

Grammatikfehler ?

Peter Eisenberg/Gerhard Voigt

I.

Ein Deutschlehrer weiß in den meisten Fällen recht gut, was er als Grammatikfehler anzustreichen hat und was nicht. Ein großer Teil der Fehler wiederholt sich, ist in der einen oder anderen Weise typisch. Manche Fehler sind charakteristisch für ein bestimmtes Alter, andere zeigen unzweifelhaft eine bestimmte soziale Herkunft an oder häufen sich bei Sprechern bestimmter Dialekte. Daß es sich um Fehler handelt, steht für den Lehrer außer Frage, zumal er in der Regel weiß, wo die Abweichung ihren Ursprung hat.

Abweichung wovon? Die Schüler sollen lernen, eine Sprache in Wort und Schrift zu beherrschen, die wir das Standarddeutsche, das Hochdeutsche oder auch die deutsche Literatursprache nennen. Sogar wenn man von dialektal bedingten oder altersspezifischen Abweichungen absieht und ganz innerhalb der geforderten Sprachform bleibt, gibt es noch genug eindeutige Grammatikfehler. Ein Schüler schreibt etwa *Das Vibrieren der Motoren sollten jemandem, der viel fliegt, bekannt sein*. Er wird sofort akzeptieren, daß hier ein Kongruenzfehler im Numerus vorliegt. Offenbar hat der Plural von *der Motoren* zum Plural der Verbform *sollten* geführt. Ebenso liegt in dem Satz *Neben dem Vibrieren der Maschine wird auch das Dröhnen der Motoren, als bedrohlich wirkende Elemente, genannt* ein Kongruenzfehler vor. Die Parenthese enthält eine Pluralform (*bedrohlich wirkende Elemente*), die sich auf zwei Singularformen bezieht (*Vibrieren der Maschine, Dröhnen der Motoren*). Die beiden Singulare sind aber durch *neben ... auch* grammatisch so gereiht, daß ein Bezug mit einer Pluralform auf beide nicht möglich ist. Die wirksame Regularität ist relativ komplex. Dennoch wird jemand, der das Deutsche beherrscht, den Fehler erkennen, wenn man ihn darauf aufmerksam macht.

Schon schwieriger wird es bei Ausdrücken wie *ein erhöhtes Spannungsverhältnis* oder *ein staatlicher Funktionsträger*. Ausdrücke dieser Art lesen wir recht häufig. Ihre Fehlerhaftigkeit rührt daher, daß sich das adjektivische Attribut grammatisch nur auf den zweiten Bestandteil eines zusammengesetzten Substantivs beziehen kann, daß in den Beispielen von der Bedeutung her aber nur ein Bezug auf den ersten Bestandteil möglich ist. Weist man einen Sprecher auf

die Regularität hin, wird er die Ausdrücke ebenfalls als fehlerhaft einstufen, auch wenn er einen solchen Ausdruck vielleicht selbst verwendet hat.

Alle diese Fehler kann man Systemfehler nennen. Es handelt sich um Verstöße gegen Regularitäten, die zum impliziten Sprachwissen eines Sprechers des Deutschen gehören. Das Auftreten solcher Fehler kann viele Ursachen haben, etwa Unachtsamkeit oder Überforderung durch die Komplexität einer Konstruktion. Einen Systemfehler wird ein kompetenter Sprecher als Fehler akzeptieren. Zum Verstehen des Fehlers gehört es, daß die grammatische Regularität erkannt wird, gegen die verstoßen wurde.

Nun macht aber wohl jeder Lehrer bei der Korrektur schriftlicher Arbeiten die Erfahrung, daß er bei bestimmten Formulierungen seiner Schüler mit dem Anstreichen zögert. Die Ausdrucksweise entspricht nicht seinem eigenen Sprachgefühl, möglicherweise aber dem des Schülers, und es besteht auch kein Zweifel darüber, was der Schüler ausdrücken wollte. Vor allem ist der Lehrer sich nicht sicher, worin genau die Ursache dafür liegt, daß er intuitiv abwehrend auf eine Formulierung reagiert: Hat der Schüler gegen eine Stilnorm verstoßen, etwa verschiedene sprachliche Register vermischt oder innertextliche Bezüge unzureichend verdeutlicht, oder liegt ein wirklicher grammatischer Fehler vor? Ist es gerechtfertigt oder geboten, hier eine Formulierung als grammatisch falsch zu kennzeichnen? Da angesichts von 20, 30 oder noch mehr Aufsätzen schon aus Zeitmangel eine genaue Untersuchung jedes Einzelfalls gar nicht möglich ist, werden nur die Lehrer, die sich ihrer Normenkenntnis sehr sicher sind, ein rotes G an den Rand setzen,

während die übrigen die Passage einer Ausdrucks- oder Stilfehler kennzeichnen schon um der Gefahr einer Fehlerkorrektur entgehen.

Daß dieses Ausweichen auf andere Fertigkeiten typen seine guten Gründe hat, zeigt eine Untersuchung, von der Peter Braun berichtet. Braun (1979) ließ Germanistikstudierende und Lehrer Beispielsätze aus der Duden Grammatik auf ihre grammatische Richtigkeit hin beurteilen. Das Ergebnis war, daß die Befragten im Durchschnitt fast doppelt so viele Grammatikfehler in den Sätzen fanden, wie sie nach der Duden-Norm gültig sind (Duden 1984; Duden 1985) finden sollen. Meist kam die überstrichene Bewertung dadurch zustande, daß die Versuchspersonen dort, wo der Duden mehrere Formen als Varianten zuläßt, eine einzige anerkennen wollten. Das Duden läßt beispielsweise – wenn auch teilweise mit Einschränkungen – zu: *mit drei Litern* – *mit drei Liter*; *Er lehrt mich die französische Sprache* – *Er lehrt mir die französische Sprache*; *die Atlanten* – *die Atlasse*; *Balkone* – *die Balkons*; *Ich brauche nicht kommen* – *Ich brauche nicht kommen*.

