

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

Norbert Kruse

**VIEL ERREICHT UND VIEL ZU TUN! –
ZUM NEUEN
VERZEICHNIS GRAMMATISCHER
FACHAUSDRÜCKE**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 26. H. 51. S. 11-17.

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.

Norbert Kruse

VIEL ERREICHT UND VIEL ZU TUN! – ZUM NEUEN VERZEICHNIS GRAMMATISCHER FACHAUSDRÜCKE

Die neue Terminologie-Liste ist ein wichtiger Schritt für die Weiterentwicklung der Grammatikdidaktik und ein bedeutsamer Ausgangspunkt für neue Perspektiven auf die didaktikwissenschaftliche Begründung des Sprachunterrichts und des grammatikdidaktischen Diskurses. Der Fortschritt gegenüber der bisherigen institutionellen Rahmung des Grammatik- bzw. Sprachunterrichts besteht erstens darin, dass das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) das Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke „zustimmend zur Kenntnis genommen“¹ hat. Man muss sich vor Augen führen, was sich hinter der spröden Verwaltungssprache verbirgt. Insgesamt gab es einen über 10-jährigen Interdiskurs² zwischen sprachwissenschaftlicher sowie sprachdidaktischer Expertise, institutionsgebundener Vermittlung (sechs Fachgesellschaften, das IQB und der Verband Bildungsmedien) und den Dialog mit VertreterInnen der Bildungsadministration. In der Einleitung von Christina Noack und Jakob Ossner zum OBST-Heft 79 (2011) mit dem Titel „Grammatikunterricht und Grammatikterminologie“ ist in einer Anmerkung zu lesen: „Gegenwärtig arbeitet ein Arbeitskreis (,Gießener Kreis‘) auf Initiative von Mathilde Hennig an einer Neufassung der Schulterminologie“ (Noack/Ossner 2011: 11). Zu diesem Zeitpunkt hatte der Arbeitskreis schon etwa zwei Jahre gearbeitet, um mit einer Neufassung grammatischer Termini bessere Bezeichnungen zur Initiierung grammatischer Lernprozesse im Schulunterricht zur Verfügung zu stellen. Noch 2007 hatte Ursula Bredel bedauert, dass das „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“, also die alte KMK-Liste aus dem Jahr 1982, „bis heute unüberarbeitet geblieben ist“ (Bredel 2007: 244).

Unter der Maßgabe, dass nur Konsensuelles überhaupt eine Chance auf Akzeptanz und also ‚Zustimmungsfähigkeit‘ bei der KMK hat, besteht der Fortschritt deshalb zweitens darin, dass es innerhalb dieses komplexen wissenschaftlichen und institutionellen Diskurses die Fähigkeit zur Einigung auf ein Dokument gab, das der KMK vorgelegt werden konnte. Das sichtbare Ergebnis im bildungspolitischen Raum

1 Diese Formulierung aus der Beschlussfassung des Sekretariats der KMK findet sich auf der Seite des IDS Mannheim: <https://grammis.ids-mannheim.de/vggf>.

2 In der Diskurstheorie bezeichnet der Ausdruck Interdiskurs „netzartige Konnotationen“ (Jürgen Link 2008: 122) zwischen wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Diskursfeldern. Vgl. auch: Parr, Rolf/Thiele, Matthias (2005): Link(s). Eine Bibliographie zu den Konzepten ‚Interdiskurs‘, ‚Kollektivsymbolik‘ und ‚Normalismus‘ sowie einigen weiteren Fluchtlinien. Heidelberg: Synchron.

beruht – auch das ist bemerkenswert – zunächst nicht auf empirischer Forschungsarbeit, sondern auf diskursiven Anstrengungen. Auch diese Fähigkeit des Sich-gemeinsam-Hinbewegens auf den Raum institutionell gebundener Bildung zu ist nicht zu unterschätzen.

