc auftretenden Problemstellung ermöglichen”;
3. Breiterelemente: hierbei handelt es sich “um solche speziellen Kenntnisse und Fertigkeiten, die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft nachweislich als praktische Anforderung am Arbeitsplatz auftreten”;
4. Vintagefaktoren: sie “dienen in einer Erwachsenenbildung, die integrierender Bestandteil des Bildungssystems und der Bildungsbiographie des einzelnen ist, der Aufhebung intergenerativer Bildungsdifferenzen. Das sind solche Differenzen, die im Bildungsstand zwischen Jüngeren und Älteren auf der Weiterentwicklung der Schullehrpläne in der Zeit zwischen verschiedenen Absolventengenerationen entstehen”.<sup>28</sup>

Betrachtet man nun, wie sich die Berufsforschung die Konkretisierung dieser Qualifikationen für Lehrpläne und den Unterricht vorstellt, so sieht man, daß neben anderen “allgemeinbildenden” Gegenständen vor allem auch Bereiche genannt werden, die traditionell dem Deutschunterricht und vor allem dem Sprachunterricht zugeordnet werden. Zur Gewinnung solcher Qualifikationen wird etwa die Beschäftigung mit folgenden Bereichen empfohlen: Linguistik, allgemeine und spezielle Lehre der Zeichen (Semantik), Grundwissen über Verbalsprache, Fachwörterprache, Förderung der Ausdrucksfähigkeit (Muttersprache), Umgang mit Nachschlagewerken und Bibliographien, Bibliothekskunde, Medienkunde.<sup>29</sup>

Aus dieser kurzen Charakterisierung läßt sich schon erkennen, daß die Grenzen einerseits zwischen “Berufsbildung im engeren Sinne” und “Berufsbildung im weiteren Sinne” und andererseits zwischen “Berufsbildung



im weiteren Sinne" und "Allgemeinbildung" immer fließender werden, was für das Fach Deutsch bedeutet, daß die Frage "Dient es der Berufsbildung oder der Allgemeinbildung?" so nicht mehr sinnvoll gestellt werden kann<sup>30</sup>. Wie die Skizze (s.u.) verdeutlichen soll, hat es die gleichen Grundaufgaben für alle Bildungsbereiche zu erfüllen, allerdings mit unterschiedlicher Spezifizierung und Intensität.



Es muß das Ziel der Deutschdidaktik für berufliche Schulen in den nächsten Jahren sein, diese unterschiedlichen Aufgaben für die einzelnen Bildungsbereiche und dann auch für die einzelnen Berufe bzw. Berufsgruppen herauszuarbeiten, wobei im Zusammenhang mit den "allgemeinbildenden Funktionen" vor allem auch überlegt werden muß, was das Fach Deutsch für die Freizeitgestaltung leisten kann.

3.2. Wir sind bisher davon ausgegangen, daß es ein Fach Deutsch in beruflichen Schulen gibt. Vor allem aber, wenn man die im vorigen Kapitel erörterten Probleme weiter verfolgt, ist jedoch zu fragen, ob ein solches Fach notwendig oder ob es sinnvoller ist, die Funktionen, die dieses Fach traditionell wahrgenommen hat, auf andere Fächer zu verteilen, etwa auf die Sozialkunde (Werbetext-, Zeitungsanalyse), die Fachkunde (Werkstattbericht), den Religionsunterricht (Textauslegung). Und was die Förderung der mündlichen und schriftlichen Kommunikationsfähigkeit angeht, so glauben manche, es könne jeder Unterricht zugleich Deutschunterricht sein.

Die hier angeschnittene Frage läßt sich zur Zeit nicht eindeutig beantworten. Aus drei Gründen plädieren wir dafür, bis auf weiteres das Fach Deutsch beizubehalten bzw. es dort, wo es noch nicht existiert, einzuführen:

- a) Die Frage betrifft nicht nur das Fach Deutsch. Sie muß in größerem Zusammenhang diskutiert werden.
- b) Es ist zu befürchten, daß Funktionen, die in vielen oder allen Fächern wahrgenommen werden sollen, überhaupt nicht wahrgenommen werden.
- c) Wenn die Funktionen des Faches Deutsch in anderen Fächern wahrgenommen werden sollen, bedeutet das eine völlig Neustrukturierung der Lehrerausbildung. Denn nicht jeder, der kommuniziert, kann Kommunikationsförderung betreiben, und nicht jeder, der Texte versteht, kann den Umgang mit Texten lehren.

3.3. Mit dem letzten Satz wird die Forderung aufgestellt, daß jemand, der Deutsch (oder Funktionen dieses Faches) unterrichten will, ein wissenschaftliches Studium in Sprach- und Literaturwissenschaft sowie Didaktik des Deutschunterrichts absolviert haben muß. Diese Forderung drückt gewiß eine Binsenwahrheit aus, sie aufzustellen ist jedoch nichtsdestoweniger berechtigt, denn ein großer Teil der derzeit an Berufsschulen Deutsch Unterrichtenden hat dieses Fach nicht studiert.

Problematisch ist die Frage, wie die Fächerkombination eines Deutschlehrers an beruflichen Schulen aussehen soll, d.h. ob er neben der Germanistik ein weiteres geistes- oder sozialwissenschaftliches oder ein berufsbezogenes (technisches, wirtschaftswissenschaftliches) Fach studieren soll. Für die erste Kombination spricht, daß das Studium in sich geschlossener ist und sich die Fächer inhaltlich und methodisch stärker ergänzen. Mehr jedoch spricht nach unserer Überzeugung für die zuletzt genannte Fächerverbindung, besonders was den Lehrer an Teilzeitberufsschulen angeht. Denn gerade die ausschließliche Beschäftigung mit geistes- und sozialwissenschaftlichen Gebieten kann leicht verhindern, daß der Lehrer einen Bezug zum Leben eines im Beruf stehenden Schülers findet und seinen Deutschunterricht darauf abstimmt. Dazu kommt, daß Deutsch im beruflichen Schulwesen – wiederum vor allem in der Berufsschule – kein zentrales Fach ist und wird und daß es daher für das Selbstbewußtsein des Lehreres und für sein Bemühen, dem Fach Deutsch Gewicht zu verleihen, nicht unwichtig ist, daß er auch ein zentrales Fach unterrichtet.

## Anmerkungen

- 1 Allerdings muß darauf hingewiesen werden, daß Humboldt – bei aller Betonung der vor allem am Sprachlichen orientierten Allgemeinbildung – in seiner Bildungskonzeption auch berufsspezifische Schulen vorgesehen hat. Vgl. etwa den "Königsberger Schulplan", in dem er fordert, "dass es viele SpecialSchulen gebe und kein bedeutendes Gewerbe des bürgerlichen Lebens eine entbehre" (Humboldt, S. 175).
- 2 So der Titel eines Buches von Theodor Litt.
- 3 Die Bildungskommission, S. 229.
- 4 Bei den folgenden Ausführungen beziehen wir uns vor allem auf Winkeler, S. 28 ff., Lipsmeier, bes. S. 16 ff., Die Bildungskommission, S. 228 ff.
- 5 Lipsmeier, S. 140.
- 6 1972 betrug der Unterricht im Durchschnitt in der Bundesrepublik 5 bis 6 Stunden (Die Bildungskommission, S. 245).
- 7 Lipsmeier, S. 19.
- 8 Vgl. etwa Lipsmeier, S. 18. – Zur Reform der Berufsbildung vgl. auch die wichtigsten Stellungnahmen verschiedener Institutionen in Pulte/Vorbrücken.
- 9 Beschluß vom 18.1.1968. Zit. nach Lipsmeier, S. 20.
- 10 Die Bildungskommission, S. 244.
- 11 Lipsmeier, S. 20.
- 12 Vgl. Brechtel 1977, S. 116.
- 13 Lipsmeier, S. 20.
- 14 Am 12.9.1977 in der Reihe "Impulse".
- 15 Vgl. hierzu etwa den Bericht von Roitsch.
- 16 Die Bildungskommission, S. 249.
- 17 Im folgenden beziehen wir uns hauptsächlich auf Brechtel 1976 und 1977.
- 18 Staatsinstitut für Schulpädagogik, S. 1 und 4.
- 19 Brechtel 1977, S. 124.
- 20 Vgl. etwa die Ausführungen über die Lehrpläne für das Berufsgrundschuljahr in Brechtel 1976, S. 30 ff.
- 21 Zum folgenden vgl. Kühlwetter u.a.
- 22 Vgl. etwa Strassner, bes. S. 10 ff.
- 23 Eine Zusammenfassung der verschiedenen Standpunkte findet sich bei Kühlwetter u.a., S. 16 ff.
- 24 Vgl. Mertens, S. 211: "Heute dient die Angabe eines Berufs für eine Person als Identifikationsmerkmal, insbesondere was den gesellschaftlichen Status betrifft, dagegen ist in einer Mehrheit von Fällen die ausgeübte Tätigkeit aus dieser Bezeichnung nicht zu erkennen. Gleiche Berufsbezeichnung hat häufig

verschiedene Tätigkeitsinhalte, Leistungsqualitäten und Qualifikationsstufen zum Gegenstand, Anforderungen an die Bildungsplanung unter dem Aspekt der künftigen ökonomischen Verwertung von Bildung können in den Kategorien der Berufe folglich nur unzulänglich formuliert werden."

- 25 Vgl. hierzu Fluck, bes. S. 152 f. ("Fachsprachen in den berufsbildenden Schulen").
- 26 Vgl. zum folgenden Mertens.
- 27 Ebd., S. 207. Im Original gesperrt.
- 28 Ebd., S. 220 ff. Im Original z.T. gesperrt.
- 29 Ebd., S. 223 ff. Die hier nur stichwortartig aneinandergereihten Gebiete sind bei Mertens nach bestimmten Kriterien geordnet, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann.
- 30 Zu diesem Ergebnis kommt man auch, wenn man von unterschiedlichen Berufsrollen, ihren Elementen und ihren Beziehungen zum Deutschunterricht ausgeht. Vgl. hierzu Hebel 1977.

## Literatur

- Brechtel, Martin: Konzeptionen für den Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Wissenschaftliche Hausarbeit. Darmstadt 1976 (masch.)
- : Deutschunterricht im beruflichen Schulwesen. Organisatorische Voraussetzungen und Lehrpläne. In: Diskussion Deutsch, H. 34, 1977, S. 115 - 126.
- Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates: Bericht '75: Entwicklungen im Bildungswesen. Bonn 1975 (Drucksache).
- Fluck, Hans-Rüdiger: Fachsprachen. Einführung und Bibliographie. München 1976.
- Hebel, Franz: Sprache in Situationen. Zum Deutschunterricht im beruflichen Schulwesen. In: Zum Deutschunterricht an Berufsschulen, hrsg. vom Hessischen Institut für Lehrerfortbildung, Fulda/Kassel 1976, S. 12 - 37.
- : Deutschunterricht zwischen allgemeiner und berufsbezogener Bildung. Vortrag auf dem Germanistentag in Regensburg 1977.
- Humboldt, Wilhelm von: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. In: Werke in 5 Bänden, hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. 4, Darmstadt 1969.
- Kühlwetter, Karin/Langner, Klaus/Rupp, Wolfgang: Deutschunterricht an beruflichen Schulen. Eine erste Analyse berufspädagogischer Zeitschriftenliteratur. Darmstadt 1976 (masch.)
- Lipsmeier, Antonius/Nölker, Helmut/Schoenfeldt, Eberhard: Berufspädagogik. Eine Einführung in die bildungspolitische und berufspädagogische Situation und Diskussion von Berufsausbildung und Gesellschaft. Stuttgart 1975 (= Urban-Taschenbücher Nr. 216).

- Litt, Theodor: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn 1959 (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst, H. 15).
- Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik, H. 32, 1974, S. 204 - 230.
- Pulte, Peter/ Vorbrücken, Karl-Heinz (Hrsg.): Berufliche Bildung. 39 Modelle, Meinungen und Entwürfe zu einem Reformvorhaben. Opladen 1974.
- Roitsch, Jutta: Kultusminister lassen Lehrpläne "korrigieren". Gewerkschaften und Arbeitgebern wurde Mitspracherecht im Berufsgrundschuljahr eingeräumt. In: Frankfurter Rundschau vom 9.11.1977, S. 1.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik (Hrsg.): Curricularer Lehrplan für Deutsch an Berufsschulen. München 1977.
- Strassner, Erich: Aufgabenfeld Sprache im Deutschunterricht. Zur Wandlung sprachdidaktischer Konzepte zwischen 1945 und 1975. Tübingen 1977.
- Winkler, Rolf: Schulformen und Schulorganisation. Ravensburg 1973 (= Workshop Schulpädagogik, Materialien I).

## Bemerkungen zur Rezeption von Sprachbüchern durch die Genehmigungsbehörden

0. Eine Feststellung vorab: Was ich vortrage, bezieht sich auf Sprachbücher für das Fach Deutsch. Ich stütze mich auf die Kenntnis einer größeren Anzahl von Gutachten, die ich im Laufe der letzten anderthalb Jahre einsehen konnte. Die Gutachten beziehen sich auf verschiedene Bücher verschiedener Verlage und stammen aus verschiedenen Bundesländern. Ich hätte gern eine repräsentative Untersuchung gemacht, doch war dies nicht möglich, weil Gutachtentexte nicht allgemein zugänglich sind. Aber ich hoffe, daß, was ich zu sagen habe, trotzdem geeignet ist, auf wesentliche Aspekte der Genehmigungsverfahren aufmerksam zu machen.

1. Sprachbuchkritik ist unter verschiedenen Gesichtspunkten möglich. Als Sprachwissenschaftler beschäftigt uns besonders die fachliche Komponente. Wir übersehen dabei nicht, daß Sprachbücher nicht für uns geschrieben werden, auch nicht für Studenten der Sprachwissenschaft. Wir stellen in Rechnung, daß etwa Grammatik im Sprachbuch eine Funktion im Zusammenhang eines sinnvollen Sprachunterrichts zu erfüllen hat. Wie unsere Diskussion zeigt, besteht freilich darüber, wie Grammatik diese Funktion am besten erfüllen kann und was ein sinnvoller Sprachunterricht ist, selbst in Fachkreisen keine völlige Übereinstimmung. Wir tun deshalb, was möglich ist: Wir führen darüber eine Diskussion. Aber, wenn unsere Diskussion nicht fruchtlos bleiben soll, dürfen wir nicht bei fachlichen Fragen stehenbleiben. Wir müssen die Bedingungen einbeziehen, unter denen Sprachbücher verfaßt werden. Wir müssen mit unserer Kritik dort ansetzen, wenn wir eine ernstzunehmende Diskussion über fachliche Fragen möglich machen wollen.

2. Für wissenschaftliche Diskussionen gilt, daß nichts, was vorgebracht wird, von vornherein privilegiert sein darf. Das hat einen guten Sinn: Nur, wenn wir ohne Anmaßung über kontroverse Fragen diskutieren, kann, was für wahr oder richtig befunden wird, Verbindlichkeit erlangen. Wer an wissenschaftlicher, d.h. an ernsthafter Diskussion interessiert ist, wird sich ungeachtet sonstiger Meinungsverschiedenheiten dagegen verwahren, daß ein Diskussionsbeitrag zurückgewiesen wird von jemand, der glaubt, qua Amt das letzte Wort zu haben. Wir können Sprachbücher als Dis-

kussionsbeiträge verstehen: Sie sind komplexe Argumente für eine bestimmte Funktion der Grammatik im Sprachunterricht. Und sie sind als Diskussionsbeiträge einer Bewertung ausgesetzt, die unserer Diskussion entzogen ist, aber schwerwiegendere Konsequenzen für das Schicksal dieser Bücher hat als Argumente, die wir etwa gegen sie vorbringen könnten.

3. Sprachbücher sind als Schulbücher genehmigungspflichtig durch die Kultusministerien der Bundesländer. Diese Behörden vergeben die Bücher an zwei, auch mehr Gutachter, die de facto über die Zulassung zu befinden haben. Eine Ausnahme bildet hier das Land Nordrhein-Westfalen, das eine eigene Kommission für die Genehmigung von Schulbüchern hat. De jure liegt die letzte Entscheidung in der Regel beim Kultusminister. Eine Aufstellung der Modalitäten der Genehmigungsverfahren findet sich in den "Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes" (März 1976, S. 24 - 27). Die Gutachter bleiben anonym. Sie befinden über die Bücher und treffen dabei Feststellungen und Entscheidungen in vielen Fragen, die für uns alles andere als entschieden sind. Sie brauchen keinen Widerspruch zu fürchten, nicht einmal die Peinlichkeit offener Ignoranz. Sie bleiben, wie gesagt, anonym.

4. Will man das Genehmigungsverfahren nicht insgesamt in Frage stellen, was ein aussichtsloses Unterfangen wäre, dann ist gegen die Bestellung von Gutachtern grundsätzlich nichts einzuwenden, wohl aber gegen die Auswahl der Gutachter und die Reichweite der Gutachten. Die gesetzliche Grundlage des Verfahrens reicht gerade aus, um es als mögliches zu begründen. Die Durchführung des Verfahrens selbst ist trotz ihrer schulpolitischen und wirtschaftlichen Bedeutung durch kein Gesetz direkt geregelt. Sie wird von den Ministerien auf dem Weg von Erlassen und Richtlinien bestimmt. In der Regel werden Gutachter gewählt, die sich durch eine Ausbildungstätigkeit an Studienseminaren qualifiziert haben. Eine Wertung der Auswahlkriterien ist nur beschränkt möglich, da die Gutachter anonym bleiben. Immerhin ist dies bereits ein Verstoß gegen gute Sitten: Wer gutachtet, sollte offen zu seiner Wertung stehen. Gutachter sind erforderlich, weil eine verantwortungsvolle Entscheidung ansteht. Verantwortung wird aber nur übernommen, wenn die Entscheidung offen getroffen wird. Eine indirekte Wertung der Auswahlkriterien über eine Analyse der Texte der vorgelegten Gutachten zeigt, daß Bedenken hinsichtlich der Qualifikation der Gutachter durchaus angebracht sind:

- (1) Die Sprache ist klar und auf die Altersstufe abgestimmt. In der Anpassung an die Altersstufe gehen die Verfasser jedoch zu weit, indem sie zu viel norddeutschen Dialekt und vulgäre Ausdrücke aufnehmen (z.B. *Halts Maul, du blöde Kub*).
- (2) Der Rückschluß auf marxistische Strategien ist zwar nicht eindeutig, solche Ziele liegen aber nahe bei Lernzielen hessischer Rahmenrichtlinien.
- (3) Die Einsicht in den Bau der Sprache ist nur insoweit aufgenommen, als er für die Kommunikation als solche von Bedeutung wird. Damit ist eine große Verengung bewußt angestrebt.
- (4) Für einen Lehrer, der die Grundlage des Buches nicht anerkennt, ist das Buch nur sekundär brauchbar.
- (5) Daß die Verfasser die Katze schon ganz aus dem Sack gelassen haben, ist nicht anzunehmen.

Das muß für einen ersten Eindruck genügen. Man erkennt, daß man auf allerhand gefaßt sein muß. Dazu noch einige Anmerkungen am Rande: Das in (1) angesprochene Buch enthält keine Zeile norddeutschen Dialekt, wenn man nicht die Abwesenheit des Süddeutschen als Norddeutsch auffassen will. Die in (2) und (5) besprochenen Werke werden in allen übrigen Gutachten als verfassungstreu bezeichnet. Die Marxismus-Unterstellung basiert auf einer Auslegung, nach der unser Staat in den Händen von Marxisten sein müßte.

5. Auf den ersten Blick scheint eine Wahl altgedienter Fachlehrer für die Begutachtung von Sprachbüchern nicht unvernünftig. Man muß aber die Wahl der Gutachter im Zusammenhang mit der Reichweite der Gutachten betrachten. Solche Gutachten sind ihrer Bestimmung nach keine Rezensionen, auch wenn sie durch die praktizierte Gutachterwahl vielfach dazu geworden sind. Die Wahl von Fachlehrern ist bereits ein Indiz dafür, daß die Kultusministerien ihre Aufgabe unter Berufung auf die Schulaufsicht sehr weit auszulegen gewillt sind.

Die Gutachten unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland. Im allgemeinen wird jedoch auf folgende Punkte eingegangen:

- (a) Übereinstimmung mit der Verfassung
- (b) Übereinstimmung mit dem Lehrplan
- (c) Orientierung an der Fachwissenschaft
- (d) Orientierung an der Didaktik
- (e) Angemessenheit an Altersstufe und Schulform
- (f) Konzeption
- (g) methodischer Aufbau
- (h) graphische Gestaltung, insbesondere Bebilderung
- (i) Verarbeitung und Handlichkeit
- (j) Preis



Damit ist bereits die Reichweite der Gutachten an sich problematisch. Ich werde darauf aber nicht im einzelnen eingehen und verweise auf die Arbeiten von Dietrich Hardt und Ingo von Münch in den "Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes" (März 1976, S. 3 - 12 und S. 12 - 23). Die Verlage, obwohl neben den Autoren die Hauptbetroffenen, haben sich mit der ministeriellen Schulbuchpolitik abgefunden. Sie haben wirtschaftliche Interessen zu wahren und gehen wohl davon aus, daß die Schulbehörden über die Fachaufsicht in jedem Fall in der Lage wären, ihre Auffassungen durchzusetzen. Dies mag als pragmatische Haltung durchaus vernünftig sein, ist aber, wie wir noch sehen werden, keine unvermeidliche Konsequenz der Rechtslage.

6. Es steht außer Zweifel, daß die Genehmigung eines Sprachbuchs von seiner Treue zur Verfassung abhängig zu machen ist. Eine gewisse Brisanz ergibt sich dadurch, daß es natürlich Auslegungssache ist, was als verfassungskonform zu betrachten ist. Ich gehe auf diesen Punkt, der in unserem Zusammenhang weniger wichtig ist, nicht weiter ein. In den Gutachten, die ich einsehen konnte, spielt dieses Problem nur selten eine Rolle. Etwas scheint mir jedoch erwähnenswert: In der einzigen Frage, die unstrittig Gegenstand einer Begutachtung sein kann, wird die Antwort Personen abverlangt, die hierfür nicht kompetent sind. Die Begutachtung der Verfassungsmäßigkeit eines Sprachbuchs ist kompetent allenfalls von Verfassungsrechtlern vorzunehmen, die Feststellung der Verfassungsmäßigkeit sogar nur vom Bundesverfassungsgericht.

7. Die übrigen Punkte liegen grundsätzlich im Bereich der Kompetenz von Fachlehrern. Aber es ist eine Sache, ihnen Urteilsfähigkeit zu bestätigen, eine andere, Urteile aus ihren Reihen zum Maß dafür zu machen, was als Sprachbuch möglich sein soll. Die Wahl von Fachlehrern als Gutachtern wäre hinzunehmen, wenn sie sich in ihren Gutachten auf allgemeine Feststellungen beschränken würden. In der Praxis gehen die Gutachten jedoch bis in Details, wie folgende Auszüge zeigen.

- (6) ... so heißt es z.B. auf S. 45 in der ersten Zeile von B "Kurbeln" statt "Einstellen der Sender".
- (7) Die Unterrichtseinheit 1.2.4. hat die Überschrift: ...
- (8) Auf Seite 59 werden W A R U M – Fragen gestellt. Eine Frage lautet: "Warum haben manche Leute mehr Geld als andere?" die Antwort: "Weil mancher mehr leistet als andere", wird von den Verfassern sicher nicht erwartet.

Die Kritik der Gutachter trifft Fragen der Materialisierung, des didaktischen Vorgehens, der graphischen Gestaltung, der politischen Tendenz. Sie trifft in gleichem Maß die gesamte Konzeption. Sie trifft aus allen Richtungen:

Der eine lobt ausdrücklich, was der andere tadelt. Dem einen fehlt, was dem anderen bereits zuviel ist.

8. Die Praxis der Begutachtung ist geeignet, jegliche Neuerung zu unterbinden: Irgendein Gutachter, der Bedenken artikuliert, findet sich allemal. Sieht man vom zweiten Punkt – Übereinstimmung mit dem Lehrplan – ab, so kann gesagt werden, daß ein Gutachter in seinem Urteil frei ist in dem Maß, in dem er sich in Übereinstimmung mit der allgemeinen Tendenz der Schulpolitik seines obersten Dienstherrn weiß. Er muß faktisch weder das Machbare in Rechnung stellen, das durch die Urteile auch anderer Gutachter bestimmt wird, noch neue Entwicklungen der Fachwissenschaft berücksichtigen, noch wenigstens in seiner Argumentation konsistent sein. Hinsichtlich der Überprüfung der Übereinstimmung mit dem Lehrplan ist zu bemerken, daß ihm hier für gewöhnlich keiner nachrechnen wird. Was übereinstimmt und was nicht, ist weitgehend Ansichtssache. Die Lehrpläne sind vague genug formuliert.

9. Man kann feststellen, daß gegenwärtig jedes neue Sprachbuch in Schwierigkeiten geraten kann, auch wenn sich die Verfasser ihrer Meinung nach am Lehrplan orientiert haben. Deprimierend wird die Situation, wenn man versucht, ein neues Konzept zu verwirklichen. Das braucht übrigens so neu gar nicht sein. Manchen Gutachtern macht heute noch zu schaffen, was sich in der Linguistik vor 10 Jahren ereignet hat.

Meine Erfahrungen hierzu hängen mit einer bestimmten Konzeption zusammen, die in Büchern zu realisieren gesucht wurde, an denen ich mitgearbeitet habe. Ich möchte diese Konzeption kurz skizzieren: Wir sind von der Überlegung ausgegangen, daß in einem Sprachbuch Grammatik gerade soweit ihren Platz haben sollte, wie dies zum besseren Verständnis kommunikativer Probleme erforderlich scheint. Die Hauptaufgabe, der alles andere unterzuordnen sein sollte, dürfte doch wohl sein, zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenz der Schüler beizutragen. Dies kann, wenn weitgehende Sprachbeherrschung vorauszusetzen ist, in Form von Reflexion bzw. der Ermöglichung von Reflexion auf die Bedingungen sprachlicher Interaktion geleistet werden.

Uns war klar, daß man mit dieser Konzeption Schwierigkeiten bei der Zulassung bekommen mußte: Die meisten Lehrpläne sehen für die betreffende Altersstufe – 5. und 6. Schuljahr – sehr viel grammatischen Stoff im traditionellen Sinn vor. Nach unserer Konzeption ist bei weitem nicht alles, was dort vorgesehen ist, sinnvoll zu integrieren. Die Schüler sind einerseits für so elementare Grammatik zu alt, andererseits für eine

Reflexion auf die grammatische Form ihrer Sprache zu jung. Hinzu kommt, daß manches, was wir als Grammatik verstehen, nicht als Behandlung grammatischer Fragen erkannt wird, weil wir so weit wie möglich auf die Einführung einer grammatischen Terminologie verzichten, wenn umgangssprachliche Mittel ausreichen, um auf die grammatischen Phänomene hinzuweisen und von ihnen zu reden.

Umgangssprachliche Mittel reichen in der Tat sehr weit, wenn wir die grammatische Form unserer Sprache herausarbeiten wollen. Der Verzicht auf eine besondere Terminologie für das Reden über Sprache hat m.E. sogar den Vorteil, daß auf diese Weise unmittelbar an der Redepraxis der Schüler angesetzt wird und deshalb die grammatische Reflexion besser mit ihrer Sprachkompetenz vermittelt ist. Dabei ist der Verzicht auf Terminologie kein Verzicht auf die Vermittlung grammatischen Wissens: Dieses Wissen geht ein in die Konstruktion der Unterrichtseinheiten. Es ist das "Gewußt wie", das uns in die Lage versetzt, auf das Wichtige hinzuweisen. Damit ist alles zu leisten, was als Reflexion auf Sprache durch die Lehrpläne gefordert wird. Aber in einer Situation, in der den meisten Gutachtern nicht klar ist, worin denn der Sinn solcher Reflexion besteht, reicht solches Vorgehen kaum aus. Sie halten sich an den Buchstaben der Lehrpläne und suchen nach Ausdrücken, die ihnen Indiz für die Behandlung von Grammatik sind.

10. Im Wissen um die unvermeidlichen Schwierigkeiten haben wir Konzessionen gemacht und Lehrstoff eingearbeitet, der uns selbst nur beschränkt sinnvoll schien. Heute kann ich nicht mehr mit gutem Gewissen hinter dem stehen, was am Ende in Druck ging. Wenn ich doch dahinter stehe, so deshalb, weil ich überzeugt bin, daß wir an die Grenze des Machbaren gegangen sind. Was machbar ist, wird dabei bestimmt durch die Rezeption bei den Genehmigungsbehörden. In den Gutachten, die mir bekannt sind, wird durchweg das Fehlen sogenannter Betrachtung von Sprache als System beklagt und der Vorwurf erhoben, wir hätten Sprache einseitig nur als Kommunikationssystem aufgefaßt. Die Kritik liest sich so:

- ( 9) Die soziologische Seite der Kommunikation nimmt m.E. einen zu großen Raum ein.
- (10) Die Orientierung an der Linguistik, besonders der Soziolinguistik ist zu einseitig und nicht berechtigt, da diese Zweige der Sprachwissenschaft selbst an den Universitäten kontrovers sind.
- (11) In dem vorliegenden Sprachbuch ist alles ganz anders. Es scheint nicht von Deutschlehrern geschrieben, sondern von Leuten gemacht, die Soziologie studiert haben und ein bißchen Linguistik.

- (12) Im übrigen begründet der Ausschuß sein ablehnendes Urteil mit der einseitigen Festlegung auf der Basis der Kommunikations- und Zeichentheorie sowie der Vernachlässigung einer systematischen Grammatik.
- (13) Es ist in seiner Konzeption von großer Einseitigkeit, ... es genügt sprachlichen und vor allem auch grammatikalischen Erwartungen nicht, nimmt als Kommunikationslehre einen unberechtigt großen Raum ein, und zwar auf Kosten notwendiger Lese- und Grammatikübungen.
- (14) Die Notwendigkeit, Deutschunterricht heute umfassender zu sehen und ihn gerade im Hinblick auf die sprachliche Kommunikation zu erweitern, darf unseres Erachtens nicht dazu führen, beispielsweise die Grammatik nur noch unsystematisch zu behandeln.

11. Die Kritik zeigt, daß es in etwa gelungen ist, die Konzeption deutlich zu machen, nicht aber, die Befangenheit der Gutachter in ihrem Verständnis von Sprachunterricht zu überwinden. Ich halte diese Befangenheit für verständlich. Schließlich ist es nicht so, daß man über die hier skizzierte Konzeption nicht verschiedener Meinung sein könnte. Bedrückend ist nur, daß keine Möglichkeit besteht, die Meinungsverschiedenheit in einer sachlichen Diskussion auszutragen. Die Gutachtermeinung wird ohne weitere Begründung zur Feststellung darüber, wie Grammatik im Sprachunterricht zu verstehen ist. Der Vorgang scheint formal korrekt: Die Gutachter stützen ihre Bewertung auf eine Überprüfung der Konzeption hinsichtlich ihrer Übereinstimmung mit geltenden Lehrplänen. Doch das ist unter zwei Gesichtspunkten problematisch: Zum einen geht es nicht an, Richtlinien für den Unterricht unmittelbar auf die Unterrichtsmittel anzuwenden. So kann etwa Einseitigkeit oder Unvollständigkeit bezüglich des Lehrplans nicht Gegenstand der Genehmigung sein. Schließlich besteht die Möglichkeit, mehrere Bücher zu verwenden, auch wenn dies aus finanziellen Erwägungen abgelehnt wird. Zum andern sind die Lehrpläne für gewöhnlich nicht so formuliert, daß eindeutig festzustellen wäre, wann sie erfüllt sind und wann nicht. Das ist keine Schwäche des Lehrplans, sondern bewußt so angelegt: Der Lehrplan soll gerade weitgehend offen sein, um Fortschritt in der Fachwissenschaft und der Didaktik berücksichtigen zu können. Jedes Sprachbuchteam versucht, da es weiß, daß dies ein Kriterium für die Zulassung sein wird, sich an den Lehrplänen zu orientieren. Da die Verfasser von Sprachbüchern kaum von vornherein als dümmere einzustufen sind als die Gutachter, kann man davon ausgehen, daß sie ebensogut wie diese beurteilen können, ob sie die Lehrpläne ausreichend berücksichtigt haben. Hier steht Meinung gegen Meinung. Recht behalten die Gutachter, und damit eine restriktive, konservative Interpretation der Lehrpläne.

12. Noch etwas ist anzumerken: Die Lehrpläne sind selbst irgendwann aus einer fachlichen Diskussion hervorgegangen. Es ist verständlich, daß sie im Interesse einer gewissen Kontinuität des Unterrichts einer permanenten Diskussion entzogen werden. Aber eine gewisse Öffnung der Lehrpläne ist nötig und im Grund bereits vorgesehen: Man kann die Vagheit dieser Pläne nutzen, indem man sie liberal interpretiert und so die Chance einer gewissen Neuorientierung erhält. Durch eine restriktive Auslegung der Lehrpläne wird dagegen versucht, einen Ist-Zustand ein für alle Mal festzuhalten. Damit wird faktisch die Genese dieses Zustands, der selbst auf andere folgt, außer Betracht gestellt. Die restriktive Auslegung von Lehrplänen, die m.W. Hauptursache einer Reihe mir bekannter Nicht-Zulassungen war, verkennt den eigentlichen Charakter dieser Pläne: Sie sind Orientierungshilfen, die das Beste wollen und deshalb bessere Neukonzeptionen ablösbar sind. Werden Lehrpläne zur Abwehr von Neuerungen eingesetzt, ohne daß ihre Überlegenheit begründet wird, dann wird strenggenommen die Aufsichtspflicht verletzt, weil eine Chance zur Verbesserung des Unterrichts bewußt ausgelassen wird.

## Prinzipien einer deutschen Ausländergrammatik

1.1. Das Wort *Grammatik* wird in wenigstens drei verschiedenen Bedeutungen verwendet: Erstens bezeichnet man damit den in unserem Gehirn verankerten Mechanismus, der mehr oder weniger unbewußt unser sprachliches Handeln steuert und einen Bestandteil von der Kompetenz des idealen Sprechers ausmacht. Von dialektalen Varianten abgesehen gibt es diese "ideale Grammatik" des Deutschen nur in einer einzigen Form.

Zweitens bezeichnet man damit ein Modell von jener idealen Grammatik, das der Sprachforscher auf Grund seiner Untersuchungen in Form eines Regelwerks aufzustellen versucht und das unter anderem den Zweck hat, jenes unterschwellige Wissen bewußt zu machen. Es gibt viele Modelle der deutschen Grammatik, weil jede linguistische Theorie und jede Forschungsmethode ein eigenes aufstellt, das sich von allen anderen deutlich unterscheidet. Sie können aber alle ebenso richtig sein, nur eignen sie sich jeweils für unterschiedliche Zwecke.

Drittens bezeichnet man damit ein Lehrbuch oder allgemeiner ein Regelsystem für den Sprachunterricht. Eine solche Anwendungsgrammatik basiert auf einem oder auch mehreren theoretischen Modellen, aber didaktische Überlegungen bilden den entscheidenden Gesichtspunkt bei ihrer Ausarbeitung. Demnach wird das Unterrichtsziel das wichtigste Kriterium bei der Beurteilung der verschiedenen Möglichkeiten darstellen.

1.2. Im folgenden sollen einige Prinzipien für den Aufbau einer deutschen Anwendungsgrammatik für Ausländer zur Sprache gebracht werden. Es wird keine erschöpfende Darstellung angestrebt, vielmehr werden nur einige Gesichtspunkte herangezogen, und zwar ausdrücklich solche Einzelheiten, bei denen die Situation des Deutsch lernenden Ausländers grundsätzlich von der des deutschen Schülers abweicht und die deshalb ganz andere Lösungen verlangen. Diese Betonung der Unterschiede möge jedoch nicht die Auffassung heraufbeschwören, daß es sich um zwei grundverschiedene Grammatiken handle; die Hauptmasse des Stoffes bleibt jedenfalls gemeinsam, und es sind nur gewisse Stellen, an denen die Akzente jeweils anders zu setzen sind.

2.0. Zuerst ist die Frage nach der sprachlichen Norm für die Grammatik zu klären, oder theoretisch ausgedrückt: Welche Variante des heutigen Deutsch liefert uns die Sprachform, deren ideale Grammatik wir unserer

Anwendungsgrammatik zugrundelegen sollen? Bisher ist man meist von dem Sprachgebrauch ausgegangen, der in deutschen Schulen als Norm und Ideal gilt. Diese Entscheidung mag manchem selbstverständlich vorkommen, bei näherer Überlegung stellt sie sich jedoch als anfechtbar heraus.

2.1. Es ist also vom Ziel des Sprachunterrichts auszugehen. Dieses ist im Ausland in der Regel die Erreichung einer Kompetenz, die für die Kommunikation in unterschiedlichen Situationen des Alltagslebens benötigt wird, etwa beim Durcharbeiten von Handbüchern im Studium, beim Anhören von Vorträgen und bei der Lektüre von fachspezifischen Texten im Beruf, im Gespräch mit Fachkollegen, Kunden und persönlichen Freunden. Einen Schwerpunkt bildet also die Stilschicht, die man als "Gebrauchssprache berichtender Sachtexte" kennzeichnen könnte, hinzu kommt dann die mündliche Umgangssprache.

Zweitrangig bleiben aber literarische Texte und die aktive Beherrschung der gepflegten Schriftsprache, die in deutschen Schulen die Hauptrolle spielt. Gewiß braucht man auch in unseren Ländern Leute, die ein gutes Deutsch einwandfrei schreiben, nur wird die endgültige Ausfertigung der Texte in der Regel besonderen Spezialisten überlassen. Den wirtschaftlichen Schriftverkehr erledigen ausgebildete Handelskorrespondenten, und wer in Deutschland einen Artikel veröffentlichen oder auf einer Tagung einen Vortrag halten will, sollte immer einen Sprachkorrektor heranziehen. Diese Spezialisten bilden aber eine verhältnismäßig kleine Gruppe, und bei ihrer akademischen Ausbildung kann man durchaus die für Deutsche zusammengestellten großen Grammatiken benutzen. In diesem Zusammenhang erübrigt es sich also, auf die Belange dieser Personen einzugehen.

Dasselbe gilt für die Deutschlehrer und andere Germanisten im engeren Sinne. Sie müssen natürlich das Deutsche einwandfrei beherrschen und die deutsche Literatur gut kennen. Deshalb muß selbstverständlich im Studienplan unserer Universitätsinstitute sowohl der schönen Literatur als auch der Sprachform des gehobenen Stils ein gebührender Platz eingeräumt werden. In unseren Grammatiken für den praktischen Unterricht genügen aber einige allgemeine Hinweise auf die Besonderheiten jenes Sprachgebrauchs. Erfahrungsgemäß vermögen es nur wenige zu einer solchen Kompetenz zu bringen, die irgendwie mit der eines Deutschen vergleichbar wäre, und das nur nach längerem Aufenthalt in Deutschland. Und erst eine solche Kompetenz versetzt einen in die Lage, die deutsche Literatur in der Ursprache zu genießen oder stilistisch wirkungsvolle Texte zu schreiben. Es hieße also, den Bogen zu überspannen, wollte man

den hierfür nötigen Stoff für alle Lernenden obligatorisch machen. Es ist doch vernünftiger, sich ein bescheideneres Ziel so abzustecken, daß es wirklich erreicht werden kann. Für die didaktische Anwendung der Grammatik müßte man also den Mut haben, eine klare Trennung durchzuführen zwischen dem Stoff, dessen aktive Beherrschung verlangt wird, und dem, dessen passive Kenntnis schon durchaus genügt.

2.2. Norm für unsere Anwendungsgrammatik sollte demnach eine gepflegte Gebrauchssprache sein, für die in Skandinavien die treffende Bezeichnung "Normalprosa" gilt. Sie mag manchem farblos und trocken erscheinen, dafür ist sie aber verhältnismäßig allgemeingültig, weil man ihre Ausdrücke in den allermeisten Textsorten verwenden kann, ohne sich der Gefahr eines Stilbruchs auszusetzen. Gerade mit der Normalprosa kann man im Schulunterricht einen soliden Grund für spätere Sprachkenntnisse legen, die sich nachher im weiterführenden Unterricht oder in der Alltagspraxis in verschiedene Richtungen erweitern lassen, sowohl zum ungezwungenen Umgangston als auch zum gehobenen Stil hin, ohne daß ein Umlernen erforderlich würde. Dies wäre aber kaum zu vermeiden, wenn man den Stil der schönen Literatur als Ausgangspunkt wählen würde, weil die Verwendungsmöglichkeiten ihrer besonderen Wendungen und Ausdrücke auf wenige Textsorten beschränkt sind. Würde man sogar die edle Sprache der klassischen Literatur zum Muster erheben, so würde man gelegentlich dazu kommen, daß die Ausdrucksformen vergangener Jahrhunderte als Norm hingestellt werden, neben denen die heute gängigen Formen nur als geduldete oder gestattete Abweichungen bezeichnet werden.

Diese Erhebung der heutigen Normalprosa zur Norm bedeutet einen bewußten Bruch mit der deutschen Tradition, der sich auch in manchen Punkten der Grammatik niederschlägt. Vor allem werden nun die besonderen Formen der älteren Literatur außerhalb des Systems als Archaismen oder als Sonderfälle des gehobenen Stils behandelt. Der Ausländer soll also zuerst lernen und sich fest einprägen, wie man sich heute normalerweise ausdrückt, und nur ergänzend erfahren, auf welche Abweichungen man in der klassischen Literatur stößt — in der Reihenfolge lernt sie ja auch das deutsche Kind. Dem Ausländer im Sinne älterer deutscher Grammatiken beizubringen, wie es gemäß Goethe und Schiller eigentlich heißen müßte, und ihm erst danach zu zeigen, wie man es heute auch sagen darf, hieße doch eine ganz unnötige Komplizierung der Zusammenhänge. Es stellt sich sogar heraus, daß auf diese Weise eine nicht unerhebliche Vereinfachung der Grammatik erreicht werden kann, da nicht nur einzelne Wortformen, sondern auch ganze Kategorien, wie z.B. das Genitivobjekt oder der adverbiale Genitiv, als seltene Ausnahmeer-



scheinungen aus dem Regelwerk herausgenommen und als feste, idiomatische Redewendungen durch das Lexikon eingeführt werden können.

2.3. In der heutigen didaktischen Diskussion wird das Primat der gesprochenen Sprache betont, und demgemäß wird von den Schulpraktikern immer wieder gefordert, daß auch die Grammatik für den Anfängerunterricht vom gesprochenen Deutsch ausgehen müßte. Dieser Gesichtspunkt mag für die Gestaltung der ersten Lehrmittel wesentlich sein, für das Grammatikbuch jedoch nicht. Hier werden ja der Stoff und die Beispielsätze in schriftlicher Form vorgelegt, und es wäre sowohl unpraktisch als auch inkonsequent, nur mündlich existierende Formen in irgendeiner Umschrift auf dem Papier aufzuzeigen. Der natürlichste Ausweg besteht doch darin, daß die Lernenden im Buch sehen, wie die Ausdrücke geschrieben werden, und aus dem Mund des Lehrers hören, wie sie im Gespräch lauten. In dieser Weise wird jede Form in einem solchen Kontext dargeboten, in dem sie auch sonst verwendet wird.

Es muß zwar zugegeben werden, daß diese Entscheidung zum Teil eine hyperkorrekt anmutende Sprechweise unterstützt, die bekanntlich für den Ausländer typisch ist, der sonst eine nahezu vollständige Kompetenz erreicht hat. Doch fällt das nicht weiter negativ ins Gewicht, während die andere Alternative erhebliche Nachteile mit sich bringen würde. Im gesprochenen Deutsch bestehen doch die typischen Abweichungen von der schriftsprachlichen Norm aus verschiedenartigen Erleichterungen und Vereinfachungen, das sind etwa Reduktion der Laute in unbetonten Silben, Nichtbeachtung subtiler Differenzierungen von nahverwandten Formen und Wörtern, Vermeiden komplizierter Satzkonstruktionen und ähnliches. Würde man in der Anfängergrammatik solches zur Norm machen, so müßte der Schüler später umlernen, wenn er nunmehr auch korrekt schreiben soll. Es ist doch viel einfacher, von Anfang an ein grammatisches System zu lernen, das allgemeingültig ist und im weiteren Lernprozeß unverändert bleiben kann, indem man allmählich einsieht, daß man sich im ungezwungenen Gespräch gewisse Erleichterungen erlauben darf. In den wenigen Fällen, in denen die Grammatik der gesprochenen Sprache prinzipiell anders ist, stört das Befolgen der schriftsprachlichen Norm im Gespräch nicht wesentlich, da ja solche in der Schule gelernten Ausdrücke auch in den mündlichen Verkehr der Deutschen selbst einfließen.

3. Das Regelwerk der Grammatik ist mit geeignetem Beispielmaterial zu illustrieren. Das ist natürlich den einschlägigen Textsorten zu entnehmen; in Frage kommen also in erster Linie in schlichter Form berichtende Sachtexte sowie Alltagsgespräche. Traditionsgemäß erwartet man weitge-

hend echte Belege, wenn es sich um ein Handbuch handelt, das auch für Studenten vorgesehen ist. Das Suchen nach zweckmäßigen Belegen würde jedoch einen so riesigen Arbeitsaufwand verlangen, daß er in keinem vertretbaren Verhältnis zum Ertrag stünde. Auf der anderen Seite können wiederum eigens für diesen Zweck konstruierte Beispiele manche Vorteile bieten.

Sinn des Belegmaterials ist ja vor allem, den Inhalt der abstrakt formulierten Regeln zu veranschaulichen. Das wird am effektivsten mit ganz kurzen Sätzen erreicht, die neben der zu illustrierenden Konstruktion möglichst wenig ablenkende Bestandteile enthalten. Solche Sätze sind aber nur selten in echter Kommunikation anzutreffen, und wenn man gelegentlich einen bündigen Satz belegen kann, würde er aus dem Kontext herausgelöst oft unverständlich sein oder unwahrscheinlich klingen. Zur Kunst der Konstruierung von geeigneten Beispielen gehört eben auch, daß man mit einfachen Mitteln einen Kontext suggeriert, in dem die Sätze natürlich und ungezwungen wirken.

Zweitens sollten die Beispielsätze dem Lernenden keine anderen Schwierigkeiten bereiten, sie müßten unmittelbar verständlich sein, damit die ganze Aufmerksamkeit auf die betreffende grammatische Erscheinung gerichtet wird. Dies verlangt, daß man in den Beispielen nach Möglichkeiten ausschließlich mit dem zentralen Wortschatz operiert, den sich die Lernenden sowieso einprägen sollen. Dies macht das Auffinden von passenden Belegen noch unwahrscheinlicher. Auf der anderen Seite bringt die Verwendung von geeigneten konstruierten Beispielen einen weiteren Vorteil mit sich: Weil den Beispielen der Grammatik meistens viel Aufmerksamkeit geschenkt wird und sie oft sogar halb auswendig gelernt werden, kann man auf diesem Wege den Lernenden eine ganze Menge von Ausdrücken und fertigen Satzteilen anbieten, für die sie später Verwendung finden werden.

4.1. Es ist heute schon beinahe selbstverständlich, daß eine Ausländergrammatik auf kontrastiver Basis ausgearbeitet sein und sich nach der Muttersprache der Lernenden richten soll. Man hat glücklicherweise die übertriebene Angst vor unerwünschter Interferenz überwunden, und auf der anderen Seite hat sich die Hoffnung nicht erfüllt, daß man sich eine Fremdsprache in derselben Weise aneignen könnte, wie man in der Kindheit die Muttersprache lernte. Wir wissen heute, daß die Muttersprache bei der Erlernung einer Zweitsprache notwendigerweise vorhanden ist und sich unweigerlich geltend macht. Interferenzen sind unvermeidlich, aber die Lehrer wissen, daß man positive Interferenzen bei einander entsprechenden Strukturen fruchtbar ausnutzen und die Wirkung negativer

Interferenzen später durch geeignete Übungen abbauen kann.

Mithin kann und soll der Grammatiker heutzutage die Muttersprache der Lernenden weitgehend ausnutzen. Dies ermöglicht oft spürbare Kürzungen, da man sich mit knappen Hinweisen dort begnügen kann, wo die betreffende Konstruktion aus der Muttersprache schon bekannt ist. Demgegenüber sind ausführlichere Erörterungen dort nötig, wo die Strukturen der beiden Sprachen weit auseinandergehen, und besonders dort, wo die Muttersprache eine entsprechende Kategorie gar nicht kennt.

Dies führt nun leider dazu, daß wir Auslandsgrammatiker recht wenig beieinander lernen können, weil wir die Darstellung jeweils gemäß einem anderen grammatischen System zurechtschneiden müssen. Auch die deutschen Darstellungen lassen uns gelfentlich im Stich, vor allem, wenn das kontrastierte System von dem für universal gehaltenen indoeuropäischen stark abweicht.

Als Beispiel solcher Situationen möge die Darstellung des Artikelsystems erwähnt werden. Wenn man von einer (indogermanischen) Artikelsprache ausgeht, etwa vom Schwedischen, Englischen oder Französischen, wird man sich verhältnismäßig kurz fassen können: Die einschlägigen Kategorien, bestimmte und unbestimmte Form, und die Grundprinzipien ihrer Verwendung können als bekannt vorausgesetzt werden, so daß kurze Hinweise durchaus genügen werden und eine nähere Diskussion nur über die nicht allzu zahlreichen Fälle nötig ist, in denen der Gebrauch in den beiden Sprachen auseinandergeht. Wenn man aber für Lernende mit einer artikellosen Sprache schreibt, wie etwa für Finnen — und ich nehme an, daß die Lage bei manchen slawischen Sprachen ähnlich ist —, kann man nichts derartiges voraussetzen, im Gegenteil ist man gezwungen, sowohl die Kategorien selbst als auch die Grundprinzipien ihrer Verwendung ausführlich zu erklären. Auch die Erläuterungen in den großen deutschen Grammatiken helfen uns dabei nur in beschränktem Grade, wahrscheinlich deshalb, weil die wichtigsten Nachbarn des Deutschen ebenfalls Artikelsprachen sind, so daß vieles als selbstverständlich oder gar universal betrachtet wird, über das es nicht lohnt, viele Worte zu verlieren. In der finnischen Schulpraxis experimentiert man mit verschiedenen Methoden, um den Artikelgebrauch der germanischen Sprachen den Schülern klarzumachen, ein gutes und allgemein akzeptiertes Verfahren hat man noch nicht erreicht. Hier hat der Grammatiker noch ein schwieriges Problem vor sich.

Als zweiten Fall möchte ich den Begriff und die Bezeichnung "Passiv" heranziehen. Was man unter dem Terminus "Passiv" in den indogermanischen Sprachen zu verstehen hat, wird allen Anwesenden bekannt sein. Nun ist es aber im Finnischen so — und wenigstens auch in den nahver-

wandten Sprachen, während die Verhältnisse im Ungarischen mir unbekannt sind –, daß wir zwar eine Formenkategorie ebenfalls Passiv nennen, die aber in ganz andersartigen Funktionen benutzt wird. Die Lernenden müssen also zuerst einsehen, daß in den beiden Grammatiken mit derselben Bezeichnung ganz unterschiedliche Sachen gemeint sind, bevor sie in die Lage versetzt werden, das deutsche System verstehen und richtig anwenden zu können. Hier tritt eine Komplikation anderer Art zu Tage: eine inkonsequente Verwendung der Termini.

Zur Beseitigung solcher ganz unnötiger Quellen von Unklarheiten könnte man versuchen, zu einer Praxis folgender Art zu gelangen: Man verwendet in den beiden Grammatiken die gleichen, am besten die international gängigsten Bezeichnungen, wenn die betreffenden Kategorien in den beiden Sprachen einander genügend genau entsprechen, während man nach unterschiedlichen Benennungen streben sollte, wenn die Kategorien einander nicht entsprechen oder in der einen Sprache fehlen; dabei kann man beispielsweise Neubildungen aus einheimischen Wortstämmen benutzen. Es ist mir durchaus bewußt, daß das heute herrschende terminologische Durcheinander schon genügend Ärger verursacht, aber gerade deshalb müßte irgendwo ein Anfang zu einer Bereinigung und Vereinheitlichung gemacht werden. Dieser Vorschlag würde die Neuerungen auf die einzelsprachlichen Sonderbenennungen beschränken und zu vermeiden suchen, daß die gängigen Internationalismen mit neuen Inhalten beladen werden. Umgekehrt würde er diesen zu einer zunehmenden Allgemeingültigkeit verhelfen, wenn man sie in den Grammatiken der verschiedenen Sprachen nur für einander genügend genau entsprechende und sauber definierte Begriffe verwenden würde, und andere Termini überall dort einführen müßte, wo der Inhalt der Begriffe von dieser internationalen "Norm" abweicht. Man könnte also zu einer größeren Klarheit gelangen, wenn man den Inhalt der traditionellen grammatischen Termini international festlegte und sich darüber einigte, daß man andere Bezeichnungen immer einführt, wenn die Beschreibung einer Einzelsprache eine anders gelagerte Begriffsbildung fordert.

In diesem Sinne könnte man in unserer Grammatik vom Passiv im Deutschen, aber demgegenüber etwa von einer unpersönlichen Form im Finnischen sprechen. Weiter müßte man den finnischen Deutschlernenden gründlich erklären, worum es sich bei dem deutschen Passiv handelt, denn es liegen keine direkten Beziehungen zu den finnischen Kategorien vor, und beim Übersetzen kommen jeweils unterschiedliche Lösungen in Frage, so daß die Lernenden von sich aus gar keine Vorstellung von der Funktion des Passivs haben. Auf der anderen Seite wird man sich in einer deutschen Grammatik für Lernende mit einer germanischen Muttersprache

kurz fassen können, da die einzelsprachlichen Passive sich in der Funktion weitgehend entsprechen, auch wenn sie anders gebildet wären, wie z.B. die schwedischen Formen.

Über den Tempusgebrauch braucht man wiederum für Finnen und Schweden nicht viele Worte zu verlieren, denn die Systeme entsprechen sich weitgehend, so daß Erläuterungen nur zu einigen Einzelheiten nötig werden, wie etwa zu der *seit*-Perspektive. Für Lernende mit einer romanischen oder slawischen Muttersprache wird man aber dieses Kapitel ausführlicher behandeln müssen.

4.2. Weiter ist die Grammatik in ihrer ganzen Anlage den gebräuchlichen oder zur Zeit erwünschten pädagogischen und didaktischen Methoden anzupassen. Diesem Gesichtspunkt hat man bisher nur sporadisch Beachtung geschenkt, wohl deshalb, weil die Praktiker die deutsche Grammatik als eine fertige Einheit hingenommen haben, an der nicht gerüttelt werden kann und mit der man fertig werden muß, so wie sie eben dasteht. Erst in den letzten Jahren sind uns die Augen dafür aufgegangen, daß die Anwendungsgrammatik nur ein Modell von der idealen Grammatik ist und daß wir unterschiedliche Modelle ausarbeiten können, die sich jeweils für verschiedene Zwecke besser eignen.

Die Form der deutschen Anwendungsgrammatik, die man allgemein die traditionelle nennt und mancherorts noch im Unterricht benutzt, wurde im wesentlichen im Anfang dieses Jahrhunderts konzipiert. Damals bildete die Übersetzung die zentrale Methode im Unterricht, und jene Grammatik richtet sich in vielem danach. Man könnte dieses Modell als Wort- oder Wortartgrammatik charakterisieren: Die Einheit Wort bildet den Angelpunkt des ganzen Systems, um den die Hauptmasse des Stoffes gruppiert ist; daneben bilden eigentlich nur die Orthographie und eine sehr kurze Syntax selbständige Kapitel. Wichtigstes Gliederungsprinzip sind die Wortarten, von denen jeweils sowohl die Bildung der Flexionsformen als auch ihre syntaktische Verwendung in einem Zusammenhang dargeboten werden.

Diese Disposition befremdet den heutigen Linguisten, sie ist aber durchaus verständlich im Hinblick auf die Übersetzungsmethode: Der Lernende erhält einen Text als Vorlage. Zuerst muß er offenbar nach den Vokabeln suchen, die dasselbe wie die Wörter der Vorlage bedeuten, sodann muß er ergründen, in welcher Form sie stehen sollen, wobei er sich vornehmlich an die benachbarten Vokabeln hält, von denen sie regiert werden, und schließlich muß er ermitteln, wie die benötigte Form der gewählten Vokabel lautet – oder vielmehr geschrieben wird. Dann schreibt er die gefundene Form hin und fährt mit dem folgenden Wort der Vorlage

fort. Um die Syntax braucht sich der Lernende kaum zu kümmern, denn in der Regel ist die Vorlage vom Lehrer so weit manipuliert und zurechtgelegt, daß sie ohne Komplikationen zu einer akzeptablen deutschen Satzstruktur führt – wenigstens hat er kontrolliert, daß keine Schwierigkeiten eintreten, die noch nicht geübt sind.

Heute ist die Sprachdidaktik bemüht, sich von der Übersetzung zu befreien und die Lernenden zu einer spontanen Bildung fremdsprachlicher Äußerungen zu bringen, und zwar ausdrücklich ohne Vermittlung der Muttersprache. Man hat freilich hervorgehoben, daß die Ausschaltung der Muttersprache nicht gelingen wird, jedoch ist es eine Tatsache, daß die traditionelle Grammatik für spontanes Sprechen und Schreiben der fremden Sprache ungeeignet ist und hemmend wirkt. Das wird um so deutlicher, je genauer man sich in die Situation des Lernenden versetzt.

Alles Sprechen und Schreiben erfolgt in Sätzen. Demnach muß der Lernende von Anfang an Sätze bilden können, und zwar sollte er das jetzt ohne muttersprachliche Vorlage tun, er findet aber dazu sehr wenig Anleitung in einer traditionellen Wortgrammatik: Die Form der einzelnen Bestandteile wird ja in vielen Fällen vom Satzganzen her bestimmt, aber davon ist die Rede bestenfalls im Kapitel über die Form der benachbarten Wörter, im Syntaxteil werden solche Probleme in der Regel gar nicht erwähnt. Man könnte leicht weitere Beispiele anführen, jedoch dürfte dieses schon genügen, um zu zeigen, daß man sich für die heutige Unterrichtspraxis von der herkömmlichen Wortgrammatik befreien und dafür eine Satzgrammatik ausarbeiten müßte, in der die syntaktische Struktur im Mittelpunkt steht und die Wortformen in Beziehung zu ihr gesetzt werden.

4.3. Dies führt unmittelbar zu einem weiteren Unterschied gegenüber der Grammatik in deutschen Schulen. Wir haben nämlich die Funktion einer Erzeugungsgrammatik beschrieben, während der muttersprachliche Unterricht eine Erklärungsgrammatik braucht. In Deutschland können die Schüler schon die Sprache und es handelt sich nur darum, daß man ihnen das intuitive Sprachwissen bewußt macht. Und dabei ist es im Grunde gar nicht notwendig, daß jede Erläuterung vollständig verstanden und alle Details erklärt werden, denn die Kommunikation funktioniert auch so.

Im Ausländerunterricht ist aber grundsätzlich gar nichts bekannt; es muß jede Einzelheit klar und deutlich erklärt werden, weil die Lernenden sonst ungrammatische Sätze bilden würden. Freilich ist einiges scheinbar schon bekannt, nämlich dort, wo Strukturen der Muttersprache unreflektiert übertragen werden. Wenn solche Interferenzen auch richtig wären, darf der Grammatiker sie doch nicht gedankenlos hinnehmen, sondern er muß jeweils erwähnen, wie genau die Konstruktionen einander entsprechen

und wann die Interferenz zu undeutschen Wendungen führt.

In der Erzeugungsgrammatik für Ausländer müßte also alles gesagt werden. In der Praxis ist das weitgehend heute noch nicht der Fall, jedoch funktioniert das Ganze, weil die Lehrer immerhin eine recht große Kompetenz im Deutschen haben und so etwaige Fehlleistungen verbessern können. Auf der Universität begegnet man aber erstaunlichen Vorstellungen von der Struktur des Deutschen, die der Student von der Schule mitbringt und die darauf beruhen, daß die Grammatik nicht genügend explizit gewesen ist. In dieser Hinsicht ist also noch manches zu tun. Die Ausländergrammatik wird sich offenbar von den deutschen Grammatiken stärker distanzieren und nach eigenen Lösungen suchen. Dafür können aber die Grammatiken in den verschiedenen Ländern einander wertvolle Anregungen geben.

5.1. Die heutige Rolle der Grammatik verlangt eine neue Disposition des Stoffes. Die weitgehend noch vorherrschende Praxis, die Grammatik um die Kategorie Wort und Wortart aufzubauen, befriedigt im Ausländerunterricht nicht mehr. Sie läßt sich zwar theoretisch von der formalen Struktur der Sprache aus verteidigen, und so liegt sie auch dem System der Transformationsgrammatik zugrunde. Dabei wird aber nur die Problematik ins Lexikon verlegt, wo die Klassifizierung der Eintragungen der Wortartkategorisierung der traditionellen Grammatik recht gut entspricht. Die Methode funktioniert, wenn ein Computer die einschlägigen Morpheme mit Klassenmerkmalen aus dem alphabetischen Register aussucht, fürs Sprechen und Schreiben im Alltagsverkehr sind aber handlichere Gruppierungen des Stoffes nötig.

Wir haben bereits festgestellt, daß für den Lernenden die Satzstrukturen primär werden und in einer sehr frühen Phase verfügbar sein müssen. Sowohl dieser Forderung der praktischen Didaktik als auch den Theorien der heutigen Linguistik würde eine Lösung gerecht, bei der der Satzbau zum Kern der Grammatik gemacht und alle Bestandteile der Sätze im Hinblick auf ihre Rolle in der Satzstruktur betrachtet und beurteilt würden.

Demnach müßte man mit der Struktur der einfachen Kernsätze beginnen, die ja auch den Lernenden als Muster für die ersten fremdsprachlichen Äußerungen dienen. Daran wäre ein Abschnitt über die Form und Distribution der einzelnen Satzglieder anzuschließen, der auch zu den Möglichkeiten hinführte, umfangreichere Sätze durch Anfügung weiterer Satzglieder zu bilden. Wenn man hier noch die sonstigen Erscheinungen anfügte, die den ganzen Satz betreffen, wie etwa die Form der Frage- und Neben-

sätze, die Regeln für die Wortstellung und die Negation, so würde man eine geschlossene Darstellung der einfachen Sätze erreichen, deren Satzglieder jeweils aus nur einem Wort nebst Artikeln und dgl. bestehen.

Diese Reihenfolge der Regeln kann in einer exakten Transformationsgrammatik oder in einem Computerprogramm kaum beibehalten werden. Hier kommt es mir jedoch nicht auf jene technischen Eigenschaften des Regelapparats an; ich versuche vielmehr zu zeigen, wie man dem Lernenden die jeweiligen größeren Problemkomplexe in einem Zusammenhang vorlegen könnte. Die verschiedenen Ebenen, die des Satzes und der Satzglieder, die der Wörter und Morpheme und die der Phoneme und Grapheme, sauber auseinanderzuhalten, scheint mir viel wichtiger als die exakte Reihenfolge der einzelnen Regeln.

In der Fortsetzung wird aber die Reihenfolge der Regeln auch in der Anwendungsgrammatik problematisch. Es gilt nämlich, mehrere zusammenhängende Problemkomplexe zu behandeln, die in verschiedener Weise ineinandergreifen und aufeinander bezogen werden müssen. So beruht beispielsweise die Form eines Wortes einerseits auf seiner Satzgliedstellung, andererseits auf seiner Flexionsklasse, die Wahl seiner untergeordneten Bestimmungen wiederum auf seiner Wortartzugehörigkeit. Und da man auf dem Papier kein mehrdimensionales Schema aufbauen kann, das die Abhängigkeiten in verschiedenen Richtungen anschaulich zeigte, bleibt wohl nur der Ausweg übrig, daß man die Beziehungen mit zahlreichen Kreuzhinweisen andeutet. Hier geraten zwei Prinzipien unvermeidbar in Konflikt: das der übersichtlichen Klarheit eines einheitlichen Systems und der Wunsch nach einer geschlossenen Darstellung aller zusammengehörenden Erscheinungen; eine durchführbare Lösung kann nur durch Konzessionen auf der einen oder auf der anderen Seite erreicht werden.

In diesem Teil der Grammatik müßte man auf der einen Seite den inneren Bau der Satzglieder darstellen, das wäre also eine Erläuterung der Möglichkeiten, wie man im Satz mehr Information unterbringt, indem man den Kern des jeweiligen Satzglieds mit untergeordneten Bestimmungen erweitert. Dazu gehören die Struktur der Nominalblöcke, also die Anfügung unterschiedlicher Attribute an ein Substantiv, sowie die Bildung verschiedener Verbalkonstruktionen und Umschreibungen durch Transformation aus den einfachen finiten Formen. Auf der anderen Seite muß die Erweiterung des einfachen Satzes zu einem komplizierten Periodenbau diskutiert werden, also die Möglichkeiten, wie man mehrere Sätze zu einer geschlossenen Struktur zusammenfügt. Dazu gehören die Nebenordnung der Sätze sowie die Einbettung einer Satzform als Glied in einen anderen Satz, entweder als Nebensatz oder als satzwertige Infinitiv- oder Partizipkonstruktion.



In dieser Weise sollte es möglich sein, die gesamte Syntax vom Satz aus bis zu einer Phase, die ich etwas ungenau die Wortebene nennen möchte, in einem einheitlichen System darzustellen, in dem jeder Bestandteil von der übergeordneten Einheit Satz aus bedingt ist. Wenn man im Sinne der Theorie folgerichtig fortfahren möchte, müßte man danach die innere Struktur der Wörter erklären, also die Wortbildung und die Morphologie der traditionellen Grammatik: Der Syntax-Teil liefert als Endergebnis Ketten von grammatischen Kategorien und Formen, der zweite Hauptteil hat zu definieren, wie die jeweils benötigte Form von einem gegebenen Grundmorphem gebildet wird. Den Abschluß bildete die phonematische Ebene, die Lautform und die orthographische Gestalt der Wörter.

5.2. Wenn wir also gemäß der linguistischen Theorie den Stoff in der Weise darbieten würden, wie wir uns heute die Satzgenerierung vorstellen, würden wir es im Vergleich zur bisherigen Praxis in genau umgekehrter Reihenfolge tun. Es ist aber auch möglich, den Bruch mit der Tradition zu mildern, ohne daß man die Theorie allzu grob verletzt. Der syntaktische Teil muß zwar in der obigen Form bleiben, damit er sowohl der Theorie als auch den Forderungen der Didaktik entspricht. Dagegen kann der zweite Teil mit der morphematischen und der phonematischen Ebene ohne weiteres von jener Stelle im Gesamtsystem losgelöst und an den Anfang gestellt werden, denn die Teile greifen nur recht mechanisch ineinander, so daß man sie unabhängig voneinander behandeln kann, um erst die Ergebnisse miteinander zu verbinden.

Dies führt zu einer Grammatik aus zwei Teilen: Die erste Hälfte fängt mit den Lauten und Buchstaben an und erläutert die Erscheinungen der phonematischen Ebene; darauf folgen die Morphologie und die Wortbildung der traditionellen Grammatik. Ergebnis dieses Teils ist eine Phonemkette, und sie gibt an, wie eine gewisse, grammatisch definierte Form von einem gegebenen Wort des Lexikons lautet. Ergebnis der Syntax ist wiederum eine Kette von grammatischen Kategorien, und sie gibt an, welche Form des benötigten Wortes an der betreffenden Stelle der syntaktischen Struktur einzusetzen ist.

In didaktischer Hinsicht weisen die beiden Teile unterschiedlichen Charakter auf: Der syntaktische Teil besteht aus allgemeingültigen Regeln, die auf die unterschiedlichsten Morphemkombinationen anwendbar sind und in der Praxis als Analogiemuster für immer wieder neue Äußerungen dienen. Das Erlernen dieses Stoffes bedeutet also, daß man sich eine Reihe von abstrakten Strukturen einprägt, und das kann wahrscheinlich durch Bewußtmachen der Regeln wesentlich erleichtert werden. Der morphophonemische Teil besteht wiederum aus streng kontextgebundenen Regeln, die jeweils nur für eine beschränkte Gruppe von Wörtern gelten. In

der alten Schule wurde dieser Stoff vornehmlich durch Auswendiglernen von Vokabeln und Paradigmen eingeprägt, und auch in der künftigen Schule wird man kaum grundsätzlich anders vorgehen können. Um zu wissen, welche Regel bei jedem einzelnen Morphem anzuwenden ist, muß man sich das doch entweder mehr oder weniger auswendig einprägen oder es durch Lektüre geschickt zusammengestellter Texte allmählich einüben, weil es darüber keine allgemeingültigen Regeln gibt. Auch diese Umstände sprechen also für eine getrennte Behandlung der beiden Hauptteile.

6.1. Wie aus den bisherigen Überlegungen hervorgegangen ist, wird keine gängige linguistische Theorie an sich eine geeignete Grundlage für eine praktische Ausländergrammatik bilden. Vielmehr wird es in der heutigen Lage ratsam sein, die Vor- und Nachteile der verschiedenen Modelle sorgfältig gegeneinander abzuwägen und auf dieser Grundlage die fruchtbarsten Bestandteile der einzelnen Systeme auszunutzen und zu einer zweckmäßigen Anwendungsgrammatik zusammenzufügen. In der obigen Skizze sind der empirische Ausgangspunkt der operationalen Satzgliedanalyse sowie die generelle Betrachtungsweise und die Beschreibungstechnik der Transformationsgrammatik exemplifiziert worden. Weiter wird wahrscheinlich die Valenztheorie ein handliches Hilfsmittel anbieten, mit dem man die Satzstruktur mit den Lexikoneintragungen verbinden kann. In dieser oder in einer ähnlichen Weise müßte man also ein eigenes Modell zusammenstellen, das den besonderen Anforderungen der Ausländergrammatik am besten gerecht wird.

6.2. In meinen Ausführungen bin ich wiederholt für eine Kürzung der Grammatik eingetreten, aber das soll keineswegs heißen, daß ich ein simplifiziertes Deutsch befürworten würde. Daß im praktischen Schulbetrieb einiges gekürzt werden muß, ist eine unausweichliche Tatsache, denn auf dem Stundenplan steht nur eine beschränkte Zeit zur Verfügung. In dieser Lage möchte ich eindringlich betonen, daß die Kürzungen kein Vereinfachen, sondern eine bewußte Konzentration bedeuten müßten, so daß zur Behandlung gerade die zentralen und grundlegenden Bestandteile des grammatischen Systems kommen, die schon für den Anfänger nötig sind und zugleich das bleibende Gerüst bilden, an das der Lernende mit dem Fortschreiten seiner Sprachkenntnisse immer mehr Einzelheiten anfügen kann, ohne daß es je zu einem Umlernen führte. Und ich meine, daß dies durchaus möglich ist, wenn sich Grammatiker und Didaktiker besser als bisher zusammenfinden, um gemeinsam eine durchdachte Lösung auszuarbeiten. Eine Planung auf kurze Sicht, die nur das Unterrichtsziel des jeweiligen Schuljahrs im Auge behält, führt leicht zu einer gefährlichen Vereinfachung; nur wenn die Kürzungen unter ständiger Beachtung des Fernziels vorgenommen werden, läßt sich die nötige Konzentration erreichen.

