

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>

17. Jahrgang 2012 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Reinold Funke

**MEHR ALS EINE
TERMINOLOGIELISTE**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 17. H. 33. S. 8-10.

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.

Reinold Funke

MEHR ALS EINE TERMINOLOGIELISTE

Soweit eine Standardisierung der grammatischen Terminologie existiert, so Jakob Ossner in seiner Kommentierung des Vorschlags des Gießener Kreises zu einer Liste grammatischer Termini für die Schule, sollte man sie nicht leichtfertig aufgeben (Ossner 2012, S. 112). Was hier mit „Standard“ gemeint ist, entspricht etwa einer DIN-Norm. Ähnlich wie es Normen für Korrekturzeichen oder für grafische Symbole zur Darstellung von Stromkreisen gibt, würde eine grammatische Terminologieliste für die Schule festlegen, welche Termini verwendet werden, *wenn* man eine syntaktische Erscheinung thematisieren will.

Das Vorhaben, das die Arbeitsgruppe mit ihrer Tätigkeit verbindet, scheint darüber hinauszugehen. Die Liste ist zunächst für den Gebrauch in der Lehrerbildung gedacht. Jedoch soll sie zu einer Liste weiterentwickelt werden, die „Regelstandards formuliert“, und zu einer weiteren Liste, die „Mindeststandards auszeichnet“ (Ossner 2012, S. 114). An dieser Stelle ist das Wort „Standard“ anders, nämlich im Sinne von „Bildungsstandard“ gemeint. Wenn etwas in den beiden Folgelisten terminologisch fixiert ist, bringt das also die Erwartung zum Ausdruck, dass die damit bezeichnete syntaktische Erscheinung am Ende der Schulzeit verstanden wird, und zwar „begrifflich“ (Ossner 2012, S. 113) verstanden wird.

Ein solches Vorhaben bedarf der Legitimation. Denn die Terminologieliste ist nach fachsystematischen Gesichtspunkten zusammengestellt. Um von ihr ausgehend zu Bildungsstandards zu gelangen, braucht es ein didaktisches Auswahlprinzip (Ossner 2012, S. 112). Als solches dient die Frage: „Welche Termini sind besonders relevant, um Sprache als System zu verstehen?“ (ebd.).

Vom Verstehen ist in dem Beitrag vier Mal an maßgeblichen Stellen die Rede. An drei dieser Stellen geschieht das in Verbindung mit dem Ausdruck *Sprache als System*. Nun lässt sich sagen, dass die Annahme, Verstehen sei ein gegenüber anderen Zugängen ausgezeichneter Zugang zum Lernen, nicht nur plausibel ist, sondern eine für humane Didaktik konstitutive Voraussetzung darstellt. Und dass die Systematizität des Lerngegenstands Bedingung seiner Verstehbarkeit sei, ist eine Annahme, die in der Sprachdidaktik jedenfalls weit verbreitet ist. Der Gedanke, Bildungsstandards für den Bereich der Grammatik ausgehend von einer Terminologieliste gewinnen zu können, scheint sich auf die Voraussetzung zu gründen, dass grammatisches Verstehen dann entsteht, wenn Lernende grammatische Erscheinungen in ihrem Zusammenhang begrifflich erfassen.

An der vierten Stelle, an der der Beitrag vom Verstehen spricht, ist nicht von Sprache als System die Rede. Dort geht es vielmehr um „sprachliches Verstehen“ (Ossner 2012, S. 113). *Sprachliches Verstehen* und *Verstehen von Sprache als System* – wie verhalten sich beide zueinander? Beide Ausdrücke bezeichnen sicherlich nicht

dasselbe, denn sprachliches Verstehen ist ein Verstehen *von Gesprochenem* (oder Geschriebenem), nicht *von Sprache*.

