

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 62 (1975)  
**Heft:** 10: Aspekte des modernen Deutschunterrichts I

**Artikel:** Grammatikunterricht?  
**Autor:** Brändle, Johann  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-530377>

#### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

#### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

#### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 04.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

durchsichtiger zu machen beabsichtigt – und das ist das Ziel aller Grammatik, siehe oben – dann muss man Begriffe und Verfahren anbieten, die der Schüler auch wirklich überall anwenden kann und die stimmen. Man muss natürlich oft auch mit Vereinfachungen arbeiten, aber auch diese Vereinfachungen müssen stimmen, sie dürfen sich zu keiner Zeit in der späteren Arbeit der Schüler als falsch erweisen, sondern nur als «im grossen durchaus richtig, nur im einzelnen jetzt noch zu verfeinern». Es ist daher wichtig, dass der Lehrer klar sieht, wie kompliziert die deutsche Grammatik in Wirklichkeit ist (und ebenso die Grammatik jeder andern natürlichen Sprache), und welche ver-

einfachende, aber nicht verfälschende Fassung davon man den Schülern auf der jeweiligen Schulstufe bewusst machen kann und muss. Das ist in der Grammatik nicht anders als in der Mathematik und in jeder andern Wissenschaft, in deren Anfangsgründe man die Schüler einführt, weil diese Anfangsgründe eben schon in diesem Alter für sie wichtig und nützlich sind.

Elly und Hans Glinz

in: *Der Sprachunterricht im 4. Schuljahr. Lehrerausgabe zum Schweizer Sprachbuch 4*, SABE-Verlag, Zürich 1974, S. 53 ff.

Ausgewählt und gekürzt durch CH.

## Grammatikunterricht?

Johann Brändle

Das Fragezeichen im Titel meint, dass auch heute noch, trotz den bedeutenden Erkenntnissen der modernen Linguistik, sowohl der Wert als auch der Umfang des Grammatikunterrichts im 7. bis 9. Schuljahr fragwürdig ist. Dabei ist die Opposition gegen einen wie auch immer gearteten Grammatikunterricht keineswegs einheitlich. Drei Tendenzen können vordergründig namhaft gemacht werden.

1. Richtiger Sprachgebrauch, so hört man, sei niemals das Ergebnis bewusster Anwendung gelernter Regeln. Vom muttersprachlichen Standpunkt aus ist dieser Einwand *cum grano salis* richtig. In der natürlichen Sprechsituation können nämlich die grammatischen Regeln die Schwelle des Bewusstseins gar nicht übertreten. Auch vermisst es wohl niemand, wenn er kaum oder gar nicht imstande ist, über die grammatischen Voraussetzungen seines Sprachgebrauchs lange Überlegungen anzustellen. Es genügt offenbar vollauf, wenn man das Gefühl hat, einen bestimmten Sachverhalt situationsgemäß und in zweckmässiger Absicht mit den richtigen Worten zu treffen. Von diesem Standpunkt aus lautet die didaktisch-pädagogische Reihenfolge tatsächlich Spracherwerb, Sprachgebrauch, und dann erst folgt mit gebührendem Abstand die Sprachbetrachtung.

2. Der auch heute noch in den verschiedenen Lehrmitteln vorherrschende Grammatikunterricht beruhe auf einer Grammatik, die nach dem Muster der lateinischen Grammatik – mit unangemessenem Vorrang der Formenlehre – entwickelt worden sei und damit der Struktur der deutschen Sprache in wesentlichen Bereichen nicht entspreche. In einer solchen Grammatik sei zwar nicht alles falsch, aber doch recht vieles schief. Die Litanei dieser Schiefeheiten soll hier nicht wiederholt werden; es mag genügen, wenn auf die Widersprüchlichkeit des deutschen und lateinischen Temporalsystem oder auf die Uneinheitlichkeit der Wortartbegriffe hingewiesen wird: «Hauptwort», «Eigenschaftswort», «Geschlechtswort», «Vorwort». Zudem verwechsle diese Grammatik ständig Deskriptives und Normatives. Solcherweise werde dem Lehrer auch die Aufgabe verleidet, Kategorien für die Erlernung der Fremdsprachen bereitzustellen.

