

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>
13. Jahrgang 2008 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

*Hildegard Gornik & Matthias
Granzow-Emden*

**SPRACHTHEMATISIERUNG
UND GRAMMATISCHE
BEGRIFFE**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. SH. 2008.
S. 127-138.

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.

Hildegard Gornik, Matthias Granzow-Emden

SPRACHTHEMATISIERUNG UND GRAMMATISCHE BEGRIFFE

1. Die Kompetenz der Sprachthematizierung – eine spezifische Kompetenz?

Die bisherige Diskussion der Kompetenzen, die im Deutschunterricht zu erwerben sind, geht innerhalb der Deutschdidaktik von den traditionellen und bewährten Lern- oder Arbeitsbereichen aus. Auch wenn zwischen den Kompetenzen „Lesen“, „Schreiben“, „Sprechen und Zuhören“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ wichtige Bezüge bestehen, müssen die Kompetenzen – das ist die derzeitige Auffassung – in ihrer Spezifik betrachtet werden. Konsens besteht darüber, dass das, was jemand kann oder nicht kann, zu wesentlichen Teilen durch Unterricht ausgeprägt wird. Dabei sind Prozesse der Bewusstwerdung von besonderer Bedeutung. Kompetenzentwicklungen der Schüler(innen) können daher nicht betrachtet werden, ohne den unterrichtlichen Einfluss einzubeziehen.

Der Einfluss des Unterrichts gilt im Besonderen für die Kompetenz des Thematisierens von Grammatik. Wie die Spracherwerbsforschung zeigt, bemerken bereits Kinder im Vorschulalter vieles an der Sprache von sich aus, vor allem semantische Eigenheiten oder die pragmatische Gebundenheit von Sprache. Grammatische Aspekte im engeren Sinne, syntaktische oder morphologische Aspekte dagegen sind kaum darunter (Andresen/Funke 2003; Gornik 2008). Dies gilt für ein- wie für mehrsprachige Kinder. Die Thematisierung dieser Aspekte ist Sache des Unterrichts. Die Ziele, die der Unterricht dabei verfolgt, sind allerdings seit Jahrzehnten umstritten.

Die im Unterricht entwickelte Kompetenz der Thematisierung von Grammatik ist eine Kompetenz, die von der Fachdidaktik nicht nur beschrieben, sondern gesetzt und definiert wird. Darin liegt ein wesentlicher Unterschied zu den übrigen Kompetenzen – vor allem dem Schreiben, Sprechen und Zuhören. Dabei geht es nicht nur um die Auswahl der Lerngegenstände, sondern auch um ihre sprachtheoretische Fundierung. Die Probleme, die sich dadurch ergeben, sind denen der Lesekompetenz vergleichbar, wenn auch nicht mit ihnen identisch. So wie zum Beispiel in einem Kanon zu entscheiden ist, welche literarischen Werke Schüler(innen) zu lesen imstande sein sollten, so muss die Fachdidaktik ebenfalls begründen, was Schüler(innen) beim Sprechen über Sprache auf welche Weise thematisieren können sollten.

Die Diskussion um Kompetenzen macht gerade im Feld der Grammatik daher die alten konzeptionellen didaktischen Fragen keineswegs überflüssig, sondern diese stellen sich neu und schärfer. Intentionen des Unterrichts sind allerdings heute nicht mehr diskutierbar, ohne die Erwerbsprozesse seitens der Schüler(innen) zu berücksichtigen. Und im Grunde lässt sich auch erst dann die Unterrichtsmethodik, vor allem die Frage der adäquaten Konzeption von Aufgaben diskutieren – Aufgaben, die Lernprozesse fördern und solche, die Ergebnisse dieser Lernprozesse überprüfen

sollen. Forschungsergebnisse hierzu gibt es jedoch kaum (z. B. Klotz 1996; Funke 2005; Peschel 2006).

2. Sprachthematizierung und Wissensformen

Im Kompetenzmodell, das dem Symposium Deutschdidaktik 2006 als Orientierung diene, wird die Kompetenz der Sprachthematizierung analog zu den anderen sprachlichen Kompetenzen anhand von vier Wissensformen beschrieben: deklarativem Wissen (fachlichem Wissen), Problemlösungswissen (Methoden zur Erkenntnisgewinnung), prozeduralem Wissen (Prozeduren) und metakognitivem Wissen (Bewusstseiskategorien) (Ossner 2006a, S. 10). Nehmen wir an, dass es sinnvoll ist, diese Wissensformen zu unterscheiden, so ergeben sich für die Sprachthematizierung dabei spezifische Probleme.

