

Gerd Domröse, Norbert Richard Wolf

# Deutschunterricht in der 5. und 6. Jahrgangsstufe

Lehrerhandbuch zu LIST Sprachbuch 5 und 6  
und LIST Schülertraining Deutsch  
mit einem praxisbezogenen »Grundkurs« Grammatik

Best.-Nr. 2255

LIST

# Inhalt

Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts . . . . .	3–32
1. Der kommunikative Ansatz . . . . .	3
2. Der mediale Charakter der Sprache . . . . .	6
3. Curriculare Schwerpunkte und Lehrplanökonomie . . . . .	9
4. Das situative Moment . . . . .	13
5. Differenzierung . . . . .	16
Grammatik und Grammatikunter- richt in der 5. und 6. Jahrgangsstufe . . . . .	33–79
1. Vorbemerkungen . . . . .	33
2. Grundkurs Grammatik . . . . .	36
2.1 Grundbegriffe . . . . .	38
2.2 Grammatische Kategorien: Die Wortarten . . . . .	49
2.3 Grundlegung einer Syntax: Verbale Valenz . . . . .	53
2.5 Zusammenfassung: Die (primären) Satzglieder . . . . .	66
2.6 Ausbau der Satzglieder . . . . .	67
2.7 Verbstellung und Satztypus . . . . .	74
2.8 Zur Wortbildung . . . . .	76

Best.-Nr. 2255  
ISBN 3 471 222553

© 1983 by Paul List Verlag

Nach dem Urheberrechtsgesetz vom 9. Sept. 1965 i. d. F. vom 10. Nov. 1972 ist die Vervielfältigung oder Übertragung urheberrechtlich geschützter Werke, also auch Texte, Illustrationen und Graphiken dieses Buches, nicht gestattet. Dieses Verbot erstreckt sich auch auf die Vervielfältigung für Zwecke der Unterrichtsgestaltung – mit Ausnahme der §§ 53, 54 URG ausdrücklich genannten Sonderfälle – wenn nicht die Einwilligung des Verlages vorher eingeholt wurde. Im Einzelfall muß über die Zahlung einer Gebühr für die Nutzung fremden geistigen Eigentums entschieden werden. Als Vervielfältigung gelten alle Verfahren einschließlich der Fotokopie, der Übertragung auf Matrizen, der Speicherung auf Bändern, Platten, Transparenten oder anderen Medien.

**Paul List Verlag** · Goethestraße 43 · 8000 München 2

Gerd Domröse, Norbert Richard Wolf

# Deutschunterricht in der 5. und 6. Jahrgangsstufe

Lehrerhandbuch zu LIST Sprachbuch 5 und 6  
und LIST Schülertraining Deutsch  
mit einem praxisbezogenen »Grundkurs« Grammatik

Der Lernerfolg des Schülers wurde im allgemeinen an seiner Fähigkeit gemessen, grammatisch exakt zu schreiben und zu sprechen. Dabei wurde die *Grammatik* mit allen ihren Erscheinungen beinahe *ausschließlich als Formenlehre* und rein formale Satzlehre angesehen. Bestimmte *Funktionen* vieler dieser Erscheinungen fielen in der Didaktik dieses Deutschunterrichts dagegen kaum ins Gewicht. So lernte der Schüler das Verb als eine von mehreren Wortarten kennen; es wurde schlicht in die Reihe von Substantiv, Adjektiv, Adverb, Konjunktion etc. eingegliedert. Auf seine besondere, den Satz steuernde und jede Aussage regulierende *Funktion* wurde kaum oder gar nicht eingegangen. Wenn in den in der Vergangenheit gebräuchlichen Sprachbüchern die Kapitel, die sich mit dem Verb befaßten, dennoch umfangreicher als andere Kapitel ausfielen, so lag dies allein an der Tatsache, daß das Verb in seinem Formenbestand vielfältiger als jede andere Wortart ist. Von der Valenz (Wertigkeit) des Verbs war aber ebensowenig die Rede wie von der Hierarchie im Satz, die sich aus der regierenden Funktion des Verbs als Kern des Satzes ergibt.

Ein weiteres, besonders augenfälliges Beispiel für die formale Sichtweise der herkömmlichen Schulgrammatik und damit des tradierten Deutschunterrichts liefert die unterrichtliche Behandlung des Relativsatzes. Die herkömmliche Formalgrammatik ordnete ihn in die Reihe der sog. Nebensätze ein, und dessen Kennzeichen waren seine Abhängigkeit vom Hauptsatz, die Stellung der finiten Verbform am Ende des Satzgebildes und die Abtrennung vom Hauptsatz durch Kommas. Die attributive Funktion des Relativsatzes wurde - wenn überhaupt - erst an zweiter Stelle gesehen. Die Nebensätze wurden vorzugsweise unter dem Gesichtspunkt der Zeichensetzung behandelt, nicht aber unter den unterschiedlichen Funktionen im Bereich der Aussageabsichten und der Formulierungsmöglichkeiten.

*Der kommunikative Ansatz* für den Deutschunterricht fordert mehr als nur Kenntnisse von formalgrammatischen Begriffen. Er verlangt vor allem auch die Fähigkeit, konkrete Situationen sprachlich zu bewältigen. Darunter

wird ein anderes und umfangreicheres Können verstanden als nur Stimmigkeit im Sinne grammatischer Regeln. Bei jeder Art von Kommunikation kommt es auf den Sprech- bzw. Schreiberfolg an, und der ist nicht schon mit der syntaktischen Richtigkeit des Sprech- oder Schreibprodukts gegeben, sondern erst mit dem Erreichen der Redeabsicht. Eine Frage ist erst dann richtig gestellt, wenn der Angesprochene sich (erstens) zur Antwort verpflichtet fühlt, wenn er (zweitens) die Frage inhaltlich richtig verstanden hat und zumeist auch deren Zweck anzuerkennen in der Lage und bereit ist und wenn er (drittens) sinnvoll antworten kann.

Ein Schüler ist in jedem Fall erst dann mit *kommunikativen Befähigungen* ausgestattet, wenn er mit seinen sprachlichen Handlungen bei seinen Partnern angemessene Reaktionen erreicht. Nur hieran kann der *Erfolg eines sprachlichen Bemühens* gemessen werden.

Aktion, Reaktion und Gegenreaktionen entscheiden über den Wert eines kommunikativen Ablaufs. Das meint die Fähigkeit von Kommunikatoren, unter konkreten Lebensbedingungen situationsgerechte und adressatenangepasste Sprech- und Schreibstrategien zu entwickeln. Die Förderung der kommunikativen Kompetenz des Schülers ist gleichzusetzen mit der Förderung seiner *Sprachhandlungskompetenz*.

Sprachhandlungskompetenz ist die *Fähigkeit, sich in konkreten Situationen sprachlich behaupten zu können*. Das gilt auch für jene Situationen, die sich ohne realen Kommunikationspartner im Bereich des Denkens oder Nachdenkens vollziehen. Auch hier gilt es, sprachliche Strategien zu entwickeln und anzuwenden, mit denen der Denkprozeß im Sinne eines konkret darstellbaren Erfolges abgeschlossen werden kann.

Es muß freilich vor einer allzu vereinfachten Auffassung des Kommunikationsansatzes gewarnt werden. Wir kommen in der Schule nicht ans Ziel, wenn wir ausschließlich die Ebene des sprachlichen Verkehrs im Blick haben. *Kommunikatives Handeln ist komplexes*

*Handeln*. Wenn es auch bestimmte im Regelfall wiederkehrende Schemata gibt, so sind kommunikative Vollzüge doch von mitunter gänzlich verschiedenen und häufig wechselnden Leistungen des Denkens erfüllt. Das bedeutet, daß Kommunikationsschulung das stete Zusammenwirken von Sprache und geistiger Leistung berücksichtigen muß. Hier sei als erstes Beispiel auf die gedankliche Erfassung der Welt hingewiesen. Es ist auch heute noch der Sprachtheorie Leo Weisgerbers zu folgen, der als eine der wesentlichen Leistungen der Sprache deren Eigenschaft erkannt hat, die Welt mit ihren vielfältigen Erscheinungen und Vorgängen zu erfassen und zu geistigem Besitz zu machen. Weltkenntnis ist beim Menschen nur dort vorhanden, wo sie in irgendeiner Weise verbalisierbar ist. Anders ausgedrückt: Der Mensch besitzt als Kenntnis und Wissen immer nur das, was in ihm sprachlich "befestigt" ist.

Das gilt nicht nur für isoliert zu betrachtende Dinge und Erscheinungen, sondern auch für Zusammenhänge, die u. U. veränderbar sind und im kommunikativen Wechselspiel nicht selten sogar der Veränderung bedürfen. Gerade das Wissen um Zusammenhänge und die Fähigkeit, Zusammenhänge auch anders begreifen und denken zu können, sind ohne das Vermögen, das Medium Sprache gebrauchen zu können, nicht möglich.

Ein einfaches Beispiel hierfür liefert der Umgang mit Ober- und Unterbegriffen. Das Wort *Personenwagen* kann unter die Oberbegriffe *Geschäftsfahrzeug*, *Kraftfahrzeug* etc. gestellt werden. Das *Schwein* kann unter den Oberbegriffen *Haustier*, *Schlachtvieh*, *Säugetier*, *Paarhufer* etc. eingeordnet werden. Mit der Wahl des einen oder anderen Oberbegriffs wird das gemeinte Objekt in einen jeweils anderen Zusammenhang gestellt.

## 2. Der mediale Charakter der Sprache

Wenn wir daran denken, daß alle Oberbegriffe auf Abstraktionsleistungen beruhen, deren Ergebnis im Grunde nur in sprachlichen Ausformungen greifbar ist, so wird

die besondere Wichtigkeit der hier angesprochenen Forderung für den Deutschunterricht mühelos erkennbar. Es geht - im weitesten Sinne - um die Fähigkeit, zu katalogisieren und zu rubrifizieren.

Beides sind nicht eigentlich sprachliche Vorgänge; sie sind aber ohne das *Medium Sprache* nicht vollziehbar, und es muß, da sie wesentliche Möglichkeiten zum Erfassen und Begreifen unserer Welt schaffen, Aufgabe des Sprachunterrichts sein, den Schülern auch unter diesem Gesichtspunkt notwendige Kompetenzen zu vermitteln. Diese Kompetenzen sind mit der Information über Ober- und Unterbegriffe allein nicht zu bewirken. Mit der Information zugleich muß der Schüler in den Anwendungsmöglichkeiten und Zweckmäßigkeiten des Gebrauchs in konkreten Situationen geschult werden. Ohne eine solche Schulung kann bestenfalls das Wissen erweitert, nicht aber eine Kompetenz erreicht werden.

Es sei noch - ebenfalls nach Weisgerber - auf zwei weitere *Leistungen der Sprache* verwiesen. Die eine ist die des *Urteilens, Einschätzens und Bewertens*, die andere die des *Abstrahierens* und des *Umgangs mit abstrakten Begriffen*.

Die Sprache hält die Möglichkeit der Interpretation durch den Sprechenden bereit. Bisweilen ist sogar nicht nur die Möglichkeit gegeben, sondern der Zwang zur Interpretation nicht zu umgehen.

Als Beispiel sei hier das Wortfeld *die Unwahrheit sagen* genannt. Selbst diese scheinbar neutrale Formulierung ist nicht wertfrei. Sie ist irgendwo in der Wertungsreihe *schwindeln, kohlen, lügen, hinters Licht führen* usw. einzuordnen. Die Wahl des aus der Sicht des Sprechenden anzuwendenden Ausdrucks ist *niemals durch objektive Bedingungen vorgegeben*; sie ist vielmehr immer von seiner Einschätzung, von der Bewertung des gemeinten Ereignisses abhängig.

Damit wären wir in den Bereich jener Erscheinungen vorgestoßen, die - wie bereits erwähnt - ihr erfaßbares

Dasein ausschließlich als sprachliche Formulierungen besitzen. *Tapferkeit, Kühnheit, Tollkühnheit, Leicht-sinn, Mut, Übermut, Frechheit, Verwegenheit* usw. sind Formulierungen, die von der Eigenschaft der Sprache zeugen, Nichtgegenständliches als Wort gegenständlich werden zu lassen. Abstrakta, wie die hier aufgezählten, können ohne sprachliche Form weder gedacht noch definiert werden. Sie wären ohne Sprache überhaupt nicht vorhanden.

Gedankliche Erfassung der Welt, Bewertungen und Abstraktionen sind nicht einfach statische Vorgaben, mit denen die Sprache ausgestattet ist, sondern ständig wiederholbare, übertragbare und variierbare Vollzüge beim Sprechen und Schreiben. Die Leistungen, die die Sprache zu liefern imstande ist, werden andererseits immer nur dann wirksam, wenn sie in der Sprachanwendung vollzogen werden.

Die unter dem enggefaßten Kommunikationsansatz stehenden Didaktiken des letzten Jahrzehnts haben sich in ihren methodischen Konkretionen nahezu ausschließlich auf Kommunikationsmuster und -modelle beschränkt. Es ging um *Sich entschuldigen, Auffordern, Auskünfte geben, Telefonieren, Etwas erfragen* usw. Diese Muster und Modelle wurden von mancherlei grammatischen und stilistischen Übungsbereichen unterstützt, ließen aber die Förderung der Sprachhandlungskompetenz im weiteren Sinne insgesamt unvollkommen.

Sie übersahen die *Sprache als Medium des gedanklichen Erfassens* und die Tatsache, daß Kommunikationsvorgänge auf die ständig aktivierbare Fähigkeit zum gedanklichen Erfassen nicht verzichten können. Wir wir versäumen, die der Sprache innewohnenden Leistungen dem sprachlichen Leistungsvermögen des Schülers einzugliedern, dort bleiben wir im Ansatz stecken, weil wir dem Schüler das Medium Sprache nur zur Hälfte zugänglich und verwendbar machen. Kommunikationsförderung kann nicht nur auf der sprachlichen *Verkehrsebene* erfolgen und geübt werden; der *Bereich des gedanklichen Erfassens* gehört unbedingt dazu. In einer Fülle von lebenspraktischen Situationen



ist er mit dem, was sich auf der Verkehrsebene als Rede- und Gegenrede abspielt, unmittelbar verquickt. Wo es sich z. B. um einen Vorgang des Erklärens handelt, muß derjenige, der sich etwas erklären läßt, neue, ihm bisher unbekannte Erscheinungen erkennen und mit den dafür verwendeten Vokabeln in sich befestigen. Wenn er Rückfragen stellt, so muß er u. U. ihm noch unbekannte Erscheinungen zumindest provisorisch mit Umschreibungen oder mit "Eigenformulierungen auf Widerruf" benennen können. Der Bereich des gedanklichen Erfassens ist also unbedingt zu berücksichtigen.

Die LIST SPRACHBÜCHER folgen dieser Einsicht, und sie begnügen sich nicht mit der Vorstellung von Mustern auf der sprachlichen Verkehrsebene, sondern widmen soweit wie möglich dem Bereich des geistigen Erfassens den ihm gebührenden Raum und Rahmen.

### 3. Curriculare Schwerpunkte und Lehrplan- ökonomie

Der Deutschunterricht unterscheidet sich von den meisten anderen Unterrichtsfächern dadurch, daß er sich mit einer bei den Schülern längst vorhandenen Materie zu befassen hat. Jeder Schüler besitzt die Fähigkeit, zu sprechen und mit der Anwendung von Sprache etwas zu bewirken. Er kann sprachlich agieren und reagieren. Er ist lange vor dem ersten Tag seines Schülerdaseins zur Kommunikation befähigt, und zwar unter durchaus verschiedenen Bedingungen. Er kann auf der Straße einem ihm fremden Passanten ebenso eine Auskunft geben wie einem Freund am Telefon, und er kann sich innerhalb einer Gruppe ebenso sprachlich darstellen wie bei einem reinen Zwiegespräch.

Das Kind hat die Muttersprache vor seinem Schulbesuch erworben, und zwar nicht einfach als geistige Materie, die als Wissen gespeichert wird, sondern immer in Verbindung mit sprachlichem Handeln. Und dieser Prozeß wird permanent außerschulisch fortgesetzt. Die Leistung der Schule besteht zunächst im wesentlichen darin, das

Kind aus dem Stadium des Analphabeten zu befreien. Das geschieht in den ersten Grundschuljahren: das Kind lernt lesen und schreiben.

Dabei lernt das Kind zum erstenmal, das Phänomen Sprache anders zu erkennen, als dies für den vor- und außerschulischen Bereich zutrifft. Ein Beispiel soll dies erhellen:

Das Kind erfährt, daß es verschiedene Wortarten gibt. Es lernt vor allem, die Substantive zu erkennen und von allen anderen Wortarten zu unterscheiden. Dies ist zwangsläufig durch den Schreiblehrgang bedingt; denn im Deutschen werden Substantive nun einmal groß geschrieben. Wie sollte dies ohne Kenntnisse um diese und andere Wortarten gehen! Der Schüler muß auch die einzelnen Satzarten erkennen und voneinander zu unterscheiden lernen, weil er sonst nicht das jeweils zutreffende Satzschlußzeichen setzen kann. Er muß ferner die Zeichensetzung für die wörtliche Rede beherrschen. Ohne diese Fähigkeit bliebe seine Kompetenz, schreiben zu können, eingeschränkt. Diese Zeichensetzung kann er aber nur lernen, wenn er mit dem Phänomen der wörtlichen Rede überhaupt bekannt gemacht worden ist, wenn er also weiß, was eine wörtliche Rede ist. Und was hier über die wörtliche Rede gesagt ist, gilt für die Zeichensetzung insgesamt. Wer Kommata nicht richtig anwenden kann, der ist auf einer früheren Stufe des Schreiblernprozesses stehengeblieben.

Im Grunde gehört der ganze Komplex der Zeichensetzung mit hinein in den allgemeinen Schreiblehrgang, und wir können daraus erkennen, daß dieser keineswegs, wie allgemein behauptet wird, innerhalb der Grundschule abgeschlossen wird. Er ist vielmehr über das vierte Schuljahr hinaus im Sekundarbereich I fortzusetzen. Zur Schreibkompetenz gehört die richtige Anwendung der Zeichensetzung. Diese wiederum erfordert Kenntnisse der Grammatik. Wer schreibkompetent sein will, muß wissen, was ein Haupt-, was ein Gliedsatz und was eine Apposition ist, und er muß auch die Infinitivkonstruktionen mit "zu", "um zu" und "ohne zu" erkennen können.

Aus dem bisher Gesagten ist zu ersehen, daß für die *curricularen Schwerpunkte* des Deutschunterrichts vornehmlich *pragmatische Gesichtspunkte* zu gelten haben. In den genannten Beispielen ergab sich der pragmatische Aspekt aus der Schreibkompetenz des Schülers. Es müssen natürlich auch noch andere Bereiche genannt werden. Bestimmt aber ist die Kompetenz des Schreibkönnens einer der wesentlichen Gesichtspunkte der curricularen Schwerpunktbildung.

Schreibkönnen erfordert auch ein umfangreiches Maß an *Formulierungskompetenz*. Es besteht ein erheblicher Unterschied zwischen mündlicher und schriftlicher Textproduktion. Die Erfahrung - nicht nur im schulischen Bereich! - zeigt, daß jede Art der schriftlichen Formulierung erheblich schwieriger ist als die der mündlichen. Die Ursache hierfür muß wohl in der Tatsache gesucht werden, daß mündliche Sprachanwendung tagtäglich in ständig wechselnden Bezügen vom Schüler gefordert und geübt wird und somit auch Unebenheiten einbezieht.

Es muß Angelegenheit eines jeden Sprachunterrichts sein, für einen Ausgleich der Übungsanforderungen zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch zu sorgen. Wo es um Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit geht, kann sich die Schule auf Verfeinerung eines vorhandenen Vermögens beschränken, und sie sollte dies auch aus Gründen der Lehrplanökonomie tun. Bei der schriftlichen Kommunikationsfähigkeit gilt es, dem Schüler neue, bisher wenig oder gar nicht ausgeprägte Kompetenzen zu vermitteln. Daneben müssen geeignete Übungsveranstaltungen angeboten werden, weil die allgemeinen realen Lebensbedingungen für den Schüler nur wenig Anlässe bereithalten, die von ihm schriftliche Sprachanwendung fordern.

