

REINER SCHMIDT

GRAMMATIK FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT DEUTSCH

1. VORBEMERKUNG

Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, in Fragen und Probleme einer "Grammatik für den Fremdsprachenunterricht" einzuführen bei dem Leser, der ein Fremdsprachenstudium allgemein und das Studium des Deutschen als Fremdsprache im besonderen beginnt, einen Problem- und Fragehorizont aufzubauen, von dem aus er sich (durch gezielte Literaturhinweise angeleitet) in das Teilgebiet "Grammatik für den Fremdsprachenunterricht" einarbeiten kann.

Im Zentrum dieses Beitrags steht deshalb die Analyse und der Vergleich der Darstellung eines grammatischen "Themas" (Grundstruktur des Nebensatzes im Deutschen) in verschiedenen Grammatiken und Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache.

Im Rahmen einer Einführung erscheint mir dieses Ziel wichtiger, als einen historischen Überblick über die "Entwicklung" der Diskussion um die Frage einer "Grammatik für den Fremdsprachenunterricht" zu geben oder eine Aufzählung, Beschreibung und Charakterisierung verschiedener "Grammatiken für den Fremdsprachenunterricht" wie auch der verschiedenen vorliegenden und diesen Grammatiken zum Teil zugrundeliegenden Sprachbeschreibungsmodelle zu liefern. Im Rahmen seines Studiums kann und muß sich der Studierende umfassende und vertiefte Kenntnisse dieser (und anderer) Gegenstandsbereiche der Sprachwissenschaft ohnehin aneignen. Auch soll ihm nicht die Lektüre der wissenschaftlichen Diskussion um die Frage einer "Grammatik für den Fremdsprachenunterricht" ersetzt oder erspart werden; er soll vielmehr zu einer solchen Lektüre hingeführt werden, die nur dann sinnvoll und für sein Studium und seine spätere Berufspraxis fruchtbar sein kann, wenn sie sich nicht in einem bloßen Aufnehmen und Speichern der dort gebotenen Informationen und Diskussionen erschöpft, sondern zugleich zu einer "Verarbeitung" dieser Informationen führt (durch In-Beziehung-Setzen der einzelnen Positionen und Informationen zueinander, auch und vor allem durch In-Beziehung-Setzen zu dem sich allmählich entwickelnden und verändernden eigenen Informationsstand und der eigenen Position in der jeweiligen Frage).

Diese zuletzt genannte Fähigkeit setzt aber ein Problembewußtsein und einen Fragehorizont voraus, den es zunächst aufzubauen und zu entwickeln gilt.

2. BEGRIFFSKLÄRUNGEN

Unter "Grammatik" versteht man gemeinhin die Beschreibung der Formen (z.B. Konjugation der Verben, Deklination der Substantive), Strukturen (z.B. Satzbau) und Funktionen (z.B. kann man die dich (morgen)" und mit dem Präsens "Ich besuchen" ausdrücken) einer Sprache (in einem Grammatik-Buch) selbst.

Daneben und darüber hinaus gibt es auch noch andere Beschreibungen von Sprache, etwa die Beschreibung des Wortschatzes in Form von z.T. recht unterschiedlichen Wörterbüchern (z.B. einsprachige Wörterbücher wie das Grimm'sche Wörterbuch; zweisprachige Wörterbücher wie die Fremdsprachenlexika; Wörterbücher, die alphabetisch oder nach Sachgruppen oder nach Wortinhalten geordnet sind).

Das bedeutet zunächst zweierlei: (1) Weder eine Grammatik (welche auch immer) alleine noch ein Wörterbuch (welches auch immer) alleine stellt eine erschöpfende Beschreibung einer Sprache dar. (2) Alle Grammatiken und alle Wörterbücher einer Sprache (selbst wenn man sie alle zusammennimmt) sind niemals mit der jeweiligen Sprache selbst und ihrem Gebrauch identisch; sie sind vielmehr lediglich "Abbilder", "Modelle" von Sprache und Sprachgebrauch, mit denen man unterschiedliche Ziele verfolgt und die Sprache und Sprachgebrauch auch unter je bestimmter Perspektive erfassen und mit unterschiedlichen Mitteln und Darstellungsweisen "abbildet".

3. DIE FRAGE NACH DER BEDEUTUNG DER GRAMMATIK FÜR DAS ERLERNEN EINER FREMDSPRACHE

Für die Frage nach der Bedeutung der Grammatik für das Erlernen einer Fremdsprache kommt ein dritter Gesichtspunkt hinzu: Das Erlernen oder Auswendiglernen der Grammatik einer Sprache ist nicht mit dem Erlernen der Sprache selbst identisch, sofern dieses Erlernen bedeuten soll, daß jemand die jeweilige Sprache zu verstehen und zu gebrauchen lernt.

Damit stellt sich grundsätzlich die Frage, ob und in welchem Sinn die "Grammatik" für das Erlernen einer Fremdsprache von Bedeutung ist. Diese Frage ist zu verschiedenen Zeiten z.T. ganz verschieden beantwortet worden, und sie ist auch heute noch (oder wieder) aktuell. Sie läßt sich in mehrere Teilfragen auseinanderlegen:

- (1) Kann das Erlernen einer Fremdsprache überhaupt durch "Einsicht" in die Formen, Strukturen und Funktionen einer Sprache gewährleistet werden? Behindert oder fördert diese Einsicht (das Wissen über sprachliche Regularitäten und "Ausnahmen" von diesen Regularitäten) das Sprachverstehen und den (flüssigen) Sprachgebrauch?
- (2) Auf welche Weise kann eine solche "Einsicht" den Lernenden am besten vermittelt werden? Welche lernpsychologischen Gesichtspunkte sind dabei zu beachten?
- (3) In welche Teile der Grammatik (in welche Formen, Strukturen und Funktionen) soll Einsicht vermittelt werden? Und in welcher Reihenfolge?
- (4) Wie (mit welchen Mitteln) sollen diese Teile (innerhalb eines Lehrwerks oder auch in Form eines eigenen Grammatik-Buches für das Erlernen einer Fremdsprache) präsentiert und dargestellt werden? Soll man diese Teile in Form von "Regeln" und "Ausnahmen" beschreiben, oder soll man nur Beispiele präsentieren, an denen der Lernende diese Regularitäten selbst erkennen kann, oder soll man eine Kombination

- dieser beiden Möglichkeiten anstreben? Oder lassen sich noch andere (bessere) Möglichkeiten finden?
- (5) In welchem Verhältnis steht eine solche "Grammatik für den Fremdsprachenunterricht" zu anderen (nicht speziell für den Fremdsprachenunterricht konzipierten) Grammatiken? Kann sie aus diesen "abgeleitet" werden, oder ist sie im Hinblick auf den Zweck, den sie erfüllen soll (nämlich zum Erlernen von Sprache und Sprachgebrauch beizutragen) von Grund auf neu zu entwickeln?
 - (6) Soll eine solche Grammatik grammatische Begriffe (eine Fachterminologie) enthalten oder ganz darauf verzichten (etwa weil dies ein zusätzliches Lernpensum ohne große Relevanz für den Sprachgebrauch bedeuten könnte)? Und wenn sie eine solche Terminologie enthalten soll: Welche Terminologie dann? (Soll man z.B. in dem Satz "Er ist mein Freund" das Satzglied "mein Freund" Prädikatsnomen oder Gleichsetzungs- oder noch wieder anders nennen? Denn alle diese Bezeichnungen kommen in verschiedenen Grammatiken des Deutschen vor)? Oder soll man die Terminologie der Muttersprache der Lernenden auf die Fremdsprache "übertragen" (wo das möglich zu sein scheint und falls der terminologische Wirrwarr in der Muttersprache nicht ähnlich groß ist und der Lernende diese Terminologie überhaupt beherrscht).
 - (7) Soll die "Grammatik für den Fremdsprachenunterricht" in der Muttersprache oder in der Fremdsprache geschrieben sein? Soll sie Vergleiche mit der Muttersprache beinhalten? Und wenn ja: In welcher Form und in welchem Umfang?
 - (8) Ist eine solche Grammatik für alle, die eine Fremdsprache lernen, überhaupt oder gleichermaßen von Bedeutung? Oder ist hier zu unterscheiden zwischen verschiedenen "Lernaltern" (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) und "Lerntypen" (solche, die ohne die Einsicht in die Grammatik einer Sprache nicht auskommen und solchen, die diese Einsicht nicht oder kaum benötigen und die Sprache z.B. durch wiederholtes Hören, Lesen und (Nach-)Sprechen schneller und besser lernen)? Und welche Konsequenzen hat das für den Unterricht, für das Lehrwerk und für die "Grammatik" innerhalb oder außerhalb des Lehrwerks, vor allem im Hinblick auf Motivation, Behaltenseffekt und Gebrauchsrelevanz?

Schließlich und des weiteren stellt sich die Frage: Welche wissenschaftlichen Disziplinen können u.U. dazu beitragen, allmählich gesichertere Antworten auf diese und weitere Fragen zu bekommen, als dies momentan der Fall ist?