Meter – der *Meter*. Für die Mehrheit der Befragten – darunter eben auch Lehrer – war die jeweils zweitgenannte Alternative grammatisch falsch.

Ein Sprecher des Deutschen, der *brauchen* ohne *zu* verwendet oder der *mit drei Liter* statt *mit drei Litern* Milch sagt und

tatsächlich zur Grundlage seines Urteils macht. Das ist jedoch keineswegs immer der Fall. Vielfach passen sich Sprecher bei Urteilen über grammatische Richtigkeit an eine äußere, gesetzte Norm an, von der sie wissen oder zu wissen glauben, daß sie etwas gilt. So nimmt auch Braun an, daß das in seiner Untersuchung manifeste Normbe-

ußtsein wenig mit dem Sprachgebrauch der Lehrer selbst zu tun hat. Es kann dazu kommen, daß Lehrer Grammatikfehler anstreichen, die sie selbst genauso machen wie ihre Schüler.

Das Bedenkliche an diesem Befund ist, daß Lehrer sich einerseits gezwungen sehen, das Anstreichen von Grammatikfehlern zu vermeiden und lieber von Stil- und Ausdrucksfehlern sprechen, daß aber andererseits trotzdem zu viele Grammatikfehler an

gestrichen werden.

Grammatikfehler wiegen bei der Bewertung schwerer als alle anderen Fehlertypen. Man bewertet

streift, wird nicht ohne weiteres einsetzen, daß er seinen Sprachgebrauch ändern soll. Man erhält bei der Beurteilung solcher Ausdrücke von verschiedenen Sprechern auch verschiedene Auskünfte. Manche Sprecher finden beide Formen akzeptabel, manche nur die eine oder die andere. Wenn er dennoch von Grammatikfehlern gesprochen wird, dann jedenfalls nicht im Sinne eines Systemfehlers. Man kann nicht einfach sagen, *brauchen* mit *zu* sei systemgerecht, *brauchen* ohne *zu* dagegen systemwidrig. Offenbar liegen verschiedene Systeme vor, die miteinander konkurrieren.

Durch explizite, von außen an die Sprache herangetragene Normung wird eines der Systeme als normgerecht eingestuft, alle anderen gelten als mit der Norm unvereinbar. Es gibt also gute Gründe, zwischen Systemfehlern und Normfehlern zu unterscheiden. Bei ersteren können die Sprecher des Deutschen Einigkeit darüber erleben, daß ein Fehler vorliegt. Bei letzteren gehen die Urteile unterschiedlich aus. Das ist jedenfalls solange, wie der einzelne Sprecher seinen eigenen Sprachgebrauch

fehler als Anzeichen für einen Mangel an sprachlicher Flexibilität und entwickeltem Sprachgefühl, orthographische Fehler als Anzeichen für einen Mangel an Wissen, vielleicht auch an sprachlicher Bildung. Grammatikfehler gelten dagegen als Anzeichen für mangelhafte Denkfähigkeit.

Gerade weil an dieser Auffassung etwas Wahres sein kann, müssen Grammatikfehler differenziert betrachtet werden. Normfehler der beschriebenen Art haben mit Denkfähigkeit sicher nichts zu tun. Das Auftreten grammatischer Varianten hat, wenn es nicht dialektal oder sonstwie registerbedingt ist, seinen Grund meist in einem sich vollziehenden sprachlichen Wandel. Das grammatische System einer Sprache befindet sich als Ganzes ständig in Bewegung. Formen verändern sich, lösen einander ab, wechseln ihre Funktion, entstehen neu oder verschwinden ganz. Dabei kommt es natürlich auch vor, daß verschiedene Formen über kürzere oder längere Zeit hinweg dieselbe Funktion haben, also gegeneinander austauschbar sind. In welchen Bereichen und wie sich das Deutsche gegenwärtig entwickelt, ist recht gut be-

kannt und beschrieben worden (vgl. z. B. Polenz 1984; Sommerfeldt 1988).

Es ist höchst umstritten, wie Veränderungen im grammatischen System zu bewerten sind. Viele Sprachkritiker meinen, mit Veränderungen gehe die Gefahr eines Sprachverfalls einher. Sprachverfall heißt Formenwildwuchs, Formenverlust und Verlust an Differenziertheit des Ausdrucks. Ohne die Stütze einer expliziten, den Sprachstand sichernden Normierung – so folgern sie – müsse der Verfall letztlich auch der Funktionalität unserer Sprache abträglich sein, von ihren ästhetischen Qualitäten ganz zu schweigen. Dem gegenüber steht die Auffassung, Sprachveränderung sei im Prinzip als ein Prozeß der Anpassung an veränderte kommunikative Anforderungen zu verstehen. Sie führe nicht zum Verfall, sondern sei notwendig, um die Funktionalität der Sprache zu erhalten (übersichtliche Darstellungen dazu in Klein 1986; Sprachfreunde 1986).

