

Christa Dürscheid

---

# Deutsch im Fokus

Sprachdidaktik, Internetkommunikation, Grammatik

Christa Dürscheid  
Deutsch im Fokus



Christa Dürscheid

# Deutsch im Fokus

Sprachdidaktik, Internetkommunikation, Grammatik

Ausgewählte Schriften

ISBN 978-3-7329-0980-3  
ISBN E-Book 978-3-7329-8958-4  
ISSN 1862-6149

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur  
Berlin 2023. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-  
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.  
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in  
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,  
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.  
Printed in Germany.  
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

[www.frank-timme.de](http://www.frank-timme.de)

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	7
---------------	---

## SPRACHDIDAKTIK

Reflexion über Sprache im DaF-Unterricht – Am Beispiel von kleinen Texten .....	13
------------------------------------------------------------------------------------	----

Schriftlinguistik im Sprachunterricht – Warum nicht? .....	33
------------------------------------------------------------	----

Reich der Regeln, Reich der Freiheit – System, Norm und Normenreflexion in der Schule .....	57
------------------------------------------------------------------------------------------------	----

„Schreib nicht, wie du sprichst.“ Ein Thema für den Deutschunterricht .....	77
--------------------------------------------------------------------------------	----

Zweifeln als Chance? Zweifeln als Problem? Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschunterricht .....	101
----------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Welchen Stellenwert hat Jugendsprache im Unterricht? .....	125
------------------------------------------------------------	-----

## INTERNETKOMMUNIKATION

Kleine Texte im Vergleich – Untertitel versus WhatsApp .....	149
--------------------------------------------------------------	-----

Koch/Oesterreicher und die (neuen) Medien – Anmerkungen aus germanistischer Sicht .....	171
--------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<b>Internet-Sprachkritik .....</b>	<b>195</b>
<b>Beziehungsanbahnung im Netz – Text, Bild und Gatekeeping .....</b>	<b>211</b>
<b>Medien, Kommunikationsformen, kommunikative Gattungen .....</b>	<b>239</b>
<b>Netzsprache – ein neuer Mythos .....</b>	<b>259</b>

## **GRAMMATIK**

<b>Kasus, Konstanz und Varianz .....</b>	<b>281</b>
<b>Lateinische Schulgrammatik oder andere Modelle? Welche Grammatik eignet sich am besten zur Beschreibung des Deutschen? .....</b>	<b>303</b>
<b>Quo vadis, Casus? Zur Entwicklung der Kasusmarkierung im Deutschen .....</b>	<b>327</b>
<b>„Polemik satt und Wahlkampf pur“ – Das postnominale Adjektiv im Deutschen .....</b>	<b>355</b>
<b>Passivische Konstruktionen im Deutschen und Ungarischen .....</b>	<b>387</b>
<b>Quellennachweise .....</b>	<b>411</b>

## Vorwort

Vor 26 Jahren erschien ein Sammelband mit dem Titel „Sprache im Fokus“. Dabei handelte es sich um eine Festschrift, die ich zusammen mit Monika Schwarz und Karl Heinz Ramers für Heinz Vater, unseren geschätzten Doktor- und Habilvater, zu seinem 65. Geburtstag herausgegeben habe (vgl. Dürscheid/Ramers/Schwarz 1997). Inzwischen stehe ich selbst schon bald vor meinem 65. Geburtstag, und eine Festschrift habe ich ebenfalls schon erhalten – im vergangenen Jahr anlässlich meines zwanzigsten Dienstjubiläums an der Universität Zürich (vgl. Brommer/Spitzmüller/Roth 2022). Die beiden Daten, 1997 und 2022, sind für mich ein willkommener Anlass, um einen Moment innezuhalten und meine Forschungsarbeiten aus den vergangenen Jahren und Jahrzehnten Revue passieren zu lassen. Im Folgenden habe ich daraus eine kleine Auswahl zusammengestellt. Dabei handelt es sich um Aufsätze in Zeitschriften und Sammelbänden, die ich im Zeitraum von 1995 bis 2021 publiziert habe. Die ausgewählten Schriften stehen für drei der fünf Themengebiete aus dem weiten Feld der Linguistik, mit denen ich mich in dieser Zeit intensiv befasst habe und die auch weiterhin meine Forschungstätigkeit bestimmen. Natürlich stellt sich dabei die Frage, nach welchen Kriterien ich die Beiträge ausgewählt habe, welche inhaltlichen Schwerpunkte sich darin zeigen und was ihr thematisches Bindeglied ist. Im Folgenden gehe ich zunächst auf den letztgenannten Punkt ein, dann komme ich zu den ersten beiden Fragen.

Im Zentrum aller in diesem Band präsentierten Texte steht das Deutsche, genauer: die deutsche Gegenwartssprache; generelle Überlegungen zur Struktur und Funktion von Sprache behandle ich hier nicht. Zwar werden vom Deutschen ausgehend auch Bezüge zu anderen Sprachen hergestellt (z. B. zum Ungarischen) und einzelsprachunabhängige Begriffsklärungen vorgenommen (z. B. zur Unterscheidung von Medien und Kommunikationsformen), meinem Selbstverständnis der germanistischen Linguistik entsprechend richte ich meinen Fokus im Folgenden aber auf das Deutsche. Was die inhaltlichen Schwerpunkte betrifft, so lassen sich die Schriften drei Bereichen zuordnen: Im

ersten Themenblock geht es um die Didaktik des Deutschen als Erst- und als Fremdsprache, der zweite Themenblock bezieht sich auf den Sprachgebrauch im Internet, der dritte Bereich umfasst grammatische Fragen. In formaler Hinsicht wurden in den Texten einige Titel angepasst (z. B. die Literaturangaben aktualisiert), die Inhalte blieben aber unverändert. Die Quellenangaben zu den Schriften finden sich im Anhang; insgesamt sind hier siebzehn Beiträge aufgelistet (je sechs aus den Bereichen Sprachdidaktik und Internetkommunikation, fünf aus dem Bereich Grammatik).

Nun noch ein Wort zu der ersten Frage: Warum habe ich gerade diese Beiträge ausgewählt? Tatsächlich gibt es unter meinen Arbeiten noch andere Titel, die ebenfalls für diese drei Themenfelder in Frage kämen. Ich habe mich vor allem für solche Arbeiten entschieden, die Aspekte behandeln, die derzeit in unserem Fach breit diskutiert werden (z. B. zum Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache). Das führt mich dazu, einen Blick auf die Fragestellungen zu werfen, um die es mir im Folgenden gehen wird. Zur Illustration sei hier nur eine kleine Auswahl genannt: Wie gestaltet sich die Normenreflexion im Deutschunterricht? Welchen Status haben grammatische Zweifelsfälle und wie geht man damit in der schulischen Korrekturpraxis um? Wie verändert sich unser Sprachgebrauch, wenn wir immer und überall online sind? Welche Auswirkungen hat die Internetkommunikation auf das Kommunikationsverhalten in der Offline-Welt? In welcher Relation stehen Schriftlichkeit und Mündlichkeit, wenn beispielsweise via WhatsApp schriftliche Dialoge geführt werden können? Welche weitere Entwicklung wird die Kasusmarkierung im Deutschen nehmen? Unter welchen Bedingungen ist es möglich, ein attributives Adjektiv nach dem Substantiv zu platzieren?

Neben diesen inhaltlichen Aspekten spielten aber noch weitere Überlegungen bei der Zusammenstellung der Schriften eine Rolle. So sollte die Auswahl nicht zu heterogen sein, weshalb im vorliegenden Band nur drei Themenfelder vertreten sind. Zwar wäre es aus meiner Sicht ebenfalls interessant gewesen, Texte aus dem Bereich der Schriftlinguistik und der Variationslinguistik hinzuzufügen. Auch im Kontext dieser beiden Disziplinen habe ich ja einiges publiziert (vgl. zur Schriftlinguistik z. B. Dürscheid 2016 und Meletis/Dürscheid 2022; zur Variationslinguistik z. B. Dürscheid 2021 und Dürscheid/Schneider 2019). Doch abgesehen davon, dass es sich dabei vor allem um Texte in

Ko-Autorenschaft und um Monographien handelt (was beides aus formalen Gründen gegen eine Aufnahme in diesen Band spricht) – die Schriftensammlung wäre inhaltlich zu disparat geworden. Das ist nun nicht der Fall: Die Beiträge spannen in ihrer Dreigliederung zwar einen weiten Bogen, sie haben aber, wie es der Titel des vorliegenden Buches zum Ausdruck bringt, einen gemeinsamen Reflexionsgegenstand: die deutsche Sprache.

Zürich, im Juni 2023

Christa Dürscheid

## Literatur

- BROMMER, SARAH/ROTH, KERSTEN SVEN/SPITZMÜLLER JÜRGEN (Hrsg.) (2022): *Brückenschläge. Linguistik an den Schnittstellen. Festschrift für Christa Dürscheid*. Tübingen: Narr (= *Tübinger Beiträge zur Linguistik* 583).
- DÜRSCHIED, CHRISTA (2016): *Einführung in die Schriftlinguistik. Mit einem Kapitel zur Typographie von Jürgen Spitzmüller*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 5., korrigierte und aktualisierte Auflage (= *UTB* 3740) [1. Auflage 2002].
- DÜRSCHIED, CHRISTA (2021): *Wie sagt man wo? Erstaunliche Sprachvielfalt von Amrum bis ins Zillertal*. Berlin: Dudenverlag.
- DÜRSCHIED, CHRISTA/RAMERS, KARL HEINZ/SCHWARZ, MONIKA (Hrsg.) (1997): *Sprache im Fokus. Festschrift für Heinz Vater zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer.
- DÜRSCHIED, CHRISTA/SCHNEIDER, JAN GEORG (2019): *Standardsprache und Variation*. Tübingen: Narr (= *Narr STARTER*).
- MELETIS, DIMITRIOS/DÜRSCHIED, CHRISTA (2022): *Writing Systems and Their Use. An Overview of Grapholinguistics*. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter (= *Trends in Linguistics. Studies and Monographs* 369).