Allen diesen Fragen muß sich stellen, wer es heute in Ausbildung und Beruf mit dem Lehren und Erlernen von Fremdsprachen zu tun hat, auch wenn sich nicht alle beantworten lassen. Dazu sind die wissenschaftlichen Disziplinen (Sprachlehr- und -lernforschung; Fremdsprachendidaktik) noch zu jung, ja sie beginnen sich erst allmählich an den Hochschulen zu etablieren und ihren Standort im Gefüge angrenzender Disziplinen zu bestimmen.

4. DIE DARSTELLUNG DER GRUNDSTRUKTUREN VON NEBENSÄTZEN IM DEUTSCHEN IN VERSCHIEDENEN GRAMMATIKEN UND LEHRBÜCHERN DES DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE

Ein Blick in verschiedene und verschiedenartige Grammatiken des Deutschen und in Lehrbücher des Deutschen als Fremdsprache vermag zu lehren,

- (1) wie unterschiedlich die Informationen zum Teil sind, die man zu einem jeweiligen grammatischen Sachverhalt erhält und
- (2) mit welcher unterschiedlichen Mitteln der jeweilige Sachverhalt dargestellt wird.

Das soll am Beispiel der Darstellung der Grundstruktur von Nebensätzen im Deutschen in diesen Grammatiken und Lehrbüchern gezeigt werden.

Im Hinblick auf die Frage(n) nach der Bedeutung der Grammatik für den Fremdsprachenunterricht (das Fremdsprachenlernen) lassen sich anhand dieses Beispiels auch erste (vorläufige) Hypothesen formulieren, die von der Sprachlehr- und -lernforschung überprüft werden können.

4.1. DIE DARSTELLUNG IN DER DUDEN - GRAMMATIK¹⁾ UND BEI BRINKMANN

Vgl. In der Duden-Grammatik³⁾ (als einer allgemeinen Referenzgrammatik des Deutschen) ist zu lesen:

552

Der zusammengesetzte Satz

II. Das Satzgefüge

I. Wesen und Leistung des Satzgefüges

- 6145 Ein Satzgefüge entsteht, wenn ein vollständiger Satz an die Stelle eines Satzgliedes oder eines Gliedteiles tritt (vgl. jedoch auch 6385 ff.):

Deine Zuverlässigkeit hat mich immer gefreut.

Daß du zu allen Zeiten zuverlässig bist, hat mich immer gefreut.

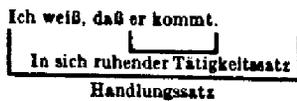
Alle fleißigen Kinder erhalten ein Buch.

Alle Kinder, die in diesem Jahr besonders fleißig gewesen sind, erhalten ein Buch.

Sätze, die auf diese Weise die Rolle eines Satzgliedes oder Gliedteiles einnehmen, heißen Gliedsätze. Dieser Name ist zutreffender als die Bezeichnung Nebensatz. Aus dem Namen Gliedsatz ergibt sich auch ohne weiteres, daß Sätze dieser Art ohne den „Stammsatz“ nicht bestehen können, in dem sie ihren Gliedwert haben. Zwischen beiden besteht im Gegensatz zu der gleichwertigen Nebenordnung in der Satzreihe eine Über- und Unterordnung. Man nennt deshalb den übergeordneten Satz auch wohl Hauptsatz. Das Satzgefüge ist also eine Vereinigung von Teilsätzen, die auf Abhängigkeit beruht.

- 1) Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Bearbeitet von Paul Grebe. Mannheim/Zürich 1966.
- 2) Henning Brinkmann: Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung. Düsseldorf 1962.
- 3) a.a.O. S. 552

- 6150 Bei der Verwendung von Gliedsätzen in der Rolle von Satzgliedern und Gliedteilen bedient sich die Sprache der gleichen syntaktischen Grundformen wie beim einfachen Satz (vgl. 5605). Auf diese Weise kann eine Grundform zum Baustein einer anderen werden:



Die Sprache schafft sich so die Möglichkeit, ganze Verhaltenseinheiten in die Position von Satzgliedern und Gliedteilen zu bringen. Dies ist ein überzeugendes Beispiel für ihre Ökonomie.

Wir sind immer dann auf die Gliedsätze angewiesen, wenn die Satzglieder und Gliedteile die Fülle größerer Verhaltenseinheiten nicht zu fassen vermögen:

Es freut mich sehr, daß er sich noch zu diesem Entschluß durchgerungen hat. Und nicht: Sein Sich-noch-Durchringen zu diesem Entschluß freut mich sehr.

Dieses letzte Beispiel zeigt aber schon, daß zwischen dem Satzglied oder seinen Teilen und dem Gliedsatz ein echtes Spannungsverhältnis besteht, weil heute die Tendenz sehr stark ist, aus ökonomischen Gründen größere Inhalte in substantivischer Form zum unmittelbaren Einsatz im einfachen Satz bereitzuhalten (vgl. 4095 ff. und 5750). Daraus entsteht allerdings oft der mit Recht getadelte nominale Stil unserer Gegenwartsprache¹. Es gilt, zwischen diesen Möglichkeiten, die die Sprache bietet, das rechte Maß zu halten.

¹ Vgl. Duden, Stilwörterbuch der deutschen Sprache, 5. Auflage, Mannheim 1963, S. 10.

Und bei BRINKMANN¹⁾ steht:

Das Verfahren der Entfaltung

Glied- und Teilsätze

Abgrenzungen

Bei der „Entfaltung“ erhalten Glieder oder Gliedteile eines Satzes Satzgestalt. Wir sprechen in diesem Falle von „Gliedsatz“ bzw. „Teilsatz“.

Als Glieder (bzw. Gliedteile) in diesem Sinne treten wesentlich Inhaltssätze und „Relativsätze“ auf.

1. Inhaltssätze:

Ich weiß, daß er kommt; Ich weiß nicht, ob er kommt (Gliedsatz); Ich habe die Nachricht erhalten, daß er kommt; Ich habe keine Nachricht, ob er kommt (Teilsatz).

2. „Relativsätze“:

Ich finde nicht, was ich suche (Gliedsatz); Ich finde das Buch nicht, das gesucht wird (Teilsatz).

Um Gliedsätze handelt es sich, wenn „Entfaltungssätze“ anstelle eines Substantivs ein Satzglied repräsentieren; um Teilsätze, wenn sie als Attribut, wie sonst ein Adjektiv, zu einem Substantiv (Nomen) hinzutreten. Im ersten Falle sind sie unmittelbar mit dem verbalen Kern des Satzes verbunden; im zweiten Falle gehören sie als Teil zu einem Glied des Satzes, sind also nicht unmittelbar in den Prozeß des Satzes einbezogen.

Gliedsätze sind also Äquivalent eines Substantivs:

Ich weiß, daß er fleißig ist = Ich kenne seinen Fleiß; Ich finde nicht, was ich suche = Ich finde das Buch (das Gesuchte) nicht.

1) a.a.O. S. 634-635

Teilsätze dagegen können Äquivalent eines Adjektivs sein:

Hast du das Stadthaus schon gesehen, das eben fertig geworden ist? = Hast du das neue (eben fertiggestellte) Stadthaus schon gesehen?

Bei den „Relativsätzen“ wird durch die Verteilung der *wer*-Formen und *der*-Formen zwischen Gliedsatz und Teilsatz unterschieden:

Ich will gerne erfüllen, was du wünschst (= Ich will deinen Wunsch gerne erfüllen) – Ich habe den Wunsch, den du ausgesprochen hast, gerne erfüllt (= Ich habe deinen Wunsch gerne erfüllt).

Danach könnte man daran denken, die Gliedsätze als Substantivsätze, die Teilsätze als Adjektivsätze zu bezeichnen. Das empfiehlt sich aber aus zwei Gründen nicht:

Gemeinsames Merkmal der beiden Darstellungen ist u.a., daß sie "Nebensätze" so darstellen, als entstünden sie aus Satzgliedern (DUDEN) oder (andersherum gesehen und ausgedrückt) als "entfalteten" sich Satzglieder zur Satzgestalt (BRINKMANN). Gemeint ist damit jeweils, daß "Nebensätze" in einem Satzgefüge z.T. die gleiche Funktion haben können wie die Satzglieder im engeren Sinne, Satzglieder durch Nebensätze "ersetzt" werden können und umgekehrt".

Gemeinsam ist den beiden Darstellungen weiterhin, daß Beispielsätze in die theoretisch-beschreibende Wiedergabe des Sachverhalts eingestreut sind, die vor allem die Aufgabe haben, die Aussagen zu belegen (zu "beweisen"). Hinzu kommt, daß es diese Beispiele sind, die dem Leser das Verständnis des zunächst theoretisch Dargestellten erleichtern bzw. (je nach sprachwissenschaftlicher Vorbildung) dieses Verständnis überhaupt erst ermöglichen, insbesondere bei schwierigeren Sachverhalten als dem relativ einfachen unseres Beispiels.