Betrachten wir ein Beispiel. Es gibt im Deutschen nur noch wenige Verben, die wie *sich erinnern* und *sich bemächtigen* einen Genitiv nehmen. Als wir das Gymnasium besuchten, wurde uns beigebracht, der Genitiv sei „der Kasus der Gebildeten“, sein Verlust ein Schande für die Sprache. Kaum ein Deutschlehrer wird heute so etwas sagen, aber vom Verlust des Genitivs ist noch häufig die Rede. Genauerer Hinsehen zeigt, daß das Deutsche nicht dabei ist, den Genitiv aufzugeben, sondern nur das Genitivobjekt. Seine Verwendung als Attributkasus ist nicht gefährdet und als Präpositionalkasus nimmt er zu. Viele jüngere Präpositionen wie *angesichts*, *aufgrund*, *hinsichtlich*, *trotz*, *infolge* nehmen den Genitiv. Der Genitiv war früher der einzige Kasus, der im Standarddeutschen sowohl als Attribut wie als Objekt verwendet werden konnte. Bevor man von Verfall und Verlust spricht, ist doch zu fragen, wie funktional die heterogene Verwendbarkeit des Genitivs im gegenwärtigen Deutsch wäre.

Eine Voraussetzung für jede Deutung von Sprachveränderungsprozessen ist, daß man genau versteht, was vorgeht. Wir wollen diese Feststellung zur Grundlage der Behandlung von Grammatikfehlern machen. Stehen mehrere Formen zur Wahl, so ist es notwendig, alle Formen grammatisch zu beschreiben, sie in ihrer Systematik zu erkennen. Das gilt auch für die Formen, die als grammatisch zweifelhaft gelten. Werden sie überindividuell verwendet, so ist ihr Auftreten kein Zufall und sollte einer systematischen Analyse zugänglich sein. Was das praktisch heißt, demonstrieren wir im nächsten Schritt an zwei der oben genannten Zweifelsfälle. Welche Folgerungen daraus für den Unterricht gezogen werden können, wird im dritten Abschnitt skizziert.

II.

In Ausdrücken wie *mit drei Liter(n)*; *nach hundert Meter(n)*; *von fünf Zentner(n)* wird häufig das Dativ-*n* weggelassen, obwohl die Präpositionen den Dativ verlangen. Wie kommt es zu diesem ‚Fehler‘?

Die Konstruktion *drei Liter*; *hundert Meter*; *fünf Zentner* wird in den meisten Grammatiken als Maßangabe geführt. Sie besteht aus einem Numinale und einer Maßeinheit. Ihre grammatischen Eigenschaften lassen sich am besten verstehen, wenn man das Vorkommen in Ausdrücken wie *drei Liter Wasser*; *fünf Zentner Weizen* betrachtet. Hier treten **zwei** substantivische Kerne auf, die zueinander in einer besonderen Art von Attributbeziehung stehen (Helbig/Buscha 1986: 595; Duden 1984: 601; Eisenberg 1989: 257 ff.). Neben die Maßeinheit tritt die Artangabe (*Wasser*, *Weizen*). Sie bezeichnet die Substanz, um deren Quantifizierung es geht (das Gemessene).

Das erste der Substantive muß nicht eine Maßeinheit im engeren Sinne sein wie *Liter*, *Meter*, *Kilo*, *Hektar*, sondern hier kann auch jedes ‚normale‘ Substantiv stehen, das als Gattungsname eine Klasse von Objekten bezeichnet: *fünf Säcke Mehl*; *zehn Schaufeln Sand*. Die Konstruktion ist historisch und systematisch zu beziehen auf eine Form des Genitivattributes, den Partitivus. Als Maßeinheit fungieren Substantive recht unterschiedlicher Herkunft. Viele von ihnen sind aus Fachsprachen in die Gemeinsprache gelangt. Unter den Maßeinheiten finden sich zahlreiche Gräzismen und Latinismen (*Kilo*, *Promille*, *Hektar*, *Gramm*, *Meter*), aber auch Eigennamen (*Watt*, *Newton*, *Herz*, *Becquerel*) und wiederum ‚Normalsubstantive‘ (Gattungsnamen) (*Tonne*, *Morgen*, *Krone*, *Fuß*).

Wird ein Substantiv als Maßeinheit konventionalisiert, so bildet es einige grammatische Besonderheiten aus. Der Übergang zur Maßeinheit zeigt sich etwa daran, daß der Gattungsname stets im Singular steht, unabhängig davon, ob eine oder mehrere Quantitäten zu bezeichnen sind. So haben wir *drei Kästen Bier*; *fünf Sack Weizen*; *tausend Blatt Papier mit Kasten*, *Sack*, *Blatt* in eher abstrakter Bedeutung als Maßeinheit gegenüber den konkreteren *Kästen*, *Säcke*, *Blätter*.

Die Fixierung auf den Singular führt dazu, daß der Dativ kaum mehr markiert wird. Der Dativ Singular erscheint am Substantiv allenfalls noch als *e* („obsoletes Dativ-*e*“), aber es fragt sich, ob *mit einem Sack Weizen* gegenüber *mit einem Sack Weizen* überhaupt grammatisch ist.

Eine Fixierung von Maßeinheiten auf den Singular beobachten wir bei allen Arten von Substantiven, eigenartigerweise aber nicht

bei denen, die den Plural nur mit *en* markieren. So sind *fünf Tonne Weizen*; *zwei Flasche Wein*; *zwei Stange Zigaretten* ungrammatisch. Warum diese Beschränkung besteht, ist nicht bekannt. Wir können sie vorerst nun konstatieren (Plank 1981: 142 ff.). Aber obwohl wir nichts über die Motiviertheit der Beschränkung wissen, läßt sich vermuten, daß sie mit verantwortlich ist für den Wegfall des Dativ-*n* bei *Liter(n)*, *Zentner(n)*.

Für Substantive mit *en*-Plural sind alle Pluralformen gleich. Insbesondere kann der Dativ nicht markiert werden, weil der Dativ mit *n* gebildet wird und die Formen schon auf *n* auslauten. Es gibt damit überhaupt keine Maßeinheiten, die den Dativ markieren. Die einen nicht, weil sie singularisch sind, die anderen nicht, weil sie auf *n* auslauten.

