

**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>  
26. Jahrgang 2021 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Franz Unterholzner / Marcel Illetschko  
& Wolfgang Schörkhuber*

**EIN BLICK AUS ÖSTERREICH AUF  
DAS VERZEICHNIS  
GRUNDLEGENDER  
GRAMMATISCHER  
FACHAUSDRÜCKE**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 26. H. 51. S. 21-27.

---

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.

Franz Unterholzner, Marcel Illetschko & Wolfgang Schörkhuber

## EIN BLICK AUS ÖSTERREICH AUF DAS VERZEICHNIS GRUNDLEGENDER GRAMMATISCHER FACHAUSDRÜCKE

### Die österreichische Situation

Lindauer und Schmellentin (2021: 37) haben in Heft 50 von Didaktik Deutsch eine „Schweizer Sichtweise“ auf das Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke (VggF) eingebracht. Dies soll hier um einen Blick aus Österreich ergänzt werden.

Wie eine Durchsicht der österreichischen Lehrpläne für die Primarstufe, die Sekundarstufe 1 und 2 sowie der entsprechenden Bildungsstandards – deren Ergebnis hier aus Platzgründen im Detail nicht dargestellt werden kann – zeigt, gibt es von Seiten solcher Praxisregulative, die in Österreich Bundesangelegenheit sind, keine erkennbare theoretische Fundierung des Umgangs mit Grammatik im Unterricht im Allgemeinen oder mit grammatischer Terminologie im Speziellen. Während Letztere im Primarstufenlehrplan (BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012: 116, 130–131)<sup>1</sup> noch konkret aufgelistet wird – mit zahlreichen Problembereichen, wie etwa der zumindest zu diskutierenden propädeutischen Verwendung von Termini wie *Grundstufe*, *Mehrstufe*, *Meiststufe* für *Positiv*, *Komparativ*, *Superlativ* –, ist für die Sekundarstufe 1 festzustellen, dass im Zuge der Einführung eines „Rahmenlehrplans“ im Jahr 2000 nahezu alle konkreten grammatischen Termini entfernt wurden und weitgehend ein Rückzug auf die fachdidaktische Metaebene geschah:

Einblicke in Struktur und Funktion von Sprache gewinnen, und zwar aus den Bereichen der Pragmatik, der Semantik und der Text-, Satz- und Wortgrammatik. Maßgebend für die Auswahl sind der Entwicklungsstand, die Leistungsfähigkeit und der sprachliche Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler (BGBl. II Nr. 133/2000: 1010, 1105).

Dabei ist von der 5. bis zur 8. Schulstufe keinerlei Progression angedeutet, da die angesprochene Passage (insgesamt 55 Wörter, von denen ein Teil im Zitat angeführt ist) für alle Stufen auf dieselbe Weise übernommen ist. Die Tendenz des Verschwindens grammatischer Termini setzt sich auch in den aktuellen, 2018 verordneten (und

---

<sup>1</sup> Alle zitierten Bundesgesetzblätter zu Lehrplänen, Lehrplanänderungen, Bildungsstandards und Schulunterrichtsgesetz finden sich im Literaturverzeichnis über den Link unter dem Eintrag BMBWF oder können per Direkteingabe der Bundesgesetzblatt-Nummer im Internet abgerufen werden. Die Seitenangaben beziehen sich auf die PDF-Versionen, die über die BMBWF-Seite heruntergeladen werden können.

dem Anspruch nach kompetenzorientierten) Lehrplänen der Sekundarstufe 2 fort. So bestimmt der Lehrplan der gymnasialen Oberstufe (8. bis 12. Schuljahr) „Grammatikwissen“ (und zwar ohne weitere Hinweise, worin dieses Wissen bestehen und auf welcher terminologischen Grundlage es aufgebaut werden soll) ebenfalls nur auf einer Metaebene:

Grammatikwissen (Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik, Textgrammatik, Pragmatik usw.) ist ein eigenes Bildungsziel, soll den schriftlichen und mündlichen Textstellungsprozess und die Textkompetenz sowie die Orientierung in den Systemen anderer Sprachen fördern und zur kritischen Analyse von sprachlichen Erscheinungen befähigen (BGBl. II Nr. 216/2018: 20).

Wenn der Kompetenzbereich „Sprachreflexion“ darüber hinaus in anderen Kompetenzbereichen als „integrales Prinzip“ auftaucht, ist Grammatikwissen bestenfalls rudimentär mitgemeint, etwa als „[Nachvollziehen der] Auswirkungen grammatisch-stilistischer Erscheinungen“ (BGBl. II Nr. 216/2018: 23).

