

# Deutsche Grammatik – Regeln, Normen, Sprachgebrauch

Herausgegeben von  
Marek Konopka und Bruno Strecker

*Sonderdruck*



Walter de Gruyter · Berlin · New York



ROLAND HÄCKER

## Wie viel? Wozu? Warum? Grammatik in der Schule

### Abstract

Die Grammatik behauptet sich seit Langem als Gegenstand des Deutschunterrichts, aber sie wird immer wieder „fragwürdig“: Behalten die Schüler, was sie gelernt haben? Liefert die Schulgrammatik geeignete Instrumente für die Sprachreflexion? Bringt sie den behaupteten Nutzen fürs Sprechen, Schreiben und Lesen? Den offiziellen Begründungen für und den behaupteten guten Wirkungen von Grammatik in der Schule, wie sie in den Bildungsplänen und von der Didaktik vertreten werden, begegnet der Verfasser mit einer gewissen Skepsis. Die stützt sich auch auf eine eigens für diesen Beitrag durchgeführte Befragung von Deutsch Lehrenden und die Durchsicht von Abiturarbeiten im Fach Deutsch. Er plädiert für einen Grammatikunterricht mit weniger (vom Lehrer) aufgesetzter Systematik und Begrifflichkeit und mehr sprachlichen Entdeckungsreisen (der Schüler), ausgelöst durch Lernarrangements, die zum Nachdenken anregen.

### 1. Der Elefant als Substantiv: einleitende Bemerkungen

„Vieles bei der Sprache ist geheimnisvoll. Man kann alles in Frage stellen, aber keiner zweifelt daran, dass ein Elefant ein Substantiv ist. Das ist ein Rätsel mit einem langen Rüssel. Es gibt viele Adjektive, die auf ‚ant‘ enden, zum Beispiel signifikant, redundant, elegant oder arrogant. Dennoch weiß man, dass ein Elefant niemals ein Adjektiv sein kann.“

Man muss wohl (wie Yoko Tawada) aus einer ganz anderen Kultur kommen, um eine solche sprachliche Merkwürdigkeit zu beobachten.<sup>1</sup> Vielleicht reicht es aber auch, ein Kind zu sein, um an das so selbstverständlich Daherkommende Fragen zu stellen. Und vielleicht berühren sich an dieser Stelle der wissenschaftliche und der schulische Umgang mit Grammatik: in der offenen, manchmal spielerischen Annäherung an sprachliche Phänomene.

Grammatik in der Schule – das klingt nachbarer Selbstverständlichkeit. Schon immer, so die gefühlte Erinnerung, war Grammatik ein obligatorisches Thema des Deutschunterrichts, allerdings selten ein beliebtes. „Im Deutschunterricht fristet die Grammatik ein kümmerliches Dasein, <so dass sich> Schüler und Lehrer in der Mittelstufe freudig verabschieden“.<sup>2</sup> Was die

---

<sup>1</sup> Yoko Tawada: Sprachpolizei und Spielpolyglotte. Tübingen 2007. S. 30.

<sup>2</sup> Vgl. DIE ZEIT vom 23.03.2005.

Schüler angeht, so kommt eine 2007 durchgeführte Umfrage<sup>3</sup> unter Deutschlehrern zum gleichen Ergebnis. Drei Fünftel der 219 teilnehmenden gymnasialen Deutschlehrer sind der Meinung, dass der Grammatikunterricht wenig beliebt sei. Die ist nicht neu. Vor rund 40 Jahren hat es der im Land einst sehr bekannte Deutschdidaktiker Robert Ulshöfer in seiner „Methodik des Deutschunterrichts“ unter Hinweis auf die Komplexität des Themas so formuliert: „Kein Wunder, daß der Grammatikunterricht vielen Kindern die Freude am Deutschunterricht vergällt, ihre geistigen Kräfte überfordert, statt weckt.“ Die Sprachlehre sei „der abstrakteste und schwierigste Gegenstand der höheren Schule.“ (S. 108) Die Schüler empfänden die Grammatikstunden als schwierig, langweilig und wirkungslos, denn das dort Gelernte werde schnell wieder vergessen. Das führe dazu, dass die Lehrenden immer wieder die Notwendigkeit verspürten, „den Grammatikstoff“ zu wiederholen, damit er endlich „sitzt“. Aber er bleibt nicht sitzen, sondern macht sich wieder davon.

Nicht nur die Schüler, auch die Lehrerinnen und Lehrer haben ihre Probleme mit der Verpflichtung zur Grammatik. Zwar ist die Zahl derer, die sie gerne unterrichten, in der erwähnten Umfrage mit 74% überraschend hoch, aber andere Zahlen lassen vermuten, dass die Deutschlehrer bei diesem Thema eher trotzig und im Bewusstsein des Widerstands der Schülerseite agieren. Geklagt wird auch über die mangelnde Vorbereitung auf den Grammatikunterricht in der Lehrerausbildung: Weder im Studium die Universität noch im Referendariat das Seminar schaffen es offenbar, den aus der Schulzeit überkommenen fachlichen Defiziten und der damit einhergehenden didaktischen und methodischen Ratlosigkeit entscheidend zu Leibe zu rücken. In der Befragung waren nur 8% bereit, dem Seminar zu attestieren, es habe „gut“ auf den Grammatikunterricht vorbereitet. 29% kreuzten „zureichend“ und 45% „kaum“ an.<sup>4</sup> Bei dieser Einschätzung gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Kolleginnen und Kollegen.

In meinem Beitrag gehe ich auf die Vorgaben für den Grammatikunterricht in zwei baden-württembergischen Bildungsplänen<sup>5</sup> ein, referiere einige traditionelle Begründungen für den Grammatikunterricht, stelle kurz die aktuellen didaktischen Konzepte vor und werfe dann einen Blick auf die im Bildungsplan für das Gymnasium vorgeschriebenen Inhalte. Es folgen Bemerkungen zu den Anforderungen bei Prüfungen<sup>6</sup> sowie Vermutungen über die Gestaltung des Grammatikunterrichts. Zum Schluss werde ich Möglichkeiten für die Praxis der Schulgrammatik aufzeigen.

<sup>3</sup> Näheres findet man auf der Homepage des Verfassers: [www.roland-haecker.de](http://www.roland-haecker.de).

<sup>4</sup> Fast ein Fünftel der Teilnehmer hat dieses Item nicht bearbeitet. Mangels Erinnerung oder aus Rücksicht auf das Seminar? Nach der Ausbildungsleistung der Hochschulen wurde nicht gefragt. Das Ergebnis wäre aber vermutlich kaum anders ausgefallen.

<sup>5</sup> Die Unterschiede zwischen den Lehr- bzw. Bildungsplänen der Bundesländer sind im Bereich Grammatik nicht signifikant.

<sup>6</sup> Eine „Vergleichsarbeit“ (Klasse 6) und das Deutschabitur 2005.

## 2. Warum Grammatik stattfindet: diverse didaktische Begründungen

### 2.1 Begründungen in Bildungsplänen

Wenn man nach den offiziellen Gründen sucht, warum sich die Schüler im Deutschunterricht mit Grammatik beschäftigen sollen, schaut man in die Lehrpläne, die in Baden-Württemberg Bildungspläne heißen. Die neuesten für die Gymnasien und Realschulen des Landes Baden-Württemberg<sup>7</sup> seien exemplarisch herangezogen. Beide Bildungspläne beginnen mit einer klugen, ausführlichen Einführung Hartmut von Hentigs, in der auch Wesentliches angesprochen wird, was einen modernen Deutschunterricht ausmacht: Leseförderung, Rechtschreibung, Medienerziehung, Lektüre ausgewählter Werke. Das Stichwort „Grammatik“ kommt auf den immerhin 13 Seiten nicht vor. Werfen wir also einen Blick in den Plan selbst, in die „Bildungsstandards“ für das Fach Deutsch. Sie beginnen mit programmatischen „Leitgedanken zum Kompetenzerwerb“. Darin steht unter der Zwischenüberschrift „Sprachreflexion“ (Bildungsplan Gymnasium, S. 78): Nötig seien „Einsicht in den Systemcharakter der Sprache“, der „Erwerb von Sprachwissen“ sowie „systematische Reflexion“. Gemeint ist: Die Schüler sollen die „Funktionalität der sprachlichen Phänomene“ erfassen. Das muss man sich in einer Art methodischem Zirkel vorstellen: Die „Sprachverwendung“ in eigenen und fremden Texten führt zur „Reflexion“ und die wirkt auf das eigene „Sprachhandeln“ zurück.

Resümierend heißt es an gleicher Stelle: „Der Sprach- und Grammatikunterricht soll die Schülerinnen und Schüler befähigen, über die eigene Sprache reflektiert zu verfügen, sich normgerecht auszudrücken und mit Sprachnormen zunehmend kritisch und kompetent umzugehen.“

Es folgt noch der Hinweis, dass man sich „bei der Sprachreflexion einer angemessenen Terminologie“ bedienen soll. Das Adjektiv „angemessen“ deutet eine gewisse Offenheit an. Die wird allerdings durch die Schulbücher begrenzt; und deren terminologischer Spielraum ist durch die Liste grammatischer Begriffe der Kultusministerkonferenz (KMK) aus dem Jahr 1982 bestimmt.<sup>8</sup>

Der Grammatikunterricht soll also Einsicht in die Sprache vermitteln und damit eine Verbesserung der Lese-, Sprech- und Schreibkompetenz erzielen. Wer über sprachliche Phänomene gut zu reflektieren vermag, der kann auch gut formulieren, so die Annahme.

Die Realschule betont die Funktionalität noch stärker: Als Erstes wird festgestellt, dass „im Deutschunterricht die grammatikalischen Grundlagen für den Fremdsprachenunterricht gelegt“ werden. Das Grammatikwissen helfe

<sup>7</sup> Beide sind 2004 in Kraft getreten.

