

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
15. Jahrgang 2010 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Albert Bremerich-Vos

**GRAMMATIK, EHRFURCHT
UND LANGEWEILE**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 15. H. 28. S. 124-
134.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Albert Bremerich-Vos

GRAMMATIK, EHRFURCHT UND LANGEWEILE

Boettcher, Wolfgang (2009): Grammatik verstehen I – Wort, Grammatik verstehen II – Einfacher Satz, Grammatik verstehen III – Komplexer Satz. Tübingen: Niemeyer, XVI und 287 S., XVI und 312 S., XVI und 221 S.

Grammatischen Fragestellungen begegnen viele Schülerinnen und Schüler und auch Studierende mit Ehrfurcht und zugleich mit Langeweile, wobei zumindest die Ehrfurcht damit zu tun haben mag, dass sie in der Regel am Prozess der Entwicklung und der Organisation grammatikbezogenen Wissens nicht beteiligt werden. Aus dieser These, die Wolfgang Boettcher (zukünftig als „WB“ bezeichnet) mit vielen anderen DidaktikerInnen teilt, ist das zentrale Motiv erwachsen, das hier fragmentarisch zu besprechende große Unternehmen anzugehen: WB hat das Ziel, die den Lernenden

„nicht ganz unbekanntes schulischen Grammatikgegenstände noch einmal durchzuarbeiten: etwas langsamer, in einer angemessenen Komplexität und mit dem Versuch, ihnen einen nachvollziehbaren Zugang zu der grammatischen Analyse und den dabei gewonnenen Kategorien zu verschaffen.“ (S. XIIIf.)

Das mehr als 800 Seiten umfassende Werk ist in erster Linie für den Hochschulunterricht gedacht; es soll z. B. als Kursmaterial im Rahmen einer dreistündigen Veranstaltung mit vier Kreditpunkten dienen können. Legt man pro Kreditpunkt 30 Arbeitsstunden zugrunde und setzt man für die bloße Teilnahme an einer solchen Veranstaltung 45 Stunden an, blieben für die Lektüre 75 Stunden. Das dürfte, vorweg gesagt, ein hartes Pensum sein! Gleichsam in zweiter Linie zielt der Autor aber auch auf den schulischen Grammatikunterricht. Immer wieder kommt er u. a. auf dessen Defizite zu sprechen. Insofern sind nicht nur an der Hochschule, sondern auch in der Schule Lehrende angesprochen.

Es liegt auf der Hand, dass auf ein opus magnum wie dieses im Rahmen einer Rezension im Umfang von etwa einem Hundertstel nur hoch selektiv Bezug genommen werden kann. Weil nicht die Zustimmung im Detail, sondern die Kritik wenigstens ansatzweise begründet werden muss, mögen sich auch die Proportionen der Darstellung zugunsten der Kritik etwas verschieben.

Sprache und Sprachgebrauch werden vornehmlich dann zum Gegenstand des Nachdenkens, wenn es einen Stein des Anstoßes gibt: Sei es, dass poetisch mit der Sprache gespielt wird, sei es, dass man gewollt oder ungewollt Sprachwitz oder Sprachpannen produziert, sei es auch, dass die eigene Sprache im Vergleich mit anderen ein Stück weit fremd wird.

In allen drei Bänden finden sich folglich zahlreiche Materialien unterschiedlichster Provenienz: Werbesprüche, Funde aus Zeitungen und Zeitschriften, Fragmente von Unterrichtsstunden oder Prüfungsgesprächen usw., nicht zuletzt Zitate großer

Schriftsteller und Sprachtheoretiker, wie z. B. die folgende Reihe der Quellen zum ersten Band zeigt: Adelung, Bödiker, Brecht, Brentano, Busch, Carroll, Gernhardt, Goethe, Gomringer, Gottsched, Heine, Heyse, Jandl, LaRoche, Lessing, Mark Twain, C. F. Meyer, Franz Mon, Christian Morgenstern, Schwitters, Theobaldy. In diesem Band findet sich aber auch das folgende Gespräch, zugleich vielleicht eine Hommage an den Ort, an dem WB bis vor kurzem gelehrt hat: *Fragt ein Bochumer: ‚Wo gehts denn nach Aldi?‘ Sagt ein Türke: ‚Zu Aldi.‘ Der Bochumer: ‚Wat, schon acht Uhr?‘*

Ein umfangreiches Verzeichnis grammatiktheoretischer und -didaktischer Literatur sucht man allerdings vergeblich. Explizit verweist WB nur auf die Schülerduden-Grammatik von Peter Gallmann und Horst Sitta, die große Grammatik von Peter Eisenberg, Judith Macheiners „Grammatisches Varieté“, Wilhelm Köllers Buch zum funktionalen Grammatikunterricht und Rudolf Otto Wiemers „Bundesdeutsch – Lyrik zur Sache Grammatik“. Gleichwohl finden sich an einigen Stellen Hinweise auf fachliche Kontroversen bzw. alternative Positionen. Die Darlegungen sind dann aber in der Regel eher sparsam, die Argumente pro und contra werden in ihrer Fülle nicht ausgebreitet. Von vornherein macht der Autor klar, dass es sich um *seine* Grammatik handelt, dass hier also eine individuelle Perspektive zum Ausdruck kommt, womit ja konzediert ist, dass von Fall zu Fall auch andere Auffassungen zu rechtfertigen wären.

