

**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>  
9. Jahrgang 2004 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Peter Eisenberg*

**WIEVIEL GRAMMATIK  
BRAUCHT DIE SCHULE?**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 9. H. 17. S. 4-25.

---

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.

Peter Eisenberg

## WIEVIEL GRAMMATIK BRAUCHT DIE SCHULE?<sup>1</sup>

### 0. Zusammenfassung

Die Frage nach der Menge von Grammatik ist nicht zu trennen von der Frage, welche Art von Grammatik die Schule braucht. Und diese ist ihrerseits nur zu beantworten, wenn man weiß, wozu sie gebraucht wird. Zweierlei steht im Vordergrund.

Der größere Teil des Deutschunterrichts beschäftigt sich unmittelbar oder mittelbar mit Sprache zum Zwecke ihres Erwerbs und der Entwicklung ihres Gebrauchs. Die Anteile sind nach Schultyp und Altersstufe unterschiedlich, aber immer bedeutend. Noch offensichtlicher gilt das für den Fremdsprachenunterricht. Also soll Grammatik in der Schule gelehrt werden, also sollen Schülerinnen und Schüler sie lernen und also muß man klären, wie der Transfer zum impliziten Kenntnissystem aussehen kann. Grammatik ist dann zum Beispiel dem Lernbereich Reflexion über Sprache zugeordnet und die meiste Mühe wird auf fachdidaktische Methodik verwendet. Eine so begründete Konzeption findet sich etwa bei einem methodisch flexiblen integrierten Grammatikunterricht wieder.

Zu den alltäglichen Aufgaben der Lehrer und besonders der Sprachlehrer gehört es, das sprachliche wie das metasprachliche Verhalten von Schülern zu beurteilen und das heißt zunächst, es zu verstehen. Beurteilung und erst recht Sanktionierung von Sprachverhalten ohne ein solches Verstehen orientiert zwangsläufig auf die Durchsetzung einer sprachlichen Norm, die nicht begründet werden muß. Auch können Bildungsstandards für das Fach Deutsch ihren Charakter als äußerliche Festlegungen nur verlieren, wenn klar ist, was in den sprachgebundenen Aufgaben an sprachlichen Anforderungen steckt. Was Lehrer zur Bewältigung beider Arten von Anforderungen über Sprache wissen müssen, betrifft nicht ausschließlich, aber in erster Linie Grammatik. Gefordert ist Wissen über die sprachliche Form und deren Funktionalität.

Führt man sich weiter vor Augen, daß der sprachliche Sozialisationsprozeß an allgemeinbildenden Schulen im wesentlichen ein Prozeß der Literalisierung im weiteren Sinn des Begriffs ist und daß dieser erstens für große Sprechergruppen an eine erhebliche Restrukturierung des impliziten Sprachwissens gebunden ist und zweitens aus externen Gründen immer schwieriger wird, dann gewinnen die genannten Anforderungen an Lehrer noch einmal an praktischer Bedeutung.

---

<sup>1</sup> Leicht überarbeiteter Text des Plenarvortrages auf der 26. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft am 25. 2. 2004 in Mainz.

Der Beitrag möchte zeigen, wie weit das notwendige ‚Wissen über Sprache‘ als grammatisches Wissen anzusehen ist, welche grammatiktheoretischen Implikationen sich ergeben und welche Konsequenzen für die Lehrerbildung absehbar sind. Wieviel Grammatik die Schule braucht, ist eine ganz andere Frage als die, wieviel Grammatik Schüler lernen sollen. Und: Wir Sprachwissenschaftler haben schon verloren, wenn unsere Grammatik sich nicht unmittelbar als das relevante Wissen über die Sprache erweisen läßt.

## 1. Worüber wir reden und worüber nicht

Ein Sprachwissenschaftler meiner Generation wird kaum umhinkönnen, sich daran zu erinnern, daß viele Leute in der Zeit seiner wissenschaftlichen Jugend behauptet haben, die Schule brauche die ganze Grammatik und diese Grammatik sei das, was wir, die Sprachwissenschaftler, gerade neu erfinden. Heute muß die Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft einen ziemlichen Kraftakt vollziehen, um ‚Linguistik in der Schule‘ zum Leitthema ihrer Jahrestagung zu machen. So ändern sich die Zeiten. Wie sie das gemacht haben, ist oft erörtert worden. Von den Traumata der ‚Linguistisierung des Deutschunterrichts‘ in den 70er Jahren soll, das wird gleich versprochen, im folgenden nicht die Rede sein (Voigt 1998: 80ff.).

Aus heutiger Sicht ist die Titelfrage unter zwei Aspekten zu bearbeiten. Der erste formuliert sie um in die konkretere Frage, wieviel und welche Grammatik und Orthographie Kinder in der Schule lernen sollen. Ich werde mich mit ihr nur am Rande befassen.<sup>2</sup> Diese Frage richtet sich in erster Linie an Lehrer und *deshalb* auch an Sprachwissenschaftler, die Lehrer ausbilden.<sup>3</sup> Der zweite Aspekt, um den es im vorliegenden Beitrag vor allem gehen soll, betrifft die Frage, was Sprachwissenschaftler an Wissen über die Sprache an Lehrer und zukünftige Lehrer, besonders natürlich an Sprachlehrer und unter ihnen Deutschlehrer, vermitteln sollen, wenn es *nicht* direkt um schulischen Grammatikunterricht geht.

Es wird dafür plädiert, den Lehrern ein möglichst umfangreiches Wissen an die Hand zu geben, von dem sie dort Gebrauch machen, wo sie mit dem Sprachverhalten der ihnen anempfohlenen Kinder umzugehen haben. Um konkret zu werden, greifen wir zwei typische Lehrtätigkeiten heraus und trennen sie zu analytischen Zwecken, nämlich das Beurteilen von sprachlichen Leistungen (Abschnitt 2) und das Entwickeln von sprachlichen Leistungen (Abschnitt 3). Beides wird so weit herunterbuchstabiert, daß man direkt über Grammatisches sprechen kann. Den Schluß bilden Folgerungen für die Lehrerbildung, die sich unmittelbar daraus ergeben (Abschnitt 4).

---

<sup>2</sup> Im Rahmen der Tagung wurde diese Frage an anderer Stelle behandelt.

<sup>3</sup> Im weiteren Text ist meist von Lehrerbildung die Rede. Damit sind Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung gemeint.

## 2. Beurteilen sprachlicher Fähigkeiten

### 2.1. Bildungsstandard und Standardsprache

Zwar gehört das Beurteilen zur Schule wie zur Kirche die Orgel, aber sein Stellenwert und seine Konsequenzen sind durchaus Wandlungen unterworfen. Das gilt gerade auch für die Beurteilung sprachlicher Leistungen in der Muttersprache. Im Augenblick setzen die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz im Fach Deutsch das Maß (Bezug hier: Bildungsstandards 2003). Die Standards sind gut dazu geeignet, sich vor Augen zu führen, welche Anforderungen an Lehrer tatsächlich gestellt werden.

Auf den ersten Blick sind diese Anforderungen nicht hoch, soweit es um Grammatik geht. So legen Hartmut Frenzt und Christian Lehmann (2003) in ihrer Arbeit zum Hochschulzugangsniveau für sprachliche Fähigkeiten dar, über welche grammatischen Kenntnisse Schüler verfügen müssen, die ein Studium philologischer Fächer absolvieren wollen. Eine Schlüsselrolle für die gesamte Palette dieser Fächer wird dem Deutschunterricht zugewiesen und es wird gezeigt, wie der Erwerb solcher Kenntnisse im Zusammenwirken von Schule und Hochschule zunehmend schwieriger wird (dazu weiter Bremerich-Vos 1999). Lehmann beklagt dann zu Recht, daß die Bildungsstandards der KMK auch nicht ein einziges konkretes Lernziel zur Grammatik enthalten, daß also der Lehrerbildung in dieser Hinsicht praktisch der Boden entzogen wird.

Sieht man jedoch die Bildungsstandards darauf hin an, was von den Lehrern an sprachlichem Wissen verlangt wird, ergibt sich ein anderes Bild. Es ist beinahe gleichgültig, wo man die Standards aufschlägt: fast überall werden hohe Anforderungen vorausgesetzt und man hat den Eindruck, daß dies gar nicht zu Bewußtsein kommt. Mit Anforderungen an Lehrer wird wie mit einem unbegrenzt vorhandenen Rohstoff hantiert, dessen Vorhandensein oder Nichtvorhandensein man besser gar nicht thematisiert.

In der Redeweise der Standards (2003: 11) gibt es „drei Kompetenzbereiche im Fach Deutsch“ (man versuche einmal, diese Formulierung genau zu verstehen), nämlich (1) Sprechen und Zuhören, (2) Schreiben und (3) Lesen. Lassen wir den Mangel an Systematik dieser Einteilung auf sich beruhen. Zum Sprechen und Zuhören heißt es dann: „Die Schülerinnen und Schüler bewältigen kommunikative Situationen in persönlichen, beruflichen und öffentlichen Zusammenhängen situationsangemessen und adressatengerecht. Sie benutzen die Standardsprache. Sie achten auf gelingende Kommunikation und damit auch auf die Wirkung ihres sprachlichen Handelns. Sie verfügen über eine Gesprächskultur, die von aufmerksamem Zuhören und respektvollem Gesprächsverhalten geprägt ist.“

Bleiben wir ganz beim Sprachlichen und vergegenwärtigen wir uns, was an Kenntnissen erforderlich ist, wenn die Sprache der Schüler beurteilt werden soll in Hinsicht auf

- Adressatenbezug
- Situationsangemessenheit
- Respekt und Höflichkeit
- gelingende Kommunikation
- sprachliches Handeln und seine Wirkung
- Standardsprache.