Ebenso deutlich sind aber auch die Unterschiede: Nach der Beschreibung, wie ein Nebensatz aus Satzgliedern "entsteht", wenden sich die beiden Darstellungen verschiedenen Gesichtspunkten und Problemen zu. In der DUDEN-Grammatik wird über Terminologisches gesprochen ("Gliedsatz" besser als "Nebensatz"; übergeordneter Satz heißt "Hauptsatz"), wird die "Unterordnung von Gliedsätzen" hervorgehoben, wird über die Ökonomie der Sprache und über Stilistisches ("Daraus entsteht allerdings der ... nominale Stil unserer Gegenwartssprache. Es gilt, zwischen diesen Möglichkeiten ... das rechte Maß zu halten") rasoniert.

BRINKMANN nennt demgegenüber sofort zwei Gruppen von Gliedsätzen ("1. Inhaltssätze... 2. Relativsätze"), um dann noch einmal zwischen "Gliedsätzen" und "Teilsätzen" zu unterscheiden und sich dann der Diskussion der Frage zuzuwenden, ob man Gliedsätze auch als Substantivsätze und Teilsätze auch als Adjektivsätze bezeichnen könne.

Bereits über diese kurzen Abschnitte der beiden Darstellungen ließe sich unter sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten streiten und diskutieren. Das wollen und können wir hier nicht tun. Dazu müßte man auch fairerweise alles, was in beiden Darstellungen an z.T. auch anderer Stelle (in anderen Kapiteln) über Nebensätze gesagt wird, heranziehen (Über die Wortstellung im Nebensatz steht in der DUDEN-Grammatik an ganz anderer Stelle etwas, nämlich in dem Abschnitt, wo es generell um die Wortstellung, nicht nur im Nebensatz, geht). Es geht uns auch gar

nicht darum, diese beiden Darstellungen zu kritisieren, sondern lediglich darum zu zeigen, wie unterschiedlich (bei aller Gemeinsamkeit) die Themen sein können, denen man sich zunächst zuwendet, und die Wege, die man beschreitet.

Es soll auch keine Kritik an den beiden Darstellungen sein, wenn man danach fragt, welche Informationen über Nebensätze im Deutschen derjenige zunächst und vor allem benötigt, der die deutsche Sprache als eine Fremdsprache lernt. Ihn dürfte zunächst weniger (später freilich auch) interessieren, daß und inwiefern Gliedsätze und Satzglieder gleiche oder ähnliche Funktion haben (können), ebenso dürften terminologische Fragen (z.B. "Nebensatz" oder "Gliedsatz" oder "Teilsatz"?), stilistische Normen ("das rechte Maß zwischen beiden Möglichkeiten halten"), die Bewunderung der "Ökonomie" der Sprache und sprachwissenschaftliche Diskussionen um Differenzierungen ("Teilsätze" und "Gliedsätze") und Bezeichnungen ("Gliedsatz" oder "Substantivsatz"?) von zunächst untergeordnetem Interesse sein.

Dagegen ist es für ihn höchst wichtig zu erfahren, wie man im Deutschen solche Nebensätze "baut", vor allem im Unterschied zum Bau von Hauptsätzen, dessen Kenntnis wir bei ihm einmal voraussetzen wollen, wenn er Nebensätze im Deutschen kennenlernt. Diese Informationen geben die Darstellungen in der DUDEN-Grammatik und von BRINKMANN allenfalls indirekt durch die abgedruckten Beispielsätze, die aber (wie wir gesehen haben) eine andere Funktion haben; und das ist auch erklärlich, da sie sich (bewußt oder unbewußt) an einen anderen Adressatenkreis wenden (nämlich Leser, die das Deutsche als ihre Muttersprache und damit wohl auch die Struktur von Nebensätzen beherrschen).

Die Unterrichtserfahrung in Deutsch als Fremdsprache und die Fehleranalyse zeigen, daß die primär benötigten und die zentralen Informationen die folgenden sind (von "Ausnahmen" wird dabei zunächst einmal abgesehen):

- (1) Im Nebensatz steht (anders als im Hauptsatz) das Verb in aller Regel am Ende.
- (2) Im Nebensatz steht (anders als im Hauptsatz) das Subjekt (die Nominativergänzung) in aller Regel unmittelbar nach dem den Nebensatz einleitenden Wort.
- (3) Der Nebensatz wird in aller Regel durch eine Konjunktion oder durch ein Relativpronomen eingeleitet.

Im Hinblick auf diese zentralen Informationen ist die DUDEN-Grammatik sogar ausgesprochen verwirrend, denn sie suggeriert und "belegt" mit einem entsprechend ausgewählten ("manipulierten") Beispiel, daß es zwischen Hauptsatz und Nebensatz im Deutschen keinen entscheidenden Unterschied gibt ("Bei der Verwendung von Gliedsätzen in der Rolle von Satzgliedern und Gliedteilen bedient sich die Sprache der gleichen syntaktischen Grundformen wie beim einfachen Satz (vgl. 5606). Auf diese Weise kann eine Grundform zum Baustein einer anderen werden: "Ich weiß, daß er kommt".) Die "Manipulation" des Beispielsatzes "daß er kommt" besteht übrigens darin, daß ein Nebensatz gewählt wird, der aus (abgesehen von der einleitenden Konjugation) nur zwei Gliedern besteht, nämlich dem Subjekt ("er") und dem Prädikat ("kommt"),

so daß hier notwendigerweise das Verb, wie im einfachen Hauptsatz, an zweiter Stelle steht; zudem kann durch das Beispiel eine "regelmäßige" Abfolge (1) Subjekt, (2) Prädikat im Deutschen (was z.B. mit dem Englischen identisch wäre) suggeriert werden, was nun aber absolut nicht zutrifft.

4.2. DIE DARSTELLUNG BEI HELBIG/BUSCHA¹⁾ UND SCHULZ/GRIESBACH²⁾

Da wir uns als nächstes mit Darstellungen des Nebensatzes im Deutschen beschäftigen wollen, die in Büchern zu finden sind, die mehr oder weniger direkt auf Personen abzielen, die sich (sei es als Lehrer, sei es als Lernende) mit dem Deutschen als einer Fremdsprache beschäftigen, wollen wir uns darauf konzentrieren, ob und wie diese zentralen Informationen vermittelt werden und welche Unterschiede auch dabei noch zu beobachten sind.

Wir vergleichen zunächst (bevor wir uns Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache zuwenden) zwei Darstellungen des Nebensatzes in Büchern, die sich als "Grammatik" für Lehrende und Lernende des Deutschen als Fremdsprache verstehen, nämlich die Grammatiken von HELBIG/BUSCHA und SCHULZ/GRIESBACH.
Bei HELBIG/BUSCHA³⁾ lesen wir:

3.6.2. Nebensätze

3.6.2.1. Formenbestand

3.6.2.1.1. Form der Nebensätze

Die Nebensätze stehen in enger Verbindung zum übergeordneten Satz. Sie sind in der Regel Modifikationen eines Beziehungswortes im übergeordneten Satz.

An der Spitze des Nebensatzes steht gewöhnlich ein pronominales oder konjunktionales Anschlußwort, das die Verbindung zum übergeordneten Satz herstellt. Es hat im übergeordneten Satz ein obligatorisches, fakultatives oder aber ein im konkreten Satz nicht mehr auftretendes Korrelat.

Das finite Verb steht gewöhnlich am Ende des Nebensatzes. Die übrigen Satzglieder finden zwischen dem Einleitungswort und dem finiten Verb ihren Platz nach den gleichen Prinzipien, die auch die Wortfolge im Hauptsatz bestimmen.

1) Gerhard Helbig/Joachim Buscha: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig 1975.
2) Dora Schulz/Heinz Griesbach: Grammatik der deutschen Sprache. München 1972.
3) a.a.O. S. 566

Folgende Nebensatzarten zeigen keine Endstellung des finiten Verbs:

1. Konzessivsatz ohne Konjunktion:

Spitzenstellung des finiten Verbs

Sei die Arbeit auch schwer, sie muß geschafft werden.

Mag er auch noch wenig Erfahrung haben, so weiß er doch sehr viel.

2. Konditionalsatz ohne Konjunktion:

Spitzenstellung des finiten Verbs

Kommt er morgen, (so/dann) können wir alles besprechen.

Solltest Du sie treffen, sage ihr bitte Bescheid.

3. Objektsatz ohne Konjunktion:

Die Wortstellung ist wie im Hauptsatz. Konjunktionslose Objektsätze stehen nach den Verben des Sagens, Denkens und Fühlens.

Ich dachte, er hätte seine Prüfung abgelegt.

Ich hoffe, er hat seine Arbeit abgeschlossen.

4. Irrealer Komparativsatz mit Konjunktion *als*:

Das finite Verb steht unmittelbar nach der Konjunktion *als*.

Es schien so, als schlief sie fest.

