

Peter Eisenberg

Schulgrammatik – Sprache für Schüler, Sprachwissen für Lehrer

0. Vorbemerkungen

Wie ein roter Faden ziehen sich Aussagen nicht nur über das *Wie*, sondern auch über das *Warum* von Grammatikunterricht durch die Beiträge des vorliegenden Bandes. Denn es gilt, wie Maria Thurmair schreibt, „als Konsens [...], dass Grammatikunterricht niemals Selbstzweck haben sollte.“ Was man sich als Sinn und Nutzen vorstellen kann, was immer dazu ins Auge gefasst wird, kommt zur Sprache. Ausführlich und systematisch hergeleitet in den Beiträgen von Christian Braun, Sabina Schröter-Brauss, Georg Weidacher und Jörg Kilian, aber verstreut auch in anderen Beiträgen. Wer sich dafür interessiert, wie Grammatikunterricht gegenwärtig motiviert wird, erhält umfassend Auskunft.

Fast durchweg steht der Schulunterricht im Mittelpunkt. Das ist einerseits selbstverständlich, lenkt aber möglicherweise davon ab, dass wir selbst (die Autorinnen und Autoren mit den weiteren Teilnehmern an der Münsteraner Tagung) es in erster Linie nicht mit Schülern, sondern mit zukünftigen Lehrern zu tun haben. Ist von Schulgrammatik die Rede, dann in aller Regel von Grammatik im Schulunterricht und viel seltener von Grammatik im Hochschulunterricht. Man kann unter Schulgrammatik aber durchaus auch etwas wie ‚Grammatik für die Schule‘ verstehen und sollte es meiner Meinung nach unbedingt tun. Lehrer und insbesondere Deutschlehrer haben es mit der Sprache ihnen anvertrauter Schüler zu tun. Sie sollten in der Lage sein, diese Sprache auch in den Einzelheiten zu verstehen, schon um zu beurteilen, welcher Art sprachliche Defizite sind, welche Art von Dialektprägung vorliegt, wie Fehler systematisch zu erfassen sind, warum es zu Schreibhemmungen kommt, wie Interferenzen mit anderen Sprachen aussehen.

Deutschlehrer und mit Einschränkungen auch Lehrer anderer Fächer werden sich auf sprachliche Fähigkeiten ihrer Schüler umso eher einlassen, je mehr sie über deren Sprache wissen. Nicht ausschließlich, aber weitaus überwiegend handelt es sich dabei um grammatisches Wissen im engeren Sinn. Vornehmstes und vordringliches Ziel der Lehrerbildung ist die Vermittlung *dieses* Wissens. Schulgrammatik ist für uns erst einmal Grammatik für Lehrer. So einfach und einsichtig der Tatbestand ist, so wenig wird ihm

Rechnung getragen und so wenig werden wir ihn im Weiteren berücksichtigen können, auch wenn das Lehrerwissen hier und da zur Sprache kommt. Wir werden – wie es üblich ist – einfach voraussetzen, dass bei den Lehrern ein Wissen über Sprache vorhanden ist, auf das man quantitativ und qualitativ unbegrenzt zurückgreifen kann.

Was Schüler im Deutschunterricht lernen, welche Fähigkeiten, oder meinetwegen auch welche Kompetenzen, sie erwerben und entwickeln, das lässt sich für die sprachliche Seite übersichtlich so fassen:

1. Sprache können
2. Sprache reflektieren
3. Sprachwissen theoretisch fundieren
4. Sprachtheoretisches kennen und reflektieren

Wir schlagen eine Reihe von Kommentaren zum Buch im Folgenden über diesen Leisten, natürlich ohne einen Anspruch, den einzelnen Beiträgen damit vollständig gerecht zu werden.

