

# Grammatik-Werkstatt

PETER EISENBERG/WOLFGANG MENZEL

## 1. Grammatik-Lernen

In einer Grammatik-Werkstatt ist das Material die Sprache. Die Arbeit an ihr vollzieht sich unter bestimmten Regeln. Planvolle Arbeit ist dies insofern, als mit Sprache und an ihr etwas getan werden muß, was nicht nur denkend, sondern auch experimentierend geschieht. Das „Handwerkszeug“ dabei sind grammatische Operationen (siehe Abschnitt 2.1). Was dabei herauskommt, sind Einsichten in den Aufbau und das Funktionieren unserer Sprache – das ist durchaus auch etwas, was das Verstehen und den Gebrauch von Sprache verbessern kann, ein geistiges Resultat also, das für uns und andere nützlich sein kann, wenn wir kritisch lesen, differenziert schreiben, rechtschreiben, interpretieren und mit anderen über Sprache reden wollen.

Eine Grammatik wird in der Schule immer noch viel zu sehr als schon vorhandenes Ergebnis von Systematisierungsprozessen anderer verstanden, das man dann lediglich übernimmt, zu verstehen versucht und, wenn es gutgeht, anwendet. Was wir in unserer Grammatik-Werkstatt anstreben, ist: das Handeln selbst durchzuführen, das zu einer Grammatik hin­führt, an dessen Ende erst die Grammatik steht. Nicht die ganze natürlich! Sondern Ausschnitte aus ihr. Wir wollen nicht das ganze Haus der Sprache einrichten. Es genügt uns (mehr kann Schule nicht, wenn sie so handlungsorientiert arbeitet), kleine systematische Einheiten zu entdecken, die einen überschaubaren Zusammenhang darstellen. Etwa das Teilsystem der Zeitformen ermitteln und erproben – oder das der Adjektive in Abgrenzung zu anderen Wortarten. Wichtig ist nur, daß wir selbst dazu gelangt sind – und daß wir, was wir hergestellt haben, auch benutzen können.

Lernen wollen wir daran vor allem, daß Grammatiken von Menschen gemacht sind. Grammatiken sind das Ergebnis von Systematisierungsbemühungen verschiedener Menschen, die sich näher mit Sprache befassen. Viele tausend Wörter fassen wir unter dem Begriff Adjektiv zusammen, und wir tun das unter den Bedingungen (den Experimentierregeln), die wir uns gesetzt haben. Deswegen ist auch, was verschiedene Sprachwissenschaftler in die Schublade der Adjektive einordnen, nicht stets dasselbe (siehe Abschnitt 2.3). Bei den einen passen Wörter wie *quitt* und *futsch* hinein, bei den ande-

Sprachforscher orientieren sich nur an den Wörtern und ihren Flexionsmöglichkeiten, manche an ihren syntaktischen Stellungen, manche zusätzlich an ihrer Bedeutung. All die tausend Wörter in die Schublade mit nur einer Aufschrift zu bringen ist oftmals schwierig; denn die Wörter richten sich nicht nach Schubladenaufschriften. Da kann es schon einmal passieren, daß ein neues Wort oder ein Fremdwort oder auch ein ganz gebräuchliches oder eines, das vorkommt (wie *die zune Tür*), das aber eigentlich (noch) nicht erlaubt ist, nicht so recht hier oder da hineinpassen will oder sich

zwischen den Fächern zweier Schubladen verklemmt. Daß dies notwendig so ist, weil eben die Sprache differenzierter ist als die Schildchen (Kategorien), die wir ihren Einordnungsfächern aufkleben, ist eine wichtige Einsicht für alle, die überhaupt verstehen wollen, was denn das ist: eine Grammatik. Und das ist nur einzusehen, wenn man selbst einmal daran beteiligt war, eine kleine Grammatik herzustellen.

### 1.1 Modelle von Grammatik und Grammatikunterricht

Das setzt natürlich voraus, daß es einen selbständigen Grammatikunterricht überhaupt gibt. Die Konzepte der deutschen Schulgrammatik haben in den letzten Jahrzehnten die verschiedensten Bezeichnungen erhalten. Einerseits steht die *formale der funktionalen* Grammatik gegenüber, andererseits das *systematische dem situationsorientierten* didaktischen Konzept und drittens die *deduktive der induktiven* Methode der Vermittlung.

Unter einer *formalen* Grammatik verstand und versteht man die formbezogene Sprachanalyse. Der Unterricht, der auf ihr fußte, vermittelte vornehmlich die grammatischen Kategorien, ohne sie für

ren nicht. Die einen zählen sie zu den Adjektiven, die anderen zu den Adverbien. Einige Grammatiken haben eine Schublade mit der Aufschrift „Zahlwörter“, in welcher sie *drei* und *dritte* unterbringen; die anderen hingegen haben keine Probleme, diese Wörter den Adjektiven zuzuzählen. Es kommt eben auf die Experimentierregeln an, mit deren Hilfe man zu einem System gelangt. Manche sind sehr eng, manche eher weit; manche

eine Anwendung beim Schreiben und bei der Textanalyse fruchtbar zu machen. Unter einer *funktionalen* Grammatik wurde stets sehr unterschiedliches verstanden. Die Konzepte aber ähneln sich darin, daß sie semantische, textuelle und kommunikative Kategorien zu den grammatischen in Beziehung setzen. Der Unterricht, der darauf basiert, setzt die Ergebnisse einer solchen Grammatik in Beziehung vor allem zum Schreiben, zur Textanalyse und Sprachkritik. – Ein anderes Gegensatzpaar bilden die methodischen Begriffe *systematisch* – *situationsorientiert*.

Der *systematische* Grammatikunterricht geht von Teilsystemen der Grammatik aus und läßt diese erarbeiten oder vermittelt sie; der *situationsorientierte* Grammatikunterricht vermittelt in aller Regel grammatische Einzelkategorien anläßlich der Behandlung einer inhaltlich-thematischen Aufgabe, wobei er davon ausgeht, daß die Kenntnis solcher Kategorien zur Bewältigung einer kommunikativen Handlung bzw. zur Lösung eines inhaltlichen Problems beitragen kann. Das methodische Gegensatzpaar *deduktiv* – *induktiv* kennzeichnet den Unterschied zwischen einer *Vermittlung*, die allein von den Kategorien einer (meist einer bestimmten) wissenschaftlichen Grammatik ausgeht und diese, reduziert, an Schülerinnen und Schüler weiterreicht, und einer auf selbständige *Ermittlung* zumindest angelegten Methode, die über Sprachanalysen und unter Verwendung wissenschaftlicher Verfahren zu den Kategorien hinführt. Dies wäre das Konzept einer „Grammatik-Werkstatt“.

In der Unterrichtswirklichkeit sind diese Konzepte in vielfältigen Kombinationen vorzufinden: formal-systematisch-deduktiv, funktional-systematisch-deduktiv oder auch induktiv, integrativ mit systematischen Ansätzen und deduktiven Vermittlungen oder induktiven Annäherungen. Was es heute wohl kaum mehr gibt, ist ein rein auf Formanalysen beschränkter Grammatikunterricht, der die Funktionen grammatischer Kategorien gänzlich außer acht ließe oder auf jegliche Anwendungsorientierung verzichtet. Wie auch immer aber ein Grammatikunterricht bezeichnet und dementsprechend angestrebt oder tatsächlich durch-

geführt wird – er verdient seinen Namen noch überhaupt nicht, wenn Schülerinnen und Schüler mit seiner Hilfe nicht lernen, was grammatische Kategorien können und was eine Grammatik ist bzw. was Menschen tun, die eine Grammatik aufstellen.

