

Ein schwieriges Verhältnis

Schulgrammatik versus Lernergrammatik im Deutschunterricht an Österreichs Schulen

■ von Rudolf MUHR

1. Zielsetzung

Die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist es, das Verhältnis von Schulgrammatik und individueller Lernergrammatik zu untersuchen und aufgrund der Lernsituation österreichischer Kinder genauer zu bestimmen. Dabei geht es vor allem darum, anhand empirischer Daten zu überprüfen, inwieweit die im Lehrplan verankerte und in den Deutschlehrbüchern angebotene Schulgrammatik zu einer Förderung der sprachlichen Kompetenz der Deutschlerner beitragen kann und tatsächlich beiträgt bzw. welche Funktion der Schulgrammatik tatsächlich zukommt. Es geht dabei auch um einen Vergleich zwischen den auftretenden sprachlichen Schwierigkeiten der Schüler auf der jeweiligen Schulstufe und der in diesem Zeitabschnitt vermittelten Grammatik. Die zentrale Frage dabei ist vor allem, ob die in der jeweiligen Schulstufe vermittelte Grammatik auf die sprachlichen Probleme der Schüler überhaupt eingeht und so zu ihrer Lösung beiträgt.

2. Lernergrammatik versus Schulgrammatik

Die Deutsch-Lernsituation österreichischer Kinder ist generell durch einen starken Gegensatz zwischen gesprochener und geschriebener Sprache gekennzeichnet. Die Muttersprache der österreichischen Kinder ist österreichisches Deutsch, das sie bei Schuleintritt in den meisten Fällen in Form einer regional und/oder sozial geprägten Variante beherrschen. Nur sehr wenige Kinder kommen zu Beginn ihrer Einschulung mit einer erstsprachlichen Variante in die Schule, die der Standardsprache relativ phonetisch, lexikalisch und syntaktisch relativ nahe ist. In allen Fällen sind die Kinder mit dem Erlernen der Schriftsprache konfrontiert, wobei sich ein allmählicher Übergang zwischen Strukturen der jeweils gesprochenen Sprache hin zur geschriebenen vollzieht. Die zu überwindende Distanz ist um so größer, je ferner die muttersprachliche Variante der Kinder von der Standardsprache ist. Dieser Vorgang hat viele Ähnlichkeiten mit den psycholinguistischen Prozessen, die beim Deutsch als Zweitspracheunterricht ablaufen: Parallel zu einem vorhandenen System muß ein zweites aufgebaut und vom ersten differenziert werden. Dabei kommt es zu Interferenzerscheinungen und zu individuellen Lernergrammatiken, wie dies bei Fremdsprachenlernern typischerweise der Fall ist.

Die Lösung für diese Übergangsprobleme war in früheren Zeiten vor allem

ein intensiver Grammatikunterricht, der um so stärker ausfiel, je länger die Schulbildung dauerte. Der Deutschunterricht präsentierte sich dabei als treuer Zwilling des stark grammatikorientierten Lateinunterrichts. Er verlor diese Gestaltungsform allmählich erst in den siebziger Jahren. In diese Zeit fiel nicht nur die kommunikativ-pragmatische Wende, sondern auch die Umgestaltung des traditionellen Grammatikunterrichts zu "Sprachbetrachtung" und "Sprachreflexion". Man nahm das Ausmaß des Grammatikanteils am Deutschunterricht zurück und ging damit scheinbar auch ein wenig von der zentralen lerntheoretischen Hypothese ab, daß der Grammatikunterricht die standardsprachliche Kompetenz der Schüler dadurch unterstützte, daß grammatische Strukturen der (geschriebenen) Standardsprache bewußt gemacht, durch Übungen eingeschliffen, in der Folge automatisiert und damit beherrscht werden. Aufgrund dieser Situation stellen sich für mich vier zentrale Fragen:

1. Welcher Lernertrag wird von der Vermittlung von Grammatik im Kontext des erstsprachlichen Deutschunterrichts erwartet bzw. dieser zugeschrieben?
2. Was wird im Bereich "Grammatik" an Inhalten konkret vermittelt?
3. Tragen diese Inhalte zu einer Verbesserung der sprachlichen Kompetenz der Deutschlerner bei?
4. Entspricht die Grammatik, die auf der jeweiligen Schulstufe vermittelt wird, den Bedürfnissen der Schüler nach Verbesserung ihrer Kompetenz, indem jene Strukturen vermittelt werden, in welchen die meisten Abweichungen vorkommen?