1. Sprache können

Wie weit das erste und höchste Ziel des Deutschunterrichts mit explizitem Grammatikunterricht erreicht wird, bleibt die große Frage. Es gibt aber ein paar notwendige Bedingungen, die in diesem Zusammenhang gelten. Die erste ist, dass Grammatikwissen nicht von Sprachwissen getrennt wird. Mechthild Habermann macht die Untrennbarkeit mit der Leitfrage ihres Beitrags deutlich: „In welchem Umfang ist das Wissen über Sprache und Grammatik bei den Studierenden der Anfangssemester [...] vorhanden?“ Falls dies als Voraussetzung für alles Weitere als trivial gelten kann, ist schon etwas erreicht. Selbstverständlich ist es nicht. Wir kommen darauf zurück.

Eine weitere, elementare Voraussetzung betrifft die Kooperation der Sprachwissenschaft mit ihrer Fachdidaktik. Wenn sie funktioniert, haben sich beide aufeinander eingelassen. Das praktische Haupthindernis liegt genau an dieser Stelle. Trägt die Sprachwissenschaft den Hochschulunterricht in Grammatik, dann interessiert sie sich oft genug kaum dafür, wie ihr Gegenstand in Hinsicht auf ‚Schulrelevanz‘ auszuformen ist. Fachdidaktiker ihrerseits sind durchaus nicht selten der Meinung, sie wüssten eigentlich selbst genug vom Gegenstand. Wie dem auch sei, steht nach wie vor das Transferproblem im Vordergrund, dessen Lösbarkeit den Kern der Relevanzdebatte bildet. Im Vorwort zu diesem Band heißt es dazu:

Im Kern haben sich die Inhalte des Grammatikunterrichts kaum verändert: Wortarten, Satzglieder und Satzarten stehen nach wie vor im Mittelpunkt. Ob diese Gegenstände aber kompetenzfördernd sind und welche grammatischen/sprachlichen Gegenstände sonst Kompetenzförderung bewirken und warum sie das tun oder tun sollten, ist empirisch und konzeptionell für die meisten Bereiche der Grammatik eher unzureichend geklärt.

Köpcke/Ziegler (Vorwort: 2)

Trifft das zu, dann besteht kein Anlass für Optimismus. Allerdings berechtigt allein die Vielfalt der grammatischen Themen, um die es im vorliegenden Band geht, doch zu einiger Hoffnung. Zumindest verfügen wir über ein Angebot, dass sich sehen lassen kann. Und umgekehrt ist eben auch nicht gesagt, Wissen über Wortarten und Satzglieder sei nutzlos. Man sehe sich dazu beispielsweise die Beiträge von Mechthild Habermann, Sabina Schröter-Brauss, Georg Weidacher sowie den von Ruvens Stahns und Albert Bremerich-Vos an.

Fast niemand spricht direkt vom Transferproblem, man kann das ja auch gar nicht mehr hören. Eher indirekt wird es aus unterschiedlichen Perspektiven und mit Bezug auf je konkrete grammatische Gegenstände thematisiert. Anja Binanzer, Jana Gamper und Verena Wecker bleiben ganz beim Kasus-system des Deutschen und diskutieren sowohl die sprachlichen als auch wichtige außersprachliche Randbedingungen seiner Vermittlung in der Grundschule. Ruvens Stahns und Albert Bremerich-Vos zeigen mit einer methodisch aktuellen Pilotstudie zum Umgang mit Präpositionalobjekten, wie die Lücke zwischen Aussagen internationaler Vergleichsstudien und Unterrichtspraxis über Kriterien für einen ‚guten Unterricht‘ (Unterrichtsführung, Sozialklima, kognitive Aktivierung) zu schließen wäre. Wie ein Lehrstück zum Umgang mit einem komplexen Gegenstand im Unterricht von Nichtmuttersprachlern führt Maria Thurmair partizipiale Attribute vor: Grammatische Explizitheit weitgehend auf dem Stand der Technik, aber trotzdem ohne Modellhuberei ist möglich.

