

SPRACHE DER GEGENWART

Herausgegeben

im Auftrag des Instituts für deutsche Sprache von

Joachim Ballweg, Inken Keim, Hugo Steger

und Rainer Wimmer

Schriftleitung: Eva Teubert

BAND LXIX

GRAMMATISCHE TERMINOLOGIE IN SPRACHBUCH UND UNTERRICHT

Herausgegeben von
Karl-Heinz Bausch und Siegfried Grosse

SCHWANN

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht /

hrsg. von Karl-Heinz Bausch u. Siegfried Grosse. –

Düsseldorf : Schwann, 1987.

(Sprache der Gegenwart ; Bd. 69) 1987

ISBN 3-590-15669-4

NE: Bausch, Karl-Heinz [Hrsg.]; GT

© 1987 Pädagogischer Verlag Schwann-Bagel GmbH, Düsseldorf

Alle Rechte vorbehalten · 1. Auflage 1987

Umschlaggestaltung Paul Effert

Herstellung Lengericher Handelsdruckerei, Lengerich/Westf.

ISBN 3-590-15669-4

INHALT

Vorbemerkung	7
Zur Problematik von Terminologievereinheitlichungen	
Rainer Wimmer: Grenzen einer Normierung grammatischer Termini	11
Hans Glinz: Grundsätzliches über grammatische Begriffe und grammatische Termini	21
Dietrich Czeczotka: Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie als schulpraktisches Bedürfnis	50
Rudolf Emons: Linguistik und Schulgrammatik - zum "Verzeichnis grund- legender grammatischer Fachausdrücke"	61
Zur Terminologie aus der Sicht der Schulsprachen	
Willibald Heilmann: Grammatische Terminologie in lateinischen Sprachbü- chern	74
Hans-Wilhelm Klein: Durch Sprachstruktur bedingte Besonderheiten der gram- matischen Terminologie im Französischen, besonders im Tempusbereich	83
Werner Hüllen: Probleme einer didaktisch orientierten Grammatik-Termino- logie für den Englischunterricht	93
Karl-Jürgen Heller: Probleme wort- und satzgrammatischer Terminologie aus der Sicht der Schulgrammatik	109
Ingelore Oomen-Welke: Terminologie im Sprachbuch aus der Sicht der Schulbuch- arbeit	130
Zur Terminologie-Diskussion in der Schweiz und in Österreich	
Elly Glinz: Zur Terminologie-Situation im Grammatikunterricht der Schulen im deutschsprachigen Teil der Schweiz	139
Robert Killinger: Die grammatischen Termini im Deutschunterricht der österreichischen Schulen	171

Zur Terminologie-Frage im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Lutz Götze:

Dependenzsyntax: Terminologischer Vorschlag für den
Unterricht "Deutsch als Fremdsprache" 180

Ulrich Engel:

Termini für Deutsch als Fremdsprache - Praxis, Mängel,
Möglichkeiten 192

Anhang

Anhang I:

Die "Hamburger Empfehlungen" von 1965 215

Anhang II:

Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke,
herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz
der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik
Deutschland von 1982 221

Die Autoren 229

Vorbemerkung

Der vorliegende Band enthält die Beiträge der Arbeitstagung 1984 der Kommission für Fragen der Sprachentwicklung des Instituts für deutsche Sprache. Aktueller Anlaß für die Wahl des Themas "Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht" war ein 1982 vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder vorgelegtes auf den Sprachunterricht an Schulen zugeschnittenes "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke"¹ und die daraufhin unter Linguisten und Pädagogen ausgelöste und in die Öffentlichkeit getragene Diskussion über das Thema.²

Die Initiative der Konferenz der Kultusminister ist nicht der erste Versuch, einen gemeinsamen Terminologie-Katalog für den Sprachunterricht an Schulen zu entwerfen. Bereits vor über zwanzig Jahren entstanden die "Hamburger Empfehlungen"³, dazwischen liegt eine Reihe weiterer Versuche auf Landesebene.⁴ Solche Initiativen regen stets dazu an ein schon leidiges Dauerproblem aus der Schulpraxis, das normalerweise im kleinen Kreis von Lehrplankommissionen, Schulbuchkommissionen, Schulbuchautoren und unter Lehrern in Lehrerzimmern abgehandelt wird, wieder einmal ins allgemeine Blickfeld zu rücken und einer breiteren Diskussion für würdig zu befinden.

Die Forderung aus der Schulpraxis nach einer Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie in Sprachbüchern ist verständlich und unter pädagogischem Aspekt gerechtfertigt: Verschiedene Terminologien in unterschiedlichen Lehrwerken eines Faches und der Fächer untereinander sind kaum als brauchbare Grundlage für einen fachübergreifend aufbauenden Sprachunterricht geeignet.

Die Vielfalt hat aber auch sachliche Gründe: Neue Erkenntnisse in der Linguistik haben zu unterschiedlichen theoretischen Ansätzen und Begrifflichkeiten geführt, die allmählich Eingang in neuere Sprachbücher gefunden haben. Da diese Entwicklung anhalten wird, kann die Festschreibung eines Terminologiekata-

loges die Gefahr mit sich bringen, die Aufnahme neuer linguistischer Erkenntnisse in den Schulunterricht zu verhindern. Außerdem werden die Benennungen in Sprachbüchern nach unterschiedlichen Prinzipien vorgenommen. Die einen bevorzugen "sprechende" (motivierte) Termini, andere plädieren für nicht-motivierte Termini, wobei sie sich an unterschiedliche Traditionen anlehen.

So stellt sich die Forderung nach Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie letztlich als eine vielschichtige Aufgabe dar: Es geht nicht nur um eine Vereinheitlichung der Namengebung, der Etikettierung, sondern ebenso um eine begriffliche Klärung der für den Sprachunterricht erforderlichen und nützlichen grammatischen Grundlagen.

Es war zu erwarten, daß aus unterschiedlichen Perspektiven zunächst auch unterschiedliche Lösungsvorschläge für die Aufgabe kamen. In den einzelnen Beiträgen zu diesem Band wird das Problem aus folgenden Perspektiven beleuchtet und zu lösen versucht:

- Aus sprachtheoretischer Sicht werden Möglichkeiten und Grenzen einer vereinheitlichenden Normierung grammatischer Termini aufgezeigt.
- Aus sprachvergleichender Sicht werden am Beispiel der in den Schulen vermittelten Fremdsprachen die jeweiligen grammatischen Besonderheiten dargelegt.
- Aus sprachdidaktischer Sicht werden die Behandlung grammatischer Termini im Unterricht beschrieben bzw. Terminologie-Vereinheitlichungen begründet.
- Aus der Sicht Deutsch als Fremdsprache werden grammatische Konzeptionen und Terminologien in Lehrwerken gegenübergestellt.

Mögen die Beiträge dieses Bandes Anregungen geben für die hoffentlich weitergehende Diskussion, wobei wir uns dem Schlußwort einer Referentin (E. Glinz) anschließen möchten:

"Zu hoffen ist, daß bei allen noch zu führenden Gesprächen über die Fassung und Benennung von grammatischen Begriffen in den Schulen nicht nur die Grammatik als solche gesehen wird, sondern daß die Kinder, welche diese Grammatik lernen sollen, stets im Vordergrund bleiben"

Karl-Heinz Bausch

Siegfried Grosse

Anmerkungen

- 1 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke (von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 26.2.1982).
In diesem Band ist es im Anhang (S.221ff.) abgedruckt. In den einzelnen Beiträgen wird es abkürzend "KMK-Liste" genannt.
- 2 Vgl. z.B. die Reaktion in der Gesellschaft für Angewandte Linguistik in Raasch, A. (Hrsg.): Grammatische Terminologie - Vorschläge für den Sprachunterricht (forum Angewandte Linguistik, Bd. 1) Tübingen 1983.
- 3 Hamburger Empfehlungen. In: Wirkendes Wort, 15 (1965) S. 405-410, wieder abgedruckt im Anhang dieses Bandes (S.215ff.).
- 4 Um nur einige zu nennen:
 - Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein. Lehrplan Orientierungsstufe Deutsch. Anhang: Kommentierter Katalog grammatischer Termini, Kiel 1976.
 - Landesstelle für Erziehung und Unterricht des Landes Baden Württemberg. Entwurf einer Basisliste grammatischer Fachausdrücke, Stuttgart 1980.
 - Kultusministerium Rheinland-Pfalz. Grammatikunterricht im Vergleich, Fachausdrücke und Lehrplananforderungen in der Sekundarstufe I in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Latein. Mainz 1982.



Grenzen einer Normierung grammatischer Termini

1. Einführende Bemerkungen

Die Diskussion über die grammatische Terminologie im Sprachunterricht allgemeinbildender Schulen ist in den vergangenen Jahren vor allem dadurch erneut in Gang gekommen, daß die Kultusministerkonferenz 1982 einer Liste grammatischer Fachausdrücke zustimmte, die als Orientierungshilfe und Richtschnur für den Grammatikunterricht dienen soll. Über die Liste ist inzwischen ausgiebig diskutiert worden. Eine ganze Reihe von Diskussionsbeiträgen ist publiziert in dem von Albert Raasch 1983 herausgegebenen Band "Grammatische Terminologie". Es gibt darüber hinaus zahlreiche weitere Publikationen, und das nicht zu Unrecht, denn die mit der Termini-Liste erneut in besonders konturierter Form ins Bewußtsein gerückten Fragen der grammatischen Begrifflichkeit und deren Normierung im Hinblick auf den Anwendungsbereich Schule, sind ja keine Eintagsfliegen, sondern haben eine lange Tradition und werden auch in Zukunft hoffentlich in der Diskussion bleiben - "hoffentlich" sage ich, denn solange die natürliche Sprache sich wandelt, wird sich hoffentlich auch das Sprechen über Sprache als Teil des Sprachwandels verändern und: Es wird hoffentlich auch weitere Fortschritte in der Erforschung der Sprache geben, so daß terminologische Veränderungen und die Reflexion über diese Veränderungen unvermeidlich bleiben.

Für das Institut für deutsche Sprache habe ich auf der Grundlage von fruchtbaren Diskussionen in der Grammatikgruppe des Instituts und in den beiden Kommissionen für Rechtschreibfragen und für Sprachentwicklung Anfang 1983 eine Stellungnahme zu dem Termini-Katalog geschrieben, die in den Mitteilungen 9 des IDS publiziert ist (Wimmer 1983). An dieser Stellungnahme würde ich auch heute in allen wesentlichen Punkten festhalten.

In der IDS-Stellungnahme dominierte die fachwissenschaftliche Perspektive, d.h. die kritische Würdigung der Termini-Liste war aus der Sicht der Sprachwissenschaft erfolgt. Das wird auch im folgenden meine Perspektive sein, wenn ich einige Bemerkungen zur Normierbarkeit und zu den Grenzen der Normierung grammatischer Fachausdrücke mache. Ich möchte aber versuchen, diese Perspektive und den mit ihr verbundenen Standpunkt in ein etwas anderes Licht zu rücken, als es bisher in der Kontroverse um die Termini-Normierung üblich war. Ich möchte das tun, indem ich nicht so sehr den Gegensatz zwischen fachwissenschaftlicher Sicht einerseits und fachdidaktischer, unterrichtsmethodischer und pädagogischer Sicht andererseits betone, sondern vielmehr die Gemeinsamkeiten und das gegenseitige Aufeinander-Angewiesen-Sein der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik. Ich halte es für eines der bedauerlichsten Merkmale der bisherigen Diskussionen über den Termini-Katalog, daß bezüglich der Normierungsmöglichkeiten, -ziele und -grenzen ein allzu tiefer Graben zwischen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen bzw. unterrichtspraktischen Interessen gesehen worden ist. Insbesondere wurde in der Literatur festgestellt, daß von seiten der Fachdidaktiker und Bildungsexperten, die den Termini-Katalog vor allem vertreten, der Sprachwissenschaft und ihrer Entwicklung in der jüngsten Zeit ein zu starkes Mißtrauen entgegengebracht wird. Ferner: daß bei Fachdidaktikern und Bildungsexperten eine gewisse Theoriefeindlichkeit besteht. Dabei dürfte klar sein, daß man es im Umgang mit Fachausdrücken und speziell auch bei deren Normierung immer ganz wesentlich mit den Theorien zu tun hat, in denen die Termini ihre Basis haben und ohne die sie überhaupt nicht gebraucht, geschweige denn interpretiert werden können. Selbstverständlich sind mit der KMK-Termini-Liste ganz bestimmte theoretische Vorstellungen verbunden. Sonst wäre sie lediglich eine weitgehend inhaltsleere Nomenklatur. So kann Lewandowski beispielsweise feststellen: "Würde die KMK-Liste also verbindlich, müßte eine neue Grammatik für die deutsche Schule geschrieben werden".¹

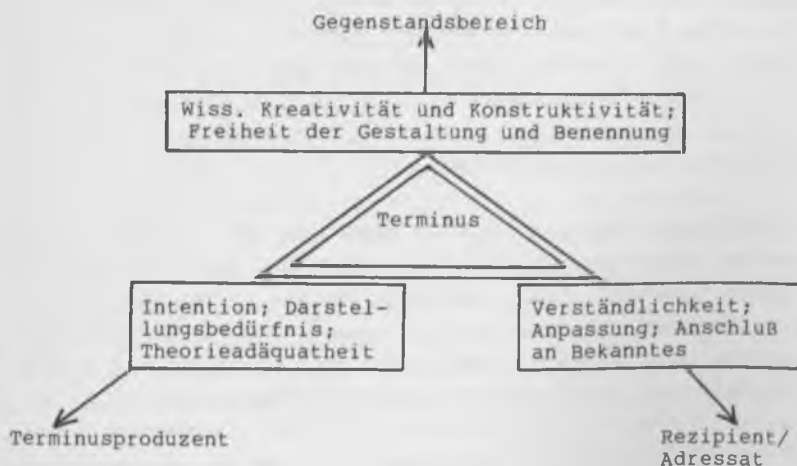
Wenn ich dafür plädiere, die Kluft zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik nicht zu tief zu sehen, so möchte ich die spezifisch wissenschaftlichen Betrachtungsweisen, Interessen und Lebensformen einerseits und die fachdidaktischen und didaktischen andererseits keineswegs völlig nivellieren. Ich möchte der Fachdidaktik auch keine spezifisch fachwissenschaftliche Sehweise aufzwingen. Aber ich meine, daß Fachwissenschaft und Didaktik - was die Normierungsmöglichkeiten und -grenzen bei grammatischen Fachausdrücken angeht - eigentlich in einem Boot sitzen. Manchmal wird behauptet, das Interesse an und das Bedürfnis zu einer Normierung und Vereinheitlichung grammatischer Termini ergebe sich wesentlich erst aus dem didaktischen Zusammenhang. Das Lernen und Lehren in der Schule erfordere in ganz besonderem Maße Vereinheitlichung und Normierung im Dienste einer besseren Verständigung und besseren mnemotechnischen Leistung. Das trifft meines Erachtens in dieser einseitigen Pointierung nicht zu. Auch im wissenschaftlichen Bereich besteht im Interesse einer besseren Verständigung, im Interesse der Lehre und der Vermittlung und letztlich auch einer besseren Durchsetzbarkeit von Theorien ein starker Zwang zur Normierung. Und jede Normierung - sei es im wissenschaftlichen oder im fachdidaktischen Bereich - unterliegt gewissen ähnlichen, allgemeinen Bedingungen, die einerseits von einem vernünftigen Normbegriff her diktiert werden und andererseits von den Möglichkeiten der Erkenntnis und Beschreibung des jeweils zur Debatte stehenden Gegenstands.

2. Zur Kommunikation mit Termini

Die wesentlichen Faktoren für eine Beurteilung der Grenzen einer Normierung grammatischer Termini ergeben sich meines Erachtens aus einer Analyse des Kommunikationstyps, der durch den Terminusgebrauch bestimmt wird. Termini sollen Verständigung ermöglichen und dadurch auch vermitteln zwischen a) einem theoriegesteuert erschlossenen Gegenstandsbereich, hier: der Grammatik, b) einem Terminusproduzenten bzw. -vertreter, der bestimmte Bedürfnisse und Interessen hat, seinen Terminus mit

der von ihm festgelegten Bedeutung zu gebrauchen und auch von anderen gebraucht zu erleben, und c) einem Terminusrezipienten bzw. -adressaten, der sich einerseits über den Terminusgebrauch den betreffenden Gegenstandsbereich erschließen möchte und der andererseits in dieser Gegenstandsorientierung mehr oder weniger freiwillig den Vorstellungen und Terminusgebrauchsbedingungen des Produzenten folgt. Die Grenzen für eine Normierung von Termini werden abgesteckt zwischen Terminusproduzenten, Terminusrezipienten und den Erfordernissen des Gegenstands, wobei diese Erfordernisse repräsentiert gedacht werden können durch all diejenigen, die als Wissenschaftler oder Fachdidaktiker oder sonst über Sprache Nachdenkende bisher zur Erschließung des Gegenstandsbereichs beigetragen haben. Wenigstens über die Erschließung des Gegenstandsbereichs ergibt sich also eine kommunikationshistorische Perspektive: Kein Terminus kann außerhalb der Geschichte des bisherigen Denkens und Redens über den Gegenstand bestehen.

Die hier angedeuteten Relationen, die für den Kommunikationstyp bestimmend sind, lassen sich in einem Schema gut im Überblick darstellen. Das Schema orientiert sich an den bekannten Darstellungen zu den Dimensionen der Semiotik.



Im Zentrum des Schemas steht ein Symbol für den Terminus. Von diesem Symbol gehen Pfeile aus auf "Gegenstandsbereich", "Terminusproduzent" und "Rezipient/Adressat", die Pfeile deuten die Relationen an, in denen der Terminusgebrauch in fachsprachlich orientierten bzw. hier: grammatischen oder grammatiktheoretisch orientierten Kommunikationssituationen steht. Die Pfeile sind unterbrochen durch Kästen, in denen jeweils durch Stichworte angedeutet ist, welche Bedeutung die Relationen für die Handlungsbeteiligten in den entsprechenden Situationen im Hinblick auf unsere Fragestellung haben: Für den Terminusproduzenten bzw. für den positiv eingestellten Benutzer eines Terminus geht es darum, seine Intentionen und Darstellungsbedürfnisse im Hinblick auf den Gegenstand zur Geltung zu bringen. Intentionen und Darstellungsbedürfnisse finden expliziten Ausdruck in der Theorie, die hinter dem Terminus steht. Von daher ergibt sich die Notwendigkeit, den Terminus jeweils theorieadäquat zu gebrauchen. - Ein Wissenschaftler und Terminusproduzent hat in seiner Arbeit der Konstituierung und Bearbeitung des Gegenstandsbereichs relative Gestaltungsfreiheiten. Diese Freiheiten beziehen sich auch auf die Benennung von Gegenständen. So hat der Ausdruck "Kreativität" seinen Platz in dem Kästchen zwischen "Terminus" und "Gegenstandsbereich". - Betrachtet man die Relation zwischen Terminus und Adressaten, so kommen vor allem Fragen der Verständlichkeit, der Anpassung an die Lebenswelt der Rezipienten und Möglichkeiten des Anschlusses an bereits vorhandenes Vorwissen der potentiellen Terminusbenutzer in den Blick.

Von den angedeuteten Relationen her, in denen der Terminus steht, lassen sich meines Erachtens Kriterien für eine Bestimmung der Grenzen einer Normierung der Terminusbedeutung entwickeln. Darauf werde ich im folgenden unter Punkt 3 näher eingehen.

Die fachsprachliche Kommunikation wird wesentlich dadurch bestimmt, daß Termini explizit festgelegte, d.h. normierte Bedeutungen haben. Um ganz allgemeine Grenzen einer solchen Normierung einschätzen zu können, ist es notwendig, wenigstens eine

grobe Begriffsunterscheidung zwischen "Regel", "Regelformulierung" und "Norm" vorzunehmen.² Die meisten Regeln, die das Sprachhandeln der Sprecher und Hörer tagtäglich leiten, werden blind befolgt. Sie sind den Sprachteilnehmern nicht bewußt, und sie sind auch in Grammatiken nicht hinreichend beschrieben, d.h. es gibt für sie keine expliziten Regelformulierungen. Beispielsweise befolgen kompetente Sprecher des Deutschen die komplizierten Regeln des deutschen Substantivflexionssystems automatisch, ohne sich der Regel bewußt zu sein. Die Regeln sind in gängigen Grammatiken auch kaum vollständig beschrieben, so daß der Sprachteilnehmer auch keine Möglichkeit hat, sich die Regeln auf dem Wege über explizite Beschreibungen vor Augen zu führen. Normen unterscheiden sich dadurch von blind befolgten Regeln, daß sie a) explizite Formulierungen haben, die auf eine Normenquelle (Normierer) zurückgehen, und daß sie b) aufgrund der expliziten Formulierungen geeignet sind, als Grundlage für Sanktionen gegenüber den Regelbenutzern zu dienen. Nur wenn eine grammatische Regel explizit formuliert ist, kann sie den Sprachteilnehmern vorgehalten werden, um auf ihre Einhaltung zu drängen oder eine Nicht-Befolgung zu sanktionieren.

Die hier angedeuteten Unterscheidungen sind für unseren Zusammenhang insofern wichtig, als es zu erkennen gilt, daß

- Normierungen (auch fachdidaktisch orientierte Normierungen) von grammatischen Termini nur über wissenschaftliche Regelformulierungen möglich sind;
- Normierungen von grammatischen Sachverhalten eine generelle Grenze darin finden, daß sie blind befolgte Regeln des Sprachgebrauchs nicht tangieren können.

Die KMK-Liste grammatischer Termini zielt wohl darauf ab, weitreichend auf den Sprachgebrauch einzuwirken. Sie kann solche Einwirkungen aber nur erreichen, wenn sie sich umfassend der wissenschaftlichen Erkenntnisse über die Grammatik des Deutschen versichert.

3. Normierungsgrenzen aus den Kommunikationsbedingungen für Fachtermini

Ich komme auf die Stichworte zurück, die in dem unter Punkt 2 aufgeführten Schema die Relationen zwischen den Kommunikationsbeteiligten charakterisieren. Mit "Terminusproduzent" ist die Normierungsquelle angegeben. Der Normierer hat bestimmte Intentionen und Darstellungsbedürfnisse, die auch im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Traditionen, Schulbildungen und Autoritäten zu sehen sind. Termini werden manchmal auch deswegen nicht akzeptiert, weil sie in ihren Bedeutungen Mitgemeintes mitführen, das wissenschaftlich und wissenschaftssozial bestimmt ist. Die KMK-Liste ist hier keineswegs neutral. So desavouiert sie beispielsweise den valenztheoretischen Ansatz in der Syntax zugunsten traditioneller Vorstellungen von Satz und von Satzlehre. Sie tut das, obwohl der valenztheoretische Ansatz weithin (auch in der Duden-Grammatik) akzeptiert ist und nicht mit der vielgeschmähten sog. Linguistisierung des Deutschunterrichts in Verbindung gebracht werden kann.

Die entscheidenden Normierungskriterien ergeben sich aus der Sicht des Terminusproduzenten durch die Theorie über die Grammatik, die er vertritt. Der Gebrauch von Termini verlangt die theoriebezogene Bestimmtheit der Gegenstände, die durch die Termini bezeichnet werden. Da die Gegenstände zu einem guten Teil durch den theoriebezogenen Gebrauch mitkonstituiert werden, gibt es über diese Bestimmtheit oft Kontroversen, gerade auch im wissenschaftlichen Bereich selbst. Was ist beispielsweise "Synonymie", was ist ein "Semem", was ein "enzyklopädisches semantisches Merkmal"? - Hier wird auch der Theoriewandel relevant: Wie hat sich etwa der Transformationsbegriff im Laufe der Geschichte der generativen Transformationsgrammatik seit 1957 gewandelt? Oder: Wie ist er in der Sprachdidaktik der 70er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland verballhornt worden? - Was macht man, wenn das *sein* in *sein Auto* einmal als Artikel und einmal als Possessivpronomen gelten soll?

Solche Fragen kann der Terminusproduzent nur aufgrund von Theorien entscheiden, die er für vertretbar hält. Die Terminusbedeutungen ergeben sich für ihn aus den theoretischen Zusammenhängen. Die Theorie (wobei Kohärenz, Widerspruchsfreiheit und Vollständigkeit eine wichtige Rolle spielen) definiert für ihn die Grenzen einer Normierung der Terminusbedeutung.

Zu der Relation zwischen Terminusproduzent und Gegenstandsbe-
reich: Der Wissenschaftler, der zu bestimmten Terminusformulierungen kommt, muß auch eine gewisse Kreativität und Freiheit in der Definition des Gegenstands und in der Wahl der Prädikationen, die er über den Gegenstand macht, für sich in Anspruch nehmen können. Nur so kann er neue Ideen in die Behandlung des Gegenstands einbringen; nur so kann er erfolgreich für den notwendigen Wandel von Terminologisierungen arbeiten. Unter den gegenwärtigen forschungs- und bildungspolitischen Bedingungen in der Bundesrepublik Deutschland haben an den Universitäten etablierte Wissenschaftler zweifellos gewisse Privilegien in der Wahrnehmung von Freiheiten bei der Definition von Gegenstandsbereichen. Mit diesen Privilegien und Rechten muß aber gerechnet werden. Die KMK-Liste grammatischer Termini nimmt darauf zu wenig Rücksicht. Sie müßte deutlich machen, inwieweit sie die von ihr vertretenen Normierungen heute für durchsetzbar hält.

Schließlich zu der überaus wichtigen Relation von Terminusproduzent und Terminus zu den Rezipienten bzw. Adressaten. Hier spielt der Verständlichkeitsbegriff eine entscheidende Rolle³. Die Terminusnormierung muß sich an dem orientieren, was die Terminusrezipienten für wichtig, für integrierbar in ihren Wissensbestand halten. Die KMK-Liste läßt hier wiederum sehr deutlich Einseitigkeiten erkennen: Sie kommt Eltern entgegen, insofern sie "traditionelle" Grammatiken favorisiert, was immer unter einer traditionellen Grammatik verstanden werden mag. Sie "dient" Lehrern, die im Laufe ihres Studiums keine Grammatik "gelernt" haben. Sie ist ökonomisch für Verlage und für die Kultusbürokratie.

Eigentlich müssen die "Bedürfnisse" der Rezipienten bei der Normierung und bei der Durchsetzung von Normen vorzüglich beachtet werden. Dies ist aber ein ganz weitgehend unbeackertes Feld. Zumindest weiß man kaum etwas darüber, wie und überhaupt in welchem Maße Grammatiken von den Sprachteilhabern benutzt und tatsächlich in Anspruch genommen werden. Man weiß kaum etwas darüber, welche Beschreibungssprache bei den potentiellen Grammatikbenutzern gut ankommt. Die Verfasser der KMK-Liste haben sich über diese Frage anscheinend gar keine Gedanken gemacht. Es ist für Sprachwissenschaftler und entsprechende Fachdidaktiker gleichermaßen erschreckend, daß die KMK einen Terminuskatalog verabschiedet, der die Rezipienten- bzw. Adressatenfrage so weitgehend ausklammert.

4. Schlußbemerkungen

Mein Schlußplädoyer geht dahin, bei Versuchen, die grammatische Terminologie für den Schulunterricht nachhaltig und effektiv zu normieren, stärker den Normbegriff und die Grenzen einer Normierbarkeit von Termini zu reflektieren. Es müßte vielleicht auch möglich sein, etwas mehr Toleranz im Umgang mit terminologischen Festlegungen zu erreichen. Der Fachdidaktiker und Schulpraktiker müßte anerkennen, daß Termini von Wissenschaftlern nicht willkürlich produziert werden, sondern auf der Grundlage von neuen Erkenntnissen und entsprechenden Theorien. Erkenntnisfortschritte führen zu theoretischen Veränderungen, und diese führen zum Wandel terminologischer Systeme. Andererseits sollte der terminiproduzierende Wissenschaftler die Vermittlungsbedingungen für neue Erkenntnisse stärker berücksichtigen. Übertriebene Terminologisierungen können Sprachbarrieren aufbauen, die dem Erkenntnisfortschritt eher schaden als nützen.

Anmerkungen

- 1 Lewandowski in Raasch 1983, S. 51-59.
- 2 Vgl. zum folgenden Kapitel 3 in Heringer u.a. 1977.
- 3 Vgl. H.J. Heringer 1979.

Literatur

- Ader, D. u.a. (1980): Nomen vs. Substantiv. Ein Votum für eine einheitliche Terminologie im Unterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 27.3.1980, S. 32-36.
- Beling, G./Wersig, G. (1979): Pragmatische Aspekte der Terminologienormung, in: Mentrup (Hrsg.) 1979, S. 144-154.
- Cherubim, D. (1980): Grammatikographie. In: Althaus, H.P./Henne, H./Wiegand, H. E. (Hrsgg.), Lexikon der germanistischen Linguistik, 2. Aufl., Tübingen 1980, S. 768-778.
- DIN 2330 (1979): Begriffe und Benennungen, Berlin 1979.
- DIN 2331 (1980): Begriffssysteme und ihre Darstellung, Berlin 1980.
- DIN 2339 (1982): Ausarbeitung und Gestaltung von Veröffentlichungen mit terminologischen Feststellungen, Berlin 1982.
- Felber, H. u.a. (Hrsgg.) (1979): Terminologie als angewandte Sprachwissenschaft. Gedenkschrift für Universitäts-Prof. Dr. Eugen Wüster, München 1979.
- Fleischer, W. (1973): Zur linguistischen Charakterisierung des Terminus in Natur- und Gesellschaftswissenschaften. In: Deutsch als Fremdsprache 4, 1973, S. 193-203.
- Heringer, H.J. (1979): Verständlichkeit. Ein genuiner Forschungsbereich der Linguistik? In: ZGL 7, S. 255-278.
- Heringer, H.J. u.a. (1977): Einführung in die praktische Semantik, Heidelberg 1977.
- Heringer, H.J./Keller-Bauer (1984): Probleme einer gebrauchsgrammatischen Terminologie. In: SuL 53, 15. Jg., 1984, S. 65-86.
- KMK-Liste(1982): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. Maschinenscript 1982.
- Mentrup, W. (Hrsg.) (1979): Fachsprachen und Gemeinsprache. Jahrbuch 1978 des Instituts für deutsche Sprache, Düsseldorf 1979.
- Raasch, A. (Hrsg.) (1983): Grammatische Terminologie (= forum Angewandte Linguistik, Bd. 1). Tübingen 1983.
- Seibicke, W. (1982): Die Personennamen im Deutschen. Berlin 1982.
- Vogel, H. (1978): Das Problem der grammatischen Terminologie in den Lehrplänen der Bundesländer. In: Der Deutschunterricht 30, 1978, S. 60-69.
- Wimmer, R. (1983): IdS-Stellungnahme zu dem "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke (in der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 26.2.1982)". In: Mitteilungen 9 des Instituts für deutsche Sprache, Mannheim 1983, S. 5-30.
- Wiegand, H. E. (1979): Definition und Terminologienormung, in: Felber u.a. (Hrsgg.) 1979, S. 101-148.

Grundsätzliches über grammatische Begriffe und grammatische Termini

Ein grammatischer Terminus ist ein Name für einen grammatischen Begriff. Man wählt oder bildet einen solchen Namen, d.h. einen Terminus, um einen grammatischen Begriff, den man sich erarbeitet hat, fest zu halten - um mit dem Begriff arbeiten zu können (selber) und um den Begriff ändern zugänglich machen zu können. Durch das Aussprechen oder das bloße Vorstellen des Namens kann man auch den Begriff jederzeit in Erinnerung rufen, für sich selbst wie für andere Menschen; man kann durch das Nennen (oder rein durch das innerliche Vorstellen) des Namens den Begriff für einen Augenblick in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken.

1. Die Schaffung von Begriffen

Der Begriff selbst wird durch die Namengebung nicht etwa geschaffen, sondern nur festgehalten. Der Begriff - als gedankliche Größe, als "intellektueller Zugriff" - entspringt einem originären gedanklichen Akt, einer Einsicht auf Grund von Beobachtungen (meist auch schon geleitet von bestimmten Erwartungen, bestimmten Vorannahmen auf Grund einer Theorie). Die Beobachtungen, die zu grammatischen Begriffen führen, können spontan erfolgen (z.B. beim Hören oder Lesen von Texten), oder sie können im Zug systematisch durchgeführter Operationen erfolgen, z.B. bei Ersatzproben, Verschiebeproben usw.

Aus diesen Einsichten, diesen intellektuellen Akten, ergibt sich nun jeweils eine Definition für den Begriff (auch wenn diese manchmal nicht explizit, sondern nur gewissermassen unterschwellig vorhanden ist).

2. Demonstration an zwei elementaren Satzgliedbegriffen

Ein Beispiel: Man stellt fest, daß man aus Sätzen wie *Jetzt*

hatte der zähe Alte doch endlich sein Ziel erreicht die verbale Wortkette herauslösen kann jetzt doch endlich sein Ziel erreicht haben oder stärker vereinfacht jetzt endlich sein Ziel erreichen. Der Ausdruck der zähe Alte läßt sich in diese verbale Wortkette im Infinitiv nicht integrieren, sondern steht ihr als etwas Eigenes gegenüber. Zugleich ergibt eine Verschiebeprobe, daß der zähe Alte nur geschlossen verschiebbar ist (Der zähe Alte hatte jetzt doch endlich sein Ziel erreicht), daß also ein Satzglied vorliegt. Ebenso stellt man fest, daß der zähe Alte ein Nominalgefüge im Nominativ Singular ist und daß es nur durch andere nominale Ausdrücke oder durch einfache Pronomen im Nominativ Singular ersetzbar ist (dieser Mensch - er usw.) oder dann durch einen ganzen Nebensatz (Der sich so lange umsonst abgemüht hatte, hatte jetzt doch endlich sein Ziel erreicht). Schließlich stellt man fest, daß bei einer Umformung des Ausdrucks in den Plural auch die Verb-Personalform (das Finitum) in den Plural gesetzt werden muß (Jetzt hatten die beiden zähen Alten doch endlich ihr Ziel erreicht).

Aus allen diesen Operationen und Beobachtungen ergibt sich nun der Begriff:

Satzglied aus Nomen oder Pronomen oder ganzem Nominalgefüge im Nominativ, nur durch Nominativ ersetzbar oder dann durch ganzen Nebensatz (evtl. nur Infinitiv), in Singular/Plural mit der Verb-Personalform übereinstimmend, beim Herauslösen der verbalen Wortkette im Infinitiv nicht in diese Wortkette integrierbar, sondern als eigene Einheit daneben tretend.

Und für diesen Begriff - jeder Leser des Bisherigen wartet wohl schon ungeduldig darauf - verwendet man nun den Terminus (den Namen, den Fachausdruck) "Subjekt" oder "nominativus verbi, nominativus ante verbum" (Deutschland¹, 18. Jahrhundert) oder "suppositum" (so der französische Humanist Petrus Ramus², 1515-1572) oder "Satzgegenstand" (so die deutsche Schultradition) oder "Grundgröße" (so Glinz³ 1952) oder "E₀" (so Engel⁴ 1982).

Im Zuge weiterer Operationen stellt man nun fest, daß bei den Verben *sein/werden/bleiben/heißen/genannt werden* noch ein weiteres Satzglied im Nominativ vorhanden ist und daß dieses Satzglied in der verbalen Wortkette im Infinitiv bleibt, wenn man sie herauslöst: *Ein Riese war er gerade nicht führt zu nicht gerade ein Riese sein/er*. Für dieses Satzglied mit der Definition "Nominativ in einer verbalen Wortkette mit *sein/werden/bleiben/heißen/genannt werden*. neben einem als Subjekt dienenden Nominativ möglich, oft ebenfalls Kongruenz zur Verb-Personalform aufweisend" verwendet man nun den Terminus "Prädikatsnominativ" oder "Aussagenennwort" oder "nominativus post verbum"⁵, oder "Gleichgröße" (so Glinz 1952)⁶, oder "Gleichsetzungs-nominativ" (Grebe⁷ 1959) oder "E7" (Engel⁸ 1982) oder möglichst kurz und neutral "Prädikativ" (Glinz⁹ seit 1971). Nur am Rande sei vermerkt, daß für diesen wichtigen Satzgliedbegriff in der KMK-Liste (unter Punkt 3, Satzlehre) überhaupt kein Terminus angegeben wird.

3. Terminus als Beleuchtung des Begriffs

Das Beispiel zeigt, wie häufig für ein und denselben Begriff ganz verschiedene Termini gebildet bzw. gewählt wurden und ggf. nebeneinander im Gebrauch sind. Es handelt sich dabei gar nicht um verschiedene Begriffe, sondern nur um verschiedene Termini für ein und denselben Begriff (obwohl man, sogar von Linguisten, hie und da hört und liest "die deutschen Begriffe, die lateinischen Begriffe", wo eindeutig Termini gemeint sind). Sicher dienen die verschiedenen Termini oft zu einer bestimmten Beleuchtung des betreffenden Begriffs, sie enthalten so etwas wie einen "Erklärungs-Ansatz" - aber sie bleiben trotzdem Termini, Namen, und sind nicht mit den Begriffen zu verwechseln.

4. Beweglichkeit in der Handhabung verschiedener Termini für gleiche Begriffe

Das Beispiel zeigt auch: Je sicherer man einen Begriff beherrscht, je selbstverständlicher man mit den Identifikationsoperationen für den Begriff umgehen kann, desto weniger wichtig wird der Terminus, desto leichter kann man bei Bedarf von einem Terminus zu einem andern übergehen.

In dieser bequemen Lage, daß man nämlich den Begriff schon völlig klar im Kopf hat und sicher beherrscht, ist man allerdings am Anfang der Arbeit meistens noch nicht. Das gilt nicht nur für den Laien, z.B. einen Schüler, der grammatische Begriffe lernen möchte/sollte, und es gilt auch nicht nur für den Linguisten, der die Ergebnisse anderer Linguisten kritisch überprüfen und bei Bestätigung übernehmen möchte/sollte; es gilt auch und besonders für den Linguisten, der einen bestimmten Bereich selber begrifflich durchdringen möchte, selber geeignete grammatische Begriffe entwickeln muß/will.

5. Termini als Hilfen für die Begriffsentwicklung

In der oben geschilderten Lage, beim Lernen oder beim erstmaligen Schaffen grammatischer Begriffe, kann ein geeigneter Terminus sehr wichtig und hilfreich sein - und ein ungeeigneter Terminus kann sich als sehr hemmend und ggf. ausgesprochen irreführend erweisen. Das gilt ganz besonders für den Linguisten, der neue Begriffe schaffen muß/will (weil die vorhandenen sich ihm als ungeeignet erweisen beim Umgang mit den Phänomenen) oder der aus diesen Grunde schon vorhandene Begriffe neu ordnen, auf eine neue Art zueinander in Beziehung setzen muß/will. Bei dieser Arbeit kann es nämlich besonders nützlich sein, wenn sich Termini bilden lassen (besser gesagt: wenn man sich eine Reihe von Termini einfallen lassen kann), die j e e i n e g e e i g n e t e M e r k h i l f e enthalten und die einem dadurch helfen, sich die betreffenden Begriffe immer wieder in der geeigneten Beleuchtung und Zusammengehörigkeit präsent zu machen, sie immer wieder in diesen Konfigurationen aufzurufen.

Ein geeigneter Terminus kann dazu beitragen, den einmal gewonnenen Blick auf die Phänomene, die einmal erreichte gedankliche Ordnung besser festzuhalten.

Hier gerät man natürlich auch immer wieder in die Gefahr, daß man den Terminus überdeutet, ihn mit dem Begriff selbst verwechselt - wenn nicht beim begriffsschaffenden Linguisten selbst, so doch nicht selten bei den andern, die sich mit einer neugeschaffenen Begriffsordnung und der zugehörigen Terminologie auseinandersetzen.

Beispiel aus der eigenen Arbeit an den Satzgliedbegriffen für das Deutsche

Ich darf hier vielleicht gerade etwas aus meiner eigenen Arbeit bei der Entwicklung der Begriffe für die fallbestimmten Satzglieder erzählen - in diese Reihe der fallbestimmten Satzglieder gehören ja auch das Subjekt und die Prädikative (d.h. das Prädikativ bei *sein/werden/bleiben/heißen/genannt werden* und das Prädikativ zum Objekt bei *nennen, heißen*).

Der Nominativ neben dem Subjekt war nämlich in der deutschen grammatischen Tradition lange Zeit gar nicht als eigenes Satzglied anerkannt (im Gegensatz zur französischen Grammatik, wo das "attribut du sujet", z.B. *Il est mon ami* schon lange als eigenes Satzglied betrachtet wurde). Im Deutschen verstand man den Nominativ neben dem Subjekt, wie wohl die meisten heutigen Linguisten noch in der Schule gelernt haben, nur als einen Teil des "Prädikats", und mit dem Terminus "Prädikativ" meinte man damals sowohl den Ausdruck im Nominativ wie ein unflektiertes Adjektiv, das durch *sein/werden* usw. mit dem Subjekt verbunden ist - also ebenso *Er war ein kräftiger Junge* wie *Er war kräftig*. Die Satzgliedtheorie stand insgesamt quer zu den Wortarten. So konnte z.B. ein fallbestimmter Ausdruck wie *das Haus* (gleiche Lautung für Nominativ und Akkusativ) in sechs verschiedenen Satzgliedfunktionen auftreten:

als Subjekt	<i>Dort steht das Haus.</i>
als Akkusativobjekt	<i>Du siehst das Haus.</i>
als Präpositionalobjekt	<i>Er achtet auf das Haus.</i>
als Adverbiale des Ortes	<i>Er geht auf das Haus zu.</i>
als (präpositionales) Attribut	<i>Er genießt den Blick auf das Haus.</i>
als Prädikativ	<i>Das weiße Gebäude ist das Haus.</i>

Mein erster Schritt zu einer andern, befriedigenderen begrifflichen Ordnung war nun, daß ich den mit "Attribut" gekennzeichneten Begriff aufgab und feststellte, jedes fallbestimmte Satzglied (und manches fallfremde Satzglied) könne neben einem Kern oder Grundteil auch attributive Bestandteile enthalten. Mein Begriff "Satzglied" war dabei klar operational fundiert als "Wort oder Wortblock, der sich verschieben, aber nur geschlossen verschieben läßt, meistens um die finite Verform als 'Achse' herum".

Entsprechend beschränkte ich die Funktion "Strukturkern des Satzes", die man in der Tradition dem Prädikat+Subjekt zuschrieb, auf das *V e r b* in seinen verschiedenen Teilen; dabei unterschied ich deutlich (auf Grund von Verschiebeprobe) zwischen der finiten Verbform oder Verb-Personalform und den zwei direkt damit verknüpfbaren infiniten Verbsformen, dem Infinitiv und

dem Partizip II (damals "Partizip Perfekt" genannt). In diesen Funktionen der "verbalen Teile" sah ich nun nicht nur die Vollverben, sondern auch die "Hilfsverben" - denn für sie galten die Stellungsregularitäten, die ich im Anschluß an Drach (1937) durch die Verschiebeprobe nachwies, in genau gleicher Weise wie für die "Vollverben". Dazu bildetet ich für die nichtverbalen Bestandteile von "trennbaren Verben" (also an in *anfangen* - *wir fangen sofort an* usw.) einen besonderen Begriff auf der Stufe des Satzbaus, nicht auf der Stufe der Wortbildung, nämlich: nichtverbales Stück, das eng mit einem Verb verbunden ist und das mit dem Infinitiv, den Partizipien und der nachgestellten Verb-Personalform zusammengeschrieben wird, bei Zweitstellung der Verb-Personalform jedoch als eigener Bestandteil des Satzes auftritt und den Endplatz beanspruchen kann, soweit dieser nicht von einer direkt verbalen Form besetzt ist. Als Terminus für diesen Begriff bildete ich "Verbzusatz" (Begriff wie Terminus haben sich dann sehr rasch durchgesetzt).

Bei den nichtverbalen Ausdrücken, die sich um die Verb-Personalform herum oder unter sich verschieben lassen (also den "Satzgliedern" in meiner Begriffsfassung - sie hat sich heute weitherum durchgesetzt) unterschied ich nun, in streng strukturalistischer Weise, nach dem Kriterium, ob diese Ausdrücke nur aus fallbestimmten Wörtern bestanden, ob fallbestimmte und fallfremde Wörter kombiniert waren (in allen Präpositionalausdrücken, meinen heutigen "Präpokasus") oder ob nur fallfremde Wörter vorhanden waren.

Bei den rein fallbestimmten Satzgliedern (ohne Präpositionen) unterschied ich, je nach der möglichen Ersatzreihe:

- Subjekt (nur durch Nominativ oder durch Infinitiv oder durch ganzen Teilsatz ersetzbar)
- Prädikativ (nur durch Nominativ oder Teilsatz, kaum durch Infinitiv, oft aber durch fallfremdes Wort ersetzbar, nämlich durch ein "undekliniertes Adjektiv")
- Objekte im Akkusativ, Dativ, Genitiv (nur durch Ausdrücke im gleichen Fall ersetzbar)
- Adverbialakkusativ und Adverbialgenitiv (nicht durch Pronomen im Akkusativ bzw. im Genitiv ersetzbar, dafür oft durch fallfremden Ausdruck)

Zum Prädikativ (das sich auf das Subjekt bezog) kam dann noch das seltene Prädikativ zum Akkusativobjekt (*Sie nannten ihn den Weisen* usw.).

Diese ganze Begriffsentwicklung wäre nun nicht möglich gewesen, wenn ich nicht immer wieder meine vorläufigen und dann dauernderen Ergebnisse terminologisch festgehalten, d.h. laufend neue, mir als Merkhilfen geeignet scheinende Termini gebildet hätte. Ich experimentierte also nicht nur mit meinen Probetexten und meinen Begriffsentwürfen, sondern auch mit allen möglichen Neubildungen von Termini - d.h. ich experimentierte auch mit den Namen, die ich meinen z.T. übernommenen, z.T. neu entworfenen Begriffen gab.

Ich will und kann das hier nicht vollständig vorführen; ich gebe nur einige Proben, die zeigen mögen, wie ich meine Termini immer wieder durch neue ersetzte - weil die Termini ja keinerlei Eigenwert hatten und haben sollten, sondern nur die Arbeit mit den Begriffen unterstützen sollten.

Eine erste Reihe (1944, in meinen Begriffs-Kennzeichnungen von damals, mit Verwendung des gelehrten Ausdrucks "Declinabile" für das, was ich später "fallbestimmtes Wort" bzw. "fallbestimmte Wortgruppe" nannte):

finites Verb	Kernglied
Infinitiv und Partizip II mit finitem Verb verbunden	Kernergänzungen
Declinabile im Nominativ als Ausgangspunkt des im Verb dargestellten Verhaltens (gekennzeichnet durch Kongruenzforderung mit dem Finitum)	Subjekt
Declinabile im Nominativ neben einem Subjekt, oft durch Indeclinabile ersetzbar	Nennergänzung
Declinabile im Akkusativ, nur durch Akkusativ ersetzbar, bei Umwandlung ins Passiv zum Subjekt werdend	vertauschbare Zielergänzung
Declinabile im Dativ, nur durch Dativ ersetzbar	beiläufige Zielergänzung
Declinabile im Genitiv, durch <i>dessen, deren</i> ersetzbar	altertümliche Zielergänzung

Später probierte ich für den Nominativ neben dem Subjekt, also für das heutige Prädikativ, den Terminus "Nennglied" gegenüber den Objekten als "Zielgliedern", nämlich einfaches "Zielglied" für das Akkusativobjekt, "Mitzielglied" für das Dativobjekt (ausgehend von den häufigen Kombinationen *jemandem etwas geben/nehmen* usw.) und "Anteilglied" für das Genitivobjekt. Für das Subjekt benützte ich dann, um die Zusammengehörigkeit in der Reihe sichtbar zu machen, den Terminus "Grundglied".

Im Blick auf das starke Streben des Prädikativs nach Endstellung hatte ich eine Weile in Analogie zum "Verzusat" (*gab nach, hörte auf*) für das Prädikativ den Terminus "Zusatzfall" (dann waren analog nebeneinander der fallfremde "Verbzusatz" und der Nominativ neben einem Subjekt oder der Akkusativ neben einem Akkusativobjekt als "fallbestimmtes Satzglied mit Streben nach Endstellung", eben als "Zusatzfall"). Dann probierte ich mit "Einköpfungsglied, Gleichsetzungsglied", wobei der Terminus nicht mehr das Streben nach Endstellung, sondern vor allem den semantischen Charakter festhalten sollte.

Für die ganze Gruppe der fallbestimmten Satzglieder kam ich dann auf den Terminus "Größen" (wegen der Möglichkeit, sie im Singular oder im Plural zu brauchen). Für das Prädikativ bildete ich "Einreihgröße" und schließlich das kürzere "Gleichgröße", bei dem ich dann lange Zeit blieb. Für den festen Dativ (Dativobjekt mit Einschluß des "dativus ethicus") kam ich zur "Zuwendgröße" - einem Terminus, von dessen Überdeutung durch Kollegen noch zu sprechen sein wird. Die fallfremden Satzglieder nannte ich "Angaben"; dieser Terminus wurde dann von jüngeren Linguisten für einen ganz anderen Begriff in Anspruch genommen, nämlich für die nicht-obligatorischen Satzglieder, in der bekannten Entgegensetzung von "Ergänzungen" und "Angaben".

6. Betonung der Relativität und Dienerrolle aller Termini

Es geht wohl schon aus diesem knappen Bericht hervor, daß mir der Unterschied von Begriff und Terminus immer völlig klar war - so sehr ich versuchte, Termini mit "günstiger begriffsbeleuchtender Wirkung" zu finden; ich habe daher in der "Inneren Form des Deutschen" immer wieder ausdrücklich und nachhaltig auf den Unterschied von Begriff und Terminus und auf die bloße Dienerrolle der Termini aufmerksam gemacht. Bei der ganzen Arbeit und Darstellungsweise ging ich von der (wie sich bald zeigen sollte: zu optimistischen) Überzeugung aus, jeder kritische Leser meines Buches werde diese klare Unterscheidung von Begriff und Terminus nachvollziehen. Ich bin auch heute noch überzeugt, daß man von jedem wissenschaftlichen Leser - und speziell von jedem Linguisten - verlangen kann und muß, daß er jederzeit einen ihm neuen Terminus auf Grund der Begriffsbestimmungen als Terminus durchschaut und daß er überhaupt im Bedarfsfall jederzeit einen Terminus durch einen anderen ersetzen kann (wenn er Publikationen von Kollegen mit anderer Terminologie liest), ohne daß die Präzision der gedanklichen Arbeit, die Genauigkeit des Verstehens darunter leidet.

7. Überschätzung von Termini bei Lesern, Überinterpretationen

Die Praxis belehrte mich leider bald, daß die eben genannte Forderung gar nicht immer erfüllt wurde. Was ich als **T e r m i n u s** angeboten hatte, nach der Kennzeichnung des Begriffs durch Angabe der zu ihm führenden Operationen, wurde von manchen als **B e g r i f f s d e f i n i t i o n** verstanden, wurde mit dem Begriff gleichgesetzt - ja manchmal als ein Begriff genommen, den ich gar nicht angegeben hatte, sondern den der lesende und kritisierende Linguist dem Terminus zulegte.

Ein Beispiel für manche: Peter von Polenz (1969) kritisierte die von Leo Weisgerber gegebene Charakteristik "zugewandter Betätigungssatz" (für den Satztyp *Die Sonne schien ihm auf den Kopf*); im Anschluß an das Wort "zuwenden", das Weisgerber in

dieser Charakteristik gebraucht hatte, macht nun Polenz die folgende Anmerkung (S.157):

"Der in der 'inhaltsbezogenen' Grammatik gern und vielfältig benutzte Terminus 'zuwenden' geht auf die generalisierende semantische Festlegung der Kasus in H. Glinz' kursorischer Kategorisierung zurück: "Zuwendgröße für das Glied im Dativ" (Innere Form ..., S. 165), "Größe ... der sich etwas zuwendet" (ebda., S. 163). Vorbild für diesen Terminus waren die Verben des 'Gebens' und vielleicht die wörtlichgenommene antike Bezeichnung 'dativus', was aber auf die semantische Funktion des Dativs in unserem Satzbauplan nicht zutrifft."

Dazu ist von mir aus zu sagen: Auf der zitierten Seite der "Inneren Form des Deutschen" wird von "Fallgliedern", d.h. von *S a t z g l i e d e r n* gesprochen, die durch einen ersatzfesten Fall gekennzeichnet sind - und keineswegs von den Fällen *a n s i c h*. "Zuwendgröße" ist also in keiner Weise eine generelle Charakteristik des Kasus "Dativ" (der ja oft auch in Verbindung mit einer Präposition auftritt, nicht nur als Dativobjekt), sondern ein beleuchtender Terminus für das *S a t z g l i e d* "Dativ o b j e k t". Das ist etwas ganz anderes als der *K a s u s* "Dativ" (es sei denn, man verwende "Kasus" doppeldeutig, nämlich einmal formal für das, was man im Deutschen, Lateinischen und Griechischen "Fall" nennt und einmal im Sinne von Fillmore als semantischen Satzgliedbegriff oder "Tiefenkasus"). Ich habe diesen Gebrauch von "Zuwendgröße" wegen ähnlicher vorgekommener Mißverständnisse auch ausdrücklich von der 2. Auflage (1961) an auf S. 14 der "Lesehilfe" durch "Objektsdativ" verdeutlicht. Die vier Kasus habe ich durch das ganze Buch hindurch mit den gewohnten lateinischen Namen "Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv" bezeichnet. Der beleuchtende Terminus "Zuwendgröße" ist also nicht etwa aus dem Terminus "Dativ" (von *dare*, als Lehnübersetzung des griechischen *dotike*) herausgesponnen, wie Polenz es bei mir zu sehen glaubt, sondern er ist gewonnen aus der Beobachtung der sehr häufigen Kombinationen *jemandem etwas geben/nehmen/ anbieten/mitteilen/ verweigern/ rauben* usw; auch wenn jemand jemandem etwas raubt, muß er sich ihm und seiner Habe ja "zuwenden", ganz wörtlich.

8. Ein Beispiel aus der englischen Grammatik

Die Überinterpretation eines Terminus, seine Hochstilisierung zur Begriffsdefinition, kommt nicht nur bei Germanisten vor, wie das folgende (etwas komplizierte) Beispiel zeigt. Ein Aufsatz von P. Erdmann (1983) trägt den Titel "Zur 'Existenzialität' von there-Sätzen im Englischen". Was ist hier 'Existenzialität'?

Konstruktionen vom Typ *There is a problem, there are many problems* werden in der englischen Grammatik seit langem als "existential sentences" bezeichnet. Die Benennung geht offenbar auf Jespersen (1929) zurück, der allgemein zu derartigen Konstruktionen (nicht nur im Englischen) schreibt (zitiert nach Erdmann):

Sentences corresponding to English sentences with *there is* or *there are*, in which the existence of something is asserted or denied -if we want a term, we may call them existential sentences - present some striking particularities in many languages.

Bemerkenswert ist hier die Vorsicht bei der Einführung eines Terminus und die klare Unterscheidung zwischen Terminus und Begriff. Jespersen gibt zuerst eine Beschreibung des Begriffs und betont dann den Spielraum bei der Wahl einer Benennung (die "Arbitrarität", ob man für die betreffende Erscheinung einen Terminus haben will und was für einen), indem er sagt "- if we want a term, we may call them".

Um einiges kategorischer klingt dann die Darstellung von Quirk/Greenbaum (1973, S. 418):

Existential sentences

14.19

Existential sentences are principally those beginning with the unstressed word *there*, and are so called because when unstressed *there* is followed by a form of the verb *be*, the clause expresses the notion of existence:

There is nothing healthier than a cold shower
('Nothing healthier exists than a cold shower')

Andere Grammatiker verwenden keinen besonderen Begriff für die *there is...*-Konstruktionen und daher auch keinen Terminus "existential sentences/clauses", auch wenn sie für die Charakteristik der Bedeutung von *to be* das Wort "existence" benützen - so Thomson/Martinet, (1970, S. 66):

'To be' used as an Ordinary Verb

112 To denote existence

- a to be is the verb normally used to denote the existence of, or to give information about, a person or thing:

Tom is a carpenter.	The dog is in the garden.
Maita is an island.	The roads were rough and narrow.
Gold is a metal.	Peter was tall and fair.

b there is, there are

When a noun representing an indefinite person or thing is the subject of the verb to be, we usually put **there** before the verb and the noun after it:

<i>It is possible to say</i>	A man is in the hall.
<i>But it is more usual to say</i>	There is a man in the hall.
<i>Similarly we can say</i>	There is an egg in that nest.
	There are eggs in that nest.

Interessant für das Thema "Begriff und Terminus" sind nun die drei folgenden Stellen aus dem Aufsatz von Erdmann (1983):

In diesem Beitrag möchte ich drei Punkte wieder aufgreifen, die in einer früheren Arbeit zu diesem Problem angesprochen wurden (Erdmann 1976) und die dazu beitragen, einige Gesichtspunkte der möglichen "Existentialität" von *there*-Sätzen zu präzisieren. Es sind dies 1. die Quantifikation ihrer Subjekte. 2. das Erscheinen bzw. Nicht-Erscheinen von prädikativen Nomina und 3. das Auftreten von Verben außer *be* in *there*-Sätzen. (S. 20 - 221)

Die Beispiele lassen sich dahingehend zusammenfassen, daß in *there*-Sätzen nur solche quantifizierenden Ausdrücke erscheinen dürfen, die einen Gegenstandsbereich eingrenzen. Spricht man von der Existentialität von *there*-Sätzen, so ist damit die Besonderheit gemeint, daß in *there*-Sätzen nur linguistische Existenz- aber keine linguistischen Allquantoren auftreten können (vgl. hierzu Milwark 1977: 4-9); Hogg 1977: 63f.) (S.223)

Die englischen *there*-Sätze zeigen zweitens eine eigentümliche Restriktion im Hinblick auf die Adjektive und Substantive, die in ihnen erscheinen können. Auch diese Besonderheit, die sowohl eine lexikalische wie syntaktische Seite hat, dient zur Aufhellung des Begriffs der "Existentialität".

Ein solches Ernstnehmen des Wortes "existence" im Terminus ist unbedenklich, ja begrüßenswert, solange klar die Frage gestellt wird: Wie weit ist die Bezeichnung dieser Konstruktionen als "Existenzsätze" den beobachtbaren Phänomenen angemessen, wie weit liefert sie eine **n ü t z l i c h e B e l e u c h t u n g** für den Begriff "clauses, die mit *there is, there are* usw. anfangen"? Dagegen kann es gefährlich werden, wenn ein besonderer Begriff "Existenzialität von Sätzen (bzw. von clauses)" aufgebaut wird und wenn dann diese "Existenzialität" als gemeinsamer

begrifflicher Faktor aufgefaßt wird in den doch recht verschiedenen Begriffen, die man durch die Termini "existential sentences" und "Existenzquantoren" bezeichnet.

9. Verschiedene Subjektbegriffe englischer Grammatiker und zugehörige Termini

Die Stellen über die "Existenzsätze" gestatten zugleich die Beobachtung, daß führende englische Grammatiker der Gegenwart in der Anwendung ganz elementarer grammatischer Begriffe bei gleichen Phänomenen zu verschiedener Analyse und damit natürlich auch zu verschiedener Benennung von Bestandstücken gleicher Konstruktionen kommen. Bei Quirk/Greenbaum (1973) liest man auf S.419- 420:

14.20

Existential *there* as subject

The *there* of existential sentences differs from *there* as an introductory adverb both in lacking stress, and in behaving in most ways like the subject of the clause:

- (a) It often determines concord, governing a singular form of the verb (especially in declarative sentences) even when the following 'notional subject' is plural (see 7.18 Note a):

There's two patients in the waiting room (informal)

occurs alongside:

There are two patients in the waiting room

- (b) It can act as subject in *yes-no* and tag questions:

Is there any more soup?

