

## Grammatikmodelle in modernen Fremdsprachenlehrbüchern

### 0 Einleitung

Überblickt man Studium und Unterrichtsrealität der modernen und der alten Fremdsprachen, so stellt man fest, daß Linguistik und Grammatik hier in einer durchaus paradoxen Beziehung zueinander stehen: Im Romanistikstudium beispielsweise spielt Linguistik eine bedeutende Rolle, im Referendariat und in der Unterrichtsrealität so gut wie keine. Umgekehrt verhält es sich für das Fach Latein: Während das Lateinstudium in Deutschland überwiegend als Literaturstudium mit starkem sprachpraktischem Schwerpunkt verstanden wird, werden im gymnasialen Lateinunterricht Satz- und Textanalysen auf linguistischer Basis erstellt. Dieses Mißverhältnis beruht keinesfalls auf den Steckenpferden einzelner Lehrer, sondern ist durch Lehrpläne und Lehrbücher abgedeckt.

In meinem Beitrag möchte ich dieses Mißverhältnis zunächst dokumentieren. Untersuchungsgegenstand sind Grammatikmodelle, wie sie im Fremdsprachenunterricht bei der Satzanalyse angewandt werden; als Materialbasis dienen aktuelle gymnasiale Fremdsprachenlehrwerke. Es geht also darum, wie syntaxbezogene Linguistik im Fremdsprachenunterricht verarbeitet wird. In einem zweiten Abschnitt soll untersucht werden, ob die Situation im universitären Tertiärsprachenunterricht bzw. in der Erwachsenenbildung eine grundsätzlich andere ist. Im dritten Abschnitt wird nach Ursachen für die bestehende Situation gesucht, und es wird dafür plädiert, linguistisch basierte Anregungen aus der Lateindidaktik für den mehrsprachigkeitsdidaktisch orientierten Unterricht der modernen Fremdsprachen aufzugreifen.

### 1 Grammatikmodelle in schulischen Fremdsprachenlehrwerken

#### 1.1 *Moderne Fremdsprachen*

##### 1.1.1 Grammatik im Lehrplan

Linguistik und der Unterricht moderner Fremdsprachen waren sich durchaus nicht immer fremd. So brachte der Behaviorismus die Methode des *pattern-drill*, die Kontrastive Analyse die

Forderung nach einsprachigem Unterricht, um muttersprachliche Interferenzen auszuschalten; die Pragmatik brachte eine Wende weg vom textbezogenen, hin zum situationsbezogenen kommunikativ orientierten Unterricht, die Varietätenlinguistik führte dazu, daß z.B. amerikanischer *slang* und französischer *argot* sowie Unterschiede zwischen gesprochenen und geschriebenen Varietäten (z.B. *passé simple*-Nutzung im Französischen) sich irgendwann in den deutschen Lehrplänen zum Fremdsprachenunterricht wiederfanden.

Derzeit bietet die Kognitive Linguistik Anregungen, wie sich der Wortschatz verschiedener Einzelsprachen im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik vernetzen ließe. Die Vernetzung zielsprachlichen Wortschatzes ist bereits in den Bildungsplan Baden-Württembergs von 1994 eingegangen.<sup>1</sup> Hier heißt es beispielsweise: „Vokabeln sollen in vielfältigen Zusammenhängen vermittelt werden, damit eine assoziative Vernetzung stattfindet, die das Behalten und Anwenden erleichtert.“ (Bildungsplan BW 1994:25). Gedacht ist dabei allerdings nur an Vernetzungen innerhalb einer Sprache. Auf welche Weise sich der Wortschatz mehrerer Sprachen vernetzen läßt, wird im Sammelband von Meißner/Reinfried (1998), in den Projekten von Klein/Stegmann (2000) und Blanche-Benveniste (1997) oder im aktuellen Themenheft zum sprachensübergreifenden Unterrichten von *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* (1/2001) behandelt.

Ganz anders verhält es sich mit Syntax und Textlinguistik: In dem bereits zitierten Lehrplan von 1994 heißt es zu diesen Bereichen:

Die Grammatik erfüllt eine dienende Funktion im fremdsprachlichen Lernprozeß. Sie erlaubt den Schülerinnen und Schülern, im Sinne des Lernens durch Einsicht jene Sprachmittel zu erwerben, die sie in die Lage versetzen, wichtige kommunikative Absichten in der Fremdsprache zu verwirklichen. Seltener sprachliche Erscheinungen brauchen nur passiv beherrscht zu werden oder bleiben ausgeklammert.

Vielfältige Übungen sollen der Sicherung des Gelernten dienen und über die formale Beherrschung einer grammatischen Erscheinung zu Integration und Transfer führen. Übungen in Partner- oder Gruppenarbeit können den Lernprozeß optimieren und sozialintegratives Verhalten fördern.

Unter 'Texte' werden alle Formen des schriftlichen und mündlichen Ausdrucks verstanden. Die verschiedenen Textarten sollen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen. Ziel der Textarbeit ist es einerseits, Muster für den mündlichen und schriftlichen Ausdruck zu gewinnen, und andererseits, den bewußten Umgang mit Texten zu entwickeln, wobei Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung Gegenstand des Unterrichts sind. (Bildungsplan BW 1994: 25)

<sup>1</sup> Meine Angaben beziehen sich auf baden-württembergische Lehrpläne und Lehrbuchausgaben.

Man könnte salopp zusammenfassen: Grammatik ist nicht zu analysieren sondern zu imitieren. Wenn überhaupt sprachliche Analyse gefragt ist, dann auf der Textebene.<sup>2</sup> Auch hier stehen aber klar die Ziele der Imitation oder der Inhaltsanalyse im Vordergrund.

Betrachten wir nun, wie die Lehrplanforderungen zur Grammatikbehandlung in den entsprechenden Lehrwerken umgesetzt werden:

1.1.2 Grammatik in Lehrbüchern

Untersucht man die Darstellung von Grammatik in Schulbüchern, so sind sowohl die reinen Sprachlehrwerke wie auch die Schulgrammatiken zu berücksichtigen. Letztere werden ja den Schülern ebenso an die Hand gegeben, auch wenn sie von diesen deutlich seltener in die Hand genommen werden.

Lehrwerke Französisch:

In Baden-Württemberg dominiert seit etlichen Jahren das Lehrwerk *Échanges* bzw. sein Nachfolgewerk *Découvertes* den Französischunterricht. In keinem der beiden Lehrwerke wird mit einem speziellen Satzmodell gearbeitet, das auf linguistischen Theorien beruhen würde. Es werden lediglich die zentralen Satzglieder der lateinischen Schulgrammatik eingeführt – diesen Satzgliedern werden dann die typischen Positionen im Satz zugeordnet. In diesen rein linearen Satzbauplänen werden im äußersten Fall Subjekt, Verb, direktes und indirektes Objekt unterschieden.<sup>3</sup>

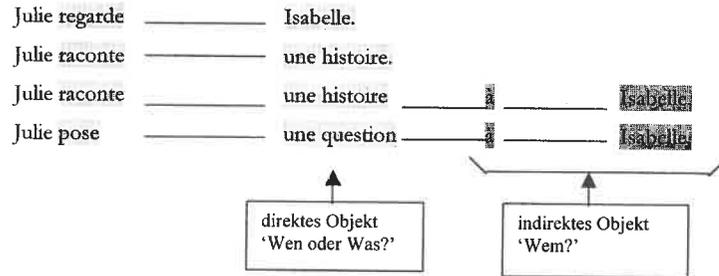


Abb. 1: Satzbauplan zur Stellung von dir./indir. Objekt (*Découvertes Gramm. Beiheft 1, S.24*)

Eine Besonderheit von *Découvertes* ist der gelegentliche Vergleich von Deutsch, Französisch und Englisch. Meist findet er nur auf der lexikalischen oder morphologischen Ebene statt,

<sup>2</sup> Zur Rolle der Grammatik in den verschiedenen Methoden der Geschichte des FSU vgl. Lavenne 1992.  
<sup>3</sup> Ähnliche Darstellungen in *Échanges* 1, S. 18, Nr.3, im dazugehörigen Grammatischen Beiheft 1, S.13/14, §14 und S.34, §45 sowie im Gramm. Beiheft 4, S.52 oder aber auch in *Découvertes* 1, S.74.

vereinzelt aber auch auf der syntaktischen Ebene – z.B. wenn es um die Stellung von adverbialen Bestimmungen geht:

Bei einer adverbialen Bestimmung am Satzanfang verhält sich das Französische wie das Englische, aber anders als das Deutsche.

Französisch:	<b>Maintenant,</b>	ils	habitent	à Paris.
Englisch:	<b>Now</b>	they	live	in Paris.
Deutsch:	<b>Jetzt</b>		wohnen sie	in Paris.

