

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>
3. Jahrgang 1998 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Hartmut Günther

**SPRACHWISSENSCHAFT UND
SPRACHDIDAKTIK**

**Am Beispiel kleiner und großer
Buchstaben im Deutschen**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 3. SH. S. 17-32.

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

Hartmut Günther

SPRACHWISSENSCHAFT UND SPRACHDIDAKTIK Am Beispiel kleiner und großer Buchstaben im Deutschen

Die Linguistik, die Literaturwissenschaft und die Sprachdidaktik haben *einen gemeinsamen Kern*, und diese Kernbereiche der *drei* Wissenschaftszweige machen erst *zusammen* die grundlegende Wissenschaft von der Sprache aus, auf die alle Einzelforschung in Sprache und Literatur angewiesen ist und die man mit dem Wort „Sprachtheorie“ bezeichnen kann. Der didaktische Aspekt tritt also nicht erst hinzu, nachdem unter dem „rein“ sprach- und literaturwissenschaftlichen Aspekt die entscheidenden Fragen schon beantwortet sind: es wird von Anfang an nicht nur gefragt nach dem *Sprachbesitz einer Gemeinschaft* [...] und nach dessen geschichtlicher Entwicklung, [...] es wird auch nicht nur gefragt nach den *sprachlichen Kunstwerken* der betreffenden Gemeinschaft, nach ihrem Bestand und ihrer Geschichte [...], sondern es wird zugleich in wissenschaftlicher Strenge gefragt nach der *Übermittlung* von sprachlichen Werken [...] und von Sprache selbst, nämlich nach der Übermittlung an *neue* (heranwachsende oder schon erwachsene) *Teilhaber*.

Hans Glinz (1967, 67)

0 Einführung

In diesem Text geht es darum, aus gegebenem Anlaß¹ ein wenig über Aufgaben und Ziele der Sprachdidaktik und ihr Verhältnis zur Sprachwissenschaft zu rasonieren. Die Perspektive ist die eines Fachwissenschaftlers, der seine Kollegen zu verstärkten Bemühungen in fachdidaktischer Hinsicht bewegen möchte. Ich beschränke mich auf die Muttersprachdidaktik im Deutschen.² Dabei soll mir das Phänomen der satzinternen Großschreibung im Deutschen als Vehikel dazu dienen, Anforderungen zu formulieren, die die Sprachdidaktik als Teil der Sprachwissenschaft sowohl in der Forschung als auch in der universitären Lehre an das Fach Deutsch zu stellen hat. Vorausgesetzt (und begründet) wird also, daß Sprachdidaktik ein Teil der Sprachwissenschaft ist und entsprechend zu behandeln ist.

¹ Der Text ist eine Überarbeitung und Erweiterung meiner Antrittsvorlesung auf einer Professur für *Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, Schwerpunkt Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik* an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln vom 25.10.1996. Der Stellenbesetzung waren längere Auseinandersetzungen darüber vorausgegangen, ob ein angeblich reiner Fachwissenschaftler eine angeblich rein fachdidaktische Professur innehaben könne.

² Diese Beschränkung erfolgt allein aus Expositionsgründen - natürlich gehört die Muttersprachdidaktik in anderen Sprachen ebenso zur Sprachdidaktik wie die der Fremdsprachen sowie, in Verbindung beider, die Sprachdidaktik der Mehrsprachigkeit.

Der Kopf meines Beitrags demonstriert das Beispiel: Wir haben da ganz große, mittelgroße und kleinere Buchstaben, aber auch dicke und dünne, grade und schräge, etc. Wir sehen aber vor allem, daß es zwei grundsätzlich andere Formen für ein und denselben Buchstaben gibt: A/a, B/b, S/s. Nicht wenige Wissenschaftler, Poeten und auch ganz normale Menschen haben diese Doppelung für völlig überflüssig gehalten. Nun wird ein solcher Luxus auch in allen anderen Lateinschriften betrieben; freilich ist der Gebrauch großer Buchstaben dort seltener als im Deutschen, wo einem kaum ein längerer Satz begegnet, in dem nicht auch mittendrin mal großgeschrieben wird.³ Jenseits der Frage nach dem Sinn dieser Eigenheit des Deutschen stellt sich jedem Deutschlehrer die Aufgabe, seinen Zöglingen die Großschreibung beizubringen, und den die Deutschlehrer ausbildenden Institutionen ist aufgegeben, sie dazu zu befähigen.

1 Sprachwissenschaft

Die Entwicklung der Sprachwissenschaft, einer relativ jungen Disziplin,⁴ ist gekennzeichnet durch ein fortwährendes Ringen um die Bestimmung ihres Gegenstandes, was immer wieder zu recht apodiktischen Feststellungen geführt hat. Ich zitiere absichtlich kein aktuelles Beispiel, sondern ein seinerzeit als Mehrheitscredo kaum in Frage gestelltes, dem aber heute kaum ein Sprachwissenschaftler mehr zustimmen dürfte. Hermann Paul stellt in seinem Standardwerk *Prinzipien der Sprachgeschichte* fest (1920, 20): „Es ist eingewendet, daß es noch eine andere wissenschaftliche Betrachtung der Sprache gäbe, als die geschichtliche. Ich muß das in Abrede stellen.“ Auffällig hier ist ein Ausschließungsmechanismus: Es werden Erscheinungen, die ohne Zweifel sprachlicher Natur sind, sowie spezifische Zugangsweisen zu diesen Gegenständen als nicht dem Gegenstand der Sprachwissenschaft zugehörig angesehen, im Falle von Hermann Paul z.B. auf synchronen Analysen beruhende Erklärungen sprachlicher Verhältnisse.

In seiner programmatischen Münsteraner Antrittsvorlesung *Über das Erkenntnisinteresse der Linguistik* hat Jürgen Lernerz (1985) diesen ausschließenden Ansatz stringent durchgeführt, aber auch differenziert: Er unterscheidet zwischen Sprachwissenschaft im weiteren Sinne und der Linguistik als Sprachwissenschaft im enge-

³ Es macht durchaus Mühe, Gegenbeispiele wie das folgende zu konstruieren: *Er hat sie gestern dort wieder nicht getroffen, hofft aber weiter, daß es ihm einmal doch gelingen wird, sie zu überzeugen, daß er damit nichts zu tun hat und daß alles sich noch einrenken wird.*

⁴ Die Geschichte der Sprachwissenschaft kann hier nicht einmal skizziert werden; es kommt mir nur auf einen spezifischen Aspekt an.

Der Gegenstand, dem die Arbeit des Sprachwissenschaftlers gilt, ist natürlich auch als Untersuchungsgegenstand wesentlich älter als die Sprachwissenschaft. Aber im Gefüge der Wissenschaftsorganisation ist ein Fach erst konstituiert durch die Bestimmung eines Ausschnittes aus der Wirklichkeit, für den es allein zuständig ist. Unabhängig davon, welches „Gründungsdokument“ man für den Anfang einer Sprachwissenschaft ansetzt - weitgehendes Einverständnis sollte bestehen darüber, daß das Dokument kaum vor dem Ausgang des 18. Jahrhunderts entstanden sein kann.

ren Sinne. Danach umfaßt Sprachwissenschaft in der Tat alles, was primär mit Sprache zu tun hat und wissenschaftlich bearbeitet werden kann - Grammatik, Lexikographie, Namenkunde, Phonetik, um nur einige Bereiche zu nennen; dazu gehört evidenterweise auch die Sprachdidaktik. Gegenstand der Linguistik aber, d.h. einer Sprachwissenschaft im engeren Sinne, sind allein diejenigen sprachlichen Erscheinungen, die nicht von anderen wissenschaftlichen Disziplinen erfaßt werden können - Linguistik beschreibt, was Sprache zu Sprache macht, beschreibt und erklärt die sprachlichem Verhalten zugrundeliegenden abstrakten Strukturen (Grammatik).