There's nothing wrong, *is there*?

- (c) It can act as subject in infinitive and *-ing* clauses:

I don't want *there to be* any misunderstanding

He was disappointed at *there being* so little to do

Auf der vorhergehenden Seite (418) findet sich eine differenziertere Darstellung, indem zwei Arten von "Subjekt" unterschieden werden, nämlich "notional subject" und "grammatical subject". Was in der "regular clause" Subjekt ist, ohne Differenzierung, wird in der "existential clause" zum "notional subject", und neben diesem gilt *there* als "grammatical subject":

We

may derive existential clauses from regular clauses by means of a general rule:

subject + (auxiliaries) + *be* + predication
→ *there* + (auxiliaries) + *be* + subject + predication

The subject of the original clause may be called the 'notional' subject of the *there*-sentence, so as to distinguish it from *there* itself, which for most purposes is the 'grammatical' subject (14.20).

Diese Einführung von zwei verschiedenen Subjekten (sie erinnert an das "logische Subjekt" und das "grammatische Subjekt" bei Hermann Paul) drängt sich für Quirk/Greenbaum offenbar auf, weil sie das Subjekt nicht nur operational, sondern auch semantisch definieren: das Subjekt wird als das typische Eröffnungsglied für die clause gesehen, es liefert das "Thema" für die in der clause dargestellte Aussage. Diese Rolle übernimmt nun in den *there*-Konstruktionen das *there*, und daher wird dieses als "grammatical subject" betrachtet; der dem *there is ...* folgende nominale Ausdruck muß aber doch auch in gewissem Sinn als Subjekt anerkannt werden, und daher erhält er nun den Namen "notional subject".

Eine ganz ähnliche Aufspaltung des Subjektsbegriffs in zwei Unterbegriffe findet sich bei F.S. Scott et. al. (1968, S. 187). Dort wird das *there* in solchen Konstruktionen als "substitute subject" bezeichnet; was bei Quirk/Greenbaum (1973) "notional subject" genannt wird, trägt bei Scott den Namen "appositional subject" (dieser Name gilt auch für manche Konstruktionen mit *it is...*, Scott 182). Auch hier steht im Hintergrund wohl die Auffassung, die Stellung vor der Verb-Personalform sei die Normalstellung für ein Subjekt - und das *there*, das in den *there is*-Konstruktionen diese Stellung einnimmt, müsse daher auch so etwas wie ein Subjekt sein.

Andere Grammatiker, die auf semantische Komponenten in der Subjektsdefinition verzichten und ebenso auf die starre Stellungsbindung, wie Thomson/Martinet 1979, akzeptieren dagegen auch den nach *there ist ...*, *there are ...* folgenden nominalen Ausdruck als normales Subjekt - vor allem auch, weil er die Kongruenzforderung mit der Verb-Personalform, die für die Subjekte typisch ist, erfüllt. Man liest bei Thomson/Martinet auf S. 67:

Notice that, though there appears to be the subject, the real subject is the noun that follows the verb, and if this noun is plural the verb must be plural also:

There is a cigarette in that box.	There are cigarettes in that box.
There has been a storm.	There have been storms.
There was a queue at the station.	There were queues at the station.

Diese Auffassung stimmt mit dem überein, was man allgemein in den Grammatiken indoeuropäischer Sprachen als Subjekt definiert, auch im Deutschen.

10. Kennzeichnung ad hoc oder neuer Terminus?

Das zitierte Beispiel mit "notional subject - appositional subject - substitute subject" kann zugleich ein Problem sichtbar machen, das man in der Diskussion der Fachleute über das Verhältnis von Begriff und Terminus gelegentlich vergißt.

Für den Benutzer einer Grammatik ist nämlich gar nicht immer klar, ob eine Bezeichnung nur als Charakteristik eines einzelnen Phänomens zu verstehen ist, ad hoc, oder ob ein fester, durchgehend gebrauchter Terminus anzunehmen ist. Diese Frage kann umso eher auftreten, als man Grammatiken ja gewöhnlich nicht von vorn bis hinten liest (wie man es mit Monographien tun sollte), sondern jeweils nur einzelne Stellen nachschlägt.

So könnte ein terminologiefreudiger Benutzer annehmen, daß mit "real subject" bei Thomson/Martinet eben doch ein neuer Terminus geschaffen sei, und daß man dann so etwas wie "Realsubjekt" von einem "bloßen Scheinsubjekt" unterscheiden müsse (in extensiver Auslegung des Nebensatzes "..., though *there* appears to be the subject"). Umgekehrt könnte man fragen, ob bei Scott et.al. mit "substitute subject" wirklich ein eigener Begriff gemeint sei, eine besondere Unterart von Subjekten, oder nur etwas wie "Wort, das die sonst vom Subjekt eingenommene Stelle ausfüllt". Die gesamte Präsentation, mit Einschluß der Registerstichwörter, spricht allerdings eher gegen diese zweite, nichtterminologische Auffassung - das grundsätzliche Problem besteht aber hier auch (und vielleicht nicht nur für einen nicht-englischsprachigen Leser).

11. Emotionale Aspekte, positiv: Befriedigung durch Übernahme neuer Termini

Das ganze Problem "Begriffe und Termini" hat nicht nur eine rein rationale, sondern auch eine emotionale Seite: neue Termini können Emotionen wecken, und zwar sowohl positive wie auch (und wohl häufiger, vor allem bei Nicht-Linguisten) negative Emotionen.

Ein Terminus oder eine ganze Serie neuer Termini kann den Bedürfnissen und Wünschen von Benutzern entgegenkommen, ihnen hilfreich erscheinen und daher gern übernommen werden, mit positiven Gefühlen. Es kann auch sein, daß eine neue Terminologie besonders "wissenschaftlich" aussieht, daß sie daher denjenigen, die sie kennenlernen, als vorteilhaft für ihre wissenschaftliches "image" oder generell für ihr Sozialprestige erscheint und daß sie aus diesem Grund übernommen wird, viel eher als aus rein sachlichen Bedürfnissen. Beispiele für eine manchmal überbordende Verwendung neuer Termini aus eher sozialpsychologischen als aus rein sachlichen Gründen hat es gerade in der deutschsprachigen Linguistik und Grammatik seit den 60er Jahren zur Genüge gegeben. Durch die Verwendung neuer Termini konnte man das Gefühl haben, man sei "in", man marschiere in vorderster wissenschaftlicher Front - so wie die Verwendung bestimmter besonderer Wörter (oder die Vermeidung von als unattraktiv eingeschätzten Wörtern) seit je der Förderung des Sozial- prestiges gedient hat.

12. Emotionale Aspekte, negativ: ärgerliche Ablehnung neuer Termini

Es können sich aber auch negative Emotionen einstellen. Dabei ist zu unterscheiden, ob neue Termini vorgeschlagen werden, weil neue Begriffe geschaffen oder jedenfalls bisherige Begriffe modifiziert worden sind, oder ob aus irgendwelchen Gründen bei gleichbleibenden Begriffen neue Termini propagiert werden.

Neue Begriffe oder Änderungen an vorhandenen Begriffen verlangen vom Benutzer einen erhöhten geistigen Aufwand, sie verlangen ein Neu-Lernen oder ein Umlernen - und gerade das Umlernen kann jemandem schwerer fallen als das Neu-Lernen.

Ein Stück Umlernen wird aber auch verlangt, wenn (nur) ein neuer Terminus angeboten wird (etwa im Zug von großräumigen terminologischen Vereinbarungen, z.B. für Schulen) und der Begriff genau gleich bleibt. In markantem Gegensatz zu den tatsächlichen Rangverhältnissen stellt man nämlich auch in solchen Situationen immer wieder fest, daß rein terminologische Änderungen (der Ersatz eines vertrauten Terminus durch einen neuen, der z.B. für Anfänger, für kleine Schüler günstiger wäre, bei völlig gleich bleibendem Begriff) von manchen als störend, ja als ungehörig empfunden werden - auch und gerade von manchen Fachleuten.

13. Sprachpsychologische Gründe für das Festhalten an einem vertrauten Terminus

Das immer wieder beobachtbare Widerstreben auch gegen rein terminologische Änderungen läßt sich zunächst recht einfach aus den Gesetzen der Arbeitsökonomie erklären: jedes Umstellen auf eine neue Signalisierung von etwas, auch wenn das dadurch signalisierte völlig gleich bleibt, verlangt eine zusätzliche gedankliche Anstrengung und Gedächtnisleistung. Diese ist besonders hoch, wenn der neue Terminus in sich keine Verstehens- und Merkhilfe bietet. So muß ich z.B., obwohl ich mich als linguistischen "Insider" betrachten kann, für die von U. Engel (1982) als E_0 bis E_9 benannten Satzgliedbegriffe immer wieder in Engels Buch nachschlagen - weil ich nicht auswendig weiß, was nun E_4 , E_7 usw. ist.

Die Wurzeln für das Widerstreben gegen neue Termini und das Festhalten an den vertrauten liegen aber noch tiefer. Je schwerer nämlich das **E r w e r b e n** eines Begriffes ist, je mehr gedankliche Anstrengung man in diesen Erwerb investieren muß, umso mehr **h ä n g t** man am **T e r m i n u s**, den man bei diesem (ersten) Erwerb gelernt hat. Und auch wenn man den Begriff ohne

Mühe handhaben kann, ist man oft an eine Terminologie so sehr gewöhnt, daß man eine Umstellung scheut, ja u.U. (was sachlich gar nicht zuzutreffen braucht) in der Umstellung der Termini eine Gefahr für die Klarheit der Begriffe sieht.

14. Kleiner Exkurs zur Wichtigkeit bestimmter Namen, generell

Man kann hier die Linien zurückverfolgen bis in die Wertschätzung des Namens einer Sache oder vor allem einer Person in alten, magischen Zeiten. Wer den Namen von jemandem wußte (z.B. den Namen einer göttlichen Macht, von welcher er Hilfe begehrte), der konnte durch diesen Namen den Kontakt mit der betreffenden Person, der betreffenden Macht herstellen, er hatte ein Stück Verfügungsgewalt über den, dessen Namen er wußte. Man kann hier an das Märchen vom Rumpelstilzchen erinnern, in welchem ja die Macht des bösen Rumpelstilzchens darin beruhte, daß niemand seinen Namen wußte; mit dem Aussprechen dieses Namens war auch die Macht Rumpelstilzchens gebrochen. Man kann an die Art erinnern, wie Odysseus auf der Insel der Phäaken den Flußgott anfleht, dessen Namen er nicht weiß, von dem er aber erreichen möchte, daß er die Fluten des Flusses hemmt: "Höre mich, Herrscher, wer du auch seist! Ein Rufender naht dir...". Man kann an die Ohnmacht des geblendeten Kyklopen Polyphem erinnern, dem sich Odysseus unter dem falschen Namen "Niemand" vorgestellt hat und der daher nun bei seinem Schreien "Mich überwältiget Niemand's Trug ..." von den andern Kyklopen ausgelacht wird.

Man kann solche magische Vorstellungen von der Macht von Namen noch heute nachvollziehen (ganz abgesehen von der sehr rationalen List des Odysseus mit seinem "Niemand"), wenn man an Telefonnummern denkt: wer die Nummer von jemandem weiß, kann diesen anrufen; und nichts ist ärgerlicher, als wenn man eine überholte Nummer einstellt, umsonst auf eine Reaktion wartet und schließlich merken muß, daß der Partner aus irgend einem Grund eine andere Nummer bekommen hat.

Entsprechende Wichtigkeit eines ganz bestimmten Namens für etwas gab es, ganz abgesehen von Magie, auch im Rechtswesen. In den Institutionen des Gaius (IV/II) liest man von einer Klage wegen Beschädigung von Weinstöcken: sie wurde abgewiesen (obwohl vermutlich in der Sache berechtigt), weil der Kläger sich auf ein Gesetz "de vitibus succisis" ("von abgehauenen Weinstöcken") berufen hatte; nun gab es aber kein Gesetz mit diesem Wortlaut, sondern eines mit der Formulierung "de arboribus succisis" (d.h. "von abgehauenen Bäumen"). Die "vites" wären unter den "arbores" zu subsumieren gewesen - aber die Wahl des zwar geläufigeren und genaueren, aber rechtlich nicht vorgesehenen Wortes führte zum Verlust des Prozesses durch den Kläger.

15. Beibehaltung eines Terminus auch bei Veränderung des Begriffs

Die oben beschriebene elementare Wertschätzung eines eingeführten Namens kann es nun auch verständlich machen, daß Verfasser von Grammatiken manchmal für einen neuen Begriff lieber den für die frühere Fassung dieses Begriffs vorhandenen, vertrauten Terminus beibehalten als für den neuen Begriff auch einen neuen Terminus zu wählen. So ist z.B. "Prädikat" in der Duden-Grammatik seit 1959 etwas ganz anderes als bis 1935; das neue "Prädikat" umfaßt nur noch die verbalen Teile, d.h. Verb-Personalform, Infinitiv bzw. Partizip II und Verbzusatz, nicht mehr wie früher auch die nominalen und adjektivischen Prädikats-teile (neben denen das Verb bloße "Kopula" war). Der B e - g r i f f ist also verändert, vereinfacht, geklärt worden - der T e r m i n u s ist beibehalten worden.

16. Der Terminus für den Laien: Durchsichtigkeit als Hilfe - oder als Irreführung

Nun geht es bei den Referaten dieses Bandes ja nicht vor allem um den Gebrauch des Terminus durch die Fachleute, sondern um den Gebrauch durch die Laien, nämlich durch die L e h r e r aller Stufen und in allererster Linie durch die S c h ü l e r. Es ist also zu fragen: W i e l e r n t jemand einen grammatischen Begriff, und inwiefern ist ihm dabei der Terminus eine H i l f e oder (bei ungeeignetem Terminus) eine S t ö r u n g ?

Das Wesentliche zu diesen Fragen wird im Beitrag von Elly Glinz in diesem Band gesagt, und ich kann mich daher hier auf einige globale Feststellungen beschränken, nämlich:

- a) O h n e Terminus geht es n i c h t. Als Besiegelung, zum Festhalten der Ergebnisse der gedanklichen Arbeit bei der Begriffsbildung braucht man ein sichtbares und hörbares Signal, ein Wort, einen Namen, eben einen Terminus.
- b) Man darf aber die Arbeit an der Begriffsbildung nicht etwa mit dem Terminus anfangen. Man muß anfangen mit g e l e n k - t e n B e o b a c h t u n g e n, wenn immer möglich mit eigenen Operationen der Lernenden, schlicht gesagt: mit P r o -

b i e r e n von sprachlichen Möglichkeiten; dabei sind auch nichtverbale Mittel der Verdeutlichung (graphische Figuren, Farbkennzeichnungen) wertvoll, wenn man sie nicht überschätzt, sondern eben als Hilfen anbietet.

- c) Auch im A u f b a u d e s T e r m i n u s s e l b s t kann eine Hilfe liegen, wenn nämlich ein geeigneter "durchsichtiger Terminus" vorhanden ist - oder es kann vom Terminus eine Störung ausgehen, wenn er nämlich irreführende Assoziationen nahelegt.

Die Hilfe, die man sich von einem geeigneten "durchsichtigen" Terminus verspricht (d.h. von einem "motivierten" Terminus im Sinn von Saussures "relativement motivé") war der Grund für die Schaffung so vieler "sprechender" Termini, auch und gerade in der deutschen Grammatik seit dem späten 18. Jahrhundert: "Satzgegenstand" für Subjekt, "Aussage" für Prädikat, "Eigenschaftswort" oder "Beiwort" für Adjektiv usw.

Das Streben nach Durchsichtigkeit galt aber auch bei der seinerzeitigen Schaffung der lateinischen Termini, deren Vorteil heute oft gerade darin liegt, daß sie nicht (mehr) durchsichtig sind und daher als reine "Etiketten" ohne irreführende wörtliche Bedeutung dienen können. Für diejenigen, die sie vor zwei Jahrtausenden und mehr geschaffen haben, waren nämlich auch die lateinischen und die ihnen zugrundeliegenden griechischen Termini durchaus motiviert und damit "durchsichtig", sie sollten und konnten dem Lernenden zugleich ein Stück Definition liefern, ihm mindestens das Behalten erleichtern.

Einige wenige Beispiele: Wenn man griechisch "rhema" und lateinisch "verbum" sagte, wollte man damit zugleich darstellen, daß die Wörter dieses Typs, dieser Wortklasse eine besonders zentrale Stellung einnehmen, daß sie gewissermaßen "Wörter als solche" sind. Wenn man griechisch "onoma" und lateinisch "nomen" sagte, wollte man damit die besondere Namen-Funktion der Wörter dieser Wortklasse hervorheben. Wenn man lateinisch die beiden Arten der Nomen als "nomina substantiva" und "nomina adiectiva" unterschied (nämlich nach dem Kriterium, ob das betreffende Nomen ein bestimmtes grammatisches Geschlecht hatte oder je nach Bedarf

alle drei grammatischen Geschlechter annehmen konnte), so wollte man mit dem Terminus "substantiva" diese Wörter als "Namen von Wesen" kennzeichnen, mit dem Terminus "adiectiva" wollte man einen Hinweis auf die syntaktische Funktion dieser Wörter geben, daß sie nämlich zu den substantiva hinzugefügt werden können und dabei je nach Bedarf verschiedene Formen (verschiedene Geschlechter, Singular oder Plural) annehmen.

17. Die Motiviertheit der lateinischen Termini für den heutigen Lernenden

Für den heutigen Lernenden ist die ursprüngliche Motiviertheit der lateinischen Termini nun keineswegs verbindlich. Die Termini "Verb" und "Adjektiv" wird er rein als Etiketten auffassen. Bei "Nomen" wird er evtl. aus der Nähe zu "Namen" eine gewisse Merkhilfe gewinnen. Bei "Pronomen" wird er aus dem Terminus die Merkhilfe gewinnen, daß diese Wörter mit den Nomen zu tun haben, indem sie ein Nomen vertreten oder ein Nomen einleiten (z.B. *sie, die Frau, diese Frau*); man darf dann nur nicht die verengende Übersetzung suggerieren "Fürwort", sondern muß den Namensbestandteil "Pro-", wenn man ihn schon erklären will, in seiner vollen, im Lateinischen vorhandenen Bedeutungsbreite vorstellen, nämlich als *für* wie als *vor*.

Auf jeden Fall muß der Terminus vom Begriff her beleuchtet (und oft relativiert) werden, nicht etwa der Begriff vom Terminus her erschlossen. Ich betone daher hier ein weiteres Mal die Forderung (mit nochmaligem Hinweis auf den Beitrag von Elly Glinz, in welchem dazu Genaueres gesagt wird, speziell über die Lernprozesse bei kleinen Schülern): Wer sinnvoll über grammatische Termini reden will, muß zugleich über die durch diese Termini zu bezeichnenden grammatischen Begriffe reden, und er muß dabei immer die Auswirkungen der Termini auf das Erlernen der Begriffe - und zwar durch Lernende jedes Alters und jedes Begabungstyps - im Auge haben. Diese Forderung leitet hinüber zu einem kleinen geschichtlichen Rückblick.

18. Die Hamburger Empfehlungen von 1963/65

Die KMK-Liste von 1982 ist nicht der erste Versuch zu einer Vereinheitlichung der grammatischen Termini. Ihr sind schon 1961/65 die sogenannten "Hamburger Empfehlungen" vorausgegangen. An diesen Empfehlungen habe ich damals intensiv mitgearbeitet, und es ist vielleicht nicht abwegig - gerade im Blick auf die von Wimmer und andern aufgestellten Forderungen nach Transparenz bei derartigen Normierungsvorschlägen - wenn ich etwas über ihr Zustandekommen berichte.

Wir haben damals nicht nur eine Terminologie-Liste gegeben, sondern sind ausgegangen von einem Überblick über den Sprachunterricht überhaupt und über die Rolle der Grammatik dabei. Es brauchte einiges, bis wir in diesen Grundfragen einen genügenden Konsens erreicht hatten; aber als wir einmal so weit waren, konnten wir auf dieser Grundlage in schlüssiger Weise die konkreten, nach Schulstufen differenzierten terminologischen Vorschläge ausarbeiten, die dann (weil die meisten unserer Arbeitstagen in Hamburg stattfanden) als "Hamburger Empfehlungen" bekannt wurden; der vollständige Text ist als Anhang zu diesem Beitrag auf den S. 215-220 abgedruckt.

"Wir" - das war eine Runde von etwa 30 Frauen und Männern: Linguisten, Didaktiker der Sprache und Literatur, Leute aus Schulaufsicht und Lehrerfortbildung, auch eine Reihe von voll in der Schulpraxis stehenden Lehrern der verschiedenen Schulstufen und Schulformen. Wir trafen uns erstmals, auf Einladung von Anne Banaschewski (Leiterin der Lehrerfortbildung Hamburg) und Werner Meyer (Lehrerfortbildung Hessen) zu einer dreitägigen Folge von Referaten und Diskussionen über Sprachunterricht, Grammatik und Terminologie im April 1961 in der Reinhardswaldschule bei Kassel. Die Referate wurden gehalten von Erika Essen vom Studienseminar Marburg (bekannt durch ihre "Methodik des Deutschunterrichts" von 1956, seither viele Auflagen), von Hans Schorer von der PH Bonn (bekannt durch seine mit Wiechmann zusammen entwickelten Sprachbücher "Lebendige Sprache") und von mir (ich hatte damals den Lehrstuhl für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der PH Kettwig, die nachher nach Duisburg verlegt und dann in die Gesamthochschule Duisburg integriert wurde).

Die Diskussionen waren sehr grundsätzlich und oft recht hart. Das begann schon mit der Frage, was unter "Sprachlehre" (welcher die ganze Tagung ja gelten sollte) überhaupt zu verstehen sei. Einige sträubten sich gegen meine nüchterne Feststellung, "Sprachlehre" sei einfach ein deutscher Terminus für "Grammatik", speziell für das an der Grammatik, was in den Schulen zu behandeln sei. Sie nahmen den Terminus (Erstbeleg 1619, bei Ratke) wörtlicher und verstanden darunter im Anschluß an Leo Weisgerber "alles, was dazu dient, den Sprachbesitz des Kindes zu bereichern, seiner Sprachfähigkeit Ziel und Wege zur Betätigung zu weisen..." (nach Weisgerbers Artikel "Deutschsprachige Bildung" im Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band IV/2, 1932, .64, 72, 85ff).

Diese erste Sitzungsfolge führte uns daher noch nicht zum Ziel, sondern erst mitten in die Probleme hinein. Konkretes erreichten wir an einer zweiten dreitägigen Sitzung im November 1962, in Hamburg. Wir fingen nicht mit den Gymnasien an, sondern mit der Basis des ganzen Schulaufbaus, mit der Grundschule. Dabei fanden wir vor allem einen Konsens darüber, daß zuerst ein **G e f ü h l** für die grammatischen Phänomene (Sätze, Wörter, Wortarten usw.) zu entwickeln und zu festigen sei und im **A n s c h l u ß** daran dann ein bewußtes Erkennen und systematisches Benennen, in einer der sprachlichen Entwicklung der Schüler angepaßten, aber planvollen und auf wissenschaftliche Analyse gestützten Stufung.

An einer dritten Tagung, November 1963, wieder in Hamburg, wurden zur Klärung der konkreten Möglichkeiten und für direkteren Einblick in Schüler-Reaktionen drei Versuchsstunden gehalten, mit einem 6. Schuljahr, je etwa 60-90 Minuten, ohne strikte Begrenzung auf eine "Lektionslänge" von 45 Minuten. Ich machte den Anfang mit einer Stunde über den Satz als Einheit, den Aufbau von Sätzen aus Teilsätzen und die Verbindung von Grammatik und Lesen. Erika Essen behandelte das Thema "Sätze beim kreativen Schreiben" und zeigte dabei die Reaktion der Schüler auf ihre "Satzfiguren". Wiechmann (als schulpraktischer Partner von Schorer) behandelte den Zusammenhang von Haupt- und Nebensatz, speziell Kausalsatz.

Es war ein nicht ganz geringes Risiko, so vor 30 Fachkollegen mit unbekanntem Schülern zu arbeiten - vor allem für mich, da ich seit 1956 nicht mehr in der Schule war, sondern nur gelegentlich Demonstrationsstunden durchführte. Wir brauchten auch sehr viel Zeit für die Stunden und die anschließenden (manchmal bis ins Pedantische gehenden) Besprechungen. Ich dachte schon, wir hätten diese Zeit besser für direkte Weiterarbeit an den schon vorhandenen Empfehlungs-Entwürfen verwendet, anstatt den Umweg über die Demonstrationsstunden zu machen. Aber als wir dann endlich wieder zu diesen Empfehlungsentwürfen zurückkehrten, ging es auf einmal viel glatter als vorher, wir brachten Formulierungen und Forderungen durch, die vorher auf Widerstand gestoßen waren, und am Schluß dieser Tagung waren die Empfehlungen für alle neun Schuljahre bereinigt in der Form, in der sie dann 1964 im "Wirkenden Wort" (14, S. 275-279) zu lesen waren. Der Weg über die Schulstunden war kein Umweg, sondern der direkteste Weg zum Ziel gewesen.

Zwischenergebnisse waren übrigens, vor allem von Werner Meyer, seit 1961 in pädagogischen Fachblättern mitgeteilt worden - wir arbeiteten grundsätzlich nicht hinter verschlossenen Türen. Auf einer abschließenden Tagung im Mai 1965 wurde das Ganze noch einmal überprüft und durch die zwei generellen Abschnitte "Grundsätzliches" und "Zum Problem der Benennungen" ergänzt (vollständige Publikation im "Wirkenden Wort", 1965, 15, S. 405-410).

19. Zur Wirkung der Hamburger Empfehlungen

Die Wirkung dieser Empfehlungen abzuschätzen kann hier nicht meine Aufgabe sein - schon weil sie in ihrem Kern auf Vorschläge von mir zurückgehen.¹⁰

Die Aufnahme bei den Linguisten und Didaktikern wurde vielleicht negativ beeinflusst durch den Umbruch in den Auffassungen von Linguistik und Sprachunterricht, den man grob mit der Jahreszahl 1968 verknüpfen kann. In der zweiten Hälfte der 60er Jahre bildete sich für manche jüngere Linguisten und Didaktiker so etwas wie ein neues Lebensgefühl, und damit auch das Gefühl, jetzt beginne eine völlig neue Zeit (gleichgültig ob im Anschluß an die generative Transformationsgrammatik von Chomsky oder an die Sprachbarrierentheorie von Bernstein oder an die Sprechakttheorie von Austin und Searle oder an die Sprachauffassung des späten Wittgenstein oder an generelle politische Forderungen nach Emanzipation oder an noch andere Strömungen - so verschieden und sich zum Teil gegenseitig ausschließend alle diese Ansätze oft auch sein mochten). Damit konnte auch das Gefühl verbunden sein, Leute wie Erika Essen, Schorer und Glinz, die mit Anne Banaschewski im Vorspann der "Empfehlungen" genannt waren (und hinter denen man, wenn auch größtenteils zu Unrecht, immer auch Leo Weisgerber sah) gehörten nicht mehr der nun beginnenden neuen Zeit an, sondern der zu Ende gehenden, überwundenen Zeit; sie seien daher nicht mehr so ernst zu nehmen.

Immerhin kann gerade ein Vergleich mit der um 17 Jahre jüngeren KMK-Liste zeigen, wieviel von den damaligen Vorschlägen (sowohl Begriffe wie Termini) sich doch ganz unbemerkt durchgesetzt hat. Im deutschsprachigen Teil der Schweiz, wo das Jahr 1968 im Bereich von Schule und Wissenschaft viel weniger hohe Wellen warf, sind manche Formulierungen aus den "Hamburger Empfehlungen" fast wörtlich in eine ganze Reihe von Lehrplänen aufgenommen worden (vor allem die Stufung "Gefühl für- bewußt erkennen und benennen").

20. Ein Stück Selbsterfahrung für die Teilnehmer, anhand von "Satz und Proposition"

Die restliche für das Referat zur Verfügung stehende Zeit benutzte ich für eine Art "Selbsterfahrungs-Versuch mit terminologischen Umstellungen" mit den Teilnehmern, indem ich zwei Begriffe vorführte, die in dieser Fassung und mit dieser Verwendung der Termini nicht allen Teilnehmern vertraut waren. Ich referiere daher jetzt nicht nur das, was ich an der Tagung vorlegte, sondern auch einiges aus der anschließenden Diskussion. Zunächst die beiden Begriffe, für die ich die Termini "Satz" und "Proposition" verwende:

S a t z

Was im geschriebenen/gelesenen Text mit Großbuchstaben anfängt und durch Punkt, Ausrufezeichen oder Fragezeichen mit nachfolgender Großschreibung abgeschlossen ist, grundsätzlich dem entsprechend, was im gesprochenen/gehörten Text unter e i n e m Melodiebogen steht und demgemäß, auch wenn es durch Pausen unterteilt ist, als e i n e Einheit für das Zuhören hingestellt wird.

Dieser Begriff entspricht dem, was englisch "sentence", französisch "phrase", italienisch "periodo" (nicht mit der deutschen "Periode" zu verwechseln!) genannt wird.

Wenn man die beiden Begriffe in dieser Fassung verwendet, lassen sich über den Aufbau von Texten, gleichgültig welcher Art, die folgenden Aussagen machen:

- a) J e d e r Text besteht aus P r o p o s i t i o n e n, im Grenzfall aus einer einzigen Proposition (z.B. "In diesem Raum nicht rauchen"), und diese Proposition kann im Grenzfall

P r o p o s i t i o n

Was (gesprochen oder geschrieben, gehört oder gelesen) um ein einziges Verb oder Verbgefüge herum aufgebaut ist, d.h. was auf einer einzigen Verbalstruktur beruht o d e r was als eigene Einheit ohne Verb dasteht und nicht einfach als Satzglied in eine benachbarte Einheit mit Verb integrierbar ist.

Dieser Begriff entspricht im ersten Teil der Definition dem, was englisch als "clause", französisch als "proposition", italienisch als "proposizione" bezeichnet wird. Er ist aber insofern neu und weiter gefaßt, als er auch die nichtverbalen selbständigen Gebilde umfaßt (zweiter Teil der Definition).

aus einem einzigen Wort bestehen (z.B. "Nichtraucher", als Aufschrift). Diese generelle Aussage über Texte aller Art wird möglich, weil durch den zweiten Teil der Definition auch die genuin nichtverbalen Bestandteile von Texten erfaßt sind. Nach allen früheren Satzdefinitionen müßte man sagen: Ein Text besteht aus Sätzen und/oder nicht satzartigen (nicht als Sätze zu anerkennenden) Gebilden.

- b) In jedem gesprochenen Text teilt der Sprecher durch seine Stimmführung die Propositionen zugleich auch in Sätze und Teilsätze ein - wenn auch die Entscheidung, ob eine Proposition als ein Satz oder als ein bloßer Teilsatz aufzufassen ist, beim Hörer nicht immer eindeutig getroffen werden kann (und auch nicht wichtig ist).
- c) In schriftlichen Texten stellt man in erster Linie die Propositionen dar, nämlich durch die Wörter, die man schreibt. Meistens gibt man dazu, als Hilfe für die Leser, auch eine Einteilung in Sätze/Teilsätze, durch die Verwendung der Satzzeichen (Punkt/Ausrufezeichen/ Fragezeichen mit nachfolgender Großschreibung als Signal für Satzende, dazu im Inneren der Sätze oft Komma, Doppelpunkt, Strichpunkt, Gedankenstrich, zwecks Binnengliederung, Einteilung in Teilsätze usw.). Es gibt aber auch gedruckte Texte, z.B. moderne Gedichte, ohne Satzzeichen und ohne Großschreibung des ersten Wortes eines Satzes. In solchen Texten ist also noch gar keine Einteilung in Sätze gegeben, sie muß vom Leser geleistet werden, und sie kann von einem Leser zum andern verschieden ausfallen. Im Blick auf die Geschichte des Schriftwesens ist zu sagen, daß bis zum Ende des Altertums fast alle (und noch bis zum Beginn des Buchdrucks sehr viele) Texte ohne Interpunktion geschrieben wurden, so daß es dem Leser überlassen war, wie er die Propositionen, die er aus den Wörtern entnahm, zu Sätzen zusammenfaßte. Das bedingte zugleich ein langsames und intensiveres Lesen (und in der Regel ein lautes Lesen). Der Zwang zu langsamerem Lesen und erhöhter Aufmerksamkeit ist wohl auch der Grund, warum gerade moderne Schriftsteller ihre Gedichte (und hie und da auch

Prosastücke) manchmal ohne Satzzeichen und damit ohne festgelegte Einteilung in Sätze drucken lassen.

Im Einzelnen kann man jeweils unterscheiden:

- Eine Proposition kann *z u g l e i c h* ein Satz sein, d.h. durch Punkt usw. abgeschlossen (oder umgekehrt gesehen, ein Satz kann aus einer einzigen Proposition bestehen). Dann liegen *e i n f a c h e S ä t z e* vor:

Er weiß das, Und seine Kollegen wissen es auch. Das ist mir ganz klar.

- Eine Proposition kann mit einer andern Proposition oder mehreren andern zu einem *e i n z i g e n* Satz zusammengenommen werden. Dann ist jede einzelne Proposition ein *T e i l - s a t z*, und das Ganze ist ein Satz mit Teilsätzen:

Er weiß das, und seine Kollegen wissen es auch, das ist mir ganz klar.

Viele Propositionen sind so gebaut, daß sie gleich gut als einfache Sätze oder als bloße Teilsätze gesetzt (gesprochen bzw. durch Satzzeichen markiert) sein können. Andere sind so gebaut und aufeinander bezogen, nämlich als Hauptsätze und Nebensätze, daß man sie nur ausnahmsweise als einfache Sätze hinstellt:

Das ist so, ich weiß es genau, weil er es mir selber gesagt hat.

Drei Propositionen, alle als Teilsätze gesetzt

Das ist so. Ich weiß es genau, weil er es mir selber gesagt hat.

Drei Propositionen, eine als einfacher Satz, zwei als Teilsätze gesetzt

Das ist so. Ich weiß es genau. Weil er es mir selber gesagt hat.

Nochmals die drei gleichen Propositionen, jetzt jede als einfacher Satz

Die beiden Begriffe "Proposition" und "Satz" sind also immer eng aufeinander bezogen zu sehen - aber sie sind auch grundsätzlich zu unterscheiden.

Der "Selbstversuch" für die Tagungsteilnehmer, als der diese Demonstration von "Proposition und Satz" gedacht war, erfüllte seinen Zweck, die Schwierigkeiten beim Übergang zu anderen begrifflichen und terminologischen Fassungen zu demonstrieren.

Einigen Teilnehmern stand deutlich, wie die Diskussion zeigte, beim Verständnis des hier vorgelegten Begriffs "Proposition" der Begriff im Wege, der in der an logischen Formalismen ausgerichteten Linguistik mit dem Terminus "Proposition" gemeint ist, nämlich der "abstrakte Satzinhalt", der als Verknüpfung von logischem Subjekt und logischem Prädikat bzw. als Kombination eines Arguments mit einer Funktion gesehen wird. Ein Beispiel wie *Das war eine neue Erfahrung* umfaßt nämlich nach dieser logischen Definition zwei Propositionen (*Das war eine Erfahrung - die Erfahrung war neu*), während es nach der von mir verwendeten Definition eine einzige Proposition ist (nämlich auf der verbalen Wortkette "eine neue Erfahrung sein" beruht, mit dem Subjekt *das*). Ein entsprechendes Textstück würde auch in der englischen Grammatik als eine einzige "clause" angesprochen, in der französischen Grammatik als eine einzige "proposition", in der italienischen Grammatik als eine einzige "proposizione".

Daß es anspruchsvoll sein kann, mit den beiden immer eng aufeinander zu beziehenden Begriffen "Satz" und "Proposition" stets klar und konsequent umzugehen, läßt sich auch an den Auszügen aus Quirk/Greenbaum (oben S. 30 und S. 32f.) beobachten, nämlich am Schwanken zwischen "sentence" und "clause", wo offenbar ein und dieselbe Konstruktion mit *there is...* gemeint ist.

21. Zum Abschluß nochmals; relative Unabhängigkeit des Begriffs von einem Terminus

Ein Vergleich der eben vorgeführten Unterscheidung "Satz und Proposition" mit den diesbezüglichen Punkten aus den "Hamburger Empfehlungen" (s. Anhang I, S. 215-220) kann auch nochmals deutlich machen, daß eine begriffliche Unterscheidung vorhanden

oder mindestens klar angebahnt sein kann, auch wenn kein Paar von einfachen Termini dafür eingeführt ist. Wenn in Punkt A6 die Rede ist vom "gliedmäßigen Aufbau des Satzes mit einem Verb als Kern und Rahmen und einer wechselnden Anzahl von Gliedern", ist damit klar das gemeint, was ich heute als "Proposition" bezeichne. Dasselbe gilt für den Punkt B5 und den Punkt C2 "Einsicht in den Bau und Ablauf des einfachen Satzes, Betrachtung der verbalen Teile in ihrer Stellung" usw. und "Einsicht in den Satzbau als Ausdruck einer geistigen Ordnung, verbale Teile und Satzglieder" usw. Ebenso klar ist aus der gesamten Formulierung, daß in den Punkten A1 und B1 nur das gemeint ist, was ich heute als "Satz" von der "Proposition" abhebe: "Gefühl für den Satz als inhaltliche Einheit (Satz = was in einem Zug gesprochen wird..." usw.) und "Vertiefung des Gefühls für den Satz und seinen Spannungsbogen als Sinneinheit und Klanggestalt".

Es zeigt sich aber zugleich, welchen Vorteil es bietet, wenn man nicht immer durch den umgebenden Text auf den jeweils gemeinten Aspekt eines mehrschichtigen Begriffs aufmerksam machen muß, sondern zwei eng miteinander zu verknüpfende Begriffe ansetzt und für jeden von ihnen einen besonderen Terminus einführt: Termini als H i l f e n für den Umgang mit den Begriffen, so wie generell in der Sprache die N a m e n, die W ö r t e r als H i l f e n dienen für den Umgang mit den Bedeutungen - mit hoher Schätzung dieser grundsätzlich unentbehrlichen Hilfen, aber ohne jede Ü b e r schätzung und mit Wahrung des P r i o r i - t ä t s verhältnisses von der B e d e u t u n g zum dafür vorhandenen oder neugebildeten W o r t und entsprechend vom B e - g r i f f zum dafür gewählten oder neugebildeten T e r m i - n u s.

Anmerkungen

- 1 So die lateinische Schulgrammatik in Deutschland im 18. Jh. Nach: Jellinek, zweiter Halbband 1914, S. 466.
- 2 So Petrus Ramus, 1515-1572, in seiner *grammatica*, lib. III, cap. 2, zitiert bei Jellinek (1914) in der Anmerkung auf S. 466.
- 3 So Glinz (1952).
- 4 So Engel (1982) S. 178 und weiterhin.
- 5 Lateinische Schulgrammatik in Deutschland im 18. Jh., Beleg bei Jellinek (1914) S. 466.
- 6 Nachdem ich vorher lange einen Terminus "Einreihgröße" überlegt hatte, um einen möglichst deutlichen Hinweis auf eine häufige Funktion dieses Satzglieds zu haben.
- 7 In der Duden-Grammatik (1959).
- 8 So Engel (1982) S. 185f. in der ersten Auflage S. 173f., mit Kritik an der Namengebung von Glinz (1952) und Grebe in der Duden-Grammatik (1959).
- 9 In: Deutsche Grammatik II, S. 51-55.
- 10 Wer das nachprüfen möchte, kann meinen Band: Sprachliche Bildung in der höheren Schule (1961, zweite Auflage unter dem Titel: Die Sprachen in der Schule, 1965) zur Hand nehmen und dort auf S. 51f. nachlesen, was (im Blick auf einen sachgerechten Übergang zum Lateinunterricht) für das Grammatikpensum der Grundschule vorgeschlagen wird.

Literatur

- Drach, E. (1937): Grundgedanken der deutschen Satzlehre, Frankfurt/Main. Duden (1959): Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Mannheim.
- Engel, U. (1982): Syntax der deutschen Gegenwartssprache, 2. überarbeitete Auflage. Berlin (1. Auflage 1977).
- Erdmann, P. (1983): Zur 'Existenzialität' von there-Sätzen im Englischen. In Zeitschrift für Sprachwissenschaft 2,2. S. 220-232.
- Glinz, H. (1952): Innere Form des Deutschen, Bern.
- Glinz, H. (1961): Sprachliche Bildung in der Schule. Düsseldorf.
- Glinz, H. (1971): Deutsche Grammatik II. Kasussyntax-Nominalstrukturen-Wortarten-Kasusfremdes. Wiesbaden.
- Jellinek, M.H. (1914): Geschichte der neuhochdeutschen Grammatik von den Anfängen bis auf Adeling. Zwei Halbbände. Heidelberg.
- Jespersen, Otto (1924): The Philosophy of Grammar. London.
- KMK-Liste (1982): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke.
- Polenz, P. von (1969): Der Pertinenzdativ und seine Satzbaupläne. In: Engel, U., Grebe, P., Rupp, H. (Hrsg.), Festschrift für Hugo Moser zum 60. Geburtstag. Düsseldorf, S. 146-171.
- Quirk, R./Greenbaum, S. (1973): A University Grammar of English. London.
- Scott, F.S. et al. (1968): English Grammar. A Linguistic Study of its Classes and Structures. London, Auckland.
- Thomson, /Martinet, A. (1979): A Practical English Grammar. 2nd ed. London.
- Wimmer, R. (1983): IdS-Stellungnahme zu dem "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke (in der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 26.2.1982). In: Mitteilungen des Instituts für deutsche Sprache 9, S. 5-30.

Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie als schulpraktisches Bedürfnis

1. Einleitung

Am 26. Februar 1982 wurde von der Kultusministerkonferenz das "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke"¹ zustimmend zur Kenntnis genommen.

Seit Mitte der 70er Jahre waren etliche Beratungen im Schulausschuß der Kultusministerkonferenz vorausgegangen. Der lange Zeitraum macht deutlich, welche Schwierigkeiten zu überwinden waren, um zu einer einvernehmlichen Lösung zu kommen.

Bei diesem Vorhaben konnte auf einige Vorarbeiten in den Ländern zurückgegriffen werden, so auf den "Kommentierten Katalog grammatischer Termini" zum Lehrplan Deutsch/Orientierungsstufe von 1976 des Landes Schleswig-Holstein.²

In der Folgezeit veröffentlichten auch andere Bundesländer ähnliche Kataloge.³ Es kann nunmehr davon ausgegangen werden, daß das "KMK-Verzeichnis" in den einzelnen Bundesländern als Orientierungsgrundlage für Lehrplanarbeit und Schulbuchprüfung dient.

2. Öffentliche Stimmen zur Initiative im Rahmen der Kultusministerkonferenz

Die damals erfolgte Resonanz auf die Arbeit in der Kultusministerkonferenz und in den Ländern war von seiten der Wissenschaft, der Fachverbände, der Schulbuchverlage und der Elternvertretungen durchaus positiv und somit auch ermutigend. So äußerte sich der Germanistenverband anläßlich entsprechender Initiativen in Schleswig-Holstein bereits 1974 optimistisch:

"Diese Maßnahme hat durchaus Chancen auf Realisierung, könnte den Umgang mit Sprache für Schüler und Lehrer erleichtern und das Verständnis für die Struktur der Sprache vertiefen helfen."⁴

Das Deutsche Seminar der Universität Tübingen (Prof. H. J. Heringer) machte in einem Schreiben an das Kultusministerium des Landes Schleswig-Holstein (1975) gleichfalls Mut:

"Ich möchte Ihnen mitteilen, daß ich Ihr Unternehmen sehr begrüße, da gleichbedeutende Alternativen im Sprachunterricht nur Verwirrung stiften. Besonders wichtig scheint auch mir das Argument einer internationalen Angleichung, das hier wohl auch zu einer Bevorzugung der lateinischen Termini geführt hat. Der Grundsatz, daß eine Festlegung auf ein bestimmtes Grammatik-Modell nicht möglich sei, scheint mir ebenfalls richtig."⁵

Die Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft betonte die Vertretbarkeit eines solchen Vereinheitlichungsversuches (1979):

"Die folgenden Bemerkungen sind als Versuch zu verstehen, an der Erarbeitung des Kompromisses konstruktiv mitzuarbeiten. Es sei betont, daß wir den vorliegenden Katalog (es handelt sich hierbei um den "Kommentierten Katalog grammatischer Termini" zum Lehrplan Deutsch/Orientierungsstufe des Landes Schleswig-Holstein), einschließlich der aufgeführten Grundüberlegungen, grundsätzlich für vertretbar halten."⁶

Die Gesellschaft für Angewandte Linguistik ergriff die Initiative zur Fortführung der Diskussion auf ihrem Jahreskongreß in Köln 1982:

"Die Bemühungen der Kultusministerkonferenz um eine Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie für den Deutsch-Unterricht bilden eine begrüßenswerte Initiative, und es erscheint folgerichtig, wenn die Gesellschaft für Angewandte Linguistik die Thematik aufgreift und weiterführt, indem sie mit einem Kolloquium auf dem Jahreskongreß 1982 in Köln und mit der vorlie-

genden Veröffentlichung die Möglichkeiten, die grammatischen Terminologien auch für den Fremdsprachenunterricht zu vereinheitlichen, zur Diskussion stellt."⁷

Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auch auf eine umfassende Stellungnahme aus sprachwissenschaftlicher Sicht zu dem "KMK-Verzeichnis" seitens des Instituts für deutsche Sprache vom Januar 1983⁸, die sich sehr kritisch mit den Bemühungen um eine Vereinheitlichung auseinandersetzt und auf die Gefahren hinweist, die insbesondere dann wirksam würden, wenn das Verzeichnis in der vorliegenden Form bei den für die Begründung, Planung und Durchführung des Primär-Sprachunterrichts Verantwortlichen auf eine breitere und uneingeschränkte Zustimmung stieße.

Auf eine Stellungnahme sei zum Schluß noch verwiesen, da sie gerade von der Seite kam, die in besonderer Weise mit Veranlassung dazu gegeben hatte, sich mit der Frage der Vereinheitlichung zu befassen. Die Schulbuchverlage äußerten sich 1976 wie folgt:

"Es geht darum, die föderale Idee zu retten. Das große Wort "retten" ist mit Bedacht gewählt. Es ist zentral wichtig, daß der Bildungsgang der jungen Menschen bei aller Vielfalt in der pädagogischen Bemühung didaktisch einheitlich verläuft durch freie Vereinbarung der in der Region verantwortlichen Ministerien. Der Verband der Schulbuchverlage bekundet sein großes Interesse - das der Deutsche Lehrmittel-Verband in vollem Umfang teilt -, an der von der Ständigen Konferenz der Kultusminister zu berufenden Arbeitsgruppe mitzuarbeiten. Er glaubt, ein beträchtliches Maß an Sachkenntnis einbringen zu können, ohne in den Verdacht zu geraten, wirtschaftliche Interessen zu vertreten."⁹

Diese zustimmenden Reaktionen oder weiterführenden Aktivitäten in Sachen "Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie" rechtfertigen im Nachhinein durchaus ein derartiges Vorhaben.

3. Begründungszusammenhänge

3.1. Zielvorstellungen des Sprachunterrichts und Vereinheitlichungsbedürfnis

Der eigentliche Begründungszusammenhang ergibt sich jedoch aus den Zielvorstellungen des Sprachunterrichts in der Schule selbst, wie er zusammenfassend im "Entwurf einer Basisliste grammatischer Fachausdrücke" der Landesstelle für Erziehung und Unterricht, Stuttgart, dargestellt ist.¹⁰

Während eine w i s s e n s c h a f t l i c h e Grammatik vor der Aufgabe steht, das System einer bestimmten Sprache möglichst widerspruchsfrei zu beschreiben, setzt sich die S c h u l - G r a m m a t i k das Ziel:

1. den Schüler zu befähigen, sprachlich richtige, wohlgeformte und situationsgemäße Texte zu verfassen (im Sinne einer Verfertigungs-Grammatik);
2. dem Schüler zur Einsicht in die innere Organisation eines Satzes oder Textes und in die Bedeutungsbeziehungen ihrer Teile zu verhelfen (Verstehens-Grammatik).

Im Fach Deutsch steht dem Schüler eine oft schon recht umfassende und differenzierte Sprache zur Verfügung. Sie wird weitgehend noch spontan und unreflektiert verwendet. Ihre Struktur gilt es bewußt zu machen. Dabei sollen sprachliche "Operationen" (z.B. Verschiebe-, Umstell-, Ersatzproben) und Sprachspiele die Beweglichkeit im Umgang mit der Sprache fördern und das Verständnis für sprachliche Zusammenhänge wecken. Der Grammatik-Unterricht soll durch die Reflexion das Abstraktionsvermögen fördern und durch das Erlernen einer Begrifflichkeit das Sprechen über sprachliche Tatbestände erleichtern.

Deshalb gehören im Deutsch-Unterricht die Beschäftigung mit dem grammatischen Gegenstand und die Begrifflichkeit in der Regel

zusammen, sofern nicht Einschränkungen für einzelne Klassenstufen und Schularten notwendig sind.

Ein Verzeichnis wie das vorliegende erhält seinen Sinn nur in einem Lernzielzusammenhang, wie er sich beispielsweise nach den Vorstellungen eines geltenden Lehrplans¹¹ ergibt:

Ü b e r g e o r d n e t e L e r n z i e l e

- Die Schüler sollen die Sprache, die ihnen durch den Gebrauch längst vertraut ist, bewußt betrachten lernen. Jedoch darf die unbewußte und spontane Handhabung der Sprache nicht gestört werden.
- Die Schüler sollen die sprachlichen Mittel im einzelnen erkennen und bewußt einsetzen, den Bau von Satzgliedern und Sätzen durchschauen und die situativen Bedingungen des Sprechens erkennen und berücksichtigen lernen.
- Die Schüler sollen auch sprachliche Möglichkeiten kennenlernen, die sie in ihrem eigenen Sprachhandeln noch nicht gebrauchen.
- Die Schüler sollen schließlich dazu geführt werden, sprachliche Mittel bewußt auszuwählen, um ihre Redeabsichten dadurch angemessener zum Ausdruck zu bringen.

Nach den ständig zu verfolgenden Lernzielen sollen die Schüler

- die grammatischen Begriffe durch Operationen (Proben) gewinnen und in der Anwendung immer wieder nachprüfen;
- sich immer wieder die satzkonstituierende Stellung des Verbs und seine besonderen Leistungen klarmachen;
- den formalen Bau von Bedeutungen (Wort-, Satz- und Textsemantik) unterscheiden;
- bei der Untersuchung verschiedener formaler Sprachmöglichkeiten stets die entsprechenden Bedeutungen erkennen und berücksichtigen.

Das Sprechen über Sprache im Unterricht soll diese nicht nur bewußt machen und nicht nur eine gewisse Regelhaftigkeit begreifen lassen, sondern auch zur Lernerleichterung und Ökonomie in einem durch Studentafeln zeitlich eingegrenzten Lernprozeß führen. Ein bloßes behavioristisches Einschleifen von Sprachstrukturen im Sinne eines Drills reicht dafür nicht aus. Nach der Bewußtmachung der Regelhaftigkeit kann dann sinnvollerweise das Üben erfolgen.

3.2. Zur Ausgangslage in Wissenschaft und Unterricht

Mit der Entwicklung neuer Lehrpläne in der Mitte der 70er Jahre und der entsprechenden Konzeption der Schulbücher für den Unterricht wurde die Diskussion um eine Vereinheitlichung besonders gefördert.

Verschiedene Theoriebildungen in der modernen Sprachwissenschaft hatten eine Vielfalt grammatischer Begrifflichkeit entstehen lassen, die häufig ungefiltert ihren Eingang in die Schulbücher fand, z.T. gefördert - und gefordert - durch sich recht fortschrittlich gebende Lehrpläne einzelner Bundesländer. Dadurch kam es in der Unterrichtspraxis zusätzlich zu Überschneidungen mit traditionell verstandenen Grammatik-Begriffen.

Ernst genommen werden mußten Klagen der Schulbuchverlage und der Eltern über Minderung der Freizügigkeit, der Vergleichbarkeit und der Durchlässigkeit im Schulwesen bei zunehmender Auseinanderentwicklung des inhaltlichen Unterrichtsangebots. Demzufolge schien also eine Vereinheitlichung nicht nur aus fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Erwägungen heraus dringend geboten, sondern aus bildungspolitischen und auch aus wirtschaftlichen Gründen dringend erforderlich.

Die Bemühungen um eine Vereinheitlichung im Rahmen der Kultusministerkonferenz sind jedoch Teil einer jetzt noch laufenden Abstimmung über Unterrichtsinhalte und ihre Zuordnung zu den einzelnen Jahrgangsstufen und Schularten. Insofern handelt es sich bei dem vorgelegten Verzeichnis zunächst nur um einen partiellen Beitrag in einem größeren Vorhaben.

Die Ausgangslage für das Bemühen zur Vereinheitlichung grammatischer Bezeichnungen war gerade im Hinblick auf die wissenschaftliche Diskussion und die damit stattfindende Theoriebildung denkbar ungünstig.

Jede Theorie hat ihren eigenen Begriffsapparat und somit ihre eigene Terminologie. Das ist normal und z.T. sogar notwendig zwecks Abgrenzung und Differenzierung.

Die intensive Beschäftigung mit Sprache hatte zu berechtigter Kritik an der sog. traditionellen Terminologie einerseits und zu entsprechenden Neuerungen in der wissenschaftlichen Terminologie andererseits geführt. Allerdings haben die verschiedenen Schulen mit ihren unterschiedlichen wissenschaftlichen Ansätzen eine terminologische Vielfalt geschaffen, die letztlich auch im wissenschaftlichen Bereich nicht nur zu Auseinanderentwicklungen und Auseinandersetzungen, sondern auch zu Mißverständnissen und zur Unmöglichkeit der Verständigung geführt hat.

Die Folgen für den praktischen Sprachlernprozeß sind dabei nicht ausgeblieben:

- Das angestrebte Ziel, die sprachliche Kompetenz der Lernenden zu erweitern, wurde nicht erreicht; der Nachweis einer erheblichen Verbesserung gegenüber dem alten Ansatz konnte nicht erbracht werden.
- Terminologische Vielfalt und Theorienstreit haben in der Schule und Praxis zu Verwirrung geführt.
- Der analytische, deskriptive Ansatz in der Forschung brachte reichlich wenig für eine notwendige Sprachnormierung, die Ausgangspunkt für Sprecherziehung und Sprachbewertung ist und zu den wichtigen Aufgaben des Sprachlehrers gehört. Er wurde z.B. bei dem Problem der Sprachkorrektur weitgehend alleingelassen und fand wenig Hilfe in den angebotenen Sprachbeschreibungsmodellen.

Andererseits waren Neuorientierungen in der sprachwissenschaftlichen Forschung in den folgenden Jahren und auch ebenso neue Schwerpunktbildung in der Schulpraxis durchaus erfolgversprechend für ein Bemühen um Vereinheitlichung:

- Spracherziehung im Unterricht wurde zunehmend stärker betont und damit auch die Frage der Sprachangemessenheit und der Elementargrammatik (z.B. im Bereich der Sprachrichtigkeit).
- Die dienende Funktion der Grammatik im Hinblick auf Sprach-erziehung gegenüber dem "l'art pour l'art"-Ansatz, d.h., die Frage nach dem Zweck von Grammatik und weniger die Frage nach der Einrichtung eines Spezialfaches Linguistik trat zunehmend stärker hervor.
- Nicht zu unterschätzen waren Versuche zu einer Popularie-sierung linguistischer Ergebnisse mit dem Ziel, zu einer grö-ßeren sprachlichen Verständlichkeit zu führen gegenüber allzu hohem Abstraktionsgrad der Darstellung.
- Hilfreich waren auch die Versuche zu einer Fachdidaktik im linguistischen Bereich - auch im Hinblick auf die Lehrerbil-dung; so etwa in den Fragen der Schulgrammatik, des Lehrbuch-vergleichs, der Stilistik und der Fehleranalyse.

4. Grundüberlegungen zu einem kommentierten Katalog

Nach einer Analyse der bekanntesten Sprachbücher und unter Berücksichtigung der verschiedensten fachwissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Ansätze wurde der kommentierte Katalog der Kultusministerkonferenz vorgelegt, in dem Vorschläge für den einheitlichen Gebrauch der wichtigsten grammatischen Begriffe gemacht wurden. Bei der Erstellung dieses Verzeichnisses wurde von folgenden Grundüberlegungen ausgegangen:

- Es mußte ein Kompromiß auf möglichst breiter Basis gefunden werden, der aber weitere Entwicklungsmöglichkeiten erlaubte. - Man vergleiche in diesem Zusammenhang die Bemühungen der Gesellschaft für Angewandte Linguistik mit ihren Vorschlägen zur Erweiterung dieses Kataloges und zur Erstellung von Verzeichnissen für die Fächer Englisch und Französisch.¹²

- Bei allem Streben nach Vereinheitlichung mußte die Möglichkeit für Unterrichtsversuche erhalten bleiben. Ein Rückzug auf überholte Positionen sollte vermieden werden.
- Eine Festlegung auf e i n Grammatikmodell war bei dem Stand der fachwissenschaftlichen und didaktischen Diskussionen nicht möglich.
- Die lateinischen Grammatik-Termini bildeten wegen ihrer internationalen Geltung die Ausgangsbasis. Sie bedurften jedoch einer einheitlichen Interpretation.
- Eine Verbindung zu den in den Fremdsprachen verwendeten Bezeichnungen sollte möglichst hergestellt werden.
- Die grammatischen Bezeichnungen sollten richtungsweisend sein sowohl für die Grundschule als auch für die weiterführenden Schulen.
- Das Verzeichnis sollte vor allem als Leitlinie für die Unterrichtspraxis gelten. Die getroffenen Kompromisse sind unter diesem Gesichtspunkt zu sehen. Fachwissenschaftliche Aspekte wurden berücksichtigt, ein Anspruch auf allgemeine fachwissenschaftliche Anerkennung wurde jedoch nicht erhoben.

Auch wenn die moderne Sprachwissenschaft schwerwiegende Kritik gegen die traditionelle Schulgrammatik und ihre Begrifflichkeit vorgebracht hat - sie wirft ihr u.a. Heterogenität der Kategorien und ihrer Benennungen, verschwommene und schwankende Interpretationen mancher Begriffe und zu enge Bindungen ihres grammatischen Systems an die Strukturen der alten Sprachen vor -, so scheint die der traditionellen Terminologie zugrundeliegende Grammatik ein durchaus brauchbarer Ansatz für eine moderne Schulgrammatik zu sein.

Jedenfalls hat die moderne Sprachwissenschaft bisher kein eigenes, allgemein anerkanntes grammatisches Modell erstellt, das

die traditionelle Grammatik als international verwendetes Bezugssystem in der Öffentlichkeit hätte außer Kurs setzen können. Sicher, dieses didaktische Ziel ist möglicherweise auch gar nicht angestrebt worden. Die Sprachwissenschaft ist natürlich nicht 'Zulieferer' für den Sprachunterricht, aber andererseits doch auch mitverantwortlich dafür.

