

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
26. Jahrgang 2021 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Thomas Lindauer / Claudia Schmellentin

**EIN BLICK VON AUSSEN AUF
EIN VERZEICHNIS
GRAMMATISCHER
FACHAUSDRÜCKE**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 26. H. 50. S. 37-43.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Thomas Lindauer & Claudia Schmellentin

EIN BLICK VON AUSSEN AUF EIN VERZEICHNIS GRAMMATISCHER FACHAUSDRÜCKE

Didaktik Deutsch hat uns eingeladen, einen Debatten-Beitrag mit einem Blick von aussen¹ zum «Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke» bzw. zu Hennig/Langlotz (2020) zu schreiben. Dabei soll eine Schweizer Sichtweise auch einen Blick von der binnendeutschen Debatte nach draussen eröffnen.

Unseren Blick wollen wir nicht primär auf das Verzeichnis als solches bzw. auf die Auswahl der Begriffe richten, denn eine solche Auswahl ist immer auch abhängig von schulischen und damit kulturell bedingten Traditionen, weshalb sich diese von aussen zum Teil nur schwer einschätzen lässt.² Den Fokus unserer kritischen Anmerkungen legen wir daher nur auf die sprachdidaktische Funktionalität des Verzeichnisses und stellen in einem zweiten Teil die Schweizer Tradition im Umgang mit grammatischen Termini und deren Funktion dar.

Ein Blick von aussen

Ein Blick von aussen ist immer auch mit Fremdheitserfahrungen verbunden und die Beschäftigung mit dem Verzeichnis hat bei uns mehrfach Erstaunen ausgelöst. Mit Blick auf eine potenziell schulische Funktionalität des Verzeichnisses der 112 grundlegenden grammatischen Fachausdrücke stellt sich uns primär die Frage, worin unter sprachdidaktischer Perspektive der schulpraktische Wert bestehen soll, «einen Terminologieapparat [zu haben], der verschiedene grammatiktheoretische Ansätze sinnvoll integriert, der also weder theoriefern ist noch sich auf eine Theorie festlegt» (Hennig/Langlotz 2020: 71). Und es stellt sich uns damit auch die Frage, wie eine grammatiktheoretische Liste ohne Bezug zu einer kohärenten grammatikdidaktischen Theorie für das System Schule mit seinen verschiedenen AkteurInnen von Nutzen sein kann und warum überhaupt eine grammatiktheoretische Liste ohne

1 Die Orthografie in diesem Beitrag folgt der Schweizer Standardvarietät.

2 «Das neue Verzeichnis löst die so genannte ‚KMK-Liste‘ ab, die 1982 unter dem gleichen Titel von der KMK verabschiedet wurde.» (Hennig/Langlotz 2020: 70) Uns ist unklar, welche Bedeutung für die Schulpraxis oder für die Steuerungsaufgaben der KMK die alte, «von der KMK verabschiedete» Liste hatte bzw. welcher Status dem neuen Verzeichnis zukommen soll, welches «von der Kultusministerkonferenz [nur] zustimmend zur Kenntnis genommen[en]» (Titelblatt des Verzeichnisses) wurde.

Bezug zu einer bestimmten Grammatik*theorie* für schulische Belange konzipiert wurde.³

(Fach-)Begriffe für die Schule machen in unserem Verständnis von Schule und Fachdidaktik nur im Kontext des jeweiligen Fachs bzw. dessen Gegenstandsbereichs sowie ihrer Verortung in einer gegenstandsspezifischen (Lern-)Theorie bzw. fachdidaktischen Theorie Sinn. So ist beispielsweise der Begriff ‚Kraft‘ in der Newton’schen Physik im Gegensatz zum Alltagsbegriff nur verständlich im Kontext der entsprechenden physikalischen Theorie, in Bezug zu Begriffen wie ‚Leistung‘, ‚Energie‘, ‚Arbeit‘ etc. und mit Rückgriff auf mathematische Modelle (bspw. Vektorgeometrie). Versteh- und damit für Schüler und Schülerinnen nutzbar kann ein (Fach-)Begriff – kurz gesagt – nur dann gemacht werden, wenn sein Gebrauch im Fach und in dem ihm zugrundeliegenden Konzept kontextualisiert sowie in Bezug zu den weiteren Fachbegriffen gesetzt wird.

