

Ohne Deutsch kein Deutschunterricht

Peter Eisenberg

1 Über das Schulfach Deutsch

Der Bamberger Tagung ging es um mögliche Beiträge der Sprachwissenschaft zum Deutschunterricht an Gymnasien, und zwar ausdrücklich um den gymnasialen Unterricht bis zum Abitur. Der gesamte Deutschunterricht soll ins Auge gefasst werden, nicht etwa nur die mit Grammatikunterricht häufig noch einigermaßen zureichend versorgte Sekundarstufe I. Ein Sprachwissenschaftler kann sich über so ein Thema eigentlich nur freuen, denn die Sprachwissenschaft hat vieles beizutragen. Es sieht so aus, als brauche man nur weiterzugeben, was in den vergangenen Jahren erreicht wurde. Die Sprachwissenschaft ist in großen Teilen näher an die Sprache herangerückt. Sie kann heute präziser und umfassender als noch vor etwa zwanzig bis dreißig Jahren Auskunft geben über Sprachbau, Sprachverwendung, Sprachentwicklung und Sprachbewertung, wo es um die deutsche Gegenwartssprache geht. Wer klare Anforderungen formuliert, findet klare Antworten. Zwar gibt es immer noch auch eine sich hermetisch als Arkandisziplin gerierende Linguistik, der es in erster Linie um die Verbreitung selbst gesetzter ebenso hoher wie abstrakter Ansprüche geht, aber eben nur wenig um deren praktische Einlösung. Sie ist jedoch viel weniger dominant als noch vor ein paar Jahren.

Was der Autor des vorliegenden Beitrags über das Angebot und die Bringschuld der Sprachwissenschaft vertritt, ist weder neu noch besonders originell und in verschiedenen Zusammenhängen ausführlich dargelegt und begründet worden. Mit ihrer spezifischen Ausrichtung ist die Bamberger Tagung aber eine hervorragende Gelegenheit, sie auf einen aktuellen Diskussionszusammenhang zu beziehen und dabei auch über einige Reaktionen zu sprechen, die sie hervorgerufen hat.

Der Bezug auf einen aktuellen Diskussionszusammenhang ist wichtig. Ohne ihn gelangt man allenfalls zu Darstellungen oder einfach Behauptungen darüber, was die Sprachwissenschaft zu leisten imstande sei, ohne dass diese irgendwo im Schulbetrieb angebunden werden können. Und erst wenn gegebene Randbedingungen berücksichtigt werden, lässt sich auch verdeutlichen, warum es so schwierig ist, die einfach gestellte Frage nach einem Beitrag der Sprachwissenschaft einfach zu beantworten.

In diesem Sinn beginnen wir mit einem Zitat, das wohl als inhaltlicher Kern des Exposees zur Tagung angesehen werden kann:

Im Bildungswesen hat sich im vergangenen Jahrzehnt viel getan: In den meisten Ländern wurde die Schulzeit verkürzt, es gibt nun bundesweite Bildungsstandards mit Beispiel-Abituraufgaben, die sprachliche Fragestellungen behandeln, und im Zuge der Konzentration auf das Konzept der Kompetenzorientierung im Bereich der Pädagogik und Didaktik hat die Sprachkompetenz an Stellenwert gewonnen. Sie ist die Domäne der Sprachwissenschaft – und die Sprachwissenschaft muss sich die Frage stellen, wie sie – auch nach der 8. Klasse – zur Generierung von Sprachkompetenz beitragen kann und will.

Eine erste Schwierigkeit besteht darin, dass die Sprachkompetenz zur Domäne der Sprachwissenschaft erklärt wird. Gegenstand der Sprachwissenschaft ist die Sprache. Wenn es denn um Generierung von Sprachkompetenz gehen soll, ergibt sich daraus die Frage, was die Sprachwissenschaft mit ihrem Wissen über Sprache und Sprachanalyse zur Generierung von Sprachkompetenz beitragen kann. Das ist ebenso wenig eine triviale Frage wie ‚Sprachkompetenz‘ ein trivialer Begriff ist. Sie lässt sich keinesfalls damit beantworten, dass man die Sprachkompetenz zur Domäne der Sprachwissenschaft erklärt.

Statt einen weiteren Versuch zu ihrer Beantwortung zu unternehmen, möchte ich einen Schritt zurücktreten und ganz bei der Sprache selbst bleiben. Was lässt sich so erreichen? Bezüglich der Deutschlehrerausbildung ergeben sich zwei ganz unterschiedliche Aspekte. Der erste betrifft Umfang und Vermittlung von Wissen und Können an die Schüler. Ihm gilt das Hauptinteresse des vorliegenden Papiers. Der zweite Aspekt betrifft die Frage, was Lehrer über die reine Vermittlung hinaus können und wissen müssen, wenn sie das Fach Deutsch am Gymnasium unterrichten. Welcher der beiden Aspekte für eine inhaltliche Ausrichtung der Lehrerbildung letztlich der wichtigere ist, bleibt zu diskutieren. Ohne weiteres lässt sich aber feststellen, dass das notwendige Lehrerwissen zu selten thematisiert wird. Sowohl fachwissenschaftlich und erst recht fachdidaktisch müht man sich überwiegend damit ab, den Lehrern das zu vermitteln, was sie den Schülern auf welche Weise weiterzugeben haben. Das für einen erfolgreichen Deutschunterricht notwendige Lehrerwissen geht weit darüber hinaus (vgl. auch Wurst in diesem Band). Denn Lehrer müssen Sprachverhalten und Sprachwissen ihrer Schüler umfassend verstehen und beurteilen können, um es angemessen zu bewerten und zielgerichtet zu fördern. In der Schulpraxis wie in der Lehrerbildung gilt dem zu wenig Aufmerksamkeit, auch wenn man es oft genug nicht wahrhaben möchte.