Interdiskurs als Lernprozess in der Wissenschaftskommunikation

Die Selbstbescheidung und Ausblendung von Kontexten war eine wichtige Arbeitsgrundlage der Terminologie-AG. Vorausgesetzt war eine Einmütigkeit darüber, dass eine neue Termini-Liste sinnvoll ist und der Lehrkräftebildung sowie dem Sprachunterricht nützt. Die Frage nach der grundsätzlichen Sinnhaftigkeit einer Termini-Liste mit ihrer eigenen langen Vorgeschichte wurde klugerweise eingeklammert, zumal in der Praxis und in den Bildungsstandards Termini verlangt werden. Damit war auch eine Befürchtung, die schon 1965 in den Hamburger Empfehlungen geäußert wurde (vgl. dazu Bausch/Grosse 1987: 215), kein Thema, wonach die Liste einen starren und besinnungslosen Benennunterricht nahelegen könnte.

Unter dieser Voraussetzung konnte ein neuer gemeinsamer Anlauf in Gang gebracht werden. Fachwissenschaftliche GrammatikerInnen, zu deren genuinen Aufgaben nicht unbedingt die Entwicklung einer schulgrammatischen Terminologie gehört, machten sich gemeinsam mit Grammatik- bzw. SprachdidaktikerInnen an die Arbeit. Solche Formen der interdisziplinären Zusammenarbeit sind nicht einfach und wohl auch zäh, dennoch könnten sie mehr und öfter stattfinden. Sie sind – vielleicht nicht in der Forschung, aber vor allem in der universitären Lehre und in der LehrerInnenbildung – zu selten. So wie das benachbarte Feld der Orthografie ist auch die Grammatikdidaktik oftmals eher durch die Kontroverse geprägt als durch die Übereinstimmung. Auch deshalb ist die Kooperation von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik ein Gewinn. Die verbreitete Vorstellung aus der Sprachwissenschaft, eine Schulgrammatik sei im Wesentlichen die Vereinfachung grammatikwissenschaftlicher Erkenntnisse, kann auf diese Weise in den Austausch mit Konzepten einer „pädagogischen Grammatik“ (Menzel 1972: 12ff.) geraten. An dem Ausdruck „Schulgrammatik“, mit dem sich auch das Gremium für Schulgrammatische Terminologie betitelt, das das Institut für deutsche Sprache in Mannheim hinsichtlich der grammatischen Terminologie berät, hatte Menzel schon 1972 kritisiert, dass historisch damit eher die reduktionistischen Konzepte von ‚Regelgrammatik‘ oder ‚Übersetzungsgrammatik‘ verbunden seien (vgl. Menzel 1972: 12). Eine „pädagogische Grammatik“ (Menzel 1972: 12) muss demgegenüber subjektive Lern- und Aneignungskonzepte, institutionelle und sprachliche Perspektiven miteinander vermitteln, bei denen es nicht zuvörderst um Umfang und Schwierigkeitsgrad geht, sondern um Aneignung und Erweiterung von sprachlichen Fähigkeiten im schulischen Unterricht.

Grammatiktheoretische Kontroversen können nur dann gelöst werden, wenn es Kompromissbereitschaft, die Bereitschaft zum Zuhören und zur Perspektivenüber-

nahme gibt. Das ist ein sprachwissenschaftlich und sprachdidaktisch wenig bestelltes Feld. Üblich ist, dass „viele Grammatiker in nur einem – ihrem – theoretischen Rahmen arbeiten, ohne die Untersuchungen der ‚Konkurrenzunternehmen‘ zur Kenntnis zu nehmen“ (Dürscheid 2010: 195). Wahrscheinlich – das schreibt hier ein Außenstehender – stand auch die wissenschaftliche Grundhaltung, ob überhaupt und wenn ja, welche Grammatik den Menschen im Alltag weiterhilft, zur Disposition. Zwar war verabredet, dass „die Liste neutral gegenüber grammatikdidaktischen Modellen“ sein sollte (Ossner 2012: 113, Hennig 2012: 445), aber ob es auch eine Neutralität gegenüber der theoretischen grammatikwissenschaftlichen Beschreibung von Regularitäten geben kann, ist fraglich.