An einem markanten Punkt zwischen Können von und Reflexion über Sprache ist Wolfgang Boettchers Beitrag zur Zeichensetzung angesiedelt. Die Anforderung eines Lehrplans zur Beherrschung von „Grundregeln der Zeichensetzung“ setzt explizite Grammatik voraus, aber Boettcher schreibt auch: „Mir geht es darum, Kommasetzung als durchschaubar darzustellen.“ Vor einer Vermittlung steht die Darstellung von Sachverhalten in der Formulierung von Regeln. Zur Debatte steht letztlich das Verhältnis von grammatischer Regel und sprachlicher Regularität. Das geförderte Sprachwissen setzt, gerade wenn die orthographische Norm betroffen ist, ein erhebliches Selbst-

bewusstsein in der Sache voraus. Was wir über sprachliche Regularitäten wissen, ist nicht unbedingt mit vorgegebenen orthographischen Regeln vereinbar, sollte aber trotzdem vermittelt werden. Wir kommen auch darauf zurück.

2. Sprache reflektieren

Im Ansatz ist Reflexion über Sprache in Deutschland zunächst sprachkritisch gemeint gewesen und ist es teilweise noch, wie Jörg Kilian darlegt. Diese Form von Sprachkritik entzündet sich am Sprachgebrauch. Sie ist nur in wenigen, extremen Ausprägungen Kritik an der Sprache selbst, meist hat sie eher als Sprachgebrauchskritik zu gelten. Und als solche verträgt sie sich nach Auffassung vieler ihrer Protagonisten nicht mit Grammatik. Etwas wie ‚systematische Grammatik‘ kann geradezu zum Ausdruck von Stigmatisierung gemacht werden.

Kilian beschreibt ausführlich die eher komplizierte Geschichte, die das Verhältnis von Sprachreflexion und Grammatik bei uns hat. Neben dem Verhältnis zur Grammatik geht es – und zwar auch unabhängig von letzterer – wieder um den Transfer zum Sprachkönnen. Das Kritische an sich hat im Mainstream weitgehend ausgespielt. Umso wichtiger wird, dass Sprachreflexion und Grammatikunterricht zusammengebracht werden. Ausdrücklich widmet sich Georg Weidacher diesem Anliegen. Vielversprechend ist für ihn eine auf einem konsequent funktionalgrammatischen Ansatz beruhende Integration der beiden, was er praktisch an den sprachlichen Mitteln vorführt, wie sie wertend in einem berühmt gewordenen Text der Wiener Kronen Zeitung verwendet werden.

Vielfältig ist das Wissen, das über Sprachreflexion und Sprachbewusstheit aufgebaut wird. Dazu gehört bei einer ganzen Reihe von Beiträgen die Etablierung eines Sprachbegriffs, der den Standard, zumal den geschriebenen, als eine von vielen Ausprägungen des Deutschen versteht. Sprachvarietäten treten etwa bei Sabina Schröter-Brauss als Fachsprachen in Erscheinung, bei Andreas Bittner und Christian Braun als historisch sich verändernde Sprachzustände. Es geht nicht so sehr um Varietäten als solche, sondern es geht auch um weitergehende Fragestellungen, etwa um den Rückgriff auf implizites Sprachwissen für die Sprachlehre oder um einen Grammatikbegriff, mit dem das ewige Hin und Her von Defizitzuweisungen zwischen Schule und Hochschule bearbeitbar wird. Von Arne Ziegler und Melanie Glantschnig wird der Unterrichtsgegenstand *Jugendsprache* so entwickelt, dass ein For-

schungsdesiderat deutlich wird. Praktische Anforderungen führen unmittelbar auf Forschungsvorhaben, eine absolut wünschenswerte Konstellation.