<sup>8</sup> Vereinbarung vom 26.02.1982. Ein von Christian Lehmann überarbeitetes Verzeichnis aus dem Jahr 2002 findet man auf der Homepage der Universität Erfurt ([www.uni-erfurt.de/sprachwissenschaft/Lehre&Studium/](http://www.uni-erfurt.de/sprachwissenschaft/Lehre&Studium/)).

darüber hinaus bei der „Analyse und Erschließung von Texten“. Und die Reflexion über die Sprache fördere „die Ausbildung des eigenen Sprachstils“. Auch in der Realschule findet der Grammatikunterricht seine eigentliche Rechtfertigung in den positiven Auswirkungen auf die Sprachproduktion.

## 2.2 Begründungen und Positionen der Fachdidaktik

Robert Ulshöfer ist hinsichtlich der funktionalen Begründungen des Grammatikunterrichts zurückhaltend: „Durch Sprechen lernt man sprechen, durch Schreiben schreiben, durch Lesen lesen. Die Grammatik ist Begleiterin, Dienerin; sie ist Bindeglied zwischen den Teilfunktionen des Faches, nicht Herrin“ (S. 109). Bindeglied, aber nicht bloßes Bildungsgut: „Die Reflexion über die Sprachformen ist nicht Selbstzweck“ (S. 111). Die Relevanz der Schulgrammatik erweist sich für Ulshöfer im Zusammenhang der kindlichen Entwicklung. Die Tempora sind nicht Unterrichtsgegenstand, damit sie auswendig gelernt und als theoretisches Wissen abgerufen werden können, sondern damit der „Zeitsinn“ der Kinder und ihre „Einsicht in das Wesen des Satzes“ ausgebildet werden. Ulshöfer: „Wir wecken die geistigen Sinne und leiten zum Verständnis für sprachliche Form an.“

Ich referiere und kommentiere nun in der gebotenen Kürze einige traditionelle Begründungen und aktuelle didaktische Positionen des Grammatikunterrichts:

- 1) Für den bildungsorientierten Ansatz ist die Grammatik ein klassisches Kulturgut. Ein gebildeter Mensch weiß, wie unsere Sprache aufgebaut ist – eine beliebte, durchaus sympathische, aber undidaktische Begründung.
- 2) Die praktische Auseinandersetzung mit grammatischen Phänomenen setzt komplexe Erkenntnisprozesse in Gang. Im reflektierten Umgang mit der Sprache lernt man die Welt und auch sich selbst besser kennen. Gut, wenn dem so ist.
- 3) Die Beschäftigung mit der Grammatik als einem historisch gewachsenen Gebilde fördert das hermeneutische Denken, denn das allmähliche Verstehen der grammatischen Zusammenhänge ist dem Verstehen historischer Quellen ähnlich und so eine gute Vorbereitung aufs Verstehen überhaupt. Ich frage mich, ob dafür gerade die Grammatik besonders geeignet ist.
- 4) Der Grammatikunterricht trägt zur Ausbildung der intellektuellen Kräfte der jungen Menschen bei; als eine Art Training der „geistigen Muskeln“ schult er im systematischen Denken. Das sagt man von vielen Unterrichtsgegenständen.
- 5) Eine große Rolle spielen die funktionalen Aspekte, vor allem die Hilfe der Grammatik bei Rechtschreibung und Zeichensetzung. Sofern sich das nicht in der bloßen Beschreibung erschöpft („Substantive schreibt man groß, Sätze werden durch Kommata getrennt.“), sondern konkret wird („Verben, vor

denen ein Artikel steht, schreibt man groß, wenn ...“ oder: „Artikel sind Wörter wie ...“), kann man hier mitgehen. Das meinen auch 73% der befragten Deutschlehrer. Allerdings gibt es selbst bei diesem Punkt 23% Zweifler.<sup>9</sup>

6) Nicht nur im Realschulbereich sieht man eine wichtige Leistung des muttersprachlichen Grammatikunterrichts darin, Grundlagen für die Grammatik der Fremdsprachen zu schaffen und so deren Erlernung zu erleichtern. Die meisten Didaktiker sind hier skeptisch.<sup>10</sup>

7) Der Grammatikunterricht erhöht die sprachliche Kompetenz, weil er zu einem bewussteren Umgang mit den Möglichkeiten der Sprache führt. Das leuchtet durchaus ein, müsste aber empirisch belegt werden. 69% der befragten Deutschlehrer stimmen der Behauptung zu, die Grammatik sei eine Hilfe fürs eigene Formulieren, 29% können sich hier zu keinem Ja durchringen.

8) Grammatikkenntnisse, insbesondere der geschulte Blick auf den Bau von Sätzen und Satzgefügen, erleichtern das Lesen und damit auch das Verstehen von Texten. Ohne grammatisches Wissen bleibt die Interpretation literarischer Texte an der Oberfläche. Die Bewertung eines literarischen Produkts schließt das Urteil über dessen Sprachqualität ein. Dem möchte man gerne zustimmen. Allerdings müsste dann auch der Unterricht entsprechend gestaltet werden. Das ist nach meinen Beobachtungen zu wenig der Fall. In der genannten Umfrage sehen 68% aller Antwortenden die guten Auswirkungen auf das Interpretieren von Texten, bei 26% Gegenstimmen.

Die schulische Beschäftigung mit Grammatik wird also entweder „aus der Sache selbst“ oder „vom Kind her“ oder mit den „guten Wirkungen“ begründet. Fragezeichen sind bei all diesen Begründungen angebracht, nicht so sehr, weil es ihnen an Plausibilität fehlt, sondern weil es kaum Nachweise dafür gibt, dass es sich tatsächlich so verhält, wie behauptet wird.

Von einem modernen Grammatikunterricht verlangt die Didaktik, dass er (1) „integrativ“ sei, also mit den anderen Arbeitsbereichen des Deutschunterrichts<sup>11</sup> verbunden, (2) „funktional“, also zum Beispiel der Kommunikation diene<sup>12</sup>, und (3) „situativ“, also günstige Lernarrangements schaffe und nutze.<sup>13</sup> Das soll – und hier kommt die Methodik ins Spiel – in einem Unter-

<sup>9</sup> Die mannigfachen Probleme, die bei der Benutzung von Wörterbüchern und deren grammatischen Begründungen orthografischer Gesetzmäßigkeiten entstehen, analysiert Sabine Mayr in ihrer 2007 erschienenen Dissertation „Grammatikkenntnisse für Rechtschreibregeln?“

<sup>10</sup> Immer wieder machen Deutsch- und Sprachenlehrer den ehrenwerten Versuch, für ihre Schule eine Grammatik zu entwickeln, die auf alle Sprachen passt. Von durchschlagenden Erfolgen ist mir bisher nichts bekannt.

<sup>11</sup> Orthografie und Interpunktion, Aufsatzlehre, Lektüre/Textinterpretation u. a.

<sup>12</sup> Ludger Hoffmann: „Funktionaler Unterricht arbeitet mit wirklicher Sprache, echten Gesprächen und Texten“ (2005, S. 2).

<sup>13</sup> Eine theoretische Fundierung und viele Beispiele für ertragreiche Situationen findet man in Praxis Deutsch 34 (1979), vor allem im Basisartikel von Wolfgang Boettcher und Horst Sitta.

richt geschehen, der Grammatik nicht „von oben herab“ doziert, also deduktiv angelegt ist, sondern die Schüler mit geeignetem Sprachmaterial dazu bringt, über grammatische Phänomene selbstständig nachzudenken. Ausgehend von eigenen oder fremden Texten kommen sie induktiv zu Erkenntnissen über die Konstruktion und Wirkungsweise sprachlicher Mittel. Kaspar Spinner spricht einmal von der „Irritation als Auslöser für ein Nachdenken über Sprache“ (Spinner 2001, S. 162). Peter Eisenberg und Wolfgang Menzel, denen wir die Idee der „Grammatikwerkstatt“ verdanken, sprechen von „Anwendungszusammenhängen“, die im Unterricht zu schaffen seien (Eisenberg/Menzel 1995, S. 4–13). Auch sie betonen: Der Akzent liegt nicht auf dem „Vermitteln“, sondern auf dem von der Lehrkraft geplanten und moderierten „Ermitteln“. Dabei kommen die einst von Hans Glinz eingeführten Sprachproben<sup>14</sup> weiterhin zu Ehren. Diesem Konzept könnte wohl auch der den Grammatikunterricht vehement kritisierende Werner Ingedahl zustimmen. Er schlägt statt der üblichen Unterweisung in Grammatik das Reflektieren „auf eigenes und fremdes Formulieren“ vor (Ingedahl 1999, S. 15).

### 3. Was vorgeschrieben ist: Inhalte des Grammatikunterrichts

#### 3.1 Die Erwartungen des Bildungsplans für die Gymnasien

Das Grammatikpensum wird im Bildungsplan für das Gymnasium von Baden-Württemberg auf vier Klassenstufen verteilt: 5/6, 7/8, 9/10 und Kursstufe (11/12). Die Fachinhalte sind einer großen Zahl von Kompetenzen zugeordnet. Bei deren Formulierung verwenden die Autoren das Modalverb „können“ und koppeln es mit Vollverben im Infinitiv, die Fähigkeiten ausdrücken; ein Beispiel: „Die Schülerinnen und Schüler *können* die Wortarten ... *unterscheiden* und ihre wesentlichen Leistungen *benennen*.“ (Hervorhebung vom Verfasser) Die Kompetenzen sind am Ende der jeweiligen Stufe in Vergleichsarbeiten unter Beweis zu stellen. Das erhöht den Druck auf die Lehrenden, sich an die Vorgaben des Bildungsplans zu halten.