Als Problemlösungswissen gelten seit Langem die Glinzschen Proben, nämlich als wichtiges Verfahren, Sprache zu erfassen. Die Qualitäten dieser Proben sind hinreichend beschrieben (Glinz 1993/1954; Oomen-Welke 1982; Ossner 2006b). Die Proben sind allerdings nicht allein ein Definiens der Sprachthematizierung. Sie werden auch beim Schreiben eingesetzt, wenn man nicht spontan und unreflektiert, sondern bewusst vorgeht. Wann also sind die Proben Problemlösungswissen der Sprachthematizierung? Sie sind es dann, wenn sie nicht dazu genutzt werden, einen Text angemessener zu gestalten, sondern wenn es darum geht zu erfassen, was es ist, was da gerade sprachlich „passiert“. Dass mit den Proben aber die wirklich wesentlichen grammatischen Fragen gelöst werden können, ist damit nicht gesagt.

Zum metakognitiven Wissen gehört unzweifelhaft die Sprachbewusstheit. Wie sich diese jedoch zeigt oder zeigen sollte, ist immer noch in Diskussion. Wenn Ossner 2007 Sprachbewusstheit charakterisiert als „Instanz zur Lösung sprachlicher Probleme“, als „Anregung des inneren Monitors“, so macht er Sprachbewusstheit damit greifbarer; gleichzeitig verschwimmen hier die Grenzen zum Problemlösungswissen. Eine weitere „Instanz zur Lösung sprachlicher Probleme“ könnte – zumindest in bestimmten Situationen und je nachdem, wie es modelliert ist – auch das deklarative Wissen sein, das in den letzten Jahrzehnten zu Unrecht abgewertet wurde.

Was aber nun als deklaratives Wissen im Unterricht entwickelt werden sollte, ist auf eine erstaunliche Weise seit Langem unklar. Traditionell geht man von deklarativen Wissensbeständen wie Wortarten und Satzgliedern aus, so auch die Bildungsstandards. Über welche Begriffe Schüler(innen) aber verfügen sollten, ist unklar. Was soll beispielsweise das Nomen ausmachen: Dass es großgeschrieben wird? Dass es einen Begleiter hat oder haben kann? Dass es dekliniert wird? Dass sich ein Nomen durch ein Attribut spezifizieren lässt? Dass Menschen mit Nomen auf etwas verweisen, das durch das Nomen charakterisiert wird (Hoffmann 2006)? Dass die Nomen im sogenannten „Pronomen“, das zum Begleiter werden kann, ihren Ausgangspunkt haben (Granzow-Emden 2004)? Oder alles zusammen? Für diese Unklarheit sind nicht zuletzt die divergierenden sprachtheoretischen Vorstellungen der Didaktiker(innen) verantwortlich.

Ebenfalls problematisch erscheint uns der Begriff des prozeduralen Wissens bezogen auf die Sprachthematizierung. Ist damit die Leichtigkeit des bewussten Zugriffs auf grammatische Phänomene gemeint? Oder schlicht der intuitive Sprachgebrauch? Oder der auf Sprachgestalt achtende Sprachgebrauch, also der bewusste Sprachgebrauch?

Das Spezifische der komplexen Kompetenz, Grammatik zu thematisieren, besteht unseres Erachtens im metasprachlichen Diskurs über Sprache, einem Diskurs, der in der Weise zu führen ist, dass er sowohl implizites Wissen explizit macht als auch Sprachbewusstheit entwickelt und begrifflich formt. Das Verfügen über einen Terminus kann damit einhergehen, muss es aber nicht.

Dieser Diskurs erweitert die bei Schüler(inne)n primär inhaltliche Betrachtung von Sprachlichem um Aspekte, die die Form- und die Funktionseite betreffen. Die Kinder und Jugendlichen achten dann bei der Untersuchung von Texten nicht mehr nur darauf, *was* gesagt wird, sondern *wie* es gesagt wird. Sie werden dabei sprachlich Auffälliges bemerken, nach Ähnlichkeiten oder Unterschieden suchen, sprachliche Einheiten nach bestimmten Kriterien ordnen usw. Das Ziel ist dabei nicht, dass sie die abendländische Grammatik neu erfinden; vielmehr geht es um eine bewusste Hinwendung zur Sprache. In dieser Auseinandersetzung können sich bereits grammatische Begriffe entwickeln – auch ohne das Verfügen über die gebräuchlichen Termini. Erst wenn eine solche Hinwendung zu Sprachlichem stattgefunden hat, erscheint es sinnvoll, eine Metasprache zu entfalten. Erst wenn die sprachlichen Phänomene fokussiert und wahrgenommen wurden, können die sprachlichen Sachverhalte selbst wieder sprachlich gefasst werden.