Jeder der Bereiche ist ein sprachwissenschaftliches Schwergewicht und sollte wohl irgendwo in der Lehrerbildung vorhanden sein, wenn er die ihm in den Standards zugeschriebene Bedeutung auch nur im Ansatz erhalten soll. Jeder von ihnen wäre es wert, näher beleuchtet zu werden, um seine Wichtigkeit zu erhellen. Wir greifen den Gebrauch der Standardsprache heraus, der fast lakonisch und mit der größten Selbstverständlichkeit ins Spiel gebracht wird und der mit wie ohne Bildungsstandards am direktesten und unausweichlichsten eine Beurteilung von Schülersprache erzwingt. Und zumindest dieser Bereich ist mit Wertungen und letztlich quantifizierenden Wertungen verbunden. Wertungen in Punkten und Noten setzen voraus, daß etwas gezählt werden kann. Im einfachsten Fall sind das – vielleicht gewichtete – Fehler. Dies setzt umgekehrt ein Tertium comparationis voraus, und das ist die sprachliche Norm. Standardsprache ist ohne Norm nicht zu haben, auch wenn man sich bemüht, den Begriff zu vermeiden. Die Struktur des Beurteilungsprozesses setzt die Norm voraus, und umgekehrt erzeugt sie sie, eben weil man eine Norm braucht. Die Beurteilung sprachlicher Leistungen auf dem Hintergrund sprachlicher Normen ist deshalb geradezu ein Idealfall dafür, daß Beurteilungen objektiv im Sinne von vergleichbar sein können. Sprachliche Normen sind deshalb teilweise zum Rückzugsgebiet für beurteilungsmüde Lehrer geworden, ein Biotop für Gerechtigkeit im Verständnis von Objektivität. *Alles* hängt am Normbegriff und daran, wieweit Fehler als notwendig für Lernfortschritte oder allein in Hinsicht auf die Norm bewertet werden. Das muß man für das folgende im Hinterkopf behalten.

## 2.2. Grammatikfehler

Setzen wir bei der methodisch keineswegs veralteten Untersuchung von Peter Braun ‚Beobachtungen zum Normverhalten bei Studenten und Lehrern‘ (1979) an. Braun läßt eine größere Zahl von grammatischen Zweifelsfällen (genau sind es 23) auf sprachliche Richtigkeit hin beurteilen. Ein sprachlicher Zweifelsfall ist das, was der Zweifelsfälle-Duden (Duden 1965) dazu erklärt. Was die Beurteilung betrifft, schließt sich Braun ebenfalls den Bewertungen des Duden an. Es geht dabei um eine Reihe von Fällen, die in unserem Zusammenhang immer wieder genannt werden und zum festen Inventar solcher Erörterungen gehören. z.B. *mit drei Liter(n) Milch, Er lehrt mich (mir) die französische Sprache, die Atlasse/Atlanten*.

Brauns bemerkenswertes und in der Lehrerbildung höchst bewußtseinsbildend wirkendes Ergebnis ist, daß die Beurteiler aus den genannten Gruppen wesentlich mehr

Fehler finden als sie nach dem Zweifelsfälle-Duden finden dürften, und daß sie andererseits eine größere Zahl von Fehlern nicht finden, die sie finden müßten. Der Duden läßt also Varianten zu, die von den (zukünftig) Lehrenden nicht ohne weiteres akzeptiert werden. Das ist das Eine.

Das Zweite ist natürlich, daß Studierende sich in Fällen wie den genannten nicht ohne weiteres auf die ‚richtige‘ Lösung verständigen können; daß sie eine Lösung favorisieren, die ihrem eigenen Sprachgebrauch nicht entspricht; und daß sie schließlich die Frage aufwerfen, was eigentlich hinter der Forderung stecke, es müsse eine und genau eine Lösung geben.

Brauns Untersuchung basiert auf einer Kumulation von Zweifelsfällen. Sie entspricht damit vom Typ des Sprachmaterials her einem Diktat. Nun wissen wir, daß es zumindest kompliziert ist, aus den Rechtschreibleistungen in Diktaten auf Rechtschreibleistungen allgemein zu schließen. Wir wissen deshalb nach einer Untersuchung dieser Art möglicherweise wenig darüber, wie sich Lehrer tatsächlich bei der Beurteilung der Sprache ihrer Schüler in Hinsicht auf grammatische Richtigkeit verhalten. Wir wissen aber bestimmt: je fixer die Menge von sprachlichen Zweifelsfällen ist, die jeder kennt, desto leichter wird es, sich auf einen Kanon von Lösungen zu verständigen. Man braucht wohl kaum auszuführen, daß dies nicht im Sinne einer vernünftigen Beurteilung sein kann.

Braun beklagt dann, daß die getesteten Versuchspersonen weitgehend ‚einwertige‘ Normentscheidungen treffen, wo ‚mehrwertige‘ vom Duden erlaubt sind. Um diese ‚mehrwertigen‘ geht es jetzt. Typische Formulierungen von Duden Band 9 sind: "Nach Präpositionen mit Dativ schwankt der Sprachgebrauch:... Mit drei Liter(n) reich ich aus." Oder zu *lehren, kosten*: "Man wird diesen Gebrauch des Dativs der Person angesichts der Ausnahmestellung der beiden Verben ‚lehren‘ und ‚kosten‘ nicht länger als Fehler bezeichnen können." Oder: Der Rechtschreibduden läßt kommentarlos *die Balkons* und *die Balkone* zu, während 66% der Befragten *die Balkons* für falsch halten.

Vom Duden werden also Formvarianten (nehmen wir einmal an, es handelt sich um welche) nebeneinandergestellt. Im Sinne eines liberalen und ‚realistischen‘ Begriffs von sprachlicher Norm wird der Verzicht auf Herausstellung einer bestimmten Variante als Standarddeutsch, Hochdeutsch usw. gefordert. Der für das Wissen über das Deutsche entscheidende Punkt ist folgender. Wer mehrere Varianten nebeneinandersetzt und sie als solche gelten lassen will, tut vom Verständnis eines Zusammenhangs von Norm und System her nichts anderes als der, der genau eine Variante gelten läßt. Alle genannten Gründe für etwas wie Variantenliberalität sind im linguistischen Verständnis externe Gründe. Es sind Gründe, die mit dem sprachlichen Wissen im engeren Sinn nichts zu tun haben.

Das sprachliche Wissen im engeren Sinn ist an dieser Stelle grammatisches Wissen, mit dem geklärt werden kann, welche Stellung die Varianten im System haben. Im ersten Schritt braucht man dazu sogar ausschließlich grammatisches Wissen. Methodisch kann zugegriffen werden nach dem Prinzip: stelle dir vor, es gäbe nur Variante A und stelle dir vor, es gäbe nur Variante B. Erst wenn du beides verstanden hast, stelle weitere Fragen.

Die weiteren Fragen betreffen in erster Linie das Verhältnis der Varianten zueinander. Bleiben wir zunächst beim Inventar der grammatischen Ladhüter, dann ist das Ergebnis des Vergleichs in vielen Fällen, daß die vermeintlichen Varianten keine sind. Das betrifft etwa den Indikativ/Konjunktiv in der indirekten Rede, es betrifft *weil* mit Verbzweit- vs. Verbletztsatz, es betrifft das Verhältnis von *der Drache* und *der Drachen* und zahlreiche vergleichbare Paare von Formen. In all diesen Fällen ist der Formunterschied sehr wohl an einen Bedeutungsunterschied gebunden. Es ist immer wieder faszinierend, mit Lehrern oder Lehrerstudenten das Verhältnis von Form und Funktion auf diesem Hintergrund zu erörtern und zu der Erkenntnis vorzustoßen, inwiefern mit dem normativen Verbot einer Form ein Funktionsverlust einhergehen kann.