3. Methodisches

Um eine Antwort auf die gestellten Fragen zu finden, bin ich methodisch so vorgegangen, daß zuerst eine Analyse und Kategorisierung von Fehlern in mehr als 1.800 Schularbeiten vorgenommen wurde. Die so gewonnenen Fehlerkategorien wurden dann zur Grammatik in Beziehung gesetzt, die im Rahmen des Deutschunterrichts aufgrund der Festlegungen des Lehrplans vermittelt wird. Zuletzt erfolgte eine Gegenüberstellung von vermitteltem Grammatikwissen/-können und linguistischer Notwendigkeiten aufgrund der Normabweichungen in den Schularbeiten. Die Arbeiten stammten aus der gesamten Steiermark und zwar zu 70% von Schülern der 1./2. Klasse Hauptschule/AHS, zu weiteren 15% von Schülern mittlerer Schulen (Handelsschulen, Hauswirtschaftsschulen, zwei- und mehrjährigen Landwirtschaftsschulen etc.) sowie zu 15% von Schülern der dritten und vierten Klassen von Höheren technischen Lehranstalten (HTL). Ich beschränke mich bei der folgenden Darstellung auf die Fehler in den Arbeiten der Schüler der 5. und 6. Schulstufe. Eine weitere Begrenzung ergibt sich durch die Beschränkung der Materialbasis auf die Steiermark. Damit ist eine teilweise Einschränkung der Gültigkeit der Ergebnisse für Tirol und vor allem für Vorarlberg wahrscheinlich. Für Ostösterreich ist hingegen anzunehmen, daß die in dieser Untersuchung gewonnenen Ergebnisse (mit kleinregionalen Einschränkungen) überall zutreffen.

Die in den Schularbeiten gefundenen Fehler und Fehlerkategorien werden hier nur insoweit dargestellt, als sie in den Bereich grammatischer Abweichungen fallen. Dabei tritt jedoch die methodische Schwierigkeit auf, was eigentlich als Grammatikfehler zu bezeichnen ist. Herkömmlicherweise gelten morphosyntaktische Abweichungen wie Flexionsfehler (Dativ statt Akkusativ etc.), falsche Bildungen von Präteritumsformen bzw. Partizipien, Wortstellungsunregelmäßigkeiten, falsche Kasuswahl von Präpositionen bzw. Abweichungen bei den Einleitewörtern von Nebensätzen (als/wie etc.), Zeitenfolgefehler als "klassische" Grammatikfehler. Dabei wird oft übersehen, daß es eine Reihe von Überschneidungen mit der Rechtschreibung gibt. Die Groß- und Kleinschreibung und die Zeichensetzung basiert im Deutschen ausschließlich auf syntaktischen Prinzipien. Besonders Groß- und Kleinschreibungsfehler müssen zumindest als "grammatisch mitverursacht" angesehen werden, weil entweder die Wortklassenzugehörigkeit oder der syntaktische Zusammenhang (Nominalisierung etc.) des betreffenden Wortes nicht erkannt wurde. Darüber hinaus geben Abweichungen bei der Groß- und Kleinschreibung gute Hinweise auf das inhärente Regelwissen der Lerner.

4. Die Inhalte der Schulgrammatik in der Sekundarstufe I laut Lehrplan und Lehrbüchern

5. Schulstufe:	6. Schulstufe:
Satzarten und Redzabsichten	Tempora erkennen (Prasens, Perfekt, Präteritum, Plusquamperfekt, Futur)
Satzglieder abgrenzen/Verschiebeprobe	Satzglieder abgrenzen mit Hilfe von Verschiebe- und Ersatzprobe
Proformen (Pronomina)	• Aufgaben von Subjekt und Prädikat erkennen
Verb, Nomen und Adjektive erkennen	• Ergänzungen mit/ohne Präposition
• Unterscheiden der Fälle	• Fallfremde Satzglieder feststellen und nach inhaltlichen Gesichtspunkten unterscheiden (Personen- Sach- und Umstandsergänzungen)
• Übereinstimmung der Satzglieder in Geschlecht, Zahl und Fall	• Satzglieder verkürzen und erweitern – Attribute
• Dativ und Akkusativ unterscheiden	• Semantische Übereinstimmung zwischen Verb und Nomen, Nomen und Adjektiv üben
• Unterscheiden finiter und infiniter Verbformen	• Nomen und Pronomen, Verb und Präposition übereinstimmen
• Bestimmter und unbestimmter Artikel als Begleiter des Nomens	• Präposition mit dem richtigen Fall verbinden /Leistung der Wortart Präposition besprechen
Zeitstufen und Zeitformen / grammatische Zeitformen unterscheiden	• Adverb als fallfreie Wortart erkennen
• Verbformen von Präsens und Präteritum unterscheiden und den Gebrauch üben	Ableitungen mit Vor- und Nachsilben bilden

