

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
8. Jahrgang 2003 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Hartmut Frentz / Christian Lehmann

**DER GYMNASIALE LERNBEREICH
„REFLEXION ÜBER SPRACHE“ UND
DAS HOCHSCHULZUGANGSNIVEAU
FÜR SPRACHLICHE FÄHIGKEITEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 8. H. 14. S. 92-98.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Hartmut Frenz und Christian Lehmann

DER GYMNASIALE LERNBEREICH „REFLEXION ÜBER SPRACHE“ UND DAS HOCHSCHULZUGANGSNIVEAU FÜR SPRACHLICHE FÄHIGKEITEN

1 Vorbemerkung

Zwischen den sprachlichen Fähigkeiten, die Studienanfänger aufweisen, und den Eingangsvoraussetzungen, die in bestimmten universitären Studiengängen, insbesondere den sprachlich orientierten, gemacht werden, klafft eine merkbare Lücke. Das Defizit als solches ist nicht neu, neu ist jedoch sein Ausmaß. Wir vertreten die These, dass die sprachliche Bildung der Abiturienten in den letzten Jahren unter anderem deswegen zurückgegangen ist, weil die gymnasialen Lehrpläne und Prüfungsanforderungen in den sprachlichen Fächern seit Beginn ihrer Neugestaltung zu Anfang der 90er Jahre den sprachlich-reflexiven Fähigkeiten zu wenig und zu unsystematisch Raum gegeben haben. Wir skizzieren das Ausmaß des Defizits und plädieren für eine Neubegründung des Lernbereichs ‚Reflexion über Sprache‘.

2 Reflexion über Sprache

Das wesentliche Ziel der Pädagogik ist es, den Menschen zum mündigen, verantwortungsbewusst handelnden Mitmenschen zu machen. Das setzt voraus, dass er seine Handlungen kontrollieren kann, und dies setzt wieder voraus, dass er darüber reflektieren kann. Ein erheblicher Teil aller menschlichen Tätigkeit ist Sprachtätigkeit. Verantwortlich zu sprechen setzt voraus, dass man über Sprache reflektieren kann.

Sprachliche Gegenstände – Wörter, Sätze, Konstruktionen, Paradigmen usw. – sind zeichenhaft, verbinden also eine wahrnehmbare mit einer rein geistigen Seite. Von sprachlichen Gegenständen liegen immer nur Repräsentationen vor, deren Bezug auf den sprachlichen Gegenstand selbst variiert, und sie sind häufig kontextentbunden. Reflexion über Sprache erfordert daher ein *Abstraktionsniveau* ähnlich dem der Mathematik.

Sprache ist eine Tätigkeit, die unter gegebenen Rahmenbedingungen kognitive und kommunikative Ziele zu erreichen sucht. Aus dieser Zielorientiertheit leitet sich ihre *Systematizität* ab. Gleichzeitig ist sie unter allen kreativen Tätigkeiten diejenige, an der nicht bloß Künstler oder sonst Menschen mit besonderen Fähigkeiten, sondern alle Mitglieder der Gemeinschaft in gleicher Weise teilhaben. Die Sprache ist deshalb *exemplarisch* für ein Konventionengefüge, das sowohl für den Einzelnen als auch für die soziale Gemeinschaft wesentliche Funktionen erfüllt, das alle mitprägen, das aber nur deshalb funktioniert, weil es hochgradig systematisch ist. Wie an der Mathematik kann man am Sprachsystem Gesetzmäßigkeit, hierarchischen Aufbau, Regelmäßigkeit, Kohärenz in der Komplexität studieren; aber im Unterschied zur Mathematik weist die Sprache diese Eigenschaften nicht

deswegen auf, weil sie den Gesetzen der Logik unterworfen ist, sondern weil sie kognitive und kommunikative Funktionen in einer sozialen Gemeinschaft erfüllt.