Das vorgelegte Verzeichnis hält an der überkommenen grammatischen Begrifflichkeit fest, bleibt jedoch für gesicherte und förderliche neue Erkenntnisse der Wissenschaft offen.

Es ist z.B. unbestritten, daß auch die Wissenschaft so elementare - wenn auch umrißschwache - Begriffe wie Wort, Satz, Text usw. nicht zu verdrängen vermocht hat. Das vorgelegte Verzeichnis trägt dem Rechnung. Es hat eine schulpraktische Zielsetzung und keine wissenschaftstheoretische. Die notwendige Verständigung zwischen Schule und Wissenschaft ist noch am ehesten möglich auf der Grundlage einer tradierten, weit verbreiteten und auch international verständlichen Metasprache.

Der notwendige und legitime wissenschaftliche Pluralismus wird am allerwenigsten dem in der Schulpraxis vorhandenen Zwang unterliegen, auch die Wissenschaft zu einer Vereinheitlichung in der Terminologie zu führen, wenngleich eine solche auch von manchem Hochschullehrer sicherlich mancherorts nicht zu Unrecht gewünscht sein mag.

Anmerkungen

- 1 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke (von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 26.02.1982), Anlage zur Niederschrift der 76. Amtschefkonferenz, Bonn, 26.02.1982.
- 2 Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein, Lehrplan Orientierungsstufe Deutsch, Anhang: Kommentierter Katalog grammatischer Termini. Kiel 1976.
- 3 Landesstelle für Erziehung und Unterricht (LEU), Entwurf einer Basisliste grammatischer Fachausdrücke. Stuttgart 1980.
Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Grammatikunterricht im Vergleich, Fachausdrücke und Lehrplananforderungen in der Sekundarstufe I in den Fächern Deutsch, Englisch, Französisch, Latein (mit Erläuterungen und Unterrichtsmodellen). Mainz 1982.
- 4 Zitiert aus dem Schreiben des Vorsitzenden des Germanistenverbandes, Landesverband Schleswig-Holstein, vom 18.02.1974 an den Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein.
- 5 Zitiert aus dem Schreiben des Deutschen Seminars der Universität Tübingen (Prof. H.J. Heringer) vom 18.03.1975 an den Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein.
- 6 Zitiert aus dem Schreiben des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft vom 12.07.1979 an das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- 7 Albert Raasch (Hrsg.), Grammatische Terminologie (= forum Angewandte Linguistik, Bd. 1). Tübingen 1983, S. 10.
- 8 Rainer Wimmer, IdS-Stellungnahme zu dem "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke". In: IdS-Mitteilungen 9. Mannheim 1983, S. 5-30.
- 9 Zitiert aus der Stellungnahme des Verbandes der Schulbuchverlage e.V. vom 23.02.1979 zu dem vom Kultusministerium Schleswig-Holstein erarbeiteten "Kommentierten Katalog grammatischer Termini".
- 10 Vgl. dazu die Ausführungen in: Entwurf einer Basisliste grammatischer Fachausdrücke (s. Anm. 3).
- 11 Kultusminister des Landes Schleswig-Holstein, Lehrplan Orientierungsstufe Deutsch. Kiel 1976, S. 44.
- 12 Vgl. Anm. 7.

Linguistik und Schulgrammatik

Zum "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke"

Ich möchte das Thema Linguistik und Schulgrammatik unter starken Einschränkungen behandeln, auf die der Untertitel hinweist. Ich glaube aber, daß das von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommene Verzeichnis¹ sehr viel mit einem solchen Thema zu tun hat, ja, daß es in der jetzigen Situation sicherlich einen der wichtigeren Aspekte des allgemeinen Themas darstellt.

Das zur Debatte stehende Verzeichnis, ein Terminikatalog, ist ja nicht zuletzt deshalb entstanden und soll sich nicht zuletzt deshalb durchsetzen, weil viele Leute, viele Betroffene, beim Thema 'Linguistik und Schulgrammatik' Verdruß empfinden. Ich möchte gerne zeigen, daß Verdruß beim Thema 'Linguistik und Schulgrammatik' - oder wie auch immer formuliert - wohl verständlich ist, daß man das Thema aber nicht einfach ad acta legen kann und auch aus bestimmten Gründen nicht ad acta legen sollte.

Obwohl und auch weil ich von einer linguistischen Position aus argumentieren möchte, will ich zunächst einmal gerade nicht den Begriff der Linguistik in den Vordergrund stellen, sondern den der Grammatik, der ja auch schon terminologisch häufig als Bindeglied zwischen Wissenschaft und Schule angesehen wird. Ich erinnere nur an vieldiskutierte Fragestellungen, wie die nach dem Verhältnis von wissenschaftlicher und didaktischer Grammatik u.ä. All diese Fragestellungen implizieren ja ein tertium comparationis, eben 'Grammatik'. Nun gibt es auch für den Ausdruck 'Grammatik' gewisse traditionelle Verständnisweisen, auf deren Vielfalt hinzuweisen keine sonderliche neue Erkenntnis ist. Damit man weiß, was ich meine, will ich kurz einige solche Verständnisweisen des Ausdrucks 'Grammatik' nennen, die man im

übrigen in ähnlicher Form in jedem linguistischen Wörterbuch nachschlagen kann. Da ist das Verständnis von Grammatik als Regellehrbuch oder als immanente Sprachstruktur, als Ausgrenzung gegenüber Semantik oder Phonologie oder als Regelgesamtheit in einer Sprache. Von der Normativitätsproblematik soll an dieser Stelle nicht die Rede sein, ebenfalls nicht davon, daß mit solchen unterschiedlichen Etikettierungen von Grammatik sicherlich nicht automatisch auch Klarheit und deutliche Abgrenzung verbunden sein müssen. Aufmerksam machen möchte ich aber zunächst auf ein praktisch in allen Verständnissen von Grammatik steckendes Konzept, nämlich das Konzept der Regel bzw. der Regeln, mit denen sich Grammatik auf jeden Fall beschäftigt. Wenn man Regelmäßigkeit nun als notwendige Bedingung für das Vorliegen von Grammatik nimmt - ohne Regel also keine Grammatik -, so bleibt die Frage nach den hinreichenden Bedingungen von Grammatik, oder - wieder anders formuliert:

Was fehlt anderen Regelsystemen, das Grammatik noch zusätzlich hat?

Bei der Untersuchung dieser Frage möchte ich zunächst den Bereich der Linguistik und auch den Bereich der Schule verlassen und einmal schauen, ob man nicht auch in anderen Bereichen auf Verwendungen des Wortes 'Grammatik' trifft. Das ist in der Tat der Fall und scheint mir eine relativ neue Tendenz zu sein - ähnlich übrigens, wie die ungefähr in den letzten fünf Jahren inflationierte Verwendung des Wortes 'Semantik' im politischen Bereich, und vor allem und gerade durch Politiker. Mir ist jedenfalls diese außerphilologische Verwendung des Wortes 'Grammatik' zum ersten Mal augenfällig geworden durch die Publikation von Tilmann Mosers Buch "Grammatik der Gefühle" im Jahre 1979.² Der Untertitel lautet: "Mutmaßungen über die ersten Lebensjahre". Es geht dort sicherlich nicht um Linguistik und auch noch lange nicht um Schule; es geht vielmehr um ganz andere Dinge, wie folgendes Zitat zeigen soll:

"Das Buch zeigt auf glaubwürdige Weise die Möglichkeit einer Rückkehr in die Zeit frühkindlicher Erfahrung. Nicht unvorbereitet läßt sich diese Rückkehr antreten, es bedarf der Fähigkeit, den "jetzigen" Zustand zu begreifen, des Mutes, seine Ursachen zu deuten." (Moser 1979, Klappentext, erste Umschlagseite)

Ein weiteres Beispiel findet sich in der "Zeit" in einer Besprechung durch Wolf Lepenies von Georg Simmel (1917):

"Grundfragen der Soziologie":

"Als eigentlich epochales Geschehen sah Simmel den Wandel sozialer Formen an. Um diesen Wandel zu verstehen, waren kühne Analogien nicht nur zulässig, sondern unabdingbar: Der Kriminologe mußte die Psychologie des Theaterpublikums kennen, der Religionsforscher "Gläubigkeit" einer atheistischen Arbeiterschaft bemerken; Kultur- und Kunstgeschichte waren eng miteinander verbunden. In ihrer reinen Form war die Soziologie eine Art von Grammatik. Sie demonstrierte die Regelmäßigkeit des gesellschaftlichen Lebens noch in seinen feinsten, anscheinend von reiner Impulsivität bestimmten Verästelungen."³

Noch ein letztes Beispiel für die Verwendung von Grammatik im nicht-philosophischen Bereich aus dem "Spiegel" aus einem Gespräch mit Henry Kissinger. Der "Spiegel" berichtet da Kissinger über seinen, des "Spiegels", Eindruck von Andropow, und zwar in folgender Weise:

"Seine Erregung darüber, wie die Sowjetunion von den Vereinigten Staaten behandelt, wie sie als Zentrum des 'Bösen' verteuftelt wird. Er hat gezittert, er hat kaum sprechen können, er hat gesagt: Wie kann man als große Macht einer anderen großen Macht so etwas sagen? Wir sagen doch auch nicht, daß die Amerikaner keine Menschen sind, aber sie sagen: Wir sind Untermenschen. Das muß doch jeder wissen, daß das nicht geht. (Der Spiegel fährt fort zu Kissinger:) Da wird Rhetorik zur Politik, da darf man sich nicht wundern, wenn die Sowjets so reagieren.

Kissinger: Die Grammatik und die Philosophie für den Umgang der beiden Supermächte miteinander muß unbedingt abgeklärt werden, das ist unverzichtbar."⁴

Diese Aussage bedeutet für Kissinger, wie er weiter ausführt, keine extrem politischen Schwankungen wie von Carter zu Reagan zuzulassen, sondern das Thema auf einer ü b e r p a r t e i l i c h e n Ebene zu behandeln.

Was kann man nun mit diesen nicht-linguistischen und nicht-schulbezogenen Verwendungen des Wortes 'Grammatik' anfangen, und was hat das Ganze überhaupt mit dem weiteren und auch gerade mit

dem engeren Thema eines Terminikatalogs zu tun? Es wäre wohl kurzsichtig, nun von einem linguistisch-grammatischen Roß herab zu sagen, die Leute - hier Moser, Lepenies, Kissinger - hätten eben keine Ahnung, was Grammatik sei, und sich dann etwas indigniert von solchen Zitaten abzuwenden. Im Gegenteil möchte ich einmal vorschlagen, in dieser Verwendung des Wortes 'Grammatik' ein sozusagen abgesunkenes linguistisches Sediment zu entdecken und mit Hilfe dieses abgesunkenen Sediments eben an die gesuchten Bedingungen heranzukommen, die **z u s a m m e n** mit der Regelhaftigkeit eine dann auch hinreichende Erläuterung von Grammatik liefern können. Es geht also **n i c h t** um eine weitere sprachwissenschaftliche Definition von Grammatik, sondern gerade anders herum soll zunächst gefragt werden, was Grammatik im nicht fachlichen Sprachgebrauch bedeutet, und erst dann einmal geprüft werden, ob eine solche Bedeutung auch in fachlichen Verwendungen des Wortes Grammatik zu entdecken ist. Damit verbunden soll sein eine rudimentäre sozialpsychologische Erklärung für die Attraktivität, beinahe Faszination, die ein Katalog grammatischer Termini, wie der, der hier zur Debatte steht, für viele hat. Dazu soll ein etwas schärferer Blick auf die Zitate dienen. Daß es in jedem Zitat um Regeln geht, bedarf wohl keiner näheren Erläuterung. Bemerkenswert ist aber die durchweg positive Einschätzung dieser Art von Regelhaftigkeit, die von den drei Autoren 'Grammatik' genannt wird. Mosers Buch, also seine "Grammatik der Gefühle", ist "glaubwürdig". Sie bereitet vor auf bestimmte psychotherapeutische Verfahrensschritte, und sie läßt dabei "begreifen" und "deuten". Bei Georg Simmel in Lepenies' Sicht durchdringt die Grammatik den scheinbar impulsiven, chaotischen Wandel und deckt dessen Gesetzmäßigkeit auf; "kühn" geht sie vor, diese Grammatik, die als eine "reine Form" angesehen wird. Kissingers Grammatik schließlich garantiert Überparteilichkeit; sie wird in einem Atemzug mit "Philosophie" genannt. Die Politiker beherrschen bedauerlicherweise die Regeln des Umgangs nicht mehr. Die unverzichtbare überparteiliche Grammatik müßten sie nur kennen, um quasi automatisch zu einer nicht extrem schwankenden, sondern zu einer vernünftigen Politik zu gelangen.

Diese positiven Konnotationen von Grammatik im nicht fachlichen Sprachgebrauch scheinen mir nun gerade die gesuchten hinreichenden Bedingungen für eine Grammatik als eine besondere Art von Regelsystem zu liefern: Eine Grammatik ist nicht nur ein Regelsystem, es ist auch ein *g u t e s* Regelsystem: Wer es beherrscht, ist glaubwürdig. Er hat auch Erkenntnismöglichkeiten, die anderen verborgen bleiben. Er ist vor menschlichen Schwächen wie Parteilichkeit - wenn das denn eine ist - gefeit. Dazu kommt wesentlich: All diese positiven Effekte beim Grammatikbenutzer werden sozusagen garantiert durch die *b l o ß e K e n n t n i s* der Regeln; diejenigen Regeln, die Grammatikregeln sind, müssen also offensichtlich nur gewußt werden, und schon hat das für die Regelkenner, die Grammatikbenutzer, nur positive Auswirkungen.

Was hat diese Explikation nun mit Linguistik und Schulgrammatik zu tun? Einmal kann man eben diese positiven Konnotationen, die eine Grammatik zu einer besonderen Art von Regelsystem, nämlich zu einem guten Regelsystem machen, auch in vielen fachlichen Verwendungen von Grammatik finden, besonders deutlich wird das an dem erwähnten Terminikatalog und seinen Begründungen.⁵ Außerdem - und da sind wir nun wieder erheblich näher an der Linguistik - glaube ich, daß diese Konnotationen naiv sind; und das gilt für den angesprochenen nicht fachlichen wie auch für den linguistischen Bereich. Demgegenüber möchte ich für ein aufklärteres Verständnis der Rolle plädieren, die Grammatik für uns spielen kann und/oder soll.

Ich möchte diese beiden Einschätzungen nun einmal näher an dem schon öfter angesprochenen Terminikatalog zu belegen versuchen und bin damit hoffentlich endgültig beim Thema. Das "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke" ist in diesem Band abgedruckt, eine nähere Beschreibung daher nicht erforderlich. Wozu dieses Verzeichnis, dieser Katalog? Die löblichen Absichten der Verfasser und Unterstützer - nachzulesen vor allem bei Czeczatka 1983 - sind im Extrakt und im wesentlichen die folgenden: Ziel ist die Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie. Dabei geht es im Grunde um eine Wiedervereinheitlichung, denn:

"Verschiedene Theoriebildungen in der modernen Sprachwissenschaft hatten eine verwirrende Vielfalt grammatischer Termini entstehen lassen, die zum Teil in das weitgestreute Angebot neuerer Sprachbücher Eingang fanden." (Czeczotka 1983, S. 19)

Als Konsequenz habe es unterschiedliche Lehrplanterminologien gegeben, das wiederum habe die Schulbücher wegen geringer Auflage verteuert, außerdem sei die Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit im Schulwesen beeinträchtigt worden. Diese negativen Folgen soll nun eine Vereinheitlichung rückgängig machen. Die Vereinheitlichung soll geschehen nach folgenden sogenannten "Grundüberlegungen" (Czeczotka 1983, S. 20):

1. Kompromiß auf breiter Basis mit Entwicklungsmöglichkeiten. "Ein völliger Rückzug auf überholte Positionen sollte vermieden werden."
2. Auf e i n Grammatikmodell allein kann man sich nicht festlegen.
3. Lateinische Termini sind die Ausgangsbasis. Sie müssen aber einheitlich interpretiert werden.
4. Die Verbindung zu fremdsprachigen Termini soll hergestellt werden, und
5. die Termini sollen orientierend für die Grundschule sein.

Es gibt noch eine Reihe zusätzlicher Begründungen für die Einführung einer vereinheitlichten Terminologie, die ich hier nicht alle nennen oder diskutieren kann. Nur die folgenden in Stichworten:

- neue Termini erweitern nicht - wie angestrebt - die sprachliche Kompetenz
- terminologische Vielfalt führt zu Konfusion in Schule und Praxis
- deskriptive Ansätze bringen "reichlich wenig für eine notwendige Sprachnormierung, die Ausgangspunkt für Sprecherziehung und Sprachbewertung ist und zu den wichtigen Aufgaben des Sprachlehrers gehört" (Czeczotka 1983, S. 21).
- Der Katalog bleibt dabei offen für "gesicherte und förderliche neue Erkenntnisse der Wissenschaft" (Czeczotka 1983, S. 22).

Zum Verhältnis von Schulpraxis und Wissenschaft heißt es dort weiter:

"Das "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke" hat eine schulpraktische Zielsetzung ... und keine wissenschaftstheoretische. Im übrigen sind Generationen von Wissenschaftlern unbeschadet durch die traditionelle Grammatik gegangen." (Czeczotka 1983, S. 22)

Zunächst möchte ich einmal klar sagen, daß ich nicht beurteilen kann, wie wichtig die genannten Klagen über die Vorvereinheitlichungsphase für die Schulpraxis sind. Damit meine ich hier nun nicht, ob die ganze Angelegenheit gerade an den mir als Anglisten nahestehenden Fremdsprachenlehrern vielleicht sowieso vorübergegangen ist, weil es im Fremdsprachenunterricht terminologische Uneinheitlichkeit nie gegeben habe, sicherlich hat es sie weniger gegeben als im Deutschunterricht. Ich meine, daß ich nicht beurteilen kann, ob eine solche Uneinheitlichkeit wirklich in der Schule diese Schwierigkeiten so mit sich bringt. Eben darum unterstelle ich hier einmal, daß das wirklich der Fall ist, und ich kenne natürlich auch eine Reihe von Lehrern, die ebensolche Klagen führen.

Also nehmen wir einmal an, es ginge nicht ohne einen solchen Katalog. Da bleibt doch die Frage:

Geht es nicht ohne diesen Katalog?

Dazu möchte ich auf einige Gefahren hinweisen, die den Geist und auch die konkrete Gestalt dieses Katalogs betreffen, anknüpfend an Stichworte aus der referierten Begründung Czeczotkas.

1. Die lateinischen Termini müssen einheitlich interpretiert werden.
2. Es herrscht bisher Konfusion.
3. Gesicherte und förderliche wissenschaftliche Erkenntnisse können integriert werden.
4. Die traditionelle Grammatik hat Generationen von Wissenschaftlern nicht geschadet.

Was kann terminologische Vereinheitlichung einerseits und terminologische Konfusion andererseits heißen? Für Konfusion gibt es einen trivialen Grund: Die Terminiverwender wissen nichts. Sie wissen also nicht, was sie tun. So etwas gibt es mehr oder weniger häufig sicherlich unter Schülern, Lehrern, Linguisten und auch Ministerialbeamten und ist kein Grund für eine neue Terminologie, sondern Grund, die alte beherrschen zu lernen.

Und da sind wir bei einem zweiten möglichen Grund für terminologische Konfusion. Die Leute, besser und präziser hier die Linguisten, benennen ein und dasselbe Phänomen aus bestimmten Gründen ganz verschieden, so daß niemand - sie selbst u.U. eingeschlossen - mehr durchblickt. Warum wird da nun nicht - Stichwort - **v e r e i n h e i t l i c h t** ? Eine gängige - und eben für viele Lehrer nicht e i n gängige - Antwort der Linguisten auf auf diese Frage könnte etwa so lauten:

Unterschiedliche Termini sind Ausdruck unterschiedlicher Theorien und unterschiedlicher theoretischer Zusammenhänge - ein Subjekt ist eben deshalb keine Ergänzung, weil am Terminus 'Ergänzung' eine Valenztheorie hängt. Also ist ein Vereinheitlichungsverlangen im Prinzip unmöglich.

Dieser holistisch-hermetisierende Typ von Antwort läßt dem Linguisten sein Feld, den Lehrer aber ratlos bzw. zunehmend ärgerlich. Der Katalog ist für mich eine Antwort auf diese Antwort. Die Rechtfertigung und auch die vermutlich breite Zustimmung zum Katalog und seinen Zielen, verbunden mit doch recht kritischer Sicht auf neuere linguistische Grammatikmodelle, diese Rechtfertigung und Zustimmung also bezieht nun m.E. einen wesentlichen Teil ihrer Kraft und ihrer Wirkung aus einem Verständnis von Grammatik, das sehr viele Linguisten und auch sehr viele Nicht-Linguisten haben und das ganz zentral die oben angesprochenen positiven Konnotationen enthält: Grammatik, das sind Regeln, die die Sache recht und gut machen; eine Grammatik ist - Stichwort - **g e s i c h e r t** und **f ö r d e r l i c h**. Die Linguistik leistet das großenteils nicht, kann es zumindest nicht zeigen. Unser positives, unproblematisches und richtiges

Vorverständnis von Grammatik soll sich w i e d e r durchsetzen; also brauchen wir wieder einen Katalog, der den sozusagen guten Geist unserer Grammatik ausdrückt bzw. wieder ausdrückt. Das krönende Argument dafür ist dann - Stichwort n i c h t g e s c h a d e t -, daß Generationen von Wissenschaftlern unbeschadet durch die traditionelle Grammatik gegangen sind. Das ist sicherlich - jedenfalls cum grano salis - richtig; aber eben darum sehe ich in diesem Stichwort einen unnützen und gefährlichen Geist sich verraten, der dem gewollten guten Geist schwer zu schaffen macht.

Es geht doch bei dem Katalog nun sicher gerade nicht um Wissenschaftler: Die linguistischen Wissenschaftler wissen das alles sowieso immer besser, und die anderen haben damit - vielleicht für sie Gott sei dank - nichts mehr zu tun. Es geht doch vielmehr um die S c h ü l e r und die Art und Weise, wie s i e die traditionelle Grammatik überstehen. Und da muß ich sagen: In dieser Form ist der Katalog allzu naiv und bedeutet einen klaren Rückschritt.

Warum bedeutet er das? Als ich oben die linguistische Antwort auf das Problem des Schulgrammatikers und Lehrers typisierend zitierte, habe ich darin die Forderung nach Vereineitlichung als im Prinzip unmöglich abgelehnt. Nun kann man ja auch Linguisten mit der Liste der Sprache relativieren, und erfreulicherweise kann "im Prinzip unmöglich" ja entweder heißen: 'nie und nimmer' oder: 'eigentlich nicht, aber es läßt sich schon was machen'. Was läßt sich also machen? Oder zunächst: Was läßt sich nun wirklich nicht machen?

Klar ist auf der einen Seite, daß die Schulgrammatik nicht mit fünf oder zehn Terminikatalogen, z.B. zur Syntax, arbeiten kann. Daher darf 'Syntax' ruhig auch z.B. 'Satzlehre' heißen. Also allgemein: Gegen einen schulgrammatischen Katalog hätte ich als Linguist nichts einzuwenden. Auch hier aber ist wieder ein 'im Prinzip' im zweiten Sinne anzufügen. Im Prinzip ist sicher nichts einzuwenden; aber der Katalog muß dann auch vernünftig gemacht sein. Und dabei geht es nun nicht nur um den einen oder

anderen Terminus, sondern das heißt, daß man im Prinzip nicht - im Sinne eins 'nie und nimmer'- davon ausgehen darf, mit der *W i e d e r e i n f ü h r u n g* einer traditionellen Nomenklatur seien auch die *P r o b l e m e* einer traditionellen Nomenklatur wieder zum Verschwinden zu bringen. Die Vereinheitlichung anzustreben ist ein löbliches Ziel und dürfte gar nicht so leicht zu erreichen sein, denn natürlich ist ja auch die sogenannte traditionelle Grammatik weit von terminologischer Einheitlichkeit entfernt. Aber - wichtiger - es gibt auch Probleme der traditionellen Grammatik, die mit Vereinheitlichung gar nichts zu tun haben.

Und da scheint mir folgendes doch zentral zu sein: Daß viele Linguisten die traditionelle latinisierende Terminologie aufgegeben haben, hat Gründe, die mit immanenten Schwierigkeiten eben dieser Terminologie und der dahinter stehenden Grammatik zu tun haben, und nicht mit unsinnigen Profilierungssüchten von Linguisten. Dafür ein Beispiel aus einem der traditionellen Kernbereiche der Unterscheidung von Satzgliedern und Wortarten. In meinem Bereich, der Anglistik, ist die große Grammatik von Quirk u.a.⁶ sicher eine der aufgeklärten traditionellen Grammatiken, die sich zudem - und auch das ist bei traditionellen Grammatiken durchaus nicht selbstverständlich - noch bemüht, explizite Definitionen zu liefern. Dort wird das Satzglied "subject" u.a. so definiert: "is normally a noun phrase or a nominal clause" (Quirk u.a. 1985, S. 724). Was ist in der Grammatik nun eine "noun phrase?" Daß sie einen Vertreter der Wortart "noun" enthalten muß, wird im definierenden Abschnitt einfach implizit vorausgesetzt; das ist auch nicht weiter schlimm, aber in der einführenden Definition von "noun phrase" heißt es: "The noun phrase typically functions as subject, object, and complement of clauses and as complement of prepositional phrases" (Quirk u.a. 1985, S. 245). Also: Das Satzglied 'Subjekt' wird wohlgermerkt definiert als u.a. eine Nominalphrase. Diese wiederum wird definiert als u.a. typischerweise Subjektfunktion habend. Auch ohne die von mir nicht zitierten weiteren Definitionsstücke liegt hier eine klare Tautologie vor, die die Ausdrücke "normally" und "typically" nicht retten können.

Nun bemüht sich die Grammatik von Quirk u.a. wie gesagt noch um vergleichsweise explizite Definitionen. Bei der viel größeren Zurückhaltung anderer Grammatiken traditioneller Ausrichtung werden solche Tautologien bezüglich der doch angeblich so klaren Unterscheidung von Wortarten und Satzgliedern implizit durch alle einschlägigen Kategorien geschleppt. Das sogenannte Gerundium etwa ist dafür im Englischen geradezu ein Exerzierfeld.

Man kann also gern die Dinge nennen, wie man will. Man kann aber nicht Tautologien unaufgedeckt lassen bzw. gar nicht bemerken und gleichzeitig von einem Schüler verlangen, daß er die Sache versteht. Natürlich wird ein intelligenter Schüler im Laufe der Zeit eine Intuition entwickeln, was er wann Subjekt nennen soll, und was wann Nomen oder Substantiv. So war es ja lange Zeit und solche Schüler gehen auch wohl unbeschadet durch die traditionelle Grammatik. Aber wehe, sie sind allzu intelligent und kommen auf solche grundlegenden Probleme traditioneller Kategorien, die den Lehrern selbst nicht deutlich sind und durch Schulgrammatiken und Terminikataloge auch nicht deutlich gemacht werden. Argumentativ können diese Schüler ja sicher ihr Unbehagen noch lange nicht vertreten; dazu bräuchte es nämlich eine auf dem Niveau ganz utopische linguistische Ausbildung. Aber sie können eine Abneigung gegen die Grammatik mitnehmen, die u.U. nicht ernst genommen und nicht verstanden wird, ja, die als Unkenntnis abgetan wird.

Der vorliegende Katalog gibt wenige Erläuterungen. Diese sind zum Teil auch nur methodische Hinweise. Durch die bloße Auflistung der überwiegenden Zahl der Termini suggeriert er Klarheit, wo häufig keine ist in der traditionellen Grammatik und wo auch durch Vereinheitlichung keine zu erreichen ist.

Ich bin pessimistisch genug anzunehmen, daß diese Pseudoklarheit, gestützt auf und verbunden mit den sehr tiefsitzenden, positiven und vielverheißenden Konnotationen auf allzu fruchtbaren Boden fallen wird. Hier wird ein Königsweg zur Grammatik versprochen, und natürlich wären wir gern alle Könige.

Leider ist das Reich der Grammatik aber kein Märchenreich, jedenfalls sicher nicht in dem Sinne, daß es dort bequeme Königswege gäbe. Was also, noch einmal gefragt, kann man machen? Man kann - das ist konzidiert - in einer Schulgrammatik das Kind nennen, wie man will, auch einheitlich benennen. Ohne Problembewußtsein geht das aber wirklich nicht. Die eben zitierte Zielsetzung des Katalogs "Ein völliger Rückzug auf überholte Positionen sollte vermieden werden" (Czeczotka 1983, S. 20) ist durch die Formulierung "völlig" leider entlarvend. Es geht eben doch um einen Teilrückzug auf überholte Positionen, und zwar in dem Sinne, daß die Nomenklatur, die Terminologie, auch schon der Weisheit letzter Schluß sei. Mit Terminologie allein ist aber bestenfalls noch gar nichts getan, schlimmerenfalls Widersprüchliches und Inkonsequentes kanonisiert und verdeckt.

Was also - zum letzten Mal - kann man machen?

In Maximen- und Thesenform formuliert:

1. Man kann und soll die Terminologie der Schulgrammatik vereinheitlichen.
2. Man kann und soll die verwendete Terminologie reflektieren, und zwar mit linguistischen Mitteln reflektieren.
3. Man kann und soll die Schüler an dieser Reflexion beteiligen, wenn es notwendig wird; etwa zugeben, daß es schwierig ist, den einen oder anderen Terminus bei einem bestimmten Phänomen klar anzuwenden.
4. Man kann und soll die Linguistik - ich würde lieber sagen, eine linguistische Denkweise - in ihre eben auch kritische Beschäftigung mit Schulgrammatik durchaus einbringen.
5. Man kann und soll mit **G e l a s s e n h e i t** sehen, daß auch die Linguistik keine perfekten und unumstößlichen Ergebnisse hervorbringt.
6. Man kann sich dann, unter Befolgung dieser Maximen, mit gutem Gewissen darauf besinnen, daß eine gute Grammatik noch keinen guten Lehrer und eine schlechte Grammatik noch keinen schlechten Lehrer macht.

Anmerkungen

- 1 Abgedruckt in: Rasch, Albert (Hrsg.) (1983): Grammatische Terminologie. Vorschläge für den Sprachunterricht. Tübingen 1983. (= forum Angewandte Linguistik Bd.1), S. 13-18.
- 2 Moser, Tilmann (1979): Grammatik der Gefühle. Mutmaßungen über die ersten Lebensjahre. Frankfurt 1979, vordere Umschlagklappe.
- 3 Lepenies, Wolf (1983): Rez. von Georg Simmel (1917): Grundfragen der Soziologie, Berlin und Leipzig 1917. In: Die Zeit, Nr. 35, 26. August 1983, S. 34.
- 4 Kissinger, Henry (1983): "Wir sind zur Koexistenz verdammt". Henry Kissinger über Nachrüstung, Jumbo-Abschuß und Sowjetmacht. In: Der Spiegel, Nr. 40, 3. Oktober, S. 163.
- 5 Czeczotka, Dietrich (1983): Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie als schulpraktisches Problem fremdsprachlicher Fächer in der c u r r i c u l a r e n P l a n u n g (sic: fälschlich identisch mit Titel des folgenden Aufsatzes im Sammelband). In: Raasch, Albert (Hrsg.), Grammatische Terminologie. Vorschläge für den Sprachunterricht, Tübingen 1983 (= forum Angewandte Linguistik, Bd. 1), S. 19-22.
- 6 Quirk, Randolph u.a. (1985): A Comprehensive Grammar of the English Language. London 1985.

Grammatische Terminologie in lateinischen Sprachbüchern

Wenn im Blick auf eine Vereinheitlichung grammatischer Terminologie ein eigenes Referat über lateinische Sprachbücher vorgesehen ist, dann ergibt sich das zunächst einfach aus der Tatsache, daß Latein ein Teil des an den Schulen etablierten Sprachunterrichts ist. Doch stellen sich dabei sicher auch noch andere Überlegungen ein. Lange Zeit waren die grammatische Terminologie und auch die Beschreibungsverfahren im Deutschunterricht und in modernen Fremdsprachen von der lateinischen Grammatik her geprägt. Inzwischen setzten sich neue, den einzelnen Sprachen angemessenere Beschreibungsweisen durch, neue Grammatiktheorien wurden entwickelt. Verständlicherweise war damit die Neigung verbunden, auch neue Termini einzuführen. Der Lateinunterricht kam dadurch in eine schwierige Situation. Einerseits sah man (vom Standpunkt des Lateinlehreres aus) nicht ein, daß man an den Termini, die sich im Umgang mit der lateinischen Grammatik entwickelt hatten, nicht festhalten sollte. Andererseits forderten neue Beschreibungsweisen auch zur Überprüfung der traditionellen lateinischen Grammatik heraus. Dies wiederum mußte auch zu einer kritischen Überprüfung der Termini führen. Eine gewisse Unsicherheit war die Folge.

Von der Praxis des Sprachunterrichts in den Schulen ging eine weitere Verunsicherung aus. In dem Entwurf einer 'Basisliste grammatischer Fachausdrücke', den die Landesstelle für Erziehung und Unterricht in Stuttgart 1980 vorlegte, heißt es S. 7: "Dem Fach Deutsch obliegt es natürlicherweise, das Fundament für die schulgrammatische Arbeit zu legen und Anstöße und Ansätze zu einer 'Verstehensgrammatik' zu geben, die über die Einzelsprachen hinweg die Sprache ins Blickfeld der Betrachtung rückt." Diese Forderung ist durchaus begründet. Aber die Wirklichkeit sah oft anders aus. Der Deutschunterricht erfüllte diese Funktion vielfach nicht mehr oder er gebrauchte unterschiedliche Termini. Der Lateinunterricht war davon in besonderer Weise betroffen. Er

ist durch den primär reflektierenden Umgang mit der Sprache auf die Entwicklung einer brauchbaren grammatischen Terminologie angewiesen, die nach Möglichkeit nicht nur auf das Lateinische anwendbar ist. Außerdem ist nach wie vor eine der wichtigsten Tätigkeiten des Lateinunterrichts das Übersetzen. Das schließt eine ständige kontrastive Betrachtung mindestens lateinischer und deutscher Ausdrucksweisen ein. Wie hilfreich dabei eine weithin einheitliche grammatische Terminologie sein kann, ist ohne weiteres einzusehen.

Der Lateinunterricht hat auf Grund solcher Überlegungen ein vitales Interesse an einer weitgehenden Vereinheitlichung grammatischer Termini im Sprachunterricht. Daß dabei viele in der lateinischen Grammatik gebräuchliche Termini eine Rolle spielen, ist nicht Zeichen irgendeines Vorranges des Lateinischen. Ebenso wenig wird es darum gehen, Beschreibungsverfahren der lateinischen Grammatik auch dort anzuwenden, wo sie unangemessen sind. Vielmehr bieten die tradierten Termini die Möglichkeit, unbefangener Erscheinungen zu benennen, ohne sich mit den Benennungen schon in der Bestimmung der Erscheinungen festzulegen. der bereits zitierte Entwurf einer Basisliste grammatischer Fachausdrücke bemerkt S. 4 richtig: "Je weniger die grammatischen Termini kraft ihrer verblaßten Grundbedeutung an erschließbarem, ursprünglichem Wortsinn preisgeben, umso geeigneter erscheinen sie als 'Etiketten' für abstrakte Funktionen, die sich dem Schüler vielleicht erst im Laufe mehrerer Jahre voll erschließen."

In den vergangenen 10-15 Jahren haben verschiedene Einflüsse neuerer Linguistik auf den Umgang mit der Grammatik in der Schule eingewirkt. An erster Stelle zu nennen ist die Valenz- bzw. Dependenzgrammatik. Diesem Grammatikmodell gegenüber hatte man die geringsten Vorbehalte.¹ Schwierigkeiten bereitete dagegen die Berücksichtigung transformationeller Aspekte. Textlinguistische Gesichtspunkte, die für die Texterschließung und für das Textverstehen hilfreich schienen, wurden weitgehend akzeptiert.

Im ganzen kann man sagen, daß die Neigung der Lateinlehrer, sich auf neue Überlegungen zur Grammatik einzulassen, nicht sehr groß ist. In den Sprachbüchern herrschen traditionelle Beschreibungsverfahren vor, die durch neue Aspekte ergänzt werden. Vermittelt wird im wesentlichen die Morphologie in Verbindung mit einer Satzgliedgrammatik. Dabei werden Elemente der Valenzgrammatik (z.B. in *Fontes*, *Cursus Latinus*, *Nota*) oder auch transformationelle Beziehungen berücksichtigt (besonders in *Contextus*, z.T. auch in *Fontes*, *litterae*, *Nota*, *redde rationem*).²

Lehnt sich ein Buch an die Valenzgrammatik an, dann erscheint neben den traditionellen Benennungen der Satzglieder die Unterscheidung zwischen notwendigen Satzgliedern und freien Zusätzen (so in *Fontes*), oder es wird zwischen Ergänzungen und freien Angaben unterschieden (*Nota*). *Cursus Latinus* führt die Unterscheidung von sinn-notwendigen Ergänzungen und verdeutlichenden Ergänzungen bzw. von adverbialen freien Angaben ein.

Das Vorgehen der Sprachbücher bietet ein einfaches Musterbeispiel für die Probleme, die mit der Einführung neuer Beschreibungsverfahren und der ihnen zugeordneten Termini verbunden sind. Das Einbeziehen neuer syntaktischer Aspekte scheint geradezu zwangsläufig zu unterschiedlichen Termini zu führen. Dabei zeigen sich sofort auch Fragwürdigkeiten. Die rein syntaktischen Bestimmungen der Valenzgrammatik bekommen im *Cursus Latinus* eine inhaltliche Tönung: Von *sinn-notwendigen Ergänzungen*, *verdeutlichenden Ergänzungen* ist die Rede. Das suggeriert die falsche Vorstellung, als seien die sinn-notwendigen Ergänzungen die eigentlich wichtigen, die verdeutlichenden Ergänzungen dagegen weniger wichtig.

An die Transformationsgrammatik wird angeknüpft, indem Erscheinungen wie Prädikativum, *aci*, *ablativus absolutus*, *-nd*-Formen, Gliedsätze durch Einbettung bzw. Transformation zugrunde liegender Sätze erklärt werden. Am ausgeprägtesten ist diese Möglichkeit in *Contextus* genutzt. Dort werden die erwähnten Erscheinungen durchweg durch transformationelle Beziehungen erklärt.

Einbettung bzw. Transformation sind ausdrücklich erörterte Verfahren. Der Satz, in den ein anderer Satz als Gliedsatz eingebettet wird, wird in Contextus Matrixsatz genannt. Es hat sich aber gezeigt, daß die Lateinlehrer diesen Terminus nur ungern aufgreifen, weil er sonst in der Schule kaum gebraucht wird. Man bleibt lieber bei den Bezeichnungen 'Hauptsatz' oder 'Übergeordneter Satz'.

In neueren lateinischen Sprachbüchern gibt es an einigen Stellen auch Bemühungen um Verbesserungen der tradierten Terminologie. So führt Fontes Partizip I (Partizip Präsens (Aktiv)) und Partizip II (Partizip Perfekt (Passiv)) ein (vgl. Fontes S. 67; 79; vgl. auch S. 151). Die Termini Partizip Präsens und Partizip Perfekt sind mißverständlich, da die Partizipien durch Tempusbezeichnungen unterschieden werden, aber keine Tempusbedeutung haben. Man könnte darauf verweisen, daß das Part. Präs. (Akt.) vom Präsensstamm gebildet ist, aber einen Perfekt-Passiv-Stamm des Verbs gibt es nicht. Perf., Plusquamperf. und Fut. II Pass. werden bekanntlich durch zusammengesetzte Formen gebildet (Part. Perf. Pass. + Formen von *esse*). Da die Partizipien Zeitverhältnisse ausdrücken, könnte man das Partizip der Gleichzeitigkeit (Part. Präs.) und das der Vorzeitigkeit (Part. Perf.) unterscheiden.

Nun gibt es aber Fälle, in denen das Part. Perf. offensichtlich keine Vorzeitigkeit ausdrückt.³ Außerdem müßten die Bezeichnungen 'Partizip der Gleichzeitigkeit' und 'Partizip der Vorzeitigkeit' im Unterricht dazu führen, daß mit dem ersten Vorkommen der Partizipien sogleich die Zeitverhältnisse mit erörtert würden. Das ist sicher nicht unmöglich, aber mancher wird das gern in einem zweiten Schritt tun. Allen Schwierigkeiten geht man aus dem Weg, wenn man einfach Partizip I (Part. Präs. Akt.) und Partizip II (Part. Perf. Pass.) unterscheidet und weitere Differenzierungen einbringt, wenn es zweckmäßig scheint. Man könnte dann das Part. Fut. Akt. als Partizip III bezeichnen.

Diese Erörterung zeigt wichtige Aspekte für eine brauchbare grammatische Terminologie: Die Termini sollen dem Sprachgebrauch angemessen und offen sein für die nötigen Differenzierungen. Das Beispiel der Partizipien verweist noch auf einen anderen Gesichtspunkt: Man muß auf Bezüge zum weiteren Sprachsystem achten. So müssen die Termini für die Partizipien im Lateinischen in Verbindung mit den Bezeichnungen für die Infinitive gesehen werden. Denn auch die Infinitive drücken Zeitverhältnisse, nicht Tempora aus, und zwar Inf. Präs. (Akt. und Pass.) Gleichzeitigkeit, Inf. Perf. (Akt. und Pass.) Vorzeitigkeit (mit Ausnahmen⁴), Inf. Fut. (Akt. und Pass.) Nachzeitigkeit. Wenn man folgerichtig vorgeht, müßte man von Inf. I, Inf. II und Inf. III sprechen. Das wäre zwar konsequent, aber ich vermute, daß diese wiederholte Unterscheidung nur durch Zahlen für den Sprachunterricht zu wenig deutlich ist. Nach dieser Überlegung müßte es am ehesten auf Benennung nach den Zeitverhältnissen hinauslaufen, Man müßte dabei die geringfügigen Inkonssequenzen beim Part. Perf. und beim Inf. Perf. in Kauf nehmen.

Das Verzeichnis der Kultusministerkonferenz läßt sich übrigens beim Infinitiv auf das Problem nicht ein, nennt nur den Terminus Infinitiv, differenziert aber zwischen Partizip I und Partizip II. Offensichtlich handelt es sich bei dem dargelegten Problem der Unterscheidung zwischen den Infinitiven um ein spezielles Problem des Lateinischen, so daß mit Recht in die Basisliste nur der Terminus Infinitiv aufgenommen wird. Immerhin wird aber erkennbar, welche Folgen es für das Lateinische haben kann, wenn die Partizipien mit Partizip I und Partizip II unterschieden werden. Das soll nicht ein Argument gegen die vorgeschlagene Basisliste grammatischer Fachausdrücke sein, aber sie wird für jede Sprache vergleichbare Fragen aufwerfen.

Noch eine andere Stelle der Liste ist für das Lateinische besonders beachtenswert. In der Liste erscheint die Unterscheidung 'Konjunktiv I' und 'Konjunktiv II'. Von den neueren lateinischen Sprachbüchern entsprechen einige mit gewissen Abweichungen dieser Terminologie, andere bleiben bei Konj. Präs., Imperf., Perf.,

Plusquamperf. Contextus verwendet für Konj. Präs. und für Konj. Imperf. Akt. und Pass. die Bezeichnungen 'Konjunktiv I Präsensstamm' bzw. 'Konjunktiv II Präsensstamm', für Konj. Perf. und Konj. Plusquamperf. Akt. 'Konjunktiv I Perfektstamm' bzw. 'Konjunktiv II Perfektstamm', muß dann allerdings im Passiv, da es ja keinen Perfekt-Passiv-Stamm gibt, 'Konjunktiv I Perf.-Pass.-Reihe' und 'Konjunktiv II Perf.-Pass.-Reihe' unterscheiden. Nota differenziert durch fortlaufende Zahlen: Konjunktiv I und Konjunktiv II für Konj. Präs. und Imperf., dann Konjunktiv III und Konjunktiv IV für Konj. Perf. und Plusquamperf.

Ohne Zweifel sind solche Bezeichnungen sinnvoller als die üblichen. Es ist z.B. eigentlich unsinnig, von einem Konj. Imperf. zu reden, da dieser Konjunktiv im Lateinischen keinerlei Beziehung - weder formal noch syntaktisch - zum Imperfekt und bei bestimmten Gebrauchsweisen (Irrealis der Gegenwart, unerfüllbarer Wunsch der Gegenwart) nicht einmal eine Beziehung zur Vergangenheit hat. Die Konjunktive drücken außerdem häufig nur Zeitverhältnisse aus (vgl. *consecutio temporum*⁵). Der sogenannte Konj. Plusquamperf. z.B. ist dann meist nicht mit einem Plusquamperfekt zu übersetzen. Die tradierten Bezeichnungen stellen wirklich nur schematische Entsprechungen im System her und sind für das Verstehen von Sprache in Texten nicht hilfreich. Die unverfängliche Unterscheidung zwischen Konjunktiv I und Konjunktiv II verleitet dagegen nicht zu einem falschen Verständnis und behindert so nicht Differenzierungen, die der jeweilige Zusammenhang erfordert.

Kurz sei noch erwähnt, daß es in neueren lateinischen Sprachbüchern im Bereich der Syntax auch terminologische Ergänzungen gibt, die auf Präzisierungen der Sprachbeschreibung beruhen. Hier ist die Einführung des präpositionalen Objekts und des Ablativ-Objekts zu nennen.

Von besonderer Bedeutung ist der Gebrauch von Termini, die im Anschluß an Einsichten der Textlinguistik der Texterschließung und dem Verstehen der Textkonstitution dienen. Folgende Termini erscheinen in neueren Sprachbüchern⁶:

Repetition / Wiederholung,
Umschreibung / Paraphrase,
Wörter mit gemeinsamen inhaltlichen Merkmalen,
Gegensatz (inhaltlich),
Proformen,
Rückverweis (anaphorisch),
Vorverweis (kataphorisch),
Konnektor als satzverknüpfendes Wort,
Thema - Rhema.

Es wäre sicher nützlich, wenn Termini zur Texterschließung und zum Textverstehen in ein Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke aufgenommen würden. Aus der Sicht des Lateinunterrichts scheinen mir mindestens folgende Termini erforderlich:

Repetition / Wiederholung,
Umschreibung / Paraphrase,
Semantische Kette / Isotopie als Wiederkehr
gleicher und/oder ähnlicher Bedeutungs-
merkmale,
Proformen,
Satzverknüpfende Wörter.

Zum Schluß möchte ich noch ein paar Bemerkungen zum "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke" der Kultusministerkonferenz machen. Ich glaube, für den Lateinunterricht ist diese Liste brauchbar. Aber einige Ergänzungen über die erwähnten Termini zur Textebene hinaus wären sicher nicht nur für den Lateinunterricht nützlich. Der Begriff 'Kongruenz' kann vielleicht vom Standpunkt anderer Sprachen aus für die Basisliste entbehrt werden, aber das dürfte kaum für 'Aspekt' und 'Aktionsart' gelten. Im Bereich der Syntax sollte man doch 'Funktion', 'Füllung von Satzgliedpositionen', die Erscheinung der 'Wortgruppe' berücksichtigen. Wichtig scheint mir auch ein Terminus wie 'Satzwertiges Satzglied', da er ein beachtliches Feld von Erscheinungen abdeckt. Auf die in sich widersprüchlichen Termini 'Partizipialsatz' und 'Infinitivsatz' würde ich gern verzichten. Das Präd-

kativum⁷ ist für den Lateinunterricht unentbehrlich, ob das auch für andere Sprachen gilt, die in der Schule gelehrt werden, müssen die Vertreter dieser Sprachen beurteilen.

Es scheint mir nicht so wichtig, daß man sich über möglichst viele Termini einer Basisliste einigt. Entscheidend ist, daß überhaupt ein solches Verzeichnis zustande kommt. Um manche Termini wird man immerzu streiten können. Das hilft den Schülern wenig, für die es aber von großem Nutzen wäre, wenn der Unterricht in verschiedenen Sprachen in einer Reihe von Termini eine einheitliche Grundlage hätte. Es geht dabei ja nicht nur um etwas Äußerliches. Vielmehr wird hier so etwas wie ein durchgängig brauchbarer Orientierungsrahmen für die Sprachen greifbar, die in der Schule gelehrt werden. Die Schüler werden sich im Umgang mit den Sprachen besser zurechtfinden und sich in fachspezifische Modifikationen und Erweiterungen besser einarbeiten können. Es wäre töricht, bei diesem Unternehmen nicht tradierte Termini zu nutzen, wenn sie brauchbar sind. Das schließt nicht aus, daß man dort, wo es zweckmäßig scheint, auch neue Fachausdrücke einführt. Aber das berechtigste Bemühen um bessere und den einzelnen Sprachen angemessenere Beschreibungsverfahren muß nicht notwendig zu völlig unterschiedlichen Terminologien führen. Für die Praxis des Sprachunterrichts ist es jedenfalls hilfreich, daß man ebenso die gemeinsame Grundlage und das Miteinander im Umgang mit Sprache beachtet wie auch Besonderheiten gerecht wird.

Anmerkungen

- 1 Der Anschluß an die traditionelle Grammatik ist hier leicht herzustellen. Sicher empfanden viele auch eine Nähe zur sogenannten Konstruktionsmethode, bei der man ja vom Prädikat aus die weiteren Satzglieder zu erschließen versucht.
- 2 Folgende lateinische Lehrbücher werden erwähnt:
 - redde rationem (Lehrgang für Latein als 1. und als 2. Fremdsprache)
 - Arbeitsbuch 1 von J. Malms
 - Arbeitsbuch 2 von W. Emrich und J. Malms
 - Arbeitsbuch 3 von G. Bloch, W. Emrich, J. Malms
 - Klett-Verlag, Stuttgart.

 - Nota (für Latein als 3. Fremdsprache) von M. Fuhrmann, E. Hermes, H. Steinthal, N. Wilsing
 - Klett-Verlag, Stuttgart.

 - Contextus von D. Gaul, W. Heilmann, W. Höhn, U. Pürzer
 - Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main.

 - Fontes von H.-J. Glücklich, H. Holtermann, W. Zapfe
 - Verlag Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.

 - Cursus Latinus, Grammatische Beihefte von F. Maier, R. Bauer, H. Grosser
 - Buchners Verlag/Lindauer Verlag/Oldenbourg Verlag, Bamberg/München.

 - litterae (für spätbeginnendes Latein) von R. Nickel
 - Buchners Verlag/Lindauer Verlag/Oldenbourg Verlag, Bamberg/München.

 - Bornemann, Lateinisches Unterrichtswerk, Ausgabe C, neu bearbeitet von E. Gebhardt, P. Kroh, K.W. Reinhardt
 - Hirschgraben-Verlag, Frankfurt am Main.
- 3 Vgl. H. Menge, *Repetition der lateinischen Syntax und Stilistik*, 14. Aufl., bes. von A. Thierfelder, München 1965, § 301 und § 439, Anm. 2c.
- 4 Vgl. Menge a.O. § 417, 1.
- 5 Das führt bei *redde rationem* dazu, Konjunktiv I und II Gleichzeitigkeit von Konjunktiv I und II Vorzeitigkeit zu unterscheiden. Das ist eine fragwürdige Terminologie, da so nicht der ganze Gebrauch des Konjunktivs erfaßt wird.
- 6 Vor allem in *Contextus*, *Fontes*, *Bornemann*: neue C-Ausgabe, weniger in *Nota*, *litterae*.
- 7 vgl. Sätze wie: *Cicero consul* ('als Konsul'; 'als Cicero Konsul war') *coniurationem detexit. Tarquinius Superbus a Romanis expulsus* ('vertrieben'; 'nach seiner Vertreibung' u.a.) *ad Etruscos confugit*.

Durch Sprachstruktur bedingte Besonderheiten der grammatischen Terminologie im Französischen, besonders im Tempusbereich

In einem Beitrag "Vorschläge zur Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie für das Fach Französisch"¹ hatte ich die grammatische Terminologie des Französischen kontrastierend zu der des Deutschen dargestellt. Da es sich hier im wesentlichen um Terminologiefragen im Tempusbereich handelt, sei für andere Bereiche auf diesen Beitrag verwiesen.

Einige der dort von mir dargestellten Prinzipien zum Gebrauch grammatischer Termini seien hier nochmals genannt:

1. Die aus der lateinischen Tradition stammenden Termini sind den deutschen vorzuziehen (Passiv, nicht: Leideform, Verb, nicht: Zeitwort, Tätigkeitswort etc.). Diese lateinischen Termini sind für den Lerner nicht motiviert und sollten auch nicht rückblickend etymologisch erklärt werden. Man sollte also nicht *pati* 'leiden' heranziehen, um "Passiv" zu erklären.

2. Hat man die Wahl zwischen zwei Termini, so sind jeweils diejenigen, die nur die Form beschreiben, denjenigen vorzuziehen, die definieren und damit eine grammatische Funktion (oft sogar unzutreffend) präjudizieren (also *passé composé*, nicht: *passé indéfini*, zumal *passé indéfini* auf die heutige Funktion des *passé composé* in vielen Fällen nicht mehr zutrifft).

3. Die traditionelle lateinische Terminologie ist da zu vermeiden, wo sie auf die Strukturen einer modernen Sprache nicht paßt (nicht A.c.I. im Englischen, nicht "Kasus", nicht "Konjunktiv" - statt *subjonctif* - im Französischen, etc.).

4. Dort, wo in einer modernen Sprache grammatische Kategorien vorhanden sind (z.B. Aspektunterschiede), die dem Lerner aus seiner Muttersprache unbekannt sind, sollten diese Kategorien

mit der fremdsprachlichen Bezeichnung eingeführt werden. Das ist besonders bei der Darstellung des Tempussystems der Fall, wo beispielsweise das deutsche Präteritum einmal dem frz. imparfait entspricht, einmal dem passé simple oder dem passé composé, die Aspektopposition im Deutschen also nicht durch unterschiedliche Verbformen sichtbar wird.

Wir konzentrieren uns hier auf Besonderheiten des französischen Tempussystems und die ihm adäquate Terminologie.

Präsens und présent scheinen auf den ersten Blick identisch zu sein. Beide Tempora aktivieren das Verb nach Person und Numerus, haben aber das Tempusmorphem Null. Sie können in Sätzen stehen, die sich auf Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft beziehen, das heißt, der durch das présent bezeichnete Sprechzeitpunkt kann unendlich in die Richtung der Zukunft oder der Vergangenheit verlegt werden:

1. *Stell dir vor! Gestern komme ich zum Bahnhof und der Zug ist weg.*

Figure-toi: Hier, j'arrive à la gare et le train est parti.

2. *Heute rasiere ich mich nicht. Sonst rasiere ich mich jeden Tag.*

Aujourd'hui, je ne me rase pas. Normalement, je me rase tous les jours.

3. *Ich fahre morgen und komme vor Ende der Woche nicht zurück.*

Je pars demain et ne reviens pas avant la fin de la semaine.

Der Satz 3 könnte die, übrigens weit verbreitete, Meinung bestätigen, das französische présent könne in allen Fällen, wie das deutsche Präsens, die Zukunft bezeichnen. Scheinbar bestätigt das z.B. folgende Äußerung von Aurélien Sauvageot: "Le futur d'imminence est le plus souvent exprimé par le présent: *Je VIENS tout de suite. / Le train PART dans deux minutes. / Son ami ARRIVE demain, etc.*"²

Das présent ist jedoch keineswegs immer, wie das deutsche Präsens, mit Unterstützung von Zeitadverbien (*morgen, bald, etc.*), zur Bezeichnung der Zukunft geeignet. Das présent bezeichnet zukünftiges Geschehen nur dann, wenn die Durchführung als sicher

oder fest beabsichtigt gilt, und das ist in der Regel nur der Fall, wenn ein menschliches Wesen das Subjekt ist.³ Emile Génouvrier⁴ bringt folgende Beispiele, in denen ein présent nicht üblich oder nicht möglich ist: *Demain comme après-demain, la terre tournera. / D'après la météo, nous aurons du vent la nuit prochaine. / Quand vous arriverez chez lui, il sera déjà tard.* Im Deutschen wäre dagegen in jedem dieser Sätze das Präsens möglich. Es ist also festzuhalten, daß Präsens und présent nicht in allen Fällen übereinstimmen, daß also für das Französische der Terminus présent zu verwenden ist.

In den V e r g a n g e n h e i t s t e m p o r a haben die romanischen Sprachen als lateinisches Erbe die Aspektopposition Imperfectum: Perfectum (*Librum legebam, tum tu intravisti*) fortgeführt. Die französischen Grammatiker haben diese Tempora folgerichtig zunächst imparfait: parfait genannt, so z.B. Louis Meigret 1550, der le prétérit imparfait (*j'aimais*) und le prétérit parfait (*je vis*) unterscheidet⁵, denn man war sich von vornherein im klaren, daß die Formen des passé simple auf die des lateinischen Perfekts zurückgehen ("Les formes du passé simple remontent à celles du parfait latin"⁶). Dann nannte man dieses Perfekt passé défini (abgeschlossene Vergangenheit), um schließlich den heute gültigen Terminus passé simple (einfache = nicht zusammengesetzte Form der Vergangenheit) einzuführen. Dies geschah nicht zuletzt unter dem maßgebenden Einfluß von Ferdinand Brunot, dessen Précis de grammaire historique zuerst 1887 erschien und le parfait de l'indicatif dem passé simple gleichsetzte (§ 501 der Neubearbeitung 1949).

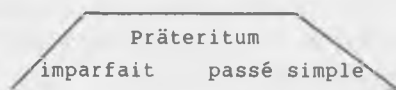
Neben dem historischen Perfekt (*Romulus urbem Romam condidit*) gab es im Lateinischen ein feststellendes oder logisches Perfekt (*Frustra laboravi. / Is mos usque ad hunc diem permansit*). Ihm entspricht im heutigen Französisch das passé composé (früher passé indéfini genannt), eine Verbform, die das klassische Latein nicht besaß: *J'ai travaillé en vain. / Cet usage est resté jusqu'à nos jours.*

Dieser kurze historische Exkurs war erforderlich, um die terminologische Verwirrung zu erklären, die im Französischen geherrscht hat und die in der deutschen Grammatikterminologie zum Teil noch herrscht. Daß man die Form *er ist gekommen* heute Perfekt nennt, ist nicht zu beanstanden (lat. *venit* hat als deutsche Entsprechung ja *er kam* und *er ist gekommen*), aber daß die Form *er kam* Präteritum o d e r (!) Imperfekt genannt werden kann (so die KMK-Liste!), sollte nicht hingenommen werden. Die Form *er kam* (*er kam regelmäßig: veniebat, il venait - er kam gestern nicht: non venit, n'est pas venu*) enthält imperfektive und perfektive Elemente, sie ist polysem, denn im Deutschen ist die Aspektopposition der Vergangenheit nicht formal ausgedrückt.

