

Reiner Schmidt, Bielefeld

Grammatik für Sprachlernzwecke

1. Was verstehe ich unter einer „Grammatik für Sprachlernzwecke“?

Eine „Grammatik für Sprachlernzwecke“ stellt die Eigentümlichkeiten (Regularitäten) einer Sprache nicht um ihrer selbst willen, sondern für Sprachlernzwecke dar. Ihr letztes Ziel ist es, sich selbst überflüssig zu machen; dieses Ziel ist dann erreicht, wenn Fremdsprachenlerner(innen) die Fremdsprache rezeptiv wie produktiv frei beherrschen, ohne die „Krücke“ Grammatik. Auf dem z.T. mühsamen und langen Weg zu diesem Ziel ist für manche heranwachsende und erwachsene Lerner(innen) diese Krücke absolut unentbehrlich, für andere ein häufig (d.h. nicht immer) willkommenes Hilfsmittel, für wieder andere gelegentlich eher eine Behinderung, für wenige gänzlich überflüssig und unnütz.

Auf gar keinen Fall auch darf man die Grammatik einer Sprache mit der Sprache selbst verwechseln: Vielmehr ist *jede* Beschreibung einer Sprache nur ein (Teil-)Modell der Sprache, das nie mit dem Original (der Sprache selbst) identisch ist. Zudem gibt es viele verschiedene Modelle einer Sprache, die alle vorgeben oder danach streben, das original möglichst „naturgetreu“ abzubilden: Wie unterschiedlich, voneinander abweichend, ja sich z.T. widersprechend diese „Abbilder“ sind, stellt man schnell und leicht fest, wenn man die Darstellung ein- und desselben sprachlichen („grammatischen“) Sachverhalts in verschiedenen Grammatik-Büchern des Deutschen nachliest und miteinander vergleicht.

Daraus folgt zwangsläufig, daß auch das Erlernen eines Modells einer Sprache (wie es im Grammatik-Buche steht) nicht mit dem Erlernen der Sprache selbst verwechselt werden darf: Vielmehr kann und soll das Erkennen und Behalten von Formen, Strukturen und Funktionen sprachlicher Mittel dabei helfen und dazu beitragen, daß diese Formen und Strukturen besser verstanden, möglichst korrekt gebildet und kontextadäquat gebraucht werden.

Eine Darstellung sprachlicher Formen, Strukturen und Funktionen, die das Erlernen und Behalten (*Lernertätigkeiten* also) so gut wie nur irgend möglich provoziert, fördert, unterstützt, gewährleistet – eine solche „Grammatik für Sprachlernzwecke“ nenne ich im folgenden „Pädagogische Grammatik.“ Dieser Pädagogischen Grammatik kann und soll im Unterricht korrespondieren eine Grammatikarbeit, die das Erkennen fördert, das Behalten erleichtert und das Anwenden übt.

2. Was unterscheidet eine Pädagogische Grammatik von einer Linguistischen Grammatik?

Das Eigentümliche einer Pädagogischen Grammatik wird besonders deutlich, wenn man sie mit den Konzepten Linguistischer Grammatiken vergleicht. Dabei zeigt sich, daß die Unterschiede der beiden Konzepte so grundlegend und so gravierend sind, daß man eine Pädagogische Grammatik z.B. nicht einfach, wie man das früher versucht hat und auch zum Teil heute noch versucht, aus einer Linguistischen Grammatik (etwa durch bloßes Weglassen bestimmter Elemente unter Beibehaltung der Darstellungsweise im übrigen) ableiten oder gewinnen kann.¹

Die wesentlichen Unterschiede der beiden Sprachbeschreibungs-Konzeptionen (Linguistische Grammatik vs. Pädagogische Grammatik) sind der folgenden Übersicht zu entnehmen:

| Linguistische Grammatik | Pädagogische Grammatik |
|---|--|
| TOTALITÄT (Ausnahmen von der "Regel" besonders wichtig) | AUSWAHL |
| ABSTRAKTHEIT (der Beschreibung/Darstellung) | KONKRETHEIT/ANSCHAULICHKEIT (der Abbildung/Darstellung) |
| KÜRZE (der Darstellungsmittel) | AUSFÜHRLICHKEIT (der Darstellungsweise bezüglich der als wichtig erkannten Elemente) |
| keine lernpsychologischen Vorgaben oder Rücksichten | Lernpsychologische Kategorien zentral: - VERSTEHBARKEIT - BEHALTBARKEIT - ANWENDBARKEIT |

Am Beispiel der Darstellung der Plural-Bildung des Substantivs sollen die genannten Unterschiede verdeutlicht werden.