Abb. 2: sprachvergleichender Satzbauplan (*Découvertes, Gramm. Beiheft 1, S.25*)

Lineare Satzzerlegungen, die auf die Zielsprache beschränkt bleiben, finden sich auch in den Konkurrenzlehrwerken, wie z.B. in *Étapes*:

Tu	n'as qu'à	aller à la / à l' / au _____
		visiter _____
Il	n'a qu'à	faire une balade à _____
Elle		acheter _____
		_____

Abb. 3: Lineare Satzzerlegung in *Étapes* 3, S.16<sup>4</sup>

Syntagmatische Beziehungen innerhalb eines Satzes werden in *Étapes* gelegentlich durch Pfeile kenntlich gemacht. In der folgenden Abbildung geht es um die Beziehungen und die damit verbundene formale Anpassung des Relativpronomens *lequel*.

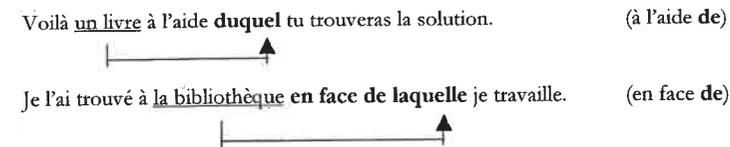


Abb. 4: Visualisierung syntagmatischer Beziehungen (*Étapes* 4, S.59)

Die aus verschiedenen Richtungen der Linguistik bekannten abstrakten Satzanalysen, die Hierarchien innerhalb von Sätzen unabhängig von der syntagmatischen Ebene verdeutlichen, sucht man in diesen Französischlehrwerken vergeblich.

Um zu überprüfen, inwieweit die untersuchten Lehrbücher repräsentativ für die Situation in den modernen Fremdsprachen sind, wurden stichprobenartig auch einige Englischbücher herangezogen:

<sup>4</sup> Ähnlich: *Étapes* 3, S.28 und S.30 (Nr.2).

**Englisch:**

Die Situation in Englisch-Lehrwerken ist ganz ähnlich, in der Tendenz eher noch weniger linguistisch orientiert: In *English G 2000 A1* findet sich beispielsweise nichts, was in Richtung eines Satzmodells ginge, es gibt auch kaum Übungen, die die Stellung einzelner Satzglieder betonen. Statt dessen wird im Anhang (S.133) eine Übersetzungsliste grammatischer Fachbegriffe ohne spezielle Erläuterung angeboten. Im Zentrum steht klar das Einschleifen kommunikativer Muster.

In *Learning English Compact Course 1* findet man im Grammatikteil immerhin häufiger Bewußtmachung für Positionsphänomene – zwischen direktem und indirektem Objekt wird aber nicht unterschieden:

Questions and short answers:

Did	you	like	New York, David?	Yes, I did.
Did	the guide	show	you around?	Yes, she did.
Did	you	have	enough time?	No, I didn't.
Did	people	help	you?	Yes, they did.
HV	S	V	O	

Abb. 5: Stellung von Satzgliedern in Frage- und Antwortsätzen (*Learning English Compact Course 1*, S.167)

Entsprechend ist die Syntaxdarstellung in den verschiedenen Bänden von *Learning English Green Line*. Die Satzfunktionen Subjekt und Objekt spielen beispielsweise nur dann eine Rolle, wenn dies mit morphologischen Veränderungen verbunden ist:

Subjektform	Objektform
I	Give <u>me</u> the photo please (mir)
I	Here you can see <u>me</u> with my mother (mich)

Abb. 6: Unterscheidung von Subjekt und Objekt (*Green Line New 1*, S.137)

**Schulgrammatiken**

Um einen vollständigeren Eindruck zu gewinnen, wurden für das Französische auch die wichtigsten Schulgrammatiken untersucht. Die Situation ist hier durchaus anders geartet als bei den Lehrwerken: So machen es sich beispielsweise Haas/Tanc (1987: VII) mit ihrer *Französischen Grammatik* zum Ziel, „das im Unterricht durch die behavioristische Sprachtheorie entstandene grammatische Vakuum auszufüllen und das mit der direkten Methode verbundene kognitive

Defizit zu beseitigen.“ Entsprechend findet man in den einleitenden Paragraphen graphische Satzdarstellungen, die auch die hierarchische oder besser Konstituenten-Ebene berücksichtigen:

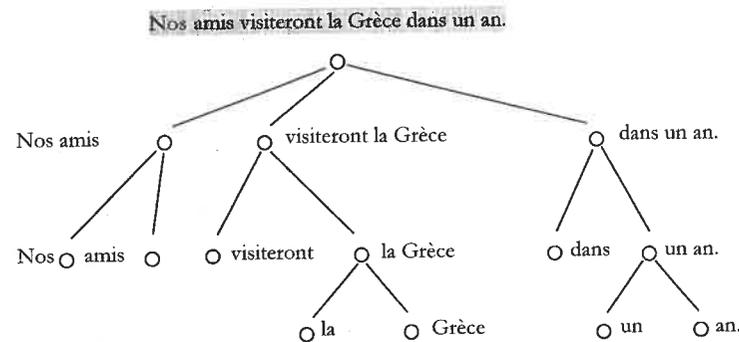


Abb. 7: Konstituentenanalyse (Haas/Tanc 1987:23)

Im Folgenden (1987: 24) wird die Konstituentenanalyse auf verschiedene Satztypen ausgedehnt und auf einer höheren Abstraktionsebene fortgeführt – die einzelnen Knoten werden also nicht mehr mit Elementen aus dem Beispielsatz sondern mit den in der französischsprachigen Linguistik üblichen Kürzeln GN ('groupe nominal'), GV ('groupe verbal'), D ('déterminant') etc. bezeichnet. Allerdings scheinen die Autoren selbst wenig überzeugt vom Erkenntnisgewinn durch diese Darstellungen zu sein – im weiteren Verlauf der Grammatik wird hierauf nämlich nicht mehr zurückgegriffen.

Auch die Standardgrammatik von Klein/Kleineidam (1994) greift in ihren Satzdarstellungen Anregungen der Konstituentenanalyse auf. Im Bereich der Verbalgruppe werden diese mit dem Valenzbegriff aus der Dependenzgrammatik verbunden. Grundsätzlich versteht sich die Grammatik von Klein/Kleineidam als „Satzgrammatik“ – gemeint ist dies wohl als Absetzung von der traditionellen „Wortartengrammatik“. Sie macht also „den Satz als größte unabhängige Einheit des Textes zum zentralen Bezugspunkt der Beschreibung“ (1994: 3). Anders als bei Haas/Tanc wird aber auf die letzte Abstraktionsebene, d.h. auf die Kürzel für die einzelnen Konstituententypen, verzichtet:

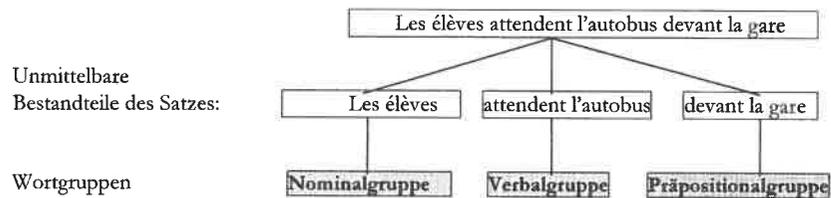


Abb. 8: Satzmodell Übersicht (Klein/Kleineidam 1994:13)

In einer etwas komplexeren Graphik wird die Verbalgruppe dann in Prädikatskern, direktes und indirektes Objekt aufgelöst:

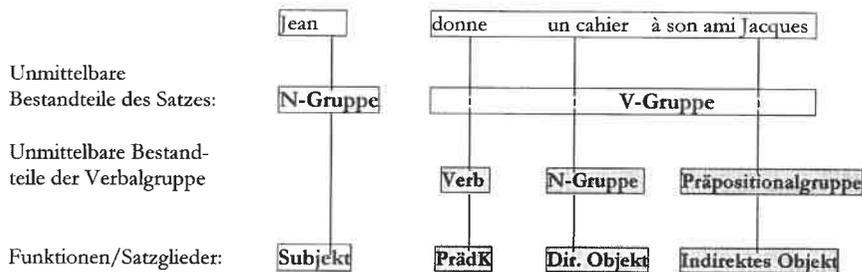


Abbildung 9: Satzmodell Detailsicht (Klein/Kleineidam 1994:15)

Bei Klein/Kleineidam tauchen im Unterschied zu Haas/Tanc zumindest die Termini „Nominalgruppe“, „Verbalgruppe“ und „Präpositionalgruppe“ im weiteren Verlauf des Buches noch häufiger auf – der linguistische Ansatz beschränkt sich also nicht auf das Einleitungskapitel.

Bei den Französisch-Schulbüchern haben wir demnach die Situation vorliegen, daß die eigentlichen Lehrwerke noch stark der direkten Methode bzw. kommunikativen Zielen verpflichtet sind, während die im Unterricht selten verwendeten Referenzgrammatiken sich deutlich offener für systemlinguistische Entwicklungen zeigen.