Das bei Schülern und Studenten und auch bei Lehrern noch immer am weitesten verbreitete Mißverständnis besteht bis heute wohl darin, daß eine Grammatik sich an der Sprache schon ablesen lasse, mit ihr gleichsam gegeben sei. Schülerinnen und Schüler erhalten noch immer kaum Einsichten in die Methoden, die zu den Teilsystemen einer Grammatik führen, und damit keine Kontrolle, die es ihnen ermöglicht, selbständig grammatische Zweifelsfälle zu klären. Sie erhalten

was Adjektive in Texten leisten, wissen schon nur mehr wenige zu erläutern; wie eine Grammatik zur Kategorie der Adjektive gelangt, weiß beinahe niemand mehr zu erklären. Und hierbei handelt es sich noch um einen relativ einfachen Fall der Kategorisierung. Bei der Kategorie Passiv sieht alles viel problematischer aus. Studentinnen und Studenten (des Faches Deutsch) können auf Nachfrage fast alle einen Passivsatz hersagen; manche können auch sagen, wie das Passiv gebildet ist; viele können einen Aktivsatz, wenn er ihnen nicht gerade im Perfekt oder gar im Futur II vorgegeben wird, ins Passiv „übersetzen“; wozu uns jedoch Passivsätze vor allem dienen, wissen die wenigsten; und mit welchen Methoden die Sprachwissenschaft zur Kategorie Passiv oder gar zu der der verschiedenen Passiv- und Passivalternativen gelangt, weiß niemand. Die Schulgrammatik macht dies bis zum Abitur nicht möglich – und das trotz einer Vielfalt von Konzepten und Methoden des Grammatikunterrichts.

Der frühere, eher *formal-systematische* Grammatikunterricht ging deduktiv vor und vermittelte in aller Regel die grammatischen Teilsysteme als mit einer bestimmten Grammatik vorliegende Ergebnisse. Die Kategorien wurden sodann in Sätzen und Texten identifiziert. So wurden etwa die Indikative, Imperative und Konjunktive in motivierender Farbigkeit rot, blau oder lila unterstrichen. Die Konjunktivarten wurden an ihren äußeren Formen unterschieden; und sogar der Anwendungsbereich der Konjunktive wurde hin und wieder erarbeitet. Ein solcher Grammatikunterricht ging von den Formen als sprachlichen Gegebenheiten aus, führte aber kaum einmal hin zur Schreib- und Interpretationspraxis und fragte schon gar nicht nach den Bedürfnissen der Sprachteilhaber,

ein mehr oder weniger umfangreiches Teilwissen über einzelne grammatische Termini, erwerben aber nur in unzureichendem Maße Einsichten, wie man zu den Kategorien, die diese Termini bezeichnen, gelangt. Den Begriff Adjektiv kennen alle; einzelne Adjektive aufzählen können sie auch; woran man Adjektive erkennt, können sie auf unterschiedliche Weise – zumeist mit semantischen Hilfsbegriffen wie „Wiewort“ – umschreiben;

aber, die sich eine solche Form und mancherlei Ersatzformen – und zu welchem Zweck wohl? – geschaffen haben; und er vermittelte nichts darüber, mit Hilfe welcher Methoden ein Grammatiker – oder verschiedene von ihnen – zu dem Begriff oder gar etwas unterschiedlichen Begriffen von Konjunktiv gelangt ist. Was dieser Grammatikunterricht dennoch beanspruchte, war, daß dem vermittelten Wissen ein hoher Bildungswert zukomme.

Das heute sehr verbreitete (und am weitesten davon entfernte) Gegenstück zu einem Grammatikunterricht auf der Basis einer formalen Grammatik, der sogenannte *situationsorientierte Ansatz*, der zumindest in vielen Richtlinien vorgeschrieben und in vielen Sprachbüchern konzipiert worden ist, geht von Sprachverwendungssituationen aus und vermittelt unter kommunikativen und semantischen Gesichtspunkten grammatische Einzelkategorien, die in engem Bezug stehen z. B. zu konkreten Schreibaufgaben. So werden anlässlich des schriftlichen Erzählens in einer Einheit über *Schule früher – Schule heute* die für konkrete Erzähltexte benötigten Präteritalformen erarbeitet und der Begriff Präteritum vorgestellt. Die einzelne grammatische Kategorie (etwa das Präteritum) kann aber unter thematischen Gesichtspunkten kaum einmal zum Teilsystem der Tempora in Beziehung gesetzt werden, aus dem heraus sie sich eigentlich erst erklärt. Die kommunikative Situation macht's meistens nicht nötig und selten möglich. Ein grammatischer Begriff wird hier vermittelt, um sprachlich Gleiches und funktional Entsprechendes unter einen Hut zu bringen und benennen zu können – und er wird zu diesem Zweck (wie wäre es anders möglich?) einseitig monofunktionalisiert (semantisch ausgeschlachtet). Das Wissen über die einzelne Kategorie bleibt unzulänglich und ist kaum transferierbar auf andere Situationen; und wie man zur Kategorie gelangt, steht außerhalb der Zielperspektive eines situationsorientierten Unterrichts.

Mit einer solchen Gegenüberstellung der gegensätzlichsten Konzepte von Grammatikunterricht wird man den tatsächlichen Realisierungen von Grammatik im einzelnen Unterricht aber nicht gerecht. Deutlich wird zunächst nur daran: Das eine Konzept geht aus von den grammatischen Formen oder Teilsystemen und führt allenfalls hinein in die sprachlichen Situationen. Grammatik ist (oder war) in ihm ein Teilbereich des Deutschunterrichts mit einer gewissen Eigenständigkeit, mit eigenen Lernzielen und Unterrichtsstunden.

Das andere Konzept geht aus von sprachlichen Situationen und vermittelt bei Gelegenheit auch einzelne grammatische Formen. Grammatik ist in ihm kein eigenständiger Teilbereich des Deutschunterrichts; die Ziele der Sprachreflexion sind denen der sprachlichen Kommunikation hierarchisch untergeordnet; und nur insoweit Grammatik für Kommunikation fruchtbar gemacht werden kann, kommt sie ins didaktische Blickfeld. Beider Anliegen war und ist es nicht, das Zustandekommen der Kategorien in den Blick

zu nehmen. Der formale Grammatikunterricht ging schlichtweg von den Ergebnissen einer bestimmten Grammatik aus und vermittelte diese als gültige Wahrheiten; der situationsorientierte hat kein didaktisches Interesse an wissenschaftspropädeutischen Fragen dieser Art, da bei ihm Grammatik eindeutig im Dienst der Kommunikation steht.

## 1.2 Methoden einer Grammatik-Werkstatt

Genau dies aber, was wir hier mit dem anspruchsvollen Begriff „wissenschaftspropädeutisch“ gekennzeichnet haben, soll eine Grammatik-Werkstatt leisten. Einfacher gesagt, heißt das: Die Schülerinnen und Schüler sollen in ihr lernen, wenigstens annähernd so vorzugehen, wie dies die Sprachwissenschaft auch tut. Das ist nichts anderes als die Verwirklichung der „genetischen“ Methode, des alten pädagogischen Prinzips der „Rückfüh-

rung in die Originalsituation“. Junge Menschen sollen an der Aufstellung der grammatischen Kategorien beteiligt werden – und nicht nur immer den Resultaten dieser Prozesse begegnen. Dabei sollen sie Einsichten gewinnen, wie unsere Sprache gebaut ist, sollen ihr System entdecken. Die Grundlagen für Grammatik sind ja durch die Sprachlernprozesse in den Köpfen der Menschen weitgehend vorhanden; sie sind, bis auf die Ausnahmen des ungrammatischen Sprachgebrauchs, die Basis dafür, daß wir richtig sprechen und schreiben. Und selbst das, was wir in den Schulen als „fehlerhaft“ oder „grammatisch falsch“ bezeichnen (*Ich gehe nach meiner Oma*), ist oft nur Resultat einer „anderen“ Grammatik, einer mundartlichen, dialektalen oder kindersprachlichen, die mit der hochsprachlichen Grammatik nicht übereinstimmt, – und ist nicht etwa nicht-grammatisch. Herauszufinden, *wie* das gebaut ist und

funktioniert, was wir verwenden, das ist die Aufgabe eines Grammatiklernprozesses, der zum Sprachlernprozeß dann hinzukommt, in dem wir erlernen, *was* alles wir verwenden können. Im Grammatikunterricht unternehmen wir also eine Art Rekonstruktion der Grammatik, die wir immer schon anwenden.