Im ersten Band werden, nachdem u. a. die Differenz von lexikalischem und syntaktischem Wort expliziert wurde und unter den Titeln „synthetisch-analytisch“, „isolierend“, „inkorporierend“ und „agglutinierend-fusionierend“ wortbezogene Strukturunterschiede zwischen Sprachen erläutert worden sind, acht Wortarten primär auf der Basis des Kriteriums der Flektierbarkeit unterschieden. WB ist wie fast alle DidaktikerInnen der Meinung, dass die morphologische Klassifikation für Lernende vergleichsweise gut zugänglich ist. Eine in erster Linie semantische Klassifikation hält er eher bei anderen Sprachen für angebracht. (Die semantische Klassifikation unter der Überschrift „Wörter nach ihren Aussageleistungen sortieren“ abzuhandeln ist m. E. terminologisch etwas unglücklich, insofern hier die Differenz von Wort- und Satzbedeutung nicht zum Tragen kommt.) Die flektierbaren Wörter sind das Verb, das Nomen, das Pronomen und das Adjektiv, die unflektierbaren das Adverb, die Präposition, die Konjunktion und die Partikel. Hinzu kommen als Wortäquivalente Interjektionen und Onomatopoetika.

Dass WB nur acht Wortarten unterscheidet, liegt daran, dass er anders als z. B. Peter Eisenberg und Peter Gallmann (im Grammatik-Duden), die Kapitel mit „Pronomen und Artikel“ bzw. „Artikelwörter und Pronomen“ überschreiben, Artikel als Subklasse der Pronomen auffasst. Für ihn sind Artikel nicht gleichrangig, weil ihre (Begleiter-) Funktionen von anderen Pronomen übernommen werden können und weil die eine Wortart sehr viel umfangreicher wäre als die andere. Er setzt nur die Wortart „Pronomen“ an, subklassifiziert nach den syntaktischen Rollen Begleiter und Stellvertreter und nach den semantisch-syntaktischen Funktionen Demonstrativum,

Relativum usw. So kann der Begleiter *ein*, in lexikalischer Hinsicht also ein Pronomen, als syntaktisches Wort unbestimmter Artikel, Numerale oder Indefinitum sein. Wie im Einzelnen für bzw. gegen eine Klassifikationsentscheidung argumentiert werden kann, lässt sich exemplarisch anhand der Kardinalzahlen nachlesen, die hier eben als Numeralia und nicht als Zahladjektive eingestuft werden (I, 91ff.). Dem Pronomen wird, anders als üblich, unter den Wortarten mit etwa 40 Seiten der größte Raum gegeben.

Sehr ausführlich kommt auch die Partikel zur Sprache. In vielen Darstellungen zur Schulgrammatik werden Partikeln als Oberbegriff für die nichtflektierbaren Wörter gefasst. Hier erscheinen sie, wie in nicht primär didaktisch motivierten Texten sonst auch, als Subklasse der Nichtflektierbaren. WB unterscheidet Grad-, Fokus-, Kommentar-, Negations-, Einstellungs- und gesprächsgebundene Partikeln und bei letzteren zusätzlich sechs Subklassen.

Ob die Bezeichnung „Kommentarpartikel“ für Wörter wie *gleichsam*, *quasi*, *gewissermaßen* glücklich ist, sei hier dahingestellt. Der Kommentar soll **nicht** auf Inhaltliches zielen; gemeint ist, dass man damit die „Form einer Aussage als nicht selbstverständlich, als ungewöhnlich oder grenzwertig kommentieren“ möchte (I, 161). Wieso aber hat z. B. *quasi* in *Ich bin quasi abgebrannt* Kommentarfunktion?

In den meisten Grammatiken ist nicht wie hier von Einstellungs-, sondern von Abtönungspartikeln die Rede. Diesen Terminus hält WB für bedenklich. Seiner Meinung nach wird damit nur der Fall erfasst, in dem eine ansonsten „harte“ Aussage abgemildert wird wie beim Ersatz von *Komm her!* durch *Komm ruhig her!* Weil aber auch *bloß* in *Komm bloß her!* eine Partikel derselben Klasse ist und es sich hier nicht um eine Milderung, sondern um eine Verschärfung handelt, plädiert er für den Terminus „Einstellungspartikel“.