Was die Schüler am Ende des gymnasialen Deutschunterrichts über Sprache wissen und sprachlich können sollen, entnehmen wir anhand einiger Beispiele den Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife aus dem Jahr 2012. Was genau wird verlangt? Und wie realistisch ist das Verlangte angesichts dessen, was Schüler im Deutschunterricht erwerben? Wenden wir uns zunächst der Frage zu, worüber Schüler und in der Folge Studienanfänger auf diesem Gebiet verfügen. Zu groß wird sonst die Gefahr, dass man die in den Standards gestellten Anforderungen nicht recht versteht.

2 Das grammatische Wissen von Schülern

Schon seit längerer Zeit wird der Frage nachgegangen, warum das Zusammenwirken von gymnasialem Deutschunterricht und universitärer Lehrerbildung so schwierig ist und immer schwieriger wird. Hartmut Frenz und Christian Lehmann (2003) beispielsweise legen dar, über welche sprachlichen Fähigkeiten und über welches explizite Wissen Studienanfänger in philologischen Fächern verfügen sollten. Eine Schlüsselrolle wird dem gymnasialen Deutschunterricht zugewiesen, in dem wie in keinem anderen Fach implizites und explizites sprachliches Wissen an der einzigen wirklich beherrschten Sprache – eben der Muttersprache – zu entwickeln sei. Längst hat sich das Bild eines Circulus vitiosus verfestigt. Die Studienanfänger bringen zu wenig mit, die Hochschulen haben zu viel nachzuholen und erreichen kaum ihre Ziele, mit der Folge, dass nicht wirklich gut ausgebildete Sprachlehrer in die zweite Phase der Lehrerausbildung oder in die Schule entlassen werden (z. B. Bremerich-Vos 1999 und verschiedene Beiträge in Köpcke/Ziegler (Hg.) 2013). Fassen wir auf diesem Hintergrund zwei neuere Untersuchungen zum Thema zusammen.

Mechthild Habermann (2013) berichtet von einem Test über Grammatik- und Rechtschreibkenntnisse, der an bayerischen Gymnasien in der 8. Jahrgangsstufe freiwillig absolviert werden kann und der in derselben Form mit Studienanfängern im Fach Germanistik durchgeführt wurde. Die Untersuchung ist insofern von besonderem Interesse, als sie einerseits die mehrjährige Periode des Schulunterrichts ohne Grammatik überspringt, andererseits aber die Schülerinnen und Schüler erfasst, die sich für ein Germanistikstudium entschieden haben.

Der Test umfasst fünfzehn Aufgaben, von denen neun die Kompetenzbereiche ‚Textzusammenfassung und Textverständnis‘ sowie ‚Ausdrucksvermögen‘ umfassen, sechs Aufgaben betreffen die Kompetenzbereiche ‚Formale Sprachbetrachtung‘ (vulgo ‚Grammatik‘) sowie ‚Rechtschreibung und Zeichensetzung‘. Die Ergebnisse für etwa 19.000 Schüler des Jahres 2010 und 357 Erlanger Studienanfänger im WS 2011/12 sind, umgerechnet auf Noten, in folgender Tabelle zusammengefasst.

Note	Studierende	Schüler(innen)
1	12,61 %	1,97 %
2	56,58 %	26,62 %
3	20,45 %	35,15 %
4	5,32 %	23,88 %
5	2,52 %	11,77 %
6	2,52 %	0,61 %

Tab.: Notenverteilung der Ergebnisse des „Jahrgangsstufentests Deutsch“

Für die Studienanfänger ergibt sich die Durchschnittsnote 2,36, für die Schüler die Durchschnittsnote 3,19. Das klingt zunächst nicht schlecht, erhält aber eine gewisse Brisanz dadurch, dass bei den Studierenden „Unter den vier am schlechtesten beantworteten Aufgaben [...] drei aus den Kompetenzbereichen [...] Grammatik sowie Rechtschreibung und Zeichensetzung“ (Habermann 2013: 47) stammen. Diese Ten-

denz wird durch eine ganze Reihe weiterer Details der Testauswertung bestätigt. Das bedeutet: Zumindest die Schüler mit dem Studienwunsch Germanistik haben ihre sprachlichen Kompetenzen zwischen der 8. Jahrgangsstufe und dem Abitur aller Wahrscheinlichkeit nach entwickelt, sie haben aber in den Bereichen Grammatik und Rechtschreibung aller Wahrscheinlichkeit nach einiges verlernt. Eine der Konsequenzen: Was in den beiden Kompetenzbereichen im Lehrerstudium verlangt wird, muss an der Universität vermittelt werden.