Bei SCHULZ/GRIESBACH gibt es bereits Schwierigkeiten, einen dieser Darstellung einigermaßen entsprechenden Abschnitt zu finden. Es werden zwar ausführlich die Konjunktionen und ihre Stellung im Satzgefüge behandelt, die Stellung von Konjunktion, Prädikat und Subjekt im Nebensatz wird aber nirgends ausdrücklich thematisiert. Diese Informationen bekommt man noch am ehesten in dem Abschnitt "Vielfach gegliederte Sätze"¹⁾, von dem ein Teil im folgenden wiedergegeben ist - in einem Abschnitt also, wo es darum geht, daß Nebensätze ihrerseits wiederum von Nebensätzen abhängen können usw.

Vielfach gegliederte Sätze

E 94 Infolge der Möglichkeit, daß auch Gliedsätze eigene Gliedsätze aufnehmen können und diese wiederum Gliedsätze aufnehmen, entstehen mitunter vielfach gegliederte Sätze mit Gliedsätzen mehrfacher Unterordnung. In der modernen Sprache sind solche Sätze allerdings unüblich, sie treten fast nur noch in der älteren Kunstprosa auf.

Man unterscheidet danach Gliedsätze verschiedenen Grades.

Der Gliedsatz ersten Grades ist Satzglied im Mitteilungssatz und diesem unmittelbar untergeordnet. Der Gliedsatz zweiten Grades ist Satzglied im Gliedsatz ersten Grades und diesem unmittelbar untergeordnet. Der Gliedsatz dritten Grades ist dem Gliedsatz zweiten Grades als Satzglied untergeordnet usw.

Die Gliedsätze ersten Grades stehen im Vor- oder Nachfeld des Mitteilungssatzes. Nur selten erhalten sie einen Platz im Satzfeld selbst.

1) a.a.O. S. 416-417

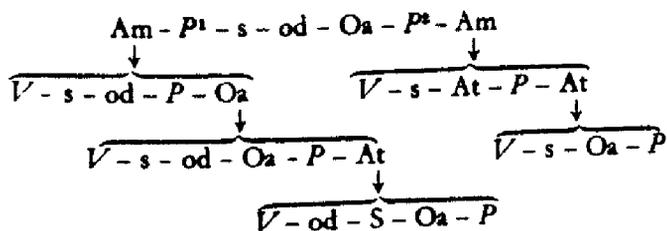
Die Gliedsätze zweiten oder dritten Grades usw. stehen im Nachfeld ihres jeweils übergeordneten Satzes. In seltenen Fällen erhalten sie einen Platz im Satzfeld des übergeordneten Satzes.

Wenn du mir versprichst, daß du mir das Geld wiedergibst, sobald dir dein Vater den Scheck geschickt hat, KANN ICH DIR DIE 100 MARK GEBEN, obwohl ich noch mindestens zwei Wochen warten muß, bis ich mein nächstes Gehalt bekomme.

Das folgende Satzbild verdeutlicht die verschiedenen Abhängigkeiten:

Vorfeld	[Gliedsatz	
		1. Grades	Wenn du mir versprichst,
		2. Grades	daß du mir das Geld wiedergibst,
		3. Grades	sobald dir dein Vater den Scheck geschickt hat,
		Satzfeld	KANN ICH DIR DIE 100 MARK GEBEN,
Nachfeld	[Gliedsatz	
		1. Grades	obwohl ich noch mindestens zwei Wochen warten muß,
		2. Grades	bis ich mein nächstes Gehalt bekomme.

Dieser Satz ergibt folgendes Satzbild:



Eine Analyse und ein Vergleich der beiden Darstellungen vor dem Hintergrund der Hypothese über die von dem Deutsch als Fremdsprache Lernenden zunächst und vor allem benötigten Informationen führt zu folgenden Ergebnissen:

Der die Darstellung einleitende beschreibende Teil bei HELBIG/BUSCHA enthält zwei der drei zentralen Informationen (Konjunktion oder Relativpronomen am Anfang des Nebensatzes, Verb in der Regel am Ende), nicht aber die Information, daß das Subjekt in den meisten Fällen unmittelbar auf die einleitende Konjunktion bzw. das einleitende Relativpronomen folgt. Denn während im Hauptsatz (im Aussagesatz) u.a. folgende Satzgliedstellungen möglich sind (wobei das Subjekt unmittelbar vor oder unmittelbar nach dem Prädikat steht)

- (1) Ich habe erst morgen Zeit für dich
- (2) Erst morgen habe ich Zeit für dich
- (3) Für dich habe ich erst morgen Zeit
- (4) Zeit habe ich erst morgen für dich,

kann es in einem daß-Satz als Beispiel eines Nebensatzes nur heißen

- (5) Es tut mir leid, daß ich erst morgen Zeit für dich habe.
- Jeder Versuch, das Subjekt "ich" an eine andere Stelle zu setzen, führt zu "ungrammatischen", weil unüblichen und damit fehlerhaften

ten Sätzen.

Daß es auch von dieser "Regel" (wie bei sehr vielen anderen auch) Ausnahmen gibt oder geben kann, ist kein Argument für den Wert dieser Information und damit kein Grund, sie dem Lernenden vorzuenthalten.

Solche Ausnahmen gibt es ja auch von der "Regel", daß in Nebensätzen das Prädikat am Ende steht, die bei HELBIG/BUSCHA mit Recht ziemlich ausführlich und mit Beispielen illustriert dargestellt werden.

Sieht man davon ab, daß die Information über die Stellung des Subjekts im Nebensatz fehlt, ist doch erkennbar, daß bei der Auswahl und Anordnung der Informationen über die Struktur der Nebensätze im Deutschen die Adressaten des Buches (Lehrer und Lernende des Deutschen als Fremdsprache) eine Rolle spielen. Gilt dies aber auch für die Art der Darstellung? Hier sind erhebliche Zweifel anzumelden: Denn auch in dieser Grammatik wird zunächst (wie in der DUDEN-GRAMMATIK und bei BRINKMANN) der entsprechende Sachverhalt zunächst theoretisch und metasprachlich beschrieben, dann folgen Beispiele, die die Funktion haben, das zuvor Beschriebene zu belegen (zu "beweisen"), und die (beabsichtigt oder nicht) dem Leser außerdem noch helfen, das theoretisch Dargestellte besser oder überhaupt erst zu verstehen. Denn wo diese Beispiele fehlen, wie am Beginn der Darstellung, kann ein sprachwissenschaftlich nicht vorgebildeter Leser nicht unerhebliche Verständnisschwierigkeiten haben: Was bedeutet z.B. "Sie (sc. die Nebensätze) sind in der Regel Modifikationen eines Beziehungswortes im übergeordneten Satz"? Es bleibt unklar, was konkret damit gemeint ist, und zweifelhaft, ob man das so sagen kann.

Wenn wir uns unseren Beispielsatz (5) anschauen, können wir feststellen, daß der Nebensatz "daß ich erst morgen Zeit für dich habe" die Funktion des Subjekts im übergeordneten Hauptsatz ausfüllt und gleichzeitig in diesem Hauptsatz ein "Korrelat" hat (nämlich das Pronomen "es"); denn: "Was tut mir leid"? Antwort: "daß ich erst morgen Zeit für dich habe". Aber das gilt zunächst einmal und nur für diesen Beispielsatz und andere struktur- und funktionsgleiche Nebensätze.

Für einen sprachwissenschaftlich nicht vorgebildeten Leser ist ähnlich schwer zu verstehen die Aussage "Es (sc. das pronominale oder konjunktionale Anschlußwort) hat im übergeordneten Satz ein obligatorisches, fakultatives oder aber ein im konkreten Satz nicht mehr auftretendes Korrelat". Erst Beispiele machten diese Aussage wieder verständlich(er), wie sie später bei der syntaktischen Beschreibung der einzelnen Nebensatzarten dann auch nachgeholt werden, z.B. "Ich verlasse mich darauf, daß du mir hilfst". Hier ist "darauf" obligatorisches Korrelat (das im Zusammenhang mit dem Verb "sich verlassen auf etwas" immer stehen muß). Unser Beispielsatz (5) enthält mit dem "es" ein Beispiel für ein fakultatives Korrelat, denn es fällt weg, sobald man die Abfolge von

1) HELBIG/BUSCHA a.a.O. S. 572.

Hauptsatz und Nebensatz umkehrt: (6) "Daß ich erst morgen Zeit für dich habe, tut mir leid". Ein Beispiel für ein "im konkreten Satz nicht mehr auftretendes Korrelat enthält der folgende Satz (7): "Ich freue mich, daß du mich besuchst"; denn hier ist mitgedacht (und könnte auch ausgedrückt werden) "darüber" oder "darauf": (8) "Ich freue mich darüber/darauf, daß du mich besuchst".

Um nicht mißverstanden zu werden: Ich halte HELBIG/BUSCHA für ein informatives und brauchbares Buch - informativ und brauchbar freilich nur für den, der es zu lesen versteht. Und das kann wahrscheinlich nur jemand, der sprachwissenschaftlich vorgebildet ist und dessen Muttersprache Deutsch ist bzw. der das Deutsche als Fremdsprache "perfekt" beherrscht.