Es darf daneben nicht übersehen werden, daß alles Schreiben einen höheren Grad an Bewußtmachung erzeugt als bloßes Sprechen. Der Zwang, *schriftlich formulieren* zu müssen, zwingt sehr viel mehr zu *bewußtem* Formulieren, als dies beim Sprechen der Fall ist. Schreiben

Juldet keine "verholperten" oder "gestümperten" Sätze; Schreiben erfordert die Entwicklung klarer Gliederungs- und Formulierungsstrategien. Das ständig bewußte Sprachhandeln beim Schreiben wirkt sich gewiß auch fördernd auf das mündliche Sprachhandeln aus.

In den letzten drei Jahrzehnten hat es im Deutschunterricht der Schule eine bisweilen revolutionär wirkende Abkehr vom Schreiben zugunsten der mündlichen Kommunikationsübung gegeben. Dies geschah mit dem Argument, daß in den realen Lebensbereichen des Menschen der Anteil der schriftlichen Sprachanwendung nur einen sehr geringen Bruchteil des gesamten Sprachhandelns ausmache. Hier nehmen die LIST SPRACHBÜCHER eine deutliche Korrektur vor, indem sie zu einer den Lern- und Übungsanforderungen angepaßten Balance kommen. Das schriftliche Üben hat in allen Bereichen der LIST SPRACHBÜCHER wieder den für die einzelnen Lernprozesse erforderlichen Stellenwert.

Eine bedeutende Ergänzung finden dabei die LIST SPRACHBÜCHER in den Arbeitsheften für den Schüler, die unter dem Titel LIST SCHÜLERTRAINING DEUTSCH das curriculare Programm runden und zugleich schwerpunkthaft intensivieren. Die hier eben angesprochene Balance zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachhandeln und mündlichem und schriftlichem Üben kann freilich nicht allein Sache des Lehrwerks sein. Der Lehrer sollte sich immer der Tatsache bewußt sein, daß ein Lehrbuch stets nur Hilfs- und Arbeitsmittel für den von ihm konzipierten und organisierten Unterricht sein darf. Überall dort, wo es um den Bereich des Mündlichen geht, wird der Lehrer ein Sprachbuch ohnehin sehr viel seltener benötigen als bei schriftlichen Übungen und Textproduktionen.

Wenn wir von *Lehrplanökonomie* sprechen, müssen wir uns vergegenwärtigen, daß gerade für den deutschen Sprachunterricht nach den Formen eines *Spiralcurriculum*s gedacht und geplant werden muß. Die einzelnen Sachbereiche werden in aller Regel nicht nur einmal zum Gegenstand des Betrachtens und Lernens gemacht, sie werden

nicht nur einmal "durchgenommen". So taucht der Relativsatz im SPRACHBUCH 5 auf. Wir werden ihm gewiß auch in späteren Bänden begegnen, freilich - und das ist wesentlich - unter anderen Aspekten. Im 5. Schuljahr lernt der Schüler vorzugsweise die attributive Funktion des Relativsatzes kennen. Hier steht der Relativsatz in unmittelbarer Nachbarschaft zur Apposition. Das Relativpronomen, die für den Relativsatz erforderliche Zeichensetzung und die Gliedsatzeigenschaften bleiben dabei im Hintergrund. Unter dem Aspekt von Gliedsatzeigenschaften wird sich der Schüler mit dem Relativsatz in einem späteren Jahrgang befassen müssen, und ebenso wird er mit dem Relativsatz erneut umgehen müssen, wenn speziell die Zeichensetzung geübt wird.

Spiralcurriculares Planen bedeutet eine Planung unter wechselnden Gesichtspunkten, die sich aus den jeweils anzusetzenden kognitiven Lernzielen ergeben. Die LIST SPRACHBÜCHER kommen der dringend notwendigen Lehrplanökonomie dadurch entgegen, daß sie die jeweiligen lernzielrelevanten Aspekte beachten. Das bedeutet zugleich Verwesentlichung und zielgerichtete Beschränkung einer jeden Unterrichtsphase.

#### 4. Das situative Moment

Die Autoren der LIST SPRACHBÜCHER sind bei der Konzeption des Gesamtwerkes ebenso wie bei der methodischen Ausformung der einzelnen Lernkomplexe von der Tatsache ausgegangen, daß Sprechen/Schreiben und Hören/Lesen nicht im luftleeren Raum vor sich gehen, sondern in einem kulturell und gesellschaftlich fixierten Rahmen. Der Gebrauch von Sprache ist immer an situative Bedingungen gebunden; jedes sprachliche Agieren und Reagieren kann nur dann Wirkung haben, wenn es sich diesen situativen Bedingungen anpaßt.

Kommunikation kann immer nur in realen Bezügen stattfinden. Ebenso kann nichts gedacht werden, was nicht in irgendeiner Form real markierbar wäre. Der Begriff des Realen muß hier freilich in der breitestmöglichen Aus-

legung verstanden werden. Auch Konstruiertes und Fiktives sind einzubeziehen; sie besitzen ihren Realitätscharakter in Gestalt von Simulationen.

Textrezeption und -produktion können ohne situativen Bezug weder näher betrachtet noch geübt werden. Hier geht es in jedem Fall um sprachliches Handeln, und das kann, wie bereits gesagt, ohne das situative Moment nicht existieren. Wie aber sieht es in den in der Schule zu vermittelnden Bereichen der Sprachbetrachtung, der Grammatik, der Rechtschreibung und der Reflexion über Sprache aus?

Dazu sei eine Passage aus einem Richtlinien text des Landes Nordrhein-Westfalen zitiert. Dort heißt es: *"Die Behandlung grammatischer Probleme wird im kommunikationsorientierten Deutschunterricht von der Frage bestimmt, inwieweit formal-grammatische Kenntnisse zur besseren Einsicht in kommunikative Vorgänge und zur Bewältigung von Sprachsituationen führen ... Grammatische Elemente sind nur vom Sprachgebrauch her zu erarbeiten."*

Ähnliche Aussagen finden sich entsprechend aller gängigen Lehrmeinungen in den Rahmenrichtlinien aller Bundesländer. Demgemäß haben die Autoren der LIST SPRACHBÜCHER überall, wo dies möglich ist, das zu vermittelnde Sprachwissen in realbezogene Lebens- und Umweltsituationen eingebettet. Das ist bereits deutlich in den Inhaltsverzeichnissen der einzelnen Jahrgangsbände zu erkennen. Diese haben für jedes Kapitel Doppelüberschriften; die eine bezieht sich auf den fachspezifischen Lehrinhalt, so etwa auf das Subjekt, auf Objekte oder adverbiale Bestimmungen, die andere auf Realbezüge, die der Interessenlage der Schüler entsprechen, und unter dieser Rubrik findet man Überschriften wie "Brieffreundschaften", "Rundgang durch eine Burg", "Diebstahl im Kaufhaus", "Von allerlei Materialien" und "Mr. Sapperloo, ein seltsamer Kauz".

Mit dieser situativen Einbettung ist keineswegs nur ein die Schüler ansprechendes und daher motivierendes me-

thodisches Vehikel konstruiert. Es werden vielmehr aus der Situation heraus die Funktionen sprachlicher Elemente abgeleitet und verdeutlicht. In *Sprachhandlungen* wird das erkannt, was dem *Sprachhandeln* dient, und durch die Bewußtmachung der Funktionen von Sprach-elementen wird der Schüler in den Stand gesetzt, diese Sprachelemente nunmehr in einem bewußten Sprachhandeln zu verwenden.

Kein Prinzip ist jedoch so unauslöschbar, als daß es nicht durch sich selbst zu Tode geritten werden könnte. Der Lehrer kann nicht darauf verzichten, seinen Schülern ein - freilich begrenztes - Zeichen- und Regelinventar zu vermitteln, und dabei geht es vordergründig nicht um Funktionen, sondern um formal erfaßte Strukturen. So sind z. B. alle Pronomen formelhaft strukturiert, und was sich hier formal niedergeschlagen hat, muß in seiner Regularität gelehrt und gelernt werden.

Bleiben wir bei den Pronomen, weil bei ihnen das Problem exemplarisch erhellt werden kann:

Im LIST SPRACHBUCH 6 heißt es auf Seite 117: "*Ein Pronomen ist ein Ersatzwort für ein Substantiv.*" Mit dieser Feststellung wird der Schüler über die Funktion des Pronomens informiert. Es heißt dann aber weiter, daß sich ein Pronomen genauso wie ein Substantiv beugen (deklinieren) lasse, und damit sind rein formale Strukturen angesprochen. Der Lehrer kommt an dieser Stelle nicht umhin, auf die Formenbildungen verschiedener Pronomen einzugehen. Es wäre gewiß ein überspanntes und vor allem vom augenblicklich relevanten Lernziel ablenkendes Manöver, wollte man an dieser Stelle umweltbezogene Situationen bemühen. Formales muß halt auch formelhaft vorgestellt und geübt werden.

Gehen wir einen Schritt weiter, so kommen wir zum Gebrauch des Personalpronomens in der Anrede, und damit zu Formen wie "*Sie*" und "*Ihnen*". Die Anrede ist wieder Redefunktion; auf situative Bedingungen kann nicht verzichtet werden.

Bei all diesen Betrachtungen zum Formal-Strukturellen und zum Funktionalen darf eine bestimmte lernpsychologische Komponente nicht übersehen werden. Diese ist in der Tatsache zu finden, daß es Schülern bisweilen Spaß macht, nach Formeln zu arbeiten, also formal zu üben. Diese Tatsache sollte man im Unterricht nutzen. Es gilt dabei allerdings, für eine gesunde Balance zu sorgen. Die allgemeine Lernbereitschaft des Schülers im Bereich des formalen Lernens kann sehr leicht überzogen werden. Es versteht sich von selbst, daß diesbezügliche Grenzen, die dem Lehrer allein durch bloße Beobachtung des Lernverhaltens seiner Schüler offenkundig werden, nicht überschritten werden dürfen.

## 5. Differenzierung

Der Aspekt der Differenzierung ist nur sehr begrenzt mit fachdidaktischen Mitteln darstellbar. Es handelt sich hier um eine Forderung, die allgemein und überall an Schule und Unterricht gestellt wird, und die Begründung für die Notwendigkeit dieser Forderung ist auch nicht in der Didaktik des einen oder anderen Lehrfachs gewachsen und zu finden, sondern in dem allgemein an die Schule zu stellenden Anspruch nach höchstmöglicher individueller Förderung des Schülers. *Individualisierung und Differenzierung stehen in unauflösbarer Korrelation* zueinander. Differenzierung hat immer den Zweck, Unterricht so zu gestalten, daß er den individuellen Voraussetzungen des Schülers mindestens nahe kommt. Anders ausgedrückt: Unterricht in der Schule erfüllt den an ihn gestellten Auftrag nur dann, wenn er jeden Schüler der betroffenen Lerngruppe anspricht und erreicht.

Die *Notwendigkeit von Differenzierung* im Unterricht wird von niemandem mehr bestritten. Unterschiede in den Auffassungen liegen in den *Differenzierungspraktiken* und in den pädagogischen Grundhaltungen, von denen bei den Überlegungen zu geeigneten Differenzierungsmaßnahmen ausgegangen wird.



Zumeist meint man mit Differenzierung die Förderung der sogenannten "schwächeren Schüler", ohne dabei den Begriff des "schwächeren Schülers" genauer zu definieren und ohne exakt den Ursachen nachzugehen, die einen Schüler zum "schwächeren Schüler" haben werden lassen. Der "schwächere Schüler" ist ganz einfach der, bei dem nicht der Lernerfolg erkennbar ist, den der Lehrer im Schnitt einer Klasse oder Lerngruppe erwartet. Was dieser Schüler bei Lernkontrollen und im üblichen Unterrichtsgeschehen an Leistungsbeweisen erbringt, ist geringer oder fehlerhafter, als es der durchschnittliche Leistungsnachweis der Klasse ausweist. Insofern unterscheidet sich der "schwächere Schüler" vom durchschnittlichen oder guten Schüler. Die Unterscheidung und damit die Klassifizierung geschieht nach dem Grad erbrachter Leistungen; sie steht immer im Zusammenhang mit der Zensur, mit der eine Leistung vom Lehrer belegt wird.

Wo Differenzierung als Mittel zur Behebung von Leistungsdefiziten angewendet wird, sind vorweisbare Mißerfolge des Schülers Voraussetzung für die Einrichtung von Fördermaßnahmen. Der Lehrer richtet für jene Schüler seiner Klasse eine Fördermaßnahme ein, bei denen bei der letzten Lernkontrolle zu einem bestimmten Bereich oder unter einem bestimmten Lernziel eine hohe Fehlerquote festzustellen gewesen ist. Gemeinhin wird der Lehrer dabei davon ausgehen, daß er hiermit einen Beitrag zur Individualisierung des Lernprozesses leistet. Ob die bloße Einrichtung einer nachhelfenden Fördermaßnahme aber tatsächlich schon eine Individualisierung des Unterrichts bedeutet, muß mindestens bis zur Beantwortung der Frage nach der inhaltlichen und formalen Ausgestaltung der Fördermaßnahme bezweifelt werden. Intensives Wiederholen eines Lernkomplexes mag zwar eine begrenzte Leistungssteigerung bewirken. Damit ist aber nicht gesagt, daß es sich bei dem durchaus anzuerkennenden Bemühen des Lehrers um einen höheren Grad der Anpassung an die bei den betroffenen Schülern vorhandenen Lernvoraussetzungen gehandelt hat. Wo aber eine derartige Anpassung nicht stattfindet, dort darf man von einer Individualisierung des Unterrichts noch

nicht sprechen, und dort bleibt der Differenzierungseffekt in aller Regel gering. "Nachhelfende" Fördermaßnahmen sind gewiß besser als der Ausfall jeglicher Förderung. Ob sie aber geeignet sind, das Unterrichts- und Arbeitsklima innerhalb einer Klasse zu verbessern, und ob das Selbstbewußtsein der betroffenen Schüler dadurch günstig beeinflußt wird, bleibt fraglich. Es gibt bei Schülern eine Grenze, jenseits derer Fördermaßnahmen als lästig und degradierend empfunden werden. Wenn dies eintritt, ist jede Motivation genommen, und man kann von den so eingerichteten Fördermaßnahmen keinen Erfolg erwarten.

Wenn der unterrichtende Lehrer bei bestimmten Schülern Lerndefizite feststellt, so fühlt er sich zumeist auch in der Lage, die Ursachen für das Versagen der betroffenen Schüler zu nennen. Dies vermag er mit steigender Sicherheit in all den Fällen zu tun, in denen sich das Leistungsversagen wiederholt oder gar zur Regel wird.

Als *Ursachen für Leistungsdefizite* werden häufig mangelnde Begabung, eingeschränkte Intelligenz, mangelnder Lernwille, Mangel an Arbeitsstetigkeit, Konzentrationsschwäche oder Benachteiligungen im sozialen Umfeld des Schülers genannt. Dabei gründet der Lehrer seine Feststellungen in der Regel nicht nur auf die Ergebnisse durchgeführter Lernkontrollen. Er beruft sich vielmehr auch auf seine Beobachtungen bezüglich des Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens des einzelnen Schülers. Diese Beobachtungen sind in gewiß nicht allzu geringem Grade dazu angetan, den Lehreraussagen eine gewisse objektive Gültigkeit zu bescheinigen.

Dennoch bleibt hier einiges fragwürdig und daher unsicher, worauf wir noch näher eingehen werden.

Die *zweite Position zur Differenzierung* hat keineswegs nur den sogenannten "schwächeren Schüler" im Blick, sondern *jeden Schüler* und dabei gerade auch jenen, bei dem ein hoher Lernerfolg zu erwarten ist, dem also entsprechend hohe und umfangreiche Lernanforderungen zugemutet werden können. Mit Differenzierung soll also

mehr als nur die Beseitigung von Defiziten erreicht werden.

Die Verfassungstexte fast aller deutscher Bundesländer geben entsprechende Anweisungen. Im Artikel 27 der Landesverfassung von Bremen heißt es: "*Jeder hat nach Maßgabe seiner Begabung das gleiche Recht auf Bildung.*" In der Verfassung Baden-Württembergs ist in Artikel 11 zu lesen: "*Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage das Recht auf eine seiner Begabung entsprechenden Erziehung und Ausbildung.*" Der Artikel 128 der Verfassung des Freistaates Bayern beginnt: "*Jeder Bewohner Bayerns hat Anspruch darauf, eine seinen erkennbaren Fähigkeiten und seiner inneren Berufung entsprechende Ausbildung zu erhalten.*"

Grundsatzерlasse und Rahmenrichtlinien nehmen fast immer diese Anweisungen der Verfassungen auf und übertragen sie in unmittelbar wirksame Zielbeschreibungen für den Unterricht. So wird in einem Grundsatzерlaß des Landes Niedersachsen vom Juni 1977 den Orientierungsstufen "*die optimale Förderung des einzelnen Schülers*" aufgegeben, und unter der Überschrift "*Zur Organisation von Lernprozessen*" heißt es einleitend: "*Insbesondere sind verschiedene Wege des Lernens anzubieten, um dem unterschiedlichen Lernverhalten der Schüler Rechnung zu tragen und Über- wie Unterforderung weitgehend zu vermeiden.*"

Nach diesen Aussagen kann kein Zweifel mehr bestehen, daß Differenzierung *jedem Schüler* zugute kommen muß, nicht nur dem vermeintlich schwächeren. *Differenzierung* muß demnach *in breit angelegten Formen* der Unterrichtsstrategie geplant werden, sie muß *Teil der Unterrichtsstrategie* sein. Gelegentliche Zusatz- oder Randangebote zum üblichen "*Einheitsunterricht*" können sich einer geforderten Individualisierung des Unterrichts nur in sehr geringem Maß nähern.

Die bei allen Individualisierungsbemühungen primär beanspruchten Kriterien zum Differenzieren dürften *Begabung* und *Leistung* sein. Dagegen ist nichts einzuwenden.

Im Gegenteil: Unterricht ist immer auf *Lernergebnisse* ausgerichtet, und Lernerfolge sind immer an *Leistungsbeweise* gebunden; Lernziele meinen immer bestimmte *Qualifikationen* des Schülers, und ihr Erreichen ist an Zuwachs, Erweiterung oder Verfeinerung von mit dem Lernprozeß erstrebten Kompetenzen zu messen. An jeden Lernprozeß sind bestimmte Leistungserwartungen zu knüpfen, und wer dies unter dem pädagogischen Argument der Vermeidung von Leistungsdruck ignoriert, ignoriert das Wesen von Schule und Unterricht überhaupt. Die Begriffe *Leistungsdruck* und *Leistungserwartung* sind sorgsam auseinanderzuhalten. Legitim ist der zweite Begriff. Mit ihm ist der Auftrag an den Lehrer verbunden, den Schüler zu jeweils näher zu beschreibenden Leistungen zu befähigen. Wo ein Lernprozeß diese Befähigung nur unvollkommen vermittelt, wo aber die als Lernziel beschriebene Qualifikation am Ende vom Schüler dennoch abverlangt wird, wird das, was die Schule verlangt, vom Schüler gemeinhin mit Leistungsdruck gleichgesetzt werden. Eine durch Differenzierung bewirkte Individualisierung der Lernprozesse kann - soweit die Differenzierungsmaßnahmen geeignet sind - Leistungsdruck vermeiden, ohne daß die beabsichtigten Lernergebnisse nach Höhe und Umfang reduziert werden müssen. Das bedeutet freilich nicht, daß durch Differenzierung jeder Schüler jedes Lernziel zu erreichen vermag. Es kann aber wohl damit gerechnet werden, daß mehr Schüler als sonst die gesetzten Lernziele erreichen und daß bei vielen Schülern die Abstände zu den Lernzielen geringer ausfallen werden.