7. Schulstufe:	8. Schulstufe:
Hauptsatz und eingeleiteten Gliedsatz erkennen	Verknüpfung von Sätzen und Satzteilen: Feststellen logischer, räumlicher, zeitlicher u. a. Beziehungen
Gliedsätze und Attributsätze durch die entsprechenden Satzglieder bzw. Attribute ersetzen	Konjunktionen, Adverbien, Relativpronomen u. a. Mittel zur Satzverknüpfung erkennen
Konjunktionen und Relativpronomen als Einleitewörter abhängiger Sätze	Ausbau von Satzgliedern mit nominalen und satzwertigen Erweiterungen
Demonstrativpronomen und Funktion als Begleiter, Ersatz- und Verweisform erkennen	Phraseologische Einheiten nach grammatischen, orthographischen und semantischen Gesichtspunkten besprechen
Interrogativpronomen erkennen	Adverbien, Konjunktionen und Modalverben erkennen
Adverbien nach semantischen Kategorien unterscheiden	Modifizierung der Aussage mit Hilfe von Modalverben, modifizierenden Verben, konjunktivischen, futurischen Formen und situativ gebrauchten Adverbien erproben.
Konjunktiv und Passiv erkennen	Standardsprachliche Verwendung von Konjunktionen und Propositionen üben
Indirekte Rede	Den richtigen Fall von Relativpronomen in Satzverknüpfungen bilden.
	Attribuierungen: Genetivattribut und Apposition üben.

Resümiert man die Festlegungen des Lehrplans, zeigt sich, daß in der 5. Schulstufe die Satzgliedanalyse und die Grundwortarten sowie die Satzarten eingeführt werden. In der 6. Schulstufe folgt dann der größte Teil der Satzgliedanalyse (mit Ausnahme der Präpositionalobjekte), die Darstellung der Tempora sowie der restlichen Wortarten (Präpositionen). In der 7. Schulstufe werden schließlich der komplexe Satz und die satz- und textverknüpfenden Wortarten eingeführt und Konjunktiv und Passiv behandelt. In der 8. Schulstufe werden die verschiedenen inhaltlichen Beziehungen zwischen Teilsätzen und der Ausbau der Satzglieder durch Attribute und satzwertige Erweiterungen verlangt.

Der Lehrplan ist durch eine Reihe von Inkonssequenzen gekennzeichnet: Warum in der 5. Schulstufe nicht gleich in der Verschiebe- und Ersatzprobe Subjekt und Prädikat eingeführt bzw. besprochen werden, wenn andererseits die finiten und infiniten Verbformen behandelt werden, ist unklar. Ähnliches gilt für die 8. Schulstufe, wo plötzlich noch einmal die Adverbien und Konjunktionen erkannt werden sollen, obwohl bereits in der 7. Schulstufe die Gliedsätze und Konjunktionen behandelt werden. Dasselbe gilt für die Präpositionen, deren standardsprachliche Verwendung geübt werden soll, obwohl dies bereits in der 6. und 7. Schulstufe ausführlich getan wird und in der 7. Schulstufe darüber hinaus noch die Präpositionalobjekte erkannt werden sollen.

Auf formale Aspekte wird relativ wenig Wert gelegt: Die Fälle sollen zwar unterschieden werden, doch finden sich in keinem der österreichischen Lehrbücher entsprechende Übungen. Dasselbe gilt für die Wortformen in den verschiedenen Tempora und im Konjunktiv sowie im Passiv.

5. Grammatische Normabweichungen in Deutscharbeiten österreichischer Schüler der Sekundarstufe I

Die folgende Aufstellung konzentriert sich vor allem auf die Arbeiten der Schüler der 5. und 6. Schulstufe und bezieht die Arbeiten der Schüler auf den höheren Schulstufen nur am Rande mit ein, da dort von den Lehrplänen keine Grammatikvermittlung verlangt wird. Im folgenden werden auch eine Reihe von Fehlerkategorien im Bereich der Groß- und Kleinschreibung präsentiert, was auch im Hinblick auf die Nichtreform dieses Teils der deutschen Orthographie durch die kommende Rechtschreib"reform" gerechtfertigt erscheint.

A. Abweichungen im Bereich der Groß- und Kleinschreibung von Substantiven

1. Fälschliche Großschreibungen

1.1 Fälschliche Großschreibung attributiver Adjektive im Kontext von Substantivgruppen und Präpositionalgruppen¹

Es war gerade der S trengste Winter durch nichtden N ächtlichen Anruf;
... und schaltete die H öchste Stufe ein.	... im T äglichen Leben
das G anze Rad wurde geputzt ...	Sie gingen in den F insteren Stall.
... stand er eine H albe Stunde herum.	... durch die F alsche Verbindung
Da hing ein A lter, kaputter Schuh ...	Der A ndere Arm war auch verletzt.

Die Fehlschreibungen in Substantivgruppen sind häufiger. Der Grund für die Großschreibung ist der hohe Informationswert der attributiven Adjektive, der dann besonders hoch ist, wenn es sich um einen Superlativ bzw. semantisch "starke" Adjektive (ganz, halb, schön etc.) handelt. Eine starke Quelle für Fehlschreibungen sind auch Adjektive, die von Substantiven abgeleitet wurden (*nächtlich, täglich* etc.).