In anderen Fällen gibt es für Varianten in der Tat keinen Funktionsunterschied, oder sagen wir vorsichtiger, wir haben bisher keinen Funktionsunterschied feststellen können. Wenn wir gute andere Erklärungen haben, d.h. wenn wir das Verhältnis der Varianten zueinander ohne funktionale Begriffe beschreiben können, sind solche Fälle ebenfalls von Interesse. Denn sie zeigen, was *systeminterne* Funktionalität bedeutet. Ihr Verständnis führt zu einem Blick auf die Sprache, den wir unter allen Umständen bei unseren Sprachlehrern entwickeln sollten. Es folgen wieder zwei kleine Beispiele auf der Grundlage von Formulierungen des Zweifelsfälle-Dudens.<sup>4</sup> Zum Schwa der 1. Ps Sg des Präs Ind bei den Vollverben heißt es (2001: 449): „Ausfall des Endungs-*e* in der 1. Person Singular Präsens Aktiv findet sich vor allem in der Mundart, in der Umgangssprache und in literarischen Texten: *Ich schreib dir. Ich wohn in einem steinernen Haus* (Schiller). Sonst bleibt das *e* im Allgemeinen erhalten (*Ich schreibe einen Brief*).“

Aus neueren Arbeiten zur Paradigmenstruktur wissen wir, daß es sich aller Wahrscheinlichkeit nach nicht so verhält, sondern daß Schwa entsprechend den Regeln des paradigmatischen Ausgleichs gesetzt wird (Raffelsiefen 1995). Je einheitlicher die prosodische Struktur, d.h. die Silbenfolge, desto größer wird der Druck auf die Form der 1. Ps Sg, die Prosodie der Mehrheit der Formen zu übernehmen. Es ergibt sich für den Indikativ Präsens (ohne Synkretismen) etwa die Reihe in 1 mit von links nach rechts steigender Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Schwa in der 1. Ps Sg (nach Eisenberg 2004: 189).

(1)

a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.
<i>drohe</i>	<i>klaue</i>	<i>hole</i>	<i>lohne</i>	<i>reife</i>	<i>Bete</i>	<i>bade</i>
<i>drohst</i>	<i>klaust</i>	<i>holst</i>	<i>lohnst</i>	<i>reifst</i>	<i>Betest</i>	<i>badest</i>
<i>droht</i>	<i>klaut</i>	<i>holt</i>	<i>lohnt</i>	<i>reift</i>	<i>Betet</i>	<i>badet</i>
<i>drohn</i>	<i>klaun</i>	<i>holn</i>	<i>lohn</i>	<i>reifen</i>	<i>Beten</i>	<i>baden</i>

<sup>4</sup> Verwendet wird die neueste Auflage (Duden 2001). Interessanterweise formuliert sie in verschiedenen Zusammenhängen strikter normorientiert als ältere Ausgaben des Zweifelsfälle-Dudens.

Die mithilfe von 1 illustrierte Hypothese über das Auftreten von Schwa setzt jede strukturell blinde Normierung außer Kraft. Sie postuliert darüber hinaus spezifische empirische Untersuchungen, die m.W. noch nicht durchgeführt sind. Vor allem aber liefert sie eine Deutung für das Auftreten der Varianten, die eine Reihe von wichtigen grammatischen Grundbegriffen verwendet. Man wird hier etwa substantiell über Basierung und Wirkung von Analogie in der Morphologie und über paradigmatische Beziehungen allgemein zu sprechen haben.

Das zweite Beispiel. Zum Gebrauch von *nicht brauchen* mit Infinitiv bzw. *zu*-Infinitiv heißt es (Duden 2001: 184): „Besonders in der gesprochenen Sprache wird das *zu* vor dem Infinitiv oft weggelassen, d.h., verneintes oder eingeschränktes *brauchen* wird wie verneintes oder eingeschränktes *müssen* verwendet: *Du brauchst nicht kommen* = *Du musst nicht kommen*...Damit schließt sich *brauchen* an die Reihe der Modalverben an, die ebenfalls mit dem reinen Infinitiv verbunden werden...“

Hier hat man in der Tat eine Begründung dafür, daß eine Variante auftritt. Sie ist stichhaltig mit dem Hinweis auf die Modalverben, aber nicht mit dem alleinigen Hinweis auf *nicht müssen*. Es wäre geradezu widersinnig, wenn ein so schwerwiegender Eingriff in die Syntax von *brauchen* stattfände, nur damit eine Konstruktion herauskommt, die dasselbe wie eine schon vorhandene leistet. Auf diese Weise verbaut man ein Verständnis eher als es zu fördern, und der Glaube an einen Zusammenhang von Form und Funktion wird auch nicht gefördert, wenn es kurz danach heißt: „In der gesprochenen Sprache wird zuweilen das *-t* der 3. Person Singular (*er brauch* statt *er braucht*) weggelassen. Obwohl *brauchen* dadurch ebenfalls den Modalverben angeglichen wird (vgl. die *t*-losen Formen *er darf*, *er muss*, *er soll*), ist diese Form doch nicht zulässig. Es kann nur heißen: *Er braucht das nicht [zu] bezahlen*.“

Der Ansatz für die Konkurrenz zwischen *nicht brauchen* und *nicht müssen* liegt wahrscheinlich bei einer Gebrauchslücke, die *nicht müssen* beispielsweise im Verhältnis zu *nicht dürfen*, *nicht sollen* und auch dem englischen *must not* hat (2).

(2)

a.	<i>Du darfst kommen – Du darfst durchaus auch nicht kommen</i>
b.	<i>Du sollst Gott fürchten und lieben – Du sollst nicht töten</i>
c.	<i>You must read that – You must not read that</i>
d.	<i>Du mußt das lesen – Du mußt das nicht lesen</i>
e.	<i>Du mußt das lesen – Du darfst das nicht lesen</i>
f.	<i>Du mußt das lesen – Du brauchst das nicht lesen</i>

Im jeweils zweiten Satz von 2a-2c bezieht sich *nicht* bzw. *not* auf das Vollverb, während es sich bei *müssen* in 2d auf das Modalverb bezieht, d.h. *nicht müssen* ist im Gebrauch beschränkt und wird hier durch *nicht dürfen* (2d) ersetzt, das nun in einfacher Opposition zu *nicht brauchen* (2f) steht. Die Verhältnisse sind im einzelnen in der Literatur beschrieben (Öhlschläger 1989; Diewald 1999). Ein gut ausge-



bildeter Deutschlehrer wird wohl einen Normfehler zu konstatieren haben, wenn ein Schüler schreibt *Er brauch das nicht bezahlen*. Er weiß aber auch, daß es Gründe für die Wahl der Verbform gibt.<sup>5</sup> Ein Verständnis des Zusammenhangs kann in derartigen Fällen zu einer eigenständigen Beurteilung des Sprachverhaltens der Schüler führen. Eben das ist das Ziel aller Bemühungen in der Lehrerbildung.

Mit einem funktionalen Zugriff hat man mindestens im Ansatz auch die Möglichkeit zur Trennung von Grammatikfehlern und Ausdrucksfehlern, soweit diese nicht rein lexikalischer Art sind und so weit sie sich überhaupt aus der Beziehung von Grammatik und Stilistik rekonstruieren lassen. Denn stilistische Variation wird ja bei jeder strengeren Explikation des Begriffs als Variation im Gebrauch grammatischer Mittel verstanden. Während ‚echte‘ Grammatikfehler über Grammatikalitätsurteile zu ermitteln sind, führen grammatische Varianten in der Regel auch zu stilistischen. Die zitierten Qualifikationen aus dem Zweifelsfälle-Duden illustrieren das bereits. Für die schulische Praxis ist dies von erheblichem Interesse. Viele Lehrer neigen dazu, Dinge als Ausdrucksfehler zu markieren, die sie eigentlich für Grammatikfehler halten. Sie tun es mit schlechtem Gewissen und im vermeintlich wohlverstandenen Interesse ihrer Schüler und sie wissen eben nicht, daß sie nach jeder vernünftigen linguistischen Redeweise tatsächlich Ausdrucksfehler im Sinne von ‚unpassenden‘ Stilvarianten als solche anstreichen.

Ziehen wir vorläufige Schlüsse. Die Grammatik, die wir Lehrerstudenten beibringen, sollte zwei Eigenschaften haben. Sie sollte zum ersten unabhängig von Normfragen die prototypischen Strukturen in Phonologie, Morphologie und Syntax des Deutschen explizieren. Jede Fixierung auf das angesprochene Inventar an Zweifelsfällen muß dabei vermieden werden. Grammatik sollte zweitens nicht als Wissen von diesen Strukturtypen, sondern als Methodik zu ihrer Ermittlung aus geeigneten sprachlichen Daten gelehrt werden. Auf diesem Wege läßt sich von vornherein ein Gefühl dafür entwickeln, daß man zu grammatischen Aussagen von der Sprache her kommt und nicht umgekehrt von grammatischen oder gar grammatiktheoretischen Postulaten her nach Entsprechungen in der Sprache sucht. So trivial diese Schlüsse klingen mögen, so weit sind wir doch davon entfernt, sie als selbstverständliche Voraussetzung in Sprachdidaktiken und Sprachbüchern vorzufinden.

Ein mit all dem verbundenes praktisches Problem soll wenigstens angesprochen werden. Wenn man auf die angedeutete Weise Grammatik lehrt, bedeutet das keinen höheren Aufwand als wenn man irgendwie anders, sei es von einer aufwendig zu vermittelnden Grammatiktheorie oder von einem ausgeprägten normativen Verständnis her vorgeht. Das Selbstbewußtsein, das man Studierenden schlicht gesetzten Normanforderungen gegenüber mit auf den Weg gibt, ist sowohl sachlich (sprachlich) als auch pädagogisch gut begründet, es kann aber zu erheblichen Schwierigkeiten im Schulalltag führen. Ich sehe diese Schwierigkeiten wohl und möchte sie in keiner Weise kleinreden. Für die Lehrerbildung kommt m.E. dennoch kein anderer als der angedeutete Weg infrage. Kompromisse kann man ja nur ma-

---

<sup>5</sup> In Eisenberg/Voigt (1990) wird zwischen Normfehlern und Systemfehlern unterschieden. Erstere sind in der Regel systematisch rekonstruierbar, letztere nicht.

chen, wenn man in der Lage ist, überhaupt erst einmal eine andere Position als die des routinierten Alltags einzunehmen.