Wir können es nicht dabei bewenden lassen, daß sich ein Lehrer, wie weiter oben erwähnt, bei Leistungsversagen einzelner Schüler auf Begabungsmangel dieser Schüler beruft oder hinausredet; denn wenn es auch durchaus berechtigt ist, von unterschiedlichen Begabungen zu sprechen, so ist es doch ohne den Einsatz geeigneter individualisierender Maßnahmen unzulässig, jedes Leistungsversagen mit Mangel an Begabung zu begründen.

*Hans Schiefele* schreibt dazu: "Begabung kann man mit

Recht vermuten, wenn Entsprechendes geleistet wird. Ob aber jemand, der solche Leistungen nicht vorweisen kann, unbegabt ist, bleibt völlig unsicher. Das Urteil wäre erst berechtigt, wenn ihm alle Möglichkeiten der Förderung zuteil geworden sind, ..." (Schule von heute - Schule für morgen? - München 1969, S. 25). An anderer Stelle heißt es: "Ein Kind als unbegabt zu beurteilen, ist unzulässig, weil unbekannt ist, welche Ursachen für die Lernverzögerung oder den Leistungsstillstand verantwortlich sind ... Es hängt von den Lernanreizen ab, ob sich Begabungen in Leistungen umsetzen oder nicht" (a.a.O., S. 18).

*Dietrich Dumke* bestätigt diese Aussage mit der Feststellung: "Jedes Lernergebnis der Schüler ist auch vom Lehrerverhalten abhängig. Es ist entscheidend, daß der Lehrer eine den Schülern und dem Unterrichtsgegenstand angemessene Methode wählt, um die Lernmotivation zu wecken und zu erhalten und das Lernziel erreichbar zu machen" (Schülerleistung und Zensur - Hannover 1973, S. 24). In dieser Aussage sei besonders auf die *Schülerangemessenheit* hingewiesen. Diese kann nicht durch Einheitlichkeit des Lernprozesses gegeben werden, weil bei den Schülern unterschiedliche Voraussetzungen vorhanden sind. Schüleranpassung in der Methode kommt wegen unterschiedlicher Voraussetzungen ohne Differenzierung nicht aus.

Wir nehmen im allgemeinen an, daß unser Unterricht für alle jene Schüler, die zu brauchbaren oder gar guten Ergebnissen gelangt sind, angemessen geplant und verlaufen ist. Aber auch hier ist ein Fragezeichen zu setzen. Liegt u. U. nicht eine *Unterforderung* vor? Hätte man diese Schüler durch andere Lernanreize und besondere methodische Verfahren nicht noch zu umfassenderen Ergebnissen führen können?

Es muß gefragt werden, ob wir bei jedem Schüler, der die Erwartungen des Lehrers zufriedenstellt, dessen Lernpotential überhaupt ausgeschöpft haben. Die Grenzen der Lernfähigkeit eines Schülers bleiben so lange *unbekannt*, wie wir nicht bis zu ihnen vorgestoßen sind

und den Schüler nicht - freilich mit für ihn geeigneter Förderung - entsprechend gefordert haben.

Nachdem wir bisher das Grundsätzliche von Differenzierung und Individualisierung erläutert haben, muß nun auf die *Differenzierungspraktiken* eingegangen werden. Derartige Praktiken lassen sich nur aufgrund bestimmter bei den Schülern vorhandener Voraussetzungen konstruieren und installieren, und wenn von Voraussetzungen, also von individuellen Dispositionen, zu sprechen ist, kommen sofort wieder Begriffe wie Begabung und Leistung, Arbeitswille und Konzentrationsvermögen, Milieubedingungen und letztlich auch gesundheitliche Konstitution ins Spiel. Begabung und Leistung nehmen, wie schon früher erwähnt, bei den meisten üblichen Differenzierungsverfahren eine Vorrangstellung ein. Zugleich ergeben sich, wenn man exakt und für unser Vorhaben gezielt arbeiten will, erhebliche Schwierigkeiten, die leider häufig übersehen werden.

"Der heilige Augustinus hat einmal gesagt, jedermann wisse, was Zeit sei, solange er nicht danach gefragt werde. Ähnlich mag es mit dem Begriff Begabung sein" (*Hans Schiefele*, a.a.O., S. 18). Es ist hier nicht der Ort, sich in die schon seit Jahrzehnten andauernde Diskussion über den Ursprung von *Begabung* einzuschalten. Es ist für die hier anzustellenden Betrachtungen auch unwesentlich, der Frage nachzugehen, ob Begabungen denn nun ererbte oder durch Erziehung bedingte Potentiale sind. Für uns ist nur die lange gefestigte Erkenntnis von Bedeutung, daß Begabung - was man auch darunter verstehen mag - nicht der einzige Faktor ist, der Lernen ermöglicht oder begünstigt.

*Heinrich Roth* nennt in seiner Arbeit "Begabung als Problem der Forschung" (in "Begabung und Begabtenförderung", Hannover 1968, S. 28 ff.) eine ganze Reihe das Lernen fördernde bzw. hemmende Variablen, zu denen "sicher die Lernmotivation, die Inhalte, die Sprache, die Lehrmethoden und das antizipierte Lernziel" gehören. Er spricht auch "von der werbenden Kraft des Lehrers" und von dessen durch Schulung er-

worbener Fähigkeit, eine Sache sinnvoll "zu elementarisieren und in Aufgaben zu zerlegen". Als eine Art Zusammenfassung der Aussagen Roths kann der Satz gelten: "Wir wissen heute, daß das Fortschreiten des Lernprozesses entscheidend abhängig ist vom Entstehen und Inganghalten einer den Lernprozeß mitspeisenden Lernmotivation."

Das, was den Menschen zum Lernen befähigt, ist also keineswegs nur seine Begabung, es ist vielmehr ein komplexes Potential, das wir am besten mit *Lernfähigkeit* bezeichnen. Das Phänomen der Lernfähigkeit erhält seine Bedeutung dadurch, daß es niemals von der Unterrichtspraxis isoliert betrachtet und untersucht werden kann. Das geht aus einer Bemerkung *Flechsigs* hervor, der auf "die Abhängigkeit der Lernfähigkeit ... von bestimmten Komponenten des Unterrichtssystems (Lehrplan, Lehrerverhalten, Lehrverfahren, Lehrmittel sowie Unterrichts- und Schulorganisation)" hinweist (in *Heinrich Roth*, Hrsg., *Begabung und Lernen*, Stuttgart 1974, S. 500).

Die *Lernfähigkeit*, als *summarisches Potential* verstanden, ist ein ganzes Bündel von Faktoren und Komponenten bzw. von einzelnen speziellen Fähigkeiten. Sie wird bestimmt von Lernwillen, Lernbereitschaft, Interessen, Ausdauer, Belastbarkeit, Beständigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Temperament, Ehrgeiz, psychischer Motorik, Trainingsfähigkeit, Merkfähigkeit, Imitationsgabe, Kontaktfähigkeit und Kontaktbereitschaft, Spieltrieb, Spielbereitschaft, Fremd- und Eigenmotivation, Grund- und Augenblicksmotivation und vielem mehr. Es ist kaum möglich, die Reihe vollständig darzustellen. Soziale Bezüge zu Mitschülern und Lehrern spielen ebenso eine Rolle wie psychische und somatische Augenblicksdispositionen. Der Volksmund hat dies längst erkannt, wie u.a. das Sprichwort "voller Bauch studiert nicht gern" beweist. Nicht übersehen werden dürfen die bisweilen erheblich wirksamen sozialmentalen Einstellungen der Schüler. Diese Einstellungen, durch Erziehung, Erfahrung und mancherlei kulturelle Einflüsse lebensgeschichtlich herangebildet, sind für die Lernfähigkeit des Schülers mitbestimmend, und zwar bisweilen in einem

solchen Grade, daß sie zu Kennzeichen der Lernfähigkeit werden.

Wesentlich ist die Tatsache, daß der weite Bezirk der Lernfähigkeit von Faktoren aus verschiedenen geistigen Bereichen und neben konstanten von einer Reihe beeinflusbarer und veränderbarer Faktoren ausgefüllt wird. Das erhöht einerseits die Schwierigkeit, die Lernfähigkeit des einzelnen Schülers in einem verbalen Konzentrat exakt zu fassen, andererseits wird durch das Erkennen der Lernfähigkeit die *Breite der Möglichkeiten*, Lernerfolge zu erzielen, in erheblichem Maße vergrößert. Und darin liegen Chancen und Notwendigkeiten zur Konstruktion und zum Einsatz von Differenzierungspraktiken.

Der Leser wird wahrscheinlich erstaunt sein, wenn einstweilen noch gar nicht von Gruppierungen innerhalb der Klasse die Rede ist, sondern wenn er zunächst mit dem Begriff der *Motivationsdifferenzierung* konfrontiert wird. Sie hat tatsächlich mit der Einteilung der Klasse in Gruppen wenig zu tun, und sie meint auch nicht nach verschiedenen Anspruchshöhen abgestufte Lernzumutungen. Die *Motivationsdifferenzierung* ist vielmehr als linear durch den Unterricht verlaufendes Prinzip zu verstehen. Sie stellt sich im Sprachunterricht z. B. durch den Wechsel von Situationsbezügen dar, in denen die einzelnen fachspezifischen Lerngegenstände dargestellt und aus denen sie vom Schüler zu eliminieren sind. Schließlich sind diese Lebens- und Umweltsituationen auch die Bereiche, in denen die Übungen zum Lerngegenstand verlaufen.

Mit diesem *Wechsel der situativen Bezüge* werden bei den Schülern unterschiedliche Eigenerfahrungen angesprochen und für das Lernen aktiviert. Es geht primär noch nicht um Kognitionen, wohl aber darum, Aufmerksamkeit zu erzeugen. Durch den Wechsel situativer Bezüge wird der einzelne Schüler von Mal zu Mal unterschiedlich angesprochen. Bald wird ein vorhandenes Interesse getroffen, bald ein Interesse geweckt, bald wird ein Reiz an Neugier ausgelöst und bald ein bestimmtes Erlebnis oder



eine bestimmte Erfahrung mobilisiert. Das ist gleichzusetzen mit permanenter Erneuerung seiner Motivation.

Andererseits werden durch den Wechsel der situativen Bezüge, die für den Sprachunterricht nicht nur ein Vehikel, sondern *sprachliche Handlungsbereiche* bedeuten, jetzt die einen und ein anderes Mal die anderen Schüler mehr angesprochen.

Die LIST SPRACHBÜCHER verfügen über eine weitgehend durchgängig konzipierte Motivationsdifferenzierung im Sinne wechselnder Situationsbezüge. Bei der einen Unterrichtseinheit geht es um eine Katastrophe bei einem Autorennen, bei einer anderen um die Einrichtung eines Schülerclubs in einer Schule, bei einer dritten um Brieffreundschaften, bei einer vierten um einen Diebstahl im Kaufhaus. Wir erleben hier einen seltsamen amerikanischen Kauz und dort die Anita-Sisters, ein singendes Startrio, wie es in der Welt junger Leute häufig anzutreffen ist. An einer Stelle geht es ums Taschengeld, an einer anderen um die Zierfischhaltung und einen Verein von Aquarienfrenden, an einer dritten darum, wie eine Stadt sich kinderfreundlich zeigen kann, und an einer vierten um einen aufdringlichen und "raffinierten" Vertreter.

Es kann sein, daß manche Situationsbezüge bestimmte Bewußtseinslagen von Schülern sogar ernsthaft ansprechen oder erzeugen und mindestens zu illusionären Identifizierungen führen. In dem Kapitel "*Katastrophe beim Grand Prix der Formel-1-Wagen*", in dem es fachspezifisch um die Nachricht als Kurzform des Informierens geht (Band 5, S. 16 ff.), erhält der Schüler Einblick in die Berufe eines Reporters, eines Redakteurs, eines Nachrichtensprechers und eines Kommentators. Er schaut hinter die Kulissen der Fernsehnachrichten und in eine Nachrichtenagentur. Ist es nicht denkbar, daß hier Identifizierungen mit den handelnden Personen (Reporter, Redakteurin usw.) eintreten oder daß von der Hektik der Vorgänge in einer nach der Uhr arbeitenden Redaktion so etwas wie Faszination ausgeht? Es ist vorstellbar, daß dadurch - und sei es auch nur für kurze

Zeit - Vorstellungen und Wünsche bezüglich des eigenen zukünftigen Berufs oder des entsprechenden Metiers hervorgerufen werden. Damit gewinnt fiktive Situationsdarstellung an Ernsthaftigkeit für den Schüler.

Auch an anderes ist zu denken, nämlich an bei Schülern vorhandene "Faibles". Da gibt es z. B. Spaß an Altmodischem, an nostalgischen Texten (vgl. Band 6, S. 4, 10, 11 und 16) oder an außergewöhnlichen Formulierungen (vgl. Band 5, S. 11, 12 und 13), an Kalauereien (vgl. Band 6, S. 24) oder an humorvollen Satzverdrehungen (vgl. LIST SCHÜLERTRAINING DEUTSCH 5, S. 5 f.).

Auf Humor als Mittel des Motivierens sei in diesem Zusammenhang besonders hingewiesen. Wenn es überhaupt Humor im Unterricht gibt, so geht dieser zumeist vom Lehrer aus. Sollte sich nicht auch ein Lehrbuch gelegentlich auf den Humor als Stimulanz für Aufmerksamkeit und Anregung besinnen? Im LIST SPRACHBUCH 5 gibt es auf Seite 108 einen "Wörterflohmarkt" und, unter dem fachspezifischen Aspekt der wörtlichen Rede, fünf "Fabeln von Elefant und Maus" (S. 131 ff.), die in ihren Inhalten und in ihrer sprachlichen Formulierung reinsten Ulk darstellen. Es darf angenommen werden, daß dieser vom Lehrwerk her wirkende Humor auch auf das Lehrerverhalten inspirierenden Einfluß hat. Auch dies ist von den Autoren durchaus beabsichtigt. Wechselnde Motivationsimpulse sind ohne ein variierendes Lehrerverhalten kaum denkbar, und die Autoren der LIST SPRACHBÜCHER haben es als eine ihrer Aufgaben angesehen, den Variationsmöglichkeiten im Lehrerverhalten Hilfen und Stützen zu geben. Anders ausgedrückt: Sie wollen auch auf den Lehrer motivierend einwirken.

Bei einem ersten, zunächst noch oberflächlichen Durchblättern der LIST SPRACHBÜCHER wird der Benutzer sicherlich feststellen, daß diese Lehrwerke *kurzweilig* gehalten sind. Ebenso dürfte es mit den Schülerarbeitsheften, dem SCHÜLERTRAINING DEUTSCH, sein. *Kurzweil und Motivation* aber können einander gleichgesetzt werden. Die These kann auch umgekehrt werden: Langeweile und Monotonie motiviert niemals und niemanden.

Bei der Motivationsdifferenzierung müssen auch die verschiedenen und bei Schülern unterschiedlich ausgeprägten Tätigkeitsbereitschaften angesprochen und für die Lernprozesse genutzt werden. Damit kommen wir in den Bereich der *Aufgabenstellungen*. Wenn wir dem Schüler nach Form und Inhalt stets gleichartige Aufgabenstellungen zumuten, dann ist damit die Gefahr aufkommenden Desinteresses und von Ermüdung gegeben. Gerade bei der Stellung von Aufgaben sind wechselnde Impulse und Anreize von beträchtlicher Bedeutung für das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler. Das differenzierende Moment bezieht sich wiederum ebenso auf die Dispositionen des einzelnen Schülers wie auf die unterschiedlich ausgeprägten Empfänglichkeiten für Lernanreize der Schüler einer ganzen Klasse.

Natürlich gibt es für die Variationsmöglichkeiten bei den Aufgabenstellungen der jeweiligen Unterrichtseinheiten bestimmte Grenzen. Diese ergeben sich aus der Sache, die den Lerngegenstand ausmachen. Sie sind, je nach Inhalt der einzelnen Unterrichtseinheit, bald enger und bald weiter gezogen. In jedem Fall fordert ein motivationsdifferenzierender Unterricht die Ausschöpfung aller denkbaren Möglichkeiten.

Aufgaben können unter den Aspekt des "Suchens und Findens" gestellt werden. Sie können auch zu imitierenden Nachvollzügen auffordern. Es kann sich um Zu- oder Einordnungen handeln; es kann aber auch immer wieder durch Textproduktionen Kreativität gefordert und gefördert werden. Manche Aufgabenstellungen bedienen sich des Prinzips, aus analog angelegten Reihungen Schlüsse ziehen zu lassen, andere sind durch Erörterungen im Klassenverband oder in der Kleingruppe auf Erkenntnisgewinn ausgerichtet. Bei der einen Sorte von Aufgabenstellungen wird die Lust des Schülers an formaler Tätigkeit angesprochen, bei einer anderen die am Diskutieren. Bald geht es zielgerichtet um Kognitionen, bald um das Einüben oder die Festigung bestimmter Fertigkeiten. Schließlich sei noch erwähnt, daß gelegentlich auch Rätsel als angemessene Aufgabenstellungen verwendet werden können.

Wo immer es nur möglich ist, sind in den LIST SPRACH-BÜCHERN und im LIST SCHÜLERTRAINING DEUTSCH in jedem Abschnitt und in jedem Kapitel Aufgaben unterschiedlicher Art und unter verschiedenen Intentionen zusammengestellt. In den Sprachbüchern stehen sie nur relativ selten in sequenzieller Abhängigkeit voneinander. Sie sind vielmehr Angebote an den Lehrer zu differenzierender Lehrtätigkeit. Der Lehrer kann auswählen, und er kann, wenn er es für sinnvoll hält, für verschiedene Schüler oder Schülergruppen verschiedene Aufgaben zur Bearbeitung und Lösung stellen.

Natürlich ist die Unterschiedlichkeit der Aufgabenstellungen auch unter dem Gesichtspunkt fachspezifischer Schwierigkeitsgrade konzipiert. Aber dieser Aspekt ist bewußt vermengt auch mit den anderen, nämlich mit dem der Motivationsdifferenzierung. Es mag die Behauptung erlaubt sein, daß jede nach fachspezifischen Schwierigkeiten angelegte Differenzierung weit vor dem Ziel steckenbleibt, wenn sie nicht ständig von einer der Motivation dienenden Differenzierung begleitet wird.

Der Kern eines jeden Unterrichts ist selbstverständlich erst dann angesprochen, wenn wir uns *unmittelbar* um den Zugewinn an Kenntnissen, Erkenntnissen und Fähigkeiten bemühen. Bei der Frage der Motivation und bei der, durch differenzierende Maßnahmen immer wieder neue und insgesamt mehr Motivation zu erzeugen, kann der Lehrer vom allgemeinen Wissen um die Disposition von Schülern einer Altersstufe ausgehen. Wenn es dann aber um das eigentlich Fachspezifische geht, wenn wir es dort z. B. unmittelbar mit dem Bereich des Kognitiven zu tun bekommen, dann ist es unerläßliche Voraussetzung, daß der Lehrer seine Schüler im einzelnen kennt, daß er um die individuellen Ausprägungen der Lernfähigkeit seiner Schüler weiß. Er muß deren "Profile" erkannt haben.

Wie aber, so ist zu fragen, kann der Lehrer seiner diagnostischen Aufgabe gerecht werden?

Der Antwort auf diese Frage ist zweckmäßigerweise jene

voranzustellen, was denn der Lehrer konkret an den von ihm zu unterrichtenden Schülern erkennen sollte.

Es ist dem Lehrer gewiß nicht möglich, jeden Winkel der individuellen Lernfähigkeit eines Schülers auszuleuchten. Dazu fehlt ihm zum einen das Instrumentarium, zum anderen hat er selbst bei relativ kleinen Klassen gar nicht die Zeit dazu. Der Lehrer ist gut beraten, wenn er sich in einigen Bereichen der Lernfähigkeiten seiner Schüler Klarheit zu verschaffen sucht, und das dürfte ohne weiteres zu leisten sein.