Die ältere *DUDEN-Grammatik*² (Mannheim 1966, 181-187) beschreibt auf nicht weniger als *sechs* engbedruckten Seiten die Möglichkeiten der Plural-Bildung im Deutschen. Das Hauptinteresse gilt dabei den niedrig frequenten Ausnahmen von der allgemeinen Regel, die zum größten Teil unwichtig und überflüssig und darüber hinaus in ihrer Heterogenität und fehlenden Systematik auch unlernbar sind, z.B. (182-183):

„Das Schwanken zwischen Umlaut und Nichtumlaut ist häufig. Die Hochsprache hat sich hier oft für die eine der beiden Formen entschie-

den und die andere, soweit sie noch lebt, in die Mundart oder in die Umgangssprache abgedrängt, falls sie sie nicht in der Bedeutung differenziert hat:

| | |
|-------------------------|------------------------------|
| <i>Hochspr. Üblich:</i> | <i>Mdal., ugs., seltener</i> |
| die Armbrüste | |
| auch die Armbruste | |
| die Böden | die Boden (selten) |
| die Bogen | die Bögen (auch, bes. Südd.) |
| die Erlasse | die Erlässe (Östr.) |
| die Hammel oder Hämme | |
| die Kästen | die Kasten (seltener) |
| die Knuste oder Knüste | |
| ..." | |

Der Raum, der der Darstellung dieser Besonderheiten und Ausnahmen gewidmet ist, ist ihrer Wichtigkeit für den Sprachgebrauch (und damit auch für den Sprachlernprozeß) umgekehrt proportional. Das für den Sprachlernprozeß und den Sprachgebrauch dagegen eigentlich Wichtige wird eher am Rande und darüber hinaus sehr knapp behandelt, z.B. (182 und 184):

„a) Umlaut im Plural

Der Umlaut ist ein Kennzeichen starker Deklination. Er hat sein Gebiet erweitert und viele Wörter erfaßt, denen er ursprünglich nicht zukam.“ (Seite 182)

„b) Plural auf -er und -e

Der Plural auf -er, der ursprünglich auf die Neutra beschränkt war, hat sich im Neuhochdeutschen auch auf Maskulina ausgedehnt, weil seine Form so deutlich erkennbar ist. Er steht ohne und mit Umlaut.“ (Seite 184)

Weniger umfangreich ist *ERBEN*;³ er kommt mit zwei Seiten aus. Aber auch in der Darstellung von *ERBEN* sind viele Dinge offenbar wichtiger als die „normalen“ Formen der Plural-Bildung; ein Beispiel (§ 97):

„b) Einzahl- und Mehrzahl-Formen

Mit den Personalpronomina der 3. Person haben die Substantive nicht nur die Kategorie des Genus gemeinsam, sondern auch des Numerus, d.h. die formal ausgeprägte Opposition Einzahl (Singular, zu lat. singularis numerus) und Mehrzahl (Plural, aus lat. pluralis zu plus, pluris 'mehr'). Eine besprochene Erscheinung der Erfahrungswelt kann also als 'Ding' oder 'Größe' gefaßt und unter dem Gesichtspunkt der 'Einheit' (Haus, Haar, Wein, Schlag, Schönheit) oder der 'Vielheit' von Exemplaren, Konkretisierungen, Sorten (Häus-er, Haar-e, Wein-e, Schläg-e, Schönheit-en) vorgestellt werden. Lediglich Größen, die nur einmal vorhanden (Rom, Menschheit) oder keine hinsichtlich räumlicher oder zeitlicher Begrenzung festumrissen, zählbaren Erscheinungen sind (Schnee, Blut, Treue, turnen), entziehen sich dem

numeralen Aspekt. ...“

Vergleichsweise äußerst knapp ist dagegen die Darstellung in der ansonsten sehr umfangreichen *AKADEMIE-Grammatik*;⁴ auf nicht einmal einer Seite wird die gesamte Plural-Bildung abgehandelt (596–597):

„2. Pluralformative. Es stehen zur Verfügung: -0XXX (Nullform), -e -(e)n, -er sowie -s; außerdem kann Vokalabwandlung (Umlaut) beim Basismorphem auftreten (a, o, u - ä, ö, ü). Ohne Berücksichtigung des Artikels unterscheiden sich die Pluralformen von denen des Singulars entweder in keinem Merkmal (Schüler/Schüler) oder durch abgewandelten Stammvokal (Garten/Gärten) oder durch Pluralsuffix (Arm/Arme) oder durch abgewandelten Stammvokal + Pluralsuffix (Buch/Bücher). Daraus ergeben sich folgende Typen der Pluralbildung:

Pluralformative

| Formativ | Vokalverwandlung | Mask. | Fem. | Neutr. |
|----------|------------------|----------|-------------|---------|
| b-0 | - | Lehrer | | Muster |
| -0 | + | Väter | Mütter | Klöster |
| -e | - | Hunde | Erlaubnisse | Schiffe |
| -e | + | Köpfe | Wände | Flöße |
| -er | - | Geister | | Kinder |
| -er | + | Männer | | Gräser |
| -n | - | Boten | Adern | Augen |
| -(e)n | - | Menschen | Frauen | Betten |
| -s | - | Parks | Muttis | Autos |

