

versal of absolute subjectivity (Hegel) into absolute animality (Lawrence) effectuated by poetic modernity only replaces the preeminence of reason with the preeminence of the body by understanding the body in ways that are unknown to reason. The body as command-post of a post-nihilistic world is not a body, not subjectivity, not psyche, not language, not animality, not reason...and not truth. In his Media Festivals, Linguistic Man tends to make the body into a nihilistic fetish, to aestheticize it nihilistically. This reification in itself deepens the age of consummate meaninglessness.

The alternative body that disregards this nihilistic body is not a "geo-poetic body" but the *physical life* of the geo-poetic manner of being, our actual "umgänge" with the glow and with the horizon. In such living there is sooner or later an event of indistinguishability and even of disappearing. This primeval dissolution, because it goes deeper than language and man, is utterly sane. In archaic mankind the indistinguishability of humanity and world points to the world. Words deepen into powerful and truthful language when this outward-pointing indistinguishability attains the simple potency of a perfectly ordinary revelation.

Awards

Prix Médicis Etranger (1982)
Grand Prix du Rayonnement (1985)
Prix Alfred de Vigny (1987)

Selected Works

The Cold Wind of Dawn (1966)
The Most Difficult Area (1968)
Les Limbes incandescents (1976)
Scenes of a floating World (bilingual, 1976)
Approches du monde blanc (1976)
Terre de Diamant (bilingual, 1977)
Segalen: théorie et pratique du voyage (1979)
Mahamudra (bilingual, 1979)
Le Grand Rivage (1980)
La figure du dehors (1982)
Une Apocalypse tranquille (1985)
Atlantica (1986)
L'Anorak du goéland (1986)
L'Esprit nomade (1987)
The Bird Path (1989)
Dérives (1978) [Penguin 1990]
Les Cygnes Sauvages (1990)
Le Plateau de l'Albatros: Introduction à la géopoétique (1994)

Commentary on Kenneth White

Rivages: lectures de Kenneth White, ed. Terriers (1987)
Kenneth White: l'homme et l'oeuvre (1987)
Le monde ouvert de Kenneth White, ed Michèle Duclos (1995)

FOLKE FREUND, BIRGER SUNDQVIST

Schulgrammatik versus wissenschaftlich fundierte Grammatik

Motto: Noli turbare circulos meos (Archimedes)

Das schwedische Hochschulgesetz schreibt vor, daß Lehre und Forschung auf wissenschaftlicher (...) Grundlage sowie auf bewährter Empirie basieren sollen.¹ Für den Unterricht in deutscher Grammatik dürfte das bedeuten, daß er wissenschaftlich fundiert sein sollte.

Daß wir an diesen Paragraphen des Hochschulgesetzes erinnern, liegt daran, daß sich in letzter Zeit im schwedischen Grammatikunterricht des Deutschen sozusagen zwei Richtungen entwickelt haben, eine "schulgrammatische", die unseres Erachtens in Terminologie, Begriffsbildung und Satzanalyse z.T. inkonsequente, mangelhafte, wissenschaftlich nicht befriedigende, oft veraltete Regeln und Beschreibungen bietet, und eine "wissenschaftlich fundierte", die es wenigstens versucht, mit den etablierten, neueren wissenschaftlichen Ergebnissen Kontakt zu halten. (Vgl. unten das Ziel einer schwedischen Deutschgrammatik.) Daß die "schulgrammatische" Variante vorwiegend in der Schule vorherrscht, ist leicht einzusehen. Ein Anlaß zu diesem Aufsatz ist es aber, daß diese ("schulgrammatische") Variante ganz offenbar in gewissem Umfang auch an Universitäten und Hochschulen verbreitet ist. Diese "Zweiteilung" des besagten Grammatikunterrichts in Schweden ist – auch für die Grundschule und das Gymnasium – unglücklich und unnötig. Die "schulgrammatische" Beschreibung des Deutschen ist für den Spracherwerb meistens nicht etwa leichter oder pädagogischer. Sie hängt hauptsächlich damit zusammen, daß viele ältere Deutschlehrer/-innen gewiß einsehen, daß sich fast alles in der Welt ändert, dies aber nicht wahrhaben wollen, wenn es um die Beschreibung der deutschen Grammatik geht: Sie müsse so bleiben, wie sie war, als sie einst selbst unterrichtet wurden. Nur selten ist für Anfänger eine leichtere Regel, die den strukturellen Verhältnissen in der Grammatik *nicht* entspricht, berechtigt. Sie kann dann leicht als "Hilfsregel" bezeichnet werden. Dies gilt aber nur für die Schule, und nicht für Hochschulstudenten, an die wir hier in erster Linie denken. Außerdem ist die Zweiteilung des (deutschen) Grammatikun-