Und was wird konkret erwartet? Die Schüler sollen fähig sein, grammatische Phänomene zu analysieren und ihre Grammatikkenntnisse anzuwenden. Dabei nimmt der Aspekt „Analyse“ einen deutlich größeren Raum ein. Das bestätigt eine Zählung der Verben, mit denen die Teilkompetenzen bezeichnet werden: Es sind hier 43 (u. a. *unterscheiden*, *beschreiben*, *nennen*, *benennen*, *klären*, *erklären*, *erläutern*, *erkennen*). Beim Aspekt „Anwendung“ sind es dagegen nur 19 Verben (u. a. *verwenden*, *anwenden*, *nutzen*, *benutzen*). Wenn Quantität auch eine qualitative Seite hat, dann ist in den Augen der Schulverwaltung die Analyse offenbar wichtiger als die Anwendung.

In den Klassen 5 und 6 sind die Wortarten und die Satzglieder zu behandeln. Bei den Wortarten sind Verb, Substantiv, Artikel, Adjektiv, Pronomen,

<sup>14</sup> Umstellprobe, Ersatzprobe, Streichprobe – um nur drei zu nennen.



Präposition, Konjunktion und Adverb zu lernen; das heißt: Die Schüler müssen sie voneinander unterscheiden und „ihre wesentlichen Leistungen“ benennen können. Offenbar am wichtigsten ist das Verb: Die Kinder können am Ende der Klasse 6 den Unterschied zwischen starken und schwachen Verben sowie zwischen finiten und infiniten Verbformen wahrnehmen, sie bilden die Tempora richtig und beschreiben ihre Funktion. Aktiv und Passiv erkennen sie und verwenden beides je nach Schreibabsicht. Beim Substantiv sind Kasus, Numerus und Genus zu bestimmen, Substantivierungen sollen erkannt und gebildet werden – ein Bezug zur Rechtschreibung. Die Adjektive sind korrekt zu steigern, die Steigerungsstufen auseinanderzuhalten. Hinweise zur Definition und damit Unterscheidung der Wortarten gibt es keine. Hier sind die Lehrer gefordert – oder die Schulbücher, vor allem aber die Kommentare für die Hand der Lehrer sowie nützliche Werkzeuge wie der neue „Schülerduden Grammatik“ (2006).<sup>15</sup> In der Syntax geht es um die Differenzierung der Satzarten und die Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen. Schließlich soll die Anwendung einfacher Verfahren zur Satzanalyse, das heißt zur Bestimmung der Satzglieder Subjekt, Prädikat, Objekt und adverbiale Bestimmung, eingeübt werden; auch das Attribut wird genannt.

In den Klassen 7 und 8 liegt der Schwerpunkt auf der vertieften Betrachtung des Satzbaus und der Satzglieder; als neues Thema taucht die Modalität auf. Es sollen die grammatischen Funktionen von Attribut-, Subjekt-, Objekt- und Adverbialsätzen bestimmt werden. Letztere sind in ihrer inhaltlichen Bedeutung zu unterscheiden und richtig zu benennen. Das leitet über zur Sprachproduktion: Die Schüler sollen dazu befähigt werden, komplexe Satzgefüge zu konstruieren. Was die Modalität angeht, so soll der Unterricht erreichen, dass die verschiedenen Funktionen sachgerecht verwendet werden. Ein Akzent liegt auf dem Konjunktiv I bei der indirekten Rede: Er ist als Mittel der Distanzierung wahrzunehmen und zu benutzen. Die Anwendung grammatischer Kenntnisse beim Schreiben und Interpretieren erhält ein stärkeres Gewicht: Auffällige sprachliche Mittel sind auf ihre kommunikative Absicht zu beziehen. In diesem Zusammenhang werden Parataxe, Hypotaxe und semantische Stilmittel eigens erwähnt.

In den Klassen 9/10 wird die Verknüpfung der Grammatik mit der Textarbeit (Interpretation) noch deutlicher: Die Schüler sollen lexikalische, syntaktische und stilistische Besonderheiten im Text erkennen und erklären können; sie sollen am Ende der Klasse 10 in der Lage sein, „die Leistung“ semantischer und syntaktischer Strukturen zu beschreiben und zu beurteilen sowie beim eigenen Schreiben die rhetorisch-stilistischen Möglichkeiten der Satzgliedstellung zu nutzen. Als „Funktionen“ von Sätzen werden genannt: Appell, Darstellung und Ausdruck.

---

<sup>15</sup> Mit ähnlichem Konzept: Schüler-Wahrig Deutsche Grammatik (2002).

In der Kursstufe lesen wir im Bildungsplan unter der Überschrift „Sprachwissen und Sprachkompetenz“, dass folgende Kompetenzen (in dieser Reihenfolge) erwartet werden:

„zentrale grammatische Erscheinungen bestimmten Kategorien zuordnen und die entsprechenden Fachbegriffe verwenden“ (Aspekt Analyse), „ein Repertoire semantischer, syntaktischer und stilistischer Möglichkeiten situationsgerecht anwenden“ (Aspekt Textproduktion), „den logischen Zusammenhang von Satzgefügen erfassen“ (Aspekt Analyse), „Sätze konstruieren, die einen Sachverhalt in seiner Komplexität deutlich machen“ (Aspekt Textproduktion), „ihr Sprachwissen bei Sprachanalyse und Sprachproduktion (auch Textüberarbeitung) anwenden“.

Das ist die Vorgabe. Die schulische Realität wird ihr wahrscheinlich nicht voll entsprechen. Wir haben Grund zu der Vermutung, dass man sich tatsächlich schon in der Mittelstufe von der Grammatik verabschiedet.<sup>16</sup> In der Oberstufe sind bei der „Reflexion über Sprache“ andere Themen wesentlich beliebter als die Grammatik. Durchaus mögliche anspruchsvolle grammatische Fragestellungen finden keinen Platz.

### 3.2 Die Rolle der „Niveaunkretisierungen“

In der realistischen Annahme, dass ein neuer Bildungsplan nicht ausreicht, um die angestrebten Änderungen im Unterricht zu bewirken (weg von der Orientierung am „Stoff“, hin zur Vermittlung von „Kompetenzen“), hat das baden-württembergische Kultusministerium verfügt, ihn durch Aufgabenbeispiele zu ergänzen, die im Internet auf dem Landesbildungsserver zu finden sind.<sup>17</sup> Dabei wird unterschieden zwischen nicht verbindlichen „Umsetzungsbeispielen“ und verbindlichen „Niveaunkretisierungen“. Bei Letzteren handelt es sich um direkt einsetzbare Aufgaben mit Hinweisen zu einer dreistufigen Einschätzung: Die Niveaustufe A benennt das, was mindestens erreicht werden muss, Stufe B, was „in der Regel“ erreicht werden soll, und Niveau C, was leistungsfähigere Schüler darüber hinaus erreichen können. Die Aufgaben seien, heißt es, auch im Bereich der Diagnose und Förderung einsetzbar. Zur Grammatik gibt es vier Aufgaben. Ich betrachte die zu den Tempora (Klasse 5/6) etwas näher. Im ersten Teil sind die Zeitformen in vorgegebenen Sätzen zu erkennen („Vielleicht habt ihr das <gemeint ist, mit dem Rad auf dem Gehweg zu fahren> früher gemacht, als ihr noch in der Grundschule wart.“). Im zweiten Teil, einem Lückentext, ist die „richtige“ Zeitform einzusetzen („Ein Mädchen hat seelenruhig mit dem Handy telefoniert, während es die Spur wechselte“ – oder heißt es „gewechselt hat“?). Schließlich ist in einigen Sätzen die Tempusverwendung zu begründen: „Der nächste, den ich erwische, bekommt eine saftige Strafe!“ – oder erwartet man als Lösung: „... wird eine Strafe bekommen“? Die Aufgabe ist auf der Benennungsebene

<sup>16</sup> Siehe S. 309 und Anmerkung 2.

<sup>17</sup> Sie sind allgemein zugänglich: <http://www.schule-bw.de/>

relativ einfach, aber komplex bei der Verwendung und Begründung der richtigen Zeitform. Die Lösung ist naturgemäß nicht immer eindeutig, schließlich soll man beim Einsetzen der richtigen Form auch auf stilistische Aspekte achten. Überdies darf sich die Funktionsbeschreibung nicht in bloßen Stichwörtern wie „Vorzeitigkeit“ oder „Aktualität“ erschöpfen. Die Niveauekonkretisierungen sind den Deutschlehrern bei der Umsetzung des Bildungsplans zwar durchaus eine Hilfe, im Bereich Grammatik aber ist sie wegen der Volatilität der Phänomene eher begrenzt.

## **4. Wie unterrichtet wird: Mutmaßungen über den Grammatikunterricht**

### **4.1 Beobachtungen, Fragen und Antworten**

„Grammatisches Wissen wurde im Deutschunterricht so gut wie gar nicht dauerhaft erworben; ... der Unterricht war unangenehm“, so heißt es zusammenfassend in einer Untersuchung von Hubert Ivo und Eva Neuland von 1991, die Werner Ingendahl in seinem Grammatikbuch (S. 2) zitiert. Heinz Risel stellt im Vorwort seines neuen Büchleins „Grammatik kompakt“ (S. 7) fest, dass „elementarstes Sprachwissen ... in der Schule oft unzureichend vermittelt“ werde. Meine Umfrage brachte das überraschende Ergebnis, dass drei Viertel der Deutschlehrer Grammatik „recht gerne“ unterrichten. Derart motivierten Lehrkräften müssten eigentlich lebendige Grammatikstunden gelingen, an denen auch die Schüler Gefallen finden. Leider ist mir keine aktuelle Untersuchung mit „belastbaren“ statistischen Daten bekannt, die uns Einblicke in den Grammatikunterricht gewährte. Was ich selbst als Schulleiter und Seminarleiter bei Unterrichtsbesuchen wahrgenommen habe, stimmt mich eher skeptisch. Ich habe bei nicht wenigen Lehrkräften fachliche Unsicherheiten erlebt. Oft war langwieriges und langweiliges Ausfüllen von selbst erstellten Arbeitsblättern verlangt oder es sollten reine Routine-Aufgaben in Einzel- oder Partnerarbeit gelöst werden. Selten konnte ich offen angelegtes, entdeckendes Lernen oder Experimentieren mit der Sprache erleben, häufig aber lehrerzentrierte Phasen, bei denen das Erkennen und Benennen grammatischer Phänomene und deren Systematisierung überwogen, ergänzt durch das Bilden von Sätzen nach vorgegebenen Mustern.