Die Duden-Grammatik von 1966 ließ in § 765 noch Imperfekt neben Präteritum gelten, die völlig neu bearbeitete und erweiterte Ausgabe (4. Aufl. 1984) jedoch nicht mehr. Man ist dabei in bester Gesellschaft, denn in der Germanistik hat man von jeder nur vom Präteritum gesprochen, so Hermann Paul⁷ und vortrefflich Wilhelm Braun: "Das (althochdeutsche) Präteritum entspricht regelmäßig dem lat. Imperfekt und dem erzählenden Perfekt (= griech. Aorist)".⁸

Für das Deutsche und das Französische haben sich also folgende Termini durchgesetzt:

Präsens
présent



Perfekt
passé composé⁹

Diese allgemein akzeptierte Ordnung ist nun durch Harald Weinrich neuerdings aufgegeben worden. In seiner Textgrammatik des Französischen¹⁰ geht er für die Form *il est venu* (also passé composé) von der für das Deutsche üblichen Terminologie aus und nennt sie "Perfekt". Dementsprechend nennt er das imparfait folgerichtig Imperfekt. Die Crux für ihn war nun die Benennung des passé simple. Zwar weiß natürlich auch er, daß das passé simple

dem lateinischen Perfekt entspricht, aber da er den Terminus Perfekt schon für *il est venu* vergeben hatte, fand er für *il vint* als Lösung nur den Terminus Aorist. Dieses Tempus des Griechischen war schon im 16. und 17. Jahrhundert von französischen Grammatikern und Wörterbüchern für den älteren Terminus parfait benutzt worden, so von Rabelais, Sébillet, Malherbe und dem ersten Wörterbuch der Académie française (1694): "AORISTE, dans la Langue Française, se dit du preterit qui n'est point formé du verbe auxiliaire, Avoir, ou Estre. *Je lû (= lus), je pensê (= pensai)*. (...) Toutes ces inflexions du verbe *Lire & penser* sont à l'Aoriste." Wir respektieren Weinrichs Entscheidung im Rahmen seiner - übrigens vorzüglichen - Textgrammatik, können sie aber für die Terminologie im Unterricht nicht akzeptieren. Diese durchaus nicht neue Benennung bringt inhaltlich nichts Neues, ist aber dazu angetan, Verwirrung zu stiften, ganz abgesehen davon, daß das Perfekt nur teilweise dem Aorist entspricht.¹¹

Zu den Futurformen ist zunächst festzustellen, daß man im Deutschen formal ein Futur I (*er wird kommen*) und ein Futur II (*er wird gekommen sein*) unterscheidet. Das Französische kennt eine solche Numerierung (auch bei den Partizipien) nicht, sondern spricht von futur (*il viendra*) und futur antérieur (*il sera venu*). Während nun für die deutsche Futurform in rein temporaler Bedeutung meist das Präsens steht (*er kommt morgen*), ist die rein temporale Verwendung der Futurform im Französischen normal und sehr häufig, so häufig, daß es zum Ausdruck zukünftigen Geschehens sogar zwei Formen gibt: *il viendra* und *il va venir*.

In der Benennung und Erörterung der Funktion dieser beiden Futurformen sind sich die Grammatiker noch nicht einig. Zunächst fällt in der Struktur dieser Formen eine verblüffende Paralleltät zu den Formen der Vergangenheitstempora auf:

sog.

analytische Form: *il a donné* *il va donner*

sog.

synthetische Form: *il donna* *il donnera*

Die Frage ist, ob dieser Parallelität in der Struktur auch eine Parallelität in der Funktion entspricht, oder präziser:

1. "Verdrängt" der Typ *il va donner* (oft analytisches Futur oder futur périphrastique genannt) die "synthetische" Form, so wie *il a donné* die Form *il donna* verdrängt?
2. Das passé composé *il a donné* steht dem Sprechzeitpunkt näher als *il donna*, das losgelöst vom Sprechzeitpunkt in historischer Vergangenheit steht. Bezeichnet dementsprechend *il va donner* eine "nähere" Zukunft als *il donnera*, ist also die häufig gebrauchte Bezeichnung futur proche für *il va donner* berechtigt?

Diese zunächst nur auf rein theoretischen Vermutungen beruhenden Überlegungen sind nicht nur im deutschen Fremdsprachenunterricht weit verbreitet, sondern werden auch von führenden französischen Grammatikern gern als Tatsachen, als sprachliche Realität gesehen. Dafür nur ein für viele sprechendes Zitat von Paul Imbs: "Dans la langue de la conversation, le futur périphrastique tend à remplacer le futur simple."¹² Man findet sogar die naive Vermutung, das futur simple werde verdrängt, weil seine Formen schwieriger zu bilden seien als die aus *aller* + Infinitiv gebildeten. Aber sogar bei französischen Kindern kommen, den Untersuchungen von Ludwig Söll¹³ zufolge, keine "falschen" Futurformen vor, ein Beweis dafür, wie lebendig und frequent diese Formen sind. Trotzdem meint Aurélien Sauvageot¹⁴, viele Franzosen benutzten die Formen *aller* + Infinitiv "uniquement pour éviter d'utiliser des formes qui leur paraissent difficiles à conjuguer".

Alle die Vermutungen und Theorien wurden durch die Frequenzuntersuchungen zum français élémentaire, heute français fondamental, von Georges Gougenheim und anderen schlagartig widerlegt.¹⁵ Bei der Untersuchung der Frequenz der beiden Futurformen in über 300 spontan aufgenommenen Gesprächen aus allen Bevölkerungsschichten ergab sich für dieses Corpus folgende Frequenzverteilung:

futur simple:	1.443	} = 1,82 : 1
<i>aller</i> + Infinitiv:	795	

Dieses Übergewicht des einfachen futur, das also fast doppelt so häufig ist wie das futur périphrastique, gilt wohlgermerkt für die normale gesprochene Sprache. Untersuchungen an literarischen Texten des 20. Jahrhunderts, die ich in einem Seminar habe anstellen lassen, ergaben eine noch viel höhere Frequenz für das futur simple. Hier nur vier Beispiele (jeweils an erster Stelle die Verhältniszahl des futur simple):

Zazie dans le métro	3 : 2
La Peste (Camus)	6,2 : 1
L'Etranger (")	2,8 : 1
Astérix aux jeux Ol.	2,4 : 1

Bestehen also beide Formen mit hoher Frequenz nebeneinander, so ist, um unsere zweite Frage zu beantworten, mit Sicherheit anzunehmen, daß sie in ihrer Funktion unterschieden sein müssen, denn nach allem, was wir über die Sprachökonomie wissen, ist es ausgeschlossen, daß es zwei signifiants mit nur einem signifié gibt. Sobald passé simple und passé composé in gleicher Funktion nebeneinander standen, mußte eine Form, in diesem Fall das passé simple, verschwinden. Die beiden Futurformen aber bestehen höchst lebendig nebeneinander, müssen also verschiedene Funktionen haben.

Mit der Frage nach der Funktion erhebt sich gleichzeitig die nach der Benennung dieser Formen, nach einem treffenden Terminus. Traditionell schreibt man dem futur simple einen Bezug auf eine fernere Zukunft zu, dem Futur mit *aller* den Bezug auf eine nahe Zukunft. Daher der häufig gebrauchte Terminus futur proche oder futur prochain. Das scheint durch zahlreiche Beispiele zunächst bestätigt zu werden: *Je vais le faire tout de suite*, aber: *Je le ferai un jour, je ne le ferai jamais. Tout de suite* schließt ein futur simple aus, *jamais* schließt ein sogenanntes futur proche aus. Aber warum heißt es dann ausschließlich, bei

Zeitangaben, am Radio: *Au troisième top il SERA exactement trois heures, deux minutes, trente secondes?* Diese Zukunft liegt doch wirklich denkbar nahe. Andererseits kann die Zukunft in einem Satz wie *Tu le FERAS quand tu VOUDRAS* nahe oder fern liegen, aber ein futur proche ist ausgeschlossen. Schließlich ist ein Satz wie *Qu'est-ce que tu VAS FAIRE quand tu SERAS grand?* durchaus möglich.

Der Unterschied im Gebrauch der beiden Futurformen liegt also offensichtlich nicht in dem absoluten Zeitabstand vom "Jetzt" des Sprechers zu dem erwarteten Geschehen, sondern in der Perspektive, in der der Sprecher das Geschehen im Verhältnis zum Sprechzeitpunkt sieht. Während das Futur mit *aller* das Geschehen als mit dem "Jetzt" verbunden sieht, sieht es das futur simple losgelöst von diesem "Jetzt" in naher oder auch ferner Zukunft:

"Le futur simple n'est lui aussi interprétable que par rapport au MAINTENANT de l'énonciation: Mais il en détache les procès pour les situer dans un avenir assez éloigné ou assez proche, en tout cas conquis comme extérieur au présent (...), il engage le procès à l'écart de l'événement immédiat et englobe l'avenir dans sa totalité" (Genouvrier S. 68).

Der Unterschied zwischen den beiden Futurformen ist also nicht rein temporaler Natur, sondern beruht auf der verschiedenen Perspektive des Geschehens. Perspektive aber bedeutet nichts anderes als Aspekt! Nach allem, was wir gesehen haben, ist der Terminus futur proche also irreführend. Auch die Benennung "Grenzfutur", die Harald Weinrich einführen möchte, ist noch stark mit Tempusvorstellungen assoziiert ("Der Sprecher kündigt auf diese Weise einen Sachverhalt an, dessen Anfang gleich bevorsteht". S. 209). Für den Lerner wäre ein Terminus wünschenswert, der nicht von vornherein diese oder jene Funktion dieses Futurs vorwegnehme.

Entsprechende Überlegungen und der Vergleich mit der Opposition passé simple : passé composé brachten Albert Barrera-Vidal schon im Jahre 1966 auf den glücklichen Gedanken, dem futur simple ebenfalls einen beschreibenden Terminus gegenüberzustellen, näm-

lich futur composé, einen Terminus, der sofort einleuchtet und der sich immer mehr durchsetzt. Er entspricht unserem Prinzip der Benennung einer grammatischen Erscheinung nach ihrer Form. Er sagt nichts Irreführendes über eine vermeintliche reine Tempusopposition zwischen den beiden Futurformen aus, widerspricht aber auch nicht dem eben besprochenen Aspektcharakter der Opposition. Im übrigen sieht auch Barrera-Vidal keine reine Tempusopposition zwischen den beiden Futurformen: "On peut donc en conclure que la proximité exprimée par le futur périphrastique et la distance impliquée par le futur simple ne sont plus de nos jours d'ordre chronologique, mais bien d'ordre modal" (Barrera-Vidal 1967, S. 43). Temporale Oppositionen aber können ebenso gut in modale wie aspektuelle Oppositionen umschlagen: *Tu ne tueras pas* (Du sollst nicht töten) enthält sowohl modale Elemente (Imperativ) als auch aspektuelle ("in naher oder ferner Zukunft nicht"). In einer gegebenen Situation aber bedeutet das futur composé mit demselben Verb etwas ganz anderes: *Ecoute, tu ne vas pas tuer ce pauvre chien* (... du wirst doch den armen Hund nicht töten). Hier mischen sich modale Elemente (Ermahnung) und der Aspekt des unmittelbaren Bezugs zum "Jetzt", "l'aspect d'imminence", wie ihn Henri Bonnard nennt.¹⁷

Zusammenfassend ergeben sich für das französische Tempussystem folgende Termini gegenüber den in der KMK-Liste vorgeschlagenen für die deutschen Tempora:

K M K - L i s t e	F r a n z ö s i s c h e T e r m i n i
Tempus	temps verbal
Präsens	présent
Präteritum/ Imperfekt	imparfait
	passé simple
Perfekt	passé composé
Plusquamperfekt	plus-que-parfait
Futur I	futur simple
	futur composé
Futur II	futur antérieur

Anmerkungen

- 1 In: Raasch, Albert: Grammatiche Terminologie (forum Angewandte Linguistik Bd. 1), Tübingen 1983, S. 79-81.
- 2 Sauvageot, Aurélien: Les procédés expressifs du français contemporain. Paris 1957, S. 161.
- 3 Klein, H.-W./Kleineidam, H.: Grammatik des heutigen Französisch. Stuttgart 1983, § 385.
- 4 Génouvrier, Emile: Aperçus sur le verbe français IV. In: Bulletin de recherches sur l'enseignement du français. Tours 1976, S. 63ff.
- 5 Meigret, Louis: Le traité de la grammaire française (1550), herausgegeben von Franz Josef Hausmann. In: Lingua et traditio, Bd. 5, Tübingen 1980, S. 69f.
- 6 Henri Bonnard in: Le grand Larousse de la langue, Bd. 5, Paris 1976, S. 4044.
- 7 Paul, Hermann: Mittelhochdeutsche Grammatik, 20. Aufl., Tübingen 1969.
- 8 Braun, Wilhelm: Althochdeutsche Grammatik, 13. Aufl., Tübingen 1975, § 301, Anm. 3, S. 253.
- 9 Daß das passé simple in der gesprochenen Sprache durch das passé composé ersetzt wird, kann hier außer Betracht bleiben. Die Aspektopposition imparfait : passé simple verschiebt sich zu imparfait : passé composé, bleibt aber als Opposition erhalten.
- 10 Weinrich, Harald: Textgrammatik der französischen Sprache, Stuttgart 1982.
- 11 Ein nur in der Schriftsprache vorkommender spezieller Gebrauch des imparfait in der Funktion des passé simple sei hier nur am Rande erwähnt: *L'acte fut signé. Un mois après, Ramon PARTAIT pour l'Amérique* (A. Lichtenberger). Für dieses imparfait gibt es mehrere Termini (imparfait narratif, de rupture, journalistique, pittoresque). Es setzt sich aber allgemein der Terminus imparfait narratif durch (Einzelheiten bei Klein/Kleineidam 1983, § 395).
- 12 Imbs, Paul: L'emploi des temps verbaux en français moderne. Paris 1960, S. 57.
- 13 Söll, Ludwig: Zur Konkurrenz von futur simple und futur proche im modernen Französisch. In: Vox Romanica 28 (1969), S. 274-284.
- 14 Sauvageot 1957 (Anm. 2), S. 96.
- 15 Gougenheim, Georges u.a.m.: L'élaboration du français élémentaire. Etude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base. Paris 1956.
- 16 Barrera-Vidal, Albert: "Futur proche" ou "futur composé"? A propos d'une périphrase verbale. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1966, S. 355-358. Dazu: Klein, Hans-Wilhelm und Barrera-Vidal, Praxis 1967, S. 37-43.
- 17 Henri Bonnard in: Le grand Larousse de la langue, Paris 1971, S. 269, sub verbo 'aspect'.

**Probleme einer didaktisch orientierten Grammatik-Terminologie
für den Englischunterricht**

1.

Jede Überlegung zu einer didaktisch orientierten Grammatik-Terminologie für Fremdsprachenunterricht setzt voraus, daß grammatische Begriffe in einem gewissen Umfang für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen notwendig sind. Wie groß dieser Umfang ist und wie überhaupt die Funktionalisierung dieser Begriffe im Lehr- und Lernprozeß gedacht werden kann, sind dagegen offene Fragen.

Ihre Beantwortung, wollte man sie im Prinzipiellen ausführen, setzte eine umfassende Theorie des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen voraus.¹ Nicht zuletzt weil eine solche Theorie im Detailproblem grammatischer Begriffe wie in einem Brennpunkt wiederkehrt, haben sich globale Formen des Fremdsprachenunterrichts, wie sie in dessen Geschichte immer wieder propagiert und durchgeführt worden sind, u.a. an dieser Frage entzündet.²

Alle diese Zusammenhänge können hier natürlich nicht auseinandergesetzt werden, selbst wenn uns die eben geforderte umfassende Theorie oder gar genügend sichere Erkenntnisse über ihren Objektbereich zur Verfügung ständen. Um den folgenden Überlegungen dennoch einen logischen Halt zu geben, sei folgendes thesenhaft formuliert:

Fremdsprachenunterricht von einiger Dauer³ kommt nicht ohne das Benennen von sprachlichen Phänomenen aus. Er bedarf dazu eines möglichst einheitlichen Vokabulars, das die Elemente der Sprache (auf allen Ebenen) und die Regeln ihrer Verknüpfung beschreibt. Die mit diesem Vokabular mögliche metasprachliche Nachzeichnung einer Sprache als Lehr- und Lern-

objekt dient vor allem für den Lerner der Erkenntnis, daß individuelle Äußerungen einem umfassenden System von Regularitäten (oder besser: einem System von Systemen von Regularitäten) folgen.

Obwohl wir annehmen, daß das Benennen von sprachlichen Phänomenen den Lernvorgang fördert, ist es unbekannt, wie dies im einzelnen geschieht. Es ist lediglich die sprachwissenschaftliche Tradition und der Handlungszwang des unterrichtlichen Alltags, die uns diese Voraussetzung machen lassen. Wir wissen nicht, welchen Gebrauch der Lerner im einzelnen von den Sprachbeschreibungen macht - ob er sie z.B. als logische Obersätze verwendet, aus denen Schlüsse zu ziehen sind; ob sie für ihn Prototypen von Äußerungen darstellen, nach denen dann jeweils tokens formuliert werden; ob ein Netzwerk von Begriffen entsteht, in das sich die Formulierungsregeln für einzelne Äußerungen einbetten, oder welche anderen Operationen vom Allgemeinen zum Besonderen führen mögen. Gerade weil dies im einzelnen unbekannt ist, präsentiert der Gebrauch von grammatischen Termini für den Lehrer im Unterricht so viele Probleme.

Aus dieser thesenhaften Feststellung geht die prinzipielle Rechtfertigung hervor, über eine didaktisch angewandte Grammatik-Terminologie überhaupt nachzudenken. Die Ergebnisse dieses Nachdenkens werden immer davon abhängen, wie man die Natur der Lehr- und Lernvorgänge und ihres Zusammenhangs miteinander versteht.⁴ Hierüber gibt es wiederum nur hypothetische Annahmen. Insbesondere ist noch wenig geklärt, welches Maß an selbständiger Lernerarbeit durch den Sprachlerner zu leisten ist und wie sein Verhältnis zum Lehrer beschrieben werden kann. Die jüngeren Einsichten zum sog. natürlichen Zweitspracherwerb⁵ deuten darauf hin, daß die kognitive Verarbeitung der Spracherfahrung (in der alltäglichen Kommunikation oder im Unterricht) dem Lerner mehr Selbständigkeit zubilligt und zumutet, als bisher angenommen wurde. Solche Erkenntnisse können für die Überlegungen zur Grammatik-Terminologie nicht folgenlos bleiben.

Diese hängt darüber hinaus auch von der Zielvorstellung ab, die dem Fremdsprachenunterricht als curriculare Entscheidung vorgegeben ist. Für die folgenden Erörterungen wird hier angenommen, daß der alltägliche, praktische Gebrauch in Rede und Schrift das globale Ziel des Fremdsprachenunterrichts sei.⁶

Bei Überlegungen zu einer didaktisch orientierten Grammatik-Terminologie ist dem Irrtum vorzubeugen, daß es sich hier um das Zentrum des Lehr-/Lernproblems im Fremdsprachenunterricht handele. Tatsächlich wird damit nur ein Problem unter vielen von gleichrangiger Relevanz angesprochen.

2.

Mit dem "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke" ist durch die Kultusminister-Konferenz ein Projekt in die Welt gesetzt worden, das sich eine Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie für den **D e u t s c h u n t e r r i c h t** in den Schulen der Bundesrepublik zum Ziel setzt. Ich habe mich in anderem Zusammenhang ausgesprochen kritisch mit diesem Ziel auseinandergesetzt, ohne freilich das Unternehmen insgesamt zu verwerfen.⁷ Ich habe dabei zusammenfassend gesagt: "Das Unternehmen hat fast alle konkreten, praktischen Gründe für sich und fast alle allgemeinen, grundsätzlichen Erwägungen gegen sich." Ich bin bei dieser gespaltenen Stellungnahme davon ausgegangen, daß es vom wissenschaftlichen Standpunkt her immer zweifelhaft (und im übrigen auch vergeblich) ist, einen status quo festzuschreiben zu wollen, daß andererseits aber in der Verwendung grammatischer Fachausdrücke für den **E n g l i s c h u n t e r r i c h t** gegenwärtig verhältnismäßig wenig Divergenzen und Konfliktpunkte auszumachen sind. Der Streit geht hier, wenn überhaupt, darum, **w i e** man mit diesen Begriffen verfährt, aber nicht, **w e l c h e** Begriffswörter man dabei benutzt. Ich konnte mich deshalb nicht dazu verstehen, im Hinblick auf den Deutschunterricht einem Bestreben die Berechtigung abzuspochen, das sich im Englischunterricht gleichsam von selbst durch Tradition und durch common sense eingestellt hatte. Es wird bei

den nunmehr folgenden Überlegungen aber deutlich werden, daß in der auf den Englischunterricht angewandten Grammatik-Terminologie Lücken und Defizite auszumachen sind und daß der Versuch, diese zu beheben, von sich aus schon gegen die Beharrungstendenz verstößt, die vom "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke" notwendigerweise ausgehen muß.

3.

Eine Liste der Ausdrücke, die zur Beschreibung von Sprachphänomenen im Laufe eines vollständigen Sekundarlehrganges benutzt werden, umfaßt 245 deutsche und 261 ihnen entsprechende englische Wörter.⁸ (Die Divergenz in den Zahlen entsteht dadurch, daß die Begriffe des Tempus- und Aspektsystems auch innerhalb der deutschsprachigen Version aus der englischen Sprache genommen werden, um ungerechtfertigte Gleichsetzungen mit den Begriffen des deutschen oder des lateinischen Tempussystems zu vermeiden.) Unter diesen Wörtern sind so begrifflich einfache wie 'Komma' oder 'Eigenname', aber auch so komplexe wie 'by-agent' oder 'future perfect continuous'.

Die Zahl der Begriffe macht für sich schon deutlich, mit welchem ernsthaften didaktischen Problem man es bei der Grammatik-Terminologie im Fremdsprachenunterricht zu tun hat. Immerhin ist es für keinen im abstrakten Denken noch ungeübten jungen Menschen einfach, eine solche Zahl von Begriffswörtern mit den dahinterstehenden Konzepten zu bewältigen. Allerdings werden die vollständige Übersicht und Verfügung über die jeweiligen Begriffsumfänge und die systematischen Zusammenhänge nur vom Lehrer gefordert. Was dem Lerner zugemutet werden muß, ist leider weitgehend unklar und hängt in der Praxis wahrscheinlich stark von zufälligen Entscheidungen ab. Sicherlich ergibt sich aber schon aus dem Umfang des terminologischen Vokabulars die Verpflichtung, sorgfältig abzuwägen, welche mögliche Lernförderung von jedem einzelnen Begriff ausgehen kann. Dazu erscheint es notwendig, die Begriffsinhalte der Termini in eine Beziehung zum Lernvorgang zu setzen; denn es sind diese Begriffsinhalte, die das

kognitive Sprachverständnis beeinflussen und nicht die Begriffswörter. So geht es z.B. weniger um die möglichen Bezeichnungen der Wortklassen als darum, was sie inhaltlich über die grammatische Funktionalisierbarkeit von Wörtern in einer Sprache aussagen.

Man könnte nun eine Erleichterung für das Lehren und Lernen der fremden Sprache erwarten, wenn es gelänge, die grammatischen Terminologien zwischen dem Englischen und dem Deutschen sprachlich zu parallelisieren. Dafür scheint es auch eine gute Ausgangsbasis zu geben, insofern die englischen Grammatikbegriffe in sehr vielen Fällen mit den entsprechenden (latinisiert) deutschen Begriffen übereinstimmen. Allerdings ist eine Erleichterung für den Lerner nur zu erwarten, wenn den übereinstimmenden Bezeichnungen auch übereinstimmende Begriffsumfänge entsprechen. Dies aber ist leider nicht der Fall. So sind z.B. Substantive/nouns und Adjektive/adjectives in den beiden Sprachen ganz anders distribuiert, weil sich die beiden Wortklassen im Deutschen in den Deklinationsparadigmen morphologisch unterscheiden, während es im Englischen - nicht zuletzt durch den Mangel an grammatischer Morphologisierung - möglich ist, praktisch jedes Substantiv ohne Veränderung seiner Form attributiv an ein anderes Substantiv anzuschließen und somit in der Funktion eines Adjektivs zu verwenden.⁹ Umgekehrt nimmt die vollständige Substantivierung von Adjektiven, selbst mit Pluralform, im Englischen ständig zu.¹⁰ Der strenge paradigmatische Wortklassenunterschied zwischen Substantiv/noun und Adjektiv/ adjective löst sich damit syntagmatisch auf.

Ähnliches gilt etwa für transitive und intransitive Verben angesichts der Tatsache, daß beinahe jedes englische intransitive Verb mit kausativer Bedeutungsverschiebung auch transitiv gebraucht werden kann.¹¹

Man erleichtert dem Lerner den Fremdsprachenunterricht wahrscheinlich nicht, wenn man unterschiedliche Phänomene mit einer für zwei Sprachen einheitlichen Terminologie belegt. Immerhin

muß er dann zusätzlich beachten, daß 'Substantiv' und 'noun', 'Adjektiv' und 'adjective', 'transitiv' und 'transitive', 'intransitiv' und 'intransive' jeweils partiell unterschiedliche Dinge bezeichnen.

Obwohl das Bemühen um Einheitlichkeit also im Bereich Deutsch/Englisch günstige Voraussetzungen zu haben scheint, sprechen solche Überlegungen eher dafür, diese Einheitlichkeit abzubauen als sie weiter zu stärken. Daß deutsche Schüler die für das Englische typische Flexibilität der Wortklassen nicht so recht nachvollziehen¹², mag hier eine Ursache haben. Diese Schüler übertragen das deutsche Wortklassenverständnis auf die englische Sprache. Man müßte deshalb zu mehr sprachspezifischen Grammatikbegriffen ermuntern, wie sie z.B. im Bereich des Tempus- und Aspektsystems schon verwendet werden. Hier benutzt man zumeist nur die englischen Begriffswörter, um Gleichsetzungen mit dem deutschen Tempussystem zu unterbinden. Zudem hat das Deutsche keinen morphologisierten Aspekt, so daß an dieser Stelle nichts Übergreifendes zu benennen bleibt. Man verzichtet außerdem auch darauf, ein englisches Kasus-System zu beschreiben, und benennt die entsprechenden Phänomene in einer allein für die englische Sprache zutreffenden Weise, in diesem Falle mit Begriffen des Satzgliedsystems (also 'direktes Objekt' statt 'Akkusativ' etc.).

4.

Ein Überblick über die in den meist benutzten englischen Grammatiken gebrauchten Begriffe und Begriffswörter zeigt in deren System zudem eine aufschlußreiche Lücke.¹³ Das grammatische Vokabular benennt (1) die Wortklassen und (2) deren syntaktisch wirksame Morphologie, (3) Konkordanz- und (4) Wortstellungsphänomene, (5) die funktionalen Satzglieder und (6) die Satzarten.¹⁴ Dabei werden bis auf kleinere, im Grunde unerhebliche Divergenzen traditionelle Begriffe benutzt, wobei deutsche und englische Bezeichnungen miteinander in einer gewissen Konkurrenz stehen. Dies ist in dem offensichtlich unlösbaren methodischen Problem begründet, ob Grammatikunterricht im Englischen in der deutschen oder in der fremden Sprache zu erteilen sei.

Die benutzten Begriffe befassen sich einerseits mit den Wortklassen und ihren morphologischen Veränderungen (also mit den Paradigmen) und andererseits mit den funktional bestimmten Satzgliedern und Satzarten. Die deutschen Schulgrammatiken des Englischen haben dagegen nicht die Begrifflichkeit für eine formale Benennung der Syntagmen unterhalb der Satzgrenze übernommen, die in englischen Grammatiken zur englischen Sprache selbstverständlich und häufig sogar zum Einteilungsprinzip solcher Grammatiken erhoben ist.¹⁵

Die wichtigen Ausdrücke 'nominal phrase', 'verbal phrase', 'prepositional phrase' und dazu die immerhin sehr nützlichen Ausdrücke 'adjectival phrase' und 'adverbial phrase' werden bei uns weder englisch noch in deutscher Übersetzung benutzt, obwohl letzteres mit 'Nominalgruppe', 'Verbalgruppe', 'Präpositionalgruppe', 'Adjektivgruppe' und 'Adverbialgruppe' leicht möglich wäre. Dabei begibt man sich der Möglichkeit, für die analytische englische Sprache bedeutsame syntagmatische Strukturen unterhalb der Satzebene zu benennen und eine Einsicht in ihren Anteil an der Satzstruktur zu vermitteln.

Sowohl für die Nominalgruppe als auch für Verbalgruppe entstehen dadurch Benennungsdefizite, die zu gewissen Lernschwierigkeiten zumindest in einen wahrscheinlichen Zusammenhang gesetzt werden können.¹⁶

Einige der in diesem Zusammenhang entstehenden Erklärungsprobleme und ihre möglichen Lösungen seien angedeutet.

Es gehört zu den elementaren Regeln der englischen Syntax, daß der (Aussage-) Satz aus der geordneten Abfolge einer Nominalgruppe in Subjektfunktion und einer Verbalgruppe in Prädikatenfunktion besteht, innerhalb der auf das Prädikat im engeren Sinne wiederum Nominalgruppen in Komplementfunktion oder in Objektfunktion folgen. Zusammen mit optionalen Adverbialgruppen, die häufig als Präpositionalgruppen auftreten, ergeben sich in

einer elementaren Betrachtung daraus 8 Satztypen.¹⁷ Es ist nur sinnvoll, sie dem Kernbereich eines Grammatikunterrichts zu unterlegen. Ihre Beschreibung im Unterricht wird durch die Verwendung der Begriffe 'Nominalgruppe' bzw. 'Verbalgruppe' erleichtert bzw. durch die Nichtverfügbarkeit dieser Begriffe erschwert. Für die Einsicht in den Satzbau des Englischen ist es weiterhin wichtig zu verstehen, daß unterschiedliche syntaktische Strukturen in identischer Funktionalposition stehen können. Mit den Sätzen

This man is my brother.

The dirty little fellow who rang our bell yesterday in the night was my brother.

läßt sich z.B. der Unterschied zwischen formalen Satzeinheiten und funktionalen Satzgliedern, der vielen Schülern anfänglich Schwierigkeiten bereitet, deutlich beschreiben, wenn man einerseits *This man* und andererseits *The dirty little fellow who rang our bell yesterday in the night* einheitlich als 'Nominalgruppe' bezeichnen kann, der dann die Funktion des Subjekts im Satz zukommt. Ähnliches gilt für die Objekte und Komplemente im Satz.

In den Sätzen¹⁸

She thinks, he is brilliant.

She thinks him brilliant.

kann man z.B. nachweisen, daß *brilliant* durch seine Funktion als Subjektkomplement im ersten Satz eine Adjektivgruppe bildet, so daß es im zweiten Satz durch eine einfache Verschiebung zum Objektkomplement wird, dabei aber den Charakter der Adjektivgruppe behält und also z.B. nicht zum Adverb verändert werden darf, was Schüler aufgrund der ihnen bekannten Regeln zur Adverbbildung zunächst gerne annehmen. Das steht im Gegensatz zu den Sätzen

He is a brilliant thinker.

He thinks brilliantly.

wo *brilliant* im ersten Satz keine selbständige Adjektivgruppe bildet, sondern Bestandteil einer Gruppe (nämlich einer Nominalgruppe) ist und deshalb nach der Verschiebung im zweiten Satz auch zum Adverb weiterentwickelt wird.

Für solche (und andere) Erklärungen, deren unterrichtspraktische Formulierungen auszuarbeiten wären, gewinnt man jedenfalls mit dem Begriffswort 'Nominal-, 'Verbal-, etc. -'Gruppe' vereinfachende Benennungsmöglichkeiten.

Es ergibt sich dabei die Frage, wie weit die Teile einer Nominalgruppe (und einer bis auf die Präposition damit identischen Präpositionalgruppe) benannt werden müssen. Für die Adjektiv- und Adverbialgruppe ergeben sich dabei keine Schwierigkeiten, weil hier nur Adverbien zum jeweiligen Kern hinzutreten können. Die Nominalgruppe und Präpositionalgruppe sind dagegen komplexer.

Eine solche Wortgruppe besteht (wenn sie vollständig ist) aus Determinatoren/determiners, dem Substantiv/ noun und einer nachgestellten Modifikation/postmodification. (Selbstverständlich läßt sich über die Wahl der besten deutschen Begriffswörter streiten.) Als Determinator kommen folgende Wortklassen in Betracht: Zahlwörter (jeder Art, d.h. Grundzahlen, Ordnungszahlen und Häufigkeitszahlen), Artikel, Demonstrativpronomen, Indefinitpronomen, Possessivpronomen, die verallgemeinerten Fragewörter, Steigerungsadverbien, Quantoren, Adjektive und dazu die in der Regel nicht klassifizierten Wörter *half*, *both*, *all* und *enough*.¹⁹ Als nachgestellte Modifikation sind neben dem Relativsatz vor allem der Infinitiv und die beiden Partizipialkonstruktionen wichtig.²⁰

Nun ist es zunächst eindeutig, daß die Benennung der genannten Wortklassen in einer Unterrichtsgrammatik unverzichtbar bleibt. Die unterschiedlichsten Gründe der Paradigmabildung zwingen dazu: beim Artikel z.B. die Unterscheidung zwischen einem generischen und einem nicht-generischen Gebrauch, beim Demonstrativpronomen die Unterscheidung zwischen der Denotation des Nahen und des Entfernten (*this* vs. *that*), beim Indefinitpronomen die Regeln für bejahte und verneinte Sätze (*some* vs. *any*), beim Possessivpronomen die Unterscheidung zwischen dessen attributiver und nominaler Form (*my* vs. *mine* etc.), bei den Steige-

rungsadverbien die Unterscheidung zwischen den beiden Regelsystemen der Komparation.

Über solche elementaren Klärungen der paradigmatischen Zusammenhänge hinaus entstehen mit den Begriffen 'Determinator'/'determiner', 'nachgestellte Modifikation'/'postmodification' und natürlich 'Nominalgruppe'/'nominal phrase' jeweils einfache, vereinheitlichende (weil zusammenfassende) Konzepte, die den funktionalen Wert dieser Wortklassen im Syntagma benennen. Es wäre dann leicht zu beschreiben, daß eine Nominalgruppe aus dem Substantiv und hinzutretenden Determinatoren sowie einer nachgestellten Modifikation bestehen kann. Da die Determinatoren im Deutschen und Englischen verhältnismäßig übereinstimmend strukturiert sind²¹, mag hier der didaktische Wert noch relativ gering sein. Die Verwendung von Infinitiven und Partizipialkonstruktionen als nachgestellte Modifikation wird von deutschen Lernern des Englischen jedoch als ausgesprochen schwierig empfunden und ist in deren Zwischensprache deshalb zumeist unterrepräsentiert. Unsere Grammatiken wählen umständliche Beschreibungen für dieses Phänomen, nur weil ihnen kein entsprechender Begriff zur Verfügung steht. Wenn jedoch die Zusammensetzung der Nominalphrase im Unterricht eingeführt und die Begriffe 'Nominalphrase' und 'nachgestellte Modifikation' bekannt sind, läßt sich z.B. folgende Regel formulieren:

Nachgestellte Modifikationen bestehen im Deutschen wie im Englischen aus Relativsätzen.

The dog who is barking next door sounds like a terrier.
Der Hund, der nebenan bellt, hört sich wie ein Terrier an.

An obituary, which was written by my friend, will appear next week.

Ein Nachruf, der von meinem Freund geschrieben wurde, wird nächste Woche erscheinen.

The next train which will arrive is from New York.
Der nächste Zug, der eintrifft, kommt von New York.

Im Englischen gibt es jedoch auch nachgestellte Modifikationen in anderer Form. Diese richtet sich danach, ob die Aussage der Modifikation zur Gesamtaussage des Satzes gleichzeitig, vorzeitig oder nachzeitig ist.

Bei Gleichzeitigkeit steht das 'present participle':

The dog barking next door sounds like a terrier.

The dog barking next door sounded like a terrier.

Bei Vorzeitigkeit steht das 'perfect participle':

An obituary written by my friend will appear next week.

An obituary written by my friend appeared last week.

Bei Nachzeitigkeit steht der Infinitiv:

The next train to arrive is from New York.

The next train to arrive was from New York.

Diese Regel läßt sich im Hinblick auf Feinheiten, z.B. ein eigenes Subjekt für den Infinitiv, spezifizieren.

Auch die Tatsache, daß vor dem deutschen Substantiv stehende Partizipialattribute im Englischen in der Regel als angehängte Modifikationen erscheinen, würde mit den hier vorgeschlagenen Begriffen leichter in einer Regel faßbar.²² Dabei handelt es sich um sprachliche Eigenschaften, die besonders in den öffentlichen und beruflichen Registern des gegenwärtigen Englisch häufig vorkommen.

Die sich aus solchen Überlegungen ergebende Forderung nach einer Stärkung der grammatischen Terminologie im syntagmatischen Bereich macht auch in der Verbalgruppe/verbal phrase Sinn. Mit der bloßen Einführung dieses Begriffs ließen sich z.B. die im Englischen so häufigen Prädikatoren aus Funktionsverb und Verbalsubstantiv adäquat benennen²³, ohne daß man hier umständlich erklären müßte, wieso ein Substantiv syntaktisch in der Position eines Objekts steht, ohne doch ein solches zu sein. Auch die formale Erklärung der für Deutsche so schwierigen phrasal verbs wird ein wenig leichter und plausibler²⁴, wenn man mit dem Wort 'Verbalgruppe' die Bezeichnung einer übergeordneten Einheit zur Verfügung hat, innerhalb der sich die Verschiebungen ergeben,

die z.B. bei passivischen Sätzen zu nachgestellten Präpositionen bzw. zur Umwandlung von Präpositionen in Adverbien führen. Ein Satz wie

I shall look into this matter immediately.

enthält eine Verbalgruppe, die aus dem Prädikat und einem direkten Objekt (als Nominalgruppe) neben der Adverbialgruppe besteht. Das Prädikat lautet hier *shall look into*, die Nominalgruppe als Objekt *this matter*. Deshalb ist die Passivierung

This matter will be looked into immediately

völlig konsequent. *Into* wird nicht als Teil einer Präpositionalgruppe aufgefaßt und behält deshalb seinen Platz beim Verb. Durch dieses Beschreibungsverfahren sind auch Fälle wie

She slipped on a dress.

She slipped on a stair.

leicht diskriminierbar. Das Prädikat lautet im ersten Satz *slip on*, im zweiten aber *slip*. Deshalb gibt es nur die eine Passivform

A dress was slipped on (quickly). ²⁵

5.

Die vorstehenden Überlegungen sind eine Reaktion auf die Tatsache, daß die im Englischunterricht zu verwendende Grammatik-Terminologie weniger der Vereinheitlichung als der Vervollständigung bedarf. Es zeigt sich, daß trotz aller Orientierung an der englischen Grammatiktradition die deutsche Schulgrammatik des Englischen immer noch stark von der lateinischen Tradition bestimmt ist, die in ihrer Sprachbeschreibung einerseits die Wortklassenmorphologie und andererseits die formale Syntax in den Blick nahm. Für eine Sprache wie die englische, deren morphologische Ausstattung bekanntlich historisch verkümmert ist, sind aber die größeren syntagmatischen Einheiten (phrases) von besonderer Bedeutung. Sie im Unterricht stärker zu beachten und also auch zu benennen führt u.a. näher an die Beschreibung der Funktionen heran, die seitens der sprachlichen Strukturen ausge-

übt werden können. Diese Funktionen aber scheinen ein viel größeres didaktisches Problem zu präsentieren als die sprachlichen Strukturen, die mit grammatischen Begriffen belegt werden.²⁶ Was ein Infinitiv ist, versteht fast jeder Schüler nach einer ersten einführenden Erklärung. Wie dieser Infinitiv aber als nachgestellte Modifikation verwandt werden kann, bereitet immer wieder Probleme und muß deshalb beschrieben werden - und sei es, um eine Unterrepräsentation dieses Phänomens zu vermeiden.²⁷ Der Vorschlag, die Begriffe 'Nominalgruppe' und 'Verbalgruppe', 'Adjektivgruppe' und 'Adverbialgruppe' (die häufig in der Form einer Präpositionalgruppe auftritt) und dazu die Begriffe 'Determinator' und 'nachgestellte Modifikation' systematisch in die Grammatiken des Englischen einzuführen, könnte dazu beitragen, solche und ähnliche Probleme zu lösen.²⁸

Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu die Beiträge in Bausch (Hrsg.) 1979.
- 2 Vgl. Hüllen (Hrsg.) 1979a, von Walter 1982.
- 3 Dies impliziert, daß ein kurzfristiger, auf ein enges Kommunikationsziel ausgerichteter Unterricht (crash-course) auch ohne metasprachliche Beschreibungen möglich erscheint.
- 4 Vgl. Hüllen 1983a.
- 5 Vgl. Knapp-Potthoff/Knapp 1982.
- 6 Dies steht in Übereinstimmung mit allen Richtlinien der Bundesländer. Es besagt allerdings nicht, daß der Fremdsprachenunterricht an allgemeinbildenden Schulen *n u r* dieses eine Ziel habe.
- 7 Vgl. Hüllen 1983b.
- 8 Diese Liste ist synoptisch für die wichtigsten Schulfremdsprachen, durch eine Kommission der GAL erstellt worden. Über ihre Publikation ist noch nicht entschieden.
- 9 Z.B. *24 hour race, car championship, gas find, school strike, birthday fusillade* (Beispiele aus "The Times" 9.6.1984). Vgl. Leisi 1974.
- 10 Neben den bekannten *blacks, whites, coloureds, co-eds* nunmehr *asides, mentionables, declaratives, turn takings, closings*.
- 11 *grow* = wachsen/anbauen, *work* = arbeiten/zum Arbeiten veranlassen, *glide* = gleiten/schieben, *run* = laufen/laufen lassen, verwalten, *collapse* = zusammenfallen/zum Einsturz bringen. Vgl. Kastovsky 1973.
- 12 Vgl. Hüllen 1984.
- 13 Vgl. Kleineidam 1983.
- 14 (1) Substantiv/noun, Verb/verb, Adjektiv/adjective, Adverb/adverb und die Funktionswortgruppen; (2) Singular/singular, Plural/plural, 3. Person/3. person, Komparativ/comparative, Superlativ/superlative etc.; (3) nicht mit einem Begriff, sondern mit Umschreibungen wie "Die 3. Person Singular im Subjekt verlangt im Verb ein -s"; (4) ebenfalls mit Umschreibungen wie in dem Kürzel SPO; (5) Subjekt/subject, Prädikat/predicate, Objekt/object, Adverbialsatz/adverbial clause etc.; (6) Aussagesatz/declarative (sentence), Fragesatz/question etc.
- 15 So bei Quirk et al. 1972, aber auch bei Graustein et al. 1977.
- 16 Eine begrüßenswerte Ausnahme bilden lediglich die drei Grammatiken von Werlich. Allerdings verwendet er statt des in englischen und amerikanischen Grammatiken der englischen Sprache üblichen 'phrase' den wenig üblichen Ausdruck 'group', wohl als Rückübersetzung aus 'Gruppe', um dem im Deutschen vieldeutigen Wort 'Phrase' zu entgehen.
- 17 Quirk et al. 1972: 43.
- 18 Beispiele in Anlehnung an Quirk et al. 1972: 43.
- 19 Vgl. die Beispielsätze aus Quirk et al. 1972: 146, sowie Kap. 4 und 13.
Half my first new salary is spent.
Both these last two days were hectic.
All the little Danish butter I had is gone.

- 20 Vgl. allgemein zur Postmodifikation Quirk et al. 1972, Kap. 13.5.-43, sowie die Beispielsätze 1972: 876-879

*The dog barking next door sounded like a terrier.
An obituary written by my friend appeared last week.
The next train to arrive was from New York.
The time at which to arrive is 8 p.m.
The man for John to consult is Wilson.*

- 21 Der wesentliche Unterschied liegt in der Einordnung von *half*, *both*, *all*:

Half my first new salary is spent. Mein erstes halbes neues Gehalt ist ausgegeben. (Mein erstes neues Gehalt ist halb ausgegeben.)

Both these last two days were hectic. Diese beiden letzten Tage waren hektisch.

All the little Danish butter I had is gone. All das bißchen dänische Butter, das ich hatte, ist weg. (Das bißchen dänische Butter, das ich hatte, ist alles weg).

All the king's men ... Alle Männer des Königs...

- 22 Also: *Der in wenigen Minuten einlaufende Zug fährt weiter nach York.*

The train due to arrive in a few minutes goes on to York.

- 23 *to have a look, to have a guess, to be a drunkard, to go on strike, to take advantage, to take a picture.* Vgl. Dirven/Radden 1977.

- 24 Vgl. Quirk et al. 1972, Kap. 12.19-28.

- 25 Vgl. Carstensen 1964.

- 26 Vgl. Hüllen 1979b und 1983a.

- 27 Dasselbe gilt natürlich auch für andere Sprachstrukturen, die hier nicht betrachtet wurden. Was ein 'modal auxiliary' ist, kann man morphologisch viel leichter einsehen als die (abstrakten) Bedeutungen, die es ausdrücken kann. Die Strukturen des Tempus- und Aspektsystems sind mit einigen Mühen memorierbar, ihre kontextuell gesteuerte Anwendung aber bietet große Schwierigkeiten. Der Hauptgrund hierfür liegt darin, daß es für die Funktionen innerhalb der Sprache kein auch nur annähernd verbindliches Beschreibungsvokabular gibt.

- 28 Überlegungen zur Adjektivgruppe und zur Adverbialgruppe konnten hier nicht angestellt werden, wären aber leicht nachzuholen. Die Adjektivgruppe ist besonders von Bedeutung als Subjekt- und Objektkomplement:

The day was fine before ten.

They painted the chair blue.

Die Adverbialgruppe ist wichtig für Sätze wie

He lives in New York.

He stood the frame against the wall.

Allerdings ist die Zahl der problematischen Fälle hier sehr viel geringer, so daß man sich überlegen könnte, auf die Einführung dieser beiden Begriffe zu verzichten. Andererseits dürften sie keine großen Schwierigkeiten bieten, wenn mit den Begriffen 'Nominalgruppe', 'Präpositionalgruppe', 'Verbalgruppe' gearbeitet wird.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard (Hrsg.) (1979): Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele. Kronberg 1979.
- Carstensen, Broder (1964): Zur Struktur des englischen Wortverbandes. In: Die Neueren Sprachen Jg. 63, 1964, S. 305-328.
- Dirven, René/Günter Radden (1977): Semantische Syntax des Englischen. Wiesbaden 1977.
- Graustein, Gottfried et al. (1977): English Grammar. A University Handbook. Leipzig 1977.
- Hüllen, Werner (Hrsg.) (1979a): Didaktik des Englischunterrichts. Darmstadt 1979 (= Wege der Forschung, Bd. 513).
- ders. (1979b): Sprachfunktionen in einer didaktischen Grammatik, in Bausch (Hrsg.) 1979, S. 117-137.
- ders. (1983a): Über das allmähliche Verfertigen von Sprachregeln. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Jg. 17, 67, 1983, S. 164-173.
- ders. (1983b): Vorschläge zur Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie für das Fach Englisch. In: Raasch (Hrsg.) 1983, S. 71-77.
- ders. (1984): The use of ergative verbs by German learners of English. A pilot study into interlanguage. In: Papers and Studies in Contrastive Linguistics, Jg. 19, S. 91-114. Poznan 1984.
- Kastovsky, Dieter (1973): Causatives. In: Foundations of Language. Jg.10, S. 255-315.
- Kleineidam, Hartmut (1983): Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie als schulpraktisches Problem fremdsprachlicher Fächer im Unterricht. In: Raasch (Hrsg.) 1983, S. 29-44.
- Knapp-Potthoff, Annelie/ Karlfried Knapp (1982): Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwerbsforschung. Stuttgart 1982.
- Leisi, Ernst (1974): Das heutige Englisch. Heidelberg 1974.
- Quirk, Randolph et al. (1972): A Grammar of Contemporary English. London 1972.
- Raasch, Albert (Hrsg.) (1983): Grammatische Terminologie. Vorschläge für den Sprachunterricht. Tübingen 1983, (= Forum Angewandte Linguistik, Bd. 1).
- Walter, Anton von (1982): Zur Geschichte des Englischunterrichts an höheren Schulen. Die Entwicklung bis 1900 vornehmlich in Preußen. Augsburg 1982 (= I + I Schriften).
- Werlich, Egon (1978): Elementargrammatik Englisch. Hannover 1978.
- ders. (1978): Aufbaugrammatik Englisch. Hannover 1978.
- ders. (1981): Differenzierungsgrammatik Englisch. Hannover 1981.

Probleme wort- und satzgrammatischer Terminologie aus der Sicht der Schulgrammatik

I. Die Ursachen für die Deskriptorenviefalt

Jede Form des Deutschunterrichts braucht - mögen auch die didaktischen und methodischen Akzente innerhalb des Lernbereichs "Reflexion über Sprache" unterschiedlich gesetzt sein - eine Beschreibungssprache, um Sprache als Kommunikationsmittel und als Kommunikationssystem durchschaubar, verstehbar und metasprachlich verfügbar zu machen.

Daher haben die Didaktiker des Faches Deutsch sowie die Autoren von Sprachbüchern die Beschreibungsmodelle und Deskriptoren zur Verfügung zu stellen, die eine Beschreibung der Sprache in ihrer kommunikativen Funktion und als geordnetes System sprachlicher Zeichen ermöglichen.

Da die Sprachwissenschaft mehrere sehr unterschiedliche Beschreibungsmodelle anbietet, mußte sich der Didaktiker, und insbesondere der Sprachbuchautor, entweder für ein hier und da aus didaktischen Gründen verändertes Beschreibungsmodell entscheiden, oder er entnahm den verschiedenen Beschreibungsmodellen ihm geeignet erscheinende Elemente, so daß es in den Sprachbüchern häufig zu einer Mischung von Deskriptoren aus unterschiedlichen Beschreibungsmodellen kam. Es entstand als Schulgrammatik jeweils eine sog. "Mischgrammatik".

Da sehr viele Sprachbuchautoren ihren Werken Mischgrammatiken zugrunde legten und die einzelnen Beschreibungsmodelle in unterschiedlicher Weise favorisierten, ergab sich der für die Schulgrammatik insgesamt problematische Zustand, daß eine Fülle unterschiedlicher grammatischer Deskriptoren und mehrere unterschiedliche Beschreibungsmodelle Lehrer und Schüler verwirrten.

Die Analyse der verwendeten Beschreibungsmodelle und Deskriptoren sowie der graphischen Darstellungen deutscher Sätze läßt erkennen, daß die folgenden Beschreibungsmodelle Pate gestanden haben:

- die traditionelle Grammatik, deren Deskriptoren sich an der überlieferten lateinischen Terminologie orientieren;
- die Konstituentenstrukturgrammatik (KStG);
- die generative Transformationsgrammatik (GTG);
- die Dependenzgrammatik;
- die inhaltbezogene Grammatik.

II. Der Wunsch nach einer einheitlichen grammatischen Terminologie

Angesichts der geschilderten Vielfalt an grammatischen Termini, Beschreibungsmodellen und graphischen Darstellungen ist es nur zu verständlich, daß der Wunsch nach einer einheitlichen Terminologie zumindest im Bereich der Schulgrammatik laut wurde.

So wünschen sich die Schulen und hier insbesondere die Gymnasien, daß die Schulbücher der sprachlichen Fächer, also Deutsch sowie alte und neue Fremdsprachen, eine einheitliche oder zumindest kompatible Terminologie aufweisen.

Auch ist es wünschenswert, daß Schüler, die in ihrer Schullaufbahn von einer Schulform zu einer anderen wechseln, nicht auch die grammatische Terminologie wechseln müssen.

Ferner wäre es für Schulbuchverlage und Schulbuchautoren eine Erleichterung ihrer Arbeit, könnten sie eine Terminologie verwenden, die in den Schulen aller Bundesländer anerkannt wäre, so daß sie nicht auf landesspezifische Forderungen und Besonderheiten Rücksicht nehmen müßten.

Und auch für die Universitäten dürfte es kein Nachteil sein, wenn die Studenten von ihrer Schulbildung her über ein angemessenes grammatisches Grundwissen mit einer einheitlichen, im deutschen Sprachraum verstehbaren Terminologie verfügten (und dies unbeschadet der wissenschaftlichen Notwendigkeit, daß neue Sehweisen von Sprache und neue Beschreibungsmodelle ihre eigenen modellkonformen Deskriptoren entwickeln und auch entwickeln sollen).

Der erkennbare Wunsch nach einer Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie impliziert aber - und das muß deutlich ge-

sehen werden - den Wunsch nach einem bestimmten Beschreibungsmodell, nämlich dem, für dessen Deskriptoren man sich entscheidet. Denn grammatische Termini sind als Deskriptoren sprachlicher Phänomene in der Regel Elemente eines umfassenden, nach Möglichkeit konsistenten Beschreibungsmodells, das die Teile eines komplexen Ganzen sowie deren Relationen erfaßt, bezeichnet und verständlich macht.

Wer also den Versuch macht, die Terminologie der Schulgrammatik zu vereinheitlichen, müßte auch den Mut haben, offen zu sagen, welches Beschreibungsmodell - und dies ist das entscheidende Problem im Bereich der Satzgrammatik - einer einheitlichen Schulgrammatik zugrunde gelegt werden soll.

III. Versuche, die Terminologie der Schulgrammatik zu vereinheitlichen

Aufgrund der immer deutlicher artikulierten Forderung, die grammatische Terminologie der Schulsprachen zu vereinheitlichen, sind in den letzten fünf Jahren zwei umfassende Vorschläge zur Vereinheitlichung der Terminologie gemacht worden:

- Basisliste grammatischer Fachausdrücke,
Arbeitskreis "Abstimmung der grammatischen Terminologie",
Landesstelle für Erziehung und Unterricht, Stuttgart, Juni 1979;
- Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke,
Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der
Länder, Anlage VI z. NS. AK. 26.2.1982, Bonn (KMK-Liste).

Das Problem der uneinheitlichen, verwirrenden, teilweise auch widersprüchlichen Terminologie ist jedoch durch die vorgelegten Vereinheitlichungsvorschläge noch nicht gelöst worden. Einmal ist die Zeit seit dem Erscheinen dieser Vorschläge zu kurz, als daß sie bereits in Sprachbüchern oder Richtlinien ihren deutlichen Niederschlag gefunden haben könnten. Zum anderen sind die Deskriptoren und Beschreibungsmodelle, für die sich die einzelnen Schulbuchautoren entschieden haben, insgesamt zu unterschiedlich, als daß sich die Autoren von heute auf morgen wider-

spruchslos der einen oder anderen vorgeschlagenen Terminologie und dem damit verbundenen Beschreibungsmodell unterwerfen würden.

Wenngleich das Erscheinen der KMK-Liste auch von verschiedenen Seiten begrüßt worden ist, darf nicht übersehen werden, daß es auch kritisiert worden ist, weil es, wie gesagt wurde, die Vielfalt der vorhandenen Beschreibungsmodelle zu beschneiden und die schulgrammatische Terminologie auf administrativem Wege zu regeln versuche.

Die gegenwärtige Situation der Schulgrammatik und ihrer Terminologie ist also dadurch gekennzeichnet, daß einerseits nicht unumstrittene Vorschläge zur Vereinheitlichung zwar vorliegen, ohne daß es tatsächlich zu der von vielen gewünschten Vereinheitlichung gekommen wäre, und andererseits die Versuche, die Terminologie der Schulgrammatik zu vereinheitlichen, heftig kritisiert werden, weil sie die wissenschaftliche Diskussion um die Beschreibungsmodelle abschnürten sowie Lehrer und Schulbuchautoren einem administrativen Zwang unterwürfen.

Damit wirft die gegenwärtige Situation aufgrund der geschilderten Kontroverse einige grundsätzliche Fragen auf, die das Verhältnis von Wissenschaft und Didaktik betreffen:

- Muß die Didaktik die Diskussion um die Beschreibungsmodelle und die Deskriptoren offen halten, nur weil diese Diskussion in der Wissenschaft offen ist?
- Wäre es nicht auch vertretbar, daß die Fachdidaktik um der Schule und der Schüler willen trotz der offenen wissenschaftlichen Diskussion eine Entscheidung in Richtung einer terminologischen Vereinheitlichung trifft, damit die Schüler mit einem einzigen Beschreibungssystem und dessen Terminologie vertraut gemacht werden und damit arbeiten können? Denn didaktisch unbestritten ist, daß Schüler der Klassen 3 bis 13 in der Regel nicht mehrere unterschiedliche Beschreibungsmodelle und deren Deskriptoren nebeneinander verwenden sollen.
- Ist es den Sprachwissenschaftlern des deutschen Sprachraums nicht möglich, sich auf ein bestimmtes Beschreibungsmodell und

dessen Deskriptoren zu einigen, um es der Fachdidaktik als ein Basisinstrument der schulischen Sprachanalyse zu empfehlen?

- Oder könnten nicht zumindest die Didaktiker der einzelnen Schulfächer - etwa im Rahmen ihrer Fachverbände - versuchen, sich auf eine für den schulischen Gebrauch bestimmte vereinheitlichte Terminologie zu verständigen?

Da zur Zeit wenig Aussicht besteht, daß sowohl die Sprachwissenschaftler als auch die Fachdidaktiker untereinander und miteinander zu einem tragfähigen Konsens hinsichtlich der grammatischen Terminologie gelangen, soll hier der Versuch gemacht werden, auf dem Markt vorhandene Sprachbücher vor dem Hintergrund der Vorschläge der KMK-Liste miteinander zu vergleichen, um das Maß der schon bestehenden Übereinstimmung in der verwendeten wort- und satzgrammatischen Terminologie zu ermitteln und für die Phänomene der Wort- und Satzgrammatik, bei denen der Dissens unter den Schulbuchautoren offenkundig ist, Vorschläge zur terminologischen Vereinheitlichung zu machen.

Es sollen also insbesondere die gegenwärtig vorhandenen Problemfälle in der wort- und satzgrammatischen Terminologie der Schulgrammatik dargestellt und Vorschläge zur Bezeichnung kontrovers deskribierter Phänomene gemacht werden.

IV. Probleme der wortgrammatischen Terminologie

Vergleicht man Sprachbücher, die z.Zt. auf dem Schulbuchmarkt sind, im Blick auf die Wortartenbezeichnungen miteinander¹, so stellt man in diesem terminologischen Bereich weitgehend Übereinstimmung fest. Fast überall finden sich die Wortartenbezeichnungen, die der traditionellen Grammatik zuzurechnen sind und auf die lateinische Terminologie zurückgehen. Bezeichnungsvarianten, die aus Elementen des Deutschen gebildet sind, kommen äußerst selten in Sprachbüchern ab Klasse 5 vor.

Da die heute im Deutschen verwendeten Wortartenbezeichnungen der sog. "traditionellen Grammatik" auf Lexemen basieren, die auch den Wortartenbezeichnungen zugrunde liegen, die sowohl in sprachwissenschaftlichen Darstellungen des Englischen, Französi-

schen und Spanischen als auch in Schulbüchern dieser Sprachen verwendet werden, stehen für den Bereich der Wortarten gleichsam international verstehbare Termini zur Verfügung.²

Die terminologischen Probleme im Bereich der Wortarten sind relativ gering, im einzelnen handelt es sich um folgende Probleme:

Der Sprachgebrauch der Altsprachler, wonach der Terminus "Nomen" Oberbegriff zu den Begriffen "Substantiv", "Pronomen", "Adjektiv" und "Numerale" ist, sollte zugunsten des Denotats 'Substantiv', 'Hauptwort' aufgegeben werden. De facto liegt in fast allen herangezogenen Sprachbüchern eine Begrenzung auf das eben genannte Denotat vor, und dasselbe gilt für die Denotate der englischen und französischen Korrespondenztermini "noun" und "nom". Daraus ergibt sich, daß die Auffassung, wie sie sich in der KMK-Liste ablesen läßt: "Substantive sind eine Untergruppe der Nomina"³, aufgegeben werden sollte. Tatsächlich kommt der Terminus "Substantiv" in vielen Sprachbüchern als Synonym zu dem Terminus "Nomen" vor. Zu folgen wäre allerdings dem Vorschlag der KMK-Liste, wonach der Terminus "Nomen" dem Terminus "Substantiv" vorgezogen werden sollte, da er besser zu den verwandten Termini "Nominalgruppe", "Pronomen" und "Prädikatsnomen" paßt.