In der vergleichsweise groß angelegten Untersuchung zu einem vom IQB¹ verantworteten Kompetenzstufenmodell wird das Grammatikwissen von Schülern der Jahrgangsstufen 9 und 10 getestet (Bremerich-Vos 2013). Die Schüler werden fünf Leistungsgruppen zugeordnet, denen je bestimmte Anforderungen entsprechen. Bremerich-Vos schreibt in seinem Fazit: „Geht man davon aus, dass die Lehre der Wortarten und Satzglieder im einfachen und zusammengesetzten Satz nach wie vor das Zentrum des schulischen Grammatikunterrichts ausmacht, dann kommt man m. E. zu dem Schluss, dass von einem Erreichen der einschlägigen Standards erst auf Stufe V die Rede sein kann.“

Für die höchste Stufe V sind Aufgaben der folgenden Art zu bearbeiten: (1) Nebensätze in Hauptsätze und Hauptsätze in Nebensätze transformieren (*Der Schnellste soll gewinnen – Wer am schnellsten ist, soll gewinnen*). (2) Morphologische Ableitung. Aus dem Stamm *halt-* sollen drei Verben, drei Substantive und ein Adjektiv gebildet werden. (3) Es werden syntaktische Mehrdeutigkeiten aufgelöst, wie sie durch pronominale Bezüge oder Infinitkonstruktionen entstehen können (*Der Pastor hilft dem Betrunkenen auf die Beine und meint kopfschüttelnd: „Schon wieder betrunken!“ – „Ich auch“, lallt der Betrunkene glücklich*).

Das Ergebnis: In der 9. Jahrgangsstufe erreichen 10,0% der getesteten Schülerinnen und Schüler die Stufe V und 21,0 Stufe IV, in der 10. Jahrgangsstufe sind es 13,1 und 22,9%. Bremerich-Vos interpretiert dieses geradezu deprimierende Resultat damit, dass im Grammatikunterricht nach wie vor nicht kumulativ gelernt werde. Oder anders gesagt: die ‚grammatikträchtigen‘ Jahre des 5. bis 7. Schuljahres sind im 9. und 10. Schuljahr schon reichlich lange vergangen und vergessen.

Die dargestellten Erhebungen lassen nach Auffassung ihrer Autoren den Schluss zu, dass Grammatikkenntnisse nicht von Dauer sind. Bestimmte Aufgaben werden schon nach kurzer Zeit nicht mehr bewältigt. In etwas zugespitzter Formulierung bedeutet das: Stellt man nach Beendigung des Grammatikunterrichts Aufgaben zur Grammatik, werden diese schlecht oder gar nicht gelöst. Aber sollte der Befund so formuliert werden? Sind Aufgaben der beschriebenen Art Aufgaben zur Grammatik oder zeigen sie nicht auch an, über welche sprachlichen und sprachanalytischen Fähigkeiten Schüler verfügen? Das ist der springende Punkt: Geht es uns um Grammatik, geht es uns um Sprache oder ist beides gar nicht voneinander zu trennen?

Eine allgemein gültige Antwort gibt es nicht, denn selbstverständlich kommt es darauf an, was auf welche Weise im Grammatikunterricht vermittelt wird. Die Frage wird uns begleiten, denn sie ist für das hier vertretene Verständnis von Grammatik-

¹ Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB).

unterricht von entscheidender Bedeutung. Sie soll unter Bezug auf das im laufenden Jahr beginnende Projekt ‚Grammatische Kenntnisse in der Sekundarstufe II‘ konkretisiert werden, das in Kooperation zwischen der Bochumer Germanistik und dem IDS in Gestalt von Björn Rothstein und Angelika Wöllstein ins Werk gesetzt wird (GramKidsII 2013).

Schüler des 8. bis 12. Schuljahres bearbeiten einmal im Jahr per Fragebogen ein grammatisches Thema. Die Gesamtpopulation wird in zwei Gruppen geteilt, deren eine vor dem Test in einer Selbstlerneinheit ihr Wissen auffrischt, die andere nicht. Es soll überprüft werden, welche der beiden Gruppen besser bei der Bearbeitung des Grammatiktests ist.

Wie Auffrischung und Test im Einzelnen aussehen, ist nicht zu ersehen. Für die dargestellten Projektziele scheint es auch nicht von ausschlaggebender Bedeutung zu sein. In ihrer Berufung auf einige Literatur zum Thema, darunter Eisenberg (2004), ist von „Fokussierung der Grammatik an der Universität im Rahmen der Lehrerbildung“ die Rede. Der beklagte Kreislauf von mangelnden Grammatikkenntnissen zu Beginn des Studiums, mangelnden Grammatikkenntnissen der jungen Deutschlehrer, mangelndem Grammatikunterricht in der Schule usw. solle, so wird die Literatur interpretiert, unterbrochen werden durch Weiterführung des Grammatikunterrichts in der gymnasialen Oberstufe.

Hier liegt an entscheidender Stelle ein Missverständnis vor. Soll man wirklich den Grammatikunterricht am Gymnasium ausdehnen, damit die nächste Generation von Deutschlehrern besser Grammatik kann? Sollen wirklich alle Schüler darunter leiden, dass einige von ihnen Deutschlehrer werden?

Nein, das ist ausgeschlossen und soll es auch bleiben. Denn es geht gar nicht um grammatisches Wissen als solches (im Extremfall mit sprachfernen Paukereien einer Wortartenlehre, einer Typologie der Präpositionalobjekte, von Flexionstypen des Substantivs usw.), sondern es geht von vornherein um die Verbindung von grammatischem Wissen und Können. Grammatik in diesem Sinn lernt man nur durch Anfasen der Sprache und nicht durch Vermittlung grammatischer Kenntnisse pur. Im praktischen Umgang und nur im praktischen Umgang schließt sich die Kluft zwischen Grammatik und Sprache, verliert sich die Langeweile von Grammatik und legt sich die Furcht vor Satzglied-, Wortarten- und sonstigen Lehrgebäuden.