¹ "Staten skall som huvudman anordna högskolor för

1. utbildning som vilar på vetenskaplig eller konstnärlig grund samt beprövad erfarenhet, och
2. forskning och konstnärligt utvecklingsarbete samt annat utvecklingsarbete." (Högskolelagen (SFS 1992:1434), 1 kap., § 2)

Vgl. auch M. Östman, Rapport över utvärdering av grundkursen i tyska (1–20 poäng) vid Institutionen för Tyska och Nederländska vid Stockholms universitet, vårterminen 1996, S. 8 ("Högskolelagen").

terrichts besonders deshalb unglücklich, weil Gymnasiasten, die an der Hochschule Germanistik studieren, unter Umständen umlernen müssen.

Am deutlichsten kommt der oben beschriebene Kontrast in den "Referenzgrammatiken" zum Ausdruck. Der "wissenschaftlich fundierte" Standpunkt wird hauptsächlich von drei schwedischen Deutschgrammatiken vertreten, und zwar von "Tysk syntax för högskolebruk plus" [TSHplus] (Lund) und unserer eigenen "Tysk grammatik" [för universitetsbruk] (= F/S) und von "Tysk gymnasiegrammatik" (Freund/Sundqvist/Hällgren) [F/S/H].

Wir haben schon einmal dieses Thema angeschnitten (*Moderna språk* 1993:27 ff.). Uns wurde darauf in selbiger Zeitschrift von der Verfasserin einer schwedischen Deutschgrammatik vorgehalten, daß theoretische Grammatik nur den Spracherwerb erschwere. Dies mag in gewissen Fällen wahr sein (z.B. wenn es um das Erlernen eines "reduzierten Touristen-Deutsch" geht). Aus eigener Erfahrung wissen wir aber, daß dies pauschal nicht stimmt. Für manche Schüler, die Sprachen studieren, sind grammatische Kenntnisse nützlich, ja zuweilen sogar erforderlich. Und für diejenigen, die an der Hochschule Deutsch studieren, sind sie ein "Muß". Den Vorwurf in selbigem Artikel (*Moderna språk* 1993:161 f.), daß wir nur unsere eigene Methodik und Darstellung akzeptieren, nehmen wir auf die leichte Schulter. Darstellungen und grammatische Modelle anderer Art, die auf einem wissenschaftlichen Fundament stehen, erkennen wir gern an; das, was wir schlecht finden, verwerfen wir allerdings.

Da wir uns für die Frage der Sprachbeschreibung in Schule und Hochschule sehr engagieren und da seit unserem Artikel in *Moderna språk* 1993 Neues hinzugekommen ist, wollen wir dieses Thema wieder aufgreifen und versuchen, noch deutlicher durch Beispiele zu zeigen, warum wir die "wissenschaftlich fundierte" Beschreibung der "schulgrammatischen" vorziehen. Wir sind keine Beckmesser, wir sind Grammatiklehrer und -autoren. Es geht uns um die "Sache", ars grammatica per se, nicht um Personen. Wir haben entschieden keine bösen Absichten, was uns leider vor einigen Jahren unterstellt worden ist.