## Vier Fragen der Grammatikschreibung

Im folgenden werden vier, eng miteinander zusammenhängende, Umstände erwähnt, bzw. es wird zu ihnen Stellung genommen:

1. Zwischen einer präskriptiven Grammatik für Ausländer und einer präskriptiven Grammatik für Muttersprachler bestehen notwendigerweise Unterschiede, weil der Grad des Vorhandenseins der sprachlichen Kompetenz sich bei den Adressaten unterscheidet.
2. Zwischen einer deskriptiven Grammatik für Ausländer und einer deskriptiven Grammatik für Muttersprachler bestehen bzw. sollten gleichfalls Unterschiede bestehen. Diese sind in erster Linie zwar nicht linguistisch-theoretisch sondern eher praktisch bedingt, das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis ist jedoch auf ähnliche Weise komplementär wie das von deskriptiver und präskriptiver Grammatik.
3. Zwischen der Konzeption, die die Grundlage der an den Hochschulen und Universitäten gelehrt Grammatik bildet, und der, die die Grundlage der Schulgrammatik bildet, bestehen bisher sowohl in mutter- als auch in fremdsprachlicher Relation meistens wesentliche Unterschiede. Um diese zu verringern, müssen Ergebnisse der Allgemeinen Sprachwissenschaft angewendet werden, – vor allem im Muttersprachenunterricht der Schule.
4. Der Fremdsprachenunterricht befähigt bisher selten den Schüler dazu, seine Handhabung der Sprache später selbständig zu fördern. Die Fähigkeit kann verbessert werden, wenn der Schüler von Anfang an in die Lage versetzt wird, die Muttersprache und später die Fremdsprache kreativer zu gebrauchen, als es jetzt der Fall ist, bzw. wenn er weniger von der Grammatik an Schemata gebunden wird.

Die behandelten Probleme können nur durch eine solche Grammatikschreibung gelöst werden, die einen integralen Bestandteil der gesamten Schulreform bildet.

Den Ausführungen seien drei Vorbemerkungen vorausgeschickt:

- a) Ich bitte, meine Ausführungen nicht als apodiktische Feststellungen, sondern vielmehr als **P r o b l e m s t e l l u n g e n** zu betrachten, selbst wenn manche Formulierungen etwas hart ausfallen. In einem Kurzreferat kann man nicht jedes Detail mit Argumenten absichern.
- b) Die ersten beiden Punkte sind in erster Linie traditionell aufzufassen, während die letzten beiden Punkte eher Perspektiven zeigen wollen. Wo-

durch diese Betrachtungsweise bedingt ist, werde ich zu beweisen suchen.

c) Unter "Grammatik" werde ich im weiteren die Kodifizierung eines sprachlichen Systems bzw. der Normen innerhalb dieses Systems und nicht die objektiv im System der Sprache vorhandenen Gesetzmäßigkeiten verstehen. Es ist notwendig, dies zu betonen, weil ja bekanntlich diese Gegebenheiten auf unterschiedliche Weise beschrieben werden können, Grammatikschreibung also ein zwar teleologisch bedingtes, aber immer spezifisch konzipiertes Herangehen an die objektive Grammatik ist. Die Adäquatheit der Grammatik s c h r e i b u n g muß selbstverständlich angestrebt werden, die Adäquatheit ist jedoch kein absolutes Prinzip, sondern hängt vom Aspekt ab.

1. Die Frage, ob eine präskriptive Grammatik für Anderssprachige sich von einer für Muttersprachige unterscheiden muß, wird nicht einheitlich beantwortet. Tatsächlich scheint es doch auf der Hand zu liegen, daß es sich in beiden Fällen um die gleiche Sprache handelt und es deshalb keine zwei Grammatiken geben kann. Ich kann mich dieser Auffassung nicht in jeder Hinsicht anschließen, muß zwar einräumen, daß es Faktoren gibt, die eine Ähnlichkeit bedingen, werde es jedoch hier mein Anliegen werden lassen, nur auf die signifikanten Unterschiede hinzuweisen.

Jede wissenschaftliche Arbeit ist – mit mehr oder weniger großer Transmission – teleologisch bedingt. Bei der Abfassung einer Grammatik für Muttersprachler steht die Bewußtmachung der spontan und intuitiv gebrauchten sprachlichen Elemente, die Förderung des Ausdrucksvermögens u.a. im Vordergrund. (Ich möchte mich hier nicht mit der brisanten Frage beschäftigen, inwieweit es in der Schule notwendig ist, Fertigkeiten des Muttersprachengebrauchs bewußt zu machen.) Ein Grammatiker, der eine deutsche präskriptive Grammatik für Deutsche schreibt, setzt voraus, daß der Adressat im Besitz der Kompetenz ist. Infolgedessen fördern seine Regeln die Kultur des Gebrauchs der Muttersprache in einem solchen Maße, wie es bei Anderssprachigen kaum möglich ist.

Eine deutsche Grammatik für Ausländer dagegen setzt es sich zum Ziel, dem Adressaten die Möglichkeit zu bieten, daß er a u f a u s g e w ä h l t e n Gebieten in den Besitz der Kompetenz der deutschen Sprache gelange.

Insofern man also die Frage, ob die Kompetenz vorhanden ist oder angestrebt wird, beim Lernen einer Sprache für entscheidend hält, ist es nicht gleichgültig, wie man eine Grammatik schreibt. (Ich vernachlässige hier bewußt die potentiellen Unterschiede zwischen der Kompetenz von Muttersprachlern, weil diese in diesem Zusammenhang nicht von Belang sind.)

Mit einer gewissen Vereinfachung kann man behaupten, daß das Kind seine Muttersprache von der Systemhaftigkeit der Sprache her erlernt und u.a. über zahlreiche unübliche Analogiebildungen bzw. deren Rektifizierungen hinweg zur Beherrschung der Norm und allem, was damit verbunden ist — u.a. den funktionalen Stilen — gelangt. Die Zweitsprache dagegen lernt man i.a. von der präskriptiven Norm her und versucht auf diesem Wege, in den Besitz der Beherrschung der Systemhaftigkeit zu gelangen. Diese zwei Modelle dürften mit Ausnahme einer Reihe von Fällen, wo sich die Unterschiedlichkeit der Richtungen nicht beobachten läßt, bzw. wo Systemhaftigkeit und Norm einander zu sehr decken, als daß eine Trennung *p r a k t i s c h* möglich wäre, für die Unterschiedlichkeit des Lernens der Erst- und Zweitsprache — neben anderen signifikanten Unterschieden — allgemeine Geltung haben. Ich schließe mich mit dem Postulat der Erlernung der Systemhaftigkeit bei der Muttersprache nicht der Theorie von den angeborenen Ideen an. Letztere beruht auf prinzipiell anderen Prämissen als meine Auffassung.

Faßt man den Begriff der Grammatik weiter, so wird die Notwendigkeit der Unterschiedlichkeit noch größer; die Kompetenz bezieht sich ja nicht nur auf die paradigmatisierbaren sondern auch auf die nicht-paradigmatisierbaren Erscheinungen, wie z.B. auf die semantischen Kongruenzen. Eine solche Erweiterung des Grammatik-Begriffs, die übrigens recht oft vorkommt (in der generativen Transformationsgrammatik werden Grammatik und Sprache manchmal geradezu identifiziert), erweist sich besonders in interlingualer Relation für notwendig, weil zwischen Lexik und Grammatik der einen Sprache bei zahlreichen Subsystemen ein anderes Verhältnis besteht als zwischen Lexik und Grammatik der anderen Sprache. In ungarisch-deutscher Relation erscheint dieses unterschiedliche Verhältnis besonders im verbalen Bereich.

Diesen Punkt abschließend möchte ich darauf hinweisen, daß ich nur über eine Unterschiedlichkeit gesprochen und keine Wertung gegeben habe. Eigentlich ist dies selbstverständlich, dennoch kann ich mir hier nicht eine Bemerkung ersparen. So sehr bekannt auch das Goethesche Wort über das Kennenlernen der Muttersprache beim Lernen einer Fremdsprache ist, und obwohl zahlreiche Forscher dies seitdem aufgrund eigener Untersuchungen eingesehen haben, scheint mir, daß ein großer Teil der Linguisten bis zum heutigen Tag daraus nicht die notwendigen theoretischen und praktischen Konsequenzen gezogen hat. Wenn man zugibt, daß eine deutsche Grammatik für Deutsche gewisse Details eingehender behandeln kann als eine deutsche Grammatik für Ausländer, so muß man *d o c h* einsehen, daß letztere selbst einem Deutschen Relevantes, ja in vielen anderen Hinsichten sogar auch mehr, zu sagen hat. Ein Beispiel dafür ist folgendes:

Es ist vielleicht kein Zufall, daß die erste Valenztheorie der deutschen Sprache, die von Helbig und Schenkel, eben für den Deutschunterricht an Ausländer gedacht ist, und daß auch unter den Zielsetzungen des Mannheimer Valenz-Unternehmens die Unterstützung des Deutschunterrichts an Ausländer genannt wird. Und es ist sicher gleichfalls kein Zufall, daß jede Valenztheorie der deutschen Sprache umso mehr Informationen über die syntaktischen Strukturen und semantischen Kompatibilitäten der deutschen Sprache vermittelt, je mehr sie sich an vergleichbaren Strukturen anderer Sprachen ausrichtet. Im erwähnten Sinne kann ich auch das Umgekehrte versichern, nämlich daß die deutsche Valenztheorie uns in Ungarn geholfen hat, bestimmte morphologische, syntaktische und semantische Eigentümlichkeiten der ungarischen Sprache besser zu sehen.

Die Unterschiedlichkeit der präskriptiven Grammatiken möchte ich im folgenden Punkt durch die Darstellung der Unterschiedlichkeit der deskriptiven Grammatiken ergänzen.

2. Es gibt in Analogie zur Unterschiedlichkeit der präskriptiven Grammatiken gewisse Ähnlichkeiten in der Relation deskriptive Grammatik für Muttersprachler – deskriptive Grammatik für Anderssprachige. Ich beieile mich zu betonen, daß es für die Erforschung des Unterschiedes zwischen präskriptiver und deskriptiver Grammatik noch manches gibt, was differenzierter darzustellen ist, als es bisher geschehen ist. Die Aufgabe bezieht sich in erster Linie auf die Soziolinguistik. Dennoch setze ich den Unterschied als bekannt voraus, weil einerseits Eugenio Coseriu (1975) implizit, andererseits – mit meiner Ansicht nach geringfügigen Unterschieden – Peter von Polenz (1973, besonders S. 125 ff.) explizit eine solche Lösung des Problems gegeben haben, wie sie beim gegenwärtigen Stand der Forschung wahrscheinlich besser nicht sein kann. Ich teile ihre Auffassungen, und deshalb erübrigt sich hier eine Detaillierung des Problems.

Was nun das zur Frage stehende Problem betrifft, so muß als erstes eine Einschränkung gemacht werden: Deskriptive Grammatiken kann es nur für solche Ausländer geben, die die deutsche Sprache schon gut beherrschen, z.B. Grammatiken für ausländische Germanistik-Studenten. Um jetzt gleich einem Vorwurf zuvorzukommen, der mir in der Diskussion zu meinem Vortrag auf der Mannheimer Tagung 1974 – zu Recht – gemacht wurde, möchte ich betonen, daß ich nur über die Budapester Germanistik-Studenten spreche.

Zwei Umstände sind es, die es dem ausländischen Grammatiker ermöglichen bzw. ihn dazu nötigen, eine sich von einer deutschen deskriptiven

Grammatik für Deutsche unterscheidende Grammatik zu lehren:

a) Hat der Student nun schon einmal eine andere Muttersprache, so wäre es ein Luxus, sich nicht der Möglichkeit des Vergleichs des Deutschen mit der Muttersprache zu bedienen und auf diese Weise Einsichten zu vermitteln, die selbst die besten allgemeinen deutschen Grammatiken zu bieten nicht imstande sind, und die bestenfalls im Studium der Allgemeinen Sprachwissenschaft an den Studenten herangeführt werden können. Als Beispiel dafür kann das Problem der Kompatibilität von Lexemen dienen, das m.E. einzelsprachlich äußerst schwierig zu lösen ist, in der Konfrontation dagegen sich sozusagen von selbst zur Lösung anbietet.

b) Wir Auslandsgermanisten müssen uns darüber im klaren sein, daß selbst unter optimalen Verhältnissen sogenannte perfekte Deutschkenntnisse zu erreichen eher ein Wunschtraum als eine Realität ist. Wir dürfen uns dies umso weniger vormachen, als wir ausländische Germanisten, wenn wir auf deutsches Sprachgebiet kommen, jedes Mal beobachten können, um wieviel bescheidener unsere Kompetenz ist als die des durchschnittlich gebildeten Deutschen. Bezieht sich dies auf uns Lehrer, um wieviel gültiger muß es dann für unsere Studenten sein. Deshalb müssen unsere deskriptiven Grammatiken von präskriptiven Elementen durchsetzt sein.

Daß diese beiden Gesichtspunkte einander bedingen und ergänzen, dürfte wohl nicht zur Diskussion stehen.

Damit kann als bewiesen gelten, daß der Unterschied zwischen der deskriptiven Grammatik für deutsche und nicht-deutsche Adressaten immerhin keine zu vernachlässigende Größe ist. Es kommt jedoch ein weiterer Sachverhalt hinzu, der die Unterschiedlichkeit vergrößert: Die soziale Macht der präskriptiven Grammatik ist außerhalb der Grenzen des deutschen Sprachgebiets bedeutend statischer, um nicht zu sagen: konservativer, als innerhalb dieser Grenzen. Dies ist ganz natürlich, denn wo die Sprache nicht unmittelbare Manifestation sozialen Geschehens ist, dort kann man immer nur früher und anderswo registrierte Normen festhalten und weitergeben. In der gegenwärtigen Lage der regen internationalen Kontakte mag die Statik vielleicht etwas nachlassen, aber völlig verschwinden oder sich auch nur wesentlich vermindern kann sie wahrscheinlich nicht.

Damit soll nicht gesagt sein, daß es auf deutschem Sprachgebiet keine Diskrepanzen zwischen deskriptiver und präskriptiver Grammatik gibt, aber das Verhältnis ist ein wesentlich anderes, selbst wenn man von den überwiegend lexikalischen und phonischen Unterschieden zwischen dem Sprachgebrauch der beiden deutschen Staaten sowie Österreichs und der

deutschsprachigen Schweiz absieht.

Wenn also die präskriptive Grammatik auf deutschem Sprachgebiet zur deskriptiven in einem anderen Verhältnis steht als außerhalb des deutschen Sprachgebiets, so ist dies ein weiteres Argument für die Notwendigkeit der Unterschiedlichkeit der beiden deskriptiven Grammatiken.

3. Es wäre vermessen zu glauben, daß Hochschulabsolventen die an den Germanistik-Lehrstühlen gelehrt linguistischen Theorien in der Schule unmittelbar anwenden können. Ein solches Verfahren würde in das Gegenteil der Intention umschlagen. Dennoch möchte ich – und dies ist unter diesem Punkt mein eigentliches Anliegen – in groben Zügen ein angemessenes Verhältnis zwischen “Hochschultheorie” und Schulpraxis vorschlagen – mit der Vorbemerkung, daß ich bei so manchem von Ihnen sicher offene Türen einrenne, zumal wir über das Thema “Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik” auch schon eine Tagung hatten.

Daß zwischen der Hochschultheorie und der Schulpraxis sowohl bei der Muttersprache als auch bei der Fremdsprache heute eine Diskrepanz besteht und in gewissem Maße auch früher bestand, ist ein Gemeinplatz. Ich sehe zwei Aufgaben, deren Lösung äußerst aktuell ist.

a) Es kann nicht die Aufgabe der Hochschulgermanistik sein, nur die an den deutschen bzw. ausländischen Schulen herrschende Konzeption zu unterrichten und damit gegebene Verhältnisse zu konservieren. Dies ist selbst dann nicht vertretbar, wenn sich die Hochschule vornimmt, ihre Lehrerkandidaten gut auf ihre kommende Arbeit in der Schule vorzubereiten. Andererseits darf sich jedoch die Hochschule nicht zu weit von der Schule, von den in der Schule zu lösenden Aufgaben entfernen. Die Praxis lehrt, daß eine rein theoretische Ausrichtung nicht nur von den Schülern schlecht aufgenommen wird, sondern daß das Bildungswesen – besonders unter dem Gesichtspunkt des unter Punkt 1 Ausgeführten – eine übermäßige Theoretisierung nicht integrieren kann, – weder im Mutter- noch im Fremdsprachenunterricht. Daraus folgt, daß der Hochschulgermanist und der Schullehrer in engem Kontakt miteinander stehen müssen, wenn es ihnen um die Verbesserung des Deutschunterrichts geht. Um die Zusammenarbeit effektiv zu gestalten, muß jedoch zuvor die zweite und m.E. wichtigere Aufgabe gelöst werden.

b) Die Schule hat bisher wenig Kenntnis von der Allgemeinen Sprachwissenschaft genommen. Dies ist plausibel, weil die Disziplin selbst in ihrer heutigen Form, bzw. die Erkenntnis, daß die Allgemeine Sprachwissenschaft in der Schule “interessant” sein kann, relativ jung ist. Hier scheint ein Widerspruch vorzuliegen: wenn ich sagte, in der Schule sollte nicht



zu viel theoretisiert werden, so bezieht sich dies wohl in größerem Maße auf die Allgemeine Sprachwissenschaft als auf die Grammatik. In Wahrheit liegt hier jedoch kein Widerspruch vor, weil es nicht darum geht, die Allgemeine Sprachwissenschaft selbst zu unterrichten, sondern vielmehr darum, aus den Ergebnissen der Allgemeinen Sprachwissenschaft die Schlüsse zu ziehen, die in der Schule unterrichtet werden können und sogar müssen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem Muttersprachenunterricht.

Es kann nicht die Aufgabe eines Kurzreferats sein, die Vorschläge konkret auszuarbeiten. Deshalb möchte ich nur auf zwei Arbeiten verweisen, die sich das Ziel setzen, den Sprachunterricht grundsätzlich zu erneuern: Heringer et al. 1974; A Fialat Nyelvészek Munkaközössége 1974. Die beiden Arbeiten unterscheiden sich in vielem wesentlich voneinander. Was sie jedoch miteinander verbindet, ist das fundamental neue Herangehen an das Phänomen Sprache, das Aufgeben einer Konzeption, die den Muttersprachenunterricht mit überflüssigem Ballast belädt. Wenn so große Unternehmen überhaupt in wenigen Sätzen zu charakterisieren sind, so sind dies etwa folgende: Einerseits wird die kommunikative Kompetenz des Schülers im allgemeinen und in diesem allgemeinen Rahmen seine sprachliche Kompetenz im besonderen auf eine altersbedingte und zielbewußte Art entwickelt. Andererseits erhält der Schüler ein – gleichfalls altersbedingtes – Wissen um Kommunikation, um Sprache, um sprachliche Unterschiede überhaupt, das es ihm u.a. erleichtert, die Fremdsprachen aufzunehmen. Es ist anzunehmen, daß dieses Herangehen an Sprache auch ihrer kognitiven Funktion förderlich ist.

Ich möchte nachdrücklich betonen, daß der stufenweise Übergang von der allgemein kommunikativen zur spezifisch sprachlichen Kompetenz – insofern man idealiter überhaupt von einer solchen "Reihenfolge" sprechen kann – sich nicht nur in der Relation Muttersprachenunterricht – Fremdsprachenunterricht wesentlich voneinander unterscheidet, sondern daß es im Rahmen des Muttersprachenunterrichts recht schwierig ist, den sprachlichen Stoff herauszusortieren und aufzubereiten, der für die Bildung des Schülers relevant ist. Deshalb wird eine künftige Grammatikschreibung schwieriger sein als die heutige.

Wie gesagt: Löst man diese zweite Aufgabe, was übrigens keine Arbeit von heute auf morgen ist, so wird es leichter sein, auch die erste zu lösen. Weiterhin wird sich das Verhältnis von deskriptiver und präskriptiver Grammatik verändern, wenn einmal der Muttersprachenunterricht nach Möglichkeit schon in den ersten Klassen der Schule auf anderen Grundlagen ruhen wird. Der Arbeitsaufwand der Lehrenden für eine solche Reform ist sehr groß, aber zahlt sich aus.

Zusätzlich möchte ich noch eine Warnung einflechten, die zwar schon oft erklingen ist, jedoch immer noch nicht überall offene Ohren findet. Weder die Schulgrammatik für Muttersprachige noch eine solche für Fremdsprachige kann, was ihr Wesen betrifft, algorithmisiert werden, — auch nicht in dem Fall, wenn die neue Konzeption sich einmal durchsetzt. Es ist sicher möglich, einzelne Segmente der Sprache in formalisierter Weise darzustellen, — dies ist bisher bei einigen solchen Erscheinungen der Fall gewesen, die der Fremdsprachenlehrer im Labor übt. Eine kommunikative Kompetenz, die auch in denjenigen Fällen funktionieren soll, welche von der Grammatik nicht erfaßt werden bzw. nicht erfaßt werden können, kann jedoch wegen der Singularität der Situationen prinzipiell nicht ausschließlich durch eine Algorithmisierung erreicht werden.

4. Daß das Lernen der Fremdsprache nach Abschluß jedes beliebigen Unterrichts, Kurses usw. nicht beendet ist, nicht beendet sein kann und darf, steht außer Zweifel. Weder der bisherige Hochschulunterricht noch — ganz besonders — der bisherige Schulunterricht sind jedoch in der Lage, die Studenten bzw. die Schüler dazu in befriedigender Weise zu befähigen. Ich kenne nur wenige Ausnahmen. Soll der Prozeß der Befähigung im traditionellen Rahmen erfolgen, so ist die Aufgabe eine vorwiegend didaktische; es müssen Methoden ausgearbeitet werden, die den Lernenden z.B. anleiten, die signifikanten Merkmale der funktionalen Stile zu erkennen bzw. die funktionalen Stile angemessen zu gebrauchen. Wird dagegen der Muttersprachenunterricht umkonzipiert, wie ich unter 3.b) erwähnte, so erscheint auch die Befähigung zum selbständigen Weiterlernen in einem anderen Licht. Ein einziges Beispiel aus dem Fremdsprachenunterricht möge dies illustrieren.

Im traditionellen Fremdsprachenunterricht taucht immer wieder das Problem auf, daß zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache keine Äquivalenz der semantischen Kongruenzen besteht. Der Lernende transfertiert unwillkürlich die muttersprachliche semantische Kongruenz im Verhältnis 1:1 auf die Fremdsprache. Nichts ist natürlicher als dieser Zwang, und deshalb glaube ich auch nicht, daß die Interferenz der Muttersprache überhaupt eliminierbar ist. Weniger glaubhaft erscheint mir jedoch die Natürlichkeit im Verhalten des Lernenden zu seinen durch Interferenz entstandenen Fehlern. Im bisherigen Muttersprachenunterricht wird ihm nämlich geradezu suggeriert, daß die semantischen Kongruenzen der Muttersprache und insbesondere diejenigen, die in der gängigen Belletristik vorkommen, die einzig möglichen sind. Ganz abgesehen davon, daß es fraglich ist, ob man den Schüler in

diesem Glauben belassen darf, führt ein solches Verhalten dazu, daß der Mensch, wenn er die Fremdsprache ohne Lehrer lernt, sich allzu häufig nicht gezwungen fühlt, seine eigenen Äußerungen kritisch zu beurteilen. Wenn man durch eine kreativere Einstellung zur Muttersprache z.B. nichts anderes erreicht, als daß der Ungar, bevor er auf Analogie von *das Besteck auf den Tisch legen* auch *\*den Teller auf den Tisch legen* sagt, einen Augenblick lang überlegt, ob hier tatsächlich das gleiche Verb gebraucht werden darf, so hat man die Zahl der Interferenzfehler – ich betone: nicht eliminiert, aber sicher – vermindert. (Im Ungarischen kann bei allen Dingen, die auf den Tisch kommen, das gleiche Verb gebraucht werden: *tesz.*)

Es geht also vor allen Dingen darum, daß der Schüler nicht an sprachlichen Schemata, an schematischer Denkweise hängen bleibt. Er muß in die Lage versetzt werden, sowohl die Mutter- als auch die Fremdsprache kreativ zu gebrauchen, als es bisher geschieht.

Ich beeile mich zu wiederholen, daß es schwer ist abzusehen, wann wir einen solchen Muttersprachenunterricht und dementsprechend einen neuen Fremdsprachenunterricht haben werden; aufgrund eigener Erfahrungen kann ich jedoch versichern, daß wir an der Budapester Universität, mit unserer Art, die deutsche Grammatik zu unterrichten, einige Erfolge zu verzeichnen haben. Die Erfolge sind allerdings bescheiden, weil wir nur im Bereich der deutschen Grammatik imstande sind, die ausstehenden Aspekte des Muttersprachenunterrichts sozusagen als Surrogat zur Geltung kommen zu lassen.

Die Sprache nimmt in der modernen Welt eine Sonderstellung unter den Kommunikationsmitteln ein. Ihr Spezifikum braucht in diesem Kreise nicht detailliert zu werden. Eine angemessene, den Anforderungen des alltäglichen Lebens entsprechende, Grammatikschreibung, ein dementsprechender Mutter- und Fremdsprachenunterricht und vor allem ein reformfreudiges Herangehen der Linguisten an diese praktischen Aufgaben – wobei Reformfreudigkeit mit hoher Gewissenhaftigkeit verbunden sein muß –, dies sind die Probleme, auf deren Relevanz ich hier hinzuweisen bemüht gewesen bin.

Abschließend möchte ich hervorheben, daß die Vorstellungen, die ich unter Punkt 3 und 4 gestreift habe, nicht auf die Grammatikschreibung beschränkt bleiben dürfen, sondern daß eine solche Reform fast alle Fächer der Schule beeinflußt und vice versa, also nur eine Gesamtreform des Schulwesens auch den Sprachunterricht und damit die Grammatikschreibung von der Wurzel her erneuern kann.

## Literatur

- Peter von Polenz: Sprachkritik und Sprachnormenkritik, in: G. Nickel (Hrsg.), *Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht*, München 1973, S. 118 - 167.
- Eugenio Coseriu: System, Norm und Rede, in: *Sprachtheorie und Allgemeine Sprachwissenschaft* (= Internationale Bibliothek für Allgemeine Linguistik, Bd. 2), München 1975, S. 11 - 101.
- A Fialat Nyelvészek Munkaközössége [Arbeitsgemeinschaft der jungen Linguisten]: *Magyar nyelv a gimnáziumok I. oszt. számára* [Ungarische Sprache für die I. Klasse der Gymnasien], I. rész [I. Teil], *Kísérleti munkafüzet* [Versuchsarbeitsheft]. OPI, Budapest 1974, 122 S. (Litographiert, im Buchhandel nicht erhältlich).
- Hans-Jürgen Heringer et al.: *Kaleidoskop – Sprechen, Sprache, Handeln*. Stuttgart 1974. Lehrerband 1 - 158 S., Lehrerband 2 - 166 S., Grundbuch 1 - 62 S., Grundbuch 2 - 63 S., Arbeitsheft 1 - 32 S., Arbeitsheft 2 - 40 S.

## Zur Anwendung strukturell-semantischer Prinzipien in der sprachdidaktischen Praxis

### 1. Grammatik als Sprachtheorie und Grammatik als Sprachlehrbuch

Wenn man die Grammatik aus allgemein linguistischer Sicht einzelsprachlich als Teiltheorie und damit als ein Gesamtsystem von Regeln zur Beschreibung der Struktur einer Sprache definiert, so hebt sich bereits aufgrund der definitorisch mitgeforderten Explizitheit und Exhaustivität die sog. wissenschaftliche Grammatik deutlich von der pädagogisch ausgerichteten ab. Das Sprachlehrbuch beabsichtigt nicht, eine Einzelsprache auf formal sprachtheoretischer Grundlage explizit und exhaustiv zu berechnen, sondern möchte im Gegenteil die Einzelsprache im eklektischen und selektiven Sinne, d.h. nach unterschiedlichen sprachtheoretischen Ansichten bzw. nach den jeweiligen relevanten Lehr- und Lernabsichten, erfassen und beschreiben.<sup>1</sup> So bleibt es dem Sprachlehrbuchverfasser – vorausgesetzt, daß er sprachtheoretisch hinreichend informiert ist – unbelassen, die morphologische Behandlung des Adjektivs im Dt. nach den Grundsätzen der funktionalen Grammatik zu behandeln, die dt. Passivkonstruktionen dagegen nach denjenigen der generativen Transformationsgrammatik. Die in der Gestaltung des Lehrgangs und des Lernprozesses zu realisierende optimale Effizienz wird in hohem Maße das eklektische Vorgehen beim Bestimmen der jeweiligen theoretischen Grundlage steuern. Im selektiven Verfahren wird entsprechend den praktischen Anforderungen – angestrebte Sprachfertigkeiten, Unterrichtsstufen, zeitliche Voraussetzungen u.a. – die Wahl der Lerninhalte stattfinden. Wenn z.B. die Stundenzahl, die zur Realisierung eines bestimmten Curriculums zur Verfügung steht, nicht allzu hoch bemessen ist, werden aufgrund des selektiven Verfahrens eher wichtige Teile der Morphologie und Syntax einer sprachdidaktischen Behandlung unterzogen als gerade die Interjektionen.<sup>2</sup> Während die sog. wissenschaftliche Grammatik in der systemhaften Beschreibung einzelsprachlicher Ebenen eine Theorie dieser Sprache bietet, vermittelt die Grammatik als Lehrbuch nach theoretisch unterschiedlichen Grundsätzen aufbereitetes und mengenmäßig bewußt gewähltes Material, das dem Sprachlernenden die optimale Realisierung der jeweiligen im Lernprozeß angebotenen Spracheigenheiten ermöglichen soll. Die pädagogische Grammatik kann natürlich auf der wissenschaftlichen aufbauen, ist wissenschaftstheoretisch jedoch davon streng zu unterscheiden. Dieses ausdrückliche Hervorheben der Eigenständigkeit beider Grammatik-Typen

dürfte manchem übertrieben erscheinen. Dennoch scheint es berechtigt zu sein, denn in der linguistischen und sprachdidaktischen Praxis stellt man sich gegenüber dieser theoretisch offensichtlichen Eigenständigkeit nicht immer prinzipiell differenzierend auf. Verwunderlich ist dies übrigens nicht, denn vor allem aufgrund der Erfahrungen in der sprachdidaktischen Praxis scheint der wissenschaftstheoretisch begründete Gegensatz Linguistik ↔ Didaktik nicht voll aufrecht erhalten werden zu können. "Die Abgrenzung der Grammatik zu anderen Bereichen der Linguistik und zu anderen Disziplinen ist [...] von der Empirie her nicht klar gegeben und muß theoretisch konstruiert werden".<sup>3</sup>

Ohne dadurch die bereits hervorgehobene grundsätzliche Distinktion zwischen dem systemregelnden und dem angewandten Grammatiktyp auch nur im geringsten herabsetzen zu wollen, könnte man demnach eine Interdependenz zwischen Linguistik und Didaktik zumindest postulieren.

Vorhin wurde bereits deutlich, daß sich die Sprachdidaktik, indem sie auf wissenschaftlichen Grammatiken aufbaut, linguistische Ergebnisse – theoretisch und materialmäßig – zueigen machen könnte. Art und Weise, d.h. Abstufung und Umfang der Übernahmen, wären nach eklektischen sowie selektiven Gesichtspunkten zu bestimmen. Die sprachdidaktische Behandlung der starken Verben im Dt. z.B. erfordert zunächst die Entscheidung, auf welcher theoretischen Grundlage – traditionell, strukturalistisch oder generativ – diese stattfinden soll. Sodann gilt es zu bestimmen, in welchem Umfang adäquates Sprachmaterial vermittelt werden soll. Sprachdidaktisch dürften dies hierbei nicht so sehr die von J.R. Ross zur Beschreibung der dt. starken Verben aufgestellten Regeln sein<sup>4</sup>, sondern vielmehr die morphologisch bedingte Bestandsaufnahme dieser Verben, wie diese aus den verschiedenen traditionellen und strukturalistischen Einteilungsversuchen der starken Verben hervorgeht.<sup>5</sup> Je expliziter und exhaustiver sich die jeweilige Systembeschreibung gestaltet, um so größer ist ihr Wert jeweils als partieller Input für die Sprachdidaktik. Vor diesem Hintergrund scheint sich die postulierte Interdependenz zwischen Sprachdidaktik und Linguistik u.a. zu konstituieren. Die Sprachdidaktik kann sich erst dann optimal gestalten, wenn ihre sprachliche Komponente auf einer möglichst adäquaten linguistischen Grundlage aufbauen kann. Adäquat heißt in diesem Fall, daß die Anforderungen der Sprachdidaktik an die Linguistik, insofern diese linguistische Relevanz besitzen (Distinktion!), im Programm der systemhaften Sprachbeschreibung zur Realisierung gelangen. Die Sprachdidaktik dürfte, weil ihr Betätigungsfeld besonders im Performanzbereich der Sprache liegt, nicht nur in der Lage sein, sondern – überspitzt formuliert – sogar dazu prädestiniert sein, der Linguistik entweder relevante Forschungsgebiete zuzuführen oder, wenn diese lingu-

stisch bereits erschlossen sein sollten, dafür besondere Beachtung abzuverlangen. So erfordert der sprachdidaktische Aufbau der kommunikativen Kompetenz eine besondere Beachtung der Sprachpragmatik, die glücklicherweise in den letzten Jahren in Fluß gekommen ist, infolge der Vielzahl der behandelten Einzelprobleme jedoch leider noch nicht jene Konsolidierung gefunden hat, wie sie sprachdidaktisch wohl wünschenswert wäre.

Ein weiteres Desideratum der Sprachdidaktik wäre die hier zentral stehende Problematisierung der Vermittlung der Wortbedeutung durch die Linguistik. Hier scheint zwar ein Problem der angewandten Linguistik vorzuliegen, wie aber ein im weiteren Verlauf noch zu diskutierendes Unterrichtsmodell auf der Basis der Interiorisierungstheorie Gal'perins ergeben hat, sind auch in diesem Fall die linguistischen Implikationen größer, als man auf den ersten Blick vermutet. Die Forderung nach Spracheinsicht führt unweigerlich zur systemhaften Sprachbeschreibung, in diesem Fall zur Deskription der Lexik.

Zusammenfassend ließe sich sagen: obwohl sich die Grammatik im Sinne einer Sprachtheorie und die Grammatik als Sprachlehrbuch aus linguistisch relevanter Sicht als distinktive Größen kennzeichnen, weisen sie eine Interdependenz auf, indem einerseits die systemhafte Sprachbeschreibung theoretisch sowie materialmäßig Bausteine zur Lerninhaltsgestaltung liefert und andererseits die Sprachdidaktik linguistisch relevante Fragen, die im Sprachunterricht anfallen, der Linguistik zur Problematisierung zuführt. Eine dieser Fragen wäre die hier anstehende Semantisierung. "Die Verzahnung von theoretischer und didaktisch orientierter Linguistik ist besonders wichtig im Bereich der Lexik und hier speziell der Kontrastiven Lexik".<sup>6</sup>

## 2. Strukturelle Semantik

Die Forderung nach einer mehr oder weniger systembezogenen Semantisierung für den Sprachunterricht nimmt sich in der einschlägigen Literatur wie eine Konstante aus.<sup>7</sup> Dabei steht nach wie vor die Notwendigkeit einer sog. systemhaften Beschreibung der semantischen Merkmale zentral. Auf dieser inhaltlich differenzierenden Analyse, die einmal einsprachig, zum anderen kontrastiv verlangt wird, könne nämlich die sprachdidaktische Semantisierung verläßlich aufbauen. Vereinzelt werden dabei theoretische Ausgangspunkte formuliert, die auffallenderweise fast ausschließlich auf die Komponentialanalyse im allgemeinen und das Wortfeld im besonderen zielen. Mit Ullmann läßt sich dazu zunächst feststellen, daß "unter allen Gebieten innerhalb der strukturellen Lexikologie [...] zweifellos die

Untersuchung der *W o r t f e l d e r* die wertvollsten Ergebnisse erzielt" hat, zugleich aber, daß "auf diesem Gebiet [...] zur Zeit mehrere, recht unterschiedliche Richtungen [...]" existieren.<sup>8</sup> Mag die Frage, für welchen theoretischen Ansatz man sich entscheiden soll, aus rein linguistischer Sicht prinzipiell unerheblich sein, sprachdidaktisch bestimmt letztes Endes die Überlegung, in welchem Maße der jeweilige theoretische Ausgangspunkt applikabel ist, ob dieser dem Anwendungsbereich wohl oder nicht zugrunde gelegt werden kann. Dies dürfte auch die Ansicht von Strauss sein, wenn er unter Verweisung auf Bierwisch hervorhebt, "[...] daß vor allem empirisch motivierte Methoden zur Feststellung der komponentiellen Struktur heranzuziehen sind"<sup>9</sup>.

Es bleibt indes fraglich, inwiefern Strauss' Wortfeldkonzeption im angewandten Sinne die ideale Grundlage zur Semantisierung im kognitiv orientierten Sprachunterricht abgibt. Vor der Diskussion dieser Wortfeldkonzeption stellt sich nämlich das Problem des anzuwendenden Unterrichtsmodells. Obwohl diese Frage erst in Abschnitt 3 "Didaktik der Lexik" eingehender behandelt werden kann, dürfte bereits ohne weitere Reflexion einleuchten, daß ein Lehrverfahren, das – anders als das auf Nachahmungs- und Analogietätigkeit der Lernenden ausgerichtete behavioristische – den Erwerb von sprachlichen Fertigkeiten kognitiv, d.h. auf der Grundlage einer zur Bewußtmachung führenden Orientierungsbasis, vollzieht, spezifische linguistische Implikationen kennt. "Von entscheidender Bedeutung bei der Herausbildung linguistischer Handlungen ist es [...], ob das Subjekt über eine Orientierungsbasis für die Operation mit den strukturellen und semantischen Beziehungen des verbalen Materials verfügt".<sup>10</sup> Diese Orientierungsbasis ermöglicht die quantitativ und qualitativ begriffliche Herausbildung des jeweiligen lexikalischen Inhalts und somit die Grundlage für eine etappenweise Herausbildung von zunächst bewußten, später freien Sprachhandlungen.

Die Bausteine für diese Orientierungsbasis liefert die strukturelle Semantik mit einer komponentiellen Analyse. Lexikologisch, d.h. aufgrund der systemhaften Beschreibung der Lexik, läßt sich nämlich vor dem jeweiligen begrifflichen Hintergrund das offene System, das Paradigma, nachweisen, zu dem ein lexikalisches Element gehört und in dem es aufgrund eines einmaligen Merkmalbündels einen eigenen Platz einnimmt. Dies bedeutet, daß man das Paradigma von *a u ß e n* her und nicht, wie Strauss dies lediglich aufgrund einer Analyse konkreter Sprechakte tut, von *i n n e n* heraus bestimmen soll. Es hat daher eine onomasiologische Operation stattzufinden, die auf jeden Fall der semasiologischen voranzugehen hat.<sup>11</sup>



Wenn man z.B. die dt. *koch*-Verben, die Strauss kognitiv zu den englischen untersucht, genauer betrachtet, so drängt sich die Frage auf, ob es sich bei dem herausgearbeiteten Kontrast, nach dem im Dt. nicht – wie im Englischen mit *cook*<sub>3</sub> – ein Supernym zu u.a. *braten*, *backen*, *grillen* 'Speisen zubereiten unter Zufuhr von Hitze' primär lexikalisiert sei, tatsächlich um einen solchen handelt.<sup>12</sup> "Das praktische neue Kochbuch" lehrt nämlich: *grillen* "[...] geschieht im Gegensatz zum Rostbraten an offener Flamme (auch elektrischer), die das Fleischstück mit starker Hitze [...] bestrahlt und in kurzer Zeit gart (Sperrung vom Verf.)."<sup>13</sup> Demnach ließe sich dt. *backen*, *braten*, *grillen*, wenn auch unter Darstellungsfunktionaler Differenzierung, durch dt. *garen* ersetzen.<sup>14</sup> Dies hieße wiederum, daß dt. *garen* im erwähnten Paradigma der *koch*-Verben nicht erfaßt und somit dieses offene System defektiv wäre. Bei der Bestimmung eines außersprachlichen Begriffssystems – etwa mit der Begriffsgattung »Zubereiten von Speisen« und mit den Begriffsarten »unter Zufuhr von Hitze« und »ohne Zufuhr von Hitze« – wäre es dagegen möglich gewesen, Paradigmata aufzustellen, die auch Lexeme wie dt. *garen*, aber außerdem z.B. dt. *anmachen* usw. umfaßt hätten. Erst die erschöpfende Eruierung der Paradimaglieder vermittelt mit der darauf folgenden Erstellung der Merkmalkombinationen den Ausgangspunkt zum Aufbau der sprachdidaktisch erforderlichen Orientierungsbasis. Wenn man, wie Strauss, im Paradigma *kochen*<sub>1</sub> inhaltlich als das 'Zubereiten von Speisen' analysiert und *anmachen* nicht erfaßt, so ist wegen der nunmehr defektiven Orientierungsbasis in der sprachdidaktischen Praxis ein ungrammatischer Satz wie

\*Mutter kocht den Salat

nicht ausgeschlossen.

Dieses Beispiel sowie die vorangehenden theoretischen Überlegungen dokumentieren nicht nur die Bedeutung, welche der Interdependenz zwischen Linguistik und Didaktik beigemessen werden soll, sondern vor allem auch die Stellung des Begriffssystems bei der Aufstellung der offenen lexikalischen Systeme. Die sprachdidaktische Anwendung im Rahmen eines kognitiven Lehrverfahrens erforderte zur Aufstellung einer optimalen Orientierungsbasis eine systemhafte lexikalische Beschreibung, die bei theoretischer Explizitheit und Exhaustivität möglichst adäquate inhaltliche Merkmalbündel vermitteln sollte. Die Linguistik vermochte dies aufgrund eines integrierten onomasiologisch-semasiologischen Modells.

### 3. Didaktik der Lexik

Die Wortschatzvermittlung läßt sich in neuerer Zeit sowohl in theoretischer als auch praktischer Hinsicht als das Stiefkind der Sprachdidaktik

betrachten. Dies gilt gleichermaßen für den muttersprachlichen wie für den fremdsprachlichen Unterricht. "In der fremdsprachendidaktischen Diskussion der letzten Jahre wird die überlieferte Praxis des syntaxzentrierten Fremdsprachenunterrichts (FSU) kaum ernsthaft in Frage gestellt: mit Problemen der *Wortschatzarbeit* beschäftigt man sich nach wie vor unter eher peripheren Gesichtspunkten [...]".<sup>15</sup> Mag dies aus theoretischen Gründen erklärlich sein, die Praxis des Sprachunterrichts hätte die Sprachdidaktiker schon lange auf die ungenügende Berücksichtigung der Wortschatzvermittlung aufmerksam machen müssen. Merkwürdigerweise werden auch die Mängel in der Wortschatzdidaktik registriert, ohne daß es jedoch zu Änderungsvorschlägen kommt. Im muttersprachlichen Unterricht wird die Ausdrucksschwäche auf eine ungenügende Bezeichnungsfähigkeit zurückgeführt, im fremdsprachlichen Unterricht auf muttersprachlich bedingte Interferenz. Kommunikationstests mit Bandaufnahmen von nicht-deutschsprachigen Schülern ergeben in aller Deutlichkeit, daß für native-speakers des Dt. nicht sosehr, wie erwartet, Unzulänglichkeiten im Phonologischen, Morphologischen und Syntaktischen unüberwindbare Kommunikationsbarrieren darstellen, sondern vor allem lexikalische Unvollkommenheiten.<sup>16</sup>

Aus der dem Strukturalismus eigenen Auffassung des Sprachzeicheninhalts läßt sich zwar dessen sog. Vernachlässigung auch in sprachdidaktischer Hinsicht erklären. Bei der Durchsicht traditioneller Wortschatzlehren gewinnt man jedoch den Eindruck, daß in der traditionellen Grammatik – aus rein praktischen Überlegungen – der Wortschatz mehr im Vordergrund stand, als dies heute der Fall ist. So kann man in Wirths "Synonyme, Homonyme, Redensarten etc. der deutsch-niederländischen Sprache" aus dem Jahre 1906 sehr präzise semantische Angaben zum Einsetzen deutscher Lexeme antreffen. Nicht nur werden die im Dt. relevanten Merkmale in kontrastiver Behandlung angegeben, sondern auch die jeweiligen Kollokationen im Dt. Man lernt da z.B., daß ndl. *kamer* und dt. *Kammer*, ndl. *maagd* und dt. *Magd* faux amis sind, und außerdem erfährt man die inhaltlichen Differenzen zwischen dt. *Wiese* und *Weide*, ja sogar zwischen *Anger* und *Matten*. Die Kollokationen werden in "Beispielsätzen" vermittelt. Daß die im Titel hervorgehobene sog. dt.-ndl. Synonymie und Homonymie nebenbei zu Vergleichen führen, wie dt. *Tand* 'wertloses Zeug' gegenüber ndl. *tand* 'Zahn', ist vor dem damaligen theoretischen Hintergrund weiterhin nicht verwunderlich.<sup>17</sup> Man kann gegen dieses Verfahren sicherlich einiges einwenden: die lexikalische Synopse sei weitgehend intuitiv, die Paradigmaglieder der jeweiligen Lexeme würden kaum berücksichtigt usw. Dennoch trägt solch ein analytisch-bilingual verfahrenes semantisches Lehrbuch mehr als die strukturalistisch ausgerichteten,

in denen vorwiegend monolingual jeweils einem ausgangssprachlichen Lexem ein zielsprachliches gegenübergestellt wird, zur Bewußtmachung im Sinne der geforderten Orientierungsbasis bei. Selbstverständlich reicht das dort Gebotene nicht zur Aufstellung einer optimalen Orientierungsbasis aus, auch werden die Etappen, die Schritte, die von der sog. äußeren Sprache zur inneren Sprache, d.h. vom Sprachlernvorgang zum aktiven Sprachgebrauch, führen, übungsmäßig nicht berücksichtigt.<sup>18</sup> Die analytische, zweisprachige Wortschatzvermittlung leistet aber linguistisch und lernpsychologisch nach wie vor mehr, als die vor allem auf Frequenz aufbauende, einsprachig ausgerichtete, auf Nachahmung fertiger Sprachrealisierungen zielende, nichtanalytische Methodik. Die Frequenz steht bei der Wortschatzvermittlung zur Zeit immer noch an führender Stelle. Zu wenig fragt man sich aber, ob die Frequenz wohl jene didaktische Funktionalität erzielt, welche man von ihr erwartet. Frequenzlisten sind häufig einsprachig angelegt und, was gravierender ist, auf einen bestimmten Ausschnitt des "Erwachsenen"-Wortschatzes ausgerichtet.<sup>19</sup> Damit wird dem Lernenden zugemutet, in der Fremdsprache begrifflich mehr zu leisten, als er altersmäßig bedingt in seiner Muttersprache vermag.

Schon deshalb müßte ein Semantisierungsverfahren, daß sich insofern auf die Ausbildung des muttersprachlichen Begriffssystems stützt, als es die Steigerung muttersprachlicher und kontrastiv dazu die Herausbildung fremdsprachlicher Handlungen realisieren möchte, den Bedürfnissen des Lernenden eher gerecht werden. Der "[...] Erwerb eines differentiellen Begriffssystems auf Basis der Muttersprache [...]" führt zum bewußten Lernen.<sup>20</sup> Die Voraussetzung für dieses bewußte Lernen sind Sprachwissen und Spracheinsicht, die von der durch die Linguistik bereitzustellenden Orientierungsbasis zu leisten sind. In den weiteren Etappen des Lernprozesses sind dann durch Abstraktion, Anwendung und Automatisierung die bei der Semantisierung gewonnenen Merkmalkombinationen, die nach Gal'perin noch der äußeren Sprache angehören, zur inneren Sprache überzuleiten, d.h. zu interiorisieren.

Konkret hieße dies für das beschriebene Unterrichtsmodell:

1. Die Linguistik stellt aufgrund eines integrierten onomasiologisch-semasiologischen Modells offene lexikalische Systeme mit differenzierenden Merkmalkombinationen auf (s. oben). Zum Beispiel das dt. Paradigma der 'Sitzgelegenheiten'.<sup>21</sup> Die kontrastive Linguistik kann außerdem das jeweils erwünschte fremdsprachliche Gegenstück bereitstellen.
2. Die Didaktik läßt den Lernenden aufgrund des nunmehr geschaffenen lexikalischen Ausgangspunktes seine Orientierungsbasis aufbauen und

durch Analyse – in verbaler Tätigkeit – Einsicht in deren Strukturiertheit erlangen.

Das in diesem Falle zur Aufstellung der Orientierungsbasis Zusammengetragene hat daher so beschaffen zu sein, daß darin alle im Dt. und gegebenenfalls in der Fremdsprache anfallenden 'Sitzgelegenheiten' enthalten sind und daß aus den syntaktischen Einspannungen die relevanten Merkmale der Lexeme hervorgehen. Zusammen mit dt. *Stuhl* bekommt der Lernende u.a. dt. *Sessel* usw. angeboten. Aufgrund eines Analyseprozesses kann er nunmehr feststellen, daß man sich *auf einen Stuhl*, jedoch *in einen Sessel* setzt, womit die semantische Relevanz der 'Armlehne' kognitiv erfaßt wäre. Kontrastiv bringt er in Erfahrung, daß sich z.B. ndl. *zetel* gegenüber dt. *Sessel* standardsprachlich durch ein besonderes Stilem (> schriftsprachlich<) kennzeichnet. In anschließenden Übungen läßt sich darauf das nunmehr bewußt Erfaßte zur inneren Sprache, d.h. in den aktiven Sprachbesitz, überleiten.

Vielleicht zum Überfluß sei noch hinzugefügt, daß die sog. Orientierungsphase keinerlei linguistische Zielsetzungen haben darf. Diese kennzeichnet sich lediglich durch ihren linguistischen Input. Es führt daher sicherlich zu weit, wenn man, wie die Autoren Dupuy-Engelhardt und Philipp die Vorzüge der bewußten Orientierung vorderrangig darin erblickt, daß

1. Die Studenten [...] mit der strukturellen Methode vertraut [werden],
2. Sie [...] zu einer wissenschaftlichen Beschreibung des Wortschatzes angeregt [werden],
3. Die ihnen häufig schwer zugängliche Terminologie [...] durch die ständige Verwendung automatisiert [wird]."<sup>22</sup>

Das von den Autoren dabei angewandte einsprachige Semantisierungsverfahren, das sich gerade im Fremdsprachenunterricht weniger empfiehlt, wird im Abschnitt "Muttersprachlicher und fremdsprachlicher Unterricht" noch behandelt.

Die lernpsychologischen Vorzüge der auf Gal'perins Interiorisierungstheorie aufbauenden Sprachdidaktik im allgemeinen und der Wortschatzdidaktik im besonderen werden in der einschlägigen Literatur besonders hervorgehoben.<sup>23</sup> Die linguistischen Implikationen treten demgegenüber zurück. So ist bei Preibusch/Zander wiederholt von lexikalischen Sprachoperationen die Rede, inhaltlich beziehen sich diese aber auf Vagheiten wie "[...] die Themenbereiche Haus, Garten und häusliche Aktivitäten, Fäer und Fotografieren [...]" usw. Die Semantisierung wird demnach nicht systemhaft, sondern mengenmäßig betrieben. "Insgesamt wurden 105 Wörter [...] neu eingeführt [...]"<sup>24</sup>

Es sei hier deshalb abschließend noch einmal darauf hingewiesen, daß die kognitiv konzipierte Sprachdidaktik, vorausgesetzt, daß sie ihrer Methodik eine linguistisch gesicherte Orientierungsbasis zugrunde legen kann, nicht nur in lernpsychologischer, sondern vor allem auch in sprachadäquater Hinsicht entschieden zur Optimalisierung des Lernprozesses beitragen kann. Der Ausbau eines differentiellen Begriffssystems setzt unweigerlich die sprachliche Konfrontation voraus. Eine diesen Begriffserwerb fordernde Sprachdidaktik hat den entsprechenden lexikalischen Implikationen gerecht zu werden.

#### 4. Muttersprachlicher und fremdsprachlicher Unterricht

Bei der Behandlung der Frequenzfrage wurde in Abschnitt 3 das Verhältnis zwischen muttersprachlichem und fremdsprachlichem Lexik-Unterricht kurz berührt. Dabei wurde auf die Gefahr hingewiesen, daß fremdsprachliche Frequenzlisten, die häufig bloß Ausschnitte aus dem Vokabular von Erwachsenen vergegenwärtigen, den Lernenden sprachbegrifflich leicht überfordern. Damit war insofern das Kernstück der Interdependenzproblematik angeschnitten, als gerade das Begriffliche bei der Wortschatzvermittlung einen zentralen Platz einnimmt. Sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Unterricht bildet die konzeptuelle Seite der Semantik eine unerläßliche Bezugsgröße. Der Erwerb einer sprachlichen Kompetenz setzt für die Muttersprache wie für die Fremdsprache die Übernahme der einzelsprachlich existierenden konzeptuellen Gliederung der Umwelt als ein *S i c h - z u - e i g e n - M a c h e n* dieses Systems voraus. Naturgemäß kennzeichnet sich im Kompetenzerwerb das fremdsprachliche Begriffssystem dem muttersprachlichen gegenüber als ein differentielles. Für die fremdsprachliche Wortschatzvermittlung heißt dies, daß man bei der Semantisierung im fremdsprachlichen Unterricht nur in dem Maße vorankommt, wie differentielle Rückkoppelungen auf das muttersprachliche Begriffssystem möglich sind. "[...] für die Praxis der Wortschatzvermittlung [...] ist die lexematische von der begrifflichen Struktur der Inhaltsebene nicht abzutrennen".<sup>25</sup> Exemplifiziert an den bereits angeführten 'Sitzgelegenheiten' wären demnach die einzelnen dt. Lexikalisierungen dieses begrifflichen Systems differentiell nur vor dem jeweiligen muttersprachlichen Begriffssystem bewußt voll erfaßbar. Der Niederländischsprachige wird ohne kognitive Aufnahme der spezifischen lexikalischen Inhalte für dt. 'Stuhl' u n d 'Sessel' undifferenziert dt. *Stuhl* einsetzen. An der äquivalenten Realisierung von dt. *Sessel* hindert ihn einerseits die Kenntnis des muttersprachlichen Merkmals (>schriftsprachlich<), andererseits die Unkenntnis der fremdsprachlichen Merkmale.<sup>26</sup>

Damit entscheidet sich nicht nur die Frage, ob die Semantisierung ein- oder zweisprachig zu realisieren ist, sondern außerdem das Problem der Interdependenz zwischen dem muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht.

Die Einsprachigkeit in der fremdsprachlichen Semantisierung stellt eine unnötige Erschwerung des Lernprozesses der Lexik dar. Es wird dem Lernenden ein blindes Einprägen von semantischen Merkmalen abverlangt, die ihm außerdem sprachlich nicht immer zugänglich sein dürften. So ist es sehr fraglich, ob die französischsprachigen Deutschstudierenden, die an den Universitäten Nancy und Straßburg nach der von Dupuy-Engelhardt/Philipp vorgetragene Semantisierungsmethodik mit der dt. Lexik vertraut gemacht werden, tatsächlich über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um sich semantische Merkmale, wie 'Übergewand', 'mit Beinkleid', 'mit Rockschoß' oder 'mit seidene Aufschlägen', bewußt einzuprägen und in sprachlichen Realisierungen automatisch einzusetzen.<sup>27</sup> Bei einem bilingualen Semantisierungsverfahren dagegen kann man sich auf die Kontraste in den Merkmalkombinationen beschränken. Dadurch, daß nicht alle Merkmale angeboten werden, wird der Lernprozeß nicht nur stoffmäßig entlastet, sondern, was noch wichtiger sein dürfte, die Möglichkeit zur Bewußtmachung abweichender begrifflicher Strukturen geschaffen und damit die Grundlage einer sprachlichen Besitznahme, die zur automatischen Sprachverwendung führt. Es ist eine Illusion anzunehmen, daß bei einsprachiger Wortschatzvermittlung die sprachliche Aneignung auch in der Zielsprache stattfindet. Die Bedeutungen werden kontrastiv gelernt, "[...] ob die Sprachlehrmethode entsprechend vorgeht oder nicht"<sup>28</sup>.

Wenn demnach der Muttersprache in der Wortschatzvermittlung solch ein großes Gewicht beigemessen werden muß, wird die Frage unumgänglich, weshalb die Semantisierung im muttersprachlichen Unterricht nicht so intensiv und methodisch nicht so adäquat betrieben wird, wie es der muttersprachliche und fremdsprachliche Unterricht erfordern. In einer Zeit, in der sogar die dt. Grundschule mit dem Fremdsprachenunterricht konfrontiert wird, erscheint die Auseinandersetzung des muttersprachlichen Unterrichts mit der Wortschatzvermittlung in linguistisch-theoretischer und didaktisch-methodischer Hinsicht als unerläßlich. Der Unterricht in der Herausbildung muttersprachlicher Handlungen bedarf selbst dringend der Besinnung auf die Wortschatzvermittlung. Die Kontraste, die sich aus dem Gegensatz zwischen dem standardsprachlichen System und den dialektalen Subsystemen ergeben, sowie die bereits erwähnte Ausdrucksschwäche aufgrund mangelnder Bezeichnungsfähigkeit sind alles Gründe, die eine Intensivierung des muttersprachlichen Wortschatzunterrichts schlechterdings fordern.

Diese Intensivierung darf jedoch nicht im Quantitativen stecken bleiben, wie dies bei Gewähr in seiner "Didaktik der Wortfeldtheorie und der Wortbildungslehre" der Fall ist. Es kommt bei der Semantisierung im muttersprachlichen Unterricht nicht in erster Instanz darauf an, alle Paradigmaglieder undifferenziert, d.h. quantitativ, behandeln zu wollen, sondern es gilt vielmehr, die systemhafte, d.h. qualitative, Vermittlung zu intensivieren. Es kann nicht den Lernstrategien der muttersprachlichen Semantisierung entsprechen, in einem Lernprogramm undifferenziert 15 *koch*-Verben, dazu noch unter Berücksichtigung diachroner Aspekte, vermitteln zu wollen.<sup>29</sup> Wichtig ist vielmehr die Bewußtmachung und gegebenenfalls die Vervollständigung des muttersprachlichen Begriffssystems, über das außerdem im Fremdsprachenunterricht der kognitive Wortschatzerwerb zu verlaufen hat. Für die 'Sitzgelegenheiten' hieße dies das Aufzeigen des Begriffssystems, dessen Lexikalisierung im Dt. das Paradigma *Sitz, Bank, Hocker, Puff, Schemel, Sessel, Stuhl* usw. ergibt. Wie die Praxis des Sprachunterrichts zeigt, erweist sich dazu das in Abschnitt 2 erwähnte integrierte onomasiologisch-semasiologische Modell als besonders geeignet. Es lassen sich damit nämlich in metametasprachlicher Auslegung ein außereinzelsprachliches Begriffssystem sowie dessen einzelsprachliche Lexikalisierungen bestimmen, die im sprachdidaktisch angewandten Sinne die erwünschte Orientierungsbasis abgeben könnten.<sup>30</sup> Eine linguistisch abgesicherte semantische Theorie könnte somit in ihrer Applikabilität die Grundlage zur Intensivierung der muttersprachlichen Wortschatzvermittlung bilden und folglich den Hintergrund einer effektiven fremdsprachlichen Semantisierung.

## 5. Zusammenfassung

Wie lassen sich die bisher angestellten Betrachtungen im Rahmen des Generalthemas "Anwendungsorientierte Grammatik" interpretieren?

- a) Die wissenschaftliche Grammatik besitzt bei Abstimmung ihrer theoretischen Grundlage auf didaktische Praktikabilität eine Bezugsnähe zum Sprachlehrbuch. Obwohl wissenschaftstheoretisch eine Distinktion zwischen der wissenschaftlichen und der sprachdidaktischen Grammatik hervorgehoben werden mußte, offenbarte gerade die Forderung nach linguistischer Konkretion in der Wortschatzvermittlung die mögliche Interdependenz zwischen Linguistik und Didaktik.
- b) Die Linguistik besitzt ein semantisches Modell, dessen Grad theoretischer Absicherung und effektiver Applikabilität so beschaffen ist, daß damit eine Semantisierung im Sprachunterricht auf linguistisch fundierter Basis möglich wird. Die sprachdidaktische Praxis bestätigt, daß

das beschriebene integrierte onomasiologisch-semasiologische Modell bei metametasprachlicher Interpretation die Gewähr zur Herbeiführung der nach der Interiorisierungstheorie Gal'perins notwendigen lexikalischen Bewußtmachung bietet.

- c) Die Wortschatzvermittlung scheint sich nach den jüngsten sprachpsychologischen Ansichten, und wie die Praxis bestätigt, tatsächlich aufgrund einer Bewußtmachung der einzelsprachlich lexikalisch bedingten semantischen Merkmale am effizientesten vollziehen zu lassen. An die sprachliche Aneignungsphase haben sich aber Lernphasen anzuschließen, die das zunächst bewußt Erfasste in automatische Sprachhandlungen überleiten.
- d) Nicht nur der fremdsprachliche, sondern auch der muttersprachliche Unterricht bedarf dringend der Optimalisierung. Optimales gesellschaftliches Taktieren setzt auch optimale Sprachkompetenz voraus. In dem Maße, wie das muttersprachliche Begriffssystem herausgebildet wird und dessen Lexikalisierungen verfügbar sind, verläuft außerdem die Interiorisierung der fremdsprachlichen Lexik.

Demnach dürften sich Möglichkeiten bieten, die Vermittlung der Lexik in mono- und bilingualer Hinsicht auf der Grundlage einer "anwendungsorientierten Grammatik" zu betreiben.

## Anmerkungen

- 1 Eppert (1973) 112 ff.
- 2 Achtenhagen (1969) 56.
- 3 HdL (1975) 182.
- 4 Ross (1967).
- 5 Ponten (1976b).
- 6 Strauss (1975) 225.
- 7 u. a. Lee (1963); Berndt (1969); Werlich (1969); Ullmann (1970); Strauss (1975); Vielau (1975a), (1975b); vgl. dazu auch Hartmann (1976) 183.
- 8 Ullmann (1970) 99.
- 9 Strauss (1975) 228.
- 10 Gochlerner/Ejger (1972) 176.
- 11 Henne/Wiegand (1969) 157 ff.; Wiegand (1970) 303 ff.
- 12 Strauss (1975) 229 ff.; Lehrer (1974) 31 u. 157.
- 13 Oheim (1964) 112 f.



- 14 Wiegand (1970) 352.
- 15 Vielau (1975b).
- 16 Für diese Mitteilung sei Herrn Kollegen Hyldgaard-Jensen, der solche Tests in dt. Schulen durchführt, herzlichst gedankt.
- 17 Wirth (1906) 56, 155, 156, 424.
- 18 Vielau (1975b) 80.
- 19 Lee (1963) 110.
- 20 Vielau (1975b) 89.
- 21 Ponten (1976a) 203 ff.
- 22 Dupuy-Engelhardt/Philipp (1974) 311.
- 23 Keseling (1974); Vielau (1975a), (1975b).
- 24 Preibusch/Zander (1971) 136.
- 25 Vielau (1975b) 82.
- 26 Ponten (1976a) 205.
- 27 Dupuy-Engelhardt/Philipp (1974) 308.
- 28 Vielau (1975b) 261.
- 29 Gewehr (1974) 25.
- 30 Ponten (1976a) 200 ff.

## Literatur

- Achtenhagen, F. (1969): Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts. Grundlagen und Probleme einer Fachdidaktik. Weinheim-Berlin-Basel.
- Berndt, R. (1969): Lexical Contrastive Analysis. In: Brno Studies in English 8, 31-36.
- Dupuy-Engelhardt, H./Philipp, M. (1974): Strukturelle Semantik und Sprachunterricht. In: DS 2, 305-321.
- Eppert, F. (1973): Lexikon des Fremdsprachenunterrichts. Bochum.
- Gewehr, W. (1974): Lexematische Strukturen. Zur Didaktik der Wortfeldtheorie und der Wortbildungslehre. München.
- Gochlerner, M.M./Ejger, G.V. (1972): Die etappenweise Herausbildung linguistischer Handlungen und Begriffe als psychologische Grundlage für das Erlernen einer Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 9, 175-180.
- Hartmann, R. (1976): Über die Grenzen der kontrastiven Lexikologie. In: Probleme der Lexikologie und Lexikographie = Sprache der Gegenwart 39, Düsseldorf, 181-199.
- HdL (1975) – Handbuch der Linguistik. München.

- Henne, H./Wiegand, H.E. (1969): Geometrische Modelle und das Problem der Bedeutung. In: ZDL 36, 129-173.
- Keseling, G. et al. (1974): Sprachlernen in der Schule. Köln.
- Lee, W.R. (1963/1964): 'Grading'. In: English Language Teaching 17 (1963), 107-112, 174-180; 18 (1964), 82-88.
- Lehrer, A. (1974): Semantic fields and lexical structure. Amsterdam-London-New York.
- Oheim, G. (1964): Das praktische neue Kochbuch. Gütersloh.
- Ponten, J.-P. (1976a): Das Übersetzungswörterbuch und seine linguistischen Implikationen. In: Probleme der Lexikologie und Lexikographie = Sprache der Gegenwart 39, Düsseldorf, 200-210.
- (1976b): Das Konjugationssystem der starken Verben im Niederländischen und im Deutschen. Ein Versuch zur Typologisierung. In: Akten des V. Internationalen Germanisten-Kongresses Cambridge, Bd. 2, 2, Bern, 43-52.
- Preibusch, W./Zander, H. (1971): Wortschatzvermittlung: auf der Suche nach einem analytischen Modell. In: IRAL 9, 131-145.
- Ross, J.R. (1967): Der Ablaut bei den deutschen starken Verben. In: Phonologische Studien = Studia Grammatica IV, Berlin, 47-118.
- Strauss, J. (1975): Kontrastive Lexik. In: Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik, hrsg. v. O. Werner und G. Fritz, München, 222-235.
- Ullmann, S. (1970): Vorbereitete Interventionen zu dem Vortrag von E. Coseriu. In: Einführungen in die strukturelle Betrachtung des Wortschatzes, Tübingen, 92-101.
- Vielau, A. (1975a): Kognitive Wortschatzdidaktik. In: Die Neueren Sprachen. NF, 248-264.
- (1975b): Schule und Anwendung. Ausbildung fremdsprachlicher Begriffe. Ein Unterrichtsmodell auf Basis der Interiorisierungstheorie Galperins. In: Linguistische Berichte 37, 77-91.
- Werlich, E. (1969): Die Technik systematischer Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis 16, 23-38, 158-174.
- Wiegand, H.E. (1970): Synchronische Onomasiologie und Semasiologie. Kombinierte Methoden zur Strukturierung der Lexik. In: Germanistische Linguistik 3, 243-384.
- Wirth, L. (1906): Synonyme, Homonyme, Redensarten etc. der deutsch-niederländischen Sprache. Groningen.

## Zum Problem der Didaktisierung linguistischer Forschungsergebnisse

1. Seit einigen Jahren bereits wird in der Diskussion um Fragen des Fremdsprachenunterrichts allgemein und des Unterrichts "Deutsch als Fremdsprache" im besonderen darauf hingewiesen, daß eine größere Effizienz des Unterrichts von einer Verbesserung der Beschreibung seiner Grundlagen abhängt. Von seiten der theoretischen Linguistik wurde die sich daraus ableitende Forderung vor allem auf die exakte Beschreibung der Zielsprache bezogen: eine sicher sehr wichtige Voraussetzung für einen objektivierten und effizienteren Sprachunterricht. Allerdings nicht die einzige, wie der Unterrichtspraktiker weiß: schließlich entscheiden über Erfolg oder Mißerfolg des Fremdsprachenunterrichts lernpsychologische und methodische Faktoren mindestens in gleichem Maße wie die exakte Sprachbeschreibung. Dennoch ist das Bemühen der Linguistik um eine bessere Sprachbeschreibung für den Sprachunterricht zu würdigen, wenngleich es nicht ganz ohne Eigengewinn geschah: trug es doch entscheidend mit dazu bei, die Sprachwissenschaft, zumal die Germanistik in der Bundesrepublik, aus einem gelegentlich nicht zu leugnenden Ghetto einer realitätsfernen Forschung herauszuführen. Festzuhalten bleibt für unsere Zwecke hier jedoch, daß erst dann ein echter Gewinn für den Fremdsprachenunterricht erzielt wird, wenn Forschungsergebnisse der Linguistik wie der Lernpsychologie, der Fachdidaktik wie der Methodik zusammenfließen und handhabbar gemacht werden.

Wichtig, ja letztlich entscheidend, dürfte der Weg sein, der geeignet ist, theoretische Forschung für den Unterricht zu nutzen. Bislang schien das zeitliche Nacheinander die Lösung des Problems zu sein: zunächst wird eine wissenschaftliche Beschreibung des betreffenden Teilbereichs der Sprache oder auch eine Gesamtuntersuchung erstellt, und daran anschließend erfolgt die Didaktisierung. Dieses Verfahren soll an dem Projekt "Grundstrukturen der deutschen Sprache", das in Zusammenarbeit zwischen dem Institut für deutsche Sprache in Mannheim und dem Goethe-Institut München durchgeführt wurde, verdeutlicht werden: Im Rahmen des Projekts wurden in der ersten Phase linguistische Beschreibungen der geschriebenen und gesprochenen deutschen Standardsprache in den Teilbereichen: Konjunktiv, Passiv, Vergangenheitsstempora, "werden + Infinitiv-Gefüge", Satzgliedstellung und Satzbaupläne erarbeitet. Im Anschluß daran, ziemlich exakt bei Abschluß der ersten linguistischen Ar-

beiten, machte sich eine Arbeitsgruppe des Goethe-Instituts daran, die vorliegenden Arbeiten zu didaktisieren. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse sollen hier kurz dargestellt werden.

1.1. Das zeitliche Nacheinander der Arbeiten hat sich als nicht vorteilhaft herausgestellt. Sinnvoll wäre hingegen ein zeitliches Nebeneinander der Arbeit von Linguisten und Didaktikern, und zwar zu beider Vorteil: für die Linguisten wäre es ein nicht unerheblicher Gewinn, bestehende Forschungsansätze bzw. Teiltheorien aus neuer Sicht, der der Praxis, zu überprüfen sowie völlig neuartige und zweifelsohne wesentliche Fragestellungen kennenzulernen; für den Didaktiker wäre es von Nutzen, seine aus der täglichen Unterrichtspraxis kommenden Fragen unmittelbar an den Linguisten heranzutragen und diesen zu bitten, die Schwierigkeiten im Unterricht durch eine bessere Beschreibung des Phänomens zu beseitigen. Dies wäre der allseits geforderten Wechselwirkung von Theorie und Praxis förderlich, setzt jedoch vermehrtes Wissen über die Probleme der jeweils anderen Sparte voraus, als dies bislang der Fall ist.

1.2. Die Themen der einzelnen Monographien des genannten Projekts wurden von Linguisten aufgrund spezifischer Interessen formuliert. Diese Interessen sind geprägt durch die jeweilige Forschungslage sowie die besonderen Neigungen des Forschers. Im Regelfall aber stimmen dieser objektive bzw. subjektive Faktor mit den Erfordernissen und/oder Prioritäten der Praxis des Fremdsprachenunterrichts nicht überein. Beispiele für diese These gibt es zweifelsohne in genügender Zahl. Der umgekehrte Weg scheint nach den Erkenntnissen des Projekts "Didaktisierung linguistischer Ergebnisse" der richtige zu sein: in der Praxis des Sprachunterrichts werden Probleme festgestellt und, als Forschungsvorhaben formuliert, an die Theorie herangetragen, um dort im optimalen Fall ihre Lösung zu erfahren. Rückfragen an die Praxis sind aufgrund des zeitlich Synchronen des Arbeitsablaufs möglich.