Gerade weil wir wissen, dass alle verallgemeinernden Aussagen über Strukturen natürlicher Sprache ihre Grenzen haben, dürfen wir keinesfalls den Eindruck erwecken, als sei unsere Grammatik auf die Erfassung einer Menge von schön ausgesuchten Beispielwörtern und Beispielsätzen beschränkt. Alle Erfahrung spricht dafür, dass Lehrer wie Schüler sich eben nicht überfordert fühlen, wenn sie über ein gewisses Inventar an Werkzeugen zur selbständigen Sprachanalyse verfügen. Und ist dieses Können einmal erworben, geht es auch nicht in kurzer Zeit verloren. Es ist ein Können, mit dem wir so weit wie irgend möglich alle Schülerinnen und Schüler nach dem Abitur entlassen sollten und das wir bei denen, die selbst Sprachunterricht als Profession wählen, weiter zu entwickeln haben.

Dieses Plädoyer hört sich hoffentlich erst einmal ziemlich plausibel an. Es hat jedoch weitreichende Konsequenzen sowohl für den Deutschunterricht als auch für

die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern. Um es noch einmal deutlich zu sagen: Die Sprachwissenschaft hat heute die Möglichkeit, Grammatikkenntnisse zu vermitteln, die unmittelbar zum *Knowing that* wie zum *Knowing how* über Sprache führen. Beides ist so gut wie überall gefragt, wo es um Sprache geht. Das betrifft sämtliche ‚sprachlichen Kompetenzbereiche‘, unter ihnen solche wie die Beherrschung des Standarddeutschen oder Sprachreflexion jeder Art bis hin zur Interpretation literarischer Texte. Dazu nun zwei Beispiele aus den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife.

3 Standards

In den Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife sind innerhalb der bekannten Kompetenzbereiche ungefähr 100 Beschreibungen dessen aufgeführt, was „die Schülerinnen und Schüler können“ (vgl. Bildungsstandards 2012: 13-26; auch bei Dürscheid in diesem Band). Unter diesen finden sich fünf, die man als sprachlich im engeren Sinn bezeichnen kann (fünf von hundert!). Es sind die folgenden (zum Teil in der Formulierung verkürzt):

- Texte orthographisch und grammatisch korrekt ... verfassen
- Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren ...
- Mehrdeutigkeit als konstitutives Mittel literarischer Texte nachweisen
- sprachliche Strukturen und Bedeutungen auf der Basis eines gesicherten Grammatikwissens und semantischer Kategorien erläutern
- auf der Grundlage sprachkritischer Texte Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache beschreiben und bewerten

Die Standards sollen nicht systematisch kommentiert werden. Schon mit dem ersten Blick wird aber klar, dass sie im Vergleich zu den Standards für den Mittleren Schulabschluss aus dem Jahr 2003 (Bildungsstandards 2004) einmal stark reduziert und zum Zweiten abstrakter geworden sind. Auf welche Weise sie sich in den Aufgaben konkretisieren, wird an einer Gedichtinterpretation und an einer Schreibaufgabe im Bereich Reflexion über Sprache gezeigt.

Erstes Beispiel

Die Aufgabe besteht darin, das Gedicht ‚Menschenblick‘ von Franz Werfel mit dem Gedicht ‚Fabrikstraße Tags‘ von Paul Zech vergleichend zu interpretieren und die Interpretation in einem eigenen Text niederzulegen:

Die Aufgabenstellung zielt auf differenzierte Textwahrnehmung als Voraussetzung für eigenständiges Erschließen, Deuten und Werten... Gefordert ist zunächst die Interpretation des Gedichts ‚Menschenblick‘ ... von Werfel, das aufgrund der Vielschichtigkeit der Metaphorik und der Komplexität syntakti-

scher Strukturen in besonderem Maße ... einen größeren Spielraum für die Entwicklung eigener Lesarten eröffnet. (Bildungsstandards 2012: 65)

Aus Zeit- bzw. Platzgründen behandeln wir lediglich die erste der beiden Strophen des Gedichts und diese nur in Hinsicht auf die „Erwartungen an die Schülerleistung“ unter dem Gesichtspunkt „Die Schülerinnen und Schüler beschreiben und deuten die Situation in der Großstadt ...“ (67). Hier die erste Strophe:

In der trägen Abendheimkehr der Gasse,
Die uns durch die Schläuche der Städte preßt,
Treiben wir ichlos in strudelnder Masse,
Leib mit Leibern, undurchscheinlich und fest.

Was von den Schülern als Beschreibung der Situation erwartet wird, ist für diese Strophe so zusammengefasst (67):

Situation: Feierabend in der Großstadt, verbildlicht durch die Metapher „Abendheimkehr“ (V. 1); dreifache Attribuierung: „träge[...]“ (V. 1), „der Gasse“ (V. 1), „[d]ie uns durch die Schläuche der Städte preßt“ (V. 2); Personifizierung [...]

Der Text gibt zunächst einen Hinweis auf den wichtigen Punkt ‚Metapher‘, kommt dann auf einen Aspekt syntaktischer Komplexität zu sprechen und weist schließlich auf eine Personifizierung der Metapher als Subjekt zum Verb *pressen* hin (‚Die Abendheimkehr presst‘). Wir besprechen in Kürze, was dem Text an Metapher, an Syntax und Morphologie in Hinsicht auf Mehrdeutigkeit, an Prosodie und an ‚Personifizierung‘ zu entnehmen ist.

