

Jakob Ossner

Grammatik: verstehen – erklären – unterrichten

Theorie und Praxis der
Schulgrammatik des Deutschen



Standard
Wissen
Lehramt

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink • Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht • Göttingen – Böhlau Verlag • Wien • Köln

Verlag Barbara Budrich • Opladen • Toronto

facultas • Wien

Haupt Verlag • Bern

Verlag Julius Klinkhardt • Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck • Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag • Tübingen

Ernst Reinhardt Verlag • München

transcript Verlag • Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer • Stuttgart

UVK Verlag • München

Waxmann • Münster • New York

wbv Publikation • Bielefeld

Wochenschau Verlag • Frankfurt am Main

StandardWissen Lehramt

Die Bände zur Didaktik des Deutschen werden herausgegeben von Jakob Ossner

Bislang sind erschienen in der Reihe:

Jakob Ossner: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende

Martin Fix: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht

Jakob Ossner: Orthographie. System und Didaktik

Gabriele Kniffka/Gesa Siebert-Ott: Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen

Ursula Bredel: Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht

Gina Weinkauff/Gabriele Glasenapp: Kinder- und Jugendliteratur

Jakob Ossner/Heike Zinsmeister (Hg.): Sprachwissenschaft für das Lehramt

Christian Dawidowski: Literaturdidaktik Deutsch

Ursula Bredel/Irene Pieper: Integrative Deutschdidaktik

Gabriele Kniffka/Thorsten Roelcke: Fachsprachenvermittlung im Unterricht

Kaspar H. Spinner/Jan Standke: Erzählende Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht. Textvorschläge – Didaktik – Methodik

Swantje Ehlers: Der Roman im Deutschunterricht

JAKOB OSSNER

Grammatik: verstehen – erklären – unterrichten

Theorie und Praxis der Schulgrammatik des Deutschen

BRILL | SCHÖNINGH

Der Autor:

Jakob Ossner ist ein deutscher Germanist, Sprachwissenschaftler und Sprachdidaktiker. Er lehrte zuletzt an der PHSG (St. Gallen, Schweiz).

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben sind erhältlich unter **www.utb-shop.de**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2021 Brill Schöningh, Wollmarktstraße 115, D-33098 Paderborn, ein Imprint der Brill-Gruppe (Koninklijke Brill NV, Leiden, Niederlande; Brill USA Inc., Boston MA, USA; Brill Asia Pte Ltd, Singapore; Brill Deutschland GmbH, Paderborn, Deutschland; Brill Österreich GmbH, Wien, Österreich) Koninklijke Brill NV umfasst die Imprints Brill, Brill Nijhoff, Brill Hotei, Brill Schöningh, Brill Fink, Brill mentis, Vandenhoeck & Ruprecht, Böhlau, Verlag Antike und V&R unipress.

Internet: www.schoeningh.de

Das Werk, einschließlich aller seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Printed in Germany.

Herstellung: Brill Deutschland GmbH, Paderborn

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart

UTB-Band-Nr: 5753

ISBN 978-3-8252-5753-8

ISBN 978-3-8385-5753-3 (E-Book)

Vorwort

2001 habe ich in einem Aufsatz beklagt, dass es bis dahin keine vertieften Überlegungen zu einem Grammatikcurriculum gegeben habe und die Frage gestellt: „Was sollte man von einem solchen Curriculum erwarten? Es sollte

- an vorhandenes Wissen und vorhandene Strukturen anknüpfen. Dazu muss es die Anknüpfungspunkte für die Möglichkeit, Sprache mit Schülern zu thematisieren, aufzeigen; dabei sollten auch die Beziehungen zu anderen Arbeitsfeldern des Deutschunterrichts hergestellt werden;
- Schritt für Schritt ein grammatisches System herausbilden. Das bedeutet, dass die Inhalte einer Jahrgangsstufe aufgezeigt werden, wobei die Perspektive, das System der Sprache zu verstehen, erkennbar wird;
- operatives Problemlösungswissen vermitteln, indem das methodische Repertoire für sprachliche Entdeckungen als Problemlösungsverfahren bereitgestellt werden;
- die Problemlöseverfahren interiorisieren. Dazu muss vertieft und mit Nachdruck so geübt werden, dass Automatisierungen möglich werden.“ (Ossner 2001, S. 238 f.)

Die folgenden Jahre standen bekanntlich ganz unter dem PISA-Schock, die Deutschdidaktik hat sich anderen Aufgaben zugewandt. Erst die immer deutlicher zutage tretende Rechtschreibmisere in den letzten Jahren hat zumindest die Kultusministerin von Baden-Württemberg die Notwendigkeit eines gründlichen Unterrichts in den Basisqualifikationen deutlich werden lassen. Die Stellungnahme des Rats für deutsche Rechtschreibung zum Orthographieunterricht an den Schulen hat sie überzeugt, dass es geboten ist, einen durchgehenden „Rechtschreibrahmen“ für die Klassen 1-10 entwickeln zu lassen und dass ein solcher Rahmen durch einen „Grammatikrahmen“ ergänzt werden muss. Im Auftrag des Landes Baden-Württemberg ist das vorliegende Curriculum, das im Zentrum dieses Buches steht, entstanden. Die Inhalte, ihre curriculare Verteilung sowie die didaktisch immer bedeutsame Auswahl der Beispiele konnten in einer Arbeitsgruppe, in der die verschiedenen Schularten vertreten waren, diskutiert werden. Waltraud Haußmann, Dr. Barbara Krebs (Grundschule), Susanna Bernard-Kurka, Maren Rössler, Patric Siber (Sekundarstufe I: G- und M-Niveau), Peter Faul (Sekundarstufe

I: E-Niveau und Gymnasium) sowie Dorit Stribel vom Kultusministerium danke ich sehr für diese Diskussionen. Auch wenn sie dem Endprodukt in Inhalt und Form zugestimmt haben, so sind dennoch alle Fehler und Unzulänglichkeiten mir ganz allein zuzurechnen. Solche Fehler wird es geben, denn es fehlt eine breite Diskussion nicht nur über grammatikdidaktische Fragen, sondern über curriculare Fragen überhaupt. Daher wäre mit der Publikation der Wunsch verbunden, dass solche Fragen – sehr gerne in kritischer Abgrenzung zu dem hier vorliegenden Curriculum – wieder diskutiert werden.

Ein besonderer Dank gilt Waltraud Haußmann und Peter Faul für das Korrekturlesen des Manuskripts sowie Katrin Tenge-Borkowski und Sandra Eilts vom Verlag für die Herstellung.

