

Formulieren: ein Fall für die Grammatik

1. Einleitung

Über Formulierungsmängel in Texten von SchülerInnen und Studierenden wird allenthalben geklagt. Zu den Aufgaben der Sprachdidaktik gehört traditionell die *Arbeit am Ausdruck*, vornehmlich bezogen auf die Schriftlichkeit. Eine systematische Praxis der Lehre mit wissenschaftlichem Fundament hat sich allerdings nicht herausgebildet. Im Unterricht wie in der Markierung von ‚Fehlern‘ dominiert die unbefragte Intuition. Manchmal ist nicht einmal klar, ob ein Phänomen überhaupt ‚geregelt‘ ist bzw. welche Norm (für welche Varietät) zugrunde liegt. Und wir haben für das Deutsche keine Entscheidungsinstanz, wir müssen die Gründe für unsere Urteile selber finden.

Was abweichend erscheint, ist nur vor dem Hintergrund einer grammatischen Systematik zu verstehen. Ein solches systematisches Verständnis kann auf der Folie des Sprachwissens der Lernenden in der Konfrontation mit Texten gewonnen werden. In einem solchen Unterricht kann Grammatik als praxisorientierte Sprachreflexion betrieben werden.

2. Die Grammatik und das Formulieren

Dem Gedanken eine Form geben – das ist die Voraussetzung des Sich-Verständigens über die Welt. Nur soweit wir uns gemeinsam in den ausgebildeten Formen der Sprache bewegen, können wir sie als Medium des Wissens nutzen. Die Systematik der Formen sprachlichen Handelns einer Sprache nennen wir die Grammatik dieser Sprache. Die Grenzen der Grammatik bezeichnen die Grenzen der Verständigungsmöglichkeiten. Innerhalb dieser Grenzen allerdings gibt es ein Mehr oder Weniger, ein gelungeneres oder weniger gelungenes Formulieren dessen, was wir wissen oder wahrnehmen. Ein Optimum kann es nicht geben, denn die Sprache ist nicht die Realität. Als ersten Maßstab haben wir damit die Realität: Sie ist auf den angemessenen Begriff zu bringen, in Gedanken zu fassen, die sprachlich vermittelbar sind. Das Ergebnis wiederum ist am Potenzial der Sprache im Blick auf die Dinge, die die Realität ausmachen, zu messen. Einen zweiten Maßstab bildet die mentale Verarbeitung. Vermittelt das Gesagte das Gedachte oder hat es auf dem Weg über den Plan zur Äußerung eine andere Form und damit eine veränderte Bedeutung angenommen? Drittens kann das sprachliche Wissen Alarm schlagen, wenn die Realisierung die harten Grenzen der Form überschreitet. Viertens bildet die Verarbeitung durch den Hörer ein Kriterium: Wird der Stand seines Vorwissens erreicht, wird sein Wissen so bearbeitet, dass der gewünschte kommunikative Erfolg eintritt? Ist die gewählte Sprachform auch die des Adressaten oder muss eine andere Form, müssen Formen einer anderen Sprache für die Verständigung genutzt werden? Der kommunikative Zweck kann nur in der sprachlich vorgegebenen und gemeinsamen Form erreicht werden. Wer formuliert,

sucht jene Form, die Sprecher- und Hörerwissen kurzschließt. Das grammatische Vermögen basiert auf erfolgreichen Entscheidungen in der individuellen Sprachgeschichte. Begründungen für die jeweilige Entscheidung können normalerweise nicht gegeben werden. Es geht nicht einfach um die Wahl zwischen beliebigen Alternativen des Formulierens. Die Gebundenheit an eine sprachliche Form bedeutet: Wenn ich etwas anders sage, habe ich etwas anderes gesagt. Und *etwas anderes meinen als sagen* kann ich auch nur im Rahmen dessen, was die Form an Brücken und Übertragungsmöglichkeiten bereitstellt.

Der Sprecher vergleicht fortlaufend Ziel und Äußerungsprodukt und kann bei einer Diskrepanz innerhalb der Äußerung neu ansetzen (Reparatur in der Mündlichkeit) oder eine angemessenere oder unterstützende Äußerung nachschieben (mündlich/schriftlich). Die Überwachungsinstanz (*Monitor*) richtet sich eher auf die größeren Einheiten des Aufbaus und in der Mündlichkeit unmittelbar auf Rezeption und Reaktionen. Während die Wahl der Prädikatsausdrücke und die Realisierung der syntaktischen Konstruktion (im Deutschen besonders der Abschluss der Satzklammer) noch ein gewisses Maß an Kontrolle erfordern, wird die lautliche Realisierung in der Muttersprache kaum überwacht. Der Plan wird äusserungsbegleitend oft noch fortentwickelt. Prinzipiell kann alles bewusst kontrolliert werden. Pausen, Interjektionen wie *äh*, grammatische Neuansätze können die begleitende Planung und Kontrolle indizieren. Schreiben verzögert die Planumsetzung, führt das Produkt in seiner Entfaltung vor Augen und geht mit mehr Kontrolle und kompletten Ersetzungen einher. Small Talk oder Partygespräche setzen die Aufmerksamkeit für die Form herab und tendieren allenfalls zu nachgeschobenen Reparaturen. Stärker kontrolliert sind institutionelle Kommunikationsformen:

- (1) Angeklagter Ich bin abgeholt/ nach Aussage des Wirtes bin ich abgeholt worden, er ist ja leider heute morgen nicht abkömmlich...
(F. 20 Amtsgericht, 45 (/ markiert einen Abbruch))

Der Angeklagte, der für den Tatzeitraum Betrunkenheit in Anspruch nimmt, will seine Aussage durch die des Wirtes absichern und bemerkt, dass sein Plan nicht umgesetzt wurde. Er zieht den aktuellen Äußerungsansatz zurück und beginnt neu, diesmal mit der für ihn entscheidenden Stützung. Online-Reparaturen dieser Art greifen systematisch auf sprachliches Wissen über den Satzaufbau und die Grenzen von Wortgruppen/Phrasen zurück:

- (2) Richter ...und war es Schei/ nur die Fahrer/ • äh die/ die Sch/ die Scheibe an der Fahrer•tür, war die heruntergedreht?
(F. 20 Amtsgericht, 298 (• markiert eine Minipause))

Der Richter repariert im ersten Ansatz das Fehlen des grammatisch erforderlichen bestimmten Artikels und der Gradpartikel *nur* sowie die Präzision der Gegenstandsbestimmung (Schei/ (be) > Fahrer/ (scheibe)). Er bleibt damit innerhalb der aktuellen Phrase. Nach *Fahrertür**) Er nimmt sie aber als funktional eigenständigen Ausdruck, der Thematisierungsfunktion hat, und bindet den Satz daran an (Konstruktionstyp: Linksanbindung mit schwebender Intonation und fortführender Deixis *die*). Mit der Neukonstruktion setzt er den ersten Ansatzteil „und war es“ außer Kraft.¹

¹ Die Systematik solcher Reparaturen habe ich in Zifonun/Hoffmann/Streckert 1997: 409ff. im Kapitel über *Analyse- und Rekonstruktion* beschrieben. Dort finden sich weitere Replikatdaten der Grammatik des Gesprochenen, die in den Grammatiken lange vernachlässigt wurden.

Wann ist eine Formulierung gelungen? Eine sprachliche Handlung ist gelungen, wenn sie ihren Zweck in der fortlaufenden Verständigung mit dem Gegenüber erreicht hat. Der Zweck kann durch die Vorgeschichte oder eine leicht zu deutende Situation so offensichtlich sein, dass auch eine misslungene Formulierung nicht schadet. Anders ist es, wenn der Zweck in der Realisierung einer schönen Form besteht – im Kunstwerk also. Vielleicht lässt eine Fixiertheit auf die Belletristik viele auch die normale Kommunikation als Spiel von Deutungen betrachten, das sein Ziel auch bei größeren Unzulänglichkeiten noch erreicht: Sprecher haben kommunikative Absichten, unsere Schlussfolgerungsmaschine arbeitet und macht was draus, so triumphiert das Erkennen des Kommunikationsversuchs über die sprachlichen Konventionen.² Probleme habe nur, wer böswilligen Partnern oder Notgebern ausgesetzt sei. Leider leben wir in einer anderen Welt. Wissens- und Handlungsdifferenzen, Missverständnisse und Fehlleistungen sind so selten nicht. Das unzulängliche Bewerbungsschreiben wird zwar als solches erkannt und erfüllt seinen Zweck, nur hat es keinen Erfolg. Ohne Angemessenheit in der Sache und Genauigkeit in der Formulierung wird eine mündlichen Präsentation oder ein Text scheitern. Der Rückgang auf die Form, das vermeintlich Beherrschte, kann Ansatzpunkt für praxisnahe Grammatik-ektionen sein.

3. Reflexion über Sprache und Grammatik

Das didaktische Konzept *Reflexion über Sprache* vermeidet den Ausdruck *Grammatik* und macht Sprache als solche zum Gegenstand.

Als Terminus, der aus der Optik stammt, enthält der Begriff der Reflexion die Metapher des Spiegels. In der neuzeitlichen Philosophie wird er auf das sich seiner selbst gewiss werdende, vorschrittlich-einsame Individuum übertragen. Die Selbstreflexion des denkenden Ich ist für Descartes die Grundlage jeglicher Welterkenntnis. Die Reflexion wird häufig von der Wahrnehmung der Dinge getrennt (Locke: *reflection* versus *sensation*), erscheint als Distanzierung, als Verlust unmittelbaren Weltzugangs, erkenntnistheoretisch als Rückgang auf die Bedingungen begrifflicher Erfassung.

Das Konzept *Reflexion über Sprache* in diesem Sinn zielt zunächst nicht auf Praxis, sondern auf Erkenntnis in einer spezifischen Form. Es orientiert nicht auf die sprachlichen Phänomene, sondern ihre Spiegelung im Individuum. Der einsame Denker, das voraussetzungslose Deuten, die Eigenkonstruktion der Wirklichkeit – das sind wirkmächtige philosophische Traditionen. Sie bilden aber kein unproblematisches Modell für das an einer gesellschaftlichen Praxis orientierte Lehren von Sprache und Sprechen. Reflexion in diesem Sinne ist nicht lehrbar wie das Bruchrechnen. Ihre Ergebnisse sind schwer fassbar und kaum zu vergleichen. In der Schule geht es um eine gemeinsame und kontrollierte Sprachreflexion, die mit und an sprachlichen Intuitionen arbeitet. Im Vordergrund stehen der Sprachgebrauch und die Vergewisserung über die Phänomene. Was als wissenschaftlicher Zugang legitim ist, bedarf sorgfältiger Einführung und Rückkoppelung an die Praxis in anderen Lehr-Lern-Zusammenhängen.

Das Konzept *Reflexion über Sprache* muss also expliziert werden.³ Wir erfahren etwas über Sprache immer nur im Blick auf konkrete Sprachen und ihre Phänomene. Der Blick

geht von der Einzelheit auf den systematischen Zusammenhang, der ein Verstehen erst erlaubt. Damit betreibt man Grammatik, die auf die Systematik sprachlicher Mittel aus ist, und das sollte auch in den Zielangaben gesagt werden. Eine Reflexion als distanzierte Betrachtung setzt an, wo das fraglose Funktionieren sprachlicher Kommunikation, das Produzieren erfolgreicher Äußerungen gestört ist und der Bearbeitung bedarf. Sie wird damit Teil einer Handlungspraxis, bricht sie auf zugunsten einer Vergewisserung über die Möglichkeiten und Mittel der eigenen Sprache, die eine Umplanung und Optimierung im Rahmen der gewählten Form erlaubt. Die Erkenntnis der besseren Alternative kommt für die Fortsetzung der Praxis meist zu spät oder bleibt extrakommunikativ, sie entwickelt aber Möglichkeiten und Überschlüsse für künftiges Handeln. Soweit ein Transfer anschließbar ist – etwa durch die Umarbeitung eines Textes – wird man ihn versuchen, ob die Übertragung auf andere Praxiszusammenhänge gelingt, ist wie in jedem Lernprozess offen. Je älter die Schüler(innen) sind, desto zugänglicher sind sie solchen, sorgfältig einzuführen und zu begleitenden Reflexionsprozessen. Die müssen aber an das Sprachwissen und praktische Zusammenhänge gekoppelt bleiben.

Die Verständigung über die Mittel des sprachlichen Handelns hat *reflektiertes Handeln* zum Ziel. Handeln, dem reflexive Prozesse vorausliegen. Das Ideal der Schriftlichkeit mit ihren Planungs- und Revisionsmöglichkeiten darf hier nicht dominant gesetzt werden. Erst am Ende zahlreicher Problembearbeitungs- und dann Reflexionsprozesse sind grundlegende Einsichten über Sprache als Medium menschlicher Kommunikation, als Werkzeug des Geistes, zu erwarten. Sie sind das eigentliche Ziel einer Sprachreflexion, die ihren Namen verdient, und deren Weg die grammatische Analyse ist. Ein Ziel, das schwer und spät erreichbar ist.

Konfrontiert mit eigenem Kommunikationsverhalten können auch Muttersprachler sich ein distanzierendes Verhältnis zu einem Gegenstand, der ihnen selbstverständlich ist, erarbeiten. Sie müssen den Mehrwert eines entwickelten, begrifflich fundierten Sprachwissens, des kritischen Befragens und Prüfens eigener Intuitionen und der Arbeit an authentischen Äußerungen wirklich erfahren. Eine radikalere und besonders fruchtbare Sprachreflexion ist die Konfrontation mit anderen Sprachen.⁴ Eine Vermittlung mit den Spracherfahrungen von Nicht-Muttersprachlern kann zu sinnvollen gemeinsamen Lernprozessen führen. Zur Reflexion über Sprache kommt man durch Reflexion auf die Praxis des Handelns in konkreten Sprachen. Und das Fundament dieser Praxis ist die Grammatik, das Fundament der Reflexion die grammatische Analyse. Warum also nicht wieder von *Grammatik* reden? Das hat den Vorteil, die Orthographie einzuschließen.

Es gilt, die verheerende Trennung zwischen Grammatik und Kommunikation aufzuheben, die noch im Konzept eines *integrativen Unterrichts* aufscheint. Ein einseitig verstandenes Konzept von Reflexion über Sprache, das Grammatik nicht wirklich einbezieht, hat diese Entwicklung ebenso befördert wie eine strukturalistische Engführung, die Sprache als System statischer Zeichen auffasst, nicht als System von Mitteln des Verständigungshandelns wie der Selbstverständigung in der Arbeit des Denkens.

⁴ Damit meine ich nicht das Schrämpfkonzert *Begegnung mit Sprachen*, das in NRW GrundschülerInnen wirkliche Sprachreflexion und wackliches Sprachlernen vorenthält.

² So die einflussreiche Idee von Paul H. Grice.

³ Eine sorgfältige Explikation bietet Neuland 1993. Das funktional-pragmatische Konzept von Heulder (1998) analysiert „Sprachwissen als handlungspraktisches Bewusstsein“.

4. Eine missratene Schlagzeile

Die Reflexion auf die Form hat den Charakter von Stellvertretung: Was würde ich selbst sagen/schreiben und wie weit käme ich damit wohl? Wie verstehe ich das Gesagte/Geschriebene unter normalen Bedingungen (nicht böswillig, aber auch nicht überkomplizierte Deutungen). Die nötige Distanz stellt sich eher ein, wenn Sprecher/SchreiberIn einander persönlich nicht bekannt sind. Die Reflexion erfordert Wissen über den Außenrangszusammenhang, das dem nahe kommt, was die Rezipienten haben. Schrittweise ist grammatisches Wissen heranzuziehen oder fallweise aufzubauen. Beginnen wir mit einem simplen und unverfänglichen Beispiel aus der Zeitung:

- (3) **Atomfrage zwischen Rot-Grün bleibt strittig**
(4) Der Atomkonsensvorschlag von Bundeswirtschaftsminister Werner Müller bleibt innerhalb der rot-grünen Bundesregierung weiter strittig. (faz 2.7.1999, 8)

Was ist mit der Überschrift, die doch in jeder Zeitung sorgfältig zu formuliert werden pflegt, passiert? Wer nicht darauf kommt, sieht sich die Fortsetzung an. Die Sätze sind parallel aufgebaut, der erste mag aus dem zweiten kondensiert sein. Am Satzanfang – der Position vor dem finiten Verb, in den Grammatiken *Vorfeld* genannt – haben wir im deutschen Aussagesatz nur Raum für eine kommunikative Funktion. Hier ist es die Bestimmung des Gegenstands, von dem etwas gesagt wird. Dazu dient eine Nominalphrase mit einem Nomen als Kopf (*Atomfrage* bzw. *Atomkonsensvorschlag*). Sie kann durch eine attributive Nominalphrase, einen Relativsatz etc. erweitert sein, die an der Gegenstandsbestimmung durch Einschränkung des Suchbereichs mitwirken oder Zusatzinformation liefern. Solche Einschränkung finden wir im Satz (4): von *Bundeswirtschaftsminister Müller*, strittig ist genau dieser und nur dieser Vorschlag. Anders in (3). *Eine Frage zwischen A und B* schließt die Grammatik von *Frage* aus, sie ist auch nicht als Zusatzinformation statthaft; möglich wäre z.B. *ein Streit zwischen A und B* oder *strittig zwischen A und B*. Die Phrase *zwischen Rot-Grün* ist also auf *strittig* zu beziehen und gehört zum Prädikatsausdruck. Folglich hat sie nichts im Vorfeld zu suchen. Richtig wäre eine Platzierung im Mittelfeld (Bereich zwischen der verbalen Satzklammer), nahe am Bezugsausdruck, in dem sie funktional zu integrieren ist:

- (1') Atomfrage bleibt zwischen Rot-Grün strittig.

Integration:
explikativ

Deutlich wird der Zusammenhang auch, wenn der Subjektausdruck variiert wird. Der Ausdruck *Atomvereinbarung* lässt sich mit *zwischen*-Phrasen kombinieren, weil dies auch mit dem Verb *vereinbaren* möglich ist. Die Stellung entscheidet dann darüber, wo *zwischen* Rot-Grün integriert wird:

- in (5) wird die Phrase – wie in (1') – explikativ in die Prädikation des Satzes integriert, die herkömmliche Grammatik spricht von „Ergänzung“ oder „Komplement“;
– in (6) wird sie restriktiv zur Gegenstandskonstitution herangezogen:
(5) Atomvereinbarung bleibt zwischen Rot-Grün strittig.
(6) Atomvereinbarung zwischen Rot-Grün bleibt strittig.

Integration: restriktiv

Weitere Variationen dienen systematischer Klärung.

- (7) Zwischen Rot-Grün bleibt die Atomfrage/Atomvereinbarung strittig.

Hier muss die *zwischen*-Phrase in die Prädikation integriert werden. Ein Attribut hat keine eigenständige Funktion, kann also nicht allein im Vorfeld stehen. Was funktional zusammengehört, steht normalerweise auch benachbart. Durchbrochen wird dies syntaktische Prinzip im Vorfeld durch die Möglichkeit, einen restriktiven Relativsatz ganz aus dem engeren Satzbereich auszulagern:

- (8) Die Atomvereinbarung bleibt strittig, die Rot-Grün geschlossen hatten.

Integration: restriktiv

Natürlich kann der Ausgangstext weiter analysiert werden. Das Fehlen des Artikels ist aus der Grammatik verkürzter Sätze in bestimmten Textarten (Telegramm etc.) zu erklären. Vor allem Strukturwörter werden fortgelassen.

Wieso ist eigentlich eine *Frage strittig*? Ein Streit geht darum, was wahr ist oder wenigstens plausibel. Mit der *Atomfrage* ist der Antwortteil des Fragemusters gemeint, mit dem eine Wissenslücke geschlossen werden soll, genauer: die unterschiedlichen Antworten auf die Frage. Die *Frage* bezieht sich nicht auf den Konsensvorschlag, um dessen Diskussion der Artikel kreist, sondern auf die Modalitäten des Atomausstiegs generell. So geht sie in den Aufbau der Äußerungsbedeutung ein – jedenfalls weiß das der kundige Rezipient. Solche thematischen Stränge mit zugehörigen Wissensblöcken werden in den Medien meist vorgelesen, neue Nachrichten klinken sich in solche Zusammenhänge ein. Wer daran nicht teilhat, kann Verständnisprobleme bekommen. Eine Untersuchung von Zeitungstypen oder (verschrifteten) Nachrichtensendungen auf das Verhältnis von vorausgesetzten und neu eingeführtem Wissen hin, die dann auch die sprachlichen Mittel, die Bekanntheit und Neuheit markieren, einbezieht (Artikelgebrauch, Verwendung von Namen, Satzstellung) kann in der Schule Medienkritik und Grammatik auf interessante Weise verbinden.

Zwischen-Phrasen werden auch in Texten von Studierenden oder Schüler unangemessen verwendet, hier nur ein Beispiel:

- (9) Dies ist nicht die einzige Unstimmigkeit zwischen der Graphem-Phonem-Zuordnung. (studentische Arbeit)

Eine Unstimmigkeit oder was immer besteht zwischen A und B, etwa Regierung und Opposition oder Beschreibungen der Graphem- und der Phonemebene. Letzteres ist gemeint und so wird ein solcher Satz normalerweise auch gelesen, in dem die Konstruktion *leicht durch eine falsche Wortwahl (zwischen statt innerhalb oder Zuordnung statt Ebene)* aus dem Gleis gesprungen ist. Nur hat man nicht immer großzügige Leser(innen). Nehmen wir die folgende Formulierung einer Schülerin:

- (10) So beschreibt er [Kafka, L.H.] in seinem Buch „Die Verwandlung“ das Missverhältnis zwischen Gregor, dem „Käfer“ und dessen Vater. (Leistungskurs Deutsch JG 13)

Dies könnte leicht im Blick auf den normalen Sprachgebrauch beanstandet werden: Der Ausdruck *Missverhältnis* ist eine Lehnübersetzung von Adeltung (lat. *disproportio*) und wird üblicherweise auf Größen angewendet, die nicht im richtigen, ausbalancierten Verhältnis zueinander stehen. Gleichwohl finden wir eine Übertragung auf das Verhältnis zwischen Menschen in der Literatur (bes. bei Goethe, auch bei Jean Paul und Mörike):

- (11) Dagegen ließen die zwar prächtig aufgezputzten aber herrenleeren Büffete und Tische der sämtlichen weltlichen Kurfürsten an das Missverhältnis denken, welches zwischen ihnen und dem Reichsoberhaupt durch Jahrhunderte allmählich entstanden war. (Goethe, Aus meinem Leben, HA Bd. 9, S. 206 ff.)

Das Beispiel soll vor schnellem Urteil warnen. In der Arbeit an Textformulierungen können in Fällen vermutter semantischer Abweichung Recherchen nützlich sein, etwa in Zeitungs- oder Literaturkorpora (CD-Rom, WWV).

5. Schwierigkeiten mit Anfängen: Inhaltsangaben

Ein gelungener Text fängt gut an. Titel und Einstieg verschaffen Zugang und verankern den Text an Rezipientenerwartungen, mit denen gearbeitet werden kann. Erzählung oder Inhaltsangabe liefern eine Ereigniskonstellation und präsentieren sukzessiv das Personal, an dem sich die Handlungsfäden festmachen lassen. Ich vergleiche Textanfänge von Inhaltsangaben zur Erzählung „Die Probe“ von Herbert Malecha⁶ aus einer 8. Klasse. (Die Verfasseramen sind geändert.)

Die *Inhaltsangabe* ist eine schulspezifische Textart. Sie bearbeitet andere Texte, darin vergleichbar Kommentar, Interpretation, Nacherzählung, Abstract, Exzerpt, Konzept, Zusammenfassung, Rezension. Die Inhaltsangabe reduziert eine narrative Vorgabe so weit auf die zentralen Ereignis- bzw. Handlungsmomente, dass der Ablauf noch verstanden werden kann. Ob nur von Kennern der Vorlage oder generell, ist eine Frage, die sich an die didaktische Konzeption richtet. Außerhalb des institutionellen Zusammenhangs erfüllt die Textart keine Funktion. Ihre Einübung lässt sich etwa als Vorbereitung auf Exzerpt oder Abstract verstehen, die aber eher im akademischen Zusammenhang zu Hause sind. Beide sind ebenfalls reduzierend und paraphrasierend, dienen aber der schnellen Orientierung über das im Bezugstext versprachlichte Wissen. Das Exzerpt transportiert die zentralen Wissens Elemente, die Gewichtung und den Argumentationsgang eines (i. d. R. wissenschaftlichen) Textes, ist also das Ergebnis komplexer Verstehens- und Rekonstruktionsprozesse (vgl. Ehlich 1981). Das Abstract kündigt an: Der Autor gibt eine Vorauskonstruktion von Themenbereich, Argumentationsgang und zu erwartenden Ergebnissen einer wissenschaftlichen Abhandlung oder eines Vortrags. Inhaltsangaben können auch als Teile von Buch- oder Filmbesprechungen auftreten, die allerdings durch Wertungen gekennzeichnet sind und bemerkenswerte Passagen zitieren können.

Die Inhaltsangabe als schulische Textart setzt an der Relation zwischen sprachlichen Ausdrücken und Bezugsgegenständen in einem vorgegebenen Text an, reduziert ihn auf die relevanten, für das Verständnis unabhängigen Ablaufelemente und ersetzt ihn durch eine zweite Verbalisierung. Das Oszillieren zwischen Nähe und Ferne zur Vorlage bezeichnet eine Paradoxie dieser Textart: Der Text darf nicht wiederholen, die der Vorlage zugrunde liegende Wirklichkeit oder Fiktion muss aber erkennbar bleiben. Unter der Hand wird mit der sprachlichen Form natürlich zugleich der Gegenstand verändert. Es gibt also keine Gegenstandskonstanz, an der das Produkt zu messen wäre. Die Gegenstandstreue kann nur beurteilen, wer die Vorlage schon kennt – darin liegt die zweite Paradoxie. Dem Adressaten wird nichts Relevantes mitgeteilt, so dass es sich um eine künstliche, der kommunikativen Realität entfremdete didaktische Textart handelt.

Das Reduktionsverfahren erfordert eine möglichst vollständige Rezeption der Vorgabe und eine Planbildung, die das zentrale Ereignis-/Handlungsgeschehen identifiziert und für die erneute Verbalisierung aufbereitet. Ausschmückungen, Abschweifungen, stilistische

und erzählerische Mittel (Spannungsbögen etc.) werden ebensowenig reproduziert wie psychologische Hintergründe. Dies bedarf sukzessiver Entscheidungen auf der Basis fortlaufender Kontrolle und Bewertung.

Pragmatisch liegt das Verfahren der inhaltlichen Reduktion zwischen dem Zusammenfassen und dem Umformulieren.⁶ Wie das Zusammenfassen kondensiert es, aber nicht auf einen Kern (im Grenzfall: einen Begriff) hin, sondern auf das Vorgangsgerüst. Mit dem Umformulieren teilt es den Rückgang auf die Verbalisierung der Vorgabe, die einen Ansatz bei der (rekonstruierten) Planung erfordert, und die Realisierung *mit eigenen Worten*. Es hat nicht die Funktion, eine in bestimmter Hinsicht nicht erfolgreiche Äußerung zu reparieren. Vielmehr besteht der Zweck darin, zu den Handlungsbzw. Ereignissequenzen der Vorgabe Paraphrasen zu produzieren, die gemäß Abbindestreue und manifester Formulierungsfähigkeit bewertet werden. So müssen die Ereignisbeteiligten, Schauplätze, Wendepunkte und Resultate der Vorgänge vermittelt werden und die zeitliche Abfolge muss erhalten bleiben. Das Paraphrasieren setzt den Rückgang auf die in der Vorlage versprachlichten Gegenstände und Sachverhalte voraus sowie ein sprachliches Repertoire, das alternative Formulierungen erlaubt. Die Alternativen sind weniger im Bereich des Gegenstandsbezugs zu erwarten, der in seinen Möglichkeiten eher beschränkt ist, eher komplexen Prädikationen, zusätzliche Angaben, Partikeln und Teile komplexer Sätze für eine Reduktion in Betracht. Die Kondensierung führt bei Sprachkompetenten meist zu stark ausgebauten Nominalphrasen und zur Zusammenfassung ganzer Satzfolgen in Satzgefügen. Das Tempus ist üblicherweise Präsens: Die Resultate der Rekonstruktion werden vergegenwärtigt. Orte und Zeiten werden mit nominalen Ausdrücken (und relationierenden der Präposition) eingeführt: *am achten August, mitten in Berlin, vor dreißig Jahren* etc. Wir behandeln nun jeweils die Einstiegsphasen von Inhaltsangaben. Die Phrasen mit Gegenstandsbezug sind durch eckige Klammern gekennzeichnet.

- (12) Also [der Jens Redluff] wurde von der Polizei gesucht, weil [er] mal im Gefängnis war.
An den Litfassulen hängen Plakate mit seinen Aussehen Größe, Alter, Haarfarbe usw. (Beate)

Der Beginn ist ungewöhnlich für einen normalen Text, nicht für eine schulische Aufgabenlösung, die im Unterrichtsgespräch schon angebahnt ist und deren Adressat vorinformiert ist. Die Geschichte ist bekannt, die Schülerin hat sie in ihrem Wissen auf das Handlungsgeschehen reduziert, das sie für die Inhaltsangabe benötigt. Das *also* kennzeichnet die mentale Vorgeschichte: die mentale Verarbeitung einer Ganzheit (*al-*), die abgeschlossen ist und im folgenden Handlungsschritt auf den Punkt gebracht wird (*-so*). Es wird gebraucht wie in Zusammenfassungen (vgl. Bährig 1996: 245).

Der Gebrauch eines Namens setzt Bekanntheit des Trägers und Kenntnis der Namensrelation schon voraus. Die Verfasserin geht weiter, indem sie den bestimmten Artikel benutzt, in dieser Kombination ein Mittel der Mündlichkeit, das die Präsenz und Zugänglichkeit der Person im Vorstellungsraum markiert (süddeutsch obligatorisch, im Ruhrgebiet, aus dem die Texte stammen, noch nicht). In einem Text, der sich von der Entstehungssituation wirklich löst, wäre er nicht möglich. Die Lösung der Aufgabe bleibt somit dem Unterrichtsverhältnis, sie leistet keinen Transfer auf verwandte Textarten. Der Status des unterrichtlichen Handelns liegt zwischen Simulation und Realität.

⁶ z. B. in Leechen, Leechbuch A/B 8 für Gymnasien und Realschulen.

⁶ Beide hat Bährig 1996 sorgfältig analysiert.

In einer Bearbeitung wäre eine situationsunabhängige Einführung zu üben. Dazu müsste die Adressierung und der Zweck der Inhaltsangabe verdeutlicht werden. Die Textart kann letztlich nur eingeteilt werden, wenn wechselseitig unbekannte Geschichten präsentiert werden.

Eine Bearbeitung des Beispiels aus Adressatenperspektive würde auch die Begründung fraglich machen. Das Verstehen der Anfangsangaue wird dadurch nicht befördert, gesucht wird jemand etwa aufgrund eines Verbrechens oder Tatverdachts. Im Übrigen steht davon nichts in der Vorgabe, was als Verstoß gegen die Textart zu werten ist.

Auch der zweite Satz zeigt, dass weitere Arbeit an den Formulierungen nötig ist (*Plakat* als Träger eines Fotos oder Textes mit den Angaben zur Person).

- (13) ~~Ein Mann~~ [Jens Redluff] war in Gefängnis [er] war abgehauen. ~~Es~~ sein
Gesicht Foto war in allen Plakat. (Victoria)

Hier beschränkt sich die Thematisierung auf den Namen, die Bekanntheit wird unterstellt. Der Rezipient ist gleich mitten in der Geschichte, die die Personen schon näher vorstellen wird. Dies ist eine literarisch übliche Verfahrensweise. So ist das Problem der Thematisierung und der Fortführung (Anapher *er*) gelöst. Dafür ist es nicht gelungen, die Handlungskonstellation angemessen zu realisieren. Der Sachverhalt – I.R. ist aus dem Gefängnis geflohen – ist wie bei Beate fingiert, um eine Ausgangsbasis für das Weitere zu gewinnen; er ist (wohl aus mangelnder Deutsch-Kompetenz) in zwei Teile zerlegt worden, die verbindungslos aneinander gereiht sind. Im zweiten Satz sind die relationierten Gegenstände (Foto-Plakat) angemessen bezeichnet, nur das relationierende Verfahren ist nicht gelungen (*in* statt *auf*), ein typischer Fehler von Zweitsprachlern. Die Realisierung hält sich an die lineare Abfolge, die Wahl des Präteritums ist aber der narrativen Form verhaftet.

Die Korrekturen zeigen, dass die Schülerin am Text schon gearbeitet (Name statt begrifflicher Einführung) und ihn verbessert hat (Gesicht > Foto, in der Konsequenz Anapher > Possessivum). Dies ist ein positives Signal für die Weiterführung im Unterricht, die den Text aus der Rezipientenperspektive überarbeiten kann.

- (14) [Herbert Malecher] war auf der Flucht. Bei einem 1000 Besucher hatte was gewonnen.
[Herbert Malecher] war der 1000 Besucher und Journalisten wollten von [ihnen] den Namen wissen. [Er] sagte das [er] Herbert Malecher hieß ... (Patricia)

Der Protagonist wird auch hier über den Namen (allerdings des Autors) eingeführt, die Realisierung ist wiederum narrativ (Präteritum). Der Einstieg ist direkt, die Fortsetzung unverständlich. Es gelingt Patricia nicht, die Überraschungssituation – der 100 000 Besucher einer Ausstellung erhält ein Geschenk – darzustellen, die dazu führt, dass der Gewinn selbst enttarnt. Die *bei*-Präpositionalphrase soll die Bedingung für den Gewinn angeben. Im Zusammenspiel mit dem Satzrest ergibt sich keine wohlgeformte Struktur, da das Subjekt fehlt (*Der 1000. Besucher erhielt einen Preis*). Die Fortsetzung ist dann umständlich, da die Ereignisfolge klein gearbeitet wird. Die Inhaltsangabe sieht ja eine zeitliche Linearisierung vor, eine literarische Erzählweise würde beim überraschenden Resultat ansetzen und den Hintergrund nachtragen. Die mentale Umplanung erweist sich als zu schwierig für die Deutsch-Kompetenz der Schülerin. Im Unterricht könnten Umstrukturierung und Reduktion gemeinsam erarbeitet werden.

- (15) [Redluff] wurde am Anfang der Geschichte von einem Auto angefahren, aber trotz aller Schmerzen konnte [er] flüchten. [Redluff] war ein gesuchter Verbrecher. (Fabian)

Auch Fabian thematisiert mit dem Namen des Protagonisten. Er steigt direkt in die Ereignisfolge ein, ohne die Konstellation zu präsentieren. Als Bezugspunkt wird explizit die *Geschichte als erzählte Geschichte* eingeführt. Dieser Bezugspunkt zieht als Tempus das Präteritum nach sich. Der zweite Satz trägt die Handlungskonstellation nach, indem Redluff bündig charakterisiert wird. Das Charakteristikum findet sich aber nicht in der Vorgabe. Ein solcher Nachtrag kann in Erzählungen spannungsfördernd wirken, entspricht aber nicht der für die Inhaltsangabe geforderten Abbildungsreihe und Linearisierung (Konstellation > Ereigniskette). Auch dies ein Indiz für Schwierigkeiten mit der Textart.

- (16) Es gibt [ein Mann] der heißt [Jens Redluff]. [Er] wird von der Polizei gesucht, weil er ein Schwerverbrecher ist (Tim)

Tim wählt eine explizitere und schwerfälligere Einführung. Der Protagonist wird in größter Allgemeinheit charakterisiert (Prädikat: *Mann*, Existenzformel: *es gibt*), dann mit vollem Namen vorgestellt, sodass eine ökonomische Bezugsmöglichkeit bereitsteht. Der Textart angemessen ist die Wahl des Präsens. Der Schüler verankert seine Inhaltsangabe im zeitlichen Raum der Sprechsituation. Die Einführung ist relativ zur Geschichte, es hätte explizit formuliert werden sollen *es gibt in der Geschichte einen Mann ...*, da sonst über die Ereigniskonstellation nichts gesagt ist. Die Wahl der Existenzformel mit *geben* ist eher narrativen Einstiegen angemessen, sie ist auch aus anekdotischem Erzählen im Alltag geläufig (*Es gab mal einen Mann, der ...*). Der zweite Satz mit der Begründung bedarf keiner sprachlichen Bearbeitung, entspricht aber wie schon bei Fabian nicht der Vorgabe.

- (17) In dieser Geschichte gab es [ein Mann] [der] von der Polizei gesucht wird. Da überall hingen Fahndungsphotos num. [Er] wollte sich auf die Probe stellen und ging in eine Kneipe. (Sven)

Sven gibt die Explikation (*in dieser Geschichte*) zur Existenzführung, die wir in Tims Text vermisst hatten. Der Tempusgebrauch im Relativsatz fällt aus der Reihe. Der Bezug auf die erzählte Geschichte macht das Präteritum angemessen; beschränkt sich die Inhaltsangabe auf die Vergegenwärtigung des Handlungsgerüsts, ist sie im Präsens zu realisieren.

Wir finden eine Lokaldeixis (*da*), deren Verweisraum nur in allgemeinsten Form – jede Geschichte hat einen Ort – gegeben ist. Die Kombination mit *überall* erzwingt das Verständnis, dass mit *da* auf eine Menge von Orten – hier: die gesamte Szenerie der Geschichte – verwiesen wird. Eine konkrete Vorstellung lässt sich so schwer gewinnen. Nach der Vorgabe ist die Zeit der Steckbriefe an Anschlagssäulen schon drei Monate vorüber. Sven erhöht die Spannung auf Kosten der geforderten Abbildungsreihe.

Die Wortwahl *rumhängen* kann unter stilistischen Aspekten diskutiert werden. Im dritten Satz liefert Sven eine Handlungsmotivation, er vermag aber nicht zu realisieren, dass der Mann ein Experiment machen oder eine Entscheidung herbeiführen will. Man kann nicht *sich* auf die Probe stellen, nur andere. Der falsch verwendete Ausdruck *Probe* geht auf die Vorgabe zurück.

- (18) Da ist [ein Mann] der von der Polizei gesucht wird. ~~Er hat sich drei Monate in einer Wohnung versteckt gehalten...~~ [Er] wird fast von einem Auto angefahren und dann humpelt [er] aber weiter bevor die Polizei kommt und [ihn] er kennt... (Kerstin)

Kerstin wählt scheinbar eine ähnliche Einführung, sie setzt aber ein mit einer lokalen Deixis (*da*), die auf einen Ort in der gemeinsamen Wahrnehmung oder Vorstellung orientiert,

und sie konstatiert nur (*sein*) die Präsenz eines Mannes an diesem Ort. Tatsächlich muss aber ein Raum, in dem gezeigt werden kann, erst aufgebaut werden. Zusätzliche mentale Aktivität des Rezipienten ist erfordert; damit wird er stärker involviert, die Inhaltsangabe gewinnt eine Spannungsdimension, die angemessen wäre, wenn z. B. ein Film szenisch im Vorstellungsraum wiedergegeben würde. Der Relativsatz gibt eine zusätzliche Charakterisierung der Person, die dynamisch ist. Der Mann ist ins Kraffeld von Suchaktivitäten einer Institution geraten.

Der thematisch fortführende (*er*) Folgesatz kann die Spannung nicht ganz halten, weil er nur das Resultat (*fast angefahren*), nicht den Vorgang wiedergibt. Dafür ist er der Aufgabe einer Inhaltsangabe angemessen. Die Koordination ist in mehrfacher Hinsicht problematisch. Nur funktionsäquivalente Ausdrücke können koordiniert werden; das zweite Konjunkt bringt aber eine Handlungsbeschreibung. Und es ist ein zweiter Konjunktordatum (aber) eingelagert, der mit dem *und* in Konflikt gerät und eine Fokussummenkung auslöst. Diese Umlenkung könnte die Erwartung bearbeiten, die der Rezipient aufgrund einer Aufhebung von *er wird von einem Auto angefahren* ausgebildet hätte. Die Modalpartikel *fast* signalisiert aber, dass der Sachverhalt nicht zutrifft. Damit hängt das *aber* in seiner Funktionalität in der Luft, sodass sich eine widersprüchliche Struktur ergibt. In der Vorgabe ist nur zu folgern, dass er Kontakt mit dem Auto hatte – der Autofahrer steigt aus und fragt: „Hat es Ihnen was gemacht?“ Von Unfallfolgen ist dort nicht die Rede.

Schließlich findet sich ein weiteres Problem mit der Faktizität im temporalen Nebensatz, denn gemeint ist, dass er flieht, bevor die Polizei ihn erkennen könnte. Hier müsste die Modalität gewechselt werden (zu Modalverb + Konjunktiv). Zugegeben, die Formulierung ist für Achtklässler schwierig. Übungen dazu sind sinnvoll, um Konjunktiv- und Modalverbgebrauch zu festigen.

Der gestrichelte Satz zeigt, dass die Verfasserin sich der Textart schon bewusst ist, das Schreibprodukt kontrolliert und anpasst. Der Text eignet sich sehr für eine reflektierende Bearbeitung, die einzelne Sprachmittel und ihre Effekte überprüft.

- (19) [Ein Mann namens Jes] wurde von einem Autofahrer angefahren. Die Polizei wurde Benachrichtigt doch ~~es~~ [Jens] schlich sich davon.
[Er] hatte Angst vor den Menschenmassen weil [er] sich fürchtet erkannt zu werden.
(Lars)

Die Einführung des Protagonisten entspricht der von Tim und stellt einen Namen bereit. Lars hat die Geschichte aber weiter reduziert und gibt keine zusätzliche Personcharakteristik oder Hinweise zur Konstellation. Die Beschränkung auf die Oberfläche des Ablaufs lässt das Handeln von Jens unmotiviert. So entsteht eine Spannung, die im dritten Satz um eine Stufe abgebaut wird. Das *doch* markiert einen Erwartungscontrast und gewichtet das zweite Konjunkt, es sucht eine höhere Stilebene – die der Vorgabe – zu halten. Das Verfahren wäre in einer Erzählung effektiv, hier ist es nicht angebracht. Die Perspektive ist die der erzählten Geschichte (Präteritum).

Auch in diesem Text ist die Aufgabe nur partiell gelöst, zumal die Vorgabe von einer Benachrichtigung der Polizei nichts weiß.

Von den möglichen grammatischen Verfahren der Thematisierung sind die literarisch raffinierteren nicht belegt. Romane oder Erzählungen unterstellen oft den Zugang zu ihrem Personal, indem sie mit definiten Nominalphrasen (bestimmter Artikel + Nomen) oder gar einer Anapher einsetzen, um in den Näheres nachholenden Erzählfluss einzutauchen:

- (20) Wie [das Mädchen] aussah, hatte [er] nicht mehr ganz inne. (Bloch, Spuren, Triumph der Verkommenheit, 48)

In Textanfängen fehlen ferner Formen, die dem Themenwechsel, der Rethematisierung dienen, so die Linksanbindung vor dem Satzrahmen, aufgenommen durch eine Deixis im Vorfeld (21), der freie Thematisierungsausdruck, der nicht mit einer Deixis, sondern mit einer flexibel zu positionierenden Anapher fortgeführt wird (22) oder formelhafte Varianten (23):

- (21) Na, [Hofrätinnen], [die] kenn ich. Aber es gibt auch gute [...]
(Fontane, Der Stechlin, 158)
(22) [Wunderbare Tage in einem gar nicht wunderbaren Sommer]: Brecht genöß [sie]....
(Bronnen, Tage mit Bertolt Brecht, 70)
(23) [Ein Typ wie Dibelius zum Beispiel] – [das] ist ein unappetitlicher Typus.
(H. Eisler, Fragen Sie mehr über Brecht, 169)

Wenn das Spektrum von Thematisierungen systematisch behandelt werden soll, sind diese Formen einzubeziehen.

Für die Schule bietet sich an, gemeinsam an Textanfängen und ihren Formulierungen zu arbeiten. Soweit in der schulischen Drucksituation die Arbeit an eigenen Texten zu problematisch scheint, sollten fremde Texte von Gleichaltrigen behandelt werden.

Die Probleme der Textart erfordern sorgfältige didaktische Reflexion. Wenn geklärt ist, wie eine Inhaltsangabe sein soll, kann eine Satz-für-Satz-Konfrontation mit der Vorgabe sehr erhellend sein. Da es nicht so leicht ist, die Perspektive von Rezipienten einzunehmen, die die Geschichte nicht kennen, ist eine Konfrontation mit einer Schülergruppe, der die Vorgabe unbekannt ist, hilfreich. Deren Anfragen können dann in eine Überarbeitung umgesetzt und die allgemeinen Probleme systematisiert werden.

Der Vergleich mit literarischen Texten – bei Inhaltsangaben mit der Vorgabe – kann, wenn die Grundlagen erarbeitet sind, für das Lehren stilistischer Effekte genutzt werden. Die komplexeren Verfahren der Thematisierung, der Spannungserhöhung, der Motivierung und der Textkohärenz sind so gut zu veranschaulichen. Das sprachliche Detail zeigt, warum manche Autoren so gut sind, aber auch, dass einige überschätzt werden.

6. Eine mündliche Argumentation

Zu den Zielen des Unterrichts in höheren Klassen gehört die Entwicklung der Argumentationsfähigkeit. Wie dies geschehen kann und welche Teilfähigkeiten wichtig sind, soll hier nicht thematisiert werden (dazu u. a.: Spiegel 1999). Ich werde die Formulierungen eines Schülerbeitrags genauer analysieren:

- (24) Unterrichtsgespräch Realschule, 10. Klasse (segmentiert)
(s1) Lehrer: So jetzt komm wir mal zur Frage: •
(s2) Sollte man Moden und Trends mitmachen? ((6 Sekunden))
(s3) Schüler: Ja also es kommt jetzt ganz drauf an, was für Trend die Sache is.
(s4) Zum Beispiel • wenn man jetzt hört, dass immer mehr • Ecstasy genommen wird, • das is ja • auch bloß jetzt nur ne Modeerscheinung • von: Musik, • also so vonner bestimmten Musikgruppe, • dann kann man sich schon fragen, ob man das mitmachen sollte.
(s5) Wenn jetzt jemand sagt: „Ja, ich mach alles mit“, • ich mein, da kann man sich dann fragen, ob man das wirklich mitmachen sollte.
(C. Spiegel, Argumentation, 21f. (Notation geändert))

Segment (1) ist eine institutionelle Ankündigung, (2) bringt das ethische Problem (Was

soll ich tun, wenn ...) als argumentationsauslösende Frage. Das Unterrichtsgespräch nimmt die Form institutionellen Probedhandelns an. Eine Argumentation wird inszeniert, deren Strittiges für die Schüler(innen) nicht unbedingt ein Problem darstellt und wenn doch, nicht eines sein muss, über das man im Unterricht offen spricht. Auf jeden Fall sind institutionell brauchbare Beiträge abzuliefern, die wenigstens der erwarteten Form genügen. Wirkliches Engagement dürfte die Ausnahme sein. Der Schüler weiß, dass ein *ja* oder *nein* nicht ausreichen, er würde sich damit zum Mitläufer bzw. Heuchler machen. Das *ja* (3) markiert die Übernahme der Handlungsverpflichtung, die in einem reflektierten Beitrag besteht; das *also* kennzeichnet den Übergang von der mentalen Verarbeitung zur Folgehandlung. Die Formel *es kommt darauf an* eröffnet den gewünschten Diskursraum pädagogischer Differenzierung in der Sache. Abgewogen wird nicht allgemein, sondern – dies ist die Alltagsform solcher Argumentation – am Beispiel. Dessen Struktur muss sein: Wenn A (Antezedens), sollte man X tun (Consequens). Das Antezedens ist breit ausgeführt, aktuell (*jetzt*) und ein wirklicher Trend (*immer mehr*). Da es sich um eine Droge handelt, ist jede handlungspraktische Einlassung allerdings gefährlich. Der Schüler trägt dem schon im Antezedens durch eine Distanzierung Rechnung (*man hört ... dass immer mehr Ecstasy genommen wird*), mit der er sich als Handelnden aus dem Spiel lässt. Mit *ja* in die Konditionalstruktur ist eine Parenthese eingesetzt, die gemeinsames Wissen (Partikel *ja*) beansprucht, mit dem *Ecstasy* eingeordnet wird als bloße modische Begleiterscheinung einer bestimmten Musikszene. Damit erst wird das Phänomen auf die Ausgangsfrage beziehbar, die Parenthese dockt also dies allgemeine Wissen an die spezifische Verarbeitung, die in der Diskussion erfordert ist, an. Nur im Kontrast zu den anderen Formen des Drogengebrauchs ist *Ecstasy* hier einschlägig. Die Parenthese sichert, dass der Schüler an der Sache argumentiert. Nun fehlt dazu nur noch die handlungspraktische Konsequenz, die der *dann*-Satz enthält. Dass der Schüler sich auf Distanz hält, ist aus institutionellen wie themenspezifischen Gründen nachvollziehbar. Doch der Schüler reproduziert nur die Ausgangsfrage und formuliert keine Konsequenz. Auf die Frage, ob man Trend X mitmachen soll, kommt, dass dies zu fragen sei. Im Argumentationsspiel war gerade ein Begründungszusammenhang gefordert, an den sich dann weiteres Pro und Contra anschließen könnten. Mit der Modalität, die *können* bezeichnet, wird die Alternative unentschieden gelassen. Das *schon* signalisiert – argumentationsgerecht – einen Vorbehalt oder eine Opposition gegenüber einer latenten oder artikulierten Position. Die ist hier durch die recht unwahrscheinliche Äußerung *er mache alles mit* charakterisiert wird. Selbst hier bleibt die Konsequenz offen.

Die Fortsetzung des Gesprächs ist interessant:

(25)

(s6) Lehrer Im

(s7) Schüler2 Ja weil so • einige Moderscheinungen bergen Gefahren in sich,

(s8) zum Beispiel Ecstasy oder Piercing hat auch so Gefahren in Anführungszeichen.

Der Lehrer markiert mit der steigend intonierten Interjektion *hm* mangelndes Verstehen oder – dies liegt hier wohl vor – mangelndes Einverständnis.⁷ Der Mitschüler thematisiert Gefahren, seine Begründung kann aber für das Offenhalten wie für eine These *Man sollte Moden und Trends nicht ohne weiteres mitmachen in Anspruch genommen werden*. Er spielt die Sache in (8) wieder herunter (*in Anführungszeichen*). Seine Begründung lässt sich nicht – i. S. interaktiver Bedeutungsproduktion – auf die Äußerungen des Vorredners übertragen.

Der erste Schülerbeitrag (24) geht – alltagstypisch – schnell zu einem Beispiel, entzieht sich aber der Problemstellung und liefert keine begründete These. Der Mitschüler liefert eine mit mehreren Positionen verträgliche Begründung, es fehlt aber weiterhin die These. Beide entziehen sich dem institutionellen Argumentationsspiel, indem sie sich parteilich der geforderten Form bewegen, aber die Substanz schuldig bleiben. Dies ist institutionell zu erklären. Zugleich wird in der Feinanalyse die Sprachbeherrschung der Schülers deutlich. Dies betrifft im Fall (24) den differenzierenden Einsatz, den Übergang zu einem schlagenden Beispiel, die wissensstützende Parenthese und das Offenhalten, mit dem er sich der ethischen Frage entzieht. Für sich hat er das Problem gelöst, nicht für die Planung des Lehrers. Er hätte das Türchen zum pädagogisch gewünschten Verständnis weiter öffnen können durch Verzicht auf das *schon* (s4). Kritisierbar ist Segment (s5), das sich der Tautologie nähert und als Gesprächsblockade gesehen werden kann. So hat es der Lehrer wohl auch verstanden. Der zweite Beitrag (25) hängt sich geschickt an den ersten an und läuft kein Risiko, da die Begründung kaum strittiges Wissen und keine problematische These beinhaltet.

Eine gemeinsame Reflexion fremder Schülerbeiträge könnte ihre Problematik im Detail herausarbeiten und Strategien einlässlichen und ausweichenden Argumentierens behandeln. Vergleicht man sie mit Politikeräußerungen aus Presse- oder Fernsehinterviews, werden weitere sprachliche Möglichkeiten wie auch die unterschiedlichen institutionellen Hintergründe deutlich.

7. Kleines Fazit

Formulieren ist ein erstrangiges Thema für den Sprachunterricht. Zu sagen, was nicht angemessen ist und warum, setzt neben Sachwissen grammatisches Wissen voraus. Wer bewusst mit Sprache umgeht, bildet bessere Intuitionen über den Sprachgebrauch aus, braucht aber auch eine Sprachform, die diese Intuitionen ausdrücken und vermitteln kann. Es ist die Form systematischen Wissens über Sprache. Sie heißt Grammatik und ist nötiger denn je.

Literatur

Bühlig, Kristin (1996): Reformulierende Handlungen. Tübingen: Narr.
 Ethlich, Konrad (1981): Zur Analyse der Textart „Exzerpt“. In: Frier, Wolfgang (Hg.): Pragmatik. Amsterdam: Rodopi, 379–401.
 Ethlich, Konrad (1986): Interjektionen. Tübingen: Niemeyer.

Wie die Grammatik beim Schreiben hilft

1. Es dürfte weitgehend Einigkeit herrschen, dass die drei großen Zielsetzungen des Deutschunterrichts sind: Produktion, Rezeption und Reflexion. Selbstverständlich sind die drei Ziele nicht zu trennen. Rezeption ist die Voraussetzung der Produktion. Denn jede Produktion muss durch das Verstehen gegangen sein. Reflexion begleitet und befördert beide, Rezeption und Produktion. Produktion schließlich ist ein Kriterium angemessener Rezeption. Das stehende Problem des Deutschunterrichts ist: Wie sind die drei Ziele verwoben, im Detail? Wie interagieren sie? Und natürlich immer die bohrende Frage: Wie kann die Grammatik integriert werden in Verfolgung der großen Ziele? Und dass sie integriert werden muss, darüber besteht jetzt weitgehend Einigkeit (wenngleich ich auch einen Linguistikunterricht nicht aus der Welt fände). Grammatik ist schon traditionell die Magd, aus dieser Rolle wird sie nicht herauskommen. Sie sollte in allen drei Bereichen dienen.

Hier nehmen wir erst einmal die Produktion in den Fokus, aber die anderen Bereiche werden natürlich hereinspielen.

2. In der sprachlichen Kompetenz könnten wir etwa drei Aspekte unterscheiden: die aktive Kompetenz, die passive Kompetenz und die reflektive Kompetenz. Aktive Kompetenz ermöglicht Produktion. Man denkt sich das als unbewusst und natürlich. Analog die passive Kompetenz beim Verstehen. Reflexion hingegen ist verbunden mit Bewusstheit, mit über Sprachliches nachdenken, über Sprachliches reden, meta sozusagen. Diese Vorstellung scheint mir allerdings selbst nicht ganz reflektiert. Jedenfalls gibt es bei mir nicht derart getrennte Bereiche. Reflexion ist auch beim natürlichen Reden und Schreiben immer dabei. Und das Problem ist doch, wie weit gelingt es, aus dem Reden über ein das natürliche Kommunizieren begleitendes Reflektieren zu machen. Das heißt auch – anders gesprochen – die Sprachreflexion praktisch kommunikativ wirksam zu machen.

3. Gut schreiben kann man natürlich ohne explizite Grammatikkenntnisse, genauso wie gut reden. Wenn es aber darum geht, gut schreiben zu lehren, dann hat die *ancilla grammatica* ihren Platz. Denn jetzt geht es darum, Methoden darzustellen und zu erklären, kurz um das Reden über Sprache. Natürlich stehen uns hier auch schon sozusagen normale standardsprachliche Mittel zur Verfügung, aber sie sind oft nicht hinreichend und nicht genau genug oder zu umständlich. Darum braucht ein Lehrer, der hier aus dem Unverbindlichen heraus will, explizite grammatische Terminologie, also Grammatik. Welche, ist erst einmal egal, obwohl es da auch erhebliche Unterschiede gibt. Soweit dieses Reden über Sprache in den Unterricht eingeht, müssen auch Schüler die Terminologie verstehen. Das ist bekannt.

Der Grammatikunterricht sollte weitgehend der Reflexion über Sprache dienen. Aber Reflexion über Sprache beschränkt sich natürlich nicht auf Grammatik.

Hoffmann, Ludger (1993): Thema und Rhema in einer funktionalen Grammatik. In: Eisenberg, Peter/Klarz, Peter (Hrsg.): Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben, Stuttgart: Klett, 135–149.
Hoffmann, Ludger (1995): Gewichtung: ein funktionaler Zugang zur Grammatik. In: Der Deutschunterricht 4, 1995, 23–37.

Neuland, Eva (1993): Reflexion über Sprache. In: Bremerich-Vos, Albert (Hg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext, Frankfurt: Diesterweg, 85–101.

Redder, Angelika (1998): Sprachwissen als handlungspraktisches Bewusstsein, in: Didaktik Deutsch 5, 60–76.
Spiegel, Carmen (1999): Argumentation von Jugendlichen im Deutschunterricht. Zwei Argumentationsformen. In: Zeitschr. für Angewandte Linguistik 30, 17–40.

Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache, Berlin: de Gruyter.