Das auslautende *n* bei Maßeinheiten wie in *Metern*, *Litern* ist also in zweifacher Hinsicht eine Besonderheit. Es markiert die Formen als pluralisch, obwohl Maßeinheiten im allgemeinen singularisch sind. Und es markiert die Formen als dativisch, obwohl Maßeinheiten im allgemeinen nicht für den Dativ markiert sind. Der Wegfall des *n* (*nach hundert Meter*; *mit drei Liter*) kann verstanden werden als strukturelle Angleichung. Generelle Struktureigenschaften der Maßangaben setzen sich durch.

Unser zweites Beispiel betrifft den doppelten Akkusativ bei *lehren* und die Ersetzung des einen der Akkusative durch einen Dativ: *Ich lehre dir/dich die französische Sprache*. Der doppelte Akkusativ tritt im Deutschen nur bei einer Handvoll Verben auf. Um den Status der Akkusative zu erfassen, vergleichen wir drei dieser Verben, nämlich *abfragen*, *lehren*, *nennen*. Offenbar ist der Dativ statt des Akkusativ bei *abfragen* möglich (*Ich frage dir/dich die Vokabeln ab*), bei *lehren* ist er zweifelhaft und bei *nennen* ist er ungrammatisch (*Ich nenne dir/dich einen*

Meister deines Faches). Der Zweifelsfall: Duden läßt den Dativ bei *abfragen* zu, benennen nicht. Zu *lehren* heißt es: „Im heutigen Sprachgebrauch steht ... im allgemeinen der doppelte Akkusativ ... Der Dativ seit dem 17. Jahrhundert nachweisbar wurde im 18. Jahrhundert häufig gebraucht. Er nahm dann im 19. Jahrhundert unter dem Einfluß der Grammatiker wieder ab, tritt jedoch nach wie vor auf.“

Den Akkusativ in Objektposition nennt man auch das direkte, den Dativ das indirekte Objekt und es fragt sich, ob der eine der Akkusative bei *lehren* nicht ‚eigentlich‘ ein indirektes Objekt ist. Zur Semantik des Verbs würde es gut passen, den ersten der Akkusative als indirektes Objekt anzusehen. Dieser Akkusativ bezeichnet eine Person. Das ist sonst typisch für das Dativ-Objekt (*jemandem helfen*, *raten*, *mißtrauen*, *glauben*, *erzählen*). Verhält sich der erste Akkusativ bei *lehren* auch syntaktisch so wie sich sonst indirekte (d. h. Dativ-) Objekte verhalten?

Begriffe wie direktes Objekt und indirektes Objekt kann man nicht an den Kasus allein binden. Das typische direkte Objekt hat eine ganze Reihe von syntaktischen Eigen-

schaften. Eine davon ist, daß es im Aktiv als Akkusativ erscheint. Entsprechendes gilt für das indirekte Objekt (dazu ausführlich Wegener 1986; Plank 1987).

Von den weiteren Eigenschaften des direkten Objekts betrachten wir nur eine, nämlich sein Auftreten bei passivfähigen Verben. Der Akkusativ wird im *werden*-Passiv in Nominativ, das direkte Objekt wird Dativ. Das indirekte Objekt (der Dativ) bleibt von der Umformung ins Passiv unberührt. Für ein Verb mit direktem und indirektem Objekt ergibt sich insgesamt: *Karl schenkt dem besten Schüler ein Grammatikduden*.

von Karl wird dem besten Schüler ein Grammatikbuch geschenkt.
 dasselbe ergibt sich für abfragen:
 Karl fragi dem besten Schüler den Grammatikbuch ab.
 von Karl wird dem besten Schüler der Grammatikbuch abgefragt.
 allerdings kann man auch bilden
 von Karl wird der beste Schüler den Grammatikbuch abgefragt.
 er ist der erste Akkusativ zum Nominativ (Subjekt) gemacht worden. Daran zeigt sich, daß auch der erste Akkusativ bei abfragen noch weitere Eigenschaften des indirekten Objekts hat.

er nennen ist die Sache ganz einfach. Die Umformung in ein werden-Passiv macht aus beiden Akkusativen Nominative:
 nenne dich einen Meister deines Faches.

von mir wirst du ein Meister deines Faches genannt.
 einen Zweifel an der Kasuszuweisung gibt es hier nicht. Keiner der Akkusative zeigt Auffälligkeiten, beide werden zu Nominativen.

und bei lehren? Wir können offenbar – ähnlich wie bei abfragen – den ersten Akkusativ zum Nominativ machen (Satz b), aber wir können auch den zweiten zum Nominativ machen (Satz c). Der erste wird dann zum Dativ und der Satz sieht genauso aus, als sei er von einem Dativverb wie schenken gebildet. Der erste Akkusativ verhält sich hier wie ein indirektes Objekt. Der im Aktivsatz marginale Dativ ist beim werden-Passiv ganz grammatisch.

Ich lehre dich den Katechismus.
 Von mir wirst du den Katechismus gelehrt.
 Von mir wird dir der Katechismus gelehrt.