Sprachliche Einheiten schichten sich in mehreren *Komplexitätsebenen*, vom Laut über das Wort zum Satz und Text. Je höher die Ebene, desto größer das Maß an *Bewusstheit*, mit welchem die zugehörigen sprachlichen Einheiten manipuliert werden. Z.B. kann man erst dann vernünftig über die Wirkung eines rhetorischen Kunstgriffs, eines Werbegags oder eines Gedichtverses reden, wenn man das Funktionieren der dabei jeweils eingesetzten lautlichen, grammatischen und lexikalischen Mittel versteht. Als Beispiel mag das berühmte Werbeplakat vom August 1990 dienen: "Gutgriffig, leichtwiezig und unkaputtbar sind die neuen 1,5-Liter-Plastikflaschen von Coca-Cola." Wenn man auch nur einen Schritt über die Diagnose hinausgelangen will, dass dieser Satz nicht der Sprachnorm entspricht, muss man offensichtlich Begriffe zur Analyse von Wortbildungsformen zur Verfügung haben.

Die Analyse von Kommunikationsproblemen und ihre Lösung setzt voraus, dass Sprache nicht nur benutztes Mittel, sondern auch Gegenstand der Reflexion ist. Dazu muss bewusst gemacht werden können, was sonst automatisch und also unbewusst abläuft. Hierzu muss die *Metakommunikation* beherrscht werden. Diese ist als Kommunikation über Kommunikation ein wesentliches Element der Ausbildung kommunikativer Kompetenz. Metakommunikation bedient sich einer *Metasprache* als "begriffliches Werkzeug", das auch die grammatische Terminologie einschließt. Der Ausbildungsgrad von Metasprache korrespondiert mit dem Entwicklungsstand sprachproduktiven, sprachrezeptiven und sprachreflexiven Handelns. Sprachliche Bildung schließt also wesentlich die Ausbildung der Metasprache ein.

3 Bildungsziele im sprachlichen Bereich

Die allgemeinsten Ziele der sprachlichen Bildung bestehen darin, den Menschen dazu zu befähigen,

- solche kognitiven und kommunikativen Aufgaben zu bewältigen, die genuin sprachliche Aufgaben sind,
- über die Bandbreite der sprachlichen Funktionenhierarchie in kontrollierter Weise zu verfügen,
- kognitive und kommunikative Ziele den sozialen und kulturellen Umständen angepasst zu verfolgen,
- auf diese Tätigkeit angemessen zu reflektieren,
- wesentliche Prinzipien funktionsgesteuerter Systematizität zu begreifen.

Beim Abitur sollten elementare metasprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten in folgenden Bereichen als vertraut vorausgesetzt werden können:

1. Sprachsystem

- Das Verhältnis von Laut und Schrift wird durchschaut, orthographische Regeln werden erläutert.

- Sprachliche Ausdrücke beliebiger Komplexität werden unter Einsatz der Begriffe, die im "Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke" der KMK (s.u.) enthalten sind, grammatisch analysiert. Dazu gehört insbesondere die Analyse von Wortformen nach den Formen und Funktionen ihrer grammatischen Kategorien sowie die Analyse von Sätzen nach den Kategorien und Satzgliedfunktionen ihrer Bestandteile.
- Elementare paradigmatische lexikalische Relationen (Synonymie, Homonymie, Metapher usw.) werden erkannt.
- Wesentliche Komponenten des Sprachsystems (Lautsystem und Bedeutungssystem, Lexikon und Grammatik, je mit ihren Bestandteilen und ihrem Aufbau) und ihre Funktionen werden durchschaut.
- Die Beziehung zwischen der Struktur sprachlicher Ausdrücke und ihren Funktionen wird in onomasiologischer und semasiologischer Richtung hergestellt.

2. Sprachliche Variation

- Über die Stellung der Sprachnorm und ihr Verhältnis zu Dialekten und anderen Sprachvarietäten sowie das Verhältnis von Schriftsprache zu gesprochener Sprache herrschen aufgeklärte Vorstellungen.
- Elementare Begriffe des Sprachwandels (z.B. des lexikalischen Wandels) und der Geschichte der deutschen Sprache sind geläufig.
- Der Begriff der genetischen Verwandtschaft von Sprachen und die Verwandtschaftsverhältnisse der Schulsprachen sind bekannt.
- Methoden des kontrastiven Vergleichs werden auf bekannte Sprachen angewandt.