Daß die Darstellung bei SCHULZ/GRIESBACH mit der bei HELBIG/BUSCHA nur bedingt vergleichbar ist, wurde bereits gesagt; ebenso auch, warum das so ist. Bei der Analyse der Darstellung bei SCHULZ/GRIESBACH wollen wir uns deshalb auf die Fragen konzentrieren, wo und in welcher Form Informationen über die Grundstruktur der Nebensätze im Deutschen zu finden sind und wie es hier mit dem didaktisch (d.h. für das Lernen, Verstehen, Behalten und Anwendenkönnen) so wichtigen Prinzip der Adressatenangemessenheit und des vorauszusetzenden Vorwissens steht.

Wo erfahren wir also etwas über die Grundstruktur der Nebensätze im Deutschen? Nun - in der "unleserlichen" Formel am Schluß des abgedruckten Auszugs. Um diese Formel "lesbar" zu machen, muß man zunächst alle Abkürzungen nachschlagen (und wissen, was die Begriffe bedeuten, für die sie stehen); sodann muß man die Teile des konkreten Beispielsatzes den entsprechenden Teilen der Formel zuordnen. Das ist in Abbildung 1 (auf S.178) versucht worden. Tut man dies, wird schon eher deutlich, daß die Nebensätze durch ein (pronominales oder konjunktionales) "Verbindungswort" eingeleitet werden, daß das "vollständige Prädikat" am Schluß steht und das Subjekt ("das Personalpronomen als Subjekt" bzw. das "Subjekt") direkt nach dem "Verbindungsteil" steht (im Beispielsatz von einer Ausnahme abgesehen).

Es dürfte an diesem Beispiel deutlich geworden sein, wie sehr Abkürzungen und fortschreitende Abstraktionen von konkreter Sprache das Verständnis erschweren und damit den Anforderungen des Lernens (deren eine und grundlegende gute Verstehbarkeit ist) diametral entgegenlaufen, so sehr solche Darstellungsweisen (etwa mit dem Hinweis auf andere Zwecke als den, das Erlernen einer Fremdsprache zu fördern) auch gerechtfertigt werden können.

Und es stellt sich spätestens hier die drängende (didaktische) Frage, ob nicht andere Darstellungsarten denkbar und möglich sind, die das Lernen nicht nur nicht erschweren oder verhindern, sondern vielmehr ermöglichen und fördern.

Viele weitere Fragen, die sich bei der Lektüre der Darstellung bei SCHULZ/GRIESBACH stellen, können wiederum nur beantwortet werden, wenn man über ein entsprechendes Vorwissen verfügt, so z.B. die Frage, was mit "Vorfeld", "Nachfeld" und "Satzfeld" gemeint ist (per definitionem ist alles "Vorfeld", was vor dem ganzen Prädikat oder der Personalform des Verbs in einem mehrgliedrigen Prä-

Abbildung 1

MODALANGABE	ERSTER PRÄ- DIKATSTEIL	PERSONALPRONOMEN ALS SUBJEKT	PERSONALPRONOMEN ALS DATIVOBJEKT	OBJEKT IM AKKUSATIV	ZWEITER PRÄ- DIDATSTEIL	MODAL- ANGABE
(Unter dieser Bedingung)	kann	ich	Dir	die 100 Mark	geben	(trotz der Tat- sache, daß ...)
VERBIN- DUNGSTEIL	PERSONALPRONOMEN ALS SUBJEKT	PERSONALPRONOMEN ALS DATIVOBJEKT	VOLLSTÄNDIGER PRÄDIKATSTEIL	OBJEKT IM AKKUSATIV		
Wenn	du	mir	verspricht	(was?)		
VERBIN- DUNGSTEIL	PERSONALPRONOMEN ALS SUBJEKT	PERSONALPRONOMEN ALS DATIVOBJEKT	OBJEKT IM AKKUSATIV	VOLLSTÄNDIGER PRÄDIKATSTEIL	TEMPORAL- ANGABE	
daß	du	mir	das Geld	wiedergibst	(wann?)	
VERBIN- DUNGSTEIL	PERSONALPRONOMEN ALS DATIVOBJEKT	PERSONALPRONOMEN ALS DATIVOBJEKT	SUBJEKT	OBJEKT IM AKKUSATIV	VOLLSTÄNDIGER PRÄDIKATSTEIL	
sobald	dir	dein Vater	den Scheck	geschickt hat		
VERBIN- DUNGSTEIL	PERSONALPRONOMEN ALS SUBJEKT	TEMPORAL- ANGABE	VOLLSTÄNDIGER PRÄDIKATSTEIL	TEMPORAL- ANGABE		
obwohl	ich	noch mind. 2 Wochen	warten muß	(bis wann?)		
VERBIN- DUNGSTEIL	PERSONALPRONOMEN ALS SUBJEKT	PERSONALPRONOMEN ALS DATIVOBJEKT	OBJEKT IM AKKUSATIV	VOLLSTÄNDIGER PRÄDIKATSTEIL		
bis	ich	mein nächstes Gehalt	bekomme			

dikat des Hauptsatzes steht, alles "Nachfeld", was hinter der Stelle steht, an der mögliche Infinitive, Partizipia II oder Verbzusätze stehen müßten, alles "Satzfeld", was dazwischen steht, z.B.

"Morgen wollen wir uns nach der Vorlesung treffen" -
 VORFELD SATZFELD NACHFELD)

oder die Frage, warum zwischen "Subjekt" und "Personalpronomen als Subjekt", zwischen "Objekt im Akkusativ" und "Personalpronomen als Akkusativobjekt" unterschieden wird (der Grund ist, daß sich Objekte stellungsmäßig im Satz unterschiedlich verhalten können, je nachdem, ob sie durch ein Personalpronomen oder durch ein Nomen oder eine Nominalgruppe realisiert werden; ein einfaches und bekanntes Beispiel hierfür ist folgendes:
 Man kann sowohl sagen

(1) Ich schenke meinem Freund das Buch als auch
 (2) Ich schenke das Buch meinem Freund ;

aber man kann nur sagen

(3) Ich schenke es ihm und nicht
 (4) Ich schenke ihm es).

Das ist doch gar nicht so schwer - oder? Dabei drängt sich die Frage auf: Scheint es nicht so zu sein, daß die Grammatik einer Sprache (ihre Strukturen), sobald sie "konkret" erscheint, sehr viel weniger schwierig ist, als man meint, und daß ein Großteil dieser Schwierigkeiten überhaupt erst durch die Art der Darstellung dieser "Grammatik" im Grammatikbuch oder Lehrbuch entsteht? Was die (zugegebenermaßen überspitzt formulierte) These zuläßt: "Die Grammatik einer Sprache ist nicht schwierig; sie wird nur schwierig dargestellt".

Wenn darin nur ein Körnchen Wahrheit steckt, muß das eine ungeheure Herausforderung an jeden Didaktiker (und damit auch jeden Lehrer) sein, die "Grammatik" einer Sprache nicht dadurch unnötig und das Lernen behindernd oder gar verhindernd schwierig zu machen, daß man sie auf eine schwierige Art und Weise darstellt und/oder vermittelt.

4.3. DIE DARSTELLUNG IN DREI LEHRWERKEN FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Vor allem unter diesem Gesichtspunkt, der Art und Weise der Vermittlung von "Grammatik", sollen nun drei Darstellungen der Struktur der Nebensätze im Deutschen analysiert und verglichen werden, wie sie in Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache enthalten sind. Dabei interessiert uns weiterhin die Frage, welche Rolle dabei dem Lernenden zugewiesen wird, sowie die Frage nach der Funktion der jeweiligen Grammatik-Teile in der Gesamtkonzeption des Lehrwerks.

Als Lehrbuch-Beispiele wählen wir entsprechende Abschnitte aus
 a) Deutsch 2000, Band 1¹⁾

1) Deutsch 2000. Eine Einführung in die moderne Umgangssprache. Von Roland Schäpers u.a. Band 1. München 1972.

b) Deutsch als Fremdsprache IB²⁾

c) Deutsch aktiv, Band 2³⁾

In Deutsch 2000 steht⁴⁾:

18 B

I. daß, wenn, wo; wie weit, wie hoch

Ich muß erwähnen,	daß	Ich spiele Akkordeon. ich Akkordeon spiele.
Schreiben Sie,	wenn	Sie interessieren sich für das Zimmer. Sie sich für das Zimmer interessieren.
Schreiben Sie mir,	wo	Wo liegt Ihr Haus? Ihr Haus liegt.
Schreiben Sie mir,	wie weit	Wie weit ist es zur Schule? es zur Schule ist.
Schreiben Sie mir,	wie hoch	Wie hoch ist die Miete? die Miete ist.

In diesem Lehrwerk sind grammatische Strukturen in den B-Teilen der einzelnen Lektionen dargestellt. Der Text dieser Teile gleichmäßig mit grauer Farbe unterlegt, so daß sie sich als zwei von allen übrigen Teilen (Teil A enthält Dialoge und/oder andere Textsorten; Teil C enthält Übungen) abheben.