Tett nang, März 2021

Inhalt

Seite	11	A	GRAMMATIK IN DER SCHULE
	12	1	Geschichte, Ziele, Terminologie
	24	2	Didaktische Aufbereitung der Grammatik
	28	3	Der Aufbau des Buches
	32	4	Notation
	33	5	Das Curriculum von 1-10
	33	5.1	Das Spiralcurriculum
	34	5.1	Die Gebiete des Curriculums: Wort – Wortgruppe – Satz – (Text)
	39	B	DAS CURRICULUM KLASSENSTUFENWEISE
	40	1	Klassen 1/2
	40	1.1	Inhalte der Klassen 1/2 und ihre Diskussion
	40	1.1.1	Übersicht über die Inhalte
	40	1.1.2	Gefüge der Teile des Curriculums
	41	1.1.3	Diskussion der Inhalte
	48	1.1.4	Verfahren und Strategien
	49	1.2	Das Curriculum der Klassen 1/2
	49	1.2.1	Wort und Wortarten
	50	1.2.2	Wortgruppen
	50	1.2.3	Satz
	51	1.3	Anwendungsaspekte in den Klassen 1/2
	51	1.3.1	Schreiben
	52	1.3.2	Lesen
	53	2	Klassen 3/4
	53	2.1	Inhalte der Klassen 3/4 und ihre Diskussion
	53	2.1.1	Übersicht über die Inhalte
	54	2.1.2	Gefüge der Teile des Curriculums
	55	2.1.3	Diskussion der Inhalte
	64	2.1.4	Verfahren und Strategien
	66	2.2	Das Curriculum der Klassen 3/4
	66	2.2.1	Wort und Wortarten
	70	2.2.2	Wortgruppe
	72	2.2.3	Satzglieder und Satz
	73	2.3	Anwendungsaspekte in den Klassen 3/4

73	2.3.1	Schreiben
74	2.3.2	Lesen
76	2.3.3	Sprachbewusstheit
77	3	Klassen 5/6
77	3.1	Inhalte der Klassen 5/6 und ihre Diskussion
77	3.1.1	Übersicht über die Inhalte
80	3.1.2	Gefüge der Teile des Curriculums
81	3.1.3	Diskussion der Inhalte
102	3.1.4	Verfahren und Strategien
105	3.2	Das Curriculum der Klassen 5/6
105	3.2.1	Wort und Wortarten
113	3.2.2	Wortgruppen
116	3.2.3	Satzglieder und Satz
121	3.3	Anwendungsaspekte in den Klassen 5/6
121	3.3.1	Schreiben
123	3.3.2	Lesen
124	3.3.3	Sprachbewusstheit
125	4	Klassen 7/8
125	4.1	Inhalte der Klassen 7/8 und ihre Diskussion
125	4.1.1	Übersicht über die Inhalte
128	4.1.2	Gefüge der Teile des Curriculums
130	4.1.3	Diskussion der Inhalte
160	4.1.4	Verweise auf die Klassen 5/6 mit den entsprechenden Erläuterungen
160	4.1.5	Verfahren und Strategien
165	4.2	Das Curriculum der Klassen 7/8
165	4.2.1	Wort und Wortarten
176	4.2.2	Wortgruppen
179	4.2.3	Satzglieder und Satz
184	4.3	Anwendungsaspekte in den Klassen 7/8
184	4.3.1	Schreiben
187	4.3.2	Lesen
189	4.3.3	Sprachbewusstheit
192	5	Klassen 9/10
192	5.1	Inhalte der Klassen 9/10 und ihre Diskussion
192	5.1.1	Übersicht über die Inhalte
194	5.1.2	Gefüge der Teile des Curriculums

195	5.1.3	Diskussion der Inhalte
217	5.1.4	Verweise auf die Klassen 7/8 mit den entsprechenden Erläuterungen
217	5.1.5	Verfahren und Strategien
220	5.2	Das Curriculum der Klassen 9/10
220	5.2.1	Wort und Wortarten
227	5.2.2	Wortgruppen
228	5.2.3	Satzglieder und Satz
231	5.3	Anwendungsaspekte in den Klassen 9/10
231	5.3.1	Schreiben und Lesen
233	5.3.2	Sprachbewusstheit
237	C	GLOSSAR MIT DEFINITIONEN UND ERLÄUTERUNGEN
294		Literaturverzeichnis
296		Abbildungsverzeichnis
297		Register

GRAMMATIK IN DER SCHULE | A

1 Geschichte, Ziele, Terminologie

Grammatik und
Schriftsprache

Von Anfang an steht die Beschäftigung mit der Grammatik der eigenen Sprache unter Rechtfertigungszwängen (zur Geschichte der Grammatikdidaktik vgl. Ossner 2012). Im Wesentlichen geht es immer um die Frage, warum man etwas erwerben soll, was man schon kann. Aber was man kann, das ist sich in seiner Muttersprache verständigen – gerade so, wie einem der Schnabel gewachsen ist. Mit dem Erwerb der Schriftsprache erlernt man aber seine Sprache neu (Ivo 1994). Nicht von ungefähr bedeutet Grammatik die Lehre von den Buchstaben, hat also von Anfang an einen Bezug zur schriftlichen Sprache als einem Lerngegenstand, der nicht natürlich, sondern durch Schulunterricht erworben wird. Die schriftliche Sprache folgt anderen Gesetzmäßigkeiten als die mündliche, insbesondere braucht sie als Sprache der Distanz (Koch/Österreicher 1985) Explizitheit. Der Schreiber kann nicht darauf bauen, dass der Leser, weil er die Situation erfasst, auch das versteht, was gar nicht gesagt wurde, aber die Situation nahelegt. Der vollständige Satz ist ein Erfordernis der schriftlichen Kommunikation, nicht der mündlichen. Neben der Explizitheit erwartet der Leser aber auch eine gewisse Raffinesse des Ausdrucks, also das, was man Stil nennt. Kurzum, beim Gebrauch der schriftlichen Sprache wird zugleich eine gewisse reflektierte Bewusstheit im Umgang mit der Sprache erwartet.

Ziele der
Grammatik

Dieser Gedanke ist allerdings nicht so alt, wie man vielleicht denkt. Einsichten in die mündliche Sprache haben wir vertieft erst in den letzten 40 Jahren gewonnen. Bis dahin war die Grammatik der Muttersprache eine normative Grammatik, um Solözismen und Barbarismen zu bekämpfen. Man sorgte sich um einen gewissen Sprachstandard, den man jenseits aller Bewusstheitsüberlegungen erreichen sollte. Die *ars grammatica* wird traditionell mit einer Rute oder einem sog. Zungenmesser dargestellt, mit dem die sprachlichen Unarten, wie sie die Bewohner von Soloi in Kleinasien zeigten oder gar wie Barbaren kauderwelschten, ausgepeitscht oder abgeschnitten werden sollten. Das Ziel, das verfolgt werden sollte, ist bis heute virulent, wenngleich man sie nicht mehr mit der Rute oder dem Zungenmesser erreichen möchte. Es geht um die Wahrung eines Sprachstandards bzw. – vom Schüler aus betrachtet – darum, dass er ein Anrecht darauf hat, in der Schule einen Standard – heute würde man von Bil-

derungssprache sprechen – erlernen zu können, um so eine Sprachvariante mit der größtmöglichen kommunikativen Reichweite zu erlangen.

Um diesen Standard zu erreichen, muss man die Sprache, die man spricht und in der Schule zu schreiben erlernt, selbst zum Thema machen. Das bedeutet, dass Sprachliches benannt werden muss. Dazu braucht man einen Fachwortschatz, eine Terminologie.