Eine unter dem Kriterium der Lernfähigkeit stehende Differenzierung muß nach Bereichen suchen, in denen sich verschiedene Komponenten und Faktoren bündeln und die sich auch - wir kommen somit zum unterrichts-pragmatischen Ansatz - methodisch-curricular ausfüllen lassen. Es sind vor allem drei Bereiche zu nennen:

- die kognitive Dimension des Lernenkönnens
- die Trainingsfähigkeit
- die Imitationsfähigkeit

Die Berücksichtigung dieser drei Bereiche kann den Lehrer bereits in den Stand setzen, für die Schüler seiner Klasse von Fall zu Fall geeignete Gruppierungen vorzunehmen und den einzelnen Gruppen bzw. den einzelnen Schülern der verschiedenen Gruppen angepaßte Arbeitsaufträge zu erteilen. Wesentlich ist dabei natürlich, daß dem Lehrer für diese Arbeitsaufträge brauchbare Materialien zur Verfügung stehen. Das sollte vorzugsweise durch in der Schule verwendete Lehrwerke erfolgen.

Die LIST SPRACHBÜCHER erfüllen diese Forderung. Das Ermöglichen von differenzierendem Unterricht ist Teil ihrer Konzeption. Eine umfassende Ergänzung wird mit den Schülerarbeitsheften, dem SCHÜLERTRAINING DEUTSCH, geliefert. Dies sei an zwei Beispielen dargestellt:

1. Im LIST SPRACHBUCH 5 geht es in dem auf Seite 87 beginnenden Kapitel um das *Subjekt* im Satz und um mögliche *Objekte*, also um *Satzglieder*. Als situativer

Bezug ist ein Kaufhausdiebstahl gewählt.

Der kognitive Lernvollzug ist mit den Fragestellungen "wer?", "was?" und "wem?" angelegt. Er führt konsequent auf das kognitive Lernziel: der Schüler soll Subjekt und Objekte im Satz erkennen und jederzeit benennen können. Für jene Schüler, die dieses Lernziel nicht allein durch Darstellung, Erläuterung, Erklärung und Beschreibung erfassen können, ist auf S. 89 f. ein Abschnitt untergebracht, bei dem Schüler durch einen Trainingsvollzug die mit dem Lernziel beabsichtigten Kenntnisse erwerben können. Diese Übung findet eine Ergänzung durch unterschiedlich angelegte Übungsreihen im LIST SCHÜLER-TRAINING DEUTSCH 5 auf S. 39 ff.

Es kann sein, daß einige Schüler überhaupt Schwierigkeiten im Erkennen von Satzgliedern haben, ohne daß etwa schon die Benennung der Satzglieder von ihnen gefordert wird. Für diese Schüler bietet das LIST SCHÜLERTRAINING DEUTSCH 5 auf S. 31 ff. wiederum unterschiedliche Übungsreihen an. Dabei werden zwei allgemein übliche und bekannte Methoden angewandt: die Fragemethode und die Umstellprobe.

Der Lehrer mag aus diesen Angeboten erkennen, daß für das genannte Lernziel neben der kognitiven Dimension des Lernenkönnens auch die Trainingsdimension nachhaltig berücksichtigt wird. Für die Schüler, die aufgrund ihrer kognitiven Befähigung schneller ans Ziel gekommen sind, hält das SPRACHBUCH 5 auf S. 20 (2. Aufgabe) ein Angebot zu einer Art Transferleistung bereit.

2. Ein breiter Raum im Deutschunterricht des gesamten Sekundarbereichs I muß der Ausbildung der *Formulierungskompetenz* der Schüler gewidmet werden, insbesondere der Ausbildung von Fähigkeiten, sach- und adressatengerecht *schriftlich* formulieren zu können.

In dem im LIST SPRACHBUCH 5 auf S. 16 beginnenden Kapitel lernt der Schüler, Nachrichten zu formulieren. Nach einer Einführung soll der Schüler aus

vorgegebenen Stichwörtern, wie sie sich etwa ein Reporter notiert, Nachrichten formulieren. Dies soll entsprechend einer auf S. 19 in einem Merkkasten angegebenen Regel für das Schreiben von Nachrichten erfolgen. Damit wird der Schüler mit einer vornehmlich kognitiven Aufgabe betraut. Ergänzende Übungen hierzu bietet das LIST SCHÜLERTRAINING DEUTSCH 5 auf S. 13 f.

Nun läßt sich die Ausbildung der Formulierungskompetenz des Schülers aber auch vorzüglich durch Imitationslernen erreichen. Diese Tatsache wird in dem genannten Kapitel (S. 23 f.) des Sprachbuches methodisch genutzt. Dort sind einige Sportnachrichten, wie sie in Tageszeitungen zu finden sind, exemplarisch vorgegeben. Der Schüler erhält die Aufgabe, solche Sportnachrichten nachzuahmen. Er wird dabei die erwähnte regelhafte Anweisung zum Formulieren von Nachrichten kaum oder gar nicht brauchen; das bloße Imitieren der textlichen Vorgaben läßt ihn die gestellten Formulierungsaufgaben bewältigen.

Nun aber zu der Frage, wie der Lehrer die individuellen Ausprägungen der jeweiligen Lernfähigkeit seiner Schüler erkennen kann. Das am wenigsten geeignete Mittel dürften die Ergebnisse und Zensuren der üblichen Lernkontrollen (Tests und Klassenarbeiten) sein. Sie stellen doch nur einseitig die erbrachte Leistung fest, geben aber keinerlei Auskunft über das Zustandekommen der Leistung oder über die Gründe des Versagens. Außerdem belegen Zensuren den Schüler - ob wir das wollen oder nicht - doch immer noch mit einem die Persönlichkeit treffenden Werturteil, das in seiner Folge stützende Differenzierungsmaßnahmen von vornherein disqualifiziert.

Der Lehrer wird die Lernqualitäten seiner Schüler am ehesten und sichersten durch *permanentes Beobachten* des Lern- und Arbeitsverhaltens seiner Schüler erkennen. Freilich müssen diese Beobachtungen auch an solche des Lernerfolgs gebunden sein. Damit sind aber nicht die in ihrer Anzahl zumeist durch Erlaß vor-

vorgeschriebenen Tests oder Klassenarbeiten gemeint, sondern die gerade im Deutschunterricht alltäglichen Übungen innerhalb der Lernprozesse. Was ich zum Üben aufgabe, kann immer zugleich Kontrolle sein; denn es gibt ja kein Üben im Vakuum ohne vorherige Erklärung und Erläuterung.

Auch dafür ist es wichtig, daß das eingeführte Lehrwerk die Arbeit des Lehrers didaktisch-substantiell und methodisch unterstützt. Das ist in den LIST SPRACH-BÜCHERN und im LIST SCHÜLERTRAINING gegeben. Hier gibt es eine Fülle von Aufgaben, wohlgemerkt: unterschiedlichen Aufgaben. Die Unterschiede liegen nur gelegentlich in einer nach graduellem Leistungsanspruch vollzogenen Abstufung, sie stellen vielmehr zumeist modale Unterschiede dar. Das macht sie zu Angeboten für den Lehrer, seinen Unterricht im Wege der *Binnendifferenzierung* unter dem Kriterium individueller Lernfähigkeit zu planen und zu gestalten. Die ständige Beobachtung dessen, was der Schüler leistet, und der Wege, auf denen der Schüler zu Erfolgen kommt, ermöglicht dem Lehrer individuell wirksame Zuordnungen methodischer Konstruktionen.

Insgesamt dürfen wir auch beim Deutschunterricht durchaus von einer Leistungsdifferenzierung sprechen. Dabei muß freilich Leistung als Prozeß und nicht nur als Produkt gesehen werden. Entscheidend ist nicht, *w a s* der Schüler leistet, sondern *w i e* er eine Leistung zustande bringt. Hierzu sei abschließend *Christa Meins* zitiert: Die einzelnen Gruppen, die bei Maßnahmen der inneren Differenzierung zu bilden sind, "unterscheiden sich weniger in den zu erarbeitenden Inhalten als in der Art und Weise, wie der Lernprozeß gestaltet wird. Gleiche Ziele werden auf unterschiedlichen Wegen, die den Lernfähigkeiten der Schülergruppen angepaßt werden, erreicht" (*Wilhelm H. Peterßen, Orientierungsstufe, Ravensburg 1975, S. 36*).



## 1. Vorbemerkungen

Der erste Teil dieses Lehrerhandbuchs hat die didaktischen Grundlagen eines sinnvollen Sprachunterrichts dargestellt. In diesem Zusammenhang ist auch der Grammatikunterricht im engeren Sinn zu sehen. Die LIST SPRACHBÜCHER bringen Grammatik unter zwei Aspekten zur Sprache: Einmal werden sprachliche Elemente als "Sprachmittel" gesehen, d. h. als Mittel zum Ausdruck bestimmter Intentionen. Das ermöglicht, daß Bereiche zusammen gesehen werden, die systematische Darstellungen der deutschen Grammatik nicht von vornherein zusammenstellen. So werden z. B. Attribute in ihren verschiedenen Ausformungen und Komposita als Mittel dargestellt, Sachverhalte genauer zu charakterisieren. Wortfelder können dazu dienen, die umgebenden Gegenstände bzw. die damit verbundenen Vorgänge und/oder Zustände sprachlich genauer, angemessener zu erfassen.

Grammatik und Semantik sind also im Sprachunterricht nicht zu trennen. Mit einer solchen Art der Sprachbetrachtung gehen zugleich weitere Ziele einher: Der Schüler erhält Einsichten in den Bau der Sprache. Die verschiedenen Möglichkeiten der Attribution, um bei diesem Beispiel zu bleiben, weisen nicht nur auf verschiedene Mittel zur Charakterisierung, sondern - umgekehrt - indem der Schüler verschiedene sprachliche Möglichkeiten unter einem Oberbegriff zusammenfassen lernt, wird er angehalten, zu abstrahieren und zu klassifizieren. Dem gleichen Ziel dient auch das Zusammenstellen von Ober- und Unterbegriffen in Wort- und Sachfeldern, das zudem in die klassische Form der Definition, das Anführen des nächsten Gattungsbegriffes (*genus proximum*) und des besonderen unterscheidenden Merkmals (*differentia specifica*) einführt.

Doch nicht alle grammatischen Phänomene können unter solch einem funktionalen Gesichtspunkt behandelt werden. Dies schiene weder möglich noch wünschenswert. Man darf nicht dem häufig geäußerten Vorurteil unterliegen, daß Grammatik nur noch unter pragmatischer "Oberhoheit" ihren Platz in der Schule habe; vieles dürfte dann nicht mehr im Unterricht behandelt werden, weil es kommunikativ nicht auswertbar sei. Ein Vergleich möge hier weiterhelfen: Jeder Schüler dürfte in der Lage sein, das Licht in einem Zimmer anzuschalten. Trotzdem wird niemand auf die Idee kommen, einen Physikunterricht ohne Behandlung der Elektrizität zu fordern. Solche Kenntnisse werden durchweg als Weg zum besseren Verständnis der uns umgebenden Phänomene angesehen. Wenn auch die Ansicht, daß eine bessere Kenntnis von der Struktur der Sprache auch die Verwendungsmöglichkeiten verbessere, nicht unumstritten ist, so dürfen doch grammatische Einsichten gefordert werden, weil sie zumindest helfen können, ein für alle Sprachteilhaber so wichtiges Medium besser zu verstehen. Nicht bestritten ist die Tatsache, daß zum erfolgreichen Kommunizieren auch ein "Wissensspeicher" gehört, dies besonders in einer immer komplexer werdenden Umwelt. Schließlich darf der Gesichtspunkt, daß auch das Aufsuchen und Ermitteln von grammatischen Strukturen hinter konkreten Äußerungen die Abstraktionsfähigkeit in hohem Maße fördern, nicht außer acht gelassen werden.

Aus all diesen Gründen ist es notwendig, Grammatik unter einem weiteren Aspekt einzuführen, und zwar "bloß" als Sprachelemente. Es handelt sich um die Beschreibung des deutschen Sprachbaus, des Funktionierens des Mediums Sprache. Als (Grammatik-)Theorie, wie gleich noch einmal dargelegt werden soll, empfiehlt sich auch hier ein funktionaler Ansatz, der von Anfang an den Weg zu sprachlichen Funktionen eröffnet. Im Bereich der Satzkonstitution ist es, wie im vorausgehenden Abschnitt angedeutet, die Valenzgrammatik, die - besonders auch durch die Vereinigung von grammatischen und semantischen Elementen - dieser Forderung gerecht wird. Sie ermöglicht z. B. eine adäquate Erfassung der Satz-

glieder. Die zentrale Rolle des Verbs als des strukturellen Kerns eines Satzes wird aber auch dadurch offenbar, daß in einer Ersatzprobe ein Verb gegen ein anderes - semantisch möglichst nahestehendes - ausgetauscht wird. Häufig müssen dann auch andere Satzglieder umorganisiert werden. Demgegenüber kann sehr leicht klargemacht werden, daß valenzunabhängige Glieder nicht von grammatischen, sondern meist von kommunikativen Notwendigkeiten bestimmt sind. Von hier also ist es aufs neue möglich, von formalsyntaktischen Problemen ausgehend, auf Pragmatik zu sprechen zu kommen.

Dieser Typ von Grammatik kann auch wesentliche Dienste bei der Analyse von Texten aller Art leisten. Durch ihre kontextuell festgelegten Funktionen tragen sprachliche Elemente wichtige Informationen zum Aufbau größerer Inhalte bei. Wenngleich derartige Fragen systematisch wohl erst in höheren Schulstufen angegangen werden, muß durch ein angemessenes Grammatikverständnis sehr früh der Grund dafür gelegt werden. Schließlich hat der Sprachunterricht auch eine "Emanzipation" zum Ziel, und zwar in dem Sinn, daß jeder Sprecher und Hörer von einem naiven Sprachrealismus freikommt und zu einem Verständnis von Sprache und Sprachverwendung gelangt, das ihn befähigt, souverän die zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel zu handhaben.

Als Ziel eines solchen Sprachunterrichts läßt sich, im Anschluß an Hans Glinz, zusammenfassen:

- Verstehen können, was andere sagen oder schreiben,
- seine eigenen Gedanken, Gefühle, Erlebnisse ... mündlich und schriftlich mitteilen können,
- über Sprache und Sprechen reflektieren können, ein Bewußtsein für die Sprache, für ihren Bestand an Formen und Strukturen sowie über das Funktionieren von Sprache entwickeln.

Abweichend von dem, was sonst in Lehrerhandbüchern üblich ist, werden im weiteren hier nicht einzelne Kapitel der Sprachbücher mit ihren Lernzielen vorgestellt, sondern ein "Grundkurs Grammatik" soll geboten werden,

dies insbesondere aufgrund der Tatsache, daß zwar die Grammatikforschung der letzten Jahre und Jahrzehnte eine Fülle von neuen Erkenntnissen zutage gefördert hat, die Grammatikforscher es indes versäumt haben, eine auch dem Nicht-Fachmann (leicht) verständliche Einführung zu bieten, bzw. daß die großen Handbücher zur deutschen Grammatik den schon erwähnten Laien durch ihre Materialfülle eher verwirren als aufklären. Über unsere Vorstellungen von der unterrichtlichen Umsetzung oder Auswertung können die LIST SPRACHBÜCHER selbst sprechen.

## 2. Grundkurs Grammatik

Im folgenden geht es nicht um eine ausführliche argumentative Darstellung wissenschaftlicher Grammatik, sondern - einem "Grundkurs" in einem Lehrerhandbuch entsprechend - um eine möglichst leicht verständliche, "plane" Einführung in die Grammatik, wie sie die heutige Forschung bzw. ein Teil davon sieht. Es entfallen daher alle Auseinandersetzungen mit wissenschaftlicher Literatur oder mit anderen theoretischen Richtungen sowie überhaupt jeder "wissenschaftliche Apparat". Dies sei einer anderen Darstellung vorbehalten, die - hoffentlich nicht in allzu ferner Zukunft - im Verlag Quelle & Meyer, Heidelberg, erscheinen soll. Zudem wird nicht Vollständigkeit angestrebt, sondern lediglich die Bereiche, die in den LIST SPRACHBÜCHERN 5 und 6 zur Sprache kommen, werden in ihren systematischen Zusammenhängen vorgestellt. Rudimentäre Kenntnisse der "Schulgrammatik" werden vorausgesetzt; soweit es irgendwie geht, wird die Terminologie dieser Schulgrammatik übernommen. Diese reicht in wesentlichen Teilen aus; außerdem dient dies der Kommunikationsmöglichkeit mit Fremdsprachenlehrern. Die Beispiele sind, soweit wie möglich und sinnvoll, den beiden Sprachbüchern entnommen. In diesen Fällen bezeichnen die römischen Ziffern hinter den Belegen den Band, die arabischen die Seiten.

Zuvor etwas ausführlicher zum gewählten Grammatikmodell: Es müßte, so will man meinen, von vornherein einleuchten, daß die meisten hochformalisierten, weitgehend logisierten Grammatiktheorien, die zum Teil in der akademischen Linguistik en vogue sind, für die Schule nicht geeignet sind. Dies aus mehreren Gründen: Zum einen bewegen sich diese Theorien in großer - manchmal möchte man sagen: größter - Ferne zu "natürlichen" Sprachen. Und es besteht, dies läßt sich auch durch gelehrteste Argumentation nicht aus der Welt schaffen, ein grundlegender Unterschied zwischen Sprache und Logik. Zum anderen beschränken sich derartige theoretische Ansätze hauptsächlich auf formale Aspekte der Sprache. Die Erfahrungen mit Schulbüchern, die auf solchen Modellen basieren oder basierten (ich denke hier auch an die sog. "Generative Transformationsgrammatik"), bestätigen diese Ansicht. Auf der anderen Seite darf man nicht in diese Art von Defätismus verfallen, der jede Art von "moderner" Grammatik ablehnt, dies insbesondere in der (irrigen) Meinung, daß die jüngste Grammatikforschung nichts anderes geleistet hätte, als längst bekannte Phänomene umzeterminologisieren.

Daraus ergibt sich zweierlei:

- (1) Es ist ein grammatiktheoretischer Ansatz zu wählen, der immer auch den Weg zu den Funktionen sprachlicher Phänomene öffnet.
- (2) Da die Sprache nicht nur etwas Eindimensionales, sondern ein höchst komplexes, vielschichtiges Gebilde ist, kann auch der theoretische Ansatz nicht bloß eindimensional sein, sondern muß sich stets offen zeigen, muß imstande sein, verschiedenartige Fragen zu beantworten, genauso wie auch die Sprache immer aufs neue verschiedenartigen und jeweils neuen Lebenssituationen gerecht werden muß. Mit anderen Worten: Jeder theoretische Ansatz kann nur Bausteine zu einer Gesamtbeschreibung der deutschen Sprache liefern.

Bei alldem ist zu beachten, daß "Grammatik" - im Gegensatz zu Eindrücken, die der herkömmliche Grammatikunterricht hat entstehen lassen - nicht ein System von Normen ist, die, zumindest um des Schulerfolgs willen, eingehalten werden müssen. Hier war häufig schon die Instanz, die diese Normen gesetzt hat, fragwürdig, weil unbekannt. Zudem stehen zahlreiche Regeln dieser Schulgrammatik in Widerspruch zur Sprachrealität. Vgl. etwa als Extrembeispiele: "In *wenn*-Sätzen darf der Konjunktiv nicht mit *würde* umschrieben werden (*wenn* ist *würdelos*)." - Wohl aus Gründen der Tradition findet sich auch noch in der 3. Auflage der - bei Sprachpflegern häufig als zu liberal verschrienen - Duden-Grammatik (1973) wegen unter den Präpositionen mit Genitiv, wenngleich, in Abweichung von den früheren Auflagen, Ausnahmen in größerem Umfange "zugelassen" werden; und dies, obwohl der tägliche Sprachgebrauch sowie eine Reihe bedeutender zeitgenössischer Autoren wegen durchweg mit dem Dativ verwenden. Ein "Satz" besteht, um vollständig zu sein, aus zwei "Satzgliedern", aus "Subjekt" und "Prädikat" (vgl. dazu auch S. 21). Ohne hier auf die komplexe Frage eingehen zu können, welche Institution im sprachlichen Bereich Normen setzen darf, sei hier festgehalten, daß derartiges höchstens peripher in eine Grammatik gehört, in eine Grammatik, wie sie von der neueren sprachwissenschaftlichen Forschung aufgefaßt wird.