Wir können uns noch einmal dem Verhältnis von direktem und indirektem Objekt zu dem direkten Objekt beim werden-Passiv zum Subjekt (Satz a). Daneben gibt es eine weitere Form von Passiv, die im Germanischen mit kriegen und im Griechischen meist mit

Ich sehe dich. – Von mir wirst du gesehen.
 Ich helfe dir. – Von mir bekommst du geholfen.

bekommen als Hilfsverb gebildet wird. Bei dieser Form von Passiv wird nicht das direkte sondern das indirekte Objekt zum Subjekt gemacht (Satz e). Das bekommen-Passiv ist ganz analog dem werden-Passiv aufgebaut. Es ist zwar historisch jung, aber strukturell längst etabliert. An seiner Grammatikalität besteht kein Zweifel. Wie zu erwarten, bildet lehren ein be-

kommen-Passiv, bei dem der erste Akkusativ zum Subjekt wird: Von mir bekommst du den Katechismus gelehrt. Erneut verhält sich der erste Akkusativ wie ein indirektes Objekt, also wie sonst ein Dativ. Man kann noch weitere ‚Dativ-Eigenschaften‘ des ersten Akkusativ nachweisen. Es sollte aber bereits klar geworden sein, daß derjenige, der lehren im Aktiv mit Dativ verwendet, nicht irgendeinen systemwidrigen Fehler begeht. Der erste Akkusativ hat viele Eigenschaften des indirekten Objekts, und man ist fast geneigt zu fragen, warum sich der Akkusativ überhaupt hält. Es zeigt sich, daß auch dies kein Zufall ist. Die Frage ist aber zu weitläufig, als daß sie hier behandelt werden könnte (Plank 1987).

III.

Unterricht in der Grammatik der deutschen Sprache wird vom Deutschunterricht in den Lehrplänen aller Bundesländer verlangt. Die Beschäftigung mit fehlerhaften schriftsprachlichen Äußerungen von Schülern, um die es uns hier geht, bedarf deshalb keiner besonderen Rechtfertigung. Dennoch ist ein gesonderter Grammatikunterricht nicht selbstverständlich. Nach den Untersuchungen der Spracherwerbsforschung gibt es außer in Fällen schwerer Erkrankungen keinen Menschen, der nicht bereits im Vorschulalter die Fähigkeit erwirbt, in seiner Muttersprache erfolgreich zu kommunizieren. Er kann dies, weil er in der Auseinandersetzung mit fremden und eigenen sprachlichen Äußerungen die (im weitesten Sinn) grammatischen Regularitäten seiner Muttersprache ermittelt hat und sie funktionsgerecht anzuwenden vermag. „Jeder Fünfjährige beherrscht Sprache ungefähr so wie ein Nobelpreisträger“ haben die Autoren des Sachbuchs Sprache (147) diesen Sachverhalt pointiert zusammengefaßt. Dabei meinen sie mit Sprache das, was oben als Regularitäten des Sprachsystems bezeichnet worden ist. Dieses Regelwissen ist bei den meisten Kindern wie bei nahezu allen erwachsenen Sprechern implizit. Sie folgen den Regularitäten, können sie aber nicht explizit formulieren.

Daraus könnte der Schluß gezogen werden – und vereinzelt ist er auch gezogen worden – daß ein eigener Grammatikunterricht überflüssig sei, da er im günstigeren Fall nur auf der begrifflichen Ebene verdoppele, was auf der Ebene der Sprachfähigkeit bereits vorhanden sei und insofern zu keinem Zuwachs der Fähigkeiten beitrage. Im ungünstigeren Fall aber unterbreche er den Prozeß des natürlichen Spracherwerbs, verwirre die Schüler und verschlechtere ihre Sprachfähigkeit eher, als daß er sie verbessere. Solcher Sehweise liegt ein unzutreffendes

Bild des natürlichen Spracherwerbs zugrunde. Die entsprechenden Untersuchungen haben gezeigt, daß die Aneignung muttersprachlicher Regularitäten nicht völlig implizit bleibt, sondern daß das Kind zunehmend auch über seine Sprache reflektiert. Mit Beginn des Schulunterrichts erreicht der Spracherwerb insofern eine neue Stufe, als zum einen mit dem Übergang von der mehr oder weniger dialektgebundenen Sprache zur überregionalen Standardsprache wie zum andern von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit neue, ergänzende Regularitäten hinzukommen. Sie erweitern und differenzieren nicht nur das Sprachvermögen des Kindes, sie machen auch ein neues Verhältnis zur Sprache nötig. Kinder müssen namentlich beim Schriftspracherwerb lernen, „Sprache als ein eigenständiges Objekt mit einer spezifischen, durch innersprachliche Relationen konstituierte Struktur zu betrachten“, was ihrem „erfahrungs- und handlungsbezogenen Zugang zur Sprache diametral entgegensteht“. Für Andresen (1985: 195), auf die wir uns hier beziehen, ergibt sich daraus die Gefahr, daß der Erwerb der Schriftsprache zu einer Entfremdung der Lernenden von ihrer eigenen Spracherfahrung führen kann. Sie empfiehlt deshalb, Grammatik im Unterricht nicht als etwas Fertiges, Geschlossenes zu vermitteln, sondern erkennbar werden zu lassen, daß grammatische Regeln Ergebnisse eines Prozesses der Verallgemeinerung von sprachlichen Handlungen sind (vgl. dazu auch die Konzeption eines „anderen Grammatikunterrichts“ von Boettcher und Sitta). Gleichwohl bleibt es Ziel des Grammatikunterrichts, „daß Kinder bestimmte Eigenschaften von Sprache erkennen, Eigenschaften, die an den durch Sprache benannten Dingen und Erfahrungen selbst nicht aufzufinden sind“ (Andresen 1990: 10). Es kommt für den Grammatikunterricht deshalb darauf an, in das komplizierte Wechselspiel zwischen unbewußter Verallgemeinerung der Spracherfahrung und spontaner Sprachreflexion des Kindes in der Weise einzugreifen, daß der Prozeß der Reflexion gefördert

wird, ohne es von seiner Spracherfahrung abzuschneiden.

