

ASSIDUE

Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt

Nr. 3

**Der gymnasiale Lernbereich 'Reflexion über Sprache' und
das Hochschulzugangsniveau für sprachliche Fähigkeiten**

**Beitrag zur Diskussionsrunde des Staatssekretärs
des Thüringer Kultusministeriums**

Hartmut Frenz
Christian Lehmann

Oktober 2002

ISSN 1612-0612

Erfurt

**Seminar für Sprachwissenschaft
der Universität**

Impressum:

Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt
Seminar für Sprachwissenschaft
Philosophische Fakultät
Universität
D - 99105 Erfurt

Herausgeber:

Prof. Dr. Christian Lehmann

© bei den Autoren

ISSN 1612-0612

Inhalt

1	VORBEMERKUNG	4
2	SPRACHE ALS KOGNITIVE UND KOMMUNIKATIVE TÄTIGKEIT	4
3	BILDUNGSZIELE IM SPRACHLICHEN BEREICH	6
3.1	Beherrschung der Sprache	6
3.2	Reflexion über Sprache	7
3.2.1	Allgemeine Relevanz	7
3.2.2	Reflexion über das Sprachsystem	8
3.2.3	Facetten der Reflexion über Sprache	9
4	BESTANDSAUFNAHME	11
4.1	Vorgeschichte	11
4.2	Derzeitige Situation	11
4.2.1	Überblick	11
4.2.2	Der Lehrplan Deutsch und seine Grundlagen	13
4.2.3	Das Lehramtsstudium	15
5	KORREKTURMAßNAHMEN	15
5.1	Änderung von Lehrplänen	15
5.1.1	Vorüberlegungen	15
5.1.2	Änderungen des Lehrplans Deutsch	16
5.1.3	Änderungen des Lehrplans in den fremdsprachlichen Fächern	17
5.2	Änderung von Prüfungs- und Studienordnungen	17
5.3	Studieneingangstests	18
5.3.1	Grammatikkenntnisse	18
5.3.2	Fremdsprachenkenntnisse	18

1 Vorbemerkung

Zwischen den sprachlichen Fähigkeiten, die Studienanfänger aufweisen, und den Eingangsvoraussetzungen, die in bestimmten universitären Studiengängen, insbesondere den sprachlich orientierten, gemacht werden, klafft eine merkliche Lücke. Das Defizit als solches ist nicht neu, neu ist jedoch sein Ausmaß. Wir vertreten hier die These, dass die sprachliche Bildung der Abiturienten in den letzten Jahren unter anderem deswegen zurückgegangen ist, weil die gymnasialen Lehrpläne und Prüfungsanforderungen in den sprachlichen Fächern seit Beginn ihrer Neugestaltung zu Anfang der 90er Jahre den sprachlich-reflexiven Fähigkeiten zu wenig und zu unsystematisch Raum gegeben haben. Das Ziel der folgenden Überlegungen ist es daher, die Ziele der höheren Schulbildung im sprachlichen Bereich zu präzisieren und Maßnahmen vorzuschlagen, mit denen diese Ziele erreicht werden können.

Wir werden zwar den Begriff der sprachlichen Fähigkeiten im nächsten Abschnitt hinreichend vielgestaltig fassen, uns im Folgenden jedoch gelegentlich auf Fähigkeiten auf dem Gebiet des Sprachsystems konzentrieren. Dies sind zum größten Teil Grammatikkenntnisse und Fähigkeiten grammatischer Analyse. Zum kleineren Teil betreffen sie andere Teile des Sprachsystems (Semantik, Lexikon, Phonologie, Orthographie), andere linguistische Begriffe (z.B. historische Sprachverwandtschaft) und andere Fertigkeiten (z.B. des kontrastiven Vergleichs zweier Sprachen). Wenn im Folgenden gelegentlich vereinfacht von Grammatikbegriffen bzw. Grammatikkenntnissen die Rede ist, so darf daraus nicht der Schluss gezogen werden, dass Grammatik eine isolierte Stellung in der Bildung haben sollte oder könnte. Sie ist lediglich, wie wir in Abschnitt 3.2 argumentieren, die elementare Basis für viele andere sprachlichen Kenntnisse und intellektuellen Fertigkeiten.

2 Sprache als kognitive und kommunikative Tätigkeit

Die Sprache des Menschen steht im Schnittpunkt zweier funktionaler Dimensionen: In der **kognitiven Dimension** erfasst er durch die Sprache die Welt; in der **kommunikativen Dimension** tritt er durch die Sprache in sozialen Kontakt zum Mitmenschen. Kognitive und kommunikative Tätigkeit sind konstitutive Merkmale des Menschseins; sie auszubilden ist daher ein sich selbst rechtfertigendes Ziel einer humanen Erziehung.

Durch Sprache löst der Mensch kognitive und kommunikative Probleme. Einige davon lassen sich auch ohne Sprache lösen; es ist aber unstrittig, dass die Sprache hier eine zentrale Rolle spielt. Sprache ist also ein Mittel zu höheren Zwecken und eine **instrumentale Sicht** der Sprache hat insoweit durchaus ihre Berechtigung. Jedoch ist sie in mehrerer Hinsicht zu differenzieren und einzuschränken:

1. Für die meisten kognitiven und kommunikativen Tätigkeiten ist Sprache durchaus konstitutiv, will sagen, sie ist nicht ein beliebiges Mittel, das man ebenso gut gegen ein funktionell äquivalentes austauschen könnte, sondern die gemeinten Tätigkeiten sind genuin sprachliche Tätigkeiten. So kann man zwar, anstatt der Angebeteten einen Liebesbrief zu schreiben, ihr auch einen Strauß roter Rosen senden, und dieses nichtsprachliche Mittel ist tatsächlich in wesentlicher Hinsicht funktionell äquivalent. Probleme wie die Erläuterung eines Medikaments durch die Packungsbeilage, die Übertrumpfung des konkurrierenden Kanzlerkandidaten durch zündendere Argumente oder der Entwurf einer Theorie über die Herkunft der Etrusker sind **genuin sprachliche Aufgaben**; man kann sie nicht durch einen öffentlichen

Selbstversuch, einen Boxkampf bzw. eine Reise mit der Zeitmaschine ersetzen. Die sprachliche Aktion ist hier nicht ein Werkzeug, das zu einem anderen Zweck eingesetzt wird, sondern sie enthält das zu erreichende Ziel. Dadurch gewinnt sie in der Kognition und Kommunikation ein viel größeres Gewicht, als wenn sie lediglich ein austauschbares Mittel zum Zweck wäre.

2. Innerhalb der Sprache selbst besteht eine **funktionelle Hierarchie**, und zwar sowohl in der jeweiligen Sprachhandlung als auch im Sprachsystem. Die obersten Ziele liegen im Bereich der Kommunikation und Kognition. Ihnen ordnet sich die Schaffung bestimmter sprachlicher Bedeutungen unter, dieser wieder die Konstruktion von Ausdrücken mit einer bestimmten Struktur, und diese werden schließlich durch die Artikulation bestimmter Sprachlaute erzeugt.¹ Insofern ist die Sprache nicht einfach pauschal ein Instrument, sondern ihre Bestandteile sind in einer Hierarchie angeordnet derart, dass einer zu einem anderen im Verhältnis des Mittels zum Zweck und dieser zu einem übergeordneten wieder in demselben Verhältnis steht. Die obersten Zwecke sind in der Sprachtätigkeit bewusst, die untersten Mittel sind unbewusst. Kontrollieren kann man freilich nur das, was einem bewusst ist.