Wer klassifikatorische Bemühungen per se besonders wertschätzt, kommt u. a. beim kleinen Wörtchen *nur* auf seine Kosten. So wird u. a. gezeigt, dass dieses unscheinbare, kommunikativ aber sehr wichtige Wort nicht nur Fokuspartikel (*Paul mag nur saure Äpfel.*) und Einstellungspartikel (*Warum warst du gestern nur so gemein zu Paula!*) sein kann, sondern auch Teil einer Konjunktion (*Paul ist ganz nett, nur dass er manchmal so eine zynische Art hat.*) oder Konjunkionaladverb (*Paul ist ganz nett; nur hat er manchmal so eine zynische Art.*) (I, 156)

Das letzte Drittel des ersten Bandes ist der Wortbildung gewidmet, wobei wie weiterhin üblich verfahren wird (Komposition mit Determinativ- und Kopulativkomposition, Derivation mit Differenzierung nach Präfix- und Suffixbildung, Konversion, Wortkürzung). In der Gliederung erscheint die lexikalische Konversion (z. B. von *laufen* zu *Lauf*) hier anders als üblich als Fall von Derivation, ebenso die syntaktische Konversion (von *laufen* zu *das Laufen*), die dann aber – etwas verwirrend – gerade nicht zur Derivation gerechnet werden soll, insofern hier keine neuen Lexeme, sondern nur neue syntaktische Wörter gebildet werden (I, 250f.). Dazu ein Gedicht von Detlev Block:

Dienen

Dienen

als Abstraktum mit Artikel
wird groß geschrieben.

Dienen

als Tätigkeitswort

klein.

Das ist die Lage. (I, 257)

Aufschlussreich sind Vorschläge zum Umgang mit Zweifelsfällen: Wie z. B. *kränken* analysieren? Handelt es sich um eine Derivation oder um eine lexikalische Konversion? WB empfiehlt, hier sprachhistorisch zu argumentieren und auf die Reihe *kranken – krankelen – kränkeln* hinzuweisen (I, 230). Das mag angehen, wenn es um exemplarisches Lernen geht, ist m. E. aber als Ratschlag, wie mit schwierigen morphologischen Befunden (wie der berühmt-berüchtigten *Brombeere*) im Allgemeinen umgegangen werden sollte, überzogen. Für plausibler halte ich WBs Standpunkt, wenn es um die Frage geht, ob etwas noch ein Fall von Komposition oder schon ein Beispiel für Derivation ist wie bei *Riesenhunger*, *Riesenschnauzer*, *Riesenschnitzel* usw. Hier kommt häufig der Begriff des Präfixoids ins Spiel. WB begegnet ihm mit Skepsis, könne doch nicht verlässlich angegeben werden, von welchem Ausmaß einer Bedeutungsveränderung an eine Komposition in eine Struktur mit Präfix übergeht. Insofern bezieht er hier einen „liberalen“ Standpunkt.

Der zweite Band ist dem einfachen Satz gewidmet, d. h. dem Satz mit einem einzigen (gegebenenfalls mehrteiligen) Prädikat. Sätze wie *Dein neuer Freund, den finde ich doof*. werden nicht hier, sondern als Fälle von (Links-)Herausstellung im dritten Band behandelt. Das Kriterium ist die Kommafreiheit, womit die Schriftgebundenheit der Grammatik besonders deutlich wird. Anhand von Sätzen mit Finitum-Zweitstellung und mehrteiligem Prädikat wird zunächst der Begriff der topologischen Felder erläutert und es wird gezeigt, wie Vorvorfeld, Vorfeld, Mittelfeld und Nachfeld in unmarkierten und markierten Fällen besetzt sind. Bei den Erläuterungen wird notgedrungen von Satzgliedbegriffen Gebrauch gemacht; diese Begriffe werden aber erst später systematisch eingeführt. (Insofern hätte sich auch eine andere Gliederung dieses Bandes angeboten.) Besonders interessant ist die Reihenfolge der Satzglieder im Mittelfeld, die WB – hier nicht konsequent – nicht an einem einfachen, sondern an einem Teilsatz mit Finitum-Letzstellung erläutert. Die Befunde für die unmarkierten Fälle, z. B. nominales und pronominales Dativobjekt vor nominalem und pronominalem Akkusativobjekt (allerdings nicht, wenn das Akkusativobjekt ein Personalpronomen ist), pronominales Akkusativobjekt vor nominalem Dativobjekt, Präpositionalobjekt nach Akkusativ- und Dativobjekten, werden nicht nur in deskriptiver Absicht mitgeteilt, sondern WB erörtert auch Erklärungen für Reihenfolge-tendenzen. Er weist u. a. auf Otto Behaghels „Gesetz der wachsenden Glieder“ hin (II, 27). Semantisch betrachtet stehen rhematische, längere und akzenthaltigere Satzglieder