¹ Unter "Substantivgruppen" und "Präpositionalgruppen" sind syntagmatische Einheiten zu verstehen, die Teil der sog. "Wortgruppenebene" des Satzes sind. Substantivgruppen bestehen im Deutschen in ihrer "Normalform" aus einem Artikel bzw. Artikelwort plus einem Substantiv (der Baum/dieser Baum), können aber auch nur aus einem Substantiv bzw. substantivischen Pronomen (Gold, Es) bestehen. Präpositionalgruppen bestehen in der Regel aus einer Präposition, einem Artikel und einem Substantiv (an dem Abend), können aber auch auf eine Präposition mit eingeschlossenem Artikel plus Substantiv (am Abend) reduziert sein.

1.2 Fälschliche Großschreibung prädikativer Adjektive im Kontext von Verbgruppen (Hilfsverb + Adjektiv)

Daraufhin wurde der Orkan immer Schwächer. Das Rücklicht ist sehr Staubig.
 Ihm wurde Schwindlig und Schlecht. Als ich nachhause kam, war ich ganz Naß.
 ... freut sich, daß ihre Katze wieder Gesund ist.

Die Anzahl dieser Fehlschreibungen ist nicht so groß, wie bei den attributiven Adjektiven. Auch hier ist der hohe Informationswert die Ursache der Normabweichung. Dieser ist hier noch erhöht, da das betreffende Wort am Satzende steht. Das prädikative Adjektiv ist eigentlich Teil der Verbgruppe, wurde hier aber aus Gründen der Übersichtlichkeit herausgehoben.

1.3 Fälschliche Großschreibung von Teilen der sogenannten Verbgruppe

Dazu eine Vorbemerkung: Die "Verbgruppe" besteht in ihrer Minimalform aus einem finiten Vollverb. In der Regel gehören dazu noch andere Elemente, die an das Ende des Satzes gerückt werden: Wortbildungsbestandteile wie Adverbien (hin, her, weg usw.), Präpositionen (ab, an ...), Substantive (Rad, Schuß, Angst etc.) sowie Infinitive (bleibt ... stehen, will ... kommen), Partizipien (muß ... gewaschen werden) usw.

1.3.1 Fälschliche Großschreibung von Infinitiven, Partizipien bzw. Wortbildungsbestandteilen, die am Satzende, besonders von Sätzen mit Modalverben oder Präfixverben, stehen

Wir <u>hatten</u> bis 2 Uhr <u>Turnen</u> .	Da <u>mußte</u> jeder <u>Lachen</u> .
Manche Kinder <u>spielen</u> im Garten <u>Abfangen</u> .	Und bald <u>konnte</u> er wieder <u>Laufen</u> .
Das <u>mag</u> ich nicht <u>Leiden</u> .	Er <u>wollte</u> ihn gleich wieder <u>Ausprobieren</u> .
Sie flogen ihm um den Kopf <u>Herum</u> .	Aber Franz wollte nicht <u>Nachgeben</u> .
gingen ich und meine Schwester <u>Radfahren</u> .	Mein Freund konnte nicht <u>Mitfahren</u> .
Das geht mir <u>Ab</u> .	Die Speichen muß man extra <u>Putzen</u> .
Er roch das Gas und ging schnell <u>Weg</u> .	Der Anruf hatte die Familie <u>Gerettet</u> .

Die Anzahl der Fehlschreibungen von Infinitiven, die am Satzende stehen ist sehr hoch. Die Fehlschreibungen sind besonders dann zu erwarten, wenn das finite Verb ein Modalverb ist bzw. der Infinitiv semantisch "voller" ist als das finite Vollverb (fischen gehen, abfangen spielen, klingeln hören). Die Anzahl der fälschlichen Großschreibungen von Wortbildungsbestandteilen ist relativ gering. Zusammenfassend ergibt sich daraus, daß dem Aufbau der Verbgruppe ganz besonderes Augenmerk geschenkt werden muß.

1.3.2 Fälschliche Großschreibung von finiten Verben: Nebensatzabschließend, Nebensatzeinleitend und Teilsatzeinleitend nach "und"

Wenn finite Verben im Aussagesatz bzw. Fragesatz in der zweiten Satzgliedposi-

tion (K 4) stehen, werden sie nur sehr selten fälschlich groß geschrieben. Schon häufiger sind fälschliche Großschreibungen von Verben, wenn der Nebensatz vorangestellt ist und das finite Verb den Hauptsatz einleitet (K3). Die meisten Fehlschreibungen von finiten Verben kommen aber vor, wenn sie den subordinierenden Nebensatz abschließen (K1) oder nach einer koordinierenden Konjunktion "und" am Satzende zu stehen kommen (K2). Hier kommt wieder der Aspekt des hohen Informationswerts zum Tragen, wie sich dies bereits bei den Infinitiven gezeigt hat.

K1:
Zuletzt probierte ich, ob es Funktioniert.
Die Katzen merken, ob man sie Liebt
oder nicht.

..., weil es Blitze und Donnerte.

..., weil es so stark Regnete.