Das Verfügen über einen Terminus hat nur dann etwas mit Sprachthematizierungs-kompetenz zu tun, wenn hinter dem Terminus begriffliches Wissen steht, er in dieser Weise gedeckt ist. Aufgaben, die Sprachthematizierungskompetenz messen wollen, sollten deshalb nicht bei der Terminologie ansetzen. Gleichwohl kann terminologisches Wissen – wenn es geistig fundiert ist – auf eine ausgeprägte Sprachbewusstheit hindeuten. Wer ein metasprachliches Wissen besitzt, kann sprachliche Sachverhalte „auf den Begriff“ bringen. Ohne eine solche Fundierung sind die Termini jedoch nur Worthülsen.

Hier liegt ein zentrales und nicht genutztes Potenzial, zwischen Anforderungsniveaus zu differenzieren, sei es innerhalb einer Klasse oder zwischen Schularten. Notwendig für alle ist es unserer Ansicht nach, grammatische Begriffe zu entwickeln. Welche Begriffe dies sein sollten, ist die zentrale Frage, die es aktuell zu klären gilt.

Diese knappen Bemerkungen zum Kompetenzbegriff bezogen auf die Sprachthematizierung zeigen bereits, dass wir es nicht für falsch halten, dass in den Bildungsstandards die Sprachthematizierung als eine Kompetenz besonderer Art dargestellt und beschrieben wird (in der Visualisierung der Kompetenzen ist sie quer zu den anderen Kompetenzen angeordnet): Sprachbewusstheit brauchen Schüler(innen) für die Entwicklung aller Kompetenzen im Deutschunterricht. Gerade deshalb muss der Lernbereich Sprache als grundlegender Arbeitsbereich konzipiert und didaktisch verantwortet werden. Das „Querliegen“ darf aber nicht bedeuten, dass Sprachthema-

tisierung seine Rechtfertigung nur über die anderen Arbeitsbereiche zugesprochen bekäme. Die sich entwickelnde Kompetenz der Sprachthematization umfasst die Fähigkeit, Sprache immer klarer begrifflich zu fassen. Es geht damit auch um die Entwicklung expliziten Wissens. Dieses Wissen muss so modelliert sein, dass es Schüler(inne)n Einsicht in Sprache ermöglicht. Nur ein solches Wissen kann sie auch in ihrem Sprachgebrauch und Sprachverstehen unterstützen.

3. Die Konzeption der Sprachthematization in den Bildungsstandards und Lehrplänen

Bildungsstandards und Kompetenzerwartungen zielen auf die konkrete Arbeit in den Schulen. Was in den Schulen von solchen Neuerungen tatsächlich ankommt, ließe sich nur auf der Grundlage aufwändiger empirischer Untersuchungen (und dann auch nur in Annäherungen) feststellen. Nicht weniger bedeutsam erscheint uns der Blick auf das, was in der Praxis *ankommen kann*. Dies geschieht im Folgenden auf der Grundlage der Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für den Mittleren Bildungsabschluss und der Bildungspläne für die Sekundarstufe I in Baden-Württemberg, verbunden mit grundlegenden Überlegungen zu curricularen Fragen sowie sprachtheoretischen Überlegungen zur derzeitigen Schulgrammatik.

In den „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003) kommt das Wort „Grammatik“ gar nicht, als Adjektiv lediglich siebenmal auf über 50 Seiten vor. Dreimal erscheint es bei der Beschreibung des Kompetenzbereichs *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*. Dort heißt es:

„Die Schülerinnen und Schüler denken über Sprache und Sprachgebrauch nach, um das komplexe Erscheinungsbild sprachlichen Handelns – des eigenen und fremden – und die Bedingungen, unter denen es zustande kommt bzw. aufgenommen wird, zu verstehen und für die eigene Sprachentwicklung zu nutzen.“