1.3. Eine linguistische und eine didaktische Beschreibung eines bestimmten Teilgebietes der Gegenwartssprache steuern unterschiedliche Ziele an: will jene – die linguistische – ihren Gegenstand im Rahmen einer bestimmten Theorie exakt, also widerspruchsfrei, beschreiben; umfassend, also dem Gegenstand angemessen, sein; weiterhin deskriptiv, also nicht normierend, sein, sowie in ihrer Ausdrucksweise eindeutig, was häufig wegen des hohen Redundanzgrades natürlicher Sprachen nicht ohne einen Rückgriff auf logische bzw. Metasprachen möglich ist, so will diese – die didaktische oder didaktisch orientierte Sprachbeschreibung – etwas anderes. Ihre Zielsetzung läßt sich, grob zusammengefaßt, in fünf Punkten zusammenfassen:

a) Sie soll ihren Gegenstand **h i n l ä n g l i c h** explizit beschreiben, d.h., im Hinblick auf ihre Adressaten aus dem Gesamtproblem auswählen;

b) Sie soll **p r ä s k r i p t i v** sein, d.h., dem Benutzer Regeln an die Hand geben, mit denen er in seiner Unterrichtsvorbereitung und -durchführung arbeiten kann, ohne erst alle Ausnahmen und Besonderheiten des Phänomens studieren zu müssen. Dabei muß sie darauf achten, den schmalen Grat zwischen einer Beschreibung des auf diese Weise teilweise simplifizierten Gegenstands sowie einer solchen, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, nicht zu verlassen, weil sie sonst in Gefahr gerät, den Benutzer allzu leicht zu falschen Generalisierungen zu verleiten.

c) Sie soll die **G e p f l o g e n h e i t e n** der aktuellen Sprachverwendung zum Ausdruck bringen, d.h., sie soll nicht nur im linguistischen Sinne korrekte Sätze vorführen, sondern vor allem gebrauchsbliche. Deshalb kann es ihr nicht darum gehen, lediglich zwischen korrekten und nicht-korrekten Sätzen zu unterscheiden, wie der Linguist es tut, sondern sie hat gewissermaßen in einer Rangskala der korrekten Sätze gebräuchliche, weniger gebräuchliche und – beim muttersprachlichen Benutzer – ungebräuchliche zu unterscheiden. Nicht jeder korrekte Satz, der morphologische und syntaktische Normen und selbst semantische Bedingungen erfüllt, ist auch gebräuchlich. Die didaktische Beschreibung tut deshalb gut daran, ausgehend von einem möglichst repräsentativen Corpus der Standardsprache, solche Gebrauchsnormen aufzuzeigen und so dem fremdsprachigen Benutzer Handreichungen für seine didaktischen Vorentscheidungen zu geben. Dabei geht es vorrangig um die Frage der Stoffauswahl,

- 1) also um die Frage, ob eine bestimmte Form auf einer bestimmten Stufe sowie bei einem bestimmten, vorher festgelegten Lernziel überhaupt behandelt werden soll oder nicht, und wenn 'Ja', ob für den aktiven oder nur passiven Gebrauch –
- 2) um die Frage, ob diese Form oder etwa eine andere gelernt werden soll, die die gleiche sprachliche Funktion erfüllt, aber leichter erlernbar ist. Dabei spielt das Problem der sprachlichen Interferenz eine wichtige Rolle.

In diesem Zusammenhang soll eine Bemerkung zu den sprachlichen Varianten aufgrund regionaler, sozialer oder individueller Besonderheiten des oder der Sprecher/Schreiber angefügt werden. Jede Sprache weist zahlreiche solcher Varianten auf. Sollen sie nun im Fremdsprachenunterricht dargestellt oder darüber hinaus behandelt werden? Die Antwort darauf kann sicher nur eine Empfehlung sein, weil sie von den konkreten Bedingungen, dem Lernniveau und dem Lernziel der Kursteilnehmer abhängt. Grundsätzlich sollte natürlich die Standardsprache im Fremd-

sprachenunterricht vermittelt werden (insbesondere im Sprachunterricht jenseits der Grenzen des deutschen Sprachraums), jedoch ist es gerade in Kursen zur gesprochenen Sprache sicher sehr sinnvoll, Elemente dieser Variantensprachen im Lehrmaterial aufzuführen und zu üben, um den Lernenden schon während des Kursfortganges mit solchem sprachlichen Material zu versorgen, das ihn später befähigt, sich in echten kommunikativen Situationen sprachlich angemessen und seinen Intentionen gemäß zu bewegen.

d) Die didaktische Beschreibung soll Anleitungen sowohl für das Verstehen wie das Bilden von Sätzen geben. Sie soll darüber hinaus sowohl die Ausdrucksseite als auch die Inhaltsseite des sprachlichen Zeichens angemessen berücksichtigen. Dieser zweite Aspekt der Forderung darf trotz der Tatsache, daß bislang keine hinreichend exakte semantische oder pragmatische Teiltheorie der deutschen Sprache vorliegt, nicht so verstanden werden, daß die didaktische Beschreibung diesen Aspekt bis zur Erstellung einer solchen ausspart. Sie muß vielmehr bereits Erarbeitetes, und sei es unbefriedigend, einbeziehen.

e) Sie soll schließlich für Autoren von Lehrmaterial und Lehrer – die die eigentlichen Adressaten einer didaktischen Sprachbeschreibung sind – so geschrieben sein, daß diese, ohne Kenntnis formaler Beschreibungssprachen und ohne speziell linguistisch geschult zu sein, sie verstehen und für ihre Unterrichtsvorbereitung unmittelbar heranziehen können. Formalisierungen, wie sie etwa in der Generativen Semantik oder anderen linguistischen Theorien üblich sind, verbieten sich daher in einer didaktischen Sprachbeschreibung. Die benutzten Termini, die durchaus unterschiedlichen linguistischen Theorien entlehnt sein können, wenn es der Erhellung des Problems dient, müssen verständlich definiert und auf den Kenntnisstand der Benutzer bezogen sein.

2. Im folgenden werden einige Überlegungen und Ergebnisse im Zusammenhang mit der Arbeit an einer didaktisch orientierten Darstellung des Teilbereichs "Satzbaupläne" des Projekts "Grundstrukturen der deutschen Sprache" referiert.<sup>1</sup> Der Arbeit zugrunde lagen eine ausführliche Beschreibung der deutschen Satzbaupläne von Bernhard Engelen<sup>2</sup> sowie zahlreiche Untersuchungen von Ulrich Engel<sup>3</sup>.

Es läßt sich sicher begründet feststellen, daß eine Darstellung der Syntax der deutschen Gegenwartssprache auf dependentieller Grundlage für die Praxis des muttersprachlichen wie fremdsprachlichen Deutschunterrichts vorteilhaft ist. Einige Sprachbücher bezeugen dies.<sup>4</sup> Darüber hinaus wurden für Lehrende und Lernende des Faches "Deutsch als Fremdsprache"

Valenzlexika auf der Grundlage unterschiedlicher theoretischer Ansätze erstellt, die Informationen über die Satzbaupläne des Deutschen vermitteln<sup>5</sup>. Die Vorzüge dieser Valenzwörterbücher für den Unterrichtspraktiker liegen trotz einzelner, jedoch eher theoretisch relevanter, Mängel auf der Hand:

- Sie zeigen dem Benutzer (im Regelfall Ausländer) in übersichtlicher Form die Verwendungsmöglichkeiten des Einzelverbs im Deutschen, machen auf abweichenden Gebrauch aufmerksam und bauen damit Fehlerquellen ab. Ihr Informationsgewinn für den Ausländer liegt erheblich über dem, den er aus sonstigen ein- oder zweisprachigen Wörterbüchern zieht.
- Sie helfen dem Lehrmittelautor und dem Lehrer bei der Erstellung von Unterrichtsmaterialien.
- Sie können bei der Erarbeitung kontrastiver Grammatiken sowie, wenn die zugrundegelegte Valenztheorie in der konkreten Ausprägung auf die Beschreibung der Ausgangssprache des Deutschlernenden anwendbar ist, bei der Erstellung kontrastiver Valenzwörterbücher verwendet werden. Ein solches kontrastives Valenzlexikon bedeutet für den Unterricht "Deutsch als Fremdsprache" eine wesentliche Hilfe.<sup>6</sup>
- Sie bieten schließlich Erklärhilfen für eine Reihe von Einzelproblemen: so für die Unterscheidung verschiedener Verwendungsbereiche homonymer Verben aufgrund unterschiedlicher Satzbaupläne; weiter für die Unterscheidung teilsynonymer Verben, für die Behandlung der Funktionsverbgefüge im Unterricht usw.

Valenzlexika sind jedoch keine Sprachlehrbücher: ihr didaktischer Ort ist die Auswahl des Lehrmaterials, die Vorbereitung des Unterrichts bzw. das vertiefende Selbststudium.

2.1. Eine didaktische Monographie soll Kriterien für die begründete Auswahl aus einem Teilbereich der deutschen Sprache bei der Erstellung von Lehrmaterialien liefern sowie Ansätze für eine solche Erstellung aufzeigen. Um zu erfahren, wo innerhalb der Satzbaupläne die Schwierigkeiten deutsch-lernender Ausländer liegen, bot es sich an, von einem Fehlercorpus auszugehen. Über einen längeren Zeitraum wurden von Lehrern im In- und Ausland schriftliche Arbeiten der Studenten (z.B. Freier Aufsatz, Lückentest, Zusammenfassung eines gehörten Textes) ausgewertet. Die Auswertung bezog sich auf alle am Goethe-Institut unterrichteten Klassen von der Anfängerstufe bis zur Oberstufe. Die Muttersprache waren unterschiedlich verteilt: Englisch und Französisch waren mit jeweils ca. 22 % vertreten, Japanisch mit über 10 %, Spanisch mit nahezu 9 %, Indonesisch mit fast 4 %.<sup>7</sup> Insgesamt wurden 2.577 Belege ausgewertet. Dabei ergab sich

folgende Rangskala:

- a) Fehler bei Situativ- und Richtungsergänzungen: 287 Belege.
- b) Fehler bei Präpositionalergänzungen: 232 Belege.
- c) Fehler bei Funktionsverbgefügen: 224 Belege.
- d) Fehler bei der Stellenbesetzung: 206 Belege.
- e) Fehler bei Kasusergänzungen: 118 Belege.
- f) Fehler bei Ergänzungssätzen: 101 Belege.
- g) Fehler aufgrund semantischer Unverträglichkeiten: 67 Belege.
- h) Fehler bei Reflexivpronomen: 50 Belege.

Die weiteren Belege waren auf zahlreiche andere Kategorien verstreut.

Hier einzelne Belege:

- a) *\*Da kam Frau Meyer in der Küche zurück.*  
*\*Herr Spitz schläft ins Bett.*  
*\*Man kann zum Benediktbeuern gehen.*
- b) *\*Aber ich habe immer an dir gedacht.*  
*\*Zum Glück schmeckte das Essen köstlich, und von der Bedienung konnten wir uns nicht beschweren.*  
*\*Jetzt darf ich nicht auf den Preis des Zimmers vergessen.*
- c) *\*Er stellte das Problem zu der Diskussion.*  
*\*Der Besitzer stand uns das Schloß zur Verfügung.*  
*\*Dann brachten sie neue Nachrichten in die Erfahrung.*
- d) *\*Hier hat mir gut gefallen.*  
*\*Und es schien, daß bald zu regnen beginnt.*  
*\*Es wäre mir günstiger, wenn billigere Wohnung bekäme.*
- e) *\*Glaube mich, ich habe es versucht.*  
*\*Ich bitte Ihnen mich zu verstehen, warum...*  
*\*... über die Brötchen, die seinem Vater nicht gegessen hat.*
- f) *\*Aber überall in der Welt hofft man, bessere Berufsstelle.*  
*\*Bei uns ist es sehr schwierig, daß man die erstklassige Universität eintritt.*  
*\*Ich hoffe es bald wiederfinden.*
- g) *\*Rom gefällt mir viel.*  
*\*Wir sind sehr stärker als ihr Junge.*  
*\*Ich bin verheiratet mit einem Kind, und aus dem Grund will ich eine 4-Zimmer-Wohnung beziehen.*



h) *\*Ich will hier noch eine Woche aufhalten.*

*\*Er stand sich auf.*

*\*Jetzt kann ich mich mit meiner Arbeit anfangen.*

Aus dieser Fehlersammlung lassen sich mit aller gebotenen Vorsicht, die sich sowohl aufgrund des Umfangs des Fehlercorpus als auch aufgrund der unterschiedlichen Repräsentanz einzelner Muttersprachen und Lernstufen ergibt, folgende Schlußfolgerungen für den Unterricht "Deutsch als Fremdsprache" zumindest in den Kursen des Goethe-Instituts ziehen:

1. Die Zahl der Fehler im Bereich von Morphologie und Syntax übertrifft bei weitem die Zahl der Verstöße gegen semantische Restriktionen. Daraus muß gefolgert werden, daß Valenzbeschreibungen für die Zielgruppe: Lerner von Fremdsprachen durchaus auch dann ihren Wert und erhebliche unterrichtspraktische Bedeutung haben, wenn sie vorrangig oder auch ausschließlich die syntaktischen Valenzverhältnisse erfassen und nur teilweise semantische Regularitäten behandeln. Die im Unterrichtsgeschehen auftretenden Lehr- und Lernprobleme liegen offensichtlich zum überwiegen- den Teil im syntaktischen Bereich.

2. Innerhalb dieses Bereichs dominieren Normverstöße bei der Unterscheidung von Situativ- und Richtungsergänzung, und zwar bis in die Fortgeschrittenen- und Oberstufe hinein. Fehlerträchtig, und zwar ebenfalls von der Grundstufe bis zur Oberstufe, ist weiterhin die Präpositional- ergänzung (richtige Wahl der Präposition bzw. des Kasus). Darauf folgen entsprechend der Häufigkeit Fehler im Bereich der festen Verbindungen: Verb + Substantiv (vor allem Funktionsverbgefüge), beispielsweise Gebrauch einer falschen Präposition beim Substantiv oder Realisierung des bestimmten Artikels in einem Gefüge ohne Artikel.

Fehlerintensiv ist, um zum letzten Punkt zu kommen, auch der Bereich der fehlerhaften Stellenbesetzung. Hier wiederum sind es nun die Korre- late, also die Pronominaladverbien (*darüber, darauf, damit* usw.) im Ober- satz, deren fakultative bzw. obligatorische Realisierung erhebliche Schwie- rigkeiten bereitet, sowie vor allem der unterschiedliche Gebrauch des *es*. Durch alle Stufen hindurch läßt sich schlüssig nachweisen, daß die norm- gerechte Verwendung des *es* den deutschlernenden Ausländer vor schier unlösbare Probleme stellt.

3. Aus diesen Erkenntnissen läßt sich nun schlußfolgern, daß im Unter- richt "Deutsch als Fremdsprache" Übungen zur syntaktischen Valenz des Verbs, aber natürlich auch des Adjektivs bzw. Substantivs, bis zur Fortgeschrittenenstufe nützlich und sinnvoll, ja: geradezu notwendig sind. Keineswegs sollten solche Übungen – ob formal oder in situativer Einbettung – auf die Anfängerstufe beschränkt bleiben. Die Fehleranalyse

hat bewiesen, daß Lernprobleme auf diesem Gebiet bis in die Oberstufe hinein bestehen.

2.2. Die didaktische Monographie sollte jedoch nicht nur Kriterien zur Auswahl des Lehrstoffs nennen sowie Ansätze zur Übungsgestaltung liefern, sie sollte nach Möglichkeit für den Endverbraucher von unmittelbarem Nutzen sein. Das meint, daß der Verfasser einer solchen Monographie nun nicht noch eine weitere Phase der "Auswertung" in Betracht ziehen sollte, nämlich den Unterrichtspraktiker, der aufgrund der gegebenen Informationen über den Sachverhalt schließlich das Endprodukt erstellt: Sprachlehmaterialien mit Texten, Übungen und Tests. Was hindert den Didaktiker mit seinen in der Arbeit gewonnenen linguistischen Erkenntnissen sowie seiner langjährigen Unterrichtserfahrung eigentlich daran, dieses Endprodukt selbst zu erstellen? Entsprechend dieser Erkenntnis werden zu Einzelbereichen des Projekts "Grundstrukturen der deutschen Sprache" als Abschluß konkrete und detaillierte Übungsmaterialien hergestellt, die im intensiven wie extensiven Sprachunterricht benutzt werden können und eine sinnvolle Ergänzung bereits existierender Sprachlehrprogramme darstellen. Es bleibt zu hoffen, daß damit die Fehlerträchtigkeit einzelner Bereiche wie der "Satzbaupläne" zumindest verringert werden kann.

## Anmerkungen

- 1 Die Monographie "Valenzstrukturen deutscher Verben und Adjektive – eine didaktische Darstellung für das Fach 'Deutsch als Fremdsprache'" erscheint in Kürze beim Hueber-Verlag, Ismaning bei München.
- 2 Bernhard Engelen, Untersuchungen zu Satzbauplan und Wortfeld in der deutschen Sprache der Gegenwart (= Heutiges Deutsch I/3.1. und I/3.2), Ismaning bei München 1974.
- 3 Hier seien – lediglich stellvertretend für zahlreiche weitere Arbeiten – genannt:  
Ulrich Engel, Die deutschen Satzbaupläne, in: Wirkendes Wort 1970, S. 361 - 392.  
Ulrich Engel, Syntax der deutschen Gegenwartssprache, Berlin 1977.
- 4 Vgl. dazu: Klett Sprachbuch, Stuttgart 1970, sowie: Klaus Adler/ Benno Steffens, Deutsch für die Mittelstufe, Teil I, Ismaning bei München 1975.
- 5 Gerhard Helbig/Wolfgang Schenkel, Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben, Leipzig <sup>3</sup>1975.  
Ulrich Engel/Helmut Schumacher, Kleines Valenzlexikon deutscher Verben, Tübingen 1976.

- 6 Ein erster Versuch für das Niederländische liegt vor: Jan van Weeren, Interferenz und Valenz. Zum Problem der "falschen Freunde" für niederländische Germanistikstudenten, Leiden 1977 (Ms). In dieser Arbeit gibt es ein kontrastives niederländisch-deutsches Valenzlexikon.
- 7 Die exakten Zahlen sind meiner Monographie zu entnehmen. Vgl. Anmerkung 1.

## Sprachliche Regularitäten, grammatische Regeln und die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache

In der deutschen Sprache, wie in jeder natürlichen Sprache, gibt es Regularitäten im Sinn eines häufigen – zumindest für einen bestimmten Zeitraum – gleichbleibenden Miteinandervorkommens sprachlicher Formen. So erscheint z.B. nach bestimmten Konjunktionen das flektierte Verb am Satzende, so treten bei Vergangenheitsbezug die Partizipien bestimmter Verben stets mit *haben*, andere ausschließlich mit *sein* auf.

Aber Regularitäten zeigen sich nicht nur im gemeinsamen Vorkommen sprachlicher Elemente miteinander, sondern auch in der Verbindung zwischen sprachlichen Formen und Gegebenheiten der Situation, in der diese geäußert werden, zwischen dem Auftreten sprachlicher Formen und den sozialen Beziehungen der Gesprächspartner und in vielem mehr.

Ich unterscheide hier vier Gruppen von Regularitäten, die ich kurz benennen und charakterisieren will:

1. Regularitäten, die sich in Minikontexten (Syntagmen, Einzelsätzen) feststellen lassen und weder vom größeren sprachlichen Zusammenhang, in dem sie vorkommen, noch vom außersprachlichen Verwendungskontext bedingt, beeinflusst oder verändert werden. Dazu gehören u.a. die Rektion der meisten Verben und Präpositionen, das Genus der Nomina, die Tempusformen der Verben, Kongruenzerscheinungen usw.

Auf Regularitäten dieser Art ist es zurückzuführen, daß die Sätze (1) und (3) grammatisch, die Sätze (2) und (4) dagegen ungrammatisch sind

- (1) *Er ging durch d e n Stadtpark zum Bahnhof*
- (2) *Er ging durch d e m Stadtpark zum Bahnhof*
- (3) *Sie hat sich nie u m ihre Geschwister gekümmert*
- (4) *Sie hat sich nie f ü r ihre Geschwister gekümmert*

2. Es gibt Regularitäten, die erst auf Textebene manifest werden und zu beachten sind, die durch den sprachlichen Kontext und den Textaufbau (z.B. Dialogtext) bedingt sind. Dazu gehören u.a. Wortstellungsregularitäten in Abhängigkeit von Thema-Rhema-Beziehungen, bestimmte Verwendungen der Tempora und Modi, der Gebrauch von Referenzmitteln wie Pronomina, Pronominaladverbien, die Verteilung von Hyponymen und Hyperonymen usw. Vgl. dazu jeweils die Sätze (5) und (6) sowie (7) und (8):

- (5) *Letzte Nacht wurde an der Ecke Kantstraße/Friedrichsring ein 68jähriger Rentner von einem L a s t w a g e n angefahren. Das F a h r z e u g war mit überhöhter Geschwindigkeit rechts abgelenkt ....*
- (6) *Letzte Nacht wurde an der Ecke Kantstraße/Friedrichsring ein 68jähriger Rentner von einem F a h r z e u g angefahren. Der L a s t w a g e n war mit überhöhter Geschwindigkeit rechts abgelenkt ....*
- (7) *Der ASTA hat für Mittwoch zu e i n e r Protestkundgebung aufgerufen. Auf d e r Veranstaltung werden namhafte in- und ausländische Wissenschaftler sprechen.*
- (8) *Der ASTA hat für Mittwoch zu d e r Protestkundgebung aufgerufen. Auf e i n e r Veranstaltung werden namhafte in- und ausländische Wissenschaftler sprechen.*

3. Es gibt Regularitäten, die von den raum-zeitlichen und materiellen Gegebenheiten der Äußerungssituation, vom Wahrnehmungsraum von Sprecher und Hörer usw. abhängen. Dazu gehören das Vorkommen deiktischer Ausdrücke, die Verwendung von Modalpartikeln, von Modusformen, von elliptischen Ausdrücken, Tempusformen usw. Vgl. z.B.

- ( 9) *Dort drüben, wo H e l m u t jetzt steht, war einst der Eingang zum Burgkeller.*
- (10) *Dort drüben, wo i c h jetzt stehe, war früher der Eingang zum Burgkeller.*

4. Es gibt sozio-kulturell bedingte Regularitäten.

In dieser Gruppe fasse ich vereinfachend alle Regularitäten zusammen, die von sozialen und kulturellen Gegebenheiten abhängen, also z.B. von

- a) sozialen Rollenbeziehungen (die im Deutschen u.a. die Wahl der Anredeformen, den Modusgebrauch bestimmen)
- b) dem sozialen Rahmen der Äußerungssituation
- c) dem vorausgesetzten Erfahrungs- und Wissenshintergrund, kollektiv und individuell (von dem u.a. der Gebrauch von Modalpartikeln, von Modusformen, von bestimmten Sprechhandlungstypen beeinflusst wird).

Beispiel zu a):

- (11) [Arzt zur Patientin:]

*Na, Frau Huber, wie geht's uns denn heute ?*

(12) *Sehr geehrter Herr Generaldirektor!*

*Erlauben Sie mir zu Eingang meines Schreibens die Frage "Wie geht's uns denn so?"*

Beispiel zu c):

[Frau Hornberger sagt zu ihrer Nachbarin:]

(13) *Stellen Sie sich vor, die Kleine von Müllers nebenan nimmt schon die Pille!*

Die Verwendung des bestimmten Artikels ist hier möglich, weil man mittlerweile davon ausgehen kann, daß in Deutschland allgemein bekannt ist, worauf hier mit *die Pille* Bezug genommen wird. Vor nicht allzu langer Zeit wäre der Satz unverständlich gewesen.

Es ist nun nicht so, daß die Vorkommen einer sprachlichen Form immer nur Regularitäten einer Art aufwies oder daß umgekehrt immer alle 4 Arten festzustellen wären. Auch gibt es zwischen den verschiedenen Arten von Regularitäten Zusammenhänge, Entsprechungen, Übergänge. Dennoch erscheint es zweckmäßig und gerechtfertigt, sie in getrennte Klassen einzuordnen.

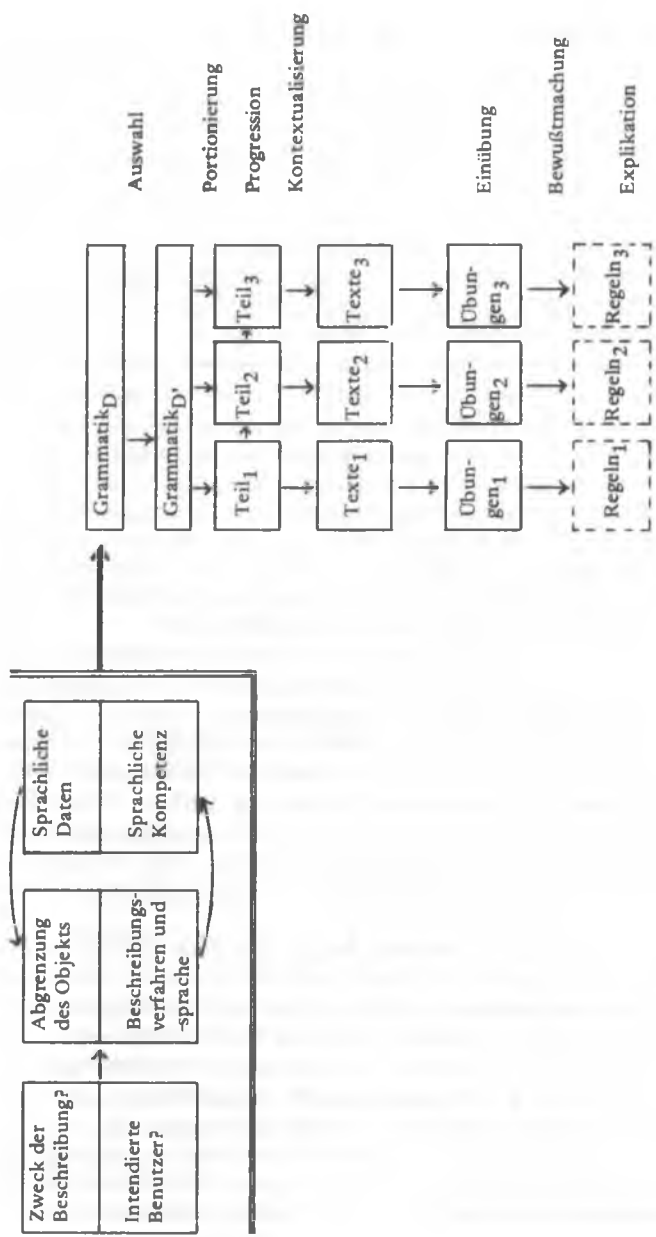
Die sprachlichen Regularitäten, die in sprachlichen Äußerungen manifest werden, bilden die Induktionsbasis für den Erstsprachenerwerb und ein Korrektiv und eine Bestätigung für den jugendlichen wie den erwachsenen muttersprachlichen Sprecher (ohne eine solche ständige Bestätigung bröckelt die Kompetenz bekanntlich rasch ab). Das Kind begegnet ihnen in seinen täglichen Spracherfahrungen, die es verarbeitet und zur Grundlage seiner eigenen sprachlichen Aktivitäten macht. Es erlebt dabei Sprache immer in bestimmten Situationen, Handlungsfolgen, auf bestimmte Personen und Gegenstände bezogen. Da es bestimmte sprachliche Formen in immer ähnlichen sozialen, situativen, textuellen Zusammenhängen antrifft, entsteht eine assoziative Verbindung zwischen sprachlicher Form und Vorkommensbereich und ein Gefühl dafür, was wo paßt und was nicht geht. Nach und nach erfaßt und beachtet es intuitiv die komplexen Verwendungsbedingungen für die Zeichen seiner Muttersprache.

Auch wer das Deutsche als Fremdsprache erwirbt oder gebraucht, muß sich an den sprachlichen Regularitäten des Deutschen orientieren. Da der schulische Fremdsprachenerwerb in sehr kurzer Zeit und weitgehend außerhalb der normalen situativen und sozialen Verwendungskontexte der Fremdsprache vor sich geht, muß sehr sorgfältig darauf geachtet werden, daß sprachliches Material so ausgewählt und dargeboten wird, daß die Regularitäten rasch und leicht festgestellt und die für sie konstitutiven Bedingungen unmißverständlich einsichtig werden. Es muß außerdem sichergestellt

werden, daß beim Schüler keine falsche induktive Regelbildung erfolgt und daß der Prozeß der Abstraktion von den dargebotenen Einzelbeispielen nicht zu lange dauert. Es empfiehlt sich, ihm dabei und auch für das Behalten der gewonnenen Einsichten Hilfen anzubieten.

Für die dazu notwendigen Überlegungen und Maßnahmen genügt die rein intuitive Kenntnis der Regularitäten des Deutschen nicht. Wenn dem Schüler im Unterricht gezielt ähnliche Spracherfahrungen ermöglicht werden sollen wie dem deutschen Kind beim Erwerb seiner Muttersprache, dann muß bei der Auswahl bzw. beim Abfassen von Texten, Übungen, Regeln und Tests ganz klar sein, welche Faktoren den Gebrauch einer Form jeweils bestimmen, damit diese Faktoren berücksichtigt, in den Vordergrund gestellt werden können. Das intuitive Wissen des Muttersprachlers muß – soweit nötig – explizit gemacht werden, die Regularitäten müssen in allgemeinen Sätzen beschrieben, in Regeln verbalisiert werden, die ihnen zugrundeliegenden Bedingungen müssen beschrieben werden. Als Orientierungs- und Entscheidungshilfe braucht der Lehrer bzw. der Autor von Lehrmaterialien eine Beschreibung des Deutschen, die alle Arten von Regularitäten erfaßt, nicht nur die Beziehungen der sprachlichen Formen untereinander. Mit einer solchen Beschreibung, die wir hier kurz *Grammatik<sub>D</sub>* nennen wollen, ist jedoch nur ein erster Schritt getan. Denn sie soll und kann ja nicht direkt an den Schüler weitergegeben werden, sie ist lediglich Grundlage für die Unterrichtsplanung – als Stoffsammlung, als Orientierungsrahmen. Sie ist eine Lehrergrammatik, vermittelt Sprachwissen, nicht Sprachkönnen. Es kann nicht eindringlich genug darauf hingewiesen werden, daß streng zwischen Lehrer- und Schülergrammatik unterschieden werden sollte: hinsichtlich des Umfangs, der Darstellung, der Stoffanordnung. Beim Lehrer muß zur Beherrschung der Zielsprache das Wissen über die Zielsprache hinzukommen; beim Schüler – sofern er nicht selbst den Beruf des Sprachlehrers oder Ähnliches anstrebt – genügt das Sprachkönnen, ist Sprachwissen nur dort erforderlich und empfehlenswert, wo es die Sprachbeherrschung fördert und stützt.

Die Informationen, die die Grammatik<sub>D</sub> über die sprachlichen Zeichen des Deutschen und ihre verschiedenen Verwendungsbedingungen enthält, müssen in der Auswahl von Unterrichtstexten, in der Übungsgestaltung, in der grammatischen Bewußtmachung, bei der Lernerfolgskontrolle umgesetzt werden. Was dort statisch und kumulativ erscheint, muß für den Unterricht und im Unterricht prozessualisiert werden. Die folgende Grafik veranschaulicht diesen Prozeß:





Aus der schon im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht konzipierten – also nicht nur an Sprachdaten und eigener Kompetenz einerseits und an der Theorie andererseits, sondern auch am Zweck und am intendierten Benutzer orientierten – Beschreibung des Deutschen, der *G r a m m a t i k<sub>D</sub>*, muß der Lehrer bzw. Lehrmaterialautor je nach den angestrebten Lernzielen (z.B. Sprachniveau, fachsprachliche Besonderheiten usw.) eine Auswahl treffen, die *G r a m m a t i k<sub>D</sub>*. Nach didaktischen Prinzipien, die z.T. von der Lernpsychologie und der Psycholinguistik bestimmt sind, muß der ausgewählte Grammatikstoff in Lernportionen aufgeteilt, diese müssen in eine optimale Abfolge, eine didaktische Progression gebracht werden. Wenn nun der Gebrauch der deutschen Sprache, nicht aber theoretisches Wissen, Reflexion über sie in erster Linie vermittelt werden soll, wenn der Zweck des Unterrichts sein soll, den Lernenden zu befähigen, das Deutsche in normalen Kommunikationssituationen effektiv und angemessen zu verwenden – analog zum sprachlichen Verhalten des Muttersprachlers –, dann müssen ihm diese Grammatikportionen, diese Bündel von Formen und Regeln in Texten veranschaulicht werden, aus denen die Bedingungen des Gebrauchs dieser Formen zu einem bestimmten Zweck und in einem bestimmten sozialen und situativen Kontext klar ersichtlich sind. Die abstrakte grammatische Beschreibung muß durch ein Stück lebendige Sprache ersetzt werden, aus dem sie ableitbar ist.

Und da es nicht nur darum geht, Regularitäten implizit vorzuführen, sondern auch den Schüler an ein diesen Regularitäten konformes sprachliches Verhalten zu gewöhnen, müssen Übungsarrangements erdacht, Aufgaben gestellt werden, die den wichtigsten Verwendungsbedingungen der sprachlichen Formen Rechnung tragen. Ob man nach der Übungsphase – oder auch schon vorher – die bedingenden Faktoren der geübten Verwendungsweise bewußt macht oder gar eine Regel dafür gibt, das hängt von der allgemeinen lerntheoretischen und methodischen Position ab, die man vertritt. In jedem Fall sollte eine solche Bewußtmachung mit einfachen Mitteln erfolgen.

Im folgenden soll an einem konkreten Beispiel der ganze Prozeß, der in der Grafik als Übersicht gegeben ist, veranschaulicht werden, und zwar von der grammatischen Beschreibung für den Lehrer bis zur Schülerregel am Ende der Unterrichtssequenz. Als Beispiel dient eine Verwendungsweise des Futurs, die nur replikativ vorkommt und die man als "Zurückweisung einer als überflüssig oder lästig betrachteten Frage" charakterisieren kann. Ihre Behandlung empfiehlt sich erst im Fortgeschrittenenunterricht. Sie wurde u.a. ausgewählt, weil das Futur vielfach nur im Hinblick auf die Regularitäten der ersten Art behandelt wird – die Aufgaben lauten dann meistens: Setze die folgenden Sätze ins Futur! – und weil sich damit gut zeigen läßt,

welche unterschiedlichen Bedingungen die Verwendungsweise einer Form steuern können.

Zunächst zwei Beispiele für diese Verwendungsweise:

Futur I bzw. Futur II in der Sprechhandlung

“Zurückweisung einer als überflüssig oder lästig empfundenen Frage”

Beispiele:

I [B räumt seine Sachen zusammen]

A: *Was machst du denn da?*

B: *Was werd ich schon machen! Aufräumen, das siehst du doch.*

II [A und B kennen einander sehr gut. A weiß, daß B jeden Donnerstag Schach spielen geht. Er fragt B am Freitag:]

A: *Wo warst du denn gestern abend?*

B: *Wo werd ich schon gewesen sein!*

*Im Schachclub natürlich, wie jeden Donnerstag.*

*Im Schachclub natürlich, das weißt du doch.*

Und nun eine Darstellung der bestimmenden inner- und außersprachlichen Bedingungen für diese Verwendungsweise des Futurs, wie sie nach meiner Auffassung in einer Lehrergrammatik als Grundlage für didaktische und methodische Maßnahmen enthalten sein müßte:

Futur I bzw. Futur II in der Sprechhandlung:

“Zurückweisung einer als überflüssig oder lästig empfundenen Frage”

Bedingungen und Empfehlungen für den Gebrauch des Futurs in dieser Funktion

1) Voraussetzung ist

a) daß B davon ausgehen kann, daß sich A die Antwort auf diese Frage selbst geben könnte, entweder weil er sieht (hört), was vor sich geht (Beispiel I), oder weil er B und seine Gewohnheiten (Pläne/Reaktionen) sehr gut kennt (Beispiel II).

b) daß B in gleichgeordneter oder übergeordneter sozialer Beziehung zu A steht; andernfalls würde solch eine Antwort von A nicht hingenommen werden.

2) Vorausgehen muß eine Ergänzungsfrage, die sich auf den Angesprochenen oder Dritte (s) bezieht.

3) Die Replik muß mit

a) der vorausgehenden Frage in der Form (Ergänzungsfrage) übereinstimmen, Fragewort und Verbum müssen in den beiden Äußerungen identisch sein.

- b) dieselbe Zeitreferenz aufweisen wie die vorausgehende Frage (möglich sind [G], [Vg], [Z]).  
 (Beachte: Gleichgültig, ob in der Frage für den Vergangenheitsbezug das Perfekt oder das Präteritum verwendet wird, muß in der Replik das Futur II verwendet werden.)

*Wo warst du?*

*Wo bist du gewesen?*

*Wo werd ich schon gewesen sein?*

- 4) Es empfiehlt sich, durch Einfügung des Modaladverbs *schon* in die Replik (hinter dem Subjekt) deutlich zu machen, daß es sich nicht um eine echte Frage, sondern um die Zurückweisung einer Frage handelt.  
 5) Der Satzakzent muß auf dem Hauptverb liegen. Unmutston!  
 6) Nach der (Wiederholung der Ergänzungsfrage als) Replik sollte die Antwort erfolgen. Dabei kann noch einmal deutlich gemacht werden, daß A die Antwort selbst hätte finden können, und zwar durch Wendungen wie bei

[G] *das siebst du doch  
 natürlich*

*wo/was denn sonst  
 das weißt du doch*

bei [Vg] *das hab ich dir doch gesagt  
 das dürftest du ja allmählich  
 mitbekommen haben*

*das kannst du dir doch denken*

- 7) Ersatz durch Präsens bzw. Perfekt nicht möglich.

Nach den in der obigen Beschreibung aufgeführten Bedingungen für die genannte replikative Futur-Verwendung muß der Lehrer nun Texte auswählen, Übungen entwerfen. Doch da nicht alle Bedingungen auf einmal vorgeführt und einsichtig gemacht werden können, ist eine Aufteilung und Progression erforderlich. Sie könnte etwa folgendermaßen aussehen:

1. Zurückweisung einer Frage mit Gegenwartsbezug [G] durch eine Frage im Futur I. (Das ist formal einfacher als 2.) Der erfragte Sachverhalt ist durch Augenschein gegeben.
2. Zurückweisung einer Frage mit Vergangenheitsbezug [Vg] durch eine Frage mit Futur II, wobei zuerst von einer Frage im Perfekt – wegen der formalen Parallelität von Perfekt und Futur II –, dann erst vom Präteritum auszugehen wäre. Die Information über den erfragten Sachverhalt ist durch gemeinsames Hintergrundwissen von A und B gegeben.
3. Variante 1: Die Annahme von B ist falsch. A weist daher die Replik von B zurück und sagt, daß er den in Frage stehenden Sachverhalt entgegen B's Annahme nicht wissen konnte.

4. Variante 2: Asymmetrische soziale Beziehung: A ist B sozial übergeordnet, läßt sich die Replik von B nicht gefallen.

Bei der Auswahl bzw. der Abfassung der Einführungstexte und der Anlage der Übungen ist sorgfältig darauf zu achten, daß die in der Beschreibung aufgeführten Bedingungen klar erkennbar werden. Soweit es die rein innersprachlichen (B 3 - 6) angeht, kann dies durch die Wahl eines Dialogtextes mit einer Entscheidungsfrage und die Verwendung der entsprechenden Tempusformen geschehen. Wichtig ist, daß die Auswirkungen der sozialen Beziehungen (B 1b) deutlich werden (daher auch die Variante 2), daß in den Einheiten 1 und 2 die Umstände so gewählt werden, daß die Frage von A tatsächlich überflüssig ist, ferner, daß es nicht darauf ankommt, was A tatsächlich weiß, sondern was B über das Wissen von A annimmt.

Als Muster für eine jeweils passende inhaltliche, situative und soziale Konstellation mögen die folgenden Mini-Dialoge dienen:

1. Einheit:

a) Einführung:

[Hans wäscht sein Auto. Karl kommt dazu und fragt:]

K: *Was machst du denn da?*

H: *Was werd ich schon machen! (So eine dumme Frage!)  
Auto waschen, das siehst du doch!*

b) Übung:

[Ein Schüler fragt den anderen:]

S<sub>1</sub>: *Was machst du denn hier im Institut?*

S<sub>2</sub>: *Was werd ich schon machen! Deutsch lernen, das weißt du doch!*

2. Einheit:

a) Einführung:

A: *Wo hast du denn diese Krawatte gekauft?*

B: *Wo werd ich die schon gekauft haben! Du warst doch selbst dabei!*

b) Übung:

S<sub>1</sub>: *Wo bist du denn heute morgen gewesen?*

S<sub>2</sub>: *Wo werd ich schon gewesen sein! Im Unterricht, wie du auch!*

3. Einheit:

A: *Was hast du denn mit dem alten Küchenstuhl gemacht?*

B: *Was werd ich schon damit gemacht haben! Der Müllabfuhr habe ich ihn mitgegeben.*

A: *Woher soll ich denn das wissen?*

B: *Ich dachte, ich hätte es dir gesagt.*

#### 4. Einheit:

[B ist Lehrling im Frisiersalon Mitterling, A ist sein Chef]

A: *Wo liegt denn der Föhn?*

B: *Wo wird der schon liegen! In der Schublade natürlich.*

A: *Sag mal, was ist denn das für ein Ton? Das kannst du ja auch etwas freundlicher sagen!*

Von der jeweiligen Zielgruppe, der zur Verfügung stehenden Zeit, den allgemeineren Lernzielen, dem Übungsverlauf und anderem mehr hängt es ab, ob und wie weit man die dieser Futur-Verwendung zugrundeliegenden Regularitäten bewußt macht. In vielen Fällen werden ein gut überlegtes Übungsarrangement und treffend ausgewählte Übungstexte sowie entsprechende Hinweise des Lehrers bei Fehlleistungen der Schüler schon das nötige Verständnis für die Verwendungsbedingungen des Futurs in dieser Funktion herbeiführen. Bisweilen aber mag es zweckmäßig oder erforderlich sein, diese Bedingungen in Regeln zu explizieren, die aber so knapp und einfach gehalten werden sollten, wie es der angestrebte Zweck zuläßt. In unserem Fall könnte z.B. die Regeln für die Schüler folgendermaßen aussehen:

1)



2) B glaubt, daß A die Antwort selbst weiß

3) a)

WAS machst du?

WAS werd ich schon machen!

b)

WO warst du?

WO bist du gewesen?

> WO werd ich schon gewesen sein!

Hier sind die Regularitäten weitgehend nur grafisch veranschaulicht. Punkt 1 macht das soziale Rangverhältnis der Gesprächspartner durch das Größenverhältnis der Strichmännchen deutlich. Punkt 2 nennt die für die Verwendung dieser Replik entscheidende Annahme von B. Punkt 3a zeigt die Identität von Fragewort und Hauptverb und die Zuordnung Präsens: Futur I in Frage und Replik. Punkt 3b läßt klar erkennen, daß bei Fragen mit Vergangenheitsbezug die Replik im Futur II erfolgen muß, gleichgültig, ob in der Frage das Präteritum oder das Perfekt verwendet wurde; ferner werden hier nochmals die Identität von Fragewort und Hauptverb in Frage und Replik und außerdem die strukturelle Parallelität zwischen Perfekt und Futur II sichtbar.

Es spricht vieles dafür, daß die hier skizzierte Art der Beschreibung, Auswahl, Präsentation und Einübung sprachlicher Ausdrucksmittel, die den natürlichen Verwendungskontexten und -weisen voll Rechnung trägt, die Lernenden ohne große Umwege zu effektivem und angemessenem kommunikativen Gebrauch der deutschen Sprache führen kann. Sie wird sowohl den Eigengesetzlichkeiten der systeminternen Relationen als auch kommunikativen Gebrauchsnormen des Deutschen gerecht. Am wirkungsvollsten wäre es wohl, solche spezifischen Verwendungsweisen von sprachlichen Formen wie die hier vorgestellte in Kurzszenen auf Video-Band oder einfach im szenischen Spiel, zu dem sich zwei Deutschlehrer für ein paar Minuten zusammensetzen, den Lernenden vorzuführen, damit durch Mimik, Gestik, Intonation, Rollenbezüge und Situation die Funktion der Form und die charakteristischen Begleitumstände auf den ersten Blick und ohne große Erklärung deutlich werden und die Schüler analog dazu in zuerst imitativen, dann immer freier werdenden sprachlichen Handlungen sich in diesen Gebrauch der Form eingewöhnen können.

### Weiterführende Literatur

Bludau, Michael: Didaktische Dialoge. Ein Beitrag zur Operationalisierung kommunikativer Lernziele im Englischunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 22/1975/3, S. 251 - 264.

Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus: Zum Verhältnis von wissenschaftlicher und pädagogischer Grammatik in der Fremdsprachenlehre. In: Börner, Kielhöfer, Vogel: Französisch lehren und lernen, Aspekte der Sprachlehrforschung Kronberg/TS 1976, S. 7 - 39.

Candlin, Christopher u.a.: Communicative Grammar. Part 1. A course for Advanced Students. Hessisches Institut für Lehrerfortbildung, Reinhardswaldschule, Fuldatal 1975.

Clausing, Gerhard: On the Visualization of German Grammar. In: Die Unterrichtspraxis for the Teaching of German 8/1975/2, S. 104 - 110.

- Cole, Leo R.: Relationships between visual presentations and linguistic items in second-language teaching. In: IRAL XIV/4, 1976, S. 339 - 350.
- Desselmann, Günther: Betonung des kommunikativen Aspekts im Fremdsprachenunterricht. In: Funke (Hrsg.): Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren. München 1975, S. 218 - 224.
- Emons, Rudolf: Linguistik und Fremdsprachenunterricht. Vorüberlegungen zu einer pädagogischen Grammatik. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts. 22/1975/4, S. 341 - 346.
- Faber, Helm von (Hrsg.): Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht, Protokoll eines Werkstattgesprächs, München (Goethe-Institut) 1971.
- Fritz, Gerd: Sprechersemantik. In: Werner, O./Fritz, G. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik, München 1975, S. 146 - 165.
- Hellmich, Harald: Fremdsprachenunterricht und Bewußtheit. In: Deutsch als Fremdsprache 13/1976/4, S. 205 - 215.
- Hundsnurscher, Franz: Überlegungen zur Sprechakttheorie. In: Werner, O./Fritz, G. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und neuere Linguistik, München 1975, S. 184 - 201.
- Köhring, Klaus H.: Visuelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht 35/9/1975/3, S. 31 - 49.
- Pohl, Lothar: Zu Ziel, Inhalt und Methode der Arbeit an grammatischen Kenntnissen im Fremdsprachenunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 1975/3, S. 143 - 149.
- — : Analogiebildung und Differenzierung als Grundoperationen im Sprachlernprozeß und ihre Berücksichtigung bei der Festigung und Automatisierung grammatischer Kenntnisse. In: Deutsch als Fremdsprache 12/1975/2, S. 88 - 96.
- Waack, Ingrid: Kommunikative Übungen zur Festigung grammatischer Kenntnisse im Fach Englisch. In: Fremdsprachenunterricht 19/1975, 7 - 8, S. 360 - 367.
- Wolf, Werner: Sprachbeschreibung für den Fremdsprachenunterricht. In: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Jahrbuch 1974 des Instituts für deutsche Sprache (= Sprache der Gegenwart 36), Düsseldorf 1975, S. 241 - 264.
- — : Zur Semantik und Pragmatik des Futurs im heutigen Deutsch. In: deutsche sprache 1/75, S. 59 - 85.
- Ziegesar, Detlef von: Pragmalinguistische Überlegungen zum Dialog im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 23/1976/3, S. 241 - 253.
- Zydatiss, Wolfgang: Lernprobleme im Englischen und ihre Behandlung in einer didaktischen Grammatik. In: Linguistik und Didaktik 6, 1975/21, S. 1 - 21.

## Gesichtspunkte für die Beurteilung von Schulbüchern für "Deutsch als Fremdsprache"

1. Da sich die Blickwinkel der Sprachbetrachtung und der Sprachbeschreibung fast von heute auf morgen ändern, muß auch die Anwendung dieser Sprachauffassungen und theoretischen Einsichten über die Sprache und ihre Funktion immer wieder neu bewertet und überprüft werden. Es ist erstaunlich, wie schnell heute neue theoretische Ansätze und Erkenntnisse über die Sprache auch in der Unterrichtspraxis ihren Niederschlag finden. Gleichzeitig ist es fast unmöglich, auf dem laufenden zu bleiben und alle Versuche der Anwendung dieser neuen Auffassungen zu kennen und zu bewerten. Trotzdem habe ich versucht, mich in diesem Beitrag mit einigen Gesichtspunkten für die Beurteilung der Schulbücher auseinanderzusetzen. Ich möchte mich aber mit folgendem rechtfertigen: Erstens bekommt man von Lehrern oft den Vorwurf zu hören, daß die uns heute zur Verfügung stehenden Schulbücher die Schuld an den nicht sehr befriedigenden Ergebnissen im Fremdsprachenunterricht tragen, und zweitens schimpfe ich selbst seit Jahren über die bestehenden Schulbücher. Mit Recht und mit Unrecht. Einerseits habe ich Grund dazu, denn die meisten Schulbücher genügen den Erfordernissen der Zielsetzungen im Fremdsprachenunterricht nicht; andererseits muß man zugestehen, daß sich die Sprachwissenschaftler erst seit kurzem ernstlich mit dem Problem der Schulbücher zu befassen begannen und daß sich die bewundernswert tapferen Schulbuchautoren bis zum heutigen Tag nur auf ihre eigenen Unterrichtserfahrungen – wenn sie solche hatten – bei der Auswahl der Texte und des Sprachmaterials stützen mußten. Didaktisiertes Sprachmaterial, das den Schulbuchautoren ihre verantwortungsvolle und schwierige Arbeit erleichtern könnte, findet man erst seit wenigen Jahren in ganz bescheidener Auswahl vor. Zum Glück sind sich die meisten Autoren ihrer Tapferkeit gar nicht bewußt, sonst gäbe es überhaupt keine Schulbücher.

2.0. Es braucht nicht betont zu werden, daß das Schulbuch nur einer der vielen Faktoren ist, der für die Ergebnisse des Lehrens und Lernens verantwortlich sein kann. Der wichtigste Faktor, wie schon immer hervorgehoben wurde, ist der Lehrer selbst. Ein in jeder Hinsicht – linguistisch, pädagogisch, methodisch – gut ausgebildeter Lehrer, ein Lehrer, der seinen Beruf liebt, ist durch die beste Methode (wenn es diese überhaupt gibt!) und durch das beste Unterrichtswerk nicht zu ersetzen. Trotzdem bleibt das Schulbuch auch weiterhin wichtig. Es muß allerdings immer



wieder unter die Lupe genommen und neu überprüft werden. Uns stehen zwar heute mancherlei andere Unterrichtsmittel zur Verfügung, das Schulbuch aber ist und bleibt doch das wichtigste, billigste und unentbehrlichste Mittel zur Aneignung von Sprachkenntnissen, -fähigkeiten und -fertigkeiten. Da dem einmal so ist, will ich einige Gesichtspunkte erörtern, die bei der Bewertung des Schulbuches für den Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen sind.

2.1. Der erste und wichtigste Gesichtspunkt betrifft die Angemessenheit der Inhalte und der gesamten Konzeption des Schulbuches in bezug auf die Lernziele, die, wie bekannt, nach eingehender allgemeinen Diskussion von den Schulbehörden vorgeschrieben werden und die vom Schultyp und von der Altersstufe der Lernenden abhängig sind. Ein Schulbuch für die allgemeinbildende Grundschule muß notwendigerweise anders konzipiert sein als eines für eine Berufsschule oder gar eine Hochschule. Wenn also die Lernziele von den Adressaten und vom Schultyp abhängig sind, so hat das Schulbuch dasjenige anzubieten, was der Lernende zu erlernen hat, um zum Ziel zu gelangen.

2.1.1. Das Lernziel im Fremdsprachenunterricht für die allgemeinbildende Schule in Jugoslawien ist komplex und beinhaltet eine erzieherische, eine bildende und eine praktische Komponente. Im gemeinsamen Programm der erzieherischen und bildenden Tätigkeit der Grundschule<sup>1</sup> ist die erzieherische Komponente (hier etwas gekürzt) folgendermaßen formuliert: "Der Fremdsprachenunterricht hat die Ausdrucksfähigkeit und die intellektuellen Fähigkeiten der Schüler zu fördern, sie zu kritischer Stellungnahme in bezug auf die Kultur und die Zivilisation anderer Völker anzuleiten und sie im Geiste der Zusammenarbeit und gegenseitiger Verständigung zwischen den Menschen und Völkern zu erziehen."

2.1.2. Dieses Erziehungsziel ist mit dem Bildungsziel eng verbunden, nach dem die Schüler die Kultur und die Leute des Landes, dessen Sprache sie lernen, objektiv und unverfälscht kennenlernen sollen, ohne Vorurteile, aber auch ohne Idealisierung. Die (dialogischen, narrativen und deskriptiven) Texte, die im Schulbuch diesem Zweck dienen sollen, sollten authentisch sein, wobei sie nicht nur informieren, sondern auch zum Weiterlernen anregen sollen. Dazu kommt noch der Erwerb von Kenntnissen über die Sprache und deren Grammatik. Das bedingt eine didaktisch richtige Auswahl des Sprachmaterials, die meist eklektisch vorgenommen wird.

2.1.3. Die praktische Komponente des Lernziels besteht darin<sup>2</sup>, daß die Schüler zur Kommunikation in der Zielsprache und zur Benutzung der Informationen für ihre Weiterbildung befähigt werden sollen. Die Kommunikation soll aber nicht nur einseitig in authentischen Dialogen der

zu erlernenden Sprache gepflegt werden. Der Schüler soll auch befähigt werden, über sich, sein Land, seine Umwelt, die gesellschaftliche Wirklichkeit berichten und mit anderen darüber sprechen zu können. Somit soll das Schulbuch objektiv dargebotene Themen aus der Wirklichkeit in realen Situationen – wie z.B. Begegnungen mit Ausländern im Lande der Ausgangs- und im Lande der Zielsprache – enthalten.

2.1.4. Diese Ziele können realisiert werden, wenn man von der theoretischen Erkenntnis ausgeht, daß die Sprache ein soziales Phänomen, ein Mittel zur Kommunikation ist. Das heißt wieder, daß das Schulbuch solche Texte anzubieten hat, die die kommunikative Kompetenz der Schüler fördern sollen, die die gesellschaftliche Wirklichkeit, die realen Beziehungen und Verhältnisse, die Lebensbedingungen wirklichkeitsgetreu abbilden. Dialoge sollen eine natürliche Form der Sprachverwendung wiedergeben, die den Lernenden die Einsicht vermitteln soll, daß die Sprache eine soziale Funktion erfüllt, daß sie der Verständigung zwischen den Menschen dient und daß Sprachkenntnisse Menschen einander näher bringen. Dadurch ist die Realisierung des praktischen Zieles auch mit der Verwirklichung des Erziehungszieles eng verbunden. Und wenn im Schulbuch eine solche Konzeption der Zielsetzung im Fremdsprachenunterricht zum Ausdruck kommt, kann angenommen werden, daß es der Forderung nach angemessenen Lernzielen entspricht.

2.2. Der zweite Gesichtspunkt wäre die Angemessenheit des Schulbuchs in bezug auf die geltenden Auffassungen der Lernpsychologie. Das heißt, daß die Texte im Schulbuch dem Alter und den Interessen der Lernenden entsprechen sollen, damit die Schüler für das Weiterlernen motiviert werden. Auch sollen nur solche Sprachstrukturen im Schulbuch vorkommen, die sich erfahrungsgemäß und auf Grund vorliegender Untersuchungen als angemessen für bestimmte Altersstufen erwiesen haben. Zu leichte oder zu schwere oder zu komplizierte Strukturen in bezug auf das Fassungsvermögen der Lernenden können nur hemmend auf den Aneignungsprozeß wirken. Die Schüler sollen durch die im Schulbuch enthaltenen Texte und Sprachmaterialien zum geistigen Handeln angeregt werden, das wiederum das nötige Üben von bestimmten Strukturen nicht ausschließt.

2.3. Der dritte Gesichtspunkt wäre der Grad der dem Alter der Lernenden und den Zielsetzungen angemessenen Einbeziehung der sprachtheoretischen Erkenntnisse ins Schulbuch. Leider gibt es bis heute noch keine einheitliche Sprachtheorie, wie es auch keine einheitliche Lerntheorie gibt, die als gesicherte Basis für die Ausarbeitung des fremdsprachigen Schulbuchs dienen könnte. Fremdsprachenunterricht gibt es aber auch in allen Schulen, deshalb müssen auch Unterrichtswerke, Schulbücher dafür verfaßt werden. Es hat sich gezeigt, daß die Schulbuchautoren gezwungen

sind, elektisch vorzugehen.

2.3.1. Im Anfangsunterricht steht die gesprochene Sprache im Vordergrund, so müßte das Schulbuch Dialoge und Übungen bereitstellen, die zur Entwicklung des verstehenden Hörens und des Sprechens beitragen könnten. Natürlich sollten dabei Ergebnisse der Forschung von Sozio- und Pragmalinguistik berücksichtigt werden. Freilich soll man im Fremdsprachenunterricht nicht das tun wollen, was im Muttersprachenunterricht getan werden soll. Wenn aber authentische Dialoge zum Erlangen der kommunikativen Kompetenz beitragen können, soll das Schulbuch diese auch dem Lernenden zur Verfügung stellen. Man müßte sich allerdings davon hüten, Dialoge aufzunehmen, die ohne Konsituation, im Schulbuch schriftlich oder auf dem Tonband gesprochen dargeboten, unverständlich bleiben könnten. Die niedergeschriebene Fassung eines Dialogs kann oft für den Außenstehenden kaum verständlich sein, und ein solcher Dialog kann eher kommunikationsstörend als kommunikationsfördernd wirken.<sup>3</sup> Was die Dialoge im Schulbuch betrifft, so schließe ich mich der Meinung von Benes<sup>4</sup> an, daß der Dialog und die gesprochene und hernach aufgeschriebene Sprache im Lehrbuch eine sprachdidaktisch stilisierte Simulierung der gesprochenen Rede sein soll, eine Idealisierung bzw. Normierung des Sprachinventars und des Sprachverhaltens.

2.3.2. Sobald aber im Fortgeschrittenenunterricht das Wissen über die Sprache zu seinem Recht kommt, müßte dieses Wissens auf Grund der Ergebnisse von kontrastiven Studien an die Lernenden vermittelt werden. Auf Grund welcher Sprachtheorie die kontrastive Analyse durchgeführt werden soll, kann in diesem Zusammenhang offen gelassen werden, obwohl vieles dafür spricht, daß man sich auch beim Kontrastieren nicht immer an eine einzige Sprachtheorie halten kann. Daß man aber mit Schulbüchern, die beim Präsentieren des Lernstoffes die Ausgangssprache berücksichtigt haben, bessere Ergebnisse im Fremdsprachenunterricht erzielen kann – auch ohne eine vollständige kontrastive Analyse, nur auf Grund der Erfahrungen – hat die im Unterricht erprobte Gegenüberstellung zweier verschieden konzipierter Schulbücher gezeigt.<sup>5</sup> Das eine Schulbuch war für Deutsch als Fremdsprache für Lernende beliebiger Ausgangssprachen verfaßt, das andere nur für Lernende mit Serbokroatisch als Ausgangssprache. Obwohl das erste Schulbuch eine Menge von Hilfsmitteln anbietet – Wandtafeln, Dias, Tonbandaufnahmen, Arbeitshefte usw. – und das andere ohne alle diese Hilfsmittel im Unterricht verwendet wird, ist nach zweijähriger Arbeit in zwei Parallelklassen festgestellt worden, daß die Gesamtergebnisse der Lernenden im zweiten Fall etwas besser sind. Besser sind sie bei der Verwendung der Strukturen und Formen, die von denen in der serbokroatischen Sprache sehr verschieden

sind (Negation, Perfekt), und zwar deswegen, weil der Schulbuchautor diesen Unterschieden besondere Aufmerksamkeit widmete. Viel besser konnten die Ergebnisse nicht sein, weil auch das zweitgenannte Schulbuch nur empirisch, ohne die Basis der kontrastiven Analyse, verfaßt worden ist und weil auch sonst die zu hoch gesteckten Lernziele mit einer zu geringen Wochenstundenzahl (3, bzw. 2 Stunden pro Woche) und einer zu großen Schülerzahl kaum erreicht werden können. Ohne das Bewußtmachen der Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der Ausgangs- und Zielsprache, ohne die kognitive Komponente im Lernprozeß gibt es keine richtige grammatische Unterweisung und kein "Wissen um die Sprache". Das Schulbuch muß dieser Tatsache Rechnung tragen.

2.4. Ein weiterer Gesichtspunkt trifft die methodischen Grundlagen des Schulbuchs. Dabei ist fünferlei zu beachten: 1. Selektion (Auswahl) des Unterrichtsstoffes, 2. Graduierung (Stufung), 3. Präsentation (Darbietung), 4. Festigung und 5. Leistungskontrolle. Zwei verschiedene Methoden werden bei all diesen Verfahren verschieden vorgehen, d.h. sie werden verschiedenes Sprachmaterial selektieren, es auf unterschiedliche Art und Weise graduieren, präsentieren, festigen und kontrollieren. Dies soll aus dem Schulbuch ersichtlich sein, und meist ist dies auch der Fall.

2.4.1. Der Schulbuchautor soll im Lehrerhandbuch die dem Schulbuch zugrundeliegende Methode begründen und erklären. Wenn dies manchmal nicht geschieht, kann man trotzdem, besonders auf Grund der vorgenommenen Graduierung des Sprachmaterials, die betreffende Methode erkennen. So findet man in den älteren Lehrbüchern eine Systematik vor, der die grammatische Übersetzungsmethode zugrunde liegt. Die direkte Methode legte besonderen Wert auf reale Situationen, wobei die Gesetzmäßigkeiten der Sprache im Schulbuch ohne irgendwelche Systematik vorkamen. Die strukturalistische Methode brachte durch ihre graduierten Strukturen etwas Ordnung in die Schulbücher. Die Auffassungen der Generativen Transformationsgrammatik führten die Lehrbuchautoren und den Fremdsprachenunterricht in gewisser Weise wieder zur grammatischen Systematik zurück, indem auch für die Zielsprache das Entwickeln einer Sprachkompetenz gefordert wurde. Und neuerdings kommt ein neuer Anstoß von der Pragmalinguistik mit dem Ziel, die kommunikative Kompetenz zu entwickeln. Aber wie Sprechakte in eine sinnvolle Progression zu bringen sind, hat man bis heute noch nicht herausbekommen. Da aber die kommunikative Kompetenz zum Ziel des Fremdsprachenunterrichts erhoben worden ist, wird der Lehrbuchautor, und nicht nur er, neue Wege bei der didaktischen und methodischen Aufbereitung des Sprachmaterials suchen müssen.

2.4.2. Das Präsentieren des Sprachmaterials sowohl im Schulbuch als auch in der Klasse seitens des Lehrers hängt ebenfalls von der gewählten Methode ab. Ganz gleich welche Methode vom Autor gewählt worden ist: beim Präsentieren müßte folgendes beachtet werden: a) Grammatische Gesetzmäßigkeiten dürfen nur an bekannten Texten erklärt und geübt werden, neue Lexik nur in bekannten Strukturen und Formen; b) Im Schulbuch sollten die frequenten und für die produktive Aneignung bestimmten Wörter und Strukturen häufiger vorkommen als diejenigen, die nur rezeptiv gelernt werden sollen.

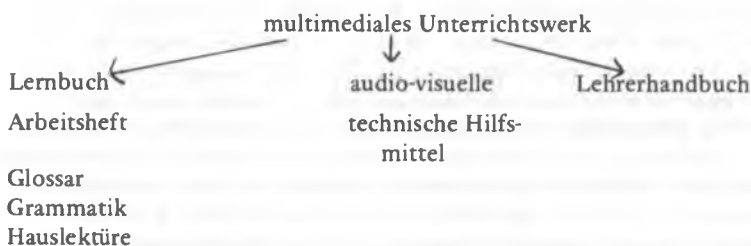
Wie häufig ein Wort oder eine Struktur vorkommen soll, das ist eine Frage, die noch nicht beantwortet worden ist. Ebenso unerforscht ist das Verhältnis von monosemen zu polysemen Wörtern. Für die deutsche Sprache bestehen zwar Häufigkeitswörterbücher, aber es fehlen Zählungen (oder diese sind mir unbekannt) der Art, wie sie im Häufigkeitswörterbuch der russischen Sprache von E. Steinfeld<sup>6</sup> vorgenommen worden sind. Dort ist ein prozentuales Verhältnis zwischen verschiedenen Wortklassen angegeben, ebenso die Häufigkeit des Vorkommens bestimmter Formen dieser Wortklassen. Wie oft kommt z.B. der Imperativ vor, wie oft bestimmte Kasusformen usw.? Solche exakten Zählungen, die an einem sorgfältig gewählten Korpus (gesondert für die geschriebene und für die gesprochene Sprache) vorzunehmen wären, würden dem Lehrbuchautor helfen und das Schulbuch von unnötigem Ballast befreien und Raum für das Frequente, das für die Kommunikation Nötige schaffen. Aber solange wir solche Einzelheiten nur schätzen können und solange der Schulbuchautor nur seiner eigenen Intuition überlassen ist, dürfen wir über ihn nicht schimpfen, sondern wir müssen ihm dafür dankbar sein, daß er eine undankbare Aufgabe auf sich genommen hat, um all denjenigen zu helfen, die eine Fremdsprache erlernen wollen.

2.4.3. Wenn der Unterricht im allgemeinen und damit auch der Fremdsprachenunterricht aus dem Erklären, dem Üben und der Anwendung besteht, dann muß das Schulbuch auch dieser Tatsache Rechnung tragen. Im Schulbuch sollen Texte und Übungen für alle diese Aktivitäten vorgesehen werden, ebenso Texte und Übungen, die die Lernenden sich in selbständiger Tätigkeit aneignen können. Ein gutes Schulbuch soll ein Lernbuch und kein Lehrbuch sein, es soll das Lernen ermöglichen. Verschiedene Typen von Übungen zur Entwicklung und Festigung verschiedener Fertigkeiten, den Lernzielen und der Altersstufe angepaßt, sind Bestandteile jedes Schulbuchs für den Fremdsprachenunterricht.

2.4.4. Für die Leistungskontrolle soll das Schulbuch geeignete Formen der Kontrolle vorsehen, die der dem Schulbuch zugrundeliegenden Methode angepaßt sein sollen. Leider ist das nicht immer der Fall, und somit hat

Gutschow<sup>7</sup> recht, wenn er an der heute noch beibehaltenen Form der Leistungskontrolle durch Tests Kritik übt. Diese Art der Kontrolle entspricht der heute überholten strukturalistischen Methode. Wie sollen wir aber nun die Methode finden, die die kommunikative Kompetenz vermitteln soll, und welche Arten der Leistungskontrolle, dieser Methode angemessen, sollen wir anwenden?! Das ist eine Aufgabe, die in kürzester Zukunft gelöst werden muß.

2.5. Der letzte Gesichtspunkt, den ich noch kurz erwähnen möchte, ist die den uns heute zur Verfügung stehenden technischen Möglichkeiten angepaßte Struktur des Schulbuches. Ein zeitgemäßes Schulbuch für den Fremdsprachenunterricht ist kein Lehrbuch im üblichen Sinne des Wortes, es ist ein multimediales Unterrichtswerk, das aus folgenden Teilen bestehen kann:



Das Unterrichtswerk ist das Ergebnis einer Teamarbeit von Sprachwissenschaftlern, Pädagogen, Psychologen, Soziologen, Praktikern und technisch und künstlerisch ausgebildeten Fachleuten.

2.5.1. Das Lernbuch dient neben dem Arbeitsheft und dem Grammatikbuch als Grundlage für die Arbeit in der Schule und für die selbständige häusliche Arbeit der Schüler. Texte sollen authentisch sein, aber man soll sich vor dem Extrem hüten, auch Texte im Dialekt ins Buch aufzunehmen. Die Sprache, die vermittelt werden soll, muß den Normen der Standardsprache, der geschriebenen und gesprochenen (Schrift- und Hochsprache), entsprechen. Auch adaptierte und konstruierte Texte haben ihre Berechtigung, unter anderem weil man Texte über das Land der Ausgangssprache kaum im Original vorfinden kann. Der grammatischen Darstellung sollen entsprechende Übungen angeschlossen werden, die von rezeptiven zu produktiven Fertigkeiten führen. Übungen zur Festigung und zur Wiederholung des Gelernten dürfen ebenfalls nicht fehlen. Im Lernbuch sollen vorwiegend mündliche Übungen vertreten sein, im Arbeitsheft nur schriftliche. Neue Lexik soll beim ersten Auftreten drucktechnisch hervorgehoben werden.

2.5.2. Das Arbeitsheft mit Hausaufgaben und programmierten Übungen, die sich für die selbständige Tätigkeit als nützlich erwiesen haben<sup>8</sup>, angemessene Illustrationen, eine Sammlung originaler Texte zur Hauslektüre und eine pädagogisch orientierte Grammatik sollen zum Selbststudium anregen.

2.5.3. Das audio-visuelle Hilfsmaterial ist im Anfangsunterricht unentbehrlich. Das Bildmaterial soll einfach und klar darstellen, was in bestimmten Lernperioden zu bewältigen ist. Die Fotografie hat besonders in der fortgeschrittenen Lernphase eine wichtige Rolle, weil sie die Wirklichkeit und die Kultur des Landes der Zielsprache authentisch darstellt. Tonbandaufnahmen sollen nicht zu Drillübungen dienen, sie sollen das verstehende Hören fördern, zur Verbesserung der Aussprache führen, also als Aussprachemodell dienen; sie sind als programmierte Übungen darzubieten.

2.5.4. Das Lehrerhandbuch ist ein Komplement zum Lernbuch. Es enthält Übungen und Erklärungen, die nicht im Lernbuch aufgenommen sind. Methodische Hinweise, besonders für die Anfangsperiode, in der nur gesprochen wird, sollen denjenigen Lehrern helfen, die in ihrer Ausbildung keine entsprechende linguistische und methodische Ausbildung genossen haben. Die Autoren des Unterrichtswerks müßten im Lehrerhandbuch die gesamte Konzeption des Unterrichtswerks, den methodischen Standpunkt und den linguistischen Hintergrund erklären. Es sollten mehrere Möglichkeiten der Präsentation des Lehrstoffs gegeben werden, damit der Lehrer wählen kann. Das Lehrerhandbuch müßte auch Aufgaben für die Leistungskontrolle enthalten, wobei betont werden muß, daß diese nicht die einzige Möglichkeit der Kontrolle sein können.

3. Zum Abschluß sei mir die Bemerkung gestattet, daß hier nichts wesentlich Neues über Lehrbücher gesagt worden ist. Ich habe nur versucht, dasjenige aufzuzählen, was uns allen bekannt und für ein brauchbares Schulbuch unentbehrlich ist. Ich hoffe, daß einiges des hier Gesagten den angesprochenen Wissenschaftlern als Anregung dienen wird, damit wissenschaftlich begründete Grundlagen für bessere künftige Schulbücher geschaffen werden.

### Anmerkungen

- 1 Zajednički program vaspitno-obrazovnog rada u osnovnoj školi (Nacrt za javnu diskusiju). Socijalistička Republika Srbija, Prosvetni savet SR Srbije, Republički zavod za unapredjivanje vaspitanja i obrazovanja, Beograd 1976, S. 25.

- 2 Die Beschreibung dieser Komponente ist dem folgenden Dokument entnommen: Jedinstvene osnove osnovnog vaspitanja i obrazovanja u SR Srbiji. In: Službeni glasnik SR Srbije, Nr. 33 vom 28. Juli 1975, S. 726.
- 3 Helbig, Zu Problemen der linguistischen Beschreibung des Dialogs im Deutschen, S. 77.
- 4 Beneš, Stabile und variable Elemente in einem Gespräch, S. 165.
- 5 Mrazović, Komparativno praćenje.
- 6 Steinfeld, Russian word count.
- 7 Gutschow, Das Problem der Methode im Fremdsprachenunterricht, S. 74.
- 8 Mrazović, Mogućnosti korišćenja programiranik materijala.