3. Auch die modernen Grammatiken böten keine sprachfördernde Hilfe. Erstens seien sie zu formal, und zweitens gebe es gar keine moderne Grammatik, auf die man sich verlassen könne, sondern es existierten heute eine Reihe von zum Teil sich sogar widersprechenden Grammatiken und Grammatiktheorien. Dieser Einwand ist nicht von

der Hand zu weisen, nur scheint er mir anders bewertet werden zu müssen. Der Lehrmittelbetrieb, um ja hochmodern zu sein, preist hier tatsächlich Dinge an, die nicht zu verantworten sind. Zudem ist im Wirrwarr der Angebote der einzelne Lehrer glatt überfordert.

Wie kompliziert die Problematik ist, zeigt sich allein schon in den mannigfaltigen modernen, auf Saussure zurückgehenden Grammatiken und Grammatiktheorien, wie sie heute unter dem Namen «strukturelle Linguistik» in vielfältigen, sich zum Teil bekämpfenden Schulen bekannt sind. Ein kurzer Überblick möge genügen:

1. strukturelle Grammatik

- a) der Prager Schule (Trubetzkoy)
- b) der Kopenhager Glossematik (Hjelmslev)
- c) des amerikanischen Deskriptionismus (Bloomfield)

2. funktionale Grammatik (Admoni)

3. Dependenzgrammatik (Tesnière/Heringer/Helbig)

4. generative Transformationsgrammatik (Chomsky/Bierwisch)

5. operationaler Strukturalismus (Glinz)

6. inhaltsbezogene Grammatik (Weisgerber)

Diese Vielfalt von Grammatiken und Grammatiktheorien zeigt nun aber doch mit unübertrefflicher Deutlichkeit, dass die auch heute noch von vielen Lehrern vertretene Ansicht, dass Grammatik an und für sich doch etwas Eindeutiges, Einfaches und längst Bekanntes sei (im Duden nachzusehen!), als völlig falsch bezeichnet werden muss. Diese Vielfalt zeigt eindrücklich, dass die «Sprachlehre» nicht ein einfaches Abbild der Sprache ist, sondern dass die Sprache als «Vehikel des Geistes» (Humboldt) ein so kompliziertes Gebilde ist, dass ihr die «Grammatiken» nur mit Hilfe von *Modellen* beizukommen vermögen. Dank den modernen Naturwissenschaften ist der Modellbegriff auch uns nicht mehr so fremd.

Um die Grammatik einer Sprache zu erfassen, muss man sich offenbar verschiedener Modelle bedienen! Das tönt etwas einfach und verschleiert wohl manche Schwierigkeiten und Probleme, besonders wenn nicht einmal die Grundzüge solcher Modelle dargestellt werden. Auch soll nicht einem oberflächlichen Eklektizismus das Wort geredet sein! Vom Standpunkt des Lehrers aus stellt sich die Frage, und zwar ganz konkret: Was

kann ich mit Hilfe welcher Methoden oder Operationen dem Schüler einsichtig machen? Und da zeigt sich plötzlich, dass in dieser Hinsicht die modernen Grammatiken mehr miteinander gemeinsam haben, als man dies auf den ersten Blick für möglich hielte. Es gibt eine Reihe von Operationen, die in den verschiedenen Grammatikschulen gemeinsame Gültigkeit haben, auch wenn sie unter den verschiedensten Namen auftreten, wie Klang-, Ersatz-, Verschiebe-, Weglassprobe, Segmentierung, Distribution, Kommutation, Substitution, Permutation, Transformation. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wenn gezeigt werden sollte, was mit diesen Operationen alles an grammatischen Erkenntnissen gewonnen werden kann; es ist hier auch nicht der Ort, eine Grammatik zu entwickeln. Es sei bei dieser Gelegenheit nur daran erinnert, dass Hans Glinz schon in seiner 1952 erschienenen Grammatik «Die innere Form des Deutschen» solche heute moderne strukturalistische Methoden, wie Klang-, Ersatz-, Verschiebe-, Weglass- und Infinitproben mit Erfolg angewendet hat. Beschränken wir uns in diesem Zusammenhang auf einige Beispiele, mit denen der Zweck der Umformung/Transformation deutlich gemacht werden kann, wobei wir uns bewusst sein müssen, dass wir solche Umformungen ziemlich frei vornehmen und uns – in der Schule – nicht durch den explizit formulierten komplizierten Regelapparat der sogenannten Transformationsgrammatik binden lassen!

1. *Der Besuch der Freunde hat uns Spass gemacht.*

Dieser grammatisch so einfache Satz ist in seiner Bedeutungsstruktur mehrdeutig. Durch einfache Umformung erkennen wir das sofort.