Demgegenüber sollte der Terminus "Pronomen" ausschließlich als Oberbegriff zu den verschiedenen Unterbegriffen, die mit dem Grundwort "-pronomen" gebildet werden, Verwendung finden und nicht als Synonym zu dem Unterbegriff "Personalpronomen".⁴

Da sowohl aus sprachwissenschaftlichen als auch aus didaktischen Gründen wichtig ist, klar zwischen Wortartentermini und Satzgliedtermini zu unterscheiden, sollte - entsprechend dem Vorschlag der KMK-Liste - der Terminus "Adverb" ausschließlich als Wortartenterminus für indeklinable Wörter wie *sehr*, *gestern*, *heute* und nicht für adverbial gebrauchte Adjektive verwendet werden.

Trotz der drei dargestellten terminologischen Probleme kann aber festgestellt werden, daß im Bereich der Wortartentermini unter den Schulbuchautoren weitgehend Übereinstimmung besteht. Das Maß der vorhandenen Übereinstimmung zeigt die folgende Übersicht:

Im Blick auf die Termini der Wortbildungslehre ergeben sich jedoch größere Divergenzen. So gibt es zu dem Terminus "Stamm", wie er sich in der KMK-Liste findet, die Bezeichnungsvarianten "Wortkern", "Wortstamm", "Lexem", "Stamm-Morphem" und "Stammwort". Im Gegensatz zu dem Vorschlag der KMK-Liste dürften die beiden Termini "Wortstamm" und "Lexem" die sachlich besten sein.

In der KMK-Liste vermißt man einen Terminus wie "Endung" oder "Morphem", ein Terminus, der bei der Analyse von Nominal- und Verbalformen häufig benötigt wird. Beide genannten Termini scheinen geeignet, jeweils als Grundwort der folgenden Unterbegriffe zu fungieren:

"Personalmorphem" - "Personalendung",
"Pluralmorphem" - "Pluralendung",
"Kasusmorphem" - "Kasusendung".

In Übereinstimmung mit der KMK-Liste sollte man dem falschen Gebrauch des Terminus "Vorsilbe" bzw. "Nachsilbe" als Synonym für den Terminus "Präfix" bzw. "Suffix" wehren.

Im Blick auf Termini der Wortbildungslehre sollte die KMK-Liste noch um zwei Termini ergänzt werden: nämlich um den Terminus "Kompositum" (vgl. engl. compound, frz. le nom composé) an Stelle der Bezeichnung "zusammengesetztes Wort" und um den Terminus "Simplex" mit dem Denotat 'nicht-zusammengesetztes Wort'.

II. BEZEICHNUNGEN FÜR BESTANDTEILE DES WORTES

Bezeichnung nach KMK-Liste	Bezeichnungsvariante	Beispiel	Vereinheitlichungsvorschlag
Stamm	Wortkern Wortstamm Lexem Stamm-Morphem Stammwort	g e b - en	Wortstamm (Lexem)
Präfix	Vorsilbe	e r - kenn-en	Präfix
Suffix	Nachsilbe	Fahr - e r	Suffix
-	Ableitungssilbe Endung		Morphem
	- Pluralendung	StraÙe - n	- Pluralmorphem
	- Personalendung	geh - s t	- Personalmorphem
	- Kasusendung	Auto - s	- Kasusmorphem
zusammengesetztes Wort	Zusammensetzung, Kompositum	Auto-bahn	Kompositum
- Grundwort		Auto - b a h n	- Grundwort
- Bestimmungswort	nicht zusammengesetztes Wort, Simplex	A u t o - b a h n	- Bestimmungswort
		Auto	Simplex

V. Probleme der satzgrammatischen Terminologie

Im Bereich der Satzgrammatik läßt sich unter den Schulbuchautoren ein weitaus größerer Dissens feststellen, als dies im Bereich der Wortgrammatik der Fall ist.

Die größte Divergenz der Termini liegt bei den Bezeichnungen der Satzglieder vor. Die einzelnen Sprachbücher unterscheiden sich insbesondere in der Bezeichnung für die syntaktische Funktion des finiten Verbs eines Satzes. Die eine Gruppe der Autoren bezeichnet dieses Satzglied - wie die KMK-Liste - als "Prädikat"⁵, andere Autoren verwenden jedoch dafür die Termini "Verbalteil", "Satzkern" und "Prädikatskern"⁶. Hinzu kommt, daß diejenigen, die den Terminus "Prädikatskern" verwenden, auch den Terminus "Prädikat" benutzen, allerdings mit dem Denotat 'Satzaussage, die alle verschiebbaren, also selbständigen Satzglieder mit Ausnahme des Subjekts umfaßt'.

Die beschriebene Divergenz beruht darauf, daß die genannten Termini im Rahmen unterschiedlicher Beschreibungsmodelle vorkommen. Wer den Terminus "Prädikat" mit dem Denotat 'Verbalteil des Satzes' verwendet, beschreibt den Satz in der Regel atomistisch, d.h. er erfaßt die einzelnen verschiebbaren Satzglieder als Elemente einer Kette von Satzgliedern, damit wird der Satz im wesentlichen in seiner Oberflächenstruktur erfaßt.

Die Verwendung des Terminus "Prädikat" mit dem Denotat 'Satzaussage, die alle verschiebbaren Satzglieder mit Ausnahme des Subjekts umfaßt' läßt darauf schließen, daß der Satz in seinen Makrosegmenten sowie nach den diesen zugeordneten verschiebbaren Teilelementen erfaßt werden soll, wobei nicht nur die Oberflächenstruktur, sondern auch die Tiefenstruktur des Satzes in den Blick kommt. Die eben beschriebene Sehweise hat zur Folge, daß der Satz als Verknüpfung der Makrosegmente "Subjekt" und "Prädikat" interpretiert wird, wobei der Prädikatskern, die Objekte und die Adverbialbestimmungen als Elemente des Prädikats verstanden werden.

Die zuletzt beschriebene Verwendung des Terminus "Prädikat" hat den Vorzug, daß mit sie allen Beschreibungsmodellen korrespondiert, denen die Konstituentenstrukturgrammatik oder die genera-

tive Transformationsgrammatik zugrunde liegen. Denn der Terminus "Subjekt" entspräche jeweils der Nominalphrase Np auf der 1. Verzweigungsstufe, während der Terminus "Prädikat" der Verbalphrase Vp entspräche, zu deren Bestandteilen weitere Nominalphrasen gehören, die in der Terminologie der traditionellen Grammatik als "Objekte" und als "Adverbialbestimmungen" erfaßt werden.

Auch die Beschreibungsmodelle, die den Terminus "Prädikat" im Sinne von 'finites Verb eines Satzes' benutzen, haben gelegentlich die Notwendigkeit gesehen, einen Oberbegriff für die Satzglieder Prädikat, Objekte und Adverbialbestimmungen zu haben. Dieser Notwendigkeit entstammt der Terminus "Prädikatsverband" der Duden-Grammatik.⁷ Als definierter Begriff erfüllt er zwar seine Aufgabe, dennoch ist er kein sprechender Begriff, da sich aufgrund des Bestimmungswortes "Prädikat(s)-" und des Grundwortes "-verband" seine Bedeutung nicht schnell und klar ermitteln läßt. Er bedeutet offensichtlich nicht 'Verband des Prädikats' oder 'Prädikat als Verband', sondern wohl 'Verband von Satzgliedern, die bei dem Prädikat, dem finiten Verb des Satzes, stehen'.

Neben den beiden dargestellten Beschreibungsmodellen, die sich des Terminus "Prädikat", wengleich mit unterschiedlichem Denotat, bedienen, gibt es noch ein drittes Beschreibungsmodell, das sich an dem Deskriptor für das finite Verb eines Satzes erkennen läßt: Der Terminus "Satzkern" gehört zu einem Beschreibungsmodell, das auf der Dependenzgrammatik beruht. Er zeigt an, daß alle verschiebbaren Satzglieder innerhalb eines Satzes, also auch das Subjekt der traditionellen Grammatik, von dem Verb des Satzes abhängen.

Angesichts der Tatsache, daß es sowohl in der Sprachwissenschaft als damit auch in der Schulgrammatik mehrere recht unterschiedliche Beschreibungsmodelle gibt, müßte sowohl in der Sprachwissenschaft als auch in der Schulgrammatik gefragt werden, durch welches Beschreibungsmodell die Satzstruktur des Deutschen und die anderer indogermanischer Sprachen sowie die Relationen der Satzglieder am klarsten verstehbar und durchschaubar gemacht werden.

Da aber sicher jedes Beschreibungsmodell Vorzüge und Nachteile aufweist, dürfte es kaum möglich sein, daß ein Gremium von Sprachwissenschaftlern eine Empfehlung zugunsten des einen oder anderen Beschreibungsmodells gibt, wohl auch nicht unter der Voraussetzung, daß mit einer solchen Empfehlung der Schule und den Schülern nur ein gewisses Maß an sprachanalytischen Grundkenntnissen und Grundbegriffen ermöglicht werden soll.

Daher wäre zu prüfen, ob nicht zumindest die Fachdidaktiker der einzelnen Schulsprachen in Kenntnis der vorhandenen Beschreibungsmodelle und in Kenntnis der Bedürfnisse der Schüler und der Schule eine solche Empfehlung geben könnten. Da aber auch letzteres nur schwer realisierbar ist, bleibt als Ausweg aus dem kritisierten Terminuswirrwarr zum gegenwärtigen Zeitpunkt wohl nur die Möglichkeit, in der Auseinandersetzung mit der KMK-Liste eine gewisse Vereinheitlichung in der satzgrammatischen Terminologie zu versuchen. Daher soll an dieser Stelle der Versuch gemacht werden, für die satzgrammatischen Phänomene, die in Schulgrammatiken mit jeweils unterschiedlichen Termini bezeichnet werden, Vorschläge zu ihrer einheitlichen Bezeichnung zu machen.

Geht man davon aus, daß die KMK-Liste in der Satzlehre keine Termini aus dem Beschreibungsmodell der Dependenzgrammatik vorschlägt, stellt sich im Blick auf die dargestellte unterschiedliche Verwendung des Terminus "Prädikat" die Frage, welches der beiden Beschreibungsmodelle, die mit den Termini "Subjekt" und "Prädikat" arbeiten, einer vereinheitlichten Schulgrammatik zugrunde gelegt werden könnte.

Da es durchaus wünschenswert ist, daß das Beschreibungsmodell einer Schulgrammatik einem wissenschaftlich vertretbaren und in hohem Maße konsensfähigen Beschreibungsmodell entspricht, empfiehlt es sich, das Beschreibungsmodell zu wählen, das der Konstituentenstrukturgrammatik und der generativen Transformationsgrammatik sowie deren graphischen Darstellungen am meisten entspricht. Dies aber ist das Beschreibungsmodell, in dem der Terminus "Prädikat" mit dem Denotat 'Satzaussage, die alle verschiebbaren Satzglieder mit Ausnahme des Subjekts umfaßt' verwendet wird.

Eine Entscheidung für dieses Modell hätte folgende Vorzüge:

- Die Termini "Subjekt" und "Prädikat" bezeichnen die Makrosegmente, die Basisglieder von Sätzen sowohl des Deutschen als auch anderer indogermanischer Sprachen.
- Diese Begriffe wären in ihrem Denotat identisch mit den Begriffen "Subjekt" und "Prädikat", wie sie in der Logik verwendet werden. Das Prädikat des Satzes *Er liebt Märchen* ist nämlich nicht *liebt*, 'ist ein Liebender', sondern 'liebt Märchen', 'ist ein Märchenliebender', 'ein Märchenliebhaber'.
- Damit wären auch die Termini "Satzgegenstand" und "Satzausage" adäquate Bezeichnungsvarianten für die Termini "Subjekt" und "Prädikat".
- Für eine Detailanalyse der Makrosegmente ließen sich systemkonforme Unterbegriffe definieren, so die Termini: "einfaches Subjekt" für ein Subjekt, das nur aus einem einzigen Wort besteht: *I n g e schläft, s i e schläft*; "Subjektgruppe" für ein Subjekt, das aus mehr als einem Wort besteht: *D i e M u t t e r schläft*; "Subjektkern" für das Nomen oder Pronomen innerhalb einer Subjektgruppe, das die notwendige Referenz- bzw. Konnexionsanweisung enthält:

Die ? schläft.

Die Mutter schläft.

Sie schläft.

Der Subjektkern stellte auch das Bezugswort für Attribute dar, die in einer Subjektgruppe vorkommen: *Die Mutter meines Freundes schläft.*

- Im Blick auf das Makrosegment "Prädikat" ließen sich folgende systemkonforme Unterbegriffe definieren: "einfaches Prädikat" für ein Prädikat, das nur aus einer finiten Verbform besteht: *Der Vater l i e s t*; "Prädikatsgruppe" für ein Prädikat, das aus mehreren verschiebbaren Satzgliedern besteht:

Der Vater l i e s t e i n e n R o m a n.

E i n e n R o m a n l i e s t d e r V a t e r.

L i e s t d e r V a t e r e i n e n R o m a n?

"Prädikatskern" für das finite Verb innerhalb einer Prädikatsgruppe: - *l i e s t einen Roman*; "Prädikatsteil" für die Teile einer Prädikatsgruppe, die neben dem Prädikatskern erscheinen, also die verschiedenen Objekte und Adverbialbestimmungen. Diese Terminologie impliziert, daß in Sätzen mit einem einfachen Prädikat das Prädikat gleich dem Prädikatskern ist: *Er l i e s t*.

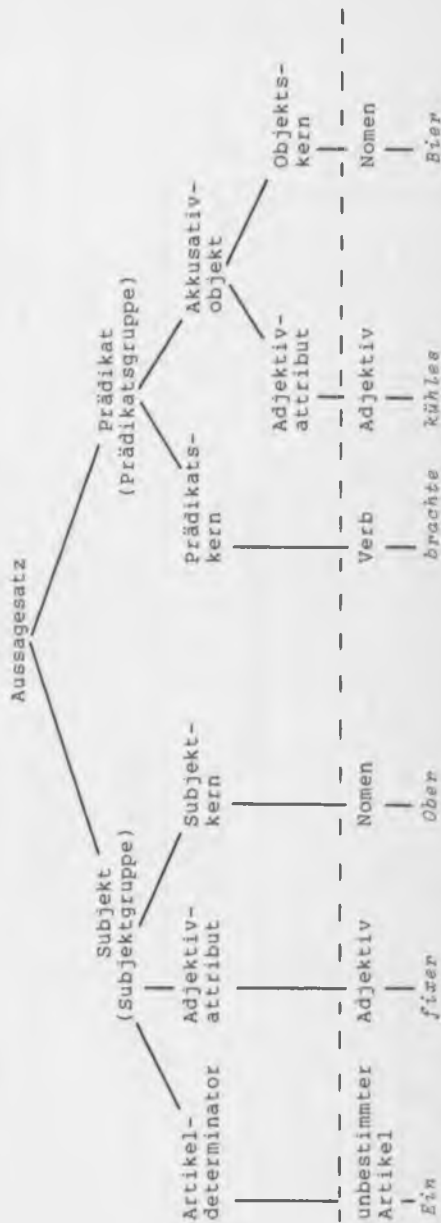
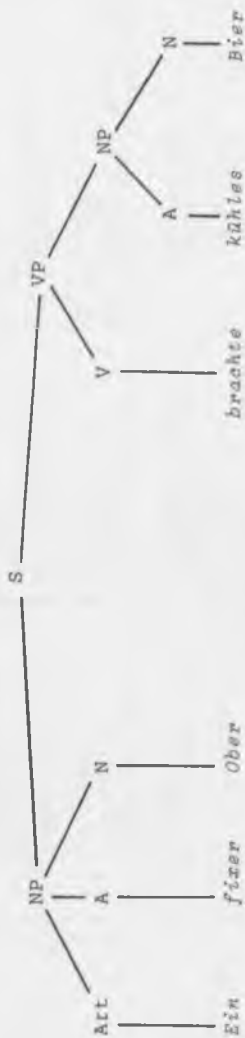
Zu den genannten Unterbegriffen paßt auch systemkonform der Terminus "Prädikatsnomen", dessen Denotat allerdings wie folgt definiert sein sollte: 'Nomen, das im Prädikat vorkommt und durch eine finite Form der Verben *sein* oder *werden* als Kopula mit dem Subjekt verknüpft ist'.

Beispiel: *Er ist L e h r e r*. - *Er wird L e h r e r*.

Wegen der vorgeschlagenen Beschränkung des Terminus "Nomen" auf das Denotat 'Substantiv', 'Hauptwort' sollte für den Fall, daß ein Adjektiv durch eine finite Form der Verben *sein* oder *werden* als Kopula mit dem Subjekt verknüpft ist, der Terminus "Prädikatsadjektiv" verwendet werden.

Wie hoch der Grad der Entsprechung zwischen dem Beschreibungsmodell, das sich in den Baumgraphen der Konstituentenstrukturgrammatik und der generativen Transformationsgrammatik spiegelt, und dem hier vorgeschlagenen Beschreibungsmodell ist, zeigt die folgende Graphik:

Die vorgeschlagenen satzgrammatischen Termini im Vergleich zu den Deskriptoren der Baumgraphen nach der KStG und der GTG (Beispiel nach: K.-D. Bunting, Einführung in die Linguistik, S. 131)



Darüber hinaus hätte das hier vorgeschlagene Beschreibungsmodell auch den Vorzug, daß es aufgrund der lateinischen Lexeme, die in seinen Termini enthalten sind, - zumindest in den grundlegenden Termini - eine international adaptierbare Terminologie aufwiese.

Die Übereinstimmungen mit den Termini der KMK-Liste sowie die Korrekturvorschläge gegenüber einigen der KMK-Termini zeigt die folgende Übersicht:

Bezeichnung nach KMK-Liste	Bezeichnungsvariante	SATZGRAMMATISCHE TERMINI Beispiel	Vereinheitlichungsvorschlag
I. Der Satz und die selbständigen Satzglieder			
Satzart			Satzart
- Aussagesatz	- Mitteilungssatz	Köln liegt bei Berlin.	- Aussagesatz
- Fragesatz	- Feststellungssatz	- Spielst du mit? Was hast du verloren?	- Fragesatz
- -	- -	- Komm mit!	- Entscheidungfrage
- Wunschsatz	- -	Komm mit!	- Ergänzungsfrage
- Aufforderungssatz	- -	Es brennt! Feuer!	- -
- Befehlsatz	- -	Er schreibt einen Brief.	- Aufforderungssatz
- Ausrufesatz	- -	Er schreibt einen Brief.	- Befehlsatz
- -	- Prädikatsverband (Duden) Satzaussage	Er schreibt einen Brief.	- Ausrufesatz
Prädikat (verbaler Teil des Satzes)	- Prädikatskern Satzkern Verbalteil	Er liest. Er liest einen Roman. Er hat den Brief gelesen.	Prädikat (alle selbständigen Satzglieder, das Subjekt ausgenommen)
- -	- -		- Prädikatskern (verbaler Teil des Satzes)
- -	- -		- einfaches Prädikat
- -	- -		- Prädikatsgruppe
- -	- -		- Prädikatsklammer

Bezeichnung nach KMK-Liste	Bezeichnungs-variante	Beispiel	Vereinheitlichungsvorschlag
Subjekt	Satzgegenstand	<i>Die Mutter schläft.</i>	Subjekt
Objekt	Subjektblock	<i>Sie schläft.</i>	- einfaches Subjekt
- Genitivobjekt	Ergänzung Genitivergänzung	<i>Die Mutter schläft.</i>	- Subjektgruppe
- Dativobjekt	Dativergänzung	<i>Die Mutter schläft.</i>	- Subjekt kern
- Akkusativobjekt	Akkusativerg.	-	Objekt
- Präpositionalobjekt	Ergänzung mit Präposition	<i>Er erinnert sich des Vaters.</i>	- Genitivobjekt
-	-	<i>Er gibt ihm ein Buch.</i>	- Dativobjekt
Adverbiale	Umstandsangabe Adverbiale Bestimmung	<i>Er gibt ihm ein Buch.</i>	- Akkusativobjekt
- temporal	-	<i>Er schreibt an den Städt rat.</i>	- Präpositionalobjekt
- lokal	-	<i>Er schreibt an den Städt rat.</i>	- Kern des Präpositionalobjekts
- direktional	-	-	Adverbiale/ Umstandsangabe ...
- modal	-	<i>am Sonntag</i>	- der Zeit
- instrumental	-	<i>auf der Straße</i>	- des Ortes
- kausal	-	<i>mit lauter Stimme</i>	- der Richtung
- konditional	-	<i>mit der Säge</i>	- der Art und Weise
- konzessiv	-	<i>wegen des Sturmes</i>	- des Mittels
- konsekutiv	-	<i>bei günstigem Wetter</i>	- der Bedingung
- final	-	<i>trotz des Regens</i>	- des unwirksamen Gegengrundes
- auktorial	-	<i>mit großem Erfolg</i>	- der Folge
		<i>zum Spielen</i>	- des Zweckes
		<i>vom Leherer</i>	- des Urhebers
		<i>gefragt</i>	

Ein weiteres terminologisches Problem im Bereich der Satzgrammatik stellt der Terminus "Hauptsatz" dar, der als Oppositionsbegriff zu dem Terminus "Nebensatz" relativ verständlich war.

Da sich aber statt des Terminus "Nebensatz" aus guten Gründen immer mehr der Terminus "Gliedsatz" durchgesetzt hat, fehlt zumindest in der Schulgrammatik eine Bezeichnung für den Teil eines Satzes, in den der Gliedsatz integriert wird. Als mögliche Termini böten sich an: "Matrixsatz" oder "Trägersatz".

Im Blick auf die Arten der Gliedsätze wäre zu empfehlen, daß die KMK-Liste neben den Termini "Subjektsatz" und "Objektsatz" auch Termini für die verschiedenen Adverbialsätze - in Analogie zu den Adverbialbestimmungen - aufnehme: "Temporalsatz", "Kausalsatz", "Modalsatz", etc.

Die Bezeichnungen für die Adverbialsätze im einzelnen zeigt die folgende Übersicht auf der nächsten und übernächsten Seite.

Abschließend sei auf ein weiteres Problem der Satzgrammatik hingewiesen, das einer Lösung bedarf: Durch welche Termini kann die syntaktische Leistung der Wortarten Artikel, Numerale, Demonstrativpronomen, Possessivpronomen, Interrogativpronomen sowie der Negation *kein* erfaßt werden? Hier wäre zu klären, ob diese Wortarten in Verbindung mit Nomina, syntaktisch gesehen, eine attributive oder eine determinatorische Funktion haben. Ist z.B. das Wort *zwei* in dem Satz *Zwei Kinder liefen über die Straße* ein Numeralattribut oder ist es ein Numeraldeterminator?

Wenn man davon ausgeht, daß Attribute Anlagerungen an nominale Satzgliedkerne darstellen, dann kann die Anlagerung *zwei* als ein Numeralattribut interpretiert werden.⁸

Andererseits kann die Funktion des Wortes *zwei* jedoch auch in Analogie zur Funktion des bestimmten und unbestimmten Artikels gesehen werden, so daß man besser von einem Determinator der bestimmten Menge, einem Numeraldeterminator spräche.

Da die KMK-Liste im Blick auf die Arten des Attributs sowie auf den Terminus "Determinator" und seine Unterbegriffe keine Termini vorgeschlagen hat, könnte es um die Termini-Vorschläge der folgenden Übersicht ergänzt werden:

Blatt 3

SATZGRAMMATISCHE TERMINI

Bezeichnung nach KMK	Bezeichnungs-variante	Beispiel	Vereinheitlichungsvorschlag
III. Die unselbständigen Satzglieder			
Attribut	Beifügung/Anlagerung		
- Bezugswort	Kern e, Nominalgruppe	- Der kleine Junge liest. Meyer, der Torwart, setzte zum Sprung an. Torwart Meyer setzte zum Sprung an. Der kleine Junge liest. Das Haus des Vaters war zerstört. Das Haus an der Brücke wird renoviert. Der Kampf um Stalinen - grad war beendet. Die Absicht umzuzusehen gab er auf. Das Auto, das von links kam, fuhr ohne Licht.	Attribut - Bezugswort - Nominalatt. - nachgestellt (Apposition) - vorgestellt - Adjektivatt. - Genitivatt. - Adverbialatt. - Präpositionalattribut - Infinitivatt.
Attributsatz	Relativsatz/Satzatt. Bestimmungswort Determinanz	das Gold, der Baum dieses Gold, jener Baum etwas Gold, einige Bäume zwei Kinder das zwette Kind mein Kind, dein Sohn kein Baum welches Kind, welche Baum	Attributsatz Determinator - Artikel d. - Demonstrativ d. - Indefinitdeterminator - Numeral d. - Ordinal d. - Possessiv d. - Negations d. - Interrogativ d.
-	attribut		
-	Numerallatt. d.		
-	unbest. Menge		
-	Numerallatt. d. best. Menge		
-	Numerallatt. d. Reihenfolge		
-	Possessivatt.		
-	-		
-	-		

Anmerkungen

- 1 Dem Vergleich lagen folgende Sprachbuchreihen zugrunde:
 1. Sprachbuch (ab 1970), Verlag Klett, Stuttgart, Bd. 5-7.
 2. Sprachschlüssel (ab 1982), Verlag Klett, Stuttgart, Bd. 5 und 6.
 3. Lesen - Darstellen - Begreifen (ab 1975), Ausgabe A, Verlag Hirschgraben, Frankfurt, Bd. 5-7.
 4. Wort und Sinn (ab 1980), Verlag Schöningh, Paderborn, Bd. 5-7.
 5. praxis sprache (ab 1978), Verlag Westermann, Braunschweig, Bd. 6.
 6. Sprachbuch (Neubearbeitung), (ab 1978), Verlag Westermann, Braunschweig, Bd. 6.
 7. Verstehen und Gestalten (ab 1980), Verlag Oldenbourg, München, Bd. 1-3.
 - 2 Vgl. dazu: Basisliste grammatischer Fachausdrücke, Arbeitskreis "Abstimmung der grammatischen Terminologie", Landesstelle für Erziehung und Unterricht, Stuttgart 1979.
 - 3 Diese Ansicht beruht offensichtlich auf der Auffassung des Stuttgarter Arbeitskreises, der mit dem Hinweis auf die Deklinierbarkeit der vier Wortarten Substantiv, Pronomen, Adjektiv und Numerale für die Beibehaltung des Terminus "Nomen" als Oberbegriff eintritt (Basisliste, S. 17).
 - 4 So: Sprachbuch (Neubearbeitung), Verlag Westermann, Bd. 6.
 - 5 So: Sprachschlüssel, Verlag Klett;
praxis sprache, Verlag Westermann;
Sprachbuch (Neubearbeitung), Verlag Westermann.
 - 6 So: Sprachbuch, Verlag Klett;
Wort und Sinn, Verlag Schöningh;
W. Eichler u. K.-D. Bunting: Schulgrammatik der deutschen Gegenwartsprache, Verlag Schroedel, Hannover 1978.
- Daß es zu dieser, wie der Stuttgarter Arbeitskreis sagt "modernen Reduktion" (Basisliste, S. 4, Fußnote) gekommen ist, dürfte weitgehend darauf zurückzuführen sein, daß sowohl Altsprachler als auch Neusprachler häufig anhand einfach gebauter Sätze wie *Cornelia vocat* oder *Die Rose blüht* in den Prädikatsbegriff einführen.
- 7 Der Große Duden, Bd. 4, Grammatik, Mannheim 1973, S. 492; Lesen - Darstellen - Begreifen (neu), Verlag Hirschgraben, Frankfurt, 1982.
 - 8 So: Wort und Sinn, Verlag Schöningh, Bd. 6 (1981), S. 107.

Literatur

- Basisliste (1979): Basisliste grammatischer Fachausdrücke, Arbeitskreis "Abstimmung der grammatischen Terminologie", Landesstelle für Erziehung und Unterricht, Stuttgart 1979.
- Bunting, Karl-Dieter (1972): Einführung in die Linguistik. Frankfurt 1972.
- Duden (1973): Der Große Duden, Bd. 4, Grammatik, Mannheim 1973, 3. neu bearbeitete und erweiterte Aufl.
- KMK (1982): Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke, Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Anlage VI z. NS. AK., 26.2.1982, Bonn.

Terminologie im Sprachbuch aus der Sicht der Schulbucharbeit

Wenn man ein Schulbuch macht, dann kommt irgendwann im Laufe der Arbeit die Frage nach der Terminologie auf, in unserem Falle im Bereich Grammatik. Die Entscheidung darüber ist nicht ganz frei, denn es gibt Vorgaben in den Lehrplänen der Bundesländer, Vorkenntnisse und Vorhaben von Lehrern, Besonderheiten einzelner Sprachen, so daß Autoren und Verlagsredaktionen sich aufeinander und auf die genannten Punkte abstimmen müssen, wie ich im 2. Teil meines Artikels ausführen will. Daher ist es im Prinzip zu begrüßen, wenn eine Übersicht über die auflistbaren Daten erstellt wird, die in eine Empfehlung münden kann. Ob allerdings die terminologischen Empfehlungen der Konferenz der Kultusminister die Erfüllung eines Desiderats darstellen, darf man bezweifeln.

1. Zum Hintergrund der KMK-Empfehlungen

Die KMK-Empfehlung grammatischer Termini (KMK-Liste) ist nicht der einzige Versuch der letzten Jahre, Terminologie zu vereinheitlichen. Allein in Stuttgart (womöglich auch anderswo) sind zwischen 1978 und 1980 zwei Listen mit derselben Zielsetzung erstellt worden, nämlich der "Entwurf einer Basisliste grammatischer Fachausdrücke" der Landesstelle für Erziehung und Unterricht in Stuttgart vom März 1980 (Basisliste LEU) sowie ein internes Klett-Papier, die "Empfehlung zur Verwendung grammatischer Bezeichnungen in den Sprachbüchern des Ernst Klett Verlages" 2. Aufl. Juli 1980, an der die Redaktionen Deutsch/alte Sprachen, moderne Fremdsprachen, Deutsch für Ausländer und Grundschule beteiligt waren (Klett-Liste). Schon auf den ersten Blick stellte sich in Aufbau und Terminologie eine so große Ähnlichkeit zwischen KMK-Liste und Klett-Liste heraus (außer an den Stellen, an denen die KMK-Liste besonders angreifbar ist; ich nenne sie später), daß es mir lohnend schien, der Entstehung der Listen einmal nachzugehen, soweit ich das in der kurzen Zeit konnte.

Das Ministerium für Kultus und Sport in Stuttgart (MKS) beauftragte im Herbst 1977 die LEU, "einen Arbeitskreis "Abstimmung der grammatischen Terminologie" einzurichten. Die Mitglieder wurden aus dem Bereich der Hauptschule, der Realschule und des Gymnasiums berufen." (Basisliste LEU 1980, S. 1). Die erste Fassung der Basisliste erschien im Mai 1978, dann erfolgte eine Überarbeitung nach den damals neuen Lehrplänen in Baden-Württemberg, bis die Fassung vom März 1980 herauskam.

Diese Basisliste ist recht umfangreich. Außer einer neunseitigen Einführung enthält sie auf dreißig Seiten die Auflistung grammatischer Fachausdrücke für das Fach Deutsch mit Erläuterungsspalte und eine Spalte für Entsprechungen in den Fächern Englisch, Französisch, Latein, ferner elf Seiten Synopse der Tempora der verschiedenen Sprachen. Während eine solche Liste als Übersicht den Schulbuchmachern schon von Nutzen sein kann, sollte m.E. die Bezeichnung "Basisliste" keinesfalls so verstanden werden, daß hier etwa terminologisches Basiswissen versammelt wäre. Dazu ist die Liste bei weitem zu umfangreich, und dazu ist der theoretische Status vieler Termini auch zu anfechtbar. Ich nenne die "Pronominaladverbien" mit den Untergruppen "Demonstrativadverb, Frageadverb, Relativadverb"; ich nenne das "Prädikatsnomen" im Unterschied zum "Prädikativum"; ich nenne das "restringierende, dramatische bzw. historische Präsens". Daß die Basisliste LEU so aussieht, könnte man auch anhand ihrer Mitarbeiterliste personalisieren, was ich hier nicht tun will. Jedenfalls spiegelt sie eher den Stand der Sprachdidaktik, wie er in der Blütezeit der Linguistisierung war. Vielleicht hätte eine solche Basisliste zehn Jahre früher noch Begeisterung erregt.

Nun zu der verlagsinternen Klett-Liste. Während ihrer Arbeit wandte sich die LEU-Kommission an den Klett-Verlag mit der Frage, ob es hier nicht eine Terminologie-Empfehlung gebe. Das war der entscheidende Anstoß, ein schon länger ins Auge gefaßtes Vorhaben nun endlich zu realisieren: Eine erste Liste wurde von Redakteuren der beteiligten Redaktionen 1979 zusammengestellt, die 2. (hektografierte) Auflage erfolgte 1980. Diese Liste ist

viel kürzer als die Basisliste LEU, sie umfaßt nur vier Seiten kleineren Schreibmaschinentyps. Der Grund für den Unterschied kann darin liegen, daß inzwischen die Linguistisierungs- und Terminologiewelle nicht nur abgeebbt, sondern auch heftiger Kritik ausgesetzt gewesen war, wovon auch das Klett-Sprachbuch 1970ff. betroffen war.

Theorie- oder terminilastige Sprachbücher hatten weniger Marktanteile, worauf der Klett-Verlag mit einer Überarbeitung und Straffung der Grammatikteile seines Sprachbuchs reagierte. Das erklärt auch, warum die in dieser Situation entstandene Klett-Liste mit den Termini sparsamer umgeht. Diese Klett-Liste ging an die LEU, soviel ist sicher. Irgendwie ist dann eine ziemliche Ähnlichkeit der KMK-Liste 1982 mit der Klett-Liste 1980 entstanden, bis auf die erwähnten geringen, aber wichtigen Abweichungen, die noch zu besprechen sind.

Falls es tatsächlich so wäre - was ich nicht weiß -, daß die KMK-Liste eine von Theorie befreite Klett-Liste wäre, so müßte man erst recht fragen, welche Sprachwissenschaftler und -didaktiker an ihr mitgewirkt haben. Denn diese bleiben anonym; bei der Basisliste LEU werden die Mitarbeiter benannt.

2. Verlagsimage

Leider konnte ich nicht in Erfahrung bringen, ob auch andere Verlage bis zu Terminologielisten gelangt sind. Als Schulbuchautor erfährt man aber immer wieder, daß Verlage versuchen, ihr Programm abzustimmen. Welche internen Interessen gibt es dafür?

Das vordergründigste Interesse möchte ich Verlagsimage nennen. Das bedeutet, daß ein Verlag nicht nur ein einzelnes Produkt verkauft, sondern das Produkt als Teil eines Sortiments, für das er durch seinen Namen eine gewisse Qualitätsgarantie übernimmt. Von einem Verlag wird möglicherweise erwartet, daß sein Image einigermaßen einheitlich bleibt bzw. daß inhaltliche Abstimmungen zwischen den einzelnen Produkten vorgenommen sind, am einfachsten wohl in terminologischen Fragen. Da Terminologie fach-

liche Verständigung ist, muß man es als sinnvoll ansehen, zwischen einzelnen Schulfächern, die ein Verlag bedient, solche Regelungen zu treffen, schon damit die terminologische Kapazität der Schüler nicht überbelastet wird. Ob das sinnvoll möglich ist, muß ein Vergleich der einzelnen Schulsprachen ergeben. Zwar wird selten vorkommen, daß an Schulen nur Produkte eines Verlags für alle Schulsprachen angeschafft werden. Da aber viele Lehrer zwei Sprachen unterrichten, z.B. Deutsch und Französisch, kann die Abstimmung des Verlagsprogramms nach guten Erfahrungen mit dem einen Werk die Anschaffung eines zweiten Werks aus demselben Verlag begünstigen.

3. Schüler und Lehrer

Es ist schon erwähnt worden, auf wen Schulbücher zielen, auf Schüler und Lehrer nämlich, und es gibt gute Gründe anzunehmen, daß sie sich weitaus stärker am Lehrer orientieren als am Schüler. Denn Verlag und Autoren wissen über Schüler einfach weitaus weniger: Was als Rückmeldung aus Erprobungen von Sprachbucheinheiten oder als Kommentar zu fertigen Sprachbüchern kommt, kommt von Lehrern oder ist zumindest von Lehrern angeregt.

Auch der Schulbuchmarkt spiegelt die Wertschätzung eines Buches durch Lehrer, kaum die durch Schüler. Was wir wissen ist, daß Schüler grammatische Termini entweder erst gar nicht richtig bilden oder verwechseln und vergessen, je mehr, desto mehr, im Sinne der Regel: *The more you know, the more you forget, why study?* Das ist schon ein Argument dafür, die Terminologie in Sprachbüchern gering zu halten zugunsten des Operierens an der Sprache. Die wirklich wichtigen Termini (welche sind das? Zweifellos nicht die, die nur in einem Jahrgang gebraucht werden und dann nie mehr, auch nicht in den kommunikativen Teilen desselben Sprachbuchs!) sollten dann unter allen sprachlichen Fächern möglichst gut abgestimmt werden, damit durch die verschiedenen Schulsprachen eine gewisse konditionierende Wiederholung der betreffenden Termini stattfindet. Soweit eine hehre Forderung, die im 4. Abschnitt noch problematisiert wird.

Außerdem, um bei den Postulaten zu bleiben, sollte Terminologie schulartspezifisch benutzt werden. Das heißt in den Lehrplänen einerseits, daß mengenmäßig unterschieden wird, indem z.B. das Objekt im Genitiv der Realschule und dem Gymnasium vorbehalten wird, andererseits werden in manchen Lehrplänen für Grund- und Hauptschule deutsche Termini, für die "höheren" Schulen jedoch lateinische vorgeschrieben.

Glücklicherweise sind die Zeiten vorbei, da die Schüler fundamental von Sprachbuch zu Sprachbuch umlernen mußten, zum Beispiel von Nominalphrase zu Substantivgruppe (also nicht nur terminologisch!). Glücklicherweise sind diese Zeiten auch für die Lehrer vorbei. Lehrererwartungen an Sprachbücher allgemein kennen wir vor allem aus den Berichten des Außendienstes der Verlage, der ja den Kontakt zwischen Redaktion und Schule symbolisiert:

- eine theoretische Grundlage und Terminologie, die ein nicht besonders fortgebildeter Lehrer versteht,
- methodischen Einfallsreichtum,
- wenig Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers wie Erkundungen oder Materialbeschaffung ...

In terminologischer Hinsicht haben Lehrer manchmal Schwierigkeiten mit Sprachbüchern, auf die Verlage sich einstellen müssen, wenn sie Sprachbücher absetzen wollen:

- Segmentierung der grammatischen Phänomene in zu viele Untergruppen führt zu Verwirrung (übrigens nicht nur der Lehrer). Beispiel Attribute: Adjektiv-Attribut, Genitiv-Attribut, Präpositionalattribut, Adverb-Attribut, Infinitiv-Attribut, Attributsatz, Apposition. Beispiel Adverb wie eingangs zitiert, Pronominaladverbien sind Relativadverb, Demonstrativadverb, Frageadverb.
- Neueinführung von grammatischen Termini, die schon anders besetzt sind, schafft Verwirrung. Als Beispiel soll der weite Prädikatsbegriff dienen (Verb und Ergänzungen), der dazu führte, daß der Begriff "Prädikat" vielfach ganz abgelehnt wurde.

Auch bei der Satzfunktion wurde darum in Deutsch einfach von "Verb" gesprochen wie im Englischen.

- Umlernen ist am schwierigsten auch für Lehrer, und dies besonders bei Denkmodellen und Termini. Umlernen ist z.B. nötig, auch nach der KMK-Liste, bei Adjektiv und Adverb als Wortart und bei ihrer Satzfunktion als Attribut oder Adverbial. Im Deutschen bleibt nach unseren Sprachbüchern ein Adjektiv immer der Wortart Adjektiv zugehörig, ganz gleich, ob es als Adverbial, Attribut, Prädikativum verwendet wird (*Das Auto ist schnell. Das schnelle Auto. Das Auto fährt schnell.*). Die Zuordnung Wortart - Satzfunktion kann in anderen Sprachen anders geregelt sein, ohne daß sich dadurch für das Deutsche etwas ändert, in den anderen Schulsprachen zum Beispiel durch Adverb-Ableitung aus dem Adjektiv (im Englischen offenbar mit Tendenz, das Adjektiv beizubehalten), die dann als Adverbial gebraucht werden kann: *rapide - rapidement / vite; quick - quickly / fast*. Noch schwieriger ist das Umlernen, wenn man Objekte/Ergänzungen und Adverbiale auseinanderhalten will. Nicht umsonst scheitert hier sogar die KMK-Liste, die an dieser Stelle leider von der Klett-Liste abweicht.

In der Klett-Liste wird - in Übereinstimmung z.B. mit den Klett-Sprachbüchern, die hier einen dependenziellen Ansatz vorstellen - die Präpositionalergänzung konsequent als eine von der Verbsemantik geforderte Leerstelle angesetzt, während Adverbiale zusätzliche Satzglieder sind. Da sich die KMK-Liste laut Vorwort aber keinem theoretischen Ansatz verpflichten mag und infolgedessen die traditionelle Grammatik (listigerweise) für keinen solchen hält, ist ihr eigentlich der Boden für die Unterscheidung von Präpositionalergänzung/Präpositionalobjekt und Adverbiale entzogen. Dennoch geistern ja beide Termini herum, und das Fehlen eines der beiden würde einer Begründung bedürfen. Daher empfiehlt KMK die Unterscheidung der beiden aus "unterrichtspraktischen Gründen". Ich frage mich, was an dieser - übrigens als "schwierig" bezeichneten - Abgrenzung praktisch sein soll. Viele Lehrer, die ich kenne, neigen dazu, alle präpositionalen Substantivgruppen als Adverbiale zu klassifizieren, und das ist

wirklich praktisch. Oder sollte es doch Unterschiede in der Sprache geben?

Wir stoßen hier an die Grenze der rein terminologischen Argumentation: Terminologie braucht eine theoretische Basis, die auch Methoden bereitstellt, nach denen dann von Lehrern Klassifizierungen vorgenommen werden können, in unserem Beispiel die Verbsemantik.

Daß dergleichen solche Schwierigkeiten macht, liegt in der Lerngeschichte all der Lehrer begründet, die entweder in ihrer Ausbildung von deutscher Grammatik verschont geblieben sind oder die als Schüler einen ungeliebten und unreflektierten Grammatikunterricht genossen haben. Als Deutschlehrer müssen sie nun alte Kenntnisse aus der Latein- oder sonstigen Fremdsprachengrammatik reaktivieren, sofern sie nicht eine Fremdsprache auch noch studiert haben. So reproduziert sich die Lerngeschichte der Lehrer über die Schüler, die wieder Lehrer werden.

4. Vergleichbarkeit der Unterrichtssprachen

Ein wirklich heikler Punkt ist die Vereinbarkeit der für jede einzelne Schulsprache angemessenen Terminologie mit der jeweils anderen. Der Konsens über terminologische Fragen, den beispielsweise die Klett-Liste repräsentiert, ist nicht mehr erkennbar als ein dünner und an verschiedenen Stellen problematischer, zu dem einige oder alle Redaktionen sich vielleicht nur halbherzig bereitgefunden haben. Ein Grund für die Halbherzigkeit ist natürlich, daß für die einzelnen Sprachen am liebsten Bezeichnungen in der jeweiligen Sprache gewählt werden. Weiter scheint es doch so zu sein, daß nicht alle Grammatikmodelle für alle Sprachen in gleicher Weise angemessen sind, trotz der von Linguisten oft beschworenen Universalität ihrer Modelle. Man denke nur an den aus der gestuften Dependenz entwickelten weiten Prädikatsbegriff, der für Anglisten offenbar kaum akzeptabel ist, an das Kasussystem oder an das Tempussystem. Ähnliche Schwierigkeiten machen wieder Ergänzung und Angabe bzw. Adverbial durch die verschiedenen Sprachen.

Um hier überhaupt zu einer Vergleichbarkeit zu kommen, müßte zwischen den einzelnen Schulfächern geklärt werden, ob es eine nicht nur terminologische, sondern auch theoretische Basis geben kann, da ja theorieunabhängige Terminologie nicht existiert. Wer kann so etwas klären? Die KMK hat mit ihrer vermeintlich theoriefreien Terminologieliste nicht überzeugt. Besser wäre es schon, eine Gruppe von Linguisten und Sprachdidaktikern nähme das in die Hand, und warum nicht das IdS? Den mutter- und fremdsprachlichen Verlagsredaktionen und ihren zahlreichen Autoren obläge dann immer noch die Aufgabe, ihre Vorstellungen von Fachspezifik und didaktischer Grammatik zu koordinieren und an der erarbeiteten Empfehlung zu orientieren. Natürlich stünde es ihnen auch frei, von der Empfehlung abzuweichen. Empfehlung heißt ja nicht Reglementierung.

5. Lehrpläne der Bundesländer und Verlagsarbeit

Es wird mir ganz unwohl bei dem Gedanken, daß eine an sich wünschenswerte Theorie der Schulsprachen in den Lehrplänen der Bundesländer festgeschrieben wird. Leider ist das Festschreiben von Theorien in Baden-Württemberg schon Tradition. Die Lehrpläne ab 1977 verpflichteten die Schulen auf eine modifizierte Dependenzgrammatik mit Ersatzproben statt W-Fragen. Der ganz neue Lehrplan unter dem neuen Kultusminister hingegen (Lehrplanrevision in Baden-Württemberg 1983/84) bekannte sich zur traditionellen Grammatik, deren Termini er verbindlich vorschreibt. Beides ist m.E. nicht die Aufgabe von Lehrplänen. Kehren wir zur rein terminologischen Frage zurück: Der neue Lehrplan von Baden-Württemberg 1983/84 geht in den "grundsätzlich verbindlichen grammatikalischen Begriffen" schon für die Realschule über die KMK-Liste hinaus, z.B. mit "Konjunktionalsatz, Apposition, Partizip Präsens und Partizip Perfekt, Satzschlußzeichen". Er legt eindeutig den Begriff "Substantiv" gegenüber "Nomen" fest usw. Was heißt das für die Schulbuchverlage? Vorbei sind die Zeiten, in denen Verlage das munter ignorieren konnten. Wie die Schulaufsicht insgesamt, so ist auch die Schulbuchzulassung strikter geworden, wobei terminologische

Setzungen ein wichtiger Punkt sind. Da überhaupt weniger Bücher abgesetzt werden, weil die Gemeinden dafür weniger Mittel bereitstellen, kann ein Verlag es sich nicht mehr leisten, in einem größeren Bundesland ein Buch nicht genehmigt zu bekommen. Das heißt dann z.B., daß eine Deutschredaktion kurz davor war, in letzter Minute in ihrem neuen Sprachbuch das Wort "Substantiv" in "Nomen" zu ändern, weil man vermutete, damit den in Überarbeitung befindlichen Lehrplänen gerechter zu werden. Man unterließ diese Änderung, zum Glück für den Markt in Baden-Württemberg. Zur Zeit muß noch abgewartet werden, ob neben der Substantiv-Ausgabe eine Nomen-Ausgabe für andere Bundesländer nötig werden wird. An diesem Punkt wird wohl die absolute Lächerlichkeit terminologischer Festschreibungen im Lehrplan deutlich. Je mehr solcher Setzungen die Bundesländer einzeln vornehmen, desto mehr reduziert sich die Entscheidung über Lehrbücher auf den nur terminologischen Gesichtspunkt und schließt konzeptionelle Überlegungen aus. Dazu kommt dann noch die unterschiedliche Verteilung des grammatischen Stoffes über die Schuljahre. Es sieht so aus, als würden die Schulbuchverlage in Zukunft doch wieder - wo nicht zu Regionalausgaben für Einzelländer, so doch zu Parallelausgaben - mit unterschiedlichen Termini und unterschiedlicher Stoffverteilung gezwungen. Was dann auch bedeutet, daß nur noch große Verlage mithalten können - auch auf dem Wege der Lehrplanhoheit der Bundesländer kann die Schulbuchvielfalt reduziert werden.

Zur Terminologie-Situation im Grammatikunterricht der Schulen im deutschsprachigen Teil der Schweiz

Ich werde im folgenden kurz beleuchten, wie es zum Jetztzustand gekommen ist, dann eingehen auf die augenblickliche Situation und zum Schluß eine Art Prognose wagen in bezug auf eine mögliche Weiterentwicklung in der Frage der Termini im Grammatikunterricht der Schulen.

1. Zur Entwicklung in den vergangenen vierzig Jahren

Vor vierzig Jahren war die Sache noch ganz einfach: Die grammatischen Termini waren in der Primarschule (Grund- und Hauptschule) durchwegs deutsch und mehr oder weniger einheitlich, in der Sekundarschule (Realschule) und in den Gymnasien vorwiegend lateinisch. Man stellte weder die Grammatik selbst noch die verwendeten Termini groß in Frage. Wohl gab es unter den Lehrkräften immer etwa Diskussionen um grammatische Termini, aber recht wenig im Sinne einer grundsätzlichen Veränderung des Herkömmlichen, sondern vielmehr im Sinne von zusätzlichen Lern- und Merkhilfen für die Schüler. Man fragte sich z.B., ob *Hauptwort* oder *Dingwort* die hilfreichere Bezeichnung sei und ob man die konjugierbaren Wörter *Tuwörter*, *Tunwörter* oder *Tätigkeitswörter* nennen solle. Man nahm da und dort auch selbst erfundene Termini zu Hilfe, die dann meistens nur gerade für die eigene Klasse Geltung hatten, etwa so:

Das *Hauptwort* (oder *Dingwort*) ist der *König* der Wörter.

Ein *König* hat *Diener*. Das sind die *Geschlechtswörter*.

König und *Diener* wurden dann so lange als Hilftermini neben *Hauptwort* und *Geschlechtswort* gebraucht, bis die Lehrer das Gefühl hatten, die Schüler seien mit den beiden Wortarten genügend vertraut.

Schon damals gab es aber Lehrer, vor allem im 4. bis 6. Schuljahr, die mit der Grammatik unzufrieden waren. Die Terminologie störte sie zwar nicht so sehr, aber sie sagten: "Die Grammatik,

so wie sie in unsern Schulen gelehrt wird, bringt den Schülern zu wenig für die Entwicklung ihrer allgemeinen Sprachfähigkeit." Diese Lehrer waren es auch, welche die gegen Ende der 40er Jahre einsetzenden grundsätzlichen Reformbestrebungen nicht nur mit Interesse verfolgten, sondern engagiert vorantrieben.

Den Stein ins Rollen gebracht hatte der Sekundarlehrer Hans Glinz, der zugleich Privatdozent an der Universität Zürich war, mit seinem Entwurf einer neuen wissenschaftlichen Grammatik und mit seinem völlig neuen Grammatikunterricht an der Sekundarschule, auch mit seinen neuen Termini, die viel Staub aufwirbelten. Bezeichnungen wie *Artwörter* für die Adjektive und Adjektivadverbien und *Begleiter/Stellvertreter* für die Pronomen, Artikel und Numeralien stammen von ihm aus jener Zeit.

Für die nun einsetzende Reform des Grammatikunterrichts im deutschsprachigen Teil der Schweiz sind zwei Dinge kennzeichnend:

1. Die Reformbestrebungen gingen voll und ganz von der Lehrerschaft aus. Schulbehörden und Schulbuchverlage wurden erst später aktiv, angestoßen durch die Lehrerverbände, aber auch durch einzelne initiative Primar-, Sekundar- und Gymnasiallehrer und durch Deutsch- und Methodiklehrer an den Lehrerbildungsanstalten verschiedener Kantone.
2. Der Grammatikunterricht wurde bei allen Reformbestrebungen stets in seiner ganzen Komplexität in den Blick genommen. Es ging dabei vor allem
 - um die Rolle der Grammatik im Gesamt des Sprachunterrichts
 - um didaktische Modelle für den Grammatikunterricht
 - um die Verteilung des Grammatikpensums auf die verschiedenen Schuljahre und Schultypen
 - um eine anzustrebende Vereinheitlichung des Grammatikunterrichts in allen Schulen des deutschsprachigen Teils der Schweiz
 - und natürlich auch um eine möglichst griffige und möglichst für alle Schulen einheitliche Terminologie. Dabei wurden die Gespräche über grammatische Termini oft besonders intensiv und leidenschaftlich geführt.

Man diskutierte also zunächst vorwiegend auf der lernpsychologischen, sprachdidaktischen und auch schulpolitischen Ebene, geriet dabei aber sehr schnell und immer mehr auch in Grundsatzdebatten über das wissenschaftliche Grammatikmodell, das einer neuen Schulgrammatik zu Grunde liegen müßte.

Für die Reform im ganzen, also auch für die Frage der Terminologie, waren die Duden-Grammatik 1959 und die Hamburger Empfehlungen 1964/65 besonders förderlich. Letztere wurden zu einem eigentlichen Leitfaden, auch bei vielen Lehrplandiskussionen.

Natürlich haben nicht alle Lehrkräfte die Reform mitgetragen. Es gab solche, die abwartend zusahen, solche, die keine Reform wollten, und auch solche, die sich überhaupt nicht für Grammatik interessierten. Sicher traf für viele Lehrer auch zu, was der Berner Seminarlehrer Fritz Streit 1970 schrieb (im Band "Sprachschulung und "Sprachbetrachtung", S. 7):

"Vielerorts zeigt sich nämlich der Sprachlehre gegenüber eine gewisse Ratlosigkeit. Man hat den Glauben an die herkömmliche Grammatik verloren, getraut sich aber noch nicht so recht, mit der 'neuen' zu arbeiten."

Im ganzen kann man wohl sagen, daß sich seit etwa 1940 langsam, aber konstant immer mehr Wege öffneten zu einer sprachwissenschaftlich und didaktisch fundierten Schulgrammatik, einer Schulgrammatik, welche für die Schüler nicht nur Regelwissen bedeutet und für den formal korrekten Gebrauch der Sprache hilfreich ist, sondern die Schüler in ihrer g e s a m t e n Sprachfähigkeit zu stützen und zu fördern vermag.

Die von Hans Glinz zusammengestellte Chronologie (siehe Anhang 1, S. 155-162) gibt die zeitliche Folge der Publikationen und Anlässe, welche diese Entwicklung besonders beeinflußt haben, wobei auch Publikationen aufgeführt sind, welche nicht vorantreibend, sondern ausgesprochen bremsend wirkten. Das gilt 1955 für Winkler und 1966 für Schwarz.

2. Grammatik 1984 im deutschsprachigen Teil der Schweiz

Im deutschsprachigen Teil der Schweiz sind zur Zeit vor allem zwei Sprachbuchreihen maßgebend:

- Die Sprachbuchreihe aus dem Zürcher Lehrmittelverlag:
für das 2. und 3. Schuljahr "Krokofant" und "Eledil";
für das 4. bis 6. Schuljahr "Sprachbuch 4. Klasse, 5. Klasse, 6. Klasse" (Angst/Eichenberger - Ablösung durch ein neues Lehrmittel vorgesehen);
für das 7. bis 9. Schuljahr (für Schulen, die ungefähr der deutschen Hauptschule entsprechen) "Deutsch für Dich"; für Sekundarschulen "Welt der Wörter".
- Das "Schweizer Sprachbuch" (sieben Bände für die Schuljahre 2 bis 9 und für alle Schultypen) aus dem privaten Verlagsinstitut Sabe, Zürich.

Diese beiden Sprachbuchreihen zeigen recht gut, wie in den Schulen die grammatischen Begriffe gefaßt werden und welche Bezeichnungen die Schüler für diese Begriffe lernen.

Auf den Seiten 162 bis 166 sind die in den beiden Sprachbuchreihen verwendeten grammatischen Termini zusammengestellt. Ich nehme nun diese Zusammenstellung in den Blick, vor allem diejenige für die Bände zwei bis sechs:

Es fällt sofort auf, daß in der Zürcher Reihe in den ersten sechs Schuljahren ausschließlich deutsche Termini verwendet werden. Die lateinischen Termini seien auf dieser Stufe verfrüht, argumentiert man, "sprechende", den Begriff erläuternde deutsche Termini seien notwendig und eine wichtige Lernhilfe.

Bei der Planung und Entwicklung des "Schweizer Sprachbuchs" überlegten wir anders:

Wir waren der Meinung, daß man möglichst von Anfang an die in den oberen Schuljahren verwendeten lateinischen Termini anbieten sollte - mit entsprechend langer Lernzeit für das Einprägen dieser Termini - um den Schülern eine ganze Reihe von U m l e r n -prozessen zu ersparen. Wir gingen dabei aber nicht stur und schematisch vor, sondern prüften für jeden einzelnen Begriff, ob der lateinische oder ein deutscher Terminus besser geeignet sei. Wir entschieden uns immer dann für den lateinischen Terminus, wenn sich die folgenden Befunde ergaben:

- (a) Der grammatische Begriff kann durch handelndes Lernen, durch Operieren und Spielen mit der Sprache sicher erarbeitet, geklärt und gefestigt werden, so daß auf einen den Begriff erläuternden deutschen Terminus mit gutem Gewissen verzichtet werden kann. Das gilt z.B. für den Terminus *Verb*.
- (b) Der deutsche "sprechende", den Begriff erläuternde Terminus könnte, wenn er von Schülern und Lehrern zu absolut verstanden (überinterpretiert) wird, den Blick auf den Begriff eher verstellen als erhellen. Das gilt z.B. für die grammatischen Zeiten, die ja durchaus nicht immer übereinstimmen mit der wirklichen Zeit. *Ich bin die Frau von Hans Glinz* ist grammatisch Gegenwart. Es war aber schon in den vergangenen vierzig Jahren so und wird hoffentlich noch weit in die Zukunft so bleiben.
- (c) Die lateinischen Termini müssen rein sprechtechnisch für die jeweilige Stufe zumutbar sein. So wurde z.B. auf den Terminus *Adjektiv* im 2. Schuljahr zugunsten von *Wiewort* verzichtet; *Infinitiv* und *Partizip* wurden vom 3. bis zum 5. Schuljahr als *Grundform I* und *Grundform II* bezeichnet.

Mit all diesen Entscheidungen nahmen wir bewußt in Kauf, daß die Terminologie weder einheitlich deutsch noch einheitlich lateinisch wurde.