Sie untersuchen und formulieren Texte nach funktionalen, normativen und ggf. ästhetischen Gesichtspunkten. Im Sinne von ‚Sprache im Gebrauch‘ arbeiten sie an dem umfassenden Bereich menschlicher Verständigung, im Sinne von ‚Sprache als System‘ nehmen sie vorwiegend grammatische Erscheinungen und ihre inhaltliche Funktion in den Blick und nutzen diese zur Textherstellung sowie Textüberarbeitung. Sie können grammatische Strukturen korrekt aufbauen und bei Bedarf korrigieren. Die grammatische Terminologie wird nicht im Sinne eines isolierten Begriffswissens, sondern stets im funktionalen Zusammenhang angewandt. In der mündlichen Äußerung beachten sie wichtige Regeln des Aussprache [sic!], in den schriftlichen [sic!] die der Orthographie und Zeichensetzung.“

Was im ersten, kursiv gedruckten Abschnitt gefordert wird, erscheint zwar nicht unvereinbar mit unseren Vorstellungen zur Sprachbewusstheit. Trotzdem bleibt das Nachdenken, von dem hier die Rede ist, auf eine unbefriedigende Weise unverbindlich, wenn begriffliches Wissen dabei gar nicht und weiter unten lediglich im Bezug auf die grammatische Terminologie und dabei mit anderer, abwertender Bedeutung erwähnt wird. Der Teilsatz, in dem von „Sprache als System“ die Rede ist, ist unklar formuliert: Sind die mit „und“ koordinierten Einheiten additiv oder in ihrer Bezie-

hung aufeinander zu verstehen? Wäre Letzteres der Fall, könnte dies so verstanden werden, als sei die systematische Betrachtung von Sprache ausschließlich in den Dienst des Schreibens gestellt, was zweifellos zu kurz greift. Auch der Bezug des Demonstrativums ist nicht eindeutig: Zeigt die Einheit „diese“ auf „vorwiegend grammatische Erscheinungen“ oder auf „ihre inhaltliche Funktion“? Der letzte Satz der Beschreibung könnte jedoch auch vermuten lassen, dass hier einfach nicht gründlich genug formuliert wurde. Weiterhin erscheint in dieser Beschreibung das Ziel, „grammatische Strukturen korrekt aufbauen und bei Bedarf korrigieren“ zu können, sehr unvermittelt. Wer Sprache untersuchen und darüber reden kann, verfügt über eine Fähigkeit, die nicht automatisch mit Korrektheit einhergeht. In der Entwicklung von Sprachbewusstheit gibt es auch Rückschläge oder Fehldeutungen grammatischer Muster (sogenannte Übergeneralisierungen), die jedoch nicht als Regressionen, sondern als notwendige Zwischenschritte beim Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten zu betrachten sind. Die für diesen Arbeitsbereich unseres Erachtens unangemessenen Vorstellungen von Korrektheit finden sich auch in den Bildungsplänen. In Baden-Württemberg beispielsweise findet sich das Adjektiv „korrekt“ achtmal im Bildungsplan für die Hauptschule; hingegen fehlt es in den Anforderungen für das Gymnasium. Dies erlaubt sicherlich nicht den Schluss, dass die Korrektheit im Gymnasium keine Rolle spiele. Dort wird sie – so nehmen wir an – einfach vorausgesetzt, während für die Hauptschule (nach dem alten Gesetz der Hermeneutik) das, was thematisiert wird, infrage steht. Was aber findet sich nun im Hauptschullehrplan, um über die Forderung der korrekten Sprachbeherrschung hinaus auch Wege zu diesem Ziel aufzuzeigen? Die bundeseinheitlichen Bildungsstandards versprechen ja genau dies: „Inhaltliche Standards beschreiben, was Lehrpersonen unterrichten und Schülerinnen und Schüler lernen müssen. Sie beschreiben klar und eindeutig die aufzubauenden Kompetenzen und das zu erreichende Wissen.“ (Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 2005, S. 8) Vergleicht man nun die Lehrplaninhalte für die Hauptschule mit anderen Schularten, so vermisst man beispielsweise im Bereich der Satzglieder die adverbialen Bestimmungen. Diese erscheinen erst im Plan für den Mittleren Bildungsabschluss (der sogenannten Werkrealschule): Danach können die Schüler(innen) „adverbiale Bestimmungen benennen und verwenden“. Zunächst erscheint es eigenartig, dass die *Verwendung* adverbialer Bestimmungen als erwähnenswerte Kompetenz von Zehntklässlern gelten soll (schon der Satz *Ich gehe heute ins Kino* hat zwei davon). Aber auch die Fähigkeit, Einheiten *benennen* zu können, trifft nicht den Kern von Sprachbewusstheit, wenn sie nicht von einem tiefer gehenden begrifflichen Wissen begleitet wird. Noch augenfälliger gestalten sich die Versäumnisse in den Lehrplänen zum Lerngegenstand Attribut: Sucht man in den baden-württembergischen Bildungsplänen nach dieser Einheit, die wesentlich zur Komplexität von Texten beiträgt, findet man sie nur im Gymnasiallehrplan: „Attribute als Teile von Satzgliedern identifizieren und ihre Funktion beschreiben“ (Klasse 6). Für Haupt- und Realschule scheinen Attribute hingegen keine Rolle zu spielen. Ohne die Fähigkeit zur Auflösung komplexer Nominalgruppen ist jedoch schon das Leseverstehen normaler Tageszeitungen beeinträchtigt. Die hier nur angedeuteten Beobachtungen können als exemplarisch betrachtet werden: Für die Sekundarstufe I nennen die gymnasialen Lehrpläne für Baden-Württemberg im