1.2 Latein

1.2.1 Grammatik im Lehrplan

Lehrpläne alter Fremdsprachen zeichnen sich v.a. dadurch aus, daß zielsprachliche Kommunikation als Lernziel gänzlich wegfällt. Statt dessen stehen kognitive Lernziele im Vordergrund, besonders dann, wenn man sich davon einen Nutzen für das Lernen weiterer Fremdsprachen oder die Muttersprache verspricht (Bildungsplan BW 1994: 27):

Der Einblick in Struktur und Systematik der Alten Sprachen regt dazu an, über Sprache generell nachzudenken, erleichtert das Erlernen weiterer Fremdsprachen und fördert die Ausdrucksfähigkeit im Deutschen.

Für die Fächer Latein und Griechisch gelten folgende gemeinsame Bildungs- und Erziehungsziele:

- Fähigkeit zu prüfendem und verschiedene Lösungen abwägendem Denken
- Fähigkeit zu methodenbewußtem Umgang mit Sprache und mit Texten
- Einsicht in Elemente, Bau und Funktion von Sprache sowie in Kategorien ihrer Beschreibung [...].

1.2.2 Grammatik in Lehrbüchern

Lehrwerke

Anders als in den Lehrwerken der modernen Fremdsprachen finden sich bei der Syntaxbehandlung in Lateinlehrwerken durchaus linguistische Ansätze. Diese beruhen überwiegend auf Tesnières Dependenzgrammatik. Damit unterscheiden sie sich also auch von den zuvor betrachteten Französischgrammatiken, die bei ihren Satzmodellen von der IC-Analyse ausgingen.<sup>5</sup>

Die Anlehnung an Tesnière geht teilweise so weit, daß man, wie im Lehrbuch *Salvete*, auch dessen bekannte Schauspiel-Metapher übernimmt, an die hier kurz erinnert werden soll:

1. Le nœud verbal, que l'on trouve au centre de la plupart de nos langues européennes [...], exprime tout un petit drame. Comme un drame en effet, il comporte obligatoirement un **procès**, et le plus souvent des **acteurs** et des **circonstances**.
2. Transposés du plan de la réalité dramatique sur celui de la syntaxe structurale, le procès, les acteurs et les circonstances deviennent respectivement le **verbe**, les **actants** et les **circonstants**. (Tesnière 1969:102)

In *Salvete* wird die Schauspielmetapher verwendet, um die Lerner induktiv zur dependenzgrammatischen Satzanalyse hinzuführen. So sollen die Schüler die Situation aus einem bestimmten Lektionstext mit Hilfe der folgenden Tabelle erfassen. Die traditionellen Termini der lateinischen Schulgrammatik werden dabei überwiegend beibehalten:<sup>6</sup>

Schauplatz:		
beteiligte Personen (Subjekte)	Tätigkeiten (Prädikate)	Füge – wenn möglich – eine Ergänzung hinzu (z.B. Objekte)!
????????????????????	????????????????????	????????????????????

Abb. 10: Fragebogen zur Erfassung der wichtigsten syntaktischen Rollen innerhalb eines Lektionstextes (*Salvete* S.23)

<sup>5</sup> Zu den Möglichkeiten der Anwendung der Dependenzgrammatik im Französischunterricht vgl. Beck-Busse (1991). Bisher findet sie am ehesten im Bereich der Verblexikographie Berücksichtigung – vgl. das Verblexikon von Busse-Dubost (1983).

<sup>6</sup> Daß sprachliche Form und Funktion getrennt zu betrachten sind, wird in *Salvete* bei komplexeren Satzperioden mit der sog. „Kolumnenmethode“ geübt (S.65).

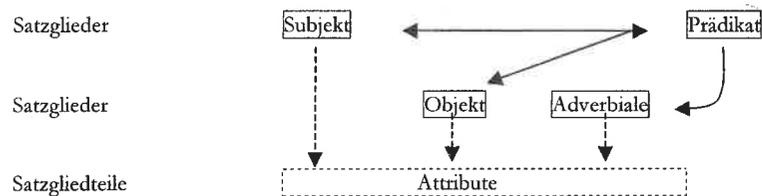
Solche Methoden heben die Linearität des Satzes auf. Es gibt aber auch Übungen, bei denen, ähnlich wie in den Lehrwerken der modernen Fremdsprachen, die lineare Ebene nicht aufgebrochen wird – so beispielsweise, wenn die Kategorisierung von Satzelementen im Rahmen der übersetzungsvorbereitenden Satzerschließung anhand von Unterstreichungsübungen vertieft wird (*Salvete* S.95):

- Lies den lateinischen Satz zuerst ganz. Markiere während oder unmittelbar nach der Lektüre zusammengehörige Bestandteile oder Blöcke:
- Subjekt und Prädikat (Satzkern);
  - Satzwertige Konstruktionen wie z.B. AcI, Subjekts-/Objektsinfinitiv, PC;
  - Attribute und ihre Bezugswörter

Unterstreiche jeweils den Satz Kern (einschließlich seiner Attribute). Markiere satzwertige Konstruktionen durch ein Kästchen und schreibe daneben oder darüber ihren Namen (z.B. AcI). Schreibe die vorgefundenen Blöcke untereinander und verbinde ein Attribut oder PC jeweils durch eine Klammer mit seinem Bezugswort; übersetze dann:

Beispielsatz: Regina apium non ignoravit fucus numquam laborare.  
 Markierung: Regina apium non ignoravit Satz Kern  
fucus numquam laborare AcI  
 Übersetzung: Die Bienenkönigin wußte sehr gut, daß die Drohnen niemals arbeiten.

Ein höherer Abstraktionsgrad als in *Salvete* wird im *Cursus Continuus* und in *Ostia* bzw. *Ostia Altera* angestrebt. Natürlich findet man auch hier, wie in *Salvete*, Übungsformen zur Klassifizierung syntaktischer Einheiten, bei denen die lineare Ebene im Vordergrund steht, wie z.B. die traditionelle „Kästchenmethode“ (*Cursus Continuus* S.127). Das Besondere an diesen Lehrwerken sind aber wirklich abstrakte Satzmodelle. Auch wenn hier die schulgrammatischen Termini beibehalten werden, so ermöglichen doch solche Modelle durch ihre Loslösung von konkreten Beispielsätzen einen vertieften Einblick in universelle Satzstrukturen:



Diese fünf Positionen können in einem Satz durch unterschiedliche Wortarten und Wortverbindungen gefüllt sein; diese erfüllen dann die jeweilige syntaktische Funktion.

Abb. 11: Universelles Satzmodell (*Cursus Continuus, Gramm. Begleitband S.11*)

Dabei sind diese Modelle keinesfalls syntaktische Sonntagsreden, die sich nur in der Einleitung von Lehrwerken verstecken: Sie werden vielmehr bei zahlreichen Gelegenheiten mit konkreten Anwendungen gefüllt (z.B. *Cursus Continuus, Gramm. Begleitband* S.105)

Entsprechende Modelle finden sich auch in *Ostia 1* (S.151/153) und, etwas vereinfacht, im Nachfolgewerk *Ostia Altera*:

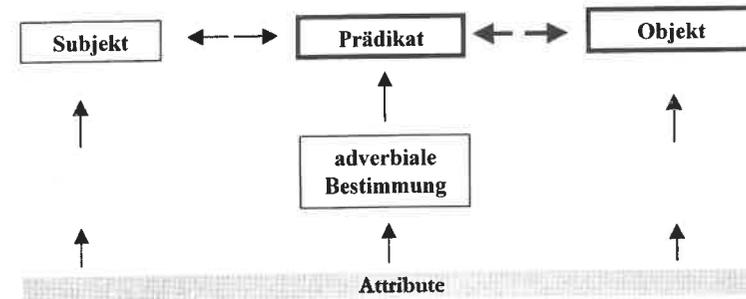


Abb. 12: Universelles Satzmodell (*Ostia Altera 1, Cursus Grammaticus S.5*)<sup>7</sup>

In diesem Abschnitt war bewußt nur von Satzmodellen die Rede – ich möchte aber zum Zusammenhang „Linguistik und Grammatik“ ergänzen, daß in den genannten Latein-Lehrwerken auch die Textebene berücksichtigt wird. Vor allem die Thema-Rhema-Gliederung (z.B. im *Cursus Grammaticus* zu *Ostia Altera 1*: S.6) und die Herstellung von Textkohärenz durch den Einsatz von Konnektoren wird in allen von mir konsultierten Latein-Lehrwerken thematisiert.