Als das Wasser Kochte, schaltete sich der
Ofen aus.

K2:
Es dauerte sehr lang und alle Leute Schimpf-
ten.

Dort lagen die Leute und Sonnten sich.

Ich war verärgert und Weinte.

K3:
Als die Farbe eingetrocknet war, Baute wir
das Rad aus.

Am Freitag nach der 3. Stunde, Erzählte
uns die Lehrerin, daß ...

K4:
Ist etwas Passiert?

Der fertige Kaffee Tröpfelte in die Kanne
Dann Riß auch noch meine Hose.

2. Fälschliche Kleinschreibungen

Fälschliche Kleinschreibungen von Substantiven kommen generell viel seltener vor als fälschliche Großschreibungen. Dabei ist auffallend, daß diese besonders dann auftreten, wenn ein unbestimmter Artikel oder eine Präposition mit eingeschlossenem Artikel vorangeht und das Substantiv von einem Verb abgeleitet ist oder es sich um ein nominalisiertes Verb handelt. Auffallend ist auch, daß besonders vorangestellte Nebensätze, die mit "als" eingeleitet sind, viele fälschliche Groß- und Kleinschreibungen enthalten.

2.1 Fälschliche Kleinschreibung im Kontext von Substantivgruppen

Hier kommen besonders häufig vier Haupttypen von Fehlschreibungen vor:

K1. Die Substantivgruppe besteht aus einem *unbestimmten Artikel/oder "kein"* + *Substantiv* und hat meistens die Funktion eines Akkusativobjekts (seltener Subjekts). Sehr oft sind Nebensätze vorangestellt oder die Hauptsätze durch Inversion des Subjekts gekennzeichnet.

K2. Die Substantivgruppe besteht aus einem *bestimmten Artikel* + *Substantiv* und hat meistens die Funktion eines Akkusativobjekts (seltener Subjekts), wobei das Substantiv besonders häufig ein nominalisiertes Verb ist bzw. die koordinierende Konjunktion "und" vorangeht.

- K3. Das *Substantiv steht ohne Begleiter* und hat meistens die *Funktion eines Prädikativs bzw. Objekts* im Kontext idiomatischer Wendungen oder in Sätzen mit den Hilfsverben haben, sein, werden.
- K4. Adjektive, Adverbien, Partizipien, Pronomina, Numeralien, Infinitive, Konjunktionen und Interjektionen, die nach einem Artikel bzw. nach den Wörtern etwas, nichts, alles, genug, viel, wenig, allerlei stehen und die Funktion eines Substantivs haben.

K1

Danach hatte ich einen guten einfall.
 Da vernahmen wir ein lautes piepsen.
 ..., sodaß man kein geräusch hort.
 ... und das Liftfahren macht mir keine probleme.
 Als ich aufprallte, spürte ich einen schmerz.

K2

Aber da bewegte sich der schwimmer.
 ... hatte nur das fahren Spaß gemacht.
 Ich aber war sieger.
 ... als der Tee die richtige farbe hatte.
 ... und da erkannten wir die fremden gestalten.

K3

Die Mutter hatte zeit.
 Ich holte tief luft.
 Keiner nahm rücksicht.

K4

Noch nie hatte er so etwas schönes gesehen.
 ... da passierte etwas ärgerliches.
 Sie schlug alarm.

2.2 Fälschliche Kleinschreibung im Kontext von Präpositionalgruppen

- K1: In die Präposition ist der Artikel eingeschlossen und das Substantiv ist (häufig): ein nominalisiertes Verb. In diesem Kontext kommen besonders viele Fehlschreibungen vor.
- K2: Sonstige Präpositionalgruppen mit verschiedenen Präpositionen, besonders aber jene, die mit "in", "mit", "nach" oder "zu" eingeleitet werden. Oft sind die Präpositionalgruppen idiomatische Wendungen.

K1

Kauf damit Sachen zum essen.
 Die Kette wurde beim aufsteigen ...
Beim hinunterklettern sturzte ich ...
 Mein Bruder war sofort zur stelle.
Zum glück wurde es bald schön und wir
 führen zur mittelstation.

K2

Wir wurden in gruppen eingeteilt.
 Es regnet in strömen.
 Sobald die Schulzeit zu ende ist.
 Er schleppte sich mit aller kraft weiter.
 Zuletzt kommt das Gestell an die reihe.

All diese Fehler zeigen, daß intensiv auf die Präpositionen und Präpositionalgruppen eingegangen werden müßte. Dies gilt um so mehr, als in Präpositionalgruppen noch eine erhebliche Anzahl von Fehlern durch Abweichungen in der Artikel- und Artikelwortflexion vorkommen (vgl. Pkt. B).

