

Während es Hanjo Berressem in seinem *Kristalle* überschriebenen Aufsatz gelingt, »die Beziehung von Gattung und Geschichte anhand von evolutionstheoretischen sowie, damit in Zusammenhang stehenden, systemtheoretischen Aspekten zu skizzieren, die der Gattungstheorie auch nicht ganz fremd sind« (333), veranschaulicht Asokan Nirmalarajah recht kurzweilig anhand der *Alien*-Filmreihe die Phänomenologie des Weiblichen in den »Männergenres« des Hollywoodfilms. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Kohns und Liebrand einen die künftige Gattungsforschung belebenden Sammelband zusammengestellt haben, dessen Beitragende sich hoffentlich noch weiterhin im Gattungsdiskurs äußern werden.

- Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hrsg.):
Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartss Deutschen. Berlin: de Gruyter, 2011 (Germanistische Linguistik 293). – ISBN 978-3-11-026317-6. 436 Seiten, € 99,95

(Eva Sommer, Wilhelmshaven)

Die Vorträge eines Symposions *Grammatik verstehen lernen* (Graz 2009) sind, zusammen mit späteren Ergänzungstexten, »an der Schnittstelle von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, von Universität und Schule«, nach Herausgeber-Grundsatz (1, 4f.) offen für »Methodenpluralismus«, aber »kein Konglomerat von unzusammenhängenden Einzelbeiträgen«. Der Blick ins Inhaltsverzeichnis und in die insgesamt 20 Beiträge zeigt: Dieses Vorhaben ist gelungen, durch Gliederungs-Blöcke (»Grundlagen«, »Sprachgebrauch und Sprachnorm«, »Von der Schreibung zur Grammatik«, »Vom Text zur Grammatik«) und durch wiederkehrende Betonung gemeinsamer Grundsätze – für aktives, forschendes Lernen, gerüstet mit dem dazu nötigen Instrumentarium, und gegen deduktive und systemgrammatische Vorgaben.

Diese gemeinsame Linie wird allerdings nur im gut lesbaren Grundsatzartikel der Herausgeber hervorgehoben, in den einzelnen Beiträgen mit individueller Begrifflichkeit eher verdeckt und höchstens durch die teils ausführlichen Literaturverzeichnisse erkennbar. Selten und ohne Querverweise gibt es Parallelen in der Terminologie (z. B. »satzinterne Großschreibung« in Fuhrhop und Szczepaniak) oder im Rückgriff auf gemeinsame Vorbilder (z. B. auf Peter Eisenberg (2006 und 2007) in Hennig, 134; Ziegler, 251, Noak, 327).

Arbeitsgrundlage ist das Vertrauen auf »implizites grammatisches Wissen«, über das »[alle?] Sprecher verfügen« (Bittner, 21 und 23, mit Fallbeispiel aus dem Erstspracherwerb), und auf ein daher vorhandenes »Problembewusstsein« (Dürscheid, 161). Deswegen bieten sich der »Zweifelsfall« (titelgebend in Dürscheid, Nübling, Konopka) oder die »Abweichung« (in Weidacher und Boettcher auf

verschiedene Textsorten, in Glantschnig auf Dialektvarianten bezogen) als Ausgangspunkt der Beobachtungen, Beispiele und Unterrichtsvorschläge an (Portmann-Tselikas, 87 und 77; Hennig, 131; Konopka, 265), meist an der »Funktionalität« orientiert, auf der Grenze zwischen »Grammatikalität und Akzeptabilität« (Weidacher und Köpcke).

Im Gegensatz zu diesem Optimismus steht dann allerdings die häufige Klage über den »Mangel an Grammatikkenntnissen« (Braun, 37), auf allen Ebenen: bei Studierenden, nicht nur für Sprachen und Lehramt (z. B. Braun und Szczepaniak und Thurmair, Exkurs in Noak), ebenso wie bei Lehrenden und Lernenden in der Oberstufe (z. B. Boettcher und Scherner) und unteren Jahrgängen (z. B. Noak). Als Erklärung und Ursache für diesen nur scheinbaren Widerspruch gilt die traditionelle Festlegung auf systemorientierte Grammatik, belegbar durch Verweis auf Richtlinien und KMK-Vorgaben (z. B. Ziegler und Noak) und durch Vergleich namhafter »Standard-Grammatiken« (Boettcher, 114–123). Kritisiert wird dabei vor allem die Sicht von Grammatik als einem geschlossenen System (Hennig, 128 ff., Betonung von Dynamik und Prozesscharakter vor allem in Hennig und Ziegler und Szczepaniak), mit »Ebenenmischbegriffen« ohne »Trennung von Form und Funktion« (Braun, 42 und 48, vgl. Hennig, 135 zum »dynamischen Satzgliedverständnis«).