Metapher. Ob es sich um „Feierabend in der Großstadt“ handelt, sei dahingestellt. Weder von Feierabend noch von Großstadt ist die Rede. Beide Wörter haben einen spezifischen semantischen Hof mit starken Konnotationen. Insofern ist es nicht belanglos, sie in der Aufgabenstellung und damit vor Beginn der Interpretationsarbeit einzuführen.

Das Wort *Abendheimkehr* selbst ist in der ersten Lesung keine Metapher, sondern es erfasst direkt die Situation, um die es geht. Metaphorisch gebraucht ist *träge*, und es wäre zu besprechen, was seine im Zusammenhang wichtigen Bedeutungsmerkmale sind. Für die Strophe als Ganzes lässt sich von einem gemeinsamen metaphorischen Bildbereich sprechen. Er stellt Eigenschaften von Flüssigkeit (am ehesten sogar Wasser) heraus, bricht sie aber mehrfach semantisch. Auf diesem Hintergrund bekommen *träge*, *Schläuche* und *strudelnd* ihre ‚bildliche‘ Bedeutung. Sie wird konterkariert mit *undurchscheinlich und fest*, während *Leib mit Leibern* nach beiden Richtungen gelesen werden kann: einerseits als Tropfen unter Tropfen in der Masse, andererseits doch als unauflösbare Entität. Als Einheit, die sich in der Masse eben nicht auflöst.

Syntax und Morphologie in Hinsicht auf Mehrdeutigkeit. Die beiden ersten Verse enthalten drei syntaktische Attribute, das trifft zu. Um ihre Bedeutung und Wirkung zu verstehen, ist aber der Nachbereich jedes der Attribute zu bestimmen: Attribut wozu? Zumindest für den Relativsatz ist ein Bezug sowohl auf *Abendheimkehr* als auch auf *Gasse* möglich. Das führt zu einer für die Interpretation möglicherweise höchst interessanten Mehrdeutigkeit. Auch das Genitivattribut hat mehrere Lesarten, mindestens eine lokale und eine als Genitivus subjectivus (‚Die Gasse kehrt heim‘, siehe dazu weiter unten auch die Bemerkungen zur Verwendung des Begriffs Personifizierung).

Etwas Ähnliches gilt für die Morphologie. Das Wort *Abendheimkehr* kann auf vielfältige Weise gelesen werden, beispielsweise als ‚Heimkehr am Abend‘ analog zu *Abendlicht*, *Morgenröte*, aber auch als ‚Der Abend kehrt heim‘ analog zu *Heldenheimkehr*, *Kranichheimkehr*. Besonders springt neben der typisch expressionistischen Spontanbildung des nichtlexikalisierten *Abendheimkehr* eine Mehrdeutigkeit auch für das Wort *undurchscheinlich* ins Auge. Das Suffix *-lich* hat im Gegenwartsdeutschen strukturell mehrere Funktionen. Es ist einmal neutraler Adjektivierer (*freundlich*, *lieblich*, *rechtlich*), es hat zweitens die Lesart wie ein Partizip 1 (*förderlich*, *ärgerlich*, *trüglich*), es hat drittens die Funktion ‚eine Art von‘ (*bräunlich*, *süßlich*, *ältlich*) und es steht schließlich in Konkurrenz zu *-bar*, auch wenn es hier nicht mehr produktiv ist (*leserlich*, *verständlich*, *unabänderlich*). Man führe sich bitte vor Augen, was daraus für die Interpretation folgen kann.

Metrik. Von den vier Versen der Strophe sind drei fünffüßig. Sie bestehen aus Trochäen und jeweils genau einem Daktylus als drittem oder viertem Fuß. Die Reimfolge ist – mehr oder weniger strukturell erzwungen – auf den jeweils letzten Fuß abgestimmt: Der erste Vers endet wie der dritte mit einer Senkung, der zweite wie der vierte mit einer Hebung. Ganz auffällig ist der dritte Vers, der mit drei Daktylen beginnt und mit unbetonter Silbe endet. Er bricht mit dem Versmaß der Strophe dort, wo es um das Treiben in strudelnder Masse geht. Der dritte Vers ist metrisch nach rechts geöffnet, d. h. die Metrik öffnet ihn in Richtung des ‚natürlichen‘ Flusses der geschriebenen Sprache. Eine prosodische Meisterleistung, die jedenfalls Beachtung verdient.

‚Personifizierung‘. Der Begriff bezieht sich wohl auf die semantische Einlassung, eine Abendheimkehr könne nicht pressen, das könne nur ein Mensch. Was hier vorliegt, sollte aber nicht als Personifizierung bezeichnet werden. Es handelt sich vielmehr um einen verbreiteten, grammatisch gut verankerten Gebrauch eines Agensverbs. Seinem semantischen Subjekt werden Agenseigenschaften zugeschrieben, z. B. in Sätzen wie *Der Wind öffnet das Fenster* oder *Dieser Regen hilft der Landwirtschaft*. An der Verwendung des in der Aufgabenstellung wohl als Fachbegriff gemeinten Wortes *Personifizierung* ist zu kritisieren, dass es im gegebenen Zusammenhang, in dem es ja gerade um Individualität geht, entweder gedeutet oder aber vermieden werden sollte. Aus grammatisch-semantischer Sicht ist Personifizierung ein ungeeigneter Begriff.