Damit ist vom Grammatikunterricht nichts anderes gefordert als vom Biologie- oder Physikunterricht, die ja auch Versuche und Beobachtungen durchführen, die experimentell vorgehen und mit Hypothesen und Verifizierungen arbeiten – und die Kinder dadurch Einsicht nehmen lassen in das Ermitteln eines Zusammenhangs oder das Aufstellen eines Gesetzes. Wer überhaupt etwas von einer Grammatik verstehen will, darf nicht weiterhin annehmen, sie sei mit Lehrbüchern schon gegeben; er muß möglichst durch eigene Erfahrungen lernen, wie sie zustande kommt, andernfalls hat er nicht nur Unvollständiges, sondern sogar Falsches gelernt.

Wir sind durch die üblichen Schulgrammatiken daran gewöhnt worden, sie auf ihre Brauchbarkeit im Hinblick auf sprachliche Kommunikation zu überprüfen: Was können wir mit dem Gelernten eigentlich anfangen? Wozu *dient* uns Grammatik? Ihre dienende Funktion wurde und wird immer wieder betont. Das hat natürlich damit zu tun, daß Sprache, anders als physikalische oder biologische Sachverhalte, immer zugleich Medium und Gegenstand des Unterrichts ist. Wenn Einsichten in Sprache für Kommunikation nicht nutzbar gemacht werden könnten, so die verbreitete Meinung, dann seien sie für nichts gut. Und es wird dann zurecht argumentiert, für die Verbesserung des Stils von Texten und für das wirkungsvollere Schreiben seien Umstellproben zwar hilfreich, wir benötigen dazu jedoch noch durchaus nicht den Satzglied-Begriff; denn Umstellen sei das eine, und ein Wissen über die Satzglieder sei etwas anderes. Das ist durchaus konsequent gedacht! All unser schulisches Bemühen, Umstellproben mit Satzgliedanalysen und zugleich mit Stilistik zu kombinieren, ist eigentlich unnötig. Die Frage, was denn die Ermittlung von Satzgliedern, zu denen wir ja durch Umstellproben gelangen, mit den für das Überarbeiten von Texten hilfreichen Umstellungen zu tun hat, läuft dann, wenn man ehrlich ist, tatsächlich darauf hinaus: fast gar nichts! Das Umstellen als Überarbeitungsmethode zu lernen ist hilfreich; einen Begriff von Satzglied benötigen wir dazu jedoch nicht, da wir ja Wörter und Wortkombinationen umstellen und keine grammatischen Kategorien. Ja, es ist überhaupt recht wenig, was wir von unserem gram-

matischen Wissen unmittelbar anwenden können. Wir benötigen, wie jeder gut schreibende Journalist weiß, fast immer nur Erfahrungen mit Wörtern, Sätzen, Ersatz-, Umstellungs- und Umformungsverfahren, um richtiger, angemessener, wirksamer schreiben und aufmerksamer, kritischer, genußvoller lesen zu können – kaum aber das Wissen über Kategorien.

Diese kommen meist überhaupt erst dann ins Spiel, wenn wir *über Sprache sprechen*. Dann ist es nützlich, wenn wir jene Wörter, die uns besonders auffallen, als „Adjektive“ bezeichnen können, oder jenen Satzbau, der uns beim Verstehen eines Textes solche Schwierigkeiten macht, als „attributiv“ usw. Hier ist es hilfreich, über Kategorien, also über „sprachliches Handwerkszeug“, verfügen zu können. Doch auch dafür wäre eigentlich nur Wissen notwendig, und dieses könnte ökonomisch und also deduktiv vermittelt werden. Wie man zu diesem Handwerkszeug gelangt, das wäre so unwichtig wie das Wissen über die Fabrikation von Schraubenziehern und Zangen. Man muß sie nur richtig anwenden können.

Warum sollten wir dann aber die Schülerinnen und Schüler an dem langwierigen Prozeß der Ermittlung von grammatischen Kategorien beteiligen? Wäre es nicht ehrlicher, praktischer und ökonomischer, diese schlichtweg als gegeben deduktiv zu vermitteln – und eben dann, wie es früher ja auch war, etwa in Textanalysen anwenden zu lassen? Durchaus nicht! Was wir in Eigeninitiative, durch eigene Erfahrung und mit möglichst großer Selbständigkeit ermittelt haben, bleibt uns im Gedächtnis eher haften als das, was wir nur vermittelt bekommen haben (der lernpsychologische Grund). Was wir gelernt haben, sollten wir auch selbständig überprüfen können. Das ist nur möglich, wenn wir die Verfahren kennen, mit deren Hilfe jemand zum Wissen gelangt ist (der pädagogische Grund). Und: wie wir etwas gelernt haben, das sollte dem entsprechen, wie Menschen zu diesem Wissen gelangt sind (der erkenntnistheoretische Grund). Diese Gründe fordern es geradezu heraus, Grammatik induktiv zu erlernen. Die Ergebnisse solcher Lernprozesse werden dann mindestens so gut nutzbar gemacht werden können für die Sprachpraxis, wie wenn sie deduktiv vermittelt worden wären – wenn sie denn über-

haupt eine kommunikative oder semantische oder stilistische oder hermeneutische Funktion haben. Als Deutschlehrerinnen und -lehrer sollten wir daher nicht ständig die Ziele unseres Grammatikunterrichts defensiv vertreten. Einblick in den Bau der Sprache ist unser vorrangiges Ziel. Und das ist so selbstverständlich zu vertreten wie die Ziele des Physik- oder Biologielehrers.

Es bleibt aber dabei: Manches, was wir bisher immer selbstverständlich im Grammatikunterricht gelernt haben und wahrscheinlich auch fürderhin lernen werden, ist für den praktischen Umgang mit der Sprache wenig ergiebig. Wir müssen wohl die Begriffe Dativ und Akkusativ nicht kennen, um richtig sprechen und schreiben zu lernen; wir müßten uns nicht in die Haare geraten, ob *kaputt* und *entzwei* Adjektive oder Adverbien sind – oder gar, welches dieser Wörter man zu der einen und welches zu der anderen Wortart zählen soll. Es gibt kaum einen sprachpraktischen Grund, dies zu unterscheiden. Notwendig ist eine solche Unterscheidung erst dann, wenn wir über-

haupt erfahren wollen, was eine Grammatik ist und was Grammatiker tun. Damit richten wir nun die Aufmerksamkeit nicht mehr nur auf die Kategorien selbst, sondern auf die Kategorienbildungsprozesse. Zudem stellen wir uns in solchen Phasen Sprache distanziert gegenüber. Und das führt allemal dazu, daß wir aus dem „Wasser“ der Sprache, in dem wir

---

*Junge Menschen sollen an  
der Aufstellung der  
grammatischen Kategorien  
beteiligt werden – und nicht  
nur immer den Resultaten  
dieser Prozesse begegnen.*

---

uns normalerweise wie die Fische tummeln, einmal „auftauchen“ und das Medium, in dem wir uns sonst einigermaßen sicher bewegen, „von oben“ betrachten können. Auf diese Weise gelangen wir auch zu einem kritischen Bewußtsein von Sprache.