In den Bänden 2 bis 6 ist die Terminologie in den beiden Sprachbuchreihen zur Zeit also noch sehr unterschiedlich. Wenn man nun aber den Blick auf das mit Hilfe der Termini *B e z e i c h n e t e* richtet, ergibt sich ein etwas anderes Bild:

1. In beiden Reihen basiert die Wortartlehre auf 5 Wortarten. Bei der Zürcher Reihe erfolgt lediglich ein früheres Benennen einiger weniger Einzelfunktionen, welche die Wörter einer bestimmten Wortart übernehmen können (bei den Pronomen die Geschlechtswörter, die persönlichen Fürwörter und die Anredefürwörter - bei den Partikeln die Bindewörter).
2. Beide Reihen verwenden für die Markierung der Wortarten die gleiche Farbkennzeichnung: Verben blau, Nomen braun, Adjektive gelb, Pronomen orange, Partikeln grün (erstmalig so im "Deutschen Sprachspiegel" 1956). Die Einheitlichkeit der Farbgebung mag nebensächlich erscheinen. Für die lernenden Schüler ist sie aber gar nicht so unwichtig. Sie ist für manches Kind hilfreich, wenn es bei einem Schulwechsel auch von der einen zur anderen Sprachbuchreihe wechseln muß.

Auch im didaktischen Bereich gibt es neben einigen wesentlichen Unterschieden auch wichtige Übereinstimmungen, welche die Abweichungen in der Terminologie als weniger gravierend erscheinen lassen:

- (1) Die Verteilung des grammatischen Lehrstoffes auf die Schuljahre ist im großen und ganzen dieselbe, abgesehen von einigen Ausnahmen. Solche Ausnahmen sind das Subjekt ("Schweizer Sprachbuch" schon im 4. Schuljahr) und der Konjunktiv II ("Schweizer Sprachbuch" im 6. Schuljahr, Zürcher Reihe bei dem erst im 7. und 8. Schuljahr). Wenn man in der Übersichtstabelle die Schuljahrangaben hinter den Termini betrachtet, so stimmen diese zwar recht häufig nicht überein. Oft ist es aber so, daß in beiden Reihen im gleichen Schuljahr an der Erfassung eines grammatischen Begriffes gearbeitet wird, die Benennung des Begriffs aber nicht in beiden Reihen gleichzeitig erfolgt.
- (2) Im ganzen ist der grammatische Lehrstoff in beiden Reihen maßvoll und vernünftig auf die verschiedenen Schuljahre verteilt (das Pensum dürfte im allgemeinen auf den unteren Stufen eher kleiner sein als in der Bundesrepublik Deutschland).

- (3) In beiden Reihen wird das Lernen in konzentrischen Kreisen in den Vordergrund gestellt, d.h. einmal Gelerntes wird in den folgenden Schuljahren immer wieder aufgenommen und vertieft.
- (4) In beiden Reihen wird den Kindern handelndes Lernen ermöglicht. Man achtet darauf, daß die Schüler die Grammatik nicht schematisch lernen, sondern daß sie die grammatischen Begriffe aus dem eigenen Umgang mit Sprache wirklich von Grund auf erfassen können:
- beim Lesen und Verstehen von Texten
 - beim eigenen Sprechen und Schreiben
 - beim Spielen mit Wörtern und Sätzen.

Beide Sprachbuchreihen haben also in den Bänden 2 bis 6 für die Grammatik (wie auch für die anderen Bereiche der Sprache) recht ähnliche Zielsetzungen, und sie stimmen in der Fassung der grammatischen Begriffe weitgehend überein. Die Unterschiede in der Terminologie fallen darum weniger ins Gewicht, obwohl natürlich eine einheitliche Terminologie für Schüler, Lehrer und Eltern sehr hilfreich wäre und darum für die Schulbehörden aller Kantone und für die Sprachbuchverfasser ein dringliches Postulat bleibt.

Auf der Sekundarstufe I und II ist neben "Welt der Wörter" und "Deutsch für Dich", welche beide zur Zürcher Reihe gehören, und neben dem "Schweizer Sprachbuch" die Neuausgabe von "Heuer" (1984) zu nennen. In der Übersicht auf Seite 167-170 ist in der linken Spalte aufgeführt, was in den genannten Büchern übereinstimmt, in der rechten Spalte sind die Verschiedenheiten gebucht.

Im ganzen kann man wohl sagen, daß in diesen Lehrmitteln für die Sekundarstufe die Übereinstimmung noch größer ist als in den Lehrmitteln für die Schuljahre 2 bis 6. Das gilt für die Zielsetzungen, für die Begriffsfassung, für die Terminologie und auf weite Strecken auch für die Art, in welcher Grammatikunterricht ablaufen kann.

Nun muß man sich freilich davor hüten, aus einem Vergleich von Lehrmitteln einen direkten Aufschluß über den in der Praxis er-

teilten Grammatikunterricht erhalten zu wollen, wenn man nicht gleichzeitig untersucht, welche R o l l e diese Lehrmittel beim täglichen Lehren und Lernen spielen.

Sowohl die Verfasser der Zürcher Reihe als auch die Verfasser des Schweizer Sprachbuchs betonen, daß ein Sprachlehrmittel auch im Bereich der Grammatik ein H i l f s m i t t e l sei, das den Unterricht begleite, in einzelnen Phasen oft auch leite, aber keineswegs allein bestimme. Die Lehrmittel bieten zwar - auf einem bestimmten wissenschaftlichen Modell basierend und mit Hilfe von bestimmten Termini - ein bestimmtes und recht detailliert strukturiertes Lernprogramm an. Dieses Programm ist aber in beiden Reihen so angelegt, daß Lehrern und Schülern genügend Freiräume bleiben für ein individuelles Gestalten des Grammatikunterrichts. In der Praxis werden nun diese Freiräume recht unterschiedlich genutzt. Manche Lehrer gehen in der Grammatik genau nach Sprachbuch vor, durchaus nicht immer aus Bequemlichkeit oder Unsicherheit, sondern weil sie den im Buch vorgeschlagenen Weg als gut und für die Schüler gewinnbringend beurteilen. Andere strukturieren ihren Grammatikunterricht selbst, oft mit den Schülern zusammen. Diese individuelle Strukturierung bezieht sich dann meistens auf das didaktische Vorgehen, auf die Wahl der Übungstexte und auf die Art der Einbettung der Grammatik in die anderen Bereiche des Sprachunterrichts. Grammatikunterricht kann also in der Praxis auch bei Verwendung des gleichen Lehrmittels recht unterschiedlich sein.

Immerhin halten sich fast alle Lehrer im grammatischen Pensum, in der Fassung der grammatischen Begriffe und in der Verwendung der grammatischen Termini recht eng an das Sprachbuch, welches sie je nach Kanton als obligatorisches oder als zugelassenes Lehrmittel verwenden (in den einen Kantonen gilt eine der beiden Sprachbuchreihen als obligatorisch, in den andern sind beide Sprachbuchreihen zugelassen; zum Teil werden, vor allem auf der Oberstufe, auch noch andere Lehrmittel verwendet - mit obrigkeitlichem Segen oder auch ohne diesen).

3. Blick in den Schulalltag

Reaktionen der Schüler und Lehrer auf die im "Schweizer Sprachbuch" 2 bis 6 angebotenen grammatischen Begriffe, Verfahren und Termini

Zunächst löste die Bezeichnung *Verb* an Stelle der bisher verwendeten Termini *Tuwort/Tunwort/Tätigkeitswort/Zeitwort/Tatwort* bei den Lehrkräften einen wahren Entrüstungssturm aus. 1972 wurde - kurz nach dem Erscheinen des Bandes für das 2. Schuljahr - in allen Lehrerfortbildungskursen, die ich leitete, heftig darüber diskutiert, ob der Terminus *Verb* schon für sieben bis acht Jahre alte Kinder zumutbar sei. Das führte bis zu Grundsatzdebatten über die Schule. Man fürchtete eine Über-Intellektualisierung der Schule und sah die Pflege des Gemüts in Gefahr. In vielen Demonstrationsstunden mit Schülern des 2. und 3. Schuljahrs versuchten wir zu zeigen, wie man durch Spielen und Operieren mit der Sprache den Begriff *Verb* mühelos erarbeiten kann. Daß auch der Terminus *Verb* für Schüler dieses Alters durchaus praktikabel ist, mußten wir ebenfalls durch Unterrichtsbeispiele beweisen.

Zwei Jahre später war der Terminus *Verb* kein Diskussionsthema mehr. Es hatte sich nämlich gezeigt, daß das Ganze ein Problem des Umdenkens und Umlernens bei den Lehrern war und nicht ein Problem des Lernens bei den Schülern. Zwei Beispiele, aus vielen herausgegriffen, mögen dies illustrieren:

Eine Zweitkläßlerin lag krank im Bett und übermalte - gemäß der Anleitung in ihrem Sprachbuch - zum Zeitvertreib in einem Kindertext die Verben blau, u.a. auch das Verb *war*. Der Hausarzt kam dazu und sagte: "Du, *war* ist aber kein Verb." Er nahm an, daß das Kind in der Schule nur die reinen Tun-Verben (die *Vollverben*) und nicht auch die *Hilfsverben* übermalen sollte. Darauf antwortete das Kind: "Natürlich ist *war* ein Verb. Sehen Sie, ich kann sagen 'ich *bin* krank', und wenn ich wieder gesund bin, muß ich sagen 'ich *war* krank'; man kann auch sagen *ich war* krank - *du warst* krank', also ist *war* ein Verb. Es steht auch im Sprachbuch", und das Kind zeigte dem Arzt die entsprechende Stelle.

Ein anderes Beispiel: Beim Lesen des Liedtextes

Spannenlanger Hansel, nudeldicke Dirn,
gehn wir in den Garten, schütteln wir die Birn.
schüttelst du die großen, schüttle ich die klein'

sagte ein Legastheniker zu seiner Lehrerin: "Jetzt begreife ich, warum man die Wörter so genau lesen muß. Bei den Verben ist das ja hinten gar nicht immer gleich."

Und nun noch zwei Beispiele zum Terminus *Adjektiv* im 3. Schuljahr (der Terminus wird im "Schweizer Sprachbuch" 3 in Klammer neben *Wiewort* geführt). Ein Lehrer berichtete: "Meinen Schülern hat das Wort *Adjektiv* so imponiert, daß sie nicht mehr *Wiewort* sagen wollen." Und ein anderer Lehrer, der 2. und 3. Schuljahr nebeneinander im gleichen Schulzimmer unterrichtet, fragte: "Ist es schlimm, wenn bei mir schon die Zweitkläßler *Adjektiv* sagen? Sie haben das Wort von den Drittkläßlern gehört und übernommen."

Die lateinischen Termini *Nomen*, *Adjektiv*, *Pronomen* (im Schweizer Sprachbuch" vom 3. Schuljahr an verwendet) lösten in den Lehrerfortbildungskursen meistens nur Einzelfragen aus, keine Grundsatzdebatten. Die Termini *Hauptwort/Dingwort* wurden überhaupt nicht mehr diskutiert, da sich *Namenwort* in der Praxis bewährt hatte. Die Ähnlichkeit von *Namenwort* und *Nomen* trug dazu bei, daß den Lehrern - vor allem den Primarlehrern - der Ersatz von *Substantiv* durch *Nomen* im allgemeinen nicht so schwer fiel und von vielen sogar begrüßt wurde.

Manche Probleme gab es dagegen mit den lateinischen Termini für die grammatischen Zeiten, obwohl den Lehrern einleuchtete, daß man die Unterscheidung zwischen *g r a m m a t i s c h e r* Zeit und *w i r k l i c h e r* Zeit besser in den Griff bekommt, wenn man für die grammatischen Zeiten lateinische Termini verwendet und damit die Bezeichnungen *Gegenwart*, *Vergangenheit*, *Zukunft* frei hat für die wirkliche Zeit, in der etwas geschieht oder geschah. Besondere Schwierigkeiten machte den Lehrern der Terminus *Präteritum*. Er war für die meisten ungewohnt, obwohl er in der Duden-Grammatik verwendet wird. Viele hätten den vertrauteren Terminus *Imperfekt* vorgezogen. Andere begrüßten den Ersatz von *Imperfekt* durch *Präteritum*. Sie erkannten, daß die Schüler -

wegen der Ähnlichkeit der Bezeichnungen - das deutsche *Imperfekt* mit dem französischen *Imparfait* gleichsetzen könnten. Und natürlich sind die Wörter *Präteritum* und *Plusquamperfekt* für Viertkläbler schwer zu sprechende und zu behaltende Wörter, und man muß hier die Lernziele genügend langfristig ansetzen, damit die Schüler ohne Lerndruck mit den grammatischen Zeiten und den dafür verwendeten schwierigen Termini vertraut werden können. Vor allem sollen ja die Schüler die grammatischen Zeiten nicht nur im Grammatikunterricht kennen und benennen lernen, sondern sie auch beim eigenen Schreiben immer gewandter anwenden und die zeitlichen Abläufe in Lesetexten richtig verstehen und durchschauen.

Rückblickend auf eine dreistellige Zahl von Lehrerfortbildungskursen zum "Schweizer Sprachbuch" und rückblickend auf die intensive Erprobung dieses Lehrmittels durch die Schüler vieler Kantone glaube ich sagen zu können, daß 90 % der in der Grammatik auftauchenden Probleme nicht Probleme der Schüler, sondern Probleme der Lehrer und oft auch der Eltern waren. Die Schüler lernten neue grammatische Begriffe und neue Termini, denen sie zum ersten Mal begegneten, ganz unbelastet. Die Lehrer und Eltern dagegen mußten manches sehr früh und sehr intensiv Gelernte relativieren oder aufgeben. Sie mußten umdenken und umlernen. Umlernen ist aber oft sehr viel schwieriger als nicht vorbelastet ganz neu lernen. Am meisten Mühe machten:

- (a) Die Tatsache, daß es beim neuen Grammatikmodell nicht immer eine und nur eine richtige Lösung gibt, daß man z.B. bei den Partizipien nicht immer klar entscheiden kann, ob es sich um eine Verbform oder um ein Adjektiv handelt.
- (b) Die Aufgabe des Unterschieds zwischen Adjektiv und Adjektivadverb auf der Ebene der Wortarten.
- (c) Die lateinischen Termini für die grammatischen Zeiten und die Unterscheidung von grammatischer Zeit und wirklicher Zeit.
- (d) Die saubere Unterscheidung von grammatischen Begriffen an sich und den dafür verwendeten Termini.

(e) Ein genügend langfristiges Ansetzen der Lernziele, sowohl für den Erwerb der Begriffe wie der Termini. Es ist eine weitverbreitete Lehrerkrankheit, daß man zu schnell ein abfragbares Wissen erreichen will, und das führt - nicht nur in der Grammatik - bei vielen Schülern sehr leicht zu einem ständig unter Zeitdruck stehenden rein schematischen Wörter- und Regel-Lernen.

Erfreulich ist, daß wir oft auch von uns unbekanntem Schülern angesprochen werden. Hier einige Beispiele:

3. Schuljahr

Herr Gling ich möchte sie etwas fragen. Wieso im ersten Arbeitsheft der 4ten Klasse Seite 38, hier kannst du nachsehen, der lange J bei den Konsonanten und der kurze i bei den Vokalen ist.

Ich fragte unser Lehrer und er wusste es nicht. Wenn Sie es wissen antworten Sie mir bitte.

BISCH
MARKUS

3. Schuljahr

Nottwil, 18 Juni 1974

Sehr geehrte Frau Glinz

Ich freue mich über diese zwei Ausgaben. Mich interessieren diese zwei Bücher, es hat viele Sachen drin die Mama und Pappa nicht kennen.

Viele Grüsse von Marcel Olliger

4. Schuljahr, Anfang

Herr und Frau Glinz!

28 8 75

Litau

Eures Sprachbuch 4, ist sehr interessant. Besonders gut ist die Pronomientabelle, wir können sie sehr gut brauchen, wenn wir ein Pronomen nicht wissen, dann müssen wir nur beim Sprachbuch 4, Seite 50-51 nachsehen. Wir haben im Sprachbuch 4 bei der Pronomientabelle sehr viele Pronomen herausgefunden die wir in der dritten Klasse noch nicht wussten

Viele Grüsse von

Rudolf Sitters

Sitten, den 16. 10. 75

Sehr geehrtes Paar,
 wir möchten Ihnen mitteilen das wir,
 (die Schüler von Herrn Hans Gysin)
 im Sprachbuch S. 48-49 eine neue
 Regel gefunden haben. Sie heisst: Wenn
 mehrere Personen die gleiche Tätig-
 keit ausführen, schreibt man zum
 Beispiel: zusammen binden getrennt.
 Wenn eine Person mehrere Sachen
 macht, schreibt man es zusammen.
 Sind Sie einverstanden mit
 dieser Regel? Mit Freunden erwart-
 en wir Ihre Antwort. Danke!

Viele Grüsse von:

Samuel Schlittler

Markus Sathof Jakob Jaggi

Jacqueline Rausse

Luisiana Harckell

Josef - A. Willa

Alle diese Briefe wurden von den Schülern ganz spontan geschrie-
 ben und von den Lehrern nicht korrigiert. Leser, welche sich
 nicht nur für den Inhalt, sondern auch für die Form und für
 vorkommende Fehler interessieren, müssen bedenken, daß im
 deutschsprachigen Teil der Schweiz alle Kinder von Schweizer El-
 tern außerhalb der Schule und in vielen Situationen auch im Un-
 terricht der Schule eine der vielen Mundarten sprechen, die zum
 Teil nicht nur in der Lautung der Wörter, sondern auch im Wort-
 schatz und in der Grammatik von der Standardsprache abweichen.
 Die Standardsprache ist für die Kinder zwar keine Fremdsprache,
 aber doch eine Zweitsprache. Ein Detail der Rechtschreibung: in
 der ganzen Schweiz wird auch in der Standardsprache statt *ß* im-
 mer *ss* geschrieben. Zur Mitteilung der Schüler aus Sitten

schrieb der Lehrer:

"Die fünfte Klasse hat das entsprechende Kapitel ganz allein erarbeitet. Ich war mit den andern Klassen beschäftigt. Daher kann ich über den Gesprächsverlauf nur sagen, dass es hin und wieder ziemlich laut zuring. Wahrscheinlich sind die Kinder geteilter Meinung, sonst hätte Jakob Ihnen nicht geschrieben."

4. Ist die Terminologiediskussion für den Grammatikunterricht im deutschsprachigen Teil der Schweiz beendet?

Ich wage eine Art Prognose mit allen Unsicherheiten, welche Prognosen immer enthalten. Für das "Schweizer Sprachbuch" kann ich sagen, daß wir (jedenfalls in den nächsten 10 Jahren) wohl kaum von den lateinischen Termini zu den deutschen zurückgehen werden. Gestützt auf die Erfahrungen mit den Schülern werden wir bei einer Revision der Bände die lateinische Terminologie eher noch stärker betonen und z.B. die Termini *Nomen* und *Adjektiv* schon im 2. Schuljahr anbieten. Wir werden aber auch offen bleiben für Neuentwicklungen, für Kooperation mit andern Sprachbuchautoren und auch für weitere Änderungen in der grammatischen Terminologie, sofern diese sachgerecht sind und den Schülern dienen.

Was sich in der Terminologie der Zürcher Reihe in den nächsten Jahren ändern könnte, ist schwer zu sagen. Das neue Lehrmittel für die Sekundarstufe "Welt der Wörter" dürfte für die anderen Bände der Zürcher Reihe richtungweisend werden, jedenfalls für die Neubearbeitung von "Deutsch für Dich" (für Hauptschulen), wohl aber auch für die neu zu schaffenden Bände für das 4. bis 6. Schuljahr. Für letztere liegen zwar noch keine Entwürfe vor. Dagegen haben bereits zum Teil sehr heftige Diskussionen stattgefunden über die grammatischen Termini, welche in diesen Büchern verwendet werden sollen.

Im Kanton St. Gallen, in dem - jedenfalls für die Unterstufe - sowohl die Zürcher Reihe als auch das "Schweizer Sprachbuch" zugelassene Lehrmittel sind, kam 1979 im Auftrag des Erziehungsrates eine Art Leitfaden für die grammatische Terminologie heraus, basierend auf einer Befragung der Lehrer in der Praxis und erarbeitet von der Studiengruppe Muttersprache der Pädagogischen

Arbeitsstelle des Kantons. Dieser Leitfaden stützt sich auf die Duden-Grammatik 1973, auf die Hamburger Empfehlungen und auf die Rückmeldungen aus der Praxis der Schulen. Er legt den Lehrern nahe, von Anfang an - also schon im 2. Schuljahr - die wenigen grammatischen Begriffe, die auf dieser Stufe erarbeitet werden, lateinisch zu benennen. Die deutschen Termini sollen lediglich, wo nötig, als Arbeitstermini beigezogen werden. Nach den Aussagen eines sehr informierten St. Galler Lehrers gilt es heute in Lehrerkreisen als verbindlich, daß die Schüler am Ende des 3. Schuljahrs die Termini *Verb, Nomen, Adjektiv* kennen.

Nach dem augenblicklichen Stand der Diskussion scheint es, daß auch in den anderen deutschsprachigen Kantonen die lateinischen Termini eher im Vormarsch sind und daß damit eine weitere Vereinheitlichung vorankommen kann.

Zu hoffen ist, daß bei allen noch zu führenden Gesprächen über die Fassung und Benennung von grammatischen Begriffen in den Schulen nicht nur die Grammatik als solche gesehen wird, sondern daß die *K i n d e r*, welche diese Grammatik lernen sollen, stets im Vordergrund bleiben.

Z e i t l i c h e F o l g e
bei den Neuerungen im Grammatikunterricht in der
deutschsprachigen Schweiz

- 1934 Diskussionsvorlage für ein ostschweizerisches Sprachlehrbuch, ausgearbeitet im Auftrag der ostschweizerischen Sekundarlehrerkonferenzen durch Louis Züllig, Methodiklehrer an der Sekundarlehrantsschule St. Gallen (in: Jahrbuch 1934 der Sekundarlehrerkonferenzen der Ostschweiz, S. 5-33).
- 1939 L. Züllig, Beiträge zu einem Neubau der Sprachschule, herausgegeben von den Sekundarlehrerkonferenzen der Kantone Zürich, St. Gallen, Thurgau, Schaffhausen, Appenzell A.-Rh., Graubünden und Glarus, 52 S.
- 1940 Zweiter Teil der Beiträge von Züllig, als Grundlage für ein Sprachbuch gedacht (in: Jahrbuch 1940 der Sekundarlehrerkonferenzen der Ostschweiz, S. 105-172; Satzlehre stark vom finiten Verb her gesehen).
- ab 1942 Schulversuche von H. Glinz in seinen Sekundarklassen in Rümlang, zuerst nur mit Einverständnis der lokalen Schulbehörde durchgeführt, von 1951 an mit formeller Bewilligung der Erziehungsdirektion und unter Beobachtung von zwei durch die Erziehungsdirektion ernannten Experten, Hans Hess und Viktor Vögeli.
- 1947 Kaspar Voegeli, Deutsches Sprachbuch, Verbindliches Lehrmittel für die Sekundarschulen des Kantons Zürich (Wortartenlehre der französischen Grammatik angepaßt, indem die Demonstrative, Possessive usw. aufgeteilt sind auf "hinweisendes B e i w o r t, demonstratives A d j e k t i v" und "hinweisendes F ü r w o r t, Demonstrativ p r o n o m e n" usw.). Das Buch war offizielles Lehrmittel im Kanton Zürich bis zur Ablösung durch Schwarz 1966.
- H. Glinz, Geschichte und Kritik der Lehre von den Satzgliedern in der deutschen Grammatik (Dissertation Zürich).
- 1949 Habilitation von Glinz an der Universität Zürich, Vorlesungen über Sprachtheorie, deutsche Grammatik, Sprachunterricht überhaupt.
- 1950 Erwin Kuen, Mein Sprachbuch, Uebungen für die 4. bis 6. Klasse (angeregt vom Vorstand der Konferenz der Lehrer des 4.-6. Schuljahrs im Kanton Zürich, publiziert als Jahrbuch dieser Konferenz); Kuen hält sich mit Absicht nicht an den damals geltenden Lehrplan, sondern will gerade die "Möglichkeit eines fruchtbaren Sprachunterrichts bei gewissen Aenderungen des Lehrplans" nachweisen; dabei ist einiges aus den seit Sommersemester 1949 laufenden Grammatik-Vorlesungen von Glinz hineingearbeitet; das Buch war nicht direkt für die Schüler bestimmt, sondern für die Lehrer; es provozierte viele Lehrer, vor allem durch einige neue Termini.
- 1952 H. Glinz, Die innere Form des Deutschen, Eine neue deutsche Grammatik (=Habilitationsschrift Zürich 1948/49).

- 1954 Ablieferung des Berichts von Glinz über seine Schulversuche, mit den Berichten der Experten Hess und Vögeli, an die Erziehungsdirektion; Beginn der Arbeit einer offiziellen Kommission für einen neuen Lehrplan für die Sprachlehre.
- 1955 W. Winkler, Wege zu besserem Deutsch, eine Sprach- und Stil-schule für kaufmännische Schulen und den Selbstunterricht, Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes (in der Grammatik völlig traditionell).
- 1956 Deutscher Sprachspiegel für Sexta/Quinta, Schwann, Düsseldorf; Grammatik-Teil von Glinz; lateinische Terminologie; deutsche Termini, hie und da auch mehrere, in Klammern beigegeben; Markierung der Wortarten durch Farben angeregt (Verben blau, Nomen braun, Adjektive gelb, Pronomen orange, Partikeln grün).
- 1958 Deutscher Sprachspiegel für Quarta/Untertertia; die Sprachspiegel-Bände wirken trotz der andern Schulorganisation z.T. in die Schweiz hinein, insbesondere in den Kanton Zug, wo J. Brändle sie 1963 an der Kantonschule einführt.
- Gründung der Interkantonalen Mittelstufenkonferenz (IMK - Lehrer des 4.-6. Schuljahrs aus allen deutschsprachigen Gebieten der Schweiz) durch E. Bachmann, Zug; im Rahmen dieser Konferenz Gründung einer Studiengruppe Sprachlehre unter Leitung von Fritz Streit, Bern.
- 1959 Neue Duden-Grammatik (P. Grebe und Mitarbeiter), die stark in die Schweiz hineinwirkt und von manchen Behörden als Legitimation für Neuerungen im Grammatikunterricht akzeptiert wird.
- Lehrplanänderung im Kanton Zürich; Satzanalyse (Satzgegenstand, Aussage, Ergänzungen, Bestimmungen, Zuschreibungen, bis dahin Stoff des 5. und 6. Schuljahrs) der Sekundarschule zugewiesen, 7. und 8. Schuljahr - wo man schon bisher alle diese Begriffe noch einmal eingeführt hatte, mit deutsch-lateinischer Terminologie (Subjekt oder Satzgegenstand, usw.).
- 1960 Walter Heuer, Richtiges Deutsch, eine Sprachschule für jedermann, NZZ-Verlag, Zürich; für Erwachsene, vor allem für anspruchsvolle Berufsschulen, z.B. für die Berufe im graphischen Gewerbe; im Vorwort Hinweis, daß ein neues grammatisches Begriffssystem in Entwicklung sei, daß es aber noch zu sehr im Stadium des "Laboratoriumsversuchs" sei, als daß man es für eine Sprachschule für jedermann schon übernehmen könnte.
- Vortrag von Glinz (der seit 1958 in der Bundesrepublik Deutschland wohnt und arbeitet) an der Jahrestagung des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer, über Möglichkeiten der Verknüpfung von deutscher und lateinischer Grammatik; anschließend Podiumsgespräch mit Vertretern aller Schulsprachen und mit Didaktikern.
- 1961 Große Tagung der Interkantonalen Mittelstufenkonferenz in Bern über Sprachlehre (gegen 300 Lehrer), organisiert von F. Streit.
- H. Glinz, Sprachliche Bildung in der höheren Schule, Skizze einer vergleichenden Satzlehre für Latein, Deutsch, Französisch und Englisch, Schwann, Düsseldorf.

- 1962 Walter Angst und Walter Eichenberger, Sprachbuch für die 4. Klasse, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich (neuer Adjektivbegriff nach Glinz/Duden; deutsche Termini: Tätigkeitswort/Zeitwort - Hauptwort - Eigenschaftswort - Fürwort; Grammatik insgesamt stark in den Hintergrund gerückt, Hauptgewicht auf Übungen).
- 1963 Angst/Eichenberger, Sprachbuch für die 5. Klasse, Lehrmittelverlag Zürich.
- 1964 Angst/Eichenberger, Sprachbuch für die 6. Klasse, Lehrmittelverlag Zürich (bis Ende des 6. Schuljahrs werden die folgenden Termini angeboten: Zeitwörter - Hauptwörter, mit bestimmten und unbestimmten Geschlechtswörtern, in Einzahl oder Mehrzahl, männlich/weiblich/sächlich - Eigenschaftswörter - persönliche Fürwörter und Anredefürwörter - Werfall, Wesfall, Wemfall, Wenfall; bei den Zeitwörtern: Grundform und Personalformen, Befehlsform, die drei Personen, Gegenwart, Vergangenheit, Vorgegenwart, Vorvergangenheit, Zukunft).
- P. Scholl, Sprachübungen für das 5. und 6. Schuljahr, Kantonaler Lehrmittelverlag Solothurn, gemäß von Scholl angeregtem neuem Lehrplan (neuer Adjektiv-Begriff, Zusammenfassung der Artikel, Pronomen und Numeralien in der Sammelklasse "Anzeigewörter", gemäß Terminologie des Sprachspiegels).
- Vorschläge der Lehrplankommission des Schweizerischen Lehrervereins an der Delegiertenversammlung 1964 dieses Vereins.
- 1965 Hamburger Empfehlungen, in der Schweiz stärker wirkend als in der Bundesrepublik Deutschland, vor allem dank der Arbeit der Studiengruppe Sprachlehre der IMX (F. Streit, P. Scholl, R. Martin) und der Arbeit von J. Brändle (Zug) und O. Zehnder (Schwyz).
- 1966 Albert Schwarz, Deutsche Sprachlehre für Sekundarschulen, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich (löst das Buch von K. Voegeli von 1947 ab); die Aufteilung der Demonstrative, Possessive usw. auf "demonstratives Adjektiv - Demonstrativpronomen", die Voegeli zwecks besseren Uebergangs zum Französischen eingeführt hatte, ist wieder aufgegeben; insgesamt sehr traditionell: zehn Wortarten, alter Adjektivbegriff - und insofern kein Anschluß an die Begriffsfassung bei Angst/Eichenberger, obwohl sowohl Angst/Eichenberger wie Schwarz obligatorische Lehrmittel im gleichen Kanton sind; alter Prädikatsbegriff, d.h. Kopula und Prädikativ, welches auch aus einem unflektierten Adjektiv bestehen kann.
- 1967 Tagung der Interkantonalen Mittelstufenkonferenz über Sprachlehre, in Luzern, gegen 400 Lehrer.
- Wort und Satz, Arbeitsbuch für den Deutschunterricht in den unteren Mittelschulen, Band I, Staatlicher Lehrmittelverlag Bern; an Duden-Grammatik angelehnt, die Artikel, Pronomen und Numeralien als "Begleiter/Stellvertreter" zusammengefaßt.
- 1968 Kurs von E. und H. Glinz für Lehrer aller Stufen der Kantone Basel-Stadt und Basel-Land, mit Demonstrationsstunden zur Grammatik gehalten von E. Glinz, H. Muggli (Uster) und H. Glinz.

- 1969 Wort und Satz, Bern, Band II; an Duden-Grammatik angelehnt, die Adverbien - ohne Adjektivadverbien - Präpositionen und Konjunktionen in der Sammelklasse "Partikeln" zusammengefaßt.
- 1970 Sprachschulung und Sprachbetrachtung, Handreichung für den Sprachunterricht, herausgegeben von der Interkantonalen Mittelstufenkonferenz, mit Beiträgen von Streit, Brändle, Glinz, Muggli, Köchli, Scholl, im Anhang Abdruck der Hamburger Empfehlungen.
- Hans Hafen, Deutsche Sprachschule für Mittelschulen, 9. bis 11. Schuljahr, Sabe, Zürich; an Glinz und Duden-Grammatik angelehnt, wie im Vorwort ausdrücklich gesagt wird; die "Sabe", Verlagsinstitut für Lehrmittel, ist ein nichtstaatlicher Verlag, hervorgegangen aus der Zusammenlegung der Lehrmittelabteilungen von Sauerländer-Aarau und Benziger-Einsiedeln / Zürich / Köln; die Sprachschule von Hafen war eine der ersten Publikationen dieses Verlags, welcher nachher auch die Reihe "Schweizer Sprachbuch" aufbaute.
- Hermann Villiger, Gutes Deutsch, Grammatik und Stilistik der deutschen Gegenwartssprache, ein Arbeitsbuch für höhere Mittelschulen, Hochschulen und den Selbstunterricht, Huber, Frauenfeld (vor allem Stilübungen; grammatische Begriffe und Termini an Duden-Grammatik angelehnt).
- Grammatikteil des Schweizer Schülerdudens, von O. Zehnder ("Begleiter/Stellvertreter" und "Lagewörter/Partikeln").
- 1971 Vorstellung des Planungspapiers für das Schweizer Sprachbuch, an einer Tagung auf der Lenzburg mit Vertretern aller interessierten Kreise, durch den Verlag Sabe und die Bearbeiter: Lernziele und vorgesehene Stoffverteilung für die Bände vom 2. bis zum 9. Schuljahr, entwickelt seit 1969 im Verlag Sabe von einem größeren Mitarbeiterkreis unter intensiver Beteiligung von E. und H. Glinz; abgestimmt mit den Erziehungsbehörden der meisten Kantone der Zentralschweiz, die sich in der "Goldauer Konferenz" zusammengeschlossen hatten und den Verlag Sabe mit der Erarbeitung der von ihnen gewünschten Lehrmittel betrauten.
- 1972 Schweizer Sprachbuch 2, erarbeitet von E. Glinz mit Mitarbeiterinnen, Schülerband und drei Arbeitshefte, dazu ausführliches Lehrerbuch von E. Glinz, Sabe, Zürich.
- Beginn der von E. und H. Glinz geleiteten Lehrerkurse für die Orientierung der Lehrer der verschiedenen Kantone über die neuen Sprachbücher (diese Kurse, die nach dem Erscheinen jedes Bandes durchgeführt wurden und die Verfasser in praktisch alle Kantone der deutschsprachigen Schweiz führten, sind für die folgenden Bände des "Schweizer Sprachbuchs" nicht mehr eigens erwähnt).
- Angst/Eichenberger, Sprachbuch 4. Klasse (Neubearbeitung der Fassung von 1962); jetzt stärker an Duden-Grammatik und damit an Glinz angelehnt; Uebernahme der Farb-Kennzeichnung der Wortarten nach Sprachspiegel 1956 und damit gleich wie das Schweizer Sprachbuch von 1972 an; dazu ein umfangreicheres Lehrerbuch als 1962 sowie ein umfangreicheres Arbeitsheft.

- 1973 Schweizer Sprachbuch 3 (E. Glinz und Mitarbeiterinnen), mit zwei Arbeitsheften und Lehrerbuch von E. Glinz, Sabe, Zürich.
Angst/Eichenberger, Sprachbuch 5. Klasse (Neubearbeitung der Fassung von 1963), mit Arbeitsheft und ausführlichem Lehrerbuch, Lehrmittelverlag Zürich.
- 1974 Schweizer Sprachbuch 4 (E. und H. Glinz und Mitarbeiter), mit Arbeitsheft und Lehrerbuch (von diesem Band an alle Schülerbücher von E. und H. Glinz und Mitarbeitern, die Lehrerbücher von E. und H. Glinz, immer im Verlag Sabe, Zürich).
Angst/Eichenberger, Sprachbuch 6. Klasse, mit Lehrerbuch und Arbeitsheft, Lehrmittelverlag Zürich (stärkere Umarbeitung der Fassung von 1964).
- 1975 Schweizer Sprachbuch 5, mit ausführlichem Lehrerbuch und Arbeitsheft (im Lehrerbuch eine detaillierte Darstellung der gesamten Grammatik, mit Ausblick bis zum Ende der Sprachbuchreihe).
- 1976 Schweizer Sprachbuch 6, mit ausführlichem Lehrerbuch.
Deutsch für Dich, Interkantonales Sprachbuch für die Oberstufe (Autorenteam unter Leitung von W. Eichenberger), mit Lehrerbuch und Arbeitsheft, Lehrmittelverlag Zürich (vor allem für Schulen, die der deutschen Hauptschule entsprechen, nicht für Sekundarschulen), Band I, für das 7. Schuljahr.
Hansruedi Hofer/Hanspeter Nef, Verstehen - Reden - Schreiben, Arbeitsbuch für Deutsch an Handelsschulen, Zollikofer, St. Gallen (Mittelstellung zwischen Tradition und Duden-Grammatik von 1973).
An der Universität Zürich Beginn der Vorlesungen von Horst Sitta über Linguistik - Didaktik - Sprachunterricht - Probleme der Grammatik.
- 1977 Deutsch für Dich, Band II, für das 8. Schuljahr, mit Lehrerbuch und Arbeitsheft.
Krokofant, Interkantonales Sprach- und Sachbuch für das 2. Schuljahr (Autorenteam unter Leitung von W. Eichenberger), Lehrmittelverlag Zürich, mit Arbeitsheft.
Beginn der Lehrerkurse von Horst Sitta in der Schweiz.
- 1978 W. Boettcher/H. Sitta, Der andere Grammatikunterricht, Urban & Schwarzenberg, München-Wien-Baltimore.
Lehrerbuch zum Sprach- und Sachbuch "Krokofant", 2. Schuljahr.
Deutsch für Dich, Band III, für das 9. Schuljahr, mit Lehrerbuch und Arbeitsheft.
Schweizer Sprachbuch 7/8 (für alle Schulformen).
Eledil, Interkantonales Sprach- und Sachbuch für das 3. Schuljahr (Autorenteam unter Leitung von W. Eichenberger), Lehrmittelverlag Zürich.
Beginn der Lehrerkurse (vor allem auch: Vorbereitung von Kursleitern für Einführungskurse in das "Schweizer Sprachbuch" und Sprachkurse überhaupt) von Markus Diebold, Hitzkirch, mit Mitarbeitern.

- 1979 Leitfaden grammatische Terminologie 1.-9. Schuljahr, erarbeitet von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Kantons St. Gallen, unter Leitung von Erwin Beck, Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen.
Lehrerbuch zu "Eledil", Lehrmittelverlag Zürich.
Lehrerbuch (mit sehr ausführlichen Kommentaren, speziell auch zur Grammatik) zum Schweizer Sprachbuch 7/8.
- 1980 Schweizer Sprachbuch 9, mit sehr ausführlichem Lehrerbuch, speziell auch zu Problemen des Grammatikunterrichts.
Schweizer Schülerduden, 2. Auflage (Grammatikteil, von O. Zehnder, stärker auf das Grammatikkonzept des "Schweizer Sprachbuchs" bezogen).
- 1981 Markus Diebold/Walter Schnellmann, Reformen im Sprachunterricht, Eltern fragen - Lehrer antworten, eine Handreichung für den Lehrer, mit Kopiervorlagen und Folien, Sabe, Zürich.
- 1982 46 x Schweizer Sprachbuch, Der Aufbau der "Schweizer Sprachbuch"-Reihe nach 46 Lernbereichen, Sabe, Zürich.
- 1983 Welt der Wörter I, Sprachbuch für das 7. Schuljahr (Sekundarschulen), von Walter Flückiger und Max Huwyler, in Verbindung mit einer Kommission (Vorsitz: Fred Hagger) und mit Horst Sitta als wissenschaftlichem Fachberater; mit einem ausführlichen Lehrerkommentar; Lehrmittelverlag Zürich.
Alphabetischer Wegweiser für das Schweizer Sprachbuch 6, 7/8 und 9, Schüler- und Lehrerausgaben, Sabe, Zürich (Generalregister zu den Schüler- und Lehrerbüchern der Oberstufe, mit zusätzlichen Kommentaren speziell zu grammatischen Begriffen).
Arbeitsmaterialien zum Schweizer Sprachbuch 6, Kopiervorlagen mit Lehrerkomentaren, von einer Arbeitsgruppe unter Leitung von Markus Diebold, Redaktion E. und H. Glinz, Sabe, Zürich.
- 1984 Walter Heuer, Richtiges Deutsch, eine Sprachschule für jedermann, neu bearbeitet von Max Flückiger und Peter Gallmann, NZZ-Verlag, Zürich (Neubearbeitung der erstmals 1960 erschienenen Fassung, mit weitgehender Uebernahme des im Schweizer Sprachbuch, in der Duden-Grammatik und bei Huwyler / Flückiger Angebotenen).
H. Sitta, Was ist neu an der "Neuen Grammatik"? Bündner Schulblatt, Chur, 4/1984, mehrmals nachgedruckt.
Duden-Grammatik, 4. Auflage, mit Syntax-Teil von H. Sitta.
Welt der Wörter II, für das 8. Schuljahr (Verfasser usw. siehe oben).
- 1985 Lehrerkommentar zur Welt der Wörter II.

1986

Welt der Wörter III, für das 9. Schuljahr.

P. Gallmann und H. Sitta, Deutsche Grammatik, Orientierung für Lehrer, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Arbeitsmaterialien zum Schweizer Sprachbuch 7/8, 181 Kopier-
vorlagen mit Kommentaren für den Lehrer, Sabe, Zürich.

Nicht berücksichtigt sind in dieser Zusammenstellung die vielen Neufassungen von Lehrplänen, die nach 1964 erfolgt sind. In den meisten Kantonen wurden fühlbare Änderungen vorgenommen, in der Haltung im Ganzen wie in den Einzelheiten der vorgeschriebenen Stoffe, in der durch die neuen Sprachbücher gezeigten Richtung und nicht selten in direkter Übernahme der in den Lehrerbüchern formulierten Zielsetzungen.

Insgesamt kann man sagen, daß zwischen Lehrplänen und Lehrmitteln eine ständige Wechselwirkung besteht und keineswegs ein starres Hintereinander: Auf Grund neuer Lehrpläne werden neue Lehrmittel geschaffen, und neu angebotene Lehrmittel zeigen die Machbarkeit und ggf. die Notwendigkeit von Lehrplanänderungen und führen dann zu solchen. Grundsätzlich ist ja ein Lehrplan etwas Normatives, während ein Lehrmittel ein Angebot ist und eine je nach den Bedürfnissen der betreffenden Klasse verschiedene Auswahl aus allem Angebotenen ermöglicht, ja ausdrücklich fordert.

Anhang 2

Grammatische Termini
in den Sprachbüchern der Schuljahre 2 bis 6
im deutschsprachigen Teil der Schweiz 1984

Die Zahlen neben den Termini geben an, in welchem Schuljahr der betreffende Terminus erstmals gebraucht wird.

Zürcher Reihe	2 3	Schweizer Sprachbuch	2-6
Lehrmittel- verlag des Kantons Zürich	4-6	Sabe Institut für Lehrmittel, Zürich	
5 Wortarten			
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> Tätigkeitsswort 2. Tätigkeitsswort (Zeitwort) 4. Zeitwort 5. </div>		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> Verb 2. </div>	
Tätigkeitsswörter können sich verändern 3.			
Grundform 5. Mittelwort II 5. } bei der Einführung Hilfszeitwort 5. } der Vorgegenwart		Verben können sich verändern 2. Grundform I 3. Grundform II 4. Infinitiv 6. Partizip 6.	
Personalformen 5. zusammengesetzte Tätigkeitsswörter 4. Mittelwort I 5. (bei den Artwörtern)		Personalformen 4. verbale Wortkette 3. trennbare Verben 5., Verbsatz 5.	

Namenwort 2.

Namenwort 2.
Nomen 3.
Nomen (auch Substantive genannt) 5.

Einzahl/Mehrzahl 3.

Einzahl/Mehrzahl 3.
Einzahl (Singular) }
Mehrzahl (Plural) } 4.
Singular/Plural 5.

Die drei Geschlechter:

männlich, weiblich, sächlich 4.

Die drei Geschlechter:
männlich, weiblich, sächlich 3.
männlich (maskulin) }
weiblich (feminin) } 4.
sächlich (Neutrum)

Artwort (Wiewort) 2.
Artwort 4.

Wiewort 2.
Adjektiv (Wiewort) 3.
Adjektiv 5.

Vergleichsformen
(ohne Benennung der einzelnen Formen) 5.

Vergleichsformen 3.
(ohne Benennung der einzelnen Formen)

5 Wortarten (Fortsetzung)

Begleiter/Stellvertreter

4.

Begleiter des Namenwortes
 Stellvertreter des Namenwortes } 4.
 bestimmte und unbestimmte
 Geschlechtswörter 5.
 persönliche Fürwörter 5.
 Anrede fürwörter 6.

Pronomen

3.

Pronomen er, sie, es 3.
 Alle Pronomen 4.
 (mit Einschluß der Artikel und
 Numeralien, aber ohne Einzeltermini,
 in einer Tabelle zum Nachschlagen)

 Bindewort 5.
 Restgruppe 5.

Partikeln 5.

Fälle

 Werfall }
 Wesfall } 5.
 Wenfall }
 Wenfall }

 Nominativ (Werfall)
 Akkusativ (Wenfall)
 Dativ (Wenfall)
 Genitiv (Wesfall)

5.

Zürcher Reihe	Schweizer Sprachbuch
Grammatische Zeiten, Konjunktiv, Imperativ	
<p>Gegenwart 3. Vergangenheit 3. Vorgegenwart 5. Zukunft 5. Vorvergangenheit 6.</p> <p>Befehlsform 4.</p>	<p>noch nicht vorbei - früher, jetzt schon vorbei (nicht als grammatische Termini im eigentlichen Sinn, sondern nur als Verstehenshilfen für das Lesen und Schreiben) 2.</p> <p>Präsens } Perfekt } Präteritum } 4. Plusquamperfekt } Futur }</p> <p>Konjunktiv II zum Präsens } 6. Konjunktiv II zum Perfekt } Imperativ (Befehlsform) 6.</p>
direkte und indirekte Rede	
<p>direkte Rede 5. indirekte Rede 5. Ankündigungssatz 5.</p> <p>=====</p>	<p>direkte Rede 5. indirekte Rede 5. anführender Teil 5.</p> <p>=====</p>

Zürcher Reihe		Schweizer Sprachbuch	
Sätze		Sätze	
Satz 2.	Satz 2.	Am Schluss eines Satzes steht meistens ein Satzzeichen.	2.
Erzählsatz	3.	Nach einer Frage setzt man ein Fragezeichen.	2.
Die Satzzeichen helfen uns die Sätze richtig zu betonen.	3.	Nach einem Ausruf oder Befehl setzt man meistens ein Ausrufezeichen.	2.
Erzähl- oder Aussagesatz Fragesatz, Ausrufesatz, Befehlsatz	4.	Sätze mit Teilsätzen	3.
Satzglieder			
		Subjekt	} 4.
		Abgrenzen der übrigen Satzglieder durch Verschiebeprobe, ohne Namen für die einzelnen Satzglieder	
Proben			
Spielt mit den Sätzen, indem ihr sie umstellt.	3.	In Sätzen kann man umstellen.	2.
Umstellprobe	5.	Verschiebeprobe	4.
Ersatzprobe	5.	Ersatzprobe	6.

Laute und Silben			
Selbstlaut/Mitlaut	3.	Vokale/Konsonanten	2.
Silbe	5.	Silbe	2.
Doppellaut	4.		
Umlaut	6.		

Einheitlichkeit und Verschiedenheit der Termini
in den Sprachbüchern für die Sekundarstufe seit 1978 im deutschsprachigen Teil der Schweiz

SSb: Schweizer Sprachbuch 7/8 (1978) und 9 (1980)

DFD: Deutsch für Dich, Interkantonales Sprachbuch für die Oberstufe, Band III (1978); da diese Sprachbuchreihe (entsprechend ihrer Zweckbestimmung für Schulen, die der deutschen Hauptschule entsprechen) nur wenig Grammatik bringt, genügt für den Vergleich der Beizug dieses Bandes III, für das 9. Schuljahr

WdW: Welt der Wörter 1, Sprachbuch für das 7. Schuljahr (1983), für Sekundarschulen; Bände 2 und 3 in Vorbereitung

HFG: W. Heuer, Richtiges Deutsch, Eine Sprachschule für jedermann. Neu bearbeitet von Max Flückiger und Peter Gallmann (1984)

Wortarten

e i n h e i t l i c h :

Verben

Adjektive

Partikeln

SSb, WdW, HFG; Nomen (Substantive)

DFD; Substantive

SSb, WdW, HFG; Pronomen

DFD; Begleiter und Stellvertreter

Unterteilung der Pronomen: in SSb, WdW und HFG einheitlich bis auf den Terminus "Qualitätspronomen" in SSb für die Reihe "solch-, solcherlei, derlei, allerlei, allerlei, allerhand, seinesgleichen" usw.

Wortformen der deklinierbaren Wörter

e i n h e i t l i c h :

Nominativ - Akkusativ - Dativ - Genitiv
dazu als Hilfen "Werfall, Wenfall" oder
"wer, wen/was" usw.; in HFG allerdings
nicht obige Reihenfolge, sondern N-G-D-A

SSb, DFD, HFG; Singular - Plural als

Haupttermini, Einzel - Mehrzahl in

Klammern als Hilfe;

WdW: Einzel - Mehrzahl als Haupttermini

SSb: Maskulin "männlich" - Feminin "weiblich" -

Neutrum "sächlich"

DFD, WdW, HFG: männlich - weiblich - sächlich

(bei WdW und HFG lateinische Termini im

Register)

WdW, DFD; Geschlecht

SSb; grammatisches Geschlecht

HFG; grammatisches Geschlecht (Genus)

Wortformen bei den Verben

e i n h e i t l i c h:

Infinitiv
Partizip I
Partizip II
Verbzusatz (dieser nicht in DfD)
Personalformen

e i n h e i t l i c h:

Präsens
Perfekt
Plusquamperfekt
Futur (in DfD gar nicht erwähnt)

e i n h e i t l i c h:

Zusatz "I, II" für die beiden Konjunktive
(und nicht mehr "Konjunktiv Imperfekt
bzw. Plusquamperfekt")

Imperativ

e i n h e i t l i c h:

Aktiv

Sammelbegriff für die infiniten Formen:
SSb: die drei Grundformen
DfD: unkonjugierte Formen
WdW: unveränderliche Formen
HFG: infinite Formen

SSb, WdW, HFG: Präteritum
DfD: Imperfekt

SSb: Futur zum Perfekt
WdW, HFG: Futur II (un DfD gar nicht)

SSb, WdW, HFG: Indikativ -
Konjunktiv I - Konjunktiv II;
dazu in SSb und WdW Indikativ als
"Normalform" hervorgehoben
DfD: Wirklichkeitsform, Möglichkeits-
form I, Möglichkeitsform II, daneben
die lateinischen Termini

SSb: werden-Passiv (Vorgangspassiv) und
sein-Passiv (Zustandspassiv)
HFG: nur werden-Passiv als Passiv
betrachtet mit Hinweis auf andere
Auffassung
WdW: erst für 9. Schuljahr vorgesehen

Funktionen von Partikeln

e i n h e i t l i c h:

Partikeln als Sammelklasse

SSb, WdW, HFG: Präpositionen, Konjunk-
tionen
DfD: nur "Bindewörter"
HFG: Adverb (als Name von Funktions-
klasse, nicht als Wortart)

Sätze als klangliche und grammatische Einheiten

e i n h e i t l i c h :

"Satz" als das Stück Text, das durch Punkt/Ausrufezeichen/Fragezeichen mit nachfolgender Großschreibung abgeschlossen ist

Sätze und Teilsätze (in Dfd gar nicht berührt)

Hauptsätze und Nebensätze

SSb: durchgehende Unterscheidung von "Satz" (klangliche Einheit, abgeschlossen durch Punkt/Ausrufe-/Fragezeichen mit nachfolgender Großschreibung) und "Proposition" (was auf e i n e r verbalstruktur beruht oder als eigene, nicht integrierbare Einheit n e b e n den verbal strukturierten Einheiten steht)

WdW: alle nichtverbalen satzartigen Gebilde (= Propositionen ohne Verb) in der Sammelgruppe "Satzfragmente" untergebracht

HFG: Unterteilung in "ausgebildete Sätze - Infinitiv- und Partizipialgruppen - Ellipsen - Satzäquivalente"

Aufbau von Sätzen als grammatischen Einheiten (Propositionen)

e i n h e i t l i c h :

Unterscheidung der verbalen Teile und der verschiebbaren nichtverbalen Bestandteile, der "Satzglieder"; Handhabung der Verschiebeprobe (in Dfd "Umstellprobe", wie ursprünglich bei Glinz)

Subjekt

Objekte (Akkusativ-, Dativ-, Genitiv-)

Prädikative (zum Subjekt oder Objekt)

Zusammennehmen aller Konstruktionen aus

Präposition+Kasus zu e i n e r Formklasse

Adverbialer Akkusativ bzw. Genitiv

(SSb: Adverbialakkusativ und -genitiv)

in WdW noch offen, ggf. in Band 3

SSb: Verb (auch wenn mehrteilig) und Satzglieder

WdW: verbale Teile und Satzglieder

HFG: verbale Glieder (Prädikat) und Ergänzungen (Subjekt, Objekte, Prädikative usw., was in SSb und WdW "Satzglieder" heißt)

SSb, WdW: Präpokasus

HFG: Präpositionalglied

HFG: Präpositionalglieder als Objekte, als Prädikative, als Adverbialien; Adverbialien des Ortes, der Zeit, der Art und Weise, des Grundes

SSb und WdW: keine Unterscheidung über die Formklasse "Präpokasus" hinaus; keine Unterteilung der fallfremden Satzglieder (HFG diesbezügliche Unterscheidungen wie Duden-Grammatik 1984)

Zusammennehmen aller Satzglieder mit "wie/als" zu einer Formklasse
 Attribut nicht als Satzglied, sondern als Bestandteil eines Satzglieds

SSb: zugeordnete Satzglieder
 HFG: Konjunktionalglieder

SSb: attributiver Genitiv, attributiver Präpokasus; für begleitende Adjektive, vorgeschaltete Partikeln und Adjektive etc. kein besonderer Terminus

HFG: pronominales und adjektivisches Attribut, Partikelattribut, Attribute mit speziellen Anschlussmitteln, Attribute zu Adjektiven, Partizipien und Partikeln

Infinitive mit zugehörigen Satzgliedern

SSb und WdW: verbale Wortketten (Auflösung der finiten Sätze/Teilsätze in verbale Wortketten im Infinitiv benützt zur Identifikation des Subjekts)

Die grammatischen Termini im Deutschunterricht der österreichischen Schulen

Vorbemerkungen

Österreich ist zwar ein Bundesstaat, aber das Schulwesen ist nicht Sache der Länder, sondern des Bundes.

Schulgesetze bedürfen im Parlament einer Zweidrittelmehrheit und sind damit den Verfassungsgesetzen gleichgestellt. Das Schulwesen regelt ein Schulunterrichts- und ein Schulorganisationsgesetz. Lehrpläne können allerdings vom Bundesminister für Unterricht und Kunst auf dem Verordnungsweg erlassen werden. Damit ist ein Instrumentarium gegeben, das die Einheitlichkeit des österreichischen Schulwesens (mit allen Vor- und Nachteilen) gewährleistet.

Zu den Schultypen: Von der 5. Schulstufe an gibt es zwei Schultypen, die vierklassige Hauptschule (die im österreichischen Durchschnitt von etwa 70 % der Schüler besucht wird) und die achtklassige allgemeinbildende höhere Schule (Gymnasien und Realgymnasien). Hauptschulabgänger mit entsprechender Leistung können ein Oberstufenrealgymnasium besuchen, das ebenfalls mit der Matura (dem Abitur) abschließt.

Seit mehr als zehn Jahren laufen Schulversuche im Bereich der Volksschule, der Hauptschule (HS) und der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS). Es werden sowohl neue Organisationsformen (u.a. die "Integrierte Gesamtschule") als auch neue Lehrpläne erprobt. Diese Phase der Schulversuche, die von der Universität für Bildungswissenschaften in Klagenfurt und dem Zentrum für Schulversuche betreut und ausgewertet werden, endet mit dem Schuljahr 1985/86.

Die Chance der Stunde in der Geschichte des österreichischen Schulwesens liegt darin, daß derzeit mit großem Einsatz an neuen Lehrplänen für alle genannten Schultypen gearbeitet wird und bruchlose Übergänge von der Volksschule bis zur AHS-Oberstufe geschaffen werden können. Die Arbeitsgemeinschaften zur Lehr-

planentwicklung setzen sich aus Lehrern aller Schultypen und der Pädagogischen Akademien zusammen; sie sind nicht weisungsgebunden.

Die Hauptschule wird vom Schuljahr 1985/86 an in den Gegenständen Deutsch, Englisch und Mathematik in drei Leistungsgruppen differenziert. Die 1. Leistungsgruppe entspricht rechtlich der Unterstufe der AHS. Diese in der 7. Novelle zum Schulorganisationsgesetz festgelegte Kompromißformel der beiden Großparteien beendet (vorläufig?) das Tauziehen um die Gesamtschule.

Die neuen Lehrpläne für Deutsch, Englisch und Mathematik sind zwar für die differenzierte HS und die Unterstufe der AHS wortident, doch werden für die 2. und 3. Leistungsgruppe Differenzierungshinweise gegeben, die auf eine quantitative und qualitative Reduktion des Lehrstoffes hinauslaufen. In den Zeugnissen wird bei den genannten Gegenständen die Leistungsgruppe vermerkt.

Der neue Lehrplan für Deutsch, HS und AHS-Unterstufe

Der "*Lehrstoff*" wird in vier Bereiche gegliedert: Sprechen/Schreiben/ Lesen und Textbetrachtung/Sprachbetrachtung und Sprachübung.

Der Bereich "*Sprechen*" formuliert den Lehrstoff viel stärker als bisher aus und ist sprachhandlungsorientiert. Auf das Gesprächs- und Sozialverhalten wird großer Wert gelegt. Der Schüler soll z.B. lernen, "sich in die Gemeinschaft einzubringen", etwa indem er über seine "Vorlieben und Abneigungen" spricht, Fragen stellt und beantwortet, aber auch erfährt, daß man die Antwort auf gewisse Fragen verweigern kann. Er soll lernen, gemeinsames Handeln zu ermöglichen, indem er Konflikte sprachlich auszufragen übt und Kompromisse sucht.

Das "*Schreiben*" umfaßt das "Verfassen von Texten", "Übungen zur Textgestaltung" und "Rechtschreibung". Beim Verfassen von Texten wird nicht mehr von Darstellungsformen (wie Bericht, Beschreibung) ausgegangen, sondern von den Schreibintentionen Erzählen, Informieren, Erklären, Ar-

gumentieren und Appellieren. Diese Schreibintentionen geben eine von der 1. bis zur 4. Klasse durchgehende Struktur ab.

Schreibintentionen und Darstellungsformen werden zwar in Beziehung gesetzt, es wird aber nicht stillschweigend eine Deckung unterschoben, die ja den realen Verhältnissen nicht entspricht. Eine Erzählung kann z.B. berichtende, beschreibende, erklärende Passagen enthalten; ein Werbetext kann neben appellativen auch informative und argumentative, ja sogar erzählerische Elemente aufweisen.

In der "Bildungs- und Lehraufgabe" heißt es über das Schreiben: "Das sach- und zweckbezogene Schreiben soll genauso geübt werden wie das Schreiben für sich und für andere sowie der phantasieerfüllte, spielerisch-schöpferische Sprachgebrauch."

Diese Passage ist insofern bemerkenswert, als sie zeigt, daß man didaktisch von dem extremen kommunikationstheoretischen Ansatz, wie er et-

wa im Projektunterricht von Schlott-
haus (Grundkurs, Folgekurs, Sprachli-
che Kommunikation) gefordert wird,
bereits abgerückt ist und das
"Schreiben für sich" zur "Ich-Fin-
dung" und das Spielerisch-Schöpferi-
sche wieder entdeckt hat. Die Grob-
struktur des Erzählens weist daher
aus: Schreiben über sich / Schreiben
nach Vorgaben (z.B. Erzählen nach
verschiedenen Mustern, wie Märchen,
Lügengeschichten) / Mit Sprache spie-
len.