# SPRACHDIDAKTIK



# Reflexion über Sprache im DaF-Unterricht

## Am Beispiel von kleinen Texten

### 1 Zum Terminus ‚kleine Texte‘

Auch wenn der vorliegende Beitrag in einem Band erscheint, der sich textsortenspezifischen Fragen widmet, werden hier nicht bestimmte Textsorten (z. B. Wetterberichte) oder Klassen von Textsorten (z. B. instruktive Texte) thematisiert, sondern, wie der Titel es schon andeutet, ‚kleine Texte‘. Das mag erstaunen, denn kleine Texte sind, anders als Textsorten, kein in der Textlinguistik etablierter Untersuchungsgegenstand. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob man diese Bezeichnung aus wissenschaftlicher Sicht überhaupt verwenden sollte, in welcher Relation kleine Texte zu Textsorten stehen und wie kleine Texte begrifflich zu fassen sind. Eine solche Begriffsklärung ist in Bezug auf Textsorten nicht nötig; dazu reicht es, auf die zahlreichen Arbeiten zur Textlinguistik zu verweisen, die sich ihrerseits meist auf eine Definition von Klaus Brinker beziehen.<sup>1</sup> Danach sind Textsorten „konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen“, die sich als „jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativfunktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen“ beschreiben lassen (Brinker 2010: 125). Der Umfang von Texten spielt bei dieser Definition keine Rolle. Beispielsweise stellen sowohl ein (langer) Gesetzestext als auch eine (kleine) Kontaktanzeige je eine Textsorte dar, und auch innerhalb einer Textsorte kann der Umfang der Texte stark variieren.

Kommen wir in einem ersten Schritt also zu der Frage, wie kleine Texte zu definieren sind. Bezieht sich dieser Ausdruck nur auf die Länge der Texte

.....

1 An dieser Stelle sei nur die – sehr empfehlenswerte – Einführung von Kirsten Adamzik genannt, die soeben in neu bearbeiteter Auflage erschienen ist (Adamzik 2016).

(computertechisch gesprochen: auf ihre Zeichenzahl) und auf den geringen Platz, den sie auf einer Textfläche einnehmen? Es ist dies die Definition, die ich zugrunde legen möchte; wie wir weiter unten aber sehen werden, lassen sich noch weitere Eigenschaften von kleinen Texten benennen. Geht man zunächst aber einzig von der Länge der Texte aus, dann sind in diesem Sinne beispielsweise Horoskope, Witze, Rätsel, Slogans oder Warnhinweise (z. B. auf Schildern) kleine Texte. Dabei handelt es sich um ganz verschiedene Textsorten, die sich auch nicht auf einer höheren Abstraktionsebene zu einem Texttyp (vgl. zu diesem Terminus Thurmair 2001) zusammenfassen lassen. Letzteres wäre nur dann möglich, wenn es, wie dies z. B. bei instruktiven Textsorten (Kochrezept, Bedienungsanleitung) der Fall ist, gemeinsame kommunikativ-funktionale Merkmale gäbe.

Kleine Texte liegen also quer zu jeder Textsortentypologie; sie korrespondieren weder mit Textsorten noch mit Texttypen. Und doch wird der Terminus in einer textlinguistischen Arbeit verwendet, und zwar in einem Aufsatz mit dem Titel „Kleine Texte – über Randerscheinungen der Textualität“. Heiko Hausendorf (2009: 6) stellt in der Einleitung dieses Beitrags die kritische Frage, „ob man darunter überhaupt eine textlinguistisch homogene Gruppe von sprachlichen Erscheinungsformen versammeln und angeben kann, worin ihre Homogenität besteht.“ In der Folge versucht er aber dennoch, die Gemeinsamkeiten von kleinen Texten zu erfassen und auf dieser Basis ihre charakteristischen Eigenschaften zu bestimmen. Hausendorf (2009: 6) nennt insgesamt fünf „Faktoren“, die in ihrer Summe die Bedeutung des Attributs *klein* ausmachen.<sup>2</sup> Es sind dies die folgenden:

1. Größe: Kleine Texte sind oftmals klein im Sinne von kleinräumig-überschaubar;
2. Komplexität: Kleine Texte sind oftmals einfach;

.....

2 Notabene: Was unter Texten zu verstehen ist, diskutiert Hausendorf in diesem Aufsatz nicht; wie aber seine Beispiele zeigen, geht er davon aus, dass Texte schriftbasierte Einheiten sind. Das freilich ist zu hinterfragen; in der Textlinguistik wird seit langem, nicht zuletzt durch die Arbeiten von Klaus Brinker, die Auffassung vertreten, dass auch mündliche Äußerungseinheiten Texte sein können (vgl. Brinker 2010: 18).

3. Funktionalität: Kleine Texte sind oftmals unmittelbar praktisch, auf einen handgreiflichen Zweck bezogen;
4. Gestaltung: Kleine Texte sind oftmals sehr schablonenhaft und stereotyp (so dass man ihr Ende vorhersagen kann);
5. Anspruch: Kleine Texte sind oftmals nicht sehr ambitioniert, ihre sprachliche Gestaltung ist in vielen Fällen unaufwendig.

Der hier an erster Stelle genannte Faktor entspricht dem, was weiter oben schon zur Charakterisierung kleiner Texte gesagt wurde: Kleine Texte beanspruchen auf der Textfläche wenig Platz, sie sind „kleinräumig-überschaubar“. Im Gegensatz zu den anderen Merkmalen ist dieser Faktor augenfällig, mit einem Blick auf die Textfläche (z. B. auf das DIN-A4-Blatt, auf die Bildschirmseite, auf ein Plakat) lässt sich erkennen, ob es sich um einen ‚kleinen‘ Text handelt. Auch lässt sich diese Eigenschaft am ehesten überprüfen – anders als beispielsweise der Faktor „Komplexität“, der nur schwer eingrenzbar ist. Schaut man sich z. B. Kleinanzeigen an, die auch heute noch in vielen Zeitungen abgedruckt sind, dann handelt es sich dabei zwar um klein(räumig)e, oft aber sehr komplexe Texte (vgl. *Wohnküche, 89 qm, EG, KM 875,- + Garage, + NK + Kautions ab 1.9.15 zu vermieten*). Das verwundert nicht: Um Platz und Geld zu sparen, werden die syntaktischen Mittel hier auf ein Minimum begrenzt. So fehlen finite Verben, Artikel und Konjunktionen; Inhaltswörter werden gereiht, es treten keine Satzgefüge auf. Kleinanzeigen sind im syntaktischen Sinn also tatsächlich einfach. Die Lektüre solcher Anzeigen setzt aber ein großes Vorwissen voraus. Das zeigt sich auch daran, dass viele Akronyme (z. B. *EG, KM, NK*) auftreten, die der Leser kennen und disambiguieren muss.

Die von Hausendorf genannten Faktoren treffen also nicht auf alle kleinen Texte gleichermaßen zu; man kann auf dieser Basis aber prototypische und weniger prototypische Vertreter bestimmen. Ein prototypischer kleiner Text ist z. B. der Hinweis *Privatgelände. Durchgang verboten*, weniger prototypisch dagegen ein Horoskoptext, da dieser in der Regel komplexer und aufwendiger gestaltet ist. Dass der Prototypenansatz gut geeignet ist, um die Vielfalt in der Welt der Texte zu erfassen, ist nicht neu; dies wird in der Textlinguistik immer wieder betont (vgl. dazu ausführlich Adamzik 2016: 41 ff.). Allerdings ist das

Augenmerk dabei auf Textsorten, nicht auf kleine Texte gerichtet. So kann ein Bewerbungsschreiben als Brief (per Post) oder als SMS (per Mobilfunkgerät) verfasst sein – aber nur ein Brief, der Betreff, Anrede, Haupttext, Grußformel und weitere Dokumente umfasst, ist ein prototypischer Vertreter der Textsorte Bewerbungsschreiben.

Noch etwas sei hier zu den von Hausendorf genannten Faktoren angemerkt: Sie beziehen sich nur auf nicht-literarische Texte, genauer: nur auf sogenannte Gebrauchstexte.<sup>3</sup> Das verdeutlichen die Textbeispiele, die Hausendorf anführt und deren Vorkommen er auf anschauliche Weise anhand von Fotos illustriert. Die Beispiele muten zunächst allerdings etwas befremdlich an, denn sie befinden sich, wie es im Titel des Beitrags heißt, tatsächlich am „Rande der Textualität“. Dazu gehören Texte, die auf der Innenseite des Plastikdeckels eines Rahmtöpfchens stehen, Texte, die auf einem Wäscheetikett abgedruckt sind, und Texte, die sich auf dem bedruckten Boden einer Plastiktüte befinden. Es sind dies sprachliche Erscheinungsformen, deren textuelle Einheit sich, so Hausendorf, daraus ergibt, dass sie als Ganzes auf einer materiellen Fläche wahrgenommen werden (z. B. auf einem Plastikdeckel, auf einem Wäscheetikett, auf einer Plastiktüte).

Ein weiteres Beispiel, das Heiko Hausendorf in diesem Zusammenhang anführt, ist ein Aushang an einer Tür, auf dem der Text *Achtung Prüfung! Bitte nicht stören!* steht. Hausendorf betont, wie wichtig die Lektüresituation für das Verständnis dieses Textes ist. Damit der Aushang seine kommunikative Funktion erfüllt, muss er sich an einem bestimmten Ort (z. B. an der Tür zum Prüfungsraum) befinden. Versteckt in einer Schublade oder an der Tür eines Kleiderschranks erfüllt der Aushang diesen Zweck nicht; der Leser kann in diesem Fall den handlungsanweisenden Charakter des Textes getrost ignorieren und die Tür öffnen.

Halten wir also fest: Damit eine Reihe von Wörtern als Text betrachtet werden kann, müssen mehrere Bedingungen erfüllt sein. Dazu gehört nicht nur, dass sie auf thematischer Ebene eine Einheit darstellen (Kohärenz) und dass die Textelemente auf sprachlich-formaler Ebene in einer Verbindung stehen

.....

3 Vgl. zu diesem Terminus Rolf (1993), siehe zur Problematik einer Grenzziehung zwischen nichtliterarischen Texten und Gebrauchstexten aber auch Brinker (2010: 19).

(Kohäsion), dazu gehören auch solche Bedingungen, die sich auf die Textfläche und die situative Einbettung von Texten beziehen.<sup>4</sup> Eben das gilt auch für die kleinen Texte auf Verkehrsschildern und Hinweistafeln, die ich weiter unten genauer betrachten werde (z. B. *Achtung! Tür öffnet und schließt automatisch*). Auch diese werden als Einheit auf einer materiellen Fläche (d. h. auf einem Schild) wahrgenommen, und auch diese entfalten ihren kommunikativen Zweck nur an einem bestimmten Ort (z. B. einem öffentlichen Platz). Wie wichtig in diesem Fall der Ort ist, an dem sich der Hinweistext befindet, sieht man auch daran, dass auf solchen Schildern gelegentlich deiktische Elemente (z. B. *hier, rechts*) verwendet werden, die auf eben diesen Ort verweisen (z. B. *Bei roter Ampel hier halten; Hier entlang; Rechts abbiegen verboten*).