Prozesse sind im Deutschunterricht bisher stets stiefmütterlich behandelt oder ganz und gar ausgespart, übersehen worden: Hypothesenbildungsprozesse im Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht, Schreibprozesse im Aufsatzunterricht, Interpretationsprozesse im Literaturunterricht – und eben auch Kategorienbildungsprozesse im Grammatikunterricht. Immer haben wir unsere Aufmerksamkeit mehr auf Ergebnisse gerichtet: auf die Rechtschreibnormen und -fehler, auf die vorliegenden Texte, auf die fixierten Interpretationen, auf die vorliegende Grammatik. Das heißt nichts anderes, als daß die Denk- und Gestal-



tungsvorgänge hinter den Resultaten weitgehend verborgen blieben. Erst die neueren Arbeiten zum Schreib- und Rechtschreiblernen, zur Textbearbeitung, zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht richten die Aufmerksamkeit mehr auf solche Vorgänge – und nehmen Kinder damit als denkende und gestaltende, intelligente und kreative Wesen ernster als vorher. Wenn wir hier mit einem werkstattorientierten Heft über Grammatik die Aufmerksamkeit auf prozeßorientierte Methoden richten, so ist dies in einem Zusammenhang zu sehen, den PRAXIS DEUTSCH seit einigen Jahren in den verschiedenen Lernfeldern des Deutschunterrichts herzustellen versucht. Der Werkstatt-Begriff hat dabei Mißverständnisse aufkommen lassen, wie einige Modellvorschläge zeigten – vor allem das Mißverständnis, es handle sich hierbei um eine Art Übungswerkstatt. Wenn unsere Modelle auch so praxisnahe Realisierungen anbieten, wie es immer möglich

wert gibt und die Grammatik aus ihrer lediglich dienenden Rolle befreien möchte.

## 2. Grammatische Operationen und Kategorien

In diesem Abschnitt wollen wir an ausgewählten Beispielen zeigen, wie in der Grammatik-Werkstatt gearbeitet werden kann. Dabei wäre zunächst zu überlegen, welche Werkzeuge man braucht, um das gesteckte Ziel – die Ermittlung grammatischer Einheiten und ihrer Kategorien – zu erreichen.

Die Werkzeuge zur Bearbeitung des sprachlichen Materials sind die grammatischen Operationen. Aber welche Operationen braucht man zu welchen Zwecken? Nach Zahl und Art sind die denkbaren grammatischen Operationen derart umfangreich und vielfältig, daß von vornherein eine bestimmte Auswahl getroffen werden muß. Wir beschränken uns auf

aktiv. Wir nennen Eigenschaften, die typisch für Wörter dieser Kategorie sind. Dabei wird vor allem klar, daß es Wörter gibt, die einige, aber nicht alle dieser Eigenschaften haben, die sich also bestimmten grammatischen Operationen fügen und anderen nicht. Damit heben wir nicht die Kategorie Adjektiv aus den Angeln. Unsere Werkstatt dient vielmehr dazu, genau zu zeigen, in welcher Hinsicht ein Wort zu den Adjektiven gehört und in welcher nicht. Eben damit wird ja nachvollziehbar, warum es die Unterschiede bei den Kategorienzuweisungen in verschiedenen Grammatiken gibt und warum man sich darüber nicht allzu sehr wundern oder gar beunruhigen muß.

### 2.1 Wozu verwendet man grammatische Operationen?

Grammatische Operationen sind Verfahren zur systematischen Veränderung von sprachlichen Einheiten wie Wörtern, Phrasen und Sätzen. Von einer systematischen Veränderung wollen wir dann sprechen, wenn genau festliegt, auf welche Art von Einheiten eine Operation angewendet werden darf. Betrachten wir ein einfaches Beispiel.

Die grammatische Operation heiße „Einfügen von Wörtern in Sätze“. Sie wird genauer beschrieben, indem die Art des Satzes festgelegt wird. Es soll zunächst nur um Aussagesätze gehen, die aus Subjekt, Prädikat und direktem Objekt in dieser Reihenfolge bestehen wie der Satz (1a). Eingefügt werden Wörter wie *immer*, *oft*, *jetzt*, *bald* usw. Uns interessiert, wo solche Wörter in Satz (1a) stehen können, und für *immer* erhalten wir die Sätze (1b) bis (1d).

- (1) a. *Inge liest den Spiegel*
- b. *Immer Inge liest den Spiegel*
- c. *Inge liest immer den Spiegel*
- d. *Inge liest den Spiegel immer*

Bei ganz mechanischer Vorgehensweise sind drei Positionen möglich, nämlich am Anfang, nach dem finiten Verb und nach dem Objekt. Alle drei Sätze mit *immer* besagen insofern dasselbe, als festgestellt wird, daß Inge mit einer gewissen Häufigkeit den Spiegel liest. Satz (1b) hat eine Besonderheit. Er impliziert nämlich zusätzlich, daß irgendjemand sonst (der im weiteren Kontext des Satzes vorkommen dürfte) den Spiegel nicht liest. Ein typisches Vorkommen wäre etwa: *Immer Inge liest den Spiegel und nicht Paul*, mit starker Betonung auf *Inge* und *Paul*.

Probieren wir dieselbe Operation mit *oft* aus, dann stellen wir fest, daß Sätze analog zu (1c) und (1d) gebildet werden können, nicht aber analog zu (1b). Der Satz *\*Oft Inge liest den Spiegel* ist nicht grammatisch. Nehmen wir nun an, daß wir *immer* ein Adverb nennen wollen, dann können wir

ist, so geht es in ihnen doch keineswegs darum, eingeführte grammatische Kategorien einzuüben, sondern zuallererst sie aufzustellen – oder bescheidener: die Schülerinnen und Schüler an ihrer Aufstellung zu beteiligen. Daß dies dann auch dem besseren Einprägen dient und daß dies für die Sprachpraxis hilfreich ist, daran besteht kein Zweifel. Zugleich aber wird damit ein Konzept vorgestellt, das dem Grammatikunterricht einen Eigen-

die im Grammatikunterricht üblichen Operationen (Abschnitt 2.1) und betrachten eine von ihnen, nämlich die Umstellprobe, etwas genauer (Abschnitt 2.2). Obwohl unsere Werkstatt damit nur bescheiden ausgestattet ist, läßt sich doch erkennen, wie man über die Operationen zu den Kategorien – und daneben zu anderen grammatischen Festlegungen – kommen kann. Als eine solche Kategorie thematisieren wir in Abschnitt 2.3 das Ad-

aufgrund der Operation folgern, daß *oft* kein Adverb ist. Vielleicht ist es klug, nicht so weit zu gehen, sondern nur festzustellen, daß *immer* und *oft* zumindest zu verschiedenen Teilklassen der Adverbien gehören. In mancher Beziehung verhalten sich die Wörter gleich, in mancher nicht.

Eine Operation dieser Art zeigt uns zweierlei. Einmal können gewisse Aussagen darüber gemacht werden, in welche Einheiten der betrachtete Satz zerfällt. *Immer* kann ja Satzteile voneinander trennen, es steht z. B. zwischen dem finiten Verb und dem Objekt. Andere Operationen liefern vielleicht noch andere satzinterne Grenzen, so daß wir uns insgesamt die operationalen Mittel verschaffen können, um eine Einheit in ihre grammatischen Teileinheiten zu zerlegen.

Zum zweiten zeigt uns die Operation, ob zwei Ausdrücke zur selben grammatischen Kategorie gehören oder nicht. Auch dies läßt sich verallgemeinern: Zwei Ausdrücke gehören jedenfalls dann zur selben grammatischen Kategorie, wenn sie sich in Hinsicht auf alle Operationen gleich verhalten, die unsere Grammatik-Werkstatt zur Verfügung hat. Segmentieren (Zerlegen

von sprachlichen Einheiten) und Klassifizieren (Kategorisieren von sprachlichen Einheiten) sind die auf ganz mechanischem Wege erreichbaren Ziele, aber damit ist es nicht getan. Wir hatten schon bemerkt, daß das Einfügen von *immer* in den Sätzen 1c und 1d weitgehend dasselbe bewirkt, im Satz 1b aber einen zusätzlichen Effekt hat. Die Anwendung einer grammatischen Operation auf eine sprachliche Einheit verändert deren Form. Von allergrößtem Interesse ist, ob und wie

sich dabei die Leistung der Einheit (z. B. ihre Bedeutung) verändert. Verändert sie sich auf angebbare, charakteristische Weise, dann kann mit der Operation die Realisierung einer sprachlichen Leistung durchsichtig gemacht und geübt werden.

Das Arbeiten mit grammatischen Operationen hat einen diagnostischen und einen funktionalen Aspekt. Beide Aspekte lassen sich analytisch trennen, der Zusammenhang zwischen ihnen darf aber nicht zerreißen. Zerreißt er, dann wird sich bei den Lernenden nur schwer ein Bewußtsein davon bilden, daß grammatische Analysen Einsichten in die Leistungen der analysierten Daten möglich machen.