Einige Daten der erwähnten Umfrage dürften diese Einschätzung bestätigen: 72 % der Kollegen bevorzugen ganze Grammatikstunden, nur gut ein Drittel (35 %) zieht anlassbezogene, kleinere Module vor. 64 % ist die Systematik wichtig, dagegen halten 38 % ein exemplarisches Vorgehen für wichtiger. Dass mehr Lehrer (62 %) lieber eigenes Material statt dem aus den Schulbüchern (47 %) verwenden, spricht möglicherweise für ihren Fleiß, relativiert aber auch die Bedeutung des Schulbuchs.<sup>18</sup> Leider habe ich keine Sammlung

---

<sup>18</sup> Vielleicht verbirgt sich dahinter auch eine gewissen Unsicherheit im Umgang mit den Lehrbüchern; über das eigene Material verfügt man routinierter.

von selbst erstellten Arbeitsblättern. Aus ihnen ließe sich die Konzeption und der Ablauf des Unterrichts besonders gut erschließen. So müssen wir uns an den Einschätzungen orientieren: Die vom Bildungsplan behaupteten guten Wirkungen des Grammatikunterrichts fürs Lesen, Sprechen und Schreiben sieht auch die Mehrzahl der Deutschlehrer. Man kann daher annehmen (oder nur hoffen?), dass sich diese Auffassungen in der Gestaltung des Unterrichts niederschlagen. Allerdings misstraut ein gutes Viertel der Lehrenden den offiziellen Zielen und glaubt nicht an deren Erreichbarkeit.

## 4.2 Vermutungen über die Rolle der Schulbücher

Das Schulbuch bestimmt den Unterricht. Das unterstelle ich, obwohl nur knapp die Hälfte der Deutschlehrer angibt, das darin enthaltene Material auch einzusetzen. Dennoch spielen die Lehrbücher im Grammatikunterricht eine wichtige Rolle: bei den Lehrern als Sammlung von Ideen und Steinbruch von Texten, bei den Schülern als Nachschlage- und Nachlernwerk, bei beiden als terminologische Vorgabe. Nicht nur die Texte, auch die Aufgaben sind alles in allem durchaus motivierend, manchmal auch anspruchsvoll. Deshalb ist es schade, dass sie nicht genügend Verwendung finden.

Hier ein paar nach meinem Dafürhalten typische Beispiele zum Tempus aus vier Lehrbüchern der Klasse 5 (Gymnasium):

(1) Nachdem der Wecker um sechs Uhr läutet, stand Klara auf. Da hörte sie die Mutter schon rufen „Zieh dich schnell an!“, obwohl sie noch nicht einmal duschte. <Aufgabe:> Welche Zeitformen sind falsch gewählt? Korrigiere sie.<sup>19</sup>

(2) „Nur wenn du es wagst, dich der Skylla zu nähern, und es über dich bringst, sechs deiner Gefährten zu opfern, wirst du dich retten“, hatte Kirke gesagt. <Aufgaben:> Untersucht die Aussage der Zauberin genauer. Von welcher wirklichen Zeit ist hier insgesamt die Rede? Welche grammatikalischen Zeitformen werden dabei verwendet?<sup>20</sup>

(3) Vor vier Wochen gelang mir die Erfindung der Zeitmaschine. Die Idee dazu war mir gekommen, nachdem ich in die Stadtbibliothek gegangen war und ein spannendes Buch entliehen hatte. <Aufgabe:> Die Schüler sollen den Gang zur Stadtbibliothek in einen Zahlenstrahl mit „vorher“, „jetzt“ und „nachher“ eintragen, der in der ganzen Tempus-Einheit eingesetzt wird.<sup>21</sup>

(4) Warum bist du gekommen? <Aufgaben:> Untersucht das Vollverb. Es erscheint in einer Form, die Partizip Perfekt heißt. Begründet, warum es sich dabei um eine infinite Verbform handelt.<sup>22</sup>

<sup>19</sup> deutsch.ideen 1. Schroedel-Verlag. S. 227.

<sup>20</sup> deutsch.werk 1. Gymnasium, Klett-Verlag. S. 203.

<sup>21</sup> Deutschbuch 1. Cornelsen-Verlag. S. 99.

<sup>22</sup> Verstehen und Gestalten, G 1. Verlag Oldenbourg. S. 127.

Die Beispiele zeigen, dass die Schüler in den Büchern durchaus grammatisch denken müssen, insgesamt jedoch eher an der kurzen Leine geführt werden.<sup>23</sup> Das soll kein Vorwurf sein, sondern eine Feststellung; so ist die aktuelle schulische Situation. Es gibt sie nun einmal, die staatlichen Vorgaben, die Bildungspläne und die KMK-Empfehlung. Gefragt ist Sicherheit im Umgang mit der Schulgrammatik, nicht der Zweifel an ihren Festlegungen. Eher selten lässt man die Schüler die Sprache erkunden, wichtiger ist, dass sie „das Sprachsystem“ kennen. Das schlägt sich auch in der grafischen Gestaltung nieder: ob gelb (Cornelsen), grün (Oldenbourg) oder blau markiert (Klett) – in vielen Büchern sind die Regeln gut sichtbar in den Text eingebaut. Darüber oder daneben steht: „Wissen“, „Info“ oder „Erinnert euch!“

### 4.3 Was Korrektoren für falsch halten

Was Deutschlehrer unter einem „Grammatikfehler“ verstehen, zeigt sich auch daran, was sie beim Korrigieren von Aufsätzen als einen solchen markieren, mit rotem „G“ oder „Sb“ am Rande. Man kann vermuten, dass sie sich bei vielen Phänomenen relativ sicher fühlen, bei manchen aber im Zweifel sind. Um diese Annahme zu überprüfen und strittige Gebiete zu ermitteln, habe ich 24 im Rahmen des Deutschabiturs (Jahre 2005 bis 2007) entstandene, bereits dreimal korrigierte<sup>24</sup> Aufsätze durchgesehen. Der Einfachheit halber wurden überwiegend Arbeiten mit dem gleichen Thema ausgewählt: 22 zu „Kabale und Liebe“ im Vergleich mit „Effi Briest“<sup>25</sup>, dazu noch zwei Arbeiten mit Gedichtvergleichen.

In den mit Kürzeln klassifizierten<sup>26</sup> Beispielen wurde auf die Unterstreichungen der Korrektoren verzichtet. Das verwendete Korrekturzeichen<sup>27</sup> steht unmittelbar hinter der monierten Stelle.

<sup>23</sup> In der Realschule steht die Formenbildung noch etwas stärker im Zentrum. Ein Beispiel: „Bildet den Infinitiv zu diesen Formen: warf, raste, ließ, pressten“ oder: „Schreibt den Text <Herakles und die Hydra> ab und setzt dabei die eingeklammerten Verben in das richtige Tempus und die richtige Personalform.“ (deutsch.werk 1, Realschule. Klett-Verlag. S. 186 f.).

<sup>24</sup> In Baden-Württemberg gibt es ein Zentralabitur mit landesweit identischen Aufgaben. Die Prüfungsarbeiten werden zuerst vom Fachlehrer (Erstkorrektor), dann (anonymisiert) von einem (dem Erstkorrektor unbekanntem und in einer anderen Schule tätigen) Zweitkorrektor und schließlich von einem von der Schulaufsicht bestellten Drittkorrektor durchgesehen. Letzterer legt die Noten endgültig fest.

<sup>25</sup> Das ist insofern repräsentativ, als in den Jahren 2004 bis 2007 im Rahmen des Zentralabiturs in Baden-Württemberg stets eine Aufgabe mit Auszügen aus diesen beiden Schriften gestellt wurde.

<sup>26</sup> Ks: Kasus, Tp: Tempus, Kj: Konjunktiv, Kg: Kongruenz, Sb: Satzbau.

<sup>27</sup> Die Zeichen wurden vereinheitlicht: G – Grammatikfehler, Sb – Satzbaufehler, A – als fehlerhaft empfundener: sprachlicher Ausdruck, R – orthografischer Fehler, Z – Fehler in der Interpunktion; ergänzende Zeichen wie Ausdruck, Stil, Tempus und werden ausgeschrieben. Kürzungen werden durch ungeklammerte Punkte markiert.

A Beispielgruppe Kasus: Sie umfasst ein gutes Fünftel der rund 260 Exempel. Angestrichen werden: fehlende Kasus-Gleichheit bei der Apposition, als falsch empfundene Adjektivendungen oder ein fehlendes ‚s‘ beim Genitiv.

Ks 1: Schiller ... zeigte<sup>28</sup> das Scheitern eines jungen Liebespaars an den Standesgrenzen am Beispiel von Ferdinand von Walter, ein junger Major (G), und der bürgerlichen Luise Miller.

Ks 2: Der Präsident ... verwendet keines (G) für den bürgerlichen Wortschatz übliches Wort.

Ks 3: ... dass es nicht jedermanns Sache ist, einem glücklichen, kontrastreichen, von Zerstreuungen erfülltem (G) Leben zu entsagen.

Ks 4: Im letzten Teil ihres Monolog (G) folgt auf ihre Selbstanalyse so zu sagen die Selbstdiagnose.

Ks 5: Effi Briest, einzige Tochter des Ehepaar Briests (G), genießt ... eine wundervolle Kindheit.

Ks 6: <Fontane war> Kriegsberichterstatter im preußisch-österreichischem (G) Krieg 1866.

Ks 7: <Effi> sieht den vergangenem (G) Geschehen ins Auge, aber sie spricht es nicht aus.