Die Rechtschreibung ist zwar sinn-
vollerweise im "Schreiben" inte-
griert, ihr Stellenwert wird aber in
der "Bildungs- und Lehraufgabe" deut-
lich angezeigt: "Die Schüler sollen
mit der Funktion der Rechtschreibung
vertraut gemacht werden, weil Recht-
schreiben ein wichtiges Kriterium der
Sprachbeherrschung ist. Sie sollen
aber auch erkennen, daß Rechtschreib-
normen veränderbare Konventionen
sind. Den Schülern soll ein so großes
Maß an Sicherheit in diesem Lernbe-
reich vermittelt werden, daß sie all-
tägliche Schreibsituationen bewälti-
gen können."

Die Differenzierung im Bereich
"Schreiben" erfolgt nach der Quanti-
tät der zu erstellenden Texte aller
Schreibabsichten, nach Umfang, Kom-
plexität und Verständlichkeit des
Textes, nach Wortwahl, innerer Fol-
gerichtigkeit, Einfalls- und Gedan-
kenreichtum, Situationsgerechtigkeit
u.a.

"Lesen und Textbetrachtung" gliedert
sich in vier Teilbereiche: Lesetechni-
ken / Texte und Textverständnis /
Medienerziehung / Literaturkunde (nur
in der 7. und 8. Schulstufe).

Neu in diesem Bereich sind vor allem:
die differenzierten Lehrstoffangaben
zum Thema "Lesetechniken", zur Me-
dienerziehung und zur Literaturkunde.
Die Medienerziehung umfaßt Film und
Funkmedien, aber auch Kinder- und
Jugendzeitschriften einschließlich
Comics und die Hinführung zum Ge-
brauch von Schulbüchereien und Bi-
bliotheken. Die "Texte" sind nach
Gattungsformen gegliedert. Zu den
dichterischen Formen kommen nicht-

dichterische Texte, Kinder- und Ju-
gendbücher sowie Sachbücher. Die Li-
teraturkunde in der 7. und 8. Schul-
stufe soll einfachste Begriffe der
Poetik, wie sie von der 5. Schulstufe
an erarbeitet werden (z.B. Kurzge-
schichte, Fabel, Vers, Reim) bewußt-
machen.

Die "Sprachbetrachtung und Sprach-
übung" soll nicht nur allmählich in
die Metakommunikation über Sprache
einführen, sondern auch Übungen zur
Sprachrichtigkeit im Sinn der Gramma-
tik der Standardsprache umfassen. Der
Bereich gliedert sich in: "Sprache im
Verwendungszusammenhang" (Pragmatik),
"Bedeutung sprachlicher Zeichen"
(Semantik) und "Wort-, Satz- und
Textgrammatik" (Morphologie, Syntax,
Textgrammatik).

Die Sprachbetrachtung mußte dem
Grundkonzept des Lehrplans und seinem
obersten Ziel, nämlich die Sprach-
handlungskompetenz des Schülers zu
fördern und zu entwickeln, angepaßt
werden. Das bedeutet: Einbeziehung
der pragmatischen Dimension in die
Sprachreflexion. Der Schüler soll
z.B. über den unterschiedlichen
Sprachgebrauch in verschiedenen kom-
munikativen Situationen, über Ursach-
en von Nichtverstehen und Mißver-
stehen nachdenken. Zur praktischen
Bewältigung von sprachlichen Situa-
tionen ist ferner die semantische
Dimension von großer Wichtigkeit. Der
Schüler soll für Bedeutungsunter-
schiede sensibilisiert werden, sein
Wortschatz soll planvoll erweitert
werden. Wegen der neuen Lehrinhalte
und der stärkeren Betonung von bis-
herigen Lehrinhalten war es notwen-
dig, irgendwo Abstriche zu machen.
Diese Abstriche scheinen im Bereich
der Formalgrammatik vertretbar. So
tritt z.B. die Klassierung der Satz-
glieder (Objekte, adverbiale Be-
stimmungen) stärker in den Hinter-
grund bzw. taucht mit zeitlicher Ver-
zögerung auf. Hier ergeben sich Dif-
ferenzierungsmöglichkeiten. Ein ge-
wisses Grundwissen im Bereich der
Grammatik wird jedoch von der 5.
Schulstufe an erstrebt, so etwa das

Erkennen von Nomen, Verb, Adjektiv, von Präsens, Präteritum und Perfekt, von Redeabsichten und Satzarten. Mit Hilfe der Verschiebeprobe soll die Kategorie "Satzglied" erarbeitet werden.

Im Bereich der Sprachübung ist die standardsprachliche Verwendung von Verb, Nomen und Adjektiv zu sichern (z.B. Kongruenz, Dativ/Akkusativ, Verbformen).

Die *Didaktischen Grundsätze* betonen fächerübergreifende Aufgabenbereiche des DU, wie Persönlichkeitsbildung,

politische Bildung, Friedenserziehung, Medienerziehung, Umwelt- und Konsumentenerziehung.

Da der Lehrplan auf einem kommunikationstheoretischen und sprachhandlungsorientierten Konzept beruht, werden entsprechende Sozialformen (Gruppenarbeit, Gesprächsformen) und der projektorientierte Unterricht besonders hervorgehoben. In der Sprachreflexion sind spielerische und entdeckende Verfahren zu bevorzugen; das vordergründige Begriffswissen soll zurücktreten.

Dem Lehrplanentwurf ist eine Terminologieliste angeschlossen.

Auszug aus der Liste der im Lehrplan
für die Hauptschule und die Unterstufe der
allgemeinbildenden höheren Schule (5. bis 8. Schulstufe)
verwendeten Fachausdrücke

Die Zahl der im Unterricht verwendeten und vom Schüler zu beherrschenden grammatischen Termini sollte der Leistungsfähigkeit und der Möglichkeit, über Sprache zu sprechen, angepaßt sein. Die Liste ist in zwei Teilen erstellt: Im ersten Teil (a) werden Termini genannt, die zur Gliederung und Bezeichnung des Lehrstoffes dienen, aber nicht an die Schüler weitergegeben werden müssen. Die im zweiten Teil (b) genannten Fachausdrücke sollen auch im Unterricht verwendet werden.

(a) Allgemeine Fachausdrücke

Gebrauchswortschatz:

- Wortschatz allgemeiner (nicht fachspezifischer) Kommunikation
- der in einem bestimmten Alter, mit einem bestimmten Bildungsstand überwiegend gebrauchte Wortschatz
- der von einer Einzelperson beherrschte und verwendete Wortschatz

Grammatik:

- Wortgrammatik = Grammatik des Einzelworts (Deklination, Konjugation, Stammformen, Wortbildung u.a.)
- Satzgrammatik = Wortstellung im Satz; Anordnung der Satzglieder; Übereinstimmung von Subjekt und Prädikat u.a.
- Textgrammatik = über den Einzelsatz hinausreichende grammatische Erscheinungen (Tempus, Modus, Konjunktionen, Verweiswörter, Proformen, Leitwörter u.a.)

Herkunftssprache: Die Sprache, die jeder aus seiner Umgebung (Familie, Freunde, Milieu) mitbringt.

Kongruenz (Übereinstimmung):

- grammatische K. = Prädikat und Subjekt in der Zahl; Attribut und Nomen in Geschlecht, Zahl und Fall; Pronomen und das ersetzte Nomen in Geschlecht und Zahl u.a.

- semantische K. (auch semantische Verträglichkeit) = bei Nomen und Verb, Nomen und Adjektiv, Verb und Adjektiv

Leitwörter: In einem Text wiederkehrende Wörter, die das Thema des Textes bestimmen. Im weiteren Sinn gehören dazu auch die aus demselben Wortfeld stammenden Wörter und Ersatzformen.

Pragmatik: Sprache im Verwendungszusammenhang

Pro-Formen (Stellvertreter-Formen; Ersatzformen): Wörter, die in einem Text anstelle eines einmal gebrauchten anderen Wortes eingesetzt werden (Pronomen, Pro-Verba, Pro-Adjektiva).

Semantik: Bedeutung sprachlicher Zeichen

Standardsprache: historisch gewachsene und institutionalisierte überregionale Verkehrssprache einer Sprachgemeinschaft. Geht in ihrer Tragweite über Umgangssprache(n) und Dialekte hinaus und wird durch Normen des korrekten mündlichen und schriftlichen Gebrauchs festgelegt und weitergegeben.

Textintention: die Wirkung, die ein Sprecher/Schreiber mit seinem Text erzielen will

Textsorte: konventionalisierte Kommunikationsform (z.B. Brief, Bericht, Kurzgeschichte, Sonett)

Verfahren, operationale (Methoden zur grammatischen Analyse)

- Ersatzprobe: Ersatz eines Wortes oder einer Wortgruppe innerhalb eines Satzes. Damit kann man den Sinn eines Wortes prüfen und die Form bestimmen.

- Verschiebeprobe: Umstellung der Satzglieder innerhalb eines Satzes. Die Methode dient in formaler Hinsicht zur Abgrenzung der Satzglieder, in inhaltlicher Hinsicht zur Feststellung von Veränderungen in der Betonung und Gewichtung von Teilen des Satzes.

Zeichen, sprachliches: unauflösliche Einheit aus Klanggestalt und Bedeutung

(b) Grammatische Fachausdrücke für den Unterrichtsgebrauch

Grundsätzlich werden die lateinischen Ausdrücke bevorzugt, weil sie auch in anderen Sprachen und im Fremdsprachenunterricht verwendet werden und weniger mißverständlich als manche deutsche Entsprechungen sind. Auf der 5. Schulstufe und in der III. Leistungsgruppe können auch die in Klammern angegebenen deutschen Bezeichnungen verwendet werden.

1. WORTARTEN

1.1 Verb (Zeitwort)

1.1.1 Verbformen

1.1.1.1 finite (bestimmte) Formen

1.1.1.2 infinite (unbestimmte) Formen = Infinitiv (Nennform)

Partizip I

(1. Mittelwort)

Partizip II

(2. Mittelwort,

3. Stammform)

- 1.1.2 Zeitformen
- | | |
|---------------------------|---|
| Präsens ("Gegenwart") | Präteritum
("Mitvergangenheit") |
| Perfekt ("Vergangenheit") | Plusquamperfekt
("Vorvergangenheit") |
| Futur I ("Zukunft") | Futur des Präteritums
(nur I. LG) |
- Bildung der 2. und 3. Stammform:
starke / schwache / unregelmäßige Verben
- Von den Zeitformen werden die drei erlebbaren Zeitstufen (Gegenwärtiges, Vergangenes, Zukünftiges) unterschieden (ab 5. Schulstufe)
- 1.1.3 Modi (Aussageweisen)
- Indikativ
 - Konjunktiv I (nur in II. und I. Leistungsgruppe)
 - Konjunktiv II
 - Form des Futur II (nur in I. Leistungsgruppe)
 - Imperativ (Befehlsform)
- 1.1.4 (Genera verbi)
- Aktiv
 - Passiv (Vorgangs-, Zustandspassiv, I. LG)
- 1.2 Nomen (Namenwort)
- 1.2.1 Zahl
- Singular (Einzahl)
 - Plural (Mehrzahl)
- 1.2.2 Deklination (Beugung)
- Nominativ (Werfall)
 - Genitiv (Wessenfall)
 - Dativ (Wemfall)
 - Akkusativ (Wenfall)
- 1.3 Adjektiv (Eigenschaftswort): dazu werden auch Zahlwörter und Adverbien gerechnet
- 1.4 Begleiter und Stellvertreter des Nomens
- 1.4.1 Pronomen (Fürwort)
- 1.4.1.1 Personalpronomen (persönliches Fürwort)
 - 1.4.1.2 Possessivpronomen (besitzanzeigendes Fürwort)
 - 1.4.1.3 Demonstrativpronomen (hinweisendes Fürwort)
 - 1.4.1.4 Relativpronomen (bezügliches Fürwort)
 - 1.4.1.5 Indefinitpronomen (unbestimmtes Fürwort)
- 1.5 Konjunktion (Bindewort; Einleitewort)
- 1.6 Präposition (Vorwort)
- 1.7 Verweiswort; Wort, das sich im Text auf einen weiter zurückliegenden Teil (Rückverweis) oder auf einen erst später auftretenden Teil (Vorausverweis) bezieht, z.B. folglich, dazu, auch; folgendes, noch etwas.
- 2 SATZ
- 2.1 Einfacher Satz
- Subjektteil: das Subjekt und seine Attribute
 - Prädikatsteil: das Verb und die zu ihm gehörenden Satzglieder (= Ergänzungen)

- 2.1.1 Satzglieder: diejenigen Wörter und Wortgruppen, die sich nur geschlossen verschieben und insgesamt ersetzen lassen
- 2.1.1.1 Subjekt (Satzgegenstand); Gliedkern des Subjektsteiles
- 2.1.1.2 Prädikat (Satzaussage); das Verb/die Verben des Prädikatsteiles
- 2.1.1.3 Ergänzung:
 - Personen-, Sach- und Umstandsergänzung
 - // Gilt für 5. und 6. Schulstufe sowie für 7. und 8. Schulstufe, II. und III. Leistungsgruppe //
 - Objekt
 - Akkusativ-, Dativ-, Genitiv-, Präpositionalobjekt (Ergänzung im Wen-, Wem-, Wessenfall, im Vorwortfall)
 - Gleichsetzungsnominativ (Gleichsetzungsglied im Werfall)
 - Adverbiale Bestimmung (Umstandsbestimmung): z.B. lokale, temporale, modale Bestimmung
- 2.1.2 Attribut (Beifügung)
 - Formen des Attributs (Genitivattribut, präpositionales Attribut, adjektivisches Attribut, Attributsatz)
- 2.1.3 Grammatische Bauformen des einfachen Satzes
 - Satzarten:
 - 2.1.3.1 Aussagesatz (dazu wird auch der "Wunschsatz" gerechnet)
 - 2.1.3.2 Fragesatz (Ergänzungs- / Entscheidungsfrage)
 - 2.1.3.3 Aufforderungssatz
- 2.2 Zusammengesetzter Satz
 - Ganzsatz: Gesamter Satz mit seinen Teilsätzen
 - Teilsatz: die um eine (finite) Verbform gruppierten Satzglieder und das Subjekt
- 2.2.1 Satzreihe: nebengeordnete Sätze
- 2.2.2 Satzgefüge: Unterordnung mindestens eines Satzes unter einen anderen Satz
 - 2.2.2.1 Hauptsatz: Trägersatz; Personalform des Verbs an zweiter Stelle
 - 2.2.2.2 Gliedsatz: abhängiger Teilsatz mit der Funktion eines Satzgliededes
 - 2.2.2.3 Attributsatz (Beifügesatz): abhängiger Teilsatz mit der Funktion eines Attributs
- // Für 2.2.1 bis 3 gilt für die III. LG die Unterscheidung von Hauptsatz und abhängiger Satz.
- // Nur für die I. LG gilt die Unterscheidung der Gliedsätze in: Subjekt- / Objekt- / Adverbialsatz und satzwertige Infinitiv- und Partizipialgruppe

3. Zur Pragmatik

Rolle, Situation der Sprecher / Schreiber in der konkreten Sprachhandlung
Absicht und Wirkung des Sprechakts

Zur Semantik

Wortfeld: Wörter einer Wortart, die einen Sinnbereich abdecken
 Sachkreis: Ausschnitt aus der außersprachlichen Wirklichkeit
 Wortfamilie: etymologisch zusammengehörende Wörter
 Ober-/Unterbegriff: Unterbegriffe bezeichnen Teilmengen
 Synonyme/Antonyme: Wörter mit ähnlicher/gegensätzlicher Bedeutung
 Einfaches Wort
 Ableitung
 Zusammensetzung (Grund- und Bestimmungswort)

Die Sprachreflexion wird unter der Bezeichnung "Reflektierende Sprachbetrachtung" im Lehrplan für die AHS-Oberstufe (9. bis 12. Schuljahr) fortgesetzt.
 Einige Termini aus dem Versuchslehrplan zur Illustration:

Einführung in Fragen der Semiotik (syntaktische, semantische und pragmatische Dimension)
 Syntaktik: Termini der Wort-, Satz- und Textgrammatik wie in der AHS-Unterstufe.
 Beschreibung von Sprache: Verschiedene Grammatikmodelle

Zur Semantik:

Bedeutungsbeziehungen und feste Sinnkopplungen
 Konventionalisierte Sprachmuster (Sprachspiele) und deren Durchbrechung
 Sprachliche Bilder, Symbole, Stilfiguren
 Sprachliches Zeichen: Klanggestalt und Wortinhalt, Bezeichnetes (Korrelat in der außersprachlichen Wirklichkeit)
 Art und Grad der Verbindlichkeit sprachlicher Handlungen

Die Pragmatik wird in einem eigenen Teilbereich, "Aspekte der Kommunikation", behandelt.

Sprachformen:

Idiolekt Soziolekt, Dialekt/Mundart, Umgangssprache; Standardsprache, gesprochene und geschriebene Sprache

Sprachliche Verfahrensweisen:

z.B. satirische, ironische, parodierende Verfahrensweisen; Montage.
 Erzählformen (Ich-, Er-Form)
 Erzählverhalten (auktoriales, personales, neutrales Erzählverhalten).

Abschließende Bemerkung

Die Arbeitsgruppen zur Lehrplanentwicklung wollen die Lehrpläne für Deutsch (und damit auch die Lehrer und die Schulbuchautoren) auf kein bestimmtes Grammatikmodell festlegen. Eine österreichische Schulgrammatik gibt es nicht. Als Orientierungshilfe dient die "Duden-Grammatik". Die Einheitlichkeit der Terminologie wird dadurch erreicht, daß der Lehrer verpflichtet ist, sich an die in den Lehrplänen verwendeten Termini zu halten. Der Streit um grammatische Termini wird nicht in den Schulklassen ausgetragen.

**Dependenzsyntax: Terminologischer Vorschlag für den Unterricht
"Deutsch als Fremdsprache"**

I. Zwei Vorbemerkungen zum Thema:

"Terminologie im Sprachbuch" lenkt den Blick auf ein zweifellos wichtiges Thema des Sprachlehr- und Sprachlernprozesses, und zwar nicht nur deshalb, weil die Beschäftigung mit terminologischen Problemen der Grammatik in jüngster Zeit erheblich zugenommen hat, sondern weil dieses Thema schon viel länger von Bedeutung ist, wenn man an die berechtigten Klagen von Schülern, Studenten und Lehrern des Muttersprachen- und Fremdsprachenunterrichts denkt, die davon handeln, daß nahezu jedes neue Sprachbuch mit einer neuen Metasprache, einem neuen Beschreibungsinstrumentarium, aufwartet. Manche Schwierigkeit, so viele Praktiker des Faches "Deutsch als Fremdsprache", beim Erlernen der deutschen Sprache rühre einfach daher, daß nicht nur die Grammatik verzwickelt sei, sondern vor allem die ständig wechselnde Beschreibungssprache, die es vorab zu lernen gelte, ehe man zu den Inhalten vordringe. Diese Auffassung mag übertrieben sein, gleichwohl sollte sie bedacht werden. Der Drang zur Vereinheitlichung grammatischer Terminologie für den mutter- wie fremdsprachlichen Deutschunterricht ist von daher verständlich und legitim. Gleichwohl sollte man sich davor hüten, eine Vereinheitlichung der grammatischen Termini im Sprachbuch allzu schnell zu bewerkstelligen, und zwar v o r einer notwendigen Reform der Terminologie. Eine schlichte Vereinheitlichung der Termini löst schließlich keines der Probleme, das mit der Beschreibungssprache der Schulgrammatik - die nach wie vor am meisten verbreitete Terminologie im Schulbuch - zusammenhängt. Wenn diese Überlegung nicht beachtet werden sollte, könnte es uns hier so ergehen wie auf anderem Felde mit der Rechtschreibung: Konrad Duden klagte schon 1902 auf der Berliner Rechtschreibkonferenz über die forcierte Vereinheitlichung der Rechtschreibnorm der deutschen Sprache, der die überfällige Reform der

Rechtschreibung zum Opfer fiel. Dieser Zustand währt bekanntlich schon über 80 Jahre...

Zweite Vorbemerkung: Wir sollten uns freilich auch davor hüten, die Bedeutung der Terminologie im Sprachgebrauch für den Sprachlernprozeß zu überschätzen. Sie ist lediglich einer der Faktoren dieses Prozesses und sicher nicht der entscheidende. Die Sprachlehr- und Sprachlernforschung spricht mit Blick auf das Erlernen der Muttersprache oder einer Fremdsprache von einer "Faktorenkomplexion", die den Lernerfolg maßgeblich beeinflusst: L e h r e r, S c h ü l e r, L e r n z i e l, i n s t i t u t i o n e l l e B e d i n g u n g e n, weiter differenziert u.a. in Ausbildungsniveau, Vorbereitetheit und didaktisch-methodisches Geschick des Lehrers; Motivation und Konzentration sowie Kreativität, Hypothesenbildung und Strategien (Simplifizierung, Vermeidungsstrategie) im Lernprozeß des Schülers; Grob- und Feinlernziele und ihre jeweilige Abstufung sowie ihr Verhältnis zueinander und schließlich die Rolle des Sprachunterrichts in der Gesellschaft, die organisatorisch-institutionellen Voraussetzungen des Unterrichts, die Art der Abschlüsse und deren Bedeutung für eine qualifizierte Berufstätigkeit. Ein Riesenfeld unterschiedlicher Ebenen und Bedingungen umgibt also den Lernprozeß und bestimmt letztlich den Lernerfolg bzw. Mißerfolg. Grammatische Terminologie ist dabei lediglich e i n Faktor und - wir sagten es bereits - sicher nicht der entscheidende.

II. Damit zum eigentlichen Thema, dem des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Es läßt sich beim Betrachten gerade der in jüngster Zeit - seit Mitte der siebziger Jahre - erschienenen Lehrwerke des Faches "Deutsch als Fremdsprache" vor allem im Bereich der Syntax eine relative Vereinheitlichung der Terminologie erkennen, und zwar auf der Grundlage einer dependentiellen Beschreibung mit dem Verb im Mittelpunkt. Insofern ist hier die geforderte Überwindung der oft verwirrenden Vielfalt der grammatischen Begriffe mindestens im Ansatz gelungen.

Bevor aber die Ursachen dieser Entwicklung und die Details in einzelnen Sprachbüchern behandelt werden, seien einige Anmerkungen zum "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke"¹ der Kultusministerkonferenz aus der Sicht des Faches "Deutsch als Fremdsprache" gemacht.

Es wird erstens deutlich, daß die Fachausdrücke (Termini) der Liste weitgehend auf der Schulgrammatik fußen. Ich halte dagegen grundsätzlich einen eher praktischen, möglicherweise eklektischen Ansatz für richtig, weil einer Didaktischen Grammatik inhaltliche und terminologische Rückgriffe auf unterschiedliche Theorien für jeweils einzelne Grammatikbereiche möglich sein müssen, unter Umständen sogar notwendig sind. Dies gilt jedoch nur für den Fall, daß die Termini klar gegeneinander abgegrenzt sind und nicht auf unterschiedlichen Ebenen operieren und damit eher Verwirrung schaffen. Dies ist bei der vorliegenden Liste nicht immer der Fall, wie noch am Beispiel der Syntax gezeigt werden wird.

Zweitens meine ich, daß die Stärken der Liste eher im Bereich der Lautlehre, Rechtschreibung, Zeichensetzung (1) sowie der Wortlehre (2) liegen als in der Satzlehre (3) oder der Bedeutungslehre (4). Zur Bedeutungslehre (Semantik) ist den Autoren des "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke" so gut wie nichts eingefallen; es fehlen Termini zur linguistischen Pragmatik - was ich angesichts eines zunehmend handlungsorientierten und "erfahrungsentfaltenden" Deutschunterrichts für einen schwerwiegenden Nachteil halte - weiterhin zur Textanalyse, zu Stilistik und Rhetorik. Die Liste reflektiert in dieser Hinsicht einen Standpunkt und eine Auffassung von Sprachunterricht, dem es offenbar nahezu ausschließlich um die Vermittlung formal-grammatischen Wissens geht. Sprachhandeln scheint nicht oder zumindest nicht vorrangiges Lernziel zu sein.

Zentraler Punkt unserer Kritik aber ist der Bereich der Syntax im "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke", wobei natürlich - wie jeder weiß - eine scharfe definitonische

Trennlinie: Syntax-Semantik rein wissenschaftstheoretisch nicht möglich ist, wie das Verzeichnis fälschlicherweise suggeriert. Dies ist seit Noam Chomsky und auch seit den Überlegungen zur Verbvalenz trivial, verdient gleichwohl angesichts der Liste der Kultusministerkonferenz erneut in Erinnerung gerufen zu werden.

Im Bereich der "Satzlehre" kann man nicht anders als von einer Zahl von unververtretbaren Weglassungen sowie terminologischen Unklarheiten einerseits bzw. faulen Kompromissen andererseits sprechen. Zunächst die Weglassungen: es gibt zwar den "einfachen Satz", nicht aber sein Gegenstück, den "komplexen Satz", lediglich das "Satzgefüge". Über Nebenordnung und Unterordnung wird nichts gesagt. Es gibt, wie zu Altväters Zeiten, den problematischen "Hauptsatz", nicht aber den "Nebensatz", dafür den Gliedsatz.

Terminologische Unklarheiten: Über Satzglieder wird gesagt, sie "werden daher zunächst dargestellt als syntaktische Funktionen von Wörtern oder Wortgruppen". Mit Bünning² frage ich, ob hier lediglich die Systematik des kultusministeriellen Verzeichnisses gemeint ist oder aber ein Vorschlag zum unterrichtspraktischen Vorgehen gemacht wird. Dann würde die Ermittlung von Satzgliedern durch Austausch - oder Verschiebeprobe hinfällig, und dies hielte ich für einen schwerwiegenden Nachteil.

Da die Liste der traditionellen Einteilung des Satzes in fünf Satzglieder grundsätzlich folgt (mit der einen Ausnahme, daß "das Attribut als Erweiterung seines Bezugswortes (was es nicht immer ist, es kann auch eine nähere Bestimmung sein) kein Satzglied"³ sei), überrascht, daß neben Prädikat, Subjekt, Objekt und Attribut noch "A d v e r b i a l e" auftauchen, womit offensichtlich die traditionellen adverbialen Bestimmungen gemeint sind, nicht aber das Adverb als Wortart und auch nicht irgendeine Begrifflichkeit in der Nähe des verbalen bzw. nominalen Teils des Satzes.

Fauler Kompromiß: Das "Prädikat" wird als der "verbale Teil des Satzes" beschrieben mit der Anmerkung: "Auf Fachausdrücke wie

"Ergänzung" und "Angabe", die sich aus der Untersuchung der Wertigkeit des Verbs ergeben, wird verzichtet, weil hier keinem Grammatikmodell der Vorzug gegeben werden soll."⁴

Diese Festlegung soll hier noch keineswegs kritisiert werden, wohl aber sei auf die fatalen Konsequenzen der Erläuterung hingewiesen: natürlich ist das traditionelle Prädikat mit dem Verbalteil eines Satzes im Sinne einer binären Satzstruktur nicht identisch, zum anderen muß man sich schon entscheiden, was man will: entweder man begrenzt die Bezeichnung auf das finite Verb, oder aber man faßt sie weiter zum "Verbalkomplex" unter Einbeziehung des nicht austauschbaren *es/sich*, des Infinitivs bei Modalverben, des Partizips sowie der Funktionsverbgefüge bzw. analytischen Verbverbindungen. Damit wäre einerseits die Klammerstruktur des deutschen Satzes erfaßt, andererseits der Ansatzpunkt für eine dependentielle Satzbeschreibung gewonnen. Festzuhalten ist also, daß mit dem Prädikatsbegriff im "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke" im Sprachunterricht vor allem wegen seiner Unklarheit wenig anzufangen ist.

Plädiert sei hier mit Nachdruck - bei grundsätzlichem Festhalten am Prinzip der freien Entscheidung des Lehrbuchautors oder Lehrers bezüglich der Terminologie, bei Betonung der Wichtigkeit eines offenen terminologischen Katalogs - für eine Terminologie im Sprachbuch, die sich an einem dependentiellen Ansatz orientiert, genauer an einer Valenzbeschreibung deutscher Verben, Adjektive und Substantive. Ich tue dies aus mehreren Gründen:

- Einmal ist die linguistische Forschung gerade auf diesem Gebiet schon relativ weit fortgeschritten - ich erinnere vor allem an die Arbeiten von Lucien Tesnière und Ulrich Engel sowie Gerhard Helbig.
- Zum zweiten sind wesentliche Schwierigkeiten der traditionellen Schulgrammatik - so die Unterscheidung von präpositionalem Objekt und adverbialer Bestimmung (*Er wartet auf die Schwester. Er wartet auf dem Bahnhof. Ich wohne da drüben. Das Semester dauert vier Monate*) sowie Kennzeichnung der Satzglieder - überwunden bzw. Undeutlichkeiten geklärt.

- Zum dritten schließlich dürfte der unterrichtspraktische Nutzen einer Valenzgrammatik inzwischen weithin anerkannt sein. Insofern unterscheidet sie sich wesentlich von allen anderen linguistischen Theorien der jüngeren Zeit: Generativ - transformationelle Grammatik, Kasusgrammatik, Stratifikationsgrammatik, deren Wert für den Sprachunterricht eher gering ist bzw. die diese Anwendung überhaupt niemals zum Ziele hatten.

Dieser dritte Punkt gilt auch dann, wenn jüngste Forschungen auf die lediglich "mittlere Reichweite" der Valenzgrammatik hingewiesen haben, insbesondere deshalb, weil der Bereich der Semantik über Jahre hinweg nicht ausreichend berücksichtigt bzw. beschrieben war. Zur Situation im allgemeinen stellt Ekkehard Zöfgen 1982 fest: "Wichtiger für unseren Zusammenhang ist aber wohl die in der täglichen Erfahrung des Fremdsprachenlehrers sich bestätigende Feststellung, daß verbvalenzspezifische Fehler in lernersprachlichen Äußerungen eine dominante Rolle spielen, daß es sich bei der Verbvalenz also um einen besonders fehleranfälligen Bereich handelt. So ist es auch nicht verwunderlich, wenn vornehmlich verbvalenzspezifische Erörterungen deutliche Spuren im Lernbereich hinterlassen haben. Ebenso wenig überrascht es, daß trotz aller von den Protagonisten der Dependenzgrammatik selbst geäußerten Skepsis gegenüber dem Nutzen der Wertigkeitsgrammatik für den Sprachunterricht und trotz aller Kritik an der didaktischen Eignung einiger zentraler Kategorien der Valenzgrammatik die prinzipielle Berechtigung eines valenztheoretischen Zugriffs auf den Fremdsprachenunterricht offenbar außer Zweifel steht. Vieles spricht sogar dafür, daß der Einfluß dependenztheoretischer Ansätze eher noch zunimmt. Die optimistischen Einschätzungen hinsichtlich ihrer Applizierbarkeit für den Unterricht reichen von mehr beiläufig geäußerten Vermutungen, auf dieser Basis ließe sich der Fremdsprachenunterricht verbessern, über implizit erhobene didaktische Ansprüche bis hin zu explizit formulierten Versprechungen, wonach die Regelmechanismen dem Lerner die Bildung "korrekter" Sätze auch bei solchen Verben ermöglichen, die nicht eigens beschrieben seien."⁵

III. Erörtern wir in aller gebotenen Kürze Vorzüge und Nachteile eines valenzgrammatischen Ansatzes für den Unterricht "Deutsch als Fremdsprache", wobei wir davon ausgehen, daß das Verb im Mittelpunkt der Beschreibung steht.

Vorteile:

1. Mithilfe der bekannten syntaktischen Proben, in Sonderheit der Anaphorisierungsprobe, lassen sich neun bzw. zehn Ergänzungsklassen der deutschen Sprache definieren, so wie es vor Jahren Ulrich Engel⁶ getan hat, dessen Schema ich für die Unterrichtspraxis didaktisiert habe.⁷ Satzglieder werden nach einheitlichen Muster definiert und so für den Schüler leichter verständlich.

2. Die Unterscheidung der Ergänzungsklassen:

R i c h t u n g s e r g ä n z u n g (*Er fährt nach Mannheim/ in die Stadt*) und L a g e e r g ä n z u n g / S i t u a t i v e r g ä n z u n g (*Er wohnt in Mannheim/in der Stadt*) macht schon vom System her die außerordentlich fehlerträchtige Unterscheidung dessen deutlich, was unter der Lehrerschaft "Wechselpräpositionen" heißt, und vermindert die Fehlerquote.

3. Es empfiehlt sich, den V e r b a l k o m p l e x möglichst weit zu fassen, also den Bereich des Lexikons zu expandieren: untrennbares *sich*, *es*, lexikalisierte Wendungen und Funktionsverbgefüge sind nicht Ergänzungen, sondern Teile des Verbalkomplexes:

Er bringt die Frau zur Bahn.

ist ein Verb mit drei Ergänzungen; Hingegen nicht:

Er bringt die Frau in Verlegenheit.

Anders sehen es Helbig/Schenkel im "Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben".⁸ Wir meinen aufgrund praktischer Lehrerfahrungen, daß Ausländer zusammengehörende Teile auch als Einheit lernen sollen, um unnötige Schwierigkeiten zu vermeiden.

4. Unmittelbare Konsequenz von Valenzanalysen - seien sie auf das Verb, das Substantiv oder das Adjektiv bezogen - sind Valenzwörterbücher, wie sie in Mannheim oder in Leipzig⁹ entstanden sind. Sie helfen dem deutschlernenden Ausländer, Satzstrukturen zu erschließen und zu verstehen. Das gilt in besonderem Maße für H o m o g r a p h e n, bei denen Valenzunterschiede unterschiedliche Bedeutungen bzw. Verwendungsweisen charakterisieren: *stimmen, anfahren* usw.
5. Aufgrund solcher Valenzanalysen ist es sinnvoll, im Lexikon wie im Unterricht beim ersten Auftauchen eines bislang unbekanntes Verbs, Substantivs oder Adjektivs die Valenzstruktur anzugeben, damit der Ausländer sie lernen kann. Dies ist eine ungemein wichtige Lernhilfe. Im einzelnen geht es um drei Schritte:
- a) Die jeweilige Verwendung des Verbs/Substantivs/ Adjektivs soll *k o n t r o l l i e r t* werden, d.h., das Beispiel soll identifiziert werden im Hinblick auf die konstitutiven Elemente;
 - b) das Beispiel soll *s y s t e m a t i s i e r t* werden, indem die Valenzstruktur in den jeweiligen Satzbauplan eingeordnet wird;
 - c) das Beispiel soll *e r w e i t e r t* werden, d.h., der jeweilige Satzbauplan soll durch andere Beispiele ergänzt werden. Auf diese Weise kann Wortschatzarbeit systematisiert werden.

Die bisher genannten Punkte sollen nun keineswegs suggerieren, daß das Auswendiglernen von Valenzstrukturen oder Satzbauplänen ein zentrales Lernziel im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache" sein sollte. Wohl aber sind wir der Auffassung, daß der Fremdsprachenunterricht wieder einen stärkeren kognitiven Aspekt, eine Phase der Bewußtmachung der Regelmäßigkeit der Zielsprache, erhalten sollte, als dies in den Jahren behavioristischer Lehr- und Lernverfahren der Fall war. Und zur Bewußtmachung der Satzstrukturen ist eine Hierarchisierung in Form von Abhängigkeitsrelationen - wie sie ein dependentieller Ansatz vorsieht - durchaus wirkungsvoll. Dabei spielt die Frage der Benen-

nung der Satzglieder im Rahmen eines solchen Ansatzes zunächst eine sekundäre Rolle, weil dies vor allem eine Frage der Praktikabilität ist, wie ich überhaupt die Auffassung vertrete, daß Terminologiefragen im Sprachbuch kein Glaubensbekenntnis sein dürfen, sondern in erster Linie danach ausgewählt werden sollten, inwieweit sie wirkliche Lernhilfen für den Schüler darstellen: Der Begriff ist wichtig, der Terminus hat eher dienende Funktion. Aufgrund eigener praktischer Lehrerfahrungen am Goethe-Institut, aber nicht zuletzt auch angesichts der wachsenden Zahl von Sprachlehrwerken im Fach "Deutsch als Fremdsprache", die ihren Syntaxteil dependentiell anordnen, spreche ich mich jedoch eindeutig für eine Terminologie aus, die sich an die Arbeiten von Ulrich Engel und seinen Mitarbeitern anlehnt.¹⁰ Solche Lehrwerke sind: "Deutsch aktiv", "Sprachkurs Deutsch", "Themen" und "Deutsch für die Mittelstufe".¹¹ Einen Versuch, einen dependentiellen Ansatz im Bereich der Adjektivverwendung zu wählen, stellt das Lehrwerk "Sprechen und Sprache"¹² dar, erarbeitet von italienischen Deutschlehrern und Mitarbeitern des Goethe-Instituts Rom und Genua.

IV. Damit sind wir bei den Problemen oder Nachteilen einer Dependenzsyntax und ihrer Terminologie im Sprachbuch des Faches "Deutsch als Fremdsprache":

1. Der Ansatz und die Beschreibungssprache müssen - oder sollten zumindest - mit der Terminologie von Sprachlehrbüchern im Lande, in Sonderheit jener des muttersprachlichen Unterrichts, kompatibel sein. Es hat wenig Sinn, die ohnehin knapp bemessene Unterrichtszeit für Deutsch zumindest im Anfang vorrangig dafür zu benutzen, eine den Schülern fremde Terminologie zu vermitteln und erst dann zum eigentlichen Sprachlernen zu kommen. Auf diese Weise würde lediglich der Vorwurf erhärtet, die Terminologie der Dependenzgrammatik sei zu kompliziert. In solchen Fällen ist ein Anknüpfen und möglicherweise ein schrittweises Verändern der Terminologie im muttersprachlichen Lehrwerk sinnvoller.

2. Die Unterscheidung in obligatorische Ergänzungen, fakultative Ergänzungen und freie Angaben, in der linguistischen Theorie von zentraler Bedeutung, sei, so ein Argument, weder wissenschaftlich exakt noch - was auch der Sicht des Unterrichtspraktikers schwerer wiegt - vom Schüler nachvollziehbar oder gar selbständig zu leisten, da diese Leistung genau jene Kompetenz in der Zielsprache voraussetzt, die das eigentliche Lernziel des fremdsprachlichen Lernprozesses darstellt und über die der Schüler also nicht verfügen kann. Dies ist ein echtes Problem, und eine eindeutige Lösung scheint mir auch nach den jüngsten Forschungen¹³ keineswegs vorhanden zu sein. Ich meine jedoch, man sollte hier die Dinge nicht dramatisieren, etwa wenn festgestellt wird, eine Grammatiktheorie, "bei der die Weglaßbarkeit von Satzgliedern (i.e. freien Angaben) eine zentrale, deren Hinzufüßbarkeit aber kaum eine Rolle spielt, (sei) in ihrem Wert für den Fremdsprachunterricht vom Ansatz her eingeschränkt".¹⁴ Sicher ist die Erweiterbarkeit von Sätzen über das strukturelle Minimum - die konstitutiven Elemente - hinaus für die Sprachproduktion wichtig, jedoch ist eine Valenzgrammatik wie jede strukturalistische Sprachbeschreibung notwendigerweise überfordert, wenn sie mit der Elle pragmatischer Kategorien gemessen wird. Sie vermittelt korrekte, normgerechte Sprachverwendung, nicht mehr. Und dies ist im Ausländerunterricht bereits ein wichtiges Lernziel, das niemand gering schätzen sollte. Im übrigen meine ich, daß der Wert einer Dependenzsyntax vor allem im Verstehen von Sätzen, im Prozeß der Rezeption von Sprache, liegt und weniger im Produzieren, im Hervorbringen von Sätzen. Anhand der Angabe der Valenzstruktur läßt sich dieser Verstehensprozeß im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache" erleichtern. Kontrastive Valenzwörterbücher würden diese Wirkung noch verstärken.

3. Als letzter wichtiger Einwand ist das Argument zu überlegen, Valenzstrukturen und Valenzwörterbücher seien - wie immer sie auch im Detail konzipiert worden sind - letztlich syntaktische Beschreibungen. Adäquate Antworten auf viele offene Fragen im Rahmen der Theorie wie ihrer praktischen Anwendung im Unterricht seien aber im Grunde nur in einer semantisch fundierten Valenztheorie zu finden. Ich habe das vor 10 Jahren bereits geschrieben und halte es heute unverändert für richtig.¹⁵ Die Valenzforschung ist in den letzten Jahren in diese Richtung weiterentwickelt worden, wie die Publikation der Mannheimer Projektgruppe: "Konzeption eines Wörterbuches der deutschen Verben. Zu Theorie und Praxis einer semantisch orientierten Valenzlexikographie"¹⁶ beweist, aber auch die Arbeiten von Gerhard Helbig, der erst jüngst ein sechsstufiges semantisch orientiertes System der Lexikoneintragung für Verben vorgestellt hat.

Diese Entwicklung ist begrüßenswert; aus didaktischer Sicht bleibt allerdings die Sorge, inwieweit die teilweise komplizierte Beschreibungssprache und eine ansatzweise logisch-semantische Terminologie im Sprachunterricht noch verständlich sind.¹⁷ Sprachunterricht ist schließlich kein Grundkurs in Logik.

Bleibt als Fazit, daß bei Abwägen aller Vorzüge und Mängel eines depentiellen Ansatzes für die Beschreibung der Satzstruktur der deutschen Sprache die Vorzüge für den Unterricht "Deutsch als Fremdsprache" überwiegen. Die Terminologie im Sprachbuch sollte deshalb entsprechend organisiert werden.

Anmerkungen

- 1 Vgl.: Grammatische Terminologie, hrsg. von Albert Raasch, Tübingen 1983, S. 6 ff.
- 2 Karl-Dieter Bunting: Vorschläge zur Vereinheitlichung der grammatischen Terminologie für das Fach Deutsch. In: Grammatische Terminologie, S.63.
- 3 Grammatische Terminologie, S. 17.
- 4 a.a.O., S. 17.
- 5 Ekkehard Zöfgen: Verbwörterbücher und Verbvalenz im Französischunterricht, in: Linguistik und Didaktik 49/50 (1982), S. 19.
- 6 Ulrich Engel: Die deutschen Satzbaupläne, in: Wirkendes Wort 1970.
- 7 Lutz Götze: Valenzstrukturen deutscher Verben und Adjektive, München 1979.
- 8 Gerhard Helbig/Wolfgang Schenkel: Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben, Leipzig 1975.
- 9 Ulrich Engel/Helmut Schumacher: Kleines Valenzlexikon deutscher Verben, Tübingen 1978.
Helbig/Schenkel, a.a.O.
- 10 Vgl. Anmerkung 9.
- 11 Gerd Neuner u.a.: Deutsch aktiv, München 1979 ff.
Ulrich Häussermann u.a.: Sprachkurs Deutsch, Frankfurt 1978 ff.
Hartmut Aufderstraße u.a.: Themen, München 1983 ff.
Klaus Adler/Benno Steffens: Deutsch für die Mittelstufe, München 1978.
- 12 Arbeitsgruppe Goethe-Institut: Sprechen und Sprache, Florenz 1980 ff.
- 13 Ekkehard Zöfgen, a.a.O.
- 14 Bernd Latour: Zur didaktischen Anwendbarkeit der Valenztheorie, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 4 (1978), S. 106.
- 15 Lutz Götze: Zu den Begriffspaaren "obligatorisch/fakultativ" und "notwendig/nicht notwendig" in einer Valenzgrammatik und ihre Relevanz für den Sprachunterricht, in: Zielsprache Deutsch 1974, S.62 ff.
- 16 Joachim Ballweg u.a.: Konzeption eines Wörterbuches der deutschen Verben. Zu Theorie und Praxis einer semantisch orientierten Valenzlexikographie, Tübingen 1981.
- 17 Joachim Ballweg u.a., Tübingen 1981.
Gerhard Helbig: Valenz und Lexikographie, in: Deutsch als Fremdsprache 3/1983, S. 137 ff.

ULRICH ENGEL

Termini für Deutsch als Fremdsprache

- Praxis, Mängel, Möglichkeiten -

Inhaltsübersicht

1. Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht
2. Zur Terminologie im Bereich Deutsch als Fremdsprache
3. Geprüfte Materialien
4. Zur Rezeption grammatischer Terminologie in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache
5. Festgestellte Mängel
6. Konkrete Vorschläge
Literaturverzeichnis

1. Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht

Es ist oft gesagt worden, aber es kann offenbar nicht oft genug wiederholt werden, daß die Funktion der Grammatik im muttersprachlichen Unterricht und im Fremdsprachenunterricht grundsätzlich verschieden ist. Über die folgenden Grundsätze ist sich die Fachwelt weitgehend einig:

- Im muttersprachlichen Unterricht ist die Grammatik weitgehend Selbstzweck. Das heißt: Sie wird in erster Linie behandelt, damit die Lernenden sie kennenlernen, verstehen, mit ihr umgehen können usw.

Zwar wird oft behauptet, der muttersprachliche Grammatikunterricht diene der Ausbildung und Förderung der sprachlichen Kompetenz. Aber eine Nachprüfung sämtlicher Lehrwerke ergibt, daß die kommunikative Kompetenz zwar auf vielfältige Weise entwickelt werden kann, daß der Grammatikunterricht dazu aber nichts oder doch nur verschwindend wenig beiträgt.

Einige einsichtige (oder ehrliche) Lehrbuchautoren weisen indessen darauf hin, daß der muttersprachliche Grammatikunterricht u.a. auch Einblicke in die Struktur der Muttersprache eröffnen könne. Dies ist meines Erachtens seine wesentliche Funktion.

- Im Fremdsprachenunterricht hingegen hat die Beschäftigung mit der Grammatik eine völlig untergeordnete Funktion. Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts ist der Erwerb der zielsprachlichen Kompetenz. Beschäftigung mit der Grammatik ist in diesem Zusammenhang nur legitim, sofern sie zum Kompetenzerwerb und zur Kompetenzerweiterung beiträgt. Der alte Grundsatz

So wenig Grammatik wie möglich,
so viel Grammatik wie nötig

wird durch die Unterrichtspraxis immer wieder aufs neue bestätigt. Dies bedeutet aber auch: Der Fremdsprachenunterricht soll zwar nicht grammatikgesteuert sein, aber er muß in jedem Falle grammatikf u n d i e r t sein.

Fremdsprachenwerke müssen daher auf einer bestimmten Grammatikkonzeption beruhen. Damit soll nicht gesagt sein, daß ein Modell alle Teile eines Lehrbuchs durchgehend bestimmen müsse. Eine theoretische Grundlegung aus verschiedenen Grammatikmodellen ist durchaus denkbar und wurde auch nicht ohne Erfolg praktiziert. Es bleibt aber die Forderung, daß ein Unterrichtswerk ein erkennbares grammatisches Fundament haben muß; und es bleibt die weitere Forderung, daß dieses grammatische Fundament in einer das Lehrwerk begleitenden Grammatik vorliegen muß: Der Lehrer (und durchaus auch der fortgeschrittene Schüler) muß in Zweifelsfällen nachschlagen können.

Im folgenden wird davon ausgegangen, daß Grammatik die Struktur der zu erlernenden Sprache in irgend angemessener Weise wiedergibt. Und es wird die Voraussetzung gemacht, daß der Erwerb dieser Sprache ohne Kenntnis ihrer Struktur nicht möglich ist. Ich bin mir durchaus der altersbedingten Variationen der Sprachlernmethoden bewußt. Es soll hier auch keineswegs einer Wiederholung des alten grammatikalisierenden Fremdsprachenunterrichts das Wort geredet werden. Aber die Lernprogression, vor allem in ihrem Übungsteil, muß auf einer faßbaren und mindestens dem Lehrer zugänglichen Grammatik aufgebaut sein. Aus diesem Grunde ist Fremdsprachenunterricht ohne Grammatik nicht einmal als Schlagwort ernst zu nehmen. Das Lehrwerk Deutsch 2000 zum Beispiel, das zunächst ohne grammatische Kom-

ponente eingeführt wurde - freilich in der erklärten Absicht, auf diese Weise dem Lehrer die Freiheit der Wahl für ein beliebiges Grammatikmodell zu überlassen -, mußte sehr bald eine begleitende "Grammatik der modernen deutschen Umgangssprache" nachschieben, die allerdings durchaus nicht alles bietet, was man heute von einer Grammatik erwarten darf.

Jede Grammatik braucht Termini, und da ihre Wirkung auch von der Terminologie abhängt, ist das Benennungsproblem im Fremdsprachenunterricht besonders wichtig.

2. Zur Terminologie im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Nach dem Gesagten muß, wer sich im Fremdsprachenunterricht engagiert, über die verwendete Terminologie nachdenken. Das kann in den Lehrbüchern oder auch nur in den Lehrer-Handbüchern geschehen; es reicht aber nicht, wenn es nur im Kopf des Lehrbuchautors oder des Lehrers geschieht.

Da ergeben sich Fragen der folgenden Art:

1. Welche grammatische Konzeption liegt dem Lehrbuch zugrunde?

Dies ist zwar nicht im engeren Sinn Thema unserer Betrachtung. Aber die Frage nach der grammatischen Konzeption taucht allenthalben auf, sie wird von Lektion zu Lektion unvermeidlicher. Denn ohne die Einführung bestimmter Phrasen und ihrer Strukturen, ohne die Auseinandersetzung mit fakultativen Objekten (Ergänzungen), ohne die Bekanntmachung mit bestimmten Kategorien der Wortstellung, der Satzklammer etwa, ohne wenigstens klare Vorstellungen über die Relation von Tiefenkasus und Oberflächenkasus kann kein Unterricht betrieben werden. Vielleicht war das immer so; unsere Epoche ist dadurch gekennzeichnet, daß solche Probleme zum Teil erst formuliert wurden, daß man sie nicht mehr ignorieren kann.

2. Welche Termini werden aus der grundlegenden Grammatikkonzeption übernommen, welche werden adaptiert, und wie werden sie adaptiert?

3. Inwiefern sind diese Termini geeignet für den Fremdsprachenunterricht?

Diesen Fragen will ich nachgehen anhand neuerer Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, konkret: Lehrwerken, die in Deutschland seit 1977/78 neu erschienen sind. Zum Vergleich werde ich in Polen hergestellte und verwendete Deutsch-Lehrbücher heranziehen und dabei, da sich der Markt dort nicht so schnell verändert, auch etwas weiter zurückgreifen.

3. Geprüfte Materialien

Die in Deutschland erschienenen Lehrwerke wenden sich prinzipiell an Lernende mit beliebiger Muttersprache. Zwar gibt es für manche Lehrwerke auch überarbeitete zweisprachige Versionen; sie spielen jedoch auf dem Lehrmittelmarkt eine Nebenrolle. Ich habe mich bemüht, alle derartigen Lehrwerke zu erfassen, die mir bis Sommer 1984 zugänglich waren.

Den kurzen bibliographischen Angaben folgt im allgemeinen eine knappe Charakterisierung, vor allem hinsichtlich der Zielgruppe.

1. Häussermann et al.: SPRACHKURS DEUTSCH, 1978, 4 Teile.
Ein Lehrwerk für Intellektuelle aller Altersstufen.
2. Neuner et al.: DEUTSCH AKTIV, 1979f., 2 Teile.

Ein Lehrwerk für Erwachsene, mit vorwiegend pragmatisch-kommunikativer Funktion, wobei jedoch kognitives Vorgehen bewußt einbezogen wird.

DEUTSCH HIER, 1982.

Eine Variante von DEUTSCH AKTIV für ausländische Arbeitnehmer; der Anteil der Grammatik tritt hier deutlich zurück.

DEUTSCH KONKRET, 1983.

Eine Variante von DEUTSCH AKTIV für ausländische Jugendliche; der Grammatikanteil ist hier noch geringer.

3. Aufderstraße et al.: THEMEN, 1983.

Ein Lehrbuch für Lernende ab 16 Jahre, das auf einer kommunikativen Konzeption beruht.

Die Grammatik ist in "grammatischen Übersichten" des Kursbuchs niedergelegt.

4. Hieber: LERNZIEL DEUTSCH, 1983.

Ein Lehrbuch für Lernende ab 16 Jahre, die kognitiv lernen wollen. Die Grammatik findet sich größtenteils im Lehrerhandbuch thematisiert.

Die bisher genannten Lehrwerke waren im wesentlichen einer grammatischen Konzeption verpflichtet, der sogenannten Dependenz-Verb-Grammatik (DVG).¹ Sie sind dabei weitgehend orientiert am ZERTIFIKAT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE,² 1977 (= ³1985).

herausgegeben vom deutschen Volkshochschulverband und vom Goethe-Institut.

Dieses Zertifikat enthält die Prüfungsanforderungen für die Grundstufe im Fach Deutsch als Fremdsprache.

KONTAKTSCHWELLE DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE, 1981.

Eine Zusammenstellung von Prüfungsanforderungen, die deutlich stärker kommunikativ orientiert ist als das Zertifikat, aber ein darunter liegendes Niveau anstrebt.

Sowohl das Zertifikat wie die Kontaktschwelle sind in ihrem syntaktischen Teil an der DVG orientiert.

Die folgenden in der Bundesrepublik erstellten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache orientieren sich an anderen Grammatikmodellen:

5. Becker et al.: DIALOG DEUTSCH, 1978.

Es handelt sich um einen kommunikativen Sprachkurs der Carl Duisberg Zentren, der in erster Linie für Fach- und Führungskräfte der Wirtschaft bestimmt ist. Grammatische Terminologie findet sich hier nur im Lehrerhandbuch.

6. Bieler: MITEINANDER, 4 Bände, 1980 ff.

Ein Lehrbuch für die deutschen Auslandsschulen. Alle grammatischen Informationen finden sich im Text- und Arbeitsbuch. Zuständig für die Grammatik ist in diesem Lehrwerk der versierte Linguist und Didaktiker Gerhard Kaufmann.

7. Schäpers et al.: GRUNDKURS DEUTSCH, 1980.

Für Lernende ab 16 Jahre. Grammatische Terminologie findet sich hier nur im Lehrerhandbuch. Dazu gibt es als Fortsetzung

Stalb: AUFBAUKURS DEUTSCH, 1983.

Hier finden sich in jeder Lektion die Teile Texte - Redemittel - Grammatik.

8. Griesbach: DEUTSCH MIT ERFOLG.

Ein audiovisuelles Lehrwerk für Erwachsene. Es enthält einen grammatischen Überblick auf 10 Seiten.

Die zum Vergleich beigezogenen in Polen erstellten und verwendeten Lehrbücher sollen vor allem zeigen, wie auf kontrastivem Ansatz beruhende Lehrwerke sich heute darstellen. Es schien gerechtfertigt, polnische Deutschlehrwerke beizuziehen, da der Deutschunterricht in Polen immer noch eine wichtige Rolle spielt; außerdem war es mir infolge persönlicher Beziehungen möglich, mir die wichtigsten derzeit in Gebrauch befindlichen Deutschlehrwerke in Polen zu beschaffen.

An polnischen Mittelschulen, die im ungefähren unserer Sekundarstufe I der Gymnasien entsprechen, sind vor allem folgende Lehrwerke im Gebrauch:

9. Honsza/Kozielek: LERNT MIT UNS! 4 Bände, 1976.

Jede Lektion enthält einen Grammatikteil.

10. Honsza/Koczy: ANFANG UND FORTSCHRITT, Band 1, 1983.

Dieses neue Lehrwerk soll das zuvor genannte ersetzen. Auch hier enthält jede Lektion einen Grammatikteil.

11. Grucza et al.: Band 1, DER ERSTE SCHRITT, 1977.
Band 2, UNSER ALLTAG, 1978.
Band 3, ES GIBT IMMER PROBLEME, 1978.

In diesem Lehrwerk enthält jede Lektion einen Abschnitt "Grammatik".

Für den Unterricht an polnischen Universitäten ist gedacht

12. Czochralski et al.: AKADEMICKI PODRĘCZNIK JEZYKA NIEMIECKIEGO (Akademisches Lehrbuch der deutschen Sprache), 1983.

In den 30 Lektionen sind viele Grammatikinformationen enthalten.

Das bisher meistgebrauchte Lehrwerk (das seine Vorrangstellung wahrscheinlich auch der Tatsache verdankt, daß es immer beziehbar war) ist

13. DEUTSCH. EIN LEHRBUCH FÜR AUSLÄNDER.

Untersucht wurde Band 1, Leipzig ¹⁶1976.

4. Zur Rezeption grammatischer Terminologie in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache

Die Tatsache, daß von den in der Bundesrepublik produzierten acht Lehrwerken vier auf der DVG beruhen bzw. sich auf sie berufen, bedingt eine weitgehende terminologische Einheitlichkeit. Es handelt sich dabei um SPRACHKURS DEUTSCH, DEUTSCH AKTIV, THEMEN und LERNZIEL DEUTSCH. Diese Lehrwerke haben, wenn auch mit gewissen Änderungen und Abstrichen, im wesentlichen die Terminologie der DVG übernommen. Der grammatisch besehen weitgehend traditionelle SPRACHKURS DEUTSCH verwendet Begriffe und Termini der DVG vor allem im Satzbereich, kennt aber wie die ältere Grammatik nur insgesamt vier Ergänzungen. In DEUTSCH AKTIV findet man alle wesentlichen Ergänzungen der DVG (verständlichweise nach dem Stand von 1977), jedoch wird hier der Nominativergänzung eine Sonderstellung vor allem bei den Modalverben

eingräumt. In THEMEN begegnet man den Ergänzungen der DVG, ebenfalls nach dem Stand von 1977, in den "grammatischen Übersichten". Das Werk LERNZIEL DEUTSCH schließlich, das weitgehend traditionelle Grammatik einführt, bringt Kategorien und Sehweisen der DVG vor allem im Bereich der Wortstellung.

Die übrigen in der Bundesrepublik produzierten Lehrwerke stützen sich im wesentlichen auf die traditionelle Grammatik der Nachkriegszeit.

Die polnischen Deutschlehrwerke DER ERSTE SCHRITT usw., LERNT MIT UNS!, ANFANG UND FORTSCHRITT hingegen verwenden die traditionelle grammatische Terminologie, wie sie vor dem zweiten Weltkrieg üblich war.

Das von einem Kollektiv im Herder-Institut, Leipzig, erstellte Lehrwerk DEUTSCH. EIN LEHRBUCH FÜR AUSLÄNDER. stützt sich auf die DEUTSCHE GRAMMATIK von Helbig/Buscha und verwendet im großen ganzen auch dessen Terminologie.

Faßt man dies alles zusammen, so muß man ein bedrückendes terminologisches Durcheinander feststellen. Vier westdeutsche Lehrwerke haben die DVG-Terminologie mehr oder minder unverändert rezipiert und kaum adaptiert; vier weitere westdeutsche Lehrwerke bleiben bei der neueren traditionellen Grammatik. Dies zeigt sich bei Definition und Benennung der Wortklassen, der Objekte (man begegnet regelmäßig drei oder vier Objekten) und der Sonderstellung des Subjekts.