Ein zentraler Argumentationspunkt in dieser Richtung ist der (früh)kindliche Spracherwerb. In einer neuerdings gängigen Metapher wird davon gesprochen, daß die Sprache (bzw. die Grammatik) uns wachse wie die Haare, und in der Tat findet Sprachunterricht in der frühen Kindheit im nicht-pathologischen Fall nicht statt. Freilich muß auch das gesunde Kind alsbald zum Haareschneiden, und eine natürlich gewachsene mündliche Sprache reicht in der Regel zur Bewältigung der modernen Lebenswelt nicht aus. Man mag den Gegenstand der Linguistik auf das Haarewachsen beschneiden - dies enthebt nicht von der Notwendigkeit, auch die späteren Stufen des Spracherwerbs wissenschaftlich zu beschreiben, weil ohne den Erwerb von nicht natürlich wachsenden Sprachfähigkeiten, insbesondere der Schriftlichkeit und der damit gegebenen Veränderungen der mentalen Repräsentation von Sprache, die menschliche Sprachentwicklung nur unvollständig gekennzeichnet ist. Notwendig ist auch die wissenschaftliche Beschreibung nicht nur der dem konkreten menschlichen sprachlichen Verhalten bzw. Handeln zugrundeliegenden Prinzipien, sondern die Prinzipien des sprachlichen Handelns selbst (s.u. Zf. 4).

Eine höchst interessante Konsequenz des Ansatzes einer Linguistik als der Beschreibung allein der „rein“ sprachlichen Gegenstände ist es übrigens, daß es dann möglicherweise gar keine Linguistik zu geben braucht, nämlich wenn es nichts Sprachliches gibt, das nicht vollständig auch durch andere Wissenschaften erfaßt werden könnte.⁵ Ein solches Verdikt, keinen Gegenstand zu haben, kann die Konzeption von Sprachwissenschaft im weiteren Sinne natürlich nicht treffen - hier wäre eher zu befürchten, daß die konstituierenden Teildisziplinen so heterogen sind, daß der Status der Gesamtdisziplin als solcher fraglich wird.⁶ Von der Konzeption der Sprachwissenschaft im weiteren Sinne wird im folgenden ausgegangen, wenn die Position vertreten werden soll, daß die Sprachdidaktik notwendig ein Teil der Sprachwissenschaft ist. Im Gegensatz zu manchem Zukunftkollegen halte ich übrigens den generativen Ansatz (und andere Reduktionismen) nicht für einen Irrtum an sich.

⁵ Ob die gegenwärtige Mehrheitsmeinung unter Linguisten korrekt ist, daß sprachliche Grundstrukturen in der Tat nicht durch z.B. die kognitive Psychologie erklärt werden können, wird sich weisen müssen. Es hat den Anschein, als sind verschiedene Entwicklungen insbesondere im konnektionistischen Paradigma, in denen z.B. das sog. Lernbarkeitsproblem ohne Rückgriff auf angeborene Strukturen lösbar scheint, in der Linguistik bislang kaum zur Kenntnis genommen worden.

⁶ Der Gedanke, daß (seit jeher) das einigende Band, das den Zusammenhang einer Sprachwissenschaft im weiteren Sinne stiftet, in der Tat eigentlich nur die Sprachdidaktik sein kann, kann derzeit wohl nur in einer Fußnote geflüstert werden.

Jede Wissenschaft benötigt eine Ausprägung, in der die „letzten Fragen“ gestellt und Antworten darauf gesucht werden, und hier scheint mir Reduktionismus eine Tugend eher denn ein Fehler zu sein - vorausgesetzt, das Bewußtsein über die Reduktion bleibt erhalten. Freilich wird Reduktionismus dann problematisch, wenn das Ergebnis der Reduktion für den Gegenstand selbst genommen wird und andere Gegenstände grundsätzlich nicht mehr behandelt werden (dürfen), zumal wenn die Gegenstandsreduktion zum Credo des *main stream* einer Disziplin wird, die dann davon abweichende Positionen zu marginalisieren pflegt. Zu den prominentesten Opfern eines reduktionistischen Vorgehens dieser Art in der Sprachwissenschaft schon lange vor den Generativisten gehören die Sprachdidaktik⁷ und die Schrift⁸; die Reduktion von Sprachwissenschaft auf, z.B., Sprachgeschichte, auf Synchronie, auf das Sprachsystem, auf die Lautsprache oder auf Linguistik im o.a. Sinne ist (mit) verantwortlich dafür, daß bestimmte Fragen überhaupt nicht mehr wissenschaftlich behandelt wurden, weil eine in dieser Form reduzierte Sprachwissenschaft sich für nicht zuständig erklärte - mit der Folge, daß auf solchen Feldern entweder abseits der Wissenschaft dillettiert wurde oder aber die wissenschaftliche Arbeit dazu in kleinen Zirkeln betrieben und von der restlichen Fachwelt nicht rezipiert wurde.

2 Schriftentwicklung und satzinterne Großschreibung

So haben es die deutschen Sprachwissenschaftler ein knappes Jahrhundert lang einem Verlag in Leipzig (später auch Mannheim) überlassen, die Systematik der deutschen Orthographie teilweise bis zur Unkenntlichkeit zu entstellen. Wir sind bei meinem Beispiel, den Majuskeln im Satzinneren, vulgo Substantivgroßschreibung. In vielen Auflagen des Rechtschreibduden (Duden 1991) liest sich das ungefähr so (ich gebe zu, daß ich etwas karikiere):

- Substantive schreibt man groß (§ 60).
- Substantive, die keine sind, schreibt man klein (§ 61-64).⁹
- Wörter, die keine Substantive sind, schreibt man groß, wenn sie Substantive sind (§ 65-68).¹⁰

⁷ Auf Jacob Grimms Diktum, daß jeder Sprecher des Deutschen seine eigene Grammatik habe und füglich alle Sprachlehren der Grammatiker fahren lassen könne, geht die wissenschaftliche Diskreditierung von Grammatikern wie K.F. Becker oder F. Blatz im 19. Jahrhundert zurück, vgl. Ivo (1996b).

⁸ Spätestens seit Ferdinand de Saussure (1916/1967: 28): „Sprache und Schrift sind zwei verschiedene Systeme von Zeichen; das letztere besteht nur zu dem Zweck, um das erstere darzustellen“; Bloomfield (1933: 21) konstatiert „Writing is not language, but merely a way of recording language by means of visible marks“; aber auch Hermann Paul (1920: 374) schreibt in seinem ansonsten durchaus differenzierten Schriftkapitel „Die Schrift ist nicht nur nicht die Sprache selbst, sondern derselben auch in keiner Weise adäquat.“

⁹ Das ist eigentlich keine Karikatur; es heißt z.B. in Regel 64: „In vielen stehenden Verbindungen mit Verben wird das Substantiv in verbläßer Bedeutung gebraucht; es wird nicht mehr als Substantiv empfunden und klein geschrieben“.