Einfacher mag es in den fachlich weniger umstrittenen Gebieten wie dem Laut, dem Buchstaben und der Interpunktion gewesen sein, am Bestreben festzuhalten, sich auf den außerwissenschaftlichen Bereich institutioneller Bildung zuzubewegen. Dennoch ist es in den theoretisch hochbelasteten und umstrittenen Bereichen wie dem *Wort* oder dem *Satz* mit der neuen Liste gelungen, am gemeinsamen Ziel der Einflussnahme auf den Bildungsraum festzuhalten und ein Ergebnis vorzulegen. Auch dieser gemeinsame Wille zur Einflussnahme ist als Fortschritt zu werten. Das gilt z. B. für den Umstand, dass die Form- und Funktionsaspekte auf mündliche wie schriftliche Äußerungen anwendbar sind. Das gilt auch für die neue Wortartenklassifikation und für neue Termini zum Sprechen über den Satz – etwa mithilfe des Stellungsfeldermodells.

Zweifelsohne kann man diesen Prozess auch anders sehen, weil die Sichtbarkeit der Liste im Bildungsraum mit Vereinfachungen und vielleicht für manchen sogar mit der Gefahr des Verlustes wissenschaftlicher Seriosität erkaufte wurde. Das ist indes ein schwaches Argument, weil es die Antwort auf die Frage übergeht, wie viel Vermittlungskraft in den nicht-wissenschaftlichen ‚Sektor‘ Grammatikwissenschaft und Grammatikdidaktik haben. Hier kann und muss die Entwicklung aus didaktikwissenschaftlicher Sicht weitergehen, weil es in der Didaktik immer um Beiträge darum geht, dass sich Praktiken ändern. Für die Weiterentwicklung und die Perspektiven ist deshalb jetzt einiges zu tun.

Was ist bis jetzt erreicht und was ist zu tun?

Die Erarbeitung einer Termini-Liste erscheint einerseits bescheiden, andererseits anspruchsvoll. Bescheiden, weil damit für die Praxis des Sprachunterrichts an Schulen noch nichts erreicht ist, anspruchsvoll, weil tatsächliche Veränderungen im schulischen Unterricht letztlich durchaus das Ziel sind. Wolfgang Boettcher schrieb 2014 völlig zu Recht: „Weder halte ich die heftige Schelte der KMK-Terminologie-Liste für angemessen – sie ist nun wirklich nicht der Verursacher der von Granzow-Emden zu Recht kritisierten formzentrierten und wenig interessanten Grammatikunterrichtspraxis –, noch ist der Import ‚neuerer Erkenntnisse‘ aus der Grammatik-Theorie bereits die Rettung“ (Boettcher 2014: 109). Wenn man

sich den praktischen Gebrauch und die Funktion der alten KMK-Liste in der Schule anschaut, die Termini in den Bildungsstandards für den Deutschunterricht, das Abfragen der Bezeichnungen in Klassen- und Vergleichsarbeiten zur Leistungsüberprüfung, dann scheint die Relevanz der Liste sehr hoch zu hängen. Dennoch bleiben für die praktische Wirksamkeit bedeutende Fragen offen. Allem voran die Frage, wie ein Sprachunterricht jetzt mit dieser neuen Liste konkret aussehen muss. Vielleicht erfordert die Liste mit ihrer konsequenten Ausrichtung an Form- und Funktionsbezügen Unterrichtsformen, die so neu und innovativ sind, dass wir sie uns ohne eine aufmerksame grammatikdidaktische Unterrichtsforschung gar nicht vorstellen können. Außerdem könnte man und muss angesichts neuer gesellschaftlicher Verhältnisse fragen, ob neue Chancen für einen diversen und inklusiven Sprachunterricht entstehen. Auch die Frage der Implementierung in die Bildungsstandards ist im ersten Schritt vernünftigerweise nicht versucht worden. Weniger überfrachtet und konkret kann man fragen: Kann die Liste das alte Problem vorzeitiger Begriffe lösen, die allenfalls schematisierend bearbeitet werden und nur äußerlich bleiben (,Benennunterricht‘)?