Dieser Gefahr erliegt der muttersprachliche Grammatikunterricht, der dem traditionellen Lateinunterricht nachgebildet ist. Seinem Muster folgend will er mit dem losgelösten Erlernen grammatischer Regeln und Begriffen eine Korrektur der Sprache der Schüler erreichen. Solcher Unterricht setzt voraus, daß Regelwissen unmittelbar Regelbefolgung nach sich zieht (vgl. *Sprache*: 92 f.). Er verkennt dabei, daß das Sprachbewußtsein des Kindes keine tabula rasa ist, sondern bereits nach festen, wenn auch vielleicht noch – gemessen an dem standardsprachlichen Gebrauch – unvollkommenen Strukturen geordnet ist. Zu einer merkwürdigen Berührung zwischen diesem Grammatikunterricht und der eingangs skizzierten Ablehnung jeder grammatischen Reflexion kommt es in der Praxis der Fehlerkorrektur, wenn der Anstreichung eines Fehlers die richtige Form bzw. eine explizite Regel einfach gegenübergestellt wird und es dann heißt: üben, üben, üben. Der Lehrer verläßt sich in solchen Fällen darauf, daß die Fähigkeit des Schülers zur unbewußten Verallgemeinerung sprachlicher Erfahrungen die Umformung des intern vorhandenen Sprachwissens in die extern gelehrtete Regel „schafft“, und er bewertet dieses „Schaffen“ wahrscheinlich sogar noch als Intelligenznachweis. (Damit ist übrigens nichts gegen das Üben generell gesagt, sondern nur gegen ein Üben, das die Stelle der Reflexion einnimmt, statt ihr zu folgen.)

Wir vertreten deshalb mit vielen Grammatikern und Didaktikern vor uns die Auffassung, daß sich die Fähigkeit der Schüler, in den Problembereichen zu sicherer Sprachbeherrschung zu gelangen, nicht unter der Hand herausbildet, „sondern daß Grammatik in der Schule eine Existenzberechtigung als selbständiger Lerngegenstand hat“ (Schmitz 1981: 152). Den Ausgangspunkt dieses Grammatikunterrichts bildet die oben eingeführte Unterscheidung von Systemfehlern und Normfehlern. Systemfehler zeugen von einer noch unvollkommenen Beherrschung der deutschen Sprache, sie treten vor allem in der Primarstufe auf. Normfehler führen zu Ausdrucksweisen, die zwar vom System her möglich sind, die aber gegen Festlegungen verstoßen, die direkt oder indirekt in der Sprachgemeinschaft vertreten werden. Die beiden Fehlerarten sind praktisch nicht immer ohne weiteres zu unterscheiden. Im dauernden Prozeß sprachlichen Wandels werden gelegentlich Möglichkeiten, die im System der Muttersprache enthalten sind, realisiert, die dann erst einmal als Systemfehler erscheinen, obwohl es sich tatsächlich um Normverstöße handelt. (Es ist klar, daß es sich in diesem Zusammenhang um die Normen der Standardsprache, nicht die eines Dialekts, einer Fachsprache o. ä. handelt.) All

die Bereiche – aber nicht nur sie – in denen der *Zweifelsfalle-Duden* (Duden 1985) mehrere Varianten zuläßt, gehören hierher (s. o.).

Um die Unterscheidung zwischen System und Norm treffen und einen Unterricht entwerfen zu können, der an das Sprachwissen der Schüler anschließt, muß der Lehrer eine entsprechende „Diagnosefähigkeit“ besitzen (vgl. Maas: 178), und zwar in doppelter Hinsicht. Zum einen muß er in der Lage sein, eine grammatische Analyse

vorzunehmen. Zum anderen muß er Regelauffassungen erkennen, die die Schüler in ihren Schreibungen dokumentieren. Beides ist im Studium oft nur begrenzt erworben worden. Zwei grammatische Analysen wurden deshalb im vorigen Abschnitt beispielhaft vorgenommen; mit solchen Analysen beginnen auch die meisten Unterrichtsbeiträge in diesem Heft. Natürlich konnte dabei nur eine Auswahl von Problembereichen der deutschen Grammatik zur Sprache kommen, die insofern auch zufällig ist, als nur die Fälle behandelt werden, die Kollegen bereit waren, in ihrem Unterricht zu bearbeiten und für dieses Heft darzustellen. Mit ihrer Behandlung verbindet sich aber die Erwartung, auch Anregungen für die Auseinandersetzung mit anderen grammatischen Schwierigkeiten gegeben zu haben.

Weit schwieriger ist es, Hinweise darauf zu geben, welche Strategien Kinder in ihren Spracherwerbs- und Korrekturprozessen verfolgen. Wohl gibt es eine Reihe anregender Untersuchungen für den Bereich des Schreibenlernens (Brügelmann 1986, Günther 1989, Haueis 1989); die Forschungen für den Bereich der Syntax sind aber noch nicht sehr weit gediehen. Dennoch meinen wir, daß hier der Ansatzpunkt für einen fruchtbaren Grammatikunterricht liegt und jeder Lehrer gut daran tut, mit der Frage an die abweichenden Formulierungen seiner Schüler heranzugehen, welche sprachliche Strategie ihnen zugrunde liegt.