Mit anderen Worten: Der Geltungsbereich (*valeur*) eines Begriffs wird erst durch ein Netz weiterer Begriffe werthaltig und verständlich. Solche Bezüge müssen für das Lernen der Begriffe und die mit ihnen verbundenen Konzepte expliziert werden. Mit Blick auf das zur Debatte stehende Verzeichnis heisst das bspw., dass der Geltungsbereich des Begriffs ‚Verbaladjektiv‘ nur in Bezug und in Abgrenzung zu den Begriffen ‚Verb‘ und ‚Adjektiv‘ verständlich gemacht werden kann. Dafür reicht es nicht, die beiden umfassenderen, hierarchisch höheren Begriffe ‚Verb‘ und ‚Adjektiv‘ bei der Umschreibung des ‚Verbaladjektivs‘ im Verzeichnis nur zu nennen, sondern dazu gehört auch die Explikation der (hierarchischen) Bezüge dieser drei Begriffe zueinander, was aber wiederum die Einordnung in eine spezifische (Grammatik-)Theorie erfordert. Der Entscheid, das Verzeichnis nicht in einer Grammatiktheorie zu verorten und die Klassifikationsmerkmale mit Blick auf grammatikdidaktische Gesichtspunkte nicht zu hierarchisieren, führt zu einer für Lehrpersonen sowie für SchülerInnen nicht nachvollziehbaren und damit nicht lehr-/lernbaren (Schein-)Systematisierung, wie auch der nicht nur grafisch komplexe Systematisierungsversuch der Wortartbegriffe durch Hennig/Langlotz (2020: 76) illustriert. Wir meinen: Ohne fachliche Einordnung in *eine* verständliche Referenzgrammatik bzw. Schulgrammatik gewinnt eine Lehrperson weder eine fachliche noch eine didaktische Orientierung, welche ihr unterrichtliches Handeln leiten könnte.

Problematisch erscheint uns schliesslich auch die nicht erkennbare Funktion des Verzeichnisses für die drei Ebenen des Systems Schule (vgl. Fend 2008). Es ist unbestritten, dass die Schule auf den drei Akteursebenen eines gemeinsamen Inventars von grammatischen Begriffen bedarf. Mit Blick auf eine solche Verortung im Bildungssystem muss für jede der drei Ebenen expliziert sein, was die jeweilige Funktion des Verzeichnisses ist: Auf der Makro-Ebene müsste ein Begriffsinventar

³ Dabei hat uns auch irritiert, dass nur explizite Aussagen darüber zu finden sind, wozu das Verzeichnis *nicht* dient: «[...] nicht impliziert, dass die enthaltenen Termini zwangsläufig zu lernen sind und es sich nicht «um einen Minimalkatalog zu lernender Fachausdrücke» handelt (Verzeichnis 2019: 1)» (Hennig/Langlotz 2020: 72).

also in Bildungsstandards und vor allem in den Curricula auf der Basis einer sprachdidaktischen Theorie verankert werden – das setzt voraus, dass expliziert wird, welche «Termini zwangsläufig zu lernen sind», was das Verzeichnis explizit *nicht* leisten will (vgl. Hennig/Langlotz 2020: 72). Auf der Meso-Ebene sind Schulbuch-Verlage darauf angewiesen, dass die in ihren Lehrmitteln dargestellte (Schul-)Grammatik und die dafür nötigen Begriffe mit den staatlichen Vorgaben auf der Makro-Ebene übereinstimmen. Und auf der Mikro-Ebene des Unterrichts müssten Lehrpersonen wissen, welche Konzepte und welche Begriffe sie wie und wozu auf welcher Klassenstufe vermitteln sollen. Dies wiederum bedingt schliesslich, dass die Funktion des Verzeichnisses für die LehrerInnenbildung explizit geklärt ist.

Ein Blick nach draussen

Eine andere Entwicklung zur Konventionalisierung schulischer Grammatikbegriffe ist in der Schweiz zu beobachten. Anders als in Deutschland wurde in der Schweiz keine isolierte Liste mit Grammatik-Termini erstellt. Die Konventionalisierung der Grammatik-Termini für die Schule vollzog sich mit der Entwicklung eines Grammatikcurriculums und unter Einbezug verschiedener Akteure des Bildungssystems. Dies erlaubte es auch, das Begriffsinventar im Zuge der Entwicklung nationaler Bildungsstandards und der neuen sprachregionalen Lehrpläne auch auf die heutigen Bedürfnisse des Systems Schule hin anzupassen und im Bildungssystem auch auf der Makro- und Meso-Ebene zu verankern.