Zusammengefaßt (das stammt bekanntlich nicht von mir): Substantive schreibt man groß, und was ein Substantiv ist, erkennt man daran, daß es großgeschrieben wird. Irgendwas stimmt hier nicht. Denn wir beherrschen die Substantivgroßschreibung. Natürlich gibt es Problemfälle - *ich fahre Rad, laufe eis, schiebe Kegel; im Recht sein, recht behalten, zu Recht bestehen* etc. Hier hat man bisweilen vielleicht Probleme, den willkürlichen Festlegungen einer inkompetenten Redaktion zu folgen, aber die klaren Fälle schreiben wir immer richtig, und zwar ohne Wörterbuch oder spezielle Kurse nach der Schulzeit. Wer, wenn nicht die Sprachwissenschaft, soll in der Lage sein, das zu erklären?

Um die der Großschreibung im Satzinneren zugrundeliegende Regularitäten zu erläutern, möchte ich auf ein Beispiel zurückgreifen, das ich in den letzten Jahren häufiger verwendet habe (vgl. Günther 1995). Die äußere Form geschriebener deutscher Texte hat sich von ca. 700 bis heute drastisch verändert. DIESERSAT ZISTINDERSCHREIBWEISEANTIKERTEXTEGESCHRIEBENDIEBISINSFRUEHEMITTELALTE RBEIBEHALTENWURDE. So geschriebene Texte sind quasi eine Partitur. Sie werden erst durch Ver-Lauten erfäßbar. Die wichtigste Entwicklung ist die Einführung der Worttrennung. Der Schreiber und Leser bekommt nun *grammatische* Einheiten direkt zu sehen; die Organisation des Text legt seine grammatische Struktur offen.¹¹ Ergänzt wird die dadurch erreichte Verbesserung der Lesbarkeit durch die Entwicklung einer visuell besser gegliederten Schrift mit Ober- und Unterlängen der Buchstaben (karolingische Minuskel). Die Grammatisierung wird weitergetrieben durch den Ausbau der Interpunktion sowie die funktionale Nutzung des Unterschiedes zwischen großen und kleinen Buchstaben zur Kennzeichnung des Satzanfangs. Diese Entwicklungen sind nicht die Folge bewußter Setzung von Sprachnormen, sondern sind als Sprachwandel durch die „unsichtbare Hand“ (Keller 1990) zu bezeichnen. Der schriftliche Text wird im Interesse des Lesers immer weiter gegliedert (Raible 1991). Vergleicht man den obigen Beispielsatz¹² mit dem restlichen Text, so ist das Ausmaß der Entwicklung unübersehbar: es werden zunehmend grammatische Strukturen sichtbar gemacht.

Speziell ins Auge fällt der systematische Unterschied zwischen der großen Menge kleiner Buchstaben und dem eingeschränkten Gebrauch der Großbuchstaben. In der linguistischen Theorie spricht man vom markierten und unmarkierten Fall. Heute bilden Kleinbuchstaben in Texten den Normalfall, Großbuchstaben markieren bestimmte Passagen, Einheiten etc.¹³ Im Verein mit dem Punkt signalisiert die Groß-

10 Gemeint sind Adjektive, Präpositionen, Adverbien, Infinitive etc.- An diesen Merkwürdigkeiten ändert sich auch nach der Orthographiereform nichts, wo lediglich, um die Paradoxie komplett zu machen, ein weiterer Paragraph folgenden Inhalts angefügt wird: Wörter anderer Wortarten (z.B. Verben, Adjektive etc.) schreibt man klein, wenn sie doch keine Substantive sind (§58 der Neuregelung).

11 Maas (1992); vgl. auch Günther (1995, 1997).

12 Das Beispiel ist insofern noch viel zu gut lesbar, als es den Regeln der deutschen Orthographie folgt, d.h. keine reine Lautschrift darstellt.

13 Die neueste Entwicklung der sog. Binnengroßschreibung demonstriert das sehr schön: Der wortinterne Großbuchstabe wie in *BahnCard, InterCity, StudentInnen* erregt Auf-

schreibung des Satzanfangs die größte syntaktische Einheit, den Satz; aber auch innerhalb des Satzes werden bestimmte Wörter durch Majuskeln markiert. Eine Ausweitung der satzinternen Großschreibung zur Auszeichnung bestimmter Ausdrücke ist im 15./16. Jahrhundert in allen europäischen Sprachen zu beobachten (vgl. Meisenburg 1990), aber nur im Deutschen und in skandinavischen Sprachen behauptet sich der Gebrauch satzinterner Majuskeln über die Namenskennzeichnung hinaus. Schon in der Lutherbibel von 1545 sind ca. 85% aller Großschreibungen der heutigen Norm adäquat, und die fehlenden 15% sind zu ca. 60% systematisch erklärbar (vgl. Maas 1996). Die Grammatiker des 16. und 17. Jahrhunderts finden einen solchen Usus (der Drucker) vor und versuchen, ihn zu verstehen. Es dauert ca. 100 Jahre, bis ihnen in etwa klar wird, was hier eigentlich vorliegt. Mangels einer ausreichenden syntaktischen Theorie beschreiben sie das Phänomen mit den Kategorien der traditionellen lateinischen Wortartengrammatik und behaupten, daß es die Wortart Substantiv sein müsse, die da durch Majuskeln ausgezeichnet wird (vgl. Mentrup (1979) für eine Darstellung dieser Erklärungsversuche). Primär damit befaßt, Schülern zu erklären, wie man richtig schreibt, verwenden sie normative Formulierungen, denn bis zum Ende des 18. Jahrhunderts ist die Sprachdidaktik noch in ganz wesentlicher Weise Bestandteil der sprachwissenschaftlichen Betrachtung (vgl. Ivo 1996b). Auf den Kopf gestellt werden die Verhältnisse dann durch den Leipziger Literaturpapst Gottsched, der in seiner einflußreichen Grammatik den Umkehrschluß zieht: Substantive werden durch Majuskeln ausgezeichnet, also müssen sie wohl besonders wichtig sein - darum nennen wir sie Hauptwort. Weil das nun irgendwie auch Unsinn war und weil es nicht gelang, die der satzinternen Großschreibung zugrundeliegenden Regeln in widerspruchsfreier oder zumindest einsichtiger Form zu formulieren, entzündete sich der Streit um die sogenannte Substantivgroßschreibung, der ein Dauerbrenner blieb - in den siebziger Jahren unseres Jahrhunderts sahen linke Linguisten die Großschreibung als Disziplinierungsmittel des Klassenfeindes, und die konservativen witterten in jedem Kleinschreiber den umstürzlerischen Bolschewiken (vgl. die Beiträge in Digeser 1974).