Was sofort auffällt, ist: Es gibt keine grammatische Terminologie, es werden keine Regeln formuliert, es werden lediglich Beispiele (Einzelwörter oder Sätze) abgedruckt. Im Mittelpunkt der Darstellung stehen auch gar nicht die Nebensätze, sondern Konjunktionen wie auch die "Überschrift" zeigt; durch entsprechende graphische Anordnung (Lücken) werden diese Konjunktionen auch in den Beispielen gerückt. Damit erschöpfen sich bereits die Mittel der Darstellung.

Es bleibt unklar und ist zu fragen, wie von hier aus ein Lernprozeß in Gang gesetzt werden soll und kann und was der Lernende tun soll. Einsichten in die Grundstruktur von Nebensätzen (Stellung von Verb und Subjekt) werden so nicht vermittelt, der Lernende wird auch nicht angeregt oder aufgefordert, seine zu dieser Einsicht zu gelangen und sie in sein bereits vorhandenes "Wissen" zu integrieren.

Einer der Gründe, warum in Deutsch 2000 "Grammatik" so, wie dem Beispiel, dargestellt wird, ist, daß das Lehrwerk einer Sprachmethodik verpflichtet ist (der audio-lingualen), in der der Lernende die Bewußtmachung grammatischer Formen und Strukturen

-
- 2) Deutsch als Fremdsprache IB. Von Korbinia Braun und Friedrich Schmoe. Stuttgart 1974.
3) Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 2. Gerd Neuner, Reiner Schmidt, Heinz Wilms, Christoph Edel, Josef Geringhausen und Theo Scherling. München 1980.
4) a.a.O. S. 114.

als weiterer (neben häufiger Wiederholung und Übung) ergänzender oder gar alternativer Lernweg strikt abgelehnt wurde.

Deutsch als Fremdsprache I B enthält innerhalb der einzelnen Kapitel überhaupt keine Teile, in denen grammatische Strukturen zusammengestellt und "bewußt" gemacht werden. Einer der Gründe dafür ist, daß auch dieses Lehrwerk (in 1. Auflage einige Jahre vor Deutsch 2000 erschienen) zunächst noch konsequenter der audio-lingualen Methode verpflichtet war. Im Zuge einer ersten Neubearbeitung (der wir auch das Beispiel entnehmen) kam auch wieder "Grammatik" ins Lehrbuch. Sie wurde aber nicht in die einzelnen Kapitel eingefügt, sondern in Form einer "grammatischen Übersicht" an den Band I B (S. 92-126) angefügt.

Was der Lernende damit machen soll und ob und wie "Grammatik" im Unterricht vorkommen soll, bleibt offen.

Wo und wie wird in dieser "Übersicht" die Grammatik der Nebensätze im Deutschen dargestellt? In Abschnitt 9.4. werden zunächst einige Arten von Nebensätzen unter Hervorhebung der jeweils einleitenden "Konjunktion" abgedruckt. Dann lesen wir in Abschnitt 9.5. 1):

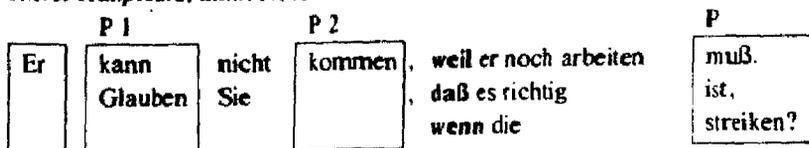
9.5 Die Wortstellung in Nebensätzen (vgl. 13.2)

Er kommt nicht. Er ist krank.
 Warum kommt er denn nicht? Weil er krank ist.
 Die Arbeiter wollen streiken. Wissen Sie das?
 Wissen Sie, daß die Arbeiter streiken wollen?

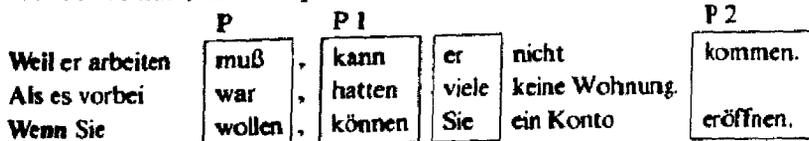
Folgen wir zusätzlich dem Hinweis "(vgl. 13.2.)", dann lesen wir 2):

13.2 Haupt- und Nebensätze

13.2.1 zuerst Hauptsatz, dann Nebensatz



13.2.2 zuerst Nebensatz, dann Hauptsatz



Dieser Abschnitt 13.2. ist ein Bestandteil des Abschnitts 13, in dem es um die Stellung des Verbs allgemein geht.

Die Art der Darstellung in Abschnitt 9.5. und in Abschnitt 13.2.

1) a.a.O. S. 116

2) a.a.O. S. 123

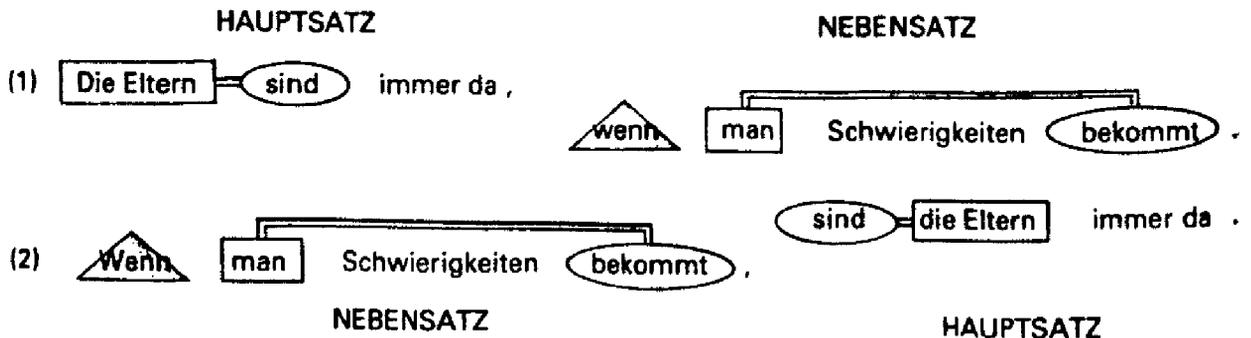
stimmt darin überein, daß grammatische Terminologie verwendet wird und daß keine Regel formuliert wird. Deutlich sind aber auch die Unterschiede: In Abschnitt 13.2., in dem die eingerahmten Verben zusätzlich noch farbig unterlegt sind, bekommt der Lernende mehr "Anstöße", auf bestimmte Elemente der abgedruckten Beispielsätze zu achten, als in Abschnitt 9.5., wo der Fettdruck der beiden Konjunktionen und der beiden Verben die einzigen Darstellungsmittel sind.

Die Informationen, die der Lernende (vor allem aus Abschnitt 13.2.) bekommen kann (ob er sie wirklich bekommt, sei dahingestellt), sind: Die Konjunktion leitet den Nebensatz ein, das Verb steht im Nebensatz am Ende, die Verbstellung im Hauptsatz ändert sich, wenn der Nebensatz vor dem Hauptsatz steht; es fehlt aber auf jeden Fall die Information, daß in der Regel im Nebensatz das Subjekt unmittelbar nach der Konjunktion steht.

In Deutsch aktiv ist demgegenüber die "Grammatik" in die einzelnen Kapitel des Lehrwerks integriert, und zwar so, daß die in den jeweiligen Kapiteln neuen Formen und Strukturen in eigenen Kapitelabschnitten zusammengestellt und durch verschiedene Mittel der Darstellung veranschaulicht und "einsichtig" gemacht werden.

Ein Beispiel für die Darstellung der Grundstruktur des Nebensatzes im Deutschen findet sich auf S. 21 in Band 2:

2. Der Satz: Das Satzgefüge I



Das "I" weist darauf hin, daß an späterer Stelle das "Thema einmal aufgegriffen wird; die Darstellung hier kann bei den Lernenden auch bereits eine Fülle von Informationen voraussetzen die im Verlauf des Kurses vermittelt worden sind (So hat er bereits "daß"-Sätze und Relativsätze kennengelernt, weiß, wie sie eingeleitet werden und daß das Verb am Ende steht; ebenso kennt er bereits die "Bedeutung" der verwendeten graphischen Mittel, z.B.: Das Prädikat wird durch einen ovalen graphischen Mittel, die Satzergänzungen (Satzglieder) durch Rechtecke, die enge Bindung des Verbs an das Subjekt durch Doppelstrich, die Konjunktion In unserem Beispiel sind die Konjunktionen zusätzlich grau unterlegt, die Verben und die Subjekte blau).

Es fällt auf, daß keine Regeln formuliert sind, daß aber grammatische Terminologie verwendet wird und daß mit einer Vielzahl optischer Darstellungsmittel versucht wird, dem Lernenden selbst Einblick in die betreffenden Formen und Strukturen zu verschaffen, so daß er die entsprechende sprachliche Regularität selbst entdecken kann.