## Literatur

- Ader, D./Bünting, K.D./Eichler, W./Kohrs, P./Kress, A.: Sprechakte als Unterrichtsgegenstand. Ein Vorschlag für die Sekundarstufe I. In: Linguistische Berichte, H. 30, 1970, S. 77 - 84.
- Ader, D./Bünting, K.D./Eichler, W./Kress, A.: Didaktik und Linguistik. Bemerkungen zum Lernbereich "Reflexion über Sprache und Kommunikation" und seine Behandlung im Schulbuch. In: Linguistik und Didaktik, H. 25, 1976, S. 27 - 38.
- Beneš, Eduard: Stabile und variable Elemente in einem Gespräch. In: Gesprochene Sprache = Sprache der Gegenwart 26, Düsseldorf 1974, S. 163 - 175.
- Dmitrijević, Lidija: Minimalni rečnik. In: Nastava stranog jezika u osnovnoj školi. Zavod za unapređenje opšteg i stručnog obrazovanja, Novi Sad, Heft 2, 1967, S. 72 - 87.
- Dimitrijević, Naum: O savremenom udžbeniku stranog jezika za osnovnu školu. Zavod za izdavanje udzbenika SRS, Beograd 1967.
- Djordjević, Radmila: Neki predlozi za koncepciju udžbenika stranih jezika u osnovnoj školi. Unveröffentlichtes Manuskript 1975.
- Edelhoff, Christoph: Lernziele und Verfahren eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts. In: Spracharbeit = Informationen für die Mitarbeiter des Goethe-Instituts, Nr. 1, München 1976, S. 77 - 91.
- Götze, Lutz: Analyse von Lehrmaterial unter Einbeziehung pragmlinguistischer Gesichtspunkte. In: Spracharbeit = Informationen für die Mitarbeiter des Goethe-Instituts, Nr. 1, München 1976, S. 94.
- Gutschow, Harald: Das Problem der Methode im Fremdsprachenunterricht. In: Spracharbeit = Informationen für die Mitarbeiter des Goethe-Instituts, Nr. 1, München 1976, S. 66 - 76.
- Helbig, Gerhard: Zu Problemen der linguistischen Beschreibung des Dialogs im Deutschen. In: Deutsch als Fremdsprache, H. 2., 1975, S. 65 - 80.
- Heringer, Hans-Jürgen: Kommunikativer Unterricht, Ein Programm. In: Linguistik und Didaktik, H. 19, 1974, S. 194 - 213.



- Heuer, Helmut: Psychologische Aspekte der Lehrwerkkritik. In: Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts, H. 3, 1971, S. 269 - 284.
- Jakovljević, Bojana: Konceptija udžbenika stranih jezika na osnovu programskih zahteva. Unveröffentlichtes Manuskript 1975.
- Jurčić, Mirjana: Problemi udžbeničke stvarnosti. Unveröffentlichtes Manuskript 1975.
- Kübler, Maria: Vorstellung des neuen Lehr- und Lernmaterials "Deutsch intensiv - Ein Grundkurs für Ausländer". In: Deutsch als Fremdsprache, H. 2, 1975, S. 120 - 125.
- Lewandowski/Rosenthal: Algorithmus zur Analyse von Sprachbüchern für die Primarstufe und die Sekundarstufe I. In: Linguistik und Didaktik, H. 28, 1976, S. 251 - 261.
- Lütjen, Hans-Peter: Sprachkompetenz als Handlungskompetenz: Aspekte einer pragmatischen Fremdsprachendidaktik. In: Linguistik und Didaktik, H. 18, 1974, S. 110 - 119.
- Meisel, Jürgen: "Nous cultiverons chacun un petit coin." Zur Kritik der Sprachlehrbücher des Französischen. In: Linguistik und Didaktik, H. 8, 1971, S. 279 - 284.
- Melvinger, Zlatko: O konceptiji savremenog udžbenika za nastavu stranog jezika u osnovnoj školi. In: Nastava stranog jezika u osnovnoj školi, Zavod za unapredjenje opšteg i stručnog obrazovanja, Novi Sad, H. 2, 1967, S. 87 - 108.
- Mrazović, Pavica: Komparativno praćenje rezultata u početnoj nastavi nemačkog jezika na bazi dva različita udžbenika. In: Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, H. XV/2, 1972, S. 579 - 612.
- —: Mogućnosti korišćenja programiranih materijala u nastavi stranih jezika. In: Programiranje u nastavi stranih jezika, Zavod za unapredjenje opšteg i stručnog obrazovanja, Novi Sad, H. 3, 1973, S. 93 - 113.
- —: Komponente udžbenika stranog jezika. In: Pedagoška stvarnost, H. 4, 1977, S. 263 - 269.
- Müller, Richard M.: Situation und Lehrbuchtexte. Die Kontextualisierbarkeitsprobe. In: Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts, H. 3, 1970, S. 229 - 242.
- Piepho, Hans-Eberhard: Lernziel Kommunikation und die Grenzen aktiven Sprachhandelns. In: Die Neueren Sprachen, H. 2, 1974, S. 97 - 109.
- —: Systematische Lehrwerkanalyse als Grundlage einer lerngerechten Unterrichtsplanung. In: Beiträge zu den Sommerkursen 1975, München 1975, S. 144 - 155.
- Rohrer, Josef: Zur Entwicklung von Kriterien für die Beurteilung fremdsprachlicher Lehrwerke. In: Beiträge zu den Sommerkursen 1972, München 1972, S. 90 - 99.
- Steffens, Benno: Pragma-didaktische Kriterien für die Auswahl und Herstellung sowie für die Beurteilung von Lehrbüchern. In: Spracharbeit = Informationen für die Mitarbeiter des Goethe-Instituts, Nr. 1, München 1976, S. 95 - 115.

- Stellmacher, Dieter: Überlegungen zur Didaktisierung von Kommunikationssituationen unter dem Aspekt sozialbestimmter Gesprächskonstellationen. In: Beiträge zu den Sommerkursen 1975, München 1975, S. 209 - 217.
- Stojnić, Mila: Predlog koncepcije udžbenika stranog jezika. Unveröffentlichtes Manuskript, 1975.
- Schüle, Klaus: Die fremdsprachendidaktische Reichweite der Sprechfähigkeitstheorie oder: Die Dialektik zwischen Anpassung und Aufklärung. In: Linguistik und Didaktik, H. 27, 1976, S. 190 - 210.
- Steinfeld, E.: Russian word count. 2500 Words most commonly used in modern literary Russian. Progress Publishers, Moscow (Translated by V. Korotky). Ohne Jahresangabe.
- Wolff, Gerhart: Der Kommunikationsbegriff in der Sprachdidaktik. Kritische Bemerkungen zu einem modischen Denkmodell. In: Der Deutschunterricht, H. 1, 1977, S. 21 - 41.
- Wunderlich, Dieter: "Sprechakte". In: Pragmatik und sprachliches Handeln (hrsg. U. Maas und D. Wunderlich), Frankfurt 1972, S. 69 - 188.
- Ziegesar, Detlev von: Pragmalinguistische Überlegungen zum Dialog im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, H. 3, 1976, S. 241 - 253.

## DaF gezielt – zuviel verlangt?

## 1. Kapitel: Bestandsaufnahme

Goethe, zuverlässiger Zitatenerlieferant in allen Lebenslagen, hat französisch so gelernt, wie es den Behavioristen einzig richtig scheint: "Die französische Sprache war mir von Jugend auf lieb; ... Sie war mir ohne Grammatik und Unterricht, durch Umgang und Übung, wie eine zweite Muttersprache zu eigen geworden."<sup>1</sup> Goethe verdrießt es allerdings, daß Franzosen im Gespräch ihm nicht so sehr antworten und entgegenen, als seine Aussagen vielmehr mit den angemessenen Ausdrücken wiederholen und richtigstellen. Ein solcher Erwerb einer zweiten Muttersprache hat also seine Tücken. Goethe zählt auf, wer seine Lehrmeister gewesen seien: Bediente, Kammerdiener und Schildwachen, junge und alte Schauspieler, theatralische Liebhaber, Bauern und Helden, dazu reformierte Geistliche und schließlich Montaigne, Amyot, Rabelais, Marot; und er berichtet über den Erfolg: "Alle diese Elemente bewegten sich nun in meiner Rede chaotisch durcheinander, so daß für den Zuhörer die Intention über dem wunderlichen Ausdruck meist verloren ging."<sup>2</sup>

Goethe ist – zumindest in dieser Beziehung – durchaus kein Einzelfall. Man kann seine Aussage sogar recht weit verallgemeinern: Wer, abgesehen von Kindern, sich eine Zweitsprache aneignet, ohne sich im geringsten um ihre Regelhaftigkeit zu sorgen, sei es mit Hilfe von Lehrern, sei es anhand von Lehrwerken, wird kaum jemals über eine zuverlässige Kompetenz verfügen. Regelhaftigkeit bezieht sich dabei nicht allein auf die morphosyntaktischen und semantischen Strukturen, sondern auch auf die expressive und die appellative Funktion, was Goethe erkannt und zum Ausdruck gebracht hatte, indem er zugibt, daß aus seinem buntscheckigen Gemisch die Intention nicht mehr zu erkennen war, daß er also tatsächlich das adäquate sprachliche Handeln nicht beherrschte.

Wenn solcherart dem Spracherwerb mit Methode das Wort geredet wird, so erhebt sich sogleich die Frage, welche die richtige ist. Die Betroffenen, die gegenwärtigen wie die zukünftigen Schüler, haben zumeist sehr unklare Vorstellungen, sind zudem mißleitet von Modeslogans und aus dem Zusammenhang gerissenen Schlagzeilen: "Englisch lernen in drei Monaten", "Spanisch ohne Mühe", "Russisch in elf Tagen" – "Wieso", fragt sich dann ein frustrierter Normalverbraucher, "lerne ich schon drei Jahre Deutsch und kann es immer noch nicht?"

Solche Selbstzweifel muß vor allem Studenten im nichteuropäischen Ausland erfassen, für die Deutsch kein selbstverständliches Kommunikationsmittel ist, das man bei einer Reise durch Mitteleuropa erfolgreich einsetzen kann. Es bleibt meist Schul- oder Universitätsfach, das manchmal eher zufällig von Bildungsplanern in Curricula aufgenommen worden ist.

Wenn sogar in den USA umstritten ist, wie sinnvoll der Deutschunterricht ist<sup>3</sup>, wieviel mehr muß in Ländern Asiens, Afrikas und Lateinamerikas, wo der Bildungsetat knapper bemessen ist, die Frage gestellt werden, ob Deutsch zum notwendigen Rüstzeug künftiger Techniker, Ärzte, Krankenschwestern, Sekundarschullehrern etc. gehört. Und weiter: Sind die Lehrmaterialien, die die Deutschen aus Ost und West für teure Devisen ins Land liefern, speziell dazu geeignet, die Schüler und Studenten mit dem Ausschnitt der deutschen Sprache vertraut zu machen, den sie brauchen, und ist er in der (meist kurzen) Zeit, die dafür zur Verfügung steht, erlernbar?

Die Antwort dürfte nur allzu oft negativ ausfallen. In den meisten Ländern der Dritten Welt ist die Lehrwerkproduktion für Fremdsprachen nicht in ausreichendem Maß entwickelt, um dadurch den Import von unspezifischen, um nicht zu sagen ungeeigneten Lehrwerken aus dem deutschen Sprachraum überflüssig zu machen. Aber genauso wie daher DaF-Lehrwerke aus Verlegenheit zu Konsumgütern von tausenden von Individuen werden, ist das Produkt meist selbst auch aus Verlegenheit zum Exportgut geworden: In Deutschland für die primäre Verwendung im Inland konzipiert, wird es als "gut genug" für weltweite Verbreitung betrachtet und Studenten und Lehrern angeboten, die dankbar dafür sind, daß man sie aus der Aporie gerettet hat.

In Zukunft müßten aber DaF-Lehrwerke auch in Ländern der Dritten Welt so selbstverständlich für die eigenen Bedürfnisse hergestellt werden, wie das etwa in Frankreich, Rußland oder den USA der Fall ist. Dazu ist die Zusammenarbeit mit den deutschen Fachleuten, mit der Forschung in Angewandter Linguistik in der BRD, der DDR, Österreich und der Schweiz notwendig, denn nirgends sonst auf der Welt wird es jemals ein solches Konzentrat an Germanisten, Linguisten und Fremdsprachendidaktikern geben. Ein Teil ihrer umfangreichen wissenschaftlichen Produktion ist für den Bereich Deutsch als Fremdsprache auch im weiteren Ausland verwertbar, wobei allerdings anwendungsorientierte Grundlagenforschung, die als "Rohmaterial" direkt bei der Erarbeitung von Sprachlehrwerken herbeigezogen werden könnte, noch in ungenügendem Umfang vorliegt. Es fehlen z.B. kontrastive Grammatiken zu den meisten Sprachen (insofern bedeuten die "direkten Methoden" eine Art Rettungsanker, als sie

das Problem Grammatik, so gut es geht, ignorieren). Es fehlen pädagogische Grammatiken, sowohl für Lehrer wie für Schüler, auf der Grundlage neuerer linguistischer Beschreibungen. Es fehlten bis vor kurzem solide Kriterienkataloge, nach denen man sich bei der Konzipierung neuer Lehrwerke auch wirklich gerichtet hätte. Es fehlte auf weiten Strecken die Curriculumforschung in DaF für das Ausland, speziell die Dritte Welt, bzw. die Ausbildung von Spezialisten in Angewandter Linguistik, die dann in ihren Ländern die Erstellung von Curricula und Lehrmaterialien auf kontrastiver Grundlage übernehmen können.<sup>4</sup>

Wir behaupten nicht, daß auf all diesen Gebieten nichts vorhanden wäre, oder daß niemand darin arbeitete. Aber wie große Lücken im Bereich DaF klaffen, kommt erst allmählich zutage. Seither artikulierten Stimmen aus allen möglichen Institutionen, die sich intensiv mit DaF und der Sprachlehrforschung im allgemeinen befassen, sozusagen "die Fachwelt", solche auch von uns formulierten Desiderata: kontrastive Valenzlexika<sup>5</sup>, kontrastive Grammatiken<sup>6</sup>, kontrastive Lehrwerke für DaF<sup>7</sup>, pädagogische Grammatiken<sup>8</sup>, Lehrwerkanalysen und Lehrwerkkritik<sup>9</sup>, Herstellung und Erprobung neuer Lehrmaterialien.<sup>10</sup>

"So viele Berichte. So viele Fragen," möchte man mit Bert Brecht vor der Fülle ungelöster Probleme ausrufen. Antworten wurden und werden gegeben. Wenn sie immer überzeugend wären, brauchte zum Thema "Forderungen an künftige Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache" nichts mehr geschrieben zu werden. Fast alle Zitate sagen nichts anderes als: Wir sind noch nicht soweit. Die Aufgaben müssen nicht ausschließlich deutsche Institutionen leisten. Schon seit jeher kamen aus allen europäischen Ländern, sowie von überall dort, wo sonst noch Germanistik getrieben wird, Anregungen für die oft zu egozentrische deutsche Germanistik. Aber während im Ausland Germanistik und Deutsch als Fremdsprache stets eine relativ enge Symbiose eingegangen sind, hat man sich in Westdeutschland erst in den letzten Jahren zur Schaffung eines Lehrstuhls Deutsch als Fremdsprache durchgerungen, der natürlich nicht allein allen dringenden nötigen Forderungen gerecht werden kann.

Die Konsequenz ist, besonders auch in Ländern der Dritten Welt, sich zu emanzipieren und selbstbewußter zu werden in dem, was man für notwendig und richtig hält zur Erreichung eines effektiven Deutschunterrichts. Das bedeutet, auf vielen Gebieten der Angewandten Linguistik verstärkte Anstrengungen zu machen.

## 2. Kapitel: Forderungen

Nachdem Befürworter und Gegner der direkten Methoden – strukturoglo-  
bal, audiovisuell, intuitiv, audiolingual – genügend Gelegenheit hatten,  
ihre Vor- und Nachteile zu erkunden, ist es Zeit, sich wieder einmal  
nüchtern zu fragen, welche Kriterien für die Erstellung von im Ausland  
brauchbaren Lehrwerken in Betracht gezogen werden müssen. Eines steht  
dabei von vornherein fest: d a s ideale Sprachlehrwerk für Deutsch als  
Fremdsprache wird es nie geben; dazu ist der Gegenstand viel zu komplex.  
Aber es könnte sehr viel bessere Lehrwerke geben, wenn diese präziser  
definierte Ziele anstreben. Je genauer Adressaten, Lernziele und Lehrer  
anvisiert werden, desto größere Erfolge werden zu verbuchen sein. Diesen  
Hauptfaktoren ordnen sich didaktische, linguistische und soziokulturelle  
Kriterien unter.

Wie schon erwähnt, ist in letzter Zeit gründliche Lehrwerkkritik unter  
Zugrundelegung ausführlicher Kriterienkataloge getrieben worden. Es  
geht hier nicht darum, alle Forderungen an Lehrwerke zu wiederholen,  
die dort und anderweitig formuliert wurden. Was im “Mannheimer Gut-  
achten”, Kurzfassung, an Postulaten steht über Zielangaben, fremdspra-  
chendidaktische Konzeption, Lernrhythmus, Arbeitsformen, Fertigkeiten,  
Übungsformen, Texte, Grammatikvermittlung, Themenplanung etc. kön-  
nen wir nur unterschreiben. Wichtig scheinen uns für Länder der Dritten  
Welt vor allem die Gesichtspunkte der Kontrastivität, der Lernsituation  
und des Unterrichtsstils. Denn daß an der psychischen Verfassung von  
Schülern der Dritten Welt oft vorbeunterrichtet wird, läßt sich leider  
immer wieder feststellen.<sup>11</sup>

Es ist müßig zu fragen, wie viele Lehrwerke nun entstehen müßten. Aber  
zu fordern ist in jedem Fall,

1. daß zukünftige DaF-Lehrwerke sich nach den Adressaten richten  
und nicht mehr umgekehrt, was L1, Altersgruppe, soziale Herkunft,  
Vorbildung, Motivation, akademische Bedürfnisse und ähnliche  
Faktoren betrifft;
2. daß die Lernziele genau definiert sind, und sowohl Texte, wie Er-  
klärungen und Übungen und der ganze Arbeitsstil streng lernziel-  
orientiert ausgewählt werden;
3. daß der Lehrer umfassendes Informationsmaterial erhält über alles,  
was er für die Durchführung des Kurses wissen muß, ohne daß er  
dadurch in allen Unterrichtsschritten gegängelt ist.

Manchmal ist es gar nicht so einfach, das Lernziel adäquat für eine Zielgruppe zu bestimmen und auch einzuhalten. An vielen überseeischen Universitäten werden z.B. von Studenten Lesekenntnisse verlangt, damit sie die entsprechende deutsche Fachliteratur in ihre Studien einbeziehen können. Die wenigsten Studenten bringen aber die fachlichen und allgemeinen sprachlichen Voraussetzungen mit, um aus einem streng fachgebundenen Lesekurs Nutzen zu ziehen. Da ist ein Umweg über einen "normalen" Sprachkurs vorteilhafter. Eigentlich müsste man sogar so weit gehen und prüfen, ob nicht besser vor die Fremdsprachenkurse ein Lehrgang in der Muttersprache gesetzt würde, der den Studenten zu einem besseren Sprachbewußtsein verhülfe. Das sind allerdings Fragen, die vor Ort gelöst werden müssen.

Überall dort, wo nicht unbedingt ein ganz streng eingegrenztes Lernziel unter starkem Zeitdruck erreicht werden muß, was, wie gesagt, nur mit besonders motivierten und qualifizierten Adressaten möglich ist – überall sonst also scheint es klüger, die Lernziele nicht zu sehr zu isolieren. So hat die strenge Durchführung audiovisueller Sprachkurse, die Schreib- und Lesefertigkeiten zurückstellt, bis die Schüler das phonologische System der Fremdsprache möglichst gut beherrschen, zu außergewöhnlichen Schwierigkeiten in der Rechtschreibung geführt. Eine Vernachlässigung der Aussprache und des Schreibens in Lesekursen wirkt oft negativ zurück, weil ähnlich klingende Wörter leicht verwechselt, weil syntaktische Gefüge mißverstanden werden.

Damit ist aber nicht gesagt, daß die einzelnen Kurseinheiten eines Lehrgangs (Semester, Trimester o.ä.) sich höchstens durch die Zahl der Lektionen unterscheiden sollen. Es empfiehlt sich, die verschiedenen Fertigkeiten zu gewichten, also z.B. im ersten Jahr Sprechen und Hören in den Vordergrund zu stellen, und Lesen und Schreiben zweitrangig zu behandeln, im folgenden das Hauptgewicht auf das Lesen, schließlich auf schriftlichen Ausdruck zu legen. Je besser die Schüler wissen, was und wofür sie dasselbe tun, desto höher sind die Chancen für den Lernerfolg.

Sinnvoll wären auch etwa Mappen zu einzelnen Themen mit Texten, deutschlandkundlichen Illustrationen, grammatischen Übersichten und passenden Übungen, die nicht in einer strikt vorausbestimmten Ordnung an die Reihe kommen. Allerdings stellt sich in Übersee ärgerlich oft das Problem, daß einzelne Teile verloren gehen und nur sehr schwer wieder zu beschaffen sind. Es wäre leichtfertig, solche scheinbar nebensächlichen Gegebenheiten bei der Gestaltung von Lehrwerken zu unterschätzen.

Lehrbuchautoren meinen manchmal, sie brauchten nur für Schüler Material bereitzustellen, Lehrer wüßten von selbst, was sie zu tun hätten. Und überall, wo eine gründliche didaktische Ausbildung ("teacher's training") üblich ist, ist eine solche Haltung einigermaßen vertretbar. Nur, daß eine solche Lehrerausbildung – weltweit gesehen – eher die Ausnahme als die Regel darstellt. Es ist also unbedingt zu fordern, daß zukünftige DaF-Lehrwerke ausführliche Informationen für den Lehrer enthalten, und zwar nicht nur didaktischer und soziokultureller Art (wie heute üblich), sondern auch linguistischer Art. Erfahrungsgemäß gibt jeder Lehrer Grammatikerklärungen, spätestens wenn die Schüler sie fordern. Es ist aber kaum vorzustellen, wieviele falsche, z.T. unsinnige, z.T. irreführende Erklärungen abgegeben werden. Die Tabuisierung der Grammatik durch die audiovisuellen Methoden hat also diesem Komplex mindestens ebenso viel geschadet wie genützt. Das strenge Vorschreiben der einzelnen didaktischen Schritte führt andererseits leicht zu einer sterilen Routine, so daß Spontaneität und Kreativität aus dem Unterricht verschwinden. Zu fordern wäre also eine umfassende Ausbildung des Lehrers, die seine Dynamik unterstützt, statt sie zu gängeln. Nach einer allgemeinen Einführung in Methode und das Sprachlehrwerk wäre also zu jeder Lektion des Schülerbuchs im Lehrerbuch Information zu den folgenden Gesichtspunkten vonnöten:

1. Kommunikation
  - 1.1. Welches "Problem" ist sprachlich dargestellt?
  - 1.2. Welche Mittel benutzt der Sprecher, um –
  - 1.3. was beim Hörer zu bewirken?
2. Textlinguistik
  - 2.1. Wie gliedert sich der Text?
  - 2.2. Welche Strategie enthält er?
  - 2.3. Wie wird argumentiert?
  - 2.4. Wie verhalten sich die Teile zum Ganzen?
3. Grammatik (Morphosyntax)
  - 3.1. Welche Schwierigkeiten greift der Text wieder auf?
  - 3.2. Welche Schwierigkeiten sind neu?
  - 3.3. Welche ist ihre optimale Klärung?
4. Semantik und Deutschlandkunde
  - 4.1. Hintergrundinformation
  - 4.2. Erklärungshilfe für besondere Schwierigkeiten
5. Didaktik
  - 5.1. Ratschläge, in welcher Form die vorausgehenden Punkte in Übungen erlernbar und auf ähnliche Situationen übertragbar gemacht werden können.



## 5.2. Ratschläge, wie die einzelnen Abschnitte den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend erweitert oder eingeschränkt werden können.

Das Problem der **Ü b u n g e n** scheint auch noch weit von einer optimalen, oder zumindest befriedigenden Lösung entfernt zu sein. Zwar gibt es heute endlos viel Sprachlabormaterial – meist hausgemacht – und viele Seiten, Hefte und Bücher voller Strukturübungen. Aber es **f e h l e n e r n s t h a f t e U n t e r s u c h u n g e n** über **Ü b u n g s z e i t** und **L e r n e f f i z i e n z**. Es gilt also wieder sehr kritisch zu prüfen, wie die Unterrichtszeit, die schließlich immer knapp und kostbar ist, am sinnvollsten auszunützen ist. Fest steht, daß zu langes Drillen eher verdummt, als Deutsch beibringt. Schülerbücher sollten also nicht die Hälfte ihrer Seiten mit Übungen füllen, die der Student mit Gänsefüßchen erledigen kann, sondern mit möglichst vielen verschiedenen Übungstypen, die sinnvoll von der Reproduktion zur Produktion führen, also wirklich den stets geforderten Transfer leisten, Lehrerbücher sollten nicht so sehr langweilig ablesbare Schema-X-Übungen enthalten, sondern präzise Anweisungen, wie solche Übungen zu machen sind. Denn keine Drillübung ist wirkungsvoller als die spontan aus dem Unterrichtsgeschehen, genau auf die Lernschwierigkeit der Schüler programmierte. Und dazu braucht der Lehrer **T i p s**, wie er die Schüler zum kreativen Üben anregt. Denn mancher Schüler schläft im Sprachlabor ein und wird sich seiner vertuschten Inkompetenz erst wieder bewußt, wenn er eine Nacherzählung machen oder über ein aktuelles Thema schreiben oder sprechen soll.

Was die **t h e m a t i s c h e** Gestaltung der zukünftigen Lehrwerke betrifft, so ist eine ungleich strengere **A u s r i c h t u n g** auf **L e r n z i e l** und **Z i e l g r u p p e** zu fordern. Für einen guten Lernerfolg ist es unerläßlich, daß die Schüler sich zumindest bis zu einem gewissen Grad mit den Lehrbuchgestalten identifizieren können. So bringt das Familienidyll beim Wecken, Waschen und Frühstücken die meisten mehr oder weniger erwachsenen Schüler nur zum Gähnen. Oder der Urlaub – Lieblingsthema und Lieblingsobsession der Deutschen – wirkt wenig anregend auf eine Schülergruppe von Angestellten und Sekretärinnen, die im Jahr Anrecht auf fünf freie Tage haben. Und Wissenschaftler und Techniker, die Lesekenntnisse für ihr Spezialfach brauchen, werden nicht gerade mit Enthusiasmus Rübezahlsagen und Anekdoten von Herrn Schmidt oder Herrn Meyer lesen. Also gerade für den Erwachsenenunterricht ist eine bessere inhaltliche Differenzierung wesentlich. Es besteht ein **R i e s e n u n t e r s c h i e d** zwischen Schülern, die in Deutschland Deutsch lernen, solchen, die sich darauf vorbereiten, in Deutschland zu leben, solchen, die vielleicht einmal eine Deutschlandreise machen können, und solchen, die die deutsche Sprache in ihrem Vaterland brauchen. Dementsprechend müssen Text-

sorten, Themen, Probleme und Fragestellungen ausgewählt werden. Z.B. das in Deutschland zur Zeit so anerkannte "Problematisieren" ist sehr sinnvoll für den Unterricht in Deutschland. Für zukünftige Stipendiaten ist es nützlich. Aber für die Schüler, die nicht vorhaben, in Deutschland zu leben, ist es nur allzu häufig irritierend, wo nicht abstoßend. Skepsis, Kritizismus, unterkühlte Ironie können viele Schüler in Übersee nicht nachvollziehen. Natürlich wäre simple Propaganda über die heile Welt in Westdeutschland das schlimmste, was man anbieten kann, umso mehr, wenn es dem Geschmack der betroffenen Schüler entgegenkäme. Es ist nicht so sehr das kritische Beleuchten, das den Schülern, selbst Akademikern, z.B. in Lateinamerika, mißfällt, sondern der müde, mißmutige Ton, mit dem die Themen so oft dargeboten werden. Diesen psychologischen und soziokulturellen Aspekten sollten künftige Lehrwerke stärker Rechnung tragen. Für die Motivation beim Deutschlernen spielt in Ländern, wo Englisch die einzige wirklich nötige Fremdsprache darstellt, die emotionale Komponente eine hervorragende Rolle. Hier sind noch viele Reserven nicht ausgeschöpft.

Bleibt schließlich die Frage nach der R o l l e d e r G r a m m a t i k , heikelstes Thema des Fremdsprachenunterrichts, das selten diskutiert wird, ohne in Glaubensbekenntnisse auszuarten. Sicher war die entschiedene Abkehr vom altväterlichen Grammatikunterricht ein entscheidender Fortschritt der Fremdsprachenmethodik. Aber warum gleich das Kind mit dem Bade ausschütten? Es ist ja nicht zu leugnen, daß alle, aber auch alle Methoden Grammatikunterricht einschließen. Strukturübungen sind im Grunde nichts anderes als sturer Grammatikdrill, der das Kind nicht beim Namen nennt. Selbstverständlich ist es berechtigt, explizite Grammatikregeln in Kursen mit sehr spezifischen Lernzielen und einer bestimmten Zielgruppe abzulehnen. So ist den Touristen mehr mit Redewendungen als mit Regeln gedient. Lesekursteilnehmer mit sehr soliden fachlichen Kenntnissen können Texte auf Grund der Semantik erschließen. Aber im ganzen sollte man seine Zeit lieber auf das W i e , W a s u n d W i e v i e l a n G r a m m a t i k f ü r k l a r d e f i n i e r t e K u r s e verwenden, als über die Scheinfrage von Sein und Nichtsein zu streiten. Das Fatale an der Tabuisierung ist vor allem, daß erschreckend viele Lehrer, besonders Muttersprachler, sich die Grammatikfeindlichkeit zu Herzen genommen haben – was wäre bequemer? – und herzlich wenig darüber wissen, was sie den Schülern beibringen. Das hindert sie nicht, Erklärungen abzugeben, ad-hoc-Regeln, die allzu oft zum Lachen, wenn nicht zum Verzweifeln klingen.<sup>12</sup> Das bedeutet aber leider auch, daß sie nicht das genügende Rüstzeug besitzen, um selbständig Übungsmaterial in korrekter grammatischer Progression zu erarbeiten.

Vielleicht ist das Wort *Grammatik* zur Zeit ein zu gefühlsbesetzter Ausdruck und verschleiert, worum es wirklich geht: nämlich ganz allgemein um die Regelhaftigkeit der Sprache und das Ziel, daß die Schüler in diese Regelhaftigkeit hineinflinden – mal ganz abgesehen von dem Weg, auf dem sie das erreichen. Regelhaftigkeit bezieht sich dabei nicht nur auf die Morphosyntax der Ein-Satz-Grammatik, dem Gebiet, das man herkömmlich und viel zu einengend “Grammatik” nannte, sondern auch auf die text- und pragmalinguistischen beobachtbaren Gesetzmäßigkeiten.

Gerade die direkten Methoden bestehen oft auf einer solchen traditionellen Grammatikperfektion bei den Schülern, daß Zweifel laut werden müssen, ob damit das Ziel der Kommunikationsfähigkeit adäquat angestrebt wird. Angeblich zielen normalerweise Anfänger- und auch viele Fortgeschrittenenurse auf Sprech- und Hörfertigkeit; aber ein Großteil der Tests bewerten danach, ob die Adjektivmorpheme makellos gesetzt sind. Tragen nun Adjektivmorpheme zur besseren Kommunikation bei? *Lehrbuchkritik* wird inzwischen in Deutschland sehr ernsthaft betrieben. Sie ist eigentlich nicht vollständig ohne Evaluierung der entsprechenden Prüfungen. Und eine Testkritik müßte zwangsläufig zu einer Überprüfung der Fehlerbewertung führen. Wir wissen noch herzlich wenig und nichts Systematisches darüber, was reine Schönheitsfehler und was wirklich Verständnisbarrieren sind, das heißt, wo es dem Schüler nicht gelingt, das auszudrücken, was er sagen will. Es ist sogar zu fürchten, daß diese letzteren und wichtigeren Fehler viel weniger beachtet werden, wo nicht unter den Tisch fallen, einfach weil es soviel schwerer ist, sie zu erkennen und zu verbessern. Hier liegt noch ein weites, vielleicht das eigentliche Feld für die Fehleranalyse.

Es ist höchste Zeit, den Glaubenskrieg zu beenden und lieber sehr genau zu überlegen, wie der Grammatikunterricht optimal auf Lernziel und Adressatenspezifika zugeschnitten werden kann. Und wenn bestimmte Schülergruppen keine expliziten Grammatikregeln brauchen, so muß doch der Lehrer sichere Kenntnis der Funktionsprinzipien der zu lehrenden Sprache haben. Da aber die meisten Lehrer wenig mehr als ihr Lehrhandbuch konsultieren und selten Lust haben, sich durch den weniger süßen als zähen Brei der verschiedenen Grammatikbücher mit ihrer jeweils verschiedenen Terminologie hindurchzufressen, so gibt es in der Sprachlehrforschung wohl kaum etwas Vordringlicheres als Lehrergrammatiken, eine Art leicht verständlicher Rezeptbücher mit Erklärungshilfen, Tips für größere Anschaulichkeit, Vergleichsmöglichkeiten mit der L1 und vor allem Einsichtsmöglichkeiten in die Funktionsprinzipien der deutschen Sprache.

Dazu gehört also auch das Sichtbarmachen von Emotionen und Intentionen in den Sprechakten, ohne die Sprache im Grunde kein Kommunikationswerkzeug ist. Es muß für die Schüler durchschaubar werden, wie Freude, Anerkennung, freundliche Distanz, Gleichgültigkeit, Ablehnung, Ärger und dergleichen linguistisch, para- und extralinguistisch zum Ausdruck kommt. Wie manifestieren sich Selbst- und Partneereinschätzungen, Bestätigung und Kritik in Gesprächen?<sup>13</sup> Wie werden bestimmte Reaktionen beim Hörer wie Lachen, Mitleid, Beleidigung, Akzeptieren etc. erzeugt oder angestrebt? Was gilt als höflich, was als unhöflich?

Der Idealfall wäre es, wenn das jeweilige Lehrerhandbuch des zu erstellenden Lehrwerks diese Aufgabe leistete, also gleichzeitig die richtige Integration in den Unterricht, die günstigsten Strategien aufzeigen würde. Ein beträchtlicher Fortschritt wäre es immerhin schon, wenn ein solches Kompendium lehrwerkunabhängig vorläge, aus dem jeder Lehrer die Daten entnehmen kann, die ihm für seinen konkreten Kurs relevant erscheinen. Ein solches Kompendium sollte aber auch sehr konkrete Ratschläge enthalten, wie die Grammatik sinnvoll zu reintegrieren ist. Ein Lehrer, der gleich gut über Didaktik und Grammatik Bescheid weiß, wird keine Gefahr laufen, in altmodischen Grammatikunterricht zurückzufallen. Und nur der, der sich wirklich auskennt, wird die Forderung erfüllen können: **E i n M i n i m u m a n G r a m m a t i k f ü r e i n M a x i m u m v o n L e r n e r f o l g .**

Für das jeweilige Sprachlehrwerk wäre demnach ein Minimalregelschatz aufzustellen, der sich nach didaktischen Kriterien und nicht nach linguistischer Vollständigkeit richtet, nach der Devise: So wenig Grammatik wie möglich, so viel Grammatik wie nötig. Zum Brötchenkaufen brauche ich tatsächlich nichts von Grammatik zu wissen. Aber wer wagte ernstlich zu behaupten, daß ein Deutscher, der Hegel, Schopenhauer oder Marcuse liest und versteht (!), keine Ahnung von Grammatik hätte? Wer weiß, wie die deutsche Sprache strukturiert wäre, wenn nicht seit dem Mittelalter diese so eindrucksvolle Wechselwirkung zwischen Grammatik und geschriebenem Stil bestanden hätte. Gerade wenn man die Entwicklung des Deutschen bei den bibelübersetzenden Mönchen verfolgt, wird die konstruktive Spannung zwischen Sprachmaterial und geforderter Leistung, zwischen versprachlichter Regel und angepaßter Sprache deutlich. Es wäre also blind, in der Kompetenz der Schriftsprache das Grammatikbewußtsein zu leugnen.

Allerdings ist Grammatik nicht nur eine Sammlung von morphosyntaktischen Regeln. Daher muß das Prinzip der Ein-Satz-Grammatik überwunden werden. Text- und pragmalinguistischer Bezug muß den Rahmen jeder isolierten Betrachtung abgeben. Äquivalenzen und Paraphrasen, ja auch

Kontraste werden erst plausibel in der entsprechenden Situation oder dem Textzusammenhang. So ist es z.B. müßig, Abtönungspartikel nur aus Einzelsätzen zu erklären oder die Stellungsvarianten bestimmter Satzglieder ohne Bezug zum Kontext plausibel machen zu wollen. Die Forderung nach einer Lehrergrammatik umfaßt also nicht weniger als die traditionellen Gebiete der Phonologie, Morphosyntax und Semantik, eingebettet in textlinguistische und pragmalinguistische Dimension.

Grammatik im Fremdsprachenunterricht erscheint dann gerechtfertigt, wenn sie den Schülern erlaubt, hinter der chaotisch anmutenden Masse von Einzelsätzen überschaubare Regeln zu entdecken, die eben diese Masse ordnen und erlernbar machen. Daher muß Grammatik als ein konsistentes Modell angeboten werden, um Meillet zu zitieren: "Un système où tout se tient". Denn Grammatik in Form von en-bloc-Information vereinzelter Kapitel, die anschließend als erledigt gelten, ist nutzlos, wo nicht schädlich. Grammatik muß zyklisch gelehrt werden, immer wieder auf Grundregeln zurückkommend, klärend, ergänzend und vertiefend. Schließlich muß bei den Schülern erst behutsam ein Grammatikbewußtsein entwickelt werden, ebenso ein Verständnis für typisch deutsche Denkkategorien (wie z.B. unsere Vorstellung von Ort und Richtung und der entsprechende Gebrauch von Präposition mit Dativ oder Akkusativ; unsere Vorstellung von Zustand und Zustandsänderung für das Perfekt und das entsprechende Hilfsverb; Vorstellungen, die ja durchaus keine Universalien sind, wie nicht kontrastiv geschulte Lehrer oft anzunehmen scheinen). Vor allem Schüler, die keine Grammatikvorschulung mitbringen, brauchen Zeit, um eine "Fähigkeit zur Grammatik" zu entfalten. Grammatik wird nur allmählich und quasi in Schüben erfaßt. Nach glücklichen Aha-Effekten stellen sich immer wieder Vernebelungsphasen ein. Insistieren verschlimmert das nur. Darüber muß Zeit verstreichen, die nicht-kognitiven Fähigkeiten gewidmet wird. Ein zur rechten Zeit wieder aufgenommenes Erklären und Üben festigt und vertieft dann den Erkenntnisprozeß. Daher darf Grammatik nicht einfach aufgesetzt werden. Sie muß lernpsychologisch dem Adressatenkreis angepaßt sein. Das ist eine Forderung, die bisher keine der vorliegenden Grammatiken erfüllt. Die Darstellung grammatischer Phänomene – und sei sie noch so meisterhaft – hilft allein nicht weiter; es gilt, sie plausibel zu machen. Ob das anders als kontrastiv geschehen kann, ist fraglich. Unbefriedigend ausgeschöpft sind bisher auch noch die graphischen Mittel zur Erleichterung von Lernschwierigkeiten. Für viele Lehrer wäre es eine große Hilfe, Anweisungen für funktionale Tafel- oder Schaubilder zu bekommen. Es geht immer darum, wie der Lernprozeß so klar, so kurz und so nachhaltig wie möglich bewirkt werden kann.

Grammatikregeln sind vertretbar dort, wo ein großer Anwendungsbereich erfaßt wird. Leistungsstarke Strukturen, die also vielen verschiedenen Sprechakten zugrunde liegen können, müssen nicht nur erklärt, sondern auch viel geübt werden. In jeder Klasse sind aber mit dem unterschiedlichen Lernrhythmus der Schüler erhebliche Probleme verbunden. Es würde daher den Klassenunterricht sehr entlasten, wenn für solche Grammatikkapitel **a u t o d i d a k t i s c h e E i n g r e i f p r o g r a m m e** bereitlägen, die jeden Schüler nach seinem eigenen Tempo in der verstehenden und reproduktiven Phase des Lernprozesses lenkten, so daß der Lehrer seine Zeit und Aufmerksamkeit produktiven Tätigkeiten widmen kann.<sup>14</sup> Solche Eingreifprogramme (z.B. zur Verbmorphologie, zur Adjektivdeklinaton, zur Verbvalenz etc.) sind in Heftform oder auch in Verbindung mit dem Sprachlabor denkbar. Im Unterschied zu dem üblichen Sprachlabormaterial würden die Schüler hier kognitiv, und das heißt wohl fast zwangsläufig kontrastiv lernen. Solches Begleitmaterial würde besonders lernwilligen Schülern entgegenkommen, die vom Kurstempo überfordert und nicht geschult sind, selbständig zu lernen. Eine Sammlung von autodidaktischen Heften und ein Ausleihsystem für autodidaktisches Tonbandmaterial würde die Lerneffizienz jedes Sprachinstituts ungemein erhöhen.

### 3. Kapitel: Projekte

Kritik am Vorhandenen bzw. Nichtvorhandenen, Forderungen nach Verbesserungen und Erneuerungen wären unbefriedigend ohne den Versuch, sie durch Eigenaktivität in Angriff zu nehmen.

Wir haben versucht, die DaF-Probleme aus der Perspektive der Dritten Welt zu beleuchten, und wir versuchen, sie auch für unseren Bereich anzugehen. Im Land des "mañana" werden zwar nicht alle Projekte schon morgen realisiert sein, aber die konkreten Bedürfnisse der Studenten und Lehrer erlauben es auch nicht, mit den Händen im Schoß nur auf die kulturelle Entwicklungshilfe aus deutschen Landen in Form linguistisch-didaktischer Produkte zu warten. So seien in Kürze die Ansätze skizziert, mit denen wir einen Beitrag zur Verbesserung des DaF-Unterrichts zu leisten versuchen.

Wissenschaftler der Deutschen Abteilung des Sprachenzentrum der Universität Mexiko (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de Mexico) arbeiten z.Zt. mit der skizzierten Zielrichtung an mehreren Projekten. Daraus ergibt sich folgendes Spektrum: 1. Valenzlexikon deutscher Verben, deutsch-spanisch (aber nicht reversibel), auf der Basis des Kleinen Valenzlexikons deutscher Verben von U. Engel, H. Schumacher u.a.<sup>15</sup>, in Absprache mit den Autoren.

2. Bearbeitung des Kapitels über die Valenzen deutscher und spanischer Verben, für die deutsch-spanische kontrastive Grammatik, die z.Zt. am Institut für deutsche Sprache in Mannheim erstellt wird.
3. In Zusammenarbeit mit Ulrich Engel und gefördert vom DAAD entstand eine Teilgrammatik für Lehrer auf der Grundlage der Dependenz-Verb-Grammatik: DVG für DaF. Obgleich die didaktische Erprobung in Mexiko stattfindet, ist das Buch nicht nur für den spanischsprachigen Raum gedacht. Wir versuchen damit einer der Hauptforderungen an pädagogische Grammatiken gerecht zu werden, die von einer Richtung der Angewandten Linguistik vertreten wird: Eine Grammatik auf der Grundlage einer gut didaktisierbaren grammatischen Theorie aufzubauen, die es Lehrern und Schülern erlaubt, ein möglichst widerspruchsfreies Regelwerk zu verwenden. Mit der DVG wird auch im Goethe-Institut seit mehreren Jahren erfolgreich experimentiert und unterrichtet.<sup>16</sup> Mit dieser Lehrergrammatik hoffen wir, ein Instrument anbieten zu können, das den Anspruch erfüllen hilft, "daß ein Sprachlehrbuch, bzw. eine einzelne Lehr- und Lernphase einen durch ein einziges linguistisches Modell geprägten, homogenen Gesamtaufbau besitzen muß"<sup>17</sup>.
4. Mitarbeit an Lehrwerkanalysen für den Bereich Deutsch als Fremdsprache<sup>18</sup> und damit Anwendung von Kriterien auf die Lehrmaterialgestaltung an der Universität Mexiko.
5. Ausarbeitung eines Lesekurses für mexikanische Studenten aller Fakultäten, mit einer Einführung in die deutsche Syntax auf der Grundlage der DVG. Hauptlernziele sind Mikroanalyse und Makroanalyse von Texten (Hinführung zur Abfassung von "Abstracts"), Erwerb eines wissenschaftlichen Grundwortschatzes<sup>19</sup> und Wortbildungslehre. Wesentlicher Bestandteil des Kurses ist ein ausführliches Lehrerheft mit Regeln zur Erklärung der syntaktischen Hauptprobleme des Deutschen.
6. Einführungskurs in die schriftliche Produktion deutscher Gebrauchstexte. Dieser wie der Lesekurs führt insofern über einen reinen Sprachkurs hinaus, als viele Studenten aufgrund ihrer mangelhaften schulischen Ausbildung erst hier Kriterien und Techniken zur Analyse und Abfassung von Texten bekommen.
7. Phonetikkurs zum Schulen und Testen auditiver und artikulatorischer Fähigkeiten spanischsprachiger Studenten auf kontrastiver Grundlage.
8. Autodidaktische Eingreifprogramme zur individuellen Behebung von Verständnis- und Lernschwierigkeiten bei ausgewählten Problemen der deutschen Grammatik. Fertig ist Heft Nr. 1: "Morphologie des Verbs. Das Perfekt und andere Vergangenheitsempora".

Vorgesehen sind weitere Programme zur Morphologie des Substantivs, des Adjektivs und zur Verbvalenz.<sup>20</sup>

9. Erstellung einer Schülergrammatik, die auf spanisch die hochfrequenten grammatischen Probleme der deutschen Sprache für Hispanophone verständlich machen soll.

10. Vorgesehen ist die Einrichtung eines zweijährigen Postgraduierten-Kurses in Angewandter Linguistik für die Zielsprachen Englisch, Französisch, Deutsch. Hier hofft man, Fachleute für Curriculumfragen, Lehrmittelproduktion und Lehrerausbildung zu schulen, die Mexico auf dem Weg zur Emanzipation im Fremdsprachenunterricht wieder ein Stück weiterbringen.

### Anmerkungen

- 1 J.W. Goethe, Dichtung und Wahrheit, 3. Teil, 11. Buch, Wiesbaden 1951, S. 390.
- 2 Ebd., S. 392.
- 3 Vgl. Hans-Peter Apelt, Deutsch als Fremdsprache – Wahlfach in der Schule. In: Zielsprache Deutsch 3/1976, S. 2 - 6. Apelt gibt auch zu bedenken: "Unterrichtsziele, die für den Sprachunterricht in Europa gelten, müssen nicht unbedingt auf andere Kontinente übertragbar sein." (S. 6)
- 4 "Lehrmaterialprobleme sind Curriculumprobleme." H. Schrey, Probleme der Lehrmaterialgestaltung. In: IRAL-Sonderband, Kongreßbericht der 3. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik GAL e.V., hrsg. v. G. Nickel/A. Raasch, Heidelberg 1972, S. 16.
- 5 "Mehr denn je wurde daher die Forderung nach kontrastiven Valenzlexika erhoben und zugleich als Aufgabe für die Praktiker des Fachs formuliert." G. Kaufmann/L. Götze, Didaktisierung linguistischer Ergebnisse. In: Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren. Ergebnisse der 4. Internationalen Deutschlehrertagung in Kiel, hrsg. v. H.G. Funke, München 1975, S. 243.
- 6 "In jedem Fall wäre Lernenden und Lehrenden mit Unterrichtswerken gedient, die neben den speziellen Voraussetzungen der jeweiligen Lerngruppe die Kontraste zwischen Primär- und Zielsprache berücksichtigen und für die Überwindung von Interferenzen entsprechende Erläuterungen und Übungen anbieten." Gerhard Stickel, Voraussetzungen und Ziele einer kontrastiven Untersuchung des Deutschen und des Japanischen. In: Deutsch-japanische Kontraste. Vorstudien zu einer kontrastiven Grammatik, hrsg. v. G. Stickel (= Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache), Tübingen 1976, S. 8.  
Stickel stellt bedauernd fest, daß es derartige Lehrwerke "für das Sprachenpaar Deutsch-Japanisch bisher leider noch nicht gibt" – aber man könnte an die Stelle fast jedes andere Sprachenpaar setzen, und die Aussage würde weiterhin stimmen. Und er fährt fort: "Die wichtigste Voraussetzung für kontrastiv orientierte Lehrwerke ist ein systematischer umfassender Vergleich



der beiden am Lernprozeß beteiligten Sprachen, die die strukturellen Unterschiede und Entsprechungen zwischen Primär- und Zielsprache explizit macht" (ebd. S. 9). Welches in Deutschland hergestellte DaF-Lehrwerk könnte bisher diese Forderung erfüllen?

- 7 Es ist zu erwarten, daß der Trend in diese Richtung gehen wird, denn: "Die vorhandenen und angekündigten kontrastiv-grammatischen Zusatzmaterialien zu einigen Lehrwerken sind ein deutliches Symptom dafür, daß das allgemeine Deutschlehrwerk für Lernende beliebiger Ausgangssprachen im Grunde nur ein wirtschaftlich motiviertes Provisorium ist. Für große und ausgangssprachlich homogene Lernergruppen dürften sich Lehrwerke, die von vornherein kontrastiv angelegt sind, auf längere Sicht als lehr- und lernökonomischer erweisen." U. Engel/H.-J. Krumm/ G. Stickel/ A. Wierlacher: *Mannheimer Gutachten* (Kurzfassung). Synoptisches Gutachten zu 15 Lehrwerken erstellt von der Kommission zur Begutachtung von Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache im Auftrag des Auswärtigen Amtes. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 3, Heidelberg 1977, S. 296 - 338. Das Gesamtgutachten liegt jetzt auch in Buchform vor: U. Engel et al., *Mannheimer Gutachten*. Heidelberg 1977.
- 8 Über das zugrundezuliegende linguistische Beschreibungsmodell herrscht zwar keine Einigkeit, aber pädagogische Grammatiken, sowohl für Lehrer wie Schüler, werden seit Jahren gefordert: "Hier fehlt, da solche Versuche gemacht wurden und noch gemacht werden, das Bindeglied zwischen Theorie und Praxis, das wir mit anderen 'Pädagogische Grammatik' nennen wollen," ... Lutz Götze, *Moderne Grammatiktheorien und ihre Anwendung im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache"*, In: *Beiträge zu den Fortbildungskursen des Goethe-Instituts für Deutschlehrer und Hochschulgermanisten aus dem Ausland*, München 1972, S. 28. Wer die Praxis kennt, weiß, wie große Bedürfnisse auf diesem Gebiet weiterhin bestehen, wie hilflos oft die Sprachlehrer nach Erklärhilfen fragen, und dies, nachdem seit mehr als zehn Jahren "Linguistik und Didaktik" in allen Schattierungen getrieben worden ist. Zu einem ähnlichen beklagenswerten Ergebnis kommen auch die Verfasser des "Mannheimer Gutachtens", wenn sie feststellen: "Was freilich zur Zeit noch fehlt, ist eine umfassende Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, die eine linguistische Grundlage für neue Lehrwerke abgeben könnte." *Mannheimer Gutachten* [Anm. 7], S. 337.
- 9 "Konkrete Curriculumforschung, konkrete Lehrwerkanalysen sind teils noch nicht publiziert, teils stehen sie überhaupt noch aus." U. Bonnekamp, *Sprachlehrforschung*. In: *Perspektiven der Linguistik I*, hrsg. v. W.A. Koch, Stuttgart 1973, S. 203. So trostlos wie Bonnekamp die Situation 1973 beschrieb, sieht es im Bereich DaF inzwischen nicht mehr aus. Verschiedentlich ist geschehen, was in demselben Jahr auf der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache in Erlangen von der Sektion 'Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik' gefordert worden war: "Die Sektion war sich am Ende der Diskussion darüber einig, daß die Erstellung eines Kriterienkatalogs zur Beurteilung von Lehrwerken für das Fach Deutsch als Fremdsprache weiterhin ein Desiderat von vorrangiger Bedeutung bleibt." In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 1, Didaktische und methodische Beiträge Deutsch als Fremdsprache, hrsg. v. AKDaF, Mainz 1975, S. 167 f. Heute bilden mehrere Kriterienkataloge und Sammlungen von Lehrwerkkritiken – abgesehen von den laufend erscheinenden Rezensionen – eine solide

- Grundlage für die Lehrwerkerstellung und -auswahl. So liegen u.a. vor:
- a) Das schon zitierte "Mannheimer Gutachten" samt Kriterienkatalog (vgl. auch Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1/1975, S. 93 - 101).
  - b) Untersuchungen zu Lehrmethoden "Deutsch für Anfänger", vorgelegt von der Arbeitsgruppe "Sprachlehrmethoden" des DAAD Paris, Bonn-Bad Godesberg 1976.
  - c) Prüfbogen für Rezensenten. In: Unterrichtsmediendienst, hrsg. v. der Pädagogischen Arbeitsstelle des Volkshochschulverbandes, Frankfurt.
  - d) Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer. Beschreibungsraster und Rechnersortierungen (durchgeführt an Titeln aus der BRD), hrsg. v. Goethe-Institut, AWD, Informations- und Dokumentationsstelle, München 1974. – Außerdem die von derselben Stelle herausgegebene Liste 'Arbeitsmittel für den Deutschunterricht an Ausländer', eine jährlich erscheinende kommentierte Bibliographie; 11. Auflage 1976.
  - e) Lutz Götze, Kriterien für eine Lehrwerkanalyse. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 1, Mainz 1975, S. 169 - 177.
  - f) Lutz Götze, Analyse von Lehrmaterial unter Einbeziehung pragmalinguistischer Gesichtspunkte. In: G.I. Spracharbeit 1/1976, S. 94.
  - g) Detlef Köpf, Audio-visuelle Lehrwerke: Probleme und Beurteilungskriterien. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1/1975, S. 52 - 65.
  - h) H.-J. Krumm, Beurteilungskriterien für Unterrichtsmedien. Zur Konzeption des Unterrichtsmedien-Dienstes des DVV. In: Volkshochschule im Westen, 1972/73.
  - i) E.-R. Rinke, Kriterien zur Beurteilung von Lehrmaterial im Zielsprachenunterricht. In: Grundfragen der Methodik des Deutschunterrichts und ihre praktischen Verfahren [Anm. 5], S. 259 - 265.
  - j) Benno Steffens, Pragma-didaktische Kriterien für die Auswahl und Herstellung sowie die Beurteilung von Lehrbuchtexten. In: G.I. Spracharbeit 1/1976, S. 95 ff.
  - k) Zur Lehrwerkkritik allgemein vgl. F.-J. Hausmann, Linguistik und Fremdsprachenunterricht, Tübingen 1975, S. 169 - 172; H. Heuer/R. Müller (Hrsg.), Lehrwerkkritik – ein Neuanfang. Dortmund 1973.
- 10 "An der Bereitschaft der Verlage, Deutsch als Fremdsprache in ihr Programm aufzunehmen, fehlt es nicht. Derzeit ungelöst ist das Problem 'Wer schreibt die Bücher?' 'Wer vermag sie zu schreiben?' sowie das Problem 'Wer kann notwendige empirische Untersuchungen durchführen?' und nicht zuletzt 'Wer ist sachkompetent genug, um über entsprechende Anträge entscheiden zu können?'. Der Fremdsprachenlinguist, der Fremdsprachendidaktiker sicherlich nicht." – Alois Palzer, Bericht eines Besuchers der Frankfurter Buchmesse 1976. Eindrücke und Erfahrungen aus der Praxis für die Praxis. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, hrsg. v. DAAD in Zusammenarbeit mit dem AKDaF, 6/1976, S. 9.
- 11 Über "die bisher unbefriedigend beschriebene psychische Realität von Sprache" vgl. Werner Hüllen, Zur Anwendung der Linguistik innerhalb der Sprachlehrforschung. In: Sprachlehrforschung. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Heft 13, Jg. 4/1974, S. 27.

- 12 Viele Lehrer und Lehrbuchautoren geben zu, daß ihre Grammatikerklärungen immer mal wieder zufällig geraten; dafür mag eines von vielen Geständnissen stehen: "Ich habe daher vorläufig mit einer kontrastiv auf das Italienische ad hoc von mir erstellten Grammatik gearbeitet," Lore Armaleo-Popper, Lesekurse für Anfänger – Fachbereich Psychologie. In: Zielsprache Deutsch, 4/1976, S. 4.
- 13 Vgl. Werner Holly, Selbst- und Partneereinschätzungen in Gesprächen. In: Sprachtheorie und Pragmatik, Akten des 10. Linguistischen Kolloquiums Tübingen 1975; Band 1, hrsg. v. H. Weber und H. Weydt, Tübingen 1976, S. 175 - 186.
- 14 Ganz ähnlich argumentiert auch J.B. Hilton in seinem Buch *Language Teaching: A systems approach*, London, Toronto, Sydney, Wellington (Methuen Educational) 1974, S. 48: "It seems that as far as programmed learning is concerned, the only really promising application to language teaching is to put over restricted individual packets of essential knowledge – especially in remedial cases, where one is touching up a particular student's blind spots, or rapidly covering ground missed through absence."
- 15 Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 31, Tübingen 1976.
- 16 Sicher ist die Bemerkung von Theodor Ebnetter nicht mehr haltbar: "Anwendungen der Dependenz- oder Valenzgrammatik auf den Fremdsprachenunterricht sind bis jetzt keine vorhanden." *Angewandte Linguistik 2. Eine Einführung*, München 1976 (UTB 523), S. 260. – Es sei denn, man rechnet DaF nicht zu den Fremdsprachen.
- 17 Th. Ebnetter [Anm. 16], S. 236. Zur Literatur über dieses komplexe Thema vgl. u.a.: F.-J. Hausmann, *Linguistik und Fremdsprachenunterricht*, Tübingen 1975; R. Emons, *Linguistik und Fremdsprachenunterricht. Vorüberlegungen zu einer pädagogischen Grammatik*. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4/1975, S. 341 - 346; Dietrich Nehls, *Überlegungen zum Aufbau eines didaktischen Sprachmodells für den Fremdsprachenunterricht*. In: *IRAL* 1/1975, S. 51 - 68, und die in diesen Publikationen zitierte Literatur.
- 18 *Mannheimer Gutachten* [Anm.7] .
- 19 *Grundlage: H. Erk, Hochfrequenter Wortschatz aus wissenschaftlichen Texten*, München 1975.
- 20 Eine wichtige Etappe zur Entwicklung der Sprachprogrammierung in Mexiko war der erste vollprogrammierte autodidaktische Lesekurs Französisch für Hispanophone: Marlene Rall et al., *Invitation à la lecture. I. Morfología y fonética; II. Sintaxis*. México 1976.

## Zwischen Innen und Außen?

Der Aufforderung, das nicht vorhandene Manuskript eines nicht gehaltenen Vortrags zur Veröffentlichung im Nachdruck der 77er Tagung des IdS freizugeben, komme ich nach inzwischen erfolgtem Abschluß des ersten Bandes der vergleichenden deutsch-französischen Grammatik mit dem vorliegenden Postscriptum gern nach, ist es doch sieben lange Jahre mein Los gewesen, Vor- und Nachteile von "Innen" und "Außen" nicht nur im Prinzip, sondern auch in der konkreten Durchführung zu erwägen und zu erproben. *Innen* und *Außen* sind – so scheint mir heute mehr noch als gestern – ziemlich primitive Metaphern. Von innen oder drinnen glaubt derjenige die Sprache zu sehen, der in ihr lebt, denkt und spricht. Von außen oder draußen meint derjenige sie zu sehen, der sie entweder noch nicht oder nicht ganz besitzt, aber sehr wohl eine andere seine eigene nennt und in dieser seine Maßstäbe findet. Das kontrastive Geschäft bestünde demnach in der Konfrontation der fremden, von außen betrachteten Sprache mit der eigenen, von innen erlebten Sprache. Reversibel wäre ein solches Unternehmen nicht: ein Foto bildet eine Plastik ab, nicht umgekehrt! Vergleichbarer wären vermutlich zwei Außenansichten bzw. zwei Innenanschauungen untereinander.

Einige standhafte Epigonen mögen immer noch meinen, eine wissenschaftliche Beschreibung müsse von den inneren Formen absehen und dürfte insbesondere nicht inhaltsbezogen sein. Wem ist es gelungen, diese Als-ob-Methode durchzuhalten und so zu tun, als verstände er seine eigene Sprache nicht? Das Umgekehrte ist noch weniger praktikabel: man kann das Verständnis eines Sprachsystems nicht simulieren, wenn man die betreffende Sprache nicht wirklich beherrscht.

Auslandsgermanisten mögen manchmal den Eindruck haben, das Interesse an ihren Betrachtungen sei mehr diplomatisch als wissenschaftlich, oder höchstens "pädagogisch". Bei Gelegenheit werden die eigentlichen Überzeugungen deutlicher, wie bei jenem internationalen Kolloquium, das eine um die Prerogativen ihres heimischen Instituts eifersüchtige energische jüngere Delegierte hören konnte, die einem unbequemen, aber immerhin gestandenen ausländischen Germanisten den längst fälligen öffentlichen Rat erteilte: "Beschäftigen Sie sich doch mit dem Französischen – mit dem Deutschen werden wir schon selber fertig!" Was mich am meisten beeindruckte, war weder das Fallen der Maske noch die korporative Angst, sondern der Anspruch des Innen-Lagers auf ein Monopol der Als-ob-

Außen-Methode, ging es doch um Baumschulorthodoxie in der Satzanalyse, also doch um Importware.

Die Metaphern "Innen" und "Außen" halte ich schon deswegen für schwach, weil die Sprache nie unmittelbar betrachtet wird, sei es vom einem zünftigen Sprachwissenschaftler, sei es von einem Audodidakten oder von einem reflektierenden Schriftsteller. Die Innengrammatiker tragen wie die Außengrammatiker Brillen, ja die ersten sind der Gefahr ausgesetzt, es nicht zu merken. Wenn die Gewohnheiten zur zweiten Natur geworden sind, wird es schwierig, ein Traktat über die Natur zu konzipieren. Als ich vor einem Jahrzehnt am ersten Band einer "Metagrammatik" (über "Aussage" und "Beifügung" – der zweite wird die "Funktion" untersuchen) arbeitete, so wollte ich eigentlich keine kritische Theorie zweiten Grades aufstellen; im Gegenteil, mich beschäftigte fast ausschließlich die Realität, ein Dutzend Sätze im ganzen Buch. Ich wollte nur betonen, daß das grammatische Geschäft bewußten Abstand verlangt, und das heißt Prüfung von Kategorien und Definition von Begriffen. Sogenannte "theorielose" Grammatik ist überhaupt keine Grammatik – und schon gar keine Theorielosigkeit, sondern ein besonders naiver Ausdruck einer forschen Ahnungslosigkeit. So entsprechen beide Topoi, das Innen wie das Außen, naturgemäß einer naiven Gesinnung, trotz reiner Intentionen in der didaktischen Anwendung, und trotz des oberflächlichen Gegensatzes von unkritischer Gläubigkeit und verabsolutiertem Selbstbewußtsein auf der einen, systematischer Skepsis und verständnisloser Relativisierung auf der anderen Seite.

Für angemessener halte ich das gleichzeitige, aber wohlunterscheidende Bemühen um den Gegenstand der Forschung und um die epistemologischen Mittel (und das ist nicht nur die Methode im engeren Sinne!). Grammatik, so sagte ein französischer Rhetoriker am Petersburger Hof eines Abends, sei halt doch ein Hebel, der bei nicht wenigen schwerer als die Last sei ...

Die coserianische Formulierung der Universalienfrage um das *tertium comparationis* herum hat mich denn auch nachhaltiger beeindruckt als die Sorge um eine optimale Pädagogik als Synthese einer den Deutschsprachigen intuitiv nacherfaßbaren Innen-Grammatik und einer den Fremdsprachigen diskursiv zu verabreichenden Außen-Grammatik.

Mit allgemeinen guten Absichten oder kritischen Bemerkungen ist es nicht getan. Im Detail steckt alles, und in der Anwendung zeigen sich erst die Prinzipien. Ich möchte deswegen drei Fragen herausgreifen, mit denen man überhaupt erst fertig wird, wenn man sich mit der französischen Grammatik, d.h. auch mit der Grammatik in Frankreich, beschäftigt: die Kongruenz

der Person, die innere Ordnung der zusammengesetzten Verbform und die prädikative Natur des Objektes. In allen drei Bereichen verstehen sich Außen- und Innen-Grammatik ausgezeichnet – aber an der Sache vorbei.

*Das bin ich!*

Zitat:

Kongruenz der Person:

*ich bin, gebe, ihr seid, geht* u.a.

Während sich im allgemeinen das Verb nach dem Subjekt richtet, stimmt es mit dem Prädikatsnomen überein, wenn dieses ein Personalpronomen ist: *das bin ich gewesen; das wart ihr* (von *das* wird ausgesagt, wer es war, nämlich *ich* bzw. *ibr*).

Ein mit dem "Prädikatsnomen" und nicht mit dem Subjekt "kongruierendes" Verb, das ist starker Tobak. Während die Numeruskongruenzsynesisbeherrscht ist und während sich weder Kasus- noch Genusprobleme stellen, formuliert die herkömmliche Grammatik in Bezug auf die Person bei bestimmten Fürwörter eine "Ausnahme" zur "regelmäßigen" Kongruenz (des Prädikates mit dem Subjekt). Aus inneren oder aus äußeren Gründen?

Daß es nicht *das ist ich*, sondern *das bin ich* heißen muß, wird natürlich nicht beanstandet. Warum aber wurde in dieser Wendung *das* als Subjekt und *ich* als Prädikatsnomen verstanden, trotz des horrenden theoretischen Preises, der für eine solche Leseart bar zu zahlen war? Meine These ist, daß Innen und Außen miteinander und ineinander für diese abnorme Hypothese plädierten.

In einer Folge X-Y-Verb oder X-Verb-Y lassen sich die Funktionen von X und Y an deren Morphemen ablesen, falls keine Kasusgleichheit vorliegt: *weil ihn das Fell juckt – bis sie der Kuckuck ruft – bevor die Sonne dem Mond entkommt – ob das Licht den Schatten scheut – dem Vater gleicht der Sohn – ein gutes Beispiel findet jeder – den Wald warnt der Eichelhäher*. Manchmal liegt doppelte Markierung vor: *dieser Traum bedrückte den Seelenarzt – einen solchen Schwur leistete er nie*. Eine einfache Markierung schafft es auch: *gar nichts wußte er – seine Nachbarin erkannte er nicht / seine Nachbarin erkannte ihn nicht – Sie erwarteten uns nicht mehr / Sie erwarteten wir nicht mehr*. Gegebenenfalls hilft das Numerusmorphem des Verbs aus der Verlegenheit: *sie schätzen die anderen / sie schätzt die anderen*. Bei restloser Morphemneutralisierung kann das Lexemverhältnis entscheiden: *das schlechte Modell erschwerte die*

*Rechnung* — die Preußen mögen die Bayern auch nicht. Der Kontext mag in Extremfällen den Schlüssel bringen, etwa eine Aufzählung der preußischen oder der bayrischen Abneigungen. Es kommt vor, daß ein von seinem Thema bessener und von seinen Kenntnissen verschlungener Autor die Unschuld des Lesers nicht mehr recht einschätzen kann und Sätze schreibt wie dieser, den Jean Fourquet für unentscheidbar hielt: *das Volk verstand Wagner nicht*. Findet jedoch keine Einbettung in den Fluß der Rede statt und liegt kein stechendes Lexemverhältnis vor, so wird der morphematische Schwund wie im Französischen durch taxematische Kodierung kompensiert: in den isolierten Aussagen *die Mutter ruft die Tochter* und *die Tochter ruft die Mutter, die Zahl bestimmt die Menge* und *die Menge bestimmt die Zahl* ist X Subjekt und Y Objekt.

Beim Prädikatsnomen stellt sich ein ähnliches Erkennungsproblem. Eine Kasusopposition ist *a priori* ausgeschlossen. Die sogenannte Dekodierung muß sich an das Lexemverhältnis, oder an Serialisierung im Kontext, oder eben an das Verbmorphem halten: *das bin* weist auf *ich* und nicht auf *das*!

Anscheinend wurde die Bedeutung der morphematischen Markierung unterschätzt und, zugleich, die Berufung auf den Sinn wirr überfordert. Die diachronisch umgestülpte Behauptung, das Verb trete in Kongruenz zu einem Satzglied, passe sich dem Subjekt an, könnte an und für sich die Relation *bin/ich* in *das bin ich* zu identifizieren helfen. Hat sich diese Lesart nicht durchgesetzt, so liegt es an der fehlerhaften Inversion im Kongruenzverhältnis. Bedenkt man nämlich, daß dem Verbmorphem die erste Rolle zukommt, und erblickt man im sogenannten Subjekt eine Expansion, so versteht man nicht nur die *constructio ad sensum* bei Numerusdivergenzen, sondern die radikale Vorentscheidung zugunsten von *ich* statt *das* in *das bin ich*: *das bin* ist der Trumpf, und nicht etwa ein irriges Echo zu einem fremden *das*: das Echo zum *bin* ist *das ich*.

Die Eindeutigkeit von Konstruktionen wie *das bin ich* und *wart ihr das?* schafft den Raum, den rhetorische bzw. pragmatische Varianten anfüllen: *was, das sollst du sein? Nein, das bist du nicht. Du kannst das nicht sein!*

Während die Identifikation des Lexemverhältnisses bei der oben erwähnten Subjekt-Objekt-Verteilung aufgrund diverser Merkmale relativ leicht ist (*Kühe fressen Heublumen / Heublumen fressen Kühe* — *das Wetter erfreut das Herz / das Herz erfreut das Wetter/die Maschine erstellt die Rechnung - die Rechnung erstellt die Maschine*), blieben bei der Verteilung Subjekt-Prädikatsnomen in einem ganz bestimmten Falle semantische Verhältnisfragen offen, falls man die Vorwegaufhebung der Mehrdeutigkeit durch das Verbmorphem überginge. In den entsprechenden Kon-

struktionen ist das Verbmorphem so etwas wie die letzte Tankstelle vor der Autobahn. Fährt man an ihr vorbei, so bleibt man stecken.

Man beobachte zunächst den Identifizierungsprozeß in denjenigen Fällen, in welchen die Funktionsverteilung nicht morphematisch vorgesichert wird: *grün ist die Heide, die Heide ist grün – grün ist eine ruhige Farbe – dieses Beispiel ist nicht so überzeugend – dieses Argument ist so schlagend nicht – Kupfer ist ein ziemlich weiches Metall – die Natur ist ein Buch – die Wettervorhersage ist nicht seine Stärke – diese Entscheidung war ein so grober Fehler nicht.*

Das "Attribut" (in der französischen Terminologie heißt es gerade in der expliziten Prädizierung *attribut*), welches in diesen Beispielen im sogenannten Prädikatsverband auftaucht, hat stets eine größere "Ausdehnung" als das Subjekt: *grün* ist nicht nur *die Heide*, es gibt auch andere ruhige Farben, ziemlich weiche Metalle, Bücher im übertragenen Sinne, usw. Daß *alle Heide* nicht *alles Grüne* und daß *grün* nicht einfach *Heide* ist, das "weiß" man im vorhinein, denn einen Begriff "verstehen" heißt, wer könnte das bestreiten? , diesen Begriff nach Wand und Höhe in der sogenannten Begriffspyramide orten, eventuell als Projektion in der Metapher. Falls nun Benennungen Begriffe einführen, in X und Y, deren Bedeutung die gleiche Ausdehnung hat, oder Benennungen verwendet, deren Bezeichnung für X und Y auf Identisches weist, entfällt das Kriterium der Extensionsdifferenz. Dies mag der Fall sein bei *Mensch* und *vernunftbegabtes Lebewesen*, bei *Schüler von A* und *Lehrer von C*, bei *Präsident der Regierung* und *Vizepräsident der Partei*, bei *die eins* und *die kleinste positive ganze Zahl*. Aussagen wie *A ist A, ich bin ich, du bist du, man ist man*, wie Philosophen oder Chansonniers sich auszudrücken pflegen, *Recht ist Recht, Tod ist Tod*, usw., zeigen, daß man entweder bei solchen erschöpfenden Gleichsetzung auf Funktionsunterschiede verzichten muß oder wie beim Subjekt-Objekt-Verhältnis sich auf die Reihenfolge verlassen muß – vorausgesetzt, der Kontext bringe seinerseits nicht den geringsten Aufschluß, vor- oder nachher! In isolierten Wendungen vom Typ *X ist Y, ist X Y?* , *X ist nicht Y* und *ist X nicht Y?* liegt wohl eine taxematische Auszeichnung der Funktionen vor. Beim Personalpronomen, also bei *das ist er*, liegen die Dinge wohl komplizierter.