Fremdwörter weisen unterschiedliche Grade der Eindeutschung auf, sie erscheinen mit fremden oder eingedeutschten Endungen. z.B. Modus, Modi; Kasus, Kasus; Tempus, Tempora; Abstraktum, Abstrakta; Index, Indizes; Organismus, Organismen; Tempo, Tempi / Tempos; Famulus, Famuli / Famulusse; Atlas, Atlanten / Atlasse; Thema, Thematata / Themen; Komma, Kommata / Kommas. Verschiedene Pluralformen stehen im Zusammenhang mit der Genuszugehörigkeit der Substantive. Wenngleich eine eindeutige Zuordnung der Genera zu bestimmten Pluraltypen nicht vorliegt, lassen sich doch einige Relationen aufzeigen. Pluralformen des Typs Hunde, Bäume sind charakteristisch für starke Maskulina. Kinder, Blätter für Neutra und Frauen für Feminina. ...“

Obwohl es also in allen drei Grammatiken um ein- und dieselbe Sache geht (Plural-Bildung der Substantive im Deutschen), fallen die einzelnen Darstellungen sowohl *quantitativ* als auch *qualitativ* ganz *unterschiedlich* aus. Zugleich sind sie Beispiele für das Bemühen um TOTALITÄT (besonders die DUDEN-Grammatik), KÜRZE (besonders die AKADEMIE-Grammatik) und ABSTRAKTHEIT (alle drei Grammatiken).

Dem Fremdsprachenlernen mit seinen zentralen Komponenten VERSTEHEN-BEHALTEN-ANWENDEN stellt diese Art der Darstellung un-

überwindliche Hindernisse in den Weg: Das Verstehen (als Voraussetzung für das Behalten und Anwenden) wird durch Abstraktheit und (formelhafte) Kürze zumindest erschwert, wenn nicht gänzlich unmöglich gemacht; das Behalten als (weitere) Voraussetzung des Anwendens wird darüber hinaus durch die Totalität (die Masse des Dargestellten, z.B. in der DUDEN-Grammatik) nahezu oder gänzlich unmöglich gemacht; zum Anwenden des Gelernten kann es unter diesen Bedingungen erst gar nicht kommen, solange nämlich die beiden Grundvoraussetzungen Verstehen und Behalten nicht gewährleistet sind, zumal selbst bei Vorliegen dieser Voraussetzungen sich das Anwenden nicht von selbst ergibt, sondern zusätzlich und immer wieder aufs neue geübt werden muß.

Bei dieser für das DaF-Lernen deprimierenden Sachlage blieb den Lerner(innen) bisher nichts anderes übrig, als bei jedem einzelnen Substantiv die entsprechende Plural-Form gleich mitzulernen. Und das muß wohl auch weiterhin die grundlegende Strategie bleiben.

Darüber hinaus ist jedoch zu fragen, ob den Lerner(innen) nicht doch Regularitäten „mittlerer Reichweite“ in einer Weise vermittelt werden können, die das Verstehen erleichtert, das Behalten fördert und so die Basis für das Anwenden schafft. Die Kenntnis dieser Regularitäten soll die Lerner(innen) in bestimmten Situationen (z.B. wenn die richtige Pluralform nicht spontan verfügbar ist oder wenn Zeit zur Selbstkorrektur zur Verfügung steht) in die Lage setzen, Fehler bei der Pluralbildung zu vermeiden oder zu korrigieren.

Ich setze deshalb bei folgendem Hinweis der AKADEMIE-Grammatik an: „Wenngleich eine eindeutige Zuordnung der Genera zu bestimmten Pluraltypen nicht vorliegt, lassen sich doch einige Relationen aufzeigen. Pluralformen des Typs „Hunde“, „Bäume“ sind charakteristisch für starke Maskulina, „Kinder“, „Blätter“ für Neutra und „Frauen“ für Feminina.“ (77, letzter Absatz), begnüge mich aber nicht mit dem kurzen Hinweis auf die Beispiele, die das belegen. Vielmehr versuche ich, meine und der Lerner(innen) Aufmerksamkeit auf wesentliche Merkmale der Pluraltypen 1-5⁵ zu lenken, um ihnen einigermaßen verlässliche Anhaltspunkte für die Zugehörigkeit der Substantive zu diesen Pluraltypen zu geben. Wie sich zeigt, gehören zu

- | | |
|--------------|--|
| Typ 1 (-e) | vor allem <i>einsilbige</i> Substantive (besonders viele <i>maskuline</i> , viele <i>neutrale</i> , einige <i>feminine</i>), die auf Konsonant enden; |
| Typ 2a (-n) | <i>feminine</i> Substantive, die auf <i>-e</i> enden; |
| Typ 2b (-en) | Ebenfalls <i>feminine</i> Substantive, die aber auf Konsonant enden; |

- Typ 3 (—) *maskuline und neutrale Substantive, die auf -el, -en, -er enden;*
- Typ 4 (-er) *neutrale einsilbige Substantive, die auf Konsonant enden;*
- Typ 5 (-s) *viele Fremdwörter aus dem Englischen und Französischen.*