Die Trennung zwischen Verstehen des Sprachsystems und Normkenntnis ist für

viele Sprachfreunde und -kritiker ein Sündenfall. Bei ihnen geraten wir aller Wahrscheinlichkeit nach in den Verdacht, die Normbeherrschung, die sowieso schwerlicher werde, als Unterrichtsziel weiter relativieren, wenn nicht gar beseitigen wollen. Schon Otto Behaghel (1927: 1) hatte um die Jahrhundertwende geargwöhnt: „Nichts gibt es, was dem Schullehrer ärgerlicher wäre, als wenn er auf sein Richteramt verzichten soll: entweder oder; wenn er anerkennen soll, daß zwei

gungen gleich möglich, gleich richtig sein.“ Auch ihm ging es nicht um die Auflösung der Normen. Es ist nur zu berücksichtigen, daß der Grammatikunterricht bereits auf ein Regelwissen der Schüler stößt. Ein Unterricht, der eine der neben anderen existierenden Gebrauchsways ohne weitere Erklärung favorisiert und andere als falsch klassifiziert, trägt u. E. eher zur Verwirrung als zur sprachlichen Sicherheit bei. Er verlangt von einem Teil der Schüler ein sprachliches Verhalten, das weder ihrer Kommunikationserfahrung entspricht, noch ihnen durch einen Prozeß der Reflexion verständlich gemacht wird. In den Fällen, in denen der Erwerb des Sprachsystems noch nicht abgeschlossen ist und die normative Vorschrift auseinanderklaffen, soll deshalb eine Explizierung des internen Sprachwissens angestrebt und eine Darstellung der Regularitäten des Systems bezogen werden. Auf der Basis grammatischen Verstehens vermögen die Schüler dann auch leichter, bestimmte Normen zu folgen, wenn ihnen deutlich gemacht wird, daß ein bloßes Zustandekommen von Kommunikation in ihrem unmittelbaren Umkreis nicht das einziger Ziel von Sprechen und Schreiben ist, sondern daß ein Vermeiden von Mißverständnissen, eine Berücksichtigung anderer Sprachgewohnheiten als der eigenen, die Aufrechterhaltung einer allgemeinen sprachlichen Einheitlichkeit ebenso dazu gehört. Dies leisten die Normen, und der Grammatikunterricht muß auch vermögen

daß ihre Nichtbefolgung und der Gebrauch
varianter Ausdrucksweisen empfindliche
Sanktionen zur Folge haben kann. Das Ziel
eines grammatischen Verstehens stellt also
das Ziel der Normsicherheit nicht in Frage,
sondern bildet vielmehr seine Voraussetzung.
Allerdings erscheinen die grammati-
schen Normen nicht mehr als die einzige
und deshalb richtige Ausdrucksweise,
sondern als Rekonstruktion der Regularitäten,
denen der verbreitetste oder aus anderen
Gründen favorisierte Sprachgebrauch
des Sprechers des Deutschen folgt. Wir
haben deshalb für die Sekundarstufe II
auch einen Unterrichtsvorschlag auf-
genommen, der nicht einen bestimmten gram-
matischen Fehler, sondern den Begriff der
sprachlichen Regel im Sinn von Regularität
thematisiert.

Neben der bloßen Anweisung besteht ein
verbreitetes Verfahren der Korrektur von
grammatischen Fehlern etwa bei Aufsätzen
darin, Formulierungen von Schülern, die
aus den unterschiedlichsten Gründen kor-
rekturbedürftig sind, aufzulisten und der
Klasse zur Verbesserung vorzulegen. Im
Unterrichtsgespräch werden dann alterna-
tive Ausdrucksweisen ermittelt und eine von
ihnen wird unter mehr oder weniger direkter
Lenkung des Lehrers als geeignet notiert.
Dieses Vorgehen ist als Annäherung durch-
aus hilfreich, vor allem dann, wenn es auf
die Erörterung stilistischer Probleme be-
schränkt bleibt und die Untersuchung
grammatischer Fehler nicht durch Umfor-
mulierungen in andere syntaktische Kon-
struktionen – etwa dem Ersatz eines fehler-
haften nominalen Attributs durch einen

Relativsatz – unterlaufen wird. Die Schwä-
che dieses Vorgehens besteht darin, daß
die Gründe für die unterschiedliche Eigi-
gung der einen oder anderen Formulierung
explizit bleiben. Die Schüler können gar
nicht anders als bei ihren Umformulierun-
gen und Bewertungen anderer Formulierun-
gen ihrer jeweiligen sprachlichen Intui-
tion zu folgen. Gerade diese Intuition stellt
aber offensichtlich das Problem dar. Häufig
setzen die Schüler bei der Rechtfertigung

ihrer Formulierung auch zur Explikation ih-
res Sprachgefühls an, aber solche Explika-
tionen werden im Unterricht nicht weiter ver-
folgt, sondern durch die Primierung der
gelingenen Formulierung wieder wegge-
drückt. Gerade an dieser Stelle liegt aber
der Ansatzpunkt, den Fehler als Lernchan-
ce zu nutzen. Außern die Schüler solche
Erklärungsversuche nicht spontan, sollte
alles daran gesetzt werden, sie herbeizu-
führen. Gerade weil der Lernprozeß inner-
halb des natürlichen Erwerbs der Mutter-
sprache nicht zu dem notwendigen Ergeb-
nis geführt hat, darf der Lehrer sich nicht
weiter darauf verlassen, daß eine Reihung
von Beispielen für das Richtige von selbst
zur inneren Korrektur führt, sondern er muß
verstehen, über die Formulierung gramma-
tischer Hypothesen auf das Sprachbewußt-
sein der Schüler zu wirken.

