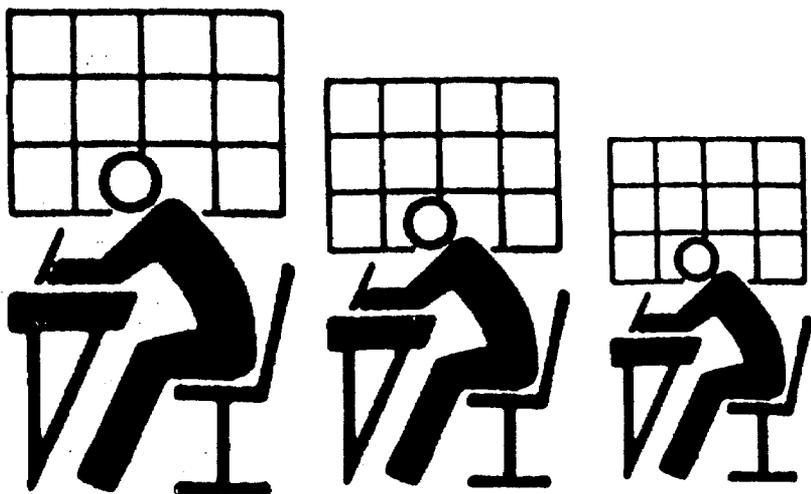


rdle

Zeitschrift
für den
Deutschunterricht
in Wissenschaft
und Schule

INFORMATIONEN ZUR DEUTSCHDIDAKTIK



Methoden der Verwirrung: Zur Vermittlung der Fachsprache "Grammatik" in österreichischen Deutschlehrbüchern¹

1. Einleitung

Es mag auf den ersten Blick seltsam erscheinen, daß in einem Themenheft zur Vermittlung von Fachsprachen ein Beitrag zur Fachsprache der Grammatik vorkommt. Denn üblicherweise denkt man beim Begriff "Grammatik" nicht daran, daß es sich dabei um eine "Fachsprache" handelt. Tatsächlich ist es jedoch eine Fachsprache, wenn auch eine besondere: eine Metasprache, die das Objekt "Sprache" in bestimmten Bereichen des Sprachsystems beschreibt. Sie unterscheidet sich damit in gewisser Weise von anderen Fachsprachen, da sie eine "Sprache über Sprache" und nicht eine "Sprache über Sachen" ist.

Es wird anschließend im Überblick zu zeigen sein, was die Merkmale von Fachsprachen sind und worin die Schwierigkeit ihrer Vermittlung besteht. Den Hauptteil meiner Ausführungen möchte ich jedoch der Grammatik und ihrer Didaktik widmen, wie sie in bestimmten Sprachlehrbüchern dargeboten wird. Damit soll dem Umstand Rechnung getragen werden, daß es sich hier um einen didaktischen Kontext handelt und eine solche Arbeit für Lehrer verwendbar sein sollte, was wohl nur dann der Fall ist, wenn möglichst viel Konkretes und auf die Schulpraxis Bezogenes dargestellt wird. Vorweg gesagt sei, daß ich dieses Thema u.a. auch deshalb gewählt habe, da ich bei der Durchsicht der österreichischen Deutschlehrbücher im Bereich "Grammatik" so viele krasse Fehler in fachlicher und didaktischer Hinsicht gefunden habe, daß es einfach notwendig wurde, dagegen etwas zu tun.

2. Zur Theorie der Fachsprachen und ihrer Vermittlung

Bevor man an die Vermittlung von "Fachsprachen" geht, muß man sich jedoch zuerst fragen, wodurch "Fachsprachen" überhaupt gekennzeichnet sind, d.h., wodurch sie sich von der sogenannten "Allgemeinsprache" unterscheiden.² Hoffmann (1984, S. 53) definiert "Fachsprache" folgendermaßen:

"Fachsprache - das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden,

um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten."

Diese auf den ersten Blick sehr allgemeine Definition enthält drei Punkte, die, genauer ausgeführt, auch für den vorliegenden Zweck aussagekräftig sind. Es sind das die Aussagen, daß Fachsprache a) die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel ist, die b) innerhalb eines fachlich begrenzten Kommunikationsbereichs und c) zum Zwecke der Verständigung der in diesem Bereich tätigen Menschen verwendet werden. Bezüglich der sprachlichen Mittel sind Fremdsprachen vor allem durch eine besondere Lexik (oft mit spezifischer und anderer Bedeutung), durch eine gehäufte Verwendung bestimmter Wortbildungsmittel, typischer Syntagmen und phraseologischen Einheiten sowie syntaktischen Strukturen und grammatischer Kategorien gekennzeichnet. Darüber hinaus lassen sich auch Spezifika auf der Textebene feststellen. Entscheidend und quasi "Kern" jeder Fachsprache ist ein bestimmtes Inventar an Termini, mit dessen Hilfe das jeweilige Fach operiert und seinen Gegenstandsbereich kognitiv greifbar macht.