Das Ziel einer guten schwedischen Deutschgrammatik für den Unterricht auf jeder Stufe sollte es – unserer Erfahrung nach – sein, eine konsequente, zusammenhängende und korrekte Beschreibung der grammatischen Struktur des Deutschen zu geben, eine Beschreibung, die sich auf wissenschaftliche Ergebnisse stützt, wie sie u.a. in deutschen Referenzgrammatiken (z.B. DGr., Helbig/Buscha, Eisenberg) vorliegen. Die Grammatik sollte dem Spracherwerb dienen, u.a. durch notwendige Vereinfachungen komplizierter Theorien, eine kontrastive Sehweise (die besonders die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen hervorhebt) und ein dem jeweiligen Niveau angepaßtes Übungsmaterial.

Unten wollen wir nun einige Beispiele für "schulgrammatische" Regeln

oder Grammatikbeschreibungen anführen, die wir als mangelhaft oder unwissenschaftlich betrachten und die unserer Meinung nach im Hochschulunterricht wohl *diskutiert* werden könnten, nicht aber als verbindlicher Lehrstoff gelten sollten.

1. Die Angabe von Wortklasse und Satzglied reicht nicht für die Satzanalyse aus. Seit einigen Jahrzehnten sind Begriffe wie (substantivischer) Ausdruck = (noun) phrase, (substantivische/adjektivische) Wortgruppe etc. überzeugende Erklärungen für grammatische Relationen.

Beispiele: Im Satz "Das blonde Mädchen war gestern wieder da." ist das Subjekt nicht ein Substantiv, sondern eine substantivische Wortgruppe oder ein substantivischer Ausdruck (auch: noun phrase). Im Satz "Die Blonde war gestern wieder da." ist das Subjekt ein substantiviertes Adjektiv, kein Substantiv [!], da es wie ein Adjektiv flektiert wird und nicht nur ein Genus hat (vgl. *der Blonde – ein kühles Blondes* [= Bier]). Es ist auch kein Adjektiv, da es die Funktion eines Substantivs hat. Deswegen ist es praktischer zu sagen, daß es sich um einen substantivischen Ausdruck handelt. So hält man *die Blonde* mit anderen substantivischen Ausdrücken zusammen: Substantiven, substantivischen Wortgruppen, substantivierten Partizipien, selbständigen Pronomen/Zahlwörtern.

So einfach ausgedrückt, wie wir es oben getan haben, dürften die oben angeführten Begriffe interessierten Gymnasiasten verständlich und nützlich sein; Hochschulstudenten müssen damit vertraut sein.

Terminologie und Behandlung der oben erwähnten Fragen unterscheiden sich in den wissenschaftlichen Handbüchern.

Vgl. F/S/H (substantiviskt uttryck, substantivisk/adjektivisk ordgrupp), F/S (dasselbe), TSHplus (fras), DGr. (komplexes Satzglied), Helbig/Buscha (Substantivwort, Konstituente), Eisenberg (Nominalgruppe; syntagmatische Relationen).

2. Die alte – nur in Schweden verwendete – Einteilung der Substantive in sechs Deklinationen ist insofern inkonsequent, als sie den Deklinationen die *Pluralbildung* zugrunde legt, aber aus den Substantiven mit Plural auf *-(e)n* zwei Deklinationen (die 4. und die 5.) bildet wegen der speziellen Kasusflexion der schwachen Maskulina (*Mensch, Junge*; die 5. Deklination). Sprachwissenschaftler haben diese Einteilung diskutiert und sie wegen ihrer Inkonsequenz verworfen (vgl. F/S § 214). Trotzdem hält die "schulgrammatische" Tradition in einigen Handbüchern daran fest. So wie wir die Dinge sehen, bietet diese Deklinationseinteilung keine pädagogischen Vorteile. Man braucht nur die s.g. schwachen Maskulina, die "Mensch-/Junge-Gruppe" als eine Unterabteilung herauszubrechen und sie zur 4. Deklination zu führen, so hat man eine einzige Deklination mit dem Plural auf *-(e)n*. Für die Gymnasiasten/Studenten dürfte es einerlei sein, ob die "Mensch-/Junge-Gruppe" eine Untergruppe der 4. oder eine besondere 5. Deklination ist. Sie müssen so oder so die Flexion lernen und welche

Substantive zu ihr gehören. Nur ältere Lehrer/-innen motzen; sie vermissen ihre alte 5. Deklination mit *Mensch* und *Junge*. Mit unserem Vorschlag bekommt man eine nicht nur pädagogisch sondern auch wissenschaftlich befriedigende Einteilung.

