

Björn Rothstein

Sprachintegrativer Grammatikunterricht

Zum Zusammenspiel von
Sprachwissenschaft und
Sprachdidaktik im Mutter- und
Fremdsprachenunterricht

2., unveränderte Auflage

STAUFFENBURG

Linguistik

STAUFENBURG

Linguistik

Band 51

Björn Rothstein

Sprachintegrativer Grammatikunterricht

**Zum Zusammenspiel von
Sprachwissenschaft und
Sprachdidaktik im Mutter- und
Fremdsprachenunterricht**

2., unveränderte Auflage

**STAUFFENBURG
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Habilitationsschrift an der Universität Stuttgart

2., unveränderte Auflage 2022
© 2022 · Stauffenburg Verlag GmbH
Postfach 25 25 · D-72015 Tübingen
www.stauffenburg.de

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

ISSN 1430-4139
ISBN 978-3-95809-164-1

meinen Eltern Renate und Dr. Sigurd Rothstein
und meinen Großeltern Irma und Franz Theim
und Cecilia (Kickan) und Berth Rothstein

Inhaltsverzeichnis

Kap. 1: Hinführung zum Thema	11
1. Sprachwissenschaft vs. Sprachdidaktik	11
2. Das Anliegen dieser Studie	18
3. Muttersprache vs. Fremdsprache	20
4. Explizites vs. implizites grammatisches Wissen	22
5. Zum Aufbau der Studie	22
Kap. 2: Analyse der Konjunktive und des <i>imparfait</i> und <i>conditionnel</i>	23
1. Einleitung	23
2. Ein funktionaler Ansatz	24
3. Zur Modusanalyse à la Reichenbach	29
4. Die einzelnen Modi des Deutschen	39
5. Ein erweitertes Funktionalmodell	49
6. Die Verdrängung des Konjunktivs II durch den Konjunktiv III	58
7. Zwischenzusammenfassung	59
8. Das Französische	61
8.1 Das französische Verbalparadigma	61
8.2 Das <i>imparfait</i>	63
8.3 Das <i>conditionnel</i>	73
8.4 Varietätenlinguistische Funktionen	74
8.5 Zwischenzusammenfassung	75
9. Vergleich mit dem Deutschen	76
10. Ausblick	78
11. Was bleibt von der Analyse bei der unterrichtlichen Umsetzung übrig?	79

Kap. 3: Der Unterrichtsgegenstand Grammatik: Legitimation qua Institution	83
1. Einleitung	83
2. Lehrpläne – Definition und Gebrauch	84
3. Zwei Fallstudien zum Grammatikkanon im Lehrplan	86
4. Eine Fallstudie zur konkreten Ausführung des Lehrplans	93
5. Modalität im Französischunterricht	98
6. Zusammenfassung	99
Kap. 4: Zum sprachlichen Entwicklungsstand von Gymnasiasten: das Beispiel Konjunktiv II	101
1. Einleitung	101
2. Zur Dauer des Spracherwerbs	101
3. Bisherige Untersuchungen	105
3.1 Erwerb von Modalität	105
3.2 Erwerb der Funktion Redewiedergabe	106
3.3 Erwerb der Funktionen zum Ausdruck von Möglichkeit	107
4. Eine Fallstudie	109
4.1 Einleitung	109
4.2 Indirekte Rede	109
4.3 Konditionalsätze	114
4.3.1 Typen von Konditionalsätzen	114
4.3.2 Kompetenz bei Konditionalsätzen	116
4.4 Vergleichsdaten	120
4.5 Eine Fragebogenstudie	123
4.6 Ein „Experiment“ zum Konjunktiv in der Schriftsprache	128