den-Württemberg im Bereich „Sprachbewusstsein entwickeln“ mit Abstand die meisten Inhalte, während sich Grammatisches für die Real- und Hauptschule auf rudimentäre Wissensbestände bezieht. Man mag hier einwenden, dass jede Schulgrammatik zwangsläufig unvollständig sein müsse. Insofern erschiene es konsequent, den Gymnasiasten etwas mehr abzuverlangen als Haupt- und Realschülern. Dies wäre auch im Sinne des alten Bildungsgedankens, dass es in einer Kultur grundlegende und für alle verbindliche Wissensbestände gibt, die in der Institution Schule tradiert werden. Dass dieses Wissen differenziert dargeboten wird, entspricht dem Gedanken des dreigliederten Schulsystems. Wenn man aber über diese Zielsetzung hinaus davon überzeugt ist, dass der metakognitive Umgang mit Sprachlichem etwas mit sprachlichen Kompetenzen zu tun hat, erscheint die genannte Differenzierung (im Gymnasium viel, in den anderen Schularten wenig Grammatik) geradezu widersinnig. Wer von der sprachlichen Arbeit im Deutschunterricht eine Auswirkung auf die sprachlichen Fähigkeiten erwartet, müsste doch für die Schüler(innen), die solche Fähigkeiten nicht von zu Hause oder sonst woher mitbringen, ein umfassendes Curriculum zur Verfügung stellen (Stichwort Chancengleichheit). Wenn dies in unserem Schulsystem nicht geschieht, lassen sich mindestens drei Gründe hierfür vermuten:

1. Ein gesellschaftliches Gefälle ist gewollt und soll beibehalten werden.
2. „Die Grammatik“ wird als zu tradierendes Kulturgut anerkannt, wobei man gleichzeitig von ihrer Wirkungslosigkeit auf die sprachlichen Kompetenzen überzeugt ist.
3. Es fehlt der bildungspolitische Wille, sich den äußerst komplexen Zusammenhängen einer sinnvollen und konsistenten grammatischen Sprachbeschreibung unter Berücksichtigung der verschiedensten Einflussfaktoren, die mit der Vermittlung solcher Wissensbestände verbunden sind, zu stellen – vielleicht ist man auch einfach von der Komplexität der genannten Faktoren überfordert.

ad 1) In einer Chancen- und Leistungsgesellschaft wird einerseits immer wieder auf eine notwendige Chancengleichheit ihrer Mitglieder hingewiesen, für die insbesondere die Institution Schule zu sorgen habe. Unübersehbar ist aber auch das Bestreben, den schwächeren Mitgliedern „ihren Platz“ zuzuweisen. Dies erscheint vor dem Hintergrund des dreigliederten Schulsystems durchaus konsequent – die Rufe von Seiten der Politik nach Chancengleichheit werden dadurch jedoch unglaubwürdig. Gesamtgesellschaftlich ist diese Selektion fatal, da sich die geringere Bildung von Mitgliedern einer Gesellschaft nachteilig für alle auswirkt.

ad 2) Diese Möglichkeit trifft unseres Erachtens den Kern des Arbeitsbereichs, der sich mit Sprache im weiteren bzw. Grammatik im engeren Sinne auseinandersetzt. „Die Grammatik“ bedeutet für die Schule nach wie vor nicht eine didaktisch verantwortbare Grammatik der deutschen Sprache, sondern eine für den schulischen Gebrauch vorgesehene, sich theorieles gebende Schulgrammatik, die sich an einer einengenden, die sprachliche Wirklichkeit in weiten Teilen verfälschenden und für das Nachdenken über Sprache vollkommen unzureichenden terminologischen Liste zu orientieren hat, die von der Kultusministerkonferenz 1982 erlassen wurde. Die Lernenden erfahren im oftmals sinnlosen und/oder widersprüchlichen Ermitteln und Benennen sprachlicher Einheiten oder Sachverhalte, dass Sprache und Grammatik

als Lerngegenstände die Anstrengung des Nachdenkens nicht lohnenswert erscheinen lassen.