Die Flexion des Substantivs kann verschiedenartig beschrieben werden. Legt man den Deklinationen die Kasusflexion zugrunde, sind die schwachen Maskulina natürlich eine Deklination für sich.

F/S/H § 2.21 ff., F/S § 212 ff., DGr. § 380 ff. (10 Deklinationstypen), Helbig/Buscha 2.3.1.1 f., Eisenberg 5.1 u.a. (Einteilung nach Kasus).

3. Wörter wie *sonntags*, *vormittags*, *nachmittags* und *nachts* werden heute als unflektierte Adverbien betrachtet und klein geschrieben, sogar nach der neuen Orthographiereform. Es ist daher sehr verwunderlich, diese Adverbien in einer Grammatik als Kasusformen von Substantiven zu finden. In einem Satz wie "Er ist *vormittags* angekommen." kann *vormittags* nicht gleichzeitig ein unflektiertes Adverb bezeichnen und Genitiv eines Substantivs sein. Dergleichen muß denkende Schüler verwirren und irreführen. Wissenschaftlich ist dieses Beschreibungsmodell nicht!

Eine andere Sache ist es, daß das Adverb *vormittags* sprachgeschichtlich aus dem Genitiv eines Substantivs entstanden ist.

F/S § 772, DGr. 5.2.1

4. Im schwedischen "schulgrammatischen" Unterricht hat man für die Adjektivflexion in den letzten Jahrzehnten die Regel erfunden, daß das Adjektiv (unmittelbar) vor einem Substantiv flektiert wird, nach einem Substantiv aber unflektiert bleibt. Für den blutjungen Anfänger mag das eine Hilfe sein. Aber etwas fortgeschritteneren Deutschlernenden muß man beibringen, daß dies nur eine Hilfsregel ist, die den strukturellen grammatischen Verhältnissen nicht entspricht. Die strukturelle Hauptregel ist nämlich die, daß vorangestellte Adjektivattribute flektiert werden, nachgestellte Adjektivattribute sowie adjektivische Prädikative dagegen unflektiert bleiben. Es läßt sich leicht ein Beispiel finden, das die Gültigkeit der strukturellen Regel und die Unzuverlässigkeit der Hilfsregel demonstriert: "Wie *groß* Irrtümer wie die oben erwähnten sind, wollen alle Lehrer nicht immer einsehen." Hier steht das Adjektiv unmittelbar vor dem Substantiv, wird aber nicht flektiert, weil es ein Prädikativ ist. Die Hilfsregel ist nicht wissenschaftlich, sie "leckt".

5. Es wird zuweilen behauptet, daß in einer Kopulaverbindung Subjekt und substantivisches Prädikativ das Gleiche bezeichnen, d.h. Identität (!) ausdrücken. Dies ist eine Halbwahrheit. In einem Beispiel wie "*Herr Hackenbusch* ist *unser Deutschlehrer*." stimmt es, weil sowohl *Herr Hackenbusch* als *unser Deutschlehrer* durch ihren Bedeutungsinhalt ein und diesel-

be Person identifizieren. Der Zweck dieser Aussage ist Identifikation. Entweder will man *Herr Hackenbusch* durch den Ausdruck *unser Deutschlehrer* von allen anderen Menschen unterscheiden, d.h. ihn beschreiben und identifizieren, oder vice versa.