5. Zusammenfassung	130
Kap. 5: Der Unterrichtsgegenstand Grammatik: fachdidaktische Legitimation	131
1. Einleitung	131
2. Der Konjunktiv als legitimer Unterrichtsgegenstand	132
3. Was macht Grammatikunterricht notwendig?	136
4. Zusammenfassung	151
Kap. 6: Motivation im Grammatikunterricht	153
1. Einleitung	153
2. Motivation	154
3. Gegenstandsbezogene Motivationsproblematik	155
4. Ansätze in der Motivationspsychologie	158
5. Der integrative Deutschunterricht	161
6. Eine Fragebogenuntersuchung	162
7. Zusammenfassung	166
Kap. 7: Grammatik im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht	169
1. Einleitung	169
2. Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik	170
3. Methoden des Grammatikunterrichts	170
3.1 Altsprachlich orientierter Grammatikunterricht	170
3.2 Strukturalistisch orientierter Grammatikunterricht	173
3.3 Sprachsystemisch orientierter Grammatikunterricht	175
3.4 Kommunikativ orientierter Grammatikunterricht	178
3.5 Kognitiv orientierter Grammatikunterricht	186

3.6	Korpuslinguistisch orientierter Grammatikunterricht	189
3.7	Konglomerativer Grammatikunterricht	190
3.8	Zusammenfassung	193
3.9	Kritik an den Grammatikunterrichtskonzeptionen	194
4.	Schulischer Grammatikunterricht	195
5.	Sprachintegrativer Grammatikunterricht	199
5.1	Begründung	199
5.2	Lernziele	201
5.3	Methoden	202
5.4	Ort	203
5.5	Inhalte	204
5.6	Organisatorische Voraussetzungen	205
6.	Konkretisierung	206
6.1	Inhalt	206
6.2	Lernziele	208
6.3	Ort	208
6.4	Begründung	208
6.5	Durchführung	209
Kap. 8:	Anstelle einer Zusammenfassung	219
	Bibliographie	221
	Anhang	237

Kapitel 1

Hinführung zum Thema¹

In unserer Familie gab es keine klare Trennungslinie zwischen Religion und Fliegenfischen.

Maclean, Norman, *Aus der Mitte entspringt ein Fluss*, Frankfurt: W. Krüger Verlag, 1991: 7.

1. Sprachwissenschaft vs. Sprachdidaktik

Am Anfang mag eine persönliche Erfahrung stehen, die mich tief geprägt hat und letztlich Auslöser für diese Studie gewesen ist. Als ich im Kreise von Linguisten, die sich mit der theoretischen Sprachwissenschaft beschäftigen, einmal äußerte, dass ich mich auch für Sprachdidaktik interessiere, wurde ich belächelt und ich fühlte mich wie ein kleiner Junge, der gerade einen gewaltigen Fauxpas begangen hatte. Einige Zeit später bemerkten die Teilnehmer einer anderen Konferenz, dass ich im Bereich der formalen Sprachwissenschaft promoviert bin. Man rümpfte die Nase. Ich stellte fest, dass man es wohl keinem recht machen kann, und wunderte mich über diesen Grabenkampf zwischen Sprachwissenschaft und -didaktik.

Doch zunächst eine Präzisierung: Unter theoretischer Sprachwissenschaft bzw. theoretischer Linguistik verstehe ich diejenige Disziplin der Linguistik, die sich mit ihren Kerngebieten auseinandersetzt. Dazu zählen die Semantik, die Morphologie, die Phonetik und die Syntax. Die Rolle der Pragmatik ist hier bereits umstritten, ich zähle sie hier aber zu den linguistischen Kernbereichen. Die Beschäftigung mit diesen Gebieten kann nun auf formale oder nicht-formale Art erfolgen. (Morpho-)Syntaxtheorien wie der Minimalismus, die Distributed Morphology oder die HPSG arbeiten beispielsweise in der Regel sehr formal. Sie stellen ihren Argumentationsweg und ihre Ergebnisse mit Hilfe bestimmter Formalisierungen dar. Ich nenne diese Art der Linguistik im Folgenden formale Sprachwissenschaft. Neben den Kerngebieten Semantik, Morphologie, Phonetik, Syntax und Pragmatik gibt es eine Reihe weiterer Bereiche, die häufig in Form der sogenannten Bindestrichlinguistiken existieren. Dazu gehören etwa die Soziolinguistik oder die Variationslinguistik. Diese Gebiete zähle ich zum Bereich der angewandten Sprachwissenschaft. Sie geht in ihrem Grundanliegen über die fünf Kernbereiche der theoretischen Sprachwissenschaft hinaus. Sie sucht in der Regel nach ihren Anwendungsmöglichkeiten oder verbindet in Form von – zumindest ursprünglich geplanten – interdisziplinären Ansätzen die theoretische Sprachwissenschaft oder andere Bereiche der Sprachwissenschaft mit anderen wissenschaftlichen Disziplinen. Demnach grenze