Anders gesagt: Dass die Schulgrammatik seit vielen Jahrzehnten in der Kritik steht, spricht zwar gegen die Schulgrammatik, aber keinesfalls gegen die Grammatik oder den Arbeitsbereich an sich. Mit der KMK-Liste und den daraus entstehenden Konstrukten in Sprachbüchern wird ein immenses Potenzial verschenkt, das für Kinder und Jugendliche mit einem sinnvollen Untersuchen von Sprache verbunden sein könnte.

Dies betrifft ganz besonders auch diejenigen, die Deutsch als Zweitsprache lernen. Sie werden in den neuen Bildungsplänen zwar erwähnt; die Lehrkräfte dürften auf der Grundlage der herrschenden Schulgrammatik jedoch hoffnungslos überfordert sein, einen für beide Zielgruppen sinnvollen Grammatikunterricht zu konzipieren.

ad 3) Um der genannten Komplexität zu begegnen, wäre es unabdingbar, die Hochschulen und Universitäten bei der Gestaltung künftiger Bildungspläne einzubeziehen. Im Bereich der Grammatik wäre ein erster Schritt die Ablösung der KMK-Liste von 1982. Eine didaktisch verantwortbare Liste könnte sich jedoch nicht auf eine Terminologie beschränken, sondern bräuchte eine theoretische Grundlage. Eine solche Referenzgrammatik wäre von einer Kommission von Sprachwissenschaftlern und Fachdidaktikern zu erarbeiten und käme in der Folge ohne eine Schulung der Lehrkräfte nicht aus. Wem dies zu aufwändig oder utopisch erscheint, muss sich bewusst machen, welche Ressourcen durch die theoretischen Defizite des Arbeitsbereichs derzeit verschwendet werden.

4. Ein Blick auf die aktuelle Aufgabensituation

Die Diskrepanz zwischen den in den Bildungsstandards formulierten Kompetenzen und der nicht revidierten Liste der grammatischen Terminologie der KMK setzt sich fort in der Diskrepanz zwischen den formulierten Kompetenzen und den aktuell genutzten Testaufgaben (in DESI, in den Vergleichsarbeiten, den Kompetenztests usw.). Abgefragt wird überproportional häufig – wie sich an den wenigen veröffentlichten Ausschnitten aus den Arbeiten und Tests ablesen lässt –, ob die Schüler(innen) grammatische Fehler korrigieren oder grammatische Formen ergänzen, ob sie grammatische Termini Sprachbeispielen zuordnen können oder umgekehrt Sprachbeispiele grammatischen Termini. Wer über den in der Aufgabe genannten Terminus nicht verfügt, mag den mit dem Terminus bezeichneten Begriff entwickelt haben, dies hilft ihm oder ihr jedoch wenig beim Bearbeiten der Testaufgabe. Wenn es um das Ergänzen oder Korrigieren von Formen geht, ist die grammatische Richtigkeit im Fokus. In DESI müssen beispielsweise Konjunktivformen gebildet werden, die mündlich kaum noch vorkommen. Wer sie beherrscht, gilt als besonders sprachbewusst. Im Kompetenztest für Thüringen, Klasse 3, sind es Imperative (*nimm, sieh*). Wenn es weiter (Klasse 3) darum geht, aus einer Wortreihe das Wort herauszulösen, das kein Substantiv ist, so bleibt unberücksichtigt, dass jedes Wort zum Substantiv werden kann.

Von gänzlich anderer Art sind die Aufgaben, die Funke (2005) nutzt, um Aufschluss über das implizite grammatische Wissen von Schüler(inne)n zu erhalten. Er legt ihnen zum Beispiel Sätze vor, in der dieselbe Ausdrucksseite einmal die Funktion eines Verbs, dann die eines Substantivs übernimmt:

An unserem Kaninchenstall hängt ein Vorhängeschloss.

a Dieses SCHLOSS machte ich zu.

b Dieses SCHLOSS verriegelte ich.

c Dieses SCHLOSS klinkte ich ein.

d Dieses SCHLOSS ich ab. (Funke 2005, S. 188)

Wer den Satz identifizieren kann, in dem SCHLOSS anders gebraucht wird als in den übrigen Sätzen, muss sich noch nicht über Substantiv und Verb äußern können. Wer aber über die metasprachlichen Begriffe systematisch verfügt, ist – so eins der Ergebnisse von Funke – in der Lage, auch die auf das implizite Wissen zielenden Aufgaben zu lösen.