1.1 *Wir haben die Freunde besucht, und das hat uns Spass gemacht.*

Der attributive Genitiv erweist sich in diesem Fall als Genitivus objectivus.

1.2 *Die Freunde haben uns besucht, und das hat uns Spass gemacht.*

Der attributive Genitiv erweist sich als Genitivus subjectivus.

Diese Unterscheidung finden wir übrigens schon in alten Grammatiken.

Dass wir die Zweideutigkeit solcher Fügungen meistens nicht beachten, liegt darin begründet, dass wir das «Gemeinte» unmittelbar aus dem Kontext ermitteln.

**2.1 Das Bild wurde von der Kundin genommen.**

**2.2 Das Bild wurde von der Wand genommen.**

Die beiden Sätze sind morphosyntaktisch identisch (von der Kundin / von der Wand = präpositionaler Dativ). Dennoch sind die Sätze strukturell verschieden, d. h. der morphosyntaktische Wert (Funktion) des präpositionalen Dativs differiert, was durch eine einfache Umformung ins Aktiv deutlich gemacht werden kann, ohne eingehend in die Problematik von Aktiv- und Passivsätzen einzugehen.

**2.1 Die Kundin nahm das Bild.**

**2.2 Die Wand nahm das Bild.** Das ist ein ungrammatischer Satz, die Umformung kann nur lauten: *(Man) nahm das Bild von der Wand.*

D. h.: Die Nomostruktur der beiden präpositionalen Dative ist verschieden.

**3.1 Hans gebot mir zu schreiben.**

**3.2 Hans versprach mir zu schreiben.**

Auch hier sind die beiden Sätze morphosyntaktisch gleich; dennoch geht die Rechnung nicht auf. Die generative Transformationsgrammatik könnte hier zeigen, dass es sich um die Differenz von Oberflächen- und Tiefenstruktur handelt. Dies kann, ohne auf diese Problematik einzugehen, so interessant und wichtig sie auch ist, dem Schüler mit einfachen Umformungen deutlich gemacht werden, so dass er die verschiedene «Subjekt»-Relation von «schreiben» erkennt:

**3.1 Hans gebot mir (etwas): ich muss schreiben.**

**3.2 Hans versprach mir (etwas): er wird schreiben.**

**4.1 Wir bleiben hier, um an der Abstimmung teilzunehmen.**

**4.2 Wir gingen dann, um auch das noch zu sagen, nach Hause.**

**4.3 Er ging nach Italien, um dort kurze Zeit später zu sterben.**

**4.4 Du bist noch nicht gross genug, um das allein zu machen.**

Wir wollen in diesem Zusammenhang davon absehen, dass 4.3 in allen gängigen Stilistiken als unakzeptabel (normativ!) gilt; wichtig ist uns nur, dass dieser Typus gar nicht so selten vorkommt, wie man im allgemeinen glaubt. Typischer aber ist die Begründung der Gegner dieses Satztypus: Die Reise nach Italien bezwecke doch nicht das Sterben, das besage aber dieser Satz, denn «um zu» – Sätze seien Finalsätze.

Der grammatischen Befund:

Es handelt sich bei diesen vier Sätzen um Satzgefüge, bestehend aus Hauptsatz und Gliedsatz, deren Relation durch «um zu» morphosyntaktisch «signalisiert» wird. Dennoch ist die gedankliche Beziehung (Bedeutungsstruktur/Nomostruktur) der vier Sätze verschieden, was durch einfache Umformungen deutlich gemacht werden kann, etwa:

**4.1 Wir bleiben in folgender Absicht hier: wir wollen an der Abstimmung teilnehmen.**

**4.2 Wir möchten (der Vollständigkeit halber/ehrlicherweise) auch noch sagen, dass wir nach Hause gingen.**

**4.3 Er ging nach Italien, wo er kurze Zeit später starb.**

**4.4 Du bist noch nicht gross genug. Das hat zur Folge, dass du das nicht allein machen kannst.**

Bei diesen Infinitivsätzen handelt es sich in Beziehung auf die Hauptsätze, also nomosyntaktisch, um:

**4.1 Finalsatz**

**4.2 redesituierender Gliedsatz**

**4.3 Temporalsatz**

**4.4 Konsekutivsatz**

Die «alte» Grammatikregel, wonach Infinitivsätze mit «um zu» Finalsätze seien, erweist sich bei genauerem Zusehen als falsch. Oder, grammatisch ausgedrückt, Morphem- und Nomostruktur decken sich gar nicht immer.