eher hinten, und zum syntaktischen Aspekt heißt es: „Je enger ein Satzglied auf das prädikatsbildende Verb bezogen ist, desto näher steht es in Teilsätzen mit Finitum-Letzstellung bei ihm [...]“ (II, 27) Dieser Begriff der relativen Enge wird allerdings nicht expliziert. M. E. wäre es sinnvoller, auch hier mit dem Konzept von Thema und Rhema, genauer mit dem Begriff der Rhematisierbarkeit zu arbeiten. Vergleicht man z. B. *Paul schreibt dem Vorsitzenden einen Beschwerdebrief.* – *Paul schreibt dem Vorsitzenden einen Beschwerdebrief.* – *Paul schreibt einen Beschwerdebrief dem Vorsitzenden.* – *Paul schreibt einen Beschwerdebrief dem Vorsitzenden.*, dann erscheint die letzte Version als am wenigsten akzeptabel. Die Reihenfolge Dativ- vor Akkusativobjekt ist also insofern unmarkiert, als die Verlagerung des Akzents – anders als bei der Abfolge Akkusativ- vor Dativobjekt – ihre Akzeptabilität nicht beeinträchtigt. Ähnlich kann man beim präpositionalen Objekt verfahren und dann ergibt sich die Reihenfolge Dativ- vor Akkusativ- vor präpositionalem Objekt. Zu diesem Ergebnis kommt zwar auch WB (ebd.), allerdings ohne es als Resultat einer intersubjektiv nachprüfbaren Operation darzustellen. Es versteht sich, dass es darüber hinaus von Fall zu Fall einen Dissens geben kann im Hinblick auf die Frage, ob eine Konstruktion noch korrekt ist oder nicht. Ein hier nicht weiter zu kommentierendes Beispiel: WB ist der Meinung, dass die in Didaktikerkreisen berühmte Formulierung Hölderlins „Vor seiner Hütte ruhig im Schatten sitzt der Pflüger ...“ (aus *Abendphantasie*) grammatisch nicht korrekt ist, weil hier drei Adverbialien oder auch zwei (ein modales und ein komplexes lokales) im Vorfeld stehen. Das sehe ich anders.

Erst nach der Erörterung der Satzarten Aussage-, Frage-, Aufforderungs-, Wunsch- und Ausrufesatz, der Satzmodi Wunsch, Aussage usw. und des Verhältnisses von Satzarten und Modi (Formen und Funktionen) erläutert der Autor den zentralen Begriff der (Verb-)Valenz. Dass die Subjekt-Ergänzung insofern eine besondere Rolle spielt, als sie dem Finitum Person und Numerus vorgibt, wird konstatiert. Auf eine Erörterung der häufig diskutierten Frage, ob damit die These vom Prädikat als syntaktisch-semantischem Zentrum des Satzes nicht zu relativieren sei, lässt sich WB nicht weiter ein. Der dependenz- bzw. valenzorientierten Tradition folgend bezeichnet er den verbalen Satzteil zwar als Prädikat, fasst ihn aber nicht als eines der Satzglieder auf. Was deren operationale Bestimmung angeht, so beurteilt er die Frageprobe m. E. mit Recht kritisch (II, 87ff.). Seine Bewertung der Umstell- bzw. Verschiebeprobe fällt m. E. aber zu skeptisch aus: Wenn man „Satzglied“ als die Einheit des Satzes definiert, die allein die Position vor dem finiten Verb besetzen kann, dann fällt logisch betrachtet als Einwand nicht ins Gewicht, dass es mehr als ein Satzglied im Vorfeld geben kann. Nach WB ist das aber eine Komplikation. Dass es darüber hinaus auch diskontinuierliche Satzglieder (*Freunde hat er viele.*) und einige Fälle gibt, in denen „Satzgliedverdächtiges“ nicht vorfeldfähig ist, schmälert den Wert der Verschiebeprobe kaum. Quantitativ betrachtet dürften die „Ausnahmen“ kaum ins Gewicht fallen. Tauchen sie im schulischen oder hochschulischen Unterricht auf, sollten sie selbstverständlich nicht ignoriert werden. Dem Ratschlag, in solchen Fäl-

len eine genauere syntaktische Diagnose anzuschließen (II, 97), möchte ich allerdings nicht folgen.

In der (hochschulischen) Lehre spielen erfahrungsgemäß immer wieder zwei Fragen eine bedeutende Rolle: Wie können im dependenztheoretischen Rahmen Ergänzungen und Angaben verlässlich unterschieden werden und wie lassen sich insbesondere fakultative Ergänzungen von Angaben trennen? Es ist üblich, hier vornehmlich auf die Tilgungsprobe zu setzen. In Sätzen mit *geben* z. B. läuft ihre Anwendung nicht etwa darauf hinaus, dass dieses Verb einstellig ist, sondern es müssen drei Bedeutungen bzw. Stellenpläne angenommen werden (*jemand gibt jemandem etwas; jemand gibt etwas*, d. h. spendet; *jemand gibt*, d. h. teilt Karten aus). Die These, dass es bei den meisten (!) Verben vom jeweiligen Verwendungskontext abhängt, ob eine Satzgliedstelle obligatorisch ist oder nicht (II, 118), erscheint als nicht sehr lernerfreundlich, macht sie doch mehr oder weniger subtile, kasuistische Überlegungen nötig (II, 118ff.). Bedenkt man zusätzlich Ellipsen, dann können sogar obligatorische Ergänzungen fehlen. Besonderen Wert legt WB auf den Sachverhalt, dass es auch Adverbiale gibt, die nicht weglassbar sind. Insofern ist *in Rom* in *Sie wohnte in Rom* nicht lokales Adverbial, sondern eine Adverbialergänzung, und IKEA kann mit Aufmerksamkeit für den („ungrammatischen“) Slogan *Wohnst du noch oder lebst du schon?* rechnen. WB bilanziert:

„Der Test auf Weglassbarkeit erfordert also große Aufmerksamkeit: *Weglassbare* Satzglieder können Angaben oder *fakultative* Ergänzungen (und bei Ellipsen manchmal sogar obligatorische Ergänzungen) sein. Die Weglassprobe trennt also *nicht* Ergänzungen von Angaben, sondern sie trennt (von Ellipsen einmal abgesehen) in obligatorische Ergänzungen einerseits und in Angaben *und* fakultative Ergänzungen andererseits. In vielen Sprachbüchern wird die Weglassprobe demgegenüber als Verfahren angepriesen, mit dem man zwischen Ergänzungen und Angaben trennen könne. Dies führt dazu, dass Schüler (und Lehrer) entweder mit dieser Weglassprobe Schiffbruch erleiden oder ein Verständnis von *Ergänzung* aufbauen, das nur die obligatorischen *Ergänzungen* umfasst.“ (II, 123)

Inhaltlich betrachtet, ist diese Kritik zutreffend. Wie könnte eine Alternative aussehen? Wenn es speziell um präpositionale Gruppen geht, schlägt WB folgende Schritte vor: Erstens soll gefragt werden, ob es sich überhaupt um ein Satzglied oder nicht um ein präpositionales Attribut handelt. Dann ist zwischen Präpositionalangabe und Präpositionalergänzung zu unterscheiden, zu guter Letzt zwischen Adverbialergänzung (einem Terminus, der in der berühmt-berüchtigten KMK-Liste von 1982 gar nicht auftaucht) und Präpositionalobjekt (II, 160f.). Anders als an einer Reihe anderer Stellen gibt der Autor hier eine konkrete Empfehlung. Nicht nur angesichts des in diesem Kontext präsentierten Fragments eines Unterrichtstranskripts, in dem ein Schüler *in Peter* in dem Satz *Martina verliebt sich in Peter* beharrlich für ein Dativobjekt hält, kann man sich fragen, wie ein Deutschunterricht aussähe, in dem man auf die von WB nach meinem Eindruck durchgängig empfohlene Steigerung der Komplexität setzt. Scheitern nicht viele SchülerInnen bereits dann, wenn das grammatische Pensum noch recht basal ist?

Auf eine erhebliche Steigerung von Komplexität laufen auch die Ausführungen zur semantischen Klassifikation der Adverbialien hinaus. WB zitiert die Terminologieliste der KMK, in der neun Kategorien berücksichtigt sind, von denen fünf eine kausale Lesart haben (kausale im engeren Sinn, konditionale, konsekutive, finale und konzessive), und erklärt sie für unzureichend, insofern z. B. ein Fall wie *Diese Behauptungen sind aus meiner Sicht falsch*. nicht erfasst werden könne. Die Kategorie „modal“ passe hier ja nicht und es gebe weitere Beispiele für neue Kategorien, die es ins Bewusstsein zu heben gelte. So werden drei neue Adverbialien aus der Taufe gehoben mit den Bezeichnungen „Empfänger“ (z. B. *Er löste für sie das Kreuzworträtsel*. als Exempel der Subkategorie „Stellvertretung“), „Instanz“ (*Für mich ist das zu laut.*) und „konfrontierend“ (*Statt eines Messers benutzte er einen Schraubenzieher.*). Die so bezeichneten Begriffe sind in semantischer Hinsicht ersichtlich reicher, d. h. hierarchisch „tiefer“ platziert als Kategorien wie Kausalität und Temporalität, und insofern liegt der „Verdacht“ nahe, dass noch viele weitere Arten von Adverbialien konstruiert werden könnten. Trifft es wirklich zu, dass man sie nicht weglassen kann, „weil sie – z. B. für die Reflexion der eigenen Textentwürfe – wichtige Kategorien darstellen, die [...] handhabbar gemacht werden sollten“? (II, 178) Braucht man, eine alte didaktisch motivierte Frage, für eine solche Reflexion (neue) Fachbegriffe?

Was die Klassifikation der Satzglieder im Ganzen angeht, so bedenkt WB morphologische, semantische und valenzorientierte Aspekte. Er entscheidet sich für eine Version, bei der Morphologie und Valenz zum Tragen kommen und die Semantik nur am Rande (in Form der Kategorie „resultative Prädikative“) mitspielt. Das resultierende System ist außerordentlich komplex und umfasst deutlich mehr als dreißig Satzglieder, darunter allein elf Arten prädikativer Angaben. Vertraut sind – unter der Überschrift „Ergänzungen“ – die Begriffe Subjekt bis Präpositionalobjekt und darüber hinaus, wenn es um die prädikative Funktion geht, Gleichsetzungsnominativ (*Er ist Musiker.*) und -akkusativ (*Sie nennt ihn einen Affen.*) Nicht gebräuchlich sind Kategorien wie Adjektivergänzung (*Paula wohnt schön.*), prädikative Pronomenergänzung (*Ich bin doch nicht du.*) oder adverbiale Adjektivergänzung (*Das Konzert dauert lang.*). Gänzlich unvertraut ist eine Kategorie wie prädikative Genitivangabe in einem Satz wie *Er hat sich seiner Mitarbeiter aller vergewissert*. (II, 101) (Diese Konstruktion ist, nebenbei gesagt, m. E. ungrammatisch, insofern *aller* nicht allein die Position im Vorfeld besetzen kann.) Wieder lässt sich nach dem Gebrauchswert eines so umfangreichen Systems fragen. Könnten, wählte man nur mehr oder weniger „exotische“ Beispiele, nicht noch weitere Satzglieder hinzugefügt werden? Nach meinem Eindruck könnte deutlicher darauf hingewiesen werden, dass Vollständigkeit nicht zu haben bzw. illusionär ist. Dieser Hinweis wäre zumal in einer Grammatik wichtig, die in besonderer Weise auf Verstehbarkeit für Lernende hin angelegt ist. Um bei der prädikativen Genitivangabe zu bleiben: Wenn ich recht sehe, dann dürften einschlägige Beispiele äußerst selten sein. Würde das gesagt, könnte deutlicher werden, dass eine solche Kategorie im Rahmen der insgesamt ja angestrebten „angemessen komplexen“ Darstellung randständig ist. Ist strittig, ob etwas angemessen-