Noch weit ins 20. Jahrhundert hinein war auch in der Schweiz die Lateingrammatik die Blaupause für grammatische Klassifikationen und Begriffe im Deutschunterricht. Prominent war dabei die sog. 10-Wortarten-Lehre mit Nomen, Verb, aber auch Numerale etc. Im Rahmen der strukturalistischen Wende und der Ausarbeitung einer synchronen Linguistik (vgl. Glinz 1952) sowie den schulgrammatischen Arbeiten des an der RWTH Aachen lehrenden Hans Glinz wurde in den Schweizer Schulen in hier nicht weiter nachzuzeichnenden Schritten der Grammatikunterricht und damit auch die grammatischen Klassifikationen und Begriffe nach synchron-strukturalistischen Kriterien systematisiert (vgl. Elly Glinz 1987).

Ein für die weitere Entwicklung des Grammatikunterrichts in der Schweiz entscheidendes Momentum war die Etablierung der sog. 5-Wortarten-Lehre durch das «Schweizer Sprachbuch»⁴, welches Hans und Elly Glinz – sie war Lehrerin – für die katholischen Kantone⁵ entwickelt haben. Die 5-Wortarten-Lehre und die ent-

4 Erstaufgaben: 1972 Band 2 bis 1980 Band 9.

5 In der Schweiz war das Bildungswesen bis ins 20. Jahrhundert nach den alten konfessionellen Bruchlinien des 19. Jahrhunderts organisiert. Die katholischen Kantone verfolgten im Rahmen der sog. Goldauer Konferenz eine Harmonisierung der Lehrpläne und vor allem eine koordinierte Entwicklung von Lehrmitteln. Die reformierten Kantone koordinierten sich über die sog. «Interkantonale Lehrmittelzentrale (ilz)». So lagen und liegen für den Deutschunterricht jeweils zwei verschiedene Sprachlehrmittel vor.

sprechende Satzglied-Lehre der Glinz'schen Grammatik (vgl. Glinz 1957) stand noch bis in die 1980er-Jahre der traditionellen 10-Wortarten-Lehre und einer am Latein orientierten Syntaxlehre gegenüber, was zum Teil zu heftigen Diskussionen in der Lehrerschaft führte.

Neu im «Schweizer Sprachbuch» war die konsequente Unterscheidung von formaler und funktionaler Bestimmung bzw. Klassifikation auf der Basis morpho-syntaktischer Merkmale, welche einerseits zu den sog. veränderbaren Wortarten Verb, Nomen, Adjektiv, Pronomen und andererseits zu den unveränderbaren Partikeln führte. Erst in einem zweiten Schritt wurde eine funktionale Subklassifikation vorgenommen, wobei mit funktionaler Bestimmung die syntaktische Funktion bzw. Stellung im Satz gemeint ist (bspw. die Unterscheidung von «attributivem» vs. «prädikativem» vs. «adverbialem» Gebrauch von Adjektiven). Diese Strukturierung lag auch der damaligen – und heutigen – Duden-Grammatik zugrunde, sodass diese Klassifikation mit ihren Termini in einer schweizweit anerkannten Grammatiktheorie verortet war und ist.

Zeitlich leicht verschoben war die Entwicklung der Deutschlehrmittel in den reformierten Kantonen. Hier war Horst Sitta, seit 1976 Professor an der Universität Zürich, Glinz-Schüler und Mitautor der Duden-Grammatik, als wissenschaftlicher Fachberater die prägende Person für (Schul-)Grammatik und Terminologie.⁶

Neben den auf der gleichen Grammatiktheorie und -terminologie fussenden Sprachlehrmitteln in der ganzen Deutschschweiz war als dritter Baustein eine gemeinsame Grammatik für die LehrerInnenbildung von grosser Bedeutung. Diese Grammatik von Horst Sitta und Peter Gallmann erschien das erste Mal im Jahr 1986 und gehört auch heute in der 10. Auflage noch zum Lektürekanon an den pädagogischen Hochschulen.⁷

Im Zuge der Einführung der neuen Lehrmittel in den 1970er- und 1980er-Jahren fand die von Glinz und Sitta geprägte Schulgrammatik und die damit einhergehende Terminologie auch über die LehrerInnenfortbildung Einzug in den schulischen Diskurs. Und für die Herausbildung eines Common Sense zur grammatischen Terminologie waren schliesslich der über alle drei Ebenen des Systems Schule breit geführte Diskurs mit der Schulpraxis und Bildungsplanung zur Konzeption von Grammatikunterricht sowie der wechselseitige, von beiden Seiten als bereichernd erfahrene Austausch der damals noch seminaristischen LehrerInnenbildung mit der universitären (synchronen) Linguistik sowie die sich daraus ergebenden personellen Netzwerke bei der Lehrmittelentwicklung entscheidend (vgl. Sitta 1995).