Dem Ziel, einen Standard zu erlernen, kann man akzidentiell und systematisch nachkommen. Akzidentiell bedeutet, dass eine Lehrkraft einen Schüler bei entsprechenden Gelegenheiten korrigiert. Das wird immer dort auftreten, wo Schülerinnen und Schüler eine Form falsch bilden (*Ich gehe ins Kino.*), einen unangemessenen (*Der Film war ziemlich blöd.*), einen unspezifischen Ausdruck (*Wir machen einen Aufsatz.*) oder einen stilistisch schlechten Ausdruck (*Wir tun heute gemeinsam spielen.*) verwenden. Wenn man nun das Ziel verfolgt, wie es eine Schule aus ihrem Auftrag heraus tun muss, dass Schüler und Schülerinnen solche Fehler gar nicht machen, sodass die Lehrkraft sie nicht immer nachlaufend korrigieren muss, muss sie auch einen systematischen Unterricht anbieten, der Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, etwaige Fehler schon bei der Sprachproduktion zu vermeiden. Das bedeutet, dass derjenige, der das erste Ziel, Sprachauf- und -ausbau nach Maßgabe einer Norm, verfolgt, in irgendeiner Art und Weise beim zweiten Ziel, also Terminologie, landen wird.

Es ist nicht verwunderlich, dass sich das zweite Ziel verselbstständigte. Grammatikunterricht gehörte in der Darstellung der *septem artes liberales* zum Trivium, war im Wesentlichen Propädeutik. Man lernte propädeutisch die entsprechende Terminologie als Einstieg in das sprachlich verfasste Reich der Wissenschaft. Klassisch und unübertroffen der sog. *Donatus*, der im 4. Jh. n. Chr. das Kompendium für diesen Unterricht, das bis ins 18. Jh. Grundlage des Grammatikunterrichts war, zusammengestellt hatte: *Verbum quid est?* (*Was ist ein Verb?*) *Pars orationis cum tempore et persona sine casu aut agere aliquid aut pati aut neutrum significans.* (*Eine Wortart – ein Redeteil –, die mit Zeit und Person ohne Kasus eine Tätigkeit oder ein Leiden oder ein hinsichtlich dieser beiden neutral aufgefasstes Werden bezeichnet.*) *Verbum, quot accidunt?* (*Wie viele Formen hat das Verb?*) *Septem* (*Sieben*) *Qualitas* –

Terminologie
als Ziel

conjugatio – genus – numerus – figura – tempus – persona (Modi, Konjugationen, Genera, Numeri, Figuren, Zeiten, Personen) (vgl. Ivo, 2011, S. 32). So oder ähnlich kann man das bis heute in einer Gebrauchsgrammatik – Hubert Ivo verweist auf den Kleinen Duden von 1988 – lesen. Donatus, der dem Inhalt nach die Tradition von Dionysos Thrax fortschreibt, bietet das Ganze bereits in der Rollenverteilung der Schule: Der Lehrer stellt die Frage: *Verbum, quid est?* und der Schüler antwortet. Das füllt einen Unterricht vollständig aus, sodass es nicht verwundert, dass zunehmend die Frage, wofür ein solches Wissen gut sein soll, in den Hintergrund gerät. Konrad Gaiser stellt 1950 die an Tolstois Novelle *Wie viel Erde braucht der Mensch?* angelehnte Frage: *Wie viel Grammatik braucht der Mensch?* und seine Antwort ist eindeutig: So gut wie keine. Man könnte hinzusetzen: So gut wie keine, die nur aus dem Erlernen von terminologischen Ausdrücken besteht. Der Sinn von Terminologie besteht in ihrer Anwendung.

Hier ist vor allem die schriftliche Sprache, also Lesen und Schreiben zu nennen. In diesen Feldern ist die Grammatik in den letzten Jahrzehnten sehr ins Hintertreffen geraten. Schreiben wie Lesen wird mehr unter den Kriterien von Personbildung als denen von Sprachbildung betrachtet. Aber beides sollte nicht als Gegensatz gesehen werden. Beides ist von der Schule zu erwarten und dies kommt, auch vor allem auf Grund der Erfordernisse des Zweit- und Fremdspracherwerbs, inzwischen wieder in das Blickfeld. Schließlich ist auch eine demokratisch verfasste Gesellschaft auf einen reflektierten, verantworteten Sprachgebrauch angewiesen.

Sprachbewusstheit
als Ziel

Damit kommt man zum dritten Ziel: Sprachbewusstheit. Schülerinnen und Schüler sollten in der Schule lernen, ihre Sprache bzw. die Sprache der Gesellschaft, in der sie leben, bewusst zu gebrauchen. Bewusstheit drückt sich immer durch die Möglichkeit der Reflexion auf das eigene Tun aus. Sprechen und noch viel mehr Schreiben bedeutet, dass man formulieren muss. Somit steht man mehr oder weniger immer vor der Frage, welche Formulierung von mehreren möglichen die angemessenste ist. Sicherlich, die meisten sprachlichen Aufgaben erledigen wir routiniert und wir stellen uns die Frage nach der besten Formulierung nicht explizit, sondern vertrauen auf unser Geschick, diese schon zu finden. Aber auch eine Routine, zumal eine gute, muss erlernt und angeeignet werden. Dort, wo sich explizit die Fragen

stellen, braucht es Gründe für die Auswahl. Dann sollte man in der Schule mehr gelernt haben, als damit zu antworten, dass Formulierung A *besser klinge* als Formulierung B.

Kurzum: Die Erfordernisse einer heterogenen Gesellschaft, die durch äußere und innere Mehrsprachigkeit (vgl. hierzu die Diskussion in Ossner 2008, S. 53 ff.) geprägt ist, verlangen als Ziel Sprachaneignung, Sprachauf- und -ausbau; eine demokratisch verfasste Gesellschaft verlangt Sprachbewusstheit; beide Ziele verweisen auf Terminologie.

Die grammatische Terminologie gehört zu den ältesten Bildungsgütern, die wir kennen. Von den Griechen zuerst formuliert, wird sie von den Römern zumeist wörtlich in das Lateinische übernommen und die lateinischen Ausdrücke wurden wiederum so gut wie immer wörtlich in das Deutsche übersetzt. So wurde aus dem griechischen ὑποκείμενον (*hypokeímenon*) in wörtlicher Übersetzung das lateinische *Subjekt* und der deutsche *Satzgegenstand*. Das griechische πῶσις (*ptōsis*) wurde wörtlich als *casus* in das Lateinische übersetzt und wörtlich wiederum ins Deutsche als *Fall*. Die Formveränderung eines Nomens wird *Declination*, also *Beugung*, genannt. Dahinter steckt eine didaktische Veranschaulichung der antiken Grammatiker durch einen Stab, der in den Sand gerammt wurde und dessen Neigungswinkel (Beugung) die jeweilige Form als „Fall“ des Ausdrucks angab. Die Formveränderung des Verbs heißt *Konjugation*. *Conjugatio* bedeutet *Verbindung*, *Heirat*. Gefasst wird die „Heirat“ des Verbs als Prädikat mit dem Subjekt, mit dem es kongruiert. Diese „Heirat“ bringt die verschiedenen Formen des Verbs hinsichtlich Person und Numerus hervor. Dem griechischen ἄρθρον (wörtlich: Glied) entspricht das lateinische *articulus* (Fingerglied), das in der lateinischen Grammatik allerdings nicht auftaucht, weil Latein eine artikellose Sprache ist. Hier gab es eine Verschiebung: *Glied* meint im Deutschen Satzglied oder Gliedteil, verweist also auf den Satzzusammenhang bzw. in einer neueren Grammatikdarstellung auf die Nominalgruppe. Für den *Artikel* wurde in der Schule häufig *Geschlechtswort* genommen, was aber fatale Konsequenzen haben kann, wenn nicht deutlich von *grammatischem Geschlecht* die Rede ist.

Woher kommt unsere Terminologie?