Daneben herrscht in weiteren Lehrplänen der Sekundarstufe 2, namentlich jenen der Berufsbildenden Höheren Schulen, ein radikal sprachnormatives Verständnis. Beispielsweise wiederholt sich der Lehrplan der Handelsakademie mit seiner Forderung, Schüler/innen müssten „grundlegende Sprachnormen anwenden, indem sie Fertigkeiten und Kenntnisse in der Text- und Satzgrammatik sowie der Formenlehre“ erst „zeigen“, dann „anwenden“, er kennt aber immerhin die grammatikbezogenen Termini „Wortarten, Satzglieder, Satzarten“ (BGBl. II Nr. 209/2014: 19).

Pointiert könnte man sagen: Bis 2000 folgten österreichische Lehrpläne tendenziell dem Paradigma des klassischen Grammatikunterrichts mit all seinen Schwierigkeiten. Seither gibt es vorwiegend Leerstellen und Vagheit in den offiziellen Dokumenten, wenn es um Fragen grammatischer Terminologie geht. Gefüllt werden diese Leerstellen vor allem von Unterrichtstraditionen und Schulbüchern.

Ein Blick in die gängigen Lehrwerke der Sekundarstufe 1 in Österreich zeigt jedenfalls, dass die Lehrpläne nicht zur Vermeidung von Formen der Untersuchung von Sprache beitragen, die aus Sicht der Didaktik längst überwunden sein sollten. Merk-satzorientiertem, deduktivem Vorgehen (Bredel 2021: 31) und auch einer weitgehend unreflektierten, oft implizit bleibenden Vorstellung, Schulgrammatik könne oder sollte sogar (propädeutisch vereinfacht) Vollständigkeit in der Beschreibung syntaktischer und morphologischer Phänomene erreichen (Hennig/Langlotz 2020: 74), scheint bislang auf curricularer Ebene nicht erfolgreich vorgebeugt worden zu sein.

Außerdem belegen Curricula und approbierte Lehrwerke, dass es an terminologisch-begrifflicher Einheitlichkeit mangelt. So verwendet der derzeit gültige Lehrplan der Primarstufe (BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012: 129–131) unter anderem folgende propädeutischen Termini: *Zeitwort* (für *Verb*), *Namenwort* (für *Nomen*), *Eigenschaftswort* (für *Adjektiv*), die *Zeitformen Vergangenheit* (für *Perfekt*) und *Mitvergangenheit* (für *Präteritum*) und die *Vergleichsformen Grundstufe, Mehrstufe, Meiststufe*. An anderer Stelle im selben Lehrplan

spricht man jedoch sehr wohl von *nominalisierten Verben* und *Adjektiven* (ebd.: 128).

Insbesondere setzt sich die Unklarheit, mit der der Satzgliedanalyse-Begriff *Ergänzung* im Primarstufenlehrplan verwendet wird, in die Sekundarstufe hinein fort. In Schulbüchern der Sekundarstufe I heißt beispielsweise das Adverbial einmal „Umstandsbestimmung (adverbiale Bestimmung)“, die „Auskunft über die näheren Umstände“ gebe (Doubek et al. 2019: 169), „Adverbialobjekt“ (je nach Bedarf „Lokal-“, „Temporal-“, „Modal-“ oder „Kausalobjekt“), das ebenfalls „die näheren Umstände“ angebe (Bulling et al. 2016a: 74) oder „Umstandsergänzung“, dergenergegenüber das „Objekt [...] nähere Informationen“ liefere (Ogrisek et al. 2019: 68). Hier bilden sich Fragwürdigkeiten in Bezug auf Satzglieder ab, die sich in der (fehlenden) Systematik kategorialer und (syntaktisch-)funktionaler Begriffe im Bereich des (Teil-)Satzes fortsetzen. Möglicherweise ist ein Grund dafür im Festhalten an Tradiertem zu suchen. Wie könnte es anders sein, dass etwa das Verb entgegen überzeugender Argumentation (zuletzt etwa Granzow-Emden 2019: 22–26) noch immer semantisch beschrieben wird: „nennt Tätigkeiten, Vorgänge und Zustände“ (Bulling et al. 2016b: 130)?

Vor diesem Hintergrund des augenscheinlichen Fehlens eines differenzierten linguistischen und fachdidaktischen Fundaments scheint es uns für Österreich begrüßenswert, a) dass durch das VggF eine grundlegende Erneuerung des Umgangs mit syntaktischen, morphologischen (und anderen!) metasprachlichen Phänomenen im Deutschunterricht angestoßen wird;<sup>2</sup> und b) dass auch in Österreich Fragestellungen wie etwa jene diskutiert werden, ob der Prädikatsbegriff dem VggF angehören sollte oder nicht (Granzow-Emden 2021: 26f.), welche didaktischen Implikationen der „formorientierte Grammatikbegriff“ des VggF (Bredel 2021: 34) habe, usw.