Bezogen auf unseren Gegenstand, der Grammatik im Schulunterricht, handelt es sich, zusammen mit der didaktisch motivierten Sprache der Schulbücher in Form von Definitionen, Merksätzen und Hinweisen, vor allem um ein bestimmtes Inventar an Begriffen zur Beschreibung von Sprache. Die Fachsprache der "Schulgrammatik" ist damit eine Teilmenge der Fachsprache des Deutschunterrichts und diese wiederum Teil der allgemeinen pädagogischen Fachsprache. Damit ist auch der fachlich begrenzte Kommunikationsbereich genannt. Es handelt sich um den Kommunikationsbereich des ersprachlichen Deutschunterrichts (hier im sekundären Bildungsbereich: Hauptschulen und AHS) österreichischer Schulen. Zum Unterschied von anderen Fachsprachen, dient die Fachsprache der "Schulgrammatik" nur in eingeschränkter Weise zur "Verständigung der im Fachbereich tätigen Menschen". Dies deshalb, da sie Mittel zur Vermittlung von "Wissen über Sprache" ist und daher keine über das Reden über Sprache hinausgehende Funktion hat.³ Der Verständigungsbereich ist daher sowohl in funktionaler als auch in inhaltlicher Hinsicht äußerst eingeschränkt, da er faktisch auf den Kommunikationsort Klassenzimmer und den Vermittlungsbereich "Sprachstrukturen" beschränkt ist. Während natürliche Fachkommunikation in der Regel durch den freien Willen zur Verständigung gekennzeichnet ist, ist schulische Kommunikation außerdem auch durch den institutionellen Kontext nicht frei vom Zwang zur Kommunikation, da die Schüler der Schulpflicht unterliegen und daher nicht von vornherein freiwillig an der Kommunikation über Grammatik teilnehmen. Es ist Instruktion mit komplementärer Rollenverteilung und asymmetrischer Beziehung der Kommunikationspartner. Nach dem Willen des Lehrplans⁴ ist das Ziel dieser Kommunikation Wissensvermittlung und Wissenserwerb als Vorbereitung auf das übergeordnete Lehrziel "Kommunikationsfähigkeit". Die Frage, inwieweit die

vermittelten grammatikalischen Inhalte dazu beitragen, wird mich nur am Rande beschäftigen und ist einer eigenen Arbeit vorbehalten. Ich werde die Fachsprache "österreichische Schulgrammatik" hingegen auf ihre kennzeichnenden Merkmale und ihre Güte hin untersuchen und mir dabei die Frage stellen, ob sie fachlichen und didaktischen Kriterien genügt.

Für die Untersuchung ist wesentlich, daß die Fachsprache "Schulgrammatik" in ihrem Kern ein System von in Zusammenhang stehenden Begriffen, auf der Grundlage einer Grammatiktheorie ist. Es wird daher festzustellen sein, a) welche Termini verwendet und b) wie sie definiert werden. Der zweite Teil dieser Fachsprache ist pädagogischer Natur und betrifft den Ablauf der Grammatikvermittlung, d.h., wie und in welcher Reihenfolge die einzelnen Elemente der Grammatik angeboten werden und wie eine Fachsprache überhaupt zu vermitteln ist. Buhmann (1983, S. 63) hat, bezogen auf den fremdsprachlichen Fachsprachenunterricht (FSU), drei allgemeine Prinzipien genannt, die (teilweise) auch für den erstsprachlichen FSU von Interesse sind. Die Prinzipien sind:

- 1) Der FSU muß die im Fach gängigen Denk- und Mitteilungsstrukturen bewußt und/oder nachvollziehbar machen;
- 2) Der FSU muß die nötigen lexikalischen und syntaktischen Mittel vermitteln;
- 3) Der FSU muß die im Fach gängigen Textbaupläne bewußt und/oder verfügbar machen.

Von diesen drei Prinzipien gilt 3) im erstsprachlichen Sprachunterricht nicht, da keine zusammenhängenden grammatischen Texte vermittelt oder erworben werden sollen. Prinzip 1) ist in eingeschränktem Ausmaß wirksam, da es ja nicht darum geht, die Schüler zu Grammatikern auszubilden, sondern ihnen Wissen über Sprache zu vermitteln bzw. sie zum Nachdenken über Sprache anzuregen.⁵ Unerlässlich ist jedoch, sie in die Denk- und Mitteilungsstrukturen des Faches "Grammatik" (d.h. der Prinzipien der Sprachbeschreibung) einzuführen, wenn Sinn und Funktionsweise grammatischer Analyse klar werden soll. Gänzlich gültig ist daher Prinzip 2), da ein Sprechen über Sprache ohne entsprechende Terminologie einfach nicht möglich ist.