Wie die satzinterne Großschreibung tatsächlich funktioniert, das konnten diejenigen Sprachwissenschaftler dann relativ rasch klären, die in der Zeit seit 1980 Schrift und Schriftlichkeit und damit auch die Orthographie als Gegenstand in die Sprachwissenschaft zurückholten; dabei halfen ihnen die Fortschritte in der Grammatikforschung. Es geht überhaupt nicht darum, eine Wortart auszuzeichnen, sondern gekennzeichnet wird eine grammatische Funktion. Utz Maas hat das in verschiedenen Publikationen (z.B. Maas 1992) dargestellt: Mit einer Majuskel geschrieben wird der expandierbare Kern der Nominalphrase; in dieser Position tauchen typischerweise Substantive auf, aber keineswegs ausschließlich. Ich kann das hier nur skizzieren: Zu unterscheiden sind im Satz das verbale Zentrum als Organisator des Satzes und die Nominalphrasen als Ergänzungen. Der Kern der Verbalphrase wird konjugiert, der Kern der Nominalphrase wird dekliniert. Ein solcher

merksamkeit, weil er ungewöhnlich ist, da Großbuchstaben bislang in der deutschen Orthographie nur am Wortanfang auftauchen oder als Ganzschreibungen (vgl. Nussbaumer 1996).

Kern wird ein sprachlicher Ausdruck nicht durch Geburt, sondern durch die syntaktische Struktur, in der er vorkommt, vgl. folgendes Beispiel: *Es wird dir mißfallen, daß die Preisgekrönte beim Reden über das Für und Wider immer so schrecklich hegelt*. Man kann weder einem Kind noch sonst jemandem die Majuskeln/Minuskeln von *Preisgekrönte, Für, Reden* bzw. *mißfallen, hegel* auf der Basis eines Wortartenprinzips erklären; sie signalisieren keine lexikalischen Kategorien, sondern die grammatische Struktur des Satzes.¹⁴ In der historischen Betrachtung erklärt sich der Sinn der satzinternen Großschreibung, die dem Schreiber das Leben vielleicht etwas schwerer macht, dem Leser aber erleichtert, weil so im Text die grammatische Struktur weiter offenlegt wird,¹⁵ nicht dadurch, daß eine lexikalische Klasse ausgezeichnet wird - was sollte dies auch für einen Sinn haben?

3 Sprachdidaktik

Deutschunterricht bzw. muttersprachlichen Unterricht gibt es, seit Lesen und Schreiben in der Muttersprache gelehrt wird. Diese Verbindung von Sprachdidaktik mit Schriftlichkeit ist nach meiner Auffassung konstitutiv (s.u.). Die sehr junge Entwicklung der Sprachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin ist in verschiedenen Publikationen skizziert worden.¹⁶ Bis in die Mitte des Jahrhunderts wurde in Unterrichtsmethodiken (z.B. Ulshöfer 1969) eine Systematisierung tradierten „didaktischen Brauchtums“ angestrebt: Fachwissenschaftliche Erkenntnisse wurden methodisch für den Unterricht, dessen Prinzipien feststanden, aufbereitet (Eichler & Henze 1990: 153), d.h. die Unterrichtspraxis und ihre bewährten Methoden wurden auf fachwissenschaftliche Inhalte projiziert. Die junge Fachdidaktik der 60er Jahre („Umsetzungsdidaktik“, wie Eichler & Henze (1990) es nennen) entsprach diesem Ansatz in der Struktur: Die Linguistik lieferte die Sprachbeschreibungen und bzw. die sprachtheoretischen Erkenntnisse, die in der Schule dann „umgesetzt“ werden sollten. Geblieben aus dieser Zeit sind vor allem die Glinz’schen Proben, verschwunden die Versuche aus der zweiten Hälfte der 60er Jahre, generative Grammatiken als Schulgrammatik zu etablieren.¹⁷

¹⁴ Natürlich ergeben sich bei dieser Kennzeichnung durchaus einzelne Abweichungen von willkürlichen Duden-Festlegungen; genau hier wäre Bedarf für eine Orthographiereform. In der 1998 in Kraft tretenden Neuregelung der deutschen Rechtschreibung (Deutsche Rechtschreibung 1996) ist diese Möglichkeit allerdings nicht wahrgenommen worden, weil am Konzept der Wortartauszeichnung festgehalten wird.

¹⁵ In Gfroerer, Günther & Bock (1989) wird das auch experimentell plausibel gemacht: Holländer mit Deutschkenntnissen, in deren Muttersprache es keine satzinterne Großschreibung gibt, lesen ihre eigene Sprache dennoch schneller, wenn man sie „fehlerhaft“ mit Majuskeln im Satzinneren schreibt.

¹⁶ Vgl. z.B. Eichler & Henze (1990), Müller-Michaels (1994).

¹⁷ Aus dieser Zeit der Umsetzungsdidaktik rührt übrigens der öffentliche Mißkredit für das Wort Linguistik, eines dieser historischen Mißverständnisse: Die jungen Linguisten waren aufmüpfig gegen ihre ergrauten Lehrer und galten deshalb bei den Deutschstudenten als progressiv, was ihre im wesentlichen formal orientierte Sprachwissenschaft ja nun weiß Gott nicht war, und viel anfangen konnte man in der Schule mit diesen unausgegorenen

Die Entwicklung der linguistischen Pragmatik und die Entdeckung, daß die gesprochene Sprache offenbar ganz anders funktioniert, als es die Grammatiken (von gr. *gramma* 'Buchstabe') suggerieren, sowie soziolinguistische Untersuchungen mit dem Postulat unterschiedlicher „Codes“ bei Ober- und Unterschicht (Bernstein 1971) waren konstitutiv für die nächste Phase. Hier drehte sich alles um Kommunikation und das Lernziel der (mündlichen) Kommunikationsfähigkeit. Becker-Mrotzek (1997a) spricht von Anwendungsdidaktik: Erkenntnisse der Sprachwissenschaft über die Natur der sprachlichen Kommunikationsprozesse werden in der Schule in der Weise angewendet, daß sie als Lerngegenstand behandelt werden. Dabei ist nicht zu lernen, was ein Sprechakt ist, sondern es soll gelernt werden, jeweils richtige Sprechakte zu produzieren. Der positive Aspekt dieser kommunikativen Phase (Müller-Michaels 1994) ist sicherlich darin zu sehen, daß nicht abstrakte Strukturen, sondern das sprachliche Handeln selbst in den Blickpunkt rückt und zum Gegenstand der universitären Ausbildung und des Unterrichts gemacht wird (vgl. Becker-Mrotzek 1997a).

Freilich: Auch wenn die Inhalte anders sind, handelt es sich auch hier im Grunde ebenfalls um Umsetzungsdidaktik. Zurecht vermerkt Becker-Mrotzek (1997a), daß die unreflektierte und vorschnelle Übertragung pragmatischer und soziolinguistischer Forschungsprogramme in den schulischen Alltag ebenso unzulänglich war wie vorher die Umsetzung struktureller Modelle; an den Folgen haben Schulen und Deutschlehrerausbildungsstätten bis heute zu tragen. Die Behauptung, die diesen Ansätzen zugrunde liegt, daß nämlich die grundlegende Funktion der Sprache die Kommunikation ist, ist ebenso einleuchtend, wie sie irreführend ist. Es handelt sich um eine genauso mißratene Reduktion der gesamten Sprachwirklichkeit auf einen Einzelaspekt wie etwa die Reduzierung auf grammatische Struktur in bestimmten Richtungen der generativen Linguistik. Vernachlässigt werden in der Regel nicht nur die kognitive und die identitätsstiftende Funktion der Sprache, sondern vor allem die Medialität wird so gut wie gar nicht diskutiert.¹⁸ Schriftlichkeit gilt als obsolet; das Sprechhandeln ist es, worum sich alles dreht.¹⁹

Das ist insofern fatal, als seit jeher die primäre Aufgabe des schulischen Deutschunterrichts zurecht in der Vermittlung basaler und entwickelter Schreib- und Lesefertigkeiten und -fähigkeiten gesehen wurde. Denn wozu braucht man Muttersprachunterricht in einer Gesellschaft, in der nicht gelesen und geschrieben wird? Die zentrale Rolle von Schrift und Schriftlichkeit in modernen Gesellschaften bringt

und weitgehend unverstanden aus Amerika importierten Theorien schon gar nichts - sie wurden aber trotzdem in die Schule getragen.