Hat aber ein Verbmorphem (*bin, bist, warst*, usw.) Eindeutigkeit vorweg installiert, so werden zu höheren Zwecken Umstellungen möglich: *bist du das? nein, das bist du! ich bin das nicht, das kann ich doch nicht sein! bin ich denn ein Kamel? nein, ein Esel bin ich!*

Es gibt kein spezifisches syntaktisches Satzmuster als Ausdruck eines Identitätsurteils. Diese Feststellung hat dazu geführt, daß die einen eine



Art Subjektrecht des Erstgenannten postulieren, während andere, auf "saubere" Konventionen bedacht, einfach vorschlugen, das auf *-as* klingende Pronomen (*das, was*) unabhängig von seiner Stellung zum Subjekt zu proklamieren. Aber *was ist das?* und, frei nach Wilhelm Busch, *das ist das!*, oder, mit offenem Mund, *das ist aber was!?*

Daß weder der erste Platz noch der *-as*-Auslaut das Subjekt auszeichnen, zeigt folgende Belehrung: *nein, die Heidelbeeren sind nicht rot, zumindest wenn sie reif sind. Rot, das sind nur Preiselbeeren. Heidelbeeren sind blauschwarz. Das sind* findet seine Expansion im Subjekt *Preiselbeeren*.

Daß es *das bist du, bist du das?* und neben *du bist das* auch *du bist es* bzw. *bist du es?*, aber nicht *es bist du* heißen kann, gehört zum Kapitel der zugleich vielfältigen und doch im Einfältigen beschränkten Verwendungsfähigkeit von *es*.

Die übliche Problemstellung, die auf intuitive Erkenntnis hinausläuft, leidet unter der exklusiven und universalen Identifizierung des "Subjektes" mit dem "Satzgegenstand", verwechselt also eine grammatische Funktion mit einer logischen Funktion. Das Subjekt ist nicht unbedingt thematisch und das Thema der Aussage beschränkt sich niemals auf das Subjekt. Thematisch ist immer auch die Tempusinformation, und manchmal noch ein anderes Satzglied, z.B. das irrigerweise als Prädikatsnomen ausgewiesene "Attribut" (das französische *attribut*) in beiden folgenden Auszügen aus dem sogenannten deutschen Nachrichtenmagazin (31. Folge, Nr. 31): "von keinem der mittelalterlichen Dichter ist derart viel an urkundlichen Beglaubigungen überliefert wie von Oswald – was wiederum beweist, daß er *ein eigentlich mittelalterlicher Dichter* nicht mehr war." (S. 138) und "Manche Gedanken dieses Essays, damals vielfach als gefährlich zivilisationsfeindlich abgetan, erscheinen heute, im Zeichen von Umweltvergiftung und Wachstumsgrenzen, *gar so romantisch versponnen* nicht mehr." (S. 152), wobei weder *ein eigentlich mittelalterlicher Dichter* noch *gar so romantisch versponnen* im Prädikatsverband stehen, sondern beide zum komplexen "Satzgegenstand" gehören (was nicht heißt, daß ich sie für das "Subjekt" halte!).

Auch der Ausdruck "Gleichsetzungsnominativ" stiftet Verwirrung, sobald er nicht als bloße Kasusbeschreibung gehandhabt wird. In den drei folgenden Sätzen steht zweimal ein Substantiv und einmal ein Adjektiv im Prädikatsnomen: *ist der Enkel eines meiner Neffen der Neffe eines meiner Onkel?* - *ist dieser Onkel ein Junggeselle?* - *ist der Onkel jünger als sein Neffe?* Gleichsetzung als Identität liegt nur im ersten Satz vor, denn nicht jeder Junggeselle ist dieser Onkel, und jünger als sein Neffe kann auch seine Nichte sein (bzw. nicht sein, aber dann brauche ich ein ganzes Buch).

Die Richtigkeit der Analyse von *das bin ich* mit einem aus dem Morphem von *bin* und dem Pronomen *ich* bestehenden "Subjekt" dürfte mithin erwiesen sein. Wie lassen sich aber die Wendungen *das ist er, er ist das und das, ist er es*, usw. analysieren? Das Personalmorphem von *ist* läßt eine Ausweitung mit *das* (*das ist doch die Höhe!*) und mit *er* (*er ist ratlos*) zu. Gelten die Regeln der Erstbenennung oder der *-as*-Wörter, so ist *das* in *das ist er* Subjekt. Dagegen spricht aber ein sprachwissenschaftliches Prinzip, nach welchem eine paradigmatische Reihe durchaus schwache Stellen aufweisen kann und dennoch erkannt wird. Punktuelle Schwäche hebt ein Muster nicht ohne weiteres auf: *das bin ich, das bist du, das ist er* (*sie, es*), *das sind wir, das sind sie* (*Sie*), *daß seid ihr!*

Damit komme ich zur Außen-Grammatik dieser "Kongruenz des Verbs mit dem Prädikatsnomen bei Personalpronomen". Die Wendung *das bin ich* entspricht grob genommen dem französischen Satz *c'est moi*; allerdings liegt auch eine pragmatische Äquivalenz zwischen *c'est moi* und *ich bin's* vor! Immerhin, in der Wendung *c'est moi* fungiert das *demonstrativum* als Subjekt. Die fehlerhafte Transposition dieser Verhältnisse auf die Konstruktion *das bin ich* ist wohl Anlaß und Ursache der m.E. falschen deutschen Regel.

Früher gab es zu *je suis cela* — noch heute gibt es z.B. *tu serais ceci ou cela* — die spezifische syntaktisch ausgezeichnete Variante *ce suis-je*. Die Kasuserosion führte zur positionellen Kompensation. Der morphematisch neutralisierte Typ *c'est lui* löste sich aus einer schwindenden paradigmatischen Reihe, ließ er sich doch als Ausdruck eines Identitätsurteils leicht umdeuten, mit dem *demonstrativum* als Subjekt. Er wurde zum Muster einer neuen Reihe: *das ist x = c'est ... lui, elle, moi, toi, nous, vous!* Archaische Wendungen wie *ce fumes nous qui ...* trifft man in der Schriftsprache noch an, ja gegen das klassische *ce sont eux* kommt das triviale *c'est eux* immer noch kaum an.

Das *c'est moi* ist also der Garten des starken Tobaks von *das* (Subjekt!) *bin* (barbarisch kongruierend!) *ich* (Prädikatsnomen!). Die zitierte "Ausnahmeregel" habe ich einer 1974er Edition eines 1968 veröffentlichten Werkes entnommen. Dieser Imitationsfehler verschwindet allmählich aus den deutschen Grammatiken, allerdings auf eine betonte diskrete Weise. Ich habe deshalb als zweites Beispiel für die Folgen einer unglücklichen Koalition von Innen und Außen eine Theorie gewählt, die sowohl in den herkömmlichen Sprachlehren als auch in den meisten modernisierenden und formalisierenden Systembeschreibungen anzutreffen ist.

## Die Konjugation der Umschreibungen

Zitate:

Hilfsverben sind modifizierende Prädikatsteile.

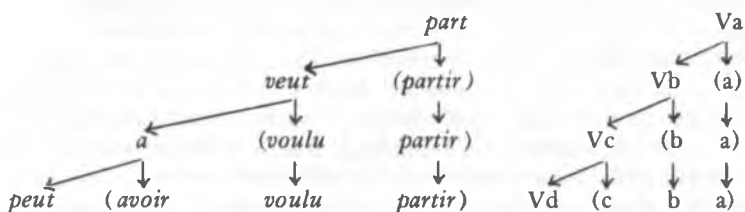
Les verbes auxiliaires sont ceux qui, dépouillant leur signification propre, servent de simples éléments morphologiques...

Obgleich die Einteilung dieser internen Prädikatsmodifikatoren hüben und drüben sowohl in den Appellationen als auch in den Abstufungen nicht die gleiche ist, gelten in beiden Grammatiken die Auxiliaren als Sonderbestimmung des sogenannten Haupt- oder Vollverbs, welches demnach das *Ur-determinatum* im Prädikatsverband bleibt, zu dem in verschiedenen Dimensionen bzw. auf verschiedenen Ebenen ein *determinans* in Dependenz treten kann, z. B. als Prädikatsnomen, als Partikel, oder eben als Hilfsverb, und besonders als Hilfszeitwort, desgleichen als Hilfsmodalwort.

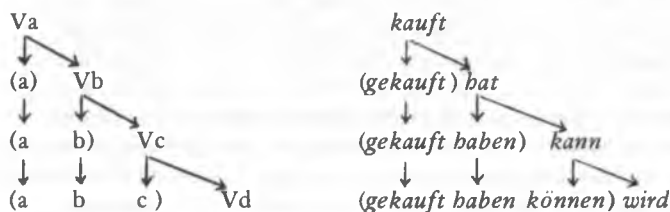
Läßt sich schon im Französischen nachweisen, daß das finite sogenannte Hilfsverb in der sogenannten Verbalgruppe *nucleus* oder Basis ist, und daß eine der (spontanen?) Annahme diametral entgegengesetzte "Dependenz" sowohl die Struktur als auch den Sinn beherrscht, so möchte man glauben, daß das Deutsche dem Grammatiker einen Entscheidungszwang und deswegen eine gründliche Diskussion auferlegt: ist *gekommen ist* das Ergebnis einer Transformation von *ist gekommen*, oder ist umgekehrt *ist gekommen* das Ergebnis einer Transformation von *gekommen ist*? Haben auch einige eine Art große Koalitionstheorie empfohlen (beides, *ist gekommen* und *gekommen ist*, seien "gleichberechtigte Urfiguren"), so gilt im allgemeinen, in Lehrer-Grammatiken wie in Schüler-Grammatiken, eine Vorentscheidung zugunsten von *ist gekommen*. Eine Diskussion darüber gilt als gegenstandslos, da die Struktur der Verbalgruppe ein gesichertes mehrsprachliches Phänomen sei, und insbesondere im Französischen wie im Deutschen zu den Grunddaten der Syntax gehöre.

In der Tat werden nach dem zugleich mißglückten und mißverstandenen französischen Modell deutsche Sätze analysiert, deutsche Konjugationstafeln aufgestellt und deutsche Baumgraphen gepflanzt. Das französische Modell wäre zumindest für das Französische brauchbarer gewesen, wenn gesehen worden wäre, daß jeweils eine neue Basis hinzugezogen wird, wenn die Verbalgruppe "wächst". *Mutandis mutatis* wäre der Abstand von *vient* zu *est venu* oder von *veut partir* zu *a voulu partir* nicht zu vergleichen mit dem Abstand von *le départ* zu *le départ du cheval* oder

von *l'angle de la rue* zu *l'angle de la rue du moulin*, sondern mit dem Abstand von *le départ* zu *l'heure du départ* oder von *l'angle de la rue* zu *le réverbère de l'angle de la rue*! Nun hatten die französischen Grammatiker keine Vorentscheidung zu treffen: *vendu été a* gibt es nicht, und *a été vendu* sieht deswegen in der Tradition eines Rivarol als natürliche bzw. evidente Folge aus! Man konnte sich also eine Theorie über die zentrifugale Anlage der Verbalgruppe ersparen und dennoch "generative" Verhältnisse korrekt beschreiben:



Die deutschen Grammatiker hätten ohne weiteres eine entsprechende Serie aufstellen können:



Der Vergleich zwischen der französischen zentrifugalen und der deutschen zentripetalen Anlage hätte mit einer bestechenden Klarheit gezeigt, daß in beiden Sprachen die Verbalgruppe die gleiche Ordnung aufweist, diese Ordnung jedoch in konträren Richtungen abliest. In der Perspektive des *tertium comparationis* kann man mit Begriffen wie "Ordnung" und "Richtung" durchaus operieren.

Dieses Gesetz der identischen Ordnung und der konträren Richtung beherrscht weite Gebiete der Lexemverbindungen:

*Jagdbund*  
*Schreibmaschine*  
*Bundesrepublik*  
*Weißbuch*  
*grün streichen*  
*hart arbeiten*

*chien de chasse*  
*machine à écrire*  
*République fédérale*  
*Livre blanc*  
*peindre en vert*  
*travailler dur*

siegessicher

Regenfälle

gezeigt worden ist

X Y Z

determinans-determinatum

(zentripetale Anlage)

sûr de vaincre

chutes de pluie

a été montré

Z Y X

determinatum-determinans

(disposition centrifuge)

Unabhängig von dieser Symmetrie hätte die zentripetale Struktur der deutschen Verbalgruppe sozusagen immanent leicht entdeckt werden können. So hätte man etwa die Nominalisierung bedenken können: wenn er *leben will*, so hat er *Lebenswillen*, aber auch wenn man gesagt hat, er wolle leben, so hat er deswegen längst kein besonderes *Willensleben!* Nicht unter dem Titel *Standauf*, sondern unter dem Titel *Aufstand* berichtet die Presse von einer Volkserhebung. Auch die Satzverneinung hätte man untersuchen können. Wenn es heist, *einer könne nicht schlafen*, so ist das (ab-) prädizierte "Rhema" das */Schlafen-können/*, wie aus *weil er nicht - schlafen kann* ersichtlich ist. Hoffnungslos falsch wäre aber eine Interpretation, welche die Negation nur auf das *schlafen* bezöge: *er kann - nicht (schlafen)*, als stünde es in seiner Macht, zu schlafen oder eben auf Schlaf zu verzichten. Aber um diese, und über ein Dutzend andere Beweisführungen angemessen darzustellen, würde ich wiederum ein ganzes Buch brauchen, länger als die "Structures logiques de la proposition allemande", worin zwei oder drei Beweise stehen. E i n Beweis reicht allerdings schon aus, wenn er stichhaltig ist. M.E. ist das generative Prinzip der wachsenden Komplexität der sog. umschriebenen Verbformen nicht der eleganteste, wohl aber, vom Grotesken her, der ironischste.

Sieht man von allen Interpretationsdifferenzen ab, klammert man also die Frage nach dem Determinationsverhaltnis aus, so bleibt folgender syntaktischer Mechanismus, der übrigens, wie die anderen Rivaroladen, gar nicht leicht in das Gewand einer Regel zu zwängen ist:

wird (geschlagen)

{ → nicht: ist-worden (geschlagen)  
→ sondern: ist (geschlagen) worden

hat (gekauft)

{ → nicht: hat-gehabt (gekauft)  
→ sondern: hat (gekauft) gehabt

ist (gekommen)

{ → nicht: ist-gewesen (gekommen)  
→ sondern: ist (gekommen) gewesen

*ist (gekommen)*                    { → nicht:     *will-sein (gekommen)*  
     { → sondern: *will (gekommen) <sup>↑</sup> sein*

Die weitere Entwicklung potenziert die Komplikation:

*wird (verstanden)*                    { → nicht:     *ist-worden (verstanden)*  
     { → sondern: *ist (verstanden) <sup>↑</sup> worden*

*ist (verstanden) worden*            { → weder:     *wird (sein(worden(verstanden)))*  
     { → noch:      *wird sein (verstanden) <sup>↑</sup> worden*  
     { → sondern:

*wird ( ( (verstanden) <sup>↑</sup> worden ) <sup>↑</sup> sein*

Das ist überhaupt kein Tobak mehr, sondern Wald und Wiese. Zumindest der reinste und leider auch beharrlichste Fall der Verwechslung von Innen und Außen, den auch die Romantik der verschränkten Klammern und Bogen nicht herausreden kann. Falls sich die deutschen Grammatiker doch auch um das Französische kümmern, so die Antwort *du berger à la bergère*, dann würden sie vielleicht mit dem Deutschen besser fahren.

Warum einfach, wenn es kompliziert auch geht? Wie ist es denn einfach, d.h. wenn die Folge *ist verstanden worden* weder für tief noch für glatt gehalten wird?

So:

Außerhalb des Bezuges (auch des fragenden) auf eine Behauptung (*assertio*) zeigt das Rhema folgende Struktur:

<i>verstanden</i>	<i>wird</i>		
		+	
<i>verstanden</i>	<i>worden</i>	<i>ist</i>	
			+
<i>verstanden</i>	<i>worden</i>	<i>sein</i>	<i>dürfte</i>

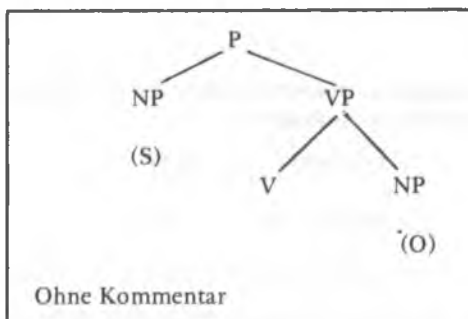
Die Aussage wird durch die Umstellung des finiten Verbs markiert; das ergibt auf die trivialste konstante Weise:

<i>wird</i> .....	<i>verstanden</i>	<u>[wird]</u>		
<i>ist</i> .....	<i>verstanden</i>	<i>worden</i>	<u>[ist]</u>	
<i>dürfte</i> .....	<i>verstanden</i>	<i>worden</i>	<i>sein</i>	<u>[dürfte]</u>

Die triviale Moral von der Geschichte wäre, daß manchmal für ein Innen gehalten wird, was ein Außen ist und zudem kein solides Außen, da es schon als eigenes Innen labil ist. Nicht trivial ist hingegen die Tatsache, daß solche Modellinterferenzen wohl nicht für jedes Sprachenpaar, Swahili – Japanisch, oder Dänisch – Türkisch, usw. gelten, nicht einmal für alle Paarungen des Deutschen mit anderen Sprachen, z.B. Arabisch oder Ungarisch. Wer die Diachronie der Theorie kennt, weiß, daß die französische Grammatik eine Art Erbgrammatik der deutschen Grammatik ist, wenngleich beide aus einer lateinischen Grammatik stammen, die von griechischen Grammatikern inspiriert worden war. Um Port-Royal herum, von Scoppius bis Jungius, geschah der Wechsel vom Latein zum Französischen, als Universalmodell, wie Rivarol später in Preußen verkündete – und dafür preisgekrönt wurde. Diese Primärbelastung der deutschen Grammatik durch die französische Schule hat mich im Laufe der Jahre immer stärker beeindruckt – und unglücklich gemacht, wußte ich doch in zunehmendem Maße, während ich an der vergleichenden deutsch-französischen Grammatik arbeitete, daß es die Franzosen nicht freuen würde, zu erfahren, daß ihr Modell so universal nicht ist, und daß es die Deutschen ärgern würde, daß so urtümlich nicht ist, was sie mitunter für Ur-eigenes halten.

### Das Objekt

Zitat:



Von Griechen zeugt, von Römern adoptiert, am französischen Hofe großgezogen und in Deutschland ehreneingebürgert, haben sich die grammatischen Theorien rund um den Erdkreis ausgebreitet. Einige kommen sogar frisch getüncht aus Übersee zurückgesegelt. Darunter befindet sich die Theorie des Akkusativobjektes als Element des Prädikatsverbandes, nämlich als "Ziel", und zwar als internes Ziel, einer beliebigen Transitivität. Diesen Punkt greife ich nicht etwa heraus, weil er in den deutschen

Grammatiken noch verbreitet gälte – wie der erste, oder weil er schlechthin zum Credo der deutschen Sprachlehre gehörte – wie der zweite, sondern weil gerade in der für Außen konzipierten und durchgeführten Grammatik Sch. & G. Benennungen und zweifellos auch Begriffe wie “Prädikatsobjekt”, ja “Prädikatssubjekt”, verwendet haben. Unter diesem bislang zu wenig beachteten “Prädikatsobjekt” bzw. Nichtprädikatsobjekt verstehe ich, bis auf weiteres nicht zu Unrecht, das rhematische bzw. das thematische Objekt.

Im zitierten Schema führt der linke Schenkel zu einem Ennpheh, welches – auch wenn der Name radiert wurde – das “Subjekt” meint, mit anderen Worten: den “Satzgegenstand”, dem ein “Prädikatsverband” gegenübersteht, der aus einem ein- oder mehrstelligen Prädikat und aus Prädikatsergänzungen steht. Das “Akkusativobjekt” ist mit dem anderen Ennpheh gemeint, zu dem die rechte Abzweigung im rechten Schenkel führt. Das Unkraut der “freien Angaben” wurde vermitteltst Weglaßproben entfernt. Die Doktrin, mit der ich mich nicht anfreunden kann, leider also anfeinden muß, ist folgende: das Akkusativobjekt ist *per se* Teil des Prädikatsverbandes.

Nun, das Objekt gehört nicht notwendigerweise dem Prädikatsverband an. Gehört es ihm an, so *per accidens*. Gehört es ihm nicht an, so ebenfalls *per accidens*. Gleiches gilt vom Subjekt. Für beide, Subjekt und Akkusativobjekt, gilt sogar, das sie *m e i s t e n s n i c h t* zum Prädikatsverband gehören.

Gewiß, die Valenzfigur eines transitiven Verbs verlangt nach akkusativischer Saturation. Aber auch nach nominativischer! Heischend greifen Tentakel nach Objekt und nach Subjekt, und nichts würde einen Valenzlexikographen dazu berechtigen, das Subjekt außen zu beheimaten (es kann drinnen stehen) und das Objekt innen anzusiedeln (es ist fast immer draußen). Die Valenztheorie ist eine Kasusbeschreibung, und keine Satzlehre. Ob ein Objekt prädikativ ist oder nicht, es bleibt ein Objekt; Objekt bleibt Objekt, Subjekt Subjekt, Kasus Kasus. Die Sättigung der Valenz erfolgt unabhängig von Existenz, d.h. von Opposition zwischen Bedeutung (Rhema) und Bezeichnung (Thema). Die Benennung “Satzbaupläne” wurde für minimale Listen von Satzbaumaterialien verwendet und hat zu einer gewissen Verblendung geführt, da sie den Anschein weckte, man habe nun endlich das Formprinzip und brauche keine fundamentale Frage nach der Form mehr zu stellen, könne mit leichter Hand nachweisen, daß alle oberflächlichen Abweichungen so etwas wie akrobatische Verrenkungen eines Knochenvalentins seien, die aber nichts daran ändern, daß ein Akkusativobjekt eben zu seinem Prädikat im Prädikatsverband gehört wie eine Zehe zum Fuß am rechten Bein, und daß keiner der folgenden



Sätze Anlaß gebe, den Begriff des "Akkusativobjektes" erneut zu bedenken:

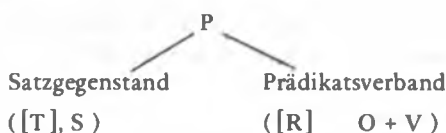
*er hat nicht recht  
er kannte das römische Recht nicht  
er will nicht den Sturm säen  
er kann das Ende des Sturms nicht abwarten  
könnte er nicht den Mund balten?  
balten Sie bitte den Mund nicht offen!  
man beerdige nicht die Lebendigen!  
sollte man die Toten nicht beerdigen?  
er hätte nicht den Abend vorzeitig loben sollen  
er hätte den Abend nicht im Regen verbringen sollen  
und da sollte man nicht die Flinte ins Gras werden!  
sogar im Schlaf ließ er die Flinte nicht aus der Hand*

Dieser bescheidenen Sammlung könnte man nun vorwerfen, daß sie stehende Redewendungen einmischt. Springt der Gegensatz zwischen eigentlicher Bedeutung und übertragener Bedeutung nicht ins Auge? Nun, dieser Einwand wäre ein Bumerang, denn nur die festen Redensarten und die Metapher verifizieren die Regel der Interpretation des Objektes in den Prädikatsverband! Am innersten, wenn man so schreiben darf, wäre das Objekt der immanenten Transitivität, nach dem Muster *vivre sa vie*, *Propaganda propagieren*, *eine Meldung melden*, oder das übliche *demandeur une question* oder, was ein Humorist verblüffend bestaunen kann: *ein Loch bohren!*

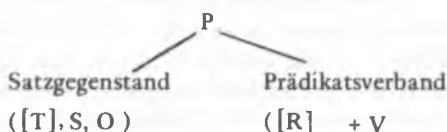
Nun könnte man, kurz vor der Kapitulation, einen prinzipiellen Rückzieher anmelden, eine Art Ordnungsruf, mit dem terminologischen Hinweis darauf, daß der Prädikatsverband mit dem Rhema nichts zu tun habe. Nun denn! Aber womit sonst? Über Nomenklaturen darf man nicht streiten, aber über Definitionen muß man diskutieren. Tatsache ist, daß der Prädikatsverband als logischer Aussagekonstituent definiert wird, sobald dem linken Ennphe, von dem etwas ausgesagt wird, das rechte Vaupheh mit seinen internen Ennphehs gegenübergestellt wird als das im Verbund prädierte komplexe Satzelement: Prädikat ist die lateinische Entsprechung zum griechischen – nicht zum Prager – Rhema. Dem Rhema gegenüber steht das Thema, bei den Griechen prinzipiell bezeichnende onomatische Angaben, trivial ausgedrückt "Satzgegenstand", leider in der grammatischen Scholastik mit dem "Subjekt" gleichgesetzt.

In Bezug auf die Zugehörigkeit von Objekt und Subjekt (und desgleichen anderer "Satzglieder") zum Rhema und zum Thema liegen diverse Muster vor. In den folgenden Beispielen erinnern [T] und [R] an die mögliche

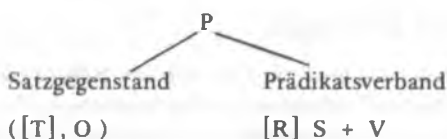
Anwesenheit anderer thematisch oder rhematisch auftretender Funktoren:



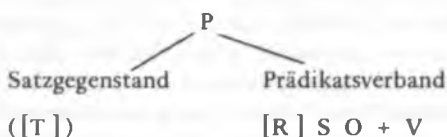
*daß damals das Parlament keineswegs besonnen Entwürfe prüfte*



*daß dabei der Kanzler ihn vielleicht für tüchtig hielt*



*daß mithin eine solche Reform nicht der Zufall auslöste*



*daß auch dort damals nicht Öl das Feuer löschte*

Die entsprechenden Aussagen, auch die aussagebezogenen Fragen, werden durch die Zweitstellung des finiten Verbs gekennzeichnet: *prüfte, hielt, löste, löschte*; bei Satzfragen bleibt die Kopfstelle leer; anderswo kann sie thematisch oder rhematisch besetzt werden, wobei entweder die Proso-demoposition oder die Eindeutigkeit der ataktischen Beziehungen die Zugehörigkeit der Ansätze zum Prädikatsverband oder zum "Satzgegenstand", also zum Aussagenthema sichern. Das Akkusativobjekt, hier O, kann zu den [T] oder zu den [R] gehören; wo es steht, steht es *per accidens. Quod erat demonstrandum?* Vielleicht versteht diesen Beweis (thematisch), nur wer nicht die Katze (rhematisch) im Satz kauft. Weder die alte Sprachlehre noch die Beschreibungen des "Mittelfeldes" (Konglomerat von einigen [T] und einigen [R] noch die pseudoformalisierte Kürzelschrift NPs/VP (V & NPo) können die Einsicht in die prinzipielle

Prädikatsunabhängigkeit des Akkusativobjektes einbauen oder verkraften. Die Valenzrelation wird damit nicht beanstandet, ganz im Gegenteil, denn sie gilt ja auch für das Nominativsubjekt! Die prädikative Natur des Objekts gilt zu Unrecht als innere Intuition, als Heimevidenz: sie ist Kolonialprodukt oder zumindest Importware. In seinem in deutschen Landen gekrönten "Discours sur l'Universalité de la langue française" schrieb Rivarol: "le Français nomme d'abord le sujet de discours, ensuite le verbe, qui est l'action, et enfin l'objet de cette action: voilà la logique naturelle à tous les hommes. I ... I Le Français, par un privilège unique, est seul resté fidèle à l'ordre direct, comme s'il était tout raison." Etwas weiter im Text steht das berüchtigte "ce qui n'est pas clair n'est pas français", aus dem nicht selten eine Overdose Chauvinismus gedreht wird, indem stillschweigend kontraponiert verstanden wird "was nicht französisch ist, ist unklar". Hase im Pfeffer, oder Hahn im Korb?

### Von der Didaktik zur Heuristik

Kein Zweifel, ich habe mich im Thema geirrt. Schritt für Schritt bin ich vom Spazierweg der Beschreibung des Deutschen als "Fremdsprache" in das Gestrüpp von Innen und Außen abgekommen. Oder auch aus dem Sumpf weicher Begriffe auf harten Boden gelangt. Fels ist nicht illusionäre konventionsuntermauerte Verabsolutierung undefinierter Begriffe, sondern die Erkenntnis der Relativität von etlichen grammatischen Kategorien. Die "Relativität der Grammatik" könnte später einmal das Thema zu einer Jahrestagung des IdS abgeben. Inzwischen wäre die Verbindung von "linguistischer Intuition" und "theorielooser Formalisierung" eine besonders teure Illusion: *reculer pour mieux sauter*, aber nur in Phase I. Das Nachdenken, das Vergleichen, das Experimentieren und das Diskutieren, das Beweisen vor allem, gehören nun einmal zur Grammatik als Wissenschaft. "Theorielose Wissenschaft" ist ein doppeltes Mißverständnis. Allerdings ist die Masse, die es zu wälzen gilt, ungeheuerlich, und ihre Trägheit entsprechend. Der Hebel wird es schon schaffen, wenn er nur am richtigen Punkt angesetzt wird. Aus mehreren Gründen sehe ich diesen Punkt, *punctum fixum* und *punctum saliens* zugleich, in der deutschen Satzverneinung, *la chose la plus claire du monde!*

## Aspekte einer anwendungsorientierten Grammatik des Deutschen für Hispanophone

1.0.0. Das Hauptreferat von K.B. Lindgren hatte zur Aufgabe, diejenigen Prinzipien vorzutragen und zu diskutieren, auf denen eine anwendungsorientierte Ausländergrammatik des Deutschen beruhen sollte. Unser Koferat beschränkt sich darauf, die These Lindgrens, so wie sie in dem Abstract formuliert ist, das der Koordinierung unserer Beiträge als Grundlage diene, der Realität des Deutschunterrichts in spanischsprachigen Ländern gegenüberzustellen und sie, von unserem spezifischen Interessenstandpunkt aus, zu verdeutlichen und in einigen Aspekten zu präzisieren. Diese These lautet: "Die Darstellung ist kontrastiv der Muttersprache der Schüler anzupassen: bei ähnlichen Strukturen genügen kurze Hinweise, während fremde Strukturen ausführlich zu erklären sind. Jedes Sprachgebiet braucht seine eigene Grammatik."

1.1.0. In einem kurzen Bericht über die Situation des Faches Deutsch in Spanien stellt Regales, Deutsch, u.a. folgendes fest:

- 1) Deutsch wird auf allen Bildungsebenen in Spanien unterrichtet. Es nimmt aber einen bescheidenen fünften Platz hinter Englisch, Französisch, Latein und Griechisch ein.
- 2) Es bestehen zwar einige deutsche Kindergärten und Grundschulen, an den spanischen Gymnasien ist aber Deutsch als Unterrichtsfach fast vollkommen verschwunden.<sup>1</sup>
- 3) Übersetzungskurse in verschiedene Fachsprachen des Deutschen, und zwar als Nebenfach des jeweiligen Studiengangs, werden an einigen medizinischen, pharmazeutischen, naturwissenschaftlichen und juristischen Fakultäten, sowie an Handelsschulen und ähnlichen Einrichtungen angeboten.
- 4) Viele Universitäten haben ein deutsches Lektorat, das Sprachunterricht, Literaturübungen und Vorlesungen in Deutschlandkunde abhält. Nur wenige Universitäten (Salamanca, Madrid, Barcelona, Bilbao, Valencia) besitzen eine eigene deutsche Abteilung und bieten ein (zehnmestriges) Studium für Hauptfachgermanisten an. Es bestehen z.Zt. 3 Lehrstühle und 40 Assistentenstellen für Germanistik in Spanien.
- 5) Die Zahl der Studenten, die Deutsch als Hauptfach wählen, ist relativ gering. Die meisten haben keinerlei Vorkenntnisse des Deutschen, wenn sie in die Universität eintreten, und nach Abschluß des Studiums besitzen sie dementsprechend ungenügende Deutschkenntnisse.

- 6) Das meistbenutzte Lehrbuch an der Universität bei der Ausbildung von Lehrern für Deutsch ist "Deutsch als Fremdsprache" von K. Braun, L. Nieder und F. Schmöe.

Die Situation des Faches Deutsch in Hispanoamerika ist – abgesehen von der Tatsache, daß wegen der Misere der Altphilologie in der hispanischen Neuen Welt das Deutsche im allgemeinen den dritten Rang hinter Englisch und Französisch einnimmt – im wesentlichen dieselbe, allerdings mit mehr oder weniger starken regionalen Unterschieden. In Chile, wo ein großer Anteil der Bevölkerung deutschstämmig ist, läßt sich z.B. eine relativ günstigere Lage des Faches Deutsch feststellen im Vergleich zu der in den meisten hispanoamerikanischen Staaten, sowohl bezüglich der Zahl der deutschen Kindergärten, Grundschulen und Gymnasien, als auch bezüglich der deutschen Kulturinstitute und der Möglichkeit der Ausbildung von Lehrern für Deutsch an den einheimischen Universitäten. In mehreren Staaten dagegen gibt es kein deutsches Kulturinstitut<sup>2</sup>, wodurch die Möglichkeit, überhaupt Deutschunterricht zu bekommen, oft wesentlich eingeschränkt wird; es existiert kein Studiengang für Hauptfachgermanisten an den Universitäten, die in einigen Fällen nicht einmal über einen deutschen Lektor verfügen.<sup>3</sup>

1.1.1. In bezug auf die Zielgruppe ist die Situation des Faches Deutsch in der hispanischen Welt der ähnlich, wie man sie z.Zt. auch in anderen Kulturräumen Europas antrifft. Es geht darum, das Interesse von fachorientierten Personenkreisen zu befriedigen, die eine bestimmte Fachsprache des Deutschen (meist) nur lesen lernen möchten; von Schülern und Erwachsenen verschiedener Bildungsniveaus, deren zu erreichendes bzw. angestrebtes Ziel der Erwerb einer minimalen Kompetenz im Lesen und in oraler Kommunikation ist; und schließlich von Studenten, die Deutsch als Hauptfach gewählt haben. Es ist offensichtlich, daß eine anwendungsorientierte Grammatik des Deutschen allein derartig unterschiedlich gelagerten Bedürfnissen kaum gerecht werden kann. Trotzdem ist es möglich, sie als eine Referenzgrammatik des Deutschen zu konzipieren, die direkt vom spanischsprachigen Germanistikstudenten benutzt werden kann und von den für die Erprobung ihrer pädagogischen Anwendungsmöglichkeiten zuständigen Fachlehrern, d.h. als allgemeine Grundlage für die Entwicklung verschiedener Lehrmaterialien anhand von geeigneten Didaktisierungsverfahren. Andererseits wird sie auch zu ergänzen sein durch die Sammlung und Klassifizierung anderen didaktischen Materials, vor allem auf dem Gebiet der sog. "Idioma Instrumental" (= Erlernen des Deutschen mit dem Ziel, eine bestimmte Fachsprache zu lesen). Bis heute ist es keiner der bestehenden Grammatiken des Deutschen gelungen, diese Funktion in der hispanischen Welt zu übernehmen. Im folgenden beschrän-

ken wir uns auf die Verwendung einer solchen Grammatik auf Hochschulebene.

1.1.2. Hinsichtlich des Grades des Vorhandenseins der sprachlichen Kompetenz (vgl. These 1 des Koreferats von J. Juhász) bei den Adressaten auf Hochschulebene unterscheidet sich aber die hispanische Welt sehr stark von europäischen Gebieten, in denen der Germanistikstudent mit Deutschkenntnissen in die Universität eintritt, die er bereits seit mehreren Jahren im Deutschunterricht am Gymnasium erworben hat. Man versucht also, Studenten, deren sprachliche Kompetenz im Deutschen einen sich an Null annähernden Wert aufweist, in etwa 5 Jahren zu Lehrern für Deutsch auszubilden. Unter der Annahme, daß eine solche Aufgabe nicht von vornherein als undurchführbar verworfen wird, sondern daß man sich dafür entscheidet, nach der besten Lösungsmöglichkeit zu suchen, erfordern die gegebenen Umstände – mehr als anderswo – die Einbeziehung der Muttersprache des Lernenden, welcher schon allein durch sein Alter einem stark von Interferenzschwierigkeiten beeinflussten Spracherwerb ausgesetzt ist. Eine anwendungsorientierte Grammatik des Deutschen für Spanischsprachige muß diese systematisch miteinbeziehen mithilfe einer vorausgehenden kontrastiven Analyse beider Sprachen und sie explizit oder implizit in der einzelsprachlichen Beschreibung des Deutschen berücksichtigen, um so beim konkreten Sprachlernprozeß zu ihrer Beseitigung beizutragen, indem sie darauf hinweist und ihre Entstehungsmechanismen deutlich macht. Aus dem bisher Gesagten wird klar ersichtlich, daß eine solche anwendungsorientierte Grammatik des Deutschen für Spanischsprachige eine Referenzgrammatik sein soll und in spanischer Sprache abgefaßt werden muß, damit die besagten Adressaten sie schon im Anfangsstadium des Lehrgangs benutzen können.

1.1.3. Die praktische Unmöglichkeit für die Studenten, wenigstens in den ersten Jahren des Studiums, die vorhandenen deutschen Grammatiken direkt zu benutzen, und das Fehlen einer Grammatik wie der oben beschriebenen haben es notwendig gemacht, den universitären Grammatikunterricht mehr und mehr auf vorhandene Lehrbücher auszurichten wie "Deutsche Sprache für Ausländer" von Schulz-Griesbach; "Deutsch als Fremdsprache" von Braun, Nieder und Schmöe; "Deutsch 2000", die alle genaugenommen unterschiedliche Zielsetzungen beinhalten. Alle diese Lehrbücher waren, sind und werden noch für längere Zeit ein notwendiger Teilersatz für eine Referenz- bzw. für eine davon abgeleitete Lerngrammatik des Deutschen auf Hochschulebene in der hispanischen Welt sein. Abgesehen von der Tatsache, daß diese Lehrbücher eine weiter gefaßte Zielsetzung haben als die einer bloßen grammatikalischen Beschreibung, darf darüberhinaus nicht übersehen werden, daß sie mit den gleichen

Methoden und Darstellungsformen für den Deutschunterricht in den unterschiedlichsten Kulturkreisen konzipiert sind: dieselben Texte und grammatikalischen Erläuterungen werden verwendet in Amman, Ankara, Athen, Bangkok, Bombay, London, Daressalam und Caracas. Daraus folgt, daß sie im Grunde arbeiten mit der implizit vorausgesetzten These der Legitimität entweder, einen idealen Lernenden zu postulieren, als eine Art unbeschriebenes Blatt, der in keiner Weise von seiner Muttersprache geprägt ist; oder aber der Legitimität, auf die Berücksichtigung der spezifischen Lernbedingungen des jeweiligen Lernenden zu verzichten. Wenn man dagegen das Prinzip der Kontrastivität für die Beschreibung der grammatikalischen Strukturen des Deutschen im Deutschunterricht für Ausländer akzeptiert und ernst nimmt, wird man sicher der Notwendigkeit zustimmen, diese Art von Lehrbüchern umzuarbeiten, indem ihre Texte und kurzen grammatikalischen Beschreibungen den Erkenntnissen angepaßt werden, die die Anwendung des dargestellten Prinzips erfordert. Die Grundlage für die Ausführung dieses Vorhabens ist wiederum eine noch zu erstellende kontrastiv ausgerichtete Referenzgrammatik des Deutschen für Spanischsprachige.

2.1. Die Anwendung des Prinzips der Kontrastivität bedingt eine vorhergehende einzelsprachliche Beschreibung des Spanischen und des Deutschen, sowie eine entsprechende Darstellung der Unterschiede und Analogien in ihrer Sprachgestaltung. Da anzunehmen ist, daß diese je nach dem vergleichlichen Gebiet jeweils anders ausfallen, ergibt sich, daß ihre Berücksichtigung in einer einzelsprachlichen Beschreibung des Deutschen die konkrete Darstellung eines jeden Kapitels beeinflussen wird. Dabei ist m. E. jede Art der Beschreibung (traditionell, strukturell, transformationell, etc.) angebracht, insofern die Identifizierung der Analogien und Unterschiede gewährleistet ist. Maßgebend für die Wahl bzw. Bewertung des methodischen und theoretischen Ansatzes sollen Kohärenz und Umfang der gezeigten Analogien und Unterschiede, das Ausmaß an Gewinnung wichtiger Einsichten in die Struktur der einzelnen Sprachen und vor allem der Didaktisierbarkeitsgrad der Forschungsergebnisse sein.

2.2. Da der kontrastive Ansatz im allgemeinen hauptsächlich die Unterschiede hervorhebt, werden die gleichen oder ähnlichen Strukturen in den beiden Sprachen für nicht interessant befunden. Die Erklärung Lindgrens "bei ähnlichen Strukturen genügen kurze Hinweise" spiegelt dieses Kriterium wider. Wir sind aber der Meinung, daß dadurch die Zusammenhänge zwischen den kontrastiv relevanten und den analogen Fakten vernachlässigt werden. Aus diesem Grund sollten auch die Beschreibungen einer kontrastiv ausgerichteten Ausländergrammatik des Deutschen den erwähnten

einzelnsprachlichen Zusammenhängen in angemessenem Umfang je nach ihrem Gewicht im Sprachsystem Rechnung tragen. Bei Berücksichtigung der besagten einzelnsprachlichen Zusammenhänge stellt man andererseits oft fest, daß zwischensprachliche Übereinstimmungen meistens nur partieller Natur sind.

2.3.0. Die allgemein anerkannte Erläuterung Lindgrens, nach der "fremde Strukturen", d.h. ausgesprochene Kontraste bezüglich der Muttersprache des Lernenden, "ausführlich zu erklären sind", sollte m.E. näher spezifiziert werden.

Es ist selbstverständlich, daß man zwischen "fremden Strukturen" des Deutschen im Hinblick auf das Spanische und "fremden Strukturen" des Spanischen dem Deutschen gegenüber unterscheiden kann. Beides sollte m.E. bei einer einzelnsprachlichen Beschreibung des Deutschen für Spanischsprachige, die kontrastiv ausgerichtet ist, berücksichtigt werden. Und das ist nicht mehr so selbstverständlich in der Diskussion und in der grammatischen Praxis gewesen.

2.3.1. Als typische Beispiele fremder Strukturen des Deutschen gegenüber dem Spanischen – von unterschiedlicher Tragweite und Gewicht innerhalb des Lernprozesses – und deren zu privilegierenden Behandlung können folgende angeführt werden:

- Die deutschen Kasusparadigmata des Substantivs und des Adjektivs und ihre Kombinatorik müssen im einzelnen beschrieben werden, da das Spanische keine entsprechenden Flexionen aufweist. Dies ist die vielleicht wichtigste und häufigste Fehlerquelle für Spanischsprachige beim Erlernen des Deutschen.
- Die topologischen Verhältnisse der Verbalformen bereiten dem Spanischsprachigen ähnliche Schwierigkeiten, weil sie Bedingungen ausgesetzt sind – wie die Beispiele (1) und (1') verdeutlichen –, die das Spanische nicht kennt, so daß die entsprechenden Regeln ausführlich darzustellen sind.

(1) *Peter hat mir gesagt, daß dein Vater*

*heute mit dem letzten Zug*

$\left\{ \begin{array}{l} \text{gekommen ist} \\ \text{kommen wird} \\ \text{kommen kann} \end{array} \right\}$



(1') *Pedro me ha dicho,*

*que tu padre*

$\left[ \begin{array}{l} \textit{ha llegado} \\ \textit{iba a llegar} \\ \textit{puede llegar} \end{array} \right]$

*hoy en el  
último tren.*

- Einer ausführlichen Darstellung bedürfen auch die Kompositionsmuster des Deutschen bezüglich ihrer morphosyntaktischen Struktur und Produktivität in der Sprachnorm, weil das Spanische keine normalen morphologisch gleichwertigen Entsprechungen für mehrere Typen hat (z.B. *Zehnmarkstück*, *Sofortprogramm*, *radfabren*, *totschießen*<sup>4</sup>) und in den Fällen, wo der Kompositionstyp im Sprachsystem möglich ist, erhebliche Restriktionen bezüglich der Anzahl der gekoppelten Lexeme und ihrer Produktivität aufweist. So kennt z.B. das Spanische den Typ Substantiv + Substantiv (*bocacalle* = 'Straßeneinmündung'; *carricoche* = 'Gerümpelwagen'), die Anzahl der gekoppelten Lexeme beschränkt sich aber auf zwei Elemente, wobei deutsche Komposita des Typs von (2) bzw. Konstrukte der Fremdsprache wie (2') oder Scherzbildungen wie (3) dem Spanischsprachigen — nach der Formulierung A. Alonsos — nur als "frases disfrazadas de palabras" ("Sätze in Wortverkleidung") vorkommen können.<sup>5</sup>

- (2) dt. *Kinderspielplatzförderungsdekret:*  
sp. *decreto para el fomento de (la construcción de) lugares de recreo (~ plazas de juego ~ parques) infantiles*
- (2') dt. *Überseereichweitenfernsehrichtfunkverbindung:*  
sp. *comunicación por radioenlace y televisión de alcance intercontinental*
- (3) dt. *Donaudampfschiffahrtsgesellschaftskapitänswitwenball:*  
sp. *baile de las viudas de capitanes de la compañía de vapores del Danubio*

- Das Deutsche kennt keine Restriktionen der Pronominalisierung an der Subjektstelle wie das Spanische bezüglich des sog. *genus personale*. Deswegen ist es notwendig, diese Ersetzungsmöglichkeiten ausführlich zu belegen, da das Spanische in den meisten Fällen auf die Wiederholung des referierten Substantivs wie in (4), auf ihre Auslassung wie in (5) und (6), oder auf die Ersetzung durch Relativpronomen wie in (7) zurückgreift.<sup>6</sup> Auf diesen Unterschied zwischen

beiden Sprachen ist u.a. ein großer Anteil der häufigen Interferenzfehler spanischsprachiger Lernender, die das Subjekt im Deutschen auslassen, zurückzuführen. Unseres Wissens wird in keinem Lehrbuch darauf hingewiesen.

- (4) *El p u e b l o estaba retirado de la estación a cuatrocientos o quinientos metros. El p u e b l o era un sarro que manchaba la tierra ...* (Erzähler, S. 46)
- (4') *Das D o r f war vierhundert bis fünfhundert Meter vom Bahnhof entfernt. Es sab aus wie Kesselsteinflecken auf der Erde.* (Erzähler, S. 47)
- (5) *Se le ha caído el s o m b r e r o a Elisa, (φ) se le va a mojar.* (Erzähler, S. 32)
- (5') *Elisa hat den Hut verloren, er wird naß.* (Erzähler, S. 33)
- (6) *Aprieto entre mis dedos ... un par de cerezas del s o m b r e r o , (φ) son de cera.* (Erzähler, S. 36)
- (6') *Ich knutsche ein paar Kirschen vom Hut in meinen Händen herum, sie sind aus Wachs.* (Erzähler, S. 37)
- (7) *... y el tranvía, que al acabar la cuesta, soltaba los frenos y se precipitaba, derrengándose.* (Erzähler, S. 30)
- (7') *... und nun war die S t r a ß e n b a h n in der Talsohle angekommen, löste die Bremsen und fuhr so schnell, daß sie beinahe aus den Schienen sprang.* (Erzähler, S. 31)

2.3.2. Die Berücksichtigung fremder Strukturen des Spanischen bei einer einzelsprachlichen Beschreibung des Deutschen ist dagegen komplizierter. Anhand der kontrastiven Analyse einiger wichtiger Aspekte der Futurformen beider Sprachen möchten wir dies erläutern. In rein konstitutioneller Hinsicht stellen die deutschen Futurformen periphrastische Erweiterungen der primär durch Flexion bestimmten Präsensform dar. Sie entstehen durch sekundäre Erweiterungen des Präsens (/er/tut > *wird tun*) bzw. tertiäre Erweiterung des Perfekts (/er/tut > *hat getan* > *wird getan haben*). Das Deutsche besitzt somit weder eine primär durch Flexion bestimmte Futurform mit ihren entsprechenden sekundären Erweiterungen (vgl. sp. *bará* > *irá a hacer* ~ *habrá hecho*), noch eine auf Erweiterung der anderen Flexionsform, des Präteritums (/er/tat > *\*wurde tun*) zurückzuführende Periphrase (vgl. sp. *bizo* > *fue a hacer*; *hacia* > *iba a hacer*). Das folgende Schema<sup>7</sup> – in Anlehnung an Wunderlich, Tempus, S. 35 - 40 – stellt die morphologischen Regeln der dt. und sp. Futurformen dar und veranschaulicht die konstitutionellen Unterschiede beider Sprachen auf diesem Gebiet<sup>8</sup>:

<p>WIRD → [Verb Fut I]</p> <p>WIRD [wend Präs] + [Verb Inf.]</p>	<p>VA → [i Präs.]</p>	<p>A + a +</p>	<p>HACER [Verb Inf.]</p>	<p>HARA → [Verb Fut] → <i>haré, harás...</i></p>
<p>WIRD → [Verb Fut II]</p> <p>WIRD [wend Präs] + [Verb Part]</p>	<p>VA → [i Präs.]</p>	<p>A + a +</p>	<p>HACER [Verb Inf.]</p>	<p>HABRA HECHO → [Verb Fut Perf] → [bab Fut] + [Verb Part]</p>
<p>WIRD → [Verb Fut. Perif. II]</p> <p>WIRD [wend Präs] + [Verb Inf.]</p>	<p>VA → [i Präs.]</p>	<p>A + a +</p>	<p>HABER HECHO<sup>9</sup> [bab Inf.] + [Verb Part]</p>	
	<p>IBA → [i Imp.]</p>	<p>A + a +</p>	<p>HACER [Verb Inf.]</p>	
	<p>FUE → [i Prät.]</p>	<p>A + a +</p>	<p>HACER [Verb Inf.]</p>	
	<p>IRA → [i Fut.]</p>	<p>A + a +</p>	<p>HACER [Verb Inf.]</p>	

Ohne auf das Problem der (möglichen) einheitlichen Sprachbedeutung der Futurformen einzugehen, kann man kontrastiv feststellen, daß die Hauptredebedeutungstypen, die diese Formen in beiden Sprachen aufweisen, dieselben sind. Sie erscheinen a) in zukunftsbezogenen Aussagen, bei denen die Festlegung der Zeitreferenz vor allem im Deutschen durch temporale Adverbiale, Elemente des Kontextes und die Semantik bzw. Aktionsart des Verbums erwirkt wird, wobei außer dem Sprechzeitpunkt – je nachdem – weitere Bezugspunkte in der Vergangenheit (Nachvergangenheit) und in der Zukunft (Nachzukunft) zu berücksichtigen sind; weiterhin erscheinen sie b) in Äußerungen von gegenwarts- bzw. vergangenheitsbezogenen Vermutungen und c) bei den von Wolf, Futur, passim genannten replikativen Futurverwendungen, die im Unterschied zu denen von a) und b) einen vorhergehenden Sprechakt (bzw. eine non-verbale Handlung) voraussetzen, der vom Sprecher nicht akzeptiert wird. Im Falle der zukunftsbezogenen Aussagen, worunter nicht nur die bloße Bezeichnung eines noch bevorstehenden Geschehens in der Zukunft, sondern auch Sprechakte wie Aufforderungen, Befehle, Ankündigungen einer Absicht, Versprechen, etc. zu verstehen sind, stellen wir die allgemeinen Entsprechungen dt. *wird tun* = sp. *hará, va a hacer, irá a hacer* und dt. *wird getan haben* = sp. *habrá hecho, va a haber hecho* (mit besonderen diaphasischen und diatopischen Merkmalen im Spanischen in zeitreferentieller Verwendung), die allerdings einen zusätzlichen Referenzpunkt in der Zukunft erfordern, fest. Eine anwendungsorientierte Grammatik des Deutschen für Hispanophone kann dies implizit durch die bloße Auswahl geeigneter Beispiele und ihrer Übersetzung (vgl. (8) bis (12')) erläutern.

- (8) *Das Zimmer, das Herr X m i e t e n w i r d , ist sehr geräumig.*  
 (8') *El cuarto, que el señor X va a arrendar ~ arrendará , es muy amplio.*  
 (9) *Du w i r s t mit uns g e h e n !* (Duden, S. 86)  
 (9') *Tú irás ~ vas a ir con nosotros !*  
 (10) *Das w e r d e ich auf keinen Fall t u n !* (Duden, S. 86)  
 (10') *En ningún caso haré ~ voy a hacer eso.*  
 (11) *Ich weiß nicht. Und wenn das Kind geboren ist, w i r d Iris dann wohl w e i t e r h i n Jungfrau s e i n ?*  
 (11') *No sé. Y cuando nazca el niño, la Iris irá a seguir siendo virgen?* (DO, S. 134)

(12) *In einer halben Stunde werde ich den Brief geschrieben haben.* (Duden, S. 87)

(12') *Dentro de media hora (ya) habré escrito ~ voy a haber escrito la carta.*

Darüberhinaus sollten aber zwei kontrastiv relevante Aspekte hervorgehoben werden:

1. das Verhältnis des Futur I und der spanischen Entsprechungen zu den jeweiligen Präsensformen. Im System beider Sprachen fungiert das Präsens als extensives Glied der Opposition, jedoch mit sehr verschiedener Verwendung dieser Möglichkeit in der Norm: Im Deutschen wird das Präsens in der Regel anstelle des Futur I bei Zukunftsbezug gebraucht, im Spanischen gerade umgekehrt.
2. Das Spanische kann durch die Opposition von 'ir (Präs.) + a + Infinitiv' und 'futuro' zwischen mittelbar und unmittelbar zukunftsbezogenen Handlungen unterscheiden, wobei die genannte Unmittelbarkeit in die Redebedeutung der bloßen Bezeichnung einer Aktionsart, der Konativität in geeigneten Kontexten, übergehen kann (vgl. (13')). Beispiele wie (14') sind in dieser Hinsicht nicht eindeutig zu interpretieren. Das gleiche gilt für konative Beispiele in der Vergangenheit, wie (15) und (15') verdeutlichen. Darum sollte man explizit erklären, daß das deutsche Futur I keine konative Redebedeutung zuläßt, um Fehler des Typs *In dem Augenblick, in dem er es mir \*sagen wird, klingelt (~ klingelte) das Telephon* zu vermeiden.

(13) *Als ich es dem Chef gerade sagen will, klingelt das Telephon.*

(13') *Cuando voy a decirselo al jefe, suena el teléfono.*

(14) *Pelé steht allein vor dem Tor. Er wird (gleich) schießen. Er schießt ... Toor!*

(14') *Pelé está solo frente al portero. Va a disparar. Dispara ... Gool!*

(15) *Als ich sie küssen wollte, hat sie mir eine Ohrfeige gegeben.*

(15') *Cuando fui a besarla ~ iba a besarla, me dio una bofetada.*

Im Falle der Nachvergangenheitsverhältnisse sollte u.a. implizit auf die Entsprechung *wird tun = iba a hacer* ((16) bis (18')) hingewiesen werden und explizit darauf, daß das Deutsche keine Korrespondenz zum Gebrauch

der spanischen perfektischen Periphrase *fue a hacer* – die nur in Texten gebraucht wird, welche neben den Nachvergangenheitsverhältnissen zu einem Referenzpunkt das Erstaunen, die verurteilende Haltung, Reue, etc. des Sprechers zu dem Prozeß, der zum Vollzug der Handlung führte, zum Ausdruck bringen ((19) bis (20')) – besitzt und daß das Imperfekt und seine sekundäre Erweiterung vor allem in der indirekten Rede austauschbar sind ((21 - 21')).<sup>10</sup> Unserer Erfahrung nach kommt der Fehler-typ *A sagte, er \*k a m morgen zu dir* sehr oft vor.

- (16) *Ich wußte natürlich, daß sie ihre Frage früher oder später wiederholen wird.* (Glinz, Grammatik, S. 133)
- (16') *Yo sabía naturalmente que tarde o temprano ella iba a repetir su pregunta.*
- (17) *Ich konnte mir nicht vorstellen, wie es sein wird, wenn Sabeth aus dem Krankenhaus kommt.* (Glinz, Grammatik, S. 133)
- (17') *Yo no podía imaginarme, cómo iba a ser cuando Sabeth saliera del hospital.*
- (18) *Hanna hat immer schon gewußt, daß ihr Kind sie einmal verlassen wird.* (Glinz, Grammatik, S. 133)
- (18') *Hanna siempre ha sabido que su hijo la iba a abandonar alguna vez.*
- (19) *Diese verdammten Mädchen, wie kamen sie dazu, den Kürbis kaputt zu machen.*
- (19') *Chiquillas de porquería que fueron a romper ese zapallo ...* (DO, S. 535)<sup>11</sup>
- (20) *Wie ist Carlos auf die Idee gekommen (~ wie konnte es ihm nur einfallen), Priester zu werden !*
- (20') *Cómo se le fue a ocurrir a Carlos meterse de cura!*
- (21) *A sagte, daß er morgen früh zu dir kommen wird.*
- (21') *A dijo, que iba a venir ~ venía a verte mañana temprano.*

Keine erheblichen Schwierigkeiten für die einzelsprachliche Beschreibung des Deutschen bieten dagegen die Entsprechungen im Falle der vergangenheits- bzw. gegenwartsbezogenen Vermutungen oder der vergangenheits- bzw. nicht-vergangenheitsbezogenen replikativen Futurverwendungen. Man kann sich hier jeweils darauf beschränken, die Korrespondenzen *wird tun = barā* ((22) – (23')); *wird getan haben = habrā hecho* ((24) –

(24')) bei den Äußerungen von Vermutungen und *wird tun = va a hacer, harã* ((26) – (27')); *wird getan haben = iba a hacer, va a haber hecho* ((28) – (29')) bei replikativen Futurverwendungen durch typische Beispiele offensichtlich zu machen.

- (22) *Jürgen wird (jetzt) zu Hause sein und faulenzten.*  
(Wunderlich, Tempus, S. 117)
- (22') *Jürgen estárá (ahora) en casa holgazaneando.*
- (23) *Das werden Sie doch wohl einsehen.* (Duden, S. 86)
- (23') *Ud. comprenderá esto, verdad?*
- (24) *Die Franzosen werden sich ... damals für ein viel klügeres und begabteres Volk gehalten haben als das deutsche.*  
(Gelhaus, Futur, S. 147)
- (24') *Los franceses se habrán considerado entonces un pueblo mucho mas inteligente y dotado que el alemán.*
- (25) A. – *Komm, geh jetzt mit mir schwimmen. Ich helfe dir dann morgen bei der Arbeit.*  
B. – *Du wirst mir helfen!* (Wolf, Futur, S. 78)
- (25') A. – *Anda, ven ahora a nadar conmigo. Yo te ayudo mañana a hacer el trabajo.*  
B. – *Tú (~ qué) vas a ayudarme!*
- (26) A. – *Tja, Herr Meier, Sie sollten lieber die Finger von dieser Sache lassen.*  
B. – *Ich werde schon wissen, was ich tu!* (Wolf, Futur, S. 78)
- (26') A. – *Bien, señor Meier, es mejor que Ud. deje (~ no se meta en) ese asunto.*  
B. – *Yo sabré lo que hago, no?*
- (27) A. – *Von mir kriegst du keinen Pfennig mehr.*  
B. – *Aber du wirst doch einen alten Freund nicht im Stich lassen!* (Wolf, Futur, S. 80)
- (27') A. – *De mí no recibes ni un centavo más.*  
B. – *Pero no vas a dejar ~ dejarás a un viejo amigo en la estacada, verdad?*
- (28) A. – *Wo warst du denn gestern abend?*  
B. – *Wo werde ich schon gewesen sein! Im Schachclub natürlich!* (Wolf, Futur, S. 78)

- (28') A.— *Dónde estabas (~ has estado) ayer en la noche?*  
 B.— *Dónde iba a estar (~ voy a haber estado)?*  
*En el club de ajedrez, naturalmente.*
- (29) A.— *Gestern zahlte ich (~ habe ich bezahlt) Peter das Geld,*  
*das ich ihm schuldete.*  
 B.— *Ausgerechnet du wirst es ihm gezahlt haben!*
- (29') A.— *Ayer le pagué (~ he pagado) a Pedro el dinero que le*  
*debía.*  
 B.— *Tú le ibas a pagar (~ vas a haber pagado)!*

3. Wir glauben gezeigt zu haben, daß es durchaus möglich ist, nicht nur die Besonderheiten des Deutschen, sondern auch die des Spanischen in eine kontrastiv ausgerichtete anwendungsorientierte Grammatik des Deutschen einzubeziehen, ohne daß die grammatische Darstellung allzu kompliziert bzw. in die Länge gezogen wird oder gar die Strukturen des Deutschen verfälscht werden. Es geht lediglich darum, die durch die herkömmliche einzelsprachliche Beschreibung des Deutschen gut bekannten und die aus der kontrastiven Analyse gewonnenen Fakten so zu gestalten, daß dem spanischsprachigen Deutschlernenden dabei geholfen wird, die von seiner Muttersprache verursachten Lernschwierigkeiten einzusehen und auszuschalten. Eine vollkommene Bewältigung dieser Aufgabe setzt natürlich die Zusammenarbeit von Angewandten Linguisten an die erste Stelle, welche zunächst für die Erstellung einer deutsch-spanischen kontrastiven Grammatik und anschließend für die Erarbeitung einer Referenzgrammatik des Deutschen für Hispanophone zuständig sind. Sie erfordert außerdem die Mitwirkung von Lehrbuchautoren und Pädagogen, welche die Ergebnisse in geeigneter Form didaktisieren und vermitteln.

Die Abteilung für Kontrastive Linguistik des Instituts für deutsche Sprache hat schon seit Ende 1974 die erste Etappe dieses Prozesses in Angriff genommen und hofft, nächstes Jahr mit der Fertigstellung einer deutsch-spanischen kontrastiven Grammatik ihren Beitrag zur Verbesserung des Deutschunterrichts in der hispanischen Welt anbieten zu können.

### Anmerkungen

- 1 "Das Interesse an deutscher Sprache und Kultur war relativ groß bis hinein in die vierziger Jahre ... Mit der Exilierung der Intellektuellen, dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus in Deutschland und der spanischen Isolierung in den späten vierziger Jahren begann die Krise des Deutschen." (Regales, Deutsch, S. 7)



- 2 In Chile gibt es, wie in Argentinien (Buenos Aires, Córdoba, Mendoza), drei Vertretungen des Goethe-Instituts (Santiago, Valparaíso, Concepción); in Kolumbien zwei; in México, Perú, Venezuela, Uruguay und Bolivien jeweils nur eine und in den übrigen Staaten Hispanoamerikas gar keine (vgl. Oeckl, Taschenbuch, S. 252 ff).
- In etwa der Hälfte der größeren chilenischen Universitäten besteht die Möglichkeit, Lehrer für Deutsch auszubilden (vgl. dazu die Situation in Spanien, wo nur etwa ein Viertel der Universitäten dies ermöglichen). In Südkile existieren fast überall deutsche Kindergärten, und in mehreren Städten des Landes bestehen auch deutsche Grundschulen und Gymnasien.
- 3 Laut DAAD Jahresbericht 1975, S. 153 f., hat der DAAD 1975/76 13 deutsche Lektoren für Hispanoamerika vermittelt: fünf waren in México tätig (Ciudad de México (3), Guadalajara und Monterrey); drei in Argentinien (Buenos Aires, Córdoba und Tucumán); zwei in Chile (Santiago und Valparaíso); einer in Perú (Lima); einer in Ecuador (Quito) und einer in Kolumbien (Bogotá). Darüber hinaus befanden sich Ende 1976 zwei weitere Lektorstellen für Hispanoamerika in Vermittlung, eine für Chile (Santiago) und eine für Perú (Lima).
- In Spanien hat der DAAD 15 Lektoren für denselben Zeitraum vermittelt: Barcelona (4), Madrid (2), Zaragoza (2), Bilbao (1), Oviedo (1), Pamplona (1), Salamanca (1), Santiago de Compostela (1) und Sevilla (1).
- 4 Die Typen der drei letzten Beispiele kann man nur vereinzelt im Spanischen finden, z.B. bei *bienandanza*, *maniatar* ~ *perniquebrar*, *grandisonar*. Für eine ausführliche kontrastive Analyse des Problems siehe García, Komposition.
- 5 Siehe Alonso, Lenz *dialectología*, S. 276. In dieser Hinsicht könnte man hinzufügen, daß man sich ein didaktisches Wortschatzspiel wie das der "Wörter-schlange" nur sehr schwer im hispanischen Milieu vorstellen kann.
- 6 Die Möglichkeiten der deutschen Pronominalisierung müssen natürlich auch mit den Restriktionen bezüglich der Subjektauslassung (vgl. (4'), (5') und (6')) und der begrenzten Leistung des Partizip Präsens bzw. mit der Bildung von Infinitivgliedsätzen, die wiederum zur Herstellung neuer Sätze führen (vgl. (7')), im Zusammenhang betrachtet werden.
- 7
- 1) Präs = dt. 'Präsens', sp. 'presente'
  - 2) Prät = dt. 'Präteritum', sp. 'pretérito perfecto simple'
  - 3) Fut I, II = dt. 'Futur I, II'
  - 4) Imp = sp. 'pretérito imperfecto'
  - 5) Fut = sp. 'futuro'
  - 6) Fut Perf = sp. 'futuro perfecto'
  - 7) Fut Perif I = sp. 'futuro perifrástico I'
  - 8) Fut Perif II = sp. 'futuro perifrástico II'
  - 9) Inf = dt. 'Infinitiv', sp. 'infinitivo'
  - 10) Part = dt. 'Partizip', sp. 'participio'
- 7) entspricht einer Bezeichnung (ohne den Zusatz I), die in der Hispanistik weitverbreitet ist. Unser terminologischer Vorschlag für 8) war notwendig, denn dieses Konstrukt ist bis jetzt kaum oder gar nicht berücksichtigt worden. Die übrigen spanischen Bezeichnungen entsprechen der 1974 von der Real Academia Española vorgeschlagenen Terminologie für die spanischen Tempusparadigmata.

- 8 Um unsere Darstellung nicht unnötig zu erschweren, lassen wir die spanische Form *baría* außer acht, die als Futur des Imperfekts fungiert, sowie ihre entsprechenden sekundären Erweiterungen *habría hecho*, *iría a hacer* und das durch tertiäre Erweiterung des Fut Perif I gebildete Konstrukt *ha ido a hacer*.
- 9 Der Typ *ir a haber hecho* wird weder in den spanischen Grammatiken im allgemeinen, noch in Einzelstudien über das spanische Verbalsystem erwähnt. Der einzige, der unseres Wissens den genannten Typ berücksichtigt, ist Heger, Konjugationssystem, S. 208, welcher erklärt, daß es sich um eine im System latent vorhandene, in der spanischen Sprachnorm jedoch nicht realisierte Möglichkeit handelt. (28') und (29') widersprechen deutlich dieser Feststellung, vor allem wenn man bedenkt, daß besagte Formen in den genannten Kontexten die einzig grammatikalisch richtigen sind. Es handelt sich um eine voll ausgebildete Möglichkeit der spanischen Tempusformen, die Unterscheidungen wie folgende erlauben: *¿Dónde habrá estado?* (echte Frage) / *¿Dónde va a haber estado?* (Antwort auf eine vorausgehende Frage, wobei der Sprecher annimmt, daß der Fragende die Antwort kennen sollte).
- 10 Im Kapitel der indirekten Rede sollen weitere relationelle Aspekte (z.B. die Oppositionen dt. *A sagte, daß B um y Uhr kommt* (~kommen wird ~ werde ~würde): sp. *A dijo que B llega* (~llegará ~llegaba ~iba a llegar ~llegaría ~iría a llegar) a las y horas) berücksichtigt werden.
- 11 Vgl. die unzutreffende Wiedergabe der deutschen Übersetzung: *Diese Gören machen den Kürbis kaputt ...* (DO Üb., S. 404).

## Literaturverzeichnis

Die im Text und in den Anmerkungen verwendeten Kurztitel stehen in Klammern jeweils am Ende der bibliographischen Angaben.

Alonso, Amado: Rodolfo Lenz y la dialectología hispanoamericana. In: El español en Chile = Biblioteca de Dialectología Hispanoamericana 6, Buenos Aires 1940, S. 269 - 279. [Lenz, dialectología]

Brandenberger, Erna (Hrsg.): Narradores de la España contemporánea. Moderne Erzähler in Spanien. München <sup>1</sup>1974. [Erzähler]

DAAD: DAAD Jahresbericht 1975. Bonn-Bad Godesberg 1976.

Donoso, José: El obsceno pájaro de la noche. Barcelona <sup>1</sup>1970. [DO]  
Deutsche Übersetzung: Der obszöne Vogel der Nacht. Düsseldorf, <sup>1</sup>1975.  
[DO Üb.]

Duden: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache = Der Große Duden 4, Mannheim <sup>3</sup>1973. [Duden]

García, Francisco: Kontrastive Analyse der Komposition im Deutschen und im Spanischen. IdS Mannheim, 1977; unveröffentlichtes Manuskript.  
[Komposition]

Gelhaus, Hermann: Das Futur in ausgewählten Texten der geschriebenen deutschen Sprache der Gegenwart = Heutiges Deutsch I/5. München <sup>1</sup>1975. [Futur]

- Glinz, Hans: Deutsche Grammatik I. Satz - Verb - Modus - Tempus. Wiesbaden  
<sup>3</sup>1975. [Grammatik]
- Heger, Klaus: Die Bezeichnung temporal-deiktischer Begriffskategorien im  
 französischen und spanischen Konjugationssystem. Tübingen 1963.  
 [Konjugationssystem]
- Oeckl, Albert (Hrsg.): Taschenbuch des öffentlichen Lehrers 1976. Bundesrepublik  
 Deutschland. 26. Jg., Bonn 1976. [Taschenbuch]
- Regales, Antonio: Deutsche Sprache in Spanien. In: IDV-Rundbrief, Nr. 18  
 (November 1976), S. 7 f. [Deutsch]
- Wolf, Werner: Zur Semantik und Pragmatik des Futurs im heutigen Deutsch. In:  
 Deutsche Sprache 1975, H.1, S. 59 - 85. [Futur]
- Wunderlich, Dieter: Tempus und Zeitreferenz im Deutschen = Linguistische Reihe 5.  
 München <sup>1</sup>1970. [Tempus]

## Die Satzverschränkung im Dänischen und Deutschen.

Ein Beispiel der Übereinstimmung im System und des Unterschiedes im Sprachbrauch bzw. in der Sprachnorm

### 0. Einleitung

Die folgenden Überlegungen stützen sich auf meine Erfahrungen aus dem Universitätsunterricht mit dänischen Germanistikstudenten. In Dänemark ist die Situation die, daß Deutsch die zweite Fremdsprache ( $L_3$ ) ist, während Englisch die erste Fremdsprache ( $L_2$ ) ist. Diese Stellung des Deutschen sollte den Deutschunterricht auf allen Stufen beeinflussen.