### 2.3. Orthographiefehler

Bei der Auseinandersetzung mit der Beurteilung von Orthographiefehlern wird manches, was eben über Grammatik gesagt wurde, bestätigt. Manches sieht auf den ersten Blick anders aus, stellt sich aber bei näherem Hinsehen als etwas heraus, das man auch für die Grammatik allgemein bedenken sollte. Oder anders gesagt: wir werden Anlaß haben, einiges von dem oben Gesagten zu revidieren und genauer zu formulieren, nachdem die Beschäftigung mit Orthographie stattgefunden hat. In gewisser Weise stellt die Orthographie so etwas wie einen Extrem- und Modellfall dessen dar, was man beim Beurteilen von sprachlichen Leistungen zu bedenken hat.

Der Hauptunterschied zur Grammatik allgemein ist, daß wir es bei der Orthographie mit einer kodifizierten Norm zu tun haben. Ich bin fest entschlossen, im folgenden nichts zur Neuregelung der Orthographie zu sagen und gehe einfach davon aus, daß das Deutsche noch immer eine kodifizierte orthographische Norm besitzt. Für die Lehrerbildung ist dann zweierlei besonders wichtig.

1. Bei einer seriösen linguistischen Ausbildung kommt man nicht umhin, den Unterschied zwischen orthographischen Regeln und graphematischen Regularitäten zu explizieren. Damit wird nicht nur ein spezifischer Blick auf die orthographische Norm selbst geöffnet, sondern auf sprachliche Normen generell. Kaum ein Gegenstand ist geeigneter als die Orthographie, wenn man auf die Notwendigkeit einer Unterscheidung von implizitem Sprachwissen einschließlich seiner normierenden Kraft und explizitem Regelwissen und seiner Normiertheit zu sprechen kommen möchte.

2. Es besteht im allgemeinen kein Zweifel daran, welche Varianten einer Wortschreibung zugelassen sind und welche nicht. Damit ist die Frage, was richtiges und gutes Deutsch sei, auf einen minimalen Umfang von Zweifelsfällen beschränkt. Allerdings sind die Varianten selbst gesichert. Das führt dazu, daß Lehrer viel direkter danach befragt werden, warum man *aufgrund/auf Grund* auf zwei Weisen, *anhand* aber nur auf eine Weise schreiben kann.

Oben war davon die Rede, daß bei grammatischen Beurteilungen zwischen grammatisch abweichend einerseits und stilistisch markiert andererseits zu unterscheiden sei. Bei der Beurteilung von Orthographiefehlern zeigt sich nun, daß diese Unterscheidung nicht ausreicht. Eine Erkenntnis der Schriftlichkeitsforschung als einem gemeinsamen Unternehmen von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik ist ja, daß ein undifferenzierter Umgang mit Normabweichungen in der Orthographie nicht nur nicht vorwärts führt, sondern unabsehbare negative Folgen für den Orthographieerwerb und sogar den Erwerb der Schriftsprache und der Fähigkeit zu schreiben haben kann. Es wird, um den Extremfall zu nennen, durchaus die These vertreten, daß ein falscher Orthographieunterricht einen erheblichen Anteil am Entstehen von Rechtschreibschwäche haben kann.

Aus solchen Gründen verfügen wir schon seit längerer Zeit über eine Reihe von nützlichen Fehlertypologien, und wir verfügen auch über eine Reihe von ausgearbeiteten Ansätzen, die linguistisch besser fundiert sind als für den Grammatikunterricht allgemein. Zu nennen sind beispielsweise Röber-Siekmeyer (1993), Hinney (1997) und Thomé (1999), vieles zusammengefaßt in Schübel (2000). Allen gemeinsam ist die Überzeugung, daß es in einer altverschrifteten Sprache wie dem Deutschen eine schriftliche Sprache gibt, die grammatische Information zu einem erheblichen Teil anders kodiert als die mündliche Sprache. Konsequenz dieses Tatbestandes ist, daß die Grammatik der Kinder mit dem Schriftspracherwerb restrukturiert wird und daß dieser Restrukturierungsprozeß explizit begleitet und gefördert werden kann, jedenfalls aber nicht behindert werden darf. Dies allein hat erhebliche Konsequenzen für die Lehrerbildung.

Im Basisartikel des letzten Orthographieheftes von Praxis Deutsch (Eisenberg/Feilke 2001) wird das Wort *stämmig* wie in *Du bist doch eher stämmig* als ‚orthographisch anspruchsvoll‘ im Vergleich zu Wörtern wie *müde*, *locker*, *heikel* oder *offen* bezeichnet. Orthographisch anspruchsvoll kann man es nennen, weil es besonders viele Möglichkeiten bietet, auf konstruktive Weise falsch geschrieben zu werden. Beim üblichen und vollkommen akzeptablen Orthographieunterricht ist der Extremfall gegeben in der Schreibung *schemich* oder vielleicht sogar *schdemich*, denn der dentale Plosiv hat ja in der gegebenen Position phonetisch alle Merkmale des sog. stimmhaften.

Die Schreibung *stämmig* nimmt nur eine einzige der grundlegenden Graphem-Phonem-Korrespondenzen ohne Änderung auf (nämlich [ɪ] schreibt man als <i>), und sie ist dennoch vollständig regelhaft. Darüber zu verfügen, setzt Wissen über die obwaltenden Regularitäten voraus. Die Didaktik arbeitet in ihren avancierten Ansätzen nach dem Verfahren der analytischen Trennung der einzelnen Parameter. Sie stellt damit eine echte Laborsituation zur Verfügung und löst das Wort *stämmig* durch sog. Modellwörter nach den wirksamen Regularitäten in seine Schreibbestandteile auf (3).

(3)

a. Anfangsrand	b. Umlaut	c. Geminat	d. g-Spirantisierung
<i>stämmig</i>	<i>stämmig-Stamm</i>	<i>stämmig-Stämme</i>	<i>stämmig-stämmige</i>
<i>stetig</i>	<i>blättrig-Blatt</i>	<i>völlig-volle</i>	<i>Heftig-heftige</i>
<i>spaltig</i>	<i>köpfig-Kopf</i>	<i>rissig-Risse</i>	<i>König-Könige</i>
<i>schlaksig</i>	<i>waldig-Wald</i>	<i>madig-Made</i>	<i>Rettich-Rettiche</i>
<i>schneidig</i>	<i>haarig-Haar</i>	<i>freudig-Freude</i>	<i>ehrlich-ehrliche</i>
<i>schattig</i>	<i>mehlig-Mehl</i>	<i>farbig-Farbe</i>	<i>Stich-Stiche</i>
<i>schdemich-stemich</i>	<i>stemich-stämich</i>	<i>stämich-stämmich</i>	<i>stämmich-stämmig</i>

Möglicherweise zeigen die Didaktiker gleich, daß einige der Beispiele besser gewählt werden können. Demonstriert werden soll ja nur, daß die Parameter sich trennen lassen und es auf diese Weise möglich ist, implizites Sprachwissen bei den Lernern zu transportieren, wenn bei den Lehrern ein entsprechendes Sprachwissen vorhanden ist. Darum geht es eben.

Das Verhältnis von Geschriebenem und Gesprochenem allgemein und von Grammatik und Orthographie im besonderen ist bei weitem noch nicht soweit aufgearbeitet, wie es für die Lehrerbildung erforderlich wäre. So wird die Diskussion über eine Erforschung der gesprochenen Sprache einerseits und der geschriebenen Sprache andererseits in den vergangenen Jahren teilweise so geführt, daß beide Seiten darauf bestanden haben, sie seien bisher in der Forschung mit ihren jeweiligen Spezifika zu kurz gekommen. Zusammengenommen führt das zu einem niederschmetternden Ergebnis. Seit der denkwürdigen Arbeit von Helmut Lüdtkke (1969) über das Verhältnis von Alphabetschrift und segmentaler Phonologie ist nur teilweise ein notwendiger Reflexionsprozeß über diese Seite unseres Gegenstandes eingang gekommen. Beispielsweise fangen wir an, zu verstehen, was eigentlich der Gegenstand des klassischen Strukturalismus gewesen ist und in welchem Umfang er unreflektiert bis heute fortgeschrieben wird. Wo ein solcher Reflexionsprozeß eingesetzt hat, verdanken wir das zu einem guten Teil den praktischen Anforderungen, die aus der Schule an die Sprachwissenschaft herangetragen wurden. Es ist also durchaus nicht so, daß Geben und Nehmen eine einseitige Angelegenheit wäre.