¹⁸ Ausnahmen wie z.B. Ehlich (1994) auf der theoretischen, Becker-Mrotzek (1997b) auf der empirischen Ebene bestätigen die Regel.

¹⁹ Als ich im März 1997 diese Passage des ursprünglichen Textes überarbeitet habe, erschütterte mich die Nachricht vom Tode des Kognitionspsychologen Eckart Scheerer, der in den Diskussionen der Studiengruppe *Geschriebene Sprache* immer wieder auf dem Widerspruch insistierte, daß die so genannte „Sprech“akttheorie und ihre Didaktisierung geradezu prototypisch für eine schriftzentrierte Sprachsicht sei. Leider hat er diesen Gedanken m. W. nicht mehr publizieren können; vgl. aber allgemein Scheerer (1993).

an diese angelehnte Formen und Muster hervor, die als solche gelernt werden müssen, sich nicht von selbst einstellen. Von besonderer Bedeutung ist dabei der Einfluß schriftlicher Muster auf die Mündlichkeit: Auch lautsprachliches Handeln ist in einer Schriftkultur zu lehren und zu lernen - im Sinne konzeptioneller Schriftlichkeit; komplexes sprachliches Handeln ist, auch wenn es im oralen Medium stattfindet, schriftlich geprägt, vgl. grundsätzlich Günther (1993) im Anschluß an Koch & Oesterreicher (zuletzt 1994).

In dieser Phase der Entwicklung tritt Orthographie und insbesondere die satzinterne Großschreibung als Ausbund der in Mißkredit geratenen Schriftlichkeit in der Sprachdidaktik bestenfalls als Buhmann auf: Als Instrument zur Ausübung von Herrschaft, als Mittel zur Disziplinierung, als Selektionsinstrument etc.;²⁰ sie wird vielfach als eigentlich obsoletter Unterrichtsstoff angesehen. Man träumt von einer Orthographiereform, in der die Schreibung reduziert wird auf ein simples Notationssystem zur Verschriftung mündlicher Kommunikation, der eigentlichen, primären Sprachtätigkeit.²¹ Da auch aus der Sprachwissenschaft nichts Neues zu Schrift und Orthographie kommt, kann auf den sprachdidaktischen Lehrstühlen lediglich tradiertes Wissen in moderne Formen gebracht werden, etwa die *Programmierte Rechtschreibung* von Hans Messelken (1973-1978). Erst in den letzten Jahren sind hier vereinzelt Veränderungen spürbar, die von Ergebnissen der psycholinguistischen Schriftspracherwerbsforschung ausgehen (vgl. Scheerer-Neumann 1996). Dies betrifft insbesondere den Rechtschreibunterricht in der Primarstufe, vgl. z.B. Röber-Siekmeier 1993.

Gemeinsam ist den Umsetzungsansätzen - durch die Fachwissenschaft werden die Fakten geklärt, die dann vom „Praktiker“ umgesetzt oder angewandt werden müssen - ein systematisches Fehldenken. Da ist zunächst eine unzureichende Klärung der überhaupt zu vermittelnden Fertigkeiten und Fähigkeiten. Die ältere Deutschdidaktik kann hier den diffusen, aber durch bestimmte kanonische Festlegungen ostentativ deutbaren Bildungsbegriff ins Feld führen - was entspricht dem heute? Welche (allzuoft rein technisch-funktional erfaßten) kommunikativen Fähigkeiten gehören in einen neuen Kanon, braucht man den? Denn es kann ja nicht der fachwissenschaftliche Kanon selbst sein, der unter der Dominanz einer Linguistik im o.a. Sinne sprachdidaktische Fragen grundsätzlich ausklammert.²² Das liegt u.a. auch am Feh-

²⁰ Als was sie natürlich bisweilen, leider, in der Tat mißbraucht wurde und wird.

²¹ Daß das dann in etwa so aussehen würde und schlecht lesbar wäre wie der in Zf. 2 gegebenen Beispielsatz, wird in den jeweiligen Traktaten natürlich nicht gesehen.

²² Ich nenne als ein Beispiel das (als Facheinführung exzellente) Buch *Linguistisches Grundwissen - Eine Einführung für zukünftige Deutschlehrer* von Danièle Clément (1996). Auf keiner Seite wird einem Studenten, der Deutschlehrer werden will, klar gemacht, warum er Verbalphrasen von Nominalphrasen zu unterscheiden lernen soll, zu was es nützlich sein könnte, die Grundzüge der Artikulation und der deutschen Phonologie zu kennen, welche Relevanz es hat, Präsuppositionen als solche zu erkennen. Zweifellos schadet es dem zukünftigen Deutschlehrer nicht, mit Hilfe dieses Buches linguistische Grundkenntnisse erworben zu haben - aber wenn auf ganzen 5 Seiten des Buches (passim) von Schrift und Orthographie die Rede ist, und auf keiner Seite auf künftige Lehrinhalte oder Unterrichtssituationen wenigstens angespielt wird, dann fragt man sich doch, welche

len einer wissenschaftlichen Analyse des schulischen Sprachunterrichts selbst. Unter dem Titel „Erfahrungswissenschaftliche Didaktik“ ist in den letzten Jahren viel unternommen worden, dieses Manko wettzumachen (vgl. ausführlicher Becker-Mrotzek 1997). Es ist aber an der Zeit, daß solche Forschungen auch im sprachwissenschaftlichen Bereich ernstgenommen werden (s.u.).

4 Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik - Skizze eines Entwurfs

Sprachdidaktik, davon war ich ausgegangen, ist Teil der Sprachwissenschaft, so wie Psycho- und Soziolinguistik, Namenkunde und Lexikographie und schließlich auch die Linguistik (im oben beschriebenen Sinne) Teile der Sprachwissenschaft sind. Da die sprachdidaktisch Tätigen die Hauptabnehmer für die Lehren der Sprachwissenschaft sind, muß die Sprachdidaktik schon allein quantitativ ein ganz zentraler Teil der Sprachwissenschaft sein. Das ist im Übrigen überhaupt nichts Neues. Bis zu Adelung war Sprachanalyse stets an didaktische Ziele geknüpft (vgl. Ivo 1996b); diese Linie existiert auch im 19. Jahrhundert weiter (neben der „offiziellen“, rein historisch-philologisch orientierten Sprachwissenschaft). In der Tat waren viele große Sprachwissenschaftler unter den Germanisten der letzten 200 Jahre auch Schulmänner bzw. Wissenschaftler, die ihre Lehre dem Schulunterricht zuordneten - die Namen Rudolf von Raumer, Rudolf Hildebrandt, Wilhelm Wilmanns, Jost Trier, Hugo Moser, Hans Glinz sind eine kleine Auswahl.