Im Fremdsprachenunterricht stellt die vermittelte Sprache immer eine mehr oder weniger umfangreiche Auswahl aus der betreffenden Sprache dar. Diese Auswahl muß sich nach einer allgemein verbindlichen Norm, z.B. der Dudennorm, richten, die – wertfrei gesehen – eine Idealisierung des tatsächlichen Sprachgebrauchs ist. Diese Feststellung gilt ohne Einschränkung für den vor-universitären Unterricht, wo die Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Kommunizieren in einer Standardsprache das wichtigste Unterrichtsziel ist. Im Universitätsunterricht ist sie aber zu modifizieren, weil hier angehende Lehrer ausgebildet werden, die einerseits eine größere Auswahl des Deutschen produktiv und rezeptiv beherrschen müssen, als auf einer früheren Unterrichtsebene vermittelt wird, und die andererseits über Kenntnisse über die Fremdsprache verfügen müssen im Hinblick auf ihre künftige Rolle als Lehrer und Autoren von Unterrichtsmaterial. Der wesentlichste Unterschied zum Anfängerunterricht ist somit die Bewußtmachung von Sprachstrukturen, bei der auch die Kontrastierung mit der Muttersprache ( $L_1$ ) von entscheidender Bedeutung ist. Durch die Beschreibung von Übereinstimmungen und Unterschieden lassen sich die interferenzbedingten Fehlermöglichkeiten feststellen.

### 1. Interferenzfehler

Sprachliche Fehler können bekanntlich durch andere Faktoren als Interferenz – verstanden als negativer Transfer – bedingt sein. Im folgenden werden aber nur solche Fehler berücksichtigt, die aufgrund von Unterschieden zwischen zwei Sprachen als interferenzbedingt bezeichnet werden können. Ich unterscheide zwischen zwei Arten von Interferenz:

1. mittelbare Interferenz:  $L_2 \rightarrow L_3$

2. unmittelbare Interferenz:  $L_1 \rightarrow L_3$

### 1.1. Die mittelbare Interferenz

Die Beobachtung der Interferenzforschung<sup>1</sup>, daß nicht nur die Muttersprache, sondern auch die erste Fremdsprache mit der zweiten interferiert, läßt sich auch durch Analysen von Fehlern von Deutschlernenden in Dänemark bestätigen.

Diese mittelbare Interferenz findet man auf allen sprachlichen Ebenen, auf der phonologischen, morphologischen, syntaktischen und lexikalischen.<sup>2</sup> An dieser Stelle möchte ich auf folgendes Beispiel aus dem Bereich der Topologie bzw. der Positionssyntax eingehen:

(1) \**Im letzten Augenblick sie wollen die Brücke in die Luft sprengen.*

Es handelt sich hier um die Abfolge von Subjekt und finitem Verb, wenn das Vorfeld von einem anderen Satzglied besetzt ist als dem Subjekt – hier vom temporalen Adverbial *im letzten Augenblick*. Obwohl zwischen dem Dänischen und dem Deutschen in solchen Fällen kein Unterschied besteht, führen die Englischkenntnisse des Deutschlernenden zu diesem Interferenzfehler. Das Vorkommen dieses Fehlers läßt sich dadurch erklären, daß dieses topologische Phänomen im Englischen, das sich, wie gesagt, vom Dänischen unterscheidet und somit eine Möglichkeit der Interferenz des Dänischen mit dem Englischen impliziert, im Englischunterricht den Schülern – u.a. durch Drillübungen – so stark eingeprägt wird, daß sie dieses Phänomen als fremdsprachlich schlechthin verallgemeinern und daß es dabei zu einem Fehler kommt, der für einen bilateralen Vergleich Dänisch-Deutsch unerklärlich bleibt. Diese Erklärung wird dadurch gestützt, daß derselbe Fehler bei dänischlernenden Deutschen mit Englisch als erster Fremdsprache auch vorkommt.

Solche englischen Interferenzen im Deutschen dänischer Schüler sind von der soziokulturellen Tatsache mitbedingt, daß der Alltag jedes dänischen Schülers sehr stark von der englischsprachigen Kultur geprägt ist. Das bezieht sich nicht nur wie in der Bundesrepublik auf so etwas wie die Beat-Kultur, sondern auch darauf, daß englischsprachige Filme und Fernsehsendungen aller Art nicht synchronisiert werden, was durch die fehlende Kapazität der kleinen Sprachgemeinschaft zu erklären ist.

Die mittelbaren Interferenzerscheinungen kommen vor allem in einer frühen Phase des Deutschlernens vor. Auf dem Universitätsniveau spielen sie – was die produktive Beherrschung des Deutschen durch die Studenten betrifft – nur eine geringe Rolle. Falsche Verwendung von den Subjunktionen *weil* und *wenn* unter dem Einfluß von den ähnlich lautenden eng-

lischen Subjunktionen *while* und *when* kommt vor, während Beispiele wie (1) nie oder kaum auftreten.

Was die Bewußtmachung von Interferenzmöglichkeiten angeht, sind die mittelbaren Interferenzerscheinungen aber auch auf diesem Niveau wichtig, weil die meisten Studenten in ihrem späteren Beruf als Fremdsprachenlehrer mit solchen Phänomenen konfrontiert werden und deshalb imstande sein sollten, sie zu erkennen und wenn möglich Strategien zur Vermeidung von Fehlern zu entwickeln.

## 1.2. Die unmittelbare Interferenz

Im Gegensatz zur mittelbaren Interferenz ist die unmittelbare Interferenz auf dem Universitätsniveau unter den beiden erwähnten Aspekten – der produktiven Beherrschung des Deutschen einerseits und der Bewußtmachung von Interferenzmöglichkeiten andererseits – von großer Bedeutung.

Sie stellt eine – mögliche – Ursache von Fehlern dar, die im Laufe des Lernprozesses nie völlig verschwindet, unabhängig davon, wie lange und wie intensiv man sich mit einer Fremdsprache beschäftigt. Deshalb sind bilaterale Beschreibungen der Muttersprache und der Fremdsprache eine notwendige Grundlage für die Einsicht in Übereinstimmungen und Unterschiede der beiden Sprachen. Die Unterschiede dienen wiederum als mögliche linguistische Erklärung von Interferenzfehlern.

Als Sonderfall von dieser unmittelbaren Interferenz ist die Situation aufzufassen, wo  $L_1$  und  $L_2$  gleich, beide aber von  $L_3$  verschieden sind. Dieser Sonderfall kommt im Dänischen häufig vor. Die in Abschnitt 1.1. genannten englischen Interferenzen spielen, wie gesagt, in der produktiven Beherrschung des Deutschen keine direkte Rolle. Sie können aber in diesem Sonderfall, wo das Dänische mit dem Englischen übereinstimmt und mit dem Deutschen nicht, indirekt von Bedeutung sein, indem sie sozusagen die Interferenzmöglichkeit verstärken. Das kann ich nicht beweisen, es scheint mir aber plausibel zu sein.

## 2. Der Beschreibungsrahmen

Als Bewertungskriterien für die oben beschriebenen Interferenzen bietet sich ein Beschreibungsrahmen an, wie er u.a. auf der Grundlage von Coserius Unterscheidung von System, Norm und Rede von Polenz formuliert worden ist. Er scheint für kontrastive Darstellungen ähnlicher Sprachen wie der europäischen geeignet zu sein und darüber hinaus auch als Rahmen für die Gewinnung von möglichen Bewertungskriterien für Interferenzfehler.

Polenz unterscheidet in Anlehnung an Ungeheuer zwischen der kommunikativen und der extrakommunikativen Existenzweise der Sprache. Die kommunikativen Existenzweisen im sozialen Bereich sind der realisierte Sprachverkehr und das virtuelle Sprachsystem, und aufgrund einer Klassifikation der metasprachlichen Funktion definiert Polenz zwei extrakommunikative Existenzweisen von Sprache, die als Akzeptabilitätskriterien fungieren und Annahmen der Sprachteilhaber über das, was 'Sprache' sei, darstellen:

- 1) der *Sprachbrauch* ist der Teil der Möglichkeiten des Sprachsystems, der infolge deskriptiver metasprachlicher Kommunikation als 'normal', 'bekannt', 'üblich', 'geläufig' usw. gilt. Der Sprachbrauch entspricht somit dem statistischen bzw. naturwissenschaftlichen Normbegriff.
- 2) die *Sprachnorm* ist der Teil der Möglichkeiten des Sprachsystems, der infolge präskriptiver metasprachlicher Kommunikation als 'normativ', 'korrekt', 'gut' usw. gilt. Die Sprachnorm entspricht somit dem sozialwissenschaftlichen Normbegriff.

Das Verhältnis von Sprachbrauch und Sprachnorm zueinander bezeichnet Polenz als teilkomplementär, denn "... es gibt Teile des Sprachbrauchs, die der Sprachnorm nicht entsprechen, und Teile der Sprachnorm, die dem Sprachbrauch nicht entsprechen" (1972: 80). Polenz veranschaulicht seine Unterscheidung in folgender Übersicht:

	realisiert:	virtuell:
individuell:	Sprachverwendung	Sprachkompetenz
sozial:	Sprachverkehr	Sprachsystem Sprach- brauch Sprachnorm

Polenz hält also an der Dichotomie als solcher fest, nur läßt sie sich anhand der Begriffspaare 'individuell'-'sozial' und 'realisiert'-'virtuell' weiter spezifizieren. Im Gegensatz dazu geht es Coseriu gerade darum, die Dichotomie aufzulösen und ausgehend von einer monistischen Sprachauffassung die Dreiteilung in System, Norm<sup>3</sup> und Rede einzuführen. Diese sind als Stufen der Abstraktion bzw. der Konkretisierung aufzufassen, je nachdem,

ob man von der Rede oder vom System ausgeht. Auf diesen Unterschied zwischen Coseriu und Polenz werde ich an dieser Stelle<sup>4</sup> nicht näher eingehen.

Für meinen Zweck ist der Gesichtspunkt wichtig, daß im Sprachsystem mehr Möglichkeiten vorhanden sind, als nach Sprachbrauch und/oder Sprachnorm als 'akzeptabel' gelten. Im Sprachverkehr kommt einerseits mehr vor als im Sprachsystem vorgesehen ist. In solch einem Fall handelt es sich um systembedingte Interferenzfehler. Das Beispiel (1) ist z.B. durch die Unterschiede zwischen dem englischen und dem deutschen Sprachsystem bedingt.<sup>5</sup> Andererseits werden nicht alle Möglichkeiten des Sprachsystems im Sprachverkehr zu einer bestimmten Zeit realisiert. Das bedeutet, daß zwei Sprachen im Sprachsystem miteinander übereinstimmen können, z.B. was eine bestimmte syntaktische Konstruktion betrifft, daß aber nur die eine diese Konstruktion im Sprachverkehr realisiert, was zu einem nicht-systembedingten Interferenzfehler führen kann.

Besonders problematisch sind die Fälle, wo die betreffende Konstruktion durch die Akzeptabilitätsurteile der Muttersprachler unterschiedlich bewertet werden, entweder weil sie als 'unüblich' oder 'unkorrekt' beschrieben werden. Im Anfängerunterricht sind sie als Fehler zu bewerten, weil man hier notwendigerweise mit Idealregeln arbeiten muß, während sie im Universitätsunterricht genau in dem hier skizzierten Rahmen zu sehen sind. Eine mögliche Fehlerhierarchie ließe sich aufgrund dieser Beschreibung aufbauen.

### 3. Die Satzverschränkung

Es soll nun versucht werden, die 'Satzverschränkung' in dem oben skizzierten Rahmen zu beschreiben.

Die Sätze (2) und (3) sind Aufsätzen dänischer Germanistikstudenten im ersten Semester entnommen:

- (2) *\*Nicht nur deutsche, sondern auch österreichische Schriftsteller erwarte ich, daß man studiert.*
- (3) *\*Es ist mein Wunsch, daß man hier ein bißchen besser Deutsch zu sprechen und zu schreiben lernt, als ich gehört habe, daß man tut.*

Vermutlich werden Deutschlehrer, die Erfahrungen mit anderen Muttersprachlern als Dänen haben, diese Konstruktion wiedererkennen, denn sie kommt in vielen europäischen Sprachen vor, z.B. im Schwedischen, Norwegischen, Englischen und Französischen.



Diese syntaktische Erscheinung wird in Übereinstimmung mit Behaghel 'Satzverschränkung' genannt. Der Terminus bezeichnet folgendes Phänomen im zusammengesetzten Satz: Ein Satzglied eines Gliedsatzes (Gruppe I) oder einer Infinitivkonstruktion (Gruppe II) wird ins Vorfeld des Obersatzes permutiert, der immer links steht.

Die folgenden Beispiele sollen die Konstruktion im Dänischen und Deutschen veranschaulichen, wobei die Satzverschränkung immer als Umformung eines anderen Satzes vorkommt:

Gruppe I:

- ( 4) *Jeg ved, (at) du ikke forstår d e t .*
- ( 5) → *D e t ved jeg (at) du ikke forstår.*
- ( 6) *Ich weiß, daß du e s (/d a s) nicht verstehst.*
- ( 7)\* → *D a s weiß ich, daß du nicht verstehst.*

Gruppe II:

- ( 8) *Jeg har aldrig set b a m spille.*
- ( 9) → *H a m har jeg aldrig set spille.*
- (10) *Ich habe i b n nie spielen sehen.*
- (11) → *I b n habe ich nie spielen sehen.*

Nach diesen Beispielen läßt sich Folgendes vorläufig feststellen:

- a) Im Dänischen kommt die Satzverschränkung in beiden Gruppen vor, vgl. (5) und (9).
- b) Im Deutschen dagegen kommt sie nur in Gruppe II vor, vgl. (11), während (7) im heutigen Deutsch als unakzeptabel zu bewerten ist, vom Sprachbrauch sowie von der Sprachnorm her.

Ich beschränke mich im folgenden auf Gruppe I. Es ist zu fragen, ob diese Konstruktion im Deutschen vom System her nicht möglich ist. Sie wird in den üblichen Standardgrammatiken, wie z.B. Duden und Helbig/Busch, nicht erwähnt. Dagegen wird sie in den älteren historischen Grammatiken der deutschen Sprache wie Blatz, Behaghel und Paul genannt, bei denen auch neuhochdeutsche Beispiele angeführt werden.

Ein besonderer Typ — dieser Typ ist im dänischen System möglich und wird auch realisiert — der Gruppe I ist der Fall, wo das linkspermutierte Satzglied ein Interrogativpronomen oder -adverb ist:

- (12) ? *Mit w e m glauben Sie, daß Sie reden?*  
 (13) ? *Auf w e l c h e will er denn, daß wir uns berufen?*  
 (14) ? *An w a s verlangt ihr, daß ich glauben soll?*  
 (15) ? *W e n willst Du, daß ich schicke?*  
 (16) ? *W e r / W e n lesen wir, daß dem Moses erschienen ist?*

Die meisten von den hier erwähnten Beispielen sind bei Behaghel und Blatz als Belege aus dem 18. und 19. Jahrhundert verzeichnet, das heißt also, daß diese Konstruktion früher akzeptiert wurde. Heute wird sie von vielen als nicht-akzeptabel bewertet, aber bei mehreren ist die Unsicherheit bei der Bewertung vorherrschend. Sie ist aber auch im heutigen System möglich, obwohl sie kaum oder gar nicht im Sprachverkehr realisiert wird. Wenn sie überhaupt realisiert wird, dann nur in der gesprochenen Sprache.

Wenn man behaupten würde, daß sie im heutigen Sprachsystem nicht möglich ist, liegt ein Systemwandel im Verhältnis zum 18. und 19. Jahrhundert vor, der für das Deutsche etwas Eigentümliches darstellt, verglichen mit den anderen europäischen Sprachen. Dieses Beispiel zeigt, daß es schwierig ist, das System genau abzugrenzen. Es bleibt dem Linguisten überlassen, wo auf der Abstraktionsskala er das System ansetzt. Ich möchte dafür plädieren, daß jedenfalls einige Typen der Satzverschränkung zum heutigen deutschen Sprachsystem gehören, und zwar aus dem Grund, daß sie von mehreren Informanten als akzeptabel bzw. nicht als nicht-akzeptabel bewertet werden.

Kontrastiv gesehen liegt hier also ein Beispiel von Übereinstimmung im System und Unterschied im Sprachbrauch bzw. in der Sprachnorm vor.

Eine ausführliche kontrastive Untersuchung der Satzverschränkung im Dänischen und Deutschen kann an dieser Stelle nicht vorgelegt werden. Sie sollte aber unbedingt durchgeführt werden, weil sie sowohl aus theoretischen als auch aus praktischen Gründen – mit Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht – wichtige Ergebnisse an den Tag bringen dürfte. Eine notwendige Voraussetzung eines erfolgreichen Vergleichs sind die einzelsprachlichen Beschreibungen, die auch zum größten Teil noch zu leisten sind. Wie oben erwähnt wurde, wird die Konstruktion im Deutschen nur in den älteren Grammatiken genannt und auch hier nur flüchtig. Für das Dänische bietet Aage Hansen die bisher ausführlichste Klassifikation und Materialsammlung, die aber zu revidieren und zu ergänzen sind<sup>6</sup>, u.a. dadurch, daß die Gruppe II (Linkspermutation eines Satzgliedes einer Infinitivkonstruktion) einer eingehenden Analyse unterzogen wird, denn bis jetzt wurde die Satzverschränkung fast ausschließlich in Verbindung mit

Gruppe I behandelt.

Eine wichtige Aufgabe einer größeren Untersuchung der Satzverschränkung stellt die semantische Beschreibung der Verben des Obersatzes dar. Diese Konstruktion kommt auf jeden Fall bei den Verben des Sagens, Meinens, Glaubens, Wissens und dergleichen vor, wie auch Aage Hansen betont (vgl. 1967, I: 109). Daß sie aber auch bei anderen Verben erscheint, geht schon aus der Belegsammlung bei Aage Hansen hervor. Ein weiteres Beispiel ist die Satzverschränkung in der Satzspaltung.<sup>7</sup>

Es hat sich herausgestellt, daß die Satzspaltung in einem textlinguistischen Rahmen am angemessensten zu beschreiben ist. Das gleiche gilt grundsätzlich für die Satzverschränkung, weil sie für die Darstellung der Informationsstruktur – der Verteilung von alter und neuer Information in Texten – eine interessante syntaktische Konstruktion ist.

#### 4. Übersetzungsstrategien

Weil die Satzverschränkung im Dänischen und Deutschen unterschiedlich realisiert wird, bietet sie im Universitätsunterricht Übersetzungsprobleme, und es müssen deshalb Übersetzungsstrategien entwickelt werden, das heißt, daß man untersuchen muß, welche anderen sprachlichen Mittel im Deutschen zu verwenden sind, wenn im Dänischen eine Satzverschränkung vorkommt. Die Möglichkeiten seien an den folgenden Beispielen veranschaulicht:

- (17) *Ham ved jeg (at) du kender.*
- (18)\* *Ihn weiß ich, daß du kennst.*
- (19) *Ich weiß, daß du ihn kennst.*
- (20) *Ich weiß, daß du gerade ihn kennst.*
- (21) *Von ihm weiß ich, daß du ihn kennst.*
- (22) *Ihn, weiß ich, kennst du.*
- (23) *Ihn kennst du, wie ich weiß.*
- (24) *Ihn kennst du meines Wissens.*

Für die Sätze (19) und (20) gilt, daß keine Linkspemutation stattfindet und daß das betreffende Satzglied *ihn* entweder nicht hervorgehoben wird (19) oder mit Hilfe der Partikel *gerade* (20). In (21) findet die Linkspemutation statt: *ihn* → *von ihm*, aber gleichzeitig wird das linkspermutierte Satzglied im Gliedsatz durch ein Pronomen *ihn* repräsentiert.<sup>8</sup> In den Sätzen (22) – (24) wird der Gliedsatz in einen Hauptsatz umgewandelt und der Obersatz in einen paranthetischen Kommentarsatz ((22)

und (23)) oder in ein Adverbial im umgewandelten Gliedsatz (24).

Es sollte betont werden, daß diese Bemerkungen zu den Übersetzungsmöglichkeiten sehr skizzenhaft sind. Man müßte u.a. durch Informantenbefragung feststellen, ob die hier angeführten Möglichkeiten in allen Fällen angemessen sind.

## 5. Zusammenfassung

Es seien die Ziele des Universitätsunterrichts kurz zusammengefaßt:

1. Was die *T h e o r i e* betrifft, geht es darum, anhand von konkretem Sprachmaterial – in diesem Fall der Satzverschränkung im Dänischen und Deutschen – das Verhältnis von System und Brauch bzw. Norm den Studenten darzulegen.
2. Was die *P r a x i s* betrifft, geht es darum, die sprachlichen Phänomene zu vermitteln, damit die Studenten
  - a) in ihrer Produktion von deutschen Texten Interferenzfehler in diesem Bereich vermeiden können,
  - b) damit sie Übersetzungsstrategien lernen können, wo keine deutschen Entsprechungen vorliegen.
3. Es geht darum, die unter 1 und 2 erwähnten Kenntnisse und Fertigkeiten als notwendig Voraussetzung für den Beruf als Fremdsprachenlehrer, wo die Bewertung von Fehlern eine zentrale Rolle spielt, einzuplanen.

## Anmerkungen

- 1 Als Beispiel sei auf Dušková (1969) hingewiesen.
- 2 In der Diskussion betonte Coseriu, daß die mittelbare Interferenz im phonologischen Bereich sehr selten sei. Es ist richtig, daß hier die unmittelbare Interferenz die häufigere ist, die mittelbare kommt aber auch vor. In der dänischen Standardsprache gibt es kein stimmhaftes *s*, dagegen sowohl im Englischen als auch im Deutschen, was zu ständigen unmittelbaren Interferenzfehlern im dänischen Englisch- und Deutschunterricht führt. Nun ist die Distribution des stimmhaften *s* unterschiedlich in den beiden Sprachen. Das führt in manchen Fällen dazu, daß der dänische Schüler beim Deutschsprechen ein stimmhaftes *s* verwendet, das gegen die Regeln des Deutschen verstößt, aber mit den Regeln des Englischen übereinstimmt. Man könnte dagegen einwenden, daß dieses Beispiel sich auch als *i n t r a l i n g u a l* bedingter Fehler erklären ließe. Diese Beschreibung ist prinzipiell möglich, es geht mir aber darum, zu zeigen, daß er auch als mittelbare Interferenz beschrieben werden kann. Ein anderes

Beispiel ist die Aussprache der Subjunktionen *wenn*, die oft mit einem bilabialen Reibelaut ausgesprochen wird, wie im englischen *when*.

- 3 Coseriu versteht unter 'Norm' das, was Polenz 'Sprachbrauch' nennt (vgl. Coseriu 1975: 81).
- 4 In dem Aufsatz "Die empirische Grundlage kontrastiver Untersuchungen" beschäftige ich mich etwas ausführlicher mit diesem Problem.
- 5 Als ein weiteres Beispiel der systembedingten Interferenz seien die deutschen Entsprechungen der dänischen Präposition *for* + *at*-Infinitiv genannt. Gehen wir von folgenden Beispielen aus:
- (i) *Han skynder sig for at nå toget.*  
( 'er beeilt sich für zu erreichen Zug-den. )
  - (ii) *Kommunen bestræber sig for at forbedre hygiejnen.*  
( 'Gemeinde-die bemüht sich für zu bessern Hygiene-die' )
  - (iii) *Hun er glad for at bo her.*  
( 'sie ist froh für zu wohnen hier' )

In dänischen Schulgrammatiken der deutschen Sprache findet sich die Regel, daß die *for at*-Infinitivkonstruktion in finaler Bedeutung der *um zu*-Infinitivkonstruktion entspricht. (i) und (iii) stellen keine Übersetzungsschwierigkeiten dar, weil sie deutlich [+ final] bzw. [- final] sind:

- (iv) *Er beeilt sich, um den Zug zu erreichen.* [+ final]
- (v) *Sie ist (darüber) froh, hier zu wohnen.* [- final]

Dagegen führt die finale Bedeutung des Verbals in (ii) *at bestræbe sig for X* zu folgendem Fehler:

- (vi)\* *Die Gemeinde bemüht sich, um die Hygiene zu bessern.*

In (ii) ist die *for at*-Konstruktion Präpositionalobjekt, d.h. die Präposition *for* "gehört" zum finiten Verbal. Es handelt sich also hier – wie in (iii) – um eine Ergänzung, während sie in (i) Adverbial und freie Angabe ist. Folglich entspricht (ii) dem Beispiel (vii) mit dem Pronominaladverb als fakultativem Korrelat:

- (vii) *Die Gemeinde bemüht sich (darum), die Hygiene zu bessern.*

Der in (vi) erwähnte Fehler ist durch zwei Faktoren bedingt. Einerseits spielt die Bedeutung des finiten Verbals eine Rolle, d.h. (ii) wird etwa mit (viii) als bedeutungsäquivalent aufgefaßt:

- (viii) *Die Gemeinde unternimmt etwas, um die Hygiene zu bessern.*

Diese Interpretation führt dann zum oben genannten Valenzfehler. Andererseits ist dieser Fehler generell systembedingt durch die unterschiedlichen Verknüpfungsmöglichkeiten von Präpositionen und Infinitivkonstruktionen im Dänischen und Deutschen.

- 6 Es sei besonders auf den folgenden Typ hingewiesen, der auch in diesem Zusammenhang mitzubersichtigen ist.
- (i) *Man formoder, at han kommer i morgen.*  
( 'Man vermutet, daß er kommt morgen' )

- (ii)→ *Han formodes at komme i morgen.*  
(‘Er wird vermutet zu kommen morgen’)

Bei dieser Umformung des Aktiv-Satzes in den Passiv-Satz, wobei der letztere die Satzverschränkung ist, wird das Satzglied *han* des Gliedsatzes bzw. des Objektsatzes permutiert. Dabei wird das Subjekt des Aktiv-Satzes eliminiert und der Gliedsatz in eine Infinitivkonstruktion umgeformt. Das finite Verb in (ii) steht im sogenannten s-Passiv. Dieses synthetische Passiv ist hier die einzig mögliche Form, während es in anderen Fällen mit dem analytischen *blive*-Passiv alternieren kann.

Eine Bedingung für diese Umformung ist, daß in (i) das Subjekt des Obersatzes mit dem Subjekt des Gliedsatzes nicht referenzidentisch ist. Man kann zwar sagen:

- (iii) *Jeg formoder, at jeg kommer i morgen.*

Dieser Satz läßt sich doch nur folgendermaßen umformen:

- (iv) *Jeg formoder at komme i morgen.*

Das heißt also, daß hier die Umformung des Gliedsatzes in eine Infinitivkonstruktion ohne jeglichen Einfluß auf den Obersatz stattfindet. Dagegen ist der Satz (v) eine Umformung des Satzes (vi) und diese beiden entsprechen somit den Sätzen (ii) und (i).

- (v) *Jeg formodes at komme i morgen.*

- (vi) *Man formoder, at jeg kommer i morgen.*

- 7 Die Satzspaltung (vgl. Dyhr 1975) ist ein zusammengesetzter Satz, der aus folgenden Elementen besteht:

Pronomen *es* – Kopula – Fokus – Nebensatz.

Als Beispiel sei genannt:

- (i) *Det var Peter, der vandt kampen i går.*  
(ii) *Es var Peter, der gestern das Spiel gewann.*

Auch in diesem Typ des zusammengesetzten Satz ist die Satzverschränkung möglich:

- (iii) *I går var det Peter, der vandt kampen.*  
(iv) *Gestern var es Peter, der das Spiel gewann.*

Diese syntaktische Möglichkeit bildet wiederum die semantische Voraussetzung für die sogenannte doppelte Satzspaltung:

- (v) *Det var i går, (at) det var Peter, der vandt kampen.*  
(vi)\* *Es var gestern, daß es Peter var, der das Spiel gewann.*

Die doppelte Satzspaltung gilt im Deutschen als unakzeptabel, während sie im Dänischen – aber auch im Norwegischen, Schwedischen und Englischen – vorkommt. Vom System her muß sie aber auch im Deutschen als möglich bezeichnet werden, nur wird sie nicht realisiert.

- 8 Dieses Beispiel erinnert an den Typ von Extraposition im einfachen Satz, der 'Dislokation' genannt wird:
- (i) *Jeg kender Peter.*
  - (ii) → *Peter, ham kender jeg.*
  - (iii) *Ich kenne Peter.*
  - (iv) → *Peter, den kenne ich.*

## Literatur

- Behagel, Otto (1928): *Deutsche Syntax*, Bd. 3. Heidelberg.
- Coseriu, Eugenio (1971): Synchronie, Diachronie und Typologie. In: Coseriu, Eugenio, *Sprache. Strukturen und Funktionen* (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, Bd. 2), Tübingen, 91 - 108.
- Coseriu, Eugenio (1975): System, Norm und Rede. In: Coseriu, Eugenio, *Sprachtheorie und allgemeine Sprachwissenschaft*, München, 11 - 101.
- Diderichsen, Paul (1946): *Elementaer Dansk Grammatik*. Kopenhagen.
- Dušková, Libuše (1969): On Sources of Errors in Foreign Language Learning. In: *IRAL* 7, 11 - 36.
- Dyhr, Mogens (1975): Die Satzspaltung im Dänischen und Deutschen. Eine kontrastive Analyse (erscheint demnächst in der Reihe *Forschungsberichte des IdS*).
- Hansen, Aage (1967): *Moderne Dansk*, 3 Bde. Kopenhagen.
- Jespersen, Otto (1924): *The Philosophy of Grammar*. London.
- Polenz, Peter von (1972): Sprachnorm, Sprachnormung, Sprachnormenkritik. In: *Linguistische Berichte* 17, 76 - 84.

## Die Modalverben im Deutschen und ihre japanischen Entsprechungen<sup>1</sup>

0. Die Modalverben im Deutschen bilden eine Unterklasse der Klasse der Nebenverben, zu denen die Auxiliarverben, Modalitätsverben und Modalverben gehören. Ihr Kennzeichen ist es, daß sie aufgrund ihrer Valenz andere Verben regieren, jedoch selbst die Struktur des Satzes nicht ändern.<sup>2</sup> Wegen ihrer hohen Frequenz und ihrer wichtigen Rolle im Kommunikationsprozeß sind vor allem die Modalverben von zentralem didaktischem Interesse; die Untersuchung bleibt auf sie beschränkt.

Es ist in den letzten Jahren immer wieder die syntaktische Nähe der Modalverben zu den Vollverben betont worden, aber bei einer oberflächennahen Kontrastierung erscheint eine Abgrenzung zu anderen Verben sinnvoll.

Bei einer Kontrastierung der Oberflächenstrukturen stellen wir fest, wie allein für die sechs "klassischen" Modalverben *dürfen*, *können*, *mögen*, *müssen*, *sollen*, *wollen* (also ohne *werden*) im Japanischen gut sechzig verschiedene Übersetzungsäquivalenzen zur Verfügung stehen. Nach Aussieben der Varianten bleiben noch etwa dreißig.

Aufgabe einer didaktisch orientierten, kontrastiv angelegten Modalverbgrammatik wird es sein, einerseits den Zentralbereich abzudecken und sich andererseits auf diejenigen fremdsprachlichen Strukturen zu beschränken, die vor Erreichung eines fortgeschrittenen Stadiums der Fremdsprachenerlernung bewältigt werden können.<sup>3</sup> Ähnliches gilt für die Fälle, in denen für die Übersetzung keine äquivalenten Strukturen zur Verfügung stehen, d.h. paraphrasiert werden muß. Diese – eigentlich interessanten – Randgebiete können an dieser Stelle nicht erörtert werden.

1. Eine brauchbare Untergliederung der Modalverben vom Semantischen her ist die Scheidung in objektiven und subjektiven Gebrauch.<sup>4</sup> Wir beginnen mit dem objektiven Gebrauch.

### 1.1. *dürf*-.<sup>5</sup>

*Hier darf man rauchen.* –

*Koko de sutte mo kamawanai.*<sup>6</sup>

*Hier P rauch-F<sub>G</sub>P mach-F<sub>N</sub>-E<sup>7</sup>*



Daneben stehen noch *V-te mo ii desu* 'gut sein' sowie ...*kekkoo desu* 'vorzüglich sein' als Übersetzungsäquivalente zur Verfügung.

Als Träger der Bedeutung von *dürf-* haben wir also im Japanischen die Phrase mit adverbaler Zuordnung.<sup>8</sup>

*V-te mo kamawanai*  
... .. *ii desu*  
... .. *kekkoo desu.*

*kamawanai* ist hier nur formal die Negation von *kamau* 'sich kümmern um': \**V-te mo kamau*. Die Negation des deutschen Satzes hat Partikel- und Lexemwechsel zur Folge:

*Hier darf man nicht rauchen. –*  
*Koko de sutte wa ikenai.*  
*Hier P rauch-F<sub>G</sub> P geb-F<sub>N</sub>-E*

bzw. ... *dame desu* 'schlecht sein'.

1.2. *könn-*. Es ist nicht notwendig, bei der Kontrastierung zwischen "Möglichkeit" und "Fähigkeit" zu differenzieren, vgl. "Möglichkeit":

*Ich konnte diese Woche nicht schwimmen. –*  
*Konsyuu wa oyogenakatta.*  
*Diese Woche P schwimm-F<sub>P</sub> - F<sub>N</sub> – F<sub>Pf</sub>*

und "Fähigkeit":

*Er kann schwimmen. –*  
*Oyogeru.*  
*Schwimm-F<sub>P</sub>-E*

Hinsichtlich der Bedeutung "Erlaubnis" (vor allem umgangssprachliche Variante von *dürf-*) etwa wie in *Peter kann nach Paris fahren.*, besteht keine Einhelligkeit unter den Informanten.

*Peetaa wa Parii e ikeru.*  
*Peter P Paris P fabr-F<sub>P</sub>-E*

scheint insbesondere von der jüngeren Generation als bedeutungsäquivalent angesehen zu werden, während (noch?) die Mehrzahl der Informanten nur Sätze vom Typ

*Peetaa wa Parii e itte mo ii desu.* (vgl. *dürf-*)

als äquivalent ansehen will.

Der Träger der Modalverbbedeutung ist hier in einem Flexiv, mithin im Bereich der Verbmorphologie lokalisiert. Je nach Verbklassenzuge-

hörigkeit wechselt die Form des Flexivs.

Nomina und nominale Phrasen im Japanischen werden durch *dekiru* 'können' modalisiert:

*Er kann das komplizierte Problem lösen.* –  
*Kare wa bukuzatu na mondai ga kaiketu dekiru.*  
*Er P kompliziert P Problem P Lösung könn-E*

Diese Verwendungsweise ist in vielen Fällen der deutschen ähnlich:

*Er kann Englisch.* –  
*Kare wa eigo ga dekiru.*  
*Er P englische Sprache P könn-E*

Einer höheren Stilebene – bei gleicher Bedeutung – gehört

*Oyogu koto<sup>9</sup> ga dekiru. Er kann schwimmen.*  
*Schwimm-E P könn-E*

an.

\**Oyogu dekiru.* ist ein häufiger Anfängerfehler.

1.3. *woll-/möcht*. Wegen ihrer syntaktischen und semantischen Nähe können diese Verben zusammen behandelt werden.<sup>10</sup> Meist ist *möcht*-lediglich als die höflichere Variante mit defektem Paradigma von *woll*-aufzufassen; in diesen Fällen wird die japanische Übersetzung zunächst identisch sein. Erst im Kontext kann dann über die adäquate honorative Komponente (lexikalische, syntaktische Mittel) entschieden werden.<sup>11</sup> In anderen Fällen dient *möcht*- dazu, einen Satz eindeutig auf die Bedeutung "Wunsch" festzulegen, während *woll*- oft, je nach Kontext, ambivalent ist hinsichtlich "Wunsch" oder "Absicht".

*Ich will/möchte unbedingt einmal nach Polen (fahren).* –  
*Zehi Poorando e itte mitai naa.*  
*Unbedingt Polen P geb-FG seh-FO -E M*

Die Optativform ist, je nachdem ob es sich um 1. oder 3. Person handelt, morphologisch differenziert<sup>12</sup>:

*Sie will/möchte unbedingt zur Tagung fahren.* –  
*Doodemo zibun de kaigi ni detagatte iru.*  
*Unbedingt selbst P Tagung P geb-FO-FG sei-E*

Die deutsche Modalverbbedeutung befindet sich also in der Verbmorphologie.

Bei "Absicht" finden wir regelmäßig folgende Äquivalenzen:

*Er will auch am Samstag arbeiten. —*

*Kare wa<sup>13</sup> doyoobi ni mo bataraku tumori da.* sowie

*Er P Samstag P P arbeit-E Absicht K*

*Ich will ihm den "Butt" von Grass schenken. —*

*Kare ni Gurassu no Karei tu iu sakubin o ageyoo to*

*Er P Grass P Butt Q nenn-E Werk P schenk-FT Q*

*omotte iru*

*denk-FG sei-E*

Da in beiden Fällen die übergeordnete Phrase Träger der Modalverbbedeutung ist, lautet die Rückübersetzung häufig:

*ich beabsichtige, ..., Ich gedenke, ...*

*woll-/möcht-* als Vollverben können u.a. durch *hosii (n desu)* 'haben wollen' wiedergegeben werden. Auch *hosii* differenziert sich morphologisch nach 1. und 3. Person:

*Ich möchte gerne ein Eis! —*

*Aisukurimu ga hosii (n desu).*

*Eis P haben-woll-E*

*Sie will immer neue Kleider. —*

*Kanozyo wa atarasii yoobuku o hosigaru.<sup>14</sup>*

*Sie P neu-E Kleid P haben-woll-E*

*Sie möchte gern ein neues Kleid. —*

*Kanozyo wa atarasii yoobuku o hosigatte iru.*

*Sie P neu-E Kleid P haben-woll-FG sei-E*

*Ich/er will/möchte, daß ...* hat meist Subjektverschiedenheit zwischen Träger- und Gliedsatz:

*Ich will/möchte, daß du zur Tagung fährst. —*

*Kimi ni kaigi ni dete moraitai.*

*Du P Tagung P geb-FG empfang-FO-E*

Bei stärkerer Emphase der Volition (deutsch nur *will*):

*... dete hosii n desu*

*haben-woll-E M K-E*

oder, am stärksten:

*Ich will, daß heute noch aufgeräumt wird. —*  
*Sukkari kyoozyuu ni katazukete bosii.*  
*Gänzlich heute-innerhalb P aufräum-F<sub>G</sub> haben-woll-E*

1.4. mög- erscheint im Deutschen im objektiven Bereich praktisch nur in verneinten oder einschränkenden Sätzen:

*Sie mag nicht mit dem Flugzeug fliegen. —*  
*Hikooki ni noritagaranai.<sup>15</sup>*  
*Flugzeug P fabr-F<sub>O</sub>-F<sub>N</sub>-E*

Ferner erscheint es als Vollverb:

*Magst du das? —*  
*Kore suki (desu ka)?*  
*Das da Gefallen K-E Fr*

1.5. *müss-*. Es könnte zweckmäßig sein, zwischen "objektiv verbürgter Notwendigkeit" und "subjektiv verbürgter Notwendigkeit" zu unterscheiden, obwohl diese Unterscheidung im Deutschen weitgehend mit dem Unterschied 1., 3.: 2. Person einhergeht.<sup>16</sup>

*Er muß sich beeilen, wenn er den Zug noch erreichen will. —*  
*Densya ni noru tumori nara, isoganakereba naranai.*  
*Zug P fabr-E Absicht K-F<sub>P</sub>r beeil-F<sub>N</sub>-F<sub>P</sub>r werd-F<sub>N</sub>-E*

Oder, etwas anschaulicher: *Zug-mit fahren Absicht ist-wenn, beeil-nicht-wenn wird-nicht.* bzw.

*... isoganakute wa ikenai.,*  
*beeil-F<sub>N</sub>-F<sub>G</sub> P geb-F<sub>N</sub>-E*

wobei die Form mit *ikenai* eine etwas emphatischere Komponente hat.<sup>17</sup>

Bemerkenswert ist, daß sich in der Umgangssprache — neben anderen hier nicht aufgeführten Formen — häufig *isoganakutyaa* mit der Bedeutung '1., 2., 3. Person muß sich beeilen' findet, mithin morphologisch Ähnlichkeit hat mit den japanischen Äquivalenz für *könn-* und *woll-/möcht-*.

Der komplexe verbale Ausdruck *V-nakereba naranai* ist weitgehend erstarrt; er kann nur in der Negation (auch im Perfekt) auftreten und trägt als ganzer die Bedeutung von *müss-*.

*braucht nicht ...* als häufig auftretende Ersatzform statt *muß nicht* —

*isoganakute mo ii*  
*beeil-F<sub>N</sub>-F<sub>G</sub> P gut-E*

vgl. oben *dürf-*.

Sätze der Struktur *Du mußt jetzt still sein.* werden im Japanischen oft mit Imperativen oder imperativähnlichen Konstruktionen wiedergegeben:

*Moo sizuka ni siro.*                    oder z.B. *sinasai.*  
*Jetzt Stille* P *mach-F<sub>I</sub>*                    *mach-höfl.F<sub>I</sub>*

1.6. *soll-*. Die Feststellung, daß "sollen die schwierigste Erscheinung" unter den Modalverben darstellt<sup>18</sup>, bestätigt sich auch bei einer Kontrastierung mit dem Japanischen. Die außerordentliche Vielfalt von japanischen Übersetzungsmöglichkeiten läßt es angeraten erscheinen, sich in einer Anfängergrammatik auf folgende Fälle zu beschränken: Läßt sich der Satz im Deutschen in einen Imperativsatz transformieren, so sollte eine imperativische Form im Japanischen gewählt werden. Ist der Ursprung der Volition nicht der Sprecher selbst, so muß im Japanischen eine entsprechende Einbettung erfolgen:

*Ihr sollt jetzt still sein.* ← *Seid still.* —  
*Moo sizuka ni sinasai.* (vgl. oben).  
*Ich soll still sein.* ← *Sei still, sagte jemand.* —  
*Sizuka ni sinasai tte itta.*  
Q *sag-F<sub>Pf</sub>*

oder andere Möglichkeiten.

Sofern eine nicht direkt personifizierte oder personifizierbare Instanz als Ursprung der Volition anzusehen ist, findet sich Übersetzung mit *beki*:

*Jeder soll nach seinen Kräften mittun.* —  
*Ono'ono ga sei' ippai doryoku suru beki*<sup>19</sup> *da*  
*Jeder* P *Kraft-Fülle* *bemüh-E* K

Es handelt sich dabei um eine ähnliche Einbettung wie bei *tumori*.

1.7. *sollt-*. *Jeder sollte nach seinen Kräften mittun.* wird gleich übersetzt; Bedeutungsunterschiede muß der Kontext liefern.

Je weiter "Notwendigkeit" im Vordergrund steht und keine personifizierbare Instanz als Ursprung der Volition zu erkennen ist, desto eher besteht die Tendenz, zu übersetzen wie bei *müssen*:

*Ich beteilige mich nicht an Sitzungen, obwohl ich eigentlich daran teilnehmen sollte.* —  
*Honrai naraba sono kaigi ni denakereba naranai*  
*Eigentlich dies- Sitzung* P *dasein-F<sub>N</sub> - F<sub>Pt</sub>* *werd-F<sub>N</sub> - E*  
*n desu ga, boku wa denai.*  
M K-E M *ich* P *dasein-F<sub>N</sub> - E*  
≡ ... *teilnehmen muß.*

*sollt-* findet sich häufig mit der Bedeutung "Empfehlung":

*Du solltest dir den neuen Film ansehen. —*  
*Sono atarasii eiga o mitara ii yo.* bzw.  
*Dies- neu-E Film P seb-FC gut-E M*  
*... mita hoo<sup>20</sup> ga ii.*  
*seb-Fpf P gut-E*

Das japanische Konditionalsatzgefüge macht sich bei den nicht ganz korrekten Rückübersetzungen bemerkbar:

*Es wäre besser, wenn ...*

2. Es folgen die Modalverben im subjektiven Gebrauch: "Vermutung" und "überbrachte Rede".

2.1. Die semantischen Felder der Modalverben im subjektiven Gebrauch, die "Vermutung" zum Ausdruck bringen (*muß, wird, dürfte, mag, kann/könnte*), überschneiden sich<sup>21</sup>; *muß* drückt den relativ stärksten, *kann/könnte* den relativ schwächsten Grad aus. Für das Mittelfeld (*wird, dürfte, mag*) läßt sich kaum eine eindeutige Skala aufstellen; erst der Kontext, insbesondere Modalwörter oder Partikeln, liefern die Information über den Grad der Vermutung.

*Es muß etwas passiert sein. —*  
*Nanika okita ni tigai nai.*  
*Etwas passier-Fpf P Abweichung sei-FN*  
*Es könnte etwas passiert sein. —*  
*... kamosirenai.*

*kamosirenai* ist eine erstarrte Phrase mit verbalem Charakter, die nur noch mit der alternativen Verbendung *kamosiremasen* auftritt und "Vermutung" ausdrückt. Entsprechend wird häufig mit *Vielleicht ist ...*, *Möglicherweise ist ...* rückübersetzt. Ähnlich ist *ni tigai nai* erstarrt, das aufgrund der Schreibung im Japanischen aber etymologisch noch durchsichtig ist. Entsprechend der Satzstruktur wird *ni tigai nai* oft mit *Es ist sicher, daß ...* rückübersetzt. Wir sind an dieser Stelle also bei der reinen Paraphrase angelangt.

*Es wird/dürfte/mag etwas passiert sein. —*  
*Nanika okita desyoo.*  
*Etwas passier-Fpf K-FT*

oder ... *kamosirenai*. Höhere oder geringere Grade der Vermutung werden durch Adverbien o.ä. zum Ausdruck gebracht.

2.2. In der "überbrachten Rede" wird danach differenziert, ob sich der Sprecher auf eine Aussage des Subjekts im Satz selbst oder auf die Aussage anderer über das Subjekt bezieht bzw. diesen Bezug kenntlich machen will.

*Er will dort gewesen sein. —*  
*Soko ni itta to itte iru.*  
*Dort P sei-Fpf Q sag-FG sei-E*  
*Er soll dort gewesen sein. —*  
*Soko ni itta soo desu.*

*Soo desu* 'es heißt', 'jemand sagt'. Auch hier handelt es sich um Paraphrasen. Im *will*-Satz distanziert sich der Sprecher vom Inhalt der wiedergegebenen Äußerung; im *soll*-Satz kann eine solche Distanzierung völlig fehlen.<sup>22</sup> Die Verhältnisse im Japanischen sind genau gleich. Stärkere Distanzierung kann durch die Modalpartikel *ga* angezeigt werden.

3. Anhand des hier ausbreiteten Materials kann erahnt werden, welche Schwierigkeiten der Anfänger zu überwinden hat, um die syntaktischen Strukturen des hier besprochenen engsten Bereichs der Bedeutungen der Modalverben auf Japanisch zu bewältigen.

Die Äquivalenzen für *soll-* (≙ Imperativ), *könn-*, *woll-/möcht-* in den besprochenen Bedeutungen haben Strukturen, die, zumal dependenziell dargestellt, den deutschen Ausdrücken ähnlich sind. Mit diesen Strukturen muß in einer Anfängergrammatik begonnen werden. Auf der nächsten Schwierigkeitsstufe kommen Einbettungen mit *tumori* und *beki*; strukturell schließen sich hier Einbettungen mit *ni tigai nai* und *kamosirenai* sowie Quotativeinbettungen an, obwohl es sich dabei, wie erwähnt, eher um Paraphrasen als Äquivalenzen handelt, die anderen deutschen Konstruktionen näher stehen.

Bei den anderen komplexen Formen wie etwa *-nakereba naranai* besteht die Möglichkeit, sie entweder zunächst als komplexe Fügungen einzuführen und in einem zweiten Schritt nach Erarbeitung des provisionalen Satzgefüges in ihre Bestandteile aufzulösen, oder aber sie erst im Anschluß an das provisionale Satzgefüge einzuführen. Das Modalverb *müssen* kommt jedoch so häufig vor, daß mit der Erlernung der japanischen Äquivalenz nicht gut gewartet werden kann, bis der als schwierig geltende Provisional eingeführt wird; daher sollte auf jeden Fall der erste Weg gewählt werden. Unglücklich scheint indessen die Lösung, gleichzeitig mit dem Provisional die Äquivalenz von *müssen* einzuführen.<sup>23</sup>

## Anmerkungen

- 1 Für Übersetzungs- und andere Hilfen bin ich zu Dank verpflichtet: Heide Günther, Yuriko Iwana, Miyuki und Tohru Kaneko, Saburo Okamura, Jens Rickmeyer, Tatsuru Terai, Shigeru Yoshijima. Die Beispielsätze sind – neben eigenen Belegen – den gängigen Grammatiken entnommen, die ihrerseits häufig auf Werke zurückgehen. Dieses vergleichsweise schmale Korpus ist von Deutschen und Japanern hin- und herübersetzt und die Übersetzungsergebnisse mit ihnen diskutiert worden.
- 2 Engel, 112.
- 3 Vgl. Buscha/Heinrich/Zoch, 25.
- 4 Dieser Bezeichnung (Fourquet, 156, sowie auch Grebe), wenn sie auch irreführend sein kann, ist wegen ihres sprechenden Charakters der Vorzug zu geben gegenüber den abstrakten, sich häufig widersprechenden derzeit in der Literatur vorzufindenden.
- 5 Damit z.B. *möchte* nicht unter *mögen* erscheint und zu Mißverständnissen Anlaß gibt (vgl. etwa die Matrix bei Helbig/Buscha, 115), werden die behandelten Modalverben im objektiven Gebrauch durch ihre Formative gekennzeichnet.
- 6 Auf die im Verbalbereich mögliche Ersetzung der "dictionary entry form" Endung durch die "plain polite form" wird in der Regel nicht gesondert hingewiesen.
- 7

E	Adjektiv- oder Verbalendung
F <sub>C</sub>	Konditionalflexiv
F <sub>G</sub>	Gerundial (Verbales Zuordnungs)-Flexiv
F <sub>I</sub>	Imperativflexiv oder -form
F <sub>N</sub>	Negationsflexiv
F <sub>O</sub>	Optativflexiv
F <sub>P</sub>	Potentialflexiv
F <sub>Pf</sub>	Perfektflexiv
F <sub>Pr</sub>	Provisionalflexiv
F <sub>T</sub>	Tentativflexiv
Fr	Fragepartikel
K	Kopula
M	Modalpartikel
P	Postpositionalpartikel
Q	Quotativpartikel
V	Verbstamm
- 8 Die verbale Zuordnungsform *-Te* wird gemeinhin nicht ganz zutreffend als Gerundium bezeichnet. Der Einheitlichkeit wegen wird hier dieser Bezeichnung gefolgt.
- 9 Durch nachfolgendes *koto* wird eine verbale zu einer nominalen Phrase umgeformt. *koto* in dieser Verwendungsweise wird oft als Formalnomen bezeichnet.



- 10 Vgl. Engelen, 146.
- 11 Vgl. dazu etwa Kaneko, 50.
- 12 Jüngere Sprecher differenzieren oft nicht mehr zugunsten von *-tai*.
- 13 In beiden Beispielsätzen ohne Pronomen und/oder Kontext: 1. Person.
- 14 *hosigaru* hat eine *iterative* Komponente.
- 15 *-tagaru* – nicht jedoch *-tagatte iru* – hat eine *iterative* Komponente.
- 16 Erklärungsversuch: *Er muß sich beeilen, wenn er den Zug noch erreichen will* (da man mit Koffern beladen nur wenig mehr als sechs Kilometer in der Stunde zurücklegen kann), vs. *Du mußt dich beeilen, ...* (da ich weiß, daß du nicht mehr so gut zu Fuß bist wie früher o.ä.): Der Sprecher will hier dem Gesagten eine in seinen Augen bestehende Notwendigkeit beilegen. Der Unterschied kann übersetzungsrelevant sein.
- 17 Jordan II, 250.
- 18 Buscha/Heinrich/Zoch, 28.
- 19 Es ist nicht einfach, ein Äquivalent für *beki* zu finden, das nicht ohne Modifikator auftreten kann. Etwa: "nicht uneingeschränkte Notwendigkeit", doch spielen andere Komponenten mit hinein.
- 20 Ursprünglich nominalen Charakters, hier eine Art Steigerungspartikel.
- 21 Raynaud, 23.
- 22 *Den Terroristen werden ... (verschiedene Straftatbestände) ... zur Last gelegt. Das Urteil soll morgen gesprochen werden.* (Hörbeleg Deutschlandfunk) – im Gegensatz zu Grebe, 72.
- 23 So bei Jordan II, 240 ff.

## Literatur

- Bech, G.: Das semantische System der deutschen Modalverba, in: TCLC 4, 1949, S. 3 - 46.
- : Studien über das deutsche verbum infinitum I, II, Kopenhagen 1955/57.
- Bouma, L.: The semantics of the modal auxiliaries in contemporary German, Den Haag 1973.
- Boyd, J. / Thorne, J.P.: The semantics of modal verbs, in: JL 5, 1969, S. 57 - 74.
- Brinkmann, H.: Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung, Düsseldorf <sup>2</sup>1973.
- Buscha, J. / Heinrich, G. / Zoch, I.: Modalverben, Leipzig 1971.
- Calbert, J.P.: Toward the semantics of modality, in: Calbert, J.P. / Vater, H.: Aspekte der Modalität, Tübingen 1975, S. 1 - 70.
- Engel, U.: Syntax der deutschen Gegenwartssprache, Berlin 1977.
- Engelen, B.: Beobachtungen zur Kombinierbarkeit von verbsspezifischen Infinitivsätzen mit Modalverben, in: Engel, U. / Grebe, P. (Hrsg.): Sprachsystem und Sprachgebrauch. Festschrift für Hugo Moser zum 65. Geburtstag, II

- (= Sprache der Gegenwart 34), Düsseldorf 1975, S. 144 - 153.
- Erben, J.: Deutsche Grammatik. Ein Abriß, München <sup>11</sup>1972.
- Folsom, M.H.: Kriterien zur Abgrenzung der Modalverben, in: DaF 9, 1972, S. 148 - 151.
- Fourquet, J.: Zum "subjektiven" Gebrauch der deutschen Modalverben, in: Studien zur Syntax des heutigen Deutsch, Paul Grebe zum 60. Geburtstag, Düsseldorf 1970, S. 154 - 161.
- Grebe, P. (Hrsg.): Duden, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Mannheim <sup>3</sup>1973.
- Halliday, M.A.K.: Functional diversity in language as seen from a consideration of modality and mood in English, in: FL 6, 1970, S. 322 - 361.
- Hammerich, L.L.: Über die Modalverba der neugermanischen Sprachen, in: ZDW 16, 1960, S. 47 - 70.
- Helbig, G./Buscha, J.: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Leipzig <sup>2</sup>1974.
- Jorden, E.H.: Beginning Japanese I, II, New Haven 1962/63.
- Kaneko, T.: Japanisch, in: Studium Linguistik 4, 1977, S. 41 - 54.
- Kuno, S.: The structure of the Japanese language, Cambridge/Mass. 1973.
- Neugeborn, W.: Zur Analyse von Sätzen mit finiter Verbform und Infinitiv, in: Schumacher, H. (Hrsg.): Untersuchungen zur Verbvalenz (= Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 30), Tübingen 1976, S. 66 - 74.
- Ono, H.: Japanese Grammar, Tokyo 1973.
- Raynaud, F.: Noch einmal Modalverben! in: ds 1977, S. 1 - 30.
- Reinwein, J.: Modalverb-Syntax, Tübingen 1977.
- Spannagel, J.-M.: Über das Japanischlernen, in: Stuckenschmidt, D. (Hrsg.): Reisen und Leben in Japan, Tübingen 1976, S. 349 - 369.
- Stickel, G. (Hrsg.): Deutsch-japanische Kontraste. Vorstudien zu einer kontrastiven Grammatik (=Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 29), Tübingen 1976.
- Takahara, K.: The Japanese modal system, in: Linguistics 81, 1972, 92 - 105.
- Tarvainen, K.: Die Modalverben im deutschen Modus- und Tempussystem, in: NPhM 77, 1976, S. 9 - 24.
- Vater, H.: *Werden* als Modalverb, in: Calbert, J.P./Vater, H.: Aspekte der Modalität, Tübingen 1975, S. 71 - 148.
- Welke, K.: Untersuchungen zum System der Modalverben in der deutschen Sprache der Gegenwart, Berlin 1965.

## Langer Rede dunkler Sinn.

Zur Verständlichkeit von Texten aus der Sicht der Sprachwissenschaft  
(Öffentlicher Vortrag)

Harald Weinrich zum 24.9.1977

### 1. Einleitung

Noch vor wenigen Jahrzehnten hätte jeder, der namentlich im Monat Ramadan das heutige Jugoslawien bereiste, Zeuge erstaunlicher Begebenheiten werden können – Begebenheiten, für die wir heute auf Gewährsleute wie Matija Murko, Milman Parry oder Albert B. Lord angewiesen sind. Im Monat Ramadan fasten gläubige Mohammedaner zwischen Sonnenaufgang und Sonnenuntergang. Die Begebenheiten, die ich im Auge habe, spielten sich in der Zeit zwischen Sonnenuntergang und Sonnenaufgang ab. Ihr Schauplatz war in der Regel ein Kaffeehaus. Mit Albert B. Lord begeben sich nun für kurze Zeit in ein solches Kaffeehaus – und folge dem Vortrag eines Barden oder Rhapsoden.

Der Barde trägt ein Epos in Versen vor – er singt es sogar vor und begleitet sich dabei selbst auf einem Saiteninstrument. Das Epos, das er vorträgt, kann mitunter die ganze Nacht ausfüllen, d.h. es kann bis zu 10.000 Verse lang sein. Während des Vortrags herrscht ein beständiges Kommen und Gehen, der Barde hat also nicht ohne weiteres das Ohr seiner Zuhörer; einige Gäste bleiben die ganze Nacht hindurch, andere gehen, je nach dem Grad ihrer Müdigkeit, schon früher. Der Barde ist nun nicht etwa ein notwendiges Übel – er ist im Gegenteil eine Attraktion und muß meist schon Monate im voraus unter Vertrag genommen werden. Man hört ihm, wenn man sich nicht gerade unterhält, genußvoll zu. Er trägt sein Epos nicht etwa nach irgendeiner Vorlage vor – er kann nämlich weder lesen noch schreiben. Er beherrscht allerdings nicht nur das Epos für eine Nacht, er beherrscht mindestens dreißig davon, für jede Nacht des Ramadan ein neues. Mit einem Repertoire von dreißig Epen ist er indes noch kein besonders guter Barde. Ein guter Barde braucht dagegen – um das Maß des uns merkwürdig Vorkommenden voll zu machen – ein neues Epos von einem Konkurrenten nur einmal vorgetragen zu hören, um es selbst darbieten zu können.<sup>1</sup>

Was uns an diesem Beispiel heute erstaunlich vorkommt, ist wohl dreierlei: Wie kann ein gewöhnlicher Barde Epen von insgesamt bis zu 200.000 Versen im Gedächtnis verfügbar haben? Wie kann ein Zuhörer in einer Nacht freiwillig, zu seiner vollen Zufriedenheit, und ohne darüber zu klagen, er verstehe das alles nicht, Tausende von Versen verarbeiten? Und wie erklärt es sich, daß ein Barde, der ein Epos von Tausenden von Versen Länge von einem anderen Barden vorgetragen hört, nachher selbst in der Lage ist, das betreffende Epos darzubieten? Ich will diese Fragen für meinen Zweck noch etwas präziser formulieren:

Gibt es eine sprachwissenschaftliche Konzeption von 'Text', die sowohl die Fähigkeit des Bardens als auch diejenige seiner Zuhörer plausibel machen kann?

Bevor ich versuche, diese Fragen zu beantworten, möchte ich jedoch vorsichtshalber die Erwartungen, die der Leser an dieser Stelle der Sprachwissenschaft gegenüber hegen mag, ein klein wenig dämpfen. Wir kennen alle die Geschichte von jenem Tausendfüßler, der das Gehen verlernt hat, als man ihn fragte, wie er eigentlich mit so vielen Beinen zurechtkomme. Ähnlich wie dem Tausendfüßler pflegt es den Fachwissenschaftlern zu gehen, wenn sie sich mit Dingen befassen, die im täglichen Leben einigermaßen problemlos bewältigt werden. So wird jedermann wissen, was eine Person sei – es ist aber nicht ratsam, einen Juristen oder einen Psychiater danach zu fragen. Als unverdorbenen Laie weiß auch jedermann, was man unter einem Wort oder einem Satz zu verstehen hat. Die Sprachwissenschaft hat dagegen seit geraumer Zeit immense Probleme mit der Definition von Wörtern und Sätzen. Denkt man nun daran, daß sich die Zunft der Sprachwissenschaftler seit einiger Zeit auch mit Texten befaßt, so ist eigentlich zu erwarten, daß einem heute kein Mitglied dieser Zunft mehr eine verbindliche Auskunft darüber geben kann, was denn ein Text sei und was es mit Texten auf sich habe. So darf auch auf die eben gestellten Fragen zumindest keine Antwort erwartet werden, der alle Sprachwissenschaftler gleichermaßen zustimmen würden.

## 2. Darstellung eines zweidimensionalen Textmodells

Nach dieser Vorsichtsmaßnahme kann ich es wagen, als Vorstufe für die Beantwortung meiner Fragen einige Ausführungen darüber zu machen, was man als Sprachwissenschaftler unter 'Text' verstehen kann. Ich möchte zu diesem Zweck zunächst eine Definition von 'Text' vorführen, aus der man sehr viel lernen kann, obwohl – oder gerade weil – sich herausstellen wird, daß sie insgesamt zu kurz greift.

Nach dieser ersten Definition wäre ein Text eine Folge von Sätzen – und zwar eine Folge von Sätzen, die jeweils miteinander verknüpft sind. Eine

solche Verknüpfung von aufeinander folgenden Sätzen würde vorzugsweise dadurch entstehen, daß in jedem nachfolgenden Satz etwas wieder aufgenommen wird, was im vorhergehenden Satz schon vorgekommen war. Man könnte also sagen, daß sich die Sätze jeweils in Teilbereichen überlappen. Ich will dies an den folgenden drei Sätzen vorführen – drei Sätzen, mit denen ein Märchen anfangen könnte:

Es war einmal ein König

Der hatte drei Töchter.

Die Töchter (Sie) hießen A, B und C.

Das, was ersetzt wird oder ersetzt werden kann, kann man mit einem Fachausdruck auch 'Substituendum' nennen; das, was ersetzt, entsprechend 'Substituens'. Der Gesamtvorgang heißt dann 'Substitution'. *Ein König* und *drei Töchter* wären also Substituenda, d.h. Satzteile, die in einem nachfolgenden Satz ersetzt werden können; *Der* und *Die Töchter* wären dagegen Substituentia, d.h. solche Elemente, die Teile aus einem vorhergehenden Satz wieder aufnehmen und damit gleichzeitig auf den vorhergehenden Satz zurückverweisen.

Mit der Hilfe solcher Substitution kann man sowohl das Zustandekommen als auch die Abgrenzung von Texten beschreiben. Wesentlich für das Zustandekommen eines Textes in diesem Sinne wäre die lückenlose – sei es direkte, sei es indirekte – Substitution von Satz zu Satz. Die jeweiligen Übergänge vom jeweiligen Substituendum zum nachfolgenden Substituens würden den Text konstituieren. Enthält nun ein Satz nur Substituenda – wie etwa der Satz *Es war einmal ein König* – so begrenzt dieser Satz den Text: Da er nur zu ersetzende Elemente enthält und somit selbst nichts ersetzt, würde nichts in einem solchen Satz auf vorhergehende Sätze verweisen. Ein solcher Satz wäre ein 'Textanfangssatz'. Das Gegenstück, nämlich explizite Textschlußsätze, wären auf diese Weise wohl nicht zu bestimmen. Denn jeder Satz, der nur Substituentia enthält – wie etwa *Die drei Königstöchter liebten ihren Vater über alles in der Welt* – kann offensichtlich weitere Nachfolgesätze haben.<sup>2</sup>

Eine solche Konzeption von 'Text' leuchtet einem zunächst ohne weiteres ein. Die Texte, die wir vorfinden, stellen sich ja unmittelbar als eine Abfolge von Sätzen dar. Gleichwohl greift eine solche Konzeption zu kurz. Ich will dies an zwei knappen Überlegungen deutlich machen:

In einer ersten Überlegung kann man feststellen, daß Texte, die wir als solche vorfinden, zwar in der Regel die Bedingung der Verkettung durch lückenlose Substitution erfüllen; daß es jedoch umgekehrt nicht sonderlich schwerfällt, Texte zu erfinden, die dieser Bedingung genügen, aber alles andere als sinnvoll sind. Die alleinige Wiederaufnahme von etwas

bereits Gesagtem im nachfolgenden Satz ist also ganz offensichtlich eine vielleicht notwendige, aber noch lange keine hinreichende Bedingung dafür, daß Gebilde entstehen, denen wir intuitiv den Status eines Textes zubilligen möchten.

Mit der zweiten Überlegung greife ich das Beispiel des Barden wieder auf. Durch die Brille der eben vorgestellten Konzeption von 'Text' erscheint ein Text notwendigerweise als eine Abfolge von Sätzen. Nun ist für jemand, der sich auch nur ein wenig mit Gedächtnispsychologie oder Neurophysiologie befaßt hat, die Vorstellung völlig unrealistisch, ein Text würde als eine Abfolge von beispielsweise 5.000 Sätzen oder 10.000 Versen im Gehirn gespeichert. Gedächtnis-Akrobaten, die solches leisten können, sind äußerst selten. Die jugoslawischen Barden, die fast allesamt einen Hauptberuf hatten und nur im Nebenberuf als Sänger tätig waren, waren für derart "geniale" Gedächtnisleistungen viel zu zahlreich. Es wird sich noch zeigen, daß die Realität dieser Barden völlig anders aussieht.

In dieser Lage hat nun die folgende Überlegung einen recht beträchtlichen heuristischen Wert: 'Text' ist bekanntlich eine aus der Sprache der Weberei übernommene Metapher — lateinisch *texere* 'weben', *textura*, *textum*, *textus* 'Gewebe'. Aus dieser Metapher rührt wohl auch die schon mehrmals genannte (Harwegsche) 'Verkettung' von Sätzen her: Jedes Gewebe entsteht aus Fäden, die sich senkrecht zueinander kreuzen; und die eine dieser Dimensionen wird 'Zettel' oder 'Kette' genannt.

Die Verkettung von Sätzen durch Substitution ist nun gewissermaßen die Kette des Textgewebes. Die miteinander durch Substitution verbundenen Sätze würden den kontinuierlichen Faden bilden, der von links nach rechts läuft. Am Beispiel des Gewebes läßt sich freilich sehr deutlich sehen, daß die Existenz einer Kette eine zwar notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung für das Entstehen eines Gewebes ist. Überträgt man das Bild auf den Text, so liegt die Vermutung nahe, daß auch hier die lückenlose Verkettung von Texten durch Substitution eine zwar notwendige, aber noch keine hinreichende Bedingung dafür darstellt, daß wir eine Satzfolge als 'Text' empfinden. Übertragen auf das Bild des Gewebes ergibt sich somit die Frage: Was ist die zweite Dimension des Textgewebes, also diejenige Dimension, die u.U. die Schwierigkeiten beseitigen würde, die sich durch das eben skizzierte, nur eindimensionale Textmodell ergeben?

Um vorzuführen, was der zweiten Dimension des Gewebes in einem Text entsprechen könnte, bediene ich mich nochmals des Märchen-Beispiels. Es sei angenommen, von dem König, der in den beiden ersten Sätzen vorgekommen war, sei in den folgenden Sätzen nicht mehr die Rede. Er soll erst wieder in Satz 27 auftreten. Dies entspräche einem Durchschuß-Faden,

der unter den Kettenfäden 3 bis 26 hindurchläuft und erst auf der Höhe des Kettenfadens Nr. 27 wieder zum Vorschein kommt. Wäre in den Sätzen 3 bis 26 von den Töchtern die Rede, so würde ein anderer Durchschuß-Faden diese Sätze miteinander verbinden und damit so etwas wie den "roten Faden", das gemeinsame Thema einer Reihe von Sätzen darstellen. Ein weiteres Beispiel: Der Erzähler könnte die Sätze 11 bis 35 zusammenfassen mit dem Satz Nr. 36, der dann etwa folgenden Wortlaut bekommen würde: *Diese merkwürdigen Begebenheiten an seinem Hof veranlaßten den König zu tiefem Nachdenken.* Die Wortgruppe *Diese merkwürdigen Begebenheiten an seinem Hof*, die eine Vielzahl von Sätzen zusammenfaßt, würde einem Durchschuß-Faden entsprechen, der über eine größere Zahl von Kettenfäden hinwegläuft und diese zu einer Einheit mit dem gemeinsamen Nenner 'merkwürdige Begebenheiten am Hof' macht. Dies wären nur drei aus einem sehr viel größeren Arsenal von metaphorischen Durchschuß-Fäden.<sup>3</sup>

Die Übertragung des Bildes vom Gewebe auf Texte legt damit nahe, daß ein Text nicht nur von links nach rechts, sondern gleichzeitig in einer zweiten Dimension, nämlich von oben nach unten entsteht. Die Erzeugung von links nach rechts wäre verbindlich für den Text als solchen, d.h. sie wäre das bei allen Texten, gleich welcher Textsorte, identische konstituierende Prinzip. Die Erzeugung von oben nach unten würde dagegen die **T e x t s o r t e** bestimmen.<sup>4</sup> Auf das Bild des Gewebes übertragen: Die Kette wäre das für alle Gewebearten konstitutive Prinzip, der Durchschuß würde dagegen das spezifische Muster erzeugen, das verschiedene Gewebearten voneinander unterscheidet. Die Leistung der Durchschuß-Fäden besteht nun darin, Zusammenhänge über größere Strecken hinweg zu schaffen. Sie führen damit zu nichts anderem als zur Bildung größerer und höherrangiger Einheiten, die man auch "Sinneinheiten" nennen könnte.

### 3. Konsequenzen und Vorteile der zweidimensionalen Konzeption von 'Text'

Ich gehe nach der Skizzierung der zweidimensionalen Konzeption von 'Text' zur Darstellung der Vorteile über, welche diese Konzeption hat. Vorab muß ich jedoch noch etwas allgemeiner, und das heißt: theoretischer, über die Tragweite dieser Konzeption sprechen.

Ich beginne mit einem kleinen Umweg. Jeder, der Jacques Offenbachs Oper "Hoffmanns Erzählungen" gesehen hat, erinnert sich an eine Szene, in der die Puppe Olympia, durch eine Brille mit magischen Gläsern betrachtet, lebendig erscheint. Die Magie des Glases besteht darin, daß es einem gestattet, m e h r zu sehen als das, was in Wirklichkeit vorhanden ist. Solche magischen Gläser sind nun auch die Wörter bzw. die sprachlichen

Zeichen. Ein sprachliches Zeichen wie *Insekt* steht beispielsweise für einige dreihunderttausend Arten von Insekten mit jeweils einer Unzahl von Exemplaren. Die Magie des Zeichens *Insekt* — und generell die Magie der sprachlichen Zeichen — besteht nun in einer im Vergleich zum magischen Glas Offenbachs bzw. Hoffmanns genau umgekehrten Leistung: Es wird nicht etwas hinzugefügt; das magische Glas eines sprachlichen Zeichens filtert vielmehr etwas weg: Aus einer immensen Vielfalt von Erscheinungsformen — man denke etwa an die Unterschiede zwischen einem Maikäfer, einer Schnake und einem Ohrwurm — wird etwas sichtbar, was allen diesen Erscheinungsformen gemeinsam ist. Diese immense Reduktionsleistung ist freilich dadurch erkaufte, daß die Zeichen, für sich genommen, stets vieldeutig sind. Welchen Sinn ein Zeichen in einem bestimmten Fall haben soll, ergibt sich immer erst aus dem weiteren Kontext. *Land* kann z.B. das Land sein im Gegensatz zur Stadt in dem Satz *Er liebt das Landleben*; es kann aber auch das Land sein im Gegensatz zum Meer in dem Satz *Land unter*.