3. Genau genommen erreicht man seine kognitiven und kommunikativen Ziele nicht durch Sprache, sondern in einer bestimmten Sprache. Die **verschiedenen Sprachen** verhalten sich zwar in gewisser Hinsicht zueinander wie funktionale Äquivalente zur Umsetzung solcher Ziele. In manchen Situationen hat man die Wahl, ob man ein bestimmtes Ziel auf Englisch oder auf Französisch erreichen will. In anderer Hinsicht aber ist die kognitive und kommunikative Tätigkeit immer auch historisch gebunden, verfolgt ihre Ziele immer nur innerhalb eines sozialen und kulturellen Kontextes und passt sie diesem an. Mit solchen unterschiedlichen historischen, sozialen und kulturellen Traditionen gehen verschiedene Sprachen einher, und sie sind insofern nicht funktionell äquivalent, sondern den Bedingungen dieser Traditionen angepasst. Vereinfacht gesagt: Deutsch zu sprechen heißt nicht nur, seine Ziele mit deutschen Mitteln zu verfolgen, sondern auch, deutsche Ziele zu verfolgen. Dies kann man freilich nur dann kontrollieren, wenn man neben Deutsch noch eine andere Sprache beherrscht.

4. Das Wesen menschlicher Kognition ist ihre **Reflexivität**. Ein kognitives und kommunikatives Problem erfolgreich zu lösen bedeutet, es nicht naiv anzugehen, sondern auf das Problem, seine Bedingungen und auf die Wahl der Lösungsmittel zu reflektieren. Hier ist die Sprache dann weder Handlung noch Instrument, sondern Objekt der Reflexion. Die Sprache, in welcher diese Reflexion durchgeführt wird, ist die Metasprache. Die Verwendung der Sprache als Metasprache liegt in ihrer Natur und somit in der des Menschen. Freilich kann man nur auf das reflektieren, was man sich bewusst machen kann. Die Metasprache muss daher über Kategorien verfügen, die auch das, was in der Sprachtätigkeit normalerweise unbewusst abläuft, auf den Begriff bringen.

5. Aus der Zielorientiertheit der Sprachtätigkeit unter den gegebenen Rahmenbedingungen leitet sich ihre **Systematizität** ab. Von allen Tätigkeiten des Menschen ist die Sprache die am meisten strukturierte und systematische. Gleichzeitig ist sie, wie bereits Wilhelm von Humboldt gesehen hat, unter allen kreativen Tätigkeiten diejenige, an der nicht bloß Künstler oder sonst Menschen mit besonderen Fähigkeiten, sondern alle Mitglieder der Gemeinschaft

¹ Auch aus didaktischer Sicht nimmt die Grammatik eine mittlere Ebene in einer solchen funktionalen Hierarchie ein; s. Klotz 1996:, Kap. 3.

in gleicher Weise teilhaben. Die Sprache ist deshalb **exemplarisch** für ein Konventionengefüge, das sowohl für den Einzelnen als auch für die soziale Gemeinschaft wesentliche Funktionen erfüllt, das alle mitprägen, das aber nur deshalb funktioniert, weil es hochgradig systematisch ist. Wie an der Mathematik kann man am Sprachsystem Gesetzmäßigkeit, hierarchischen Aufbau, Regelmäßigkeit, Kohärenz in der Komplexität studieren; aber im Unterschied zur Mathematik weist die Sprache diese Eigenschaften nicht deswegen auf, weil sie den Gesetzen der Logik unterworfen ist, sondern weil sie die kognitive und kommunikative Funktion in einer sozialen Gemeinschaft erfüllt. Es gibt keinen anderen Gegenstand in Erziehung und Wissenschaft, an dem man den Grundsatz des Funktionierens einer sozialen Gemeinschaft, dass alle in systematischer Weise in einer Tätigkeit zusammenwirken, um zentrale Ziele zu erreichen, in einer solch exemplarischen Weise studieren kann.

3 Bildungsziele im sprachlichen Bereich

Aus dem soeben Gesagten lassen sich die allgemeinsten Ziele der sprachlichen Bildung ableiten. Der Mensch soll dazu befähigt werden,

- solche kognitiven und kommunikativen Aufgaben zu bewältigen, die genuin sprachliche Aufgaben sind,
- über die Bandbreite der sprachlichen Funktionenhierarchie in kontrollierter Weise zu verfügen,
- kognitive und kommunikative Ziele den sozialen und kulturellen Umständen angepasst, d.h. auch in der jeweiligen Sprache zu verfolgen,
- auf diese Tätigkeit angemessen zu reflektieren,
- wesentliche Prinzipien funktionsgesteuerter Systematizität zu begreifen.

In einer Sprache kompetent zu sein bedeutet nicht, auf eine bestimmte Weise plappern zu können, sondern auf diese Tätigkeit in jeder Hinsicht reflektieren und sie somit kontrollieren zu können. Da dies klaggestellt ist, ist die im Folgenden vorgenommene Unterteilung zwischen Beherrschung einer Sprache (3.1) und Reflexion über die Sprache (3.2) vor Missverständnissen sicher; sie folgt lediglich der logischen Unterscheidung von Objektsprache und Metasprache.

3.1 Beherrschung der Sprache

Eine Sprache zu beherrschen bedeutet, in ihr in jeder Hinsicht **kommunikativ kompetent** zu sein. Dies impliziert das Verfügen über Varianten einschließlich der Norm auf allen sprachlichen Ebenen, von der Phonetik, Phonologie und Orthographie über die Grammatik bis hin zu Semantik, Stil und Pragmatik. Dieses kompetente Verfügen schließt die Fähigkeit ein, für jede kognitive und kommunikative Aufgabe und in jeder Situation für jeden Adressaten die angemessenen sprachlichen Mittel einzusetzen.

Diese Fähigkeiten werden im Unterricht in erster Linie anhand von Sach- und Gebrauchstexten erworben und geübt.

- Deren **Verständnis** wird durch Identifikation des Anliegens, Inhaltsangabe, durch Analyse der Struktur und Argumentationslinie und durch Bezug der eingesetzten Mittel zu den erfüllten Funktionen, also zum Teil durch metasprachliche Operationen, unter Beweis gestellt.

- Das **Erzeugen** solcher Texte wird am besten an alltäglichen Beispielen wie Instruktionen, Wegbeschreibungen, Bedienungsanleitungen usw. geübt. Einen zusammenhängenden Text zu verfassen setzt voraus, dass man den Stoff systematisiert und hierarchisch gliedert, statt ihn bloß assoziativ zu sequenzieren, und dass man in der Argumentation Prämissen, Thesen und Beweise klar trennt und adressatengerecht vorbringt.
- Im Berufsleben werden solche Texte großenteils in Koautorschaft verfasst. Das **gemeinsame Verfassen** und Überarbeiten eines Textes fordert und schult sprachliche und metasprachliche Fähigkeiten in besonderer Weise.

Das Ziel der Sprachbeherrschung ist ein **fundamentales** Ziel in mehrfachem Sinne. Erstens zählt Sprachbeherrschung zu den in der Gesellschaft als elementar betrachteten Fertigkeiten ähnlich wie Schwimmen und Radfahren, Fertigkeiten also, deren Erwerb man von jedem normal begabten Menschen während seiner Kindheit und Jugend erwartet. Zweitens wird sie von mehreren höheren Zielen vorausgesetzt, insbesondere von der Reflexion über Sprache. Die Sprachbeherrschung ist somit erstrangiges, nicht verhandelbares Ziel des Sprachunterrichts an der Schule. Irgendwelche anderen Ziele des Sprachunterrichts können nur Raum bekommen in dem Maße, in dem das erste Ziel gesichert ist.