4 Bestandsaufnahme

4.1 Vorgeschichte

Die Aufgabe, jungen Menschen die Grundbegriffe der Grammatik beizubringen, fiel in Mitteleuropa seit ca. 2000 Jahren dem **Lateinunterricht** zu. Noch bis zur Mitte des 20. Jh. konnte der Unterricht der gymnasialen Mittel- und Oberstufe sowohl in der Muttersprache als auch in modernen Fremdsprachen auf der Voraussetzung basieren, dass Grammatikkenntnisse vorhanden waren und (von den Eigenheiten der jeweiligen modernen Sprache unabhängige) Grammatikbegriffe deshalb in diesen Fächern nicht Unterrichtsgegenstand sein mussten.

In den letzten Jahrzehnten sind bekanntlich – in enger zeitlicher Nachbarschaft – zwei Ereignisse eingetreten, die diesen Zustand einschneidend verändert haben:

1. Der Lateinunterricht wurde weitgehend abgeschafft.
2. Der Versuch, Grammatikunterricht durch die Einführung der generativen Grammatik im Gymnasium neu zu etablieren, schlug gründlich fehl.

Die Folge dieser beiden Ereignisse war zunächst, dass Grammatikunterricht auf dem Gymnasium keinen klaren Platz mehr hatte. In Reaktion auf Ereignis 1 wurde zwar

die Rolle der Linguistik im Muttersprachunterricht gestärkt. Jedoch wurden diese Bemühungen durch Ereignis 2 sofort konterkariert. Die Reaktion hierauf war, auf Grammatik im Gymnasium weitgehend überhaupt zu verzichten und statt dessen die Rolle der Pragmatik, genauer: der Reflexion über Kommunikation und ihre Bedingungen zu stärken. Wir zeigen das noch anhand der *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch*.

4.2 Derzeitige Situation

Dieser drei Jahrzehnte währende Zweifel an der Bedeutsamkeit des "Grammatikunterrichts", also an der begründbaren Funktion systemlinguistischer Beschreibungen in der Ausbildung pragmatisch-kommunikativen Könnens, führte zu einem schleichenden Abbau der Sprachreflexion im Unterricht: Die Sprachreflexion als *systembezogenes Handlungsfeld* verlor ihre (grammatik-)theoretische Orientierung. Erkenntnisse über sprachliche (insbesondere grammatische) Phänomene und ihre Beziehungen wurden situativ, erfahrungsbezogen, kontextabhängig und damit mehr oder weniger sporadisch und unsystematisch vermittelt. Unter Berufung auf die allseits gepriesene Integrativität unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse wurde die extrinsische Passfähigkeit isolierter sprachlicher Fälle zum Hauptkriterium für die Auswahl derselben. Das "System" blieb auf der Strecke und die "Integration" funktionierte nicht im gewünschten Maße, da die Integrationsbasis fehlte: Lernende können eben nur das integrieren, was sie sich zuvor – z.T. auch systematisch und in gezielter Lernerbeit – angeeignet haben.

Es gilt also, diesen Teilbereich der "Reflexion über Sprache" wieder stärker in das Bewusstsein der Lehrenden und Lernenden zu rücken. Nur bei einer ausgewogenen, alle sprachreflexiven Teilbereiche umfassenden Unterrichtsarbeit vermag der gesamte Lernbereich "Reflexion über Sprache" seinen Beitrag zu Sprachbeherrschung zu leisten.

Chancen für eine Neubestimmung der Sprachvermittlung haben sich spätestens in den 90er Jahren eröffnet. Die Erkenntnisse der kognitiven Psychologie führten auch in der Sprachdidaktik zu der Einsicht, dass Lernen ein *konstruktives Handeln* ist, bei dem die Lerner eigenaktiv ein Wissensnetz aufbauen. Das geschieht durch Integration neuen Wissens in jeweils individuell strukturiertes Vorwissen. Der Prozess ist zwar stark subjektiv geprägt, in seinem erfolgreichen Verlauf jedoch von systemhaften Verknüpfungsmechanismen abhängig. Das Bewusstmachen von Systematik bedeutet Strukturierungshilfe.