B. Abweichungen im Bereich der Akkusativ/Dativ-Flexion von Artikeln und Artikelwörtern (Demonstrativ-, Possessiv-, Indefinitpronomen) in Präpositionalgruppen

Dabei wird statt Akkusativ der Dativ geschrieben und umgekehrt. 40% der Fehlschreibungen entfallen dabei auf den bestimmten Artikel, 35% auf pronominale Artikelwörter und 25% auf den unbestimmten Artikel. Interessant ist auch, daß rund ein Drittel dieser Flexionsfehler in Wortgruppen mit der Präposition "mit" vorkommen. Jeweils rund 10% entfallen auf die Präpositionen "in", "auf", "aus", "zu", "hinter". Der Rest verteilt sich auf andere Präpositionen. Rund 90% der Fehler kommen dadurch zustande, daß der Akkusativ statt dem Dativ realisiert wird. Die restlichen Fehler sind entweder Realisierungen des Dativs statt des Akkusativs oder anderer Kasus. Wichtig ist hier auch, daß das Substantiv bei fehlerhaft realisierten Präpositionalgruppen ausschließlich maskulin oder neutral ist.

Die Flügel kommen sicher aus den 18. Jhd.

Wie er mit seinen Geld umgeht!

Er hielt das Brot vor seinen Körper.

... ist die Frau mit ihren Mann zum Arzt gefahren.

Sie flog auf dem Lampenschirm

... hat sich wieder auf dem Heimweg gemacht.

Sie stieg auf dem Tisch.

Würde man zu diesen Präpositionen verstärkt Übungen anbieten, könnten viele sog. "Grammatikfehler" beseitigt werden. Ursache der Fehlschreibung ist Unsicherheit über die Rektion der Präposition bzw. die syntaktische Funktion der Wortgruppe (Richtungsbestimmung vs. Lokalbestimmung).

C. Abweichungen im Bereich der Akkusativ/Dativ-Flexion von Artikelwörtern in Substantivgruppen bzw. von substantivischen Pronomen

1. Besonders zahlreich sind Fehler bei den Personalpronomen. Dabei wird ein direktes Akkusativobjekt (ihn) als Dativobjekt (ihm) realisiert oder umgekehrt.
2. Fehler bei der Flexion der Artikel und pronominalen Artikelwörter der Substantivgruppe. Dabei wird meistens entweder ein bestimmter Artikel oder ein adjektivisches Pronomen (besonders häufig: Possessivpronomen) falsch realisiert: Dativ statt Akkusativ und umgekehrt.

Dabei wurde ihn ganz übel.

... daß seine Frau ihm hören würde.

Sie wies ihm hinaus.

Doch die Wut packte ihm.

Er erzählte den Gaskassier, daß ...

Dann fand ich unserem Sohn nicht mehr.

..., wie sie den Mann entkommen konnte.

Dafür fliege ich ihn vor die Nase.

Diese Fehler sind nur behebbare, wenn dem Lerner der Zusammenhang zwischen

dem Valenzträger (Verb, Adjektiv) und dem/den Objekt(en) deutlich gemacht wird, d. h., daß man einfach lernen muß, daß "entkommen" eine Dativergänzung verlangt, "hören" aber eine Akkusativergänzung.

D. Abweichungen bei den Präteritumsformen schwacher/starker Verben

Die Anzahl dieser Fehler ist nicht sehr groß. Dennoch findet man Fehler wie: *hebte* statt *hob*; *rufte* statt *rief*; *erscheinte* statt *erschien*, *stoßte* statt *stieß*; *begleichte* statt *beglich*. Betroffen sind vor allem Verben, die nicht der Alltagssprache angehören.

E. Abweichungen im Bereich der sogenannten Zeitenfolge bzw. der Einhaltung des Erzähltempus

Bei Schülerarbeiten der 5., aber auch der 6. und 7. Schulstufe, sind immer noch zahlreiche Abweichungen durch die Nichteinhaltung des Erzähltempus zu beobachten. Vielfach wird zwischen Präteritum und Präsens, aber auch zwischen Präsens und Perfekt gewechselt. Relativ zahlreich sind darüber hinaus Fehler bei der Einhaltung der sog. Zeitenfolge zwischen Haupt- und Nebensatz. Dabei treten vor allem zwei Fälle auf:

1. Wechsel von Präteritum zu Präsens
2. Wechsel von Präteritum zu Perfekt, wobei letzteres die Funktion eines Plusquamperfekts erfüllt.

Der Wechsel von Präteritum zu Präsens tritt vor allem dann auf, wenn zu einem vergangenen und abgeschlossenen Zeitpunkt zugleich ein Zustand oder ein (quasi statischer) Sachverhalt besteht:

Er schaute, ob irgendwo alte Kleidung ist.
 Zuerst sah er sich um, ob niemand im Zimmer ist.
 Zuerst schaute er noch ein wenig dumm drein, doch bald hat er sich vom Schock erholt.
 Er rief nach seiner Frau, um sie zu fragen, ob sie geöffnet hat.

Die Zeitenfolge kommt im Lehrplan als solches nicht explizit vor. Sie wird in einigen Lehrbüchern zwar kurz angesprochen, es gibt dazu aber keine ausführlichen Übungen.