## Zum Potenzial des VggF für Österreich

Bredel (2021: 30) sowie Lindauer und Schmellentin (2021: 38f.) sprechen an, was das VggF potenziell hätte werden können und was es derzeit nicht ist. Auch aus unserer Sicht ist die Konzeption einer (von entwicklungspsychologischen Faktoren geleiteten) curricularen Progression und klarer didaktischer Leitlinien ebenso wünschenswert wie ausständig. Jedoch erscheint uns das Ziel erreicht, mit dem VggF ein (in Hinblick auf Zugänglichkeit und übersichtliche Gestaltung) praktikables „vereinheitlichtes Nachschlagewerk für Gestalter/innen von Grammatikunterricht“ (Hennig/Langlotz 2020: 72) vorzulegen. Es scheint uns transparent (im Sinne der durch den Hypertext erzeugten Hierarchien und Bezüge), konsistent und anschlussfähig.

<sup>2</sup> Das ist allein aus juristischen Gründen angezeigt, denn gemäß österreichischem Schulunterrichtsgesetz (BGBl. Nr. 472/1986: § 17) haben Lehrende „den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln“. Die oben skizzierte Situation legt nicht nahe, dass dieser Bestimmung entsprochen wird.

Es bietet Lehrenden vor allem wegen seiner einfachen Zugänglichkeit die Möglichkeit, mit ihrem Wissen anzuknüpfen, und gleichzeitig erleichtert es die besonders förderliche, Klarheit schaffende „Unterscheidung zwischen formaler und funktionaler Bestimmung“ (Lindauer/Schmellentin 2021: 40). Der Überlegung, das Anknüpfen für Lehrende möglichst einfach zu gestalten, ist möglicherweise auch die Beibehaltung des Prädikatsbegriffs geschuldet. Granzow-Emdens (2021: 27 f.) Kritik im Hinblick auf die Aufweichung einer konsequent syntaktisch-relationalen Perspektive durch die Bewahrung des Prädikatsbegriffs scheint uns zwar nachvollziehbar, aber der Gewinn durch Anschlussfähigkeit und Verdeutlichung der Unterscheidung formal/(syntaktisch-)funktional scheint uns höher.

Die insgesamt gegebene weitgehende Konsistenz bei gleichzeitig hoher Zugänglichkeit wurde vielleicht gerade *deshalb* erreicht, *weil* eine theoriebasierte Positionierung nicht exzessiv betrieben wurde. Wir halten diesen eklektischen Zugang – anders als die Autor/innen der drei Debattenbeiträge in Heft 50 – daher tendenziell für eine Stärke des VggF. Die theoretische Unschärfe des VggF scheint uns Ausdruck eines pragmatischen Willens, lieber ein übersichtliches, den Lesegewohnheiten und dem Vorwissen der Rezipient/innen entgegenkommendes Werkzeug mit unvermeidbaren kleinen Unebenheiten zu erzeugen als gar keines, weil es nicht perfekt werden kann.

Das VggF könnte auf diese Weise zu einem Gestaltungsinstrument werden, das die Lehrenden schon in der Ausbildung kennenlernen sollten. Dabei scheint es wichtig zu sein, die Lehrenden im richtigen Umgang damit zu schulen, um von der Fortführung eines präskriptiv-deduktiven schulgrammatischen Denkens abzukommen – denn das VggF selbst impliziert aus sich heraus keine solche Umstellung, wenn die kontextualisierenden Hinweise nicht gelesen werden (siehe weiter unten). Das in Zusammenhang mit → *Verbaladjektiv* von Lindauer und Schmellentin (2021: 38) kritisierte Fehlen einer Einbettung in einen klaren theoretischen Zusammenhang scheint uns dabei nicht das eigentliche Hindernis zu sein, das Anwender/innen beim allgemeinen Verstehen (und speziellen Erfassen von Zweifelsfällen) im Weg steht. Eher scheint es notwendig, solche Abgrenzungsschwierigkeiten an guten Beispielen zu veranschaulichen.