Mit einfachen analytischen Werkzeugen sind vorbereitende Beiträge zu einer Interpretation der Strophe möglich. Wie die Interpretation selbst aussehen kann, ist damit noch nicht gesagt. Nur mögliche Beiträge sollten genannt werden.

Zweites Beispiel

Als zweites Beispiel betrachten wir eine Aufgabe aus dem Kompetenzbereich „Schreiben“ und „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“. Hier müsste auf jeden Fall erkennbar werden, wie viel und welches Sprachwissen gefordert ist.

Unter dem Titel „Die deutsche Sprache ist gut in Schuss“ geht es um Sprachwandel (Bildungsstandards 2012: 256-264; der Aufgabentyp wird auch besprochen bei Rödel in diesem Band). Die Schüler sollen „eine kurze schriftliche Stellungnahme zum Zustand der deutschen Sprache“ verfassen. Als Schreibimpuls dient ein Auszug aus einem Feuilleton der Süddeutschen Zeitung von Guy Deutscher, Sprachwissenschaftler an der Universität Leiden:

[...] Alle unglücklichen Sprachkritiker gleichen sich. Jeder glaubt, seine Sprache sei auf ihre besondere Art unglücklich. In der aktuellen Debatte um den Zustand der deutschen Sprache herrscht allerdings eine krasse Uneinigkeit darüber, welche ihre eigentlichen Gebrechen seien. Jürgen Trabant zufolge leidet die Sprache heutzutage vor allem an dem überwältigenden Einfluss des Englischen. Laut Peter Eisenberg kommt die deutsche Sprache mit ihren Anglizismen gut klar, nur leidet sie [...] an den Sprachkritikern. Deren „destruktiver Diskurs“ beschreibe ihre Zukunft so trostlos, dass man von jedem Verbesserungsversuch abgebracht werde. [...]

Bevor wir zur Aufgabenstellung selbst kommen, ist doch darauf hinzuweisen, dass jedenfalls die Auffassung von Eisenberg, vermutlich aber auch die von Trabant, unzutreffend wiedergegeben wird. Eisenberg hält die deutsche Sprache keineswegs für unglücklich noch unterstellt er ihr ein Leiden an den Sprachkritikern noch irgendwelche Gebrechen noch möchte er Verbesserungsversuche unternehmen. Es gehört zu den Grundannahmen fast jedes Sprachwissenschaftlers, dass die Sprache ist wie sie ist. Sprachschäden wie etwa Straßenschäden gibt es nicht, und ebenso wenig gibt es Sprachverbesserungen wie etwa Verbesserungen von Autotypen. Durchaus kritikwürdig kann ein bestimmter Sprachgebrauch sein, aber kaum die Sprache selbst. Deutscher gibt in blumiger Formulierung eine ziemlich abwegige Ansicht zum Besten, die er aber nicht selbst vertritt, sondern seinen Kollegen unterschiebt.

Zurück zur Aufgabenstellung unter dem Blickwinkel ihres Standardbezugs. Er sieht folgendermaßen aus (257):

Die Schülerinnen und Schüler können...

... auf der Grundlage sprachkritischer Texte Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache beschreiben und bewerten (für alle Lerngruppen)

... Phänomene des Sprachwandels [...] theoriegestützt beschreiben (beschränkt auf Lerngruppen, die auf erhöhtem Niveau unterrichtet werden)

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben also nicht Entwicklungstendenzen des Deutschen, sondern sie beschreiben Entwicklungstendenzen auf der Grundlage sprachkritischer Texte. Ausgangspunkt ist nicht die Sprache, sondern die Sprachkritik. Auch Phänomene des Sprachwandels werden nicht als solche, sondern sie werden „theoriegestützt“ beschrieben. Natürlich ist für einen Sprachwissenschaftler trivial, dass alle Faktenkenntnis theoriegebunden bleibt. Aber das ist hier nicht gemeint. Vielmehr geht es wieder darum, den Sprachwandel weitgehend unabhängig von sprachlichen Fakten zu beschreiben. Der Wandel besteht explizit in einer bestimmten Sicht, wobei von den zahlreichen und recht unterschiedlichen Theorien genau eine bei den Autoren der Standards angekommen ist, nämlich die von Rudi Keller. Der wichtige Punkt ist: Der Schreibauftrag wird nicht an sprachliche Fakten gebunden, sondern es geht um Ansichten über die Sprache. Wie viele und welche Fakten man braucht, um überhaupt sinnvoll über Sprachwandel zu reden, bleibt dahingestellt.

Ein Wissen über Sprache könnte noch an einem anderen Punkt ins Spiel kommen, nämlich bei der Beschreibung des Arbeitsauftrags. Dort heißt es (259f.):

Wissensbestände

Wählen Sie auf der Grundlage dieser Überlegungen anschließend gezielt relevante Aspekte aus Ihrem im Unterricht erworbenen Wissen über den Sprachwandel aus.

Sprachsystematische und genrespezifische Anforderungen

Überlegen Sie, in welchem sprachlichen Register und mit welchen sprachlichen Mitteln Sie Ihren Text adäquat umsetzen.