F. Abweichungen im Bereich der Selektion des Konjunktivs im abhängigen Satz

Diese Abweichung tritt bei indirekten Fragesätzen und bei abhängigen Nebensätzen auf, wo der Indikativ statt des Konjunktivs gewählt wird. Die Anzahl dieser Fehler ist nicht sehr groß, teilweise ist es auch fraglich, ob es sich überhaupt um Fehler handelt, da in diesem Bereich ein starker Sprachwandel bemerkbar ist und diese Struktur vielfach vermieden wird.

Herr Müller wußte nicht, was er machen soll.
 Herr Maier fragte, warum er nicht in seine Wohnung ging.

G. Interferenz aus der gesprochenen Sprache

Bei diesen Abweichungen handelt es sich um direkte Übernahmen von grammatischen oder lexikalischen Erscheinungen der gesprochenen Sprache in die geschriebene. Dazu gehören u. a. das Fehlen der Verbendstellung in abhängigen Nebensätzen, Ausklammerungen und Nachträge von Adverbialbestimmungen und Objekten, unterschiedlicher Gebrauch von Präpositionen und Konjunktionen, die Verbindung des unbestimmten Artikels mit Kollektivwörtern, unterschiedlicher Wortschatz etc. Dazu einige Beispiele:

Ich gehe jetzt zur Mutter und hole <u>ein</u> Geld.	Dann <u>wuzelte</u> sich die ganze Familie die Stiege hinauf.
Er zog sich <u>ein</u> Gewand über.	Aber <u>den</u> Moment kam ... (= in diesem Moment)
Sie erschrak heftig, <u>wie</u> sie den Mann sah. Wenn jetzt <u>wer</u> kommt, dachte er, dann...	

Diese Abweichungen können nur durch intensives Lesen, intensives Schreiben und Besprechen von konkreten Fehlerbeispielen behoben werden. Da die Zahl und Art der Interferenzfehler nicht unendlich ist, könnte es nicht schaden, wenn in den Sprachlehrbüchern einige der wichtigsten und immer wieder auftretenden Fehler angeführt und besprochen würden. Zur Zeit ist das nämlich nicht der Fall.

H. Kollokationsfehler und Wortschatzfehler

Dazu gehören semantisch falsche Verbindungen von Präposition und Substantiv, von Verb und Substantiv (Objektsubstantiv) bzw. Adjektiv, Substantiv und Adjektiv sowie Wortkreuzungen.

Er erklärte ihnen eine Geschichte.	Es gruselte ihn eiskalt.
Der Teppich, der von seiner Tur wegführte, ...	Er erzählte ihr in kurzen Wörtern.
Wo ist denn nur die Fliegenklatsche untergetaucht?	Solche Gedanken liefen mir kalt über den Rücken.
Er läutete, um das Aufsehen seiner Frau zu erregen.	
Plötzlich spürte sie, wie eine Hand ihr entgegenkam.	
Es herrschte eine <u>eisene</u> Kälte.	Er hatte ein Lächeln <u>am</u> Mund.
Auf sein <u>erbitliches</u> Lächeln hin, ...	Er hörte jemanden <u>bei</u> der Stiege
Als sie beide <u>einheitlich</u> zur Wohnungstür gingen. heraufkommen.	

Bei diesen Fehlern handelt es sich um die klassischen "Stilblüten", wo entweder semantisch miteinander nicht verträgliche Wörter verbunden werden (*spürte wie ihr eine Hand entgegenkam*) oder syntaktische Strukturen ineinander verschränkt und gekürzt werden (*Die Schwiegermutter entging knapp einem Herzinfarkt. Sie war dem Herzinfarkt sehr nahe*) bzw. innerhalb eines Wortfeldes die falsche

Auswahl getroffen wurde (*einheitlich* statt *gemeinsam*). Diese Fehler zeigen, daß der Lerner Formulierungen aufgrund seines erstsprachlichen Systems vorgenommen hat. Sie sind das Ergebnis des Aufbaus der individuellen Lernergrammatik bzw. müssen als Ergebnis des standardsprachlichen Erwerbsprozesses angesehen werden und zeigen deutlich, daß solche Prozesse im Gang sind. Es würde wesentlich zum Sprachbewußtsein der österreichischen Schüler beitragen, wenn im Deutschunterricht auf diese Strukturen eingegangen und gezeigt würde, daß es sich dabei um ganz "normale" Erscheinungen handelt, die ihren Ursprung in der gesprochenen Sprache haben. Die derzeit im Lehrplan verankerte und mehr als oberflächliche Besprechung von Sprachvarianten in den Deutschlehrbüchern (Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache) kann diese Forderung allerdings nicht erfüllen.