Das wirft die Frage auf, wie brauchbar überhaupt eine deutsche Terminologie ist. Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten. Seit 300 Jahren wird erbittert darüber gestritten. Jean Paul lässt

Brauchen wir eine deutsche Terminologie?

in einem „grammatischen Traum“ Donatus in der Bayrischen Akademie der Künste auftreten. Dessen flammende Rede vor den dort versammelten Grammatikern endet mit dem Aufruf, dass er erst dann „sterben und krepieren“ wolle, wenn es die „Herren Räte [...] je zu einem deutschen Donat“ gebracht hätten, gemeint ist ein Sprachlehrer, dessen Benennungen dieselbe Autorität beanspruchen können, wie die lateinischen des Donatus. Philipp Wackernagel (1863, S. 80 ff.), der den Traum Jean Pauls zitiert, benennt den Einwand gegen die lateinische Terminologie, dass sie nämlich unverständlich sei und kontert diesen Einwand: „Das ist gerade ihr Vorzug. Hätten wir unverständliche deutsche, so wäre es freilich noch besser. Aber eben, daß die deutschen zu verständlich sind, das macht sie unbrauchbar. Sie bezeichnen ein Merkmal, oft gar nicht das wesentlichste, und sind die Ursache unsäglicher Oberflächlichkeit und Verwirrung. Wir haben schon vorhin von dem Namen *Hauptwort* gesprochen. Aber sage selbst, ist *Zeitwort* für *Verbum* etwas Besseres? Würden nicht richtiger die Wörter *Tag, Stunde, Mittag, Abend, gestern, heute, jetzt, bald* Zeitwörter heißen? Und *Eigenschaftswörter* für *Adjektiva*; so wären gar *Licht, Wärme, Schönheit, Großmut* Adjektiva.“

Sein Dialogpartner Karl wendet an dieser Stelle ein: „Gleichwohl werden kleine Kinder vor den lateinischen Namen ein Grauen haben.“

Darauf erwidert Wackernagel: „Dann erfinde man sich gleich Namen, die außer aller Beziehung auf die Redeteile stehen. Freilich, an den Wörtern *regieren* und *Rektion* kann man wohl weiter gehen und die Wörter wie Stände unterscheiden, so daß eine Klasse die Edelleute, andere die Bürger, Bauern, Bediente u. dgl. wären; denn da geriete man in denselben Rangstreit, wie durch den Namen *Hauptwort*. Allein warum nicht okennagelneue oder wackernagelneue Namen? – Es wäre eine vortreffliche Aufgabe für die Lehrer, und jeder könnte ja sein Ingenium walten lassen. So gut wie die Pflanzen einer Gegend Namen haben, welche in einer andern wieder anders sind, so gut könnten auch die Redeteile in Unter-Türiegheim (Unter-Türkheim) anders heißen als in Teltow.“

Karl. Das wäre ja nicht viel anders, als wir es schon haben. Nur daß wir es bis jetzt als Verwirrung angesehen und nicht gerade als willkommene Mannigfaltigkeit. Der eine spricht von *Dingwörtern*, der andere von *Selbstandwörtern*, der dritte von

Hauptwörtern und so fort, jeder, als wüßte er es am besten und als wäre es seine Pflicht, auf den von ihm erfundenen Namen zu beharren, bis alle andern denselben als den einzig richtigen anerkannt.“ Wackernagel gibt mit einem Verweis auf Jean Paul einen Fingerzeig, woran es liegen mag, und fährt fort: „So fallen die Grammatiken, welche das Erlernen der Sprache bezwecken, aus einer Einseitigkeit in die andere. Es wird wohl so sein, wie du sagst, nicht der Gegenstand verleitet sie dazu, sondern die jedesmalige pädagogische Ansicht. Dass diese aber für die Wissenschaft ganz gleichgültig ist, zieht man nicht in Betracht, und vielleicht mit Recht, nur sollte auch eine solche Sprachlehre bei ihrer ursprünglichen Bestimmung bleiben und nicht in die andere umbiegen, nicht der Erkenntnis oder dem Studium der Muttersprache dienen wollen.“ (Philipp Wackernagel 1863; hier zitiert nach Geffert, 1956, S. 70 f.).

In gewisser Weise nimmt Wackernagel vorweg, was man heute als Diskussionsstand nehmen kann. Das, was Wackernagel die „okennagelneuen“ bzw. „wackernagelneuen Namen“ nennt, die zudem in Untertürkheim anders heißen können als in Teltow, würde man heute eine Arbeitsterminologie nennen, die, sofern es gelingt, mit ihr linguistische Sachverhalte für Kinder vorübergehend zu fassen, erlaubt sein sollte. Ziel aber wird die international verbreitete lateinische Terminologie sein. Dabei bedient sich auch dieses Curriculum gerade bei neuen Termini der alten Methode, sprechende Ausdrücke zu verwenden. Dies ist bei neuen Ausdrücken vielleicht die beste Methode der Einführung. So ist z. B. von „satz- und textbildenden Adverbien“ die Rede. Dabei werden die Pronominal- und Konjunkionaladverbien zu einer Gruppe zusammengefasst und gemäß ihrer Funktion terminologisch gefasst. Hat sich diese Einführung bewährt, dann kann später einmal von *Konnektoren* gesprochen werden. Im Glossar sind bei vielen Ausdrücken deutsche Bezeichnungen, wie sie Bohusch (1972) anführt, wiedergegeben. Man kann gut sehen, wie häufig ein solcher Ausdruck nur einen, oft einen prototypischen Aspekt terminologisiert. So ist *Leideform* für das Passiv bei einem Beispiel wie: *Die Maus wird von der Katze gefressen*. passend, bei: *Emma wird von Karl geliebt*. (hoffentlich) nicht. *Anteilgröße* trifft ziemlich gut den Genitivus possessivus, aber den freien Genitiv *eines Abends* trifft weder dieser Ausdruck noch *Wes-* und ebenso wenig *Wessen-Fall*. Dagegen ist *führender Teilsatz* eine sehr tref-

fende Ausdrucksweise für *Trägersatz*; wird sie allerdings nur auf den Hauptsatz angewandt, dann greift man zu kurz. Die Leser und Leserinnen können sich selbst ein Bild machen.

Bei der Terminologie stellt sich also immer die Frage, welche und wie viele es sein sollen und wie sie benannt werden sollen.

Festlegung der
Terminologie
durch die KMK

1982 veröffentlichte die Kultusministerkonferenz (KMK) ein Verzeichnis grammatischer Fachausdrücke mit ca. 146 Termini, das in den Folgejahren linguistisch und sprachdidaktisch zwar sehr kritisiert wurde, aber dennoch bis 2019 Bestand hatte. (Zu diesem Verzeichnis siehe Bausch/Grosse, 1987.) 2019 stimmte die KMK einem neuen Verzeichnis zu, das nun keine reine Auflistung von Termini (mit gelegentlichen erläuternden Hinweisen) mehr ist, sondern in dem ausgewählte Termini eine Definition besitzen. (Wenn im Folgenden von „Verzeichnis“ die Rede ist, dann ist diese neue Terminliste von 2019 gemeint.) Dieses neue Verzeichnis hat 277 Termini, 112 davon sind mit einer Definition versehen. Zumindest ahnt man bei diesen Zahlen etwas vom Umfang der grammatischen Terminologie. Dabei sind die gewählten Termini immer noch eine Auswahl. Das sollte aber bei einer Wissenschaft, die fast 2500 Jahre alt ist, auch nicht verwundern. Zu diesem Verzeichnis ist die Debatte im Gange. Da diese aber erst nach dem Inkrafttreten einsetzen konnte, darf man annehmen, dass die Liste die nächsten Jahrzehnte Bestand haben wird. Die Autoren der Liste sind jedoch vorsichtig und sprechen davon, dass es Ziel gewesen sei, „Anhaltspunkte zu geben für die Konzeption von Lehrplänen und Schulbüchern für das Fach Deutsch. Als Grundkatalog impliziert das Verzeichnis nicht, dass lediglich die enthaltenen Termini aus fachlicher und didaktischer Sicht wichtig seien. [...] Das Verzeichnis ist nicht als ein Minimalkatalog zu lernender Fachausdrücke zu verstehen. Was im grammatischen Bereich gelernt werden soll, legen Lehr- und Bildungspläne sowie Bildungsstandards fest.“ (IDS 2019, S. 1)