Die *Standards für den Mittleren Schulabschluss Deutsch* (Sekretariat der KMK 1995) legen einen fachlichen Schwerpunkt "Reflexion über Sprache" fest. Im Abschnitt 4.3 "Wesentliche sprachliche Phänomene beschreiben, benennen und in ihrer Funktion erfassen" werden sogar die folgenden "Ziele und Inhalte" formuliert: "fachspezifische Begriffe zur Beschreibung von Sprache (vgl. u.a. KMK-Vereinbarung «Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke» vom 26.02.1982) sicher anwenden". Dieses für den Mittleren Schulabschluss geltende

“Anspruchsniveau” wird allerdings in den darauf aufsetzenden Richtlinien nicht aufgegriffen.

Die **Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch (EPA)** vom 01.12.89 sehen (§1) drei Arten von fachlichen Inhalten vor:

1. Schriftliche und mündliche Kommunikation,
2. Angemessener Umgang mit Texten,
3. Sprachbetrachtung.

Deren Darstellung sind jeweils 15, 30 und 11 Zeilen gewidmet. Die Neufassung der EPA vom 24.05.02 sieht (§1.1) folgende vier Arten von Inhalten (jeweils mit Textumfang) vor:

1. Erschließen von Texten und Medienprodukten (47 Z.),
2. Schriftliches und mündliches Darstellen (9 Z.),
3. Reflektieren über Sprache (4 Z.),
4. Beherrschen von Methoden und Arbeitstechniken (34 Z.).

Dies spiegelt getreulich die Rolle wider, die dem Reflektieren über Sprache in der Entwicklung von 1989 bis heute zugeordnet ist, und legt gleichzeitig beredtes Zeugnis für das völlige Fehlen von Konzepten in diesem Bereich ab.

Die EPA weisen darüber hinaus ein eklatantes *Ungleichgewicht von literaturwissenschaftlichen und linguistischen Konzepten* auf. Z.B. wird im §1.2 im Leistungskursfach Deutsch “differenzierte literaturwissenschaftliche Terminologie” und “Literaturtheorie” verlangt, jedoch nichts Entsprechendes auf Seiten der Linguistik. Diese Unausgewogenheit steht in bemerkenswertem Gegensatz sowohl zu den universitären Studienplänen, die in ganz Deutschland für alle Philologien ein gleiches Gewicht der linguistischen und literaturwissenschaftlichen Anteile vorsehen, als auch zu der Relevanz der betreffenden Kenntnisse und Fertigkeiten für das berufliche und geistige Leben im 21. Jahrhundert.

Reflexion über das Sprachsystem beruht auf der Eingangsvoraussetzung, dass Sprache eine auf bestimmte Zwecke orientierte Tätigkeit ist. Jede Sicht auf das Sprachsystem, die sich auf dessen Strukturen beschränkt und von deren Funktionen absieht, ist dem Gegenstand unangemessen. Aber auch das Umgekehrte gilt: Jedes Reden über Funktionen und Wirkungen von Texten, das von den Strukturen und Ausdrucksmitteln absieht, mit denen solche Funktionen erfüllt und solche Wirkungen erzielt werden, ist unprofessionelles Geschwätz.

Analysiert man die Binnenstruktur des Lernbereichs “Reflexion über Sprache” in den *Lehrplänen des Faches Deutsch*, so spiegelt sich die generelle Unsicherheit – insbesondere beim Anteil grammatischer Unterweisung – wider. Auf die fundamentale Frage nach der Auswahl und Anordnung des Stoffes, nach der klassenstufenbezogenen Progression sprachreflexiver Inhalte gibt es nur wenige praktikable Antworten.

Das Fazit ist: Die Abiturienten haben grammatisches Wissen großenteils nie erworben; sie haben das erworbene nach so vielen Jahren, in denen es nicht mehr reaktiviert wurde, wieder vergessen; die Abiturprüfung ist selbst nicht dazu angetan,

dem entgegenzuwirken. Da ist es nicht zu erwarten, dass die Studienanfänger in diesem Bereich über nennenswerte Fähigkeiten verfügen.