Anzumerken wäre noch, daß die Autoren österreichischer Lehrbücher in ihren Gestaltungsmöglichkeiten durch die umfangreichen Vorgaben des Lehrplans ziemlich eingeschränkt sind. Das gilt für den Bereich der Grammatik im besonderen Maße, da sowohl die Terminologie als auch das jeweilige Jahrespensum vorgeschrieben sind.⁶ So findet man in jedem der Lehrbücher vom Inhalt her fast dasselbe, die Lehrwerke unterscheiden sich jedoch, wie sich zeigen wird, ganz wesentlich in der didaktischen Aufbereitung des jeweiligen Sachbereichs und in der Präsentation der Inhalte. Folgende Lehrbücher wurden von mir untersucht:

1. Killinger, Robert u.a.: Sprachbuch 1, 2
2. Söllinger, Peter u.a.: Erlebte Sprache 1, 2
3. Ebner, Jakob u.a.: Sprechen und Schreiben 1, 2
4. Neuwirth, Erich u.a.: Deutsch 1, 2

3. Die österreichische Schulgrammatik

3.1 Die Vorgaben des Lehrplans im Bereich Wort-, Satz- und Textgrammatik für die 5. und 6. Schulstufe:⁷

Faßt man die Vorgaben des Lehrplans (1985) zusammen, ergeben sich folgende Lerninhalte:

5. Schulstufe:

1. Satzarten (Aussagesatz, Aufforderungssatz, Fragesatz) und die damit verbundenen Redeabsichten;
2. Erkennen von Sätzen und Satzgliedern sowie der Grundbauteile des Satzes (Subjektteil/Prädikatsteil);
3. Kongruenz der Satzglieder in Kasus, Numerus und Genus sowie Dativ und Akkusativ erkennen;
4. Wortarten erkennen: Substantiv, Pronomen, Verb, Adjektiv, bestimmter/unbestimmter Artikel; finite und infinite Verbformen;
5. Zeitformen und Zeitstufen unterscheiden, Präsens, Präteritum und Perfekt erkennen.

6. Schulstufe:

1. Satzglieder durch Verschiebe- und Ersatzprobe abgrenzen und erkennen;
2. Funktion von Subjekt und Prädikat erkennen sowie "Ergänzungen (mit und ohne Vorwort) und fallfremde Satzglieder feststellen und nach inhaltlichen Gesichtspunkten unterscheiden (z.B. Personen-, Sach- und Umstandsergänzungen)";⁸
3. Attribute
4. Tempusformen und Tempusbedeutungen von Präsens, Präteritum, Perfekt, Plusquamperfekt und Futur; Aktiv- und Passivbildung;
5. Textverknüpfende Wortarten (Konjunktionen, "Verweiswörter", Pronomen) sowie Präposition und Adverb erkennen;
6. Kasusformen von Substantiv, Adjektiv und Pronomen; Kongruenz zwischen adjektivischem Pronomen und Substantiv.

Im Kern handelt es sich hier um die traditionelle Wort- und Satzgrammatik, die um einige satzübergreifende Aspekte erweitert wurde. Neben Wissen über Grundstrukturen des Satzes und Wortartenerkennung wird auch sehr viel Wert auf die Morphosyntax - korrekte Bildung der Kasusformen - gelegt, die auf Forderungen im Bereich Rechtschreiben zurückgehen.

3.2 Die Vermittlung der Fachsprache "Grammatik" in den österreichischen Deutschlehrbüchern - Eine Mängelliste

Vorweg sei gesagt, daß eine genauere Analyse der Praxis des Grammatikunterrichts so viele Mängel zutage fördert, daß die Aversion vieler Schüler gegen diesen Bereich des Deutschunterrichts verständlich wird. Die folgenden Ausführungen sind ein kritischer Bericht über derzeit bestehende Mängel der Fachsprachenvermittlung "Grammatik" im österreichischen Deutschunterricht, da solche "Schnitzer" meines Erachtens ganz einfach nicht vorkommen dürften. Damit sei nicht gesagt, daß es nicht auch positive Ansätze und didaktisch gute Vermittlungsformen gibt.⁹

Ich werde nun im folgenden darzustellen versuchen, wie die einzelnen Autoren einige ganz zentrale grammatische Termini definieren und welche didaktische Abfolge dabei gewählt wurde. Die gefundenen Probleme habe ich zu einzelnen Punkten zusammengefaßt.

3.2.1 Die vermittelte Begrifflichkeit vermischt die Ebenen Form und Inhalt von Sprache und verhindert damit den Einblick in den Bau von Sprache bzw. die Funktionsweise ihrer Analyse:

Als typisch für diese Vorgangsweise ist die Terminologie im Bereich des Syntaxmodells anzusehen. Der LP schreibt vor, daß der Satz aus einem "Subjektteil" und einem "Prädikatteil" besteht. Zugleich wird mit den Begriffen "Wortgruppe", "Satzglied", "Satzglied im Akkusativ/Dativ", "Ergänzung", "Vorwortergänzung", "Sachergänzung", "Personenergänzung" operiert.