Welche Frage man auch immer jetzt an die Liste richtet, praktisch und direkt angefangen werden muss jetzt mit der Entwicklung passender Aufgabenstellungen. Orientieren könnte man sich dabei hervorragend an Wagenscheins genetischem Prinzip (vgl. dazu Köller 2012), weil die neue Termini-Liste geradezu zum Fragen herausfordert und nicht Antworten gibt auf Probleme, die keine Schülerin und kein Schüler bisher hatten. Wenn Ludger Hoffmann recht hat und sein Optimismus für die Unterrichtspraxis zutrifft, dass „[m]it terminologischen Veränderungen [...] das Wissensnetz neu organisiert [wird]“ (Hoffmann 2011: 35), dann liegen die Möglichkeiten zur Initiierung von Lernprozessen beispielsweise gerade im Vergleich der alten KMK-Liste mit dem neuen Vorschlag und in einem genetischen Unterricht, der sich in einem aktuellen Ausschnitt auf die Entstehungsgeschichte der Termini richtet. Außerdem könnte man sich mit der Entwicklung von Aufgabentypen mit Zwischenschritten auf dem Weg zum Terminus etc. beschäftigen. Kann es „Aufgaben mit Profil“³ zur Ellipse oder zu Wortgruppen oder zum Feldermodell geben, bei denen das grammatische Denken in Funktion ist? Welche Operatoren werden benötigt? Reflektieren Sie ...? Analysieren Sie Form und Funktion ...? Kontrastieren Sie ...? Oder reichen die klassischen Glinz'schen Proben samt ihrer Varianten?

Eine derartige Entwicklungsarbeit ist eingebunden in einen umfassenderen Prozess. Denn eine wichtige Voraussetzung ist zunächst die Herstellung einer (Schul-)Öffentlichkeit, das Annoncieren der Liste in den Bildungsinstitutionen, in den Lehrmedien, ihre Multiplikation über die LehrerInnenbildung, kurz: die Überschreitung des systemlinguistischen und fachdidaktischen Diskurses. Dabei käme es darauf an, die Bescheidenheit und die Grenzen der bisherigen Arbeit hervorzuheben und zu begründen, warum zentrale didaktikwissenschaftliche Ebenen und Arbeitsfelder

³ Der Ausdruck stammt bekanntlich aus der Schreibdidaktik, vgl. dazu: Bachmann/Becker-Mrotzek (2010).

und die Unterrichtspraxis zunächst konsequent ausgeblendet wurden. Der anfängliche Verzicht auf die Unterrichtspraxis dürfte nur mit einer gelingenden transparenten Darstellung des Fachdiskurses verständlich gemacht werden können. Auch die Bildungsmedien dürften zurückhaltender sein, weil Neuerungen – selbst mit KMK-Legitimation – nicht von sich aus schon Absatzmöglichkeiten versprechen. Ein unternehmerisches Risiko ist auch deshalb gegeben, weil die neuen Sprachbücher schließlich auch noch zugelassen werden müssen. Neue Aufgabenformate und Unterrichtsthemen treffen selbst bei zugelassenen Schulbüchern oft auf schwer aufzulösende Vorbehalte und auf eine träge Unterrichtskultur: Die Mathematikdidaktik kämpft nach wie vor gegen das beliebte Päckchenrechnen in der Grundschule, die Schreibdidaktik gegen die Vater-Sohn-Bildergeschichten und die Grammatikdidaktik kritisiert mit geringem Erfolg bis heute die Gestaltung von Sprachbuchseiten, die mit dem Terminus anfangen und mehr oder weniger sinnvolle Übungen anschließen.