Im Satz "*Der Wal* ist *ein Säugetier*." liegt weder eine Identität noch eine Identifikation vor. "*Der Wal*" und "*ein Säugetier*" haben nicht den gleichen Bedeutungsinhalt und drücken nicht Identität aus. (Man bedenke: Alle Wale sind Säugetiere, aber alle Säugetiere sind nicht Wale.) Man könnte statt dessen von Klassifizierung oder Kategorienidentität sprechen. Nichts wird individuell identifiziert.

Ähnliche Beispiele sind "*Herr Hackenbusch* ist *ein guter Lehrer / Katholik* (katholisch). Das Subjekt identifiziert durch den Namen eine gewisse Person, aber der Bedeutungsinhalt der Prädikative identifiziert ihn nicht. Glücklicherweise gibt es viele gute Lehrer (auch Herr Jensen ist ein guter Lehrer), und Katholiken gibt es in Millionen. Die Austauschbarkeit von *Katholik* und *katholisch* deutet an, daß man hier nicht nur von Klassifikation oder Kategorienidentität sondern auch von Beschreibung sprechen kann.

Eine andere Sache ist es, daß im Satz "*Herr Hackenbusch* ist *ein guter Lehrer*." Subjekt und substantivisches Prädikativ denselben Referenten haben. Sie weisen eben in diesem Satz auf die gleiche Person hin. Die Aussage betrifft ein und dieselbe Person.

Im Schulunterricht tut man gut daran, im Zusammenhang mit dem substantivischen Prädikativ überhaupt nicht von Identität zu sprechen, im akademischen Unterricht kann man es natürlich tun, aber dann muß man sich korrekt ausdrücken.

F/S/H § 16.2, F/S § 1249, DGr. § 1083 (Gleichsetzungsnominativ), Eisenberg 3.3. – In Eisenberg und DGr. werden die semantischen Verhältnisse behandelt.

6. Eine – wie wir vermuten – weitverbreitete "schulgrammatische" Regel ist es, daß Subjekt und Akkusativobjekt immer *verschiedene* Personen / Sachen bezeichnen. Wir haben sie vor einigen Jahren von einem schwedischen "metodiklektor" gehört (deshalb "weitverbreitet") und in einer schwedischen Deutschgrammatik gelesen. Es gibt indessen viele Fälle, wo dies nicht stimmt. Erstens haben wir alle (gelegentlich) reflexiven ("unechten" reflexiven) Verben (*berichtigen*, *fragen*, *kämmen*, *verletzen* etc. etc.), wo per definitionem Subjekt und Akkusativobjekt die gleiche Person / Sache sind, z.B. *Ich* (Subj.) wasche *mich* (AO). – *Rüdiger* setzte *sich*. Weiterhin bezieht sich das Akkusativobjekt bei dem sehr frequenten Verb *haben* manchmal auf das ganze Subjekt oder Teile davon, z.B. *Uschi* hat *eine tolle Figur*. – *Die Alte* hat *die Gestalt eines Gespensts*. – *Willy* hat *einen trainierten Körper*. – *Ingrid* hat *kastanienbraune Haare*. Auch beim Verb *bedeu-*

ten, bezeichnen Subjekt und Akkusativobjekt nicht selten das gleiche, z.B. *Mille* bedeutet *tausend*.

Der Versuch gewisser "Schulgrammatiker" durch semantische Mittel einen Unterschied des Prädikativs und des Akkusativobjekts im Verhältnis zum Subjekt zu finden (Subj. + Prädikativ = das Gleiche; Subj. + Akk.-Obj. = Verschiedenes) ist mißlungen. Ihre sehr vereinfachte "Karte" stimmt mit der Wirklichkeit, dem "Gelände", oft nicht überein.

Wir wollen durch einige weitere Beispiele veranschaulichen, wie schwierig es sein kann, Satzgliedern gewisse generelle Bedeutungsbeziehungen zuzuschreiben.

Mancher Schauspieler (Subj.) hat *den Othello* (Akk.-obj.) dargestellt. (... ist der Othello gewesen.)