Nun ist es spätestens seit der "Wissenschaftslehre" von Bernhard Bolzano im Jahre 1837 möglich geworden, zwischen einfachen und zusammengesetzten, d.h. komplexen Zeichen zu unterscheiden.<sup>5</sup> Nicht nur einzelne Wörter wie *Insekt* sind Zeichen, dasselbe gilt natürlich für alle größeren sprachlichen Einheiten, wie umfangreich sie auch sein mögen. Gleichermaßen gilt für alle Zeichen, ob komplex oder einfach, daß sie, für sich genommen, stets vieldeutig sind und ihren konkreten Sinn jeweils erst aus einem noch größeren Zusammenhang erhalten. Ein Satz wie *Hier riecht es* kann je nach Kontext vielerlei bedeuten: z.B. 'Man sollte die Fenster öffnen' oder aber auch 'Man sollte die Fenster schließen'. Ein anderes Beispiel: Wenn es im Bürgerlichen Gesetzbuch drei Paragraphen gibt, welche die fristlose Kündigung von Mietsachen regeln, so muß der einzelne Paragraph natürlich in der Gesamtheit der drei Paragraphen interpretiert werden und erhält erst in dieser Gesamtheit seinen Sinn.

Wenn nun auch Texte jedweden Umfangs komplexe Zeichen sind und wenn nach der zweidimensionalen Konzeption, die ich skizziert habe, Texte aus einer Abfolge höherrangiger Sinneinheiten bestehen, so hat dies drei weitreichende Konsequenzen:

1. Die erste Konsequenz ist die, daß 'Text' ein relativer, dynamischer Begriff ist. In der Gestaltpsychologie gibt es den Begriff des 'Teilganzen'. Ein solches Teilganzes wäre z.B. ein Uhrwerk: Es ist ein Ganzes in bezug auf die in ihm enthaltenen, in ihm funktionierenden Teile und es ist selbst ein Teil im Hinblick auf das übergeordnete Ganze aus Uhrwerk, Gehäuse und Zifferblatt, in dem es seine Funktion und seinen Sinn erhält. Genauso ist nun jeder Text ein Teilganzes: Von oben her gesehen ist er ein Ganzes,



das in eine Hierarchie von Sinneinheiten zerfällt. Das Bürgerliche Gesetzbuch wäre ein solcher Fall: Es ist ein Ganzes in bezug auf die Abschnitte, die es enthält; die Abschnitte sind ein Ganzes in bezug auf die Paragraphengruppen, in die sie zerfallen; diese Gruppen sind ein Ganzes hinsichtlich der einzelnen Paragraphen usw. Umgekehrt erhalten die einzelnen Paragraphen ihren Sinn erst in Gruppen von Paragraphen — man denke an das eben erwähnte Beispiel der Paragraphen, welche die fristlose Kündigung von Mietsachen regeln; diese Paragraphengruppen erhalten ihren Sinn wiederum im Rahmen von Abschnitten, diese im Rahmen des Bürgerlichen Gesetzbuches, und auch das Bürgerliche Gesetzbuch ist nur ein Teil im Hinblick auf den noch umfassenderen Rahmen, den das Insgesamt der deutschen Gesetze bildet.

Man kann sich diese Konzeption von 'Text' — mit Nils Erik Enkvist — auch am Beispiel einer russischen Puppe verdeutlichen: Jede russische Puppe ist ein Teilganzes — ein Ganzes bezüglich der in ihr enthaltenen russischen Puppen ("Sinneinheiten"); ein Teil in bezug auf die noch umfassendere russische Puppe, die jederzeit vorstellbar ist.

2. Nun die zweite Konsequenz der Konzeption vom Text als einem komplexen sprachlichen Zeichen. Aus der Perspektive des Hörers oder Lesers ist das Verstehen eines Textes, den man Satz für Satz dargeboten bekommt, nichts anderes als der beständige Versuch, die höheren Sinneinheiten zu re-konstruieren, in denen die einzelnen Wörter, Sätze usw. ihre Funktion und ihren Sinn haben. Was von einem Text, den man gehört oder gelesen hat, gespeichert wird, ist das Ergebnis des Versuchs, diese größeren Sinneinheiten zu rekonstruieren. Wird der Leser dann gebeten, den Text wiederzugeben, so rekonstruiert er die kleineren Sinneinheiten von den größeren Sinneinheiten her. Diesen enorm aktiven Charakter des Verstehens und des Wiedergebens hat F.C. Bartlett in seinen klassischen Arbeiten zur Gedächtnispsychologie hervorgehoben.<sup>6</sup> Die zweite Konsequenz der Konzeption vom Text als komplexem Zeichen ist nun die, daß jede Hilfe, die man dem Hörer oder Leser bei der Rekonstruktion der Sinneinheiten der zweiten Dimension des Textes gibt, in enormem Maße zur Verständlichkeit beiträgt. Der Hörer oder Leser weiß dann, unter welchen ganz bestimmten Gesichtspunkten er gehörte oder gelesene Information, die ja in kleineren Einheiten immer vieldeutig ist, zu einem höheren Gesamtsinn vereinigen kann.

3. Nun noch die dritte und letzte Konsequenz der Auffassung vom Text als komplexem sprachlichem Zeichen. Schon jedes Zeichen wie *Insekt* ist, mit dem Offenbach bzw. Hoffmann entlehnten Bild, eine Art magisches Glas, durch das hindurch wichtige Information — hier die allen Insekten gemeinsamen Merkmale — herausgefiltert wird. Beiseite gelassen

wird hingegen die angesichts der unendlichen Vielfalt der Erscheinungsformen von Insekten unendlich große auch noch mögliche Information. Was für die einfachen Zeichen gilt, gilt nun ebenso für die komplexen Text-Zeichen. Jeder Text ist ebenso eine Art magisches Glas, durch das hindurch einiges sichtbar wird, während unendlich viel an anderer, auch noch möglicher Information, nicht thematisiert wird. Information bedeutet stets Reduktion von Möglichkeiten. Mit Spinoza (oder Parmenides): "Determinatio omnis est negatio". Bei solchen magischen Gläsern, die Text-Zeichen sind, läßt sich der Bedeutungsrahmen, innerhalb dessen alle kleineren Informationseinheiten ihren Sinn bekommen, beschreiben mit Hilfe der jeweiligen Sinneinheiten, in welche das Textganze unmittelbar zerfällt. Sie machen das aus, was einen bestimmten Text einem Texttyp oder einer Textsorte zugehören läßt. Dieser Textsorten-Charakter – oder, im Bild des Gewebes: das spezifische Webmuster – ergibt sich aus der Art dieser Sinneinheiten, aus deren Abfolge und aus der Art und Weise, wie sie miteinander verknüpft sind.<sup>7</sup>

Nach diesem Ausflug in den Bereich der theoretischen Tragweite nun zurück zu den praktischen Vorteilen der Konzeption. Ich wende mich wieder den Barden zu – an ihnen werden sogleich die praktischen Konsequenzen des theoretisch Dargelegten unmittelbar sichtbar werden.

Das was uns an der Leistung jener Barden frappiert, lag sowohl in ihrem immensen Repertoire als auch in ihrer Fähigkeit, einmal Gehörtes selbst darzubieten. Für einen solchen Sänger ist nun auf der einen Seite die *U n v e r ä n d e r b a r k e i t* des Liedes das Wesentliche an der Erzählung. Abweichungen bedeuten nach seiner Auffassung – und dies ist eindeutig erwiesen –, daß die Erzählung unwahr ist und daß Geschichte verfälscht wird. Auf der anderen Seite kann es sein, daß der Sänger, je nachdem wie sein Publikum reagiert, dasselbe Epos einmal in einer Länge von 2.000 Versen vorträgt, ein andermal in einer Länge von 900, aber auch in einer Länge von 3.500 Versen. Der scheinbare Widerspruch ist leicht zu lösen: Ein solcher Barde betrachtet sein Lied als eine feste Abfolge von größeren Sinneinheiten, und der Vortrag ist jeweils nur "die Ausgestaltung eines festen Erzählgerüsts, welches seiner Vorstellung nach schon das ganze epische Lied ist" (Lord 1960/1965: 148). Was der Sänger im Gedächtnis gespeichert hat, ist also nicht eine Folge von Einzelsätzen, sondern eine relativ kleine, überschaubare Abfolge von größeren Sinneinheiten. Wenn ein solcher Barde nun dem Vortrag eines anderen folgt, ordnet er die Information, die er bekommt, in ein solches Schema ein und er wird bei seiner eigenen Wiedergabe dann stets durch dieses übergeordnete Schema von Sinneinheiten gelenkt. Dies fällt ihm um so leichter, als es für die Entwicklung der größeren Sinneinheiten meist auch noch eine verbindliche

Abfolge von kleineren Sinneinheiten gibt, in welche die größere Sinneinheit zerfällt.

Wäre beispielsweise eines der Themen die Beschreibung einer Versammlung, so sähe das Schema wie folgt aus (Lord 1960/1965: 139): Die Beschreibung beginnt beim Vorsitzenden und seinem unmittelbaren Gefolge, wendet sich dann einer absteigenden Hierarchie von Adligen zu, die bis zum Mundschen herabreicht, und endet schließlich – gewissermaßen als Kontrapunkt – mit dem Haupthelden der Geschichte. Die Gedächtnisleistung des Barden besteht also, bezogen auf die Vorstellung vom zweidimensionalen Text, darin, daß die wesentlichen Elemente der zweiten Dimension, also der Dimension "von oben nach unten", im Gedächtnis gespeichert sind und daß die Erzeugung "von links nach rechts", von Satz zu Satz, jeweils variiert werden kann. (Für die Erzeugung von Satz zu Satz besitzt der Sänger freilich Formulierungsverfahren – eine Technik, die er erlernt und die in direkter Beziehung steht zur bekannten Formelhaftigkeit oraler Dichtung.) Auch die Konzeption, die der Barde von seinem Text hat, ist also dynamisch. Diese Konzeption gestattet es dem Barden auch, sich ohne den wesentlichen Inhalt seines Epos zu verkürzen, ganz elastisch der Reaktion seines Publikums anzupassen.

Während der Barde das Schema eines solchen Epos aktiv beherrscht (und auch aktiv zuhören kann – Lord 1960/1965: 120), beherrscht es sein Publikum passiv. Passiv in dem Sinne, daß es dieses und nicht ein anderes Schema erwartet, diese und keine andere Art der Reduktion der unendlich vielen theoretisch in einem zugrundeliegenden Heldenleben enthaltenen Information.<sup>8</sup> Es will dieses Heldenleben genau durch die Art von "magischem Glas" sehen, die durch das Text-Schema des Barden gegeben ist. Das Publikum weiß auch, wo wesentliche Sinneinheiten zu Ende sind (zumal sie der Barde sehr deutlich signalisiert) und wo man dementsprechend mit dem Zuhören abbrechen kann.

Die skizzierte zweidimensionale Konzeption von 'Text' hat nun nicht nur den Vorteil, die Fähigkeit von Barden und von deren Zuhören plausibel zu machen. Sie läßt sich auch recht gut mit dem vereinbaren, was man über die Verarbeitung von Sprache im Gehirn weiß.

Ich hatte eben schon anhand gedächtnispsychologischer Arbeiten darauf hingewiesen, daß Verstehen ein eminent aktiver Vorgang ist, daß etwa jeder Hörer versucht, die gehörte Information in größere Sinneinheiten zu integrieren und daß er sie, wie der Barde sein Lied, gegebenenfalls von diesen größeren Sinneinheiten her rekonstruiert. (Wobei zu einer solchen Fähigkeit der Rekonstruktion freilich eine gewisse Übung im "aktiven" Zuhören gehört.) Ich will dieses Phänomen der Rekonstruktion von

größeren Sinneinheiten her nochmals an einem einfachen Fall aus der Sprachpathologie vorführen.

Die Wahrnehmung und die Produktion von Sprache vollzieht sich in unserem Gehirn durch das Zusammenspiel einer Reihe von Zentren, von denen jedes in einer Beziehung eine dominierende Funktion hat. Die erste Station der Verarbeitung gehörter Information im Großhirn ist nun ein Zentrum im Schläfenlappen, in dem ein Kontinuum von Lauten phonologisch differenziert wird: d.h. man hört nicht irgendein Geräusch, sondern es werden beispielsweise die typischen Merkmale eines *s* oder *f*, eines *r* usw. als die wichtige Information herausgefiltert. Nun gibt es eine sprachliche Ausfallerscheinung, die zu Störungen in diesem Bereich führt (sensorische Aphasie). In mildereren Fällen kann der Patient dann eine gewisse Zahl von Lauten, die ähnlich sind, nicht mehr unterscheiden. Er kann Laute, die man ihm vorspricht, nicht mehr richtig wiedergeben, und wenn er beispielsweise zwischen *s* und *f* nicht mehr unterscheiden kann, so kann er auch einzelne Wörter wie /segən/ oder /fegən/ nicht verstehen. Derselbe Patient ist aber durchaus in der Lage, ein Wort wie /segən/ oder /fegən/ nicht nur richtig zu verstehen, sondern auch richtig zu wiederholen, wenn man es ihm in einem größeren Kontext, z.B. in dem Satz "Hier hängt der Hausseggen schief", vorspricht. Das Beispiel, zu dem man aus dem Bereich der Sprachpathologie andere Parallelen nennen könnte, zeigt, wie eine Vielzahl von kleineren Einheiten richtig zu einer größeren Einheit, hier zu einem Satzsinn, zusammengefaßt werden kann, obwohl nicht alle kleineren Einheiten richtig wahrgenommen wurden; und wie umgekehrt die Vielzahl der kleineren Einheiten von der übergeordneten Sinneinheit her richtig reproduziert oder sogar richtiggehend re-konstruiert werden kann.

Die Satzanalyse mit der Zuordnung eines Satzsinns ist im übrigen ein sehr wichtiger Schritt bei der Analyse von Sprache im Gehirn. Es gibt wiederum ein Zentrum, diesmal im Stirnlappen, das bei dieser Aufgabe eine dominierende Funktion ausübt. Diesem Satzanalyse-Zentrum verdanken wir ein äußerst scharfes satzgrammatisches Fehlerbewußtsein. Jeder von uns wird sagen, der Satz *Dieser Mann glaubst nicht seine Frau* sei falsch, obwohl er ihn doch ohne weiteres versteht. Unsere Fähigkeit, bestimmte Typen komplexer Sätze, größere Satzzusammenhänge und ganze Texte sowohl zu verstehen als auch zu äußern, ist in der Phylogenese der Menschheit wesentlich später erworben worden. Hier spielt ein Zentrum im Hinterkopf nahe derjenigen Region der Großhirnrinde, in der die optische Wahrnehmung lokalisiert ist, eine wesentliche Rolle. Gerade hier fehlt uns jedoch in aller Regel ein gesteigertes Fehlerbewußtsein – hier merkt man zwar sehr häufig, daß irgendetwas nicht in Ordnung sein kann, man kann die Fehler jedoch ohne einige Übung nicht diagnostizieren.<sup>9</sup> Typisches

Beispiel sind etwa Übersetzungen ins Französische, die ein französischer Lektor korrigiert: Mindestens die Hälfte derjenigen Fehler, die im eigentlichen Bereich der Textbildung vorkommen, werden gar nicht als Fehler vermerkt, sondern mit Markierungen wie 'ungeschickt', 'linkisch', evtl. auch mit 'Stil!' oder nur mit einer Schlangenlinie markiert. Gerade diese Fehler sind jedoch für den Prozeß der Synthese von Satzbedeutungen zu noch höheren Sinneinheiten oft ganz entscheidend – und damit auch ganz entscheidend für die Verstehbarkeit von Texten. Wie ich am Beispiel des Barden oder auch am Beispiel des Patienten mit sensorischer Aphasie zu zeigen versucht habe, hängt unsere Fähigkeit, sprachliche Information aufzunehmen und zu behalten, weitestgehend davon ab, ob es uns gelingt zu erkennen, welche Funktion kleinere Sinneinheiten in größeren Sinneinheiten haben und wie diese größeren Sinneinheiten miteinander zusammenhängen.

#### 4. Praktische Anwendung

Oben war vom Bild des Gewebes die Rede, wo die Kettenfäden das für alle Gewebearten konstitutive Prinzip darstellen, während die Durchschußfäden die spezifische Gewebeart ausmachen. Analog, so war gesagt worden, lassen sich Textsorten oder Texttypen – also ganz bestimmte, komplexe Zeichentypen – charakterisieren nach der Art der Sinneinheiten, in die sie zerfallen, nach der Abfolge dieser Sinneinheiten und schließlich nach der Art und Weise, wie diese Sinneinheiten miteinander verknüpft sind.

An dieser Stelle kann die berechtigte Frage gestellt werden: Ist diese Konzeption in der Praxis anwendbar? Sie ist es, wie sich leicht zeigen läßt, durchaus. Wenn Textsorten erkennbar sind an der Art, der Abfolge und an der Art und Weise, wie ihre Sinneinheiten verknüpft sind, so sind diese Elemente die *I n v a r i a n t e n* einer Textsorte. Solche Invarianten kann man nun in einem ersten Schritt durch Analyse bewußt machen. In einem zweiten Schritt kann man dann die bei der Analyse gewonnenen Erkenntnisse beim Verfassen von Texten anwenden – und dabei, wie sich zeigen wird, gegebenenfalls auch die Verständlichkeit steigern.

Ich demonstriere den ersten Schritt, die Analyse, am Beispiel der Textsorte 'Rechtsnorm'. Ich wähle als Beispiel den ersten Absatz des § 958 des Bürgerlichen Gesetzbuchs:

Wer eine herrenlose bewegliche Sache in Eigenbesitz nimmt, erwirbt das Eigentum an der Sache.

Diese Rechtsnorm – für die Juristen ist es sogar eine bestimmte Art der Rechtsnorm, eine sogenannte Sachnorm – hat vier Invarianten, die sie mit allen anderen Normen dieses Typs, seien sie nun deutsch, englisch

oder russisch, teilen muß: Die Invarianten ergeben sich nämlich aus der Funktion, die eine Rechtsnorm erfüllt.

Die erste Invariante einer Sachnorm ist die, daß sie stets in zwei Sinneinheiten zerfällt: in einen Tatbestands- und in einen Rechtsfolge-Teil. Hier: 'eine herrenlose bewegliche Sache in Eigenbesitz nehmen' als Tatbestands-Teil, 'das Eigentum an der Sache erwerben' als Rechtsfolge-Teil. (Die Sinneinheiten sind hier zufällig Halbsätze; es könnte sich jedoch ohne weiteres auch um Sätze oder um größere sprachliche Einheiten handeln. Dies zeigt, wie wichtig es ist, den inhaltlichen Begriff der Sinneinheit säuberlich von der formalen Kategorie 'Satz' zu trennen.) Die zweite Invariante besteht in der Art und Weise, wie die beiden Sinneinheiten verknüpft sind: Es handelt sich stets um eine logische "Wenn-Dann-Verknüpfung". In einer solchen Rechtsnorm wird ja stets ein Tatbestand mit einer Rechtsfolge verbunden.

Die dritte Invariante, die ich noch nennen möchte, ist ebenfalls aus der Funktion der Norm ableitbar: Die Rechtsnorm ist ein allgemeiner, abstrakter Fall, der auf konkrete, in der Zeit sich abspielende Fälle anwendbar sein muß. Daraus folgt mit Notwendigkeit, daß im Rechtsfolge-Teil keine Zeitform des Verbs stehen darf, die einen konkreten Zeitbezug leistet, also den Bezug auf einen Zeitpunkt 'hier' und 'jetzt' oder 'dort' und 'damals'. In der Regel findet sich hier das sogenannte außerzeitliche Präsens.<sup>10</sup>

Hinzuzufügen wäre jetzt noch, daß das Präsens in deutschen Rechtsnormen sehr oft die Qualität eines Imperativs hat; daß dagegen Imperative selbst in deutschen Rechtsnormen völlig unüblich sind. Während sich nun die erwähnten drei Invarianten aus der Funktion einer Rechtsnorm ableiten lassen, ist beispielsweise das Vorkommen von Imperativen in einer Rechtsnorm durch die Funktion der Norm keinesfalls mit Notwendigkeit ausgeschlossen. Ebenso ist es keine Notwendigkeit, daß der Kreis der Betroffenen stets durch die dritte Person ausgedrückt wird. Ein Beispiel für das Auftreten des Imperativs und das gleichzeitige Auftreten der zweiten Person wären (eine andere Art von) Normen aus dem Pentateuch:

Du sollst kein falsch Zeugnis reden wider deinen Nächsten.

Selbst die gesetzgebende Instanz ist hier als erste Person möglich:

Ich bin der Herr, Dein Gott. Du sollst keine anderen Götter neben mir haben.

Wichtig ist angesichts dieser Beispiele vor allem die Erkenntnis, daß ein Teil der sprachlichen Form und der Invarianten von Rechtsnormen – und dies gilt nun generell für Textsorten – durch die Funktion der Textsorte gegeben ist. Daß aber jede Textsorte zugleich ein gewisses Maß an Konventionellem enthält, also Züge, die geändert werden können, ohne

daß die Textsorte dadurch ihre Funktion nicht mehr erfüllen könnte.<sup>11</sup> Man braucht, um beim zitierten Beispiel zu bleiben, die logische Wenn-Dann-Folge nicht durch die Wörter *wenn, wann* zu realisieren; man kann Imperative verwenden; man kann den Adressaten der Rechtsnorm mit Du anreden (*Wenn Du eine herrenlose bewegliche Sache in Eigenbesitz nimmst, erwirbst Du das Eigentum an der Sache*) usw. Gerade in der Veränderbarkeit derjenigen Merkmale einer Textsorte, die nicht durch die Funktion gegeben sind, liegt eine der Chancen, die Verständlichkeit des Textes sogar zu verbessern. Denn nicht selten wirkt gerade die Konvention der Verständlichkeit entgegen.

Ich möchte nun die Anwendung der Erkenntnisse, die eben bei der Analyse der Textsorte 'Rechtsnorm' gewonnen wurden, am Beispiel einer anderen Textsorte, der Gerichtsentscheidung, vorführen. Ich lasse dabei gleichzeitig die Erkenntnisse mit einfließen, die über die Bedeutung der zweiten Dimension des Textgewebes für die Verstehbarkeit von Texten gewonnen wurden.

Man stelle sich den folgenden Handlungsablauf vor: (a) Zwei Parteien ziehen vor Gericht; (b) sie tragen einen strittigen Rechtsfall vor; (c) das Gericht würdigt den vorgetragenen Tatbestand rechtlich und (d) spricht danach sein Urteil. Überträgt man das Ganze in Sprache, so erhält man einen Text mit vier umfassenden Sinneinheiten: (a) Zuerst werden das Gericht, die Parteien, die Prozeßvertreter usw. genannt; (b) dann wird der vorgetragene, rechtlich zu würdigende Tatbestand dargestellt; (c) darauf folgt die rechtliche Würdigung des Tatbestandes; (d) und als letzter Teil käme dann das Urteil, das z.B. aus drei Sätzen bestehen kann:

1. Der Beklagte wird dazu verurteilt, dem Kläger die und die Summe zu bezahlen.
2. Das Urteil ist vorläufig vollstreckbar.
3. Die Kosten des Rechtsstreits trägt der Beklagte.

Würden die großen Sinneinheiten des Urteils in dieser Reihenfolge — die z.B. auch der § 313 der Zivilprozeßordnung nahelegt — angeordnet, so würde die Reihenfolge genau den Prozeßverlauf widerspiegeln und der ganze Text wäre, im Sinne von Charles Sanders Peirce, gewissermaßen ein "ikonisches" Zeichen. In einem deutschen Urteil sieht die Reihenfolge jedoch anders aus. Auch hier werden zunächst das Gericht und die Parteien genannt. Dann folgt aber sofort der letzte Akt, nämlich das Urteil — in dem eben geschilderten Fall wären es die drei Urteilsätze. Darauf folgt dann im Zivilprozeß ein Teil, der im allgemeinen mit 'Tatbestand' überschrieben ist; und auf ihn folgt eine Sinneinheit mit der Überschrift 'Entscheidungsgründe'. Aus der "ikonischen" Reihenfolge a - b - c - d ist also die Reihenfolge a - d - b - c geworden.

Es ist nun durchaus legitim, die betreffenden Sinneinheiten umzustellen. Das ist eine Konvention, nach der deutsche Richter verfahren – eine Konvention freilich, die keinesfalls notwendig ist. Unter dieser Konvention leidet jedoch vor allem die Verstehbarkeit der Entscheidungsgründe. Zunächst bleibt nämlich demjenigen, der mit der Konvention der Jurisprudenz an dieser Stelle nicht vertraut ist, die innere globale Ordnung der Entscheidungsgründe notwendigerweise verborgen. Diese Ordnung ist zweifellos vorhanden, denn das Gericht begründet hier im allgemeinen die Urteilsätze in der Reihenfolge, wie sie – u.U. durch viele Seiten Tatbestandsdarstellung getrennt – ganz am Anfang des Urteils auf der ersten Seite stehen. Dieses Ordnungsprinzip wird dem Laien im allgemeinen durch keinerlei zusätzliche Signale deutlich gemacht, es erschließt sich unmittelbar nur dem Fachmann. Aber nicht genug damit, daß es dem Laien normalerweise nicht gelingen kann, die Globalstruktur der Entscheidungsgründe zu rekonstruieren. Er hat meist auch beträchtliche Schwierigkeiten, die Begründung des ersten Urteilsatzes, der eigentlichen Sachentscheidung, nachzuvollziehen.

Das Gericht muß hier im einfachsten Fall prüfen, ob eine bestimmte Rechtsnorm auf den vorgetragenen Streitfall zutrifft. Ich wähle den Fall der oben als Beispiel herangezogenen Sachnorm 'Wer eine herrenlose bewegliche Sache in Eigenbesitz nimmt, erwirbt das Eigentum an der Sache'. (Der Einfachheit halber bleibt dabei der zweite Absatz dieser Norm außer Betracht.) Das Gericht würde in diesem Fall an den Anfang der Urteilsbegründung die betreffende Norm stellen und dann sagen, es sei im vorliegenden Fall zu prüfen, ob es sich um eine bewegliche Sache handelt, ob die Sache herrenlos war und ob sie in Eigenbesitz genommen wurde. Treffen alle drei Bedingungen zu, so gilt die angegebene Rechtsfolge. Wäre dieser sogenannte Subsumtionsvorgang explizit dargestellt, so wäre die ganze Begründung des ersten Urteilsatzes in ihrem Aufbau völlig transparent und ganz leicht nachvollziehbar – aber auch nachprüfbar: Auf diese Weise werden nämlich mit unerbittlicher Konsequenz sofort schwache Stellen in der Argumentation sichtbar.

Der Normalfall sieht freilich anders aus. Zunächst machen die Gerichte sich in den Entscheidungsbegründungen nur relativ selten die Mühe, die zur Entscheidung herangezogenen Normen im Wortlaut zu zitieren. Hier wird einfach auf einen Gesetzestext verwiesen (nicht selten sogar mit dem Laien unverständlichen Abkürzungen des Typs BayAGGVG) und der Betroffene muß, um den einen Text verstehen zu können, sich einen oder mehrere andere Texte beschaffen und danebenlegen. Wie mir die Analyse einer größeren Zahl von Amtsgerichtsurteilen<sup>12</sup> gezeigt hat, ist es aber auch nicht der Regelfall, daß der Subsumtionsvorgang in seinen logischen



Schritten vorgeführt wird – etwa in der Form: “Zunächst ist zu prüfen, ob ...” (dann würde die Prüfung folgen, ob die Bedingung (a) zutrifft); “dann ist zu prüfen, ob ...”; “schließlich ist zu prüfen, ob ...” usw. Diese Art der Entscheidungsbegründung unter ausdrücklicher Markierung der wesentlichen Sinneinheiten und Argumentationsschritte ist dem angehenden Juristen nämlich spätestens während der Assessor-Ausbildung abgewöhnt worden. Sie gilt als Gutachten-Stil (mit dem “Gutachten” bereitet der Berichterstatter der Kammer das Gericht auf den Fall vor) und wird im Urteil nach Möglichkeit vermieden. Hier wäre durch Änderung von Konventionen relativ leicht Abhilfe zu schaffen, und ich weiß aus der Erfahrung mit Juristen auf einer Reihe von Veranstaltungen an der Richterakademie in Trier oder während der nordrhein-westfälischen Juristentage, daß hier im allgemeinen guter Wille herrscht.

Ich möchte das Beispiel des Textes von Gerichtsentscheidungen, an denen man noch eine ganze Reihe weiterer Sünden wider die Verständlichkeit demonstrieren könnte, hier ganz bewußt abbrechen. Es könnte sonst nämlich der Eindruck entstehen, die Verständnisschwierigkeiten gerade bei juristischen Texten gingen alle auf Kosten der Jurisprudenz.

Es ist eine bekannte Erfahrung aus der Gedächtnispsychologie, daß Texte, die geschichtliche Ereignisse zum Gegenstand haben, oder etwa Erzähltexte, wesentlich schneller memoriert werden als beispielsweise Texte aus dem Bereich der Physik, Mathematik usw. – auch wenn diese Texte, soweit dies möglich ist, ganz parallel aufgebaut sind.<sup>13</sup> Dies hängt damit zusammen, daß wir über die Möglichkeiten menschlichen Handelns aus unserer allgemeinen täglichen Erfahrung bestens Bescheid wissen. Texte, in denen menschliche Handlungen unter alltäglichen Aspekten beschrieben werden, treffen insofern auf einen breiten Wissens- und Verstehenshorizont.

In unserer arbeitsteilig organisierten Welt gibt es jedoch eine Vielzahl von Bereichen, auf denen Spezialwissen erforderlich ist. Und ich würde mir völlig zu Recht den Zorn etwa der Juristen zuziehen, wenn ich sie allein für Verständnisschwierigkeiten in juristischen Texten verantwortlich machen würde. Dies ist ein Problem, das – trotz des Pessimismus, der hier gelegentlich von juristischer Seite geäußert wird<sup>14</sup> – nur durch den guten Willen von zwei Seiten her gelöst werden kann: Juristen müssen, wenn sie ihre Texte verfassen, auch daran denken, daß sie von Laien verstanden werden sollen; und es ist gerade in solchen Fällen von unschätzbarem Wert, wenn man als Leser oder Hörer die großen Sinneinheiten, aus denen die betreffenden Texte bestehen, ebenso wie die kleineren Sinneinheiten, in welche die größeren Sinneinheiten zerfallen, ohne Schwierigkeiten rekonstruieren kann. Auf der anderen Seite müssen sich die Laien, z.B. die juristischen Laien, billigerweise auch um eine Grundlage an fachspezifischem Wissen bemühen.

## 5. Schlußbemerkungen

Abschließend sollen einige Punkte rekapituliert, ergänzt und z.T. zu Empfehlungen gestaltet werden.

1. Oben wurde ein zweidimensionales Modell von 'Text' vorgeführt. Anhand von Beispielen wurden sowohl die Plausibilität des Modells als auch seine Anwendbarkeit – wie ich hoffe – glaubhaft gemacht. Charakteristisch für meine Betrachtungsweise war die besondere Betonung der zweiten Dimension des Textgewebes, die einen Text zu einer Abfolge von hierarchisch gegliederten Sinneinheiten macht. Ich habe dabei absichtlich weder all die Mittel aufgezählt, die Satzfolgen zu Sinneinheiten machen, noch habe ich – (abgesehen von wenigen Ausnahmen in den Fußnoten) – Namen von Fachwissenschaftlern der Disziplin 'Textlinguistik' genannt.

Ich hole letzteres nach und verbinde die Nennung der Namen mit dem Hinweis, daß man sich bei den genannten Autoren auch über die Mittel der Textbildung informieren kann. Der Übergang von einem eindimensionalen zu einem zweidimensionalen Textmodell, den ich mit Hilfe der Metapher vom Text-Gewebe veranschaulicht habe, entspricht einer Phase von fünf Jahren bei Roland Harweg. Der Text als Gebilde aus Sinneinheiten entspricht u.a. einer Konzeption von Eugenio Coseriu. Beim Text als hierarchischem Gebilde sind das außereinzelsprachliche Modell von Klaus Heger und die Tagmemik, also die in Deutschland weithin unbekannte Schule von Kenneth Lee Pike, zu nennen; bei der Markierung der Sinneinheiten Elisabeth Gülich oder, auf größere Einheiten übertragen, der bei Harald Weinrich zentrale Übergangsbegriff. Zu nennen wären neben Arbeiten, die Elisabeth Gülich und ich verfaßt haben, auch bestimmte Aspekte der Texttheorie von János S. Petöfi und Typen der "thematischen Progression", wie sie in der Prager Schule vor allem von František Daneš entwickelt wurden.<sup>15</sup>

2. Ich habe mich bei der Behandlung von Erscheinungen, welche die Verständlichkeit von Texten fördern, bewußt vor allem auf einen Punkt beschränkt: denjenigen der Durchschaubarkeit. Ich habe dies deswegen getan, weil es mir notwendig scheint, in der Frage der Verständlichkeit von Texten die Perspektive von den Erscheinungen der ersten Textdimension und der Satzgrammatik in den Bereich der zweiten Dimension zu verlagern. Dies bedeutet alles andere als eine Geringschätzung der Satzgrammatik, die bei Problemen der Verständlichkeit durchaus eine wichtige Rolle spielt. Es bedeutet lediglich, daß man sich von der Fixierung auf Probleme der Satzgrammatik nicht den Blick auf Erscheinungen verstellen lassen sollte, die für die Verstehbarkeit sprachlicher Information noch grundlegender sind. Ich nenne in diesem Sinne nur die beiden obersten Stufen in einer

## Hierarchie von verständnisfördernden Mitteln:

- An erster Stelle steht die Frage: Was ist die für den Hörer oder Leser notwendige Information? Es geht also darum, daß dem Leser oder Hörer nicht – wie etwa im Falle der Gerichtsentscheidung – unbedingt notwendige Information nicht, nur indirekt oder teilweise gegeben wird. Im übrigen könnte man mit Cato dem Älteren auch so formulieren: "Rem tene, verba sequentur" – wenn die Sache klar ist, folgen auch die entsprechenden Worte.
- An zweiter Stelle folgt das Gebot, die Abfolge der Sinneinheiten, deren Verknüpfung und deren inneren Aufbau durchsichtig zu machen.

Ich möchte ganz besonders betonen, daß keiner der Gesichtspunkte, für sich genommen, etwas Neues oder Besonderes wäre: Man kann sie beispielsweise in der "Ars poetica" des Horaz in Form lateinischer Hexameter finden:

scribendi recte sapere est et principium et fons.  
rem tibi Socraticae poterunt ostendere chartae,  
verbaque provisam rem non invita sequentur.  
(309-311)

... lucidus ordo.  
ordinis haec virtus erit et venus, aut ego fallor,  
ut iam nunc dicat iam nunc debentia dici,  
pleraque differat et praesens in tempus omittat.  
(41-44)

Wichtig an diesen Gesichtspunkten ist neben der Verlagerung der Perspektive, daß sie sich ergeben haben aus der theoretischen Beschäftigung mit Textmodellen, ergänzt durch die Aphasieforschung, die Gedächtnispsychologie, sowie aus der praktischen Arbeit mit juristischen Texten.

Von entscheidender Wichtigkeit ist es auch, daß es sich dabei um eine begründbare Hierarchie mit einer überschaubaren Zahl von Faktoren handelt. Eine solche begründbare Hierarchisierung ist ein dringendes Gebot vor allem dann, wenn man an die Anwendbarkeit einer Konzeption denkt. Es ist z.B. nicht sehr hilfreich, wenn man in einer bekannten Stilfibel unter je zwanzig Stilverböten, Stilregeln und Stilratschlägen, also insgesamt sechzig Geböten, den Punkt der durchsichtigen Gliederung neben Punkten wie der Vermeidung des Passivs oder der Vermeidung von *würde*-Formen in *Wenn*-Sätzen findet, also neben Punkten, die für die Verständlichkeit, wenn je, eher untergeordnete Bedeutung haben.

Im Zusammenhang mit dem Bemühen, Texte verständlicher zu gestalten, will ich jedoch meinen Respekt gegenüber zwei Adressen nicht verleugnen. Das eine ist eine Hamburger Psychologengruppe, die sich seit geraumer Zeit dem Problem der Verständlichkeit von Texten verschrieben hat. Diese Gruppe hat auf rein empirisch-induktivem Wege und eigentlich ohne jeden sprachwissenschaftlichen Hintergrund dadurch, daß man Originaltexte

durch eine sehr beträchtliche Zahl von Probanden nach bestimmten Kriterien begutachten ließ, vier sogenannte Dimensionen herausgefiltert, auf denen sich die Verständlichkeit von Texten "messen" läßt. Die erste dieser Dimensionen ist die Achse 'einfach gegenüber kompliziert', die zweite ist die Achse 'gliedert gegenüber ungegliedert', die dritte die Achse 'kurz gegenüber weitschweifig', die vierte 'zusätzliches Stimulans gegenüber keine zusätzlichen Stimulanzia'. Interessanterweise konvergieren meine nicht zuletzt auch auf deduktivem Wege gewonnenen Ergebnisse weitgehend mit denen der Hamburger Psychologengruppe. Allerdings müßten diese Ergebnisse vor sprachwissenschaftlichem Hintergrund z.T. re-interpretiert werden. Denn die Methode der Hamburger brachte beim Umschreiben einiger Texte – allerdings bei einer relativ geringen Zahl – keine wesentlichen Verbesserungen.<sup>16</sup>

Mein besonderer Respekt gilt jedoch einem Gelehrten, der heutzutage fast nur als Bibelübersetzer bekannt ist: Hermann Menge. In seinem "Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik" stehen elf Seiten, die aus der Zeit stammen, zu der Schüler noch lateinische Aufsätze geschrieben haben. Hier findet sich auf zwei knappen Seiten die Konzeption, daß ein Text eine Abfolge von größeren Sinneinheiten ist und daß man, wenn das Ganze verständlich sein soll, die Sinneinheiten richtig anordnen und richtig miteinander verbinden muß.<sup>17</sup> Auf den restlichen neun Seiten führt Menge dann in kaum zu überbietender Klarheit eine Unzahl von Beispielen dafür an, welche Typen von Sinneinheiten in einem bestimmten Fall auf welche Weise optimal mit anderen Typen von Sinneinheiten verbunden werden können. Der Respekt vor Menge betrifft zum Teil natürlich auch die lange Tradition der Rhetorik, für die Texte immer schon Folgen von Sinneinheiten waren. Der Hinweis auf die Wichtigkeit der Überleitungen zwischen den einzelnen Sinneinheiten findet sich jedoch, wenn ich richtig sehe, nirgendwo in jener Deutlichkeit und Klarheit, die gerade für Hermann Menge charakteristisch ist.

3. Es scheint mir, um zum dritten Punkt meiner ergänzenden Zusammenfassung zu kommen, kein Zufall zu sein, daß eine so knappe und prägnante Aufsatzlehre wie die Menges für Aufsätze in einer fremden Sprache geschrieben wurde. Es ist ja nur zu bekannt, daß es besonders schwierig ist, Schüler gegenüber deutschem Grammatikunterricht zu motivieren. Gegenüber der Muttersprache, die man zu kennen glaubt, fehlt die gebotene Distanz. Im Bereich einer Fremdsprache, in der einem nichts automatisch zu Gebote steht, in der man sich alles mühsam aneignen muß, sind nun Schüler nicht nur wesentlich besser für Probleme der Grammatik, sondern speziell auch wesentlich besser für Erscheinungen der Textgrammatik wie die von mir vorgetragenen zu sensibilisieren.

Nun schreiben die Schüler heutzutage zwar keine lateinischen, dafür jedoch englische oder französische Aufsätze. Als Nicht-Germanist spreche ich natürlich etwas pro domo, wenn ich hier den Vorschlag mache, Stunden aus dem Deputat des deutschen Grammatik-Unterrichts auf den Fremdsprachen-Unterricht zu übertragen — sie kämen auf Umwegen gewiß dem Umgang mit der Muttersprache zugute und hätten so einen d o p p e l t e n Nutzen. Insofern ist es bedauerlich, daß etwa das Bielefelder Konzept, welches vorsah, daß der Muttersprachen-Lehrer zugleich immer auch Fremdsprachen-Lehrer ist, an der Kleinmütigkeit eines Kultusministers gescheitert ist.

4. Dadurch, daß die vorgetragene Konzeption plausibel macht, wie Texte hierarchisch aufgebaut sind und wie der hierarchische Aufbau zustandekommt, ist sie nicht zuletzt sehr anwendungsbezogen: Man kann nämlich nach der Analyse entsprechender Textsorten umgekehrt ganz bewußt lehren, wie bestimmte Textsorten aufgebaut sind, was ihre Invarianten sind, was konventionell ist und verändert werden kann, welche Signale man setzen muß, damit sie in ihrer Makrostruktur und damit in einem für das Verständnis äußerst entscheidenden Gesichtspunkt vom Leser oder Hörer genau erkannt und rekonstruiert werden. Damit müßte auch die lange Rede nicht unbedingt einen dunklen Sinn haben. Wäre dem nun so, so würde dies bedeuten, daß man mit Hilfe der Disziplin der Textlinguistik, aus der ich berichtet habe, bei der Betrachtung von Texten nicht analog zu dem eingangs zitierten Tausendfüßler das Gehen verlernt, sondern daß man sogar lehren könnte, wie man erfolgreicher geht.

## Anmerkungen

- 1 Ich stütze mich bei meinen Ausführungen zu den Barden im südslawischen Bereich auf Lord 1960/1965.
- 2 Die eben skizzierte Konzeption ist diejenige von Harweg 1968. Vgl. dazu auch Gülich/Raible 1977: 117 f.
- 3 Vgl. zu dieser Darstellung des Übergangs von einer eindimensionalen Konzeption von Text zu einer zweidimensionalen Konzeption Gülich/Raible 1977: 51 - 55 und 111 - 121 (letzteres ist das Kapitel über Roland Harweg). Eine mindestens zweidimensionale Vorstellung von 'Text' ist beispielsweise auch in J.S. Petöfis Konzeption der Netze, etwa des thematischen Netzes, enthalten (vgl. dazu Gülich/Raible 1977: 175 - 177). Man braucht sich bei der skizzierten Konzeption von 'Text' freilich nicht unbedingt auf eine z w e i d i m e n s i o n a l e Vorstellung zu beschränken. — Eine Zusammenstellung wichtiger Kohärenz stiftender Mittel findet sich beispielsweise bei Gülich/Raible 1977: 148 - 150 (im Kapitel über das Hegersche Textmodell).

- 4 Vgl. dazu auch Harweg 1973: 68 f.
- 5 Wissenschaftslehre § 285; vgl. Jakobson 1975: 4 f. Ein zusammengesetztes Zeichen im Sinne von Bolzano ist "ein Ganzes, dessen Theile selbst Zeichen sind".
- 6 Bartlett 1932; vgl. neuerdings z.B. Frederiksen 1975; zur Rolle des Kontextes für das richtige Verstehen: Clark/Lucy 1975; Clark 1976; zur Rolle insbesondere des Erfahrungskontextes für das Behalten im Gedächtnis z.B. Pribram 1969/76 oder Kintsch/Kozminsky/Streby/McKoon/Keenan 1975; Kintsch 1974 sowie die Arbeiten insbesondere im Bereich der sogenannten Artificial Intelligence.
- 7 Vgl. zu dieser Konzeption auch Gülich/Raible 1973/1975 (gegenüber dem dort vorgetragenen Konzept ist die Berücksichtigung der Art und Weise, wie Sinneinheiten – dort 'Teiltex-te' genannt – miteinander verknüpft sind, neu).
- 8 Vgl. zur Problematik des Verhältnisses von Textstruktur und "Weltstruktur" Gülich/Raible 1977: 56 - 58.
- 9 Vgl. Zur Sprachpathologie insbesondere Luria 1976, hier speziell die Ausführungen zur sensorischen Aphasie (106 - 114; 185 - 195) und zur semantischen Aphasie (127 - 136; 195 - 201). Bei der von Luria so genannten semantischen Aphasie handelt es sich um eine Störung im Bereich der tertiären Projektionszonen des Sprachbereichs, speziell im parieto-occipitalen Lappen.
- 10 Im Tatbestands-Teil einer Rechtsnorm können dagegen durchaus auch andere Tempora vorkommen. – Die vierte Invariante der Rechtsnorm, hier: Sachnorm, ist das Verbot, über die Grenzen von Paragraphen hinaus zu pronominalisieren bzw. Dinge vorauszusetzen, die in anderen Paragraphen geregelt sind. Dieses Verbot ergibt sich daraus, daß eine Sachnorm als allgemeiner Fall für sich allein zitierbar und verstehbar sein muß. Gerade hier finden sich in deutschen Gesetzen sehr oft Verstöße – mit negativen Folgen für die Verständlichkeit. Ein schönes Beispiel hierfür sind die §§ 708 - 710 aus dem achten Buch der Zivilprozeßordnung, in denen die "vorläufige Vollstreckbarkeit" geregelt wird. § 708 beginnt mit "A u c h ohne Antrag sind für vorläufig vollstreckbar zu erklären ..."; dabei ist sehr unklar, worauf sich dieses *auch* überhaupt bezieht. § 709 beginnt mit "Urteile sind f e r n e r ohne Antrag für vorläufig vollstreckbar zu erklären, wenn ..."; § 710 beginnt mit: "A n d e r e Urteile sind gegen eine der Höhe nach zu bestimmende Sicherheit für vorläufig vollstreckbar zu erklären". Im Falle dieser Paragraphen liegt eine relativ schlechte Systematisierung der zu regelnden Materie vor – mit dem Erfolg, daß sie zumindest dem Laien einige Verstehens-schwierigkeiten bereiten.
- 11 Es sei hier ergänzend vermerkt, daß das Verhältnis von Invarianten zu Variablen gerade bei Textsorten aus dem öffentlich-rechtlichen Bereich relativ hohe Werte hat: Es gibt hier ziemlich viel von der Funktion her Festliegendes. Bei anderen Textsorten überwiegt u.U. der Bereich des Fakultativen und des Variierbaren bei weitem. In diesem Zusammenhang erweist sich der von Roman Jakobson aus der Gestaltpsychologie auf die Literatur übertragene Begriff der 'Dominante' als zusätzlicher, vierter Begriff im Beschreibungsinstrumentarium (nach Art, Abfolge und Art der Verknüpfung von Sinneinheiten) besonders fruchtbar. Eine literarische Erzählung, die diesen Namen verdient, braucht beispielsweise nur dominant erzählend zu sein; eine Argumentation nur dominant argumentativ – auf diese Weise kann beispielsweise sogar eine Erzählung einen argumentativen Stellenwert bekommen etc.

- 12 Die Urteile wurden mir dankenswerter Weise vom Justizministerium eines deutschen Bundeslandes zur Verfügung gestellt.
- 13 Vgl. hierzu beispielsweise die freilich mit einigen Mängeln behaftete Untersuchung von Kintsch/Kozminsky/Streby/McKoon/Keenan 1975.
- 14 Vgl. hierzu neuerdings die Gießener Dissertation von Eberhard Baden mit dem Titel "Gesetzgebung und Gesetzesanwendung im Kommunikationsprozeß" (1977). Von Eberhard Baden gibt es auch eine sehr lesenswerte kleine, noch optimistischere Arbeit aus dem Jahre 1975 (Baden 1975).
- 15 Vgl. Harweg 1968; 1973; Coseriu 1973; Heger 1971; 1976; Pike & Pike 1976; Gülich 1970; Weinrich 1972/1976; Gülich/Raible 1973/1975; Daneš 1970. Bei Petöfi wäre besonders auf den Aspekt der nicht-linearen Basis des Textmodells zu verweisen, mit deren Hilfe man Texte unter Wahrung ihres Informationsgehalts theoretisch völlig umschreiben kann. Zur Prager Schule, zu Harweg, zur Tagmemik, zu Heger, Weinrich und Petöfi sei auch auf die einschlägigen Kapitel in Gülich/Raible 1977 verwiesen.
- 16 Vgl. Langer/v. Thun/ Tausch 1974. Daß die Methode der Hamburger Psychologengruppe bei manchen Texten versagt, liegt vor allem an dem Umstand, daß die besagten Texte völlig umgeschrieben und z.T. ergänzt werden müßten. In solchen Fällen erweisen sich dann die Bemühungen der Hamburger eher als Kosmetik.
- 17 Vgl. Menge 1955: 392: "Wie aber schon für jeden deutschen Aufsatz eine Hauptforderung ist, die einzelnen Teile desselben, namentlich die Hauptteile, durch passende Übergänge zu verbinden, so daß alles wohl zusammenhängt und eines aus dem anderen folgt, so stellt man diese Forderung in noch höherem Grade an einen lateinischen Aufsatz. Man eigne sich also die Kunst an, jene Verbindungsmittel, an denen die alten Sprachen so reich sind, überall anzuwenden und nicht gleich einen Satz oder einen neuen Teil zu beginnen ohne verbindende Partikel oder solche Wendungen, die ihre Stelle vertreten, — eine Kunst, ohne die alles angebliche Latein eine Marter für den Leser ist. Dadurch wird man auch am besten den Fehler der Verworrenheit und Zusammenhanglosigkeit, den schlimmsten, der sich denken läßt, vermeiden."

### Literaturverzeichnis

- Baden, Eberhard (1975): Zur Sprachlichkeit der Gesetze, in: Jürgen Rüdiger/Eberhard Baden/Harald Kindermann (Hrsg.), Vorstudien zu einer Theorie der Gesetzgebung, Bonn, Gesellschaft für Mathematik und Datenverarbeitung Bonn, St. Augustin 1 1975, S. 99 - 106.
- (1977): Gesetzgebung und Gesetzesanwendung im Kommunikationsprozeß. Studien zur Neuorientierung der juristischen Hermeneutik und zur Gesetzgebungslehre, Baden-Baden 1977.
- Bartlett, Frederic Charles (1932): Remembering. A study in experimental and social psychology, Cambridge 1932.
- Clark, Herbert H. (1976): Semantics and comprehension, The Hague — Paris 1976.
- Clark, Herbert H./Lucy, P. (1975): Understanding what is meant from what is said: A study in conversationally conveyed requests, in: Journal of verbal learning and verbal behavior 14 (1975), S. 56 - 72.

- Coseriu, Eugenio (1973): Die Lage in der Linguistik = Innsbrucker Beiträge zur Sprachwissenschaft, Vorträge 9, Innsbruck 1973.
- Daneš, František (1970): Zur linguistischen Analyse der Textstruktur, in: *Folia linguistica* 4 (1970), S. 72 - 78.
- Frederiksen, Carl H. (1975): Acquisition of semantic information from discourse: Effects of repeated exposures, in: *Journal of verbal learning and verbal behavior* 14 (1975), S. 158 - 169.
- Gülich, Elisabeth (1970): Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch, München 1970.
- Gülich, Elisabeth/Raible, Wolfgang (1973/1975): Textsorten-Probleme, in: *Linguistische Probleme der Textanalyse. Jahrbuch 1973 des Instituts für deutsche Sprache = Sprache der Gegenwart* 35, Düsseldorf 1975, S. 144 - 197.
- Gülich, Elisabeth/Raible, Wolfgang (1977): Linguistische Textmodelle. Grundlagen und Möglichkeiten, München 1977.
- Harweg, Roland (1968): Pronomina und Textkonstitution, München 1968.
- Harweg, Roland (1973): Textgrammar and literary texts: Remarks on a grammatical science of literature, in: *Poetics* 9/1973, S. 65 - 91.
- Heger, Klaus (1971): Monem, Wort und Satz, Tübingen 1971.
- Heger, Klaus (1976): Monem, Wort, Satz und Text, Tübingen 1976.
- Jakobson, Roman (1975): Coup d'oeil sur le développement de la sémiotique, in: Thomas A. Sebeok (Hrsg.), *Studies in semiotics*, Bloomington (Indiana) 1975, Band 3, S. 1 - 19.
- Kintsch, Walter (1974): The representation of meaning in memory, New York - Toronto - London - Sidney 1974.
- Kintsch, Walter / Kozminsky, E./Streby, W.J./McKoon, G./Keenan, Janice M. (1975): Comprehension and recall of text as a function of content variables, in: *Journal of learning and verbal behavior* 14 (1975), S. 196 - 214.
- Langer, Inghard/Schulz v. Thun, Friedeman/Tausch, Reinhard (1974): Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft, München - Basel 1974.
- Lord, Albert B (1960/1965): Der Sänger erzählt. Wie ein Epos entsteht, München 1965 (Original: *The singer of tales*, Cambridge (Mass.) 1960).
- Luria, A.R.(1976): Basic problems of neurolinguistics, The Hague - Paris 1976.
- Menge, Hermann (1955): Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik, 12. Auflage, Leverkusen 1955.
- Pike, Kenneth Lee / Pike, Evelyn G. (1976): Grammatical analysis, Santa Ana (Summer Institute of Linguistics) Juni 1976 (Manuskript).
- Pribram, Karl H. (1969/1976): The neurophysiology of remembering, in: Richard F. Thompson (Hrsg.): *Progress in psychobiology. Readings from Scientific American*, San Francisco 1976, S. 309 - 320 (Aufsatz von 1969).
- Weinrich, Harald (1972/1976): Die Textpartitur als heuristische Methode, in: ders.: *Sprache in Texten*, Stuttgart 1976, S. 145 - 162 (Aufsatz aus dem Jahre 1972).



# Das Institut für deutsche Sprache im Jahre 1977

## 1. Allgemeines

1.0. Die akuten finanziellen Probleme, mit denen das Institut im Vorjahr zu kämpfen hatte, wurden im Berichtsjahr weitgehend bereinigt. Die chronischen Schwierigkeiten konnten jedoch auch 1977 nicht gelöst werden. Die wirtschaftliche Situation des Instituts blieb weiterhin durch die ungünstige Zusammensetzung des Gesamthaushalts aus einem relativ geringen Anteil etatisierter Mittel und einem hohen Anteil befristeter Projektmittel unterschiedlicher Stellen gekennzeichnet. Weitere Mitarbeiter verließen das Institut, weil ihnen keine längerfristigen Beschäftigungsmöglichkeiten geboten werden konnten. Gegen Ende 1977 mußte festgestellt werden, daß sich der Mitarbeiterstab im Verlauf von nur zwei Jahren um rund ein Drittel verringert hat.

Das Bemühen der Organe des Instituts war deshalb auch 1977 darauf gerichtet, eine weitere Schrumpfung der vorhandenen Arbeitsplätze zu verhindern und eine Verstärkung des etatisierten Haushalts zu erreichen. In diesem Bemühen wurde im Herbst dieses Jahres ein Memorandum des Geschäftsführenden Direktors zur Situation des Instituts den für den Institutshaushalt zuständigen Ministerien und anderen mit Aufgaben der Forschungsförderung und Wissenschaftspolitik befaßten Stellen übergeben.

Anfang 1977 wurde das Institut in die gemeinsame Forschungsförderung des Bundes und der Länder (die sog. 'Blaue Liste') aufgenommen. Die Federführung für den Institutshaushalt hat seitdem das Kultusministerium des Sitzlandes Baden-Württemberg. Das Institut hofft, daß diese im Hinblick auf die Aufgaben des Instituts sinnvolle gemeinsame Zuständigkeit von Bund und Land sich in den kommenden Jahren zugunsten der lange erwarteten wirtschaftlichen Konsolidierung des Instituts auswirken wird.

Die einzige größere organisatorische Änderung war während des Berichtsjahres die Ende 1976 vom Kuratorium beschlossene Überleitung der Zentralabteilung in die Abteilung Zentrale Wissenschaftliche Dienste (ZWD). Die Verwaltung, die Teil der Zentralabteilung war, wurde unmittelbar dem Vorstand unterstellt. Mit der kommissarischen Leitung der Abteilung ZWD, in der die verschiedenen wissenschaftlichen Dienstleistungsbereiche des Instituts zusammengefaßt sind, wurde Herr Teubert beauftragt.

Eine Vereinfachung der räumlichen Unterbringung des Instituts in Mannheim wurde durch einen weitgehend internen Umzug erreicht.

Durch Anmietung einer großen Büroetage neben dem Hauptgebäude konnten die bis dahin auf insgesamt vier benachbarte Gebäude verteilten Arbeitsbereiche zu einem zusammenhängenden Komplex in nur zwei Häusern zusammengefaßt werden. Erschwert und behindert wurde dieser Umzug durch einen Brand, bei dem zwei Stockwerke beschädigt wurden. Der Schaden konnte jedoch restlos behoben werden.

### 1.1. Personalstärke im Berichtsjahr

- 17 Wissenschaftler auf Planstellen
- 36 Wissenschaftler auf Projektstellen
- 45 Verwaltungs- und technische Angestellte (davon 23 auf Planstellen)
- 29 studentische und wissenschaftliche Hilfskräfte

### 1.2. Anschriften

Institut für deutsche Sprache  
Friedrich-Karl-Str. 12  
Postfach 5409  
6800 Mannheim 1, Telefon (0621) 441081

#### Außenstellen:

Forschungsstelle für öffentlichen Sprachgebrauch  
Kaiserstr. 46  
5300 Bonn, Telefon (02221) 638980

Deutsches Spracharchiv  
Adenauerallee 113  
5300 Bonn, Telefon (02221) 210029

Forschungsstelle Innsbruck  
Innrain 52  
A-6020 Innsbruck, Telefon 26741

Redaktion GERMANISTIK  
Pfrondorferstr. 4  
Postfach 2140  
7400 Tübingen, Telefon (07071) 24185

### 1.3. Haushalte des Instituts im Berichtsjahr

#### Ordentlicher Haushalt

##### Einnahmen:

Bundesministerium für Forschung und Technologie	DM 1.253.800,-
Land Baden-Württemberg	DM 1.253.800,-
Stadt Mannheim	DM 10.000,-
eigene Einnahmen	<u>DM 82.500,-</u>
	DM 2.600.100,-

##### Ausgaben:

Personalausgaben	DM 1.986.900,-
Sachausgaben	<u>DM 613.200,-</u>
	DM 2.600.100,-

#### Projekt "Linguistische Datenverarbeitung"

Zuschußgeber: Bundesministerium  
für Forschung und Technologie

Personalausgaben	DM 1.005.400,-
Sachausgaben	<u>DM 499.000,-</u>
	DM 1.504.400,-

#### Projekt "Kontrastive Linguistik"

Zuschußgeber: Auswärtiges Amt

Personalausgaben	DM 1.063.000,-
Sachausgaben	<u>DM 167.000,-</u>
	DM 1.230.000,-

#### Projekt "Fremdwörterbuch von Schulz/Basler"

Zuschußgeber: Deutsche Forschungsgemeinschaft

Personalausgaben	DM 215.400,-
Sachausgaben	<u>DM 6.500,-</u>
	DM 221.900,-

#### Projekt "Verbvalenz"

Zuschußgeber: Deutsche Forschungsgemeinschaft

Personalausgaben	DM 243.000,-
Sachausgaben	<u>DM 5.000,-</u>
	DM 248.000,-

## Projekt "Nominale Wortkomposition"

Zuschußgeber: Deutsche Forschungsgemeinschaft

Personalausgaben DM 116.270,-

Sachausgaben DM 4.500,-

DM 120.770,-

---

Gesamtzuschüsse DM 5.925.170,-  
=====

## 2. Forschungsberichte

### 2.1. Abteilung Grammatik und Lexik

Leiter: Dr. W. MENTRUP

Die Abteilung besteht z.Zt. aus ca. 20 Mitarbeitern und ist in sechs Gruppen untergegliedert, von denen drei in Mannheim arbeiten und je eine in Innsbruck, Freiburg und Bonn.

#### 2.1.1. Arbeitsgruppen

##### 2.1.1.1. Syntaktische Strukturen (Leiter: Dr. W. MENTRUP)

In diesem Arbeitsbereich wurden im Berichtsjahr folgende Monographien (z.T. als Manuskripte) abgeschlossen:

K.-H. Bausch: Modalität und Konjunktivgebrauch in der gesprochenen deutschen Standardsprache

Teil 1: Forschungslage, theoretische und empirische Grundlagen morphologischer Analyse

Teil 2: Semantisch-pragmatische und soziostilistische Analyse, Aspekte des Sprachwandels

B. Hilgendorf: Relativsätze der deutschen geschriebenen und gesprochenen Sprache

U. Hoberg: Die Wortstellung in der geschriebenen deutschen Gegenwartssprache

P. Schröder: Wortstellung in Texten der gesprochenen Standardsprache des Deutschen

W. Teubert: Valenz des Substantivs. Attributive Ergänzungen und Angaben

I. Zint-Dyhr: Ergänzungssätze

An folgenden Monographien wird über das Jahr 1977 hinaus weitergearbeitet:

B. Hilgendorf: Attribut- und Angabesätze der deutschen geschriebenen und gesprochenen Sprache

W. Mentrup: Syntaktische Strukturen in Texten der gesprochenen Standardsprache; darin als ein Teilkapitel:

H. Günther: Nichtverbalsatzstrukturen in Texten der gesprochenen Standardsprache des Deutschen

#### 2.1.1.2. Fremdwörterbuch SCHULZ/BASLER (Leiter: Dr. A. KIRKNESS)

An der Vervollständigung des von Schulz und Basler nur bis Qu bearbeiteten historischen Fremdwörterbuchs wurde im Berichtsjahr weitergearbeitet. Abgeschlossen wurden folgende neue Teile:

Deutsches Fremdwörterbuch,

3. Band	2. Lieferung ( <i>Rabatt</i> bis <i>Reparation</i> )	1977
	3. Lieferung ( <i>Reparatur</i> bis <i>rustikal</i> )	1977
4. Band	1. Lieferung ( <i>Sabotage</i> bis <i>Synfonie</i> )	1977

Die 2. Lieferung des 4. Bandes befindet sich im Druck. Das gesamte Projekt soll Ende 1979 abgeschlossen werden.

#### 2.1.1.3. Gastarbeiterprobleme

Im November 1977 wurde ein Projektantrag "Deutschsprachiges kommunikatives Verhalten türkischer und griechischer Arbeitnehmer im Raum Mannheim" an die Stiftung Volkswagenwerk gestellt. Das Ziel der geplanten Untersuchung ist, Zusammenhänge zwischen soziokulturellem Kontext, konkreten Kommunikationssituationen und sprachlich-kommunikativem Verhalten zu analysieren.

#### 2.1.1.4. Wortbildung (Außenstelle Innsbruck, Leiter: Dr. O. PUTZER)

In der Außenstelle Innsbruck wird von einer Arbeitsgruppe die deutsche Wortbildung bearbeitet. Im Frühjahr 1977 wurde der dritte Band ("Das Adjektiv") als Manuskript abgeschlossen. Seit April 1977 arbeitet die Gruppe an dem 4. Band "Nominale Kompositionen und kompositionsähnliche Strukturen im Deutschen".

#### 2.1.1.5. Gesprochene Sprache

Mit der Monographie von P. Schröder (vgl. 2.1.1.1.) wurden die Freiburger Arbeiten zur gesprochenen Sprache im Rahmen des Projekts "Grundstrukturen" beendet. Freiburger Mitarbeiter des Instituts unterstützten während des Berichtsjahres ein externes DFG-Projekt "Dialogstrukturen" am Deutschen Seminar der Universität Freiburg i.Br.

#### 2.1.1.6. Forschungsstelle für öffentlichen Sprachgebrauch (Bonn, Leiter: Dr. M.W. HELLMANN)

Neben ihren laufenden Arbeiten beteiligten sich die Bonner Mitarbeiter des Instituts am DFG-Projekt "Ost-West-Wortschatz", einer Untersuchung der sprachlichen Differenzierung zwischen der Bundesrepublik und der DDR.

Seit September 1977 wird außerdem an einem "Kleinen Wörterbuch des DDR-Wortschatzes" gearbeitet. Dieses Wörterbuch soll auf wissenschaftlicher Grundlage und in allgemeinverständlicher Weise den Kernbestand des DDR-spezifischen, gemeinsprachlichen Wortschatzes zusammenstellen und erläutern. Dieses Projekt soll im Februar 1979 abgeschlossen werden.

#### 2.1.2. Neue Organisation der Abteilung

Stellenmäßige und finanzielle Unsicherheiten der Mitarbeiter mit Projektstellen, daraus resultierender Personalschwund und organisatorische Schwierigkeiten durch die räumliche Trennung der Abteilung kennzeichneten die beiden letzten Jahre. Zur Konzentration der Arbeiten wurde ein Umzug der Freiburger Mitarbeiter und die Verlegung der Forschungsstelle für öffentlichen Sprachgebrauch nach Mannheim (für 1979 bzw. 1980) beschlossen. Zur Koordination der Arbeitsgruppen der Abteilung und zur Zusammenarbeit mit Arbeitsgruppen anderer Abteilungen und mit Institutionen außerhalb des Instituts wurden folgende Arbeitskreise eingerichtet bzw. vorgesehen:

- AK 1: Lexikographie und Lexikologie
- AK 2: Syntaktische Strukturen
- AK 3: Corpora und Computer
- AK 4: Fachsprachen und Gemeinsprache

#### 2.1.3. Geplante Forschungsvorhaben

Die Planung gliedert sich nach den Bereichen, die im Zusammenhang mit den Arbeitskreisen bereits benannt sind:

- Lexikographie und Lexikologie (Wortschatzvergleich Bundesrepublik – DDR; Neubearbeitung des Wörterbuchs von SCHULZ/BASLER; Probleme der Erfassung von Fachsprachen; Vorarbeiten an dem geplanten großen interdisziplinären Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache)
- Syntaktische Strukturen (Angaben und Attribute; selbständige Äußerungseinheiten – Satzformen und Satzfunktionen; zusammengesetzte Sätze)

- Corpora und Computer (Bereitstellung von Arbeitscorpora für die oben genannten Bereiche)
- Fachsprachen und Gemeinsprache (Probleme der Fachsprachenlexik und -syntax – dies ist auch das Thema der Jahrestagung 1978 des Instituts).

## 2.2. Abteilung Kontrastive Linguistik

Leiter: Dr. G. STICKEL

Gemeinsamer Nenner der verschiedenen Arbeitsbereiche der Abteilung ist die Untersuchung und Beschreibung des Deutschen im Verhältnis zu anderen Sprachen. Hierzu gehören auch gezielte Untersuchungen von Teilgebieten des Deutschen, die in spezielle sprachvergleichende Darstellungen eingehen sollen. Während des Berichtsjahrs waren folgende Arbeitsgruppen und -bereiche in der Abteilung zusammengefaßt:

- Deutsch-japanische kontrastive Grammatik (Leiter: Prof. T. KANEKO)
- Deutsch-spanische kontrastive Grammatik (Leiter: Prof. Dr. H.M. GAUGER zusammen mit Prof. Dr. N. CARTAGENA)
- Deutsch-serbokroatische kontrastive Grammatik (Koordinator: Prof. Dr. U. ENGEL)
- Deutsch-rumänische kontrastive Grammatik (Koordinator seit 1.11.77 Dr. K. STEINKE)
- Arbeitsstelle für Fragen der Mehrsprachigkeit (Dr. L. AUBURGER und Dr. H. KLOSS)
- Verbvalenz (Leiter: H. SCHUMACHER)

Die Abteilung arbeitet darüber hinaus in unterschiedlicher Weise mit Wissenschaftlern und Forschungsgruppen anderer Institutionen zusammen, insbesondere mit der Kopenhagener Gruppe "Dänisch-deutsche kontrastive Grammatik". Die Vorbereitungen für die Erarbeitung einer "Deutsch-polnischen kontrastiven Grammatik" wurden gemeinsam mit dem Institut für Angewandte Linguistik der Universität Warschau weitergeführt.

### 2.2.1. Deutsch-japanische kontrastive Grammatik

Die Gruppe erarbeitet eine kontrastive Darstellung der deutschen und japanischen Grammatik, die neuen Lehrwerken für den Deutschunterricht in Japan und den Japanischunterricht in den deutschsprachigen Ländern als linguistische Grundlage dienen soll.

Im Verlauf des Berichtsjahres wurden die Beschreibungen der morpho-syntaktischen Strukturen beider Sprachen weitergeführt und abgeschlossen. Begonnen wurde mit der typologischen Kontrastierung der formalen Strukturen anhand der einzelsprachlichen morphosyntaktischen Beschreibungen. Die vergleichende Darstellung dieses Bereichs soll im Verlauf des nächsten Jahres als Manuskript abgeschlossen werden, und zwar in einer deutsch- und einer japanischsprachigen Version.

Parallel zu der typologisch-formalen Kontrastierung arbeitete die Gruppe an der semantischen Kontrastierung von jeweils rund 30 verschiedenen syntaktischen Strukturen der beiden Sprachen weiter. Ausgewählt wurden die Strukturen, die erfahrungsgemäß japanischen Deutschlernenden bzw. deutschsprachigen Japanischlernenden besondere Schwierigkeiten bereiten. Da die Lernschwierigkeiten nicht "symmetrisch" verteilt sind, werden in diesem Untersuchungsbereich vorwiegend unidirektionale Beschreibungen erstellt. Eine Darstellung dieses Bereichs soll als Rohfassung in der ersten Hälfte des nächsten Jahres abgeschlossen werden.

Seit dem Frühjahr 1977 arbeitet die Gruppe im Rahmen einer Kooperationsvereinbarung mit dem Staatlichen Institut für japanische Sprache in Tokyo zusammen. Im Verlauf des Jahres wurde mit dem Austausch von Mitarbeitern begonnen. Das japanische Partnerinstitut hat die Bearbeitung des für den Sprachunterricht wichtigen "Grundwortschatzes" und des situativen Sprachverhaltens in beiden Sprachen übernommen. Die Bearbeitung weiterer Teile des Werks wurde mit externen Wissenschaftlern in Japan und der Bundesrepublik vereinbart. Eine erste Fassung der vergleichenden Wortbildung wurde inzwischen vorgelegt. Mit dem Vergleich der Lautstrukturen beider Sprachen wurde begonnen.

### 2.2.2. Deutsch-spanische kontrastive Grammatik

Die Gruppe erarbeitet eine kontrastive Beschreibung der deutschen und spanischen Grammatik, die die linguistischen Voraussetzungen für neue Lehrwerke in den beiden Sprachgebieten bieten soll.

Im Berichtsjahr wurde auf den Gebieten der Phonetik und Phonologie, der Morphosyntax und der Onomasiologie weitergearbeitet.

Im Bereich der Lautstrukturen wurden die einzelsprachlichen und die kontrastiven Teile ausgearbeitet. Abgeschlossen wurde auch eine Zusammenstellung der phonetischen, phonologischen und intonatorischen Besonderheiten der verschiedenen regionalen Ausprägungen des amerikanischen Spanisch.

Im Bereich der Morphosyntax wurden die einzelsprachlichen und vergleichenden Darstellungen von Genus, Numerus, Komparation, Aspekt



und Vox fertiggestellt. Abgeschlossen wurden die Untersuchungen zur Komposition und Derivation. Zu weiteren grammatischen Bereichen wurden einzelsprachliche Untersuchungen durchgeführt, die im nächsten Jahr vervollständigt und durch kontrastive Beschreibungen zu ergänzen sind.

Im onomasiologischen Bereich wurden Ausarbeitungen zu den Formen des Fragens, der Verneinung, des Hervorhebens, der lokalen Deixis, der Modalität, der Darstellung eines Geschehens vom Objekt her und eines Geschehens ohne Nennung des Täters erstellt.