Fazit: Keine kritische Rückschau, sondern produktive Weiterentwicklung

Es stimmt schon nachdenklich, wenn Ursula Bredel ein „gravierendes konzeptionelles Problem des gesamten Verzeichnisses“ ausmacht (Bredel 2021: 33), weil der Gebrauchswert der Termini nicht deutlich werde, und Matthias Granzow-Emden nach der Geeignetheit des Verzeichnisses „für einen zukunftsfähigen und sinnvollen Grammatikunterricht“ (Granzow-Emden 2021: 28) fragt. Kritik ist nötig, sollte aber Ausgangspunkt für die weitere gemeinsame Arbeit an der Verbesserung des Grammatikunterrichts und an seiner didaktikwissenschaftlichen Begründung sein. Für die grammatikdidaktische Unterrichtsforschung, z. B. zu metasprachlichen Wissensarten, zu „sprachwissenschaftlichen Impulsen“ (Granzow-Emden 2008: Untertitel seines Buches *Zeigen und Nennen*), geht es um die Weiterentwicklung – nicht der Schulgrammatik, sondern einer wirklich „pädagogische[n] Grammatik“ (Menzel 1972: 12 ff.). Die Tatsache, dass die KMK das Verzeichnis zustimmend zur Kenntnis genommen hat, zeigt, dass die fachliche wissenschaftliche Kommunikation zwischen Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik gelingen kann und die Vermittlung von Ergebnissen im Dialog mit außerwissenschaftlichen Instanzen in seiner Bedeutung für die wissenschaftliche Begründung und Weiterentwicklung der Grammatikdidaktik nicht unterschätzt werden darf.

Zwar gewinnt man auch in dieser Debatte manchmal noch den Eindruck, dass sich die Sprachdidaktik wissenschaftshistorisch in einer Situation befindet, die es am Ende des 17. Jahrhunderts gab. In dieser Zeit wurde mit der Herauslösung der Biologie aus der Physik deutlich, dass sich aufgrund einer fehlenden adäquaten Bestimmung der Forschungsgegenstände keine praktikablen Klassifikationen herstellen ließen. Die Folge war, „dass jeder sein eigenes System entwarf und kaum eine Systematik weiterentwickelt oder vertieft wurde; mehr noch: Trotz der großen Vorarbeiten [...] waren nicht einmal einheitliche Bezeichnungen akzeptiert“ (Brockmeier

1981: 71). Natürlich ist es ganz falsch und ahistorisch, den wissenschaftlichen Diskurs der Grammatikdidaktik am Ende des 17. Jahrhunderts zu verorten. Ermutigend ist, dass die fachinterne Weiterarbeit auf einer zunehmend vielfältigeren empirischen Grundlage stattfinden kann. Am ausgezeichneten Forschungsbericht über empirische Forschungen zu grammatischem Können und Wissen von Anja Binanzer und Miriam Langlotz (2018) und auch am Überblick von Reinold Funke (2018) lässt sich ablesen, dass es in der grammatikdidaktischen Forschung Bewegungen und Ausdifferenzierungen gibt, die den terminologischen Diskurs stützen können. Aber auch jenseits der Empirie sollte der Diskurs kooperativ und unter Bezug auf das gemeinsame Interesse an einer didaktikwissenschaftlichen Weiterentwicklung geführt werden. Abwarten, bis Kontroversen zu einheitlichen Bezeichnungen führen, ist keine Lösung. In der Wissenschaftskommunikation gilt es, nicht nur über Ergebnisse zu informieren, sondern in den Dialog auch mit den Schulbuchverlagen zu gehen, LehrerInnenbildung zu betreiben und den wichtigen Schritt einer neuen Terminologie-Liste zu annonciieren und im öffentlichen Diskurs gemeinsam zu rechtfertigen.