Gemäß den *Lehramtsprüfungsordnungen* sind fortgeschrittene linguistische Theorien und Methoden Gegenstand des linguistischen Anteils an der Ausbildung in den sprachlichen Fächern. Jedoch können die Studenten diese Ziele nicht erreichen, weil sie, wie gesehen, die Voraussetzungen nicht erfüllen.

5 Korrekturmaßnahmen

Schule und Universität befinden sich in einem Zirkel in folgendem Sinne: Was ein Schüler lernt, ist Voraussetzung für das, was ein Student lernt; dies ist Voraussetzung für das, was ein Lehrer kann, und dies ist Voraussetzung für das, was er einen Schüler lehrt. Dieser Zirkel kann ein *Circulus vitiosus* sein in dem Sinne, dass wenn auf einer Stufe die Voraussetzungen schlecht sind, sie notwendigerweise auf allen Stufen schlecht sind. Wir haben argumentiert, dass dies derzeit der Fall ist.

Aber natürlich gilt auch das Umgekehrte: Wenn man an einer Stelle ein hohes Niveau sichert, schafft man dadurch gleichzeitig die Voraussetzung für ein hohes Niveau in allen Phasen des Zirkels. Im Prinzip wäre es also denkbar, an einer Stelle im Zirkel den Hebel anzusetzen und bestimmte Standards zu erzwingen. Zum Beispiel könnte die Universität bei den Abschlussamina auf einem bestimmten Niveau bestehen. Die Folge wäre, dass nur Absolventen mit den entsprechenden Kenntnissen und Fähigkeiten Lehrer würden, und der Rest des Zirkels würde im Laufe von Generationen in Ordnung kommen.

Eine solche brachiale Lösung ist allerdings aus verschiedenen Gründen nicht wünschbar und auch nicht die effizienteste. Korrekturmaßnahmen sollten besser an allen Stellen des Zirkels gleichzeitig ansetzen.

Die traditionelle Konzeption, den Grammatikunterricht in den Lateinunterricht zu verlagern, war theoretisch und didaktisch wohlbegründet. Es gab zu ihr keine klare Alternative. Daraus folgt, dass es bei ersatzlosem Wegfall des Lateins *ceteris paribus* keine einfache Lösung für das Defizit an Sprachsystemkenntnis gibt.

Wir setzen Folgendes voraus:

- Die Grammatik der in der Schule vermittelten Sprachen ist hochgradig ähnlich und weitgehend mit denselben Begriffen zu bewältigen.
- Die meiste Reflexion über Sprache, die von einem gebildeten Menschen erwartet werden muss, kann in der Muttersprache und über die Muttersprache erfolgen.
- Zur Reflexion über Sprache gehört unabdingbar auch der Vergleich von Sprachen. Dies wiederum setzt die Beherrschung von Fremdsprachen und eine Kenntnis von deren Sprachsystem voraus.

Aus diesen Voraussetzungen folgt, dass die Hauptlast im Lernbereich *“Reflexion über Sprache” dem Deutschunterricht zukommt*. Die anderen sprachlichen Fächer profitieren hier von den Leistungen des Deutschunterrichts und steuern ihm lediglich solche Kenntnisse und Fertigkeiten bei, die für den Sprachvergleich nötig sind.

- Grammatikunterricht auf der Universität nachzuholen, würde das bestehende niedrige Abiturniveau im Bereich Sprachreflexion legitimieren und zementieren.
- Die Prüfungsanforderungen im Lehramtsfach Deutsch sind freilich nur zu erfüllen, wenn an Struktur und Inhalten des Studiums keinerlei Abstriche gemacht werden. Deshalb bleibt als kurzfristiger Ausweg nur, Sprachsystemkenntnisse an einem frühen Punkt des Studiums zu überprüfen, ob sie nun Gegenstand universitärer Lehre gewesen sind oder nicht.

*Anschrift der Verfasser: Prof. Dr. Hartmut Frentz und Prof. Dr. Christian Lehmann,
Universität Erfurt, Postf. 909221, 99105 Erfurt*