In bezug auf die **Muttersprache** muss dieses Ziel beim Abitur grundsätzlich erreicht sein. Ausnahmen können höchstens solche kognitiven und kommunikativen Aufgaben und Situationen bilden, in welche die Mehrheit der Schüler nicht gelangt, wie etwa die Abgabe einer Steuererklärung oder der Entwurf einer Verordnung zur Beschränkung der Einfuhr von Tropenhölzern. Insoweit wird die Beherrschung der Muttersprache auf der Universität nicht vermittelt, sondern vorausgesetzt. Vermittelt werden hier nur noch kommunikative Fähigkeiten in Bezug auf anspruchsvollere Textsorten und Diskursgenres.

In Bezug auf **Fremdsprachen** wird das Ziel der Sprachbeherrschung beim Abitur zu verschiedenen Graden erreicht. Man kann die Sprachbeherrschung auf vier Stufen messen, von elementar über partiell und fortgeschritten bis muttersprachnah.² Ziel des Unterrichts in einer Fremdsprache ist ihre Beherrschung mindestens auf Stufe II. Beherrschung von Fremdsprachen auf dieser Stufe wird auf der Universität nicht vermittelt, sondern vorausgesetzt. Vermittelt werden hier die Stufen IIIf.

3.2 Reflexion über Sprache

3.2.1 Allgemeine Relevanz

Das wesentliche Ziel der Pädagogik ist es, den Menschen zum mündigen, verantwortungsbewusst handelnden Mitmenschen zu machen. Das setzt voraus, dass er seine Handlungen kontrollieren kann, und dies setzt wieder voraus, dass er darauf reflektieren kann. Ein erheblicher Teil aller menschlichen Tätigkeit ist Sprachtätigkeit. Verantwortlich zu sprechen setzt voraus, dass man über Sprache reflektieren kann.

Sprachliche Gegenstände – Wörter, Sätze, Konstruktionen, Paradigmen usw. – sind zeichnerhaft, verbinden also eine wahrnehmbare mit einer rein geistigen Seite. Sie sind mithin abstrakter als schlicht wahrnehmbare Gegenstände wie etwa die der Biologie. Dazu kommt, dass von sprachlichen Gegenständen immer nur Repräsentationen vorliegen, deren Bezug auf den

² Zur Definition s. *Prüfungsordnung für das Sprachstudium 2000*.

sprachlichen Gegenstand selbst variiert. Reflexion über Sprache ist zwar allgemein menschlich, was sich u.a. darin zeigt, dass jede Sprache metasprachliche Termini wie ‚Wort‘, ‚Ausdruck‘, ‚Laut‘ im Lexikon hat. Aber sie erfordert großenteils ein **Abstraktionsniveau** ähnlich dem der Mathematik; und der Umgang mit Repräsentationen kontextentbundener sprachlicher Formen setzt die prinzipielle Beherrschung schriftlicher Sprache voraus. Mit einiger Vereinfachung lässt sich sagen: Ähnlich wie die Kinder auf der Primarstufe bloß Rechnen und erst auf der Sekundarstufe eigentlich Mathematik lernen, so lernen sie auf der Primarstufe im wesentlichen sprachliche Fähigkeiten und erst auf der Sekundarstufe metasprachliche Fähigkeiten.

Metasprachliche Reflexion wird in allen einigermaßen anspruchsvollen Berufen verlangt. Als Beispiel sei hier die Psychotherapie angeführt. In den therapeutischen Sitzungen kommt es alle Tage vor, dass ein Patient sich sprachlich ungewöhnlich verhält. Nicht selten z.B. bevorzugen Patienten unpersönliche Konstruktionen: „Das war nicht möglich“, „Daraus wird nichts“, „Es ist mir entfallen“ statt „Ich konnte das nicht“, „Ich will das nicht“, „Ich habe es vergessen“. Der Psychotherapeut bemerkt solches Sprachverhalten seines Patienten, schließt auf die von solchen Strukturen erfüllte Funktion (Ausblenden des persönlichen Subjekts als unmittelbar verantwortlich bzw. betroffen) und bringt sie in Zusammenhang mit den Problemen seines Patienten. Er wird mit ihm zusammen keine grammatische Analyse dieser Äußerungen machen. Aber allein die Diagnose, dass solche Äußerungen eine strukturelle Gemeinsamkeit haben, dass ihre konzentrierte Häufigkeit bei einem Sprecher auffällig ist und dass sie eine bestimmte kommunikative Funktion erfüllen, verlangt fortgeschrittene metasprachliche Reflexion, wie sie in der höheren Schulbildung vermittelt wird.

Wenn man die Sprachstruktur durchschaut, kann man sich vom engen Situationsbezug lösen, die eigene Rede besser planen und die Rede des anderen antizipieren, die Umwelt bewusster erleben und Erfahrungen begrifflich verarbeiten, über komplexe Zusammenhänge klare Gedanken fassen und so kognitiv über sie verfügen, abstrakte Begriffe bilden und sich schließlich kontrollierter selbst steuern.

3.2.2 Reflexion über das Sprachsystem

Kommunikation unter Menschen ist immer mit Problemen behaftet, sei es dass sie unter schwierigen Bedingungen stattfindet, sei es dass sie zu anderen Zwecken instrumentalisiert wird, sei es dass die dazu verwendete Sprache erst gelernt bzw. gelehrt werden muss, sei es dass sie überhaupt misslingt. Sprache wird dabei immer und in erster Linie als Mittel zu einem (anderen) Zweck eingesetzt. Wie wir in Abschnitt 2 ausgeführt haben, setzt die Analyse von Kommunikationsproblemen und ihre Lösung allerdings voraus, dass Sprache nicht nur benutztes Mittel, sondern auch Gegenstand der Reflexion ist. Dazu muss bewusst gemacht werden können, was sonst automatisch und also unbewusst abläuft. Hierzu muss die **Meta-kommunikation** beherrscht werden. Diese ist als Kommunikation über Kommunikation ein wesentliches Element der Ausbildung kommunikativer Kompetenz. Metakommunikation bedient sich einer **Metasprache** als „begriffliches Werkzeug“ (Bartnitzky 2000:223), das auch die grammatische Terminologie einschließt. Die Metasprache ist Voraussetzung und Ergebnis

metakommunikativer Akte.³ Mithilfe der Metasprache äußern wir uns über die Sprachverwendung und das Sprachsystem. Der Ausbildungsgrad von Metasprache korrespondiert mit dem Entwicklungsstand sprachproduktiven, sprachrezeptiven und sprachreflexiven Handelns. Sprachliche Bildung schließt also wesentlich die Ausbildung der Metasprache ein.