Literatur

- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten et al. (Hg.): Textformen als Lernformen. Köln: KöBeS. S. 191–210.
- Bausch, Karl-Heinz/Grosse, Siegfried (Hg.) (1987): Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht. Anhang I: „Hamburger Empfehlungen“. Düsseldorf: Schwann. S. 215–220.
- Binanzer, Anja/Langlotz, Miriam (2018): Grammatik. Empirische Forschung zu grammatischem Können und Wissen. In: Boelmann, Jan (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Forschungsfelder der Deutschdidaktik. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 303–320.
- Boettcher, Wolfgang (2014): Grammatikwissen für Lehramtsstudierende – Aufputzmittel oder Kur? In: Didaktik Deutsch. 19 (36). S. 108–115.
- Bredel, Ursula (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Bredel, Ursula (2021): Ende der Debatte? Zum Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. In: Didaktik Deutsch. 26 (50). S. 30–36.
- Brockmeier, Jens (1981): Prinzipien, Systemvoraussetzungen und Erkenntnismittel der wissenschaftlichen Theoriebildung. Die methodische Bedeutung der klassischen Physik für das Ordnungsproblem in der Biologie des 18. Jahrhunderts. In: Materialistische Wissenschaftsgeschichte: Naturtheorie und Entwicklungsdanken (= Argument-Sonderband 54). Berlin: Argument-Verlag. S. 65–87.
- Dürscheid, Christa (2010): Syntax. Grundlagen und Theorien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB).
- Funke, Reinold (2018): Working on Grammar at School: Empirical Research from german-speaking Regions. In: L1-Educational Studies in Language and Literature. S. 1–39. DOI: 10.17239/L1ESLL-2018.18.04.05.
- Granzow-Emden, Matthias (2008): Zeigen und Nennen. Sprachwissenschaftliche Impulse zur Revision der Schulgrammatik am Beispiel der „Nominalgruppe“. Tübingen: Stauffenberg.

- Granzow-Emden, Matthias (2021): Alles wie gehabt? Zum neuen Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. In: *Didaktik Deutsch*. 26 (50). S. 24–29.
- Hennig, Mathilde (2012): Grammatische Terminologie in der Schule. Einladung zur Diskussion. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*. 40 (3). S. 443–450.
- Hoffmann, Ludger (2011): Zwischen wissenschaftlicher Grammatik und Schulgrammatik: die Terminologie. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*. 79. S. 33–56.
- Köller, Wilhelm (2012): Die Anregungskraft des „genetischen Prinzips“ für Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft. In: Kruse, Norbert/Messner, Rudolf/Wollring, Bernd (Hg.): *Martin Wagenschein – Faszination und Aktualität des Genetischen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 175–192.
- Link, Jürgen (2008): Sprache, Diskurs, Interdiskurs und Literatur (mit einem Blick auf Kafkas *Schloß*). In: Kämper, Heidrun/Eichinger, Ludwig M. (Hg.): *Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung*. Berlin u. New York: de Gruyter. S. 115–134. (Institut für Deutsche Sprache. Jahrbuch 2007). <https://doi.org/10.1515/9783110970555-007>.
- Menzel, Wolfgang (1972): *Die deutsche Schulgrammatik*. Paderborn: Schöningh.
- Noack, Christina/Ossner, Jakob (2011): Grammatikunterricht und Grammatikterminologie. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*. (79). S. 7–12.
- Ossner, Jakob (2012): Grammatische Terminologie in der Schule. Einladung zur Diskussion. In: *Didaktik Deutsch*. 18 (32). S. 111–126.

Anschrift des Verfassers:

*Norbert Kruse, Universität Kassel, Institut für Germanistik,
Kurt-Wolters-Str. 5, 34125 Kassel
norbert.kruse@uni-kassel.de*