Dazu wäre zu sagen, daß "Wortgruppe" ein formbezogener Analysebegriff ist, während "Satzglied" Einheiten auf der Inhaltsebene bezeichnet. "Subjekt" ist damit eine Funktion einer Substantivgruppe im Nominativ im Kontext eines Verbs, das als "engere Verbgruppe" den Kern des "Prädikats" darstellt. Mit den Begriffen "Subjektteil" und "Subjekt", "Prädikatteil" und "Prädikat" werden die funktionale und formale Ebene des Satzes vermischt. Auch in anderer Hinsicht wird Verwirrung gestiftet. Denn normalerweise ist ein "Teil" eine Einheit von etwas Größerem. "Prädikat" ist nach dem schulgrammatischen Syntaxmodell aber eine Unterkategorie von "Prädikatteil", wodurch sich die paradoxe Situation ergibt, daß ein Element (Prädikat) einer übergeordneten Einheit (Prädikatteil) den Namen gibt, die sich selbst wieder als "Teil" dieses Elements bezeichnet. Denn: Löst man das Kompositum "Prädikatteil" auf, ergibt sich als Paraphrase eindeutig "Teil des Prädikats" und nicht "Teil des Satzes". Zugleich werden diese beiden Satzteile als "Wortgruppen" bezeichnet (Söll.1), was die Abgrenzung formaler Einheiten erschwert, da die Verschiebbarkeit der Grundeinheiten des Satzes (NP, VP) begrenzt ist.

Darüber hinaus werden neben "Subjekt" und "Prädikat" auch die Begriffe "Ergänzung", "Vorwortergänzung", "Ergänzung im Akkusativ/Dativ" oder einfach nur "Dativ/Akkusativ" neben "Personenergänzung/Sachergänzung" verwendet. Dazu wäre zu sagen, daß ein Ausdruck wie "Vorwortergänzung" völlig irreführend ist, da die damit gemeinte "Präpositionalgruppe" bei gleicher Form, aber anderer verbaler Umgebung kein "Präpositionalobjekt" sein kann, das mit dem Begriff "Vorwortergänzung" gemeint ist, sondern eine Adverbialbestimmung oder ein Prädikativ. Beispiel: Er begnügte sich mit dem Messer. (Präpositionalobjekt). Er mordete mit einem Messer. (Adverbialbestimmung/Instrumental).

Mit solchen Begriffen wird Begriffsverwirrung erzeugt.¹⁰ Das gilt auch für die Begriffe "Personenergänzung/Sachergänzung". Naiv gesprochen könnte man meinen, es handle sich hier um "die Ergänzung einer Person/Sache". Gemeint ist aber ein synonyme Begriff für "Akkusativobjekt" bzw. "Dativobjekt", wobei auf die (vermeintliche) semantische Füllung des Akkusativ- bzw. Dativobjekts bezug genommen wird. Da darüber hinaus auch noch von "Ergänzung im Akkusativ/Dativ" die Rede ist, werden in diesem Begriffskonglomerat nicht weniger als fünf (!) Ebenen der Sprache vermischt, nämlich "Wortgruppe" (z.B. Präpositionalgruppe ...), "Satzglied" (Präpositionalobjekt), "Kategorie von Satzglied" (Ergänzung vs. Angabe), "semantische Rolle" (Agens, Patiens etc.) und die "morphologische Ebene" (z.B. Satzglied im Dativ).

3.2.2 Die verwendeten Analyseverfahren sind fast ausschließlich semantisch begründet und führen in den wenigsten Fällen zu den gewünschten bzw. behaupteten Ergebnissen.

Die Lehrwerke verwenden als Analyseverfahren fast ausschließlich die sogenannte "Fragemethode", die auf die paradigmatische Ebene der Sprache (Inhaltsebene) referiert. Lediglich zur formalen Feststellung der Satzteile (Satzglieder) wird die Verschiebeprobe eingesetzt. Die Einsetzprobe wird zwar auch vorgestellt, sie bleibt aber im Ganzen eine Randerscheinung.¹¹

Beispiele:

1. Die Unterscheidung von Präpositionalobjekt (PO) und Adverbialbestimmung (AB):

Bei Söll. 2:114 werden zur Feststellung der PO die Fragen "Worauf?", "Womit?", "An wem?", "Um wem?" und "Woran" angeführt (Killinger verzichtet auf eine Definition). Im Merksatz heißt es außerdem: "Wenn man eine Vorwortergänzung erfragt, dann taucht in der Frage das Vorwort wieder auf."¹² Das Problem dabei ist, daß diese Art der Ersatzprobe einer Präpositionalgruppe durch ein Pronominaladverb (dar-, wor-) nicht ausreicht, um ein PO von einer AB zu unterscheiden, da sowohl PO als auch AB durch Pronominaladverbien vertreten werden und ihre syntaktische Funktion somit nicht ablesbar ist. Die einzig sichere Methode ist,

daß nach der Einsetzprobe mit dem Pronominaladverb noch versucht wird, ein reines Adverb einzusetzen. Gelingt dies, handelt es sich um eine AB, sonst um ein PO.

Sie verzichtet auf den Erfolg. Worauf? Auf Erfolg

Kein Adverb einsetzbar.

Sie steht auf dem Tisch. Worauf? Auf dem Tisch. Dort.

Die Ersatzprobe hingegen liefert ein eindeutiges Ergebnis, da im zweiten Satz "dort" einsetzbar ist, im ersten jedoch nicht und somit feststeht, daß es sich um ein PO handelt.