Per Oskarsson spielte *den Hamlet*. (... war der Hamlet.)

Er spielte *den Unschuldigen*.

Wir spielten *Indianer und Weiße*. (Wir waren Indianer und Weiße.)

Sie hatte bei uns *den Niklaus* gemacht. (DUW, salopp; ... ist der Niklaus gewesen.)

Rembrandt machte/malte 1661 *ein berühmtes Selbstbildnis*. (Das Selbstbildnis war Rembrandt.)

Narkissos sah in der Quelle *einen schönen Jüngling*. (Der Jüngling war Narkissos.)

In keinem der Beispiele oben bezeichnen Subjekt und Akkusativobjekt verschiedene Personen. Die hausgemachte "schulgrammatische" Regel ist also nicht korrekt und somit unwissenschaftlich. Unserer Meinung nach taugt die Regel wegen der hohen Frequenz der Abweichungen bei dem wichtigsten Verb *haben* nicht einmal als Hilfsregel.

7. In allen schwedischen Deutschgrammatiken von heute – außer der unsrigen – wird bei Verben wie *bekommen*, *erhalten*, *empfangen* von "fast sammansättning" ('feste Zusammensetzung') gesprochen. Diese Terminologie ist inkonsequent und deshalb unwissenschaftlich, weil in der heutigen Wortbildungslehre Zusammensetzung als eine Verbindung von freien Wörtern (Morphemen) definiert wird (Inghult 1992:3). Das ist nicht der Fall bei *be-*, *er-* etc., die gebundene Morpheme sind. (*Guck mal, da kommt ein *be-*. – *Der ist ja *be-*!) Verben wie *bekommen*, *erhalten* sind nach der Terminologie der Wortbildungslehre Präfigierungen und Ableitungen. Es ist sonderbar, daß sonst so empathische Deutschlehrer ihre Schüler mit solchen Inkonsequenzen belasten wollen: *bekommen* in der Grammatik = *Zusammensetzung*, in der Wortbildungslehre = *Präfigierung*.

In der heutigen deutschen sprachwissenschaftlichen Literatur wird von trennbaren Verben (*aufschreiben*) und präfigierten Verben (*bekommen*)

gesprochen. Wir schlagen für Verben wie *aufschreiben* und *bekommen* die Termini "delbara och odelbara verb" vor. (Vgl. Helbig/Buscha: "trennbare und untrennbare Verben") Hj. Hjorth nannte sie am Anfang unseres Jahrhunderts "skiljbara och oskiljbara verb", Termini, die uns recht gut gefallen.

Wie schwierig es ist, gegen einen tief verwurzelten Terminus zu kämpfen, wissen wir aus eigener Erfahrung von unserer Auseinandersetzung mit dem unzutreffenden Terminus "konzessiv", den wir durch "widersprechend" ('motsägande, kontradiktorisk') ersetzen möchten (*Festschrift Helbig* 1995:147 ff.): "Er ging zur Arbeit, *obwohl er krank war*." enthält nichts "Konzessives" (= 'Einräumendes'), dagegen einen "Widerspruch" (F/S, § 1169 ff.)

Bei dem Terminus "konzessiv" haben wir keine größere Hoffnung, ihn ins "grammatische Kuriositätenkabinett" verweisen zu können (wie auch den "Akkusativ" oder den "Ethischen Dativ"), weil er international verbreitet ist.

Dagegen sind wir optimistischer, was den Ausgang unseres "Feldzugs" gegen den Terminus "fast sammansättning" betrifft, weil der Terminus "Zusammensetzung" von Verben wie *bekommen* in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Literatur nicht zu belegen ist. Deshalb behaupten wir, daß er unwissenschaftlich ist.