### Schulgrammatiken

Die Lateinogrammatiken, die dieselbe Zielgruppe wie Haas/Tanc und Klein/Kleineidam, nämlich Oberstufenschüler und Studenten ansprechen, sind die traditionsreichen Werke von Throm und Rubenbauer/Hofmann/Heine. In beiden Büchern fehlen moderne linguistische Ansätze zur Syntax- oder gar Texttheorie gänzlich.<sup>8</sup>

Die Situation in den Lehrwerken des Lateinischen verhält sich also genau umgekehrt wie bei den modernen Fremdsprachen: Im Lateinischen finden sich linguistische Ansätze eher in gymnasialen Lehrbüchern und ihren Begleitgrammatiken, während die auch an Universitäten

<sup>7</sup> Die besonders engen Beziehungen zwischen Prädikat und Objekt werden im Original durch eine gesonderte Farbe ausgedrückt - ich habe dies durch dickere Linien bei Rändern und Pfeilen wiedergegeben.

<sup>8</sup> Ebenso übrigens in der nach wie vor unverändert gedruckten Elementargrammatik von Heinrich Schmeken (1975): *Orbis Romanus Elementargrammatik*. Paderborn: Schöningh. Hier tauchen weder textlinguistische Begriffe, noch z.B. die Unterscheidung von freien und obligatorischen Ergänzungen auf. Hieran sieht man, daß die linguistischen Neuerungen der aktuellen Lateinlehrbücher ein Produkt der fachdidaktischen Entwicklung der 80er Jahre sind.

verwendeten Referenzgrammatiken noch völlig der traditionellen Schulgrammatik verhaftet sind. Im Französischen hingegen finden wir aus linguistischer Sicht progressive Darstellungen am ehesten in den reinen Grammatiken, die Darstellung der Syntax in gymnasialen Lehrbüchern und Begleitgrammatiken ist eher traditionell.

Um zu überprüfen, ob die beschriebene Situation nur für den schulischen Unterricht gilt – also z.B. mit einer Rücksichtnahme auf den jeweiligen kognitiven Entwicklungsstand der Schüler begründet sein könnte – habe ich auch Lehrwerke aus dem Bereich der Erwachsenenbildung untersucht. Üblicherweise beherrschen die angesprochenen Lerner hier bereits mindestens eine Fremdsprache, es handelt sich also um typische Tertiärsprachenvermittlung.

## 2 Grammatikmodelle in tertiärsprachlichen Lehrwerken (Erwachsenenbildung)

### 2.1 Französisch

Auf dem Tertiärsprachensektor sind für das Französische einige in Frankreich entstandene Lehrwerke verbreitet. Dies sind beispielsweise *Panorama de la langue française 1*, *Cadences 1*, *Passe-partout 1*, *Bienvenue en France 1/2*. In keinem dieser Lehrwerke wurden bei der Syntaxbehandlung linguistische Ansätze sichtbar. Sie sind durchweg streng dem kommunikativen Prinzip verpflichtet – Grammatikanalysen finden sich noch weniger als in den zuvor betrachteten gymnasialen Lehrwerken.

Geringfügig anders ist die Situation bei *A bientôt 1/2* aus dem Klett-Verlag: Auch hier gibt es zwar keine Satzmodelle, im Grammatikanhang wird aber auf der lateinischen Schulgrammatik aufgebaut (Verwendung von Termini wie „Subjekt“, „Objekt“ etc.):

Hervorhebung des Subjekts					
Si, alors	Ce n'est pas	<b>moi</b>	qui	suis	en tort
	c'est	<b>vous</b>	qui	avez	freiné
	c'est	<b>vous</b>	qui	êtes	en tort

Abb. 13: Übersicht zur Hervorhebung einzelner „Satzteile“ (*A bientôt*, S.150)

### 2.2 Spanisch

In den Lehrwerken *Caminos* und *Paso a paso* besteht eine starke Konzentration auf Wortschatz, Idiomatik und Formenlehre – selbst traditionelle Termini für syntaktische Basisfunktionen (Subjekt, Prädikat, Objekt) werden gemieden. Das Maximum an Metasprache, was man den Lernern zumutet, sind die Termini der Wortklassen, Tempora und Modi. Insgesamt finden sich hier also noch weniger linguistische Spuren als in den gymnasialen Lehrwerken moderner Fremdsprachen. Das Gesagte gilt weitgehend auch für *Español Actual*, gelegentlich wird hier aber zwischen „Dativ- und Akkusativobjekt“ (z.B. Bd.1, S.74) unterschieden, ohne daß diese Kategorien irgendwie erklärt würden.

In *Encuentros* tauchen gelegentlich Visualisierungen linearer Satzstrukturen auf, die an das Französisch-Lehrwerk *Étapes* (s.o.) aus demselben Verlag erinnern. Sie dienen aber in erster Linie der Hervorhebung morphologischer Besonderheiten, z.B. der Verwendung von Hilfsverben:

¿Qué	tienes que quieres	hacer	hoy? mañana? esta semana?
	tenéis que queréis		

Abb. 14: Lineare Satzanalyse zum Hilfsverbgebrauch (*Encuentros 1*, S.34)

### 2.3 Italienisch:

Im *Grundkurs Italienisch* sind keine linguistischen Ansätze erkennbar. Kaum anders ist dies in dem schon seit vielen Jahren in Universitätskursen erprobten *Einführungskurs Italienisch*. Hier wird aber immerhin die Kenntnis von Begriffen wie Subjekt, Prädikat etc. vorausgesetzt. Am ehesten in Richtung eines Satzmodells gehen Visualisierungen von Wortstellungsphänomenen, wie z.B. zum Unterschied von Wortfragen und Aussagesätzen:

*La conferenza è stata buona.*  
  
*Com'è stata la conferenza?*

Abb. 15: Visualisierung von Wortstellungsphänomenen (*Einführungskurs Italienisch* S.150)

Auch in *Corso Italia* und *Buongiorno* werden in den Grammatikteilen Begriffe wie „Subjekt“, „Prädikat“ etc. angewandt. Satzmodellähnliches findet sich am ehesten bei der Erläuterung von Hervorhebungstechniken (z.B. *Corso Italia 1*, S.194), ganz ähnlich wie in *A bientôt 1* (s.o.). Die einzige Erläuterung der syntaktischen Begriffe in *Buongiorno* besteht in einer tabellarischen

Übersicht über „Grammatische Bezeichnungen“. Hieraus einige Beispiele (für das Prädikat gibt es keine Erläuterung, ebensowenig wie für Adverbiale, Prädikativum, Prädikatsnomen etc.):

Deutsche Bezeichnungen	Weitere Bezeichnungen mit Beispielen	Italienische Bezeichnungen
Objekt, direktes	Ergänzung im Akkusativ: <i>ihn lieben, etw trinken</i>	Complemento oggetto
Objekt, indirektes	Ergänzung im Dativ: <i>ihm gefallen</i>	Complemento die termine
Reflexivpronomen	rückbezügliches Fürwort: <i>Er wäscht sich</i>	Pronome riflessivo
Relativpronomen	bezügliches Fürwort: <i>Die Schuhe, die du trägst ...</i>	Pronome relativo
Subjekt	Satzgegenstand: <i>Peter studiert Jura</i>	Soggetto

Abb. 16: Erläuterung syntaktischer Begriffe (Buongiorno S.209)

2.4 Portugiesisch/Katalanisch und Zwischenfazit:

Im Grammatikteil des Lehrbuchs *Vamos aprender português 1* werden Termini wie *Sujeito*, *Complemento directo* und *indirecto* vorausgesetzt. Es finden sich aber weder Ansätze zu einem linearen noch zu einem hierarchischen Satzmodell. Entsprechendes gilt für das Katalanischlehrbuch *Digni, digni*.

Bei den bisher genannten Sprachen waren im Unterricht der Erwachsenenbildung linguistische Ansätze also durchweg tabu – über weite Zonen wurde sogar auf die syntaktischen Termini der traditionellen Schulgrammatik verzichtet.

Um zu überprüfen, ob für diese Umstände die relativ einfache, weil stark positionsabhängige Syntax der romanischen Sprachen verantwortlich ist, habe ich als Gegenprobe auch noch einzelne Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache und Latein, jeweils aus dem Bereich der Erwachsenenbildung hinzugezogen. In beiden Fällen handelt es sich ja nicht nur um Sprachen mit Kasusflexion, sondern auch noch mit großen Freiheiten im Bereich der Wortstellung.

2.5 Deutsch als Fremdsprache

Ähnlich wie in den Lehrbüchern der romanischen Sprachen finden sich in *Eurolingua: Deutsch 1* am ehesten noch lineare Satzanalysen. Typisch ist dabei die Aufteilung des Satzes in bestimmte Positionen:<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Im Anschluß auch als Übungsform (Eurolingua: Deutsch 1 S.148).

	Position 1	Position 2	
<i>Aussagesatz</i>	Die meisten Menschen	lesen	eine Zeitung.
<i>W-Frage</i>	Warum	lesen	Sie keine Krimis?
<i>Ja/Nein-Frage</i>		Lesen	Sie Romane?
<i>Imperativsatz</i>		Lesen	Sie diesen Brief!