Im Kontext der sog. Kompetenzorientierung und der Entwicklung von Bildungsstandards um die Jahrtausendwende (vgl. Eriksson et al. 2008) nahm die Bedeutung einer grammatischen Terminologie für die Sprachdidaktik mit Blick auf die an den

⁶ Erste Auflage von *Welt der Wörter*: Band 1 1983 bis Band 3 1986.

⁷ Gallmann, Peter/Sitta, Horst: *Deutsche Grammatik. Orientierung für Lehrer*. Zürich, 1986. Dazu kommt eine (Schul-)Grammatik fürs Gymnasium: Gallmann, Peter/Sitta, Horst: *Schülerduden Grammatik. Eine Sprachlehre mit Übungen und Lösungen*. 3. Aufl., Mannheim u. a 1990.

Sprachhandlungen Zuhören, Lesen, Sprechen und Schreiben orientierten Kompetenzen ab. Im Kontext der Kompetenzorientierung und auf der Basis der nationalen Bildungsstandards (EDK-Grundkompetenzen) wurde dann für die 21 Kantone, in denen Deutsch (auch) Schulsprache ist, der sprachregionale Lehrplan 21 für die elf Bildungsjahre (vom Kindergarten bis zur 9. Klasse) formuliert (vgl. www.lehrplan21.ch).

Für die Schulsprache Deutsch – wie der Deutschunterricht in der Schweiz wegen ihrer Mehrsprachigkeit heisst – wurden neben den vier Sprachhandlungskompetenzen auch zwei Gegenstandsbereiche gesondert dargestellt: «Sprache(n) im Fokus» und «Literatur im Fokus». Grammatik bzw. Systemlinguistik ist neben pragmalinguistischen Themen nur ein Teil des erstgenannten Bereichs und grammatische Fachbegriffe sind wiederum nur Teil dieses Teils:

Sprache(n) im Fokus > Grammatikbegriffe > «Die Schülerinnen und Schüler können Grammatikbegriffe für die Analyse von Sprachstrukturen anwenden.» (Lehrplan21)

Die Grammatikbegriffe sollen also der altersangemessenen Analyse von Sprachstrukturen dienen, sodass auch kein Zwang zur Vollständigkeit der Grammatikbegriffe entsteht: Es werden nur die Fachbegriffe genannt, welche altersangemessen im Unterricht gebraucht werden können.

Aus dieser Beschreibung wird zweierlei deutlich: Zum einen ist der Stellenwert grammatischer Termini mit Blick auf alle anderen Kompetenzbeschreibungen gering, zum anderen werden Termini nicht in isolierten Verzeichnissen aufgeführt, sondern sie sind – wenn immer möglich – mit Blick auf ihr Potenzial für die altersgerechte Analyse von Sprachstrukturen auszuwählen, zu benennen und zu vermitteln. Grammatische Termini sind also lernpsychologisch curricular, im Rahmen einer grammatikdidaktischen Theorie und im Gesamtgefüge des Sprachlernens verortet und damit genuin (sprach-)didaktisch.

Da Lehrpläne auch immer (implizite) Vorgaben zur Aufteilung der unterrichtlichen Zeitressourcen enthalten, stellt sich mit Blick auf die Anzahl der Termini zwangsläufig auch die Frage nach Kern und Peripherie. Und mit Blick auf die hohe Relevanz der literal- und mündlich-kommunikativen Sprachhandlungskompetenzen stellt sich schliesslich auch die Frage nach Reduktionsmöglichkeiten im Lernbereich Grammatik. Mit anderen Worten: Ein Verzeichnis grammatischer Begriffe muss zu den aktuellen sprachlichen Bildungszielen auch in seinem Umfang passen. Entsprechend wurden beispielsweise im Lehrplan 21 Begriffe wie «verbale Wortkette» oder «Präpokasus» entfernt, andere Bereiche wie etwa die Bestimmung von Satzgliedern wurden deutlich reduziert, was etwa im Verzicht auf eine durchgehend funktionale Bestimmung der Satzglieder sichtbar wird, anderes blieb auch stehen, obwohl es Stimmen für eine weitere Reduktion gab.