2. Die Feststellung des prädikativen Adjektivs als Satzglied:

Bei Kill. 2:157 wird unter der Überschrift "Das Adjektiv" ausgeführt, daß das Adjektiv "... als selbständiges Satzglied verwendet werden (kann). Es kennzeichnet dann, wie etwas ist oder geschieht. Frage: Wie?. Das Adjektiv als Satzglied hat keine Beugungssendung."

Wendet man nun wirklich diese Frage an, dann stellt man damit nicht die Wortart "Adjektiv" fest, sondern seine Funktion als Prädikativ oder als Modalbestimmung im jeweils konkreten Satz. Damit wird nicht nur grammatischer Etikettenschwindel betrieben, sondern auch eine Abgrenzung zwischen Adjektiv und Adverb unmöglich, da beide dieselbe syntaktische Position einnehmen können.

Beispiele (Kill. 2:157):

Alle Bewohner des Dorfes waren blind. Adjektiv

Alle Bewohner des Dorfes waren genauso/anders. Adverb

Beide Elemente lassen sich mit "Wie?" erfragen, da sie dieselbe Funktion eines Subjektprädikativs haben. Der vorgeschlagene Weg ist daher zur Differenzierung und Feststellung von Adjektiven ungeeignet. Der einzige sichere Test ist auch da wieder, ob das in Frage stehende Wort als attributives Adjektiv fungieren kann. Wenn ja, ist es ein Adjektiv, sonst ist es als Adverb zu werten.

Die Unbrauchbarkeit und Inadäquatheit der von der österreichischen Schulgrammatik favorisierten Fragemethode ließe sich auch noch an der Abgrenzung von Subjekt und Akkusativobjekt und anderen Beispielen zeigen, doch muß dies hier aus Platzgründen unterbleiben.

3.2.3 Eine Reihe von Definitionen sind ungenau bis zur Unbrauchbarkeit und zum Teil sogar falsch.¹³

Dazu wieder einige Beispiele in Auswahl, die sich noch beliebig fortführen ließe.

1. "Die Form, in der ein Verb angegeben ist, heißt Infinitiv (Nennform)." (Söll. 1:125) Gemeint ist wohl: "Die Form, in der ein Verb im Wörterbuch angegeben ist" bzw. "Die Grundform eines Verbs ist ..."

2. "... sind Wörter, die angeben, wie etwas ist oder wie es vor sich geht. Man nennt sie Eigenschaftswörter." (Söll. 1:128) Eine solche Aussage, die Adjektive semantisch-syntaktisch als Element der Verbalgruppe zu definieren versucht, trifft neben den Adjektiven auch auf Verben (Der Grobian tobt.), Adverbien (Das Haus steht abseits.) und Substantive (Das Werk ist im Entstehen.) zu. Das zeigt, daß der Lehrbuchautor entweder das grammatische Einmaleins nicht beherrscht oder seine Schlampigkeit anderen zumutet.

3. "Sätze sind sinnvolle Einheiten." (Ebner 1985, S. 34) Hier läßt sich nur mehr die Frage stellen: "Was heißt "sinnvoll"?" bzw. "Welche sprachliche Einheit ist nicht "sinnvoll" und sind nur Sätze "sinnvoll"?" Wenn man schon eine bedeutungsbezogene Definition versucht, müßte es heißen: "Ein Satz ist eine zusammengesetzte Einheit der Sprache, die Bedeutung trägt." Sonst ist die Aussage wegen ihrer Oberflächlichkeit unbrauchbar.

4. "Ergänzungen im Akkusativ kennzeichnen meist Gegenstände, die von der Tätigkeit des Subjekts unmittelbar betroffen sind." (Söll. 2:112) Problematisch ist, daß von der "Tätigkeit des Subjekts" die Rede ist, denn üblicherweise "tun" Subjekte nichts. Der dynamische Aspekt ist ja dem Prädikat vorbehalten. Die Definition zielt wiederum auf die Ebene der semantischen Kasus, wobei sich an Sätzen wie "Der Mann besitzt ein Auto." bzw. "Das Auto hat ein Schiebedach." zeigen läßt, daß sie diese Beispiele nicht erfaßt und nur für Sätze mit Tätigkeitsverben (Er zerbrach das Bild) Gültigkeit hat und somit in der präsentierten Weise falsch ist.

5. "Nomen binden Begleiter an sich. Die Begleiter zeigen den Fall an. Sie sind eine Form der Beifügung." (Kill. 1:149)

Unter "Beifügung" versteht Killinger an dieser Stelle dann aber nicht nur Adjektive und Substantive, sondern auch (adjektivische) Pronomina und (gegenüberliegend Bd.1:148) auch Präpositionen, was schon sehr ungewöhnlich und nach allen Regeln der deutschen Grammatikschreibung einfach falsch ist. Killinger versteht es aber, die Verwirrung noch dadurch zu steigern, daß er den Begriff "Begleiter des Nomens" an anderer Stelle (Bd.1:6) nur mit "Artikel" gleichgesetzt hat, jetzt aber darunter Artikel und adjektivische Pronomina (im Sinne der Wortklasse "Artikelwörter") subsummiert. Zwar kann man "Attribut" weit definieren und jedes Element meinen, das mit einem anderen in Beziehung tritt und dieses modifiziert, doch ist ein solcher Attributbegriff für didaktische Zwecke unbrauchbar und anscheinend auch gar nicht gemeint, denn im 2. Band (S. 25) wird dann der übliche Attributbegriff als adnominale Einheit eingeführt.