Sprachliche Einheiten schichten sich in mehreren **Komplexitätsebenen**, vom Laut über das Wort zum Satz und Text. Je höher die Ebene, desto größer das Maß an **Bewusstheit**, mit welchem die zugehörigen sprachlichen Einheiten manipuliert werden. Da jedoch die höheren sprachlichen Ebenen auf den niederen aufbauen, setzt eine volle Kontrolle dieser Tätigkeit voraus, dass auch das Funktionieren der niedrigeren sprachlichen Ebenen verstanden wird. Z.B. kann man erst dann vernünftig über die Wirkung eines rhetorischen Kunstgriffs, eines Werbegags oder eines Gedichtverses reden, wenn man das Funktionieren der dabei jeweils eingesetzten lautlichen, grammatischen und lexikalischen Mittel versteht. Als Beispiel mag das berühmte Werbeplakat vom August 1990 dienen: „Gutgriffig, leichtwiegiq und unkaputtbar sind die neuen 1,5-Liter-Plastikflaschen von Coca-Cola.“ Wenn man auch nur einen Schritt über die Diagnose hinausgelangen will, dass dieser Satz nicht der Sprachnorm entspricht, muss man offensichtlich Begriffe zur Analyse von Wortbildungsformen zur Verfügung haben. Ebenso kann man über den idiomatischen Einsatz der Gerundialform in englischen Texten nur vernünftig reden oder Übungen zu diesem Zweck entwerfen, wenn man die Gerundialform identifizieren und ihren syntaktischen Gebrauch analysieren kann.

Je niedriger die Ebene, zu welcher eine sprachliche Einheit gehört, desto **regelmäßiger** ihr Gebrauch. Während das Sprachsystem auf den niedrigeren Ebenen als endliches Inventar von Einheiten und Regeln aufgefasst werden kann, walten auf höheren Ebenen Freiheit und somit Stilgefühl, Geschmack, Raffinement usw. Diese sind naturgemäß schwerer zu lernen und zu lehren. Sowohl systematische als auch didaktische Gründe sprechen also dafür, das, was an der Sprache systematisch ist, zuvörderst zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Erst insoweit hier die Begriffe, Kategorien und Analyseoperationen den Schülern zur Verfügung stehen, ist es sinnvoll, sich schwierigeren Fragen und Werturteilen zu widmen, wie sie z.B. im Literaturunterricht verlangt werden.

3.2.3 Facetten der Reflexion über Sprache

Das bedeutet natürlich nicht, dass ‚Reflexion über Sprache‘ als ein Lernbereich des Deutschunterrichts in den Sekundarstufen auf die Vermittlung systembezogener grammatischer Phänomene beschränkt bleiben soll. Davon zeugt bereits die Bezeichnung dieses Lernbereichs, die den Begriff des „Grammatikunterrichts“ ebenso subsumiert wie die Begriffe „Orthografieunterricht“ und – fachhistorisch bereits überholt – die „Sprachlehre“ sowie die „Sprachkunde“. Spricht man also von systematischer Sprachreflexion als Handlungsfeld dieses Lernbereichs, so schließt diese erstens die Reflexion des vornehmlich schriftsprachregulierenden **grammatischen Systems** und zweitens die Reflexion aller anderen Faktoren ein, die **kommunikative Kompetenz** als Zielgröße des Sprachunterrichts mitbestimmen. Im zweitgenannten Sinne wurden und werden solche reflexiven Tätigkeiten kultiviert und differenziert, die auf die Ausbildung von Fähigkeiten im Lösen alltäglicher Verständigungsprobleme gerichtet

³ „Wer über Sprache sprechen will, braucht eine differenzierte grammatische Terminologie. Wer über Sprache reflektieren will, braucht Wissen über die grammatischen Regeln, ihre Gewinnung und ihre Validität“ (Heringer 1995:10).

sind, die die Lernenden zu Genussfähigkeit im Umgang mit ästhetisch geformter Sprache führen und die ihnen helfen, eigene und fremde sprachliche Äußerungen zu bewerten und zu beurteilen (vgl. dazu die ‚Theorie der Erfahrungsmodi‘ bei Ingendahl 1999). Hierbei zeigen sich enge „integrative“ Bezüge zu den übrigen Lernbereichen des Deutschunterrichts.

Reflexion über das Sprachsystem beruht auf der Eingangsvoraussetzung (Abschnitt 2), dass Sprache eine auf bestimmte Zwecke orientierte Tätigkeit ist. Jede Sicht auf das Sprachsystem, die sich auf dessen **Strukturen** beschränkt und von deren **Funktionen** absieht, ist dem Gegenstand unangemessen. Aber auch das Umgekehrte gilt: Jedes Reden über Funktionen und Wirkungen von Texten, das von den Strukturen und Ausdrucksmitteln absieht, mit denen solche Funktionen erfüllt und solche Wirkungen erzielt werden, ist unprofessionelles Geschwätz. Z.B. wird in dem bekannten Eichendorff-Gedicht „Der Jäger Abschied“ der deutsche Wald als wertvolles altes Gut stilisiert. Ein ungeschulter Blick auf das Gedicht sieht allenfalls „antikisierende Vokabeln“ (*EPA Deutsch*, Fassung vom 24.05.02, S. 37). Die Wirkung wird freilich überwiegend mit obsoleten morphologischen und syntaktischen Mitteln erzielt: pränominales Genitivattribut wie im Gedichttitel, Apokope des Stammvokals (*mein Stimm*), Perfekt ohne Hilfsverb (*was wir still gelobt*), flexionsloses Adjektivattribut (*deutsch Panier*).

Beim Abitur werden elementare metasprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten in folgenden Bereichen gefordert:

1. Sprachsystem:

- Das Verhältnis von Laut und Schrift wird durchschaut, orthographische Regeln werden erläutert.
- Sprachliche Ausdrücke beliebiger Komplexität werden unter Einsatz der Begriffe, die im „Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke“ der KMK enthalten sind, grammatisch analysiert. Dazu gehört insbesondere die Analyse von Wortformen nach den Formen und Funktionen ihrer grammatischen Kategorien sowie die Analyse von Sätzen nach den Kategorien und Satzgliedfunktionen ihrer Bestandteile.
- Elementare paradigmatische lexikalische Relationen (Synonymie, Homonymie, Metapher usw.) werden erkannt.
- Die wesentlichen Komponenten des Sprachsystems (Lautsystem und Bedeutungssystem, Lexikon und Grammatik, je mit ihren Bestandteilen und ihrem Aufbau) und ihre Funktionen werden durchschaut.
- Die Beziehung zwischen der Struktur sprachlicher Ausdrücke und ihren Funktionen wird in onomasiologischer und semasiologischer Richtung hergestellt.

2. Sprachliche Variation:

- Über die Stellung der Sprachnorm und ihr Verhältnis zu Dialekten und anderen Sprachvarietäten sowie das Verhältnis von Schriftsprache zu gesprochener Sprache herrschen aufgeklärte Vorstellungen.
- Elementare Begriffe des Sprachwandels (z.B. des lexikalischen Wandels) und der Geschichte der deutschen Sprache sind geläufig.
- Der Begriff der genetischen Verwandtschaft von Sprachen und die Verwandtschaftsverhältnisse der deutschen Sprache sind bekannt.
- Methoden des kontrastiven Vergleichs werden auf bekannte Sprachen angewandt.

Grammatikkenntnis ist elementare Voraussetzung für vernünftiges Reden über Sprache. Dazu gehört die Möglichkeit, sprachliche Abweichungen zu erkennen, zu bewerten und nötigenfalls den Sprachstandard anzuwenden. Zahlreiche sprachliche Regeln in nicht-

grammatischen Bereichen beruhen auf grammatischen Regeln. Z.B. kann man nur dann sicher wissen, ob ein deutscher Nebensatz mit *das* oder mit *dass* einzuleiten ist, wenn man einen Relativsatz von einem Substantivsatz unterscheiden kann. Im Französischen kann man die Endung des Partizips im Passé composé nur dann richtig schreiben, wenn man weiß, was Genus und was ein direktes Objekt ist.