Ein zweites schließt sich an. Wenn man mit Lehrern über das Verhältnis von Orthographie und Grammatik spricht, dann verbindet sich für die meisten von ihnen beides an der Schreibung der Konjunktion *daß*, an der Großschreibung der Substantive, der Zeichensetzung und neuerdings der Getrennt- und Zusammenschreibung. Es wäre viel gewonnen, wenn es uns gelänge, die gesamte Wortschreibung in die Grammatik zurückzuholen, d.h. den Unterschied von Orthographie und Grammatik einfach abzuschaffen. Das ist absolut sachgerecht und es würde helfen, das Normbewußtsein bezüglich Orthographie in der richtigen Weise zu verändern.

### 3. Entwickeln sprachlicher Fähigkeiten

In der Zusammenfassung ist davon die Rede, daß der sprachliche Sozialisationsprozeß, wie er in der Schule unter Normalbedingungen verläuft, in wesentlichen Teilen als ein Literalisierungsprozeß verstanden werden kann, als ‚Erziehung zur Schriftlichkeit‘ (z.B. Günther 1993). Er ist verbunden mit

- einer weitgehenden Restrukturierung der Grammatik. Damit wird jeder Erwerbtheorie widersprochen, die von einer kontinuierlichen Entwicklung des bereits Vorhandenen spricht.
- der Herausbildung eines metasprachlichen Bewußtseins. Dieses Bewußtsein, das die Basis allen expliziten Sprachwissens bildet, ist schriftinduziert. Die Frage für die Forschung ist längst nicht mehr, ob es sich so ver-

halte, sondern in welchem Umfang auch das implizite Sprachwissen schriftdeterminiert ist.

- einer mehr oder weniger ausgeprägten Veränderung der Fähigkeit, Sprache dekontextualisiert zu verwenden. Gerade in dieser Hinsicht sind die Voraussetzungen der Kinder sehr verschieden und damit auch die Startbedingungen für den Erwerb von Literalität.

Bezieht man das auf unsere herrschenden linguistischen Ideologien, dann ergeben sich noch immer viele Unverträglichkeiten. Unter Didaktikern und Schriftgelehrten ist dennoch in den vergangenen Jahren zum Konsens und sogar zur Binsenweisheit geworden: wer meint, Kinder lernten in der Schule in erster Linie, eine Sprache zu schreiben, die sie bereits sprechen können, hat gute Aussichten, einen falschen und erfolglosen Sprachunterricht zu konzipieren.

Was dann als sinnvolles und notwendiges Lehrerwissen in Hinsicht auf das Verhältnis von Gesprochenem und Geschriebenem und die Eigenschaften von Sprache in den beiden Medialitäten angesehen werden kann, soll wieder an einem ziemlich beliebig herausgegriffenen Beispiel erläutert werden. Ich stütze mich dabei vor allem auf Projektpapiere von Sören Ohlhus (2003) und Juliane Stude (2003) aus dem Dortmunder DFG-Projekt ‚Orale und literale Diskursfähigkeiten: Erwerbsmechanismen und Ressourcen‘ (Leitung Uta Quasthoff) sowie auf eine Siegener Untersuchung zur Figurenrede von Thorsten Pohl (2003; 2004).

Zum Ausgangspunkt kann man folgende Feststellung machen. Wenn Kinder in den ersten Klassen Texte schreiben, ist deren Verhältnis zu entsprechenden gesprochenen abhängig von der Textsorte. In einer Spielerklärung etwa fällt ein Kind aus dem dritten Schuljahr inhaltlich wie sprachlich im Geschriebenen um fast ein Jahr gegenüber dem, was es im Gesprochenen kann, zurück. Inhaltlich werden sieben Punkte spezifiziert und ausgezählt, hier am Beispiel des Memory von Materialeinführung über Spielgedanke, Spielhandlung und Spielziel. Sprachlich geht es um einen demonstrierenden vs. explizierenden Stil, die grammatisch genau unterschieden werden können. Ersterer lebt von der Reihung, er ist in diesem Sinn ikonisch. Letzterer verwendet kausale, konditionale und vielfältige temporale Bezüge, generische Sätze und andere spezifische, grammatisch faßbare sprachliche Mittel. Ihre Beherrschung kann, insbesondere wenn sie dem Lehrer bekannt und bewußt sind, ohne Schwierigkeiten forciert werden und beeinflußt dann das Entwicklungstempo im Geschriebenen. Ohne dies fällt das Kind sozusagen in den demonstrierenden Stil zurück und holt seine im Gesprochenen schon vorhandenen Möglichkeiten erst allmählich ein. Spielerklärungen sind danach ein Text- bzw. Diskurstyp, der von den Kindern zuerst interaktiv erworben und entwickelt wird. Eben dies hat weitreichende Implikationen sprachlicher wie konzeptueller Art.

Ganz anders bei Erzählungen. Hier sind Kinder schreibend dem Gesprochenen voraus. Schon im 2. Schuljahr sind Erzählungen, soweit sie überhaupt zustande kommen, global strukturiert. Meist wie oben angedeutet mit einer linearen Struktur, die der Chronologie folgt und parataktisch strukturiert ist. Gelegentlich aber auch schon profiliert, beispielsweise durch einen sog. Planbruch. Wichtig ist nun, daß dieser

Planbruch bei Fantasieerzählungen viel eher auftritt als bei Erlebnis-erzählungen und daß er meist mit der Verwendung spezifischer sprachlicher Mittel einhergeht, Mittel der sprachlichen Intensivierung wie lexikalische Variation, Reduplikation, Vokabular der Diskontinuität oder abrupten Veränderung, Lautmalereien usw., aber eben auch mit spezifischen grammatischen Mitteln. Eine besondere Rolle spielt die direkte Rede. Die direkte Rede gehört zu den signifikanten sprachlichen Mitteln, wenn es um Signalisierung dieser Art von Diskontinuität im Text geht.

Man kann verallgemeinern. Thorsten Pohl (2003: 9) formuliert, daß „die Figurenrede in einer Differenzkonstellation zum ‚Gesamttext‘ etabliert“ werde. Zwei Beispiele dazu in (4).

(4)

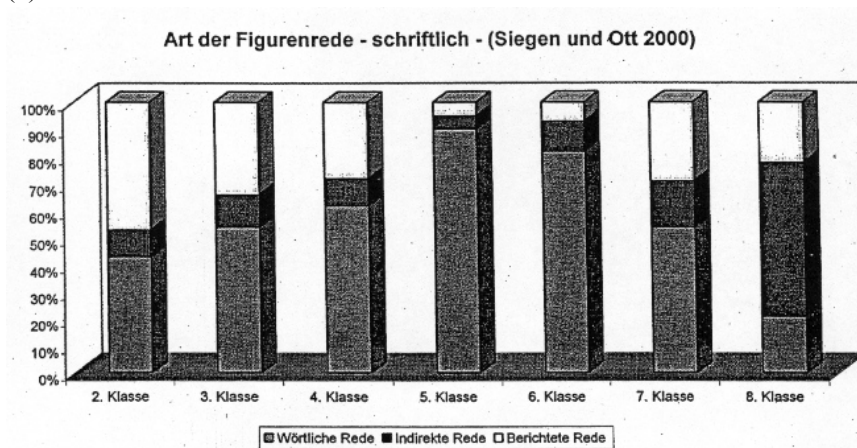
- a) *Sie wärn Freunde gewesen; meine hätte nämlich ganz viele Kleider; Deine hätte schon auf meine Kleine gewartet; Die warn jetzt hinten in den Stall geritten, das hätte niemand gesehn; Du mußtse anrufen, sie wär grad am ausziehen; Niemand wär dran, weil alle böse auf sie warn; Jetzt hätte meine angerufen und hätte gesagt „Ich komme gleich“; Jetzt hätts geklingelt.* (Text aus Knobloch 2001).
- b) *Es war einmal ein Mann. Der fuhr ganz gemütlich mit einem geklauten Fahrrad. Der Mann hatte einen schwarzen Hut. Der Mann hatte auch ein Handy es klingelt und er ging dran. Und das Gebüsch wo der Polizist sich versteckt hatte das hatte gewackelt und der Polizist hatte geschrien Hände hoch oder es knallt. Und dann ist der Mann in Ohnmacht gefallen. Und dann hatte der Polizist genügend zeit den Mann ins Gefängnis zu bringen.* (Text aus Korpus Siegen).

Die besondere Funktion und die besonderen Anforderungen an die Verwendung von direkter Rede bestehen offensichtlich darin, daß die gesprochene Sprache innerhalb des geschriebenen Textes erscheint und damit verlangt ist, bei medialer Einheitlichkeit konzeptionell variabel zu werden. Man kann sich gut vorzustellen, welche Schwierigkeiten und Lernfortschritte mit der Verwendung dieses Mittels verbunden sind. Sehen wir uns an, wie die Entwicklung insgesamt verläuft (5).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> In die Darstellung sind Ergebnisse aus Ott (2000) eingegangen.

(5)



In geschriebenen Erzählungen wächst der Anteil der direkten (hier ‚wörtlichen‘) Rede an der Figurenrede bis zur 5. Klasse schnell an, um dann auf Kosten der indirekten Rede zurückzugehen. Unter berichteter Rede wird hier die Verwendung von Verba dicendi, sentiendi usw. verstanden, ohne daß der Redehalt wiedergegeben wird, z.B. *Karla schimpfte. Paul redete*. Sie expliziere „allein den Illokutionswert des betreffenden Sprechaktes“ (Pohl 2003: 5). Das ist wohl ein Irrtum (s.u.).