6. Kommt die Schulgrammatik den lernersprachlichen Bedürfnissen nach?

Setzt man die Liste der Fehler mit den auf der 5. und 6. Schulstufe zu vermittelnden Inhalten der Schulgrammatik in Beziehung, zeigt sich, daß nur sehr wenig Übereinstimmung besteht und daher wohl auch nur sehr wenig Hilfestellung zu erwarten ist. Zwar werden in diesen beiden Lernjahren die Wortarten, die Satzglieder und die Tempora besprochen, doch geschieht dies eher oberflächlich: Die Präpositionen sollen zwar mit dem richtigen Fall verbunden werden, man beschränkt sich jedoch auf einige wenige Beispiele. Nur im Lehrbuch von NEUWIRTH u. a. (*Deutsch*, Veritas Verlag) wird auf die Wechselprepositionen kurz eingegangen, alle anderen Lehrbücher übergehen dieses Problem. Allerdings ist auch dort die Erklärung eher unzureichend und kein Hinweis darauf zu finden, warum einmal Dativ und ein andermal Akkusativ zu stehen hat. Die Präpositionen mit eingeschlossenem Artikel kommen überhaupt nirgendwo vor.

Die attributiven Adjektive werden zwar als Problem eingeführt, in keinem der derzeit gängigen Lehrbücher findet sich z. B. eine Übersichtstabelle mit der Flexion der attributiven Adjektive. Dasselbe gilt für die Kasus der Substantive. Diese werden zwar auch geübt, doch müssen die Schüler die Tabelle fast in allen Büchern selbst ausfüllen. Auch hier wären z. B. eine Übersicht und entsprechende Übungen von Vorteil. Besonders die Groß- und Kleinschreibung der Substantive bereitet vielen Schülern enorme Probleme. Damit man diesen Bereich beherrschen kann, muß man eine Vorstellung von den wichtigsten Wortklassen und deren wichtigsten formalen Merkmalen haben. Voraussetzung dafür ist, daß die Wortklassen nicht primär semantisch definiert werden, wie das derzeit überwiegend der Fall ist, sondern zuerst nach morphologischen und syntaktischen Kriterien. Sicher ist es zuwenig zu sagen, daß ein Substantiv groß geschrieben wird. Hier macht sich ganz stark das Fehlen einer Wortgruppenebene im System der österreichischen Schulgrammatik bemerkbar. Würde man nämlich nach der Definition des Satzes und der Einführung der Verschiebeprobe die so gewonnenen Wortgruppen zuerst einmal nicht als Satzglieder bezeichnen, sondern einfach

als Wortgruppen und sie nach dem jeweils dominierenden Kern (Verb-, Substantiv-, Adjektiv- Präpositional- und Adverbgruppe) benennen, könnte man anschließend sehr einfach den typischen Aufbau der Wortgruppen besprechen und diesen Unterrichtsabschnitt mit dem Rechtschreibunterricht verbinden. Besonders wichtig wäre es, daß der relativ komplexe Aufbau der Verbgruppe klar gemacht wird. Die trennbaren Verbteile, die Reihenfolge der grammatischen Teile der Verbgruppe bzw. ihre Orthographie bereiten nicht unerhebliche Probleme, die dann leichter gemeistert werden können, wenn die verschiedenen Ausprägungen der Verbgruppe dargestellt und besprochen werden.

Was die zahlreichen Fallfehler bei den Pronomina im Dativ/Akkusativ angeht, sind diese nicht primär durch Drill zu beseitigen, sondern nur, wenn die Schüler den Zusammenhang zwischen der Kasusforderung des Verbs und der dafür notwendigen Ergänzung kennen. Leider wird ihnen auch dieser Zusammenhang nirgendwo vermittelt. Daß "hören" einen Akkusativ verlangt, muß man einfach zu diesem Verb dazulernen. Und daß sich die Schüler das besser merken, könnte man alle Verben, die den Akkusativ verlangen als "Ihnwörter" und die Verben, die den Dativ fordern als "Demwörter" bezeichnen. Damit wäre eine memotechnische Hilfe gegeben.

Bei den Tempora wären verstärkte Übungen zu ihrem formalen Aufbau und ihrer Funktion im Textzusammenhang notwendig. Teilweise werden die Tempora bereits im Rahmen der Textgrammatik behandelt, doch gibt es nicht nur Mängel bei der Zeitenfolge, sondern auch bei der Bildung von seltenen Partizipien und selteneren starken Verben.

Man kann daher sagen, daß die österreichische Schulgrammatik im Fach Deutsch zwar dazu beiträgt, daß die Sprachkompetenz der Schüler und Schülerinnen gefördert wird, doch geschieht dies noch immer zu oberflächlich. Man sollte daher mehr Hilfen und Übungen bei den oben aufgezeigten formalen Problemen und Problembereichen anbieten.

✎ *Rudolf Muhr lehrt am Institut für Germanistik der Universität Graz (Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Fremdsprache, Didaktik des Deutschen als Erstsprache, Österreichisches Deutsch); Universitätsplatz 3, 8010 Graz*