Sie sehen schon: Die Hoffnung trägt. Es geht erneut nicht um Sprachwissen, sondern es geht gleich um Sprachwandel, das hatten wir schon. Und was unter den „sprachlichen Mitteln“ zu verstehen ist, mit denen man einen „Text adäquat umsetzen“ soll, ist nicht einmal zu verstehen. Texte werden verfasst, umgesetzt werden ganz andere Dinge.

Auch eine der wenigen Aufgaben mit im engeren Sinn sprachlichem Inhalt bleibt der Sprache fern. Man kann und man soll sie lösen, ohne viel oder ohne überhaupt etwas Konkretes vom eigentlichen Gegenstand zu wissen. Im Wesentlichen geht es entweder um Ansichten über die Sprache oder es geht um Sprachwissenschaft.

4 Warum verschwindet die Sprache?

In einem Zeitungsartikel (FAZ vom 29. April 2013, 10) berichtet Heike Schmoll von einer Tagung über Sprachförderung, die kürzlich in Berlin stattfand. Rosemary Tracy (sie ist Anglistin und Spracherwerbsforscherin an der Universität Mannheim)

habe dort festgestellt, der Hauptgrund für die unzureichenden Fördererfolge liege „in den mangelnden Grundkenntnissen der Erzieherinnen über Sprache und deren Aufbau.“ Der Artikel nennt dann eine Reihe von absolut überzeugenden Gründen dafür, dass dieses Wissen bei jedem Erzieher und jeder Erzieherin vorausgesetzt werden muss, wenn sie erfolgreich im Rahmen kindlicher Sprachförderung tätig sein sollen. Möge sich diese Erkenntnis in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern niederschlagen.

Etwas später kommt Schmoll dann auf die Lehrer zu sprechen: „Ähnlich unzureichend wie die Erzieherinnen fühlen sich auch Lehrer auf die Sprachförderung vorbereitet. 68% gaben bei einer Befragung an, dass weder Sprachförderung noch Deutsch als Zweitsprache Teil ihrer universitären Lehrerausbildung waren.“ Man beachte den Unterschied. Die Erzieherinnen sollen sich mit Sprache befassen, die Lehrer mit Sprachförderung und DaZ. Und sofort fordert der Sprachdidaktiker Michael Becker-Mrotzek (Universität zu Köln) auf derselben Tagung ein festes Modul Sprachförderung innerhalb der Lehrerausbildung. Die Elementarvoraussetzung eines Wissens über Sprache wird für die Erzieherinnen gemacht, für die Lehrer schon nicht mehr. Ein ‚festes Modul Sprache‘ ist für das Lehrerstudium längst nicht überall vorgesehen und offenbar gilt die Regel: Je weiter Schülerinnen und Schüler in ihrer Schulkarriere fortschreiten, desto unwichtiger wird der Sprachunterricht, so dass man die gymnasiale Oberstufe ohne Übertreibung als weitgehend von „Sprachbetrachtung und grammatischer Analytik freie Zone“ (Schermer 2011: 364) bezeichnen kann. Was in den oben besprochenen Beispielen aus den Bildungsstandards als Sprachferne herausgestellt wurde, entspricht dem auf das Genaueste.

Was steckt hinter diesem Faktum, warum verschwindet die Muttersprache in der gymnasialen Oberstufe so konsequent hinter der Beschäftigung mit Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Didaktik, Erziehungswissenschaft und dem einen oder anderen kulturwissenschaftlichen Thema? In den meisten Lehrplänen für die Primar- und Sekundarstufe I steigen die sprachlichen Anforderungen von Jahrgang zu Jahrgang in schließlich schwindelerregende Höhen, so dass durchaus der Eindruck entstehen kann, für die gymnasiale Oberstufe bleibe kaum noch etwas zu tun. Aber wer glaubt daran? Auch den Autoren solcher Texte möchte wohl niemand einen derartigen Zynismus unterstellen. In seinem Bericht über den Germanistentag 2013 in Kiel schreibt Wolfgang Krischke (FAZ vom 2.10.1013, N3): „Der Lehrer muss die heute gültigen Standards vermitteln, damit die Schüler sich auch außerhalb ihrer Milieus verständigen können und beruflich und gesellschaftlich nicht ins Abseits geraten. [...] Dass Orthographie und Literalität schon von selbst reifen würden, hat sich als Irrglaube herausgestellt.“

Geht man der Frage für die Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife nach, geben Personen, die mit Interna der KMK-Arbeit vertraut sind, durchweg als Erklärung, die Standards seien das Ergebnis einer mühsamen Kompromissuche. Das habe in vielen Punkten zu eher abstrakten Formulierungen bei den Zielen und Anforderungen geführt. Daran gibt es im Prinzip nichts zu kritisieren, wir haben nun einmal ein föderales Bildungssystem. Eine Erklärung für das Meiden einer Beschäftigung mit dem Deutschen ist so aber nicht zu gewinnen.

nen. Es geht ja um den Gegenstand selbst und nicht um den Grad der Abstraktheit des Zugriffs auf den Gegenstand. Kaum jemand aus dem Kreis der für die Standards im Fach Deutsch Verantwortlichen dürfte es wohl riskieren, deren Sprachferne explizit zu verteidigen. Die Scheu vor einer Berufung des einfachen Tatbestandes, dass die deutsche Sprache über länderspezifische Schul- und Kulturpolitiken hinweg das einigende Band der Industrie- und Kulturnation sei und schon deshalb einer Förderung in *allen* Ländern auf *allen* Schulstufen anheimgegeben sei, dürfte jedoch ebenfalls verbreitet sein.