In Abschnitt 3 stelle ich die Frage in den Mittelpunkt, welche grammatischen Merkmale solche Hinweistexte aufweisen und wie diese Merkmale im Unterricht erarbeitet werden können. Zuvor aber werde ich in Abschnitt 2 der Frage nachgehen, welche Texte sich für die Arbeit im DaF-Unterricht besonders eignen und wie kleine Texte aus textlinguistischer und sprachdidaktischer Perspektive betrachtet werden können.

## 2 Kleine Texte an der Schnittstelle von Textlinguistik und Sprachdidaktik

Welche Texte sollten im Fremdsprachenunterricht bevorzugt gelesen werden? Welche Texte kann man als Mustertexte auswählen, wenn nicht nur die rezeptive, sondern auch die produktive Kompetenz der Lerner<sup>5</sup> gefördert werden soll? Die oben genannten fünf Faktoren können hier eine Orientierung geben.

- .....
- 4 Vgl. dazu auch die Einführung in die Textlinguistik, die Heiko Hausendorf zusammen mit Wolfgang Kesselheim vorgelegt hat. Hier werden insgesamt sechs Merkmale genannt, die „das ausmachen, was aus einem lesbaren Etwas einen Text macht.“ (Hausendorf/Kesselheim 2008: 23) Es sind dies die folgenden (in der Terminologie der Verfasser): Begrenzbarkeit, intratextuelle Verknüpfbarkeit, thematische Zusammengehörigkeit, pragmatische Nützlichkeit, Musterhaftigkeit und intertextuelle Beziehbarkeit.
  - 5 Eine Geschlechterdifferenzierung nehme ich hier und im Folgenden nicht vor. Man möge mir dies verzeihen.

Sie lassen sich aus didaktischer Sicht wie folgt umformulieren: Texte für den DaF-Unterricht sollten 1. kleinräumig-überschaubar, 2. möglichst einfach, 3. möglichst praktisch, 4. möglichst stereotyp und 5. in ihrer sprachlichen Gestaltung möglichst unaufwendig sein. Das heißt natürlich nicht, dass im Unterricht nicht auch solche Texte gelesen werden sollten, die diesen Kriterien nicht entsprechen (z. B. Zeitungsartikel, Auszüge aus literarischen Werken, landeskundliches Material). Unterrichtet man das Fach Deutsch aber auf einer unteren Niveaustufe, dann eignen sich Texte, die den obigen Kriterien entsprechen, besonders gut – und zwar insbesondere dann, wenn man bereits auf dieser Stufe mit authentischen Materialien und nicht nur mit Mustertexten aus dem Lehrwerk arbeiten möchte.<sup>6</sup>

Im Folgenden liste ich eine Reihe von Beispielen auf, die den genannten Kriterien entsprechen, also prototypische oder weniger prototypische Vertreter der Kategorie ‚kleine Texte‘ sind: 1. Horoskope, 2. Kontaktanzeigen, 3. Witze, 4. Kochrezepte, 5. Postkartentexte, 6. Glückwunschtex te, 7. SMS-Nachrichten, 8. Texte auf Verkehrsschildern und Hinweistafeln, 9. Chat-Beiträge und 10. Sprachspiele. Einige dieser Beispiele stehen für eine Textsorte (z. B. Kontaktanzeigen, Glückwunschtex te), andere lassen sich keiner Textsorte zuordnen. So können SMS-Nachrichten ganz verschiedene kommunikative Funktionen aufweisen (z. B. Bestellung einer Pizza, Verabredung mit Freunden, Liebesgruß). Und auch eine Postkarte dient nicht nur dazu, Urlaubsgrüße zu senden; es kann noch andere Verwendungszwecke geben (z. B. Teilnahme an einem Gewinnspiel), auch wenn diese heute immer seltener werden.

Weiter unten komme ich auf das Schreiben von SMS-Nachrichten zurück; nun geht es mir zunächst um solche Texte, die einer bestimmten Textsorte zuzuordnen sind. Wie lassen sich diese systematisch beschreiben und wie lässt sich die Arbeit mit diesen Texten für die Fremdsprachendidaktik nutzbar machen? Illustrieren möchte ich dies am Beispiel des Horoskops. Dazu beziehe ich mich auf das Buch von Christian Fandrych und Maria Thurmair, in dem

.....

6 Dass authentische Materialien eingesetzt werden sollten, braucht an dieser Stelle nicht weiter begründet zu werden; die Arbeit mit authentischen Texten gehört mittlerweile zu den Standardforderungen in der DaF-Didaktik (vgl. z. B. Huneke/Steinig 2013; vgl. aber auch mit kritischen Überlegungen dazu Dürscheid 2018).

insgesamt zwanzig Textsorten beschrieben werden (darunter auch das Horoskop) und im Anschluss daran unter der Überschrift „Didaktische Erträge“ (2011: 350–355) Aspekte des Arbeitens mit Textsorten im DaF-Unterricht thematisiert werden. So plädieren die Autoren dafür, dass Textsorten nicht nur unter dem Aspekt ausgewählt werden sollten, ob sie der produktiven Kompetenz, der Förderung der Schreibfähigkeit, dienen: „Mindestens ebenso wichtig – und leider viel zu sehr vernachlässigt – ist [...] die rezeptive Kompetenz.“ (ebd.: 353) Hier kann nicht diskutiert werden, ob diese Aussage zutrifft; worum es mir geht, ist, dass das Buch ein solides Basiswissen zu ausgewählten Textsorten (inkl. weiterführender Literaturhinweise) vermittelt und anschaulich aufzeigt, wie die situativen, textfunktionalen, textstrukturellen und sprachlichen Merkmale in diesen Textsorten zusammenhängen. Insofern kann der Band für den DaF-Lehrer eine gute Grundlage sein, wenn er im Unterricht mit Textsorten (z. B. Wetterberichten, Reiseführer, Bedienungsanleitungen) arbeiten und den Schwerpunkt auf die Förderung der Textrezeptionskompetenz legen möchte.

Kommen wir nun also zum Horoskop, das in Kap. II, 7 unter der Überschrift „*Ihr Projekt hat Hand und Fuß: Horoskope*“ (ebd.: 175–180) behandelt wird. Zunächst sei ein Beispiel für diese Kategorie von Texten gegeben. Der Text stammt aus dem Internet; für den Unterricht kann man auf diesem Weg umstandslos eine ganze Reihe von Horoskoptexten zusammenstellen:

#### (1) Horoskop

Liebe: Bei einer Aussprache daran denken: „Der Ton macht die Musik“!  
 Gesundheit: Der spannungsgeladene Mars rät: beim Sport nicht übertreiben.  
 Beruf: Die Kräfteverhältnisse haben sich zu Ihren Gunsten geändert.  
 Ergreifen Sie die Chance!  
 Geld: Sie werden bekommen, was Ihnen zusteht.  
 Wenn nicht gleich, dann sicher sehr bald.

In einem ersten Schritt beschreiben Fandrych und Thurmair die Kommunikationssituation, in der solche Texte stehen, dann zeigen sie die Textfunktion

von Horoskopen auf.<sup>7</sup> Zwei weitere Beschreibungsdimensionen, auf die sie eingehen, betreffen die textuelle Gestaltung von Horoskopen, d. h. ihre charakteristischen sprachlichen Merkmale (z. B. das Vorkommen von Phraseologismen und Redensarten, vgl. im obigen Beispiel: „Der Ton macht die Musik“) und ihre Textstruktur. Viele Horoskope weisen beispielsweise eine strukturelle Gliederung nach Themenbereichen auf, sind also, wie Hausendorf es nennt, „schablonenhaft-stereotype“ Texte (vgl. Kriterium 4). Auch das sehen wir an Beispiel (1), das in die vier Themenbereiche Liebe, Gesundheit, Beruf und Geld untergliedert ist, wobei zu jedem Thema jeweils gute Ratschläge gegeben werden. Allerdings ist die sprachliche Gestaltung dieser Ratschläge nicht immer so „unaufwendig“ (vgl. Kriterium 5), wie man es bei kleinen Texten erwarten könnte. Insbesondere auf einer unteren Niveaustufe in der Zielsprache könnte den Lernern das Verstehen solcher Texte deshalb noch Mühe bereiten. Andererseits sind Horoskope über Zeitungen, Zeitschriften oder über das Internet leicht verfügbar, so dass es möglich ist, Beispiele auszuwählen, die dem sprachlichen Niveau der Lerner angepasst sind.

Eine weitere Textsorte, denen Fandrych/Thurmair (2011) ein ganzes Kapitel widmen und die auch hier kurz Erwähnung finden soll, sind Glückwunschtex-te. Auch dafür sei zunächst ein (von mir konstruiertes) Beispiel gegeben:

(2) Glückwunsch

Liebe Susanne, ich gratuliere Dir herzlich zum bestandenen Examen und wünsche Dir für die Zukunft alles Gute. Liebe Grüße Maria.

Die Beschreibungsdimensionen, die zur textlinguistischen Analyse von Glückwunschtex-ten herangezogen werden, sind dieselben wie in allen anderen Kapiteln des Buches. Das ist darauf zurückzuführen, dass sich die Autoren durchgängig an die (weiter oben bereits zitierte) Textsortendefinition

.....