Terminologie im
vorliegenden
Curriculum

Wichtig bei einer Terminologie ist, dass sie am Schluss einheitlich ist. Daher orientiert sich auch die im folgenden Curriculum am „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachbegriffe“, wenngleich nicht jeder Terminus übernommen wird. Man wird Fälle des Acl behandelt sehen, ein Phänomen, das im Verzeichnis fehlt, man wird von keinem *Spezialverb* lesen, Konjunkionaladverbien (im Verzeichnis mit einer Definition versehen) wird man wie Pronominaladverbien (im Verzeichnis ohne Defini-

tion) ihrer Funktion gemäß behandelt sehen, aber nicht terminologisch (s.o.). Der Grund liegt darin, dass die klassische Bezeichnung auf dem E-Niveau angebracht sein mag, aber kaum auf den anderen Niveaus. Am weitesten geht die Abweichung beim Funktionsverbgefüge. Das Verzeichnis betrachtet einen Ausdruck wie *zur Anwendung kommen* funktional als Prädikat im Satz. In dem hier vorgeschlagenen Curriculum aber werden die präpositionalen bzw. nominalen Teile eines Funktionsverbgefüges als Prädikative behandelt, die das Prädikat semantisch füllen. (Zur weiteren Erläuterung s. M-, E-Niveau, Kl. 7/8, S. 155.)

Anders als im Verzeichnis wird nicht von *Adjunktoren* gesprochen, sondern von *Adjunktionen*, um so einen Gleichklang zu *Konjunktion* und *Subjunktion* herzustellen; die entsprechenden Gruppen werden aber wie im Verzeichnis als *Adjunktorgruppen* bezeichnet. Dort, wo das neue Verzeichnis von Wortbausteinen spricht, wird nachfolgend der Terminus *Morphem* bzw. *morphologisch* – mit dem wiederum das Verzeichnis auch hantiert – verwendet. Für die Grundschule werden die Ausdrücke *Vorbaustein* und *Nachbaustein* genommen, die aber, anders als *Wortbaustein* im Verzeichnis, grundsätzlich nur unselbständige Morpheme bezeichnen. Es wird von einer *Infinitiv-* und *Superlativpartikel* gesprochen, während das Verzeichnis zu beim Infinitiv einen Wortbaustein nennt und zu *am* gar nichts ausführt.

Das Curriculum folgt der Terminologie beim *Nomen*. Hier geht es um eine didaktische Entscheidung. Der Ausdruck *Nomen* ist verbreiteter, vor allem aber gibt es einen direkten Weg von *Nomen* zu *Nominalgruppe* – ganz analog wie *Adjektiv* und *Adjektivgruppe* etc. zusammengehören. Es ist also eine pragmatische, keine substantielle Entscheidung.

Dagegen werden Wortgruppen nicht nur *sub specie* Satz betrachtet, sondern als durchaus eigenständige Einheiten, wie man sie z. B. in Überschriften finden kann (*Mein schönstes Ferienerlebnis, Im Garten ...*), vor allem aber werden Verbgruppen postuliert, weil sie hilfreich sind, verbale Strukturen zu durchschauen und Verbkomplexe werden nicht unter Wortgruppen geführt.

Man könnte diese Liste noch fortführen, die Ausführungen zeigen, dass hier zwar teilweise andere Auffassungen im Detail vertreten werden, die so lange erlaubt sein müssen, solange keine ergiebige Diskussion über das Verzeichnis stattgefunden hat, und man kann die Terminologie dieses Curriculums auch als

Grammatik
und Norm

Beitrag zu dieser Diskussion sehen. Das Grundanliegen, dass es eine maßgebende Terminologie für den Grammatikunterricht geben sollte, ist davon nicht berührt.

Wenngleich man einer im Großen und Ganzen normierten Terminologie zustimmen sollte, stellt sich die Frage nach der Norm im Sprachgebrauch ganz anders. Grammatik und Grammatikdidaktik sind durchdrungen vom Geist des Richtig oder Falsch. Das behindert in einer ganz besonderen Weise ihre diskursive Behandlung. Es ist nicht immer leicht zu entscheiden, wo ein echter Grammatikfehler vorliegt und wo nur eine – vielleicht sogar raffinierte – stilistisch-rhetorische Variante. Didaktisch gewendet entsteht die Frage, wie viel Norm eine didaktische Grammatik haben muss. Diese Frage ist in einer Zeit eines starken Sprachwandels, wie wir ihn zurzeit erleben, nicht leicht zu beantworten. Dabei darf auch nicht vergessen werden, dass eine gewisse Laissez-faire-Haltung zwar linguistisch zu rechtfertigen sein mag, aber didaktisch nicht immer geboten ist. Wer *wegen* mit dem Dativ verwendet, gibt möglicherweise zugleich zu erkennen, dass er die „korrekte“ Verwendung nicht gelernt hat, also nicht am Bildungsstandard teilhat. Dabei macht es aber einen großen Unterschied, ob ein Professor der Linguistik dies macht, dem man unterstellen kann, dass er um den Standard und um die Abweichungen Bescheid weiß, oder ein Hauptschüler, dem man sofort unterstellen wird, dass er es einfach nicht weiß. Eine zu große Freizügigkeit kann also gerade auf Kosten der Schwächsten erkaufte sein.

Anders liegt der Fall, wenn auf folgende Weise pronominalisiert wird: *Als mich das Mädchen erblickte, so trat sie den Pferden näher*. Grammatisch ist diese Pronominalisierung falsch. Dem natürlichen Empfinden nach aber richtig, ein Mädchen ist ein Femininum, wenngleich *Mädchen* grammatisch wegen des Diminutivums *-chen* Neutrum ist. Nun werden wir kaum darüber richten, wenn wir die Stelle bei Goethe in *Hermann und Dorothea* lesen, aber vielleicht, wenn sie in einem Text eines Schülers der 10. Klasse steht.

Die Didaktik ist vermutlich gut beraten, wenn sie solche Fälle nicht entscheidet, in dem Sinne, dass sie festsetzt, dass in der Schule dieses oder jenes zu gelten habe, sondern wenn sie die Fälle im Unterricht zur Diskussion stellt. Diskussion bedeutet, dass Gründe gesucht werden, die für den Dativ bei *wegen* spre-

chen und die *sie*-Pronominalisierung bei *Mädchen*. Die Gründe mögen für das eine oder das andere sprechen, was dann zu einem begründeten, also verantworteten Sprachgebrauch führen würde. Darin muss das letzte Ziel einer Sprachbetrachtung liegen.