Ebenfalls mit Blick auf die aktuellen sprachlichen Bildungsziele wurde neben dem etablierten Begriff der Silbe auch der Terminus ‹Morphem›⁸ eingeführt. Dies einerseits, weil Wortstrukturen im Vergleich zur Syntax übersichtlicher sind und daran die sprachanalytischen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen leichter gefördert werden können. Andererseits, weil der Morphembegriff – neben der Silbe – relevant für die Rechtschreibung ist. In Hearings mit verschiedenen AkteurInnen aus Schulpraxis und Deutschdidaktik wurde klar, dass dieser für die Schweizer Schulen bzw. für die Lehrpersonen neue Begriff wohl breite Akzeptanz finden würde. Aus der Diskussion ergab sich zudem der Bedarf, die etablierten Begriffe ‹Vor- und Nachsilbe› ebenfalls als Morpheme zu bezeichnen. Die linguistischen Termini ‹Präfix› und ‹Suffix› fanden jedoch (noch) keine Akzeptanz, sodass im Lehrplan 21 die von der Praxis akzeptierten Begriffe ‹Vor- und Nachmorphem›⁹ verwendet werden, obschon ‹Präfix› als Begriff nicht komplexer als beispielsweise ‹Plusquamperfekt› ist.

Insgesamt finden sich im Lehrplan 21 nun noch rund 30 grammatische Termini, die jedoch nicht als separate Liste erscheinen, sondern eingebettet sind in ein lernpsychologisch fundiertes Curriculum, in eine kohärente schulgrammatische Theorie und in einen für den übergeordneten Kompetenzbereich ‹Sprache(n) im Fokus› relevanten Lernkontext.

Fazit: Unterstützt durch die Kleinräumigkeit der Deutschschweiz, welche die Vernetztheit der Akteure von Bildungsplanung, Universität, Lehrmittelentwicklung und schulischem Feld trotz der föderalen Bildungslandschaft begünstigte, ist im Laufe der letzten Jahrzehnte bzw. seit den 1970er Jahren ein Common Sense mit Blick auf die Schulgrammatik und deren Terminologie entstanden, sodass in der Deutschschweiz kein Bedarf nach einem ‹Terminologieapparat [...] der verschiedene grammatiktheoretische Ansätze sinnvoll integriert› (Hennig/Langlotz 2020: 71), besteht. Denn die Grammatik-Begriffe sind im Rahmen von nationalen Bildungsstandards und den drei sprachregionalen Curricula auf der Makro-Ebene expliziert und in einem gemeinsamen grammatik-didaktischen Theorierahmen auf der Meso- und Mikro-Ebene verortet.

Literatur

Eriksson, Brigit/Lindauer, Thomas/Sieber, Peter (2008): HarmoS Schulsprache – Kompetenzbeschreibungen und Basisstandards. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung. 26 (3). S. 338–349.

⁸ Auf den Begriff ‹Wortbaustein› wurde – im Gegensatz zum Verzeichnis – verzichtet, da damit sowohl lautliche (= Silben) als auch grammatische Wortbausteine (= Morpheme) bezeichnet werden können.

⁹ Unter dem Begriff ‹Nachmorphem› werden Derivations- und Flexionsaffixe (linguistisch nicht korrekt) zusammengefasst, wobei in der Unterrichtsrealität mit Nachmorphem meist nur die Derivationsaffixe in den Blick genommen werden, da diese etwa für die Nomengrossschreibung relevant werden können.

- Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Das Bildungswesen als institutioneller Akteur der Menschenbildung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glinz, Elly (1987): Zur Terminologie-Situation im Grammatikunterricht der Schulen im deutschsprachigen Teil der Schweiz. In: Sprache der Gegenwart. 69. S. 139–170. [https://ids-pub.bsz-bw.de/files/2320/Glinz_Zur_Terminologie_Situation_im_Grammatikunterricht_1987.pdf] Abgerufen am 11.01.2021.
- Glinz, Hans (1952): Die innere Form des Deutschen. Bern: Francke.
- Glinz, Hans (1957). Wortarten und Satzglieder im Deutschen, Französischen und Lateinischen. In: Der Deutschunterricht. 9 (3). S. 13–28.
- Hennig, Mathilde/Langlotz, Miriam (2020): Das «Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke» 2019: Neue Angebote für die Schulgrammatik. In: Didaktik Deutsch. 25 (49). S. 70–85.
- Sitta, Horst (1995): Grammatik – Was? Wozu? Wie? Wann? In: schweizer schule. 82 (3). S. 13–25.

Anschrift der VerfasserInnen:

Thomas Lindauer, Institut Forschung und Entwicklung – Zentrum Lesen, PH Nordwestschweiz, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch
thomas.lindauer@fhnw.ch

Claudia Schmellentin, Institut Sekundarstufe I und II – Professur Deutschdidaktik, PH Nordwestschweiz, Bahnhofstrasse 6, CH-5210 Windisch
claudia.schmellentin@fhnw.ch