Was soll da ein Kind wirklich lernen? Die Botschaft des Lehrbuchs an das Kind kann in einem solchen Fall wohl nur sein, daß es zu dumm ist, um zu verstehen.

3.2.4 Didaktische Mängel bei der Einführung der Inhalte und der Übungsgestaltung

Dazu einige Beispiele.

1. Einführung des grammatischen Inhalts anhand ungeeigneter Beispielsätze und Einführungstexte:

Bei Söll. 1:138 wird das Perfekt anhand von Beispielsätzen im Passiv Präteritum bzw. Passiv Perfekt eingeführt:

"Im vergangenen Jahrhundert wurden viele Städte stark erweitert. Dabei entstanden ...". Gegenüber: "Die Bauweise hat ... viele Probleme hinterlassen." Weiter unten aber: Im vergangenen Jahrhundert sind viele Städte stark erweitert worden. Dabei sind ... entstanden."

Da es sich beim Perfekt, ebenso wie beim Passiv um eine zeitweilige Form handelt, muß es verwirren, wenn diese sehr ähnliche Erscheinung, noch dazu in einem anderen Tempus, zugleich präsentiert wird, aber nicht Lerngegenstand ist. Das ist völlig inadäquat und verletzt den didaktischen Grundsatz, daß die Modellsätze, anhand derer eine sprachliche Erscheinung präsentiert wird, widerspruchsfrei zum vermittelten Inhalt sein müssen.

Bei Ebner 2:62 wird das Genitivobjekt eingeführt anhand des Nebensatzes "Wo der Boden seines natürlichen Schutzes durch Bäume und Gras beraubt wird, ...". Das ist insofern problematisch, als das Genitivobjekt neben dem Substantiv "Boden" steht und damit den Anschein erweckt, es handle sich um ein Genitivattribut. Außerdem wird der Zusammenhang zwischen dem Verb und dem Objekt auch durch die Passivform des Satzes, die Endstellung der Verbgruppe im Nebensatz, die Zweiteiligkeit des Prädikats sowie durch die Koordination verwischt. Das im Lehrwerk als ersetzendes Element unter dem Genitivobjekt stehende "seiner" ist außerdem falsch, da es "seines" heißen müßte, da bei der Ersatzprobe das Genus der ersetzten Wortgruppe und ersetzendem Element konstant bleiben muß.

2. Es wird oft mit Begriffen operiert, die erst viel später eingeführt werden oder überhaupt undefiniert bleiben

1) Nicht definiert werden z.B. bei Kill. 1/2 die Begriffe "Satz", "Text", "Frage-, Aussage- und Aufforderungssatz", "Trägersatz", "Vorwortergänzung".

2) Das finite Verb wird bei Söll. 1 erst auf S. 123 eingeführt und ausführlich besprochen, obwohl es zuvor bereits ab S. 108 für die Feststellung der Satzarten, Redeabsichten, die Feststellung von Subjektteil und Prädikatsteil, die Satzglieder usw. gebraucht wird. Zusätzlich dazu wird schon auf S. 107 das Perfekt eingeführt, ohne daß der Prädikatsbegriff zuvor erläutert worden wäre. Im Gegenteil, es ist dort gleich von "Hilfsverb" und "2. Mittelwort" die Rede, die ja zur Bildung des Perfekts

notwendig sind. Die Erarbeitung der Personalform erfolgt dann anhand des Verbs "anschauen" und der komplexen Verbgruppe "aussteigen müssen". Beide sind als Einführungsbeispiel ungeeignet, da "müssen" ein unregelmäßiges Paradigma (3.P.Sg. ohne -t) hat und "anschauen" ein trennbares Verb ist. Der Verbzusatz und die Zweiteiligkeit der Verbgruppe müssen bei der Einübung der Konjugation nur irritierend wirken.

In Kill. 1:144 soll die Satzart von "Nach drei Jahren erreichten sie endlich ihren Picknickplatz" festgestellt werden, obwohl dazu eine explizite Vorstellung von "Subjekt" notwendig ist, die aber bis dahin nicht vermittelt wurde. Der zu analysierende Satz ist durch Inversion des Subjekts gekennzeichnet, was die Analyse unnötig erschwert. Außerdem geht es in diesem Kapitel laut Überschrift um "Satzglieder", sodaß man sich fragen muß, warum das hier geübt wird usw.

