**Zeitschrift:** Schweizer Schule
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
**Band:** 69 (1982)
**Heft:** 2

**Artikel:** Vom Nutzen logischer Grammatiken im Sprachunterricht
**Autor:** Hohmann, Charles
**DOI:** https://doi.org/10.5169/seals-527000

**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:** 14.01.2026

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

# Vom Nutzen logischer Grammatiken im Sprachunterricht

Charles Hohmann

## Den Kompromiss suchen

Der überschätzte Nutzen der Linguistik für den Sprachunterricht hat vielerorts entgegengesetzte Ansichten hinterlassen: auf der einen Seite *Sprachwissenschaftler,* die Forderungen für den Sprachunterricht geltend machen und sich dabei auf die Bezugswissenschaften berufen; auf der andern Seite *Lehrer,* die skeptisch geworden sind und es vorziehen, sich vor allem von unterrichtspraktischen Erwägungen leiten zu lassen. Die bewusst oder unbewusst eingenommene Haltung, der Sprachunterricht habe sich nach der Linguistik zu richten, verkennt die unterschiedlichen Zielsetzungen von Sprachunterricht und wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse; die Meinung, den Sprachunterricht nur aufgrund des empirischen Unterrichtserfolges zu entwerfen, hat dagegen zur Folge, dass die Sprachwirklichkeit didaktischen Überlegungen völlig untergeordnet bleibt und damit nach Belieben entstellt werden kann.
Dieser Gegensatz, hier übersteigert, lässt sich ausgleichen, wenn Sprachwissenschaftler und Erzieher gemeinsam verantwortbare *Kompromisse* zwischen wissenschaftlicher Wahrheit und didaktischem Interesse anstreben.
Im Falle des *Grammatikunterrichtes,* dem unser Beitrag gewidmet ist, heisst das, zunächst, geeignete *wissenschaftliche Grammatiktheorien* den Anforderungen von *Lehrzielen,* den Bedürfnissen von *Schülern* und der eigentümlichen *Unterrichtssituation* gegenüberstellen. Aus diesem Vergleich können dann *didaktische Grammatiken* gewonnen werden, die in Unterrichtsversuchen zu erproben wären.

## Lässt sich die Grammatik aus dem Sprachgebrauch heraustrennen?

Auf dem *klassischen Grammatikunterricht,* der die Grammatik oft auf Kosten der situationsgerechten Sprachausübung betonte, folgten Methoden, die die gesamte Sprachlehre auf *pragmatische Kategorien* zurückführten. Diese Ansätze werden jedoch ihrerseits mit vielen grammatischen Erscheinungen nicht fertig und bieten manchmal verschämt wieder herkömmliche Übungen zur Grammatik an. Dass man das Sprachgeschehen weder nur auf formal-grammatische Aspekte noch ausschliesslich auf Sprecherintentionen und -situationen zurückführen kann, liegt in der Natur des Phänomens Sprache selbst begründet[1]. Materielles und Geistiges ist hier willkürlich verbunden und oft nicht genau deckungsgleich, das heisst, Materiellem im Sprachzeichen entspricht manchmal kein inhaltliches Gegenüber und umgekehrt.
Diesen Aspekten des Forschungsobjekts scheint die Linguistik gerecht zu werden, indem sie *logisch-empirische* (Systemlinguistik) oder *hermeneutische Methoden* (Pragmalinguistik) anwendet, je nachdem, ob sie die Sprache von ihrer materiellen Seite oder von ihrem Inhalt her beleuchtet.
Diese Dichotomie ist auch beim Erlernen einer Sprache psychisch ausgeprägt. Beim Erwerb des Sprachsystems verwendet das Kind vor allem kognitive Strategien, während bei der Erweiterung seiner kommunikativen Kompetenz affektive und motorische Faktoren den kognitiven vorgelagert sind.
Obwohl der Lehrer wie der Sprecher es stets mit der Sprache als einem *Ganzen* zu tun hat, kann er in seiner Planung diese methodologischen Unterscheidungen nicht vernachlässigen. Je nach den Zielen seines Sprachunterrichts in der Mutter- oder Fremdsprache wird er die drei Dimensionen des menschlichen Handelns (Affektivität, Kognition und Motorik) ansprechen. In Rollenspielen und durch «humanistic drills», zum Beispiel, wird er das Schwergewicht auf die Sprachausübung legen, während er mit Hilfe von kognitivem Grammatikunterricht Regeln entdecken lassen und ihren bewussten Einsatz, wo sinnvoll, fördern wird.

### *Auslandschweizerschulen: ein interessantes Erfahrungsfeld*

An vielen Schweizerschulen im Ausland sieht sich der Lehrer vor einer verwickelten Situation im Sprachunterricht. Zunächst lehrt er Schüler, die die deutsche Sprache als *Muttersprache* mitbringen und mit muttersprachlichen Methoden unterrichtet werden wollen; dann begegnet er Kindern zum Beispiel spanischer Muttersprache, die Deutsch erst nach der Pubertät als *Fremdsprache* lernen; zuletzt sieht er sich einer grossen Mehrheit von Kindern gegenübergestellt, die Deutsch als *Zweitsprache* ab dem Kindergarten erlernen und weder ausschliesslich mit mutter- noch mit fremdsprachlichen Methoden unterrichtet werden können. Zu alldem kommt, dass diese Kinder nebst Spanisch und Deutsch im Laufe ihrer Schulzeit oft auch Englisch und in einigen Fällen zusätzlich Französisch als Schulfächer haben (so zum Beispiel in Santiago).
Aufgrund dieser komplizierten, aber äusserst interessanten Sachlage wird der Schweizerlehrer vermehrt auf übereinstimmende Aspekte zwischen den Methoden und den Grammatiken aufmerksam und empfindet das Bedürfnis nach Sprachtheorien, die diesen Gemeinsamkeiten gerecht werden. Im Falle des Grammatikunterrichts sucht er für sich als Lehrer, wie im Endeffekt auch für seine Schüler, nach Modellen, die von *einheitlichen Vorstellungen* ausgehen, aber den verschiedenen Gegebenheiten angepasst werden können.

### *Nicht alle Grammatiktheorien sind geeignet*

Es lässt sich aufzeigen, dass verschiedene Grammatikmodelle den erwähnten Bedürfnissen nicht gerecht werden. So bringen *klassische Grammatiken,* die vor allem Paradigmen und ihre Ausnahmen auflisten und bloss «ad hoc» Erklärungen ermöglichen, von der gesamten Schulbildung aus gesehen, Nachteile mit sich. Grammatikalische Erklärungen in den verschiedenen Sprachen und auf den verschiedenen Stufen können nicht aufeinander bezogen und in ein systematisches Gefüge eingegliedert werden, weshalb sie sich auf lange Sicht lernerschwerend auswirken.
Auch nicht geeignet sind *strukturelle Grammatiktheorien,* die ihren Forschungsbereich aufgrund von neopositivistischen Kriterien stark einschränken und «mentalistische» Aspekte zum vornherein ausschliessen (z.B. taxonomische Grammatiken). Diese Theorien können wegen ihrer Grenzsetzung dem Sprachunterricht, der auch psycholinguistische Aspekte berücksichtigen muss, nicht genüge tun.
Noch weniger in Frage kommen Theorien, die von der Prämisse ausgehen, *jede Sprache habe ihre eigene Grammatik.* Obwohl solche Modelle auf der wissenschaftlichen Ebene vielleicht vielen Anforderungen der Einzelsprachbeschreibung genügen, können sie nicht die Grundlage für einen umfassenden und integrierten Grammatikunterricht abgeben.
In unserem Falle muss sich der Didaktiker Theorien zuwenden, die den Anspruch erheben, die *Gesamtheit der Phänomene,* die mit dem Sprachsystem in Verbindung stehen, erklären zu wollen und bei der Sprachbeschreibung von *universalen Kriterien* ausgehen. Solche Ziele haben sich die generativen Schulen seit Chomsky und die generative Dependenztheorie gesteckt. Ohne uns im einzelnen für einen der genannten Grammatiktypen zu entscheiden und auf ihre Unterschiede einzugehen, fassen wir sie unter dem Begriff *«logische Grammatiken»* zusammen und machen auf interessante Möglichkeiten, die sich dem Grammatikunterricht bieten, aufmerksam.

### *Schwierigkeiten der eklektischen Haltung*

Wiederholt wurde vertreten, sowohl Unterrichtsplaner wie Lehrer müssten eklektisch vorgehen und aus verschiedenen Grammatikmodellen geeignete Elemente nach unterrichtspraktischen Kriterien auswählen. Dieser *Eklektizismus,* der gegen die in dieser Arbeit verfochtene Bedeutung einer einheitlichen Grammatik spricht und auf den ersten Blick unumgänglich erscheint, hat für den Sprachunterricht Nachteile.
Zunächst werden bei diesem Prinzip Sätze aus verschiedenen Grammatiktheorien in einen Zusammenhang gebracht, die in einer

Lehrergrammatik keine *Kohärenz* ermöglichen und der künstlichen Vermehrung von hybriden Modellen Vorschub leistet.
Solche Konglomerate erschweren auch den Gebrauch grammatischer Begriffe als *«tertium comparationis»*, wenn kontrastive Techniken eingesetzt werden müssen, und verunmöglichen die Verbindung des Grammatikunterrichtes in den verschiedenen Sprachen, wie das auch zum Teil mit der traditionellen Grammatik der Fall ist.
Dem Schüler, der während seiner gesamten Schulzeit und in den verschiedenen Sprachfächern mit Grammatik konfrontiert wird, ist mit einer Sammlung von «Eselsbrücken» nicht gedient, denn diese sind nur von unmittelbarem Nutzen und wirken auf die Länge verwirrend. Er empfindet das Bedürfnis nach einer *Systematik* im Regelwerk, das er entdecken oder anwenden soll, um möglichst von den Vorteilen des einsichtigen Lernens zu profitieren.
Diese Nachteile lassen sich beheben, wenn sich Unterrichtsplaner für eine *einheitliche Grammatiktheorie* entscheiden, die zugleich wissenschaftlich anerkannt und eine gewisse internationale Verbreitung geniesst, wie die genannten logischen Grammatiken. Lehrbuchautoren und Lehrer können dann innerhalb des Rahmens einer solchen Theorie, indem sie sich an gewisse Grundregeln halten (z.B.: Kohärenz, Widerspruchsfreiheit, etc.), je nach Bedarf einzelne didaktische Übergangsgrammatiken entwickeln.

## Die didaktischen Kriterien

Nach diesem Konzept entwickeln Didaktiker und Fachwissenschaftler Übergangsgrammatiken von verschiedenem Schwierigkeitsgrad, der von den folgenden *didaktischen Kriterien* abhängig sein wird:

1. Anforderungen von seiten der *Lehrziele* und damit von einer bestimmten kognitiven Lerntheorie in den Bereichen Muttersprache, Zweitsprache, Fremdsprache und Reflexion über Sprache.
2. Anforderungen von seiten des *Schülers*, wie sein kognitiver Entwicklungsstand – die Stadienlehre von Jean Piaget könnte hier mit Gewinn verwendet werden – sein Motivationsgrad, die Möglichkeiten seines Langzeitgedächtnisses etc.
3. Anforderungen des *Situationskontextes*, wie die für den Spracherwerb vorgesehene Zeitdauer, das bereits vorhandene Schulwissen, das zur Verfügung stehende Schulmaterial etc.

Im folgenden wollen wir uns auf die Anforderungen von seiten des *Schülers* beschränken und einige Argumente aufzählen, die für den Einsatz der genannten logischen Grammatiken sprechen. Am Schluss unseres Beitrages werden wir kurz Fragen des formalen Bildungswertes dieser Grammatikmodelle anschneiden, was den Anforderungen von seiten der *Lehrziele* entspricht.

## Die Bedürfnisse des Schülers

Die Forderung Pestalozzis wie auch Piagets, «dass das notwendige Wissen und Können der Kinder auf die vorhergehende Entfaltung der menschlichen Kräfte, die dieses Wissen und Können voraussetzt»[2] gebaut werden muss, konnte der herkömmliche Sprachunterricht vielleicht nicht ganz einlösen. Bis vor kurzem nämlich nahmen Sprachpädagogen und Psycholinguisten an, dass Kinder im fünften Altersjahr die geläufigsten syntaktischen Funktionen der Erwachsenensprache beherrschten. Erst mit Carol Chomskys generativen Arbeiten (1975) wurde man gewahr, dass wichtige Strukturen der englischen Grammatik, wie etwa die Passivform, viel später erworben werden und dass diese Aneignung bis zum zehnten Jahr dauert, weil sie eine besondere Reifung voraussetzt. Ähnliche Ergebnisse wurden beim Erwerb des Spanischen nachgewiesen[3]. Obwohl uns für das Deutsche keine diesbezüglichen Forschungen bekannt sind, vermuten wir eine ähnliche Sachlage. Wenn aber sprachlichem Lernen solche psychische Reifungsprozesse zugrunde liegen, dann büsst eine Unterrichtsplanung, die diesen Faktoren nicht genügend Aufmerksamkeit schenkt, wenigstens an Wirksamkeit ein.
Dank des Baukastenprinzips der logischen Grammatiken kann der Unterrichtsplaner im Muttersprachunterricht *für jede Entwicklungsstufe geeignete Übergangsgrammatiken* entwerfen, die das Kind aber auch dank

operativer Prozeduren in einem vereinfachten Phrasenstruktur- oder Dependenzmodell artikulieren kann. Aufgrund des bereits bestehenden Systemgefühls «entdeckt» der Schüler durch Segmentieren, Konmutieren und Permutieren die grammatischen Strukturen, was die Motivation und das Interesse an grammatikalischen Regelmässigkeiten fördert.
Wegen der beschriebenen unmotivierten, also willkürlichen Beziehung zwischen der inhaltlichen und der materiellen Seite des Sprachzeichens, spielt das *Langzeitgedächtnis* beim Erlernen von Fremdsprachen eine grosse Rolle. Da aber Gedächtnisarbeit äusserst viel Lernenergie verbraucht, begrüsst es der Schüler, wenn er den Aufwand wenigstens in einem Bereich durch eine sinnvolle Strukturierung beschränken kann. In dieser Hinsicht sind logische Grammatiken vorteilhaft, denn nebst ihrer rationalen Struktur und ihrer Ableitbarkeit ermöglichen sie nicht nur den Zusammenschluss von Wort- und Satzlehre in einem einheitlichen System, sondern legen auch die hierarchischen Beziehungen zwischen den Satzgliedern bloss (Baumgraphen).
Dem Einwand, die genannten Grammatiktypen seien *schwieriger* als herkömmliche, kann verschieden entgegnet werden. Zunächst kann sie ein Lehrer für zu schwer halten, einzig weil sie ihm selber noch neu und ungewohnt sind. Dabei berücksichtigt er nicht, dass das ihm Vertrautere für den Schüler ebenso schwer ist wie das Neue. Andrerseits kann, was angeblich eine Erleichterung ist («ad hoc-Erklärung»), auf lange Sicht viel verwirrender sein als eine kompliziertere, aber gut dargebotene und oft wiederholte wirklichkeitsgetreue Erläuterung. Zuletzt kann man einwenden, dass das, was in einer Grammatiktheorie abstrakt formuliert ist, nicht abstrakt dargeboten werden muss.

## Der formale Bildungswert logischer Grammatiken

Grammatikunterricht, von der gesamten schulischen Sprachbildung her gesehen, ist mehr als gelegentliche Lernhilfe, die hinfällig wird, wenn der Schüler die Strukturen automatisiert hat. Der Satz ist Ausdruck des Gedankens, und die Grammatikstunde wird oft zugleich Übung in der Reflexion über das richtige Denken sein. Ein Grammatiktyp, der sich eine moderne, objektive und redliche Denkform zu eigen gemacht hat (den logischen Empirismus); der Modelle anbietet, die sich zugleich falsifizieren lassen und durch inneren Umbau angepasste Alternativen ermöglichen; der zu formalisieren lehrt und damit zeigt, wie man Information klärt und konzentriert; an dem sich die Grenzen des rationalen Denkens erleben lassen, erfüllt wichtige Forderungen der Geistesbildung. Der Grammatikunterricht wird immer den kleineren Teil unseres Sprachunterrichtes ausmachen, aber in dem Masse, wie wir die grammatische Kompetenz dem einsichtigen Lernen zugänglich machen, desto mehr Zeit gewinnen wir für die Erweiterung der kommunikativen Kompetenz, deren affektive und motorische Dimensionen besonders der wiederholten Übung bedürfen.

### Anmerkungen:

[1] Denninghaus, F. (1975): «Methoden der expliziten Lernzielbestimmung» in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 2, 127–141.
[2] Pestalozzi, frei zitiert.
[3] Echeverria, M. (78): Desarollo de la comprensión infantil de la sintaxis española, Concepción (Chile), Ed. de la U.

### Verwendete Literatur

Ader, D. et al. (1976): «Didaktik und Linguistik», in Linguistik und Didaktik 25, 27–37.
Butzkam, W. (1977): «Semantik und Semantisierung», in Linguistik und Didaktik 30, 101–119.
Ebneter, T. (1976): Angewandte Linguistik, Bd. 2, Sprachunterricht, München, Fink.
Vogel, K., Vogel, S. (1975): Lernpsychologie und Fremdspracherwerb, Niemeyer, Tübingen.