Bis zum Abitur muss ein Sprachbegriff erarbeitet sein, der diese Facetten aufweist. Die Begriffe, Kategorien und Operationen zur Analyse sprachlicher Äußerungen müssen sicher beherrscht werden. Solche Kenntnisse und Fertigkeiten werden auf der Universität nicht vermittelt, sondern vorausgesetzt. Vermittelt werden in bezug auf das Sprachsystem wissenschaftliche Theorien zu seinem Verständnis. In bezug auf die anderen Aspekte von Sprache und Sprachen, z.B. Sprachgeschichte, Sprachvergleich, Sprachpsychologie, Sprachphilosophie usw., werden allerdings auch elementarere Kenntnisse und Methoden vermittelt.

4 Bestandsaufnahme

4.1 Vorgeschichte

Die Aufgabe, jungen Menschen die Grundbegriffe der Grammatik beizubringen, fiel in Mitteleuropa seit ca. 2000 Jahren dem **Lateinunterricht** zu. Auf diese Weise war unter der gebildeten Bevölkerung über sehr lange Zeit eine ziemlich homogene und stabile Kenntnis in diesem Bereich vorhanden. Noch bis zur Mitte des 20. Jh. konnte der Unterricht der gymnasialen Mittel- und Oberstufe sowohl in der Muttersprache als auch in modernen Fremdsprachen auf der Voraussetzung basieren, dass Grammatikkenntnisse vorhanden waren und (von den Eigenheiten der jeweiligen modernen Sprache unabhängige) Grammatikbegriffe deshalb in diesen Fächern nicht Unterrichtsgegenstand sein mussten.

In den letzten Jahrzehnten sind – in enger zeitlicher Nachbarschaft – zwei Ereignisse eingetreten, die diesen Zustand einschneidend verändert haben:⁴

1. Der Lateinunterricht wurde weitgehend abgeschafft.
2. Der Versuch, Grammatikunterricht durch die Einführung der generativen Grammatik im Gymnasium neu zu etablieren, schlug gründlich fehl.

Die Folge dieser beiden Ereignisse war zunächst, dass Grammatikunterricht auf dem Gymnasium keinen klaren Platz mehr hatte. In Reaktion auf Ereignis 1 wurde zwar die Rolle der Linguistik im Muttersprachunterricht gestärkt. Jedoch wurden diese Bemühungen durch Ereignis 2 sofort konterkariert. Die Reaktion hierauf war, auf Grammatik im Gymnasium weitgehend überhaupt zu verzichten und statt dessen die Rolle der Pragmatik, genauer: der Reflexion über Kommunikation und ihre Bedingungen zu stärken. Wir zeigen das noch in §4.2.2 anhand der *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch*.

4.2 Derzeitige Situation

4.2.1 Überblick

Dieser drei Jahrzehnte währende Zweifel an der Bedeutsamkeit des „Grammatikunterrichts“, also an der begründbaren Funktion systemlinguistischer Beschreibungen in der Ausbildung pragmatisch-kommunikativen Könnens, führte zu einem schleichenden Abbau des in Ab-

⁴ Differenzierter hierzu Klotz 1996, Kap. 1.

schnitt 3.2.2 besprochenen reflexiven Tuns: Die Sprachreflexion als **systembezogenes Handlungsfeld** verlor ihre (grammatik-)theoretische Orientierung. Erkenntnisse über sprachliche (insbesondere grammatische) Phänomene und ihre Beziehungen wurden situativ, erfahrungsbezogen, kontextabhängig und damit mehr oder weniger sporadisch und unsystematisch vermittelt. Unter Berufung auf die allseits gepriesene Integrativität unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse wurde die extrinsische Passfähigkeit isolierter sprachlicher Fälle zum Hauptkriterium für die Auswahl derselben. Das „System“ blieb auf der Strecke und die „Integration“ funktionierte nicht im gewünschten Maße, da die Integrationsbasis fehlte: Lernende können eben nur das integrieren, was sie sich zuvor – z.T. auch systematisch und in gezielter Lernarbeit – angeeignet haben.

Es gilt also, diesen Teilbereich der „Reflexion über Sprache“ wieder stärker in das Bewusstsein der Lehrenden und Lernenden zu rücken. Nur bei einer ausgewogenen, alle sprachreflexiven Teilbereiche umfassenden Unterrichtsarbeit vermag der gesamte Lernbereich „Reflexion über Sprache“ seinen Beitrag zu Sprachbeherrschung zu leisten.

Die Forderung nach Systematizität im sprachreflexiven Unterricht wurde bereits in den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts erhoben. So formulierte Hermann Helmers mit Blick auf die damals aktuelle emanzipatorische Sprachbildung:

„Die Schule vermittelt das notwendige kritische Verständnis der gesellschaftlichen Realität nur dann, wenn sie diese Realität systematisch darstellt. Das gilt auch für den Grammatikunterricht“ (Helmers 1984:272).

Helmers unterlegte seine These (ebenda) in einem Klammerausdruck durch den Verweis auf den Deutschlehrplan der ehemaligen DDR-Oberschule im Bereich „Grammatikunterricht“, ein Vergleich, der wohl die vorbildhafte Systematik dieses Unterrichts hervorhob, allerdings doch kaum mit der damaligen sozialen „Realitäts“-Systematik in Übereinstimmung zu bringen war. Dennoch schien die Zeit des von ihm verfochtenen „traditionellen“, systematischen Grammatikunterrichts bald vorbei, zu schwer wog der Vorwurf des Formalismus. Alle Folgekonzepte bemühten sich mehr oder weniger erfolgreich, diesem Vorwurf zu entgehen. Deshalb ist jeglicher Anspruch auf Systematik der Untersuchung und Darstellung von Sprache bis heute mit dem Beigeschmack von Formalismus verbunden.

„Ob diese Einschätzungen berechtigt oder unberechtigt sind, muss genau untersucht und eingehend erörtert werden“ (Ulrich 2001:4).

Ungeachtet dieses Desiderates zeitigte die Entwicklung des Grammatikunterrichts ein Erscheinungsbild, das in der fachdidaktischen Diskussion immer häufiger als krisenhaft attribuiert wurde. Ein zunehmender Schwund an sprachbezogenem Wissen ließ und lässt am praktischen Wert vielgestaltiger Unterrichtskonzepte zweifeln:

„Letztlich retten den Grammatikunterricht dann auch sekundäre Motivationen oder Anwendungsverheißungen nicht mehr: Es fehlen ein breites Fundament, ein kontinuierlicher Aufbau grammatischen Wissens und der Anschluß an die Bezugswissenschaft. Mathematik nur noch als kleines Einmaleins könnte man ebenso vergessen wie eine ‚Mathematik in Situationen‘, unterrichtet etwa, wenn die Klassenkasse nicht mehr stimmt“ (Hoffmann 1995:23).

Chancen für eine Neubestimmung der Sprachvermittlung eröffneten sich in den 90er Jahren. Die Erkenntnisse der kognitiven Psychologie führten auch in der Sprachdidaktik zu der Ein-

sicht, dass Lernen ein **konstruktives Handeln** ist, bei dem die Lerner eigenaktiv ein Wissensnetz aufbauen. Das geschieht durch Integration neuen Wissens in jeweils individuell strukturiertes Vorwissen. Der Prozess ist zwar stark subjektiv geprägt, in seinem erfolgreichen Verlauf jedoch von systemhaften Verknüpfungsmechanismen abhängig. Das trifft auch auf sprachreflexive Operationen zu:

„Je klarer dieses Vorwissen strukturiert ist, desto leichter und dauerhafter können neue Erkenntnisse eingebettet und vernetzt werden. Das Bewusstmachen von Systematik bedeutet Strukturierungshilfe“ (Ulrich 2001:6).