Im Folgenden möchte ich, wieder mit Bezug auf die Großschreibung im Satzinnern, die Organisation des Verhältnisses von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik skizzieren, wie ich sie für wünschenswert halte. Ich sehe drei Aspekte:

- Klärung und Vermittlung der Sachverhalte
- Didaktische Transformation und methodische Aufbereitung
- Rückfluß in die Sprachwissenschaft

Dabei geht es nicht um eine temporale Abfolge; vielmehr müssen die drei Aspekte stets gleichermaßen bedacht werden.

4.1 Klärung und Vermittlung der Sachverhalte

In der Teildisziplin Sprachdidaktik ist vorgängig zu klären (und immer neu zu klären), welche Wissensbestände denn überhaupt sinnvollerweise Gegenstand schulischen Lehrens und Lernens sind und in welchen institutionellen Gegebenheiten ihre Vermittlung erfolgt. Daß diese Klärung nicht einfach ist, weil hier nicht allein rein didaktische Überlegungen eingehen, sondern auch aktuelle gesellschaftliche Zwänge, historische und soziale Gegebenheiten u.v.a.m. (vgl. Ivo 1996a) darf nicht dazu führen, daß solche Klärungen als unwissenschaftlich an Instanzen außerhalb der Hochschulen abgegeben werden. Als Teil der Sprachwissenschaft fordert die

Konzeption von Sprachdidaktik dem Untertitel „für zukünftige Deutschlehrer“ zugrundeliegt - oder man fragt es resignierend eben nicht. Vgl. auch die Besprechung in *Diskussion & Rezension* in diesem Heft.

Sprachdidaktik also von deren anderen Zweigen die fachwissenschaftliche Bearbeitung derjenigen sprachlichen Gegenstände, die in der Schule und in anderen Ausbildungsstätten gelehrt und gelernt werden müssen, und derjenigen theoretischen Grundlagen, die eine Voraussetzung für adäquate Fachlehrertätigkeit bilden.

Das Beispiel ist auch hier einschlägig. Der traurige Zustand der Beschreibung der deutschen Orthographie bis vor kurzer Zeit ist primär durch die Abstinenz der Sprachwissenschaft im Bereich der Schriftlichkeitsforschung bedingt gewesen. Mit Orthographie befaßten sich eben „nur“ Sprachdidaktiker oder Lehrer, die allein auf ihre vielfach unzutreffenden Alltagstheorien über das deutsche Schriftsystem zurückgreifen konnten oder auf die Wirrnisse des Duden; auf der Universität konnten sie darüber nichts erfahren, weil die meisten Sprachwissenschaftler dazu nichts zu sagen hatten oder wollten.²³ Ähnliches gilt für die Tätigkeit des Schreibens als Textproduktion, lange Zeit auch für die Vorgänge der mündlichen Kommunikation, den kindlichen Spracherwerb etc.

In der fachwissenschaftlichen Ausbildung künftiger Deutschlehrer ist also ein darauf bezogener Ausschnitt aus der Sprachwissenschaft anzubieten.²⁴ Auf unser Beispiel bezogen: Der Sprachwissenschaftler erklärt, wie das funktioniert mit den großen und kleinen Buchstaben und erläutert es dem (zukünftigen oder schon praktizierenden) Lehrer. Damit ist klar, daß Grundzüge der deutschen Syntax notwendiger Bestandteil des Deutschstudiums zum Lehramt ist, denn ohne sie kann man z.B. die Großschreibung und die Interpunktion im Deutschen nicht verstehen und lehren - Analoges gilt für Phonologie und Morphologie bezüglich der Wortschreibung, etc. Weiterhin muß die psycholinguistische Modellierung von Sprach- und Schriftspracherwerb vermittelt werden - etwa Grundzüge des Primärspracherwerbs, Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs, sprachliche Störungsbilder, denn ohne ihre Kenntnis läßt sich die jeweilige rechtschreibliche Leistungsstärke eines Kindes nicht verorten. Wenn die sprachwissenschaftliche Ausbildung der Deutschlehrer überhaupt einen Sinn haben soll, dann muß ein relevanter Ausschnitt aus der Fachwissenschaft selbst gelehrt werden, nicht eine reduzierte Mickymausversion - aber, und dies ist derzeit in der Regel nicht der Fall, im Hinblick auf das Ausbildungsziel „Deutschlehrer“ (innerhalb und außerhalb schulischer Institutionen).

²³ Oder nichts dazu sagen konnten. Das hat sich bis heute bestenfalls quantitativ geändert - ein erklecklicher Anteil öffentlicher und privater Meinungsäußerungen deutscher Sprachwissenschaftler zur Orthographiereform z.B. sind (gemessen am inzwischen erreichten Stand sprachwissenschaftlichen Wissens zum Gegenstand) schlechterdings indiskutabel.

²⁴ Es versteht sich, daß auch die generelle Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten zu den universitären Ausbildungsaufgaben im Lehramt gehört - aber Sprachwissenschaft für künftige Deutschlehrer darf nicht so aufgefaßt werden wie die ebenso obsoleete Idee des Lateinunterrichts, wonach die S(pr)ache an sich ist unwichtig sei, aber durch ihr Studium das logische/wissenschaftliche Denken gefördert werde. Gerade deshalb ist es eine genuine Aufgabe der Sprachdidaktik, den didaktikrelevanten Ausschnitt aus der Sprachwissenschaft so genau wie möglich zu bestimmen und seine universitäre Berücksichtigung im Lehramtsstudium durchzusetzen.

4.2 Didaktische Transformation²⁵ und methodische Aufbereitung

Dies ist die zweite genuine Aufgabe der Sprachdidaktik. Die didaktische Aufbereitung sprachwissenschaftlichen Wissens darf dabei nicht im Sinne einer Gegenstandsversimplung erfolgen, indem man z.B. Grammatiken schreibt, in denen komplexe Sachverhalte „vereinfacht“ werden. Vielmehr muß eine klare Bestimmung derjenigen sprachwissenschaftlichen Gegenstände erarbeitet und jeweils fortgeschrieben sein, die verstanden sein müssen, um Sprache lehren zu können. Weiterhin muß hier bestimmt werden, wie das komplexe Wissen in jeweils schüleradäquate Ausschnitte transformiert werden kann.

Auch das läßt sich am Beispiel „satzinterne Großschreibung“ erläutern. Der Begriff „Kopf der Nominalphrase“ muß dem Lehrer vermittelt worden sein. Aber man kann ihn natürlich in der 3. Grundschulklasse deduktiv ebensowenig wie den Begriff „Substantiv“ einführen, sondern bestenfalls operational, wahrscheinlich überhaupt nur demonstrativ (s.u.); in der Sekundarstufe II im Bereich „Reflexion über Sprache“ dagegen sollte er durchaus Gegenstand werden können (z.B. in Relation zum traditionellen Wortartkonzept des Substantivs); in der Sekundarstufe I schließlich kann Grammatikunterricht vermutlich sowieso am besten durch den Bezug auf die Orthographie motiviert werden - hier durch Verknüpfung von Syntaxanalyse und Großschreibungsregeln.