Abb. 17: Positionsbezogene Satzanalyse (Eurolingua: Deutsch 1 S.148)

Eine gewisse Sonderstellung hat das Lehrwerk *Sprachbrücke* wegen seines stark interkulturellen, kognitiven und sprachvergleichenden Ansatzes. Zusätzlich zum zentralen Lehrbuch gibt es jeweils Arbeitsbücher zu verschiedenen Muttersprachen, in denen diese mit dem Deutschen kontrastiert werden:

SPRACHBRÜCKE [...] versucht, die deutsche Sprache und Kultur aus der Fremdperspektive darzubieten. Sowohl inhaltlich wie formal geht es von dem Ausgangspunkt der Deutschlernenden aus und ermöglicht ihnen, den Lernprozeß „vom Bekannten zum Fremden“ kognitiv und affektiv zu erfahren. (*Sprachbrücke – Handbuch* S.11)

Was die grammatische Terminologie angeht, so versucht *Sprachbrücke* „einen Brückenschlag zwischen der traditionellen Grammatik und modernen Erklärungsansätzen“ (*Sprachbrücke – Handbuch* S.24). Syntaktisch stützt sich *Sprachbrücke* auf die Dependenz-Verb-Grammatik. In diese werden aber auch Termini aus der IC-Analyse wie „Nominalgruppe“ integriert. Im ersten Band wird noch sehr behutsam mit linguistischen Begriffen umgegangen. Hier wird Syntax v.a. positionsbezogen, also linear erklärt:

In der Entscheidungsfrage muß die Position I frei bleiben.

	I	II	
		Liest	die Leserate viel?
	[Sie]	liest	jeden Tag mindestens ein Buch.
	(Gestern)	hat	sie zuerst ein Buch mit Gedichten gelesen.
	(Weil die Gedichte ihr so gut gefielen.)	hat	sie noch ein Buch angefangen.
Aber	<das zweite Buch>	fand	sie nicht so schön.
	(Deshalb)	hat	sie lieber die Gedichte noch einmal gelesen.
	(Warum)	liest	sie eigentlich so viel?

In der W-Frage steht auf Position I das Fragepronomen

Abb. 18: Positionsbezogene Satzanalyse (*Sprachbrücke 1*, S.141)

Was die verwendeten Termini bzw. Kürzel angeht, fallen die modellartigen Visualisierungen im Fortsetzungsband *Sprachbrücke 2* deutlich abstrakter und „linguistischer“ aus (z.B. S.71, 88, 124, 125). Hier hat man offensichtlich keine Angst mehr, potentielle Lerner durch linguistische Termini abzuschrecken. Ein universelles, hierarchisches Satzmodell sucht man aber auch in diesem Lehrwerk vergeblich.

## 2.6 Latein

Das vor allem in universitären Latinumskursen eingesetzte Lehrwerk *Studium Latinum* bietet in seinem Übersetzungs- und Grammatikteil eine ausführliche Erläuterung der Terminologie der lateinischen Schulgrammatik (S.11-14). Dabei findet sich auch eine textlinguistisch inspirierte Kategorie „Konnektoren“, die in die Gruppen „beordnend“ (Konjunktionen, Demonstrativpronomina) und „unterordnend“ (Subjunktionen, Fragepronomina, Relativpronomina) aufgeteilt ist (S.14).

Darüber hinaus (S.22/23) wird der Satzbau ausgehend von Prädikat, Subjekt und Ergänzungen allgemein erklärt. Auf ein graphisches Modell wird zwar verzichtet, an den Formulierungen wird aber deutlich, daß das Konzept der Dependenzgrammatik zugrunde liegt:

### 5 Satzbau: Prädikat, Subjekt, Ergänzungen

5.1 Der **Kern** eines lateinischen Satzes ist das **Prädikat**, zu dem in der Regel ein **Subjekt** als notwendige Ergänzung hinzutritt [...]

5.2 Das **Prädikat** besteht entweder aus einem **Vollverb** (transeunt, manent) oder aus einem **Prädikatsnomen** (Substantiv, Adjektiv) mit einem **Hilfsverb** [...]

5.3 In vielen Fällen ergeben Subjekt und Prädikat für sich noch keinen sinnvollen Satz, sondern benötigen noch weitere **Ergänzungen**, z.B. ein direktes oder indirektes Objekt, eine Orts- oder Richtungsangabe, einen Infinitiv. [...]

5.4 Ein Satz kann noch weitere Ergänzungen enthalten, die zur Herstellung eines **grammatisch** sinnvollen Satzes nicht notwendig sind, sondern nur zusätzliche, wenn auch inhaltlich bedeutsame Informationen geben; sie werden auch als 'freie' oder 'zusätzliche' Angaben bezeichnet.

Attribute und Appositionen sind stets zusätzliche Angaben. Da sie lediglich ein anderes Satzglied erweitern, sind sie unselbständige Satzglieder.

5.5 Der Verbindung der Sätze untereinander dienen die **Konnektoren** (Satzverbinder). Sie sind wichtig für das Erkennen der Strukturen innerhalb eines Satzgefüges und des logischen Zusammenhangs zwischen den Sätzen und Satzgefügen eines Textes (**Wegweiser-Funktion**).

## 2.7 Fazit

In der Tertiärsprachenausbildung bzw. Erwachsenenbildung ist deutlich das Bemühen erkennbar, auf möglicherweise abschreckende syntaktische Termini und Modelle zu verzichten. Wenn dies aufgrund der großen Stellungsfreiheit bestimmter Einzelsprachen unmöglich ist, wie z.B. im Deutschen und Lateinischen, dann werden entweder die Positionen zur Unterscheidung syntaktischer Funktionen herangezogen oder aber es werden Glossare zu den wichtigsten syntaktischen Termini angelegt. Ein ausgesprochen linguistisch basiertes Lehrwerk wie *Sprachbrücke* scheint also doch eher Ausreißerstatus zu haben. Vielleicht ist dies auch mit ein Grund dafür, daß es weniger häufig in Buchhandlungen ausliegt.

Insgesamt kann man festhalten, daß bei der Syntax-Analyse – insofern es so etwas überhaupt in den Lehrwerken gibt – für die modernen Fremdsprachen eher lineare, also positionsbezogene Modelle hinzugezogen werden (und in Ausnahmefällen die IC-Analyse), für das Lateinische hingegen eher ein hierarchisches Modell, nämlich das der Dependenzgrammatik. Was die Terminologie betrifft, so überwiegt aber die – nicht umsonst „schulgrammatisch“ genannte – Unterscheidung der Satzglieder Subjekt, Prädikat und Objekt.

## 3 Ursachenforschung und Ausblick

Daß sich in Lateinlehrbüchern eher hierarchische Satzmodelle finden, in Lehrbüchern moderner Fremdsprachen hingegen eher lineare Ansätze, ist leicht mit typologischen Unterschieden zu erklären: Diese Verteilung hängt mit der freien Wortstellung auf der einen Seite und der festen Wortstellung auf der anderen Seite zusammen.

Schwieriger ist zu erklären, warum in den Lehrwerken der modernen Fremdsprachen kaum syntaktische Bewußtmachungen zu finden sind, die den Terminus „Modell“ wirklich verdienen würden. Mit dem jeweiligen Alter der Lerner hat dies nichts zu tun: Auch im Unterricht moderner Fremdsprachen im Rahmen der Erwachsenenbildung findet sich ja kaum linguistische Theorie – im frühbeginnenden Lateinunterricht dagegen schon eher. Auch die Frage, um die wievielte Fremdsprache es sich jeweils handelt, ist von untergeordneter Bedeutung für die beobachtete Diskrepanz: Die hier untersuchten gymnasialen Lehrwerke sind überwiegend, abgesehen vom Englischen, für den Unterricht der zweiten Fremdsprache konzipiert.

Am ehesten läßt sich die Diskrepanz also wohl mit den angestrebten Lernzielen begründen, wie sie im Lehrplan (s.o.) festgeschrieben sind: Im Unterricht der modernen

Fremdsprachen ist alles den kommunikativen Zielen untergeordnet, bei den alten Sprachen ist Sprachreflexion durchaus ein prominentes Lernziel.

Was diese kommunikativen Ziele des Unterrichts der modernen Fremdsprachen betrifft, entsprechen die Lehrpläne allerdings nicht mehr den aktuellen didaktischen und sprachpolitischen Entwicklungen. Schließlich wird schon seit einigen Jahren auf breiter Front die Abkehr vom Ideal der *native-speaker*-ähnlichen Kompetenz als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts gefordert. An ihre Stelle soll so etwas wie „Sprachenkompetenz“ treten, also ein Interesse für das Erlernen **mehrerer** Sprachen, begleitet von interkulturellem Verständnis und – *last not least* – mehr oder weniger intensiven Teilkompetenzen in einzelnen Sprachen. Natürlich bleibt die kommunikative Kompetenz das wichtigste Lernziel – aber eben nicht das einzig ausschlaggebende. Bei einer so verstandenen kommunikativen Orientierung wäre es wünschenswert – und aus Sicht einer lernerzentrierten Didaktik sogar zwingend nötig – z.B. Systemunterschiede zwischen Mutter- und Zielsprache sowie weiteren Fremdsprachen zu thematisieren (hierzu Lavenne 1992: 310). Je unterschiedlicher diese Sprachen aber sind, desto nützlicher ist es, ein universelles Syntaxmodell zur Hand zu haben.