Wichtig ist im Augenblick vor allem, dass die Verteilung der Redeformen in mündlichen Erzählungen anders aussieht (Pohl 2003: 10). Insbesondere ist der Anteil der direkten Rede signifikant niedriger, d.h. die direkte Rede kann im Gesprochenen ihre Differenzfunktion nicht so leicht entfalten wie im Geschriebenen. Das ist ganz logisch.

Sieht man sich nun die direkte Rede selbst an, findet sich das Erwartete: je mehr sie verwendet wird, desto entwickelter ist ihre sog. Ausdrucksfunktion. Damit wird genau das erfaßt, was die direkte Rede konzeptionell mündlich oder eben zur Sprache der Nähe gehörig macht (Pohl 2003: 14f.). Quantität und Qualität fallen zusammen.

Schließlich ist der signifikante Anstieg der indirekten Rede ab Mitte der Sekundarstufe I zu erklären, und das stellt die Autoren der genannten Studien vor erhebliche Probleme. Richtig ist wahrscheinlich der Hinweis, es handele sich um eine Wiedernäherung an die Sprache des Berichts, insofern bei der indirekten Rede deiktische Verschiebungen nicht stattfinden. Völlig unvereinbar damit ist aber der gleichzeitige Hinweis, die indirekte Rede sei syntaktisch komplexer als der Rest, sie sei hypotaktisch organisiert, während direkte und berichtete parataktisch seien.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Es ist überhaupt bemerkenswert, welche geradezu wahrnehmungspräformierende Rolle diese Begriffe seit ihrer Verwendung in der emanzipatorischen Soziolinguistik der 70er Jahre spielen, vgl. z.B. Schulz (1973).

Die Grammatik macht dazu ein einfaches Angebot. Verbkomplemente sind im Verhältnis zum verbalen Kern oder auch zum Trägersatz nicht entweder parataktisch oder hypotaktisch positioniert, sondern sie sind immer an den Kern im Sinne einer Rektionsbeziehung gebunden. Aber sie können auf unterschiedliche Weise und unterschiedlich stark in die übergeordnete Einheit integriert oder nichtintegriert sein. Es handelt sich bei dieser Art von Integration um einen rein syntaktisch explizierbaren Sachverhalt, mit dessen Erfassung es möglich wird, unterschiedliche Komplementformen entlang einer Integrationskala zu ordnen, etwa so:

(6)

- a) *Karl behauptet: „Ich habe gestern den Rubikon überschritten.“*
- b) *Karl behauptet, er hat gestern den Rubikon überschritten.*
- c) *Karl behauptet, er habe am 24. Januar den Rubikon überschritten.*
- d) *Karl behauptet, daß er am 24. Januar den Rubikon überschritten hat.*
- e) *Karl behauptet, daß er am 24. Januar den Rubikon überschritten habe.*
- f) *Karl behauptet, am 24. Januar den Rubikon überschritten zu haben.*
- g) *Karl behauptet sein Überschreiten des Rubikon am 24. Januar.*

Mit dem Integrationskonzept, das an dieser Stelle weder allgemein noch bezüglich der in 6 vorgeschlagenen Ordnung erläutert wird (dazu Fabricius-Hansen (1992), unter etwas anderem Aspekt Wegener (2001)), können etwa auch alle Abstufungen zwischen direkter und indirekter Rede erfaßt werden, wie sie an deiktischen und Modusverschiebungen erkennbar sind. Es sei auch der Hinweis erlaubt, daß das ‚Indirektheitskontinuum‘ nicht, wie es in der neueren Erwerbsliteratur häufig heißt, ein Ergebnis diskursanalytischer Überlegungen ist, sondern zuerst rein grammatisch formuliert wurde, vgl. insbesondere Plank (1986).

Es zeigt sich nun, daß die Entwicklung beim schriftlichen Erzählen in Richtung auf stärkere Integration verläuft, d.h. in Richtung auf eine Sprachform, die insgesamt komplexer, kompakter und damit eben schriftsprachlicher wird. Das Integrationskonzept erlaubt nicht lediglich, die Daten fein zu klassifizieren, sondern vor allem, sie über *einen* Leisten zu schlagen. Mit einem derartigen Vorgehen läßt sich die Entwicklung in diesem Bereich der Syntax des Geschriebenen so um eine Größenordnung genauer beschreiben.

Wahrscheinlich fällt außerdem eine Reihe weiterer Möglichkeiten zur Deutung der Daten an. So erweist es sich nach 6 als Irrtum, die berichtete Rede als ein einheitliches Phänomen anzusehen. Die berichtete Rede kann vieles oder eben nichts im Komplement enthalten. Sie ist aus Sicht der Integrationskala entweder eine Konstruktion, in der es nichts zu integrieren gibt (und die dann tatsächlich auf den ‚Illokutionswert‘ des Verbs reduziert ist) oder sie weist die Komplemente mit der höchsten Integration auf.

Und noch etwas springt ins Auge. Einige der wichtigsten und viele weitere Verben aus dem Kernbereich der Verba dicendi besetzen die Objektposition obligatorisch,



allen voran *sagen*. Man hat hier vielleicht einen rein grammatischen Ansatzpunkt dafür, daß schon im frühesten Stadium des Erzählens auf direkte und sogar indirekte Rede gar nicht verzichtet werden kann.

Das alles sind vorläufige und nicht ausgearbeitete Überlegungen. Sie können vielleicht verdeutlichen, wie nützlich eine genauere grammatische Durchdringung der Fakten wäre. Das Grammatische ist keinesfalls die ganze Miete, aber es liefert inzwischen weit entwickelte, differenzierte Möglichkeiten, systematisch und im Detail über die sprachliche Form zu reden, sie überhaupt zu erkennen und explizit verfügbar zu machen.

Das grammatische Reden über Sprache ist in manchen Zusammenhängen ausreichend, in anderen ist es nicht ausreichend. Häufig ist es dann aber notwendig, bleibt Mittel zum Zweck. Das diskutierte Beispiel zum Schriftspracherwerb zeigt, was mit dieser Feststellung gemeint ist. Wir haben dasselbe an vielen anderen Stellen ebenfalls erlebt und erleben es immer aufs Neue. Die Sprechakttheorie etwa galt lange als *der* Kernbereich einer linguistischen Pragmatik. Sowie man sprachlich genauer wurde und nach Sprechaktindikatoren oder nach dem Verhältnis von Sprechaktverben und einem möglicherweise zum Teil sprachunabhängig zu konstituierenden Inventar an Sprechakten fragte, ging es ohne genaue grammatische Analyse nicht mehr.

Oder nehmen Sie das immer wichtiger werdende Thema Informationsstruktur. Es ist, nebenbei bemerkt, schon verwunderlich, wie wenig es in Untersuchungen zum Schriftspracherwerb, zu Themen wie ‚Verständlich formulieren‘ und vergleichbaren schulrelevanten Untersuchungen eine Rolle spielt. Aber wenn, dann geht es nicht ohne die detaillierte satzsyntaktische Beschreibung als Voraussetzung ab. Die Beispiele lassen sich vermehren. Wir können über vieles die Sprache Betreffende nicht konkret reden, es sei denn wir reden grammatisch. Insofern erneuere ich auch meine Kritik an der nach wie vor virulenten Frontstellung zwischen harter und weicher Linguistik. Sie ist nicht immer, aber meistens falsch. In der Mehrzahl der Fälle sind wir aufeinander angewiesen.

Zurück zu den Lehrern. Man soll sich keine Illusionen darüber machen, wie weitgehend bis heute didaktische Konzepte allein darauf abgestellt sind, das explizite Wissen *der Schüler* in implizites zu transformieren, etwa wenn das Konzept ein Fortschreiten von Problembewußtheit über Generalisierung zu Automatisierung vorsieht. Als ein möglicher Weg zur Entwicklung des Schülerwissens soll das gar nicht kritisiert werden. Wer aber mehr als gelegentlich mit Lehrern zusammenarbeitet, kennt mit Sicherheit die teilweise ans Panische grenzende Reaktion auf etwas komplexere Sprachtatbestände. Sie kulminiert in der Frage: „Und wie sollen wir das unseren Schülern beibringen?“ Davon müssen wir wegkommen. Unsere Lehrer sollen in die Lage versetzt werden, ihr Wissen zu gebrauchen, ohne es unbedingt preiszugeben.

#### 4. Bemerkungen zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Lehrerbildung

Die Sprachwissenschaft steht in ganz anderer Weise und in viel stärker schwankendem Umfang unter Legitimationsdruck als die Literaturwissenschaft, wenn es um ihre Rolle in der Lehrerbildung geht. Es soll deshalb versucht werden, in aller Kürze aufzuzeigen, was das bisher Ausgeführte für das Verhältnis von uns Sprachwissenschaftlern zur Lehrerbildung bedeutet und was es nicht bedeutet. Im Kern geht es einmal mehr um das Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und allgemein erziehungswissenschaftlichen Anteilen in der Lehrerbildung, in erster Linie um das Verhältnis unserer Disziplin zur Fachdidaktik. Wie sieht die neuere Sprachdidaktik unsere Disziplin, welche Rolle möchte sie ihr zuweisen oder zugestehen?