7 Zur Kommunikationssituation schreiben die Autoren: „Die Horoskope stehen [...] im Spannungsfeld zwischen medial bedingter Unverbindlichkeit und Massentauglichkeit auf der einen Seite und erwünschter individueller Voraussage aufseiten des Rezipienten andererseits.“ (ebd.: 175 f.) Und zur Textfunktion heißt es: „Horoskope bewegen sich [...] im Spannungsfeld zwischen Ratgeber und Voraussage, wobei – auch je nach Erscheinungsmedium – unterschiedliche Fokussierungen auftreten können.“ (ebd.: 176)

von Klaus Brinker anlehnen. Detailliert werden zunächst also die Kommunikationssituation, die Textfunktion und die Textstruktur von Glückwunschtönen beschrieben, dann geht es um die charakteristischen sprachlichen Merkmale dieser Textsorte (vgl. 312–319). Anders als bei Horoskopen handelt es sich bei Glückwunschtönen um eine Textsorte, die im Unterricht nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv behandelt werden sollte. Denn Glückwünsche haben, anders als Horoskope, im kommunikativen Alltag des Deutschen ihren festen Platz, sie werden nicht nur gelesen, sondern auch selbst verfasst. Aus didaktischer Sicht ist es daher sinnvoll, dass die DaF-Lerner dazu angeleitet werden, selbst solche Texte zu verfassen, also das in der Analyse von Glückwunschtönen erworbene Wissen im eigenen Schreiben umsetzen. Wie dies im Unterricht methodisch angegangen werden kann, wird von Fandrych und Thurmair allerdings nicht thematisiert; ohnehin fallen ihre Ausführungen in der Sprachdidaktik spärlich aus, obwohl der Untertitel des Buches („Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht“) anderes vermuten lässt.

Eine weitere Gruppe von Texten, die hier betrachtet werden soll, aber *keine* Textsorte darstellen, sind SMS-Texte. Auch dabei handelt es sich um kleine Texte und gerade deshalb werden sie ja auch als Kurznachrichten (short messages) bezeichnet.<sup>8</sup> Zunächst sei wieder ein Beispiel gegeben. Es stammt – in leicht abgeänderter Form – aus dem Schweizer SMS-Korpus (zu weiteren Informationen dazu s. u.):

### (3) SMS

danke geht mir gut, war bis eben bei selina, meiner langjährigen freunden, welche am seilergraben wohnt. Sassen auf der dachterrassse, dick eingelullt, gemüse dip und cüpli schlüpfend mit blick über zürich.

.....

8 Anders als bei den früheren Handymodellen ist heute der Umfang einer Nachricht nicht mehr auf 160 Zeichen beschränkt. Insofern können SMS nun zwar wesentlich länger sein, wie aktuelle Untersuchungen jedoch zeigen, sind die Nachrichten dennoch meist kurz (vgl. Dürscheid/Frick 2014).

Die sprachlichen Merkmale solcher Textnachrichten sollten im DaF-Unterricht behandelt werden, auch wenn – oder gerade weil – sich hier viele Nonstandard-Schreibungen (z. B. „dachterrarsse“) und informelle Ausdrucksweisen finden (z. B. „geht mir gut“). Allerdings wird es für den DaF-Lehrer, der eine Unterrichtseinheit zu diesem Thema plant, nicht leicht sein, eine Auswahl von Kurznachrichten zusammenzustellen, die sich zur Besprechung der charakteristischen (ortho-)graphischen und sprachlichen Merkmale solcher Texte eignen. Hingewiesen sei daher auf das Schweizer SMS-Korpus, das im Rahmen des Forschungsprojekts *sms4science.ch* erstellt wurde (vgl. Stähli et al. 2011) und unter der Adresse <https://sms.linguistik.uzh.ch/bin/view/Main/WebHome> für Forschungs- und Lehrzwecke frei verfügbar ist. Dieses Korpus, das nach verschiedenen Kriterien durchsucht werden kann, umfasst ca. 26.000 SMS, von denen knapp 18.000 in deutscher Sprache verfasst sind (darunter allerdings sehr viele in einem schweizerdeutschen Dialekt).

Was hier in Bezug auf den Austausch von Kurznachrichten gesagt wurde, gilt auch für andere Texte, die aus der computervermittelten Kommunikation stammen (z. B. Chat-Beiträge, WhatsApp-Nachrichten, Facebook-Postings) und in der neueren Forschung als „interaktionsorientiert“ (vgl. dazu ausführlich Storrer 2014) bezeichnet werden. Auch sie bieten einen guten Einblick in die schriftliche Alltagskommunikation, und auch sie sollten im DaF-Unterricht behandelt werden. Ob man die Lerner allerdings dazu ermuntern soll, selbst solche Texte zu verfassen (z. B. in einem öffentlich zugänglichen Chatraum), ist eine andere Frage. Die Argumente, die dafür, aber auch dagegen sprechen, kann ich hier nicht diskutieren, ich verweise dazu auf die Arbeiten von Kilian 2005, Imo 2013 und Dürscheid 2015, in denen diese Argumente vorgetragen werden. Hingewiesen sei zudem darauf, dass sich unter den zwanzig Textsorten, die in dem Buch von Fandrych/Thurmair (2011) analysiert werden, auch ein Kapitel findet, das die Chatkommunikation thematisiert (vgl. 284–300). Das erstaunt allerdings, denn der Chat ist (wie die SMS) nicht eine Textsorte, sondern eine Kommunikationsform, die mehrere Textsorten umfasst (z. B. Polit-Chats, Beratungschats, Plauderchats). So schreiben die Autoren in dem betreffenden Kapitel selbst, dass Chats „je nach Teilnehmergruppe, kommunikativer Zwecksetzung und Thema für unterschiedliche Funktionen genutzt werden können und auch sprachlich

unterschiedlich geprägt sein können.“ (Fandrych/Thurmair 2011: 284) Gerade deshalb verwundert es aber, dass das Kapitel in eine Reihe mit anderen gestellt wird, in denen Textsorten bzw. Texttypen behandelt werden.<sup>9</sup> Das ändert aber nichts daran, dass es in seiner Systematik (Kommunikationssituation und Textfunktionen, Textstruktur, ausgewählte sprachliche Merkmale) dem DaF-Lehrer eine gute Orientierung bietet, wenn er im Unterricht solche Texte behandeln möchte, die für die schriftliche Alltagskommunikation in der Zielsprache Deutsch typisch sind.

### 3 Kleine Texte als Gegenstand der Sprachreflexion

In diesem Abschnitt lege ich den Schwerpunkt auf die sprachliche Gestaltung, genauer: auf die grammatischen Merkmale von kleinen Texten. Eine solche Herangehensweise wählt auch Maria Thurmair in ihrem Beitrag mit dem Titel „Grammatik verstehen lernen mit Hilfe von Textsorten“. Wie aus diesem Titel schon ersichtlich und in der Einleitung auch betont, vertritt sie die Auffassung, dass sich der textsortenbezogene Ansatz sehr gut eignet, „um grammatische Strukturen und ihr Funktionieren einsichtig zu machen.“ (Thurmair 2011: 428) Dieser Auffassung schließe ich mich an, ich möchte sie aber weiter fassen: Nicht nur Textsorten, auch kleine Texte eignen sich sehr gut, um grammatische Strukturen einsichtig zu machen. In diesem Abschnitt sei dies an einem Beispiel aufgezeigt, und zwar an der sprachlichen Gestaltung von Texten auf Hinweistafeln und Verkehrsschildern. Zur Illustration werden zunächst einige Beispiele gegeben, weiteres Anschauungsmaterial lässt sich über das Internet mühelos zusammenstellen.

.....

9 Streng genommen gibt es in dem Buch nur ein Kapitel, das auf Texttypen Bezug nimmt. Es ist Kapitel 20, das die Überschrift „Sprachspielerische Kurzformen“ trägt. In diesem Kapitel werden verschiedene Textsorten betrachtet, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie zur Reflexion über Sprache anregen (vgl. dazu weiter unten, Abschnitt 4).

(4) Texte auf Hinweistafeln



Auf solche Texte treffen die Schüler im öffentlichen Raum, auf Straßen, Plätzen, Gehwegen, an Gebäuden immer wieder; insofern ist es allein aus praktischen Gründen wichtig, dass sie sie verstehen und die Vokabeln und die grammatischen Strukturen kennen, die für diese Texte typisch sind. Denn auch wenn die Texte einfach gestaltet sind: Auf lexikalischer Ebene können sie für Fremdsprachige eine Herausforderung darstellen, da einige Lexeme in der Allgemeinsprache nicht geläufig sind. Das gilt z. B. für das Substantiv *Unbefugte*, das auf Verbotsschildern häufig zu lesen ist, in der Alltagskommunikation aber kaum verwendet wird. Auf die Lexik sei hier aber nicht eingegangen, auch nicht die Text-Bild-Beziehung, die auf manchen Schildern eine zentrale Rolle einnimmt (s. o.). Im Folgenden lege ich den Schwerpunkt auf die grammatische Ebene, genauer: auf die Frage, in welchen Bereichen die auf den Schildern vorkommenden Sätze von regulären Aussage- oder Aufforderungssätzen abweichen. Eben dies ist auch die Frage, mit der man eine Unterrichtseinheit zur grammatischen Analyse solcher Texte beginnen könnte. Worin besteht beispielsweise der Unterschied zwischen den Sätzen (5a) und (5b) bzw. den Sätzen (6a) und (6b)?

(5a) Bei Rot bis zur Haltelinie vorfahren

(5b) Fahren Sie bei Rot bis zur Haltelinie vor

(6a) Achtung. Tor öffnet und schließt automatisch

(6b) Achtung. Das Tor öffnet und schließt automatisch

In (5) unterscheiden sich die beiden Beispielsätze sowohl hinsichtlich der Verbstellung als auch der Flexion des Verbs. Zwar handelt es sich beide Male um eine Handlungsanweisung; im ersten Fall aber tritt das Verb als Infinitiv in Verbendstellung (*vorfahren*) auf, im zweiten Fall als finites Verb, getrennt vom Verbzusatz, in Verberststellung (*Fahren Sie*). In (6) ist der Unterschied subtiler. Hier betrifft er nur den Artikel: Das Substantiv *Tor* steht einmal mit, einmal ohne Artikel. In einem regulären Aussagesatz müsste dieses Substantiv auf jeden Fall mit einem Begleitwort stehen, in (6a) liegt also eine Ellipse vor.