Auf der Basis der didaktischen Transformation ist das Sprachbuch bzw. seine Konzeption zu entwickeln. Das Sprachbuch bietet Anregungen für die entsprechenden Übungen. Für den Bereich der Primarstufe z.B. ist für unseren Beispielbereich eine didaktische Transformation notwendig, die das Konzept „expandierbarer Kopf der Nominalphrase“ zunächst operational bzw. ostentativ bestimmt. Das folgende Unterrichtsbeispiel, das ich Christa Röber-Siekmeyer verdanke, erläutert das. Der Begriff „expandierbarer Kern“ wird hier demonstriert als „Treppendorf“, dessen wesentliche Eigenschaft die Linksverlängerbarkeit ist, vgl. folgende Beispiele:

<i>in dem alten Haus</i>	<i>nach dem lauten Krachen</i>
<i>in dem großen alten Haus</i>	<i>nach dem plötzlichen lauten Krachen</i>
<i>in dem schwarzen großen alten Haus</i>	<i>nach dem heftigen plötzlichen lauten Krachen</i>
<i>wohnt die kleine Maus</i>	<i>kommt das große Lachen</i>

Mit solchen Treppengedichten wird begonnen. Hier kann von Anfang an der so problematische Fall von groß geschriebenen Verben vorkommen - er bereitet keine Probleme. Dazu kommen dann die Erläuterung des Verbs (im Satz) als „Bogenwort“. Schließlich werden (ca. 4 Wochen später) aus den Gedichten normale Sätze gemacht. Auf diese operationalen Begrifflichkeiten kann man dann, bei Schwierigkeiten, immer zurückgreifen (vgl. ausführlicher zu sprachdidaktischen Aspekten der

²⁵ Im ursprünglichen Manuskript war hier von „didaktischer Reduktion“ die Rede. Ich danke Jakob Ossner für den Hinweis, daß diese Wortwahl leicht im Sinne von Anwendungsdidaktik in ihrer schlimmsten Form mißverstanden werden kann, vgl. auch Ivo (1996b).

satzinternen Großschreibung Röber-Siekmeyer 1997, kritisch zu dem hier vorgestellten Ansatz Bremerich-Vos 1996).

Eine zur eben skizzierten alternative Behandlung der satzinternen Großschreibung hat Wolfhard Kluge (1989, 1995) vorgeschlagen.²⁶ Er plädiert (sinnvollerweise) dafür, dieses Phänomen nicht als Einfallstür für eine verfrühte Wortartengrammatik zu gebrauchen, zumal, wie er richtig sieht, daß durch Majuskeln nicht die Wortart Substantiv ausgezeichnet wird, sondern eine syntaktische Funktion. Zu diesem Befund stellt er eine Beobachtung: In einer Klasse, in der die Substantivgroßschreibung nicht erklärt wurde, in der freilich auch von Anfang an im Sinne eines offenen Unterrichts sehr viel geschrieben wurde, finden sich bei den Schülern all die Schwierigkeiten wieder, die Schreibanfänger mit der deutschen Orthographie haben: Falsche Dehnungs-Hs, fehlerhafte Doppelkonsonanten usw. usf. Ein Fehlertyp aber findet sich praktisch nicht: Verstöße gegen die Regel der satzinternen Großschreibung. Das glaubt man auf den ersten Blick nicht, denn es ist schlechterdings atypisch; Großschreibungsfehler sind in der 3. Klasse gang und gäbe. Kluge schlußfolgert, daß Kinder die Großschreibung intuitiv lernen können, und zwar besser, als wenn sie thematisiert wird.

Diese Schlußfolgerung ist nicht zwingend, und sie ist sprachdidaktischer Unfug. Zunächst viel einleuchtender scheint die Erklärung, daß viele der normalen Schulfehler im Bereich der Groß/Kleinschreibung die Konsequenz einer falschen Erklärung sind. Denn es ist ja nicht ganz einfach, etwas richtig zu lernen, was einem falsch erklärt wird (für Kommafehler läßt sich ähnlich argumentieren). Sprachdidaktischer Unfug ist die Schlußfolgerung, weil das Nicht-Lehren oder gar das Die-Kinder-machen-lassen-was-sie-wollen keine didaktische Konzeption ist. Das zeigt sich ja auch darin, daß in anderen Bereichen in dieser Klasse durchaus Fehler gemacht werden. Nun finden sich bei Kluge keine Angaben über den restlichen Unterricht in dieser Klasse; insbesondere nicht darüber, in welcher Weise z.B. die Regel der Doppelkonsonanten eingeführt wurde. Aber da die Befunde aus den achtziger Jahren stammen, in denen man z.B. nichts von silbenstruktureller Schreibung wußte, könnten natürlich diese Fehler durchaus Konsequenzen falscher Orthographiekonzeptionen der Lehrerin gewesen sein, während sie im Großschreibungsbereich keine machen konnte. Aber das berechtigt nicht zu völliger sprachdidaktischer Untätigkeit im Bereich der Rechtschreibung.

Dieses Beispiel darf nun aber auch nicht so mißverstanden werden, daß Rechtschreibfehler völlig verschwinden, wenn nur die richtige sprachwissenschaftliche Theorie den sprachdidaktischen Transformationen und methodischen Aufbereitungen zugrunde lägen. Eine wesentliche Einsicht neuerer Rechtschreibdidaktik ist es ja, daß in bestimmten Phasen Fehler gemacht werden *müssen*, um richtig schreiben zu lernen.

²⁶ Das Beispiel ist exemplarisch und nicht auf diesen einen Fall bezogen. Es geht mir eher um sprachdidaktische Ansätze, nach denen der Lehrer nicht mehr ist als Moderator der kindlichen Eigentätigkeit. Für eine solche Tätigkeit bedürfte es keiner sprachwissenschaftlichen oder sprachdidaktischen Ausbildung.

4.3 Rückfluß in die Sprachwissenschaft

Unter dem Stichwort *Erfahrungsorientierte Sprachdidaktik* ist hier in den vergangenen Jahren viel geleistet worden. Es kommt darauf an, die unterrichtlichen Vorgänge selbst zum Gegenstand der wissenschaftlichen Analyse zu machen. Nur so kann der im Rahmen der Sprachwissenschaft arbeitende Sprachdidaktiker die Tragweite seiner didaktischen Transformationen tatsächlich einschätzen. Erfreulich ist, daß solche Arbeiten zunehmen. Stellvertretend für viele nenne ich die Arbeiten von Christa Röber-Siekmeyer (1993, 1997), die im Bereich der Primarstufe die systematische Darstellung der Laut-Buchstaben-Beziehungen und der satzinternen Großschreibung im Deutschen durch Maas (1992) didaktisch transformiert hat, in Übungsprogramme umgesetzt und im Unterricht erprobt hat *und* durch diese Bereiche nicht nur die sprachdidaktische, sondern auch die sprachwissenschaftliche Diskussion befruchtet hat. Denn Theorien z.B. über die Systematik der satzinternen Großschreibung bleiben weitgehend unverbindliche Ansichten, wenn sie nicht durch empirische Daten validiert werden, die aus der Beobachtung sprachlichen Handelns auch im Unterricht erwachsen. Dies darf freilich nicht auf den Bereich der Primarstufe beschränkt bleiben.