Anknüpfen läßt sich an die verdienstvolle Zusammenfassung der Diskussionen über die Lehrerausbildung im 20. Jahrhundert von Gottfried Merzyn. Der Autor kommt zu folgendem Schluß (Merzyn 2002: 144f.): „Im fachwissenschaftlichen Teil des Lehramtsstudiums richtet sich das ganze Jahrhundert hindurch Kritik gegen die Auswahl der Studieninhalte: Stoffgebiete, die im Schulunterricht eine Rolle spielen, kommen im Studium nicht vor; das Studium vernachlässigt allgemeine Grundzüge und großen Überblick gegenüber Spezialwissen; die einzelne Wissenschaft wird nicht in den kulturellen Zusammenhang eingeordnet. In den Naturwissenschaften [Merzyn ist Physiker, P.E.] heißt es außerdem, es werden nicht die notwendigen experimentellen Fähigkeiten vermittelt.“

Die Hauptkritik gilt der Vernachlässigung von Gegenständen, „die im Schulunterricht eine Rolle spielen“ und damit ist gemeint, daß sie Lerngegenstand im engeren Sinne sind. Die allgemeinen Hinweise und den Hinweis auf die „experimentellen Fähigkeiten“ können wir direkt auf unser Fach übertragen, wenn wir den Gegenstand des Faches als die wissenschaftliche Beschreibung der Einzelsprache verstehen.

Was die Ausgestaltung des Verhältnisses von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik betrifft, haben wir es teilweise nach wie vor mit einem Denken in Gegensätzen zu tun, das politisch wie praktisch durchaus instrumentalisiert wird. So heißt es zu PISA in einer Presseerklärung der GEW Saarland kurz und bündig „Die Lehrerbildung ist dringend reformbedürftig, sie ist zu einseitig auf Fachwissenschaft ausgerichtet.“<sup>8</sup> Das noch immer gültige sog. Potsdamer Modell der Lehrerbildung macht sich folgenden Standpunkt zu eigen: „Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung zielt mit einer integrierten und stufenübergreifenden Ausbildung in den erziehungswissenschaftlichen Grundlagenfächern auf die Professionalisierung des Lehrerberufes.“<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Pressemitteilung 38/01 der GEW Saarland. Ähnliches findet sich auch in anderen Presseerklärungen der GEW, einschließlich solcher der Bundesvorsitzenden Eva-Maria Stange. Damit wird selbstverständlich nicht insinuiert, es gebe innerhalb der Gewerkschaften nicht auch andere Positionen.

<sup>9</sup> Denkschrift (1993: 14)

Nach seinen Richtlinien entwickelte Curricula enthalten beispielsweise selbst für Studenten, die ein Lehramt in der Sekundarstufe II anstreben, um die fünfzig Semesterwochenstunden allgemein erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Lehrveranstaltungen. Das ist der Umfang eines Hauptfaches.

Auch in der Fachdidaktik selbst gibt es nach wie vor regelrecht aggressive Verwahrungen gegenüber der Sprachwissenschaft und insbesondere ‚der Grammatik‘. Den Vogel schießt hier m.W. der Didaktiker Werner Ingendahl ab, der die Fortexistenz des üblichen Grammatikunterrichts als ‚Notlage‘ ansieht. Er schreibt (1999: 6): „Ist ‚Notlage‘ nicht übertrieben? Natürlich ist das meine persönliche Wertung, und ich halte es für ein Zeichen dieser Notlage, daß die Erfahrungen mit dem Grammatikunterricht nicht (mehr) als Notlage gewertet werden. Er scheint ein naturnotwendiger Block im Deutsch-Lehrplan zu sein, den man nur noch nach Methoden seiner Vermittlung befragen darf. Meine Gründe kann ich an einem einzigen Dokument dieser Notlage plausibel machen (Böttcher 1995)...

Als Beispielsatz der dort beschriebenen Grammatikstunde dient: "Das Schlingern des schweren Eidotters bremst die Drehbewegung." An diesem Satz sollen die Schüler jedoch nicht etwa anschauliches Schulbuchdeutsch reflektieren, sondern einen Akkusativ bestimmen. Wozu? Keine Frage... Das bezeichne ich als Notlage: Dass niemand aufschreit angesichts dieser Szene wie das Kind aus "Des Kaisers neue Kleider";... – das bezeichne ich als Notlage."

Ingendahl spricht auch über die Grammatik-Werkstatt (Eisenberg/Menzel 1995) und schlägt einen Ton an, der sich am Rande denunziatorischer Verbalinjurien bewegt. Eine Aggressivität dieses Ausmaßes ist selten, ein Einzelfall ist sie nicht und als Zufall sollte man sie auch nicht abtun. Das ist durchaus selbstkritisch gemeint, aber auch als Warnung davor, das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik als im Prinzip etwa im Sinne eines Fundierungsverhältnisses oder dergleichen geklärt anzusehen. Was den genannten Fall betrifft, so ist Ingendahls Buch letztlich doch eher eine Ermutigung für Grammatiker. Es wird unendlich viel geschimpft und schwadroniert, aber in seinen besseren Teilen kommt das Buch fast durchweg grammatisch daher, grammatisch in einem ziemlich schlichten Sinn.

Im allgemeinen werden die Dinge vonseiten der Fachdidaktik differenziert formuliert, wird die Rolle der Sprachwissenschaft ausführlich und argumentativ erörtert. Dies allein ist allerdings wiederum kommentierungsbedürftig. Selbst wenn man wollte, würde man nämlich für die jüngste und jüngere Vergangenheit einige Schwierigkeiten haben, komplementäre Aussagen der Sprachwissenschaft zu finden. Auch innerhalb der Philologien wenden wir uns dem Thema Didaktik nicht ohne Not zu.

Die fachlich herausragende ‚Didaktik der deutschen Sprache‘ (Bredel u.a. Hg. 2003) enthält zu den Einzelgegenständen der Disziplin jeweils historische, didaktisch-wissenschaftliche, entwicklungstheoretische, kulturtheoretische und sprachpathologische Beiträge. Sie wird zur Entwicklung der Sprachdidaktik als Disziplin beitragen, hat aber nicht das Ziel, den Sprachunterricht oder die Lehrerbildung direkt zu beeinflussen, wie es die Sprachdidaktiken üblicherweise tun. Bei denen, die unmit-

telbar praktisch werden wollen, spielt das Linguistische dann die erwähnte wichtige, gelegentlich sogar dominante Rolle, etwa in folgender Weise.

Steinig/Huneke (2002: 19) schreiben: „Wenn es um die Auswahl sprachlicher Lerninhalte geht, ist linguistisches Wissen unverzichtbar. Sprachdidaktiker müssen grundlegende Erkenntnisse, Konzepte und Theorien aus der Linguistik kennen, um auf diesem fachlichen Hintergrund didaktische Entscheidungen treffen zu können.

- Welche linguistischen Erkenntnisse können und sollen für den Deutschunterricht ausgewählt werden?
- Worin kann der Bildungswert einer linguistischen Konzeption bestehen?
- Mit welchen Inhalten lassen sich Bezüge zur Vergangenheit, zur Gegenwart und/oder Zukunft eines Schülers herstellen?
- Wie können spezifische linguistische Probleme, beispielsweise die Bestimmung von Wortarten oder Satzteilen, didaktisch modelliert werden?

All dies sind didaktische Fragen, die man nur dann beantworten kann, wenn man eine umfassende linguistische Kenntnis besitzt.“ Auch wenn es manchen Sprachwissenschaftlern nicht gefällt oder sogar auf vollständiges Unverständnis stößt: meiner Auffassung nach wird damit der Linguistik zu viel und der Sprache zu wenig Raum gegeben.

Winfried Ulrich (2001, Bd. 3: 11) schreibt, nachdem er auf einer halben Seite erläutert hat, was heute „wissenschaftliche... Grammatiken, linguistische Sprachtheorien und Sprachmodelle“ seien: „Schulgrammatiken sollten sich nicht an einem einzigen linguistischen Modell ausrichten. Sie müssen nicht nur auf der Höhe des sprachwissenschaftlichen Erkenntnisstandes sein, sondern sie müssen auch elementarisieren, vereinfachen, damit sie Lernmittel für Schüler sein können... Schulgrammatiken sind deshalb zumeist Mischgrammatiken...“ Wieder schiebt sich die Linguistik erhaben zwischen die Sprache auf der einen und die Lehrer auf der anderen Seite, von den Schülern gar nicht zu reden. Wir Sprachwissenschaftler sollten einige Mühe darauf verwenden, den so hervorgerufenen Ängsten und in ihrer Folge, einer Abwehr unserer Disziplin, entgegenzuwirken. Unser Gegenstand ist die Sprache, nicht die Sprachwissenschaft. Wir sind Linguisten und nicht Linguistologen. Jedenfalls nicht in erster Linie.