4.2.2 Der Lehrplan Deutsch und seine Grundlagen

Die **Standards für den Mittleren Schulabschluss Deutsch** (Sekretariat der KMK 1995) legen einen fachlichen Schwerpunkt „Reflexion über Sprache“ fest, der die oben im Abschnitt 3.2 erörterten Facetten andeutet. Im Abschnitt 4.3 „Wesentliche sprachliche Phänomene beschreiben, benennen und in ihrer Funktion erfassen“ werden sogar die folgenden „Ziele und Inhalte“ formuliert: „fachspezifische Begriffe zur Beschreibung von Sprache (vgl. u.a. KMK-Vereinbarung «Verzeichnis grundlegender grammatischer Fachausdrücke» vom 26.02.1982) sicher anwenden“. Dieses für den Mittleren Schulabschluss geltende „Anspruchsniveau“ wird allerdings in den darauf aufsetzenden Richtlinien nicht aufgegriffen.

Die **Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch (EPA)** vom 01.12.89 sehen (§1) drei Arten von fachlichen Inhalten vor:

1. Schriftliche und mündliche Kommunikation,
2. Angemessener Umgang mit Texten,
3. Sprachbetrachtung.

Deren Darstellung sind jeweils 15, 30 und 11 Zeilen gewidmet. Die Neufassung der *EPA* vom 24.05.02 sieht (§1.1) folgende vier Arten von Inhalten (jeweils mit Textumfang) vor:

1. Erschließen von Texten und Medienprodukten (47 Z.),
2. Schriftliches und mündliches Darstellen (9 Z.),
3. Reflektieren über Sprache (4 Z.),
4. Beherrschen von Methoden und Arbeitstechniken (34 Z.).

Dies spiegelt getreulich die Rolle wider, die dem Reflektieren über Sprache in der Entwicklung von 1989 bis heute zugedacht ist, und legt gleichzeitig beredtes Zeugnis für das völlige Fehlen von Konzepten in diesem Bereich ab.

Die *EPA* weisen darüber hinaus ein eklatantes Ungleichgewicht von literaturwissenschaftlichen und linguistischen Konzepten auf. Z.B. wird im §1.2 im Leistungskursfach Deutsch „differenzierte literaturwissenschaftliche Terminologie“ und „Literaturtheorie“ verlangt, jedoch nichts Entsprechendes auf Seiten der Linguistik. Diese Unausgewogenheit steht in bemerkenswertem Gegensatz sowohl zu den universitären Studienplänen, die in ganz Deutschland für alle Philologien ein gleiches Gewicht der linguistischen und literaturwissenschaftlichen Anteile vorsehen, als auch zu der Relevanz der betreffenden Kenntnisse und Fertigkeiten für das berufliche und geistige Leben im 21. Jahrhundert.

Die *EPA* 1989 enthalten (§5.3) eine im Prinzip linguistische Aufgabe (zur stilistischen Wirkung von differenziertem vs. einfachem Wortschatz). Eine linguistische Analyse – etwa der gebotenen Beispiele von Synonymen – wird freilich auch hier nicht verlangt, sondern statt-

dessen ein „Vergleich der Sprachauffassungen“, eine „kritische Auseinandersetzung“ und eine „eigene Position“.

Die Neufassung der *EPA* enthält (§5.2.1) eine Aufgabe, in der das in Abschnitt 3.2.3 erwähnte Eichendorff-Gedicht zu analysieren ist. Die beigegebene Musterinterpretation nimmt mit keinem Wort auf die grammatischen Merkmale Bezug, die im heutigen Deutsch obsolet sind und durchaus das Verständnis erschweren, sondern diagnostiziert lediglich „antikisierende Vokabeln“. Hier fehlen offensichtlich die elementarsten Begriffe linguistischer Analyse. Ferner gibt es (§5.2.7.1) eine soziolinguistische Aufgabe (Fremdsprachenlernen in Europa), bei deren Bewältigung es aber, nach dem beigegebenen „Erwartungshorizont“ zu urteilen, nicht auf Sachkenntnis, sondern auf Argumentationsfähigkeit ankommt.

Analysiert man die Binnenstruktur des Lernbereichs „Reflexion über Sprache“ in den **Lehrplänen des Faches Deutsch** – exemplarisch sei der Thüringer Lehrplan für das Gymnasium aus dem Jahre 1999 genannt –, so spiegelt sich die generelle Unsicherheit – insbesondere beim Anteil grammatischer Unterweisungen – wider. Auf die fundamentale Frage nach der Auswahl und Anordnung des Stoffes, nach der klassenstufenbezogenen Progression sprachreflexiver Inhalte gibt es nur wenige praktikable Antworten. Auch hier wird der Darstellung des Lernbereichs 3 „Reflexion über Sprache“ (S. 15) weniger als halb so viel Raum wie den ersten beiden Lernbereichen gewidmet. Ein Verweis auf grammatische Begriffe findet sich nicht, zu schweigen von der Einlösung des von der KMK definierten Anspruchsniveaus bzgl. grammatischen Fachausdrücken. Eine konsistente Konzeption zur Durcharbeitung des Sprachsystems ist nicht ersichtlich. Sporadisch fallen einzelne grammatische Begriffe. Z.B. kommt in Klasse 7 der Ausdruck "Objektsatz" im Bereich 3 vor. Bislang waren aber die Satzglieder inkl. Objekt noch gar nicht eingeführt worden.

Grammatische Begriffe kommen im Lehrplan letztmals in Klasse 8 vor, und dann ist noch einmal in Klasse 11 die Systematisierung grammatischer Terminologie vorgesehen. Der größte Teil des "Stoffs" soll offensichtlich in der Sekundarstufe I bis zur Klassenstufe 8 absolviert werden; in der Sekundarstufe II ist das Niveau des grammatischen Analysierens anscheinend überwunden.

Die thüringischen **Abituraufgaben** des Jahres 2001 und 2002 in den sprachlichen Fächern drehen sich ausschließlich um (literarische) Textinterpretation oder Auseinandersetzung mit geistesgeschichtlichen Problemen. Der gesamte Bereich "Reflexion über Sprache" kommt im Abitur nicht vor. M.a.W., das Abitur garantiert de facto das Erreichen des Bildungsziels „Reflexion über Sprache“ (3.2) bzw. „Fähigkeit zur Sprachbetrachtung“ (*EPA* 1989, §1.3) nicht.

Bei den Bewertungskriterien des Deutschaufsatzes spielt sprachliche Richtigkeit eine untergeordnete Rolle, insofern es "bei schwerwiegenden Verstößen ... in der Entscheidung des Lehrers" liegt, dafür Punkte abzuziehen. M.a.W., das Abitur garantiert auch die Erreichung des Bildungsziels „Beherrschung der Sprache“ (3.1) bzw. „Fähigkeit zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation“ (*EPA* 1989, §1.1) nicht.

Das Fazit ist: Die Abiturienten haben grammatisches Wissen größtenteils nie erworben; sie haben das erworbene nach so vielen Jahren, in denen es nicht mehr reaktiviert wurde, wieder vergessen; die Abiturprüfung ist selbst nicht dazu angetan, dem entgegenzuwirken. Da ist es nicht zu erwarten, dass die Studienanfänger in diesem Bereich über nennenswerte Fähigkeiten verfügen.