Mit welchen der vielen denkbaren Operationen wird nun tatsächlich gearbeitet?

Nicht überall werden dieselben Operationen genannt, die es anzuwenden gelte, aber innerhalb der Tradition, die für die gegenwärtige Schulpraxis bestimmend ist, hat sich ein recht stabiler Kanon herausgebildet. Diese Tradition gründet sich auf Arbeiten von Hans Glinz vom Ende der 40er Jahre, deren Aussagen in den 50er und 60er Jahren ausgearbeitet und weiter fundiert wurden (z. B. Glinz 1959, 1964). Die darin beschriebenen Verfahren sind in größerem Umfang in Glinz' Buch *Die innere Form des Deutschen. Eine neue deutsche Grammatik* (zuerst Bern 1952) auf das Deutsche angewendet worden. Glinz nennt als wichtigste Operationen die Klangprobe zur Bestimmung von Satzgrenzen aus Intonationsverläufen, die Umstellprobe, Weglaßprobe sowie die Ersatz- und Erweiterungsprobe. Eben diese Proben werden beispielsweise jetzt wieder im Lehrplan Deutsch für NRW von 1993 genannt, dazu noch die Passivprobe.

Glinz selbst hat immer wieder betont, daß seine Arbeiten gleichzeitig mit oder nach vergleichbaren Arbeiten in Großbri-

tannien und den USA durchgeführt wurden, daß er aber im fraglichen Zeitraum keine Kenntnis dieser Arbeiten hatte. Insbesondere die amerikanische Tradition war für die Entwicklung der Sprachwissenschaft in den 30er und 40er Jahren bedeutsam ('amerikanischer Strukturalismus', vgl. z. B. Bierwisch 1970; Heesch 1972 sowie die Anthologien Joos (Hrsg.) 1957 und Bense u. a. (Hrsg.) 1976). Mit der Verwendung grammatischer Operationen schließen wir also tat-

sächlich an wichtige Traditionen der sprachwissenschaftlichen Methodenlehre an, wie es oben im Abschnitt 1.1 gefordert wurde.

Die Verwendung operationaler Verfahren im amerikanischen Strukturalismus war Ausdruck eines positivistischen Wissenschaftsverständnisses, das etwa auf „Objektivität“ der Methoden und „Reproduzierbarkeit“ der Ergebnisse bestand. Diese sprachwissenschaftliche Schule hatte bedeutende Erfolge und wirkt, insbesondere was das methodische Handwerkszeug betrifft, bis heute nach. Obsolet wurde diese Schule dadurch, daß sie den Analyseverfahren selbst jede Auf-

merksamkeit schenkte, auf die Interpretation erzielter Ergebnisse aber im allgemeinen wenig Mühe verwandte. Es war dieselbe Einseitigkeit, die – wie im Abschnitt 1 dargestellt – für die Verwendung grammatischer Operationen in der Schule als reine Analyseverfahren immer eine Gefahr bleibt. Bei der im folgenden beschriebenen Umstell- oder Verschiebeprobe kommt es uns auch auf diesen Punkt besonders an.

## 2.2 Die Umstell- oder Verschiebeprobe

Im Deutschen gibt es zahlreiche Möglichkeiten, Teile von sprachlichen Einheiten so umzuordnen, daß wieder sprachliche Einheiten entstehen. Beispielsweise sind möglich *wegen des schlechten Wetters wegen; ein hoher alter Baum und ein alter hoher Baum; ein Kind mit blauen Augen und roter Nase* sowie *ein Kind mit roter Nase und blauen Augen*. In diesen und vergleichbaren Fällen findet sich in beiden Ausdrücken eines jeden Paares dasselbe Wortmaterial, und beide Ausdrücke haben annähernd dieselbe Bedeutung. Beide Voraussetzungen werden – meistens implizit – bei der Anwendung der Umstellprobe gemacht. Aber das genügt noch nicht zur Einschränkung. Von „Umstellprobe“ spricht man in der Schule meist nur dann, wenn Sätze mit unterschiedlicher Satzgliedfolge miteinander verglichen werden: „Die Verschiebeprobe ... dient insbesondere der Ermittlung der Satzglieder.“ (Richtlinien NRW, S. 61; zu den grammatischen Grundlagen des Folgenden z. B. Grundzüge, S. 702 ff.; Reis (Hrsg.) 1993; Eisenberg 1994, S. 408 ff.).

Die wohl einfachste und am weitesten verbreitete Anwendung der Verschiebeprobe macht von der Regularität Gebrauch, daß im Aussagesatz des Deutschen im Standardfall genau ein Satzglied das Vorfeld, d. h. die Position vor dem finiten Verb, besetzt. Wir verwenden zur Demonstration dieses Sachverhaltes einen Satz mit Subjekt (*Herr Schulz*), indirektem Objekt (*seiner Tochter*), Adverbial (*ungern*) und direktem Objekt (*eine Entschuldigung*).

- (2) a. *Herr Schulz schreibt seiner Tochter ungerne eine Entschuldigung*
- b. *Seiner Tochter schreibt Herr Schulz ungerne eine Entschuldigung*
- c. *Ungern schreibt Herr Schulz seiner Tochter eine Entschuldigung*
- d. *Eine Entschuldigung schreibt Herr Schulz seiner Tochter ungerne*

Die Operation führt zu einem griffigen Ergebnis, weil mit ihr jeweils genau ein Satzglied isoliert wird und weil sie auf alle neben dem Prädikat vorkommenden

---

*Das Arbeiten mit grammatischen Operationen hat einen diagnostischen und einen funktionalen Aspekt. Beide Aspekte lassen sich analytisch trennen, der Zusammenhang zwischen ihnen darf aber nicht zerreißen.*

---

Satzglieder anwendbar ist. Ihre Funktionalität erfaßt man mit dem Begriff Topikalisation. Dem Satzglied im Vorfeld kommt im Textzusammenhang die besondere Funktion zu, das zu bezeichnen, worüber im Satz eine Aussage gemacht wird. Ein Text erzähle von Herrn Schulz und seinen beiden Kindern. Der Sohn spielt Fußball in der A-Jugend, ist ein Hoffnungsträger, spielt samstags oft auswärts und muß die Schule versäumen. Das Mädchen spielt nichts, hat aber trotzdem bisweilen keine Lust, samstags zur Schule zu gehen. Es heißt dann: *Herr Schulz ist stolz auf seinen Sohn und unterstützt ihn, wo er kann. In der Schule entschuldigt er ihn gern. Seiner Tochter schreibt Herr Schulz dagegen ungern eine Entschuldigung...*

In einem Kontext dieser Art hat der Satz (2b) mit *seiner Tochter* als Topik einen natürlichen Platz. Das topikalisierte Satzglied steht als Gegenstand der Aussage dem Rest des Satzes als Satzaussage („Kommentar“) gegenüber. Mit der Umstellung verschiedener Satzglieder ins Vorfeld ändert sich nicht die Satzbedeutung im engeren Sinne (der „propositionale Gehalt“), wohl aber ändern sich die Rangverhältnisse zwischen den Satzgliedern. Das topikalisierte Satzglied steht im Fokus der Aufmerksamkeit. Es wird vielfach auch durch einen besonderen Akzent im Satz hervorgehoben. Die Verschiebbarkeit von Satzgliedern ins Vorfeld ist nun keine isolierte Erscheinung, sondern sie ist in engem Zusammenhang mit weiteren Möglichkeiten zur Bewegung von Satzgliedern zu sehen. Wird ein Satzglied ins Vorfeld bewegt, so muß das dort befindliche verschwinden, beispielsweise indem es den Platz im Mittelfeld einnimmt, den das topikalisierte Satzglied frei macht. Diese Formulierung des Sachverhaltes macht schon klar, daß im Prinzip jedes Satzglied aus dem Vorfeld in

jede beliebige Position des Mittelfeldes rücken kann, denn es kann ja gegen jedes Satzglied im Mittelfeld ausgetauscht werden. Dies wiederum erlaubt den Schluß, daß die Satzglieder im Mittelfeld überhaupt in jeder beliebigen Reihenfolge auftreten können. Besonders eindrucksvoll läßt sich das am Nebensatz demonstrieren,

in dem ja das finite Verb am Schluß steht und damit nicht das Vorfeld vom Mittelfeld trennt wie im Aussagehauptsatz:

- (3) a. *weil Herr Schulz seiner Tochter eine Entschuldigung schreibt*  
 b. *weil Herr Schulz eine Entschuldigung seiner Tochter schreibt*  
 c. *weil seiner Tochter Herr Schulz eine Entschuldigung schreibt*  
 d. *weil seiner Tochter eine Entschuldigung Herr Schulz schreibt*  
 e. *weil eine Entschuldigung Herr Schulz seiner Tochter schreibt*  
 f. *weil eine Entschuldigung seiner Tochter Herr Schulz schreibt*

Satzglieder werden „verrührt“. Dieser Begriff evoziert eine Vorstellung, die nur noch wenig mit „Verschieben“ oder „Umstellen“ gemeinsam hat, er ist aber nicht so gemeint. Spricht man von „Verschieben“ oder „Umstellen“, dann hat man eine Positionsänderung im Blick. Ein Satzglied wird aus einer Position in eine andere bewegt, und auf's Ganze gesehen stellt sich dann natürlich die Frage nach der Grundreihenfolge der Satzglieder, nach der Abfolge also, die für jedes Satzglied eine Grundposition enthält. Erst wenn die Grundreihenfolge bekannt ist, wird man verstehen können, was Umstellungen bewirken.

Als Grundreihenfolge nominaler Satzglieder gilt im Deutschen die Abfolge Subjekt, indirektes Objekt, direktes Objekt wie in Satz (2a) und (3a). Die Grundreihenfolge wird gewählt, wenn es keine Gründe zur Wahl einer besonderen, funktional spezialisierten Reihenfolge gibt. Man darf annehmen, daß die Grundreihenfolge im Deutschen eine semantische Basis hat, indem sie der sog. Belebtheithierarchie folgt: Bei der umfangreichsten und wichtigsten Klasse von dreistelligen Verben, den Verben des Gebens und Nehmens (*geben, schreiben, schenken, sagen, rauben, kaufen* usw.), bezeichnet der Ausdruck im Subjekt den Handelnden (belebt und aktiv), der im indirekten Objekt den Betroffenen (belebt, nicht unbedingt aktiv) und der im direkten Objekt das Gegebene, Geschenkte, Gesagte usw. (neutral gegenüber Belebtheit). Ein Satz mit einem solchen Verb weist also typischerweise von vorn nach hinten ein „Belebtheitsgefälle“ auf: *Sie schrieb ihrem Freund einen Brief.*

Bei Grundreihenfolge der Satzglieder hat ein Aussagesatz im Normalfall eine Reihe weiterer charakteristischer Eigenschaften. Eine dieser Eigenschaften wurde schon genannt: Das Satzglied in Spitzenstellung ist Topik. Es bezeichnet das, worüber eine Aussage gemacht wird. Eine andere solche Eigenschaft ist, daß das Satzglied in Spitzenstellung als sog. Thema fungiert. Die Gliederung eines Satzes in Thema und Rhema beruht darauf, was der Satz

Mit den Sätzen in (3) wird demonstriert, daß die vorkommenden Satzglieder in jeder beliebigen Reihenfolge auftreten können. Nicht alle Varianten klingen gleich „natürlich“, einige kommen nur mit sehr spezifischer Intonation vor, aber alle sind möglich. Die Fachliteratur bezeichnet diesen Sachverhalt als „Scrambling“, die

im Textzusammenhang an neuer Information einerseits und an Bekanntem, bereits Erwähntem andererseits enthält. In der Satzfolge *Warum ist Herr Schulz so mürrisch? Weil Herr Schulz seiner Tochter ungern eine Entschuldigung schreibt* ist das Subjekt des zweiten Satzes (*Herr Schulz*) das Thema. Es ist der Bestandteil des Satzes, der bereits bekannt ist. Im Beispiel ist er vorerwähnt, aber er kann auch auf andere Weise bekannt geworden sein. Dem Thema steht das Rhema mit der neuen Information gegenüber.

Im Deutschen liegen die Verhältnisse nun so, daß das Subjekt im Normalfall sowohl Thema als auch Topik ist. Letzten Endes stellt sich dieser Zusammenhang semantisch her: Die handelnde Person wird zuerst genannt, über sie wird etwas ausgesagt (Topik) und sie ist im Text präsent (Thema). Das Verschieben von Satzgliedern im Aussagesatz hat dann allgemein die Funktion, die Topik/Kommentar- sowie die Thema/Rhema-Struktur eines Satzes auf die Redeabsicht und die Erfordernisse des Kontextes abzustimmen. Man wird die Wirkung der Verschiebeprobe letztlich nur an Sätzen im Kontext zeigen können.

Zum richtigen Gebrauch der Verschiebeprobe gehört nun weiter die Berücksichtigung der grammatischen Verhältnisse im Einzelsatz. In großen Klassen von Sätzen lassen sich die Satzglieder verschieben wie oben dargestellt, aber keineswegs in allen. Sind die nominalen Satzglieder beispielsweise Personalpronomina, so ist ein Verschieben im Mittelfeld so gut wie ausgeschlossen. Die Reihenfolge Subjekt – direktes Objekt – indirektes Objekt ist fest syntaktisiert (*weil sie es ihm empfiehlt*, aber z. B. nicht *\*weil ihm sie es empfiehlt*).

- (4) a. *Daß du bleibst, freut ihn*  
 b. *Ihn freut, daß du bleibst*  
 c. *\*weil daß du bleibst ihn freut*  
 d. *weil ihn freut, daß du bleibst*  
 e. *Es freut ihn, daß du bleibst*

Wieder andere Restriktionen kommen ins Spiel, wenn das Subjekt des betrachteten Satzes selbst ein Satz ist wie in (4a). Das Subjekt besetzt hier das Vorfeld, aber das Vorfeld kann auch, wie es der allgemeinen Regularität entspricht, vom

Objekt besetzt werden (4b). Eine Besonderheit zeigt sich dann bereits in (4c). Bei Endstellung des finiten Verbs kann der Subjektsatz nicht mehr die Grundposition einnehmen, vielmehr wird er obligatorisch in eine Position rechts vom finiten Verb gerückt („Ausklammerung“, 4d). Eine damit verwandte Erscheinung ist auch im Hauptsatz zu beobachten: Wird der Subjektsatz nach rechts gerückt, so kann die sonst mögliche Subjektposition vom sog. unpersönlichen *es* besetzt werden (4e). Rein grammatisch gesehen ist das Subjekt hier auf zwei Satzgliedpositionen auseinandergezogen.

Wortmaterial und der grammatische Aufbau überhaupt. Es spricht also vieles dafür, hier nicht mehr von Verschiebeprobe zu sprechen, weil der Begriff sonst zu weit und damit unklar wird. Natürlich gibt es Möglichkeiten, auch in solchen Fällen mit grammatischen Operationen zu arbeiten, nur handelt es sich nicht mehr um ein reines Verschieben (Abschnitt 2.3).

Aber auch wenn sich am Wortmaterial und den grammatischen Formen gar nichts ändert, ist das Verschieben nicht immer dasselbe. Das zeigt sehr schön eines der Beispiele, mit denen Glinz von Anfang an operiert hat. Verschiebt man in einem Aussagesatz nicht die nominalen Satzglieder, sondern das finite Verb, und zwar aus der zweiten Position an den Satzanfang, so verändert man damit den Satztyp im Sinne des Satzmodus. Aus dem Aussagesatz wird ein Fragesatz.