Die Autoren haben in den Lehrerhandbüchern zu den beiden Bänden des Lehrwerks ziemlich ausführlich die Funktion der "Grammatik" im Lehrwerk, insbesondere auch ihr Verhältnis zu den übrigen Teilen des Lehrwerks und ihren Stellenwert im Unterricht sowie im Lernen der Schüler beschrieben. Danach ist der Weg über die Einsicht in Formen, Strukturen und Funktionen ein zusätzlicher Lernweg, dessen Bedeutung für das Erlernen einer Fremdsprache für die einzelnen Lernenden unterschiedlich ist und in hohem Maße von seinen Lernerfahrungen, Lernerwartungen und Lerndispositionen abhängig ist. Das durch die Art der Darstellung ermöglichte Lernverfahren bezeichnen die Autoren als induktiv und operativ:

"Der D-Teil einer Lektion arbeitet das sprachliche Material, das zunächst in seiner Funktionalität präsentiert worden ist (A-, B-, C-Teile), unter systemgrammatischer Perspektive auf. Er ermöglicht "Grammatikarbeit" auf induktiver und operativer Basis. Das bedeutet:

- Das jeweilige grammatische Phänomen wird in seiner "Regelmäßigkeit" (was Abweichungen von der "Regel" einschließt) dadurch verdeutlicht, kognitiv erfaßbar und lernbar gemacht, daß der Lerner in induktivem Nachvollzug vom konkreten Beispiel (aus den Teilen A und/oder C) zur "Regel" gelangt, die jedoch nie theoretisch formuliert ist, sondern die durch optische Mittel (Farbe, Fettdruck, Schriftsatz u.a.) veranschaulicht ist.
- Die gefundene und präsentierte "Regel" kann nun vielmehr vom Lehrer und/oder Lerner auf ihre Tragweite hin dadurch untersucht werden, daß weitere Beispiele zu der jeweiligen "Regel" aus dem Text (der Teile A und C) herausgesucht oder gebildet werden.

Das Ziel hier ist also Einsicht in "Regelmäßigkeiten" des Deutschen; diese Einsicht wird freilich nicht um ihrer selbst willen angestrebt, vielmehr kann man sich von dieser Einsicht positive Auswirkungen auf das Verstehen von Sprache erhoffen (zumal bei erwachsenen Lernern, die u.U. schon eine andere Fremdsprache gelernt haben), vielleicht auch auf das Sprechen und Schreiben, auf jeden Fall aber auf eine größere Ökonomie des Lernens.

Außerdem werden hier die gelernten sprachlichen Strukturen in einem übersichtlichen Zusammenhang so dargeboten, daß sie der Lerner bei Bedarf und Interesse immer wieder "nachschiessen" kann. Dieser Teil ist vor allem für "kognitive Lernertypen" geeignet¹⁾.

5. ERGEBNISSE

Die Ergebnisse dieser Analyse der Darstellung der Grundstruktur des Nebensatzes im Deutschen in einigen Grammatiken und Lehrwer-

1) Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrerhandbuch 1. Berlin und München 1979. S. 12-13.

ken des Deutschen als Fremdsprache lassen sich folgendermaßen zusammenfassen und zu Hypothesen verallgemeinern (die sich durch noch weitergehende Analysen und Vergleiche verifizieren lassen):

- (1) Die Darstellung grammatischer Formen, Strukturen und Funktionen in den verschiedenen Grammatiken und Lehrbüchern des Deutschen als Fremdsprache weist z.T. erhebliche Unterschiede auf.
- (2) Diese Unterschiede betreffen einerseits den Inhalt und den Umfang der Informationen, andererseits insbesondere die Art der Darstellung und Präsentation.
- (3) Diese Unterschiede zeigen sich bereits bei einem scheinbar so einfachen Sachverhalt wie der Grundstruktur des Nebensatzes im Deutschen. Bei schwierigeren grammatischen Fragen und Themen, zumal bei solchen Fragen, deren Beantwortung selbst heute noch unter Sprachwissenschaftlern umstritten ist, und allemal bei solchen, von denen die Sprachwissenschaft insgesamt noch viel zu wenig weiß, sind die genannten Unterschiede um so größer.
- (4) Unter dem (lernpsychologischen) Gesichtspunkt der Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit des Verstandenen und Behaltene im rezeptiven und produktiven Sprachgebrauch gewinnt die Frage nach der Art der Darstellung der grammatischen Formen, Strukturen und Funktionen eine entscheidende Bedeutung.

Abstrakte (metasprachliche) Beschreibungen (das läßt sich auch im "Selbstversuch" nachvollziehen) errichten bereits Verständnisbarrieren und machen Sachverhalte schwer verständlich, die in ihrem Kern weniger schwierig sind. Demgegenüber scheinen konkrete Beispiele, wenn bei ihrer Darstellung verschiedene optische Mittel verwendet werden, das Verstehen und Behalten aber zu fördern.

Für unsere Frage nach einer "Grammatik für den Fremdsprachenunterricht" ergibt sich aus alledem:

Die "Grammatik" einer Sprache ist weder in den allgemeinen "Referenzgrammatiken" (wie dem DUDEN) noch in den Grammatiken mit "fremdsprachendidaktischer Perspektive" (wie der von SCHULZ/GRIESBACH oder der von HELBIG/BUSCHA) so dargestellt, daß sie sich ohne weiteres für das Lehren und Erlernen einer Fremdsprache eignen. Vielmehr muß hier offenbar bei jeder einzelnen grammatischen Form, Struktur und Funktion nicht nur danach gefragt werden, wie sie aussieht und welche "Regularität" ihr zugrunde liegt, sondern auch und vor allem danach, (1) ob sie dem Lernenden Schwierigkeiten bereitet, (2) worin diese Schwierigkeiten vor allem bestehen und (3) welche Möglichkeiten denkbar sind und sich bewähren bei dem Versuch, diese Schwierigkeiten zu beseitigen oder zu mildern.

Bei dem Versuch, diese Fragen zu beantworten, wird man weder die Muttersprache der Lernenden außer acht lassen dürfen noch die Lernenden (ihre Lernfähigkeiten und Lerngewohnheiten) selbst. Insbesondere die Beantwortung der Fragen (1) und (2) hängt sehr von der Muttersprache ab, die Beantwortung der Frage (3) sehr von den Lernfähigkeiten und Lerngewohnheiten der einzelnen Lernenden.

6. AUSBLICK

Damit stellt sich zugleich die allgemeinere Frage, wie zu solch einer "pädagogischen" oder "didaktischen" Grammatik (der Sprachgebrauch innerhalb der Fachliteratur ist da nicht einheitlich) zu kommen sei, und des weiteren, welche wissenschaftlichen Disziplinen in welcher Weise bei der Erforschung und Entwicklung der Grundlagen für eine solche Grammatik beteiligt sind oder sein könnten.

Der Wissenschaftszweig, der sich ausdrücklich mit der Erforschung von Sprachlehr- und -lernprozessen befaßt, ist der noch relativ junge der "Sprachlehr- und -lernforschung". In den Horizont seiner Fragestellungen und Aufgaben gehören zwangsläufig die im Verlauf der vorliegenden Einführung formulierten Fragen. Soweit es sich um die Erforschung von Lehr- und Lernprozessen handelt, wird er etwa mit den folgenden Wissenschaftszweigen kooperieren müssen: mit der Pädagogik bzw. demjenigen ihrer Teilbereiche, der sich mit der Erforschung von Lehren und Lernen befaßt; mit der Psychologie bzw. mit demjenigen ihrer Teilbereiche, der sich mit Verstehen, Behalten und Anwenden von Verstandenem und Behaltenem befaßt (Lernpsychologie). Insofern das Lehren und Erlernen von Sprache erforscht werden soll, wird er mit der Sprachwissenschaft und insbesondere mit demjenigen ihrer Teilbereiche kooperieren, die die Gegenwartssprache unter vielfältigen Gesichtspunkten erforschen und beschreiben.

Die Sprachlehr- und -lernforschung wird aber vor allem eigene Forschungsstrategien und -methoden entwickeln müssen, um allmählich mehr und gesichertere Erkenntnisse über die konkret ablaufenden Prozesse des Erwerbs und des Gebrauchs von Sprache zu gewinnen. Gegenwärtig wendet sie sich verstärkt, auch in der Frage der Entwicklung "didaktischer" oder "pädagogischer" Grammatiken, dem Lernenden und der Erforschung der Arten und Bedingungen seines Lernens zu. Dahinter steht die Überzeugung, daß sich "pädagogische" oder "didaktische" Grammatiken nicht ohne weiteres aus vorhandenen "Referenzgrammatiken" ableiten lassen, weder durch bloße Kürzung noch durch "Vereinfachung" noch durch sonstige Verfahren, wie das in der Vergangenheit versucht worden ist. Daß für diese Überzeugung sehr vieles spricht, dürfte durch die Analyse der Darstellung des Nebensatzes im Deutschen hinlänglich deutlich geworden sein.