Wie die Beispiele zeigen, können im DaF-Unterricht auf der Basis solcher Texte mindestens zwei grammatische Phänomene behandelt werden: a) die Verwendung von Infinitivkonstruktionen anstelle von Sätzen mit finiten Verben und b) die Auslassung von Artikeln. Kommen wir zunächst zum ersten Punkt: Infinitivkonstruktionen, die als Satzäquivalente fungieren, kommen nicht nur auf Hinweistafeln vor (z. B. *Ausfahrt freihalten*), sondern auch in Kochrezepten (z. B. *Alles gut umrühren*), Gebrauchsanweisungen (z. B. *Auf gute Be- und Entlüftung achten*) oder Montageanleitungen (z. B. *Plastik-Kappen auf Sechskantmuttern aufstecken*). Zunächst kann man mit den Schülern darüber sprechen, wie solche Infinitivkonstruktionen gebildet werden. Das infinitive Verb steht am Ende, die davon abhängigen Elemente stehen – analog zur Zitierform eines Verbs (z. B. *jemandem helfen, jemanden treffen*) – präverbal. Dann kann der Frage nachgegangen werden, worin die Funktion solcher Infinitivkonstruktionen bestehen könnte. Warum werden sie anstelle eines regulären Aufforderungssatzes verwendet (z. B. *Rühren Sie alles gut um, Drehen Sie den Verschluss nach rechts*)? Eine Antwort darauf findet sich in der Arbeit von Elvira Glaser zum sogenannten Kochbuchinfinitiv (vgl. *Eier hinzugeben, Teig gut kneten*). Sie weist darauf hin, dass der Infinitiv hier eine präsentative Funktion habe und charakteristisch für Texte sei, die zu beliebig wiederholbaren Handlungen auffordern. Das gilt auch für Warnhinweise und Verbotsschilder (z. B. *Nicht rauchen, Ausfahrt freihalten*); in diesem Fall geht es im Umkehrschluss aber gerade darum, dass eine solche Handlung unterlassen wird. Auch ist der Infinitiv im Vergleich zum Imperativ weniger direktiv (vgl. dazu Dürscheid

2003). Der Adressat wird nicht unmittelbar angesprochen, der Äußerungsschwerpunkt liegt auf der Handlung, nicht auf der Person, die diese Handlung ausführen bzw. nicht ausführen soll. Hinzu kommt ein weiterer Vorteil, der insbesondere dann relevant wird, wenn es um Texte auf Schildern geht (und damit um Texte auf kleiner Fläche): Infinitivkonstruktionen sind platzsparender, das Anredepronomen fällt weg und auch Artikel können ausgelassen werden (vgl. *Ø Ausfahrt freihalten*), ohne dass die Aufforderung ungrammatisch würde. Dagegen ist im korrespondierenden Aufforderungssatz mit finitem Verb die Auslassung des Artikels nicht möglich (vgl. *\*Halten Sie Ø Ausfahrt frei*).

Damit kommen wir zu der Frage, welches Wortmaterial auf Schildern ausgelassen werden kann und in welchen syntaktischen Konstruktionen dies überhaupt möglich ist. Betrachten wir dazu Beispiel (6a). Dabei handelt es sich um einen Aussagesatz, in dem das Substantiv *Tor* ohne Artikel steht (*Ø Tor öffnet und schließt automatisch*). Wie das Beispiel zeigt, kommen solche Auslassungen auch in finiten Sätzen vor (vgl. auch *Ø Treppe wird bei Schnee und Eis nicht geräumt*). Häufiger noch aber sind sie in Infinitivkonstruktionen (vgl. *Ø Schutzbrille benutzen*) oder auch in solchen syntaktischen Konstruktionen, in denen kein Verb auftritt (vgl. *Ø Zutritt verboten*). Um welchen Typus von Ellipse handelt es sich hier, und unter welchen Bedingungen ist eine solche Ellipse möglich? Die Ellipse ist ja nicht dadurch bedingt, dass ein Kontextbezug vorliegen würde, wie dies der Fall ist, wenn sich eine Äußerung auf eine vorangehende bezieht (vgl. *Kommst Du mit dem Fahrrad? – Nein Ø mit dem Auto*). Vielmehr handelt es sich dabei um eine Strukturellipse (vgl. zu diesem Terminus Zifonun et al. 1997: 433), um eine Ellipse also, bei der das fehlende Wortmaterial ausschließlich auf grammatischer Ebene erschlossen werden kann. Mit anderen Worten: Der Artikel ist hier ohne Kontextwissen, ohne Weltwissen und ohne situatives Wissen rekonstruierbar.

Wie satzäquivalente Infinitivkonstruktionen auch kommen solche Strukturellipsen häufig in instruktiven Texten vor, also nicht nur auf Hinweisschildern, sondern beispielsweise auch in Kochrezepten (vgl. *Ø Teig in den Kühlschranks stellen*) oder in Regieanweisungen in einem Dramentext (z. B. *Ø Kind ver-*

lässt Bühne).<sup>10</sup> Auch Schlagzeilen (z. B. *14 Schafe auf Ø Alp gerissen*), Buchtitel (z. B. *Sprachwandel durch Ø Computer*) oder Kleinanzeigen (z. B. *Ø Wohnung gesucht*) weisen dieses Merkmal auf. Die Vermutung liegt nahe, dass es sich dabei um eine ‚Sparsyntax‘ handelt, die damit erklärt werden kann, dass Platz (und ggf. auch Geld) eingespart werden muss. Doch sind solche Auslassungen auch ein Merkmal von Notizzetteln (z. B. *Ø Butter steht im Kühlschranks*), Protokolltexten (z. B. *Ø Dekan stimmt Ø Vorschlag zu*), Arbeitsberichten (z. B. *Ø Lampe montiert*) oder Kurznachrichten (*Treffe Ø Chef heute fünf Uhr*), von Texten also, bei denen zeitökonomische Gründe eine Rolle spielen könnten. Es bietet sich für den DaF-Unterricht also an, die Artikelellipse nicht nur am Beispiel von instruktiven Texten zu betrachten, sondern auch andere Beispiele hinzuzuziehen, in denen solche Ellipsen vorkommen (und ergänzend dazu mit den Schülern darüber zu sprechen, ob solche Ellipsen auch in ihrer Erstsprache möglich sind).

## 4 Schlussbemerkungen

Wie die vorangehenden Ausführungen deutlich machen sollten, bietet die Arbeit mit (authentischen) kleinen Texten eine Vielzahl von Möglichkeiten für die Sprachreflexion. Das, was Maria Thurmair (2011: 428) in Bezug auf Textsorten schreibt, gilt also ebenso für kleine Texte: Sie stellen „einen guten Ausgangspunkt für das Kreieren von grammatischem Beispielmateriale“ dar.

Wie kleine Texte begrifflich erfasst werden können, habe ich in Abschnitt 1 dargelegt. In Abschnitt 2 habe ich gezeigt, dass kleine Texte – in Analogie zu Textsorten – auf verschiedenen Ebenen (Kommunikationssituation, Textfunktion, Textstruktur, sprachliche Gestaltung) betrachtet werden können. In Abschnitt 3 lag der Schwerpunkt auf der sprachlichen Gestaltung kleiner Texte. Am Beispiel von Hinweisschildern habe ich deutlich gemacht, dass diese charakteristische Merkmale aufweisen, die sie von den regulären gramma-

.....

10 Hier sind nur die Artikelellipsen markiert. Es sei aber darauf hingewiesen, dass solche Auslassungen auch andere Wortarten (z. B. Kopulaverben, Präpositionen) betreffen können (vgl. *Zutritt Ø verboten, Bis Ø Haltelinie vorfahren und Motor abstellen*).

tischen Strukturen des Deutschen unterscheiden und sie gerade deshalb im DaF-Unterricht thematisiert werden sollten. Allerdings werden die Schüler dieses Wissen in der eigenen Textproduktion vermutlich nie umsetzen. Warum also sollte man es, so könnte man kritisch einwenden, dann überhaupt vermitteln, warum also sollte man beispielsweise Artikellexis im DaF-Unterricht behandeln?

Selbstverständlich besteht die wesentliche Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts darin, ein Sprachwissen aufzubauen, das die vier Grundfertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen (vgl. dazu ausführlich Huneke/Steinig 2010: 140–168) umfasst. Doch sollte der Unterricht über die Vermittlung dieser Grundfertigkeiten hinausgehen und generell zu einer Förderung des Sprachbewusstseins beitragen. In Arbeiten, die sich auf den erstsprachlichen Deutschunterricht beziehen, wird dies ja auch immer wieder betont (vgl. beispielsweise Neuland 2002, siehe auch Neuland/Peschel 2013). Dagegen findet man in der Literatur zur Fremdsprachendidaktik keine solch programmatischen Aussagen. Das überrascht nicht; es ist zweifellos dem Umstand geschuldet, dass sich der fremdsprachliche Unterricht unter anderen Bedingungen als der Erstsprachunterricht vollzieht. Doch auch in der DaF-Didaktik gibt es Hinweise darauf, wie wichtig eine Förderung des Sprachbewusstseins ist. So sprechen sich Huneke/Steinig (2013: 188) für eine „bewusst machende Grammatikarbeit“ aus, für ein „Sprache kennen“, das zwar in enger Relation zum „Sprache können“ steht, aber auf der Metaebene liegt und die Fähigkeit meint, „eine sprachliche Regularität zu erkennen und metasprachlich zu formulieren.“ Tatsächlich kann man die Schüler auf diese Weise zu einem, wie Neuland/Peschel (2013: 127) es formulieren, „aktiven Nachdenken über Sprache“ anregen – und dies wiederum kann ihre Sprachfertigkeit sowohl in der Erstsprache als auch in der Zielsprache fördern. Allerdings merken Eva Neuland und Corinna Peschel auch kritisch an, dass es in der DaF-Didaktik gar keinen eigenen Lernbereich *Reflexion über Sprache* gebe (vgl. ebd.: 139). Das trifft zwar zu, im DaF-Curriculum ist ein solcher Lern- bzw. Kompetenzbereich, anders als in den Lehrplänen und Bildungsstandards für den erstsprachlichen Deutschunterricht, tatsächlich nicht separat ausgewiesen. Das bedeutet aber nicht, dass das Thema in der DaF-Ausbildung und im DaF-Unterricht keine Rolle spielen würde. So betont Maria Thurmair, die eine Professur für Deutsch

als Fremdsprachenphilologie hat, wie wichtig die „Vermittlung von grammatischem Wissen und das Verständnis für Grammatik für Studierende der Germanistik und/oder des Deutschen als Fremdsprache ist.“ (Thurmair 2013: 411) Das lässt zumindest vermuten, dass dem Thema in der DaF-Ausbildung die nötige Aufmerksamkeit geschenkt wird und es auch im DaF-Unterricht einen Stellenwert hat. Zudem sei angemerkt, dass Fandrych/Thurmair (2011) dem Thema Sprachreflexion ein ganzes Kapitel widmen. Wie weiter oben bereits erwähnt, behandeln sie in Kapitel 20 „sprachspielerische Kurzformen“ (vgl. die Überschrift des Kapitels). Dazu zählen sie Witze, Graffiti, Rätsel und andere (kleine) Texte, für die gilt, dass sie „sprachanalytische Prozesse gerade wegen der durch das Spielerische geschaffenen Distanz gut befördern.“ (Fandrych/Thurmair 2011: 340) So sind Witze hervorragend geeignet, um die Ambiguität sprachlicher Strukturen herauszuarbeiten und ein aktives Nachdenken über Sprache in Gang zu setzen. Mit einem solchen Witz soll denn auch der vorliegende Beitrag enden:

(7) Witz

Am Fahrkartenschalter:

Kunde: „Ich hätte gerne eine Fahrkarte nach München. Zweiter Klasse, hin und zurück!“ „Über Passau?“ „Nein, übers Wochenende.“

## Literatur

- ADAMZIK, KIRSTEN (2016): *Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven*. 2., völlig neu bearbeitete, aktualisierte und erweiterte Neuauflage. Berlin.
- BRINKER, KLAUS (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin.
- DÜRSCHIED, CHRISTA (2003): Syntaktische Tendenzen im heutigen Deutsch. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 31, 327–342.
- DÜRSCHIED, CHRISTA (2015): Internetkommunikation, Sprachwandel und DaF-Didaktik. In: MORALDO, SANDRO (Hg.): *Sprachwandel. Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Winter (= *Sprache – Literatur und Geschichte. Studien zur Linguistik/Germanistik*), 141–159.