Eine komplexe und präzise Kritik der aktuellen Aufgabenpraxis liegt bereits von Kühn vor (Vortrag vor dem IQB Berlin 2006, erscheint 2008). Er kritisiert vor allem, dass die grammatischen Aufgaben nicht integrativ mit einem oder mehreren Kompetenzbereich(en) vernetzt, dass sie nicht kommunikativ und nicht textorientiert seien. All dies entspreche nicht den Formulierungen der Bildungsstandards über den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“.

Die Kompetenztests, an denen Kühn in Luxemburg mitarbeitet, erfüllen genau diese Anforderungen. Ein Thematisieren von Sprache, das die Formulierung deklarativen Wissens umfassen würde, wird allerdings in diesen Tests nicht erwartet.

Da eine neue Schulgrammatik nicht geschrieben ist, die meisten aktuell genutzten Aufgaben durch ihre den Unterricht prägende Kraft aber einen Grammatikunterricht ältester Schule zur Folge haben, wird im Folgenden versucht, Aufgaben in einer Art zu skizzieren, die einem auf Sprachbewusstheit zielenden Grammatikunterricht entsprechen, der zugleich versucht, explizites Wissen nicht zu vernachlässigen. Sie beziehen sich auf eine Kategorie, von der schon seit Jahren gesagt wird, dass sie im Deutschunterricht eine stärkere Berücksichtigung finden müsste.

5. Vier Aufgaben zum Attribut

A

Ein Junge geht in ein Bekleidungsgeschäft und sagt: „Ich möchte gerne die Jeans im Schaufenster ausprobieren!“ Da sagt die Verkäuferin: „Du kannst auch gerne die Umkleidekabine benutzen!“

Was der Junge sagt, kann unterschiedlich verstanden werden.

- a) Schreibe das, was der Junge sagt, so auf, wie er es wahrscheinlich meint. Achtung: Deine Formulierung muss eindeutig sein!
- b) Stell dir vor, der Junge wollte tatsächlich das machen, was die Verkäuferin versteht. Wie könnte er das auf eindeutige Weise fordern?
- c) Erkläre, warum der Satz des Jungen zweideutig ist. Du kannst dabei grammatische Proben verwenden.
- d) Wie kann man die zwei unterschiedlichen Bedeutungen mit grammatischen Fachausdrücken beschreiben?

B

Bevor ‚Harry Potter‘ verfilmt wurde, machte sich jeder und jede ein anderes Bild von Harry. Aber es gab auch gewisse Ähnlichkeiten zwischen diesen Vorstellungsbildern, denn die Erzählerin im Roman von Joanne K. Rowling hat Harry den Leser(inne)n vorgestellt.

„Harry hatte leuchtend grüne Augen und immer zerzaustes rabenschwarzes Haar. Er trug eine Brille mit runden Gläsern und auf der Stirn hatte er eine feine Narbe, die aussah wie ein Blitz.“

(übersetzt nach: Joanne K. Rowling: „Harry Potter and the Chamber of Secrets“)

Im Text ist nicht von *Augen* die Rede, sondern von leuchtend grünen Augen.

- a) Unterstreiche die Wörter, durch die unsere Vorstellungsbilder von Harrys Haar, seiner Brille und seiner Narbe geleitet werden.
- b) Untersuche das, was du unterstrichen hast, in seiner Funktion und seiner Form genauer. Wenn du willst, kannst du in deinen Kommentaren auch zu grammatischen Ausdrücken greifen, die du schon kennst.