7. LEKTÜRE-VORSCHLAG

Für das weitere Studium der angeschnittenen Fragen und Probleme sollen abschließend drei Bücher zur Lektüre empfohlen werden, die aus neuerer Zeit stammen, leicht zugänglich und geeignet sind, tiefer in die Fragen und Probleme hineinzuführen, als das in dieser Einführung geschehen konnte. Das erste ist eine Monographie, das zweite eine Sammlung von Aufsätzen zum Thema, das dritte enthält in seinem Hauptteil ebenfalls Aufsätze zum Thema:

- (1) Günther Zimmermann: Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/M. 1977
- (2) K.-Richard Bausch (Hrsg.): Beiträge zur didaktischen Grammatik. Probleme, Konzepte, Beispiele. Königstein 1979

(3) Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 5. Heidelberg 1979
Weitere, auch weiter zurückliegende, Literatur ist der anschließenden Auswahlbibliographie, den in den empfohlenen Büchern enthaltenen Literaturhinweisen sowie der Spezialbibliographie von Hausmann¹⁾ zu entnehmen.

1) Franz Josef Hausmann: Linguistik und Fremdsprachenunterricht 1964-1977. Tübingen 1977

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE

- Arndt, Horst: Grammatik, Semantik, Discourse Analysis. Zum Verhältnis von Linguistik und Fremdsprachenunterricht. Der fremdsprachliche Unterricht 3 (1969), Heft 11, 9-27.
- Arndt, Horst: Sprachlerntheorien und Fremdsprachenunterricht. Zum gegenwärtigen Stand von Lernpsychologie und Zielsprachenunterricht. Der fremdsprachliche Unterricht 4 (1970), Heft 16.
- Arndt, Horst: Wissenschaftliche Grammatik und pädagogische Grammatik. Neusprachliche Mitteilungen 22 (1969), 65-76.
- Arndt, Horst: Fragen zum gegenwärtigen Stand einer Fremdsprachentheorie. In: Werner Hüllen (Hrsg.): Neusser Vorträge zur Fremdsprachendidaktik. Bielefeld 1973, 7-29.
- Arndt, Horst: Linguistische und lerntheoretische Grundaspekte des Grammatikunterrichts im Englischen. Der fremdsprachliche Unterricht 2 (1968), 3ff.
- Allen, J.P.B.: Pedagogic Grammar. In: Allen, J.P.B./Corder, S.P.: Techniques in Applied Linguistics, London 1974, 59-92.
- Alexander, L.G.: The Teaching of Grammar: What Are the Issues? Zielsprache Englisch 0 (1971), 18ff.
- Bausch, K.-Richard (Hrsg.): Beiträge zur didaktischen Grammatik. Königstein 1979 (dort auch noch weitere Literatur: S. 258ff.).
- Candlin, Christopher N.: The Status of Pedagogical Grammars. In: Corder, S.P./Roulet, E. (Hrsg.): Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics, Bruxelles/Paris 1973, 55-64.
- Corder, S. Pit: Introducing Applied Linguistics. Harmondsworth 1973.
- Czepluch, H./Janßen, H./Tuchinsky, J.: Wie viele "pädagogische Grammatiken" für den Fremdsprachenunterricht? Linguistik und Didaktik 8 (1977), 219-230.
- Denninghaus, Friedhelm: Die wechselseitigen Einflüsse zwischen der Linguistik und dem Fremdsprachenunterricht. Praxis des neusprachlichen Unterrichts 17 (1970), 407-418 und 18 (1971), 31-40.
- Engel, Ulrich: Linguistik-Grammatik-Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch DaF 5 (1979), 49-66.
- Engel, Ulrich/Schumacher, Harald: Kleines Valenzlexikon. Tübingen 1976.
- Fabricius-Hansen, Cathrine: Die Relevanz der Satzbaupläne für den Fremdsprachenunterricht. Jahrbuch DaF 5 (1979), 156-175.
- Glaap, Albert Rainer: Grammatikschulen und Schulgrammatik. Zur Übersetzbarkeit linguistischer Modelle in den Englischunterricht. Die Neueren Sprachen 71 (1972), 707-716.
- Götze, Lutz: Moderne Grammatiktheorien und ihre Anwendung im Unterricht "Deutsch als Fremdsprache". In: Beiträge zu den Sommerkursen 1972. München 1972, 28-40.

- Gutschow, Harald: Strukturalistik, Linguistik, Sprachunterricht. Praxis 11 (1964), 308-316.
- Gutschow, Harald: Der Einfluß linguistischer Theorien und technischer Entwicklungen auf die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts. Neusprachliche Mitteilungen 23 (1970), 92-102.
- Helbig, Gerhard: Die Bedeutung syntaktischer Modelle für den Fremdsprachenunterricht. Deutsch als Fremdsprache 4 (1967), 195-204, 259-267.
- Helbig, Gerhard: Zur Anwendbarkeit moderner linguistischer Theorien im Fremdsprachenunterricht und zu den Beziehungen zwischen Sprach- und Lerntheorien. Deutsch als Fremdsprache 6 (1969), 15-27.
- Helbig, Gerhard/Schenkel, Wolfgang: Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben, Leipzig 1969.
- Helbig, Gerhard: Zum Verhältnis von Grammatik und Fremdsprachenunterricht. Deutsch als Fremdsprache 9 (1972), 10-18.
- von Hentig, Hartmut: Didaktik und Linguistik. In: Bollnow, O.F. (Hrsg.): Sprache und Erziehung, Weinheim 1968, 83-110.
- Hieber, Wolfgang: Enkodier- und Dekodier-Grammatik. Jahrbuch DaF 5 (1979), 103-113.
- Hüllen, Werner: Zur linguistischen Begründung fremdsprachlicher Übungsformen. Linguistik und Didaktik 9 (1972), 32-41.
- Hüllen, Werner: Linguistische Modelle und didaktische Grammatik. Neusprachliche Mitteilungen 26 (1973), 8-16.
- Hammerly, Hector: The Deduction/Introduction Controversy. Modern Language Journal 59 (1979), 15-18.
- Ibanez, Roberto: Deskriptive Grammatik und Pädagogische Grammatik. Linguistik und Didaktik 9 (1972), 58-62.
- Jung, Lothar: Linguistische Grammatik und didaktische Grammatik. Frankfurt/Main 1975.
- Kaufmann, Gerhard: Didaktische Auswertung linguistischer Untersuchungen zur geschriebenen deutschen Standardsprache der Gegenwart. In: Gesprochene Sprache. Jahrbuch 1972, Düsseldorf 1974, 283-305.
- Kaufmann, Gerhard: Grammatik und Lehrstoffplanung im Fach Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch DaF 5 (1979), 67-86.
- Kühlwein, Wolfgang: Applikation der Linguistik. In: Lexikon der Germanistischen Linguistik. Tübingen 1973, 561-571.
- Mackey, W.F.: Applied Linguistics: its Meaning and Use. English Language Teaching 20 (1966), 197-206.
- Nickel, Gerhard: Die Rolle der Angewandten Linguistik im Fremdsprachenunterricht. In: Nickel, Gerhard: Angewandte Sprachwissenschaft und Deutschunterricht. München 1973, 9-16.

- Noblitt, James S.: Towards a Theory of Foreign Language Materials Preparation. IRAL 10 (1972), 313-331.
- Piepho, Hans-Eberhard: Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen 1974.
- Rall, Dietrich/Engel, Ulrich/Rall, Marlene: DVG für DaF. Heidelberg 1977.
- Rall, Marlene: Vom Nutzen der Dependenz-Verb-Grammatik für den einzelnen Schüler. Jahrbuch DaF 5 (1979), 87-102.
- Roulet, Eddy: Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues. Paris/Bruxelles 1972.
- Schulz, Hermann: Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Vor- und Grundschule. Jahrbuch DaF 5 (1979), 130-142.
- Schmidt, Reiner: Überlegungen zu einer pädagogischen Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung 9 (1980) H. 2, S. 149-165.
- Tesnière, Lucien: Eléments de syntaxe structurale. Paris ²1965.
- Titone, Renzo: Grammar Learning as Induction. IRAL 3 (1965), 1-11.
- Ungerer, Friedrich: Überlegungen zu einer didaktischen Grammatik für den Englischunterricht. Der fremdsprachliche Unterricht 8 (1974), H. 30, 21-35.
- Wienold, Götz: Die Erlernbarkeit der Sprachen. Eine einführende Darstellung des Zweitspracherwerbs. München 1973.
- Wilkins, D.A.: Linguistics in Language Teaching. London 1972.
- Wilkins, D.A.: Grammatical, Situational and Notional Syllabuses. In: AILA 3d Congress Copenhagen 1972, Proceedings Volume II, Heidelberg 1974, 264-265.
- Zimmermann, Günther: "Grammatische Bewußtmachung" im Fremdsprachenunterricht? Zielsprache Englisch 0 (1971), 13-17.
- Zimmermann, Klaus: Textuelle Lernziele im Fremdsprachenunterricht. Jahrbuch DaF 5 (1979), 114-129.
- Zimmermann, Günther: Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/Main 1977.