Wie oben schon dargestellt, ist dieses Ziel eng an die Schriftsprache gebunden, genauer an konzeptionelle Schriftlichkeit. Damit ist gemeint, dass ein Text, unabhängig davon, in welchem medialen Gewand er letztlich erscheint, ob im schriftlichen oder im mündlichen, nach den Modalitäten, die die Schrift verlangt, konzipiert ist: So explizit als nötig! Das ist nur zu erreichen, wenn sich ein Schreiber einen Leser und dessen Fragen anlässlich eines Textes vorstellen kann, d. h. wenn er in der Lage ist, die Perspektive auf den Leser zu lenken und seine eigenen Aktivitäten in den Dienst des gemeinsamen Verständnisses zu stellen. Perspektivenwechsel ist eine der Grundlagen der eigenen Emanzipation. Solange man die Perspektive auf andere nicht eröffnen kann, sich nicht vorstellen kann, vor welchen Problemen ein unbekannter Anderer stehen könnte, solange braucht man jemanden, der einem genau bei diesem Schritt hilft. Wer seine eigene Sprache beherrscht, wer sie selbst verantwortet einsetzen kann, wer sein Reden begründen kann, der ist in einem besonderen Sinne emanzipiert. Grammatik kann für dieses letzte Ziel von Bildung und Erziehung einen Grunddienst leisten.

Ziel: selbst
verantworteter
Sprachgebrauch

Worin äußert sich das selbstverantwortete Sprechen und Schreiben? Es müssen die intendierten Inhalte der Intention entsprechend transportiert werden. Dazu muss der mögliche Interpretationsspielraum eingeengt werden. Das ist niemals vollständig möglich, denn die Sprache ist ihrer Natur nach vage. Aber der Interpretationsspielraum wird eingeengt, wenn mit einem Satz mindestens ein vollständiger Gedanke, ein vollständiger Sachverhalt ausgedrückt wird: Etwas wird von etwas ausgesagt. Das ist in einer Subjekt-Prädikat-Struktur kodiert. Für den intendierten Sachverhalt braucht es die richtige Wortwahl. Aber nicht für alles gibt es auch einen sprachlichen Ausdruck. Wir kennen den *Baum*, darunter die *Buche*, darunter die *Hainbuche* – aber jetzt hören die verfügbaren Ausdrücke auf. Ab jetzt muss man beschreiben: *eine kräftige Hainbuche/jeine Hainbuche am Wegrand /jeine Hainbuche, die gerade ihre ersten Blätter trieb/die sich unter der Last des nassen Schnees bog* usw. Aber auch jedes dieser Wörter kann weiter prä-

zisiert werden: *eine sehr kräftige/am Wegrand einer sehr befahrenen Straße/ersten zarten Blätter/des nassen Schnees, nachdem es seit Tagen taute*, ... Und natürlich geht es weiter. Schule hat die Aufgabe, einen Weg zu den vielfältigen Möglichkeiten, die sich auf-tun, zu bahnen. Ausgeschöpft werden können die Möglichkeiten nicht, sie sind prinzipiell unendlich. Sprechen, im Sinne von Sprache benutzen, bedeutet, wie es bei Humboldt heißt, mit endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch machen zu können. Der Weg zu den endlichen Mitteln kann beschritten werden, man kann die Raffinesse des Sprachbaus lernen, ihn ganz ausschöpfen kann man nicht. Was man lernen kann, ist: Wie wird überhaupt ein vollständiger Gedanke ausgedrückt? Bei der mündlichen Sprache der Nähe stellen sich andere Aufgaben als der schriftlichen Sprache als Sprache der Distanz. Letztere zu erlernen ist die Aufgabe der Schule schlechthin (auch Mathematik ist das Anwenden schriftlicher Sprache!). Man muss also nicht nur die Wahl der richtigen Wörter lernen, die Möglichkeiten der Benennung über den Wortbestand hinaus zu erweitern, man muss lernen, wie Wörter zu einem vollständigen Satz zusammengefügt werden, so dass mindestens ein vollständiger Gedanke ausgedrückt wird, sodass der Leser diesen Gedanken auf der Grundlage der gewählten Konstruktion sofort erkennen kann, man muss lernen, wie Gedanken mit Gedanken verschränkt werden können zu komplexen Sätzen oder als selbständige Sätze zu einem kohäsiven Text.

Anlass, Sprache zum Gegenstand der Betrachtung in der Schule zu machen, gibt es immer. Dies wurde im Konzept des „situativen Grammatikunterrichts“ (Boettcher/Sitta 1979) gezeigt und betont. Für das Lernen und Beherrschen braucht es aber mehr. Es braucht, damit ein solches Lernen selbsttätig vollzogen werden kann, einen systematischen Unterricht. Nur wenn man gelernt hat, systematisch zu denken, kann man auf den Spuren des Systems selbständig weiterdenken. Daher ist die in letzten Jahren gebetsmühlenartige Wiederholung, dass der Grammatikunterricht funktional in die anderen Arbeitsbereiche integriert werden müsse, genauer zu betrachten.

Systematik im
Unterricht

Bekanntlich steht in den Nationalen Bildungsstandards der Arbeitsbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* über den drei anderen, für sich stehenden Arbeitsbereichen (*Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen – mit Texten und Medien umgehen*) und

er ist direkt mit dem Arbeitsbereich Schreiben verbunden. In der Erläuterung heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler nutzen ihr Wissen über grundlegende grammatische Erscheinungen und deren Funktionen zum Textverständnis, zur Textproduktion sowie zur Textüberarbeitung. Sie denken über Sprache nach, indem sie die erforderlichen Fachbegriffe verwenden.“ (Nationale Bildungsstandards 2004, S. 10; hier zitiert nach den besonders kurzen Ausführungen des Hauptschulabschlusses. Die gegebene Formulierung findet sich aber auch so beim Mittleren Bildungsabschluss. Dort sind die Ausführungen darüber hinaus detaillierter.) Der letzte Satz ist problematisch. Gemeint ist wohl: ... *dabei verwenden sie die erforderlichen Fachbegriffe*. Es fehlt bei dieser Bestimmung vor allem, dass es aus dem angegebenen Grund auch um ein systematisches Nachdenken gehen muss und nicht nur um ein akzidentielles. Nur so kann vermieden werden, dass mal in diese, mal in jene Richtung nachgedacht wird. Zudem sollte dieses Nachdenken geeignet sein, bei der Produktion und Rezeption von Texten gewinnbringend eingesetzt zu werden. Dies muss Schülerinnen und Schülern gezeigt werden. Spontan wird das nicht gelingen. Dies erfordert einen sehr hohen Ausbildungsstandard auf Seiten der Lehrkraft. Boettcher/Sitta (1979) haben darauf mit Nachdruck hingewiesen – wenngleich ohne nennenswerten Erfolg. Umso wichtiger sind Curricula wie das hier entwickelte, das fachlich abgesichert und didaktisch reflektiert ist, mit Hinweisen und Erläuterungen versehen, sodass die Lehrkräfte ein Kompendium an der Hand haben, das ihnen einen fundierten Grammatikunterricht ermöglicht.