4.2.3 Das Lehramtsstudium

Gemäß den Lehramtsprüfungsordnungen ist gerade das Gegenstand des linguistischen Anteils an der Ausbildung in den sprachlichen Fächern, was oben in den Abschnitten 3.1 und 3.2 aufgeführt wurde. Jedoch können die Studenten diese Ziele nicht erreichen, weil sie, wie in Abschnitt 4.2.2 gesehen, die Voraussetzungen nicht erfüllen. Z.B. können die thüringischen Teilnehmer des Seminars 'Kontrastive Linguistik' im Rahmen der Ergänzungsrichtung 'Deutsch als Zweitsprache' das Deutsche nicht mit anderen Sprachen kontrastieren, erstens weil sie keine anderen Sprachen beherrschen und zweitens, weil ihnen die Begriffe und das methodische Werkzeug fehlen, um einen solchen Vergleich anzustellen.

Was die Fremdsprachenkenntnisse der angehenden Studenten betrifft, so hat man neuerdings einen ziemlich sicheren Vergleichsmaßstab infolge des Erfordernisses des Baccalaureusstudiengangs der Universität Erfurt, wonach Studenten das Englische auf Stufe II beherrschen müssen. Die dazu vom Sprachenzentrum der Universität durchgeführten Tests haben ergeben, dass Studienanfänger aus Westdeutschland dies zu 95%, solche aus Ostdeutschland jedoch nur zu 47% tun. Informelle Beobachtungen über die Fachwahl von Studienanfängern lassen die Verallgemeinerung zu, dass sich nicht diejenigen, welche in Fremdsprachen stärker sind, für ein Lehramtsstudium statt des Baccalaureusstudiums entscheiden.

5 Korrekturmaßnahmen

Schule und Universität befinden sich in einem Zirkel in folgendem Sinne: Was ein Schüler lernt, ist Voraussetzung für das, was ein Student lernt; dies ist Voraussetzung für das, was ein Lehrer kann, und dies ist Voraussetzung für das, was er einen Schüler lehrt.⁵ Dieser Zirkel kann ein *Circulus vitiosus* sein in dem Sinne, dass wenn auf einer Stufe die Voraussetzungen schlecht sind, sie notwendigerweise auf allen Stufen schlecht sind. Im Abschnitt 4 haben wir argumentiert, dass dies derzeit der Fall ist.

Aber natürlich gilt auch das Umgekehrte: Wenn man an einer Stelle ein hohes Niveau sichert, schafft man dadurch gleichzeitig die Voraussetzung für ein hohes Niveau in allen Phasen des Zirkels. Im Prinzip wäre es also denkbar, an einer Stelle im Zirkel den Hebel anzusetzen und ein hohes Niveau zu erzwingen. Zum Beispiel könnte die Universität bei den Abschlussexamina auf einem bestimmten Niveau bestehen. Die Folge wäre, dass nur Absolventen mit den entsprechenden Kenntnissen und Fähigkeiten Lehrer würden, und der Rest des Zirkels würde im Laufe von Generationen in Ordnung kommen.

Eine solche brachiale Lösung ist allerdings aus verschiedenen Gründen nicht wünschbar und auch nicht die effizienteste. Korrekturmaßnahmen sollten besser an allen Stellen des Zirkels gleichzeitig ansetzen. In diesem Sinne sind die folgenden Abschnitte zu verstehen.

5.1 Änderung von Lehrplänen

5.1.1 Vorüberlegungen

Die traditionelle Konzeption, den Grammatikunterricht in den Lateinunterricht zu verlagern, war theoretisch und didaktisch wohlbegründet. Es gab zu ihr keine klare Alternative. Daraus

⁵ Die Berücksichtigung des Professors würde diesen Zirkel etwas verkomplizieren, aber nichts Grundsätzliches an ihm ändern.

folgt, dass es bei ersatzlosem Wegfall des Lateins *ceteris paribus* keine einfache Lösung für das Defizit an Sprachsystemkenntnis gibt.

Wir setzen Folgendes voraus:

- Die Grammatik der in der Schule vermittelten Sprachen ist hochgradig ähnlich und weitgehend mit denselben Begriffen zu bewältigen. Es ist daher nicht erforderlich oder sinnvoll, dass Grammatikunterricht im Sinne der Vermittlung grammatischer Grundbegriffe und von Fähigkeiten grammatischer Analyse in jedem sprachlichen Fach Unterrichtsgegenstand ist.
- Die Aufgabe des Unterrichts in modernen Fremdsprachen ist es in allererster Linie, die Schüler zur flüssigen und fehlerarmen Kommunikation in diesen Sprachen zu befähigen (vgl. Abschnitt 3.1). Dazu ist es nur in eingeschränktem Maße erforderlich, den Schülern das Funktionieren der Grammatik dieser Sprachen ins Bewusstsein zu heben. M.a.W., für die primären Zwecke des Fremdsprachenunterrichts ist Grammatikunterricht nur in eingeschränktem Maße nötig.
- Die meiste Reflexion über Sprache, die von einem gebildeten Menschen erwartet werden muss, kann in der Muttersprache und über die Muttersprache erfolgen. Höherstufige Reflexion dieser Art setzt freilich, wie dargelegt, Kenntnis des Sprachsystems voraus.
- Zur Reflexion über Sprache gehört unabdingbar auch der Vergleich von Sprachen. Dies wiederum setzt die Beherrschung von Fremdsprachen und eine Kenntnis von deren Sprachsystem voraus.

Aus diesen Voraussetzungen folgt, **dass die Hauptlast im Lernbereich 'Reflexion über Sprache' dem Deutschunterricht zukommt.** Die anderen sprachlichen Fächer profitieren hier von den Leistungen des Deutschunterrichts und steuern ihm lediglich solche Kenntnisse und Fertigkeiten bei, die für den Sprachvergleich nötig sind.

„Die Betrachtung der Muttersprache gewinnt wichtige Einsichten gerade aus der Variation des grammatischen Systems von Sprache zu Sprache. Da die Muttersprache beim Kind eher da ist als die Fremdsprache, liegt nichts näher, als dass die Einführung in das grammatische System an der Muttersprache stattfindet. Die muttersprachliche Bildung leistet diese Vorgabe um so bereitwilliger, als sie auf eine Rückwirkung hoffen darf“ (Helmerts 1984:268f.).

5.1.2 Änderungen des Lehrplans Deutsch

Die Lehrpläne im Fach Deutsch sollten durch folgende Aspekte erweitert werden:

- Sowohl in der **Sekundarstufe I** als auch in der Sekundarstufe II ist systembezogenes Sprachwissen systematisch und kontinuierlich auszubilden. Das bedeutet den (Wieder-)Aufbau eines systematisch-funktionalen Grammatikunterrichts, der seinen spezifischen Beitrag zur Ausbildung von Sprachbewusstsein leistet.⁶ Dieser Unterricht als Bestandteil des Lernbereichs „Reflexion über Sprache“ verhilft den Lernenden zum Aufbau eines funktionalen Wissens, das Einsichten in das Zustandekommen grammatischer Kategorien, in die semantischen, textuellen und kommunikativen Funktionen dieser Kategorien sowie in das Wechselspiel von Struktur, Inhalt und Situation umfasst. Zu diesem Zweck sollten in den Lehrplänen nicht nur Handlungsziele ausgewiesen, sondern neben

⁶ Konkrete Hinweise, wie das zu machen ist, finden sich z.B. in Bremerich-Vos (ed.) 1999 und Klotz & Peyer (eds.) 1999.