Ein Problem besteht freilich weiterhin darin, daß es bei den genannten Merkmalen und Zuordnungen Überschneidungen zwischen den einzelnen Gruppen gibt und weitere „Ausnahmen“ hinzukommen. Gleichwohl kann die so gebotene Information für viele Lerner(innen) hilfreich sein, zumal sie sich im Unterricht noch weiter „vereinfachen“ (und vergrößern) lassen, etwa in Form der folgenden Übersicht:

| SINGULAR | PLURAL |
|---|---|
| 1. der Ar <input type="text" value="m"/> | die Arm <input type="text" value="e"/> |
| der Stuh <input type="text" value="l"/> | die Stühl <input type="text" value="e"/> |
| der ~ <input type="text" value="K*"/> | die ~ <input type="text" value="e"/> |
| 2a. die Tass <input type="text" value="e"/> | die Tasse <input type="text" value="n"/> |
| die ~ <input type="text" value="e"/> | die ~ <input type="text" value="n"/> |
| 2b. die Wohnun <input type="text" value="g"/> | die Wohnung <input type="text" value="en"/> |
| die ~ <input type="text" value="K*"/> | die ~ <input type="text" value="en"/> |
| 3. der Mant <input type="text" value="el"/> | die Mäntel <input type="text" value="—"/> |
| der Wag <input type="text" value="en"/> | die Wagen <input type="text" value="—"/> |
| das Zimm <input type="text" value="er"/> | die Zimmer <input type="text" value="—"/> |
| der/das ~ <input type="text" value="el"/> <input type="text" value="en"/> <input type="text" value="er"/> | die ~ <input type="text" value="—"/> |
| 4. das Bil <input type="text" value="d"/> | die Bild <input type="text" value="er"/> |
| das Gla <input type="text" value="s"/> | die Gläs <input type="text" value="er"/> |
| das ~ <input type="text" value="K*"/> | die ~ <input type="text" value="er"/> |
| 5. das Steak | die Steak <input type="text" value="s"/> |
| das FREMDWORT (engl., frz.) | die ~ <input type="text" value="s"/> |

(* = Konsonant)

Einige Regularitäten dieser Übersicht sind *Regularitäten nur mittlerer Reichweite*, d.h. sie treffen nicht auf alle, gleichwohl auf weitaus die meisten Fälle zu: Dies gilt vor allem für neutrale Substantive, die sich zwar überwiegend in Klasse 4, zu einem nicht unerheblichen Teil jedoch auch in Klasse 1 (das Bein, die Beine) finden, desgleichen für einige feminine Substantive, die sich ebenfalls in Klasse 1 (die Hand, die Hände) finden, im Gegensatz zu der weit überwiegenden Zahl der femininen Substantive in den Klassen 2a und 2b. Diese Einschränkungen müssen den Lernenden ebenfalls vermittelt werden.

Der Versuch *einer noch stärkeren Visualisierung* der Regularitäten der Pluralbildung des Substantivs im Deutschen findet sich im Band 1 A des Lehrwerks „Deutsch aktiv Neu“⁶ in Form eines „Plural-Computers“.

Den Lernenden ist eine *doppelte Lernstrategie* zu empfehlen:

1. Präge dir die Regularitäten der Übersicht jeweils anhand von einem oder zwei Beispielen ein.
2. Lerne nach Möglichkeit die Pluralform eines Substantivs immer gleich mit; dabei können dir die Regularitäten der Übersicht behilflich sein.

Die bisherigen Beobachtungen und Ausführungen lassen sich etwa folgendermaßen *zusammenfassen*:

1. Die Darstellung grammatischer Formen, Strukturen und Funktionen in den verschiedenen Grammatiken des Deutschen weist z.T. erhebliche Unterschiede auf.
2. Diese Unterschiede betreffen einerseits den Inhalt und den Umfang der Information, andererseits insbesondere die Art der Darstellung und Präsentation.
3. Unter dem (lernpsychologischen) Gesichtspunkt der Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit des Verstandenen und Behalteneen im rezeptiven und produktiven Sprachgebrauch gewinnt die Frage nach der *Art der Darstellung* der grammatischen Formen, Strukturen und Funktionen eine entscheidende Bedeutung.

Abstrakte (metasprachliche) Beschreibung (das läßt sich auch im „Selbstversuch“ nachvollziehen) errichten bereits Verstehensbarrieren und machen Sachverhalte schwer verständlich, die in ihrem Kern weit weniger schwierig sind. Demgegenüber scheinen konkrete Beispiele, die gut visualisiert sind und die für die Anwendung benötigte Teilabstrahierung ermöglichen, das Verstehen, Behalten und Anwenden zu fördern.

3. Was sind die wesentlichen Merkmale einer Pädagogischen Grammatik?

Dem Vergleich der Konzepte Linguistischer Grammatiken auf der einen und einer Pädagogischen Grammatik auf der anderen Seite sind z.T. bereits die wesentlichen Merkmale einer Pädagogischen Grammatik zu entnehmen.

Ich beschreibe und erläutere diese Merkmale im folgenden noch einmal kurz und diskutiere die Fragen, die sich jeweils ergeben, mit dem Ziel, zu konkreten Handlungsanweisungen für die Erstellung einer Pädagogischen Grammatik wie auch zu ersten Empfehlungen für die Grammatikarbeit im Unterricht zu kommen.