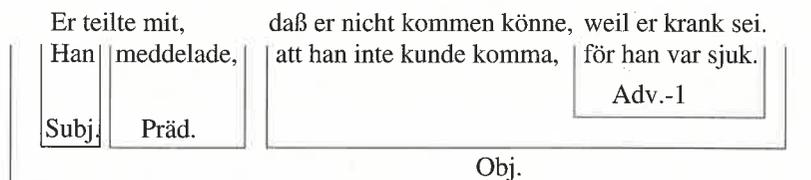
8. Zuweilen liegt in "schulgrammatischen" Darstellungen eine gewisse Unsicherheit vor, was man unter "huvudverb" ('Vollverb') verstehen soll. Oft meint man, daß ein Vollverb ein Verb sei, das allein stehe. Besonders bei den Modalverben führt das zu Irrtümern. In einem Beispiel wie "Er hat verreisen wollen, hat es aber nicht gekonnt." hat das Verb *gekonnt* die Form mit *ge-*, weil es ohne Infinitiv steht, und es wird deshalb mitunter irrtümlicherweise als Vollverb betrachtet. Aber *gekonnt* ist hier kein Vollverb. Ein Modalverb hat die Aufgabe ein Vollverb zu modifizieren (F/S § 603.1). Im obigen Satz wird das Vollverb *verreisen* durch *es* wiederholt und durch *gekonnt* modifiziert. Auch die Form *gekonnt* kann also als Modalverb fungieren.

Eine gute Definition von *Vollverb* ist: ein Verb mit eigener (lexikalischer) Bedeutung, das allein Prädikat sein kann.

F/S/H 6.1, F/S § 598, DGr. 1995:837, Helbig/Buscha 1.3.1

Es ist auch nicht wissenschaftlich korrekt, *sein* und *werden* + Prädikativ "Vollverben" zu nennen, wie wir es in einer Schulgrammatik gelesen haben. Sie haben in dieser Verwendung keine eigene Bedeutung. Sie kommt ja erst durch das Prädikativ hinzu. Dagegen bezeichnen sie eine Aktionsart. In der wissenschaftlichen Literatur werden *sein* und *werden* + Prädikativ "Kopula" genannt.

9. Eine in Grammatiken häufig vorkommende Regel ist: "Huvudsatser är satser som kan stå för sig själva." ('Hauptsätze sind Sätze, die allein stehen können.'). Das Umgekehrte dürfte oft stimmen: "Sätze, die allein stehen, sind meistens Hauptsätze." Aber die erste Formulierung der Regel stimmt für Hauptsatz + Nebensatz manchmal nur, wenn man den Ganzsatz ('meningen') als Hauptsatz und die Nebensätze als eingebettete Sätze rechnet.



Hauptsatz

Eisenberg 1986:65.

Wenn man aber, wie üblich ist, meint, daß im obigen Beispiel "Er teilte mit" ('Han meddelade') Hauptsatz ist, stimmt die Regel nicht, weil ja "Er teilte mit" nicht allein stehen kann.

Am besten dürfte es sein, den Anfängern überhaupt keine Definition des Begriffs "Hauptsatz" zu geben. Sie müssen sich damit begnügen, eingeleitete Nebensätze zu erkennen (wegen Platzierung des finiten Verbs!). Fortgeschrittenere Schüler verstehen sicher die wissenschaftliche Regel: "Hauptsätze sind Sätze, die nicht untergeordnet sind."

F/S/H 14.4, F/S § 1057, TSHplus § 7

10. Bei unserer Lektüre schwedischer Deutschgrammatiken sind wir auf die "schulgrammatische" Behauptung gestoßen, daß in einem Beispiel wie "Ich glaube, *das geht schnell*." der zweite Satz (daß geht schnell) ein Hauptsatz sei. Wenn man aber den Nebensatz als untergeordneten Satz definiert, handelt es sich um einen Nebensatz. Denn *glauben* im Sinne von 'vermuten' hat ein obligatorisches Objekt: Ich glaube *das*. / ich glaube, *daß das schnell geht*. / Ich glaube, *das geht schnell*. Die Worte *das geht schnell* im Beispiel oben sind dem Verb *glauben* als Objekt untergeordnet und deshalb ein Nebensatz. Daß dieser Satz die gleiche Form wie ein Hauptsatz hat, ändert nichts daran.