## Vorschläge zur weiteren Verbesserung

Semantische Definitionen grammatischer Einheiten, wie sie (neben anderen Problemfeldern) in der österreichischen Bildungslandschaft weit verbreitet sind, werden im VggF konsequent vermieden. Allerdings besteht möglicherweise gerade deshalb die Gefahr, dass das VggF von manchen Lehrenden und Studierenden als wenig brauchbar zurückgewiesen wird. Nämlich wenn diese solche und andere Definitionen, die sie auf Basis ihres Wissensstandes für zentral halten, im VggF nicht finden und es deshalb als defizitär einschätzen. Wir schlagen daher vor, eine weitere Kategorie aufzunehmen, die beispielsweise *Didaktische Fallstricke* heißen (und

vielleicht als Pop-up bei Anklicken bekannter Problembereiche erscheinen) könnte. Sie müsste explizit auf derlei bekannte Problematiken hinweisen. Allgemein wäre es äußerst wünschenswert, wenn im Bereich der Zusatzmaterialien jeweils auch praktikable Veranschaulichungs-Beispiele den theoretischen Ausführungen zur Seite gestellt würden (was in Arbeit zu sein scheint).

Des Weiteren schlagen wir die Ergänzung um die Einträge *Verberst-*, *Verbzweit-* und *Verbletztsatz* und eine Verknüpfung mit dem bereits vorhandenen Eintrag → *Nebensatz* vor. Dies würde in Richtung der – konsequent kategorisierenden und didaktisch reduzierenden – Satzlehre von Granzow-Emden (2019: 117–123) ebenfalls Anschlussfähigkeit herstellen. Auch die Schärfung der Unterscheidung formal/(syntaktisch-)funktional wäre aus unserer Sicht wichtig. So findet sich im Eintrag → *Nominalgruppe* kein expliziter Hinweis auf diese Unterscheidung und auch kein umwegloser Hyperlink/Verweis auf *Satzglied*. In Letzterem wird allerdings darauf hingewiesen, dass die → *Nominalgruppe* (bzw. hier → *Wortgruppe*) diese *Satzfunktion* übernehmen könne (VggF 2019: Einträge → *Nominalgruppe*, → *Wortgruppe*, → *Satzglied*). Auch im Fall des → *Verbaladjektivs* fragen wir uns, ob im Sinne einer klaren Unterscheidung formal/(syntaktisch-)funktional statt „adjektivisch[em] [G]ebrauch [...]“ (VggF 2019: Eintrag → *Verbaladjektiv*) nicht besser von *attributivem* bzw. *adverbialem Gebrauch* (nach gleichem Muster wie bei Adjektiven) gesprochen werden sollte.

Im Kästchen *Zusatzmaterial* findet sich der Bereich der *grammatischen Proben*. Derzeit ist auch dieser noch leer. Wir hoffen, dass es gelingt, bald Einträge bereitzustellen. Insgesamt könnte sich das didaktische Potenzial durch den Bereich *Zusatzmaterial* deutlich erhöhen. (Großes didaktisches Potenzial bietet auch, das sei nebenher erwähnt, die *grammis*-Umgebung mit den Bereichen *Grammatik in Fragen und Antworten*, *Propädeutische Grammatik* und *Kontrastive Sicht*.) Die Frage ist allerdings: Wie muss die Oberfläche der Website optisch gestaltet sein, damit dies tatsächlich auch auffällt und genützt wird? Fragen der Gestaltung des Online-Auftritts scheinen daher nicht unbedeutend. So warnen Hennig und Langlotz (2020: 79) etwa auch vor der möglicherweise mit der Ausgestaltung des VggF verbundenen Gefahr eines Grammatikunterrichts, wie ihn Bredel (2021: 31) mit „merksatzorientiert“ und „deduktiv angelegt“ beschreibt. Könnte auch hier vielleicht ein kurzer, allgemeiner Einstiegshinweis, wie das VggF *nicht* interpretiert werden sollte, für Lehrer/innen, Schulbuch- und Lehrplanautor/innen vorbeugend wirken?

Hennig und Langlotz (2020: 79) fordern wegen dieser Gefahr auch eine „begleitende Diskussion der Aufgaben und Grenzen des Verzeichnisses in Lehrerfortbildungen und vergleichbaren Kontexten“. Auch uns scheint es wichtig, das VggF in der Lehrer/innenaus- und -fortbildung zu implementieren.

## Zukunftsansichten

Ein logischer nächster (aber alles andere als einfacher) Schritt könnte darin bestehen, auf Basis des VggF eine curriculare Progression vorzuschlagen, die deutlich macht, welche linguistischen Begriffe im Kern stehen und welche die Peripherie bilden (Lindauer/Schmellentin 2021: 41), ggf. welche Metakonzepte (beispielsweise Valenz) thematisiert und verstanden werden müssen, damit überhaupt ein nicht partikularisiertes Erfassen des Systems Sprache möglich wird (van Rijt et al. 2019).