In den vier geprüften polnischen Deutschlehrwerken herrscht die ältere Terminologie; dort liest man noch nichts vom Präpositionalobjekt, und die Wortstellung wird nur sehr flüchtig und ganz im herkömmlichen Sinne behandelt. Die Diskrepanzen werden vermehrt durch die Helbig/Buscha'sche Terminologie in DEUTSCH, die in wichtigen Bereichen eigene Wege geht.

Gemeinsam ist den geprüften Lehrwerken lediglich, daß sie alleamt fast nur lateinische Terminologie verwenden; daß es dabei erhebliche Unterschiede gibt, ist bekannt.

5. Festgestellte Mängel

In SPRACHKURS DEUTSCH, DEUTSCH AKTIV, THEMEN und LERNZIEL DEUTSCH, die einer bestimmten Grammatikkonzeption verpflichtet sind, gibt es relativ wenige Unklarheiten und Widersprüche. Bedauerlich bleibt freilich, daß der SPRACHKURS DEUTSCH bei der alten "Konjunktion" bleibt, vor allem nachdem in der KONTAKTSCHWELLE so sorgsam zwischen Konjunktoren und Subjunktoren unterschieden wird. Ärgerlich ist allemal, daß der SPRACHKURS DEUTSCH die Bezeichnung "Satzbauplan" für bestimmte Stellungstypen verwendet und sich damit in Widerspruch zur gesamten neuen Forschung setzt.

Nun kann die Tatsache, daß Konsistenz in der Terminologie durch strikte Anlehnung an ein wissenschaftliches Grammatikmodell herbeigeführt wurde, noch nicht als Vorzug eines Lehrwerks gelten; hier muß zugleich gefragt werden, ob die Termini nicht zu esoterisch, zu umständlich oder einfach zu schlecht aussprechbar seien. In dieser Hinsicht sind die genannten vier Lehrwerke allerdings nicht in die Pflicht zu nehmen, da sie im wesentlichen den Vorgaben des ZERTIFIKATS und der KONTAKTSCHWELLE folgen.

Was die übrigen Lehrwerke betrifft - und teilweise eben auch die DVG-basierten -, so müssen erhebliche terminologische Mängel konstatiert werden, vor allem bei der Benennung von Wortklassen, Flektionskategorien, Wortteilen, Satzgliedern und Wortstellungserscheinungen. In dieser Reihenfolge werden die wesentlichen Mängel aufgelistet.

5.1. Wortklassen

Hier stört gelegentlich das Nebeneinander konkurrierender Bezeichnungen für dieselbe Sache. So verwendet MITEINANDER undifferenziert die Bezeichnungen "Nomen" und "Substantiv".

Fast allgemein versteht man unter "Pronomen" sowohl die autonom wie die attributiv gebrauchten Elemente, unterscheidet also terminologisch nicht zwischen *mein* und *meiner* usw. (MITEINANDER, GRUNDKURS DEUTSCH, LERNT MIT UNS, ANFANG UND FORTSCHRITT u.a.).

Von dem alten und grammatisch kaum motivierbaren Begriff der "Konjunktion", der Konjunktoren und Subjunktor zusammenfaßt, war schon die Rede; er findet sich weiter in DIALOG DEUTSCH, MITEINANDER, LERNT MIT UNS. Hier wurde eine wichtige Erkenntnis der neueren Linguistik zum Schaden der Lernenden einfach nicht akzeptiert.

Unausrottbar scheint offensichtlich die seltsame Bildung "Pronominaladverb" (AUFBAUKURS DEUTSCH, LERNT MIT UNS; CZOCHRALSKI u.a.). Dabei ist längst klargelegt, daß diese Wörter - *dafür*, *damit* usw. - nichts von einem Pronomen an sich haben; kennzeichnend ist vielmehr, daß es sich um Partikeln, vielleicht Adverbien, handelt, die eine Präposition enthalten. Auch wenn man "Pronomen", "pronominal" lediglich durch eine Verweisfunktion definiert, ist der Ausdruck nicht zu rechtfertigen, weil auch die meisten Adverbien per se eine Verweisfunktion haben und der Ausdruck dann ein Pleonasmus wäre. So bietet sich vernünftigerweise der Terminus "Präpositionaladverb" an. In MITEINANDER wird die Sache allerdings nicht besser, wenn dort "Präpositionaladverb" und "Pronominaladverb" als konkurrierende Bezeichnung für dieselbe Sache verwendet werden.

5.2. Flexion

In einigen Lehrwerken stehen die Termini "Präteritum" und "Imperfekt" für dieselbe verbale Flexionskategorie nebeneinander (z.B. MITEINANDER). Das verwirrt, weil hinter der terminologischen Differenz begriffliche Unterschiede vermutet werden.

In vielen Lehrwerken begegnet man der seltsamen Kategorie des "Konditional", womit die anderwärts sogenannte *würde*-Umschreibung gemeint ist. In anderen Sprachen, wie dem Französischen oder (unter anderer Bezeichnung) dem Serbokroatischen, existiert tatsächlich eine derartige Flexionskategorie; für das Deutsche

sollte man sie umso weniger gelten lassen, als einfacher Konjunktiv und *würde*-Umschreibung in der Regel frei austauschbar oder morphologisch bedingt sind. Daß in DEUTSCH MIT ERFOLG die *würde*-Umschreibung kurzerhand als normaler Konjunktiv II der schwachen Verben aufgefaßt wird, mag manchem etwas zu pauschal klingen. Jedenfalls ist diese Auffassung aber wesentlich zutreffender als die Annahme einer eigenen Flexionskategorie, womöglich mit eigener Semantik. Durch die Beibehaltung dieses veralteten Terminus spiegelt z.B. MITEINANDER dem deutschlernenden Ausländer eine Schwierigkeit vor, die im Grunde nicht vorhanden ist.

5.3. Wortbildung

Der "Verbzusatz", der seit langer Zeit praktisch ausschließlich für die trennbaren Verbpräfixe verwendet wird, wird verschiedentlich (z.B. MITEINANDER) für trennbare und untrennbare Präfixe verwendet. Einer der Termini "Verbzusatz" und "Präfix" (des Verbs) wäre dann überflüssig; für den eigentlichen Verbzusatz müßte eine neue Bezeichnung gefunden werden.

Daß in LERNT MIT UNS und bei CZOCHRALSKI beständig von "trennbar zusammengesetzten Verben" gesprochen wird, scheint auf eine anderwärts verschollene Tradition zurückzugehen. Der Terminus ist einerseits irreführend, weil man gewöhnlich zwischen Zusammensetzung (Komposition) und Ableitung unterscheidet und die fraglichen Verben (*aufbrechen, mitnehmen*) zu den abgeleiteten gerechnet werden; er ist andererseits, wenn man Ableitung als Sonderform der Zusammensetzung auffaßt, pleonastisch und darum unnötig.

5.4. Der Satz

Fast allgemein werden in den Lehrwerken die Satzglieder durch die "Verschiebeprobe" ermittelt. Es ist vielfach gezeigt worden², daß diese Probe nicht stichhaltig ist, weil es eine ganze Reihe von verschiebbaren Stellungselementen gibt, die nicht als Satzglieder bezeichnet werden können. Zwar erfaßt die Verschie-

beprobe zum größten Teil Satzglieder, und ihre Anwendung mag, vor allem im Anfängerunterricht, durchaus vertretbar sein. Es sollte aber, zumindest im Lehrerheft, ein deutlicher Vorbehalt gemacht werden; Lehrer und fortgeschrittene Lernende sollten auf jeden Fall wissen, daß die Verschiebeprobe kein volltaugliches Verfahren zur Ermittlung der Satzglieder ist.

In einer Reihe von Lehrwerken finden sich seltsame Doppelbezeichnungen für Satzglieder. Da werden die Termini "Ergänzung" und "Objekt" undifferenziert nebeneinander verwendet (LERNZIEL DEUTSCH), anderswo "Subjekt" und "Nominativergänzung", "Präpositionalobjekt" und "Präpositivergänzung". Und auch daß bestimmte Ergänzungen als "Angaben" bezeichnet werden, ist nicht gerade selten (z.B. LERNZIEL DEUTSCH).

Vom "Satzbauplan", der beim SPRACHKURS DEUTSCH für bestimmte Stellungstypen des Verbs verwendet wird, war schon die Rede; in der gesamten Forschung, die den Terminus überhaupt verwendet, meint er jedoch das Grundmuster eines Satzes, der durch das Verb und die von ihm selegierten Ergänzungen gebildet wird.

5.5. Wortstellung

Zu diesem weiten und problemerfüllten Bereich ist nur anzumerken, daß die alte und bedenkliche Unterscheidung zwischen "gerader" und "ungerader" Wortstellung in Honszas neuem Buch ANFANG UND FORTSCHRITT fröhliche Urstände feiert (hier allerdings als "gerade" vs. "versetzte" Wortfolge). Das Gefährliche ist die Sehweise, die hinter dieser Benennung steht: die Annahme nämlich, daß das Subjekt "normalerweise" im deutschen Hauptsatz an erster Stelle stehe und daß die Voranstellung eines anderen Elements, die eine Hinanstellung des Subjekts bedeutet, lediglich als "Umkehrung" dieser normalen Folge gewertet wird. Sätze wie *Das weiß ich alles schon.*, *Gestern war alles noch anders.* und viele andere widersprechen dieser Annahme, weil sie eine Stellung aufweisen, die, wenn überhaupt eine, als die normale bezeichnet werden muß.

6. Konkrete Vorschläge

Insgesamt kann sich der Ärger über terminologische Mängel in neueren Deutschlehrwerken in Grenzen halten: Trotz der zu kritisierenden Erscheinungen wird in diesen Lehrwerken im allgemeinen verständlich, was gemeint ist.

Weit mehr Protest wäre anzumelden, wenn es um die grammatischen Begriffe geht, denen Regeln, Erläuterungen u.ä. zugrundeliegen. Viele der unabdingbaren grammatischen Begriffe werden in den Lehrwerken überhaupt nicht eingeführt (vor allem im Bereich der Satzstruktur, der Wortstellung, der Textkonnexion), oder aber sie werden auf äußerst unzureichende, tolpatschige, irreführende Weise eingeführt.

Aber dies war nicht mein Thema. Ich hatte auszugehen von einer einmal gewählten (wenngleich oft disparaten) Grammatikkonzeption und zu fragen, wie sich diese Konzeption in Lehrwerken niederschlägt, wie sie didaktisiert wird.

Allgemein kann gesagt werden, daß Lehrwerke, die sich klar zu einem einheitlichen grammatischen Modell bekennen, besser wegkommen als andere, daß sie weniger Unklarheiten oder Widersprüche enthalten. Im übrigen reflektieren die beobachteten Mängel der Lehrwerke teilweise auch Defizite der Linguistik; und dies ist für mich - als Linguisten - ein besonderes Ärgernis. Termini wie "Konjunktion", "Konditional", "Pronominaladverb", "Satzglied" erregen nicht bloß deshalb Anstoß, weil sie unklar, uneinheitlich, widersprüchlich verwendet werden, auch nicht wegen der zu beanstandenden Begriffe, die sie bezeichnen, sondern vor allem deshalb, weil sie auch von vielen Linguisten noch in der skizzierten Weise verwendet werden.

Es gibt gleichwohl Wege, terminologische Schwierigkeiten zu verhindern oder mindestens zu verringern. Dazu müssen meines Erachtens sechs Forderungen erfüllt werden.

1. Man muß noch nachdrücklicher als bisher verlangen, daß die Lehrbuchautoren ihre linguistischen Grundlagen offenlegen, auf vorhandene Referenzgrammatiken verweisen oder, falls

keine existiert, selbst eine Referenzgrammatik mitliefern. Diese Forderung muß besonders gegenüber "traditionell" fundierten Lehrwerken erhoben werden. Ihre Erfüllung hätte den Vorteil, daß man in Zweifelsfällen nachschlagen kann.

2. Alle im Lehrbuch verwendeten Termini müssen an leicht zugänglicher Stelle definiert werden. Diese Forderung ist besonders an die im Ausland erstellten Deutschlehrwerke zu richten.
3. Man muß die Lernpraxis beobachten; man muß immer wieder fragen: Was wissen die Lernenden überhaupt? Was ist ihnen zumutbar? Was ist für sie notwendig?
4. Man muß den Lehrmittelmarkt beobachten. Wichtig ist auch, was angeboten und was verkauft wird, auch was "ankommt". Und es muß gefragt werden, ob sich dadurch unser grammatisches Grundwissen ändert.
5. Die Lehrer müssen in Fragen der Grammatik und der grammatischen Terminologie besser als bisher fortgebildet werden. Wer die Einführung neuerer Lehrwerke billigt, hat auch dafür Sorge zu tragen, daß man sie verwenden kann; videant ministeriales. Die Lehrer müssen in verschiedene Lehrwerke und verschiedene didaktische Sehweisen eingeführt werden. Zu solchen Fortbildungsveranstaltungen sollte man Linguisten nur mit großem Bedacht beiziehen, nicht zuletzt weil viele von ihnen allzusehr auf ihre eigenen Sehweisen festgelegt sind.
6. In der Lehrerfortbildung müßten die Akzente richtig gesetzt werden: Es geht in allererster Linie um die VERMITTLUNG VON SPRACHE, um den Aufbau einer zielsprachlichen Kompetenz.

Gerade die letzte Forderung muß betont werden. Die neuerdings immer stärker erhobenen Forderungen nach einem verbesserten Deutschlandbild, nach Kulturrelativierung usw. mögen für sich genommen berechtigt sein. Aber sie setzen falsche Akzente und drängen das Hauptproblem in den Hintergrund. Alle Kenntnis kultureller Besonderheiten und Zusammenhänge hilft wenig, wenn die Lernenden nicht zum freien Reden gelangen, wenn sie sich nicht wenigstens auf Deutsch verständlich machen können.

Für dieses zentrale Lernziel benötigt man Grammatik im Unterricht, wenn auch in wohl abzuwiegenden Dosen, und man benötigt dann auch Etiketten für die gewählten grammatischen Kategorien. Deshalb halte ich die Übung, über grammatische Termini nachzudenken, auch weiterhin für kein anrühiges Geschäft.

Für die DEUTSCH-SERBOKROATISCHE KONTRASTIVE GRAMMATIK³ des Instituts für deutsche Sprache, die 1986 erschien und sich an Lehrer, Studenten und Wissenschaftler wendet, war das Problem einer anwenderfreundlichen, aber wissenschaftlich stichhaltigen Terminologie ebenfalls zu lösen. Die wichtigsten dieser Termini sollen im folgenden, systematisch geordnet und bedarfsweise kurz erläutert, wiedergegeben werden. Dabei sind wir⁴ uns bewußt, daß es sich um einen ersten Versuch handelt, der zweifellos korrekturbedürftig ist; für Anregungen sind wir daher besonders dankbar.

6.1. Wortklassen

Es werden in alphabetischer Reihenfolge die verwendeten Wortklassen genannt und erforderlichenfalls kurze Erläuterungen hinzugefügt.

ADVERB

Hierunter fällt keineswegs alles, was in Grammatiken und Lehrwerken so genannt wird. Das Adverb ist definiert als unveränderliches Wort (Partikel), das jederzeit die erste Stelle im Hauptsatz einnehmen und als Antwort auf Sachfragen fungieren kann: *damals, dort, deshalb* u.a.

ADJEKTIV

Hierunter fallen nur die attributiv verwendbaren Adjektive, also neben *blau, groß, alt* auch *ehemalig* usw., nicht aber die "nur prädikativen Adjektive" der traditionellen Grammatik wie *quitt, leid* usw. (s. dazu "Sonstige Partikeln").

Da Adjektive gemäß ihrer Definition immer zwischen Determinativ und Nomen stehen können, sind auch die Kardinalzahlen Adjektive; es ist weder nötig noch gerechtfertigt, eine eigene Wortklasse "Numerale" anzusetzen.

DETERMINATIV

Hierunter fallen alle regelmäßigen "Begleiter" des Nomens (außer den Adjektiven), also außer den Artikeln auch die attributiv gebrauchten "Demonstrativpronomina", "Possessivpronomina" usw. der traditionellen Grammatik.

KONJUNKTOR

Hierher gehören alle nebenordnenden "Konjunktionen" der traditionellen Grammatik: *und*, *aber*, *denn*, *oder* u.a. Satzverbindende Konjunkturen lassen sich dadurch von Satzverbindenden Adverbien unterscheiden, daß sie nicht die erste Stelle im Satz beanspruchen.

NOMEN

Alle Elemente dieser Wortklasse sind kasusvariabel und genuskonstant.

PRÄPOSITION

Es handelt sich um Partikeln, die jederzeit eine Nominalphrase in spezifischem (von der Präposition festgelegtem) Kasus bei sich haben können.

Damit fallen die Partikeln *als* und *wie* nicht unter die Präpositionen, weil sie keinen spezifischen Kasus verlangen.

PRONOMEN

Hierunter werden nur diejenigen flektierbaren Wörter verstanden, die die einzige Funktion haben, Nominalphrasen zu ersetzen. Daher ist *keiner* ein Pronomen, *kein* ein Determinativ. Wörter wie *dieser*, die attributiv wie autonom auf gleiche Weise flektiert werden, gehören ebenfalls zu den Determinativen.

SONSTIGE PARTIKELN

Wir unterscheiden ABTÖNUNGSPARTIKELN

Diese geschlossene Klasse (*ja, eben, schon* usw.) ist weder erststellenfähig noch negierbar.

GRADPARTIKELN

Diese geschlossene Klasse kann immer die Stelle zwischen Konjunktoren und erstem Element im Hauptsatz einnehmen: *gerade, sogar* u.a.

KOPULAPARTIKELN

Es handelt sich um die "nur prädikativen Adjektive" der traditionellen Grammatik, also *quitt, leid, angst* usw.

MODALWORT

Es handelt sich um Partikeln, die die erste Stelle im Satz einnehmen können und jederzeit als Antwort auf Ja-Nein-Fragen fungieren können: *allerdings, freilich, vielleicht* u.a.

RANGIERPARTIKELN

Es handelt sich um Partikeln, die jederzeit die erste Stelle im Hauptsatz einnehmen können, aber nicht als Antworten auf Fragen fungieren können: *außerdem, erstens, übrigens* u.a.

SATZÄQUIVALENTE

Es handelt sich um Partikeln, die nicht im Satzzusammenhang vorkommen, sondern, häufig als Antworten, die Stelle vollständiger Sätze einnehmen (*ja, nein, doch* usw.).

SUBJUNKTOR

Es handelt sich um Nebensatzeinleitende Partikeln (die "unterordnenden Konjunktionen" der traditionellen Grammatik) wie *daß, obwohl, wenn* u.a.

VERB

Hierunter fassen wir alle konjugierbaren Wörter, auch wenn sie defektive Flexionsparadigmen haben, zusammen. Wir gliedern in HAUPTVERBEN, NEBENVERBEN (AUXILIARVERBEN, MODALVERBEN, MODALITÄTSVERBEN u.a.) und FUNKTIONSVERBEN.

6.2. Wortgruppen

Grundsätzlich können zu jeder Wortklasse PHRASEN gebildet werden, deren Struktur teilweise durch die Valenz des regierenden Wortes (des "Nukleus") bestimmt wird. Wir sprechen dann von ADJEKTIVALPHRASEN, NOMINALPHRASEN, PRÄPOSITIONALPHRASEN usw.

Die Verbalphrase, sowie sie nur aus verbalen Bestandteilen besteht (*hat gemacht, ist benachrichtigt worden, soll haben kommen wollen* usw.), bezeichnen wir als VERBALKOMPLEX.

6.3. Der Satz und seine Bestandteile

SATZTYP:

HAUPTSATZ, NEBENSATZ.

SATZART:

beim Hauptsatz: KONSTATIVSATZ, INTERROGATIVSATZ, IMPERATIVSATZ.

beim Nebensatz: ERGÄNZUNGSSÄTZE, ANGABESÄTZE, ATTRIBUTSÄTZE (s. unten).

SATZMUSTER:

Grundstruktur des Satzes, bestehend aus dem Hauptverb und seinen Ergänzungen.

SATZBAUPLAN:

Satzmuster, in dem zusätzlich der Unterschied zwischen obligatorischen und fakultativen Angaben berücksichtigt ist.

SATZGLIEDER:

Sie zerfallen in ERGÄNZUNGEN und ANGABEN.

ERGÄNZUNGEN:

Es handelt sich um subklassenspezifisch dem Verb zugeordnete Elemente:

NOMINATIVERGÄNZUNG ("Subjekt")

AKKUSATIVERGÄNZUNG

GENITIVERGÄNZUNG

DATIVERGÄNZUNG

PRÄPOSITIVERGÄNZUNG

SITUATIVERGÄNZUNG

DIREKTIVERGÄNZUNG

NOMINALERGÄNZUNG

ADJEKTIVALERGÄNZUNG

VERBATIVERGÄNZUNG

ANGABEN

Es handelt sich um aspezifisch dem Verb zugeordnete Elemente. Wir unterscheiden folgende Großklassen:

MODIFIKATIVE ANGABEN

SITUATIVE ANGABEN

NEGATIVE ANGABEN

EXISTIMATORISCHE ANGABEN

ATTRIBUTE

Sie kommen nur bei Wörtern vor, die keine Verben sind; hauptsächlich bei Nomen, Adjektiv, Pronomen.

Je nachdem, ob die Attribute subklassenspezifisch oder aspezifisch ihrem Nukleus zugeordnet sind, unterscheiden wir auch hier Ergänzungen (z.B. NOMENERGÄNZUNGEN) und Angaben (z.B. NOMENANGABEN).

6.4. Text

ÄUSSERUNG

Einzel sprachliche Grundeinheit der Textebene. Die übereinzel sprachliche Texteinheit ist der

SPRECHAKT

In der Grammatik werden 27 Sprechakttypen unterschieden.

TEXTKONNEXION

Sie wird vor allem sichergestellt durch die Konnektoren. Zu ihnen gehören neben den

VERWEISFORMEN,

hauptsächlich Pronomina, Determinative (in Nominalphrasen) und Adverbien, die

TEXTORGANISATOREN (z.B. *immerhin*) und die

GLIEDERUNGSSIGNALE (z.B. *nicht wahr?*)

Auch die

THEMA-RHEMA-GLIEDERUNG

wirkt nach dem Prinzip der "thematischen Progression" textkon-
nektiv.

Bei der TEXTWIEDERGABE handelt es sich um Formen der sog. direkten und indirekten Rede u.ä. Dieses Textphänomen konnte bisher im Rahmen der Satzgrammatik nicht angemessen behandelt werden.

Anmerkungen

1. Die DVG ist zusammenfassend dargestellt bei Engel 1982.
- 2 Z.B. in Engel 1970, Seite 27.
- 3 s. Engel/Mrazović 1986.
- 4 Die deutsch-serbokroatische kontrastive Grammatik ist eine Gemeinschaftsarbeit deutscher und jugoslawischer Germanisten. Die wesentlichen Entscheidungen, auch die terminologischer Art, wurden durch Absprache und oft nach langwierigen Diskussionen getroffen.

Literatur

Wissenschaftliche Literatur

Engel, Ulrich: Regeln zur Wortstellung, in: Forschungsbericht des Instituts für deutsche Sprache, Bd. 5, 1970, S.7-148.

Engel, Ulrich: Syntax der deutschen Gegenwartssprache, Berlin ²1982 (1977).

Engel, Ulrich/ Mrazovič, Pavica (Hrsg.): Deutsch-serbokroatische kontrastive Grammatik, erarbeitet von Jovan Djukanović, Ulrich Engel, Pavica Mrazovič, Hanna Popadič, Zoran Ziletič. Mit Geleitwort von Rudolf Filipovič, München/Novi Sad 1986.

DEUTSCHE LEHRWERKE, IN DEUTSCHLAND (BRD und DDR) hergestellt:

Autoren-Kollektiv: DEUTSCH. Ein Lehrbuch für Ausländer, Teil 1, Leipzig ¹⁶1976 (1959) (unveränderte Neuauflage).

DEUTSCH AKTIV

Neuner, Gerd et al.: Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 1, Berlin/München/Wien/Zürich 1979.

Neuner, Gerd et al.: Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Arbeitsbuch 1, Berlin/München/Wien/Zürich 1983 (1979).

Neuner, Gerd et al.: Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene, Lehrerhandbuch 1, Berlin/München/Wien/Zürich 1983 (1979).

Neuner, Gerd et al.: Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene, Lehrbuch 2, Berlin/München/Wien/Zürich 1982 (1980).

Neuner, Gerd et al.: Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene, Arbeitsbuch 2, Berlin/München/Wien/Zürich 1982 (1980).

Neuner, Gerd et al.: Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrerhandbuch 2, Berlin/München/Wien/Zürich 1981.

DEUTSCH KONKRET

Neuner, Gerd et al.: Deutsch konkret. Ein Lehrwerk für Jugendliche. Lehrbuch 1, Berlin/München/Wien/Zürich 1983.

Neuner, Gerd et al.: Deutsch konkret. Arbeitsbuch 1, Berlin/München/Wien/Zürich 1983.

DEUTSCH HIER

Scherling, Theo et al.: Deutsch hier. Ein Unterrichtswerk für ausländische Arbeitnehmer: Erwachsene und Jugendliche. Lehrbuch, Berlin/ München/ Wien/ Zürich 1982.

Ortmann, Wolf Dieter et al.: Deutsch hier. Ein Unterrichtswerk für ausländische Arbeitnehmer: Erwachsene und Jugendliche. Lehrerhandreichungen, Berlin/München/Wien/Zürich 1983.

DIALOG DEUTSCH

Becker, Norbert et al.: Dialog Deutsch. Kommunikativer Sprachkurs, Arbeitsbuch 1, Carl Duisberg Centren, Köln 1978.

Becker, Norbert et al.: Dialog Deutsch, Kommunikativer Sprachkurs, Textbuch 1, Carl Duisberg Centren, Köln 1978.

DEUTSCH MIT ERFOLG

Griesbach, Heinz: Deutsch mit Erfolg. Ein Lernprogramm für Erwachsene, München 1983.

GRUNDKURS DEUTSCH

Schäpers, Roland et al.: Grundkurs Deutsch, München 1980.

Schäpers, Roland et al.: Grundkurs Deutsch. Lehrerhandbuch, München 1980.

AUFBAUKURS DEUTSCH

Stalb, Heinrich: Aufbaukurs Deutsch, München 1982.

LERNZIEL DEUTSCH

Hieber, Wolfgang: Lernziel Deutsch. Deutsch als Fremdsprache, Grundstufe 1, München 1983.

Gutzat, Bärbel: Lernziel Deutsch, Grundstufe 1, Lehrerhandbuch, München 1983.

MITEINANDER

Bieler, Karl Heinz (Hrsg.): Miteinander. Text- und Arbeitsbücher für Fortgeschrittene in Deutsch als Fremdsprache, Bd. 1-4 (geplant: 6 Bde.), 1979-1982.

SPRACHKURS DEUTSCH

Häussermann, Ulrich et al.: Sprachkurs Deutsch. Unterrichtswerk für Erwachsene. Teil 1 und 2, unter Mitarbeit von Hans-Heinrich Wängler, Frankfurt/Wien/Aarau 1978f.

Häussermann, Ulrich et al.: Sprachkurs Deutsch. Unterrichtswerk für Erwachsene, Teil 3 und 4, Frankfurt/Wien/Aarau 1982.

Häussermann, Ulrich et al.: Hinweise für Kursleiter (zu Sprachkurs Deutsch), Frankfurt/Wien/Aarau 1979.

THEMEN 1

Aufderstraße, Hartmut et al.: Themen 1. Kursbuch. Projektbegleitung: Hans-Eberhard Piepho, München 1983.

Eisfeld, Karl-Heinz et al.: Themen 1, Arbeitsbuch Inland. Projektbegleitung: Hans-Eberhard Piepho, München 1983.

Eisfeld, Karl-Heinz et al.: Themen 1. Arbeitsbuch Ausland, München 1983.

Gerdes, Mechthild et al.: Themen 1, Lehrerhandbuch, München 1984.

IN POLEN HERGESTELLTE LEHRWERKE:

AKADEMICKI PODRĘCZNIK JĘZYKA NIEMIECKIEGO

Czochralski, Jan et al.: Akademicki Podrecznik Języka Niemieckiego
(Akademisches Lehrbuch der deutschen Sprache), Warszawa 1983.

DER ERSTE SCHRITT

UNSER ALLTAG

ES GIBT IMMER PROBLEME

Grucza, Barbara et al.: Der erste Schritt, Warszawa 1977.

Unser Alltag, Warszawa 1979.

Es gibt immer Probleme, Warszawa 1979.

(Für die Klassen 1 - 3 der allgemeinbildenden Lyzeen).

LERNT MIT UNS!

Honsza, Joanna; Kozierek, Maria: Lernt mit uns! 4 Bände, Warszawa
1976f.

Honsza, Joanna et al.: Anfang und Fortschritt, Podręcznik dla szkół
podstawowych (Lehrbuch für Grundschulen), Warszawa 1982.

PRÜFUNGSANFORDERUNGEN:

Baldegger, Markus et al.: KONTAKTSCHWELLE Deutsch als Fremdsprache. Berlin/
München/Wien/Zürich 1981.

Steger, Hugo (Hrsg. für den deutschen Volkshochschul-Verband und das Goethe-
Institut): DAS ZERTIFIKAT Deutsch als Fremdsprache, Bonn und München
1985 (1972).

I. GRUNDSÄTZLICHES

Die Sprachlehre in der Schule ist nicht Selbstzweck. Sie steht im Dienste des Sprachverstehens, des eigenen sprachlichen Gestaltens und der Werkbetrachtung. Sie zielt nicht auf Regelwissen, sondern auf angemessene Einsicht in den Bau der Sprache und fördert durch Vertiefung des sprachlichen Verständnisses die gesamten geistigen Kräfte des jungen Menschen.

Der Sprachlehreunterricht soll weder als vollständig systematisierter Lehrgang aufgebaut noch dem Zufall überlassen werden. Er muß planvoll sein, sich jedoch der sprachlichen Entwicklung der Schüler anpassen. Er wird sich nicht auf das Einüben sprachlicher Richtigkeit beschränken dürfen; stets sollte er mit Sprachgestaltung oder Werkbetrachtung in engem Zusammenhang stehen. Dabei sollte der Lehrer berücksichtigen, daß erst die Freude am Selbstfinden und -erkennen sprachlicher Gesetzmäßigkeiten die geistigen Kräfte der Schüler entwickeln kann.

Um diesen Forderungen nachzukommen, ist es unerlässlich, daß der Lehrer Gelegenheit erhält, mit den Ergebnissen der sprachwissenschaftlichen Forschung vertraut zu werden, damit er sie in kollegialem Gedankenaustausch für seine didaktischen Überlegungen fruchtbar machen kann.

II. ZUM PROBLEM DER BENENNUNGEN

Für einen planvollen Unterricht in der Sprachlehre sollte eine Übereinstimmung in den sprachlichen Begriffen und Benennungen angestrebt werden. In der Grundschule können dabei verschiedene Arbeitsnamen frei gebraucht werden. In der Oberstufe sollten wir auch für die Volksschule zur Einführung der wichtigsten lateinischen Benennungen übergehen. Dafür sprechen folgende Gründe:

- Während die deutschen Benennungen die Schüler allzu leicht auf oftmals unzureichende Deutungen nach dem Wortsinn festlegen, sind die lateinischen Benennungen neutral und erfüllen doch ihre Aufgabe als Hinweis.
- Sie erleichtern dem Schüler die selbständige Benutzung der Nachschlagewerke.
- Sie sind eine Hilfe für die Erlernung einer Fremdsprache, die in Zukunft für alle europäischen Volksschulen vorgesehen ist.
- Sie fördern die Eingliederung der Volksschule in das allgemeine Bildungswesen.

Die lateinischen Benennungen sollten jedoch erst angeboten werden, wenn die grammatischen Begriffe festgelegt sind. Die deutschen Benennungen bleiben daneben bestehen. Für Einzelheiten der Benennungen wird auf das bei den jeweiligen Schulstufen Gesagte verwiesen.

Wichtiger als jede Benennungsänderung ist jedoch der Wandel in der Blickrichtung: statt der immer noch anzutreffenden Satzanalyse nach Satzgegenstand-Satzaussage ist die Struktur des Satzes vom Verb her zu erschließen; statt des bloßen Benennens der Wortarten und -formen sollte vordringlich das inhaltliche Verständnis angestrebt werden.

III. EMPFEHLUNGEN FÜR DIE EINZELNEN SCHULSTUFEN

A. Für das 1. - 4. Schuljahr

Am Ende des 4. Schuljahres soll das Kind folgende sprachliche Erfahrungen gewonnen haben:

1. Ein im Umgang mit der Muttersprache entwickeltes Gefühl für den Satz als inhaltliche und klangliche Einheit (Satz = was in einem Zuge gesprochen wird und durch Stimmführung und Sinnträger als Einheit erkennbar ist), als Aussage oder Ausruf, als Frage, als Aufforderung.
2. Ein Gefühl für das Wort als Inhaltsträger, mit dem man Erlebtes und Beobachtetes festhält und mitteilt und das dadurch selbst Mittel zu genauere Beobachten und tieferem Erleben wird.
3. Ein Gefühl für den Aufbau von Wortkörpern (z.B. Wortzusammensetzungen) und damit eine Hilfe für das erratend-entwerfende Verstehen unbekannter Wörter (z.B. *Kriechspur*, d.i. eine *Spur eines Tieres, das vorbeigekrochen ist - Fahrspur für langsame Fahrzeuge bei Steigungen auf einer Autobahn*).
4. Die Einsicht, daß die meisten wichtigen Wörter zu einer der drei großen Wortklassen gehören. Das Kind gewinnt sie nicht durch Definitionen, sondern durch Unterscheiden und Benennen im Umgang mit

Nomen (Namenwort, Dingwort, Hauptwort),
Verb (Tuwort, Zeitwort),
Adjektiv (Wiewort, Artwort, Eigenschaftswort).

Die Aufgaben der weiteren Wortarten (der Pronomen und der 'kleinen Wörter') erfahren die Kinder nur im Umgang mit ihnen. Diese Wortarten sind als solche aber nicht systematisch zu unterscheiden und zu behandeln¹.

-
1. Nach heutiger wissenschaftlicher Auffassung liegen hier zwei Sammelklassen vor: Pronomen und Partikeln (vgl. Duden-Grammatik 1959). Die Einordnung der einzelnen Wörter in diese Klasse soll aber von den Kindern nicht in systematischer Vollständigkeit verlangt werden, sondern es soll nur an geeigneten Stellen erkannt werden, wozu diese Wörter jeweils zu dienen haben. So lassen sich z.B. die wichtigsten Pronomen als "Begeleiter der Namenwörter - Stellvertreter von Namenwörtern" verstehen. Daher ist es nicht sinnvoll, nach der früher üblichen Weise 'Geschlechtswörter', 'Fürwörter verschiedener Art' und 'Zahlwörter' zu unterscheiden. Für die Partikeln, bei denen auf der Oberstufe (7.-9. Schuljahr) unterschieden werden kann, ob sie als Adverbien, Präposition oder Konjunktionen gebraucht werden, genügt auf dieser Stufe als Kennzeichnung 'kleine Wörter'.

5. Erfahrungen im Formenbereich des Nomens, Pronomens und Adjektivs, Unterscheidung von

vier Kasus: Nominativ (Werfall),
Akkusativ (Wenfall),
Dativ (Wemfall),
Genitiv (Wesfall),
Singular - Plural (Einzahl - Mehrzahl),
drei Geschlechter (männlich, weiblich, sächlich).

6. Erfahrungen und erste Einsichten im Formenbereich des Verbs:

Personalform,
Infinitiv (Grundform),
Partizip II (Mittelform II, Vollzugform).

Die Zeitformen sind nur im Umgang zu erfahren, nicht systematisch zu behandeln und zu benennen.

Durch die Unterscheidung der Personalform und Grundform/Mittelform kann sich zugleich ein Gefühl entwickeln für den gleichmäßigen Aufbau eines Satzes mit einem Verb als Kern und Rahmen und mit einer wechselnden Anzahl von Gliedern. Diese können aber noch nicht in ihrem exakten Rollenspiel durchschaut werden. Satzanalyse gehört nicht in die vier ersten Schuljahre.

B. Für das 5. und 6. Schuljahr

Die in der Grundschule gewonnenen Erfahrungen müssen nun vertieft und gefestigt werden.

Es ist anzustreben:

1. Vertiefung des Gefühls für den Satz und seinen Spannungsbogen als Sinneinheit und Klanggestalt; Sinngliederung beim Sprechen;

Gesamtsätze mit ihren Teilsätzen; satzwertige Ausdrücke³; Stellung der Teilsätze zueinander (Reihung, Ineinanderschieben, Über- und Unterordnung), vom Inhalt her betrachtet; Veranschaulichung durch Satzfiguren; anführende Sätze und wörtliche Rede, ihre Stellung und Aufgabe; der einfache Satz (oder Teilsatz) als Darstellung einer Handlung, eines Vorgangs, als Urteil (auch als Aufforderung oder Frage) im Zusammenhang eines Ganzen.

2. Festigung des Gefühls für das Wort und seine Leistung;

Unterscheidung von Wortinhalt und Wortkörper; Bildungsweisen von Wortkörpern (Zusammensetzungen, Vor- und Nachsilben) und ihr Zusammenhang mit dem Inhalt, der vom neugebildeten Wortkörper getragen wird oder getragen werden soll - dies alles bei der Arbeit am Erzählen, schriftlichen Darstellen und beim Lesen, nicht im Blick auf Wortbildungsregeln;

2. Vgl. C 2.

3. Vgl. Duden-Grammatik.

4. Vgl. Erika Essen, Methodik.

Hinweise auf die Bildhaftigkeit der Sprache; gelegentliche Hinweise auf den Ursprung von Namen, Wörtern, Redensarten aus ihren Lebensbereichen;

Hinweise auf den Reichtum an benachbarten Wortinhalten für wichtige Sinnbezirke, d.h. Aufschließen von Wortfeldern, aber nicht isoliert, sondern nur im Zusammenhang mit dem Verstehen und Gestalten.

3. Sicheres Erkennen der Verben in Personalform, Infinitiv (Grundform) und Partizip II (Mittelform II);

Zusammengehörigkeit von Verb und Verbzusatz (*fängt...an*); Zugehörigkeit schwieriger Tempus- und Modusformen eines Verbs zu seinen geläufigeren Formen und zur Grundform (*dachte* zu *denken*; *sei, wäre* zu *ist, sein*). Erkennen der Zeitformen, jedoch nur aus Satzzusammenhängen und Sprechsituationen heraus:

Präsens	(jetzt und allgemein) ⁵ ,
Präteritum	(vergangen),
Perfekt	(abgeschlossen),
Plusquamperfekt	(früher abgeschlossen).

4. Erkennen der Einordnungsmöglichkeit aller Wörter in die drei großen Wortarten (Verben, Nomen, Adjektive) und in die zwei Sammelklassen (Pronomen, Partikeln)⁶. Dies soll aber nicht durch Definitionen geschehen, sondern durch spielendes Erproben der verschiedenen Möglichkeiten der Zuweisung. Dabei müssen oft verschiedene Lösungen anerkannt werden (*zugedeckt* - Mittelform eines Verbs oder Adjektiv).

5. Einsicht in den Bau und Ablauf des einfachen Satzes;

Betrachtung der verbalen Teile in ihrer Stellung (Kern oder Rahmen);

Abgrenzung der Satzglieder durch Umstellen oder Verschieben; die Satzglieder sind daran erkennbar, daß sie sich nur geschlossen verschieben lassen; sie brauchen aber noch nicht im einzelnen benannt zu werden;

Gefühl für die veränderte Wirkung bei anderer Folge der Satzglieder (wichtig z.B. Bei Überarbeitung erster Niederschriften).

6. Erkennen der vier Fälle (Einzahl und Mehrzahl) auch in schwierigen Sätzen, verbunden mit der Anbahnung von Einsichten in die Rollen der Satzglieder (siehe genauere Darstellung unter Punkt 2 der Empfehlungen für das 7.-9. Schuljahr).

C. Für das 7.-9. Schuljahr

Der Sprachlehreunterricht der Oberstufe wird die bisher gewonnenen Erfahrungen und Einsichten in planvoller Arbeit weiter vertiefen und darüber hinaus die folgenden Ziele anstreben:

5. Die traditionellen deutschen Bezeichnungen für die Zeitformen haben sich als unzulänglich erwiesen. Die hier genannten Ausdrücke sollen nicht als Termini, sondern als Verstehenshilfen aufgefaßt werden.

6. Vgl. Anm. 1 im Abschnitt A I. Auf das Herausheben der Interjektionen kann verzichtet werden.

1. Einsicht in den inneren Aufbau ausgewählter Texte (Sachtexte und Dichtung):

Sinnabschnitte und ihre Beziehungen;
Aufbau solcher Abschnitte aus Sätzen (vgl. B 1 und A 1);
Gesamtsätze und Teilsätze; Zusammenhang der Teilsätze;
Hauptsatz und Gliedsatz; Veranschaulichung durch Satzfiguren;
wichtige Denkbeziehungen im Satzbau (z.B. Grund, Folge, Zweck),
das alles aber ohne strenge Systematisierung.

2. Einsicht in den Satzbau als Ausdruck einer geistigen Ordnung:

verbale Teile und Satzglieder;
die Rollen der Satzglieder:
Subjekte;

Satzglieder aus festen, unmittelbar vom Verb her gesteuerten Fällen, neben dem Subjekt. Dazu gehören nach heutiger wissenschaftlicher Auffassung:
Gleichsetzungsnominativ, Gleichgröße "er ist *mein Freund*",
Objektakkusativ, Zielgröße, "er besucht *mich*" (früher: Ergänzung im Wenfall),
Objektsdativ, Zuwendgröße "er erzählte *mir* etwas" (früher: Ergzg. im Wemfall),
Objektsgenitiv, Anteilgröße "er erinnert sich *dieses Vorfalles*" (früher: Ergzg. im Wesfall),
Ob und wie weit diese speziellen Unterscheidungen von den Schülern erarbeitet und beherrscht werden sollen, kann man nicht allgemein festsetzen; das muß jeder Lehrer nach dem Stand seiner Klasse entscheiden; u.U. muß es schon genügen, verbale Teile und Subjekt zu unterscheiden und alle anderen Satzglieder beisammen zu lassen.

Satzglieder aus Fällen mit Präpositionen oder aus bloßen Partikeln (vor allem für Angabe von Raum, Zeit, Situation):

Das sind die bisherigen präpositionalen Objekte und die meisten Adverbialien (Umstandsbestimmungen); als helfende deutsche Benennung ist möglich: Beziehungsgrößen (wenn sie ein fallbestimmtes Wort enthalten).

Satzglieder aus unflektierten Adjektiven:

Begriff der Artangabe, der das bisherige Prädikatsadjektiv und das fallfremde Adverbiale der Art und Weise zusammenfaßt (vgl. Duden-Grammatik, 1966, Ziff. 2060ff.).

Umfang und innerer Aufbau dieser Satzglieder:

Das bisherige Attribut ist kein Satzglied, sondern Teil eines Satzgliedes.

3. Vertiefung und Erweiterung des Wortbesitzes im Blick auf die Erschließung der heutigen Welt beim gesamten Umgang mit Sprache:

Genauereres Herausarbeiten schwieriger Wortinhalte, vor allem für geistige Bereiche (z.B. Charaktereigenschaften, sittliche Werte);

Zusammenhang von Wortinhalten und Wortkörpern, Grenzen der Berechenbarkeit; erratendes Erschließen unbekannter Wortinhalte aus dem Zusammenhang und aus dem Wortstamm und der Bildungsweise; Überprüfen des Gefundenen (z.B. an Hand von Wörterbüchern); geschichtliche Hintergründe für Wörter und Redensarten; die gebräuchlichsten Fremdwörter in ihrem Wortaufbau.

4. Vertiefung der Einsicht in die Aufteilung aller Wörter in die Wortarten (vgl. B 4, für das 5. und 6. Schuljahr) und der Kenntnis der wichtigen Wortformen (vgl. A 6, für das 1.-4. Schuljahr, und B 6, für das 5. und 6. Schuljahr).

5. Vertiefte Betrachtung des Verbs:

Zeitformen und Aussagearten (Imperativ, Konjunktiv I, Konjunktiv II) und damit Gemeintes, verschiedene Möglichkeiten für den Ausdruck einer Aufforderung, eines erst Kommenden, eines noch Unsicheren und nur Gedachten u.a.m. Übergang von wörtlicher Rede zu nur berichteter Rede;

Abheben der zwei Passive, Zustandpassiv und Vorgangspassiv (*ist gemacht - wird gemacht*) vom Aktiv.

Bei all dieser Arbeit muß aber stets im Auge behalten werden, daß die gesamte Sprachlehre nicht Selbstzweck ist. Sie darf nicht so viel Zeit und Kraft beanspruchen, daß dadurch die noch wichtigeren Aufgaben - Gespräch, eigenes Gestalten, genaues Verstehen, Werkbetrachtung - zu kurz kommen.

Der Lehrer steht hier immer wieder vor der Verpflichtung, im Blick auf den jeweiligen Stand seiner Klasse abzuwägen, wieviel Zeit er den verschiedenen Aufgaben des gesamten muttersprachlichen Unterrichts einräumen kann.

Anhang II:

Sekretariat der Ständigen Konferenz
der Kultusminister der Länder
in der Bundesrepublik Deutschland

Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke

(von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur
Kenntnis genommen am 26.2.1982)

Vorbemerkung*

Durch die moderne Sprachwissenschaft ist eine Vielfalt grammatischer Fachausdrücke entstanden, die über das breite Angebot von Sprachbüchern in die Schulen Eingang gefunden und dort vor allem durch Überschneidungen mit traditionellen Fachausdrücken zu Unsicherheiten im Gebrauch geführt hat. Eine Vereinheitlichung ist daher notwendig, um Anhaltspunkte zu geben für die Konzeption von Lehrplänen und Schulbüchern für das Fach Deutsch.

Der Katalog ist als ein Kompromiß unterschiedlicher sprachwissenschaftlicher Standpunkte zu betrachten. Z.B. bedeuten die im Bereich der Satzlehre aufgeführten Fachausdrücke keine Festlegung auf ein bestimmtes Grammatikmodell. Daher ist dieses Verzeichnis offen gegenüber neuen, dem Unterricht förderlichen Erkenntnissen der Wissenschaft.

Das Verzeichnis ist nicht als ein Minimalkatalog zu lernender Fachausdrücke zu verstehen. Es ersetzt nicht die Lehrplanarbeit der einzelnen Länder, sondern will diese unterstützen. Die Lehrpläne legen fest, *was* im grammatischen Bereich gelernt werden soll. Diese Liste schlägt vor, *wie* die Phänomene zu bezeichnen sind.

* Bei der Zusammenstellung des folgenden Verzeichnisses grammatischer Fachausdrücke in der Kultusministerkonferenz wurden in einzelnen Ländern geleistete grundlegende Arbeiten berücksichtigt.

Das Verzeichnis dient vor allem den Bedürfnissen der weiterführenden Schulen. Auf eine durchgängige Eindeutschung lateinischer Fachausdrücke wurde daher verzichtet. Nur in den Fällen, da der deutsche Ausdruck für einen grammatikalischen Begriff unmißverständlich ist, wurde er als Alternative vermerkt. Der Sprachunterricht in der Grundschule, insbesondere im Anfangsunterricht, und teilweise auch in der Hauptschule wird aus didaktischen Gründen weitergehende Eindeutschungen nach pädagogischem Ermessen und nach den Lehrplänen der einzelnen Länder verwenden müssen.

Auf eine durchgängige Kommentierung des Verzeichnisses wurde ebenso verzichtet wie auf Beispiele. Kurze Hinweise sind dort angefügt, wo sie wissenschaftlich oder unterrichtspraktisch zur Klärung eines Sachverhalts beitragen können.

Fachausdruck

Erläuterungen

**1. Lautlehre, Rechtschreibung,
Zeichensetzung**

Laut

Anlaut

Inlaut

Auslaut

Umlaut

Vokal (Selbstlaut)

Diphthong (Zwielaut/Doppellaut)

Konsonat (Mitlaut)

Silbe

offen - geschlossen

betont - unbetont

Akzent (Betonung)

Wortakzent

Satzakzent

Intonation (Satzmelodie/Stimmführung)

Satzzeichen

Punkt

Semikolon (Strichpunkt)

Komma

Fragezeichen

Ausrufezeichen

Doppelpunkt

Die folgenden Fachausdrücke werden im Zusammenhang mit Fragen der Rechtschreibung verwendet.

Zwischen Laut und Buchstabe ist zu unterscheiden.

Gedankenstrich
 Anführungszeichen
 Bindestrich
 Trennungszeichen
 Apostroph (Auslassungszeichen)

2. Wortlehre

Wortbildung

Stamm
 Ablaut
 Präfix
 Suffix

"Präfixe" und "Suffixe" sind Wortbildungselemente. "Vorsilbe" und "Nachsilbe" sind dagegen lautliche Einheiten, die deswegen nicht alternativ gebraucht werden können.

abgeleitetes Wort
 zusammengesetztes Wort

Hier kann die Unterscheidung von "Bestimmungswort" und "Grundwort" hilfreich sein (Rechtschreibung, Wahl des Artikels)

Wortarten

Flexion
 flektiert
 unflektiert
 Flexionsendung

(Deklination, Konjugation, Komparation)

Nomen/Substantiv

Substantive sind eine Untergruppe der Nomina. Der Fachausdruck "Nomen" sollte aus den folgenden Gründen dem Fachausdruck "Substantiv" vorgezogen werden:

- Weiterer Gebrauch in den Fachausdrücken:
Nominalgruppe, Pronomen u.a.
- Möglichkeit der Verwechslung von Substantiv und Subjekt
- Ähnliche Fachausdrücke in den Fremdsprachen (engl.: noun; franz.: le nom)

Deklination

Genus

maskulin
 feminin
 neutral

Numerus

Singular (Einzahl)
 Plural (Mehrzahl)

Kasus (Fall)

Nominativ
Genitiv
Dativ
Akkusativ

Bei der Einführung kann es hilfreich sein, vom 1., 2., 3., 4. Fall oder vom Wer-, Wes-, Wem- und Wen-Fall zu sprechen.

Artikel

bestimmt
unbestimmt

Pronomen**Personalpronomen**

Reflexivpronomen
(rückbezügliches Pronomen)

Demonstrativpronomen

(hinweisendes Pronomen)

Possessivpronomen

(besitzanzeigendes Pronomen)

Interrogativpronomen

(Fragepronomen)

Relativpronomen**Indefinitpronomen**

(unbestimmtes Pronomen)

Numerale (Zahlwort)**Kardinalzahl (Grundzahl)**

Ordinalzahl (Ordnungszahl)

Adjektiv (Eigenschaftswort)

flektiert/unflektiert

Komparation

Vergleichsstufen

Grundstufe/Positiv

Komparativ

Superlativ

Verb**Hilfsverben**

Modalverben

Konjugation

Stammformen

regelmäßig

unregelmäßig

Personalform/finite Verbform
infinite Verbform

Infinitiv
Partizip I
Partizip II

Auf die Bezeichnung Part.Präs./Perf. wird verzichtet, weil durch die Partizipien keine Tempora zum Ausdruck gebracht werden.

Person

Numerus

Singular (Einzahl)
Plural (Mehrzahl)

Aktiv

Passiv

Modus

real
irreal
potential

Modalität wird nicht nur durch den Modus des Verbs ausgedrückt, sondern auch durch weitere sprachliche Mittel, wie Modalverben, Modaladverbien u.ä.

Indikativ
Konjunktiv I
Konjunktiv II
Imperativ

Tempus

Präsens
Präteritum/Imperfekt
Perfekt
Plusquamperfekt
Futur I
Futur II

Zwischen grammatischen Tempora und Zeitstufen ist zu unterscheiden.

Zeitstufe

Gegenwart
Vergangenheit
Zukunft

Zeitverhältnis

gleichzeitig
vorzeitig
nachzeitig

Zeitstufen und Zeitverhältnisse werden durch verschiedene Tempora und weitere sprachliche Mittel, wie Zeitadverbien, Konjunktionen u.ä. ausgedrückt.

Adverb

Darunter sind im Deutschen Adverbien wie "sehr", "schon", "gestern" usw. zu verstehen, nicht aber die adverbial verwendeten unflektierten Adjektive.

*Präposition**Konjunktion*

nebenordnend
unterordnend

Für unterordnende Konjunktionen kann auch "Subjunktion" gebraucht werden.

3. Satzlehre*Satzglied*

Aus didaktisch-methodischen Gründen werden die Fachausdrücke für Satzglieder zuerst vom einfachen Satz her genommen. Satzglieder werden daher zunächst dargestellt als syntaktische Funktionen von Wörtern oder Wortgruppen.

Prädikat

Mit Prädikat ist der verbale Teil des Satzes gemeint.

Auf Fachausdrücke wie "Ergänzung" und "Angabe", die sich aus der Untersuchung der Wertigkeit des Verbs ergeben, wird verzichtet, weil hier keinem Grammatikmodell der Vorzug gegeben werden soll.

*Subjekt**Objekt*

Genitivobjekt
Dativobjekt
Akkusativobjekt
Präpositionalobjekt

Trotz der z.T. schwierigen Abgrenzungen zwischen Präpositionalobjekt und Adverbiale wird der Ausdruck aus unterrichtspraktischen Gründen beibehalten.

Adverbiale

Im Gegensatz zur formalen Differenzierung des Objekts (s.o.) wird im folgenden das Adverbiale nach semantischen Gesichtspunkten unterschieden. Die Einteilung berücksichtigt die üblichen Bedeutungsbe-
reiche.

- temporal (der Zeit)
- lokal (des Ortes)
- direktional (der Richtung)
- modal (der Art und Weise und des Mittels)
- kausal (des Grundes)
- konditional (der Bedingung)
- konzessiv (des wirkungslosen Gegenstands/der Einräumung)
- konsekutiv (der Folge)
- final (des Zwecks und Ziels)

Attribut

Das Attribut ist als Erweiterung seines Bezugsworts kein Satzglied, sondern ein Satzgliedteil. Bezugswörter können z.B. Nomina, Adjektive und Adverbien sein.

Auf den Fachausdruck "Apposition" wird verzichtet, weil es sich dabei nur um eine von vielen Formen des Attributs handelt.

- Einfacher Satz
- Satzreihe
- Satzgefüge
- Hauptsatz
- Gliedsatz

Bezeichnung für alle Arten von Nebensätzen, die als Satzglied auftreten können, außer Attributsätzen (s.u.)

- Subjektsatz
- Objektsatz
- Adverbialsatz

Attributsatz

Formale Untergliederung der Nebensätze

- Indirekter Fragesatz
- Konjunktionalsatz
- Relativsatz
- Partizipialsatz
- Infinitivsatz

Satzarten

Aussagesatz
Fragesatz
Wunschsatz

Darunter werden auch Aufforderungs-
und Befehlssätze gefaßt.

Ausrufesatz

4. Bedeutungslehre (Semantik)

Die folgende Aufstellung beschränkt
sich auf die gebräuchlichsten se-
mantischen Bezeichnungen im engeren
Sinne und verzichtet auf alle rhe-
torisch-stilistischen Fachausdrücke.

Bedeutung

denotative
konnotative

sprachliches Zeichen

Verbindung von Lautbild/Schriftbild
und Bedeutung

Die Autoren:

- Czeczotka, Dietrich: Ministerialrat im Kultusministerium Schleswig-Holstein, zuständig u.a. für Lehrplan- und Schulbuchentwicklung.
- Emons, Rudolf: Professor am Lehrstuhl für Englische Philologie der Universität Passau.
- Engel, Ulrich, Prof. Dr.: tätig am Institut für deutsche Sprache, Mannheim, in der Abteilung Grammatik und Lexik.
- Glinz, Elly: Lehrer an Grund- und Hauptschulen, Dozent für Lehrerfortbildung in der deutschsprachigen Schweiz.
- Glinz, Hans: em.o. Professor am Lehrstuhl für deutsche Philologie der Rheinisch-Westfälischen TH Aachen.
- Götze, Lutz: Professor am Seminar für Sprachlehrforschung der Universität Bochum.
- Heilmann, Willibald: Professor am Institut für Klassische Philologie der Universität Frankfurt.
- Heller, Karl-Jürgen: Studiendirektor, Mitarbeiter in der Schulbuchkommission des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Hüllen, Werner: Professor am Lehrstuhl für Linguistik/Anglistik und Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts an der Universität-Gesamthochschule Essen.
- Killinger, Robert: Professor an der Universität Graz, Mitarbeiter an der Lehrplankommission für die Haupt- und allgemeinbildenden höheren Schulen.
- Klein, Hans-Wilhelm, em.o. Professor am Institut für Romanische Philologie der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen.
- Oomen-Welke, Ingelore, Dr.: Verlagslektor im Klett-Verlag, Stuttgart. Dozent an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.
- Wimmer, Rainer, Prof. Dr.: Direktor des Instituts für deutsche Sprache, Mannheim.

... die große Darstellung
von Gestalt und Leistung der deutschen Sprache:

Hennig Brinkmann
Die deutsche Sprache
Gestalt und Leistung

2., neubearbeitete und erweiterte Auflage
XXXI, 939 Seiten, Leinen – ISBN 3-590-15011-4

Aus Besprechungen der ersten Auflage
„Brinkmanns Werk ist für unsere Zeit zweifellos
die große Darstellung von Gestalt und Leistung
der deutschen Sprache. Das Buch hebt alle neuen
Ansätze grammatischer Betrachtung in sich auf,
stellt sie aber nicht kompilatorisch zusammen,
sondern führt sie weiter.“

(Mitteilungen des Deutschen Germanisten-Verbandes)

Die innere Geschlossenheit und methodische Stärke
des Buches macht das ständig zu beobachtende gute
Einvernehmen aus, das zwischen Deskription und
Sinndeutung herrscht. Auch die alten Gegensätze zwischen
dem Inhalts- und dem Formgesichtspunkt der Sprache
werden methodisch geschickt ausgeglichen. Das
fundamentale Werk ist Zeugnis einer eindrucksvollen
gedanklichen Leistung des Verfassers.“

(wissenschaftlicher literaturanzeiger)

Schwann

**Fachsprache und Sprachgebrauch
in der Politik, in Technik und Wirtschaft**

**Berufsbezeichnungen
im heutigen Deutsch**

Soziosemantische Untersuchungen

Von Els Oksaar

Sprache der Gegenwart 25 – ISBN 3-590-15625-2

Die Sprache der Anzeigenwerbung

Von Ruth Römer

Sprache der Gegenwart 4 – ISBN 3-590-15604-X

**Russisch-deutsche Lehnbeziehungen
im Wortschatz**

offizieller Wirtschaftstexte der DDR

Von Heidi Lehmann

Sprache der Gegenwart 21 – ISBN 3-590-15621-X

Sprache und Gesellschaft

Beiträge zur soziolinguistischen Beschreibung
der deutschen Gegenwartssprache

Jahrbuch 1970 des Instituts für deutsche Sprache
Sprache der Gegenwart 13 – ISBN 3-590-15614-7

Schwann

**Fachsprache und Sprachgebrauch
in der Politik, in Technik und Wirtschaft**

**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
Sprache der Gegenwart 16 – ISBN 3-590-15616-2

Wortschatz der Mode
Von Hanspeter Ortner
Sprache der Gegenwart 52 – ISBN 3-590-15652-X

Wortschatz und Verständigungsprobleme
Was sind „schwere Wörter“ im Deutschen?
Jahrbuch 1982
Sprache der Gegenwart 57 – ISBN 3-590-15657-0

Schwann