Ks 8: <Ferdinand> ist sehr dominant und egozentrisch im Durchsetzen seiner Interessen, hier die absolute Liebe zu Luise (Sb/Stil).<sup>29</sup>

Nicht moniert werden manchmal „falsche“ Fälle oder der Verzicht auf Deklinationsformen, wobei man natürlich über die Fehlerhaftigkeit heftig streiten kann:

Ks 9: Dieses „Nichtaufeinander“eingehen (R + Stil), führt letztendlich zu einer Katastrophe, nämlich den Selbstmord Ferdinands und den Mord an Luise, der von Ferdinand begangen wurde (G/Tempus).<sup>30</sup>

Ks 10: <Ferdinand> begründet alle seine überhöhten Gefühle mit seinem Herz ... <Er> verstellt ... sich mit seinem Herz die Sicht auf die Realität.<sup>31</sup>

B Beispielgruppe Verb: Hierzu gehören nur knapp 13 % der Exempel. Es handelt sich dabei um als falsch angesehene Konjunktive oder Zeitformen (kein Präsens bei der Inhaltsangabe) oder auch um Kongruenzfehler:

<sup>28</sup> Eigentlich müsste der Satz im Präsens stehen.

<sup>29</sup> Als Korrekturzeichen würde man eigentlich ein G erwarten.

<sup>30</sup> Die Korrektoren erwarten hinter „nämlich“ keinen Dativ.

<sup>31</sup> Die schwache Deklination bei „Herz“ hat sich bei den Korrektoren offenbar schon durchgesetzt.

Tp 1: ... bei „Effi Briest“ kommt die Ehe nur zu Stande, weil Innstetten früher Frau Briest liebte und die Mutter eine Standeshochzeit gut findet (G/Tempus).

Tp 2: Präsident von Walter nimmt den Tod zweier Menschen auf seine Schultern. Seine Gnadenlosigkeit trieb (G/Tempus) Ferdinand dazu, sich und Luise zu vergiften.

Tp 3: Wie man an dieser Szene feststellen konnte (G), strotzt das ganze Drama „Kabale und Liebe“ von Friedrich Schiller nur so von Liebe.

Tp 4: Es war üblich, dass man sich dann nach der Hochzeit mit seinem Mann arrangieren musste und ihn vielleicht lieben lernt (G/Tempus). Das war bei Effi nicht der Fall, sie geht ihm sogar fremd (Ausdruck).

Kj 1: <Ferdinand> fragt aus Angst, es könnte sich etwas geändert haben, ob Luise für ihn noch genauso empfindet (G).

Kj 2: Die einzige Angst, die er <Ferdinand> hat (Z) sei (G) die Trennung von ihr <Luise>.

Kj 3: Ferdinand ist besorgt und fragt, was los ist (G).

Kj 4: ... kommt der Major immer mehr zu der Annahme, Luise liebt ihn nicht so sehr wie er sie (G).

Kg 1: Diese Verknüpfung durch Kommas oder Gedankenstriche zeigen (G), dass Ferdinand und sein Vater eine gehobene Sprache sprechen.

Nach meinen Beobachtungen gibt es bei diesen Fehlertypen unter den Korrektoren keine klare Linie. Nicht alle sehen Zeitfehler, wo man welche sehen könnte, bzw. werten sie nur als stilistische Mängel. Die Konjunktive werden nicht einheitlich geahndet, Kongruenzen nicht immer eingefordert:

Tp 5: Innstetten, dessen Karriere durch die Scheidung Schaden genommen hatte (Stil/Tempus), hat ebenso wie Effi mit den Folgen des Ehebruchs ... zu kämpfen.

Tp 6: Effi Briest wurde sehr schnell mit dem 21 Jahre älteren ... Innstetten verheiratet und zog mit ihm von ihrer Heimatstadt ... nach Kessin, wo er eine gute Stellung als Landrat hat (Stil/Tempus).

Tp 7 (und: Kj 5): Als Hertha sie <Effi> nämlich fragte (G) ob (Z) Innstetten denn der Richtige für sie sei (Z) antwortete (G) sie nur, dass er gewiss der Richtige sei, denn jeder sei der Richtige, wenn er gut aussähe<sup>32</sup>, ein Mann von Adel sei und eine gute Stellung habe.

<sup>32</sup> Die Korrektoren tolerieren allesamt den Konjunktiv II, obwohl der Schreiber sonst durchgängig den Konjunktiv I benutzt. Sehen sie darin eine stilistische Variante?

Tp 8: Anfangs hat er <Innstetten> Effi nicht geliebt, doch seine Liebe zu ihr entwickelte (Stil/Tempus) sich im Laufe der Ehe. Auch wenn er Effi wirklich liebt, kann er seine Gefühle ... nicht zeigen.

Tp 9: Bevor sich Innstetten diesen Brief <Roswithas> hat vorlesen lassen, hat er einen anderen Brief in Empfang genommen, in dem seine Beförderung enthalten gewesen ist.<sup>33</sup>

Kj 6: Als Ferdinand ... die Unsterblichkeit ihrer Liebe anspricht, die sogar im Himmel überdauerte (G) ... und den Gedanken an Gott ersetzt, reagiert Luise bestürzt.<sup>34</sup> <Vielleicht liebe sich ja „überdauerte“ als Konjunktiv deuten.>

Kj 7: Auf den Einwand Luises, dass sie ja nur ein bürgerliches Mädchen sei, macht Ferdinand ihr Vorwürfe, dass sie nebenher noch an sowas Gedanken verschwendet. Stattdessen solle sie lieber nur an ihn denken.<sup>35</sup>

Kg 2: ... zeigt sich <bei Ferdinand> ein selbstbewusstsein (R) und ein Besitzanspruch an (G) seine Geliebte, der aber doch nur von seinem Stand herühren kann.<sup>36</sup>

C Beispielgruppe Satzbau: In meiner Beispielsammlung überwiegen mit 34 % die Satzbaufehler. Hier haben die Korrektoren eindeutig die größten Probleme.

Sb 1: Daraufhin führt Ferdinands Vater, Präsident am Hof des Fürsten, eine Intrige (Sb), in der Luise eine scheinbare Liebesbeziehung mit einem Hofmarschall habe.<sup>37</sup>

Sb 2: Da die wahre Liebe zur damaligen Zeit noch nicht in dem Umfang wichtig war wie heute und man sich eher versucht hat an Ständezwänge zu halten (Sb), zweckmäßig zu heiraten und beruflich aufzusteigen, ist es ersichtlich, dass die Bedeutung der Liebe derzeit (A) selten sehr groß war, da sich das Überwinden (Stil) des absolutistischen Herrschaftssystem und die Überschreitung der Standesgrenzen als Einzelner eher schwierig gestaltete (G).<sup>38</sup>

Sb 3: Ferdinand bricht das Schweigen, indem er Luise fragt, was mit ihr los sei, denn sie sieht „entfärbt“ und „matt“ aus (Z. 3) und sie nicht fröhlich darüber zu sein scheint (Sb), ihn zu sehen.<sup>39</sup>

<sup>33</sup> Moniert wird ein Inhaltsfehler, nicht aber einer auf der Tempus-Ebene.

<sup>34</sup> Dass „überdauerte“ als Konjunktiv II gelten könnte, tolerieren die Korrektoren nicht.

<sup>35</sup> Die Uneinheitlichkeit im Verbgebrauch wird hingenommen.

<sup>36</sup> Die Kleinschreibung und die Präposition werden gerügt, der Plural im Relativsatz und im Verb des Hauptsatzes aber nicht eingefordert, obwohl der „Stand“ nach der Meinung des Schreibers sowohl den „Besitzanspruch“ als auch das „selbstbewusstsein“ begründet.

<sup>37</sup> Der eigentlich sinnlose Konjunktiv wird von keinem Korrektor angestrichen.

<sup>38</sup> Die beiden Kausalsätze stören sich gegenseitig. Die Korrektoren haben damit aber offenbar kein Problem.

<sup>39</sup> Der Indikativ „sieht“ wird nicht als Fehler angesehen.



Sb 4: Fontane interessierte sich für die Geschichten aus dem Alltag, weil es Fontanes Hauptanliegen war, die Reaktionen seiner Protagonisten auf das Geschehen um sie herum vor das Geschehen selbst zu stellen, sozusagen den psychologischen Aspekt am stärksten zu betonen, der dann die eigentliche Handlung in den Hintergrund drängt.<sup>40</sup>

Sb 5: <Effi> beginnt mit einem ersten Versuch, sich mit ihrer Schuld auseinanderzusetzen, in dem sie sich eingesteht, sehr unter dem Vergangenen zu leiden, wird dann aber vom Läuten der Kirchenglocken unterbrochen. Diese betonen das Melancholische der Situation, zum einen die Ruhe, die nur von den Glocken unterbrochen wird, und zum anderen betonen sie Effis wehmütige Stimmung, da diese sich sogar von den Kirchenglocken an ihre Schuld erinnert fühlt, mehr sogar, sie weckt so etwas wie eine Angst in ihr.<sup>41</sup>

Sb 6: Innstetten der karrierebewusste Prinzipienreiter (Z) war sein Leben lang „Schulmeister“ (Effi wollte er erziehen und lebensernster (A/G) machen) ist hier an einem Punkt angelangt, an dem (R) er an seinem Verhalten zweifelt und Zweifel an dem unmenschlichen System der Gesellschaft hat, nachdem (R) sich das gesamte Leben der Menschen richtet.