sen ist oder nicht, spielen Geschmacksurteile eine zentrale Rolle. Nach meinem Geschmack ist ein System von Satzgliedern mit fast 40 Elementen **zu** komplex.¹

Auf fast 100 Seiten, d. h. etwa einem Drittel des zweiten Bandes, werden Attribute abgehandelt. Zur Beschreibung der Struktur von Satzgliedern werden häufig die beiden Begriffe „Kopf“ und „Kern“ oder auch nur „Kopf“ oder „Kern“ gebraucht. WB beleuchtet Aspekte dieser Metaphorik und findet die jeweils nahe liegende räumliche Lesart nur partiell erhellend: Grammatische Köpfe müssten anders als menschliche oder tierische nicht „oben“ bzw. „vorne“ sein, und grammatische Kerne seien oft nicht von Schalen umgeben. Er entscheidet sich für „Kopf“ (II, 211f.), was m. E. angesichts der häufig gewählten Darstellung in Form von Baumgraphen plausibel ist, hält es aber auch für angemessen, in bestimmten Fällen, z. B. bei Präpositional- und Konjunkionalgruppen, beide Begriffe zu nutzen. So ist in *mit großem Vergnügen mit der Kopf*, d. h. syntaktisch zentral, und *Vergnügen* der Kern, die semantische Steuerungszentrale. In einem Satz wie *Sie liest ein Buch*. allerdings sieht er – anders als etwa Peter Eisenberg – *ein* nicht als Kopf und *Buch* nicht als Kern an. Artikelwörter als Köpfe zu betrachten liefe nämlich auf ihre künstliche Aufwertung hinaus. „Zudem wären dann Nominalgruppen bei artikellosem Gebrauch ziemlich kopflos.“ (II, 214) Die damit angedeutete Kontroverse ist Stoff für Spezialisten. Der Autor zeigt, dass Ersatz-, Weglass- und Frageprobe nur in begrenztem Maß zur Erhellung der Binnenstruktur von Satzgliedern beitragen. In origineller Weise nutzt er für deren Darstellung die Lehre von den Feldern, die man sonst nur auf ganze Sätze bezieht. In dem Satz *Rechts das alte Auto mit dem Platten gehört mir*. lässt sich das Subjekt demnach gliedern in das Vorfeld *rechts*, den Begleiter *das*, das Mittelfeld *alte*, den Kopf *Auto* und das Nachfeld *mit dem Platten* (II, 220). Von hier aus kann dann erörtert werden, welche Arten von Attributen im Vor-, Mittel- und Nachfeld platziert und wie sie gestuft sein können, z. B. bei Peter Weiß (*Der Schatten des Körpers des Kutschers*) oder Peter Handke (*Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt*). Die morphologische Klassifikation der Attribute ergibt bei WB sieben prototypische Formen (Nomengruppe, z. B. im Genitiv wie bei *die Schwester meines Freundes*, Partizipien, Adjektive, Adverbien wie bei *unser Treffen morgen*, Partikeln wie bei *nur langsam*, Konjunkional- und Präpositionalgruppen wie bei *ihr Versa-*

1 WB weist zwar wie angedeutet darauf hin, dass man für die Satzgliedklassifikation zusätzlich semantische Gesichtspunkte berücksichtigen könnte. Dann fiele sie noch komplexer aus. Auch solle man die Termini nicht auswendig lernen, sondern gegebenenfalls selbst eine Terminologie entwickeln. Dass sie aber nicht vollständig sein **kann** und dass sich, je nachdem, welche Ziele man verfolgt, auch partiell alternative und jedenfalls sehr viel „schlankere“ Versionen anbieten, wird nach meinem Eindruck nicht klar genug. Peter Eisenberg schreibt zur Wortartenlehre: „Die Gliederung des Wortschatzes nach Wortarten ist für viele praktische Zwecke notwendig und man kann versuchen, unter einer gegebenen Perspektive bestimmte Prototypen als Kategorien herauszustellen. Das ist jedoch etwas anderes als wenn man so tut, als könnten die Wörter des Deutschen disjunkt auf sieben oder neun oder zwölf in sich homogene Klassen verteilt werden und als gäbe es genau eine solche ‚richtige‘ Einteilung.“ (P.E.: Das Wort, 36) Für die Satzgliedlehre gilt Analoges.