1. *Ziel* einer Pädagogischen Grammatik (wie auch der Grammatikarbeit im Unterricht) ist die Unterstützung und Förderung des Erlernens einer Fremdsprache. Jede Sprachbeschreibung im Lehrbuch wie auch jede Grammatikarbeit im Unterricht wird sich die Frage gefallen lassen müssen, ob und inwieweit sie diesem Ziel erkennbar dient oder nicht. Dient sie diesem Ziel nicht, ist sie nicht nur überflüssig, sondern darüber hinaus eine Zeitverschwendung und damit für den Lernprozeß ausgesprochen schädlich.
2. Eine Pädagogische Grammatik muß aus der verwirrenden und z.T. nicht systematisierbaren Fülle und Vielfalt der Aspekte *auswählen*. Allgemeine *Kriterien* dieser zu treffenden Auswahl sind (a) *Gebrauchsüblichkeit und Gebrauchsfähigkeit* der jeweiligen Formen, Strukturen und Funktionen und (b) *Reichweite der entsprechenden Regularität*. Dabei ist zu beachten, daß in jedem Fall aufs neue entschieden werden muß, ob und wieviele „Ausnahmen“ von der jeweiligen „Regel“ von Anfang an mitzuliefern oder aber zunächst oder ganz zu vernachlässigen sind. Das *Lernerinteresse und die Lernerbedürfnisse* (c) sind im Unterricht immer zu berücksichtigen und können dazu führen, daß in manchen Fällen weniger, in anderen mehr Informationen über das jeweilige sprachliche Teilsystem vermittelt werden.
3. Eine Pädagogische Grammatik muß die Formen, Strukturen und Funktionen der (Fremd)Sprache *so konkret und anschaulich wie möglich und nur so abstrakt wie unbedingt nötig* darstellen. Das läßt sich durch Beispielmateriale, in dem das „Original“, die Sprache selbst, erscheint, sowie die Ausnutzung aller Möglichkeiten der Visualisierung erreichen. Dies darf jedoch nicht zu einer reinen „Beispiel-Grammatik“ führen, da diese nicht dem Prinzip der Anwendbarkeit und Transferierbarkeit Rechnung trägt. Die Darstel-

lung sollte vielmehr so sein, daß sie den Lernenden über das Erkennen der allen Beispielen gemeinsamen „Regularität“ eine Generalisierung erlaubt; da diese Generalisierung immer eine gewisse Abstraktion von den jeweils konkreten Beispielen beinhaltet, muß darauf geachtet werden, daß (um Verstehbarkeit und Behaltbarkeit nicht zu gefährden) dieser Abstraktionsprozeß nicht weiter als unbedingt nötig führt. Dies läßt sich z.B. dadurch erreichen, daß die generalisierbare Struktur gleichsam wie auf einem Röntgenschirm hinter den konkreten Beispielen in partiell abstrakter Form erscheint.

4. Eine Pädagogische Grammatik darf nicht nach Kürze und schon gar nicht nach Formelhaftigkeit streben.

So genügt es beispielsweise nicht, in kürzester Form Endungen von substantiven oder Verben im Überblick aufzulisten; vielmehr müssen diese Endungen (z.B. die Verbendungen) in ihrem Zusammenspiel mit den Verbstämmen immer wieder aufs neue konkret dargestellt und optisch hervorgehoben werden; so prägt sich das konkrete Beispiel *und* darüber hinaus und gleichzeitig die allgemeine Regularität ein.

5. Eine Pädagogische Grammatik muß den *lernpsychologischen Kategorien der Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit* verpflichtet sein. Ihre Brauchbarkeit oder Unbrauchbarkeit ergibt sich anhand dieser drei zentralen Kategorien.

Für die Lernenden (auch und vor allem im Unterricht) muß der *Prozeß* der Entdeckung sprachlicher Formen, Strukturen und Funktionen immer wieder neu aufgerollt werden. Dabei ist der (induktive) Weg „nach vorn“, vom „Modell-Original“ (der konkreten Sprache) zum „Modell“ (der „Regel“) dem umgekehrten Weg (von der „Regel“ zur konkreten Sprache) vorzuziehen, weil er

- a) beim Modell-Original ansetzt und damit vom leichter Verstehbaren, weil Konkreten, zum schwerer Verstehbaren, weil (partiell) Abstrakten führt und weil er
- b) die Selbständigkeit der Lernenden bei der Erkenntnisgewinnung herausfordert und so erfahrungsgemäß auch zu besserem Verstehen und leichterem Behalten führt.

Dieser induktive Weg hat den weiteren Vorteil, daß die Lernenden zunehmend in die Lage versetzt werden, selbst Regularitäten zu erschließen, auch wenn fehlerhafte Generalisierungen nie ganz auszuschließen sind.

4. Wie wird das Konzept einer Pädagogischen Grammatik im Lehrwerk „Deutsch aktiv Neu“ realisiert?

4.1 Wie sind die Grammatik-Teile aufgebaut?

Wir haben versucht, das beschriebene Konzept einer Pädagogischen Grammatik in den Grammatik-Teilen (B-Teilen) jedes Kapitel zu realisieren. Diese B-Teile bestehen immer aus einem *darstellenden Teil* (B1, B2, ...) und einem *Übungsteil* (Ü1, Ü2, ...).