3. Didaktische Fallen für Lehrer und Schüler

Dazu einige Beispiele aus Kill. 1. In den anderen Lehrwerken fänden sich weitere, doch fehlt dafür wieder der Platz. Wenn der Lehrer z.B. dem Lehrerhinweis in Kill. 1:145 folgt und aus dem Text "Schildkröten haben viel Zeit" weitere Übungssätze zum Üben der Verschiebeprobe entnehmen will, wird er feststellen, daß darin nur ein einziger einfacher Aussagesatz enthalten ist. Alle anderen sind entweder direkte Rede oder komplexe Sätze. Das kann peinlich werden, wenn sich der Lehrer den Text zuvor nicht so genau angeschaut hat und dann durch die darunter stehende Tabelle mit der Überschrift "Verschiebeprobe" auf die Idee kommt, daraus Sätze zu entnehmen!

Auch im Text 3) auf S. 146 mit der Überschrift "Satzglieder verschieben" befindet sich nur ein Satz, der unmittelbar verwendbar ist, da es sich um einen einfachen Aussagesatz handelt. Nirgendwo wird erklärt, daß sich die Verschiebeprobe nur im einfachen Aussagesatz anwenden läßt. Stattdessen wird Verschleierungsdidaktik dadurch betrieben, daß in Übung A 146 6 Übungssätze angeboten werden, die alle die Form einfacher Aussagesätze haben. An ihnen sollen dann die Satzglieder durch die Verschiebeprobe festgestellt und anschließend eingerahmt werden. Warum nur an diesen Sätzen und nicht am vorhergehenden Text geübt werden soll, bleibt unklar und ungesagt.

Wenn Lehrer und Schüler der Anweisung des Lehrbuchs Kill. 1:149 folgen und in Übung A 150 die Substantive (pardon, Nomen) des davor stehenden Basistextes "Märchen" den dort angeführten Kategorien ("Menschen, Tiere, Pflanzen, Dinge, Abstraktes - was keine räumliche Auswirkung hat") zuordnen wollen, wird es Schwierigkeiten geben. Es kommen darin nämlich die Substantive "Märchenlande" und "Nachfolger" vor. Nimmt man die Kategorien und die Erläuterung unter der Rubrik "Abstraktes" ernst, daß Abstrakta "keine räumliche Ausdehnung haben", dann

frage ich mich, wie man "Märchenland" und "Nachfolger" zuordnen wird. Hier ist die angebotene Definition wieder einmal unzureichend.¹⁴

4. Zusammenfassung

Ich glaube, daß meine Ausführungen gezeigt haben, daß es um die Vermittlung der Fachsprache "Grammatik" im Deutschunterricht an österreichischen Schulen schlecht bestellt ist. Die Gründe dafür sind vor allem in der diffusen Art des Umgangs mit Begriffen, Definitionen und grammatischen Modellen zu suchen. Aber auch der Ablauf der Vermittlung ist vielfach fragwürdig, doch konnte dies hier nicht näher ausgeführt werden. Wenn man grammatisches Wissen schon zum Lerngegenstand macht, dann sollte seine Vermittlung auch wirklich in pädagogisch und sprachdidaktisch vertretbarer Weise erfolgen. Obwohl das Lernziel nicht sein kann, die Schüler zu Grammatikern auszubilden, muß die Beschäftigung mit dieser Metasprache doch so erfolgen, daß wenigstens die Eindeutigkeit, Diskretheit und Widerspruchsfreiheit der Termini gegeben ist. Etwas lernen heißt doch, sich über die Merkmale und Konturen des Lerngegenstandes bzw. seines Stellenwerts in Relation zu anderen Elementen klar zu werden. Zur Zeit ist dies in bezug auf die Fremdsprache "Grammatik im Deutschunterricht" jedoch in keiner Weise möglich. Die angebotenen Übungen, Definitionen und Merksätze führen eher zur Verwirrung und Verunsicherung der Schüler als zum Verstehen von Zusammenhängen. Ein solcher Grammatikunterricht ist nicht nur kontraproduktiv, sondern aufgrund der damit verbundenen Mißerfolgslebnisse sogar schädlich.

Abschließend sei noch gesagt, daß die gewählte Vorgangsweise nicht durch den Hinweis auf das schrittweise Vorgehen und altersgemäße Aufbereitung der Lerninhalte legitimiert werden kann, da es nicht akzeptabel ist, daß Lehrwerke primär verwirren, anstatt aufzuklären.

ANMERKUNGEN

1. Bezüglich des Titels ließ ich mich von Klaus Hoffers Grazer Vorlesung "Methoden der Verwirrung" inspirieren. Ich habe den Verdacht, daß einige der Lehrbücher unwillkürlich als Vorlage gedient haben.
2. Eine ausführliche Darstellung der wissenschaftlichen Positionen zur Wesensbestimmung von Fachsprachen muß hier nicht zuletzt aus Platzgründen unterbleiben. Stattdessen stütze ich mich auf das Standardwerk von Hoffmann (1987) und lasse andere Positionen vorläufig außer acht.
3. Dies sei trotz der Versuche von Boettcher/Sitta (1978) und anderer Didaktiker, der Grammatik im DU noch andere Funktionen zuzuweisen, hier einmal behauptet. Dies gilt selbst dann, wenn Grammatik kommuni-

kativ eingebettet vermittelt wird.