Niemand wird behaupten, dass ein fundierter Grammatikunterricht allein ein so großes Ziel wie Sprachbewusstheit garantieren könne. Grammatik ist sicherlich kein hinreichender Grund hierfür, aber ein notwendiger, weil man in einem guten Grammatikunterricht lernt,

- Sprache zum Thema zu machen
- was sprachliche Einheiten sind
- wie sprachliche Einheiten konstruiert und umkonstruiert werden können
- eine dafür angemessene Ausdrucksweise zu gebrauchen.

Was sind die sprachlichen Einheiten? Es sind dies Laut (Phone und Phoneme) und Silbe als Einheiten der Phonetik/Phonologie, Morpheme, das sind Lexeme (Einheiten des Lexikons/Wörter-

Einheiten des Grammatikunterrichts

buchs) und grammatische und Wortbildungsphoneme – didaktisch kann man von Wörtern und Wortbausteinen sprechen – als Einheiten der Morphologie; Wortgruppen (Syntagmen) und Sätze als Einheiten der Syntax. Während die Laute interessant sind hinsichtlich ihrer Gestaltung und ihrer Funktion als bedeutungsunterscheidende Einheiten, was bedeutet, dass sie – didaktisch betrachtet – in der Orthographie eine Rolle spielen müssen, sind alle weiteren Einheiten Bausteine, die eine Verbindung zur Bedeutung haben. Die engere Grammatik (Morphologie und Syntax) muss erweitert werden, nach unten zur Phonologie und nach oben zur Semantik. Weil es schlussendlich darum geht, wie Sprache von Menschen verwendet wird, braucht man zudem eine Erweiterung zur Pragmatik. Das nachfolgende Curriculum hat als Kern die engere Grammatik, also Morphologie und Syntax; bei den einschlägigen Wortarten wird auch ein Bogen zur Semantik geschlagen, das ist bei den Wortfeldern der Fall, weil Wortfeldbetrachtung für die Wahl eines angemessenen Ausdrucks wichtig ist, bei Kommentaradverbien muss es einen Bogen zur Pragmatik geben, weil anders diese Wortart nicht transparent beschrieben werden kann. Aber immer sind Morphologie und Syntax der Kern, von dem auch weiterführende Betrachtungen zur Semantik und Pragmatik angestellt werden können. Diesen Kern gilt es didaktisch zu sichern.

2 Didaktische Aufbereitung der Grammatik

Didaktik ist als Handlungswissenschaft immer auf Ziele hin orientiert. Ihre Akzeptanz vorausgesetzt, hängt es von ihrer Gewichtung ab, wie das Curriculum ausbuchstabiert werden kann. Die Ziele haben zwei Pole: a) Sprachauf- und -ausbau und b) Sprachbewusstheit. Das bedeutet, dass der nötige Sprachauf- und -ausbau auch mit Blick auf Sprachbewusstsein, womit wiederum auch die Einheiten erfasst werden sollen, die bereits beherrscht werden, geschehen sollte. Dazwischen steht als Dienerin dieser beiden Ziele die terminologische Propädeutik, die aber nicht unabhängig von den beiden Zielen, sondern mit ihnen erworben wird.

Operatoren für
einen Grammatik-
unterricht

Um sich diesen Zielen zu nähern, braucht es ein Arsenal von Operatoren, denn Sprache untersuchen und den Blick auf das Medium lenken, geschieht am besten dadurch, dass man mit

Sprache handelt und experimentiert. Unter dieser Sichtweise eines operationalen Grammatikunterrichts kommt den Handlungsverben für den sprachlichen Wissens- und Könnenserwerb eine besondere Rolle zu. Zu Operatoren sprachlichen Handelns und sprachlicher Reflexion werden diese Verben, wenn sie auf sprachliche Operationen (Proben) abzielen. Im Folgenden werden solche Handlungsverben im Sinne eines Lernmodelles in ein hierarchisches Ebenenmodell gebracht, das mit den Zielen des Grammatikunterrichts in Beziehung gesetzt wird. Um dies zu verdeutlichen, werden Beispiele aus dem Curriculum angeführt und zugleich soll jeweils ein Aufgabenbeispiel das Gemeinte verdeutlichen. Dabei ist zu beachten, dass zwischen den Ebenen keine scharfen Grenzen gezogen werden können, sondern fließende Übergänge sind.

1. Ebene: Operatoren, die direkt auf **Sprachhandeln** zielen, wie *ausdrücken, bilden, einsetzen, erfragen, erweitern, konstruieren, umschreiben, verwenden, verbinden*.

Operatoren für das Sprachhandeln

Diese Operatoren tauchen typischerweise bei der Einführung eines grammatischen Terminus auf. Da immer nur Aspekte des mit dem Terminus verbundenen Phänomens curricular behandelt werden können, sind sie daher in allen Klassenstufen anzutreffen und vor allem auf den Auf- und Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten ausgerichtet. Man erwirbt neue Muster und lernt, sie zu verwenden. Man erfragt Informationen, um einen Überblick zu bekommen, was schon ausgedrückt ist und was noch fehlt usw.

- Typische Ausdrucksweisen im Curriculum: „Mit prototypischen Verben Tätigkeiten (*lernen*) oder Vorgänge (*kommen*) ausdrücken.“ (Kl. 1/2) „Durch Wortbildung entstandene Adverbien verwenden.“ (Kl. 5/6) „Wortbildungsmittel zur Steigerung (*erz-, hyper-, ultra-, super-*) bzw. zur Negation (*un-, miss-*) einsetzen.“ (Kl. 7/8)
- Aufgabenbeispiel: Bilde zum Verbstamm *lach-* eine Wortfamilie. Suche auch Wörter mit ä. (Kl. 3/4)

2. Ebene: Operatoren, die die **Form- und Funktionserfassung** thematisieren, wie *beschreiben, benennen, bestimmen, erfassen, feststellen, identifizieren*.

Operatoren für die Form- und Funktionserfassung

Diese Operatoren tauchen typischerweise auf, wenn es darum geht, Form- und Funktionseinheiten zu identifizieren sowie sprachliche Merkmale und Bezüge zu kennzeichnen.

Operatoren für
sprachliche Analyse

- Typische Ausdrucksweisen im Curriculum: „Den Infinitiv gegenüber den flektierten Formen im Satz bestimmen.“ (Kl. 3/4) „Durch Gegenüberstellung erfassen, dass manche Nomen mit unterschiedlichem Genus eine jeweils andere Bedeutung haben: *die Leiter – der Leiter.*“ (Kl. 5/6) „Morphologische Formen des Konjunktiv I durch Formenvergleich als Formen des Präsensstammes identifizieren.“ (Kl. 7/8)
 - Aufgabenbeispiel: *Endlich kamen sie bei den Tieren Australiens an. Gerade kletterte der kleine Koala, der eben noch geschlafen hatte, auf einen Baum.* Bestimme, wann *der* bestimmter Artikel und wann Relativpronomen ist. Stelle in beiden Fällen den Bezug durch einen Doppelpfeil her. (Kl. 5/6)
3. Ebene: Operatoren, die **sprachliche Analyse** fokussieren, wie *analysieren, aufzeigen, beobachten, erkunden, herausarbeiten, ordnen, prüfen, unterscheiden, untersuchen, vergleichen, (auf)zeigen*.
- Diese Operatoren sind der Kern von *Sprache untersuchen*. Sie tauchen typischerweise auf, wenn es darum geht, sprachliche Erscheinungen gegenüberzustellen bzw. aus Untersuchungen Schlussfolgerungen zu ziehen.
- Typische Ausdrucksweisen im Curriculum: „Aufzeigen, dass im Satz die obligatorischen Satzglieder (Objekte) nicht nebeneinander stehen müssen.“ (Kl. 3/4) „Kopula(verben) als verbale Verbindungswörter eines Subjekts mit einem Prädikativ analysieren, die selbst nichts zur Bedeutung des Satzes beitragen.“ (Kl. 5/6) „Herausarbeiten, dass Präpositionalgruppen durch Präposition und regierte Nominalgruppe oder Präposition und Adverb gebildet sind.“ (Kl. 7/8)
 - Die Operatoren der 2. und 3. Ebene bilden den Kern dessen, was man Sprachanalyse als propädeutisches Ziel nennen kann. Am Ende dieser Prozesse stehen Termini, mit denen sprachliche Phänomene benannt werden, um auf einer höheren Ebene kompakt und professionell darüber reden zu können.
 - Aufgabenbeispiel: *Das Heft lag hier, nicht auf dem Küchentisch. Das Heft hier gehört meiner Schwester.* Analysiere die beiden Satzfunktionen von *hier*. (Kl. 7/8)