Die gegen Ende des Berichtsjahres auf zwei Mitarbeiter verkleinerte Gruppe soll im folgenden Jahr die noch fehlenden Teile ergänzen, unterstützt durch mehrere externe Wissenschaftler, mit denen die Bearbeitung einer Reihe von Teilaufgaben vereinbart wurde.

### 2.2.3. Deutsch-serbokroatische kontrastive Grammatik

Die informelle Zusammenarbeit mit einer Arbeitsgruppe aus Wissenschaftlern der Universitäten Zagreb, Belgrad, Novi Sad und Sarajevo wurde weitergeführt. Gegen Ende des Berichtsjahres wurde eine förmliche Kooperationsvereinbarung vorbereitet. Im Rahmen dieser Vereinbarung soll die Zusammenarbeit bei der Erstellung einer kontrastiven deutsch-serbokroatischen Grammatik in den kommenden Jahren intensiviert werden. Die Anwendungsziele dieser Grammatik entsprechen denen der übrigen kontrastiven Vorhaben.

### 2.2.4. Deutsch-rumänische kontrastive Grammatik

Im Herbst 1977 konnte das Institut einen hauptamtlichen Mitarbeiter einstellen. Damit sind die Voraussetzungen für eine verstärkte Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern an der Universität Bukarest und anderen rumänischen Universitäten wesentlich günstiger geworden. Auf der Grundlage des Kooperationsabkommens mit der Universität Bukarest wurde ein detaillierter Arbeitsplan für die kommenden Jahre vereinbart. Eine Reihe von Vorarbeiten konnten mit den rumänischen Kollegen ausführlich diskutiert werden.

### 2.2.5. Arbeitsstelle für Fragen der Mehrsprachigkeit

Die Arbeitsstelle, die die Rolle der deutschen Sprache in mehrsprachigen Ländern untersucht, in denen das Deutsche keine Amtssprache oder nur eine von mehreren Amtssprachen ist, mußte Anfang 1977 eine erhebliche Beschränkung ihrer Arbeitsfähigkeit hinnehmen. Anstelle von zwei hauptamtlichen Wissenschaftlern verfügt sie seitdem nur noch über einen festangestellten und einen freien wissenschaftlichen Mitarbeiter.

Während des Berichtsjahres erschienen die drei ersten Bände der Schriftenreihe "Deutsche Sprache in Europa und Übersee". Als Band 4 wurde ein Sammelband über die deutsche Sprache im Mittleren Westen der USA vorbereitet, der 1978 erscheinen wird. Ein Band über das Nataler Deutsch liegt als Manuskript vor. Weitere Bände sind in der Planung.

Insgesamt war 1977 ein verstärktes Interesse an soziolinguistischen Sprachkontakten in Europa zu verzeichnen.

Die Neubearbeitung des Buchs von H. Kloss "Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen von 1800 bis 1950" (1. Aufl. München 1952) wird 1978 erscheinen.

### 2.2.6. Verbvalenz

Das Projekt hat zum Ziel, ein semantisch fundiertes Valenzwörterbuch deutscher Verben zu erarbeiten, das im Lehrgebiet "Deutsch als Fremdsprache" eingesetzt werden kann. Mit dem Ende des Berichtsjahrs ist die dreijährige Vorbereitungsphase dieses Arbeitsvorhabens zu Ende gegangen, in der ein Grammatikmodell mit semantischer Basis erarbeitet und erprobt wurde. Es wurde eine Wörterbuchkonzeption erarbeitet, um ausgewählte Verben nach onomasiologischen und komplementär semasiologischen Verfahren zu beschreiben. Anlage und Aufbau der Wörterbuchartikel wurden mit dem Gutachtergremium der DFG, dem Beirat "Verbvalenz" sowie verschiedenen Gruppen von Deutschlehrern diskutiert und mehrfach modifiziert.

Die Ergebnisse des Projekts wurden in einer "Grundstudie" zusammengefaßt, die in den Forschungsberichten des IdS publiziert werden soll. Ein Antrag zur Fortsetzung des Projekts mit dem Ziel, das geplante Wörterbuch auszuarbeiten, ist bei der DFG gestellt.

Die ergänzenden Arbeiten am morphosyntaktischen erweiterten Valenzlexikon und am Valenzregister wurden fortgesetzt.

### 2.3. Abteilung Linguistische Datenverarbeitung

Leiter: Professor Dr. D. KRALLMANN

Die Abteilung Linguistische Datenverarbeitung ist mit Analysen und Operationalisierungen von Beschreibungen sprachlicher Regularitäten für Anwendungszwecke im Bereich der Datenverarbeitung befaßt. Ihre Arbeit wird in den Bereichen

- Forschung und Entwicklung,
  - Rechenbetrieb,
  - Service und Clearing
- durchgeführt.

### 2.3.1. Forschung und Entwicklung

In dem durch das dritte DV-Programm der Bundesregierung geförderten Projekt PLIDIS (Problemlösendes Informationssystem mit Deutsch als Interaktionssprache) wird in enger Zusammenarbeit mit einem Pilotanwender ein Informationssystem erstellt. Pilotanwender ist das Regierungspräsidium in Stuttgart, das beabsichtigt, PLIDIS auf dem Gebiet der Industrieabwasserüberwachung einzusetzen.

Das System besteht aus

- einem linguistisch-logischen Teil, der die deutschsprachige Eingabe in eine systeminterne, prädikatenlogisch orientierte Darstellung überführt,
- einem Problemlösungsteil, der zum einen die üblichen Speicher- und Retrievalaufgaben übernimmt, zum anderen darüber hinaus u. a. im Anwendungsbereich geltenden Gesetzmäßigkeiten in die Problemlösung einbezieht.

PLIDIS gibt dem Benutzer in jeder Ablaufphase die Möglichkeit zur Interaktion.

Zusammen mit dem Pilotanwender wurde unter besonderer Berücksichtigung des Problemlösungsaspekts ein Weltausschnitt festgelegt und analysiert. Das System soll, ausgehend von einer natürlichsprachlich eingegebenen Fragestellung, die Fähigkeit haben, aus den vorhandenen Daten sowie den im Weltausschnitt geltenden Regeln die Antwort herzuleiten. Dabei wird PLIDIS im Anwendungsbereich gemäß seiner Konzeption realisiert als

- Normenkontrollsystem (z.B. bei der Grenzwertüberwachung von Schadstoffkonzentrationen),
- Auskunftssystem (z.B. bei der Giftigkeit von Chemikalien),
- differenziertes Checklistenystem (z.B. bei der Erteilung von Anweisungen).

PLIDIS wird in INTERLISP auf der Anlage SIEMENS 4004/151 unter BS2000 implementiert.

Von den 19 im Januar 1976 angestellten Mitarbeitern sind im Verlauf des Jahres 1976 8 Mitarbeiter, im Jahre 1977 bis zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Berichts (Oktober 1977) zwei weitere Mitarbeiter ausgeschieden. Eine Stellenwiederbesetzung wurde in dem genannten Zeitraum durch Anordnung des Geldgebers nicht durchgeführt.

### 2.3.2. Rechenbetrieb

Der Rechenbetrieb war im Jahre 1977 einer neuerlichen Umstrukturierung unterworfen. Der Verlust einer Personalstelle zugunsten des Bereichs

“Service und Clearing” konnte durch Neuverteilung aufgefangen werden.

Hauptaufgaben innerhalb des Jahres 1977 waren:

1. Bereitstellung der Anlage 4004/151 für Projektaufgaben
2. Abwicklung von diversen Service-Aufträgen, überwiegend auf der Anlage 4004/35
3. Programmumstellungsarbeiten – überwiegend im Service eingesetzter Programme – vom System der Anlage 4004/35 auf das System 4004/151
4. Systembereitstellung, Beratung und teilweise Betreuung von Fremdbenutzern.

Die wirtschaftliche Auslastung der Anlagen durch Vergabe an Fremdbenutzer konnte nicht verbessert werden, da keine neuen Interessenten gewonnen werden konnten. Mit Ende des Jahres 1977 dürfte die Programmumstellung vom System 4004/35 auf das System der Anlage 4004/151 abgeschlossen sein, so daß der Betrieb der Anlage 4004/35 eingestellt werden kann.

Für das Frühjahr 1978 wird ein Bericht über die Arbeiten des Rechenbetriebs in den vergangenen zwei Projektjahren vorbereitet, der ausführlich Auskunft über Rechnerauslastung, Konfigurationsausbau der Anlage 4004/151, Personalstruktur und allgemeine Daten gibt.

### 2.3.3. Service und Clearing

2.3.3.1. Die Servicestelle erhielt Anfragen von 43 verschiedenen in- und ausländischen Wissenschaftlern bzw. Institutionen. Insgesamt wurden rund 40 Anträge auf maschinelle Serviceleistungen unterschiedlichen Umfangs bearbeitet. Eine Reihe von Wissenschaftlern hat von dem Angebot der Servicestelle, Anwendungsprogramme zur Verfügung zu stellen, Gebrauch gemacht und mit der Servicestelle über die Weitergabe von im IdS erstellten Daten Vereinbarungen getroffen.

Der Trend in Richtung beratender Tätigkeit der Servicestelle hat sich im Berichtsjahr weiterhin fortgesetzt.

Am 23. und 24.3.1977 hielt die Service- und Clearingstelle gemeinsam mit dem Rechenbetrieb “Tage der offenen Tür” ab. Interessierte Mitarbeiter des IdS und auswärtige Gäste wurden eingehend über die vorhandenen Anwendungsprogramme, IdS-Korpora und deren Auswertungsmöglichkeiten informiert.

Im Bereich Datenerfassung wurden abgesehen von Ablocharbeiten, die für die Abwicklung von Servicearbeiten notwendig waren, im Berichtsjahr folgende Arbeiten durchgeführt:

- a) Erfassung auf Lochstreifen
  - Ergänzungstexte "WELT '74" und Erstellung der Korrekturdaten
  - Daten zur automatischen Erstellung der Projektdokumentation der Clearingstelle
  - Daten zur Vorbereitung einer Programmdatenbank des IdS
  - Glossar zur Standardisierung der Programmdokumentation
  - Adreßdaten zur Vorbereitung einer Experten-Datenbank im Bereich Maschinelle Sprachverarbeitung
- b) Erfassung auf Lochkarten
  - Daten zur Vergenerierung für PLIDIS
  - Daten aus dem Mannheimer Korpus für das Valenzregister
  - Übersetzungsregeln für PLIDIS
  - div. Adreßlisten
  - Daten für Verwaltungsaufgaben

2.3.3.2. Die Clearingstelle sammelt Informationen über Projekte auf dem Gebiet der maschinellen Textverarbeitung des Deutschen.

Im Jahre 1977 hat die Clearingstelle aufgrund der mit dem bisherigen Fragebogen gesammelten Erfahrungen in Zusammenarbeit mit dem LDV-Fittings-Verein einen neuen wesentlich detaillierter aufgebauten Fragebogen zur Projektdokumentation entwickelt und eine großangelegte Fragebogenaktion durchgeführt.

Die Clearingstelle sammelt maschinell erzeugte lexikographische Hilfsmittel (Indices, Konkordanzen usw., publiziert als Computerausdruck). Deshalb wurden die Forscher, die auf dem Gebiet der maschinellen Textverarbeitung des Deutschen arbeiten, gebeten, der Clearingstelle ein Exemplar ihrer Arbeit bzw. Informationen über deren Aufbau sowie Musterbeispiele zuzusenden.

Der Aufbau einer Datenbank zur Projektdokumentation ist geplant.

#### 2.4. Abteilung Zentrale Wissenschaftliche Dienste Kommissarischer Leiter: W. TEUBERT

In der Abteilung wurden im Berichtsjahr folgende Arbeitsbereiche organisatorisch zusammengefaßt:

- Informations- und Dokumentationsstelle für die germanistische Sprachwissenschaft (im Aufbau)

- Deutsches Spracharchiv (z.Zt. Bonn)
- Redaktion des Referatenorgans GERMANISTIK (Tübingen)
- Öffentlichkeitsarbeit
- Bibliothek
- Schriftenreihen und Zeitschriften
- Corpusfragen.

#### 2.4.1. Informations- und Dokumentationsstelle

1977 konnte mit dem Aufbau dieser Stelle begonnen werden. Allerdings verfügt sie erst seit Mitte des Jahres über einen ganztags beschäftigten wissenschaftlichen Mitarbeiter. Es wurde damit begonnen, in Zusammenarbeit mit dem Jahrbuch für Internationale Germanistik eine Dokumentation sämtlicher germanistischer Institutionen und Wissenschaftler zu erstellen.

In Abstimmung mit dem Bundesministerium für Forschung und Technologie wurde der Aufbau eines Arbeitskreises konzipiert, in dem die deutschen Informations- und Dokumentationsaktivitäten auf dem Gebiet der Sprachwissenschaften repräsentiert sein sollen. Ziel dieses Arbeitskreises wird es sein, entsprechend den Empfehlungen des Planungsberichtes für das Fachinformationssystem Geisteswissenschaften den Aufbau einer entsprechenden Fachabteilung für Sprachwissenschaften vorzubereiten.

#### 2.4.2. Deutsches Spracharchiv (Bonn, Kommissarischer Leiter: Frau Dr. E. KNETSCHKE)

Das Deutsche Spracharchiv ist seit seiner Gründung im Jahre 1932 durch Prof. Dr. E. Zwirner ein gezielt angelegtes Dokumentationszentrum gesprochener deutscher Sprache geworden. Die Prämissen für die Tonbandaufnahmen deutscher Sprachschichten und Mundarten, von denen man 1955 bei der erneuten Sammlung von Schallträgern gesprochener Sprache ausging, waren: die Dokumentation (besonders der voraussichtlich untergehenden Mundarten der ehemaligen Ostgebiete), die phonetische, lexikographische und syntaktische Auswertung dieses Materials und die Beobachtung von Sprachvorgängen über längere Zeiträume.

Von diesen Aufgaben kann man die der Dokumentation als nahezu erfüllt ansehen, die phonometrische Auswertung hat einen vorläufigen Abschluß gefunden, und an der linguistischen und dialektologischen Auswertung wird nach wie vor weiter gearbeitet. Ein Projektantrag zur Durchführung neuer Aufnahmen ist für das nächste Jahr geplant. Damit soll in gerade noch zulässigem Abstand, d.h. nach einer Generation, eine Datengrundlage bereitgestellt werden, die Auskunft über die Entwicklung der gesprochenen Sprache geben kann.

Das Deutsche Spracharchiv war auch im Berichtsjahr weiterhin unzureichend besetzt, da eine wissenschaftliche Mitarbeiterin in das DFG-Projekt "Hochlautung" beurlaubt ist. Immerhin konnten die Arbeiten an der Manuskriptkartei ("Monumenta Germaniae acustica") fortgeführt werden; die PHONAI-Bände 18-20 sowie Beiheft 4, die noch im Berichtsjahr erschienen, wurden herausgeberisch und redaktionell betreut. Dazu kamen zahlreiche Serviceleistungen wie die Betreuung verschiedener Wissenschaftler, die z.T. längerfristig Gäste des Deutschen Spracharchivs waren.

#### 2.4.3. Redaktion des Referatenorgans GERMANISTIK (Leiter: T. KRÖMER)

Wie im Vorjahr war die Arbeit der Redaktion auch 1977 durch angewachsene Mengen der zu erfassenden Titel und durch Ausfälle beim ohnehin knappen Personal gekennzeichnet und erschwert. Der Einsatz von Datenverarbeitung in größerem Umfang wurde vorbereitet. Die Redaktion beteiligte sich an einem Projektantrag der Universität Tübingen für den Aufbau einer germanistischen Datenbank (Literaturdokumentation), der langfristig die Literaturerfassung durch die Redaktion erleichtern soll.

#### 2.4.4. Andere Aufgabenbereiche

Im Bereich Öffentlichkeitsarbeit wurden zahlreiche Anfragen beantwortet, die Gäste des Instituts wurden betreut, das neue Heft der "Mitteilungen des IdS" wurde fertiggestellt, und eine Adressenkartei für die Betreuung der Medien wurde angelegt. Ebenfalls hierher gehört die organisatorische Vorbereitung und Durchführung der Jahrestagung einschließlich der Betreuung der Presse.

Im Bereich Schriftenreihen und Zeitschriften wurden die vorliegenden Verträge geprüft und neue, weitgehend vereinheitlichte Vertragsentwürfe vorbereitet.

Die Hauptbibliothek des Instituts konnte im Berichtsjahr im Rahmen der begrenzten Möglichkeiten erweitert werden.

### 3. Kontakte zu anderen Institutionen, Lehraufträge, Vorträge außerhalb des Instituts

#### 3.1. Kontakte zu anderen Institutionen

- Universität Mannheim sowie zahlreiche weitere germanistische und sprachwissenschaftliche Institute an Universitäten und Hochschulen im In- und Ausland
- Fakultät für germanische Sprachen der Universität Bukarest
- Staatliches Institut für japanische Sprache, Tokyo
- Arbeitskreis "Deutsch-serbokroatische kontrastive Grammatik" (Germanisten der Universitäten Belgrad, Novi Sad, Sarajevo und Zagreb)
- Arbeitskreis "Dänisch-deutsche kontrastive Grammatik", Kopenhagen

- Institut für Angewandte Linguistik der Universität Warschau
  - Deutscher Akademischer Austauschdienst, Bonn
  - Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD, Bonn
  - Goethe-Institut, München
  - Humboldt-Stiftung
  - Arbeitskreis der Sprachzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute
  - Fachverband Moderne Fremdsprachen
  - Gesellschaft für Angewandte Linguistik e.V., Stuttgart
  - Deutscher Volkshochschulverband, Pädagogische Arbeitsstelle, Frankfurt/M.
  - Forschungsinstitut für deutsche Sprache, Marburg
  - Dudenredaktion des Bibliographischen Instituts, Mannheim
  - Arbeitsstelle Deutsches Wörterbuch, Göttingen
  - Sonderforschungsbereich 99, Konstanz-Heidelberg
  - Institut für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn
  - Institut für Dokumentationswesen, Frankfurt/M.
  - Centre International de recherche sur le bilinguisme, Québec
  - Deutsche Forschungsgemeinschaft, Bonn
  - Gesellschaft für Mathematik und Datenverarbeitung, Birlinghoven
  - Werner-Reimers-Stiftung, Bad Homburg
  - Stiftung Volkswagenwerk, Hannover
- u.v.a.

### 3.2. Lehraufträge von IdS-Mitarbeitern

- Prof. Dr. Ulrich Engel: Syntax der deutschen Gegenwartssprache, Proseminar, Universität Bonn, WS 1976/77;  
 Dependenzgrammatik. Theorie und Geschichte, Proseminar, Universität Bonn, SS 1977;  
 Semantik, Proseminar, Universität Bonn, WS 1977/78;  
 Dependenzgrammatik. Theorie und Hauptrichtungen, Proseminar, Universität Mannheim, WS 1977/78.
- Francisco Garcia-Lozano: Spanisch I, Spanisch II (Sprachkurse), Universität Mannheim, SS 1977.
- Dr. Wolfgang Mentrup: Syntaktische Strukturen der Standardsprache des heutigen Deutsch, Hauptseminar, Universität Mannheim, WS 1977/78.
- Pantelis Nikitopoulos: Deutsch für Ausländerkinder, Vorlesung und Übung, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fachbereich Deutsch und Fachbereich Allgemeine Pädagogik, laufend.
- Helmut Schumacher: Übung zur Vertiefung der muttersprachlichen Kompetenz (Deutsch), Seminar, Universität Mainz, Fachbereich Angewandte Sprachwissenschaft (Germersheim), WS 1977/78.
- Dr. Gerhard Stickel: Linguistische Grundbegriffe, Proseminar, WS 1976/77.  
 Verfahren der Kontrastiven Linguistik, SS 1977, Einführung in die Textlinguistik, Proseminar, WS 1977/78, jeweils Universität Mannheim.
- Paul Wolfangel: Maschinelle Sprachverarbeitung, Proseminar, Universität Mainz, Fachbereich Angewandte Sprachwissenschaft (Germersheim), laufend.



### 3.3. Kurse und Kurzseminare von IdS-Mitarbeitern

Prof. Dr. Ulrich Engel: *Dependenzuelle Verbgrammatik. Die Erzeugung eines Satzes.* Seminar für Mitarbeiter des IdS, Herbst 1976 bis März 1977.

Inken Keim: *Deutsch für Gastarbeiter*, Volkshochschule Mannheim, laufend.

Dr. Wolfgang Mentrup: *Einführung in die Linguistik, Einführungskurs für die Dozenten der Germanistik*, Universität Istanbul, 28.10.-25.11.1977.

Helmut Schumacher: *Analyse der deutschen Gegenwartssprache*, Internationaler Ferienkurs, Universität Mannheim, 1.-24.9.1977;  
*Einführung in die Verbvalenzgrammatik*; Seminar für Mittelfachstudenten Deutsch, Universität Tromsø, 27.-30.9.1977.

### 3.4. Vorträge von IdS-Mitarbeitern

Abteilung Grammatik und Lexik

Karl-Heinz Bausch: 1.-5.8.1977, Dresden, 5. Internationale Deutschlehrertagung, "Zur Behandlung stilistischer Variation im Unterricht"; 24.-26.8.1977, Deutsches Kulturinstitut Kopenhagen, Tagung der dänischen Deutschlehrer an Pädagogischen Hochschulen, "Zur Frage des Konjunktivs und der Modalität im heutigen Deutsch".

Franz Josef Berens: 3.-5.3.1977, Cartigny/Genf, Fortbildungstagung der Société des professeurs d'allemand en Suisse romande et italienne (SPASRI) und der Weiterbildungszentrale der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren über 'die heute gesprochene deutsche Sprache', "Zur Erforschung der gesprochenen deutschen Standardsprache"; 20.7.1977, Freiburg, Fortbildungskurs des Goethe-Instituts, München, für ausländische Deutschlehrer an Schulen und Hochschulen, "Aspekte der Dialogorganisation"; 22./23.9.1977, Goethe-Institut Amsterdam, Arbeitstagung 'Didaktik und Methodik des Sprechfertigkeitstrainings von DaF-Studenten' der sieben niederländischen Lehrerausbildungsinstitute (PH s), "Lernzielbestimmung und Korpuserstellung zum Sprechfertigkeitstraining von DaF-Studenten".

Dr. Manfred Hellmann: 9.2.1977, Rhein-Sieg-Gymnasium St. Augustin, "Sprachliche Differenzen zwischen BRD und DDR"; 18./19.3.1977, Europäische Akademie Berlin, "Sprachliche Differenzen zwischen BRD und DDR"; 25.11.1977, Gesamtdeutsches Institut Berlin, "Sprachliche Differenzen zwischen BRD und DDR".

Dr. Michael Kinne: 9.9.1977, Berlin, Lehrerfortbildungsseminar am Gesamtdeutschen Institut Berlin zum Thema 'DDR-Literatur im Deutschunterricht', "Sprachgebrauch in DDR und Bundesrepublik – Aspekte für Forschung und Lehre".

Dr. Alan Kirkness: 27.8.1977, Wien, The First European Symposium on Language for Special Purposes – LSP, "Problems in the lexicographical description of LSP with reference to a new Interdisciplinary Dictionary of Contemporary German".

Dr. Wolfgang Mentrup: 12.2.1977, Bad Homburg, 5. Kolloquium über ein großes Wörterbuch, "Fragen der Organisation eines großen Wörterbuchs"; 8.10.1977, (zusammen mit Michael Repp), Mainz, 8. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik, "Redekonstellation und Text".

Pantelis Nikitopoulos: Ende November/Anfang Dezember 1977, Athen/Saloniki, öffentliche Podiumsdiskussionen des Goethe-Instituts Athen, "Ausbildungsprobleme griechischer Gastarbeiterkinder in der Bundesrepublik"; Ende November/Anfang

Dezember 1977, Expertendiskussion des Goethe-Instituts Athen, "Ausbildungsprobleme griechischer Gastarbeiterkinder in der Bundesrepublik und organisatorische, curriculare und unterrichtstechnologische Lösungsvorschläge", 11.11.-13.11.1977, Bremen, Tagung der Universität Bremen, "Deutsch für ausländische Arbeitnehmer und ihre Familien – Stand und Perspektiven der Forschung", Referat.

#### Abteilung Kontrastive Linguistik

Dr. Joachim Ballweg: März 1977, Nijmegen, Empirical and Methodological Foundations of Semantics of Natural Language, "Semantics for Verbs of Change"; 1.9.1977, Weltlinguistenkongreß Wien, Workshop 'Case grammar and valency theorie', "A reconstruction of the notion of valency within a grammar with a  $\lambda$ -categorical base"; 8.9.1977, Berlin, Kolloquium Deutsche Sprachpartikeln, "Zur Semantik von 'weil'"; 21.11.1977, Universität München, Linguistisches Kolloquium, "Syntax und Semantik von Vorgangsverben"; 1.12.1977, Universität Bielefeld, im Rahmen eines Projekts 'Vagheitstheorien', "Die Vagheit des Vorgangsbegriffs am Beispiel deutscher Vorgangsverben".

Angelika Ballweg-Schramm: 4.8.1977, Dresden, 5. Tagung des Internationalen Deutschlehrerverbandes, "Struktur eines semantisch fundierten Valenzwörterbuchs deutscher Verben".

Prof. Dr. Ulrich Engel: 4.3.1977, Genf, gehalten vor frankophonen Deutschlehrern, "Syntaktische Besonderheiten des gesprochenen Deutsch"; 26.4.1977, Bochum, Gesellschaft für deutsche Sprache, "Plädoyer für Fremdwörter"; 3.6.1977, Zagreb, gehalten vor jugoslawischen Germanistikdozenten, "Grammatik in Lehrbüchern Deutsch als Fremdsprache"; 29./30.9.1977, Neuchâtel, gehalten vor frankophonen Deutschlehrern, "Dependenztheorie"; 15.12.1977, Belgrad, International Conference on Applied Linguistics, "Ein Formalismus zur Beschreibung semantischer Kontraste".

Dr. Heinz Kloss: 13.4.1977, Arnoldshain, Symposium 'Hessen und Pfälzer in aller Welt', "Pfälzische und hessische Auswanderung nach Ost- und Südosteuropa und Pennsylvanien im 18. Jahrhundert"; Mai 1977, Quebec, Centre international de recherches 'Colloque sur les minorités linguistiques', "L'intervention dans le domaine des services publics" (Koreferat zum Referat von G. Plastre; wurde verlesen); 1.6.1977, Wildbad-Kreuth, Tagung 'Volksgruppenrecht und Friedenssicherung', "Gruppengleichstellung statt Mehrheitsdemokratie. Über eine wenig erforschte Dimension des Kollektivrechts der Volksgruppen"; 6.9.1977, Forschungsinstitut für deutsche Sprache, Marburg, Internationales Symposium 'Zur Theorie des Dialekts', "Die heutige Verwendung von Dialekten außerhalb des Primärbereichs von Familie, Straße und Beruf. Ein Forschungsprogramm".

Helmut Schumacher: 4.8.1977, Dresden, 5. Internationale Deutschlehrertagung, "Struktur eines semantisch fundierten Valenzwörterbuchs deutscher Verben"; 26.9.1977, Universität Tromsø, Öffentlicher Vortrag, "Neuere Wörterbücher der deutschen Sprache"; 29.9.1977, Universität Tromsø, Gastvortrag für die Hochschullehrer der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft, "Ein semantisch fundiertes Valenzwörterbuch der deutschen Sprache"; 30.9.1977, Universität Tromsø, Gastvortrag für die Hochschullehrer der Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaft, "Neuere Entwicklungen innerhalb der Dependenzgrammatik"; 3.10.1977, Universität Oslo, Gastvortrag für Hochschullehrer und fortgeschrittene Studenten des Germanistischen Seminars (Kurzvortrag), "Ballwegs Generative Grammatik mit  $\lambda$ -kategorialer Basis"; 3.10.1977, Universität Oslo, Gastvortrag für Hoch-

schullehrer und Studenten des Germanistischen Seminars, "Ein semantisch fundiertes Valenzwörterbuch deutscher Verben"; 4.10.1977, Handelshochschule Kopenhagen, Gastvortrag für Hochschullehrer und Studenten des Germanistischen Instituts, "Über die Valenzgrammatik und ihre Bedeutung für den Deutschunterricht"; 18.10.1977, Goethe-Institut München, Fortbildungskurs für Dozenten an Pädagogischen Hochschulen der Sowjet-Union, "Ein semantisch fundiertes Valenzwörterbuch deutscher Verben".

#### Abteilung Linguistische Datenverarbeitung

Dr. Godelive Berry-Rogghe: 11.1.1977, Laxenburg (Österreich), International Institut for Applied Systems Analysis, "An overview of PLIDIS: a problem-solving information system with German as query language"; 5.8.1977, University of Waterloo (Ontario, Canada), 3rd International Conference on Computers in the Humanities, "The automatic generation of lexican entries for a natural language analysis".

Werner Dilger: Juni 1977, Universität Kaiserslautern, Informatik-Kolloquium, "Das Informationssystem PLIDIS"; 17.11.1977, Toulouse (C.E.R.T.), Workshop 'Logic and Data Bases', "KS as a query language".

Hanno Wulz: 11.1.1977, Laxenburg (Österreich), Workshop on natural language for interaction with databases, "The design of PLIDIS, a problem solving information system with German as query language".

Dr. Gisela Zifonun: 8.6.1977, Universität Karlsruhe, SEKJ-Forum des Instituts für Informatik I, "KS, eine Repräsentationssprache für Informationssysteme".

#### 4. Studienaufenthalte ausländischer Wissenschaftler am IdS

Auch im Berichtsjahr weilten wieder mehrere ausländische Wissenschaftler, teils über längere Zeiträume, am Institut, um ihre Forschungen im ständigen Kontakt mit den Mitarbeitern des Instituts fortzuführen: Frau M. Bažvanski (Novi Sad), Frau Dr. A. Butschukowska (Sofia), Dr. J. Czochralski (Warschau), Frau M. Dobrenov (Novi Sad), Frau Dr. K. Dontscheva (Sofia), Prof. Dr. F. Grucza (Warschau), Dr. W. Kaniuka (Łodz), Prof. Dr. D. Karch (Lincoln), Frau A. Määttä (Helsinki), Frau Prof. Dr. P. Mrazović (Novi Sad), Doz. S. Okamura (Chiba/Japan), Frau Prof. Dr. E. Savin (Bukarest), Prof. Dr. L. Seiffert (Oxford), Dr. E. Tomiczek (Wroclaw), Prof. S. Yoshishima (Tokyo).

#### 5. Besondere Nachrichten

Am 9.10.1977 verstarb das korrespondierende Mitglied des Wissenschaftlichen Rates Professor Dr. Ludwik Zabrocki.

## 6. Gremien und Mitarbeiter des Instituts für deutsche Sprache

### 6.1. Kuratorium

Vorsitzender: Prof. Dr. Dr.h.c. Dr.h.c. Hugo Moser, Bonn  
Stellvertreter: Prof. Dr. Heinz Rupp, Basel

Angelika Ballweg-Schramm, IdS Mannheim; – Prof. Dr. Werner Besch, Bonn; – Prof. Dr. Hans Eggers, Saarbrücken; – Prof. Dr. Johannes Erben, Innsbruck; – Prof. Dr. Hans Glinz, Aachen; – Prof. Dr. Siegfried Grosse, Bochum; – Dr. Manfred Hellmann, IdS Bonn; – Dr. Edeltraud Knetschke, IdS Bonn; – Prof. Dr. Hugo Steger, Freiburg; – Dr. Gisela Zifonun, IdS Mannheim; – zwei Vertreter des Kultusministeriums von Baden-Württemberg; – ein Vertreter des Bundesministeriums für Forschung und Technologie; – ein Vertreter des Auswärtigen Amtes; – ein Vertreter des Vereins der Freunde des Instituts.

### 6.2. Vorstand

Geschäftsführender Direktor: Dr. Gerhard Stickel, Mannheim.  
Verwaltungsdirektor: Hans-Joachim Spors, Mannheim.

### 6.3. Institutsleitung

Direktoren: Dr. Gerhard Stickel; – Hans-Joachim Spors.

Abteilungsleiter: Dr. Wolfgang Mentrup, Mannheim; – Prof. Dr. Dieter Krallmann, Essen; – Wolfgang Teubert, Mannheim.

Vertreter der Mitarbeiter: Dr. Joachim Ballweg, Mannheim; – Dr. Alan Kirkness, Mannheim; – Klaus Vorderwülbecke, Mannheim; – Hanno Wulz, Mannheim.

### 6.4. Mitarbeiter des Instituts

#### Wissenschaftliche Mitarbeiter

Dr. Leopold Auburger, Mannheim; – Dr. Joachim Ballweg, Mannheim; – Angelika Ballweg-Schramm, Mannheim; – Karl-Heinz Bausch, Mannheim; – Franz-Josef Berens, Freiburg; – Dr. Godelive Berry-Rogghe, Mannheim; – Dr. Pierre Bourstin, Mannheim; – Dr. Gerd Breitenbürger, Mannheim; – Prof. Dr. Nelson Cartagena, Mannheim, beurlaubt; – Werner Dilger, Mannheim; – Prof. Dr. Ulrich Engel, Mannheim; – Francisco Garcia-Lozano, Mannheim; – Rolf Guntermann, Mannheim; – Aloys Hagspühl, Mannheim; – Dr. Manfred Hellmann, Bonn; – Brigitte Hilgendorf, Mannheim; – Ursula Hoberg, Mannheim; – Yoshiaki Honda, Mannheim; – Gabriele Hoppe, Mannheim; – Prof. Tohru Kaneko, Mannheim; – Inken Keim, Mannheim; – Dr. Michael Kinne, Bonn; – Dr. Alan Kirkness, Mannheim; – Dr. Edeltraud Knetschke, Bonn; – Monika Kolvenbach, Mannheim; – Tilman Krömer, Tübingen; – Jacqueline Kubczak, Mannheim; – Dr. Jutta Kühnast, Mannheim; – Elisabeth Link, Mannheim; – Raingard Löttscher-Booz, Mannheim; – Dr. Hans-Dieter Lutz, Mannheim; – Dr. Wolfgang Mentrup, Mannheim; – Dr. Elgin Müller, Innsbruck; – Shinjiro Muraki, Mannheim; – Pantelis Nikitopoulos, Mannheim; – Isolde Nortmeyer, Mannheim; – Dr. Oskar Putzer, Innsbruck; – Kaija Saukko, Mannheim; – Jobst-Mathias Spannagel, Mannheim; – Dr. Margret Sperlbaum, Bonn, beurlaubt; – Dr. Günter Schmidt, Bonn; – Peter Schröder, Mannheim; – Rudolf Schulte-Pelkum, Mannheim; – Helmut Schumacher, Mannheim; – Dr. Klaus Steinke, Mannheim; –

Dr. Gerhard Strauß, Mannheim; – Wolfgang Teubert, Mannheim; – Klaus Vorderwülbecke, Mannheim; – Paul Wolfangel, M.A., Mannheim; – Hanno Wulz, Mannheim; – Dr. Gisela Zifonun, Mannheim; – Dr. Iradj Zifonun, Mannheim; – Ingeborg Zint-Dyhr, M.A., Mannheim.

#### Verwaltungs- und technische Angestellte

Gerda Beck, Mannheim; – Waltraud Bernardi, Mannheim; – Wolfgang Bertsch, Mannheim; – Ursula Blum, Mannheim; – Anneliese Brants, Mannheim; – Liselotte Bride, Mannheim; – Marlies Dachsel, Mannheim; – Günter Deutscher, Bonn; – Martha Drogatz, Mannheim; – Annemarie Eisinger, Mannheim; – Anneliese Erbe, Mannheim; – Ursula Erbe, Mannheim; – Matthias Ermer, Mannheim; – Erika Geelhaar, Mannheim; – Doris Gerstel, Mannheim; – Leonore Kadzik, Mannheim; – Erna Kaehler, Mannheim; – Erna Knorpp, Tübingen; – Hanni Kohlase, Mannheim; – Dieter Kolb, Mannheim; – Rainer Krauß, Mannheim; – Iris Kurbel, Mannheim; – Karin Laton, Mannheim; – Jacqueline Lindauer, Mannheim; – Stephanie Lindemann, Mannheim; – Hildegard Magis, Mannheim; – Ruth Maurer, Mannheim; – Peter Mückenmüller, Mannheim; – Waltraud Müßig, Mannheim; – Dorothee Nagele, Tübingen; – Heidemarie Nolden, Bonn; – Willi Oksas, Mannheim; – Gisela Pfeiffer, Mannheim; – Ingrid Pütz, Bonn; – Emma Rachel, Mannheim; – Gisela Schmidt, Mannheim; – Uwe Sommer, Mannheim; – Herbert Strohm, Mannheim; – Eva-Maria Teubert, Mannheim; – Anneliese Walter, Mannheim; – Marianne Wardein, Mannheim; – Isolde Wetz, Mannheim; – Ulrich Wetz, Mannheim; – Irma Wolf, Mannheim; – Uwe Zipf, Mannheim.

#### 6.5. Wissenschaftlicher Rat

##### Ehrenmitglieder:

Prof. Dr. Dr.h.c. Friedrich Maurer, Freiburg; – Prof. Dr. Hans Neumann, Göttingen; – Prof. Dr. G. Storz, Leonberg; – Prof. Dr. Dr.h.c. Leo Weisgerber, Bonn.

##### Ordentliche Mitglieder:

Prof. Dr. Klaus Baumgärtner, Stuttgart; – Prof. Dr. Karl-Richard Bausch, Bochum; – Prof. Dr. Hermann Bausinger, Tübingen; – Prof. Dr. Werner Betz, München; – Prof. Dr. Bruno Boesch, Freiburg; – Prof. Dr. Hennig Brinkmann, Münster; – Prof. Dr. Karl Bünting, Essen; – Prof. Dr. Harald Burger, Zürich; – Prof. Dr. Gerhard Cordes, Kiel; – Prof. Dr. Dr.h.c. Eugenio Coseriu, Tübingen; – Dr. Günther Drosdowski, Mannheim; – Prof. Dr. Helmut Gipper, Münster; – Prof. Dr. Paul Grebe, Wiesbaden; – Prof. Dr. Siegfried Grosse, Bochum; – Prof. Dr. Rainer Gruenter, Wuppertal-Elberfeld; – Prof. Dr. Peter Hartmann, Konstanz; – Prof. Dr. Klaus Heger, Heidelberg; – Prof. Dr. Gerhard Heilfurth, Marburg; – Prof. Dr. H.M. Heinrichs, Berlin; – Prof. Dr. Helmut Henne, Braunschweig; – Prof. Dr. H.J. Heringer, Tübingen; – Gerhard Kaufmann, München; – Prof. Dr. Johann Knobloch, Bonn; – Prof. Dr. Klaus Kohler, Kiel; – Prof. Dr. Herbert Kolb, Neuss; – Dr. Karl Korn, Bad Homburg; – Prof. Dr. Dieter Krallmann, Essen; – Prof. Dr. August Langen, Saarbrücken; – Prof. Dr. Günter Neumann, Würzburg; – Prof. Dr. Gerhard Nickel, Stuttgart; – Prof. Dr. Els Oksaar, Hamburg; – Prof. Dr. Reinhold Olesch, Köln; – Prof. Dr. Peter von Polenz, Trier; – Prof. Dr. Rainer Rath, Saarbrücken; – Prof. Dr. Ingo Reiffenstein, Salzburg; – Dr. Werner Ross, München; – Prof. Dr. Helmut Schnelle, Bochum; – Prof. Dr. Albrecht Schöne, Göttingen; – Prof. Dr. Rudolf Schützeichel, Münster; – Prof. Dr. Ernst Schwarz, Erlangen; – Prof. Dr. Herbert Seidler, Wien; – Prof. Dr. Hansjakob Seiler, Köln; – Prof. Dr. Horst

Sitta, Zürich; – Prof. Dr. Stefan Sonderegger, Uetikon; – Prof. Dr. Karl Stackmann, Göttingen; – Prof. Dr. Georg Stötzel, Düsseldorf; – Prof. Dr. Gerold Ungeheuer, Bonn; – Prof. Dr. Heinz Vater, Köln; – Prof. Dr. G. Wahrig, Mainz; – Prof. Dr. Mario Wandruszka, Salzburg; – Prof. Dr. Harald Weinrich, Köln; – Prof. Dr. Walter Weiss, Salzburg; – Prof. Dr. Otmar Werner, Freiburg; – Prof. Dr. Christian Winkler, Marburg; – Prof. Dr. Werner Winter, Kiel; – Prof. Dr. Dieter Wunderlich, Düsseldorf; – Prof. Dr. Paul Zinsli, Bern; – Prof. Dr. Eberhard Zwirner, Münster.

#### Korrespondierende Mitglieder in Europa:

Prof. Dr. W. Admoni, Leningrad, UdSSR; – Prof. Dr. H. Bach, Arhus, Dänemark; – Prof. Dr. Gunnar Bech, Kopenhagen, Dänemark; – Dr. Eduard Beneš, Prag, CSSR; – Prof. Dr. Jan Czochralski, Warschau, Polen; – Prof. Dr. Torsten Dahlberg, Sävedalen, Schweden; – Prof. Dr. Ingerid Dal, Oslo, Norwegen; – Prof. Dr. Jan van Dam, Amsterdam, Niederlande; – Prof. Dr. Jean David, Metz, Frankreich; – Dr. Jovan Djukanović, Belgrad, Jugoslawien; – Prof. Dr. Henri Draye, Löwen, Belgien; – Prof. Dr. Erik Erämetsä, Turku, Finnland; – Prof. Dr. Jean Fourquet, Fresnes, Frankreich; – Prof. Dr. Jan Goossens, Münster; – Prof. Dr. hab. Franciszek Grucza, Warschau, Polen; – Prof. Dr. Mirra Guchman, Moskau, UdSSR; – Prof. Dr. K. Hyldgaard-Jensen, Kopenhagen, Dänemark; – Prof. Dr. Mihai Isbăşescu, Bukarest, Rumänien; – Prof. Dr. A.V. Issatschenko, Klagenfurt, Österreich; – Dozent Dr. János Juhász, Budapest, Ungarn; – Prof. Dr. R.R. Keller, Manchester, England; – Prof. Dr. Dr. Martin Kloster Jensen, Hamburg; – Prof. Dr. Gustav Korlén, Stockholm, Schweden; – Prof. Dr. Jacques Lerot, Löwen, Belgien; – Prof. Dr. Odo Leys, Löwen, Belgien; – Prof. Dr. Kaj B. Lindgren, Helsinki, Finnland; – Prof. Dr. Ivar Ljungerud, Lund, Schweden; – Dr. Zdeněk Masářík, Brno, CSSR; – Prof. Dr. Cola Minis, Amsterdam, Niederlande; – Prof. Dr. S. Mironoff, Moskau, UdSSR; – Prof. Dr. Karl Mollay, Budapest, Ungarn; – Prof. Dr. Pavica Mrazović, Novi Sad, Jugoslawien; – Prof. Dr. Emil Öhmann, Helsinki, Finnland; – Prof. Dr. Marthe Philipp, Straßburg, Frankreich; – Dr. Hanna Popadić, Sarajevo, Jugoslawien; – Prof. Dr. Inger Rosengren, Lund, Schweden; – Prof. Dr. Laurits Saltveit, Oslo, Norwegen; – Prof. Dr. Viliam Schwanzer, Bratislava, CSSR; – Prof. Dr. Leslie Seiffert, Oxford, England; – Dr. Emil Skála, Prag, CSSR; – Prof. Dr. Dr.h.c. Gilbert de Smet, Gent, Belgien; – Prof. Dr. C. Soetemann, Leiden, Niederlande; – Prof. Dr. Birgit Stolt, Stockholm, Schweden; – Prof. Dr. Pavel Trost, Prag, CSSR; – Prof. Dr. Bjarne Ulvestad, Bergen, Norwegen; – Prof. Dr. Paul Valentin, Paris, Frankreich; – Prof. Dr. R.A. Wisbey, London, England; – Prof. Dr. Jean-Marie Zemb, Paris, Frankreich; – Prof. Dr. Stanislav Zepić, Zagreb, Jugoslawien.

#### Korrespondierende Mitglieder in Übersee:

Prof. Dr. Elmer H. Antonsen, Urbana, Ill., USA; – Prof. Dr. Emmon Bach, Austin, Texas, USA; – Prof. Dr. Michael Clyne, Clayton, Victoria, Australien; – Prof. Dr. F. van Coetsem, Ithaca, N.Y., USA; – Prof. Dr. Jürgen Eichhoff, Madison, Wisconsin, USA; – Prof. Dr. Marvin H. Folsom, Provo, Utah, USA; – Prof. Dr. Einar Haugen, Cambridge, Mass., USA; – Prof. Dr. Tozo Hayakawa, Tokyo, Japan; – Prof. Eijiro Iwasaki, Kamakura, Japan; – Prof. Dr. Robert D. King, Austin, Texas, USA; – Prof. Dr. Byron J. Koekkoek, Buffalo, N.Y., USA; – Prof. Dr. Herbert L. Kufner, Ithaca, N.Y., USA; – Prof. Dr. Hans Kuhn, Canberra, Australien; – Prof. Dr. W.P. Lehmann, Austin, Texas, USA; – Prof. Dr. Albert L. Lloyd, Philadelphia, Pennsylvania, USA; – Prof. Dr. Georg J. Metcalf, Chicago, Ill., USA; – Prof. Dr. William G. Moulton, Princeton, N.Y., USA; – Prof. Dr. Herbert Penzl, Berkeley, Calif., USA; – Prof. Dr. Carroll E. Reed, Amherst, Mass., USA; – Prof. Dr. Erwin Theodor Rosenthal,

Sao Paolo, Brasilien; – Prof. Dr. Otto Springer, Philadelphia, Pennsylvania, USA; – Prof. Dr. William F. Twaddell, Providence, R.I., USA.

## 6.6. Kommissionen

Kommission für Rechtschreibreform:

Dr. Günther Drosdowski, Mannheim; – Prof. Dr. Johannes Erben, Innsbruck; – Prof. Dr. Hans Glinz, Aachen; – Prof. Dr. Paul Grebe, Wiesbaden; – Prof. Dr. Johann Knobloch, Bonn; – Dr. Wolfgang Mentrup, Mannheim; – Prof. Dr. Dr. h. c. Dr. h. c. Hugo Moser, Bonn; – Isolde Nortmeyer, IdS Mannheim; – Otto Nüssler, Wiesbaden; – Prof. Dr. Heinz Rupp, Basel; – Prof. Dr. Hugo Steger, Freiburg; – Prof. Dr. Bernhard Weisgerber, Bonn.

Kommission für Sprachentwicklung:

Karl-Heinz Bausch, IdS Mannheim; – Prof. Dr. Werner Betz, München; – Dr. Günther Drosdowski, Mannheim; – Prof. Dr. Siegfried Grosse, Bochum; – Dr. Günter Schmidt, IdS Bonn; – Prof. Dr. Horst Sitta, Zürich.

## 6.7. Beiräte

Beirat "Deutsch-spanische kontrastive Grammatik":

Prof. Dr. Karl-Richard Bausch, Bochum; – Prof. Dr. Eugenio Coseriu, Tübingen; – Prof. Dr. Johannes Erben, Innsbruck; – Prof. Dr. Antonio Tovar, Tübingen.

Beirat "Fremdwörterbuch":

Dr. Joachim Bahr, Göttingen; – Dr. Wolfgang Müller, Mannheim; – Prof. Dr. Peter von Polenz, Trier; – Prof. Dr. Heinz Rupp, Basel.

Beirat "Verbvalenz":

Prof. Dr. Herbert Brekle, Regensburg; – Prof. Dr. Klaus Heger, Heidelberg; – Prof. Dr. Helmut Henne, Braunschweig; – Prof. Dr. Jacques Lerot, Löwen; – Prof. Dr. Heinz Vater, Köln.

Beirat "Linguistische Datenverarbeitung":

Prof. Dr. Hans Eggers, Saarbrücken; – Prof. Dr. Peter Hartmann, Konstanz; – H. Schaal, Stuttgart; – Dipl. Ing. Martin Wolters, München; – Jörg Zimpel, Stuttgart.

## 7. Veröffentlichungen des Instituts für deutsche Sprache

### 7.1. SPRACHE DER GEGENWART

Schriften des Instituts für deutsche Sprache

Gemeinsam mit Hans Eggers, Johannes Erben, Odo Leys und Hans Neumann herausgegeben von Hugo Moser

Schriftleitung: Ursula Hoberg

Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf

- Band 1: Satz und Wort im heutigen Deutsch. Jahrbuch 1965/66 des Instituts für deutsche Sprache. 1967.
- Band 2: Sprachnorm, Sprachpflege, Sprachkritik. Jahrbuch 1966/67 des Instituts für deutsche Sprache. 1968.
- Band 3: Hans Jürgen Heringer, Die Opposition von 'kommen' und 'bringen' als Funktionsverben. Untersuchungen zur grammatischen Wertigkeit und Aktionsart. 1968.
- Band 4: Ruth Römer, Die Sprache der Anzeigenwerbung. <sup>4</sup>1974.
- Band 5: Sprache – Gegenwart und Geschichte. Probleme der Synchronie und Diachronie. Jahrbuch 1968 des Instituts für deutsche Sprache. 1970.
- Band 6: Studien zur Syntax des heutigen Deutsch. <sup>2</sup>1971.
- Band 7: Jean Fourquet, Prolegomena zu einer deutschen Grammatik. <sup>4</sup>1973.
- Band 8: Probleme der kontrastiven Grammatik. Jahrbuch 1969 des Instituts für deutsche Sprache. 1970.
- Band 9: Hildegard Wagner, Die deutsche Verwaltungssprache der Gegenwart. Eine Untersuchung der sprachlichen Sonderform und ihrer Leistung. <sup>2</sup>1972.
- Band 10: Empfehlungen zum Gebrauch des Konjunktivs in der deutschen geschriebenen Hochsprache der Gegenwart. Beschlossen von der Kommission für wissenschaftlich begründete Sprachpflege des Instituts für deutsche Sprache. Formuliert von Siegfried Jäger. <sup>3</sup>1973.
- Band 11: Rudolf Hoberg, Die Lehre vom sprachlichen Feld. Ein Beitrag zu ihrer Geschichte, Methodik und Anwendung. <sup>2</sup>1973.
- Band 12: Rainer Rath, Die Partizipialgruppe in der deutschen Gegenwartssprache. 1971.
- Band 13: Sprache und Gesellschaft. Beiträge zur soziolinguistischen Beschreibung der deutschen Gegenwartssprache. Jahrbuch 1970 des Instituts für deutsche Sprache. 1971.
- Band 14: Werner Ingendahl, Der metaphorische Prozeß. Methodologie zu seiner Erforschung und Systematisierung. <sup>2</sup>1973.
- Band 15: Leo Weisgerber, Die geistige Seite der Sprache und ihre Erforschung. 1971.
- Band 16: Bibliographie zum öffentlichen Sprachgebrauch in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR. Zusammengestellt und kommentiert von einer Arbeitsgruppe unter der Leitung von Manfred W. Hellmann. 1975.
- Band 17: Fragen der strukturellen Syntax und der kontrastiven Grammatik. 1971.
- Band 18: Zum öffentlichen Sprachgebrauch in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR. Methoden und Probleme seiner Erforschung. Aus den Referaten einer Tagung zusammengestellt von Manfred W. Hellmann. 1973.
- Band 19: Linguistische Studien I. 1972.



- Band 20: Neue Grammatiktheorien und ihre Anwendung auf das heutige Deutsch. Jahrbuch 1971 des Instituts für deutsche Sprache. 1972.
- Band 21: Heidi Lehmann, Russisch-deutsche Lehnbeziehungen im Wortschatz offizieller Wirtschaftstexte der DDR (bis 1968). 1972.
- Band 22: Linguistische Studien II. 1972.
- Band 23: Linguistische Studien III. Festgabe für Paul Grebe zum 65. Geburtstag. Teil 1. 1973.
- Band 24: Linguistische Studien IV. Festgabe für Paul Grebe zum 65. Geburtstag. Teil 2. 1973.
- Band 25: Els Oksaar, Berufsbezeichnungen im heutigen Deutsch. Soziosemantische Untersuchungen. Mit deutschen und schwedischen experimentellen Kontrastierungen. 1976.
- Band 26: Gesprochene Sprache. Jahrbuch 1972 des Instituts für deutsche Sprache. 1974.
- Band 27: Nestor Schumacher, Der Wortschatz der europäischen Integration. Eine onomasiologische Untersuchung des sog. 'europäischen Sprachgebrauchs' im politischen und institutionellen Bereich. 1976.
- Band 28: Helmut Graser, Die Semantik von Bildungen aus *über-* und Adjektiv in der deutschen Gegenwartssprache. 1973.
- Band 29: Deutsche Wortbildung. Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache. Eine Bestandsaufnahme des Instituts für deutsche Sprache, Forschungsstelle Innsbruck, Erster Hauptteil.  
Ingeburg Kühnhold/Hans Wellmann, Das Verb. 1973.
- Band 30: Studien zur Texttheorie und zur deutschen Grammatik. Festgabe für Hans Glinz zum 60. Geburtstag. Herausgegeben von Horst Sitta und Klaus Brinker. 1973.
- Band 31: Andreas Weiss, Syntax spontaner Gespräche. Einfluß von Situation und Thema auf das Sprachverhalten. 1975.
- Band 32: Deutsche Wortbildung. Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache. Zweiter Hauptteil.  
Hans Wellmann, Das Substantiv. 1975.
- Band 33: Sprachsystem und Sprachgebrauch. Festschrift für Hugo Moser zum 65. Geburtstag. Herausgegeben von Ulrich Engel und Paul Grebe, Teil 1. 1974.
- Band 34: Sprachsystem und Sprachgebrauch. Festschrift für Hugo Moser zum 65. Geburtstag. Herausgegeben von Ulrich Engel und Paul Grebe, Teil 2. 1975.
- Band 35: Linguistische Probleme der Textanalyse. Jahrbuch 1973 des Instituts für deutsche Sprache. 1975.
- Band 36: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Jahrbuch 1974 des Instituts für deutsche Sprache. 1975.
- Band 38: Theo Bungarten, Präsentische Partizipialkonstruktionen in der deutschen Gegenwartssprache. 1976.

- Band 39: Probleme der Lexikologie und Lexikographie. Jahrbuch 1975 des Instituts für deutsche Sprache. 1976.
- Band 40: Wolfgang Steinig, Soziolekt und soziale Rolle. Untersuchungen zu Bedingungen und Wirkungen von Sprachverhalten unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen in verschiedenen sozialen Situationen. 1976.
- Band 41: Sprachwandel und Sprachgeschichtsschreibung. Jahrbuch 1976 des Instituts für deutsche Sprache. 1977.
- Band 42: G.S. Sčur, Feldtheorien in der Linguistik. 1977.

In Vorbereitung:

- Band 43: Deutsche Wortbildung. Dritter Hauptteil. Ingeburg Kühnhold/Oskar Putzer/Hans Wellmann, Das Adjektiv.
- Band 44: Grammatik und Deutschunterricht. Jahrbuch 1977 des Instituts für deutsche Sprache.
- Band 45: Heinz Kloss, Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800.

## 7.2. HEUTIGES DEUTSCH

Linguistische und didaktische Beiträge für den deutschen Sprachunterricht. Veröffentlicht vom Institut für deutsche Sprache und vom Goethe-Institut. Max Hueber Verlag, München.

### 7.2.1. Reihe I: Linguistische Grundlagen. Forschungen des Instituts für deutsche Sprache

Herausgegeben von Ulrich Engel, Hugo Moser und Hugo Steger  
Schriftleitung: Ursula Hoberg

- Band 1: Siegfried Jäger, Der Konjunktiv in der deutschen Sprache der Gegenwart. Untersuchungen an ausgewählten Texten. 1971.
- Band 2: Klaus Brinker, Das Passiv im heutigen Deutsch. Form und Funktion. 1971.
- Band 3,1,2.: Bernhard Engelen, Untersuchungen zu Satzbauplan und Wortfeld in der deutschen geschriebenen Sprache der Gegenwart. 1975.
- Band 4: Ulrike Hauser-Suida/Gabriele Hoppe-Beugel, Die 'Vergangenheits-tempora' in der deutschen geschriebenen Sprache der Gegenwart. Untersuchungen an ausgewählten Texten. 1972.
- Band 5: Hermann Gelhaus, Das Futur in der deutschen geschriebenen Sprache der Gegenwart. Studien zum Tempussystem. 1975.
- Band 6: Franz-Josef Berens, Analyse des Sprachverhaltens im Redekonstellations-typ "Interview". Eine empirische Untersuchung. 1975.
- Band 7: Gisela Schoenthal, Das Passiv in der deutschen Standardsprache. Darstellung in der neueren Grammatiktheorie und Verwendung in gesprochener Sprache. 1975.

- Band 8: Jürgen Dittmann, Sprechhandlungstheorie und Tempusgrammatik. Futurformen und Zukunftsbezug in der gesprochenen deutschen Standardsprache. 1976.
- Band 11: Karl-Heinz Jäger, Untersuchungen zur Klassifikation gesprochener deutscher Standardsprache. Redekonstellationstypen und argumentative Dialogstrukturen. 1976.
- Band 12: Franz-Josef Berens/Karl-Heinz Jäger/Gerd Schank/Johannes Schwitalla, Projekt Dialogstrukturen. Ein Arbeitsbericht. 1976.
- Band 13: Angelika Wenzel, Stereotype in gesprochener Sprache. Form, Vorkommen und Funktion in Dialogen. 1977.

**In Vorbereitung:**

- Band 9: Karl-Heinz Bausch, Modalität und Konjunktivgebrauch in der gesprochenen deutschen Standardsprache.

**7.2.2. Reihe II: Texte**

Herausgegeben von Hugo Steger, Ulrich Engel und Hugo Moser.

Schriftleitung: Forschungsstelle Freiburg

- Band 1: Texte gesprochener deutscher Standardsprache I. Erarbeitet vom Institut für deutsche Sprache, Forschungsstelle Freiburg. 1971.
- Band 2: Texte gesprochener deutscher Standardsprache II. "Meinung gegen Meinung", Diskussionen über aktuelle Themen. Ausgewählt, redigiert und eingeleitet von Charles van Os. 1974.
- Band 3: Texte gesprochener deutscher Standardsprache III. "Alltagsgespräche". Ausgewählt von H.P. Fuchs und G. Schank. 1975.

**7.2.3. Reihe III: Linguistisch-didaktische Untersuchungen des Goethe-Instituts**

Herausgegeben von Günter Bär, Gerhard Kaufmann und Hans-Peter Krüger in Zusammenarbeit mit Ulrich Engel, Hugo Moser und Hugo Steger.

Schriftleitung: Ursula Hoberg

- Band 1: Gerhard Kaufmann, Die indirekte Rede und mit ihr konkurrierende Formen der Redeerwähnung. 1976.
- Band 2: Sigbert Latzel, Die deutschen Tempora Perfekt und Präteritum. Eine Darstellung mit Bezug auf Erfordernisse des Faches "Deutsch als Fremdsprache". 1977.

**7.3. FORSCHUNGSBERICHTE DES INSTITUTS FÜR DEUTSCHE SPRACHE**

Herausgegeben von Ulrich Engel und Gerhard Stickel

Schriftleitung: Eva Teubert

Verlag Gunter Narr, Tübingen

- |         |       |               |
|---------|-------|---------------|
| Band 1: | 1968. | } Sammelbände |
| Band 2: | 1968. |               |
| Band 3: | 1969. |               |
| Band 4: | 1970. |               |
| Band 5: | 1970. |               |
| Band 6: | 1971. |               |
- Band 7: Gesprochene Sprache. Bericht der Forschungsstelle Freiburg des Instituts für deutsche Sprache. 1973.
- Band 8: S. Jäger/J. Huber/P. Schätzle, Sprache und Sozialisation. Vorüberlegungen zu empirischen Untersuchungen. 1972.
- Band 9: H. Popadić, Untersuchungen zur Frage der Nominalisierung des Verbal-  
ausdrucks im heutigen Zeitungsdeutsch. 1972.
- Band 10: H. Fenske, Schweizerische und österreichische Besonderheiten in  
deutschen Wörterbüchern. 1973.
- Band 11: I. Neumann, Temporale Subjunktionen. Syntaktisch-semantische Be-  
ziehungen im heutigen Deutsch. 1972.
- Band 12: G. Kaufmann, Das konjunktivische Bedingungsgefüge im heutigen  
Deutsch. 1972.
- Band 13: P. Nikitopoulos, Statistik für Linguisten. Eine methodische Darstel-  
lung. I. Teil. 1973.
- Band 14: K. Bayer/K. Kurbel/B. Epp, Maschinelle Sprachbeschreibung im In-  
stitut für deutsche Sprache. 1974.
- Band 15: H. Gelhaus/S. Latzel, Studien zum Tempusgebrauch im Deutschen.  
1974.
- Band 16: H. Raabe (Hrsg.), Trends in kontrastiver Linguistik I. Interimsprache  
und kontrastive Analyse. Das Zagreber Projekt zur angewandten Lin-  
guistik. 1974.
- Band 17: S. Marx-Nordin, Untersuchungen zur Methode und Praxis der Analyse  
aktueller Wortverwendungen. Aspekte des Gebrauchs der Wörter  
'Sozialismus' und 'sozialistisch' in der politischen Sprache der DDR.  
1974.
- Band 18: Arbeitsgruppe MasA: Zur maschinellen Syntaxanalyse I. Morpho-  
syntaktische Voraussetzungen für eine maschinelle Sprachanalyse des  
Deutschen. 1974. 2 Teilbände.
- Band 19: Arbeitsgruppe MasA: Zur maschinellen Syntaxanalyse II. Ein Lexikon  
für eine maschinelle Sprachanalyse des Deutschen. 1974.
- Band 20: H. Kloss (Hrsg.), Deutsch in der Begegnung mit anderen Sprachen:  
im Fremdsprachen-Wettbewerb, als Muttersprache in Übersee, als  
Bildungsbarriere für Gastarbeiter. Beiträge zur Soziologie der Sprachen.  
1974.
- Band 21: G. Harlass/H. Vater, Zum aktuellen deutschen Wortschatz. 1974.

- Band 22: I. Tancreé, Transformationelle Analyse von Abstraktkomposita. 1975.
- Band 23: H. Kubczak, Das Verhältnis von Intension und Extension als sprachwissenschaftliches Problem. 1975.
- Band 24: G. Augst, Lexikon zur Wortbildung.  
Band 24.1: Morpheminventar A - G.  
Band 24.2: Morpheminventar H - R.  
Band 24.3: Morpheminventar S - Z.
- Band 25: G. Augst, Untersuchungen zum Morpheminventar der deutschen Gegenwartssprache. 1975.
- Band 26: A. Kirkness, Zur Sprachreinigung im Deutschen 1789-1871. Eine historische Dokumentation, Teil I und II. 1975.
- Band 27: A.J. Pfeffer, Grunddeutsch. Erarbeitung und Wertung dreier deutscher Korpora. Ein Bericht aus dem "Institute for Basic German", Pittsburgh. 1975.
- Band 28: H. Raabe (Hrsg.), Trends in kontrastiver Linguistik II. 1975.
- Band 29: G. Stickel (Hrsg.), Deutsch-japanische Kontraste. Vorstudien zu einer kontrastiven Grammatik. 1976.
- Band 30: H. Schumacher (Hrsg.), Untersuchungen zur Verbvalenz. 1976.
- Band 31: U. Engel/H. Schumacher, Kleines Valenzlexikon deutscher Verben. 1976.
- Band 32: N. Filipović, Die Partizipialkonstruktion in der deutschen dichterischen Prosa von heute. 1977.
- Band 33: L. Siegrist, Bibliographie zu Studien über das deutsche und englische Adverbial. 1977.
- Band 34: H. Droop, Das präpositionale Attribut. Grammatische Darstellung und Korpusanalyse. 1977.
- Band 35: H. Gelhaus, Der modale Infinitiv. 1977.
- Band 36: U. Engel (Hrsg.), Deutsche Sprache im Kontrast. 1977.
- Band 37: A. Ballweg-Schramm/A. Lötscher (Hrsg.), Semantische Studien. 1977.
- Band 38: J. Ballweg, Semantische Grundlagen einer Theorie der deutschen kausativen Verben. 1977.

In Vorbereitung:

- Band 39: K. Zimmermann, Erkundungen zur Texttypologie.
- Band 40: M. Dyhr, Die Satzspaltung im Deutschen und Dänischen. Eine kontrastive Analyse.

7.4. MITTEILUNGEN DES INSTITUTS FÜR DEUTSCHE SPRACHE

- Heft 1: 1972. (vergriffen)
- Heft 2: 1973.
- Heft 3: 1974.

## 7.5. PHONAI

Lautbibliothek der europäischen Sprachen und Mundarten

Herausgegeben von der Internationalen Vereinigung sprachwissenschaftlicher Schallarchive

Deutsche Reihe

Herausgegeben vom Deutschen Spracharchiv im Institut für deutsche Sprache.

Herausgabe und Schriftleitung: Edeltraud Knetschke, Bonn

Leitung der Herstellung: Margret Sperlbaum, Bonn

Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

- Band 1: Lewis Levin/Walter Arndt, Grundzüge moderner Sprachbeschreibung. 1969.
- Band 2: Edeltraud Knetschke/Margret Sperlbaum, Anleitung für die Herstellung der Monographien der Lautbibliothek. S. Karger Verlag, Basel 1967.
- Band 3: Helmut Richter, Grundsätze und System der Transkription-IPA(G)-, 1973.
- Band 4: Monumenta Germaniae Acustica. Katalog 1965. Bearbeiter: E. Knetschke/M. Sperlbaum u.a. S. Karger Verlag, Basel 1965.
- Band 5: Wolfgang Bethge/Gunther M. Bonnin, Proben deutscher Mundarten. 1969.
- Band 6: Monographien 1.  
(W. Bethge, Riesenbeck Kr. Tecklenburg; G. Heike, Gleuel Kr. Köln; E. Grubačić, Kriva Bara/Banat; P. Paul, Barossatal/Südastralien). 1970.
- Band 7: Monographien 2.  
(R.E. Keller, Jestetten Kr. Waldshut; L.G. Zehetner, Freising; H. Schudt, Erbstadt Kr. Hanau). 1970.
- Band 8: Monumenta Germaniae Acustica. Katalog 1967. Bearbeiter: E. Knetschke/M. Sperlbaum u.a. 1969.
- Band 9: Monographien 3.  
(E. Grubačić, Kničanin/Banat; W.H. Veith, Bockwitz Kr. Sprottau). 1971.
- Band 10: Monographien 4.  
(W.W. Moelleken, Niederdeutsch der Molotschna- und Chortitzamenoniten in British Columbia/Kanada). 1972.
- Band 11: Monographien 5.  
(D. Karch, Großbockenheim Kr. Frankenthal / Kallstadt Kr. Neustadt a.d. Weinstraße). 1972.
- Band 12: Monumenta Germaniae Acustica. Katalog 1970. Bearbeiter: E. Knetschke/M. Sperlbaum u.a. 1972.

- Band 13: Monographien 6.  
(D. Karch, Gimmeldingen Kr. Neustadt a.d. Weinstraße / Mutterstadt Kr. Ludwigshafen a. Rhein). 1973.
- Band 14: Festschrift für Eberhard Zwirner, Teil I (W. Bethge, Textliste zu III/50). 1974.
- Band 15: Monographien 7. Festschrift für Eberhard Zwirner, Teil II (S. Geršič, Hodsčag/Batschka; W. O. Droscher, Puhoi – eine egerländer Mundart in Neuseeland). 1974.
- Band 16: Monographien 8.  
(D. Karch, Mannheim. Umgangssprache). 1975.
- Band 17: M. Sperlbaum, Proben deutscher Umgangssprache. 1975.
- Band 18: Monographien 9.  
(D. Karch/W.W. Moelleken, Siedlungspfälzisch im Kreis Waterloo, Ontario/Kanada). 1976.
- Band 19: Monographien 10.  
(H. Popadič, Deutsche Siedlungsmundarten aus Slawonien/Jugoslawien). 1977.
- Band 20: Monographien 11.  
(D. Karch, Braunschweig – Veltenhof – Pfälzische Sprachinsel im Ostfälischen). 1977.
- Beiheft 1: Wolfgang Bethge, Beschreibung einer hochsprachlichen Tonbandaufnahme. 1973.
- Beiheft 2: Festschrift für Eberhard Zwirner, Teil III  
(H. Richter, Eine anschauliche Interpretation des Korrelationskoeffizienten nach Bravais-Pearson; K.H. Rensch, Zur Entstehung romanischer Vokalsysteme; M. Sperlbaum, Isoglossenvergleich aufgrund indirekter und direkter Spracherhebung; E. Knetschke, Die Funktion der Partikel "ja" in Tonbandaufnahmen deutscher Umgangssprache). 1974.
- Beiheft 3: D. Karch, Zur Morphologie der vorderpfälzischen Dialekte. 1975.
- Beiheft 4: Karla Waniek, Die Mundart von Ratiborhammer. 1976.
- In Vorbereitung:
- Band 21: Monographien 12.  
(P. McGraw, Dane County Kölsch, Wisconsin/USA).
- Band 22: Monographien 13.  
(I. Guentherodt, Dudenrode Kr. Witzzenhausen / Netra Kr. Eschwege).
- Band 23: Monographien 14.  
(D. Karch, Jockgrim Kr. Germersheim / Niederhorbach Kr. Bad Bergzabern).
- Band 24: Monumenta Germaniae Acustica. Katalog 1978. Bearbeiter: E. Knetschke/M. Sperlbaum.

- Beiheft 5: Zur gesprochenen deutschen Umgangssprache I.  
(D. Bresson, Hauptregeln der phonetischen Ellipse im gesprochenen Deutsch; A. Kawashima, Gesprochenes Deutsch – Seine phonetischen und syntaktischen Besonderheiten; M. Sperlbaum, Ellipse und Anakoluth in der deutschen Umgangssprache; H. Richter, Linguistische und statistische Korrelation lautlicher Merkmale; W.O. Droescher, Pädagogische Auswertung von Tonbändern des deutschen Spracharchivs).

## 7.6. DEUTSCHE SPRACHE IN EUROPA UND ÜBERSEE

Berichte und Forschungen

Herausgegeben von Leopold Auburger, Heinz Kloss, Heinz Rupp

Franz Steiner Verlag, Wiesbaden

- Band 1: Deutsch als Muttersprache in Kanada. Berichte zur Gegenwartslage. 1977.
- Band 2: Walter Hoffmeister, Sprachwechsel in Ost-Lothringen. Soziolinguistische Untersuchungen über die Sprachwahl von Schülern in bestimmten Sprechsituationen. 1977.
- Band 3: Hans-Peter Müller, Die schweizerische Sprachenfrage vor 1914. 1977.

In Vorbereitung:

Deutsch als Muttersprache in den Vereinigten Staaten,  
Teil I: Der Mittelwesten.

Hildegard Stielau, Nataler Deutsch. Der Einfluß des Englischen und Afrikaans auf die deutsche Sprache in Natal.

Kurt Egger, Aspekte der Zweisprachigkeit in Südtirol unter besonderer Berücksichtigung der Schulsituation.

## 7.7. KULA

Kartei unveröffentlichter linguistischer Arbeiten zur deutschen Sprache der Gegenwart

- Band 1: Mannheim 1973.
- Band 2: Mannheim 1974.

Weitere Folgen sind ab 1975 in der Zeitschrift "Deutsche Sprache" erschienen.

## 7.8. GERMANISTIK

Internationales Referatenorgan mit bibliographischen Hinweisen.

Herausgegeben von T. Ahlden u.a. in Zusammenarbeit mit dem Institut für deutsche Sprache

Schriftleitung: Tilman Krömer

Max Niemeyer Verlag, Tübingen



## 7.9. DEUTSCHE SPRACHE

Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation

Herausgegeben von Hugo Steger in Zusammenarbeit mit dem Institut für  
deutsche Sprache, Mannheim

Schriftleitung: Angelika Ballweg-Schramm, Eva Schütz

Erich Schmidt Verlag, Berlin