Da es letztlich um eine Verbesserung des
Sprachgefühls in Problembereichen der
deutschen Grammatik geht, sollten die
unterschiedlichen unterrichtlichen Arran-
gements nicht bunt die verschiedensten
Schwierigkeiten mischen, sondern jeweils
einen grammatischen Schwerpunkt wäh-
len. Methodisch sind dafür alle Sprachspie-
le, Lückentexte, Schreibaufgaben, konstru-
ierte wie originale Texte geeignet, wenn sie
nur zu dem Ziel führen, daß die Schüler
bewußt Erfahrungen mit der Sprache ma-
chen, die Sprache und ihre Regeln als ei-
nen eigenen Gegenstand erkennen und
über bestimmte Eigenschaften von Spra-
che ins Gespräch kommen. Die Fehler-
sammlungen und Beispielsätze, die in den
folgenden Unterrichtsvorschlägen gege-
ben werden, skizzieren deshalb noch mehr
als sonst in diesen Heften nur einen Weg,
den die grammatische Analyse des Lehrers
gehen könnte. Die Beispiele sollten mög-
lichst durch eigene Sätze und Äußerungen
der Schüler ersetzt werden.

Es hieße die Behandlung von Grammatik-
fehlern überfordern, würde man über die
unmittelbare Korrektur hinaus eine direkte
Änderung des sprachlichen Verhaltens der
Schüler erwarten. Das Erkennen von gram-
matischen Regularitäten führt nicht automa-
tisch zur Verbesserung der Sprech- und
Schreibweise. Aber es birgt eine Chance,
die dem Grammatikunterricht fehlt, der ler-
tliche Regeln „verdinglicht“ (Andresen) lehrt.
Da grammatische Reflexion, selbst wenn
sie durch spielerische Methoden angeregt
wird, zudem für Schüler aller Altersstufen
ein hohes Maß an Konzentration erfordert,
sollte sie eher häufiger variiert wiederholt
als über mehr als zwei oder drei Unterrichts-
stunden ausgedehnt werden.

Schließlich: Alle Probleme mit der Gramma-
tik, die in den folgenden Unterrichtsvor-
schlägen zur Sprache kommen, gelten
mehr oder weniger für alle Altersstufen.
Falsche Präteritalbildungen kommen auch
noch nach der Orientierungsstufe vor, pro-
blematische Attributfügungen schon weit

vor der Sekundarstufe II. Die Zuordnung
der Unterrichtsvorschläge zu verschiede-
nen Klassenstufen sollte nicht hindern, ihre
Brauchbarkeit für die Klassenstufen zu
prüfen, in denen das Problem gerade ange-
troffen wird.

Literatur

- Andresen, H. (1985): *Schriftspracherwerb und die
Entstehung von Sprachbewußtheit*. Opladen.
Andresen, H. (1990): *Lust an der Sprache – Unlust an
der Grammatik*. Die Grundschulzeitschrift 32, 8 – 12.
Behagel, O. (1927): *Geschriebenes und gesprochenes
Deutsch* (1899). in: Behagel, O.: *Von deutscher
Sprache* 11-34.
Boettcher, W./Sitta, H. (1979): *Grammatik in Situationen*.
PRAXIS DEUTSCH 34.
Braun, P. (1979): *Beobachtungen zum Normverhalten
bei Studenten und Lehrern*. in: Braun, P. (Hrsg.): *Deut-
sche Gegenwartssprache*. München 149 – 155.
Brugelmann, H. (1986): *Die Schrift entdecken*. Kon-
stanz, 2. Aufl.
Duden 1984: *Grammatik der deutschen Gegenwarts-
sprache*. Mannheim, 4. Aufl.
Duden 1985: *Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch
der sprachlichen Zweiteilfälle*. Mannheim, 3. Aufl.
Eisenberg, P. (1989): *Grundriß der deutschen
Grammatik*. Stuttgart, 2. Aufl.
Gunther, K.-B. (Hrsg.) (1989): *Ontogenese, Entwick-
lungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb*.
Heidelberg.
Hauens, E. (Hrsg.) (1989): *Sprachbewußtheit und Schul-
grammatik (=OBST 40)*. Osnabrück.
Helbig, G./Buscha, J. (1986): *Deutsche Grammatik. Ein
Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig, 9. Aufl.
Klein, W. (Hrsg.) (1986): *Sprachverfall?* Göttingen (= L.
L. 62).
Maas, U. (1979): *Wider einen Sprachunterricht des
schlichten Gewissens*. in: Diegitz, Th. (Hrsg.): *Diskus-
sion: Grammatikunterricht* (1980). München, 174 – 201.
Plank, F. (1981): *Morphologische (Ir-)Regularitäten.
Aspekte der Wortstrukturtheorie*. Tübingen.
Plank, F. (1987): *Direkte indirekte Objekte oder was
uns lehren lehrt*. Leuvense Bijdragen 76, 37 – 61.
Polenz, P. v. (1984): *Entwicklungstendenzen des deut-
schen Satzbaus*. in: Carstensen, B. u. a. (Hrsg.): *Die
deutsche Sprache der Gegenwart*. Göttingen, 29 – 42.
Schmitz, U. (1981): *Lernziel: Grammatische Richtigkeit*.
in: Ammon, U./Eckardt, J./Helmers, H. (Hrsg.): *Per-
spektiven des Deutschunterrichts*. Weinheim u. Basel,
136 – 159.
Sommerfeldt, K. E. u. a. (1988): *Entwicklungstendenzen
in der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig.
Sprache (1983): *Das Buch, das alles über Sprache sagt*.
von Boettcher, W./Herritz, W./Nündel, E./Switalla, B.,
Braunschweig.
Sprachfreunde (1986): *Sprachnormen in der Diskus-
sion. Beiträge vorgelegt von Sprachfreunden*. Göttingen.
Wegener, H. (1986): *Gibt es im Deutschen ein direktes
Objekt?* Deutsche Sprache 14, 12-22.

Peter Eisenberg ist Professor für deutsche Philolo-
gie an der Freien Universität Berlin.

Gerhard Voigt ist Lehrer an einem Gymnasium in
Berlin-Charlottenburg. Er ist Mitherausgeber dieser
Zeitschrift.