## 2.1 Grundbegriffe

Bevor wir uns der Bestimmung von "Grammatik" zuwenden, ist es notwendig, einige Grundbegriffe vorweg zu klären. Wenn wir von Sprache sprechen, dann können wir verschiedene Bedeutungen dieses Wortes feststellen. Für den Sprachwissenschaftler ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die einzelnen Bedeutungen terminologisch zu fixieren, um möglichst ökonomisch und eindeutig zu arbeiten. Als praktikabel erweist sich die französische Terminologie des "Begründers" der modernen Sprachwissenschaft, des Genfer Linguisten Ferdinand de Saussure (1857 - 1913):

- (1) "Sprache" als Sprachfähigkeit ("langage"), z. B. in den Äußerungen: *Der Mensch unterscheidet sich vom Tier durch die Sprache. Jemand hat die Sprache verloren/wiedergefunden.*
- (2) "Sprache" als Einzelsprache ("langue"): *die deutsche, englische, französische Sprache, mehrere Sprachen beherrschen, etwas in eine andere Sprache übersetzen.*
- (3) "Sprache" als Sprechfähigkeit, Sprechen ("parole"): *Er zögert mit der Sprache, bringt die Sprache auf etwas, rückt nicht mit der Sprache heraus. Etwas kommt zur Sprache.*

Wenn wir von der *deutschen Grammatik* oder der *Grammatik des Deutschen* sprechen, wird klar, daß es nicht um die "langage", sondern um die "langue" geht. Die "langue" wird faßbar in der "parole". Die "parole" ist die jeweilige Realisierung von Möglichkeiten, die in der "langue" vorgesehen sind; sie kann in extremis individuell, partiell sein. Trotzdem ist es notwendig, sich an bestimmte Normen zu halten - einerseits, um verstanden zu werden, andererseits, um sich (vor anderen) als Mitglied einer Sprachgemeinschaft (in unserem Fall: der deutschen) zu identifizieren. Daraus ist zu folgern, daß die "Sprache" ("langue") eine Konvention mit bestimmten Normen innerhalb einer Sprachgemeinschaft ist. Die Sprachwissenschaft schließt nun aus dem (sprachlichen) Verhalten eines Individuums bzw. einer Reihe von Individuen (also aus der "parole") auf dahinterstehende Muster, auf die überindividuelle Konvention (auf die "langue").

Vereinfacht ausgedrückt, besteht die "langue" aus zwei Gruppen von Elementen: aus einem Zeicheninventar und aus Regeln zur Kombination dieser Zeichen zu "Sätzen" und "Texten".

Wir können nun hauptsächlich zwei Verwendungsweisen des Terminus "Grammatik" festhalten:

- (1) das Gesamt der Kombinationsmöglichkeiten, der Kombinationsregeln in einer Sprache - also der "Bau" einer Sprache;
- (2) die Beschreibung dieses Baus bzw. die Lehre davon.

Wir werden in erster Linie die Bedeutung (2) verwenden. Zugleich wird deutlich, daß "Grammatik" nicht (nur) ein Produkt von Grammatikern ist, sondern eine objektive Realität - im Sinn von Bedeutung (1). Dementsprechend dient auch der Grammatikunterricht dem besseren Verständnis eines Teiles der uns umgebenden Welt, eines sehr wichtigen Teiles sogar; ist es doch Aufgabe der Sprache, Bewußtseinsinhalte auszudrücken und, wo nötig oder erwünscht, mitzuteilen. Und gerade dazu braucht man ein konventionalisiertes Medium, damit überhaupt die Mittelbarkeit ermöglicht wird. Grammatikunterricht wird - so gesehen - ein wesentlicher Teil der Sprachreflexion, zu der ja jeder Sprachunterricht hinführen soll.

Bevor wir zur Grammatik (im engeren Sinne) kommen, soll, ausgehend von einem Text, dargestellt werden, welcher Art das objektive soziale Gebilde "langue" ist und welche Einheiten zu beobachten sind. Textgrundlage ist eine Fabel aus dem LIST SPRACHBUCH 5, S. 134:

1 *Nach ihren vier gemeinsamen Wanderungen*  
2 *saßen der Elefant und die Maus bei einer*  
3 *Flasche Wein gemütlich beisammen. Da*  
4 *sagte die Maus: "Lieber Elefant, ich*  
5 *möchte mit dir bis nach Moskau wandern."*  
6 *"Oh ja", antwortete der Elefant, "das*  
7 *wäre schön." "Noch lieber würde ich mit*  
8 *dir bis nach Indien wandern", fuhr die*  
9 *Maus schwärmerisch fort. Darauf antwor-*  
10 *tete der Elefant ebenso verzückt: "Das*  
11 *wäre noch schöner." "Am liebsten", so*  
12 *träumte die Maus, "ginge ich mit dir bis*  
13 *nach Singapore." "Das wäre am allerschön-*  
14 *sten", meinte der Elefant. "Aber das*  
15 *geht wohl nicht", sagte die rücksichts-*  
16 *volle Maus, "der Weg ist viel zu weit*



- 17 für dich. Du machst unterwegs bestimmt  
18 schlapp."

Ein kompetenter Sprecher des Deutschen wird diese Fabel sofort als einen "Text" erkennen, der aus vielerlei Elementen zusammengesetzt ist. Was in der Schrift in der Regel durch satzabschließende Interpunktion (Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen) gekennzeichnet ist, kann in der Mündlichkeit durch bestimmte Intonationsmuster als relativ selbständige Redeeinheit, als Satz erkannt werden. So findet sich "terminale" Intonation (d. h., der Stimmtone senkt sich) z. B. bei *beisammen* (3), *wandern* (5), *fort* (9), *schlapp* (18). Demgegenüber bleibt der Stimmtone bei *liebsten* (11), *aller schönsten* (14) oben ("progrediente" Intonation), was dem Hörer signalisieren soll, daß die Einheit "Satz" noch nicht abgeschlossen ist, sondern daß er es höchstens mit einem Teilsatz oder einem Teil eines Teilsatzes zu tun hat.

Weitere Einheiten dieses Textes sind mit bestimmten Analysetechniken, Testverfahren zu ermitteln, die uns in der Folge, explizit oder implizit, stets begleiten werden und die bei der grammatischen Analyse im Unterricht eine wichtige Rolle spielen sollten; es handelt sich um Tests, die an Äußerungen ein Phänomen ändern und an denen dann überprüft werden kann, ob das Ergebnis inhaltlich von der Ausgangsänderung abweicht oder überhaupt noch grammatisch ist.

#### (1) Weglaßprobe:

Ein Element einer Äußerung wird weggelassen. So ist z. B. die Präpositionalgruppe *nach ihren vier gemeinsamen Wanderungen* prinzipiell weglaßbar. Allerdings muß sich dann die Wortfolge ändern, etwa: *Der Elefant und die Maus saßen ...* Bleibt das Verb in Spitzenposition, dann haben wir einen anderen Satztyp vor uns: *Saßen der Elefant und die Maus ...?* (Entscheidungsfrage).

Andererseits sind andere Elemente nicht weglaßbar: Die Substantivgruppe *der Elefant und die Maus*, das

Verbum *saßen* oder auch das Adverb *beisammen* können "unter normalen Umständen", d. h. nicht ohne wesentliche inhaltliche Änderungen (*sitzen* allein unterscheidet sich von *beisammensitzen*), nicht weggelassen werden. Beobachtungen aufgrund derartiger Tests ermöglichen es, einige wichtige Regularitäten zu erkennen:

- Es gibt Elemente ("Satzglieder"), die weggelassen werden können, und solche, die obligatorisch sind (vgl. 21 ff.).
- Es gibt bestimmte festgesetzte Wortfolgetypen, die für die Satzbedeutung (z. B. die Unterscheidung "Aussagesatz" - "Fragesatz/Entscheidungsfrage" von grundlegender Bedeutung sind. Im Aussagesatz z. B. muß das (finite) Verb, d. h. die Personalform des Verbs, in zweiter Position stehen (vgl. 42 f.).

Falls wir von der Substantivgruppe *der Elefant und die Maus* ein Substantiv sowie die Konjunktion *und* weglassen, muß sich auch die Form des Verbs ändern: *Der Elefant / Die Maus saß*. Wir gelangen so zu der Regel, daß das "Subjekt" und das finite Verb in Person und Numerus übereinstimmen ("kongruieren") müssen.

## (2) Umstell-/Verschiebeprobe:

Ein Element aus einer Äußerung wird verschoben. Der erste Satz unseres Textes könnte - ohne Berücksichtigung des Kontextes - lauten: *Der Elefant und die Maus saßen nach ihren ...* oder *Bei einer Flasche Wein saßen der Elefant und die Maus ...* oder *Gemütlich saßen der Elefant und die Maus ...* usw. Nicht möglich hingegen ist es, das Verb zu verschieben: \* *Nach ihren vier gemeinsamen Wanderungen der Elefant und die Maus saßen ...* (das Zeichen \* signalisiert, daß die Äußerung als ungrammatisch zu gelten hat) oder auch \* *Saßen nach ihren ...*, weil sich hier die Satzbedeutung grundlegend än-

dert. Des weiteren ist es nicht möglich, bestimmte (komplexe) Elemente zu "zerreißen": \* *Der Elefant saßen und die Maus ...* oder \* *Nach ihren vier gemeinsamen saßen Wanderungen ...* Wir stoßen auch hier auf die schon oben erwähnten Wortfolgeregeln sowie auf die Tatsache, daß bestimmte Elemente relativ frei verschiebbar sind, andere wieder nicht oder daß bestimmte komplexe Elemente nur zusammen verschoben werden können.

### (3) Ersatzprobe:

Ein Element wird durch ein anderes ersetzt. Auch hier kann sich erweisen, daß bestimmte Komplexe zusammengehören: *nach ihren vier gemeinsamen Wanderungen* → *danach, der Elefant und die Maus* → *sie*. Komplexe Wortgruppen und pronominales Element (Personalpronomen *sie* und Pronominaladverb *danach*) sind syntaktisch äquivalent. Wenn andere Elemente als das Subjekt in Form einer Wortgruppe realisiert werden, berührt das die Kongruenz mit dem finiten Verb nicht; *bei einer Flasche Wein* kann also ersetzt werden durch die komplexere Gruppe *bei einer Flasche Wein und einer Flasche Schnaps*, ohne daß dies im Bereich des Verbs irgendwelche Folgen hätte.

Bereits mit Hilfe der soeben durchgeführten Operationen haben wir eine Reihe von Einheiten ermittelt, die kleiner sind als der Satz, die - hierarchisch formuliert - unterhalb der Satzebene liegen. Verschiebe- und Ersatzprobe haben Syntagmen (Singular: Syntagma) ergeben, zusammengehörende Wörter, Wortgruppen, die ihrerseits innerhalb eines Satzes relativ stabil sind; sie können nicht auseinandergenommen, sondern nur insgesamt verschoben werden und sind als Ganzes anaphorisierbar ("anaphorisieren": Durchführen der Ersatzprobe mit einem pronominalen Element, Wiederaufnahme innerhalb eines Textes durch pronominale Elemente: *Und wieder einmal zogen der Elefant und die Maus unter sengender Sonne durch die Wüste, ... Als sie schon eine be-*

trächtliche Strecke hinter sich gebracht hatten, ... / Band 5, Seite 131).

Schon ein kurzer Blick auf einen geschriebenen Text verweist auf eine grundlegende Einheit, auf das Wort, das grafisch in der Regel (von einigen Sonderfällen abgesehen) durch einen Zwischenraum davor und danach abgesetzt erscheint. Aus unserem Text lassen sich leicht die häufig wiederkehrenden Wortformen *Elefant* und *Maus* herausisolieren. Daneben zeigt sich, daß zahlreiche Wörter aus mehreren Bestandteilen bestehen. Neben der Form *schön* (7) steht *schön-er* (11), neben *lieb-er* (7) findet sich *lieb-ster* (11), neben *wander-n* (5) begegnen wir *Wander-ungen* (1), dessen letzter Bestandteil sich weiter analysieren ließe (*ung-en*). Wir haben es hier mit Elementen zu tun, die alle eine Art von "Bedeutung" haben: *schön* etwa hat die Bedeutung "Wohlgefallen hervorrufend"; *wander-* "eine Strecke Weges (meist durch die Natur) zu Fuß zurücklegen"; *-er* hingegen in *schön-er*, *lieb-er* weist auf einen Vergleich (Komparativ) hin; *-n* in *wander-n* bedeutet die grammatische Kategorie des Infinitivs, während *-ung* als Mittel der Substantivierung die allgemeine Bedeutung "die Tatsache, daß ... (jemand wandert)" hat. Wir sprechen in all diesen Fällen von Morphemen, also von analysierbaren Elementen, die Bedeutung haben, von den kleinsten bedeutungstragenden Einheiten in der Sprache überhaupt. Wörter sind demnach in der parole, in konkreten Äußerungen sehr häufig Morphemkombinationen. Je nach ihrer Funktion, besonders in Morphemkombinationen, können wir drei Klassen von Morphemen unterscheiden:

#### (1) Grund-/Basismorpheme:

Morpheme, die den Kern, die Basis für Morphemkombinationen, bilden können: */schön/*, */wander/*, */Haus/*. Grundmorpheme sind, wenn sie isoliert vorkommen, nicht eindeutig. */Maus/* z. B. kann Nominativ, Akkusativ, Dativ oder Genitiv sein; Eindeutigkeit wird erst in Kombination mit anderen Morphemen (Flexionsendung, Artikel) erzielt. Andererseits sind die Basismorpheme zumeist die Träger der be-

grifflichen, der lexikalischen Bedeutung (vgl. auch S. 46), die dann im jeweiligen Kombinationszusammenhang aktualisiert wird. Der oben kurz paraphrasierte begriffliche Kern von /schön/ kann im Adjektiv *schön*, in dessen Komparativ *schön-er* oder Superlativ *schön-ste*, im Substantiv *Schön-heit* oder im Verb *ver-schön-en* bzw. in der Komparativbildung *ver-schöner-n* auftauchen.

Zur Notation: Zwischen Schrägstrichen werden immer Einheiten der *langue*, nicht solche der *parole* notiert, z. B. Morpheme oder Phoneme (siehe unten u. S. 14). Das Suffix *-em* bei den linguistischen Termini deutet an, daß es sich jeweils um Einheiten der *langue* handelt.

## (2) Wortbildungs-/Formationsmorpheme/Affixe:

Als gebundene Morpheme treten sie nur in Kombination mit Grundmorphemen auf und dienen der Bildung neuer Wörter. Aufgrund ihrer Position trennt man sie in Suffixe (*Wander-UNG*, *schwärmer-ISCH*) und Präfixe (*ZER-rinnen*, *ENT-kommen*). Weiteres zur Wortbildung s. S. 44 f.

## (3) Relationsmorpheme:

Sie signalisieren Beziehungen, Relationen im Satz; es handelt sich um Flexionsendungen und Artikelformen, die wichtig beim Aufbau von Satzbedeutungen sind. In dem Satz *Schüler wollen während ihrer Ferien alten Menschen helfen* (Bd.5, S.89) sind es die Kasus Nominativ (*Schüler*) und Dativ (*alten Menschen*), die deutlich machen, wer wem hilft.

Schließlich ist es möglich, auch noch Morpheme weiter zu analysieren. Dazu wollen wir die Wörter *vier* (1), *dir* (5), ferner *Tier*, *wir*, *Bier*, *Pier*, *hier*, *Gier* in Lautschrift wiedergeben: [fi:r], [di:r], [ti:r], [vi:r], [bi:r], [pi:r], [hi:r], [gi:r]. Wir sehen, daß diese Wörter sich jeweils durch ein Element, einen Laut voneinander unterscheiden. Die Lautfolge [i:r] ist stets gleich, nur die anlautenden Konsonanten ermöglichen es,

die einzelnen Zeichen auseinanderzuhalten. Dies zeigt sich auch bei artikulatorisch nahe verwandten Konsonanten, vgl. [di:r] gegen [ti:r], [fi:r] gegen [vi:r], [bi:r] gegen [pi:r]. /d/ und /t/, /f/ und /v/ (geschrieben w), /b/ und /p/ fungieren also im Deutschen als Laute, die zeichenunterscheidend wirken. Solche Laute nennt man Phoneme. Nicht alle Sprachen haben das gleiche Phoneminventar, und nicht alle Laute, die in einer Sprache vorkommen, sind Phoneme. So sind im Deutschen /l/ und /r/ zwei Phoneme (vgl. den Gegensatz *Lot* [lo:t] - *rot* [ro:t]), nicht aber in ostasiatischen Sprachen, die diese Opposition nicht kennen. Im Unterschied zu anderen Sprachen sind Zungenspitzen-r [r] und Zäpfchen-r [R] im Deutschen nicht zwei Phoneme. Ob *rot* als [ro:t] oder [Ro:t] ausgesprochen wird, macht keinen Unterschied. Festzuhalten ist noch, daß die Phoneme selbst keinerlei Bedeutung tragen.

Andererseits dienen die Phoneme, wie wir gesehen haben, zum Aufbau sprachlicher Zeichen. Von Zeichen spricht man in der Linguistik, wenn man eine Einheit zweier Komponenten meint:

Ausdruck
Inhalt

Die Ausdrucksseite eines sprachlichen Zeichens ist dessen Form, die Phonemsequenz, aus der es besteht; die Inhaltsseite die Vorstellung, das Bezeichnete (in der Terminologie de Saussures sprechen wir auch von *signifiant* = das Bezeichnende = Ausdruck und *signifié* = das Bezeichnete = Inhalt). Ausdruck und Inhalt sind zwei Seiten eines einzigen Phänomens und nicht voneinander zu trennen; ein Ausdruck ist - im Sprachlichen - ohne Inhalt nicht denkbar und umgekehrt. Da schon die einzelnen Phoneme keinen Inhalt haben (somit auch keine Zeichen sind), gibt es auch keine notwendige Zuordnung zwischen bestimmten Phonemkombinationen und bestimmten Inhalten. Der Phonemsequenz /t/ + /i:/ + /r/ kommt nicht notwendigerweise der Inhalt "bestimmte Art von

Lebewesen" zu, wie z. B. das Englische zeigt, wo dieser Inhalt mit dem Ausdruck *animal* verbunden ist. Insofern ist der Zusammenhang von Inhalts- und Ausdrucksseite willkürlich, wenngleich er, um eine intersubjektive Verständigung zu gewährleisten, konventionalisiert sein muß (das Abweichen von dieser Norm beschreibt sehr schön und eindrucksvoll der Schweizer Autor Peter Bichsel in seiner Erzählung *Ein Tisch ist ein Tisch* aus den *Kindergeschichten*).

Die sprachlichen Zeichen - es handelt sich, wie wir gesehen haben, um Morpheme und Morphemkombinationen - wiederum werden kombiniert zu Elementen höherer Ordnung; sie tragen bei zum Aufbau von Syntagmen und Sätzen. Sätze schließlich werden nicht isoliert geäußert, sondern stehen in einem größeren Ganzen, in einem Text, und bekommen so ihren "Sinn". Die Bedeutung des Satzes *Es ist jetzt drei Uhr* ist aufgrund der kombinierten Zeichen auch isoliert zu beschreiben, es handelt sich um die Angabe der Uhrzeit. In seinem Kontext und in seiner Konsituation bekommt der Satz seinen jeweiligen besonderen Sinn: Auf dem Bahnhof geäußert, kann er die Antwort sein auf die Frage *Wie spät ist es jetzt?*, kann er eine Mahnung zur Eile oder das Gegenteil davon, eine Beruhigung, sein. Der Text ist also die sprachliche Einheit, die in einer bestimmten sprachlichen Situation als eine Einheit gilt. Von Extremfällen wie "Einworttexten" abgesehen (*Feuer! Hilfe!*), stellt die langue bestimmte Mittel, die Sätze zu Texten verknüpfen, zur Verfügung.