Basis und Ausgangspunkt der *darstellenden Teile* ist immer das Original Sprache. Formen, Strukturen und Funktionen sind bereits in den Texten der A-Teile jedes Kapitels enthalten und begegnen den Lernenden bereits hier im vollen „Kotext“ (= Textumgebung) und „Kontext“ (gesamter Rahmen, z.B. Situationskontext sprachlicher Äußerungen). In den darstellenden B-Teilen werden diese Formen, Strukturen und Funktionen aufgegriffen und in ihrem systematischen Zusammenhang dargestellt.

Pfeile am Ende einzelner A-Teile weisen auf die B-Teile hin, in denen die entsprechenden Formen, Strukturen und Funktionen thematisiert werden. Häufig werden einige Textbeispiele aus den A-Teilen in den B-Teilen noch einmal aufgegriffen (wo nötig, auch mit dem visuell vermittelten Situationskontext in Form von Bildern); sie bilden gleichsam die „Induktionsbasis“ des dann folgenden Weges vom konkreten Sprachmaterial zur erkennbaren Regularität. Auf diese Weise wird den Lernenden der Erkenntnisprozeß nachvollziehbar gemacht. Am Ende dieses Prozesses steht das jeweilige Paradigma (z.B. 8 B 1: Das Personalpronomen), die jeweilige Struktur (z.B. 2 B 5: Die Satzarten), die jeweilige Bedeutung und Funktion (z.B. 5 B 2: Das Verb und die Ergänzungen). *Pfeile bei den B-Teilen* weisen auf die jeweils zugehörigen B-Übungen hin. Bei der *Darstellung* haben wir alle denkbaren und verfügbaren *visuellen Mittel* einzusetzen versucht, die den Prozeß des Verstehens und Behaltens fördern. Diese Mittel reichen von der Verwendung unterschiedlicher *Schriftgrößen* (vgl. z.B. die mit Bedacht gewählte große Schrift, Fein- und Fettdruck) über *räumliche Untereinander- und Zuordnung* gleicher Phänomene, über konsequent eingesetzte *Farben* und *Symbole* (vgl. z.B. blaues Oval für Verben, grüne Rechtecke für Nominativergänzungen/Subjekte, gelbe Rechtecke für die übrigen Ergänzungen) bis zu *Bildern* (vgl. z.B. den „Plural-Computer“ oder die Bilder bei den Wechselpräpositionen).

4.2. Wie halten wir es mit den „Regeln“?

An keiner Stelle liefern wir metasprachliche Regelformulierungen. Wenn Lernende nach solchen Formulierungen verlangen, spricht nichts dagegen, sie gemeinsam mit ihnen (zunächst in der Muttersprache, später vielleicht auch in der Fremdsprache Deutsch) zu formulieren und aufzuschreiben (oder sie ins Lehrbuch dazuschreiben), solange gewährleistet ist, daß diese Regelformulierungen *am Ende* des beschriebenen induktiven Erkenntnis- und Lernprozesses stehen und die Lernenden selbst erkannt und verstanden haben, was sie jetzt in Form einer „Regel“ oder eines „Merksatzes“ formulieren und u.U. auswendig lernen.

4.3 Wie halten wir es mit der „Terminologie“?

Wohl verwenden wir metasprachliche Begriffe (Sprache über Sprache, bei der die zu beschreibenden Objektbereiche sprachliche Phänomene selbst sind, z.B. das Wort VERB für die betreffende Klasse der Wörter). Denn Denken und Erkennen vollzieht sich notwendigerweise in Begriffen, zudem benötigen wir diese Begriffe, wenn wir über Sprache und sprachliche Erscheinungen sprechen wollen (auch um über Dinge reden zu können, brauchen wir Begriffe wie z.B. „Tisch“, „Stuhl“ usw.).

Das Problem besteht nun freilich darin, daß es in der linguistischen Fachsprache nicht nur eine Vielzahl von Begriffen für dieselbe Sache gibt (z.B. Prädikatsnomen, Subsumptivergänzung, Einordnungsergänzung, Gleichsetzungsnominativ, ... für das Satzglied „meine Freundin“ in dem Satz „Sie ist meine Freundin“), sondern daß auch scheinbar die gleiche Sache bezeichnende Begriffe dies nur zum Teil tun (z.B. gehören zur Klasse der Prädikatsnomina im Kontext der lateinischen Grammatik auch Adjektive wie in dem Satz „Sie ist *schön*“, während andere Sprachbeschreibungen dies gesondert als Qualitativergänzung oder als Artergänzung klassifizieren und beschreiben).