Wegen der unterschiedlichen Wortstellungsmuster in den einzelnen Sprachen kann ein universelles Syntaxmodell aber niemals linear sein. Auch in den modernen Fremdsprachen sollte daher auf hierarchische Modelle eingegangen werden. Nur so können die Lerner erkennen, daß es einerseits eine universelle Ebene der Strukturen und Funktionen und andererseits eine einzelsprachliche Ebene der festgelegten Positionen im Satz gibt. Auf diese Weise sollte es den Lernern leichter fallen, im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten zwischen mehreren Sprachen hin und her zu springen. Gerade als Vorbereitung für den Fremdsprachenunterricht an Hochschulen ist das entscheidend, weil man zu Schulzeiten nicht vorhersehen kann, welche Sprachen nach dem Abitur noch gelernt werden.

Bisher hat an deutschen Gymnasien der Lateinunterricht dafür gesorgt, daß Einblicke in universelle sprachliche Strukturen gewonnen wurden. Daß solche Einblicke tatsächlich das Lernen weiterer Fremdsprachen beschleunigen, weiß jeder Lehrer, der schon einmal Französisch ab Klasse 9 als dritte Fremdsprache nach Latein unterrichtet hat. Nun ist aber die Verbreitung des Lateinunterrichts in Deutschland so sehr zurückgegangen, daß der Unterricht der modernen Fremdsprachen selbst für solche strukturellen Einblicke Sorge tragen muß – die Lehrwerke der modernen Fremdsprachen tun jedoch so, als würde der Lateinunterricht dies immer noch für sie erledigen.

Es ist im Grunde gleichgültig, ob Lerner mit den Begriffen „Subjekt/Prädikat/Objekt“, „Aktant und Zirkumstant“ oder „Nominal- und Verbalphrase“ aufwachsen. Wichtig ist, daß ihnen die Möglichkeit gegeben wird, sich von der immer noch dominierenden Wortarten-

grammatik zu lösen. Die permanenten Verwechslungen von Substantiv und Subjekt, die sich bis ins universitäre Grundstudium ziehen, sollten in einem sprachübergreifenden Unterricht, wie er derzeit von politischer und didaktischer Seite gefordert wird, der Vergangenheit angehören.

Dies bedeutet keineswegs, daß man im Fremdsprachenunterricht zur Grammatik-Übersetzungs-Methode zurückkehren sollte.<sup>10</sup> Eine solche Forderung wäre nur dann sinnvoll, wenn zweierlei Dinge erwiesen wären: 1. daß sich alle einzelsprachlichen Erscheinungen mit konkreten grammatischen Regeln hinreichend beschreiben und erklären ließen und 2. daß explizites grammatisches Regelwissen Voraussetzung für einen korrekten Umgang mit der Fremdsprache wäre. Beides ist aber nicht der Fall (zu beidem Bleyhl 1995, zu letzterem Timm 1995:11). Es ist beispielsweise völlig unbestritten, daß es auch in der Syntax Probleme gibt, die sich nicht syntaktisch erklären lassen. So zitiert Bleyhl (1995: 323/324) folgendes Beispiel:

Wir kauften den Kindern Äpfel, weil sie so billig waren.  
Wir kauften den Kindern Äpfel, weil sie so hungrig waren.

Bleyhl versucht mit diesem Beispiel die begrenzte Effektivität rein formaler grammatischer Regeln zu demonstrieren: Nur mit Hilfe der Semantik sei es möglich zu erklären, warum sich das „Pronomen des Nebensatzes“ auf zwei verschiedene „Nominalphrasen des Hauptsatzes“ bezieht. In meinem Plädoyer für Syntaxmodelle geht es aber nicht um das Auswendiglernen oder Bewußtmachen einzelsprachbeschreibender Regeln. Es geht vielmehr darum, Lerner in die Lage zu versetzen, das Problem an Bleyhls Beispiel als solches zu erkennen. Schon die Form von Bleyhls Erläuterung (s.o.) würde die meisten Fremdsprachenlerner wohl überfordern – dabei spricht Bleyhl noch nicht einmal die unterschiedlichen syntaktischen Funktionen der als Referent in Frage kommenden Nominalphrasen an.

Der Einblick in universelle Sprachstrukturen muß also streng unterschieden werden von einzelsprachlichem Regelpauken: Einzelsprachliche Regeln sind nur in den seltensten Fällen auf andere Sprachen übertragbar – sie führen im Gegenteil häufig zu Interferenzen. Universelle Einsichten in das Funktionieren von Sprache können hingegen Lerner für die Gefahr von Interferenzen sensibilisieren und sie auf der anderen Seite strukturelle einzelsprachliche Parallelen erkennen lassen, die morphologisch zwar unterschiedlich gelöst werden, aber dennoch einen Transfer zulassen.

Beispiele hierfür wären die Einsichten,

- daß Tempora in konditionalen Satzgefügen meist streng aufeinander bezogen sind;

<sup>10</sup> Dazu, daß unter dem Deckmantel der Kognition häufig zu überwindenen Methodenkonzeptionen zurückgekehrt wird, vgl. Timm (1995: 5).

- daß bei Objektpronomina auch in Sprachen ohne substantivischer Kasusmarkierung häufig zwischen Formen für Dativ- und Akkusativobjekt unterschieden wird.
- daß semantisch ähnliche Verben syntaktisch unter Umständen völlig unterschiedlich behandelt werden müssen. Dies kann die Unterscheidung zwischen freien Angaben und obligatorischen Ergänzungen sinnvoll machen (z.B. benötigt frz. *aller* im Unterschied zu *marcher* eine Angabe des Zielorts – hier ist der Zirkumstant also obligatorisch; vgl. Beck-Busse 1991:30).

Es geht also darum, universelle Strukturen als eine *Art tertium comparationis* zu erfassen, vor dessen Hintergrund Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Einzelsprachen als solche erkannt werden können – und zwar selbständig in einer Art entdeckenden Lernens.<sup>11</sup>

Eine entscheidende Schwierigkeit soll nicht übergangen werden: nämlich die Frage, wieviel Metasprache welcher Schüler verträgt. Sicher kann man aber sagen, daß mit der Anzahl der institutionell erworbenen Fremdsprachen eines Individuums auch seine Belastbarkeit in Bezug auf metasprachliche Terminologie ansteigt. Kognitivierung muß aber nicht ausschließlich auf sprachlichem Wege erfolgen – so faßt Kieweg (1996) Anregungen zusammen, auch über andere Kanäle die Regularität sprachlicher Erscheinungen zu kognitivieren.<sup>12</sup>

Nachdem die Mehrsprachigkeitsdidaktik, die sich auf die Ergebnisse der kognitiven Linguistik beruft, bisher eine deutliche Präferenz für Fragen der interlingualen Wortschatzvernetzung gezeigt hat, ist es nun an der Zeit, das syntaktische Vakuum in dieser Didaktik zu füllen. Symptomatisch für dieses Vakuum ist die Tatsache, daß im aktuellen Themenheft der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* (Nieweler 2001), das sich dem Schwerpunkt „Sprachübergreifend unterrichten“ widmet, kein einziger Artikel zur sprachübergreifenden Grammatikbehandlung zu finden ist.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Um solche einzelsprachlichen Unterschiede nach ihrer Bewußtmachung zu automatisieren bietet sich nach Beck-Busse (1991:34ff) eine häufige Verwendung der *identischen* Struktur in unterschiedlichen Kontexten an. Dies schaffe beim Lernenden Sicherheit und zugleich das Bewußtsein dafür, in welchen Situationen diese Struktur angebracht ist – also eine Art Sprachgefühl.

<sup>12</sup> Z.B. formorientierte, funktionale, bildhafte oder handlungsorientierte Kognitivierung – natürlich führen diese Verfahren in erster Linie dazu, eine Regularität zu erkennen, nicht dazu, sie auch beschreiben zu können.

<sup>13</sup> Syntax ist auch ein Stiefkind der allgemeinen Fremdsprachendidaktik: So findet sich beispielsweise im Sammelband von Vogel/Börner (1999) zu Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht kein einziger Artikel, der die Syntaxbehandlung ausführlicher berücksichtigen würde.

## Literaturverzeichnis:

## Lehrbücher u.ä.:

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (ed.) (1994): *Bildungsplan – Gymnasium Baden-Württemberg*. Villingen-Schwenningen, Neckar-Verlag (= Lehrplanheft 4/1994).