gen als *Leiterin* oder der *Flug am Sonntag*, wobei z. B. pronominale Formen (*unser Auto*) noch nicht einmal erfasst sind. Überlegungen zur (mehr oder weniger typischen) Semantik von Attributen nehmen einen großen Raum ein (II, 261-276); dabei kommt auf wenigen Zeilen auch die Unterscheidung von genitivus possessivus, partitivus und qualitatis zur Sprache, an die sich mancher „Lateiner“ noch erinnern mag. Nicht wenige glauben, dass (alle) Attribute eigentlich entbehrlich sind. Ihnen schreibt WB gleichsam ins Stammbuch, dass es nicht nur eine Verbvalenz, sondern z. B. auch bei Nomen einen Stellenplan gibt. *Ihre Verwunderung über diesen Sachverhalt* könnte groß sein. Dass es allerdings von Fall zu Fall nicht einfach ist, zwischen valenzgebundenen und valenzungebundenen Attributen zu unterscheiden, machen WBs z. T. sehr subtile Überlegungen zur Unterscheidung von Genitivarten deutlich, wobei es nicht nur um die drei bereits genannten, sondern auch noch um den genitivus explicativus, subiectivus, agentis bzw. auctoris und obiectivus geht (II, 278f.). Es ist eine empirische Frage, für welche Studierende diese Überlegungen bis zu welchem Grad zugänglich sind. Im Lehnstuhl kann sie nicht entschieden werden. Dennoch: Wenn ich eine Prognose abgeben müsste, fiele sie nicht günstig aus.

Der dritte Band ist dem komplexen Satz gewidmet, der erweitert einfach und/oder zusammengesetzt sein kann. Erweitert einfach ist er, wenn er „kommahaltige Bausteine“ wie Herausstellungen, Zusätze (Appositionen), Nachträge, Heraushebungen, Einschübe und Partizipialkonstruktionen enthält, zusammengesetzt, wenn mehrere Teilsätze und damit Finita bzw. teilsatzwertige Infinitive im Spiel sind. Auch durch Punkt getrennte Satzfolgen werden berücksichtigt, insofern z. B. in den beiden Konstruktionen *Paul wusste, dass seine Freundin bei ihren Kollegen nicht sehr beliebt war. Das störte ihn aber nicht.* und *Es störte Paul nicht, dass er wusste, dass seine Freundin bei ihren Kollegen nicht sehr beliebt war.* derselbe Sachverhalt dargestellt wird. Textbezogene Phänomene wie Kohäsion und Kohärenz sind nicht mehr Gegenstand dieses Bandes.

Der Bezug auf die Kommaschreibung bringt es mit sich, dass WB immer wieder kritisch auf die amtliche Regelung der deutschen Rechtschreibung zu sprechen kommt, z. B. im Rahmen der Erörterung von Zusätzen. So heißt es in der aktuellen Version von 2006 im Rahmen des § 77, dass man Zusätze und Nachträge mit Komma abgrenzt bzw. mit paarigem Komma umschließt. Das ist zunächst auch für Orts-, Wohnungs-, Zeit- und Literaturangaben ohne Präposition vorgesehen, dann aber wird in Absatz 3 dieses Paragraphen die Möglichkeit eröffnet, das schließende Komma wegzulassen: *Die Tagung soll am Mittwoch, dem 14. November (,) beginnen.* WB macht m. E. mit Recht darauf aufmerksam, dass diese Option sachlich nicht zu rechtfertigen ist. Es handelt sich hier eindeutig um einen (identifizierenden) Zusatz, den man mit *und zwar* einleiten könnte, und nicht um eine Aufzählung, bei der statt des ersten Kommas ein *und* stehen könnte. Das schließende Komma müsste also obligatorisch sein.

Was die Relationen der Teilsätze in zusammengesetzten Sätzen angeht, so spricht WB zunächst metaphorisch von „Scharnier- Beziehungen“. Hier sind die Teilsätze

über eine beiden gemeinsame Stelle (deshalb Scharnier) miteinander verbunden. Der Prototyp ist der Relativsatz. WB legt großen Wert darauf, anders als in sonstigen Grammatiken semantisch bestimmte Subklassen von restriktiven und nicht-restriktiven Relativbeziehungen zu unterscheiden, nämlich neutrale, lokale, verschiedene Arten von vergleichenden, kausale, instrumentale, temporale. (Wieder kommt mir das eine oder andere Beispiel ungrammatisch vor, so *Weshalb Paul entlassen wurde, kündigen sie jetzt auch mich.* als Exempel für eine kausale Relativbeziehung.) (III, 109)

Von den Scharnier- unterscheidet er Adverbial- und Ergänzungsbeziehungen als „Füll-Beziehungen“. Die einschlägigen Nebensätze füllen im übergeordneten Satz eine Satzgliedstelle aus. Diesen Satz kann man – so WB – auch Matrixsatz nennen, die Gliedsätze Konstituentensätze.

„Auf diese Weise ergibt sich eine doppelte Unterscheidung: die von Haupt- und Nebensatz, die sich nur auf die morphologische bzw. topologische Unterschiedlichkeit bezieht, und die von Matrix- und Konstituentensatz, die sich auf die tiefer liegende semantisch-syntaktische Abhängigkeit bezieht.“ (III, 77)

Eine Konsequenz dieses Verständnisses des Begriffs Matrixsatz ist für den Autor, dass auch Hauptsätze Konstituenten nebensatzförmiger Matrixsätze sein können wie im folgenden Fall: *Er war völlig erschöpft, weshalb er daheim blieb.* Hier steckt die kausale Information im Hauptsatz und nicht – wie prototypisch – in einem mit *weil* eingeleiteten Nebensatz. Inwiefern der mit *weshalb* eingeleitete Nebensatz damit aber „ranghöher als der Hauptsatz (nämlich Matrixsatz zu diesem)“ (III, 78) sein soll, erschließt sich mir nicht. WB gebraucht den Begriff des Matrixsatzes offensichtlich anders als sonst üblich (vgl. z. B. Gallmann 2009, 1052, und Eisenberg 2004, 50).

Aus der Fülle der Details, die auch dieser Band zu bieten hat, sei noch die Systematik der Adverbialbeziehungen herausgepickt. Über die gängigen semantischen Klassen kausal, konsekutiv, final, konditional, konzessiv, temporal, modal hinaus setzt WB die Kategorien „konfrontierend“ (*Während A zu klein war, war B zu groß.*), „evaluierend“ (*Dafür dass er erst 14 ist, spielt er gut.*) und „moderierend“ (*Was nun Paul angeht, so finde ich ihn ...*.) an. Bedenkt man die von ihm ebenfalls aufgeführten Subklassen mit, dann ergibt sich ein System, das insgesamt 32 Adverbialbeziehungen umfasst (III, 118f.). Auch in diesem Kontext fällt sein Urteil über Lehrwerke und schulischen Unterricht wieder harsch aus. Weil in den Schulbüchern nur ein Teil dieser Beziehungen zur Sprache käme, würden „zahlreiche real existierende Teilsatzbeziehungen exkommuniziert“ (III, 120), und zwar durch Ignorierung oder gewaltsame Anpassung an den dürren begrifflichen Apparat. Die Lehrkräfte müssten wissen, dass die inhaltlichen Beziehungen zwischen Teilsätzen vielfältig und komplex sind.

„Also sollte es nicht heißen: ‚Wir unterscheiden temporale, kausale, konditionale, konsekutive, konzessive und modale Adverbialbeziehungen‘, sondern zumindest: ‚Wir gehen schon einmal aus von ... und rechnen damit, dass wir unterwegs noch ei-

nige weitere, auf den ersten Blick vielleicht irritierende Adverbialbeziehungen finden werden.“ (III, 120)

Dem stimme ich weitgehend zu. Allerdings: Dass man neue Adverbialbeziehungen findet, setzt voraus, dass man sie in systematischer Absicht sucht. Ist das, didaktisch betrachtet, sinnvoll?

Addiert man die Stellen des großen Werks, an denen nicht nur im Hinblick auf die universitäre, sondern auch die schulische Lehre mehr „Tiefgang“ postuliert wird, dann ergibt sich m. E., dass der Grammatikunterricht einen viel größeren Raum als bislang einnehmen müsste. Dass dies zu Lasten anderer Domänen ginge, liegt auf der Hand – eine Nebenwirkung, die ein Grammatikenthusiast wie Wolfgang Boettcher vielleicht billigend in Kauf nimmt. Es ist aber auch zu fragen, ob differenziertes **deklaratives** Wissen tatsächlich nötig ist, wenn es z. B. darum geht, beim Schreiben das Spektrum der Formulierungsalternativen in grammatischer und stilistischer Hinsicht zu erweitern. Im damit angedeuteten Zusammenhang hätte ich mir etwas weniger linguistische Mikrodiskription und etwas mehr didaktisches Rasonnement gewünscht. Es wäre ja auch zu fragen, wie groß der Anteil der SchülerInnen wohl sein mag, denen die zum Teil sehr subtilen Distinktionen überhaupt zugänglich sind. Es versteht sich, dass eine solche letztlich empirische Frage im Rahmen einer großen Grammatik nicht zu beantworten ist. Sie hätte aber gestellt werden können, sodass Zweifel an der Realisierbarkeit des hier vorgeschlagenen Pensums wachgehalten worden wären.

Wer Grammatik zu lehren hat, wird dieses imposante Werk nicht in einem Zug lesen, sondern als „Steinbruch“ nutzen. Zu allem, was mit der Schulgrammatik zu tun hat, findet man hier außerordentlich differenzierte Auskünfte. Und es gibt zahlreiche unverhoffte Funde. Warum z. B. nannte man (und nennt man noch) Verben stark oder schwach? Dazu ein Lesetipp: Bd. I, 46.

Literatur

Eisenberg, Peter (2004): Grundriß der deutschen Grammatik, Bd.1: Das Wort, Bd.2: Der Satz. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.

Gallmann, Peter (2009): Der Satz. In: Dudenredaktion (Hrsg.): Die Grammatik. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag, 763–1056.

Anschrift des Verfassers:

Albert Bremerich-Vos, Germanistik/Linguistik/Sprachdidaktik, Fakultät für Geisteswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 12, 4511 Essen, albert.bremerich-vos@uni-due.de