Und immer wieder fokussiert man die Sprachspezifik von Textsorten wie die Bedeutung von Textverstehensprozessen überhaupt, zentral im Beitrag von Maximilian Scherner. Zweierlei sticht ins Auge. Es fällt auf, dass bei aller Spezifik und Konkretheit der behandelten grammatischen Gegenstände regelmäßig die Forderung erscheint, diese nicht isoliert, sondern in einem größeren systematischen Zusammenhang zu sehen. Und weiter fällt auf, dass aus recht unterschiedlichen Richtungen die Einheit des Faches Deutsch und damit auch das Verhältnis zur Literaturwissenschaft berufen wird. Das läuft einerseits natürlich über den Textbegriff, wird andererseits aber von Klaus-Michael Köpcke und Constanze Spieß ganz explizit über den bestens geeigneten Gegenstand *Metapher* thematisiert. Die Sprachwissenschaft macht hier mit alltäglicher Arbeit Schritte, die von erheblicher Bedeutung für laufende Debatten zur Zukunft des Faches Germanistik sind.

3. Sprachwissen theoretisch fundieren

Wie weit wird Wissen über Sprache theoretisch explizit? Geht Sprachreflexion weiter als ein Wecken von Aufmerksamkeit und die Beschreibung des Wahrgenommenen mit Alltagsbegriffen, dann führt von da aus ein direkter Weg zu Begriffsbildungen innerhalb theoretischer Gebäude. Eben weil man sie braucht und die Kraft ihrer Ausdrucksmöglichkeiten erfährt, zeigt sich auch ihre Relativität: andere Theorien – andere Begriffe.

So wird an Grammatik wahrnehmbar, dass grammatiktheoretische Fundierung prinzipiell mit selektiver Sprachwahrnehmung verbunden ist. Man ist dann sehr nah bei einem wichtigen Gegenstand des Grammatikunterrichts überhaupt angekommen. Aus leidvoller Erfahrung im Rahmen der Debatten über Sinn und Unsinn unserer Orthographiereform kann ich nur an die Schwierigkeit erinnern, plausibel zu machen, dass man in der Sprache aufgespürte grammatische Regularitäten auf unterschiedliche Weise so formulieren kann, dass trotzdem dieselben Schreibungen erfasst werden. Gelingt es, diese Einsicht zu vermitteln, hat man auch bei der grammatischen Norm gewonnen. Sie gilt ja gelegentlich durchaus noch als verantwortlich für die Auffassung, „Sprache sei etwas Statisches“ und sie führe zur „Nichtorientierung am tatsächlichen Gebrauch von Sprache“, wie etwa Andreas Bittner es ausdrückt. Daran ist etwas Wahres, aber *wahr* ist es nicht. Der Standard als Grundlage einer expliziten Norm verfällt dem Verdikt allenfalls in Details. Und bei aller Liebe zu den vielen schönen Varietäten des Deutschen liegt es

– jedenfalls heute noch – im Interesse *aller* Schüler, sich im Standard bewegen zu können wie Fische im Wasser.

Wie weit man mit dem Anspruch auf das durch Grammatikunterricht Erreichbare (Transfer in einem weiten Verständnis) gehen kann, zeigt Angelika Redder mit ihrer konsequent und vielschichtig funktionalen Analyse diskontinuierlicher verbaler Einheiten. Sie beginnt mit einer vergleichenden Darstellung des Gegenstandes in einschlägiger Literatur, die Sprachreflexion vorführt und ein gutes Stück grammatiktheoretisch explizit ist, beides aber nicht gegen die funktionale Analyse ausspielt. Man sieht, wie ein Gang durch die Ebenen der Gegenstände als einer vom Abstrakten zum Konkreten aussehen kann.

4. Sprachtheoretisches kennen und reflektieren

Für Maximilian Scherner handelt es sich beim Deutschunterricht in der Sekundarstufe II um eine weitgehend von „Sprachbetrachtung und grammatischer Analytik freie Zone“. Auf kaltem Weg kommt dem Deutschunterricht sein eigentlicher Gegenstand abhandeln. Das ist schlimm genug, es trägt aber sogar dazu bei, dass man es erneut mit Theorien oder Modellen aus der Linguistik zu tun bekommt. Auf den ersten Blick scheinen ja Frustration und Verwirrtheit, wie sie mit der Linguistisierung des Deutschunterrichts verbunden waren, noch immer eine hohe Hürde darzustellen. Die Linguistik (von ‚Sprachwissenschaft‘ ist in diesem Zusammenhang kaum einmal die Rede) hat ihr Prestige verspielt, das kommt immer wieder einmal – mehr oder weniger nebenbei – zur Sprache.