Dazu einige Hinweise anhand unserer Fabel. Bereits der zweite Satz enthält zurückweisende Elemente: Das erste Wort *da* bereits faßt die im Vorgängersatz geschilderte Situation zusammen und stellt das im zweiten Satz verbalisierte Geschehen in diesen Rahmen. Das Substantiv *die Maus* nimmt ein Substantiv des ersten Satzes wieder auf und schafft somit einen weiteren Zusammenhang. In der Folge sind es zusätzlich die Verben, die textverknüpfend wirken. *antwortete* (6), *fuhr fort* (8 f.) und wiederum *antwortete* sind Zeichen, die nicht im ersten Satz eines Textes stehen könnten, sondern - aufgrund

ihrer Bedeutung - auf zuvor Geäußertes Bezug nehmen.

Wir können nunmehr nach all diesen Erörterungen die Sprache (im Sinn von langue) als ein "System" ansehen, als ein geordnetes Ganzes, dessen Elemente in Relation zueinander und zum Ganzen stehen. Es handelt sich aber nicht um ein geschlossenes System, sondern um ein offenes, das jederzeit Neuerungen und Veränderungen offensteht. Dies ist auch notwendig, weil sich ja die Sprache stets neuen Situationen und Bedürfnissen anpassen muß, damit durch den Gang der Geschichte hindurch Sprechen als Grundlage menschlicher Existenz, als *conditio humana*, möglich bleibt.

Wir haben somit in einem extrem knappen Abriß einige Wege der Sprachbeschreibung kennengelernt. Sie lassen sich tabellarisch zusammenfassen:

Sprachliche Einheit	"zuständige" sprachwissenschaftliche Disziplin
Phonem	Phonologie
Morphem	Morphologie
Syntagma Satz	Syntax
Text	Textlinguistik

Zur Grammatik im engeren Sinn gehören Morphologie und Syntax. Doch weisen zahlreiche Phänomene, vor allem die Pronomina (darüber siehe auch Bd. 6, S. 114 ff.) über den engen Satzverband hinaus. Der "Satz" hat eben die Auf-



gabe, am Aufbau von Texten mitzuwirken. Ausgespart geblieben ist der wichtige Bereich der Bedeutungsfor- schung ("Semantik") im weitesten Sinn, wir werden auch darauf zurückzukommen haben (vgl. vor allem 45ff.). Es darf nicht vergessen werden, daß einerseits Aus- drucks- und Inhaltsseite nicht voneinander zu trennen sind, daß andererseits aber Sprache auch in erster Li- nie dem Transport von Inhalten dient.

## 2.2 Grammatische Kategorien: Die Wortarten

Wir haben im vorausgegangenen Abschnitt mehrmals von "Substantiv", "Adjektiv", "Verb" oder "Adverb" gespro- chen, ohne diese Termini näher definiert oder im Zu- sammenhang der "Wortarten/Wortklassen" bestimmt zu ha- ben. Der Verwendung dieser Termini liegt die Einsicht zugrunde, daß sich die meisten Wörter bestimmten for- malen und/oder funktionalen Klassen, die wir als "Wort- arten/Wortklassen" bezeichnen, zuordnen lassen. Schon bei oberflächlicher Betrachtung fällt ein grundlegender Unterschied zwischen einzelnen Wörtern auf: Ein großer Teil ist in seiner Form veränderbar ("flektierbar"), ein anderer nicht. Je nach Art der Flexionsendungen können wir weitere (Sub-)Klassen unterscheiden: Die "Substantive" (Nomen), "Adjektive" und "Pronomina" sind deklinierbar, d. h., ihnen kommen die Kategorien Genus, Numerus und Kasus zu. Demgegenüber sind die "Verben" konjugierbar, kategoriale Merkmale sind Person und Numerus, Tempus, Modus und Diathese (wie Aktiv oder Passiv). Adjektiv und Pronomen unterscheiden sich vom Substantiv dadurch, daß sie nicht mit einem festen Genus versehen sind, sondern sich, je nach kontextuel- len Erfordernissen, einem substantivischen Genus an- passen können (falls sie, dies gilt besonders für das Adjektiv, überhaupt zu flektieren sind). Im Gegensatz zum Pronomen ist das Adjektiv graduierbar, es hat Kom- parationsformen (Positiv, Komparativ, Superlativ).

Es liegt im Wesen der Sprache als eines offenen Sy- stems, daß die Gesamtheit charakteristischer Merkmale stets nur für den Kernbereich der definierten Klasse

gilt. Es gibt Randzonen, die sich - häufig genug - überhaupt einer exakten Klassifizierung entziehen oder auf die einzelne Kriterien nicht zutreffen. So gibt es Adjektive, die aufgrund ihrer Bedeutung nicht komparierbar sind, etwa *schriftlich, mündlich, sterblich, rund, dreieckig, tot, nackt, stumm, taub, halb*, alle Zahladjektive, *diesseitig, gestrig*. Daneben gibt es Substantive, die nur im Singular (z. B. Materialbezeichnungen wie *Gold, Silber, Holz, Milch*, einmalige Phänomene wie *Tierwelt* oder Eigennamen) und andere, die nur im Plural (*Eltern, Ferien, Masern*) vorkommen. Auch kann nicht jedes Verb in jeder Personalform auftreten; von *regnen* z. B. gibt es nur die 3. Person Singular mit dem (scheinbaren) Pronomen *es* (*es regnet*).

Schwieriger noch ist es, die nicht flektierbaren Wörter, die "Partikeln", zu klassifizieren, da ja die Nicht-Flektierbarkeit nicht formal differenziert werden kann. Hier müssen syntaktische Kriterien weiterhelfen; mit anderen Worten: der syntaktische "Gebrauchswert", die möglichen Funktionen im Satz sind das Gliederungskriterium. Es handelt sich also nicht mehr um Wortarten im strengen Sinne, sondern eher um Funktionsklassen. Die Darstellung hier dient der systematischen Vollständigkeit, manches wird im Unterricht in der 5. und 6. Schulstufe noch keinen Platz haben.

Eine Hauptgruppe unter den Partikeln sind die "Adverbien"; sie können Satzgliedwert haben und sind im Satz frei verschiebbar: *Mein Onkel reist gern in den Süden* (Band 6, Seite 106) - *Gern reist mein Onkel in den Süden* - *In den Süden reist mein Onkel gern*. Die "Modal-" und "Negationspartikeln" sind demgegenüber nicht frei verschiebbar: *Er kommt doch heute*, aber nicht *\*Doch kommt er heute*; *Er kommt heute nicht*, aber nicht *\*Nicht kommt er heute*.

Die Modalpartikeln, die besonders häufig in gesprochener Sprache vorkommen, dienen meistens der emotionalen oder expressiven Charakterisierung eines Sachverhalts durch einen Sprecher: *Er kommt doch heute*: anerkennende oder

Zustimmung fordernde Hervorhebung; *Er wird schon kommen*: zuversichtliche Annahme; *Kommt er denn?*: Zweifel. Die meisten Modalpartikeln sind von gleichlautenden Wörtern mit anderer Bedeutung, von "homonymen" Partikeln, auseinanderzuhalten.

Der Rest sind Fügewörter wie "Präposition" (mit Kasusreaktion), "Konjunktion" (beiordnendes, koordinierendes Bindewort) und "Subjunktion" (unterordnendes, subordinierendes Bindewort) und die kleine Klasse der "Gradpartikeln", die der Hervorhebung oder Abschwächung dienen (von daher die Bezeichnung) und sich häufig auf Adjektive, aber auch auf Verben beziehen können (wobei sich dann die Frage stellt, ob es sich um Grad- oder Modalpartikeln handelt): *ein sehr/überaus/kaum/nicht schönes Buch, Das Buch ist sehr/überaus/kaum/nicht schön, Das freut mich sehr/überaus/kaum/nicht; nur vor Adjektiven: *Sie ist weit schöner als er*. Man sieht, auch hier ist der Übergang zu anderen Klassen, vor allem zu den Modalpartikeln, fließend. Gerade in diesem Bereich kann ein Wort mehreren Funktionsklassen angehören. Zudem gibt es einige wenige Adverbien, die auch graduiert sind: *oft - öfter - am öftesten* sowie einige unter Mithilfe anderer Wortformen (mit Suppletivstämmen): *gern - lieber - am liebsten, bald - eher - am ehesten, sehr - mehr - am meisten*.*

Mit all diesen Einschränkungen aber läßt sich ein Kernbestand ausmachen, der in einer einfachen Merkmalsmatrix zusammenzufassen ist (siehe nächste Seite).

"Wortarten" sind, das muß festgehalten werden, grammatische Kategorien, keine syntaktischen Funktionen. Wenn wir oben (S. 17) von "formalen und/oder funktionalen Klassen" gesprochen haben, dann ist damit gemeint, daß einzelne Wortarten immer nur bestimmte Funktionen einnehmen können, nicht aber, daß sie diese stets, d. h. auch außerhalb eines Satzes, innehaben. Ein Verb kann nie Subjekt sein, eine Gradpartikel nie Adverbialangabe. Wir stoßen hiermit auf eine wichtige Unterscheidung. Beide Termini, "Kategorie" und "Funktion", bezeichnen Gruppen/Mengen von Elementen, die bei der Beschreibung einer Sprache zu unterscheiden sind. Eine "Kategorie" nun ist eine Menge von Elementen, die unabhängig von ande-

	flektierbar deklinierbar		genusfest komparierbar		mit Satzgliedwert frei verschiebbar mit Fügteilcharakter mit Kasusreaktion koordinierend				
Substantiv (Nomen)	+	+	+	-					
Adjektiv	+	+	-	+					
Pronomen	+	+	-	-					
Verb	+	-	-	-					
Adverb	-				+	+	-	-	-
(Modal-/Negations-) Partikel	-				+	-	-	-	-
Präposition	-				-	-	+	+	-
Konjunktion	-				-	-	+	-	+
Subjunktion	-				-	-	+	-	-
Gradpartikel	-				-	-	-	-	-

ren, ohne Bezug auf andere existieren. Es gibt, wie wir gesehen haben, aufgrund bestimmter Formkriterien die Kategorie "Substantiv" (Nomen); es gibt ebenso die Kategorie Numerus oder Kasus. "Funktion" dagegen sind relationale Begrif-

fe, sie bezeichnen Beziehungen von Elementen untereinander. Dazu gehören z. B. Satzgliedbezeichnungen: Ein "Subjekt" existiert nicht für sich, sondern nur in einem Satz; es gibt also nur das "Subjekt von", ähnlich nur das "Prädikat von", das "Objekt von". Die "Kategorien" sind also, bildlich gesprochen, die Bestandteile des Systems Sprache, die "Funktionen" zielen auf das Zusammenwirken der Bestandteile in diesem System. Dementsprechend können Elemente der kategorialen Klasse "Substantiv" (Nomen) verschiedene Funktionen innehaben, sie können u. a. "Subjekt" oder "Objekt" in einem Satz sein, an der Zugehörigkeit der Klasse "Substantiv" ändert sich nichts. So ist auch *schön* in den Sätzen *Die Frau ist schön* und *Die Frau singt schön* nie ein Adverb, sondern stets ein Adjektiv, wenn auch in verschiedenen syntaktischen Funktionen (einmal als Prädikativergänzung, siehe S. 27 f., das zweitemal als Adverbialangabe, siehe S. 32 f.). Der Unterschied, wie er in anderen Sprachen besteht (vgl. englisch *She is beautiful* gegen *She sings beautifully*), besteht im Deutschen nicht, so daß wir hier eben keine kategoriale Unterscheidung treffen können.

### 2.3 Grundlegung einer Syntax: Verbale Valenz

Immer noch begegnet uns die alte Formulierung der "Schulgrammatik", daß ein Satz mit Subjekt und Prädikat vollständig sei. Ein einfaches Beispiel kann zeigen, daß dem nicht so ist: *Die Zugbrücke überspannte früher eine Schlucht* (Band 5, Seite 80). Mit Hilfe der Weglaßprobe können wir jetzt fragen, welches Element weglaßbar ist. Wir kommen zu folgenden Möglichkeiten:

- (1) *Die Zugbrücke überspannte eine Schlucht.*
- (2) *\*Früher überspannte eine Schlucht.*
- (3) *\*Die Zugbrücke überspannte früher.*
- (4) *\*Die Zugbrücke überspannte.*

usw.

Wir sehen: Nur ein Ergebnis der verschiedenen Möglichkeiten ist grammatisch, alle anderen sind ungrammatisch. Des weiteren können wir Ersatzproben machen: Wir ersetzen das Verb durch ein anderes, z. B. *Die Zugbrücke führte über eine Schlucht*. Ergebnis: Mit dem neuen Verb muß sich auch eine Substantivgruppe ändern, aus einer Akkusativ- wird eine Präpositionalgruppe. Andererseits aber ist die Präpositionalgruppe notwendig, der Satz *\*Die Zugbrücke führte* ist ungrammatisch. Oder: *Die Zugbrücke knarrte*. Hier genügt das Subjekt allein, ein weiteres Satzglied ist nicht notwendig.

Diese Andeutungen können klarmachen, daß das Verb eine wichtige Rolle für die Konstitution eines Satzes innehat, es determiniert Anzahl und - wie wir noch sehen werden - Art der notwendigen Satzglieder. Die Bedeutung des Verbs *überspannen* erfordert geradezu zwei "Ergänzungen", während *knarren* nur ein Satzglied notwendig macht. Jedes Verb hat eine "Valenz", die Fähigkeit, aufgrund seiner Bedeutung Leerstellen um sich zu eröffnen, die durch bestimmte "Mitspieler", "Aktanten" besetzt werden müssen. Das Verb organisiert somit als strukturelles Zentrum, als "verbaler Kern" (= Prädikat) aufgrund seiner Valenz den (Minimal-)Satz. Doch - das haben wir beim ersten Beispiel gesehen - können weitere Satzglieder zum Satz hinzutreten; dies hängt dann von der jeweiligen Sprecherintention bzw., noch allgemeiner formuliert, von den jeweiligen kommunikativen Notwendigkeiten ab.

Wir können somit, je nach Abhängigkeit von der Valenz des Verbs, zwei Klassen von Satzgliedern unterscheiden:

- (1) valenzabhängige Satzglieder = "Ergänzungen",
- (2) valenzunabhängige Satzglieder = "Angaben".

Es zeigt sich zudem, daß die Satzbestimmung der "Schulgrammatik" - die Ausgangspunkt unserer Überlegungen war - nicht (mehr) zu halten ist. Wir versuchen eine neue, die allem Weiteren zugrunde liegt:

Der "Satz" ist eine sprachliche Einheit, die mindestens aus einem Verb als strukturellem Zentrum mit einer bestimmten, vom Verb determinierten Menge von Ergänzungen besteht.

Zur Ermittlung von "Angaben" oder "Ergänzungen" reicht die Weglaßprobe nicht aus. Denn es gibt auch weglaßbare Ergänzungen: *Monika arbeitet an einem Buch.* - *Monika arbeitet.* *Christian raucht Zigaretten.* - *Christian raucht.* "Notwendiges Satzglied" heißt demnach nicht, daß es stets gesetzt werden muß, sondern daß es im syntaktischen Programm des verbalen Kerns vorgesehen ist, auch wenn es aus Gründen des Kontexts oder der Konsituation einmal nicht gesetzt wird. Hier ist eine Ersatzprobe weit günstiger. Eine Angabe ist durch einen eigenen Satz, eine eigene Prädikation, ersetzbar: *Die Zugbrücke überspannte früher eine Schlucht* → *Die Zugbrücke überspannte eine Schlucht.* *Das tat sie / Das geschah früher.* Aber nicht: *\*Die Zugbrücke überspannte früher.* *Das tat sie / Das geschah eine Schlucht.* Angaben sind also kondensierte Sätze bzw. Prädikationen über Sätze, wengleich sie sich äußerlich in der linearen Zeichenkette der Rede von den Ergänzungen häufig nicht unterscheiden.

Mit Hilfe dieses Prädikationstests, einer Art Ersatzprobe, mit Hilfe der Valenzanalyse kann man scheinbar gleiche, d. h. gleichlautende Satzglieder differenzieren; man vgl. folgende Gegenüberstellungen:

- (1a) *Wir gedenken dieser Tage.*
- (1b) *Wir kommen dieser Tage zu euch.*
- (2a) *Die Stadt gibt dem Wissenschaftler das Institut.*
- (2b) *Die Stadt baut dem Wissenschaftler das Institut.*

(3a) *Die Uhr schlägt die dritte Stunde.*

(3b) *Er schläft die dritte Stunde.*

(4a) *Er wohnte in Berlin.*

(4b) *Er starb in Berlin.*

(5a) *Er arbeitet an seinem Buch.*

(5b) *Er arbeitet an seinem Schreibtisch.*

(6a) *Die Vorstellung dauert lange.*

(6b) *Es regnet lange.*

(7a) *Das Mädchen ist schön.*

(7b) *Das Mädchen singt schön.*

Zu (1): *gedenken* regiert ein Genitivobjekt, nicht aber *kommen*. Die Genitivgruppe gibt lediglich den temporalen Umstand des Satzgeschehens an, ist also eine (temporale) Umstands-/Adverbialangabe. Vgl. auch: *Wir kommen zu euch. Das tun wir / Das geschieht dieser Tage.* Nicht aber: *\*Wir gedenken. Das tun wir dieser Tage.*

Zu (2): In (2a) ist die Dativgruppe ein Dativobjekt; in (2b) hingegen handelt es sich um einen sog. "dativus commodi" bzw. "Dativ des Interesses", was wiederum im Prädikationstest offenkundig wird. *Die Stadt baut ein Haus. Das tut sie / Das geschieht für den Wissenschaftler / im Interesse des Wissenschaftlers.* Derartiges ist bei *geben* nicht möglich. Bei einem negativ empfundenen Satzinhalt spricht man auch vom "dativus incommodi": *Der Schlüssel fällt mir ins Wasser.* Hier ist beim Prädikationstest die Präposition *für* aus



semantischen Gründen oft nicht möglich, sondern nur ... *gegen das Interesse von* ...

- Zu (3): In (3a) handelt es sich um ein Akkusativobjekt, in (3b) wiederum um eine temporale Umstandsangabe.
- Zu (4): Die Präpositionalgruppe *in Berlin* repräsentiert in (4a) eine Umstands-/Adverbialergänzung, in (4b) eine lokale Adverbialangabe.
- Zu (5): In (5a) ist die Präpositionalgruppe ein Präpositionalobjekt, in (5b) eine (lokale) Umstandsangabe.
- Zu (6): In beiden Beispielen haben wir es mit adjektivischen Satzgliedern zu tun. Im ersten Fall ist das Adjektiv *lange* eine (temporale) Umstandsergänzung, im zweiten Fall eine Umstandsangabe.
- Zu (7): Das Adjektiv *schön* (vgl. dazu auch S. 19 f.) ist in (7a) eine Prädikativergänzung, in (7b) eine (modale) Umstandsangabe.

Doch nicht nur die Zahl der Ergänzungen wird vom verbalen Kern bestimmt. Wir können überhaupt von zwei Aspekten der Verbvalenz sprechen, von einem ausdrucksseitigen (formal-syntaktischen) und einem inhaltsseitigen (semantischen) Aspekt.