4. Lehrplan aus Deutsch für Hauptschulen und Allgemeinbildende Höhere Schulen (1985).
5. Leider enthält der Lehrplan keine eindeutigen Zielsetzungen, da nur folgendes ausgeführt wird: "Die Schüler sollen Einblicke in den Bau der Sprache gewinnen und in enger Bindung an sprachliches Handeln sowie an Texten Funktionen und Leistung der Sprache erkennen, um über Sprache sprechen zu können."
6. Im Lehrplan heißt es dazu unter dem Stichwort 'Didaktische Grundsätze': "Die im Lehrplan verwendeten Fachausdrücke gelten als verbindliche Terminologie."
7. Die 5. Schulstufe ist die 1. Klasse der Hauptschule oder Allgemeinbildenden Höheren Schule.
8. Lehrplan (1985): Schon die Terminologie des Lehrplans ist ein Kapitel für sich: Was ist unter einer "Personenergänzung" bzw. einer "Sachergänzung" zu verstehen? Dasselbe gilt für "Ergänzung mit oder ohne Vorwort". Obwohl ich meine, die grammatische Terminologie der germanistischen Linguistik zu kennen, ist mir derartiges bisher noch in keiner Grammatik untergekommen.
9. Im übrigen gibt es zwischen den einzelnen Lehrwerken ziemliche Qualitätsunterschiede, wobei "Deutsch" von Neuwirth et al. die geringsten bzw. kaum Mängel aufweist.
10. Da hilft auch nicht, daß der Begriff des "Präpositionalobjekts" im darauffolgenden Schuljahr eingeführt wird. Wozu lernt man etwas, noch dazu Unrichtiges, wenn im Schuljahr darauf wieder alles anders ist?
11. So heißt es bei Killinger: 2:156 dazu: "Mit Hilfe der Ersatzprobe kann man den Fall eines Satzgliedes feststellen. Außerdem zeigt die Ersatzprobe, wie weit ein Satzglied reicht." Daß die primäre Funktion der Ersatzprobe darin besteht, die Satzgliedkategorie festzustellen, wird nicht erwähnt.
12. Auch die Formulierung "taucht wieder auf" halte ich für einen Merksatz wenig geeignet, da der Ausdruck stark konnotiert ist und metaphorisch geladen.
13. Nach Lewandowski (1984, S. 196) sollte eine Definition "1) die konstitutiven Merkmale eines Begriffs angeben, 2) eindeutig sein und keine bildhaften Wendungen bzw. Metaphern enthalten, 3) im Hinblick auf Definiendum und Definiens umfangsgleich sein, 4) nicht nur negative Bestimmungen enthalten, 5) zirkelfrei sein, 6) widerspruchsfrei sein."
14. Wenn hier hauptsächlich Beispiele aus Söllinger und Killinger angeführt wurden, sollte dies andere LehrbuchautorInnen nicht zu Frohlocken veranlassen, da das Anführen weiteren Materials nur aus Platzmangel unterblieben ist. Allerdings sei auch gesagt, daß im Lehrbuch "Deutsch" von Neuwirth et al. am wenigsten Mängel enthalten sind.

BIBLIOGRAPHIE

- BOETTCHER, Wolfgang/SITTA, Horst (1978): Der andere Grammatikunterricht. Urban & Schwarzenberg: München.
- BUHLMANN, Rosemarie (1983): Die Problematik des Fachsprachenunterrichts im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Kielikeskusuutisia-Language Centre News 4/1983. Univ. Jyväskylä (Finnland).
- EBNER, Jakob u.a. (1985): Sprachbuch zu "lesen und verstehen". Hölder-Pichler-Tempsky: Wien.
- HOFFMANN, Lothar (1987): Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. 3. durchges. Auflage Akademie Verlag: Berlin.
- KILLINGER, Robert u.a. (1985f): Sprachbuch 1, 2. Wien/Graz.
- LEWANDOWSKI, Theodor (1984): Linguistisches Wörterbuch Bd. 1-3. Quelle & Meyer: Heidelberg.
- NEUWIRTH, Erich u.a. (1985): Deutsch Bd. 1, Bd. 2. Veritas Verlag: Linz/Passau.
- OOMEN WELKE, Ingeborg (1982): Didaktik der Grammatik. Eine Einführung an Beispielen für die Klassen 5 - 10. Niemeyer: Tübingen. (Germanistische Arbeitshefte Bd. 25).
- RIEHME, Joachim (1986): Grammatik/Orthographie. Zur Theorie und Praxis des Unterrichts. Volk und Wissen - Volkseigener Verlag: Berlin.
- SCHRÖDER, Hartmut (1988): Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Peter Lang Verlag: Frankfurt/Main u.a. (= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache Bd. 20).
- SÖLLINGER, Peter u.a. (1985ff): Erlebte Sprache Bd. 1, Bd. 2. Hölder-Pichler-Tempsky: Wien.

Rudolf Muhr ist Assistent am Institut für Germanistik an der Universität Graz.