Und es gibt noch andere Bewegungen in dieser Richtung. Sind wir nicht auf dem besten Weg, uns Lehramtsstudierenden gegenüber linguistisch restringiert auszudrücken und so zu tun, als seien wir damit auch auf dem Weg in die Schule? Das betrifft weniger oder kaum unsere Grammatiken, auch nicht die neueren. Sie setzen viel daran, direkt über Sprache zu reden und das notwendige theoretische wie methodische Rüstzeug auf ein Minimum zu begrenzen. Ganz anders sieht es schon bei den Büchern zur Syntax des Deutschen aus, gleichgültig, ob sie einführenden Charakter haben oder nicht. Syntax ohne ein ‚Modell‘ oder wenigstens Bezug zu einem oder mehreren solchen, die unmittelbar in der Beschreibung deutlich werden und dieser ihre intuitive Zugänglichkeit nehmen, kann es offenbar nach Auffassung der meisten Syntaxschreiber nicht geben.

Auch die Orthographie – insbesondere als Graphematik – muss aufpassen, dass sie ihren Status als aus praktischen Anforderungen geborener wissen-

schaftlicher Gegenstand nicht riskiert. Keineswegs muss alles ‚schulrelevant‘ sein, was dort erarbeitet wird, nur sollte bewusst bleiben, dass es mehr als genug Schulrelevantes für die Wissenschaft gibt. Vor diesem Hintergrund ist Christa Dürscheids Beitrag zur Schriftlinguistik zu lesen, zumal er direkt am kritischen Punkt ansetzt. Er scheint mir notwendig zu sein, denn Dürscheid kapriziert sich nicht ausschließlich auf eine – auf diesem Gebiet noch immer notwendige – Vermittlung von linguistischem Wissen, sondern sie macht auch den Schritt zurück von der Schule zur Wissenschaft unter der kaum bestreitbaren, unbedingt verbreitungswürdigen Devise: „Sprachbetrachtung ist immer auch Schriftbetrachtung.“

Bleiben wir noch einen Moment bei der Sprachwissenschaft und ihrem Beitrag zur Lehrerbildung. Die Bologna-Reform hat insbesondere für das Bachelor-Studium in unserem Fach wie in anderen Fächern zu einer neuen Generation von Lehrbüchern geführt. Ein erheblicher Teil von ihnen beschäftigt sich nicht in erster Linie mit Sprache, sondern mit der Sprachwissenschaft. Den Studierenden wird etwa beigebracht, was die Psycholinguistik, die Phonologie, die Sprachgeschichtsforschung, die Textlinguistik usw. können. Es gibt natürlich für alles Sprachbeispiele, aber sie haben illustrativen Charakter und führen nicht zu einer weitergehenden Beschäftigung mit Sprache. Vorrangiger Gegenstand ist nicht die Sprache, sondern die Sprachwissenschaft. Im Prinzip wie gehabt.

Wir werden es schwer haben, einer gezielten Evaluierung des Faches zu erklären, warum unser Gegenstand allgemein und vor allem in der Lehrerbildung an den Rand gedrängt wird. Gerade wenn man diesen Gesichtspunkt ernst nimmt, darf wohl ohne Umschweife als erfreulich gelten, dass im vorliegenden Band die Sprache selbst im Vordergrund steht. Die Wissenschaft erfüllt eine Bringschuld. Sie sollte sich aber auch um das Wirksamwerden ihrer Vorstellungen und Ergebnisse in der Schule kümmern. Wenn wir halbwegs langfristig denken, verfügen wir mit der Lehrerbildung über einen Weg in die Praxis, um den uns manche Disziplin nur beneiden kann.