Sb 7: Die beiden Bücher (Stil) „Kabale und Liebe“ und „Effi Briest“ haben in ihrem Bezug auf das Verhältnis zwischen Eltern und Kinder nichts an Aktualität verloren und zeigt (G), dass man Kindern auch ein Stück weit (A) ihren eigenen Willen lassen sollte und sie frei entscheiden lassen sollte, denn auch darin zeigt sich die Liebe der Eltern.<sup>42</sup>

Sb 8: <Innstetten – fiktiver Monolog:><sup>43</sup> Desweiteren war (G) ich immer beruhigt, wenn ich geschäftlich einige Tage unterwegs war (G), denn ich wusste, dass Effi sich freut, wenn ich wieder da bin, da sie sich lächerlicherweise allein fürchtet, weil sie schleifende Gardinen für Gespenster hält.<sup>44</sup>

Ein einigermaßen einheitlicher Korrekturstandard bei Grammatik- und Satzbaufehlern zeigt sich nur auf der augenfälligsten Fehlerebene, also bei Abweichungen im Bereich Deklination, Konjugation oder Tempus und offensichtlichen Verstößen gegen die Syntax. Doch auch hier bleiben trotz der drei Korrekturgänge immer wieder „nach gängiger Lehre“ als falsch anzusehende Formulierungen unbeachtet. Das kann man als „Flüchtigkeitsfehler“ der

<sup>40</sup> Beim „doppelten Fontane“ würde man die Markierung eines Stil-Fehlers erwarten. Den abschließenden Relativsatz empfinde ich als redundant.

<sup>41</sup> Die Glocken stören meines Erachtens Gedankenfluss und Satzbau; „diese“ im Kausalsatz und „sie“ im letzten Teilsatz sind unklar bezogen.

<sup>42</sup> Die Spannung zwischen „ein Stück weit ... Willen lassen“ und „frei entscheiden“ wird von der Korrektur nicht beachtet, der unklare Bezug von „darin“ ebenfalls nicht.

<sup>43</sup> Eine Kreativaufgabe: Leerstellen im Text sind von den Schülern auszugestalten.

<sup>44</sup> Angestrichen wird in diesem Beispiel aus einer Kreativaufgabe das Präteritum am Anfang, toleriert das Nebensatzgefücht mit „wenn“, „dass“, „wenn“, „da“ und „weil“.

Lehrer deuten, die bei der Abiturkorrektur unter einem unerhörten Zeitdruck stehen, man kann dahinter aber auch unterschiedliche Vorstellungen von „falsch“ und „richtig“ vermuten. Die größten Probleme bereiten den Korrektoren Verstöße gegen die Syntax: „verunglückte“, unübersichtliche Sätze, in denen sich unklare Gedankengänge niederschlagen. Doch bei der Markierung grammatisch bedingter Formulierungsdefizite kommt das System der Korrekturzeichen an seine Grenzen. Allerdings bleibt die Korrektur der Abiturarbeiten per se „folgenlos“, denn die Schülerinnen und Schüler bekommen die Korrekturanstrengungen der Lehrer nicht zu Gesicht<sup>45</sup>, können also keine Konsequenzen daraus ziehen. Die Arbeit an der Schreibkompetenz jedes einzelnen Schülers muss<sup>46</sup> in den Jahren davor stattfinden.

#### 4.4 Was Deutschlehrer bei Verbesserungen verlangen

Weil ich der Meinung bin, dass auch der Umgang mit Fehlern Hinweise auf den Grammatikunterricht gibt, habe ich danach gefragt, wie die Schüler bei der Verbesserung von Grammatik- und Satzbaufehlern im Aufsatz verfahren sollen. Die Bandbreite ist groß. Einige Deutschlehrer verzichten ganz auf Verbesserungen. <Ich lasse> „gar nicht mehr“ <verbessern. Denn:> „Bei den Sch., die sich verbessern müssten, war kein signifikanter Fortschritt erkennbar.“<sup>47</sup> Andere geben sich liberal: „<Verbesserung> ad libitum discipulorum“.<sup>48</sup> Die Mehrzahl der Deutschlehrer verfährt nach dem Modell „Nocheinmal-aber-richtig-Schreiben“ (65 %). 29 % möchten dazu eine Regel. 13 % lassen die Fehlerstelle unterstreichen, nur 11 % verlangen ähnliche Beispiele. Individuelle Fehlerkarteien („Notiz im Fehlertagebuch“)<sup>49</sup> gibt es nur in Ansätzen. Die von der Didaktik geforderte Individualisierung des Unterrichts ist offenbar erst im Entstehen. Als erfreulich sehe ich es an, dass einige Kolleginnen und Kollegen Beispiele aus den Schülerarbeiten sammeln und im Unterricht gemeinsam besprechen. Man kann nur hoffen, dass der Transfer gelingt und sich solch exemplarisches Analysieren auf das Schreiben der Lernenden auswirkt.

#### 4.5 Was an Grammatischem in Vergleichsarbeiten erwartet wird

Mehr als der Bildungsplan und auch deutlich mehr als die Schulbücher sind es die zentralen Prüfungen, die den Unterricht bestimmen. Man lernt auf und für den Test. Ziemlich neu ist für die baden-württembergischen Lehrer das Instrument der zentral gestellten und einheitlich bewerteten Diagnosearbei-

<sup>45</sup> Vom Recht auf Einsicht in die Prüfungsarbeiten machen nur wenige Gebrauch.

<sup>46</sup> Hier böte sich ein Ansatz zur Individualisierung des Schreibunterrichts.

<sup>47</sup> Fragebogen 194, vgl. <http://roland-haecker.de/fachdidaktik/> unter „Befragungen“.

<sup>48</sup> Fragebogen 78, vgl. ebenda.

<sup>49</sup> Fragebogen 64, vgl. ebenda.

ten (in der Grundschule) und Vergleichsarbeiten (Sekundarstufe I). Sie sind Teil der Evaluation des Bildungssystems. Man könnte annehmen, dass sich diese Überprüfungen an den „Niveaunkretisierungen“ orientieren, dem ist aber nach meinem Eindruck nicht so. Zumindest im Grammatikunterricht des Faches Deutsch hat man bisher eher „Stoff abgefragt“ als Kompetenzen überprüft. Das sei an der ersten offiziellen Vergleichsarbeit im Fach Deutsch (2006) verdeutlicht. Da gab es insgesamt 67 Punkte, davon 26 (über ein Drittel) für grammatische Aufgaben. Sie lauten:

Schreibe für jedes Komma die Nummer der Kommaregel an den rechten Zeilenrand. (R1 = Satzreihe, R2 = Satzgefüge, R3 = Aufzählung). Dafür gibt es 5 Punkte.

Bestimme <in drei einfachen Sätzen> genau <sic!> die Wortart aller nummerierten Wörter. (10 P.)

Unterstreiche die Satzglieder mit verschiedenen Farben. Schreibe die Namen der Satzglieder darunter. (4 P.)

Bestimme das Tempus dieses Satzes: „Jasmin sieht im Zoo einen Polarfuchs.“ Wandle diesen Satz in folgende Tempora um: Präteritum/Imperfekt, Plusquamperfekt, Futur. (4 P.)

Unterstreiche <in einem dreizeiligen Text> alle Nebensätze. Erkläre genau, woran du einen Nebensatz erkennst. (3 P.)

Benenne das unterstrichene Satzglied <in dem Satz>: „Dann sah ich eine riesige, grün schillernde Giftschlange.“ (1 P.)

Es überwiegen die Aufgaben des Typs „Erkennen, Unterstreichen, Benennen“. Nur wenige Punkte gibt es für die Umwandlungsaufgabe, die meisten für die einfache Anwendung und Wiedergabe „fertigen“ Wissens; nicht oder kaum erwartet werden Transferleistungen, sprachliches Problembewusstsein, forschender Umgang mit der Sprache. Man kann das verstehen: Es ist eine Prüfung. Wenn man so wie hier prüft, sind alle, Schüler, Lehrer, Kultusverwaltung, auf der „sicheren“ Seite. Andererseits ist doch zu fragen, ob so die Intentionen des Bildungsplans umgesetzt werden.

#### 4.6 Sprachliche Analyse im Abitur

In den Aufgaben des Deutschabiturs (2005 sei als Beispiel genommen)<sup>50</sup> ist bei der Interpretation auch eine sprachliche Analyse zu leisten. So heißt es in Aufgabe (1): „Interpretieren Sie diese Textstelle <aus „Effi Briest“>; beziehen Sie die sprachliche und erzählerische Gestaltung ein.“ In den „Lösungshin-

<sup>50</sup> Siehe S. 319 sowie Anm. 24 und 25.

weisen“<sup>51</sup> stehen dazu folgende Erwartungen: „Selbstgespräch, eingebettet in einen Erzählerbericht ... Häufige Wiederholungen ..., Ellipsen, Inversionen und anaphorische Konstruktion (z.B. und-Sätze) zeigen ihre innere Aufgewühltheit. Zugleich verdeutlichen die Wenn-dann-Konstruktionen Effis Fähigkeit, ihre Situation zu durchdenken.“ In der Aufgabe (4), einem Gedichtvergleich (Hans Sahl – Hilde Domin), impliziert die Aufgabe das Eingehen auf sprachliche Mittel. Im Erwartungshorizont ist zu lesen, dass die Schüler bei Sahl „anaphorisch verwendete Indefinitpronomen“ erkennen sollen und dass bei Domin „nur zwei Verben“ in „Präsensform“ stehen, aber „neun Substantive“, die manchmal „ohne Präpositionen aneinander“ gereiht sind. In der Aufgabe (5), einem Sachtext von Iris Radisch, wird die Analyse der Struktur und der „sprachliche<n> Gestaltung“ verlangt. Erwartet werden aber laut Erwartungshorizont nur Aussagen zur Stilistik und Rhetorik: „Sprachlich kennzeichnend für diesen engagierten Leitartikel ist der Wechsel zwischen ironischen bzw. satirischen Beispielen ..., pathetischen Ausdrücken ..., Wortschöpfungen ... und polemischen Vergleichen.“ Fazit: Es werden im Abitur in den Textanalysen zwar sprachliche Beobachtungen erwartet, aber kaum grammatische im engeren Sinn.