In vielen Fällen, in mehr, als man gemeinhin glaubt, werden Sätze erst mit Hilfe solcher Umformungen eindeutig. Solche Umformungen haben im Sprachunterricht keinen Selbstzweck, sondern stehen grundsätzlich im Dienste eines genaueren Textverständ-

nisses. Entscheidend ist deshalb auch nicht die exakte Kenntnis des Regelapparates der strukturalistischen Grammatik, zum mindesten auf der Volksschulstufe, entscheidend ist, dass der Schüler bei solchen Operationen, bei solchem Experimentieren miterlebt, was da eigentlich sprachlich vor sich geht. In dieser Beziehung darf die Schule weitgehend bei einem blossen Pragmatismus stehen bleiben.

Damit stellt sich erneut die Frage nach dem Grammatikunterricht, bzw. nach dem Sinn dieses Unterrichts. Um diese Frage auch nur einigermassen hinreichend zu beantworten, müsste man vorerst genau wissen, was unter Grammatik zu verstehen ist.

Wir lösen diesen Begriff aus der Enge eines blossen Gehäuses mit vorwiegend normativen Setzungen und fassen ihn sehr weit. Wir meinen damit also nicht nur die Kenntnisse vom Wort (Wortart, Ableitung, Zusammensetzung, Tempus, Modus usw.) und von der Syntax (Satzglied, Valenz, Satzverbindung, Satzgefüge), sondern auch all das, was die moderne Psycho-, Sozio- und Pragmalinguistik in den letzten Jahren erarbeitet hat. Für einen sinnvollen Grammatikunterricht können wir uns nicht mehr mit dem traditionellen Formsystem begnügen. Ein einfaches Beispiel soll dies erhärten.

*Haben Sie angerufen, dass in Ihrem Bad der Hahn tropft?*

Zum Verständnis eines solchen Satzes genügt die übliche Wortart-, Satzglied- und Satzkenntnis deshalb nicht, weil mit diesen Kategorien die Sprechsituation nicht erkannt werden kann. Diese ist nämlich verschieden, was mit Hilfe der Klangprobe deutlich gemacht wird, je nachdem ich betone:

*Haben Sie angeläutet, dass ... oder  
Haben Sie angeläutet, dass ...*

Im einen Fall frage ich nach der Person, die angeläutet hat, im andern Fall danach, ob eine Tätigkeit schon ausgeführt ist oder noch nicht. Das heißt: das, was der Satz «meint», kommt nicht in den grammatischen Formen zum Ausdruck, sondern in der Betonung. Diese aber wird determiniert durch den Sachverhalt, die Situation, die Intention. Das alles muss also mit in die sprachliche Analyse einbezogen werden, aber auch das Schichtspezifische wie das

Rollenmässige. Hans Glinz hat deshalb schon vor Jahren ein ausserordentlich differenziertes «Schichtenmodell» der deutschen Sprache entwickelt. Es sei hier – leicht variiert – dargestellt.

<i>Graphie</i>		
Orthographie / Darstellung		
<i>Phonomorphie</i>		
Sprachlautung / Betonung		
<i>Morphostruktur</i>		
Morpholexem		Morphosyntax
(z. B. Ableitung/Zusammensetzung)		(z. B. Flexion/Valenz)
<i>Nomostruktur</i>		
Nomolexem		Nomosyntax
(Denotat / Konnotat / Valenz)		
<i>«Gemeintes»</i>		
determiniert durch:		
Sachbezug / Situation / Intention		
Schicht / Rolle		

Vom «Gemeinten» aus werden die Strategien des Sprechens, der syntaktischen Planung gesteuert. Dass es dabei Fehlsteuerungen geben kann, weiß jeder. Der Sprachunterricht muss aber unbedingt darauf abzielen, dem Schüler nicht nur solche Strategien zu vermitteln, sondern diese ihm auch bewusst werden zu lassen, so dass er ein sicheres Gefühl bekommt, was man unter welchen Umständen wie formuliert und in welchem Ton sagt oder zu verstehen hat.

Wenn wir diese Determinanten betrachten, so erkennen wir, dass der «Kommunikationscode» sich nicht auf Wortart- und Satzkenntnis reduzieren lässt. Das für den Sprachunterricht Förderliche an diesem Modell besteht aber darin, dass die Relation dieser verschiedenen Schichten – nicht zu verwechseln mit dem, was man in der Soziolinguistik als Sprachschicht versteht – höchst variabel ist. Um dies darzulegen, bedürfte es einer eigenen Arbeit. Drei kleine Hinweise mögen an dieser Stelle genügen.

1. In dem Satz «*Haben Sie angeläutet, dass ...*» wird das «Gemeinte» durch die Phonomorphie (Betonung) signalisiert.

2. Die verschiedene Bedeutung (Nomolexem) von «wieder» und «wider» wird durch die Graphie (Orthographie) sichtbar gemacht.

3. «Weil es regnet» / «Wegen des Regens»: Nomosyntaktisch sind die beiden Aussagen identisch (Kausalität), verschieden sind sie morphosyntaktisch, nämlich in einem Fall konjunktionaler Gliedsatz, im andern Fall präpositionaler Genitiv.

Doch es sollen hier nicht mögliche Grammatikinhalte dargelegt werden, sondern es ist die Frage nach dem Sinn der Grammatik, im weiten Sinn gefasst, gestellt.

1. Da der Mensch wesentlich ein durch Sprache gekennzeichnetes und auf Kommunikation angelegtes Lebewesen ist, soll der Schüler im Umgang mit der Sprache, gleichsam mit ihren Möglichkeiten spielend, erfahren, inwiefern und inwieweit er in seinem Denken, Handeln und Fühlen durch Sprache bestimmt ist; er soll erfahren, wo und wie die Grenzen der verbalen und nichtverbalen Kommunikation verlaufen; er soll erfahren, dass er Teilhaber einer Sprachgemeinschaft ist, genauer, dass alles sprachliche Handeln je nach Situation, Intention, Rolle verschiedener Codes bedarf.

2. Reflexion über Sprache vermittelt dem Schüler Einsicht in den komplexen Zeichen-

charakter alles Sprachlichen und in die Gesetzmäßigkeiten der Sprache.

3. Mit dem Erkennen des normativen und konventionellen Charakters der Sprache gewinnt er aber auch Einsicht in die Relativität alles Normativen und Konventionellen. Er wagt es, sich unter Umständen von schon Vorgeformtem zu befreien und zu eigenem sprachlichen Handeln zu kommen (Kreativer Aspekt).

4. Solcherweise wird er aber auch imstande sein, die mannigfaltigen Formen der Sprachmanipulation, nicht nur in Werbung und Politik, sondern auch bei den täglichen Suggestionen, zu durchschauen und sich so von autoritären Zwängen, wenigstens innerlich, zu befreien.

5. Ein solcher Grammatikunterricht wird aber auch nicht in erster Linie auf eine universale Grammatik, bei der die Unterschiede von Sprache zu Sprache verschleiert werden, abzielen, sondern – kontrastiv – aufzeigen, wie verschieden die Grammatiken der einzelnen Sprachen sind. Man denke, um wenigstens ein Beispiel zu nennen, nur an die verschiedene Fassung von Adjektiv und Pronomen im Deutschen und Französischen. Verschiedene Sprachen sind verschiedene «Weltzugriffe», oder wie Wittgenstein es formuliert hat: «Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.»

## Zur neuen Fassung der Wortartbegriffe in der deutschen Grammatik

Walter Voegeli

### Eltern und Lehrer fragen

Die Schule wird seit einigen Jahren von Seiten der Fachwissenschaft, der Pädagogik und Didaktik mit Anträgen zur Revision bestehender Grundlagen förmlich überrannt. Nicht nur im Hinblick auf die Klassenführung, auf das Unterrichtsgeschehen, die erzieherische Haltung des Lehrers, sondern deutlich auch im Hinblick auf die stofflichen Voraussetzungen der Schulbücher werden Stimmen laut, die eine Änderung der inneren Strukturen verlangen. Im Bereich der Mathematik hat das bereits zu Konfliktsituationen

geführt, die wir keinesfalls auf die leichte Schulter nehmen dürfen. Man wirft der Schule aus Elternkreisen vor, dass sie auf Kosten des Kindes experimentiere, dass man Unausgegorenes in den Unterricht hineintrage.

Wir haben wohl keinen leichten Stand, wenn wir inmitten solcher Auseinandersetzungen auch noch für die Neufassung der grammatischen Terminologie in der deutschen Sprache eintreten. Wer in Lehrerbildungskursen das Vorhaben ausweisen muss, hört zuerst die Frage: «Ist das denn notwendig? Sind