11. Ein Satzglied, das manchmal von den "Schulgrammatikern/-innen" stiefmütterlich und verwirrend behandelt wird, ist "adverbiale" (= 'die adverbiale Bestimmung'). Ein besonderes Kapitel für das "Adverbial" vermißt der Leser oft. Einige Autoren haben statt dessen ein Kapitel "Tidsuttryck"

('Zeitausdrücke') und denken nicht an die Inkonsequenz der Gliederung: "Zeitausdruck" ist kein grammatischer Terminus wie Subjekt, Prädikat, Akkusativobjekt etc., sondern ein semantischer. Zeitausdrücke können in den meisten Wortklassen und Satzgliedern auftreten, z.B. *Der Sonntag* (Subj.) war schön. – Wir verbrachten *den Sonntag* (Akk.-Obj.) in Rom. – Ich ziehe den Samstag *dem Sonntag* (Dat.-Obj.) vor.

In einer der von uns eingesehenen Grammatiken werden Adverb und adverbiale Bestimmung in dem gleichen Kapitel untergebracht. Das führt zu einer Vermischung von Wortklasse und Satzglied, der die Verfasser/-innen selbst am Anfang des Kapitels zum Opfer fallen. Die Regel "Adverb är ord som bestämmer verb, adjektiv, andra adverb och hela satser." ist eher die Definition eines Satzglieds ('Funktionsglieds') als die einer Wortklasse. Besser wäre: "Adverb används ofta som adverbial och bestämmer då verb ..." Daß Adverbien oft attributiv nach Substantiven stehen, z.B. *der Weg dorthin, das Treffen gestern* wird nicht erwähnt (vgl. F/S § 961). Zur Verwirrung trägt es bei, daß man nie erfährt, daß "adverb" eine Wortklasse und "adverbial" ein Satzglied sind; die Kategorien "ordklass" und "satsdel" sind – wie überhaupt in den "Schulgrammatiken" – im Register nicht zu finden und die Begriffe werden zusammenfassend nicht definiert. Das Wort "satsdel" taucht bisweilen vereinzelt im Text auf, hängt aber dort unerklärt in der Luft.

Die Angst vieler "Schulgrammatiker" vor dem Begriff "adverbial" ist uns unbegreiflich. Eine adverbiale Bestimmung läßt sich ja außerordentlich leicht ermitteln durch Fragen wie: "Wann/Wie/Wie oft/Wo(hin) + Prädikat + Subjekt?" Daß die meisten Gymnasiasten/-innen (die das Fach Deutsch freiwillig gewählt haben) dazu nicht imstande sein sollten, will uns nicht einleuchten. Und sollten Studenten der Germanistik diese bescheidene Analyse nicht vornehmen können, dann sind sie auf der Universität völlig fehl am Platze.

Zum Schluß: Wir hoffen, daß unsere grammatischen "Samen" nicht auf alten, ariden, unfruchtbaren Boden fallen, sondern auf fruchtbaren, frischgepflügten, der sie im Garten der Wissenschaft zu unzähligen prachtvollen "pädagogischen Rosen" heranreifen läßt.

Literatur:

- Bonniers Tyska grammatik. Stockholm 1996
- DGr. = Duden Grammatik ³1995
- Eisenberg = Eisenberg, P., Grundriß der deutschen Grammatik 1986
- F/S = Freund/Sundqvist, Tysk grammatik ¹1988, ³1995
- F/S/H = Freund/Sundqvist/Hällgren, Tysk gymnasiegrammatik 1994
- Gleerups Tyska grammatik. Lund ²1993
- Helbig/Buscha = Helbig/Buscha, Deutsche Grammatik ³1986
- Inghult = Inghult, G., Tysk ordbildning 1992
- Modern Tysk grammatik. Almqvist & Wiksell ³1994
- TSHplus = Brandt, M. u.a., Tysk syntax för högskolebruk plus 1987