Zielangaben systematisch strukturierte Inhalte widergespiegelt werden. Das würde zu einer praxiswirksameren Verbindung und Ergänzung handlungsorientierten und systemorientierten Wissens beitragen.⁷

- Der Deutschunterricht in der **Primarstufe** ist ebenfalls in stärkerem Maße auf sprachreflexive Tätigkeiten und den Aufbau von Sprachwissen auszurichten. In schulformspezifischer Weise sollten grammatische Phänomene beschrieben und grammatische Kategorien benannt werden. Die Ausbildung von deklarativem Sprachwissen und reflexivem Sprachkönnen sollte die vielgestaltigen sprachproduktiven Aktivitäten begleiten und effektivieren. Dabei sind die individuellen und in der Regel induktiven Regelbildungsprozesse der Grundschüler zu thematisieren und didaktisch zu lenken.
- Aufgaben zu sprachreflexiven Handlungen sind zu obligatorischen Bestandteilen des Prüfungssystems zu erheben. Insbesondere die **Abituraufgaben** sollten den Kandidaten Gelegenheit zum Einsatz systembezogenen Sprachwissens geben. Darüber hinaus ist der Stellenwert normrichtigen Schreibens zu erhöhen. Ein positiver Nebeneffekt davon wird sein, dass sich die Bewertung in höherem Maße auf objektivierbare Kriterien stützt.

5.1.3 Änderungen des Lehrplans in den fremdsprachlichen Fächern

Der Lehrplan in den fremdsprachlichen Fächern sollte so geändert werden, dass die Abiturienten die in Abschnitt 3.1 genannten Stufen der Sprachbeherrschung erreichen.

- Dazu ist mehr Kommunikationspraxis in der Fremdsprache, zuungunsten der Behandlung diverser landeskundlicher, literarischer und weltanschaulicher Fragen in der Muttersprache, vonnöten.
- Die im Muttersprachunterricht vermittelten Kenntnisse über Funktionieren und Struktur von Sprachen sind für den Sprachvergleich einzusetzen, denn dieser hilft erwiesenermaßen die Strukturen der verglichenen Sprachen, also auch der eigenen, besser zu verstehen.

5.2 Änderung von Prüfungs- und Studienordnungen

Bei dem Anliegen, die Kenntnisse und Fertigkeiten von Studienanfängern im Bereich der Analyse des Sprachsystems zu steigern, wäre es eine naheliegende Idee, eine Pflichtveranstaltung des ersten Semesters diesem Thema zu widmen. Dies ist jedoch aus zwei Gründen nicht die richtige Lösung:

- Die Prüfungsordnung des Lehramts für Regelschulen sieht im Grundstudium Deutsch einen einzigen Leistungsnachweis in synchronischer germanistischer Linguistik vor. Wenn an dieser Stelle Grammatikunterricht gemacht würde, wäre das Ausbildungsziel in diesem Punkte verfehlt.
- Grammatikunterricht auf der Universität nachzuholen, würde das bestehende niedrige Niveau im Bereich Sprachreflexion legitimieren und zementieren.

Die Prüfungsanforderungen im Lehramtsfach Deutsch sind nur zu erfüllen, wenn an Struktur und Inhalten des Studiums keinerlei Abstriche gemacht werden.

⁷ Empirische Untersuchungen (z.B. Klotz 1996, Kap. 6f) ergeben zweifelsfrei, aber eigentlich auch erwartungsgemäß, dass Grammatikunterricht in der Tat die Textgestaltungskompetenz von Schülern verbessert.

5.3 Studieneingangstests

5.3.1 Grammatikkenntnisse

Das Fach Sprachwissenschaft des Baccalaureusstudiengangs hat einen fachspezifischen Studieneingangstest entwickelt. Er wird Studienanfängern im Moment der Fachwahl angeboten und hat den Zweck, ihnen in bezug auf ihre Fähigkeiten und die zu erwartenden Anforderungen rechtzeitig Rückmeldung zu geben. Die Teilnahme ist nicht obligatorisch, das Ergebnis wird nicht (gegen die Kandidaten) verwendet.

Von anderen Universitäten ist die Übung bekannt, vor das Studium sprachlicher Fächer ein grammatisches Propädeutikum zu schalten. Die zugehörige Prüfung muss man absolvieren, bevor man das gewünschte Studium aufnehmen kann.

Eine Kombination dieser beiden Instrumente könnte an der Universität Erfurt eingesetzt werden. Sie müssten zunächst in einem Modellversuch ausgearbeitet und erprobt werden. Dabei wäre auch zu klären, wie das nötige Propädeutikum mit der vorhandenen Lehrkapazität vereinbar ist.

5.3.2 Fremdsprachenkenntnisse

Die Lehramtsprüfungsordnung Regelschulen verlangt von Studenten des Faches Deutsch Lateinkenntnisse und Kenntnisse in einer modernen Fremdsprache. Hier wäre es nur notwendig, das Niveau zu definieren und abzuprüfen. Was die moderne Fremdsprache angeht, könnte man einfach denselben Test anwenden wie bei den Baccalaureuskandidaten. Sobald die Lehramtsstudiengänge in Baccalaureus- und Magisterstudiengänge überführt sind, wird dies ohnehin geschehen.

Literatur

- Bartnitzky, Horst 2000, *Sprachunterricht heute*. Berlin: Cornelsen.
- Bremerich-Vos, Albert 1999, *Zur Praxis des Grammatikunterrichts. Mit Materialien für Lehrer und Schüler*. Freiburg i.B.: Fillibach.
- Frentz, Hartmut 1995, "Grundzüge der Lehrplanentwicklung im Fach Deutsch (Sprachunterricht) in Thüringen seit 1990." Ehrhardt, Horst & Sonntag, Edith (eds.), *Historische Aspekte des Deutschunterrichts in Thüringen*. Frankfurt etc.: P. Lang (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts, 24); 271-287.
- Helmers, Hermann 1984, *Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung*. Stuttgart: Klett.
- Heringer, Hans Jürgen 1995, „Grammatikunterricht – wozu?“ *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*. (Diesterweg). Heft 2 /1995:8-16.
- Hoffmann, Ludger 1995, „Gewichtung: ein funktionaler Zugang zur Grammatik.“ *Der Deutschunterricht* (Friedrich Velber). Heft IV / 1995:23-36.
- Ingendahl, Werner 1999, *Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen*. Tübingen: Niemeyer.
- Klotz, Peter 1996, *Grammatische Wege zur Textgestaltungscompetenz. Theorie und Empirie*. Tübingen: M. Niemeyer (Germanistische Linguistik, 171).

Klotz, Peter & Peyer, Ann (eds.) 1999, *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme - Reflexionen - Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

[s.a.] 2000, *Prüfungsordnung für das Sprachstudium an der Universität Erfurt*. Erfurt: Universität.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1995, *Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995). Bonn.

Thüringer Kultusministerium 1999, *Lehrplan für das Gymnasium – Deutsch*. Erfurt.

Ulrich, Winfried 2001, „Wie und wozu Grammatikunterricht? Zur Diskussion eines umstrittenen Lernbereichs im Deutschunterricht.“ *Deutschunterricht*. (Westermann Braunschweig) Heft 1 / 2001:4-12.