- DÜRSCHIED, CHRISTA/FRICK, KARINA (2014): Keyboard-to-Screen-Kommunikation gestern und heute: SMS und WhatsApp im Vergleich. In: MATHIAS, ALEXA/RUNKEHL, JENS/SIEVER, TORSTEN (Hgg.): *Sprachen? Vielfalt! Sprache und Kommunikation in der Gesellschaft und den Medien. Eine Online-Festschrift zum Jubiläum für Peter Schlobinski (= Networx 64)*. URL: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-64.pdf>, 149–181.
- FANDRYCH, CHRISTIAN/THURMAIR, MARIA (2011): *Textsorten im Deutschen: Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen.
- GLASER, ELVIRA (2002): Fein gehackte Pinienkerne zugeben! Zum Infinitiv in Kochrezepten. In: RESTLE, DAVID/ZAEFFERER, DIETMAR (Hgg.): *Sounds and Systems. Studies in Structure and Change. A Festschrift for Theo Vennemann*. Berlin/New York, 165–183.
- HAUSENDORF, HEIKO (2009): Kleine Texte – über Randerscheinungen von Textualität. In: *Germanistik in der Schweiz. Online-Zeitschrift der Schweizerischen Akademischen Gesellschaft für Germanistik* 6, 5–19.
- HAUSENDORF, HEIKO/KESSELHEIM, WOLFGANG (2008): *Textlinguistik fürs Examen*. Göttingen.
- HUNEKE, HANS-WERNER/STEINIG, WOLFGANG (2013): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin.
- IMO, WOLFGANG (2013): ‚Rede‘ und ‚Schreibe‘: Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln. In: MORALDO, SANDRO/MISSAGLIA, FEDERICA (Hgg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg, 59–82.
- KILIAN, JÖRG (2005): DaF im Chat. Zur Grammatik geschriebener Umgangssprache und ihrem interaktiven Erwerb in computervermittelten Gesprächen. In: BEIßWENGER, MICHAEL/STORRER, ANGELIKA (Hgg.): *Chat-Kommunikation in Beruf, Bildung und Medien: Konzepte – Werkzeuge – Anwendungsfelder*. Stuttgart, 201–220.
- NEULAND, EVA (2002): Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: *Der Deutschunterricht* 54, 3, 4–10.
- NEULAND, EVA/PESCHEL, CORINNA (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart.
- ROLF, ECKARD (1993): *Die Funktion der Gebrauchstextsorten im Deutschen*. Berlin/New York.

- STÄHLI, ADRIAN/DÜRSCHIED, CHRISTA/BÉGUELIN, MARIE-JOSÉ (2011): SMS-Kommunikation in der Schweiz: Sprach- und Varietätenegebrauch. *Themenheft Linguistik online* 48, 4/2011. URL: <https://sms.linguistik.uzh.ch/bin/view/Main/WebHome>.
- STORRER, ANGELIKA (2014): Sprachverfall durch internetbasierte Kommunikation? Linguistische Erklärungsansätze – empirische Befunde. In: PLEWNIA, ALBRECHT/WITT, ANDREAS (Hgg.): *Sprachverfall? Dynamik – Wandel – Variation*. Berlin/Boston, 171–196.
- THURMAIR, MARIA (2001): Text, Texttypen, Textsorten. In: HELBIG, GERHARD et al. (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin/New York, 269–280.
- THURMAIR, MARIA (2011): Grammatik verstehen lernen – mithilfe von Textsorten. In: KÖPCKE, KLAUS-MICHAEL/ZIEGLER, ARNE (Hgg.): *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen: Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin/New York, 411–431.
- ZIFONUN, GISELA et al. (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bde. Berlin/New York (= *Schriften des Instituts für deutsche Sprache* 7).



# Schriftlinguistik im Sprachunterricht

Warum nicht?

## 1 Linguistik in die Schule – Linguistik aus der Schule

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob das Thema Schriftlinguistik im Sprachunterricht – genauer: im Deutschunterricht – behandelt werden sollte. Was spricht für, was gegen einen Einbezug dieses Themas in den Unterricht? Welche Lernziele können damit verfolgt, welche Kompetenzen erreicht werden? Um Antworten auf diese Fragen geben zu können, sind vorab aber einige grundlegende Bemerkungen erforderlich. Diese betreffen zum einen die Frage, welche Themenbereiche überhaupt unter dem Terminus ‚Schriftlinguistik‘ gefasst werden. Denn anders als dies bei etablierten linguistischen Subdisziplinen wie der Soziolinguistik, der Psycholinguistik oder der Textlinguistik der Fall ist, hat die Schriftlinguistik noch kein eigenes Profil; ja, es gibt sie in der Wahrnehmung vieler gar nicht. Schlägt man z. B. in dem bekannten linguistischen Nachschlagewerk von Bußmann (2008) nach, so findet man hier zwar Einträge zu *Schreibforschung*, *Schrift* und *Schrifttyp*, nicht aber zum Lemma *Schriftlinguistik*. Dagegen werden in diesem Lexikon den weiter oben genannten Subdisziplinen der Linguistik – und anderen mehr – je eine Seite gewidmet. Im Folgenden sollen daher zunächst die Inhalte und die Forschungsfragen dieser noch jungen Disziplin der Schriftlinguistik skizziert werden (vgl. Abschnitt 3). Dabei wird es auch darum gehen, plausibel zu machen, dass die Schriftlinguistik gleichberechtigt neben anderen Teilgebieten des Faches steht.

Doch zuvor sei noch ein anderer Punkt angesprochen, der die Frage betrifft, ob linguistische Inhalte überhaupt in den Sprachunterricht Eingang finden sollten. Rede ich damit nicht einer Linguistisierung des Faches Deutsch das Wort? Weckt der Titel des vorliegenden Beitrags nicht Assoziationen an die 1970er-Jahre, in denen es eben solche Bestrebungen gab? Bekanntlich wurde in dieser Zeit ein Brückenschlag zwischen der noch jungen Disziplin der

Linguistik und der Didaktik versucht (siehe z. B. den Titel der 1970 gegründeten Zeitschrift „Linguistik und Didaktik“)<sup>1</sup> und es erschienen zahlreiche Arbeiten, welche die Frage thematisierten, wie sich linguistische Themen für den Deutschunterricht aufbereiten lassen. Stellvertretend für andere sei hier der Band von Karl-Dieter Bunting und Detlef C. Kochan aus dem Jahr 1973 genannt, der, wie es im Klappentext heißt, aufarbeiten sollte, „was die moderne Linguistik für die Gestaltung des Deutschunterrichts leisten kann“. Bunting/Kochan (1973: 2) skizzieren in diesem Buch, das sich in zwei Teile gliedert (Teil I: Linguistik, Teil II: Deutschunterricht), die damalige Situation im Deutschunterricht mit den folgenden Worten:

[S]eine Lerninhalte werden diskutiert, alte werden durch neue ersetzt; man hofft dabei, sachlich von dem neu etablierten Universitätsfach Linguistik unterstützt zu werden. Die Universitätslinguisten sehen sich großen Erwartungen seitens der Schulpraxis gegenüber und fühlen sich ihrerseits z. T. geschmeichelt, zum überwiegenden Teil aber arg verunsichert, inwieweit ihre Wissenschaft der Schule denn wirklich etwas zu bieten habe. [...] Viele Lehrer sind mindestens ebenso verunsichert, wenn sie die neuen Curricula und Rahmenvereinbarungen lesen und versuchen, sich z. B. anhand der vielen Zeitschriftenartikel in die neue Wissenschaft und ihre Anwendungsmöglichkeiten im Schulunterricht sowie deren Wert einzuarbeiten.

Bekanntlich sind – nicht zuletzt an solchen Verunsicherungen – die damaligen Bemühungen, Linguistik und Schule zusammenzuführen, gescheitert. Zwar gab es bis Ende der 1970er-Jahre noch einige Arbeiten zum Thema – und darunter auch solche, die bis heute mit Gewinn gelesen werden, weil sie anschauliches Material für die Behandlung linguistischer Themen im Schulunterricht bieten. Da ist z. B. die Textsammlung „Bundesdeutsch: Lyrik zur Sache Gram-

.....

1 Bezeichnenderweise trug die Zeitschrift diesen Titel nur bis 1982. Im Jahr 1981 wechselte sie den Verlag, 1982 wurde sie umbenannt in „Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht“. Inzwischen hat sie ihr Erscheinen ganz eingestellt; das letzte Heft erschien im Jahr 1994.

matik“ (Wiemer 1974) zu nennen, aber auch das Büchlein „Linguistik für den Deutschunterricht“ von Winfried Ulrich, das Beispiel- und Übungstexte zu verschiedenen Bereichen der Linguistik enthält, erstmals 1977 erschien und im Jahr 1995 bereits in die 6. Auflage ging. Dennoch gilt: Das Schlagwort ‚Linguistisierung‘, das bis in die Mitte der 1970er-Jahre durchaus wertneutral verwendet wurde und die Einbindung linguistischer Konzepte nicht nur in die Didaktik, sondern auch in die Literaturwissenschaft meinte (vgl. dazu auch Piirainen 1969), ist heute negativ konnotiert.<sup>2</sup> Fast möchte man sagen, dass es lange Zeit niemand mehr wagte, Unterrichtsvorschläge o.Ä. unter einem Titel, der die beiden Disziplinen – Linguistik und Didaktik – auf eine Ebene stellt, zu publizieren (siehe aber Abschnitt 2). Eva Neuland (2003: 81) umreißt in ihrem historischen Überblick zur Lehrerausbildung seit den 1960er-Jahren die Situation sehr treffend, wenn sie schreibt:

Welch tiefe Negativ-Spuren die Linguistisierung des Sprachunterrichts in den Köpfen der Lehrkräfte hinterlassen hat, zeigte sich noch bis vor wenigen Jahren, z. B. in Reaktionen, und zwar Abstinenz bis Abwehr, auf einschlägige Lehrerfortbildungsveranstaltungen. Die Forderung nach „Linguistik in die Schule“ schlug um in den Protestruf „Linguistik aus der Schule!“

## 2 Linguistik in die Schule: neue Blicke durch alte Löcher?

Wie gestaltet sich das Verhältnis von Linguistik und Didaktik heute, 40 Jahre nach der damals gescheiterten Linguistisierung? Gibt es neue Vorschläge, den

.....

2 So stellten seinerzeit Bünting/Kochan (1973: 123) zur Linguistisierung fest: „Die Wandlungen in der Sprachdidaktik, die wir hier mit dem Ausdruck *Linguistisierung* zusammenfassen, sind nicht nur aus Veränderungen in der Sprachwissenschaft abzuleiten.“ Dagegen liest man heute in Nachschlagewerken unter dem Eintrag ‚Linguistisieren‘ die folgenden Erläuterungen: „zu sehr von der linguistischen Seite betrachten“ (<http://www.wissen-digital.de/Linguistisieren>, <26.01.2012>) oder „zu stark unter linguistischen Gesichtspunkten betrachten, behandeln“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/linguistisieren>, <26.01.2012>).

Schülerinnen und Schüler linguistische Fragestellungen und Methoden näherzubringen, die Linguistik wieder in den Sprachunterricht hineinzuholen? Sollte das der Fall sein, so wäre das ein Argument dafür, dass man dies auch mit schriftlinguistischen Arbeiten tun könnte – und zwar umso mehr, als es sich dabei, wie wir noch sehen werden, um ein Thema handelt, das Schülerinnen und Schülern in theoretischer Hinsicht leicht zugänglich ist.

Sucht man nach einschlägigen Publikationen, in denen eine Verbindung von Linguistik und Deutschunterricht hergestellt wird, dann findet man nur wenige. Das heißt nicht, dass es nicht Vorstöße in dieser Richtung gibt, doch firmieren diese meist unter anderem Vorzeichen. Oft wird bereits im Titel Bezug genommen auf Bezeichnungen, die für Lern- bzw. Kompetenzbereiche aus dem Deutschunterricht stehen (z. B. Reflexion über Sprache, Sprachbetrachtung, Sprachreflexion, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen), als Ausgangspunkt wird also die unterrichtliche Situation genommen. Das wird u. a. damit begründet, dass im Unterricht die Förderung der sprachlichen Kompetenzen im Zentrum steht, nicht die Vermittlung von linguistischem Fachwissen. Eine Ausnahme ist das von Björn Rothstein herausgegebene Bändchen „Linguistische Inhalte im Deutschunterricht. Studentische Stimmen zu einem umstrittenen Thema“ aus dem Jahr 2010. Hier lässt schon der Titel vermuten, dass es im Buch um die Annäherung von Linguistik und Deutschunterricht geht.<sup>3</sup> Wie der Herausgeber in seinem Vorwort schreibt, soll gezeigt werden, dass „trotz lauter Unkenrufe die Sprachwissenschaft selbst ein spannender Gegenstand des Unterrichts“ sein kann. Eine andere Ausnahme stellt der Beitrag von Ursula Bredel (2010) mit dem Titel „Sprachbegriffe und Sprachthematisierung – Das Verhältnis von Linguistik, Sprachdidaktik und Schule“ dar, in dem die Situation der Sprachdidaktik reflektiert wird und die „sich fremd gegenüberstehenden Denkstile“ (2010: 48) in Linguistik, Sprachdidaktik und Schule vorgestellt werden. Erwähnen möchte ich in diesem Zusammenhang auch, dass die *Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft* (DGfS) im Jahr 2004

.....

3 Schlägt man das Buch dann auf, stellt man fest, dass hier nicht grundsätzliche Fragen zum Verhältnis von Linguistik und Schule thematisiert werden, sondern auf der Basis studentischer Beiträge gezeigt wird, wie linguistisch relevante Themen im Unterricht behandelt werden können (z. B. die Verbzweitstellung in *weil*-Sätzen oder der Gebrauch des Konjunktiv II).

ihre Mainzer Jahrestagung unter das Rahmenthema „Linguistik in der Schule“ stellte und ein Jahr später zusammen mit der Johannes Gutenberg-Universität Mainz einen Workshop zum selben Thema ausrichtete. Darüber hinaus wird seit dieser Zeit von DGfS-Mitgliedern eine „Lehramtsinitiative“ organisiert, die u. a. dazu dient, am Rande der Jahrestagungen interessante Veranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer anzubieten.

Es gibt also durchaus Bestrebungen, das „prekäre Verhältnis“ (wie Albrecht Bremerich-Vos es in einem Beitrag aus dem Jahr 2003 nennt) von Linguistik, Sprachdidaktik und Schule wieder zu thematisieren, zu verbessern und die Linguistik stärker an die Schule bzw. an die Lehrpersonen heranzuführen (im übertragenen und wörtlichen Sinne des Wortes). Und auch in den Schulen scheut man nicht mehr nur vor dem Wort *Linguistik* zurück. Als Beispiel hierfür sei das „Linguistische Portal“ der Kantonsschule Zug (Schweiz) genannt (vgl. dazu Stirnemann 2011). Dabei handelt es sich um ein Schulfach, das im achten Schuljahr angeboten wird und insgesamt neun Module (1. Laut und Schrift, 2. Gesichter der Wörter, 3. Syntax, 4. Semantik, 4. Fremde Sprachen, 6. Pragmatik, 7. Kommunikation, 8. Soziolinguistik, 9. Sprachwandel) umfasst. Zur Konzeption dieses Faches findet man im Lehrplan den folgenden Hinweis: „Die didaktische Konzeption des Faches zielt darauf ab, ein Basiswissen zum Thema Sprache(n) zu schaffen. Auf diesem Vorwissen können die anderen Sprachfächer aufbauen; erst durch Vorwissen wird sinnvolles Weiterlernen möglich“ (siehe unter [www.ksz.ch](http://www.ksz.ch) > Dokumente > Lehrpläne).

Auf das Linguistische Portal werde ich an späterer Stelle zurückkommen, hier sei nur so viel gesagt: So viele Jahre, nachdem die Linguistik in der Schule in Misskredit geraten ist, wagt man es nun wieder – um mit Georg Christoph Lichtenberg zu sprechen – „neue Blicke durch die also alten Löcher zu werfen“, d. h. linguistische Themen – im Unterricht zu behandeln und dies auch offen so zu benennen. Ein Grund dafür mag sein, dass nach den Ergebnissen der ersten PISA-Studie, die im Jahr 2000 publiziert wurden, in der Deutschdidaktik die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler stärker in den Fokus rückten und man sich von der Linguistik für die Vermittlung dieser Kompetenzen neue Impulse erhoffte. Diese Vermutung liegt auch nahe, wenn man den Ankündigungstext zur oben erwähnten DGfS-Jahrestagung liest. Dieser Text ist keineswegs nur ein Plädoyer für den Einbezug linguistischer Themen

in den Deutschunterricht. Vielmehr wird primär darauf Bezug genommen, dass Forschungsergebnisse aus der Linguistik für die Unterrichtspraxis (z. B. für das Lesen- und Schreibenlernen) nutzbar gemacht werden sollten:

Dieses Thema ist von größtem Interesse für Öffentlichkeit und Wirtschaft, und dies nicht erst seit der PISA-Studie. So wird von Arbeitgebern immer wieder geklagt, dass die SchulabgängerInnen über mangelnde Kenntnisse der Rechtschreibung und Grammatik verfügen, dass sie oft nicht in der Lage sind, einfache Texte zu verstehen oder zu verfassen, dass sie Schwierigkeiten haben, sich mündlich angemessen und verständlich auszudrücken. Wir wollen auf dieser Fachtagung aus der Perspektive der Sprachwissenschaft untersuchen, worin die Gründe dafür liegen und welche Möglichkeiten Hochschule und Schule bieten, die Situation zu verbessern. So könnte man beispielsweise daran denken, neueste Erkenntnisse über die Prozesse des Lesen- und Schreibenlernens für die Unterrichtspraxis zu verwenden, die sprachbezogenen Schulfächer besser miteinander zu vernetzen und die faktische Situation der Mehrsprachigkeit in den meisten Schulklassen stärker zu berücksichtigen. [...] Ergänzend werden Plenarvorträge stattfinden sowie eine Podiumsdiskussion zum Thema, die verschiedenen Aspekten des Themas (Schule, Hochschule, Politik, Bildungsforschung, etc.) Rechnung trägt. Wir wünschen uns daher, dass nicht nur SprachwissenschaftlerInnen, sondern auch LehrerInnen den Weg an die Johannes Gutenberg-Universität Mainz finden und sich von den Diskussionen angeregt fühlen. <http://www.uni-mainz.de/dgfs2004/> <Zugriff am 23.01.2012>

Einer der Plenarvorträge, die anlässlich dieser Jahrestagung zum Thema „Linguistik in der Schule“ gehalten wurden, stammt von dem Linguisten Peter Eisenberg. Im selben Jahr noch wurde dieser Vortrag unter dem Titel „Wieviel Grammatik braucht die Schule?“ in einer fachdidaktischen Zeitschrift veröffentlicht. Eisenberg gibt in seinem Beitrag zu bedenken, dass angehende Lehrer oft die Frage stellen würden: „Und wie sollen wir das unseren Schülern

beibringen?“<sup>4</sup> Seine Antwort darauf ist so lapidar wie wahr: „Davon müssen wir wegkommen. Unsere Lehrer sollen in die Lage versetzt werden, ihr Wissen zu gebrauchen, ohne es unbedingt preiszugeben“ (Eisenberg 2004: 19). Der Maßstab ist also nicht, was im Unterricht tatsächlich vermittelt werden kann; wichtiger sei, so Eisenberg, dass die Lehrer über ein umfassendes Wissen verfügen, aus dem sie für ihren Unterricht schöpfen können.