Englisch (Gymnasium):

- Amor, S./ Hellyer-Jones, R. et al. (1985ff): *Learning English. Green Line 1*. Stuttgart, Klett.  
 Aston, P./ Hellyer-Jones, R. et al. (1995ff): *Learning English. Green Line 1. New*. Stuttgart, Klett.  
 Brede, L./ Brenner-Kotzur, B. et al. (1991): *Learning English. Compact Course 1*. Stuttgart, Klett.  
 Derkow Disselbeck, B./ Woppert, A. J./ Harger, L. (1997): *English G 2000 A1 für das 5. Schuljahr an Gymnasien*. Berlin, Cornelsen.

Französisch (Gymnasium/Erwachsenenbildung/Grammatiken u.ä.):

- Beutter, M./ Kaup, L./ Koesten, L. et al. (1994ff): *Études Françaises: Découvertes. Série verte* (für 2. Fremdsprache: ab 1994); *Série jaune* (für 1. Fremdsprache: ab 1998). Stuttgart, Klett.  
 Fezer, U./ Lusar, R. (1998): *Études Françaises: Découvertes. Libre-Service 1: Materialien für die Freiarbeit*. Stuttgart, Klett.  
 Grunwald, B./ Lamp, M. et al. (1981 ff): *Études Françaises Échanges und Grammatisches Beiheft*, jeweils Bd. 1-4. Stuttgart, Klett.  
 Héloury, M./ Mahnert, D. et al. (1991ff): *Étapes. Französisch für Gymnasien*. Bd. 3 u. 4. Berlin, Cornelsen.  
 Berger, D./ Méricieux, R. (1994ff): *Cadences 1*. Paris, Didier.  
 Dominique, P./ Girardet, J. et al. (1990ff): *Passe-partout 1*. Stuttgart, Klett (Originalausgabe 1988: *Nouveau sans frontières*, Paris, Clé).  
 Girardet, J./ Cridlig, J. M. (1996ff): *Panorama de la langue française 1*. Paris, Clé.  
 Habertzettl, H./ Hönlle, D. et al. (1987ff): *À bientôt 1. Französisch für Erwachsene*. Stuttgart, Klett.  
 Monneric-Goarin, A. (1989f): *Bienvenue en France. Méthode de français*. Bd. 1 und 2. Paris, Didier/Hatier.  
 Haas, J./ Tanc, D. (1987ff): *Französische Grammatik*. 3.Aufl. Frankfurt/Main, Diesterweg.  
 Klein, H.-W./ Kleineidam, H. (1994ff): *Grammatik des heutigen Französisch (Neubearbeitung)*. Stuttgart, Klett.

Busse, W./ Dubost, J.-P. (1983): *Französisches Verblexikon. Die Konstruktion der Verben im Französischen*. 2.Aufl. Stuttgart, Klett.

Latein (Gymnasium/Erwachsenenbildung/Grammatiken):

Bayer, K. (1994): *Cursus Novus Compactus – Texte und Übungen und Begleitgrammatik*. 2.Aufl. Bamberg, Buchner.

Bertram, A./ Blank, M. et al. (1995): *Salvete. Texte und Übungen. Gesamtband*. Berlin, Cornelsen.

Fink, G./ Maier, F. (1995): *Cursus Continuus – Texte und Übungen und Grammatischer Begleitband*. Bamberg, Buchner.

Siewert, W./ Straube, W./ Weddigen, K. (1985f): *OSTLA. Lateinisches Unterrichtswerk*. Stuttgart, Klett, Bd. 1: 1985, Bd. 2: 1986.

Siewert, W./ Steinmeyer, A./ Tischleder, H./ Weddigen, K. (1995): *OSTLA ALTERA. Texte und Übungen und Cursus grammaticus/Lesevokabular* Stuttgart, Klett.

Kurz, G./ Wojaczek, G. (1998): *Studium Latinum. Latein für Universitätskurse. Teil 2: Übersetzungshilfen und Grammatik*. 2.Aufl. Bamberg, Buchner.

Rubenbauer, H./ Hofmann, J.B./ Heine, R. (1995): *Lateinische Grammatik*. 12.Aufl. Bamberg/München, Buchner/Lindauer/Oldenbourg.

Throm, H. (1995): *Lateinische Grammatik*. 17.Aufl. Berlin, Cornelsen.

Spanisch (Erwachsenenbildung):

Amann, K. A./ Marín Barrera, S./ Osario Santiago, E. (1994ff): *Encuentros 1. Método de Español. Lehrwerk für den Spanischunterricht*. Berlin, Cornelsen.

Görissen, M./ Häuptle-Barceló, M./ Sánchez Benito, J. (1997): *Caminos 2*. Stuttgart, Klett.

Halm, W./ Ortiz Blasco, C. (ab 1991): *Paso a paso*. Ismaning, Hueber.

Peleteiro Rueda, E. (1994): *Español actual 1 – Spanisch für Anfänger*. 3. Aufl. Hamburg, Feldhaus.

Italienisch (Erwachsenenbildung):

Brambilla, R./ Crotti, A. (1997ff): *Buongiorno. Italienisch für Anfänger*. Stuttgart, Klett.

Da Forno, I./ de Manzini, C. (1993ff): *Grundkurs Italienisch*. Ismaning, Hueber.

Ernst, G. (1998): *Einführungskurs Italienisch*. 11.Aufl. Tübingen, Niemeyer.

Mastinu, M./ de Carlo Tondo-Thie, C. et al. (1994ff): *Corso Italia 1. Italienisch für Anfänger*. Stuttgart, Klett.

Rovere-Fenati, B./ von Albertini, L. (1996ff): *Corso Italia 1. Arbeitsbuch*. Stuttgart, Klett.

Deutsch als Fremdsprache (Erwachsenenbildung):

Funk, H.; Koenig, M. (1996): *eurolingua: Deutsch 1. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*. Bearbeitet von L. Rohrmann. Berlin, Cornelsen.

Mebus, G./ Pauldrach, A. et al. (1992): *Sprachbrücke 1. Deutsch als Fremdsprache*. Aktualisierte Ausgabe. München, Klett.

Mebus, G./ Rall, M. et al. (1989): *Sprachbrücke 2. Deutsch als Fremdsprache*. München, Klett.

Mebus, G./ Rall, M. et al. (1990): *Sprachbrücke 1. Handbuch für den Unterricht*. München, Klett.

Rall, M./ Rall, D. (1991): *Sprachbrücke 1. Arbeitsbuch Deutsch-Spanisch*. München, Klett.

Portugiesisch/Katalanisch (Erwachsenenbildung):

Dias da Silva, J./ Cavaleiro Miranda, M. M./ Granés Gonçalves, M. M. (1997): *Vamos aprender português 1*. Lisboa, Plátano.

Mas, M./ Melcion, J. et al. (1996): *Digui, digui*. 3. Aufl. Barcelona, Montserrat.

Wissenschaftliche Literatur

Abel, F. (1997): Aufgaben der Französischdidaktik – der Augsburger Ansatz. In: Altenberger, H. (ed.): *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Augsburg, Wißner, 13-45.

Beck-Busse, G. (1991): Verbsyntax und Fremdsprachenunterricht. In: *französisch heute* 1, 27-40.

Blanche-Benveniste, C. et al. (eds.) (1997): *EuRom 4: Metodo de ensino simultâneo das línguas românicas – Metodo para la enseñanza simultánea de las lenguas románicas – Metodo di insegnamento simultaneo delle lingue romanze – Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Firenze, La Nuova Italia Editrice (& by Université de Provence & Universidad de Salamanca & Università degli studi di Roma Tre & Universidade de Lisboa).

Bleyhl, W. (1995): Die Gretchenfrage des Fremdsprachenunterrichts: 'Wie hältst du es mit der Grammatik?' In: *Fremdsprachenunterricht* 39/48, 5, 321-327 (Teil 1) und 6, 401-405 (Teil 2).

Germain, C. (1993): *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. (Didactique des langues étrangères). Paris, CLÉ.

Hufeisen, B./ Lindemann, B. (eds.) (1998): *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen, Stauffenburg.

Jahn, R. (1998): Perdone, no le entiendo. No hablo catalán. Mehrsprachigkeit in Lehrwerken für den Spanischunterricht. In: Meißner, F.-J./ Reinfried, M. (eds.), 199-205.