Die Sprachdidaktik muß die problematischen Fälle dingfest machen und an die Sprachwissenschaft zurückgeben. Es gibt keinen Bereich der Beobachtung sprachlicher Fähigkeiten bzw. Tätigkeiten, an denen sprachwissenschaftliche Ansätze so gut überprüfbar sind wie den didaktischen; wenn man schulische Leistungen/Fehler analysiert, fließt das in die sprachwissenschaftliche Analyse zurück. Aber wieder umgekehrt: Nirgends wirken sich sprachwissenschaftliche Fehldeutungen und ihnen folgende didaktische Transformationen so fatal aus wie hier. Wo die wissenschaftliche Analyse nicht vorliegt, wird das System selbst verantwortlich gemacht, und Reformen sollen es „vereinfachen“. Womit wir wieder beim Anfang wären: Alle Subdisziplinen der Sprachwissenschaft im weiteren Sinne müssen auch diejenigen Felder beackern, die die Sprachdidaktik didaktisch transformieren will. Sprachdidaktik ist ein zentraler Teil der Sprachwissenschaft, der autonom seinen Aufgaben nachgeht.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. 1997a. Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. *Didaktik Deutsch* 3, 16-32.
- Becker-Mrotzek, M. 1997b. *Schreibentwicklung und Textproduktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bernstein, B. 1972. *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. Chicago: Holt et al.
- Bremerich-Vos, A. 1996. Aspekte des Schriftspracherwerbs. Stufentheorien, das „Neue“ und die Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Peyer, A. & Portmann, P. R. (Hrsg). *Norm, Moral und Didaktik - Die Linguistik und ihre Schmuttelkinder*. Tübingen: Niemeyer, 267-290.

- Clément, D. 1996. Linguistisches Grundwissen - Eine Einführung für zukünftige Deutschlehrer. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Deutsche Rechtschreibung. Regeln und Wörterverzeichnis. Text der amtlichen Regelung. Tübingen: Narr. (Auch: Düsseldorf: Kultusministerium NRW).
- Digeser, A. (Hrg.). 1974. Groß- oder Kleinschreibung? Beiträge zur Rechtschreibreform. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Duden. 1991. Rechtschreibung der deutschen Sprache. Mannheim: Bibliographisches Institut. (20. Auflage).
- Ehlich, K. 1994. Struktur und Funktion schriftlicher Kommunikation. In: Günther, H., Ludwig, O. et al. (Hrg.). Schrift und Schriftlichkeit - Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Vol. 1. Berlin: de Gruyter, 18-41.
- Eichler, W. & Henze, W. 1990. Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In: Lange, G.; Neumann, K.; & Ziesenis, W. ed. 1990. Taschenbuch des Deutschunterrichts. Hohengehren: Schneider (4. Auflage), 153-172.
- Gfroerer, S., Günther, H. & Bock, M. 1989. Augenbewegungen und Substantivgroßschreibung. In: Eisenberg, P. & Günther, H. (Hrg.), Schriftsystem und Orthographie. Tübingen: Niemeyer, 111-136.
- Glinz, H. 1967. Der Anteil des Didaktischen an Forschung und Lehre der philologisch-historischen Wissenschaften. In: Glinz, H. Sprachwissenschaft heute - Aufgaben und Möglichkeiten. Stuttgart: Metzler, 59-78.
- Günther, H. 1993. Erziehung zur Schriftlichkeit. In: Eisenberg, P. & Klotz, P. (Hrg.). 1993. Sprache gebrauchen - Sprachwissen erwerben. Stuttgart: Klett, 85-96.
- Günther, H. 1995. Die Schrift als Modell der Lautsprache. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST) 51, 15-32.
- Günther, H. 1997. Die Sprache des Kindes und die Schrift der Erwachsenen. In: Huber, L.; Kegel, G. & Speck-Hamdan, A. (Hrg.). Einblicke in den Schriftspracherwerb. Opladen: Westdeutscher Verlag (im Druck).
- Ivo, H. 1996a. Über den Tag hinaus - Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik. Didaktik Deutsch 1, 8-29.
- Ivo, H. 1996b. Didaktische Reduktion in Adelungs Grammatiken des Deutschen. Aktuelle Erinnerung an sprachdidaktische Probleme im toten Winkel. In: Peyer, A. & Portmann, P. R. (Hrg.). Norm, Moral und Didaktik - Die Linguistik und ihre Schmutzkinder. Tübingen: Niemeyer, 179-220.
- Keller, R. 1990. Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache. Tübingen: Francke (UTB).
- Kluge, W. 1989. Kann man die Großschreibung auf intuitivem Wege lernen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 40, 87-95.
- Kluge, W. 1995. Vermutungen über ein rechtschriftliches Zaunkönigswissen. Grundschulunterricht 42/4, 4-7.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. 1994. Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H., Ludwig, O. et al. (Hrg.). Schrift und Schriftlichkeit - Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Vol. 1. Berlin: de Gruyter, 487-604.
- Lerner, J. 1985. Über das Erkenntnisinteresse der Linguistik. PBB 107, 325-343.
- Maas, U. 1992. Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer.

- Maas, U. 1996. Einige Grundannahmen zur Analyse der Groß- und Kleinschreibung im Deutschen, insbesondere zu ihrer Grammatikalisierung in der Frühen Neuzeit. Festschrift R. Große, Leipzig.
- Meisenburg, T. 1990. Die großen Buchstaben und was sie bewirken können: Zur Geschichte der Majuskel im Französischen und im Deutschen. In: Raible, W. (Hrg.), Erscheinungsformen kultureller Prozesse. Tübingen: Narr, 281-315.
- Mentrup, W. 1979. Die Groß- und Kleinschreibung im Deutschen und ihre Regeln. Historische Entwicklung und Vorschlag zur Neuregelung. Tübingen: Narr.
- Messelken, Hans. 1973-1978. Programmierte Rechtschreibung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Müller-Michaels, Harro. 1994. Konzepte des Deutschunterrichts nach 1968. In: Hohmann, J.S. (Hrg.). Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Frankfurt: Peter Lang, 27-43.
- Nussbaumer, M. 1996. BinnenGroßschreibung. Sprachreport 3/96, 1-3.
- Paul, H. 1920. Prinzipien der Sprachgeschichte. Halle: Niemeyer (5. Auflage).
- Raible, W. 1991. Zur Entwicklung von Alphabetschrift-Systemen. Is fecit cui prodest. Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, phil.-hist. Klasse Bericht 1/1991, 1-42.
- Röber-Siekmeier, C. 1993. Die Schriftsprache entdecken. Weinheim: Beltz.
- Röber-Siekmeier, C. 1997. Das Reförmchen oder: Was aus der Rechtschreibreform hätte werden können, dargestellt an den Bestimmungen zur Groß- und Kleinschreibung. Antrittsvorlesung, Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Saussure, F. de. 1916/1967. Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin: de Gruyter.
- Scheerer, E. 1993. Mündlichkeit und Schriftlichkeit - Implikationen für die Modellierung kognitiver Prozesse. In: Baumann, J., Günther, H. & Knoop, U. (Hrg.). homo scribens - Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen: Niemeyer, 141-176.
- Scheerer-Neumann, G. 1996. Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfertigkeiten. In: Günther, H., Ludwig, O. et al. (Hrg.). Schrift und Schriftlichkeit - Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Vol. 2. Berlin: de Gruyter, 1141-1153.
- Ulshöfer, R. 1969. Methodik des Deutschunterrichts. Bd. I: Unterstufe. Stuttgart (4. Auflage).

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Hartmut Günther, Universität zu Köln, Seminar für deutsche Sprache und ihre Didaktik, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln