

Grammatikunterricht

Entwicklungen des Grammatikunterrichts

Die Grammatik orientierte sich in der Antike an Texten (*grámma* ‚Buchstabe‘), die richtig zu verstehen und angemessen zu formulieren waren, entwickelte sich aber auch im Rahmen sprachphilosophischer Reflexion der Grundlagen von Erkenntnis. Sie wurde als Kunstlehre (*ars grammatica*) neben Rhetorik und Dialektik eingeordnet. Schon früh verband sich die Grammatik mit der Vermittlung und gewann normative Züge. Die lang andauernde Fixierung auf die klassischen und die ‚heiligen‘ Sprachen wurde in der frühen Neuzeit seit Dante schrittweise überwunden. Auch die Volkssprachen wurden Gegenstand ernsthafter Betrachtung und Vermittlung.

Grammatikunterricht ist gegenwärtig Teil des Deutsch- oder des Fremdsprachenunterrichts und hat Elemente der Grammatik des Deutschen oder einer Schulsprache wie Englisch, Französisch oder Latein zum Gegenstand. Vor wenigen Jahren noch wurde er im Fach Deutsch als muttersprachlicher Unterricht verstanden, gerichtet an Schülerinnen und Schüler, die dieser Sprache fraglos mächtig waren, Grammatik als Bildungsgegenstand und für die Orthographie lernen sollten. Dieser Unterricht folgte der Grammatik-Übersetzungsmethode des altsprachlichen Unterrichts, der die Bestimmung von Wortformen aus Texten (*amo*: 1. Person Singular Präsens Indikativ, ‚ich liebe‘) und die Unterscheidung von Satzgliedern (Subjekt, Objekt, Adverbial, Attribut, Prädikat) vermitteln sollte. Flexionsparadigmen aufzusagen erschien für Muttersprachler relativ sinnlos, Einsetzübungen, Umformungen, stilistische Übungen waren die vorherrschenden Anwendungen. Sprachtheoretisch folgte der Unterricht der Nachkriegszeit bis in die 60er Jahre der Sprachinhaltsforschung, zögerlich wurden strukturalistische Prinzipien aufgenommen, in den 70er Jahren sogar gelegentlich Darstellungsformen der aufkommenden Chomsky-Linguistik und Elemente der Sprechakttheorie (zu linguistischen Theorien: Hoffmann 2010). Es fehlte im Übergang an überzeugenden didaktischen Konzepten und so konnten die formbezogenen Neuansätze mit dem Schlagwort der „Linguistisierung“ abgetan werden. Der Grammatikunterricht geriet in eine schwere, bis heute kaum überwundene Krise. Die normative Ausrichtung des Grammatikunterrichts wurde verdächtigt, für die soziale Ungleichheit in der Gesellschaft mitverantwortlich zu sein, die Standardsprache bilde eine Hürde, die für Kinder aus prekären Milieus nicht zu überwinden sei. Statt Grammatik zu unterrichten, solle man Normenkritik in der Schule betreiben und die Verhältnisse umwerfen. Tatsächlich wandelte sich die Gesellschaft, die Orthographie allerdings wurde weiter unterrichtet, während Grammatikunterricht ansonsten kaum noch stattfand. Er wurde ein Schattenphänomen, das Deutschlehrer als notwendiges Übel im Schnellkurs bis Klasse 7 oder 8 hinter sich zu bringen suchten, um zur Literatur zurückkehren zu können. In der Sekundarstufe II wurde Sprache selten Thema, sie tauchte als sprachphilosophisches Problem (Sprache und Denken) oder in Form meist

psychologischer Kommunikationsmodelle auf, die Sprache als Vehikel verpackter Botschaften missverstanden. Gegenwärtig gilt es, Grammatikunterricht neu zu konzipieren und eine Didaktik auf wissenschaftlicher Grundlage zu entwickeln.

Grammatikdidaktik

Die Didaktik umfasst das Wissen über Lehren und Lernen und seine Ziele. Erste Systematisierungen wurden im 17. Jahrhundert (Radtke, Comenius) entwickelt. Im 19. Jahrhundert wurde Didaktik enger gefasst als Lehre von Bildungsgegenständen und ihrer Auswahl, der die Methoden und Formen der Erziehung gegenübergestellt wurden. Gegenstände, Ziele und Methoden des Unterrichts lassen sich aber nicht völlig trennen. Gegenstände erfordern ihnen angemessene Unterrichtsmethoden. Manche Einsicht kann nicht spielerisch, sondern nur in gemeinsamer Reflexion erarbeitet werden. Kommunikation kann man durch verstehende, aktive Teilhabe an Kommunikation lernen, aber eine Theorie sprachlicher Kommunikation lässt sich daraus nicht gewinnen.

Es gilt zwei Arten von Zielen des Unterrichts zu unterscheiden:

- (1) Ziele im Bereich sprachlicher Handlungskompetenz oder Handlungsfertigkeit;
- (2) Ziele im Bereich der Vermittlung expliziten Wissens.

Nicht alle Schulfächer vermitteln beides in gleichem Maß. Allerdings haben die europäische Diskussion nach PISA, neuere Richtlinien und Bildungsstandards Ziele nach (1) besonders akzentuiert und den Bereich (2) abgewertet. Kompetenz fasst Weinert in einer einflussreichen Definition als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27f.).

Faktisch geht es um mess- und vergleichbare Fertigkeiten, bestimmte standardisierte Aufgaben zu lösen, weniger um eine umfassende, im Wissen verankerte Handlungsfähigkeit, die in immer neuen Situationen Verstehen und aktive Bewältigung gestattet. Dies wäre eine Fähigkeit, die eher linguistischen Modellen entspräche.

Das Besondere an der Sprache ist: Spracherwerb vollzieht sich primär nicht durch Unterricht, sondern im Medium Sprache selbst – dialogisch, in handlungspraktischer Einbindung, mit reichhaltigem Input und Kontrolle der Effekte (mediales Lernen). Der Fremdsprachenunterricht zeigt die Grenzen gesteuerter Sprachvermittlung: Ohne zusätzliche Sprachpraxis und natürliche Kommunikation stellt sich eine flüssige Sprachbeherrschung nicht ein. Sprache wird offensichtlich gelernt, aber ist sie auch lehrbar? Tatsächlich ist der Erwerb einer Sprache nicht mit den basalen Fähigkeiten, die in gut drei Jahren vom Kind, in etwa fünf Jahren vom Erwachsenen in der Umgebung dieser Sprache erlangt werden, schon abgeschlossen. Man beherrscht sie erst, wenn man mit ihrer

schriftlichen Form rezeptiv und produktiv umgehen kann, wozu auch die wichtigen Textformen und Textarten gehören und damit jene explizite Standardsprache, die geschrieben wird. Die geschriebene Sprache ist auf ein situationsgelöstes Verstehen zugeschnitten und muss wichtige Elemente der Konstellation (Autor, Zeit, Ort etc.) nennen; grammatische Merkmale werden schriftlich markiert, z.B. die syntaktische Gliederung durch Interpunktion. Schriftlichkeit ermöglicht zugleich höhere grammatische Komplexität, längere Sätze, Einschübe, Satzketten etc. All das gehört zu den Lerngegenständen. Der Sprachunterricht vermittelt immer auch die Standardsprache für Schüler mit regional oder sozial bestimmten Varietäten oder einer Migrationssprache als starke Sprache ist. Das gilt auch, wenn die Lehrerin dialektgeprägt spricht. Die Fachlichkeit des Unterrichts bedeutet auch, dass fachliche Sprachformen, die bis in die Grammatik reichen, und der Zugang zu fachlichen Textarten gelernt werden müssen. Das Schreiben in diesen neuen Formen ist eine schwierige Aufgabe über alle Schulstufen hinweg bis zur Hochschule. Sprachunterricht beinhaltet also ein erhebliches Maß an Sprachlernen.

Die Abwertung von Zielen gemäß (2) trifft den Grammatikunterricht, sofern er ein umfassenderes Bild von Formen und Funktionen eines sprachlichen Systems vermitteln will, aus dem nicht einfach bestimmte sprachliche Fertigkeiten abzuleiten sind. Ein Verständnis der Grammatik als System sprachlichen Handelns ist ebenso legitim für den Sprachunterricht wie ein Verständnis des Blutkreislaufes für die Biologie oder des Zahlensystems für die Mathematik. Sprache ist das zentrale Bewegungsmoment menschlicher Geschichte und kultureller Evolution. Sie erscheint auch im biologischen Vergleich als die entwickeltste Form der Kommunikation. Der Unterschied zu Kommunikationsformen anderer Spezies liegt zentral darin, wie die Sprache sich als Mittel zu Zwecken kooperativen Handelns und der Organisation von Wissen und Wissensverarbeitung in menschlichen Gesellschaften ausgebildet hat. Sprachliche Verständigung macht anderen Menschen das eigene Wissen, die eigene Perspektive, das Denken, Wissen, Fühlen und Handeln zugänglich, sowie die Grundlagen (Normen, Bewertungsmaßstäbe). Wirklichkeit kann geteilt, Handeln koordiniert, Vergangenheit reflektiert und Zukunft geplant werden. Sprachliche Verständigung nutzt die Gemeinsamkeiten der kommunikativen Welten, zu denen gehört, was wir annehmen, für richtig und für wahr halten. Allen Sprachen sind bestimmte Funktionen gemeinsam, die in verschiedenen Formen aus einem gemeinsamen Variationsraum realisiert werden. In der Grammatik als System von Formen und Funktionen ist ihre unbegrenzte Erweiterbarkeit für immer neue Aufgaben und Zwecke angelegt. Auf Sprache als Supermedium des Wissensaustauschs beruhen auch Institutionen wie die Schule oder das Rechtssystem. Sprache und Grammatik sind damit ein Bildungsgegenstand ersten Ranges, ohne den ein Zugang zu menschlicher Kultur und Gesellschaft nicht möglich ist. Sprachunterricht hat die Aufgabe, ein Bild davon zu vermitteln, was eine Sprache ausmacht, wie Menschen sich verständigen, neue Sprachen erwerben,

was Ausdrücke bedeuten können etc. Die Konturen dieses Bildes sind durch die Grammatik bestimmt.

Grammatikunterricht lässt sich also unter beiden Zielprojektionen legitimieren. Die Trennung der Zielbereiche (1) und (2) folgt der Einsicht, dass aus Reflexion und Erkenntnis nicht unbedingt Umsetzungsfähigkeit (aus *Know-that* kein *Know-how* folgt. Andererseits ist die Entwicklung von Schreibkompetenz und Formulierungsfähigkeit ohne sprachliches Wissen, das bewusst gemacht ist, nicht denkbar. Das Verstehen schwieriger Texte wird durch die Fähigkeit zu grammatischer Analyse befördert. Eine Äußerung kann in die enthaltenen Wortgruppen und die gedankliche Einheiten verknüpfenden Elemente zerlegt werden. So lässt sich der Bedeutungsaufbau nachkonstruieren und die Funktion der Teile verdeutlichen. Poetische Texte, in denen die Sprachform im Vordergrund steht (Jakobsons „poetische Funktion“) können in ihrem Verstehenspotential und ihren Lesarten durch grammatische Untersuchung erschlossen werden. Vor allem aber demonstrieren sie, wie sprachliche Mittel in artifizieller, reflektierter Form eingesetzt werden können, um ihre besonderen Funktionen zu erfüllen. Die langen Sätze in Dürrenmatts "Auftrag" dienen filmischer Raffung komplexer Ereignisketten. Man kann an ihnen sichtbar machen, wie man einen langen Satz schreibt, welche Ausbaumöglichkeiten das Vorfeld bietet, wie nominale Gruppen appositiv erweiterbar sind, was in den Nischen zwischen Wortgruppen installiert werden kann und was am Satzende möglich ist (z.B. mit weiterführenden Relativsätzen). Parataktische Verfahren sind sehr gut an Texten von Peter Weiss oder auch von Kleist zu untersuchen. Wie man aus komplexen Gedanken kurze Sätze macht, lässt sich an Boulevard-Zeitungen, aber z.B. auch an den Texten des Juristen Uwe Wesel, etwa "Fast alles, was Recht ist" (2002) studieren.

Die Verknüpfung von (1) und (2) wird durch das Konzept 'Reflexion über Sprache' angestrebt. Reflexion bezeichnet das Nachdenken über das eigene sprachliche Handeln, die bewusste Handlungsplanung wie den Aufbau eines begleitenden Hörerplans. Mitbedacht wird stets der eigene Standort, die Positionierung des Selbst, die eigenen Möglichkeiten in der aktuellen Konstellation sprachlichen Handelns. Das bedeutet, eine Distanz zum vertrauten Sprachgebrauch, zur Sprache und ihren Mitteln zu gewinnen - etwas, das Monolingualen eher schwer fällt und im Grundschulalter nicht leicht zu gewinnen ist. Mehrsprachige Kinder haben den Vorteil ausgebauteren Sprachbewusstseins. Ihnen ist die Notwendigkeit vertraut, zwischen unterschiedlichen Sprachen und Sprachmitteln zu wählen, zu entscheiden, welche Formen und Ausdrücke (in welchem Mischungsverhältnis) optimal einzusetzen sind, um sich mit dem jeweiligen Hörer und über die aktuellen Redegegenstände (Schule gegenüber Hobby) zu verständigen.

Die Reflexion über Sprache kann durch spielerische Variation der Mittel, durch Probieren und Bewerten der Effekte, durch Untersuchung anspruchsvoller Formen gewinnen. Der Königsweg ist das Einbeziehen anderer Sprachen in den

Sprachunterricht. Dazu bieten sich Herkunftssprachen der Migration an, die dringend der Aufwertung im schulischen Kontext bedürfen (zu begründen u.a. mit dem sprachlichen Kapital mehrsprachiger Kinder, das zu erhalten und auszubauen ist bis hin zur entwickelten Schriftlichkeit). Es sollten auch die schulischen Fremdsprachen einbezogen werden. Aus einer Konfrontation der sprachlichen Mittel ist viel zu gewinnen, vor allem können die Konturen der Erstsprache in distanzierter Betrachtung deutlich werden (vgl. Hoffmann & Ekinci-Kocks 2011, Rothstein 2011).

Ein Vergleichsbeispiel gibt Abb. 1. Man sieht im Kontrast, dass Türkisch keine Satzklammer hat, der Satz dort stets auf das Verb in Endposition hin organisiert ist, ein pronominales Subjekt fehlt (es gibt keine Anapher wie *er, sie es*), keine Kongruenz in der Nominalgruppe besteht (Genus, Kasus und Numerus von Artikel und Adjektiv orientieren sich am Kopfnomen; Türkisch hat kein Genus, das Adjektiv bleibt unverändert), kein bestimmter Artikel existiert (dafür andere Formen der Determination wie die Genitiv-Possessivkonstruktion). Umgekehrt können die Besonderheiten des Deutschen (Klammer, Vorfeld, Mittelfeld; Zweitstellung des Finitums im Aussagesatz etc.) verdeutlicht werden.

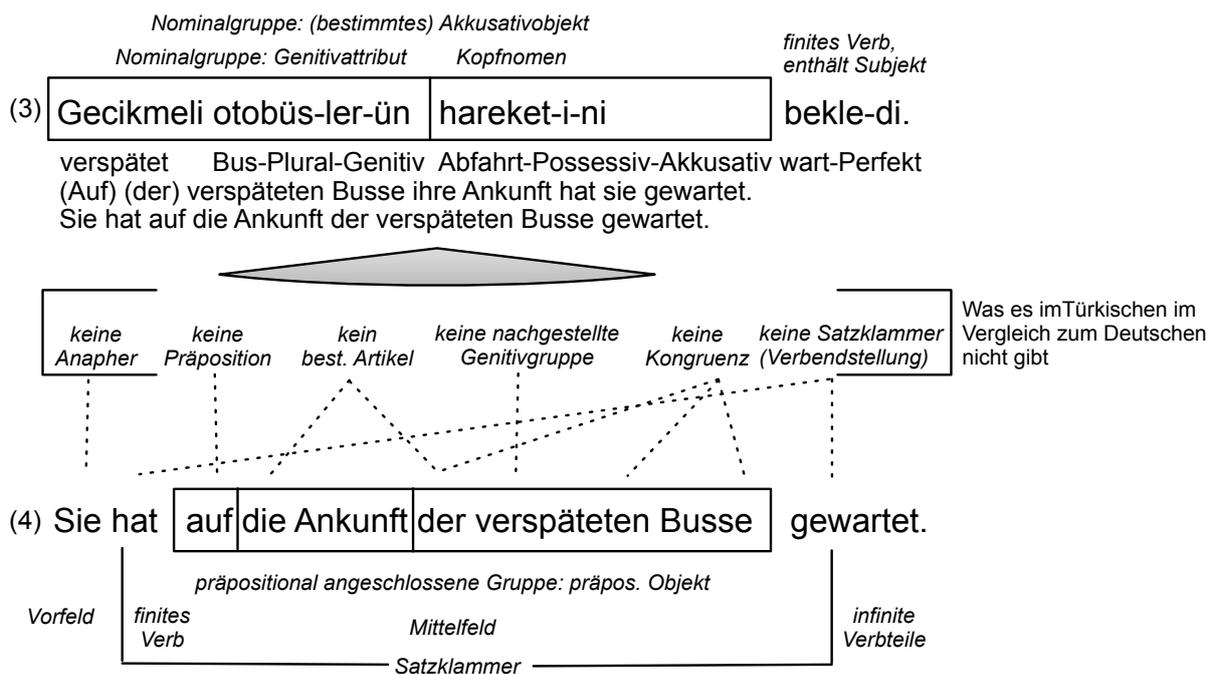


Abb. 1: Beispielsätze (türkisch/deutsch) im Strukturvergleich

Es ist also von besonderer Bedeutung ist es, das Sprachwissen mehrsprachiger Kinder zu nutzen und einsprachige durch Konfrontation mit Mitteln anderer Sprachen auf dem Weg zu unterstützen, eine distanziertere Position zur eigenen Sprache zu gewinnen.

Ziel des Grammatikunterrichts ist es, das Sprachwissen der Lernenden auf die Stufe der Bewusstheit zu heben, zu systematisieren und so zu entwickeln, dass es auf das sprachliche Handeln - Verstehen und Formulieren - anwendbar wird. Der

Ausbau der Verstehens- und Formulierungsfähigkeit verläuft über Textuntersuchungen und Gesprächsanalysen, aber auch über praktische Übungen, bei denen Formen variiert werden (Ersetzen, Verschieben – also Ausprobieren von Möglichkeiten und Kontrolle der Effekte, etwa für die kommunikative Gewichtung). Im Unterricht wird – textartenbezogen – das Formulieren trainiert: Umschreiben, Fortschreiben, Reformulieren und Paraphrasieren, den roten Faden (Thema) im Erzählen oder Beschreiben nachvollziehbar ausdrücken, z.B. mit Anaphern (*er, sie, es*) oder definiten Nominalgruppen (*ein König aus Fantastan, der König etc.*).

Globale Ziele des Grammatikunterrichts sind:

- ein wissenschaftlich fundiertes Instrumentarium zu vermitteln, das für die Untersuchung sprachlicher Äußerungen in Gesprächen und Texten hilfreich ist;
- das Verstehen von Äußerungen dadurch zu befördern, dass man sie in ihrem Aufbau (sprachliche Mittel und ihre Funktionen), ihrem Zusammenhang mit anderen Äußerungen und bezogen auf ihre Handlungskonstellation analysieren lernt;
- die Formulierungsfähigkeit dadurch zu stärken, dass die Effekte einzelner Mittel und Verfahren für den Hörer und im gewählten sozialen Stil verdeutlicht und in der Anwendung erprobt werden; die Resonanz der eigenen Äußerungen (Selbstwahrnehmung) und die Partnerreaktion (z.B. mit Interjektionen wie *hm*) können in Reparaturen der eigenen Äußerungen umgesetzt werden;
- die Formulierungsfähigkeit und das Sprachverständnis dadurch zu stärken, dass eigene und fremde Äußerungen beurteilt (Kriterien: grammatisch akzeptabel, handlungsangemessen, verständlich, präzise), bearbeitet und optimiert werden;
- das sprachliche Wissen durch Sprachspiele, Sprachrätsel, Bedeutungs Umschreibungen, Auffinden alternativer Formulierungen und Sprachkritik entwickeln;
- Orthographie als Teil der Grammatik zu entwickeln (Laut- und Silbenstruktur, Markierung grammatischer Strukturelemente, z.B. Großschreibung des Nomens – des Kopfes der Nominalgruppe –, Anfangsgroßschreibung, Komma als Markierung von Nebensätzen und Koordinationen, Endzeichen der Interpunktion);
- das sprachliche Wissen durch Konfrontation mit Mitteln anderer Sprachen auszubauen; die besonderen Form-Funktions-Beziehungen in einer Einzelsprache wie Deutsch durch kontrastierende Betrachtung einer in der Klasse vertretenen Migrationssprache oder eine Schulsprache herauszuarbeiten und dadurch Sprachbewusstsein und Sprachreflexion zu fördern;
- am Ende ein Bild vom Aufbau des sprachlichen Systems (Formen und Funktionen) zu gewinnen, das wissenschaftlich begründet ist.

Grammatikunterricht bedarf unter solchen Zielvorstellungen eines Curriculums, das dem Aufbau des Systems sprachlicher Mittel gerecht wird, also der Logik der

Sache folgt und sie damit sichtbar macht, andererseits aber die Gebrauchsfunktion, den Handlungscharakter berücksichtigt. Statt einem fundierten Curriculum folgt der Grammatikunterricht derzeit einer Kompetenzorientierung, die der Grammatik keinen eigenen Zielwert einräumt, und einem terminologischen Raster der Kultusministerkonferenz (1982), das der traditionellen Abfolge Wortlehre – Satzlehre folgt (Tabelle 1).

PRIMARSTUFE	SEKUNDARSTUFE I	WORT- EBENE
Wort: Silbe; Wortstamm, Wortbaustein; verwandte Wörter/Wortfamilie	√ √ Flexion; abgeleitetes Wort, zusammengesetztes Wort	
Nomen: Einzahl/ Mehrzahl; Fall; Geschlecht	Singular/ Plural; Nominativ/ Genitiv/ Dativ/ Akkusativ √	
Verb: Grundform/ gebeugte Form; Gegenwarts-, Vergangenheitsformen	Infinitiv/ Partizip I/ Partizip II Aktiv/ Passiv Indikativ/ Konjunktiv/ Imperativ Tempus: Präsens/ Präteritum/ Perfekt/ Plusquamperfekt/ Futur	
Bestimmter/ unbestimmter Artikel	√	
Adjektiv: Grundform, Vergleichsstufen	√	
Pronomen	√	
(Andere Wörter: Restklasse)	Präposition	
	Konjunktion	
	Adverb	
	(Andere Wörter: Restklasse)	
Subjekt, Prädikat	√ Objekt, Adverbiale Bestimmung Attribut	SATZ- EBENE
	Hauptsatz, Gliedsatz, Satzgefüge, Satzreihe	
Aussagesatz/ Fragesatz/ Aufforderungssatz	√ (Ausrufesatz)	
Wörtliche Rede	√	
Satzzeichen: Punkt, Komma, Ausrufezeichen, Fragezeichen, Doppelpunkt, Redezeichen	√	
	Proben: Klangprobe, Umstellprobe, Einsetzprobe und Frageverfahren, Weglassprobe, Ergänzungsprobe	

Tab. 1: Übersicht zu Richtlinien/Bildungsstandards 2003 (Sekundarstufe I), 2004 (Primarstufe)

In der Primarstufe stehen neben dem (meist spielerisch eingeführten) Wortbegriff die Hauptwortarten im Vordergrund, Satzfunktionen werden nicht systematisch behandelt. In der Sekundarstufe wird – allerdings nicht konsequent ("Geschlecht") - zu lateinisch geprägten Termini übergegangen („Einzahl“ → „Singular“), was Umlernen impliziert. In der Morphologie bleibt es bei deutschen Termini.

Satzarten, Äußerungsmodi, Kasus und Verbformen werden in den Klassen 6-8 ausführlicher behandelt. Aus der „Restklasse“ werden die Wortarten Konjunktion, Präposition, Adverb geholt, alles andere bleibt dort und wird in der Schule nicht behandelt, meist als Adverb eingeordnet. Mangelnde Differenzierung betrifft auch das System der Determinative, den pronominalen Bereich (in dem nicht zwischen deiktischen und phorischen Formen unterschieden wird), die

„Partikeln“ (Gradpartikel, Negationspartikel, Abtönungspartikel, Intensitätspartikel) und die Konjunktion (Unterscheidung zwischen Konjunktoren (reihend) und Subjunktoren (unterordnend)).

Objekt, Adverbiale Bestimmung und Attribut werden als neue „Satzglieder“ eingeführt, wobei das Satzgliedkonzept weiter zwischen Form (Wort, Wortgruppe, (Glieder-) Satz) und Satzfunktion oszilliert. Für die syntaktische Bestimmung werden die Termini „Hauptsatz, Gliedsatz, Satzgefüge, Satzreihe“ eingeführt, ferner die in der Primarstufe (unterterminologisch) schon genutzten Proben und Frageverfahren komplettiert und benannt. Die Termini erscheinen gesetzt und sind nicht als Resultat von Analyseprozessen und Erkenntnis entwickelt.

Das in fast allen Grammatiktheorien verankerte Valenzkonzept - sprachliche Ausdrücke lassen andere Ausdrücke bestimmter Art erwarten - ist im Terminologieraster nicht vorgesehen und wurde in den Untergrund verdrängt; in Unterrichtsmodellen – und neuerdings in Richtlinien (Grundschule NRW 2008) – ist wieder von „Ergänzungen: Satzglied, einteilige und mehrteilige Ergänzung“ und „Satzkern (Prädikat) – Subjekt, weitere Ergänzungen“ die Rede.

Ein erheblicher Mangel ist das Fehlen der Kategorie Wortgruppe (Phrase), die seit Bloomfield in der Grammatiktheorie eine prominente Rolle spielt. Äußerungen werden aus Wortgruppen gebildet. Es sind Wortgruppen, denen Satzfunktionen wie Subjekt, Objekt oder Ergänzung zukommen und in denen Kongruenzbeziehungen bestehen können. Kommunikative Funktionen wie die Gegenstandskonstitution, die Prädikation oder die Spezifizierung sind an Wortgruppen (*eine gelungene Stunde, machte blau, sehr schnell*) oder autonome Einzelwörter (*Sarah, du*) gebunden. Ein Satz lässt sich in Wortgruppen zerlegen:

(5) [*Vor [fünfzig Jahren]*] **wurde** [*zwischen [Deutschland] und [der Türkei]*] [*das Entsendeabkommen*] **geschlossen.**

(Verbkomplex halbfett, andere Gruppen in eckigen Klammer)

Mit diesen Wortgruppen verbinden sich syntaktische Funktionen (Subjekt, Objekt etc.) sowie kommunikative Funktionen (z.B. die Gegenstandskonstitution durch Nominalgruppen wie *die Türkei*). Die Relationierung leisten Präpositionen wie *vor* (Raumbereich oder Zeitintervall in perspektivischer Nähe zum betrachteten Bereich), *zwischen* (räumliche Lagebeziehung, Wechselbeziehung). Die Verbindung von Gedanken kann durch operative Mittel wie Subjunkturen (*als, obwohl, weil, während, wenn*), Konjunkturen (*aber, denn, oder, und*), Konnektivpartikeln (*allerdings, immerhin, jedenfalls, sonst*) markiert werden. Die Unterscheidung von Form und Funktion, die in einem Wechselverhältnis stehen, ist grammatisch elementar; das Satzgliedkonzept vermischt sie.

Das Konzept didaktischer Pfade (Hoffmann 2006, 2009) versucht, ein solches Curriculum zu entwickeln. Es berücksichtigt, dass viele Erscheinungen das Verständnis anderer voraussetzen. Prinzip ist immer, von funktional eigenständigen Formen auszugehen und ihre Funktionsweise zu erklären. Erklärungen im Unterricht sollten weitgehend auf eigenen Entdeckungen, auf Experimenten, auf Spielen, auf Textarbeit und nicht zuletzt auf Gesprächsanalyse beruhen. Ist eine funktionale Einheit verstanden, folgt das Ausgliedern der für den Aufbau der Einheit wichtigen Formen. Beispielsweise werden zunächst eigenständig verwendbare Nomen (*Peter, Köln*) und Nominalgruppen (*die Stadt*) in ihrer Funktion behandelt, dann erst werden aus der einfachen Nominalgruppe das Nomen und der bestimmte Artikel ausgekoppelt und genauer in ihren Funktionen und ihren Formen untersucht. Für einen Komplex wie das Reden über Gegenstände wird ein didaktischer Pfad angenommen, der ausgehend von den Zeigwörtern (*ich, du*) über die Eigennamen, mit denen man sich in einem Zug auf Personen (*Paula*) beziehen kann, zu den Nominalgruppen (*meine beste Freundin*) führt. Aus den kommunikativ funktionsfähigen Einheiten werden die einzelnen Bestandteile ausgegliedert, im Blick auf ihre Funktion und Form betrachtet, bis die Ebene der Wortarten und grundlegenden Prozeduren erreicht ist. Vom funktionalen Ausgang führt der Weg in die Bestimmung der Formen, in denen sich die Funktionen manifestieren (Abb. 1).

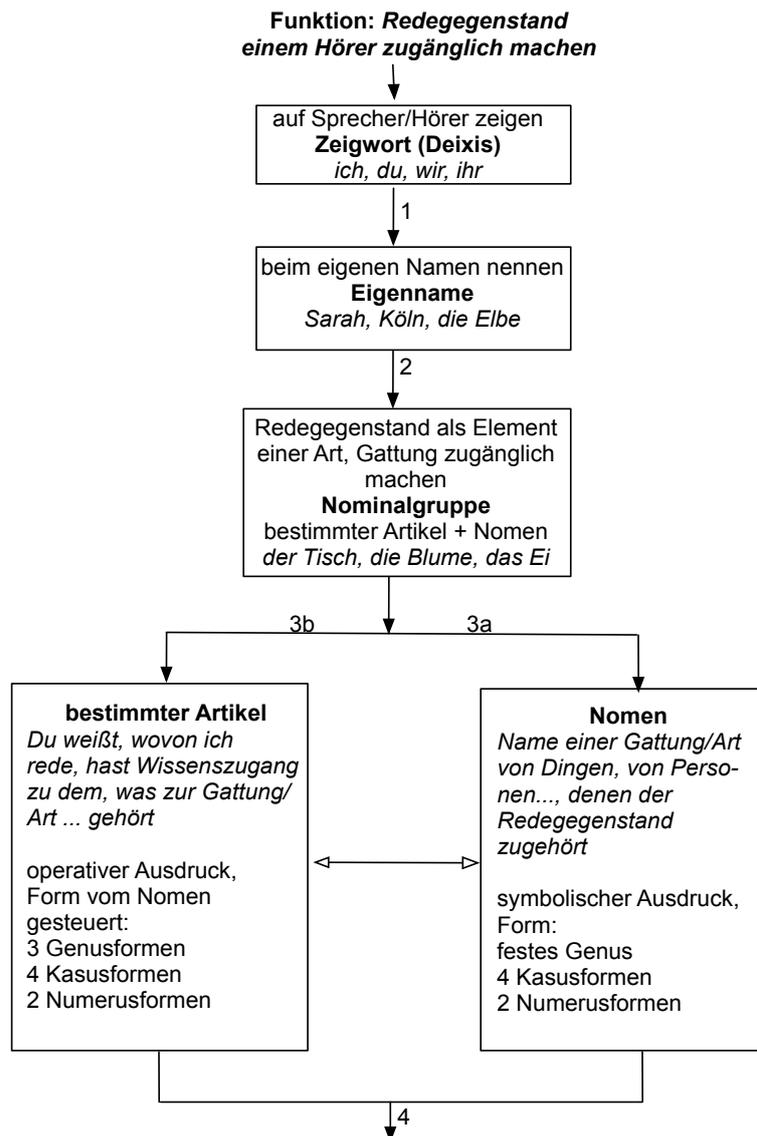


Abb. 2: Didaktischer Pfad *Einstieg in die Gegenstandskonstitution*

Ein didaktischer Pfad basiert auf der Logik sprachlicher Mittel wie auf einer sinnvollen Auswahl für die Lerngruppe. Er beschreibt eine didaktisch wie sachlogisch begründbare Abfolge grammatischer Gegenstände. Einbezogen ist, was wir über Sprachaneignung in der Erstsprache und Zweitsprache wissen. Der Weg geht stets aus von kommunikativen Einheiten. Sie werden in eigenständige Handlungseinheiten zerlegt, etwa solche, mit denen man einen Gegenstand einführen oder fortführen kann, eine Szene aufbaut etc. Sie können in der Form einer Wortgruppe, eines (Teil-)Satzes oder auch als isolierte Partikel, die nicht zu einer Gruppe ausgebaut werden kann, erscheinen. Diese Einheiten und ihre Elemente, die Wörter, werden auf ihren kommunikativen Beitrag und ihre Form hin betrachtet. Dabei spielen die elementaren Handlungseinheiten, die „Prozeduren“ (Ehlich 2007) wie Charakterisieren (Symbolfeld), Zeigen (Zeigfeld), Lenken (Lenkfeld), Malen (Malfeld), die Verarbeitung durch den Hörer unterstützen (Operationsfeld) eine zentrale Rolle. Tab. 2 zeigt exemplarisch die Dimensionen des Symbolfelds.

Symbolfeld der Sprache		
X auf einer bestimmten Dimension charakterisieren als ...	Art eines Ereignisses oder eines Moments von Ereignissen; Art einer Handlung oder eines Moments von Handlungen (Handlungsgeschichte); Zustand oder Übergang	Verbstamm: <i>regn-, erkalt-, aussterb-, entsteh-, ... geh-, sing-, sag-, spiel-, les-, schwimm-, mach-, woll-, soll-, werd- ...</i>
	Art, Gattung, Kategorie von Gegenständen (Dinge und Artefakte, Personen, Lebewesen, Abstrakta etc.); Eigename von Personen, Lebewesen, Dingen, geographischen Größen (Orte, Straßen, Berge, Gewässer etc.), Handlungskomplexen; Stoff oder Substanz	Substantivstamm: <i>Baum-, Tisch-, Frau-, Kind-, Eichhörnchen-, Liebe-, ... Paula, Orhan, Özil, Olga, Kölner Dom, Rom, Theatinerstraße, Zugspitze, Ostsee, Desert Storm; Gold, Milch, Wasser, Stahl ...</i>
	Eigenschaft von gegebenen Gegenständen	Adjektivstamm: <i>schnell-, rot-, drei-, tätig-, mutmaßlich- ...</i>
	Spezifikation von Handlungen, Ereignissen, Dingen	Adverbstamm <i>allenthalben, anders, anfangs, durchweg, selten, gern ...</i>

Tab. 2: Symbolfeld als Fundament bestimmter Wortarten

Wortgruppen und Sätze, auch einzelne Wörter haben spezifische Tonmuster, die systematisch zu untersuchen sind – was bislang oft vernachlässigt wurde. Auch die Abfolge (Wortstellung) und die Intonation sind zentrale sprachliche Mittel, die systematisch einzubeziehen und in eine Darstellung der kommunikativen Gewichtung einzubeziehen sind. Eine Grammatik, die als Hintergrund für einen funktionalen Grammatikunterricht dienen kann, ist Hoffmann 2012.

Methoden

Aus den Zielen für Lerner, der Didaktik im engeren Sinne, lassen sich nicht zwingend eine Methodik und bestimmte Unterrichtsverfahren ableiten, allerdings verbinden sich bestimmte Methoden mit formorientierten Betrachtungen, andere mit funktionalen Untersuchungen. Man kann umgekehrt nicht aus einem methodischen Prinzip spezifische Ziele ableiten oder den Zielbereich beschränken (z.B. wenn man aus dem Prinzip autonomen Lernens ableiten würde, die Vermittlung expliziten Sprachwissens und die gemeinsame Reflexion über Sprache seien im Unterricht nicht möglich). Ziele und Methoden müssen in ein Passungsverhältnis gebracht werden. Das ist die Aufgabe didaktischer Analyse. Wir verfügen über wenig fundiertes Wissen, wie Grammatikunterricht faktisch abläuft. Systematische Grammatikarbeit sollte sich möglichst auf authentische

Beispiele aus Gesprächen und Texten stützen. Auch wenn man operationale Verfahren (Proben) einsetzt, sollten solche Beispiele verwendet werden, deren Zusammenhang (Äußerungsfolge, Handlungskonstellation) sichtbar bleibt. Der Zugang zu komplexeren Formen kann durch frühes Vorlesen in der ersten und zweiten Sprache gefördert werden. Rezeption und Verständnis gehen der Produktion stets voraus. Die Formulierungsfähigkeiten können nicht allein durch Untersuchung von Texten verbessert werden, sondern werden durch vielfältige Schreibaktivitäten und die Erfahrung des Partnerverstehens vorangetrieben. Das Schreiben komplexerer Texte befördert die Reflexion der eingesetzten Mittel und treibt die gedankliche Schärfung voran. Schreibunterricht verbindet sich mit grammatischem Nachdenken. Geeignete Verfahren beschreibt die Schreibdidaktik (Becker-Mrotzek & Böttcher 2006, Berkemeier 2007).
Zu den Methoden → Grammatikmethodik.

Sprachstandsmessung

Beispielhaft sei die Profilanalyse nach Griebhaber (2011: 153ff.) dargestellt. Sie lässt sich bereits zu Beginn der Grundschule einsetzen, um den Eingangsstand zu erheben, kann aber auch genutzt werden, um den syntaktischen Schwierigkeitsgrad von Schultexten zu bestimmen. Die Profilanalyse unterscheidet 7 Erwerbsstufen:

Stufe 0: Bruchstückhafte Äußerungen, ohne finites Verb (*ich nich, der da*)

Stufe 1: Finites Verb in einfachen Äußerungen (*ich seh*)

Stufe 2: Trennung finiter und infiniter Verbteile (Klammerbildung) (*ich hab dann gespielt, ich bring Spiele mit*)

Stufe 3: Der Subjektausdruck folgt auf das finite Verb, das Vorfeld kann frei besetzt werden („Inversion“) (*Sarah ist da → da ist Sarah*)

Stufe 4: Nebensatzbildung: Nebensätze erscheinen im Nachfeld, sie sind durch einen Subjunktor (*dass, als, ...*) eingeleitet und haben Endstellung des Verbkomplexes (*Paula weiß nicht, dass Lora gegangen ist*)

Diese Stufe sollte unbedingt am Ende der Grundschulzeit erworben sein.

Stufe 5: Interner Nebensatz (*Er hat den Fahrer, der den Unfall gemacht hat, gesehen* [Relativsatz]; *sie kam, als das Essen fertig war, zum Tisch* [Parenthese]).

Stufe 6: Integration eines erweiterten Partizipialattributs (*die zu erledigenden Aufgaben*). Solche Attribute sind schwierig, man findet sie oft in Fach- und Sachtexten sowie in der Presse.

Für die Untersuchung eines Textes oder mündlicher Rede werden alle Äußerungen in Sätze zerlegt, komplexe Sätze in Teilsätze, bis man zu den Einheiten mit Subjektausdruck und finitem Verb kommt. Ist in einem Konjunkt das Subjekt nicht ausgedrückt, was grammatisch völlig korrekt ist (*sie hatte den Kuchen gebacken, hatte Waffeln vorbereitet*), wird dieses Konjunkt als kompletter Satz eingestuft. Fehlt das finite Verb in einem Konjunkt, weil es im vorangehenden gegeben ist (*sie hat Krach gemacht und alle genervt*), ist ebenfalls von einem vollständigen Satz auszugehen. Es wird dann die jeweilige Struktur der Einheiten gemäß Profil ermittelt und das Profil der ganzen Sprachprobe.

Eine Profilstufe ist mit wenigstens drei einschlägigen Vorkommen erreicht. Das entspricht Annahmen der Spracherwerbtheorie dazu, wann eine Form als erworben gelten kann. Das Profil eines Textes oder einer mündlichen Äußerungsfolge ist durch die höchste erreichte Profilstufe zu kennzeichnen.

In der Sekundarstufe I kann man für die Erst- und für die Zweitsprache den C-Test (Grothjan 1994, Baur/Speitmann 2008) einsetzen. Dazu wird ein unbekannter, möglichst wenig kulturspezifischer Text (Jugendbuch, Sachtext), der dem Wissensstand etwa entspricht, verwendet. Der erste und der letzte Satz bleiben unverändert. Ab dem zweiten Wort des zweiten Satzes wird in jedem zweiten – oder in einer einfacheren Variante – jedem dritte Wort – die zweite Hälfte getilgt. Geht die Teilung nicht auf, wird ein Buchstabe mehr gestrichen. Ein solcher Test umfasst fünf Teiltexthe mit jeweils 25 Streichungen, in einfacher, für Deutsch als Zweitsprache und Jüngere angemessener Fassung 4 Texte mit je 20 Streichungen. Die Wortarten sollten bei den Streichungen repräsentiert sein. Der Test muss an mehreren Erstsprachlern erprobt sein. Er gibt nicht nur Indizien für die Grammatikbeherrschung, sondern auch für das Leseverständnis. Testet man mit das Türkische (agglutinierende Sprache), kann das erste Suffix getilgt werden (Caprez-Krompæk & Gönc, 2006).

Viele Kinder gehen nachmittags in eine Gruppe, zu einem Verein oder einem Kurs. Claudia lernt seit ei___ Jahr Gitarre. S___ geht zur Musiksch___ und zu H___ muss sie je___ Tag eine St___ üben. Danach t___ ihr manchmal d___ Finger weh. D___ Gitarrenlehrer achtet se___ auf die rich___ Haltung. Außerdem mu___ Claudia die ganzen No___ gut können u___ sehr geduldig se___. Heute hat Claudia lan___ geübt und kon___ ein wirk-lich schwi___ Stück am En___ fehlerfrei spielen. I___ Gitarrenlehrer hat sie dafür sehr gelobt. Claudia ist immer sehr stolz, wenn sie gelobt wird. (Beispiel aus: Baur/Speitmann 2008: 432)

Auch dieser Test ist einfach anzuwenden und trennscharf für die allgemeine Sprachfähigkeit, wenngleich die Frage offen bleibt, was denn genau gemessen wird. Untersucht man die Einsetzungen genauer, kann man immerhin feststellen, ob das richtige Wort gefunden wurde oder die Endung korrekt ist und daraus Schlüsse ziehen.

Baur, R./Speitmann, M. (2008): Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler, 430-444.

Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin.

Berkemeier, A. (2007): Perspektiven der Weiterentwicklung einer DaZ-spezifischen Schreibdidaktik. In: Redder, A. (Hrsg.) Text und Diskurs.

- Festschrift für K. Ehlich. Tübingen. 401-410.
- Bredel, U. (2007): Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht. Paderborn.
- Bühler, K. (1934/1999): Sprachtheorie. Stuttgart.
- Caprez-Krompæk, E. & Gönç, M. (2006): Der C-Test im Albanischen und Türkischen. In: Grotjahn, R. (Hrsg.) Der C-Test. Frankfurt, 243-260
- Ehlich, K. (2007) Sprache und sprachliches Handeln. Bd.1-3. Berlin/New York.
- Grotjahn, R. (1994): Der C-Test. Bochum.
- Hoffmann, L. (2006): Funktionaler Grammatikunterricht. In: Becker, Tabea/ Peschel, Corinna (Hg.) Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikunterricht. Baltmannsweiler.
- Hoffmann (2009): Didaktik der Wortarten In: Hoffmann (Hrsg.)(2009): Handbuch Worten. Berlin & New York, 925-953.
- Hoffmann, L. (Hrsg.)(2010³) Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin & New York
- Hoffmann, L. & Ekinci-Kocks, Y. (Hrsg.)(2011): Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Baltmannsweiler
- Hoffmann, L. (2012): Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache. Berlin.
- Kilian, J. & Niehr, T. & Schiewe, J. (2010): Sprachkritik. Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung. Berlin & New York.
- Köller, W. (1997⁴): Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden? Baltmannsweiler
- Menzel, W. (1999): Grammatik-Werkstatt. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008) Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach
- Rothstein, B. (Hrsg.)(2011): Sprachvergleich in der Schule. Baltmannsweiler
- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit . In: F. E. Weinert (Hg.) Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, 17-32

Ludger Hoffmann