Was finden wir an grammatisch-sprachlichen Beobachtungen in den durchgesehenen Abiturarbeiten? Das Ergebnis ist eher mager. Oft werden eine Textstelle (Bsp. 1) oder eine summarische Feststellung (Bsp. 2 und 3) einfach zum Beleg der Deutung erhoben:

Bsp. 1: Auch durch Ferdinands Worte „mein Herz ist das gestrige“ (Z. 3) wird seine Liebe zu ihr <Luise> deutlich (G).

Bsp. 2: Die Metaphern und Vergleiche, die er <Ferdinand> auffallend häufig benutzt, verdeutlichen seine egozentrische, absolute Liebe.

Bsp. 3: Die Parataxe (G) <des Präsidenten> enden erneut in Gedankenstrichen, welche seine unklaren Gedanken zeigen.<sup>52</sup>

Die summarischen Deutungen wirken manchmal hilflos oder kühn oder schlicht unverständlich:

Bsp. 4: Diese Verknüpfung durch Kommas oder Gedankenstriche zeigen (G), dass Ferdinand und sein Vater eine gehobene Sprache sprechen.

Bsp. 5: Die ... rhetorischen Fragen deuten darauf hin, dass sich der Präsident irgendwo versucht für sein Handeln zu rechtfertigen und seinem Sohn weiterhin Vorwürfe zu machen (Sb).

<sup>51</sup> Diese „Lösungen“ sind zwar offiziell nicht verbindlich, sie werden aber verständlicher Weise als „Erwartungshorizont“ gesehen und der Korrektur im Regelfall zu Grunde gelegt.

<sup>52</sup> Unklar bleibt, ob es die Parataxen und/oder die Gedankenstriche sind, die von des Präsidenten unklaren Gedanken Zeugnis ablegen.

Bsp. 6: Ferdinands und Luisens Persönlichkeiten wurden sehr durch Sprache und die szenische Gestaltung der Szene unterstützt. Ferdinand, der Stürmer und Dränger, bedient sich einer sehr bildhaften Sprache durch Metaphern, Personifikationen und Vergleiche. Luisens Sprache ist dagegen durch viele Pausen und Satzstücken (G) geprägt, was ihre Verzweiflung und Unruhe deutlich macht.

Auch beim Gedichtvergleich<sup>53</sup>, bei dem man mehr an sprachlicher Beobachtung erwarten würde, ergibt sich kein anderes Bild. Dazu ein paar Beispiele:

Bsp. 7 <Fried> Die temporale Adverbiale „nicht mehr“ unterstützt dies <dass das lyrische Ich in einer unangenehmen Situation ist> durch ihre absolute Bedeutung.

Bsp. 8: <Fried> Die 2. Strophe beginnt mit einem „Und“, was ja normalerweise gegen die Regeln der Sprache verstößt... „Und“ kommt insgesamt in dem Gedicht 6mal vor und ersetzt sozusagen das Satzende und macht daraus einen fließenden Text.

Bsp. 9: <Kirsch> ... sieht die lyrische dritte Person in Gedanken eine Landschaft („nur eine Landschaft sehen“, V. 5). Die Adverbiale „nur“ drückt dabei aus, dass nur etwas Bestimmtes gemeint ist.

Zum Schluss noch ein Beispiel mit explizit grammatischen Bezügen:<sup>54</sup>

Bsp. 10: <Kirsch> ... durch den Wegfall des Verbs <soll> nur das Wesentliche, in diesem Fall die Landschaft in ihrer Schönheit, beachtet werden ... Die Konjunktion „und“ (V. 16) führt alles zusammen. Das Adverb „ganz“ (V. 17) verstärkt das Ideal: Ruhe und Schönheit. Der Konsekutivsatz „dass man weiß“ (V. 19), eingeleitet durch „so“ (V. 18) stellt den Zusammenhang der Idylle mit der lyrischen Person her. Dieser wird erweitert durch den Kausalsatz „weil man glauben kann“ (V. 21). Der Zusammenhang wird weiter auch betont mit dem Demonstrativpronomen „dieses“ (V. 20) und dem bestimmten Artikel „das“ (V. 22).

## 5. Grammatik in der Schule: Fragen und Antworten

### 5.1 Warum und wozu soll Grammatik unterrichtet werden?

Es gibt eine einfache Antwort auf die Frage nach dem Grund: Grammatikunterricht ist in den Bildungsplänen als Pflichtlehrstoff vorgeschrieben, er nimmt daher auch in den Schulbüchern der Unterstufe breiten Raum ein, und er hat Tradition, wird also erwartet. Der tiefere Grund: Da die Schüler im Deutschunterricht lesen und schreiben lernen sollen, das heißt sich mündlich

<sup>53</sup> Erich Fried: Nacht in London – Sarah Kirsch: Reisezehrung.

<sup>54</sup> Die Arbeit, dem dieses Beispiel entnommen ist, wurde mit 13 Punkte („fast sehr gut“) bewertet.

und schriftlich in „richtigem und gutem Deutsch“<sup>55</sup>, also klar, ansprechend, verständlich und „korrekt“ ausdrücken sowie Geschriebenes (kunstvolle literarische Texte und Dokumente des Alltagslebens) verstehen, und weil dem Grammatikunterricht unterstellt wird, dass er zur Erreichung dieser Ziele entscheidend beiträgt, findet er statt. Man kann – wie auch der Verfasser dieses Referats – seine Zweifel hegen<sup>56</sup>, ob dem tatsächlich so ist, aber das impliziert keine grundsätzliche Absage an die Schulgrammatik, sondern ist eher ein Anstoß, sie so zu vermitteln, dass die intendierten Ziele tatsächlich erreicht werden.

Wozu Grammatik? Werner Ingendahl behauptet, Lehrer hätten gerne eine „richtige Grammatik“, die sie normativ unterrichten wollten. Dabei wüssten sie selber nicht, wozu sie das machten. Meine Umfrage hat ergeben, dass eine Mehrzahl der Deutschlehrer sehr wohl an die guten Wirkungen des Grammatikunterrichts glaubt. Mein Eindruck ist auch, dass die Schüler in der Unter- und Mittelstufe einiges an stabilem Grammatikwissen erwerben.<sup>57</sup> Was sie damit anfangen können, steht auf einem anderen Blatt. Aber immerhin: Manche können es beim Betrachten von Texten anwenden, wenn auch auf einem eher mäßigen Niveau. Es zu erhöhen und in der Oberstufe stärker zu Geltung zu bringen, das müsste das Ziel des Grammatikunterrichts sein.

## 5.2 Was für eine Grammatik soll es sein?

Die Vermittlung von Grammatik ist also Pflicht. Aber welche soll es sein? Auch diese Frage ist bereits beantwortet: Lehrpläne und KMK-Liste stecken die Grenzen der Schulgrammatik ab und bestimmen Terminologie und Systematik. Dass sie diese Grenzen gelegentlich überschreiten und gegen den terminologischen Stachel löcken, dazu würde man die Lehrer gerne ermutigen. Neue Ergebnisse linguistischer Forschung haben es in der Schule schwer.<sup>58</sup> Fortbildungen dazu gibt es so gut wie keine. Im Gegenteil: Die schulgrammatische Tradition und Konvention schottet sich nach meiner Einschätzung zu sehr gegenüber Veränderungen ab. Offenbar fürchtet man ihre destabilisierende Wirkung und einen Verlust an Einheitlichkeit. An der wird aus nach-

<sup>55</sup> Im Sinne des Vorworts von DUDEN 9.

<sup>56</sup> Ingendahl: „Grammatikkenntnisse machen nicht sensibler, nicht sprachbewußter, nicht handlungsfähiger, nicht verständlicher <...> Grammatikkenntnisse reichen bis zum nächsten Test, sie sind ‚träges Wissen‘: es ist halbverstandenes Schulwissen, seine Brauchbarkeit ist nicht anwendungsbereit.“ (S. 13).

<sup>57</sup> Sie können die meisten Wortarten benennen, die Tempora sowie Aktiv und Passiv erkennen, Satzglieder (Subjekt, Prädikat, Objekt, Adverbial) unterscheiden und (temporale, kausale und konditionale) Gliedsätze bestimmen.

<sup>58</sup> So war z. B. der generativem Transformationsgrammatik, die vor allem über das „Funktolog Sprach“ Verbreitung fand (1971/1972, siehe dazu die Studienbegleitbriefe des Deutschen Instituts für Fernstudien, Verlag Julius Beltz, Weinheim), nur eine kurze Verweildauer in den Lehrbüchern und in den Schulen beschieden.

vollziehbaren didaktischen Gründen festgehalten. Also wird es fürs Erste beim Überkommenen bleiben, allein schon wegen der Prüfungen. Das ist eigentlich schade; denn neue grammatische Ansätze und Erkenntnisse könnten den Unterricht beleben.<sup>59</sup>

Warum muss es überhaupt ein „System“ sein? Eine systematisierte Grammatik erleichtert es zwar manchem Schüler, sprachliche Zusammenhänge besser zu verstehen; denn es gibt schon in den Unterklassen die Kinder, die an Theorien und Systemen interessiert sind. Auch für sie machen wir Unterricht.<sup>60</sup> Und überdies wird das Denken in Kategorien und Systemen in fast allen Schulfächern verlangt. Aber es darf nach meiner Überzeugung nicht die Vermittlung einer Systematik das wichtigste Lernziel sein, auch nicht das Eintrichtern einer Terminologie, die oft nur auswendig gelernt wird und abgefragt wird, doch letztlich unverstanden bleibt. Dafür ist die kostbare Schulzeit zu schade. Um es mit Risel zu formulieren: „eine nachdenkliche Haltung gegenüber der Sprache <ist> wichtiger <...> als ein grammatisches Schwarzweißdenken, das ständig nach Vorgaben und Normen fragt.“ (S. 8) Das Hauptziel muss das (allmähliche)<sup>61</sup> Verstehen sprachlicher Zusammenhänge sein. Die Begriffe sind zwar nützlich, wichtiger aber ist es, zu begreifen, was sich hinter Wörtern wie Adjektiv und Adverb, Subjekt und Objekt, Aktiv und Passiv, Konjunktiv und Indikativ verbirgt. Das bedarf der anschaulichen Vermittlung, sonst bleiben die „Fachbegriffe“ sinnlose Silben, die rasch vergessen werden.<sup>62</sup>

### 5.3 Wann soll es Grammatikunterricht geben?

Das größte Pensum hat der Grammatikunterricht – wie gezeigt worden ist – in den Unterklassen zu bewältigen. In der Mittelstufe rücken andere Aufgaben in den Vordergrund. Aufsatzlehre (Erörterung und Interpretation) und vor allem die umfangreiche Lektüre nehmen nun den größten Raum ein und beanspruchen das Gros der knappen Unterrichtszeit.<sup>63</sup> Die Grammatik findet

<sup>59</sup> Der Vf. erinnert sich an zwei Unterrichtsstunden seiner eigenen Schulzeit: Ein amerikanischer Gastlehrer vermittelte den Schülern der oberen Klassen Grundzüge der Hopi-Sprache und ihrer „Grammatik“ und löste damit fruchtbares Erstaunen aus – und später beim Vf. den Kauf des Büchleins „Sprache Denken Wirklichkeit“ von Benjamin Lee Whorf (in Rowohlt's deutscher Enzyklopädie, Band 174, 1963).

<sup>60</sup> Sie können noch staunen, wenn wir ihnen deutlich machen, wie aus einzelnen Lauten ganze Wörter werden, wie einzelne Wörter (Wortarten) sich Wortgruppen (Satzteilen) fügen, dass es verschiedene Satztypen gibt usw.

<sup>61</sup> Dabei sollte die gesamte Schulzeit genutzt werden. Grammatik nur in den Unterklassen, das ist zu wenig.

<sup>62</sup> Boettcher/Sitta (Praxis Deutsch 34, S. 20) verweisen zu Recht darauf, dass sich eine Systematik „aufbauen“ muss, und zwar durch die „Generalisierung“ und „Stabilisierung“ grammatischer Erfahrungen.

<sup>63</sup> In manchen Klassenstufen ist das Fach nur dreistündig.

nicht oder kaum mehr statt. Die Folge ist, dass just in der Lebensphase, in der die Schüler komplexere grammatische Fragen reflektieren könnten, der Abschied von der Sprachlehre bereits im Gang oder vollzogen ist. Dabei wäre es gerade im Rahmen des Literaturunterrichts möglich und sinnvoll, nicht nur über die Inhalte oder die Erzählperspektive der Texte zu reden, sondern sich auch mit ihrer sprachlichen Form zu beschäftigen. Auch in der Aufsatzlehre wäre mehr Grammatik hilfreich: zum Beispiel bei der detaillierten und individualisierten Analyse der „Satzbaufehler“. Mit diesem (diagnostischen) Material ließe sich nach meiner Überzeugung die Schreibkompetenz dann deutlich verbessern, wenn es gründlich genutzt würde, zur Beratung einzelner Schüler und bei der „Schulung“ der ganzen Klasse.

#### 5.4 Wie soll Grammatik unterrichtet werden?

Jeder Unterricht hat sich auf die unterschiedliche Leistungsfähigkeit und Interessenlage der Schüler einzustellen und differenzierte, anregende Angebote zu machen. Lehrende und Schulbuchautoren müssen sich immer wieder Neues einfallen lassen, um zum grammatischen Denken und zur Reflexion über die Sprache zu motivieren. Dann wird bei so manchem Schüler der Grundstein gelegt, auf dem später ein größeres Gebäude entstehen kann: „Das Problem sind die Lehrer, die lustlos an die Grammatik herangehen ... Nimmt man interessante Texte als Ausgangspunkt ..., kann auch der Grammatikunterricht lebendig werden.“<sup>64</sup> Vielleicht liegt hier eine Erklärung dafür, dass viele Deutschlehrer die bei den Schülern unbeliebte Grammatik recht gern unterrichten: Sie scheint einfach und übersichtlich zu sein – und bleibt möglicherweise gerade deshalb ein so „trockenes“ Sujet.

Was ist das eigentliche Ziel der Sprachreflexion? Dass die Schüler „das“ grammatische „System“ durchschauen, die Begriffe korrekt anwenden und wissen, was sprachlich „richtig“ bzw. „falsch“ ist? Das auch, aber es kann nicht alles sein. Der gymnasiale Bildungsplan von Baden-Württemberg fordert auch zum kritischen Umgang mit den Sprachnormen auf. Deshalb sollte man die Lehrer dazu ermuntern, immer wieder das vermeintlich Selbstverständliche in Frage zu stellen, selbst Zweifel zu äußern und vor allem Zweifel im Unterricht zur Sprache kommen zu lassen. Zum sicheren Umgang mit grammatischen Begriffen und Systemen muss auch die Einsicht in ihre Begrenztheit kommen. Dazu ist den Lernenden die Freiheit zu eröffnen, sich ohne Scheuklappen, staunend, forschend, ausprobierend mit Lauten, Wörtern, Sätzen und Texten zu beschäftigen. Dass sie mit Sprachmaterial spielen, es verändern, variieren, bearbeiten, dieses und jenes beobachten und dabei manchmal absichtlich die Grenzen des „Normalen“ überschreiten – das kann, ja das muss der Deutschunterricht leisten. Gewiss sollten immer wieder Zu-

<sup>64</sup> Vgl. Fragebogen 117, siehe auch Anm. 47.



sammenhänge<sup>65</sup> aufleuchten. Aber es wäre am besten, wenn die Lernenden sie unter Anleitung selbst entdecken dürften. Das kann eine Erkenntnisfreude schaffen, die sich über die Schule hinaus hält.

Der Grammatikunterricht wird nur dann erfolgreich ist, wenn man ihn nicht als (trockenen) „Stoff“ vermittelt. Selbst wenn sich nur wenige Schüler in höhere grammatische Sphären aufschwingen, darf das die Deutschlehrer nicht daran hindern, ihre Schüler mit interessanten Aufgaben zum Nachdenken über die Sprache zu verführen. Dem Grammatikunterricht muss der einschüchternde, dogmatische Ernst genommen werden; er ist ohne die Scheuklappen der Tradition als ein lebendiger, sich ständig wandelnder Gegenstand zu vermitteln. Mit Ingendahls Worten: „Nicht normativ, sondern mit Forschergeist sprachliche Probleme anzugehen, das wäre die richtige Einführung in theoretisches Denken!“ (S. 151)

## 5.5 Der elegante Elefant

Erinnern wir uns an den Elefanten von Yoko Tawada und stellen uns einen „elegant schreitenden Elefanten“ vor. Dürfen wir das „-en“ an seinem Ende weglassen? „Elefant“ (mit t) ist ein Substantiv, „elegant“ (ebenfalls mit t) ein Adjektiv, „schreitend“ (mit d am Ende) ein Verb in der Form des Partizip Präsens. Das Adjektiv „elegant“ beschreibt hier die Art und Weise des Schreitens, ist also adverbial verwendet. Wenn wir das Ganze umbauen und vom „eleganten Schreiten des Elefanten“ reden, wird dasselbe Wort mit kleiner Veränderung zum Attribut des nun substantivierten, also großzuschreibenden Verbs. Was ändert sich dabei sprachlich, was inhaltlich? Und wie würde es heißen, wenn wir den „schreitenden Elefanten“ zum Attribut machten, also von der „Eleganz des schreitenden Elefanten“ redeten? Umfasst der Begriff „Eleganz“ dann nur das Schreiten oder mehr? Fragen über Fragen. Über derlei nachzudenken, das täte Schülerinnen und Schülern gut.

## 5. Literatur

- Duden (2006): Die Grammatik. Herausgegeben von der Dudenredaktion. 7. Auflage. Duden Band 4. Mannheim u. a.
- Duden (2007): Richtiges und gutes Deutsch. Herausgegeben von der Dudenredaktion. 6. Auflage. Duden Bd. 9. Mannheim u. a.
- Glinz, Hans (1952): Die innere Form des Deutschen. Eine neue deutsche Grammatik. 2. Auflage, 1961. Francke Verlag Bern und München.
- Eisenberg, Peter/Menzel, Wolfgang (1995): Grammatik-Werkstatt. In: Praxis Deutsch Sonderheft Grammatik: Praxis und Hintergründe. Seelze.
- Hoffmann, Ludger (2005): Funktionaler Grammatikunterricht, MS 5.3.2005. Internet (April 2008): [home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/PDF/FGUk.pdf](http://home.edo.uni-dortmund.de/~hoffmann/PDF/FGUk.pdf).

<sup>65</sup> Vielleicht sollte man bei der Verwendung des Wortes „System“ mehr Zurückhaltung üben.

- Ingendahl, Werner (1999): Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Tübingen. (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 211).
- Köller, Wilhelm (1986): Funktionaler Grammatikunterricht. Hannover.
- Mayr, Sabine (2007): Grammatikkenntnisse für Rechtschreibregeln? Die deutschen Rechtschreibwörterbücher kritisch analysiert. Tübingen. (Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 273).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan 2004. Allgemein bildendes Gymnasium. Stuttgart.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan 2004. Realschule. Stuttgart.
- Praxis Deutsch (1979): grammatik in situationen. Heft 34. Seelze.
- Praxis Deutsch (2004): Zeitformen und Zeitgestaltung. Heft 186. Seelze.
- Risel, Heinz (2007): Grammatik kompakt. Stuttgart.
- Schülerduden Grammatik (2006), 5. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hg. v. Peter Gallmann u. a. Mannheim.
- Schüler-Wahrig: Deutsche Grammatik (2002), von Lutz Götze u. a. Gütersloh/München.
- Spinner, Kaspar H. (2001): Kreativer Deutschunterricht. Seelze.
- Ulshöfer, Robert (1967): Methodik des Deutschunterrichts, Unterstufe. 3. Auflage. Stuttgart.