Aus dieser Kritik ergeben sich die Forderungen und Vorschläge: Um »eine *Kultur habitualisierter Sprachaufmerksamkeit* zu schaffen« (Portmann-Tselikas, 84), sind eine »eigene Begriffsbildung« (Bittner, 20 f.) sowie Erprobung »grammatischer Analyseoperationen« (Weidacher, 51) notwendig. Und dieses Ziel wird angestrebt mit »erweitertem Instrumentarium« (Boettcher, 100), mit Verzicht auf Richtig-Falsch-Zuweisungen (Nübling und Edler und Ziegler), vielmehr mit Blick auf Dia- und Synchronie (Dürscheid und Nübling) bzw. Sprachwandel (Edler und Szczepaniak). Das fördert die Abkehr vom Normativen, in Spracherwerb und -praxis (Glantschnig zum österreichischen und bairischen Dialektgebrauch) oder, komplizierter gesagt, eine nicht standard-orientierte, sondern »varietätenlinguistische Fundamentierung des Grammatikunterrichts« (Ziegler, 252). Eine große Rolle spielt bei diesen Vorschlägen der Zusammenhang von Orthographie- und Grammatik-Sicherheit, mit dem Fazit, »Grammatikunterricht mit dem Rechtschreibunterricht zu verbinden«, weil Grammatik zu verstehen heiße, sie zu sehen, sie noch besser von Leser- als von Schreiber-Seite zu erschließen (Fuhrhop, 322).

Die Text-Beispiele zu solchen Entwürfen forschenden Lernens sind meist gut gewählt, allerdings in der Gefahr, trotz ihrer literarischen und/oder politischen Qualität nur als Steinbruch zu dienen – dann doch ganz konform den kritisierten Schulbüchern (Boettcher, 92). So werden Max von der Grüns *Vorstadtkrokodile* statistisch ausgeweidet und bis auf Wörterbestandteile abgenagt. Funktioniert »unterschiedliche Schreibung als Lesehilfe« (Fuhrhop, 314) also ganz ohne inhaltliche Leseerfahrung? Im Block »Von der Schreibung zur Grammatik« mag

das hinnehmbar sein. Aber der letzte Block (»Vom Text zur Grammatik«) berechtigt zu höheren Erwartungen.

Die Integration der Grammatikvermittlung in Textarbeit scheint grundsätzlich eine Selbstverständlichkeit, die nur gelegentlich benannt (Scherer, 365) oder spezifiziert werden muss (Thurmair, 414 über »textsortenbezogene Grammatikarbeit«). Aber sollten dann nicht die Textproben als Untersuchungsgegenstand und -ziel im Mittelpunkt stehen!? Stattdessen bleibt es öfter bei inhaltlicher Paraphrase oder bloßem Zitat (z. B. Benns Gedicht bzw. Kleists *Kohlhaas*-Eröffnung in Klotz). Als Zitat ohne Auswertung bildet *Rotkäppchen auf Juristendeutsch* (Thurmair, 428 f.) ein Anhängsel im »Abschluss und Ausblick« nach einer Serie von Gebrauchstext-Beispielen mit markierten Satzteilen und Formen. Auch eine grammatische Beschreibung der Satzteile ist noch keine Textarbeit: Goethes *Beherzigung* (Redder, 395) erscheint zwar in der Erläuterung als zweistrophiges Gedicht, aber nicht im Druckbild. Ohne formal-inhaltliche Würdigung steht dieses Stück Literatur nur als Dreingabe, nach seitenlangem Ringen um eine Satz-Definition, was als Kampf gegen »Wort-Satz-Dichotomie« im Herausgeber-Vorspann (11) kürzer und einfacher zu verstehen war.

Der Vorwurf, unnötig kompliziert zu theoretisieren, auf Kosten konkreter Sprach- und Textarbeit, trifft leider gerade die vier Aufsätze im Block »Vom Text zur Grammatik«, während die meisten vorhergegangenen Beiträge, trotz ihrer speziellen Grammatikthemen, den versprochenen Überblick durch übersichtliche Darstellung und anregenden Praxisbezug erleichtern. Damit eröffnet der Band tatsächlich *Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen* für die ganze heterogene Adressatengruppe, wie von den Herausgebern prognostiziert, »im Spannungsfeld zwischen Deutschunterricht, Lehrerausbildung und Germanistikstudium« (12).

► Kurtz, Jürgen (Koord.):

Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung. Tübingen: Narr, 2011 (FluL 40.2). – ISBN 978-3-8233-9391-7. 144 Seiten, € 24,90

(Dorothea Spaniel, Jena)

Es gehört ohne Frage zu einer der wichtigsten Kompetenzen von Lehrenden, Lehrwerke für ihr zu unterrichtendes Fach sowohl in Bezug auf die Lernergruppe als auch auf die angestrebten Lehr- und Lernziele hin bewerten zu können. Dabei ist die begründete Auswahl eines Lehrwerkes von vielen Faktoren abhängig. Allein für Deutsch als Fremdsprache gibt es von den vier großen Verlagen in Deutschland derzeit mehr als 50 Titel für das Sprachniveau A1. Seit dem *Mannheimer Gutachten* (1977) stehen Lehrenden und institutionellen Entscheidungssträgern zwar eine Reihe von Kriterienkatalogen zur Analyse und Begutach-