Ein darüber hinausgehender Schritt wäre, (begründete) Vermutungen einer didaktisch-curricularen Progression (und Reduktion!) auch empirisch zu überprüfen. Von linguistisch-grammatikdidaktischer Seite ist mit dem VggF ein ausreichend praktikables (und hoffentlich bald durch ein breites Bekenntnis vieler Didaktiker/innen zum VggF gestärktes) Begriffsinventar für solche Untersuchungen gegeben.

Unsere österreichische Perspektive lautet zusammengefasst: Die Auseinandersetzung mit Sprache und Sprachgebrauch (umfassend verstanden) wird in den österreichischen Lehrplänen als integrativ zu behandelnde Querschnittmaterie äußerst vage beschrieben. Die Gefahr einer Marginalisierung dieses fundamentalen Bereichs des Deutschunterrichts ist in Österreich groß, der aus der Vagheit resultierende Wildwuchs auf Lehrwerksebene ebenfalls. Das Orientierungspotenzial, das die Lehrpläne den Lehrenden bereitstellen, ist hingegen gering. Das VggF stellt für Vereinheitlichungs- und Konkretisierungsbestrebungen im Bereich der Lehr-Lernmedien, Lehrpläne, Bildungsstandards, Kompetenzraster und der Aus- und Fortbildung eine geeignete begriffliche Basis dar. Auf der derzeitigen Ausbaustufe ist es zwar (noch?) nicht mehr als das. Aber schon dies scheint uns ein sehr wertvoller Beitrag zu sein.

## Literatur

- BMBWF: Schule. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule.html>. Abgerufen am 31.05.2021.
- Bredel, Ursula (2021): Ende der Debatte? Zum Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. In: *Didaktik Deutsch*. 26 (50). S. 30–36.
- Bulling, Patricia/Seli, Markus/Störmer, Irene/Thaler, Marianne (2016a): *Starke Seiten Deutsch 2*. Sprachbuch. Wien: öbv.
- Bulling, Patricia/Seli, Markus/Störmer, Irene/Thaler, Marianne (2016b): *Starke Seiten Deutsch 3*. Sprachbuch. Wien: öbv.
- Doubek, Margit/Schimpl, Karl/Schönleitner, Regina/Wurzinger, Wolfgang (2019): *Vielfach Deutsch 3*. Sprachbuch. Wien: öbv.
- grammis = Grammisches Informationssystem. Institut für Deutsche Sprache. Mannheim. <http://grammis.ids-mannheim.de>. Abgerufen am 01.04.2021.
- Granzow-Emden, Matthias (2019): *Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten*. 3. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Granzow-Emden, Matthias (2021): Alles wie gehabt? Zum neuen Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. In: *Didaktik Deutsch*. 26 (50). S. 24–29.

- Hennig, Mathilde/Langlotz, Miriam (2020): Das „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ 2019. Neue Angebote für die Schulgrammatik. In: Didaktik Deutsch. 25 (49). S. 70–84.
- Lindauer, Thomas/Schmellentin, Claudia (2021): Ein Blick von aussen auf ein Verzeichnis grammatischer Fachausdrücke. In: Didaktik Deutsch. 26 (50). S. 37–43.
- Ogrisek, Barbara/Neidl, Bianca/Voitic, Eva/Wörter, Elisabeth (2019): Mehrfach Deutsch 3. Teil 1 – Wissen & Verstehen. Linz: Veritas.
- van Rijt, Jimmy H. M./Wijnands, Astrid/Coppen, Peter-Arno J. M. (2019): How secondary school students may benefit from linguistic metaconcepts to reason about L1 grammatical problems. In: Language and Education. 26 (1). S. 1–18.
- VggF (2019): Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke. Institut für Deutsche Sprache. Von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen am 7. November 2019. Mannheim. <https://grammis.ids-mannheim.de/vggf>. Abgerufen am 31.03.2021.

**Anschrift der Verfasser:**

*Franz Unterholzner, Universität Salzburg, Erzabt-Klotz-Str. 1, 5020 Salzburg  
franz.unterholzner@sbg.ac.at*

*Marcel Illetschko, IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, Alpenstraße 121, 5020 Salzburg  
marcel.illetschko@iqs.gv.at*

*Wolfgang Schörkhuber, Universität Salzburg, Erzabt-Klotz-Str. 1, 5020 Salzburg  
wolfgang.schoerkhuber@sbg.ac.at*