Das Analyse- und Beschreibungsverfahren der lateinischen Grammatik versagt bei einer Vielzahl von für das Deutsche relevanten Erscheinungen und birgt zudem die Gefahr, sprachliche Erscheinungen des Deutschen durch die „lateinische Brille“ zu sehen (z.B. das „Imperfekt“) und damit falsch abzubilden. Eine allseits anerkannte einheitliche grammatische Terminologie ist weder für das Deutsche noch für eine andere moderne Fremdsprache in Sicht. Eine für alle modernen Sprachen gleichermaßen gültige einheitliche Terminologie ist aufgrund der Verschiedenheit und z.T. Unvergleichbarkeit grammatischer Phänomene in zwei (oder mehr) verschiedenen Sprachen eine Utopie, wenngleich es Versuche gibt, die Terminologie wenigstens bezüglich der modernen westeuropäischen (Schul-)

Fremdsprachen in den Teilen zu vereinheitlichen, wo das möglich und sinnvoll ist. Was also tun? Eine ganz neue Terminologie erfinden? Die lateinische übernehmen? Die Terminologie irgendeiner deutschen linguistischen Grammatik (z.B. der DUDEN-Grammatik) übernehmen? Das sind alles keine Lösungen, zumal die Frage nach der Terminologie nicht losgelöst gestellt und betrachtet werden kann von dem Analyse- und Beschreibungsverfahren, dem die Pädagogische Grammatik folgt. Wie so oft, hilft deshalb auch hier einzig und allein ein pragmatisches, an den konkreten Voraussetzungen und Bedürfnissen des Lernalters orientiertes Verfahren, ein Verfahren, bei dem wir versucht haben, vor allem die beiden folgenden Überlegungen zusammenzuführen und miteinander zu verbinden:

1. Viele Lerner verfügen bereits über eine mehr oder weniger fragmentarische Terminologie mit aus der griechisch-lateinischen Tradition stammenden „internationalen“ Begriffen (z.B. Nomen, Akkusativ, ...).
2. Bestimmte, für eine Pädagogische Grammatik brauchbare Analyse- und Beschreibungsverfahren haben aufgrund der Tatsache, daß sie bestimmte Erscheinungen *anders* als die lateinische Grammatik, dem Deutschen aber allein adäquat erfassen und beschreiben, auch von der griechisch-lateinischen Tradition abweichende Begriffe entwickelt, die nicht nur andere Namen für dieselbe Sache sind, sondern *Namen für andere Sachen*.

Grundsätzlich gilt und kann nicht oft genug wiederholt werden, daß grammatikalische Begriffe wie auch der Grammatik-Unterricht für Sprachlernzwecke insgesamt lediglich Hilfsmittel sind, auf gar keinen Fall Selbstzweck.

Anmerkungen

¹ In die gleiche Richtung zielt Günther Desselmann in seinem neuesten Aufsatz „Grammatik der deutschen Sprache. Zur Theorie und Didaktik der Vermittlung im Bereich Deutsch als Fremdsprache“ (In: info DaF 15, 4 (1988), 375–387), wenn er schreibt: „Auch in unserem Lehrbuchzyklus ... sind deshalb selbstverständlich Unterschiede zur Resultatsgrammatik von Helbig/Buscha nicht nur vorhanden, sondern auch notwendig. Die verschiedenen Faktoren (sc. des Lernkontextes im weitesten Sinne) ... haben in ihrem Zusammenwirken Einfluß auf bestimmte Planungsschritte der didaktischen Grammatik, und zwar im Hinblick auf Auswahl, Anordnung, Dosierung, Portionierung und Progression sowie auf die Art der Darstellung und der Übungsverfahren des zu vermittelnden und zu übenden grammatikalischen Sprachstoffs“ (376–377).

² DUDEN. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim 1966, 181–187.

- ³ Johannes Erben: *Deutsch Grammatik. Ein Leitfaden.* Frankfurt/M. 1968.
- ⁴ *Grundzüge einer deutschen Grammatik.* Von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Karl Erich Heidolph, Walter Flämig und Wolfgang Motsch. Berlin: Akademie-Verlag 1984.
- ⁵ die bereits von Gerhard Helbig und Joachim Buscha (*Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht.* Leipzig 1974) ausführlich und differenziert beschrieben worden sind.
- ⁶ Gerd Neuner/Theo Scherling/Reiner Schmidt/Heinz Wilms: *Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Lehrbuch 1 A.* Berlin und München: Langenscheidt 1986, 57–58.

Literaturverzeichnis

- Arndt, H. (1969a). „Grammatik, Semantik, Discourse Analysis. Zum Verhältnis von Linguistik und Fremdsprachenunterricht.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 3 (1969), Heft 11, 9–27.
- Arndt, H. (1969b). „Wissenschaftliche Grammatik und pädagogische Grammatik.“ In: *Neusprachliche Mitteilungen* 22 (1969), 65–76.
- Alexander, L.G. (1971). „The Teaching of Grammar: What Are the Issues?“ In: *Zielsprache Englisch* 0 (1971), 18ff.
- Allen, J.P.B. (1974). „Pedagogic Grammar.“ In: Allen, J.P.B.;Corder, S.P.: *Techniques in Applied Linguistics*, London 1974, 59–92.
- Bausch, K.-R. (Hrsg.) (1974). *Beiträge zur didaktischen Grammatik.* Königstein (dort auch noch weitere Literatur: 258ff.).
- Candlin, Ch.N. (1973). „The Status of Pedagogical Grammars.“ In: Corder, S.P.;Roulet, E. (Hrsg.) (1973). *Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics*, Bruxelles/Paris, 55–64.
- Czepluch, H.;Janßen, H.;Tuchinsky, J. (1977). „Wie viele 'pädagogische Grammatiken' für den Fremdsprachenunterricht?“ In: *Linguistik und Didaktik* 8 (1977), 219–230.
- Denninghaus, F. (1970). „Die wechselseitigen Einflüsse zwischen der Linguistik und dem Fremdsprachenunterricht.“ In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 17 (1970), 407–418 und 18 (1971), 31–40.
- Desselmann, G. (1988). „Grammatik der deutschen Sprache. Zur Theorie und Didaktik der Vermittlung im Bereich Deutsch als Fremdsprache.“ In: *info DaF* 15, 4 (1988), 375–387.
- Engel, U. (1979). „Linguistik-Grammatik-Deutsch als Fremdsprache.“ In: *Jahrbuch DaF* 5 (1979), 49–66.
- Glaap, A.R. (1972). „Grammatikschulen und Schulgrammatik. Zur Übersetzbarkeit linguistischer Modelle in den Englischunterricht.“ in: *Die Neueren Sprachen* 71 (1972), 707–716.
- Götze, L. (1972). „Moderne Grammatiktheorien und ihre Anwendung im Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache'.“ In: *Beiträge zu den Sommerkursen 1972.* München, 28–40.