#### A. Ausdrucksseitiger Aspekt

##### - Quantitativer Umfang der Verbvalenz

Die Verben eröffnen, wie oben (Seite 21 f.) schon gezeigt, verschieden viele Leerstellen um sich, wobei die Skala von null bis vier reicht. Die Anzahl der Leerstellen ist, wie ausgeführt (s. Seite 22), von der Bedeutung des Verbs motiviert. Wir können also in Analogie zur Chemie von verschiedenen

"Wertigkeiten" des Verbs sprechen:

Nullwertig:

*Es regnet. Es schneit. Es klopft. Es weihnachtet.*  
Das Pronomen *es* ist in all diesen und ähnlichen Fällen nur scheinbar Subjekt. Es kann durch kein Substantiv ersetzt werden (vgl. *Es schreit* → *Das Kind schreit*), vertritt also seinerseits kein Substantiv, ist somit kein "Pro-Nomen" (= Stellvertreter eines Substantivs) im vollen Wortsinn, sondern eher eine Partikel, die keine Leerstelle des verbalen Kerns ausfüllt, die vielmehr als Teil des Verbs anzusehen ist. Da es sich also nicht um eine Leerstelle handelt, können wir von nullwertigen Verben sprechen.

Einwertig:

*Das Kind schläft. Die Äpfel reifen. Es gibt ein List-Sprachbuch.* Dieses *es* ist gleich zu beurteilen wie das oben behandelte.

Zweiwertig:

*Das Mädchen küßt den Knaben. Er sitzt im Lehrerzimmer. Die Angelegenheit bedarf keiner Erklärung. Das Haus ist blau. Das Wetter wird schön. Er hat ein Buch.* Die Verben *sein, werden, haben* sind nicht in jedem Fall als Hilfsverben anzusehen, sondern nur dann, wenn sie helfen, das Konjugationsparadigma der Verben zu ergänzen (z. B. Perfekt, Futur, Passiv). In den hier aufgeführten Beispielen sind *sein, werden, haben* Vollverben wie die anderen Verben auch.

Dreiwertig:

*Der Lehrer gibt den Schülern die Hefte. Er nennt Christian einen Faulpelz.*

Vierwertig:

*Der Ritter wirft ihr den Handschuh ins Gesicht. Sie legt ihm ihre Hand auf die Schulter. Er schüttet ihr*

den Kaffee über den Rock. Alle diese Fälle sind nicht unproblematisch und nicht unumstritten. Bei den Dativen handelt es sich nicht um Dativobjekte, die von der Valenz des Verbs regiert sind. Sobald wir ein Substantiv durch ein anderes ersetzen, fällt der Dativ weg: *Der Ritter wirft den Handschuh in die Menge. Sie legt ihre Hand auf den Tisch. Er schüttet den Kaffee über den Tisch.* Der Dativ hängt also vom Substantiv ab, das in solchen Fällen meistens einen Körperteil oder ein Kleidungsstück bezeichnet, und ist in eine Possessivbestimmung überführbar: *in ihr Gesicht, auf seine Schulter, über ihren Rock.* Sofern die Substantive, auf die sich dieser "possessive Dativ" ("Pertinenzdativ / dativus sympatheticus") bezieht, diese semantische Bedingung nicht erfüllen, ist solch ein Dativ nicht möglich: *\*Der Hund springt dem Zaun durch die Lücke. \*Die Sonne scheint dem Haus aufs Dach.* Wir können also nur mit Vorbehalten von vierwertigen Verben sprechen. Da andererseits in den obrigen Fällen der possessive Dativ auch nicht weglaßbar ist, kann man auch den Dativ als ausdrucksseitige Ergänzung ansehen, der aber inhaltsseitig einer Possessivbestimmung, einer Art Attribut, entspricht.

#### - qualitativ: Das Problem der Satzglieder

Der verbale Kern determiniert, wie wir gesehen haben, nicht nur die Zahl, sondern auch die Art der Ergänzungen. Wir können folgende Ergänzungstypen systematisch unterscheiden, wobei wir formale Klassifizierungskriterien heranziehen:

Subjekt: immer im Nominativ:

*Schüler wollen während ihrer Ferien alten Menschen helfen.* (Band 5, Seite 89)

Akkusativobjekt:

*Vor der Badeanstalt haben zwei in der Stadt bekannte Rowdies etliche Fahrradreifen zerstochen (Bd.5,S.89).*

### Dativobjekt:

*Schüler wollen während ihrer Ferien alten Menschen helfen. (Band 5, Seite 89)*

### Genitivobjekt:

*Wir gedenken dieser Tage.*

### Präpositionalobjekt:

*Er arbeitet an seinem Buch.*

### Umstands-/Adverbialergänzung:

*Monika wohnt in Würzburg.*

Sowohl Präpositionalobjekt als auch Adverbialergänzung können durch eine Präpositionalgruppe realisiert werden. Trotzdem ist eine Unterscheidung möglich.

Beim Präpositionalobjekt ist die Präposition bedeutungsentleert, nicht mehr Bedeutungsträger. In dem Satz *Er arbeitet an seinem Buch* ist *an* keine lokale Präposition (mehr) wie in *Das Haus steht an einem Bach*. Demgemäß ist die Präposition beim Präpositionalobjekt vom Verb gefordert, nicht austauschbar wie bei der Adverbialergänzung: *Das Haus steht an/hinter/neben/über/unter/vor ... einem Bach*.

### Prädikativergänzung:

Sie kann substantivisch (*Das Haus ist ein Palast*) oder adjektivisch (*Das Haus ist schön*) realisiert werden. Es handelt sich dabei stets um die zweite Ergänzung im Rahmen einer *ist*-Prädikation. Neben *sein* gibt es eine Reihe von weiteren Verben, die eine *ist*-Prädikation darstellen, z. B. *werden*, *bleiben*, *scheinen* (*Das Haus wird/bleibt/scheint schön/ein Palast*). Daneben sind auch Prädikative mit Präpositionen möglich: *Sie gilt als schön*. *Die Tasche ist aus Leder*. *Der Schnee zerschmilzt zu Wasser*. In all diesen Fällen bezieht sich das Prä-

dikativum (semantisch) auf das Subjekt ("Subjektsprädikativum"). Bei einer Reihe von Verben ist ein "Objektsprädikativum" möglich: *Der Lehrer nennt den Schüler einen Faulpelz. Die Studenten finden das Essen in der Mensa schlecht / halten es für schlecht. Die Deutschen machen Silvia zu ihrer Königin.* Das Prädikativum bezieht sich hier auf das Objekt, wir können in diesen Fällen von einer kondensierten *ist*-Prädikation sprechen (*Der Schüler ist ein Faulpelz. Das Essen ist schlecht. Silvia ist/wird ihre Königin.*).

#### Infinitivergänzung:

Sie findet sich in der Gegenwartssprache nur bei zwei Verben: *lassen* und *heißen*, welche in dieser Funktion auch schon veraltet wirken (*Ich lasse/heiße dich kommen*).

#### Gliedsatzergänzung:

Bei einigen *verba dicendi* oder *sentiendi* kann der Inhalt des Sagens oder des Meinens nur in Form einer untersatzmäßigen Struktur, meist eines Gliedsatzes (vgl. S. 39 ff.), wiedergegeben werden: *Der Arzt denkt, daß alles gut geht* (*denken* in der Bedeutung von "meinen, annehmen"). *Er antwortet, daß er kommt.* In all diesen Fällen ist ein Akkusativobjekt in Form eines Substantivs nicht möglich, höchstens das Pronomen *das* (*Er meint das*), das dann aber auf eine untersatzförmige Ergänzung und nicht auf ein Substantiv verweist.

Hinweis: Von einer Infinitiv- und einer Gliedsatzergänzung sollte man nur sprechen, wenn dies die einzigen möglichen Ergänzungen sind. Wenn neben der Infinitiv- oder Gliedsatzkonstruktion auch eine andere Struktur steht (*Ich bitte dich zu kommen* + *Ich bitte dich um dein Kommen / um ein Buch. Er sagt, daß er kommt* + *Er sagt ein Wort / einen Satz*), dann handelt es sich hier um sekundäre, abgeleitete Strukturen, denen Grundstrukturen vorausgehen (bei unseren Beispielen: Präpositional- und Akkusativobjekte).

## B. Inhaltsseitiger Aspekt der Verbvalenz

Nicht jedes Substantiv kann mit jedem Verb kombiniert werden. Ein Satz wie *Die Zugbrücke schläft* ist nicht akzeptabel. In der Bedeutung und somit in der Valenz des Verbs *schlafen* ist die Bedingung erhalten, daß es sich nur mit einem Subjekt aus der Klasse "Lebewesen" verbinden kann (*Die Frau / Der Vogel schläft*). Genauso wie *überspannen* ein Akkusativobjekt fordert und ein Dativobjekt ausschließt, genauso fordern alle anderen Verben bestimmte Kontextpartner mit bestimmten Inhaltsmerkmalen und schließen dabei andere Kontextpartner mit bestimmten Inhaltsmerkmalen aus ("semantische Valenz"). Mit der Wahl eines Verbs als des verbalen Kerns trifft somit ein Sprecher auch eine Auswahl aus den semantischen Klassen von Substantiven, die als Ergänzung in Frage kommen.

Wenn solche Selektionsbeschränkungen nicht eingehalten werden, dann finden wir häufig die Stilfigur der "Metapher" vor. *bellern* z. B. erfordert in der Regel ein Subjekt aus der Klasse der "Hunde" oder "Füchse", *wiehern* eines aus der Klasse der "Pferde". In dem Satz *Der Lehrer bellt/wiehert* ist diese Regel nicht eingehalten. Die Verben haben nicht mehr ihre ursprüngliche, sondern eine "übertragene" Bedeutung, etwa "ein Geräusch, das dem eines Hundes oder Pferdes ähnelt, von sich geben".

Wichtig sind syntaktische und semantische Valenz auch zur Unterscheidung lautgleicher, aber bedeutungsverschiedener ("homonymer") Verben:

(1) *Die Mutter kocht die Suppe.*

(2) *Die Suppe kocht.*

In (1) ist *kochen* zweiwertig (es kann auch einwertig verwendet werden: *Die Mutter kocht*, dann liegt der Blick des Sprechers mehr auf der Tätigkeit als auf deren Resultat); das Subjekt ist der Klasse

"menschliche Wesen", das Objekt der Klasse "Speisen" entnommen. *kochen* hat hier die Bedeutung "etwas eßfertig machen". In (2) ist der verbale Kern einwertig, das Subjekt entstammt der Klasse "Speisen". *kochen* bedeutet jetzt "sich im Zustand des Siedens befinden". Von daher ist wiederum eine Metapher möglich: *Die Mutter kocht* ("ist wütend").

Die jeweilige Bedeutung der homonymen Verben bedingt ihre unterschiedliche Valenz, so daß umgekehrt die jeweils an Zahl und/oder Semantik unterschiedlichen Kontextpartner in der parole auf die verschiedenen Verbbedeutungen verweisen.

Halten wir abschließend fest:

Die verbale Valenz ist ein Phänomen, das den Satz als Einheit überhaupt erst schafft. Aufgrund der Valenz des verbalen Kerns ist es z. B. dem Hörer möglich, den Satz innerhalb einer längeren linearen Zeichenkette als eine relativ geschlossene Einheit zu erkennen. Zugleich zeigt sich, daß auch in der Syntax Ausdrucksseite und Inhaltsseite eine wichtige Rolle spielen. Wir können demnach den Satz als ein sprachliches Zeichen höherer Ordnung ansehen. Zudem erweist sich die häufig vorgenommene Trennung von (formaler) Syntax und Semantik als nicht der Sprache adäquat. Dies verwundert auch bei näherem Hinsehen nicht, weil es eben Aufgabe der Sprache ist, Bewußtseinsinhalte auszudrücken.

## 2.4 Zu den Angaben

Im Gegensatz zu den Ergänzungen lassen sich die Angaben nicht nach rein formalen Kriterien klassifizieren. Schon die wenigen Beispiele oben haben gezeigt, daß eine temporale Adverbialangabe ganz verschieden realisiert werden kann, z. B.:

- als Substantivgruppe im Akkusativ: *Es regnet drei Stunden;*
- als Präpositionalgruppe: *Es regnet über einen längeren Zeitraum hinweg;*
- adjektivisch: *Es regnet lange;*
- mit einem Adverb: *Es regnet heute.*

Als Sätze, Prädikationen über Sätze, können Angaben, vor allem im Rahmen einer Ersatzprobe, des Prädikationstests, in eigene Sätze übergeführt werden. Und das syntaktisch-semantiche Verhältnis zwischen diesen beiden Sätzen erlaubt dann auch eine Klassifizierung, die über die Leistungen der einzelnen Angabetypen Aufschluß gibt. Die einzelnen Ergänzungstypen haben, mit Ausnahme der Adverbialergänzung, keinerlei (unmittelbaren) semantischen Wert. Ein häufig zitiertes Beispiel mag dies belegen: *Christian hilft ihm - Christian unterstützt ihn.* Das Dativ- und das Akkusativobjekt signalisieren keinerlei semantische Unterschiede im Verhältnis zwischen verbalem Kern und den Objekten. Sie sind lediglich von der formalen Valenz der jeweiligen Verben bestimmt. Anders hingegen bei den Angaben:

- (1) *Der Kellner bringt die Suppe schnell herein.*
- (2) *Der Kellner bringt die Suppe freundlich herein.*
- (3) *Der Kellner bringt die Suppe heiß herein.*
- (4) *Der Kellner bringt die Suppe sicherlich herein.*

Zu (1):

Folgender Prädikationstest ist möglich: *Der Kellner bringt die Suppe herein. Er tut das / Das geschieht schnell.* Die Angabe wird in eine Prädikation mit einem möglichst inhaltsarmen Verb (meist *tun* und *geschehen*) transformiert, das Adjektiv wird formgleich wiederholt, dies auch bei anderer formaler Realisierung der Angabe: *Er konnte im zweiten Halbjahr seine Leistungen durch stärkere Unterrichtsbeteiligung deutlich verbessern.* (Band 5, Seite 95) → *Er konnte seine Leistungen ... verbessern. Das tat er / Das geschah durch stärkere*



*Unterrichtsbeteiligung.* Und: *Er konnte seine Leistungen ... verbessern. Das tat er / Das geschah im zweiten Halbjahr.* In all diesen Fällen handelt es sich - auch dieser Terminus ist schon gefallen - um Umstands-/ Adverbialangaben. Sie "informieren darüber, unter welchen Umständen etwas geschieht, geschehen ist, geschehen wird, etwas abläuft, abgelaufen ist, ablaufen wird usw. Sie geben als Satzglieder Auskunft über Raum, Zeit, Begründungen und Begleitumstände, Art und Weise" (Band 5, Seite 96). Dementsprechend können wir auch semantische Subklassen von Umstandsangaben anführen: lokale, temporale, kausale und modale Adverbialangaben.

Zu (2) und (3):

Der Prädikationstest muß in diesen beiden Fällen mit einer *ist*-Prädikation durchgeführt werden: *Der Kellner bringt die Suppe freundlich herein.* → *Der Kellner bringt die Suppe herein. Er ist freundlich.* (Wir wollen hier davon absehen, daß u. U. auch eine *tut-* oder *geschieht*-Prädikation möglich wäre.) *Der Kellner bringt die Suppe heiß herein.* → *Der Kellner bringt die Suppe herein. Sie ist heiß.* Die Angaben hier sind, das zeigen die Ersatzproben deutlich, kondensierte *ist*-Prädikationen, freie, vom verbalen Kern unabhängige Prädikative, die sich nur auf ein Wort oder ein Syntagma, nicht aber wie die Adverbialangaben auf den ganzen Satz beziehen. Wir können sie Prädikativangaben nennen, wobei sie, den Prädikativergänzungen vergleichbar, als Subjekts- (Beispiel 2) wie als Objektprädikative (Beispiel 3) fungieren können.

Zu (4):

Angaben vom Typ (4) sind als kondensierte Einschätzungssätze anzusehen: *Der Kellner bringt die Suppe sicherlich herein.* → *Es ist sicher / Es ist als sicher anzunehmen, daß der Kellner die Suppe hereinbringt.* Der Sprecher gibt seine (häufig subjektive) Einschätzung zum Sachverhalt, der im Satz ausgedrückt wird, wieder: *Monika kommt hoffentlich/wahrscheinlich/nicht.* → *Ich hoffe / Es ist wahrscheinlich / Es ist (nach meiner Einschät-*

zung) nicht der Fall, daß Monika kommt. Auch hier können Präpositionalgruppen auftreten: *Nach meiner Meinung macht Christian das Falsche.* → *Ich meine / bin der Meinung, daß Christian das Falsche macht.* Es werden hier also keine Umstände angegeben, unter denen etwas ist oder geschieht, sondern Stellungnahmen des Sprechers zum Geltungsgrad eines Sachverhalts; er kann als vermutet, erhofft oder auch als nicht existent dargestellt werden. Solche Stellungnahmen über die Geltung, über die Realität oder Realisierung eines Vorgangs oder Zustands nennen wir "Modalität", so daß wir von Modalitätsangaben sprechen können.

## 2.5 Zusammenfassung:

### Die (primären) Satzglieder

Wir können somit drei Gruppen von primären Satzgliedern festhalten:

1. Verbaler Kern ("Prädikat")
2. Ergänzungen
3. Angaben

Ergänzungen und Angaben unterscheiden sich voneinander durch ihre Abhängigkeit bzw. Nicht-Abhängigkeit von der verbalen Valenz. In der linearen Kette sind sie häufig nicht zu unterscheiden, sie verhalten sich vor allem morphologisch und positionell gleich; sowohl Ergänzungen als auch Angaben sind relativ frei verschiebbar und können im Aussagesatz vor dem finiten Verb in Spitzenposition stehen. Demgegenüber nimmt der verbale Kern (das Prädikat) eine Sonderstellung ein: Er ist nicht verschiebbar, und er ist auch nicht durch ein pronominales Element anaphorisierbar, er kann nicht in einen Gliedsatz (siehe S. 39 f.) transformiert werden. Das alles weist aufs neue auf seine wichtige Funktion bei der Satzkonstitution hin.

## 2.6 Ausbau der Satzglieder

Bis jetzt war nur von relativ einfach strukturierten Satzgliedern die Rede. Doch in der parole begegnen uns häufig komplexere Strukturen. Vgl. folgende Beispiele:

- (1) *Über den Schulsport hinaus hat man aber auch an Gymnastikgruppen und Sportvereine gedacht.*  
(Band 6, Seite 112)

Das Präpositionalobjekt wird hier durch zwei Substantive, die durch die Konjunktion *und* miteinander verbunden sind, realisiert. Es handelt sich trotzdem nur um ein Satzglied, wie die Verschiebeprobe beweisen könnte: *An Gymnastikgruppen und Sportvereine hat man ... gedacht* (die Partikeln lassen wir außer Betracht; sie könnten aber unsere Argumentation nicht verändern). Die beiden Substantive sind syntaktisch gleichwertig, man könnte ihre Reihenfolge ohne syntaktische Konsequenzen verändern: *An Sportvereine und Gymnastikgruppen hat ...*

- (2) *Zur Einweihungsfeier sind Vertreter der Öffentlichkeit, der Gemeinde, der Parteien, der Elternschaft und auch der Schule erschienen.*  
(Band 6, Seite 112)

Das Subjekt dieses Satzes ist ebenfalls ausgebaut, doch nach einem völlig anderen Prinzip. Wir haben nicht mehr zwei (oder mehr) syntaktisch gleichrangige Elemente vor uns, sondern ein Element (*Vertreter*) ordnet sich ein anderes oder mehrere andere (*der Öffentlichkeit ... Schule*) unter. Die Reihenfolge kann hier nicht mehr ohne syntaktische Konsequenzen geändert werden: *die Öffentlichkeit der Vertreter* wäre ein völlig neues Gebilde mit einem völlig neuen Inhalt.

Wir haben somit zwei Arten des Ausbaus von Satzgliedern vor uns:

- (1) Nebenordnung ("Koordination", "Parataxe"):  
Mehrere syntaktisch gleichwertige Stücke werden zu einem oder mehreren gleichwertigen Satzgliedern

verbunden (häufig Aufzählung, Gegenüberstellung).