Wie zahlreiche vergleichbare Texte sind die Bildungsstandards (2012) in einem eigenartig indikativischen Sprachmodus verfasst. Es steht einfach da, was die Schüler tun. Stilistisch erinnern sie an bestimmte Werbetexte, in denen eine Wirklichkeit beschworen, aber nicht nach bestem Wissen realistisch beschrieben wird. Und dabei unterlaufen wieder und wieder Formulierungen über Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die alles nur Denkbare auf sehr hohem Niveau betreffen, sogar die Sprache selbst. Zu lesen ist beispielsweise:

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte orthografisch und grammatisch korrekt sowie fachsprachlich präzise, prägnant und stilistisch angemessen erfassen (16)
- Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen (20)
- sprachliche Strukturen und Bedeutungen auf der Basis eines gesicherten Grammatikwissens und semantischer Kategorien erläutern (25)
- Strukturen und Funktionen von Sprachvarietäten beschreiben (25)

Wie passen derartige Anforderungen mit dem Schülerwissen zusammen, das oben in Abschnitt 2 charakterisiert wurde? Die Antwort lautet nicht etwa „Sie sind damit nicht vereinbar“. Jedenfalls wird sie kaum jemand so geben wollen. Der Zusammenhang stellt sich auf andere Weise her. Dazu noch einmal Heike Schmoll (FAZ vom 25. Juni 2013, 1): „Derzeit sieht es so aus, dass das Abitur nur noch weiter ‚auf Linie‘ gebracht wird – in Richtung der auf ‚Kompetenz‘ getrimmten Schulaufgaben und Klausuren, die zur Inhaltsleere tendieren und im schlechtesten Falle nur testen, ob ein Schüler die Aufgabe aufmerksam gelesen hat, um dann die verschlüsselt enthaltene Antwort zu finden.“ Man hat die Methode des scharfen Hinsehens so weit entwickelt, dass sie nicht mehr nur für Aufgaben im Multiple-Choice-Verfahren greift. Selbst Aufgaben, die scheinbar auf bestem fachlichen Niveau angesiedelt sind, werden ihr zugänglich gemacht. Im muttersprachlichen Unterricht gehört dazu die Devise ‚Möglichst wenig Deutsch im Deutschunterricht‘.

Die unter Mühen verfassten und verabschiedeten Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife werden auf absehbare Zeit das Maß fürs Abitur setzen und – wie jede Prüfungsanforderung – auf den vorbereitenden (hier eben den gymnasialen) Unterricht zurückwirken. Das ist kein Grund zum Optimismus, was die Bedeutung des Deutschen für den Deutschunterricht betrifft. Und doch schließen die Stan-

dards nicht aus, dass in den Gymnasien mehr und anderes getan wird, als sie verlangen. Dazu hätte die Sprachwissenschaft einiges beizutragen.

Literaturverzeichnis

- Bildungsstandards (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der KMK vom 4. 12. 2003. München 2004.
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (2012): www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen/2012/2012_10_18-bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf, aufgerufen am 5. Oktober 2013.
- Bremerich-Vos, A. (1999): ‚Farbiger‘ Grammatikunterricht. Studierende und ihre ‚Grammatikbiographien‘. In: Klotz, P. & Peyer, A. (Hrsg.): *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 25-52.
- Bremerich-Vos, A. (2013): *Ein Kompetenzstufenmodell für den Bereich ‚Sprachreflexion‘ für den mittleren Schulabschluss*. Vortragsmanuskript, Univ. Duisburg-Essen.
- Dürscheid, C. (in diesem Band): Was kann der Deutschunterricht für die Sprachwissenschaft leisten?
- Eisenberg, P. (2004): Wieviel Grammatik braucht die Schule? *Didaktik Deutsch* 17, 4-25.
- Frentz, H. & Lehmann, C. (2003): Der gymnasiale Lernbereich ‚Reflexion über Sprache‘ und das Hochschulzugangsniveau für sprachliche Fähigkeiten. *Didaktik Deutsch* 14, 92-98.
- GramKidsII (2013): Kooperationsprojekt des IDS und der Ruhr-Universität Bochum GramKidsII – Grammatische Kenntnisse in der Sekundarstufe II. *IDS aktuell*, April 1013, 2. Siehe auch www1.ids-mannheim.de/gra/ kooperationsprojekte/gramkidsii, aufgerufen am 30. April 2013.
- Habermann, M. (2013): Von der Schule zur Universität: Zum Funktionswandel von Grammatik im BA-Studium. In: Koepcke, K.-M. & Ziegler, A. (Hg.) (2013), 35-60.
- Koepcke, K.-M. & Ziegler, A. (Hg.) (2013): *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Rödel, M. (in diesem Band): Die länderübergreifende Abituraufgabe Deutsch. Wissen und Kompetenzen für eine Partizipation am gesellschaftlichen Diskurs.
- Scherner, M. (2011): Über die Schulgrammatik hinaus: Von der Phrase zur Textverarbeitung. Ein integrativer Neuansatz für die Deutschdidaktik der Sekundarstufe II. In: Köpcke, K. M. & Ziegler, A. (Hg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen*. Berlin/New York: de Gruyter (= RGL 293), 363-381.
- Wurst, A. (in diesem Band): Linguistisches Wissen aus dem Studium für die Schule am Beispiel Bayerns.