Damit komme ich zum letzten Punkt, der eine grundsätzliche Frage zum Verhältnis von Linguistik und Schule betrifft und hier angesprochen werden soll: Auf welche Konzepte kann man zurückgreifen, wenn man eine Verbindung zwischen diesen beiden Polen herstellen will? Folgt man dem Überblicksartikel von Eichler/Henze (1990) zum Thema „Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik“, dann lassen sich hier drei Wege unterscheiden. Es sind dies die Umsetzungsdidaktik, die Anwendungsdidaktik und die erfahrungsorientierte Didaktik. Diese werden im Folgenden in Anlehnung an die auf Eichler/Henze (1990) aufbauenden Beiträge von Michael Becker-Mrotzek (1997) und Hartmut Günther (1998) charakterisiert: Die Umsetzungsdidaktik (auch Abbilddidaktik genannt) zeichnet sich dadurch aus, dass fachwissenschaftliche Themen direkt in den Unterricht übernommen werden. Das war v. a. Ende Anfang der 1970er-Jahre der Fall, also zu Zeiten der oben geschilderten Linguistisierung, als sich die Linguistik an den Universitäten etablierte und in der Forschung die Generative Grammatik (damals: die Generative Transformationsgrammatik, gTG) ihren Aufschwung nahm. Bekanntlich versuchte man zu dieser Zeit, Elemente aus der Generativen Grammatik Eins-zu-Eins in den Deutschunterricht zu transportieren, was, wie Ursula Bredel (2010: 50) kritisch schreibt, „wesentlich von der Sprachdidaktik, dem dritten Denkkollektiv, vorangetrieben wurde, die sich lange als Vermittlungsinstanz zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ verstand und von den beschriebenen Denkkollektiven dasjenige mit der größten Adaptionfähigkeit zu sein scheint.“ So findet man in dem genannten Buch von Bünting/Kochan (1973) zahlreiche Argumente dafür, dass

.....

- 4 Über ähnliche Erfahrungen berichtet Björn Rothstein in seinem Vorwort zu dem bereits erwähnten Sammelband. Er schreibt: „Wer etwa Generative Syntax unterrichtet, wird sich immer wieder die Frage nach dem Sinn solcher Lerninhalte für Lehramtsstudierende gefallen lassen müssen.“

„Beschreibungsweise und Erkenntnisse der TG über syntaktische Strukturen [...] für die didaktische Grammatik mit Gewinn einzusetzen“ sind (1973: 213). Ein Argument, das die beiden Autoren anführen, ist, dass „die Grundmuster der Syntax anschaulich gemacht werden können durch die Formationsregeln und die Stammbäume“ (Bünting/Kochan 1973: 213). Dieser Ansatz wurde von Detlef C. Kochan in einem Sprachbuch des Schrödel-Verlags („Sprache und Sprechen“) aus dem Jahr 1972 denn auch praktisch umgesetzt: Bereits in der Ausgabe für das 5. Schuljahr werden hier Sätze in NP und VP zerlegt und Phrasenstrukturregeln eingeführt.

Wie Michael Becker-Mrotzek (1997: 18) rückblickend schreibt, wurde diese Linguistisierung des Deutschunterrichts „sehr schnell – etwa ab 1970 – wieder aufgegeben.“ Die Umsetzungsdidaktik scheiterte zwar nicht so schnell, wie Becker-Mrotzek angibt (vgl. die Erscheinungsjahre der oben genannten Arbeiten); und sie scheiterte auch nicht definitiv, wie ich weiter unten noch zeigen werde. Fakt aber ist, dass ein anderer Ansatz inzwischen mehr Zuspruch findet und auch dem oben zitierten Ankündigungstext zur DGfS-Tagung 2004 zugrunde liegt: die Anwendungsdidaktik. Ihr Kennzeichen ist, dass linguistische Erkenntnisse herangezogen werden, um Unterrichtsprozesse zu reflektieren (z. B. die Modalitäten der Schüler-Lehrer-Kommunikation) und auf dieser Basis die Unterrichtsmethoden zu optimieren. Becker-Mrotzek (1997: 18) kommentiert diesen Ansatz folgendermaßen: „Linguistik wird so nicht unmittelbar zum Gegenstand des Unterrichts, sondern beeinflusst seine Inhalte und Methoden.“ Die Linguistik findet hier also nur noch mittelbar Eingang in den Unterricht. Dies gilt auch für die erfahrungswissenschaftlich ausgerichtete Sprachdidaktik, die noch einen Schritt weiter geht und sprachdidaktische Konzepte auf der Basis empirischer Untersuchungen zu entwickeln versucht. Im Zentrum steht dabei, wie Becker-Mrotzek (1997: 21) als einer der Hauptverfechter dieses Ansatzes schreibt, „die empirische Rekonstruktion authentischer Wirklichkeitsbeobachtung.“

Hartmut Günther (1998) führte in seiner Kölner Antrittsvorlesung die Überlegungen von Michael Becker-Mrotzek noch weiter, indem er die Forderung aufstellte, dass empirische Forschungen zum Unterrichtsgeschehen nicht nur einen Rückfluss in die Sprachdidaktik, sondern auch in die Sprachwissenschaft haben sollten (so z. B. wenn es um die Frage gehe, wie die Systematik

der satzinternen Großschreibung am besten beschrieben werden kann). Auch dieser Ansatz wurde kritisch gesehen (vgl. dazu Bremerich-Vos 2003), es ist aber derjenige, der unter Sprachdidaktikern bis heute – im Vergleich zur Umsetzungsdidaktik – das höhere Ansehen genießt. So kommentierte Hartmut Günther (1998: 25) damals kritisch: „Gemeinsam ist den Umsetzungsansätzen – durch die Fachwissenschaft werden die Fakten geklärt, die dann vom ‚Praktiker‘ umgesetzt oder angewandt werden müssen – ein systematisches Fehldenken.“ Und Albert Bremerich-Vos (2003: 286) hielt fest: „In neueren Darstellungen der Historie der Sprachdidaktik wird diese Version verworfen, sogar gleichsam als Teil der *Vorgeschichte* (Hervorhebung i. O.) einer eigentlich wissenschaftlichen Didaktik behandelt.“

Ich selbst werde hier dennoch an die Umsetzungsdidaktik anknüpfen – und damit auch einen Vorstoß machen, sie zu rehabilitieren. Denn: Es gibt Forschungsthemen, die unter bestimmten Bedingungen im Sprachunterricht auf der Sekundarstufe II durchaus zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden können. Das gilt nicht für die theoretischen Verästelungen der Generativen Grammatik, die immer noch als Negativbeispiel herangezogen werden, wenn von einer Umsetzungsdidaktik die Rede ist. Es gilt aber für andere Themenfelder aus der Grammatikforschung (s. dazu ausführlich Dürscheid 2010) und es gilt auch für die Schriftlinguistik. Welche Teilbereiche hierunter fallen und wie diese Eingang in die Schule finden können, wird Gegenstand der folgenden Abschnitte sein.

### 3 Die Schriftlinguistik als wissenschaftliche Disziplin

Wie bereits angedeutet, ist die Schriftlinguistik keine fest umrissene, in der Fachwissenschaft fraglos anerkannte linguistische Disziplin. So schreibt Oliver Rezec (2009: 8) in seiner Dissertation:

Falls man die Schriftlinguistik überhaupt als etablierte Disziplin bezeichnen darf, so ist sie dies noch nicht lange. Der größte Teil der – fast ausschließlich graphematisch und orthographisch orientierten – Forschungsbemühungen datiert auf die letzten vier Jahrzehnte. Bis heute

ist es der Schriftlinguistik noch nicht einmal gelungen, eine allgemein akzeptierte und widerspruchsfreie Definition ihres Grundbegriffs zu etablieren.

Rezec (2009: 9) führt weiter aus, dass „die grundlegende Einheit der Schrift, das Graphem [...], üblicherweise stillschweigend mit drei Funktionen zugleich beladen“ werde. In der Tat ist es so, dass es in der Forschung verschiedene Auffassungen zum Graphembegriff gibt (vgl. dazu ausführlich das Kap. „Graphematik“ in Dürscheid 2006: 125–162). Die einen verstehen unter einem Graphem nichts anderes als die schriftliche Repräsentation eines Phonems, die anderen fassen darunter die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit des Schriftsystems, wieder andere weisen darauf hin, dass eine solche Definitionen nur in einer Alphabetschrift Gültigkeit habe und der Graphembegriff deshalb weiter gefasst werden müsse. Grundsätzlich ist zu Rezecs Bemerkung aber anzumerken, dass auch andere Subdisziplinen der Linguistik keine „allgemein akzeptierte“ Definition ihres Grundbegriffs haben und dennoch unbestritten als eigene Disziplin gelten. So ist es in der Textlinguistik keineswegs geklärt, wie die sprachliche Einheit „Text“ zu definieren ist. Handelt es sich dabei um geschriebene Äußerungseinheiten? Fallen gesprochen-sprachliche, monologische Äußerungen nicht auch unter den Textbegriff? Sind Bilder nicht auch Texte und folglich ebenfalls Gegenstand der Textlinguistik? Auch hier sind viele Fragen offen; und je nach Erkenntnisinteresse wird man in der Begriffsbestimmung einen anderen Schwerpunkt legen. Ohnehin zeichnet sich die Wissenschaftlichkeit einer Disziplin nicht dadurch aus, dass sie ihre Grundbegriffe allgemein akzeptiert und widerspruchsfrei definieren kann. Gerade in der Komplexität solcher Begriffe liegt einer der Gründe, warum man sich wissenschaftlich mit ihnen befasst.

Werfen wir an dieser Stelle noch einen Blick auf die Forschungsbemühungen in der Schriftlinguistik, die sich Rezecs Angaben zufolge fast ausschließlich an der Graphematik und Orthographie orientierten. Mittlerweile gibt es dazu immer mehr Forschungsarbeiten (vgl. beispielsweise die Publikationen von Martin Neef, Nanna Fuhrhop, Ursula Bredel oder Beatrice Primus). Es sind dies aber nicht die einzigen Themen, die in den Bereich der Schriftlinguistik fallen. Neue Themenfelder treten hinzu (z. B. die Typographie), andere haben