- Kieweg, W. (1996): Alternative Konzepte zur Vermittlung von Grammatik. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 4, 4-11.
- Klein, H. G.; Stegmann, T. D. (2000): *EUROCOMrom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können.* (Editiones EuroCom 1). Aachen, Shaker.
- Lavenne, C. (1992): Place de la grammaire dans l'enseignement du FLE. In: *français heute* 3, 309-313.
- Meißner, F.-J./ Reinfried, M. (eds.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfabrungen mit romanischen Fremdsprachen.* Tübingen, Narr.
- Nieweler, A. (ed.) (2001): *Sprachübergreifend unterrichten. = Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 35, Heft 49.
- Nieweler, A. (2001): Sprachübergreifend unterrichten. Französischunterricht im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 35, Heft 49, 4-13.
- Tesnière, L. (1969): *Éléments de syntaxe structurale.* 2.Aufl. Paris, Klincksieck.
- Timm, J.-P. (1995): Grammatiklernen im Konzept verschiedener Lern- und Methodenkonzepte. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 3, 4-13.
- Vogel, K./ Börner, W. (ed.) (1999): *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte.* (Fremdsprachen in Lehre und Forschung 23). Bochum, AKS.

## Computergestützte Performanzanalyse von Lernerarbeiten

### 1 Einleitung

Die vorliegende Untersuchung hat sich zum Ziel gesetzt, das sprachliche Niveau von Studienanfängern einzustufen und darauf aufbauend den Zielgruppen entsprechendes Unterrichtsmaterial für Grammatiklehrveranstaltungen an der Universität zu erstellen. Aufgrund der unterschiedlichen Niveaus der Studienanfänger erschien es wichtig, neben konventionellen standardisierten Multiple-choice-Tests ein weiteres diagnostisches Meßinstrument einzuführen, das Rückschlüsse über die produktiven Fertigkeiten im Sinne des Sprachhandelns erlaubt und das mit Hilfe der Methode der computergestützten Performanzanalyse ausgewertet werden kann. Wir verwenden dazu keine freie sondern eine gelenkte Schreibaufgabe.

#### 1.1 Auf Diskursmodellen beruhende gelenkte Schreibaufgaben

Die Sinnhaftigkeit freier Schreibaufgaben als Testinstrument wird in der Literatur immer wieder bezweifelt. Ein Argument dagegen ist, daß die unterschiedliche Sachkenntnis, die die Testpersonen einbringen, das Ergebnis verfälschen können. Ein weiteres Problem entsteht, weil bei der Auswertung standardisierte Raster, wie sie zum Beispiel bei „multiple choice“ Aufgaben erprobt sind, nicht zur Anwendung kommen können. In *Communicative Language Testing* (1990) stellt Cyril Weir die Sinnhaftigkeit freier Schreibaufgaben als Testinstrument überhaupt in Frage und spricht sich für gelenkte Aufgabenstellungen aus:

‘Free, uncontrolled writing would seem to be an invalid test of the writing ability required by most students.’(61)

Weir verlangt eine präzise Definition der Aufgabe ganz im Sinne der Genreanalyse. Die mit Hilfe der Genreanalyse erarbeiteten Diskursmodelle bieten eine Grundlage für gelenkte Schreibaufgaben, und es ist eher möglich, solche auf Diskursmodellen beruhende Schreibaufgaben mit Einsatz des Computers objektiv und verläßlich auszuwerten als un gelenktes freies Schreiben.

Wir haben uns für den Texttyp der an den Lehrer adressierten Lernerbiographie entschlossen, da uns diese Aufgabenstellung eigenständige sprachliche Äußerungen, die sich auf

Reihe:  
FREMSPRACHEN IN LEHRE UND FORSCHUNG (FLF)

Im Auftrag der Ständigen Kommission  
des Arbeitskreises der Sprachenzentren,  
Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute (AKS)

Herausgegeben von  
Klaus Vogel und Bernd Voss

Band 29

Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hrsg.)

## Grammatik lehren und lernen

Didaktisch-methodische und unterrichtspraktische Aspekte

AKS-Verlag Bochum

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

**Grammatik lehren und lernen : didaktisch-methodische und unterrichtspraktische Aspekte**

Wolfgang Börner/Klaus Vogel (Hrsg.). – Bochum : AKS-Verl., 2001  
(Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF) ; 29). XI + 222 S.  
ISBN 3-925453-35-0

© 2001  
AKS-Verlag Bochum  
Postfach 102148  
44721 Bochum



Printed in Germany  
ISBN 3-925453-35-0

FA  
53 A 2600

## Inhaltsverzeichnis

Wolfgang Börner / Klaus Vogel	
Vorwort	V
Claus Gnutzmann	
„Das geht doch nicht, oder?“ – Grammatik für Lehrende	1
Olivia Giráldez Sánchez	
Die deutschen Modalpartikeln als Lehrmaterial im DaF-Unterricht: Vorschläge	27
Mathilde Hennig	
Beurteilungskriterien für Grammatiken für Deutsch als Fremdsprache	41
Friederike Klippel	
Grammatik als Sprachlehre im 18. und 19. Jahrhundert	61
Ulrich Krafft	
Grammatik als Werkzeug. Überlegungen zur Formulierung von Regeln für eine Lesegrammatik Französisch	82
Elisabetta Mazza	
Lesen als Wiedererkennen – Grammatikverarbeitungsprozesse beim Lesen	97
Johannes Müller-Lancé	
Grammatikmodelle in modernen Fremdsprachenlehrbüchern	114

Margit Reitbauer / Renate Vaupetitsch	
Computergestützte Performanzanalyse von Lernerarbeiten	137
Reiner Schmidt	
Lern(er)-Grammatik im Lehrwerk	153
Anny Schweigkofler	
Die Rolle der Lernergrammatik bei der dialogischen Erschließung fachlicher Inhalte	173
Krista Segermann	
Wie kann 'Grammatik' gelernt werden?	193
Thomas Vogel / Jens Bahns	
Begründungen von fachdidaktischen Vorschlägen zur Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht: eine wissenschaftskritische Sicht	208
Autorenverzeichnis	222

## Vorwort

Die 9. Göttinger Fachtagung zur Fremdsprachenausbildung an der Hochschule (März 2001) war dem Thema „Grammatik und Fremdsprachenunterricht“ gewidmet. Dabei ging es gemäß den Prinzipien dieser Tagungsreihe sowohl um das *Lernen* wie um das *Lehren* von fremdsprachlicher Grammatik. Den ersteren Aspekt behandelten Beiträge, die sich mit Fragen auseinandersetzten, wie bei den Lernenden aus Input grammatisches Wissen entsteht, in welcher Form – von maximal explizit bis maximal implizit – dieses Wissen gespeichert wird, wie sich dabei komplexe Strukturen der Lernaltersprache herausbilden und wie die psychischen Prozesse aussehen, die dieses Wissen in grammatisches Können überleiten. Den Lehrsaspekt behandelten Beiträge zu Fragen, wie mit grammatikbezogenen Lernproblemen in der Fachdidaktik umgegangen wird, welche Rolle angesichts der verbreiteten Lernerorientierung der Lehrer bei der Grammatikvermittlung noch spielen kann bzw. muss, inwieweit (schulische) Lehrwerke auf neueren Grammatikmodellen basieren bzw. lernerorientiert sind, wie Regeln für Lerngrammatiken formuliert und optimiert werden können und welche Einsichten die Geschichte der Grammatikvermittlung der heutigen Fachdidaktik zu liefern vermag.

Anzahl und Qualität dieser Beiträge erlaubten es den Veranstaltern erfreulicherweise, die Erträge der Tagung in zwei thematisch unterschiedlichen Sammelbänden zu publizieren. Einer ist dem Erwerb von Grammatik im Fremdsprachenunterricht gewidmet und erscheint im Jahre 2002 im Narr-Verlag Tübingen<sup>1</sup>. Der andere Band ist der hier vorliegende: Er ist der Lehrperspektive verpflichtet und nimmt eine Reihe der oben gestellten Fragen zur Grammatiklehre vertiefend auf.

Wo steht Grammatikunterricht heute? Lange Zeit war eine Lehrkonzeption, in der explizites Wissen über Sprachstrukturen als absolut notwendig für das Fremdsprachenlernen schien, das herrschende Paradigma im deutschen Fremdsprachenunterricht. Mit der praxisinguistischen Wende der 60/70er Jahre und der Neubestimmung globaler kommunikativer Lernziele setzte zunächst in der Englisch-Didaktik, dann in den anderen Fremdsprachen eine Neuorientierung ein, die die Rolle der expliziten Grammatiklehre einschränkte oder gar in Frage stellte. Lehrwerke und vor allem die Lehrer vor Ort in den Klassenzimmern von Gymnasium und Volkshochschule waren jedoch kaum bereit, diese neue Lehre ohne weiteres mitzumachen. Mehr noch – auch die Schüler wollten weiterhin Grammatik. Günther Zimmermann hat in seinen berühmt gewordenen „Erkundungen“ des Grammatikunterrichts (erschienen 1984) festgestellt, dass die Lehrer zwar mit Nachdruck kommunikative Lernziele vertraten, daneben aber mit gleichem Nachdruck formale Grammatik üben ließen und die Schüler Grammatikunterricht zwar

<sup>1</sup> Bömer, W.; Vogel, K. (eds.): Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und spracherwerbtheoretische Perspektiven. Tübingen, Narr 2002.