- (5) a. *Herr Schulz schreibt seiner Tochter ungern eine Entschuldigung*  
 b. *Schreibt Herr Schulz seiner Tochter ungern eine Entschuldigung?*

In Fällen dieser Art geht mit einer einfachen Umstelloperation auf systematische Weise eine Modusveränderung einher (Aussage-Frage). Am Verschieben des Finitums hängt eine viel weitergehende und offensichtliche Änderung der sprachlichen Funktion als bei den bisher behandelten Beispielen. Die einfache Mechanik verbunden mit einer ins Auge springenden Wirkung machen die Operation bei vielen Gelegenheiten attraktiv. Be-

wußt bleiben sollte aber, daß Verschieben nicht gleich Verschieben ist.

Die wenigen Beispiele, mit denen die Verschiebeprobe gekennzeichnet wurde, sollten gezeigt haben, wie wenig Diagnostisch-Operationales einerseits und Sprachfunktionales andererseits voneinander zu trennen sind. Gerade in der Differenziertheit grammatischer Operationen drückt sich die Differenziertheit sprachlicher Strukturen und ihrer Funktionalität aus. Man kann grammatische Operationen für bestimmte Zwecke durchaus rein mechanisch anwenden, aber daraus folgt nicht, daß es sich um Mechanisches schlechthin handelt.

Für die Sätze (4a) und (4e) ist nun zweifelhaft, daß man sie überhaupt noch über die Verschiebeprobe aufeinander beziehen sollte. Die beiden Sätze haben zwar den selben propositionalen Gehalt, aber sie realisieren diesen nicht mit demselben Wortmaterial.

Wo hat die Verschiebeprobe ihre Grenze? Haben etwa attributives und prädikatives Adjektiv (*ein tiefer Graben* vs. *ein Graben, der tief ist*) oder Aktiv- und Passivsatz (*Paula kauft das Auto* vs. *Das Auto wird von Paula gekauft*) noch etwas mit Verschiebung zu tun? In beiden Fällen ändert sich ja nicht nur die Reihenfolge der Ausdrücke, sondern auch das



### 2.3 Grammatische Kategorien: das Adjektiv

Das Deutsche hat Tausende von Adjektiven. Diese große grammatische Kategorie umfaßt Wörter, die sich schon vom Wortkörper her erheblich voneinander unterscheiden. So gibt es morphologisch ungegliederte Einsilber (*gut, fest, arm*) und Mehrsilber (*munter, müde, edel*), es gibt mit Suffixen recht unterschiedlicher Art abgeleitete Adjektive (*tragbar, wolkig, herrlich, diebisch*), es gibt solche, die wie Partizipien aussehen und vielleicht auch welche sind (*elend, leidend, gebagt, verschlagen, geboren*), es gibt präfigierte Adjektive (*ungenau, mißverständlich*) und viele andere Formklassen (zum Adjektiv allgemein Bickes 1984; Menzel 1991; Eisenberg 1994, S. 234ff.).

Man kann solche Formklassen aufzählen, wenn es darum geht, die Kategorie Adjektiv im Deutschen zu charakterisieren, aber man wird das im allgemeinen nicht tun. Viel näher liegt es und viel üblicher ist es, das Adjektiv einerseits durch seine Leistung (z. B. „Adjektive bezeichnen Eigenschaften“) und andererseits durch seine wichtigsten syntaktischen Kontexte zu charakterisieren, also z. B. festzustellen, ein Adjektiv könne prädikativ (6a), attributiv (6b) und adverbial (6c) verwendet werden. Dies sind nicht seine einzigen, aber doch die häufigsten und in diesem Sinne wichtigsten Vorkommen.

- (6) a. *Dieser Hund ist klug*  
b. *dieses kluge Kind*  
c. *Diese Frau redet klug*

Beziehen wir die Leistung des Adjektivs auf diese drei Vorkommen, dann können wir sagen: In (6a) bezeichnet es eine Eigenschaft des Subjekts, also von Personen, Tieren, Dingen usw. Ähnlich in (6b), nur daß hier das Adjektiv unmittelbar auf das Substantiv (Nomen) bezogen ist (*kluges Kind*) und der Artikel erst dann dazu kommt. Der referierende Ausdruck ist also nicht wie in (1a) schon für sich abgeschlossen, sondern das Adjektiv hilft dabei, den referierenden Ausdruck in seinem Umfang erst festzulegen. In (6c) bezeichnet das Adjektiv eine Eigenschaft von etwas, worauf man sich mit einem Verb bezieht, also z. B. von Vorgängen und Handlungen.

Die drei in (6) genannten Vorkommen des Adjektivs kann man nun mit grammatischen Operationen aufeinander beziehen, etwa indem man (6a) in (6b) umformt. Das verlangt eine ziemlich komplexe Operation, die wir nicht in unserer Werkstatt haben: Das Adjektiv wird verschoben, es erhält eine Flexionsendung, *ist* wird gestrichen (Motsch 1971). Mit einer komplexen Operation dieser Art kann man das attributive Adjektiv auf das

prädikative beziehen und so mechanisch „zeigen“, was ein Adjektiv können muß. Ähnlich läßt sich dann auch mit dem adverbialen Adjektiv in (6c) verfahren. Ein anderer Weg der Operationalisierung besteht darin, die Ausdrucksmuster von (6a) bis (6c) vorzugeben und mit der Ersatzprobe zu arbeiten: Was in diesen und vielleicht weiteren Mustern stehen kann, ist ein Adjektiv. Zu diesen weiteren Mustern gehören dann auf jeden Fall die von Vergleichssätzen wie in (7a-c).

- (7) a. *Dieser Hund ist so klug wie seine Eltern*  
b. *Dieser Hund ist klüger als seine Eltern*  
c. *Dieser Hund ist am klügsten von seiner ganzen Verwandtschaft*

Das Vorkommen in Vergleichssätzen sagt uns, daß es bei der Zuschreibung von Eigenschaften zu Dingen, Vorgängen usw. differenziert zugeht. Das betrifft einmal die Art und Weise der Zuschreibung. Bei *klug, hoch, ehrlich* usw. ist etwas gemeint, das in einem bestimmten Umfang zuschreibbar ist und das von einem zugehörigen Substantiv benannt wird, z. B. kann man von einer großen oder weniger großen Klugheit, Höhe und Ehrlichkeit sprechen. Dagegen handelt es sich bei Adjektiven wie *rot, gesund* und *spitz* eher um Intensitäten, nach denen die Eigenschaften skalierbar sind. Bei beiden Gruppen ist es aber möglich, Dinge, Vorgänge usw. in Hinsicht auf den Umfang oder die Intensität der jeweiligen Eigenschaften zu vergleichen. Dazu bildet das Adjektiv die Formen des Positiv, des Komparativ und des Superlativ.

Wir können damit bereits so etwas wie einen Prototyp herausstellen, das Adjektiv also, das im Zentrum der Kategorie steht und als typisch gelten kann. Das typische Adjektiv ist ein Wort, das Eigenschaften von Dingen und Vorgängen im weitesten Sinn bezeichnet. Zum Kernbereich gehören besonders die Adjektive, die sich auf stabile, den Dingen und Vorgängen typischerweise zugeschriebene Eigenschaften beziehen. Die Eigenschaften können zugeschrieben werden, die Dinge und Vorgänge können aber auch in Hinsicht auf diese Eigenschaften miteinander verglichen werden.

Diese Leistungen werden im Deutschen mit den genannten Konstruktionen erbracht. Das prototypische Adjektiv hat deshalb eine Kurzform (*klug*, unflektiert, prädikativ und adverbialer Gebrauch), es ist flektierbar (*kluges, kluger, kluge* usw., attributiver Gebrauch), und es bildet die Steigerungsformen wiederum für den prädikativen und adverbialen (*klüger, am klügsten*) sowie den attributiven Gebrauch (*klügerer, klügerem ... ; klügster, klügstem ...*).