C

Die Halle in Hogwarts war für Harry ein Ort. Kerzen schwebten über den Tischen. Die Tische waren mit Goldtellern und Goldkelchen gedeckt. Am Ende stand ein Tisch. Hier hinauf führte Professor McGonagall die Erstklässler. Die anderen starrten sie an. Um den Blicken auszuweichen, wandte Harry das Gesicht nach oben und sah eine Decke. „Sie sieht aus wie der Himmel draußen.“, flüsterte Hermine. „Ich habe darüber gelesen.“

Dieser kurze Text klingt an einigen Stellen äußerst merkwürdig, an anderen wirkt er blass.

a) Weiter unten stehen einzelne Wörter und Wortgruppen. Füge so viele davon in den Text hinein, wie du für angemessen hältst.

fremdartig / samtschwarz / an dem die Lehrer saßen / starrend / mit Sternen übersät / lang / schimmernd / der Halle

b) Manche Wörter musstest du verändern. Erkläre, warum.

c) Beschreibe, welche Aufgabe die Wörter und Wortgruppen an der eingesetzten Stelle jeweils übernehmen. Nutze dazu geeignete Proben.

d) Wie werden diese Wörter und Wortgruppen in der Grammatik genannt?

D

In Beschreibungen wird oft eine dichte Sprache verwendet, so zum Beispiel in Joanne K. Rowlings „Harry Potter“. Viele Informationen werden in einen einzelnen Satz gebracht.

Versuche, es ebenso zu machen wie Joanne K. Rowling, zum Beispiel in „Harry Potter and the Philosopher’s Stone“. Mache aus den folgenden Sätzen jeweils einen Satz.

1. - Der Tag näherte sich dem Ende.
 - Der Tag war der bisher heißeste.
 - Es war Sommer.

2. - Eine Stille lag über den Häusern.
 - Die Häuser lagen am Privet Drive.
 - Die Häuser waren mächtig.
 - Die Häuser waren quadratisch.

3. - Ein Junge lag vor dem Haus.
 - Der Junge war im Teenageralter.
 - Der Junge war dürr, schwarzhaarig, bebrillt.
 - Das Haus hatte die Nummer 4.

Literatur

- Andresen, Helga/Funke, Reinhold (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: U. Bredel u. a. (Hgg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 1. Paderborn: Schöningh, S. 438-451.
- Eichler, Wolfgang (2007): Sprachbewusstheit bei DESI. In: H. Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 124-133.
- Funke, Reinhold (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Grammatische Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern. Tübingen: Niemeyer (RGL 254).
- Glinz, Hans (1993/1954): Die logisch-methodischen Grundlagen der Sprachstrukturforschung und die Bedeutung ihrer Resultate für die Arbeit anderer Wissenschaften. In: K. Brinker/H. Sitta (Hgg.): Hans Glinz. Sprachwissenschaft und Schule. Gesammelte Schriften zu Sprachtheorie, Grammatik, Textanalyse und Sprachdidaktik 1950-1990, Zürich: Sabe, S. 19-25.
- Gornik, Hildegard (erscheint 2008): Über Sprache reflektieren. Sprachthematizierung und Sprachbewusstheit. In: V. Frederking u. a. (Hgg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. II. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Granzow-Emden, Matthias (2004): „Artikel“ und „Pronomen“? Kategorienbildung und funktional-pragmatische Perspektiven. In: Didaktik Deutsch 16, S. 15-34.
- Hoffmann, Ludger (2006): Funktionaler Grammatikunterricht. In: T. Becker/C. Pechel (Hgg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch 20), S. 20-44.
- Klotz, Peter (1996): Grammatische Wege zur Textgestaltungscompetenz. Theorie und Empirie. Tübingen: Niemeyer (RGL 171).
- Kühn, Peter (erscheint 2008): „Gute Aufgaben“ zur Lernstandsbestimmung im Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (Vortrag gehalten vor dem IQB Berlin 2006).
- Oomen-Welke, Ingelore (1982): Didaktik der Grammatik. Eine Einführung an Beispielen für die Klasse 5-10. Tübingen: Niemeyer (Germanistische Arbeitshefte 25).
- Ossner, Jakob (2000): Sprachwissen und Sprachbewusstsein. In: H. Witte u. a. (Hgg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch 2), S. 297-311.
- Ossner, Jakob (2006a): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21, S. 5-19.
- Ossner, Jakob (2006b): Sprachdidaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Schöningh.
- Ossner, Jakob (2007): Sprachbewusstheit: Anregung des inneren Monitors. In: H. Willenberg (Hg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 134-147.

- Peschel, Corinna (2006): Vom Nutzen textgrammatischen Wissens für die Textproduktion – Eine Untersuchung schulischen Grammatikunterrichts am Beispiel kausaler Verknüpfungsmittel. In: T. Becker/C. Peschel (Hgg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Diskussionsforum Deutsch 20), S. 105-127.
- Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2005: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung; am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen. München, Neuwied: Wolters Kluwer.