- (2) Unterordnung ("Subordination", "Hypotaxe"): Ein Gliedkern bindet syntaktisch untergeordnete Bestimmungen an sich.

Ähnlich auch bei anderen Satzgliedern:

Verbaler Kern: *Ich kam, sah und siegte* (Ausfaltung des "Satzkerns": "Kerngruppe").

Angaben: *Gestern, heute und morgen, hier und dort findet man dasselbe.*

Subordinativer Ausbau eines Satzglieds führt zu attributiven Strukturen: Zu einem substantivischen Kern tritt ein syntaktisch untergeordneter charakterisierender Zusatz, ein Attribut (vgl. die stilistischen Funktionen der einzelnen Attributtypen in Band 5, Seite 111 ff.). Folgende Grundformen attributiver Strukturen sind möglich:

Vorfeld	Kern	Nachfeld
<i>ein / das</i> (unbestimmter / bestimmter Artikel)	<i>Mädchen</i>	<i>dort</i> (nachgestelltes Adverb als Attribut)
<i>dieses / jenes</i> (Demonstrativpronomen)	<i>Mädchen</i>	<i>fein</i> (nachgestelltes Adjektiv, formelhaft, unflektiert)
<i>sein / ihr</i> (Possessivpronomen)	<i>Mädchen</i>	<i>nett und gut situiert</i> (nachgestellte, daher unflektierte, lose angefügte Gruppe "charakterisierender Beiwörter")
<i>welches</i> (Interrogativpronomen)	<i>Mädchen</i>	<i>dieser Altersstufe</i> (Genitivattribut)

Vorfeld	Kern	Nachfeld
<i>(ein) freundliches</i> (adj. Attribut, im Vorfeld flektiert)	<i>Mädchen</i>	<i>in diesem Haus</i> (Präpositionalattribut)
<i>das</i>	<i>Mädchen</i>	<i>ein nettes Ding</i> (Apposition, muß im Kasus mit dem Kern kongruieren, ist in eine <i>ist</i> -Prädikation überführbar: <i>das Mädchen ist ein nettes Ding</i> )
<i>Wilhelms (freundliches)</i>	<i>Mädchen</i>	<i>das wir letzte Woche kennengelernt haben</i> (Attributsatz, also Teilsatz, kein Gliedsatz, nicht von einem Obersatz abhängig, sondern von einem Trägerelement bzw. einer "Ansatzstelle", zu den "Gliedsätzen siehe Seite 39)

Ob der Artikel - gleich welcher - als Attribut zu werten ist oder nicht, ist strittig. Vieles spricht dafür, den Artikel als einen Teil des Substantivs anzusehen, ohne den sich eine substantivische Bedeutung im Satz nicht aktualisieren kann. Denn auch wenn der Artikel fehlt (so im Plural, wenn im Singular der unbestimmte Artikel stehen müßte, und bei nicht-numerusbefähigen Substantiven, vgl. Seite 17), hat dieses Fehlen, der "Null-Artikel", seine spezielle semantische Funktion. Das gleiche gilt für andere "Artikelwörter" wie Interrogativ-, Demonstrativ- oder Possessivpronomina, die mit der Artikelfunktion noch weitere Funktionen

(Frage, besonderer Hinweis, Ausdruck der Zugehörigkeit) verbinden.

Von Bedeutung ist ferner, daß Attribute keine (primären) Satzglieder im engeren Sinne sind. Sie sind nicht von der Valenz des verbalen Kerns determiniert noch dem Satz als Angaben zugefügt. Sie sind vielmehr von Satzgliedern abhängig, sind Teile davon, so daß man sie auch "Satzgliedteile" oder "sekundäre Satzglieder" nennt.

Neben den Verben können auch Substantive (und Adjektive) Valenz haben, Valenzträger sein. Doch das sollte hier zum besseren Verständnis außer Betracht bleiben.

Sehr häufig begegnet uns eine andere Form des Ausbaus eines Satzgliedes: *Er muß ermitteln, wer der Dieb ist* (Band 5, Seite 88). *ermitteln* ist ein zweiwertiges Verb, verlangt ein Subjekt und ein Akkusativobjekt: *Er ermittelt den Aufenthalt seines Freundes*. Im obigen Fall nun ist das Akkusativobjekt durch einen "Untersatz" ersetzt; anders ausgedrückt: das Akkusativobjekt ist verbalisiert, in eine untergeordnete satzförmige Struktur übergeführt. Dadurch kommt ein weiterer verbaler Kern dazu, der seinerseits Ergänzungen fordert, zum anderen können dann noch weitere Angaben dazutreten. Die Verschiebeprobe erweist, daß es sich bei dem Untersatz um ein Satzglied handelt: *Wer der Dieb ist, muß er ermitteln*. Der Untersatz bleibt einheitlich, kann nicht zerrissen werden, die Personalform des Verbs bleibt an zweiter Stelle im Hauptsatz. Das Ergebnis einer solchen Verbalisierung ist ein "Satzgefüge", eine Kombination von einem syntaktisch übergeordneten ("Obersatz") mit einem untergeordneten Satz ("Untersatz").

Man spricht auch häufig von einer "Satzreihe" und meint damit die Kombination zweier oder mehrerer syntaktisch gleichrangiger Sätze: *Unsere finanzielle Lage ist nicht gerade rosig zu nennen, trotzdem haben wir dieses Bauvorhaben durchgeführt* (Band 6, Seite 112). Wir können an diesem Beispiel schon sehen, daß "Satz-

reihe" kein syntaktischer Terminus ist. Es handelt sich hier einfach um zwei aufeinanderfolgende selbständige Sätze (vgl. die Satzdefinition Seite 23); daß sie nur durch ein Komma getrennt sind, hat ebenfalls nichts mit der Syntax zu tun (die Interpunktion ist kein grammatisches Problem, sondern eins der graphischen Konvention; zudem könnte in unserem Beispiel auch ein Punkt stehen). Ob ein Sprecher zwei Sachverhalte parataktisch oder hypotaktisch verbalisiert, ist ein Problem der Stilistik, nicht der Syntax.

In unserem Fall könnte man auch sagen: *Obwohl unsere finanzielle Lage nicht gerade rosig zu nennen ist, haben wir dieses Bauvorhaben durchgeführt.* Hier nun werden zwei Sachverhalte (die schlechte finanzielle Lage und die Durchführung des Baus) sprachlich zusammengesetzt, in einen Sachverhalt - so möchte man sagen - zusammengeführt. Von der Möglichkeit, komplexe Sachverhalte durch Satzgefüge auszudrücken, wird häufig Gebrauch gemacht, weil ein Syntagma allein oft nicht imstande ist, den notwendigen Informationsgehalt voll zu fassen. Es gibt hier nur wenige stilistisch bedingte Ausnahmefälle, die unsere Beobachtung nur stützen: *Sie verzieh ihm sogar ... seine etwas befremdenden Gewohnheiten wie das Sichaufderbrustkratzenuntermhemd* (B. Brecht).

Unser vorhergehendes Beispiel könnte auch noch etwas anders lauten: *Trotz unserer schlechten finanziellen Lage haben wir ...* Wir sehen hier wiederum, daß Untersätze in den meisten Fällen im Obersatz syntaktische Funktionen innehaben. Je nach dieser syntaktischen Funktion können wir die Untersätze klassifizieren:

- (1) Gliedsätze: Es handelt sich hier um die Verbalisierung von primären Satzgliedern, von Ergänzungen und Angaben (Weiteres s. nächste Seite).
- (2) Attributsätze: siehe Seite 36 f.

(3) Weiterführende Relativsätze: *Er behauptet, daß er Weltmeister in der Grammatik sei, was unwahr ist.* Der durch *was* eingeleitete Relativsatz hat keinerlei syntaktische Funktion im Obersatz (d. i. der *daß*-Satz), sondern ist eine hypotaktisch strukturierte Fortsetzung (deswegen auch die Bezeichnung "weiterführend"). Dies kommt auch bei einer Ersatzprobe (der Untersatz wird durch einen selbständigen Satz ersetzt) zutage: *Er behauptet, daß er Weltmeister ... sei. Das ist unwahr.*

In unserem Zusammenhang sind die "Gliedsätze" von besonderer Bedeutung. Je nach Analysezweck können sie verschieden klassifiziert werden, und zwar nach ihrer syntaktischen Funktion (Ergänzungs-, Angabesätze) und nach ihrer semantischen Funktion:

### Syntaktische Funktion

<p>Ergänzungssätze</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Subjektsatz</li> <li>- Objektsätze</li> </ul>	<p><i>Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.</i></p> <p><i>Er akzeptiert, was er gerne hört. (Akk.)</i></p> <p><i>Er sagt, daß er sich nicht wohl fühlt. (Akk.)</i></p> <p><i>Wem ich helfen kann, helfe ich auch. (Dat.)</i></p> <p><i>Ich danke, wem ich will. (Dat.)</i></p> <p><i>Er entsann sich, daß er das schon einmal gehört hatte. (Gen.)</i></p> <p><i>Er achtet (darauf), daß seine Worte verstanden werden. (Präp.)</i></p> <p><i>Ich bitte dich zu kommen. (Präp.)</i></p>
---	---



<p>- Umstandsergänzungssätze</p> <p>- Prädikativsätze</p>	<p><i>Wo du bist, will auch ich bleiben.</i>  <i>Ich werde gehen, wohin auch du gehst.</i></p> <p><i>Er ist, was man einen Rabenvater nennt.</i>  <i>Ich bleibe, wer ich war.</i></p>
<p>Angabesätze</p>	<p><i>Wenn / Sooft / Obwohl der Knabe seine Liebe spürt, küßt er das Mädchen.</i></p>

### Semantische Funktion (Gedankenverhältnis)

<p>Anschluß einer Untersatzaussage als Ortsangabe des Obersatzgeschehens</p>	<p>Lokalsätze: <i>wo, woher, wohin</i></p>
<p>Anschluß einer Untersatzaussage als Zeitangabe des Obersatzgeschehens</p>	<p>Temporalsätze: <i>als, wie, solange, während, sooft, wenn, nachdem, seitdem, sobald, sowie, bis, bevor, ehe</i></p>
<p>Anschluß einer Untersatzaussage als Angabe von Grund und Ursache des Obersatzgeschehens</p>	<p>Konzessivsätze (unzureichender Grund): <i>obgleich, obschon, obwohl, wenn auch, ...</i>  Konditionalsätze (möglicher Grund): <i>wenn, falls, sofern, im Falle daß, vorausgesetzt daß, ...</i>  Kausalsätze (wirklicher Grund): <i>da, weil, zumal (da), um so mehr als</i></p>

<p>Anschluß einer Untersatzaussage als Angabe des Zweckes des Obersatzgeschehens</p>	<p>Finalsätze: <i>damit, auf daß, um + Infinitivgruppe</i></p>
<p>Anschluß einer Untersatzaussage als Angabe der Folge des Obersatzgeschehens</p>	<p>Konsekutivsätze: <i>so daß, weshalb, weswegen</i>  Konsekutivsätze (mit nicht eingetretener Folge): <i>ohne daß, als daß</i></p>
<p>Anschluß einer Untersatzaussage als Bestimmung der Art und Weise des Obersatzgeschehens</p>	<p>Vergleichssätze: <i>wie</i>  Kontrastsätze: <i>während, wohingegen, ...</i>  Gradsätze: <i>so ... daß</i>  Modalsätze (charakterisieren Mittel und Begleitumstände des Obersatzgeschehens): <i>indem, wobei, dadurch daß</i></p>
<p>Untersätze als Bestimmung des Gegenstandes der Aussage oder der Frage</p>	<p>Inhaltssätze: <i>daß, ob</i></p>

## 2.7 Verbstellung und Satztypus

Die wichtige Rolle des Verbs im Satz manifestiert sich auch in der Tatsache, daß seine Position ein Signal für den verwendeten Satztyp ist. Das finite Verb kann nur in drei verschiedenen Stellungen im Satz vorkommen:

a) Zweitstellung ("Kernform" des Satzes)

Meist aussagende Hauptsätze (Aussagesätze): *Der Knabe küßt das Mädchen.*

Ferner Ergänzungsfragen: *Wer küßt das Mädchen?*

Heischsätze im Konjunktiv I, 3. Pers. Sing.: *Man / Er küsse das Mädchen.*

Aber auch uneingeleitete Gliedsätze: *Man erzählt, der Knabe küsse stets das Mädchen.* Meist nach *verba dicendi* oder *sentiendi*; umformbar in einen *daß*-Satz.

b) Spitzenstellung ("Stirnform")

Partnerbezogene Hauptsätze (Partnersätze), und zwar Entscheidungsfragen (*Küßt der Knabe das Mädchen?*) und Aufforderungssätze (*Küsse das Mädchen!*).

Daneben auch betuernde Aussagesätze: *Beim Umgang mit Wasserstoffgas ist Vorsicht geboten, entstehen doch leicht explosive Gemische. Ist das ein Wetter!* Uneingeleitete *wenn*-Sätze (d. h. Gliedsätze, die in *wenn*-Sätze umformbar sind): *Ist er krank, (so / dann) müssen wir die Sitzung verschieben. Ist er auch krank, (so) müssen wir die Sitzung doch abhalten.*

Uneingeleitete abhängige Wahlfragen: *Er weiß nicht, ist er nun krank oder gesund* (umformbar in einen *ob*-Satz).

c) Endstellung (Spannform")

Eingeleitete Untersätze.

Im wesentlichen zeigt sich, daß die Verbstellung auch den Satztyp kennzeichnet (die Ausnahmen sind nicht häufig):

Typ a:	Aussagesatz
Typ b:	Partnersatz
Typ c:	Untersatz

Das Verb signalisiert also drei wichtige kommunikative Grundtypen: Aussage, Frage und Aufforderung.

## 2.8 Zur Wortbildung

In keiner sprachlichen Äußerung begegnen uns nur einfache Morpheme, sondern stets Morphemkombinationen; diese dienen einmal zur genaueren Kennzeichnung der Rolle eines Wortes im Satz (Relationsmorpheme), zum anderen zur Bildung neuer Wörter (Wortbildungsmorpheme, vgl. zum Ganzen S.12 f.). In jeder Sprechsituation steht ein Sprecher vor der Notwendigkeit, vorhandene Wortbildungen zu verwenden oder gar neue Wörter aus vorgefundenem Material, aus den Morphemen einer Sprache, zu bilden. Dies kann verschiedene Gründe haben: Man will ein neues Phänomen benennen (man denke nur an die zahlreichen neuen Wörter, die im Gefolge neuer Techniken usw. auftauchen), man will ein altes Phänomen neu, schöner klingend etwa benennen (*Trauerhilfe* statt *Beerdigungsinstitut*), oder man will einfach ein längeres Syntagma durch eine knappere, ökonomische Wortbildung ersetzen (*Fußballtrainer* anstelle von *Person, die einen Fußballverein trainiert*). Je nach Morphemkombinationen können verschiedene Wortbildungsgrundtypen unterschieden werden:

### (1) Komposition / Zusammensetzung:

Grundmorphem + Grundmorphem oder Wort + Wort: *Haus-Frau, Haut-Arzt, Krankheit-s-Erreger* (das *s* zwischen den beiden Teilen ist keine Flexionsendung, sondern nur ein "Fugenelement", es dient der Kennzeichnung der "Kompositionsfuge", der Stelle zwischen den Kompositionsteilen).

### (2) Ableitung / Suffixbildung:

Grundmorphem + Suffix: *Kämpf-er, Städt-chen, Feigling, Steiger-ung, holz-ig, spitz-ig, bläu-lich, welk-en, grün-en, kränk-el-n, haus-ier-en*.

### (3) Präfixbildung:

Präfix + Grundmorphem: *be-steigen, ent-sagen, miß-verstehen, über-gehen, aus-gehen*.

Von diesen Grundtypen sind Bildungen auseinanderzuhalten, die formal Komposita oder Ableitungen gleichen, aber keine sind:

- *Fünfmärkstück* gleicht einem Kompositum aus *Fünfmärk* und *Stück*, doch existiert das (scheinbare) Wort *Fünfmärk* nicht. Diese Wortbildung ist aus einem Syntagma (*fünf Märk + Stück*) hervorgegangen, es handelt sich somit um eine "Zusammenrückung".
- *dreistöckig* gleicht einer Ableitung *Dreistöck* + *ig*. Auch hier ist festzustellen, daß es das Grundwort *Dreistöck* nicht gibt, sondern daß wiederum ein Syntagma (*drei Stöcke + ig*) Ausgangspunkt dieser "Zusammenbildung" ist.

## 2.9 Zum Wortfeld

Der Systemcharakter der Sprache kommt im lexikalischen Bereich besonders gut zum Ausdruck. Der Wortschatz, das "Lexikon" einer Sprache, ist nämlich nicht eine bloße Menge von Wörtern, sondern ein wohlstrukturiertes System. Ein einfaches Beispiel kann dies belegen: Es gibt im Deutschen eine Reihe von Bezeichnungen für "Pferd": *Pferd*, *Stute*, *Hengst*, *Rappe*, *Schimmel*, *Roß*, *Klepper*, *Gaul* ... Diese Wörter stehen in besonderen Beziehungen zueinander. *Pferd* ist das allgemeine Wort, alle anderen unterscheiden sich durch Zusatzmerkmale:

<i>Stute</i>	Pferd + weibliches Geschlecht
<i>Hengst</i>	Pferd + männliches Geschlecht
<i>Rappe</i>	Pferd + schwarze Farbe
<i>Schimmel</i>	Pferd + weiße Farbe
<i>Roß</i>	Pferd + edel
<i>Klepper</i> <i>Gaul</i>	Pferd + minderwertig

Die Bezeichnungen für "Pferd" bilden ein "Wortfeld": Ein Ausschnitt aus der Realität wird durch Wörter gegliedert und interpretiert. Die Gliederung eines Wortfeldes ist ein einzelsprachliches und nicht ein universelles Phänomen. Jede Sprache hat ihre eigenen Wortfeldstrukturen aufgrund der jeweils eigenen Erfahrungen und kommunikativen Bedürfnissen der einzelnen Sprachgemeinschaften. Davon zeugt auch die Tatsache, daß sich Wortfelder im Laufe der Sprachgeschichte ändern können und ändern sowie daß - wie schon gesagt - jede Sprache über andere Wörter und Wortfelder verfügt. Das Englische kennt kein eigenes Wort für *Schimmel* und keines für *Rappe*. Zur Bezeichnung dieser Phänomene muß der Engländer auf attributive Syntagmen wie *white horse* oder *black horse* zurückgreifen.

"Feld" (in "Wortfeld") ist als Metapher aus dem Bereich der Naturwissenschaften anzusehen. Es ist vergleichbar einem Kraftfeld, einem Magnetfeld etwa, in dem jede einzelne Position die andere bedingt und zugleich von ihr abhängt. Der Wortschatz ist in solche Felder gegliedert. Die Elemente solcher Felder nennen wir "Lexeme", die zu den anderen Lexemen eines Feldes durch inhaltsunterscheidende Merkmale in Opposition stehen. Die Inhaltsseiten sprachlicher Zeichen, der Lexeme, treten in Feldern in Beziehung zu den Inhaltsseiten der anderen, umgebenden Lexeme. Diese Beziehung der Inhaltsseiten zueinander macht wesentlich die "Bedeutung" sprachlicher Zeichen aus. Die "Bedeutung" ist also mindestens ebenso stark innersprachlich motiviert wie von den außersprachlichen Sachverhalten bestimmt. Ein scheinbar so objektives Phänomen wie die Farben sind in den einzelnen Sprachen oft ganz verschieden gegliedert (womit wiederum das Einzelsprachliche von Wortfeldern bewiesen wäre). Ein Teil von Farbadjektiven zweier Sprachen soll dies belegen:

Deutsch	Kymrisch
	<i>gwyrdd</i>
<i>grün</i>	<i>glas</i>
<i>blau</i>	
<i>grau</i>	
<i>braun</i>	<i>llwyd</i>