Mit diesen Eigenschaften im Hinterkopf können wir nun recht sicher mit der grammatischen Kategorie Adjektiv hantieren, können sie sozusagen operationalisieren und fragen, warum sich bestimmte Wörter auf bestimmte Weise verhalten. Dazu einige Beispiele:

In *Die Tür ist zu; Der Bart ist ab* liegt der prädikative Gebrauch von Wörtern vor, die wir als Präpositionen kennen, die also erst einmal nichts mit Adjektiven zu tun haben. Sie kommen aber vor als trennbarer Bestandteil von Verben wie in *zumachen, abschneiden* usw. Offenbar gibt es nun einen Mechanismus derart, daß der Verbstamm wegfallen kann, wenn er von der Bedeutung her nicht unbedingt gebraucht wird und statt *Die Tür ist zugemacht;*

*Der Bart ist abgeschnitten* haben wir die genannten Sätze. Weil der Verbstamm fehlt, wissen wir nicht genau, ob der Bart abgeschnitten, abgerissen, abgefallen oder abrasiert ist. Jedenfalls ist er ab, und dieses *ab* kann prädikativ wie ein Adjektiv stehen, weil gerade in dieser Position das Adjektiv nicht flektiert. Ein „richtiges“ Adjektiv ist das Wort damit aber noch nicht, denn es ist weder komparierbar noch flektierbar. Wenn Kinder Ausdrücke wie *die zune Tür, der abbe Bart* verwenden, dann drücken sie die Wör-

ter sozusagen weiter in die Kategorie hinein. Sie geben ihnen in ihrer Sprache Eigenschaften, die sie in der Sprache der Erwachsenen und insbesondere dem Standarddeutschen erst einmal nicht haben.

Auch umgekehrt gibt es zahlreiche Wörter, die in attributiver Position wie ein Adjektiv aussehen, aber nicht wirklich und ganz zu dieser Kategorie gehören. Berühmt sind etwa *der mutmaßliche Mörder* oder *der vermeintliche Lottogewinn*. Ein Satz wie *Der Mörder ist mutmaßlich*

Die Grammatik-Werkstatt  
erlaubt es, die gram-  
matischen Kategorien über  
sprachliches Material  
sozusagen anzufassen, sie  
von allen Seiten zu  
betrachten und  
auszuprobieren, welche  
Eigenschaften sie wohl  
haben.

ist einfach ungrammatisch, und wir wissen auch warum. *Mutmaßlich* bezeichnet nicht eine Eigenschaft, die einer Person zugeschrieben werden kann. Wenn also der referierende Ausdruck *der Mörder* als Subjekt fungiert, kann *mutmaßlich* nicht in prädikativer Position dazu verwendet werden. Sehr wohl möglich ist dagegen die Verbindung *mutmaßlicher Mörder*. Sie besagt ja schon, daß es sich nicht unbedingt um einen Mörder handelt. Ist dies gesichert, ändert der Artikel nichts mehr daran, und wir haben auch *der mutmaßliche Mörder*.

Auch *mutmaßlich* ist nicht steigerbar, genauso wie viele andere Adjektive. Dabei besteht allerdings das Problem, daß wir oft nicht wissen, ob es die Formen des Komparativ und Superlativ wirklich nicht gibt oder ob wir sie nur nicht bilden, weil sie nicht besonders viel Sinn machen. Das fängt schon an bei Farbadjektiven, wird schwieriger bei Formadjektiven wie *quadratisch* oder auch *länglich* und setzt sich fort insbesondere bei solchen Adjektiven, die als Partizipien von Handlungs-

verben abgeleitet sind. Beispielsweise sind *die geöffnete Tür* und *das gestrichene Fenster* ganz unauffällig. Aber können wir wirklich sagen *die geöffnetere Tür*, *das gestrichenere Fenster*, *die verheiratetere Frau*, *Dieser Beamte ist umgezogener als jener* usw.? Wir müssen die Frage letztlich nicht mit einfachem Ja oder Nein beantworten. Wenn ein Partizip den Zustand bezeichnet, in den ein Ding aufgrund einer Handlung kommt, dann wird dem Ding damit in der Regel eine Eigenschaft zugeschrieben, die es gerade nicht immer und als solches hat. Anderenfalls brauchte man gar nicht festzustellen, daß das Ding der entsprechenden Handlung unterworfen wurde. Eine Eigenschaft wie die einfachen Adjektive im Kern der Kategorie bezeichnen die Partizipien also in der Regel nicht, und schon deshalb ist nicht erstaunlich, daß sie nicht deren sämtliche Eigenschaften haben.

Unsere kurze Darlegung zur grammatischen Kategorie Adjektiv sollte zeigen, wie man eine Kategorie operational abgrenzen kann, wie man sich ihrer opera-

tional versichern und mit ihr arbeiten kann, bis hin zu ihrem experimentellen Infragestellen. Was für das Adjektiv gezeigt wurde, gilt in vergleichbarer Weise für die anderen Kategorien ebenfalls. Die Grammatik-Werkstatt erlaubt es, die grammatischen Kategorien über sprachliches Material sozusagen anzufassen, sie von allen Seiten zu betrachten und auszuprobieren, welche Eigenschaften sie wohl haben. In diesem Punkt stimmt die Werkstatt-Metapher genau. Die Grammatik-Werkstatt verhilft uns zu einer Grammatik zum Anfassen.

## Literatur

- Bense, E./Eisenberg, P./Haberland, H. (Hrsg.): *Beschreibungsmethoden des amerikanischen Strukturalismus*. München 1976.
- Bickes, G.: *Das Adjektiv im Deutschen. Untersuchungen zur Syntax und Semantik einer Wortart*. Frankfurt 1984.
- Bierwisch, M.: *Probleme und Methoden des Strukturalismus*. Frankfurt/M 1970.
- Boettcher, W.; Sitta, H.: *Der andere Grammatikunterricht*. München 1981.
- Boettcher, W.; Sitta, H.: *Grammatik in Situationen*. In: PRAXIS DEUTSCH, Heft 34/1979, S. 12–21.
- Eichler, W.: *Grammatikunterricht*. In: G. Lange u. a. (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Baltmannsweiler 1986, Bd 1, S. 252ff.
- Eisenberg, P.: *Grundriß der deutschen Grammatik*. Stuttgart (3. Aufl.) 1994.
- Glinz, H.: *Die innere Form des Deutschen*. Bern 1952.
- Glinz, H.: *Ziele und Arbeitsweisen der modernen Sprachwissenschaft*. In: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 200/1964, S. 161–181.
- Glinz, H.: *Grammatik und Sprache*. In: *Wirkendes Wort* 9/1959, S. 129–139.
- Glinz, H.: *Sprachwissenschaft und Schule*. Zürich 1993.
- Grundzüge einer deutschen Grammatik*. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Karl-Erich Heidolph, Walter Fläming und Wolfgang Motsch. Berlin 1981.
- Heeschen, C.: *Grundfragen der Linguistik*. Stuttgart 1972.
- Ingen Dahl, W.: *Über die Vertreibung der Inhalte aus dem Deutschunterricht und der Germanistik*. In: PRAXIS DEUTSCH, Heft 107/1991, S. 4–9.
- Joos, M. (Hrsg.): *Readings in Linguistics*. Chicago 1957.
- Menzel, W.: *Das Adjektiv*. PRAXIS DEUTSCH 106/1991, S. 16–24.
- Menzel, W.: *Aufgaben einer Didaktik der deutschen Sprache*. In: Keck, R. u. a. (Hrsg.): *Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft*. Bad Heilbrunn 1990.
- Menzel, W.: *Grammatikunterricht*. In: Baurmann, J./Hoppe, O. (Hrsg.): *Handbuch für Deutschlehrer*. Stuttgart 1984.
- Motsch, W.: *Syntax des deutschen Adjektivs*. Berlin (6. Aufl.) 1971.
- Rechtlinien und Lebypläne für das Gymnasium – Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen*. Deutsch. Heft 3429. Frechen 1993.
- Reis, M. (Hrsg.): *Wortstellung und Informationsstruktur*. Tübingen 1993.

**Peter Eisenberg** ist Professor für deutsche Philologie an der Universität Potsdam.

**Wolfgang Menzel** ist Professor für deutsche Sprache und Literatur an der Universität Hildesheim. Die Autoren sind Mitherausgeber dieser Zeitschrift.