Und auch dort, wo man nicht dem Linguistischen an sich huldigt, bleibt es meist dabei, daß Grammatik auf das fixiert wird, was man den Schülern weitergibt. In der ‚Deutschdidaktik‘ (Kämper-van den Boogaart Hg. 2003: 75) etwa wird das Verhältnis von Fachdidaktik und Wissenschaft unter der Leitfrage abgehandelt: „Fachdidaktik Deutsch: Kleine Germanistik für kleine Leute?“ und die Sprachdidaktik selbst erscheint unter „Lernbereich Sprache in der Sekundarstufe I (2003: 210) sowie „Lernbereich Sprache in der Sekundarstufe II“ (2003: 232). Von den Lehrern ist nicht die Rede, dabei bleibt es.

Wieviel Grammatik braucht die Schule? Im Vorausgehenden wurde ein Aspekt dieser Frage thematisiert, der meiner Auffassung in der ganzen Debatte weitgehend ausgeblendet bleibt. Die Sprachwissenschaft allgemein und die Grammatik im Besonderen hat sich in den vergangenen Jahren so entwickelt, daß wir über viel Wissen

verfügen, das unmittelbar von Bedeutung für die Lehrerbildung ist. Wir sollten dieses Wissen selbstbewußt und mit absolut gutem Gewissen zur Wirkung bringen.

Richtig ist allerdings auch, daß unsere Disziplin schon wegen der spezifischen Art ihrer institutionellen Anbindung in Deutschland so etwas wie einen Teilungsprozeß durchgemacht hat. Man muß ja nicht gleich von Spaltung sprechen. Im Vergleich zu den 70er Jahren sind Sprachwissenschaftler, die – mutatis mutandis – nichts anderes als Optimalitätstheorie und Minimalismus lehren können, in den Philologien selten. Vollkommen zu Recht. Aber nicht ganz verschwunden sind Leute, die in den Philologien arbeiten und noch vieles oder fast alles lesen können. Sie sind unendlich wichtig für die Einheit des Faches, und die Sprachwissenschaftler außerhalb der Philologien sollten umgekehrt alles tun, um sich verständlich zu machen. Wir sind es nämlich, die die Linguistik in die Lehrerbildung zu transportieren haben und nicht etwa die Lehrer sind es, die sie in die Schule zu transportieren haben.

Das Verhältnis zur Sprache, das als ‚metasprachliche Kompetenz‘, durch ‚Reflexion über Sprache‘ und ‚Transfer von explizitem zu implizitem Wissen‘ von den meisten Lehrplänen gefordert wird, können die Schüler nicht entwickeln, wenn es die Lehrer nicht haben. Und was die Muttersprache betrifft: die deprimierende Erfahrung, daß etwa Lehrer des Französischen und sogar des Englischen – vom Spanischen und erst recht dem Lateinischen gar nicht zu reden – daß also viele Lehrer solcher Sprachen ihren Gegenstand hoch besetzen, nur weil sie ein klein wenig Spezifisches über diese Sprachen wissen, sollten wir als Folge eines Mangels der Lehrerbildung verstehen. Nicht nur die Deutschlehrer, sondern mindestens alle Sprachlehrer sollten so viel über das Deutsche wissen, daß keine Schief lagen in der Wahrnehmung der Sprachen entstehen, die jeweils von Bedeutung sind. Jeder Fremdsprachenlehrer müßte in der Lage sein, ‚seine‘ fremde Sprache mit dem Deutschen zu vergleichen.

Sprache, Sprache und nochmal Sprache in die Lehrerbildung. Und grundlegend dafür bleibt das grammatische Wissen der Lehrer.

## Literatur

- Bildungsstandards (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Ref. IV A. Postfach 22 40, 53012 Bonn.
- Braun, Peter (1979): Beobachtungen zum Normverhalten bei Studenten und Lehrern. In: ders. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartssprache. München. S. 149-155.
- Bredel, Ursula u.a. (Hg.) (2003): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. 2 Bde. Paderborn.
- Bremerich-Vos, Albert (1999): 'Farbiger' Grammatikunterricht. Studierende und ihre 'Grammatikbiographien'. In: Klotz, Peter/Peyer, Ann (Hrsg.): Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Hohengehren. S. 25-52.

- Denkschrift (1993): Denkschrift der Universität Potsdam vom 13.09.1993. Universität Potsdam, Rektorat.
- Diewald, Gabriele (1999): Die Modalverben im Deutschen. Grammatikalisierung und Polyfunktionalität. Tübingen.
- Duden (1965): Hauptschwierigkeiten der deutschen Sprache. Wörterbuch der Zweifelsfälle. Mannheim.
- Duden (2001): Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle. Mannheim. 5. Aufl.
- Eisenberg, Peter (2004): Grundriß der deutschen Grammatik. Das Wort. Stuttgart/Weimar. 2. Aufl.
- Eisenberg, Peter/Feilke, Helmuth (2001): Rechtschreibung erforschen. Basisartikel Praxis Deutsch 170. S. 6-15.
- Eisenberg, Peter/Voigt, Gerhard (1990): Grammatikfehler? Basisartikel Praxis Deutsch 102, S. 10-15.
- Eisenberg, Peter/Menzel, Wolfgang (1995): Grammatik-Werkstatt. Basisartikel Praxis Deutsch 129. S. 14-23.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (1992): Subordination. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten. Berlin. S. 458-483.
- Frentz, Hartmut/Lehmann, Christian (2003): Der gymnasiale Lernbereich 'Reflexion über Sprache' und das Hochschulzugangsniveau für sprachliche Fähigkeiten. Didaktik Deutsch 14. S. 92-98.
- Günther, Hartmut (1993): Erziehung zur Schriftlichkeit. In: Eisenberg, Peter/Klotz, Peter (Hrsg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben. Stuttgart. S. 85-96.
- Hinney, Gabriele (1997): Neubestimmung von Lerninhalten für den Rechtschreibunterricht. Ein fachdidaktischer Beitrag zur Schriftaneignung als Problemlöseprozess. Frankfurt/M.
- Ingendahl, Werner (1999): Sprachreflexion statt Grammatik: ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen. Tübingen.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.) (2003): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Knobloch, Clemens (2001): Wie man 'den Konjunktiv' erwirbt. In: Feilke, Helmuth u.a. (Hrsg.): Grammatikalisierung, Spracherwerb und Schriftlichkeit. Tübingen. S. 67-90.
- Lüdtke, Helmut (1969): Die Alphabetschrift und das Problem der Lautsegmentierung. *Phonetica* 20, S. 147-176.
- Merzyn, Gottfried (2002): Stimmen zur Lehrerbildung. Ein Überblick über die Diskussion. Hohengehren.
- Öhlschläger, Günther (1989): Zur Syntax und Semantik der Modalverben des Deutschen. Tübingen.
- Olhus, Sören (2003): Mündliche und schriftliche Erzählungen von Grundschulkindern. Erste Analysen des OLDER-Korpus. Projektpapier Nr. 2. Univ. Dortmund.
- Ott, Maria (2000): Schreiben in der Sekundarstufe I. Differenzierte Wahrnehmung und gezielte Förderung von Schreibkompetenzen. Hohengehren.
- Plank, Frans (1986): Über den Personenwechsel und den anderer deiktischer Kategorien in der wiedergegebenen Rede. *ZGL* 14. S. 284-308.
- Pohl, Thorsten (2003): Die wörtliche Rede als sprachliches Gestaltungsmittel im frühen schriftlichen Erzählen. Siegen (= Schriftenreihe der Universität – GH – Siegen, Heft 11).

- Pohl, Thorsten (2004): Einbettungsstrukturen der Figurenrede im frühen schriftlichen Erzählen. *Didaktik Deutsch* 16. S. 5-14.
- Raffelsiefen, Renate (1995): Conditions for stability. Düsseldorf (=Arbeiten des SFB 282, Nr. 69).
- Röber-Siekmeyer, Christa (1993): Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht. Weinheim.
- Schübel, Adelbert (2000): Mit der Silbe besser rechtschreiben? In: Thieroff, Rolf u.a. (Hrsg.): *Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis*. Tübingen. S. 13-28.
- Schulz, Gisela (1973): *Die Bottroper Protokolle. Parataxe und Hypotaxe*. München.
- Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner (2002): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin.
- Stude, Juliane (2003): Mündliche und schriftliche Spielerklärungen von Grundschulkindern. Erste Analysen des OLDER-Korpus. Projektpapier Nr. 3. Univ. Dortmund.
- Thomé, Günther (1999): *Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz*. Frankfurt/M.
- Ulrich, Winfried (2001): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden. Texte – Materialien – Reflexionen*. Stuttgart.
- Voigt, Gerhard (1998): Die strukturbedingte Wissenschaftsferne des schulischen Sprachunterrichts. In: Stickel, Gerhard (Hrsg.): *Sprache – Sprachwissenschaft – Öffentlichkeit*. Berlin. S. 73-84.
- Wahrig (2002): *Universalwörterbuch Rechtschreibung*. München.
- Wegener, Heide (2001): Integration und Nichtintegration von Satzkonjunkten im Deutschen und Französischen. In: Haßler, Gerda (Hrsg.): *Sprachkontakt und Sprachvergleich*. Münster. S. 89-105.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Peter Eisenberg, Institut für Germanistik, Universität, Postfach 601553, 14415 Potsdam*