- Gutschow, H. (1970). „Der Einfluß linguistischer Theorien und technischer Entwicklungen auf die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts.“ In: *Neusprachliche Mitteilungen* 23 (1970), 92–102.
- Helbig, G. (1967). „Die Bedeutung syntaktischer Modelle für den Fremdsprachenunterricht.“ In: *Deutsch als Fremdsprache* 4 (1967), 195–204, 259–267.
- Helbig, G. (1969). „Zur Anwendbarkeit moderner linguistischer Theorien im Fremdsprachenunterricht und zu den Beziehungen zwischen Sprach- und Lerntheorien.“ In: *Deutsch als Fremdsprache* 6 (1969), 15–27.
- Helbig, G. (1972). „Zum Verhältnis von Grammatik und Fremdsprachenunterricht.“ In: *Deutsch als Fremdsprache* 9 (1972), 10–18.
- Hieber, W. (1979). „Enkodier- und Dekodier-Grammatik.“ In: *Jahrbuch DaF* 5 (1979), 103–113.
- Hüllen, W. (1973). „Linguistische Modelle und didaktische Grammatik.“ In: *Neusprachliche Mitteilungen* 26 (1973), 8–16.
- Hammerly, H. (1979). „The Deduction/Introduction Controversy.“ In: *Modern Language Journal* 59 (1979), 15–18.
- Ibanez, R. (1979). „Deskriptive Grammatik und Pädagogische Grammatik.“ In: *Linguistik und Didaktik* 9 (1979), 58–62.
- Jung, L. (1975). *Linguistische Grammatik und didaktische Grammatik*. Frankfurt/M.
- Kühlwein, W. (1973). „Applikation der Linguistik.“ In: *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Tübingen, 561–571.
- Noblitt, J.S. (1972). „Towards a Theory of Foreign Language Materials Preparation.“ In: *IRAL* 10 (1972), 313–331.
- Piepho, H.E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischenunterricht*. Dornburg-Frickhofen.
- Rall, D.; Engel, U.; Rall, M. (1977). *DVG für DaF*. Heidelberg.
- Roulet, E. (1972). *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris/Bruxelles.
- Schmidt, R. (1980). „Überlegungen zu einer pädagogischen Grammatik für DaF.“ In: *Bielefelder Beiträge zur Sprachlehrforschung* 9 (1980), H. 2, 149–165.
- Schmidt, R. (1982). „Grammatik für den Fremdsprachenunterricht Deutsch.“ In: Ehnert, R. (Hrsg.) (1982). *Einführung in das Studium des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M., 166–189.
- Schmidt, R. (1986). „Linguistische Grammatik und pädagogische Grammatik. Grundsätzliche Überlegungen zur Erarbeitung einer Grammatik für den unterricht DaF.“ In: Ehnert, R.; Piepho, H.-E. (1986). *Fremdsprachen lernen mit Medien*. Festschrift für Helm von Faber, München, 226–237.
- Titone, R. (1965). „Grammar Learning as Induction.“ In: *IRAL* 3 (1965), 1–11.
- Ungerer, F. (1974). „Überlegungen zu einer didaktischen Grammatik für den Englischenunterricht.“ In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 8 (1974), H.30, 21–35.

- Wienold, G. (1973). *Die Erlernbarkeit der Sprachen. Eine einführende Darstellung des Zweitsprachenerwerbs*. München.
- Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. London.
- Wilkins, D.A. (1974). „Grammatical, Situational and Notional Syllabuses.“ In: *AILA 3d Congress Copenhagen 1972, Proceedings Volume 11*, Heidelberg, 264-265.
- Zimmermann, G. (1971). „'Grammatische Bewußtmachung' im Fremdsprachenunterricht?“ In: *Zielsprache Englisch 0* (1971), 13-17.
- Zimmermann, G. (1977). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.
- Zimmermann, K. (1979). „Textuelle Lernziele im Fremdsprachenunterricht.“ In: *Jahrbuch DaF 5* (1979), 114-129.