Dennoch ist sprachliches Verstehen nicht mit dem frühen Erstspracherwerb abschließend erworben, sondern entwickelt sich im Schulalter weiter, unter anderem unter dem Einfluss des Unterrichts. Beispielsweise nimmt nicht nur die Häufigkeit, mit der komplexe syntaktische Formen beim Schreiben verwendet werden, im Jugendalter zu, sondern auch das Verständnis für deren funktionsadäquate Verwendung (Berman 2004). Lexikalisches Lernen bei Schulkindern beruht auf Prozessen, die sprachliches Verstehen beanspruchen, etwa dem Erschließen von Wortbedeutungen aus dem Kontext oder der Nutzung von Wörterbuchinformationen. Für beide Prozesse wird angenommen, dass sie metasprachliche Leistungen einschließen (Nagy 2007, Schwartz/ Raphael 1985), und dass deren Ausbildung durch den schulischen Unterricht gefördert wird (Snow 1991).

Wie verhält sich nun *sprachliches Verstehen* in dieser Ausprägung – das heißt als eine metasprachliche Komponenten einschließende Leistung – zum *Verstehen von Sprache als System*? Ossners Argumentation scheint die Annahme zugrunde zu liegen, dass sich Ersteres aus Letzterem ergibt. Darin gehen, wie mir scheint, unter anderem folgende Voraussetzungen ein:

- Sprachliches Verstehen, das sich auf einen einzelnen gegebenen Fall bezieht, resultiert daraus, dass ein allgemeiner Fall verstanden wird.
- Sprachliches Verstehen kann gefördert werden, indem man am begrifflichen Erfassen syntaktischer Erscheinungen arbeitet.
- Die Ausbildung sprachlichen Verstehens kann sowohl für mehr als für weniger leistungsfähige Lernergruppen anhand einer Skala gemessen werden, die begriffliche und terminologische Kenntnisse spezifiziert.

Ich vermute, dass die erste Voraussetzung jedenfalls nicht uneingeschränkt zutrifft: Im Bereich der Grammatik setzt das Verstehen eines allgemeinen Falles ein davon unabhängiges Verstehen besonderer Fälle voraus (Funke 2005). Das kritische Element der zweiten Voraussetzung steckt in dem Ausdruck *begrifflich* (nicht zu verwechseln, wie auch Ossner betont, mit *terminologisch*). Mit Zuspitzung darauf ist die Voraussetzung empirisch kaum überprüft. Die Frage könnte weniger sein, ob sie zutrifft, sondern in welchem Umfang und unter welchen Umständen sie zutrifft. Zweifel an der dritten Voraussetzung begründet die Beobachtung aus einer niederländischen Evaluationsstudie, dass bei der Anwendung satzgrammatischer Begriffe eine erheblich größere Gruppe von am unteren Ende der Leistungsskala liegenden Schülerinnen und Schülern den per Standards gesetzten Erwartungen nicht zu entsprechen vermochte als in anderen Bereichen der Sprachbetrachtung (Sijtstra u. a. 2002).

Es ist, so denke ich, mehr zu tun als mit Ja oder Nein auf den Vorschlag der Arbeitsgruppe zu antworten, nämlich: Die Voraussetzungen, die er macht, zu prüfen.

Literatur

- Berman, R. (2004): Between emergence and mastery: the long developmental route of language acquisition. In: R. Berman (ed.): Language development across childhood and adolescence. Amsterdam: Benjamins, S. 9-34.
- Funke, R. (2005): Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Tübingen: Niemeyer.
- Nagy, W. (2007): Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In: R. K. Wagner/ E. A. Muse/ K. R. Tannenbaum (eds.): Vocabulary acquisition. New York: Guilford, S. 52-77.
- Ossner, J. (2012): Grammatische Terminologie in der Schule. In: Didaktik Deutsch 18, Heft 32, S. 111-126.
- Schwartz, R. K./ Raphael, T. E. (1985): Concept of definition: a key to improving students' vocabulary. In: The Reading Teacher 39, S. 198-205.
- Sijstra, J./ van der Schooten, F./ Hemker, B. (2002): Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998. Arnhem: Citogroep.
- Snow, C. E. (1990): The development of definitional skill. In: Journal of Child Language 17, S. 697-710.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Reinold Funke, Pädagogische Hochschule Heidelberg; Im Neuenheimer
Feld 561; 69120 Heidelberg
funke@ph-heidelberg.de*