4. Ebene: Operatoren, die **sprachliches Reflektieren und Interpretationen** thematisieren, wie *auswerten, beurteilen, bewerten, deuten, diskutieren, erkennen, erklären, erschließen, reflektieren, verstehen*.

Operatoren für sprachliche Reflexion und Interpretation

Diese Operatoren tauchen typischerweise dann auf, wenn es darum geht, sprachliche Erscheinungen einzuschätzen und gegebenenfalls zu erklären.

- Typische Verwendungsweisen im Curriculum: „Die Kongruenz zwischen gereihtem Subjekt und Plural des Prädikats erklären.“ (Kl. 5/6) „Generische, d. h. die beiden natürlichen Geschlechter umfassende Bezeichnung, gegenüber markierter Bezeichnung diskutieren und bewerten.“ (Kl. 9/10) „Den Zusammenhang von Präposition und Subjunktion mittels Ersetzung einer Präpositionalgruppe durch einen Nebensatz verstehen.“ (Kl. 9/10)
- Aufgabenbeispiel: *Auf der Baustelle haben Anwesende zur Vermeidung von Unfällen die Pflicht zum Tragen von Sicherheitsschuhen und Schutzhelmen.* Formt diesen Satz so um, dass er mit weniger Nomen oder nominalisierten Ausdrücken gebildet ist. (Umformung des Nominalstils in einen Verbalstil.) Vergleicht die beiden Ausdrucksweisen und diskutiert Vorteile und Nachteile. (Kl. 9/10)

Das Ziel der Operatoren der 4. Ebene ist Sprachbewusstheit. Diese zeigt sich am deutlichsten darin, dass man bei möglichen alternativen Formulierungen sprachgebundene Gründe nennen kann, warum man einen den Vorzug gibt.

3 Der Aufbau des Buches

Hauptteil dieser Schrift ist die Darstellung und Erörterung eines Grammatik-Curriculums. Dabei werden die Inhalte klassenstufenweise, indem immer zwei Klassen zusammengefasst werden, vorgestellt und erörtert. Das Schema ist dabei immer dasselbe:

1 Klassen x/y

1.1 Inhalte der Klassen x/y und ihre Diskussion

1.1.1 Übersicht über die Inhalte

(geordnet nach *Wort und Wortarten, Wortgruppen, Satzglieder und Satz*)

1.1.2 Gefüge der Teile des Curriculums und Beispiele als grafische Darstellung

1.1.3 Diskussion der Inhalte

1.1.4 Rückverweise auf die Diskussion der Klassen davor (Klassen 7-10)

1.1.5 (bzw. 1.1.4) Verfahren und Strategien

1.2 Das Curriculum der Klassen x/y

1.2.1 Wort und Wortarten

1.2.2 Wortgruppen

1.2.3 Satzglieder und Satz

(entsprechend der jeweiligen Klassen)

1.3 Anwendungsaspekte

1.3.1 Schreiben

1.3.2 Lesen

1.3.3 Sprachbewusstheit

Erläuterung
des Aufbaus

Unter 1.1.1 wird das, was später im Curriculum die Überschrift sein wird, vorgestellt. Dabei ist die Reihenfolge immer Wort und Wortarten – Wortgruppen – Satzglieder und Satz. In dieser analytischen Darstellung gehen aber die Zusammenhänge verloren. Daher wird unter 1.1.2 das Gefüge der drei Teile grafisch und an Beispielen dargestellt. Anschließend werden die Phänomene diskutiert. Maßgabe aber ist hier nicht Vollständigkeit, sondern Exemplarität und Auffälligkeit. Die Diskussion der Wortgruppen wird bis auf die Klassen 9/10, die eine Zusammenfassung bringen, an die jeweilige Wortart gezogen; Satzglieder und Satz fol-

gen. Abschließend werden besondere Aspekte von Verfahren und Strategien erörtert.

Es folgt als nächstes Kapitel das Curriculum selbst. Abschließend werden Anwendungsaspekte beim Lesen und Schreiben und Aspekte von Sprachbewusstheit diskutiert.

Ab den Klassen 5/6 stellt sich eine besondere Herausforderung. Das Curriculum muss die verschiedenen Niveaus (früher: Schulformen) berücksichtigen. Sofern sich Inhalte oder Ausführungen nur auf ein bestimmtes Niveau beziehen, wird dies durch eine Überschrift, die das Niveau angibt, zusammen mit einer Randmarkierung angezeigt.

Die Niveaus sind folgendermaßen bezeichnet:

Niveaus in der
Sekundarstufe

- G-Niveau, das in einem gegliederten Schulwesen dem Hauptschulniveau entsprechen würde.
- M-Niveau bezeichnet das mittlere Niveau, das mit dem sog. Mittleren Bildungsabschluss endet; in einem gegliederten Schulwesen meint das die Realschule.
- E-Niveau bezeichnet das höchste Niveau. Ein eigenes Gymnasialniveau wird nicht ausgebracht, das E-Niveau kann mit dem Niveau, das zum Abitur führt, identifiziert werden.

Dabei kann es vorkommen, dass ein Niveau

- a) einen Inhalt eine Klassenstufe früher als ein anderes thematisiert.
- b) einen Inhalt exklusiv hat. Dies ist in den höheren Klassen beim E-Niveau öfters der Fall.
- c) einen Inhalt mit anderen Beispielen oder im Ganzen anders behandelt.

Ein Beispiel für a) ist die Behandlung des Plusquamperfekts, das auf dem E-Niveau bereits in den Kl. 5/6 thematisiert wird, auf dem G- und M-Niveau erst in den Klassen 7/8. Dies wird bei den Übersichten am Anfang einer Klassenstufe angezeigt, indem ein Pfeil → auf das entsprechende Niveau zusammen mit der Klassenstufe in einem Klammerausdruck zeigt: (→ G-, M-Niveau: 7/8). Bei der Diskussion der Inhalte wird an der einschlägigen Stelle der Verweis in der Marginalspalte angezeigt: → G-, M-Niveau, Kl. 7/8. Da der Inhalt gemeinhin beim ersten Auftreten diskutiert wird, finden sich ab den Kl. 7/8 am Ende der Diskussion der Inhalte vor dem Kapitel zu „Verfahren und Strategien“ Verweispeile auf die (niedrigere) Klassenstufe, auf der das The-