¹ Ich danke meinen Habilitationsgutachtern Achim Stein, Jürgen Pafel und Angelika Wöllstein, meinen Schülern und meinen ehemaligen Lehrerkollegen, Sandra Hiller und Jacqueline Thißen für die Formatierung, Frauke Buscher und Eva Richter fürs Lektürelesen, Véronique, Coralie und Fabian für einfach alles.

ich die theoretische von der angewandten Sprachwissenschaft durch ihre Inhalte ab. Auch im Bereich der angewandten Sprachwissenschaft sind Formalisierungen möglich, etwa bei der Untersuchung des Spracherwerbs. Themen der formalen Sprachwissenschaft können damit aus den Bereichen der theoretischen oder der angewandten Sprachwissenschaft stammen.

Die Sprachdidaktik betrachte ich als ein Gebiet der angewandten Linguistik. Sie arbeitet zum Teil nach eigenständigen wissenschaftlichen Methoden und zum Teil mit entlehnten Methoden aus Bezugswissenschaften wie etwa der Lern- und der Motivationspsychologie und der Pädagogik. Damit spreche ich der Sprachdidaktik eindeutig den Status einer wissenschaftlichen Disziplin zu, die sich im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft und anderen Bezugswissenschaften zumindest in meinen Augen etabliert hat.

Wenn man wie ich mit Distributed Morphology und Discourse Representation Theory irgendwo im Land der formalen Sprachwissenschaft aufgewachsen ist, so ist ein Sprung auf den Kontinent der Sprachdidaktik nicht gerade naheliegend. Er scheint aber geradezu notwendig – nicht nur, weil auch formale Sprachwissenschaftler Lehramtsstudenten ausbilden und man sich fragen darf, was diese mit Minimalismus eigentlich anfangen sollen, sondern auch, weil sich interessante Wechselwirkungen zwischen diesen beiden Wissenschaften einstellen, wenn man sie nur sucht.

Es gab immer wieder Linguistisierungsversuche der Sprachdidaktik und des Deutschunterrichts. Im Zuge der Euphorie um die Chomskyanische Transformationsgrammatik glaubte man für kurze Zeit, diese auch in den Deutschunterricht integrieren zu müssen. Nach der pragmatischen Wende gegen 1970 wurden Stimmen laut, die die Pragmatisierung des Sprachunterrichts verlangten, und schließlich hört man neuerdings immer mehr Rufe nach einer unterrichtlich verwendbaren Textlinguistik. Es wirkt dabei häufig so, als sei die Sprachdidaktik lediglich eine Abbildung der Sprachwissenschaft. Schlimmer noch: Vielerorts wird die Sprachdidaktik als ein „Schmuddelkind“ der Sprachwissenschaft betrachtet (vgl. die Diskussion in Peyer et al.: 1996, 9).

Diese Meinung wird sicher nicht von allen Linguisten geteilt. Es gibt durchaus ernsthafte Bemühungen, sich aus sprachwissenschaftlicher Sicht mit der Sprachdidaktik zu befassen. Dies belegen viele Publikationen und die noch relativ junge Lehramtsinitiative der *Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft*. Dennoch: Kreise, die einen sehr formalen Ansatz innerhalb der Sprachwissenschaft befürworten, scheinen sich in der Regel wenig mit didaktischen Fragen zu beschäftigen. Zumindest finden sich nur bei wenigen der führenden Köpfe sprachdidaktische Beiträge in ihren Publikationslisten. Und wenn solche verfasst werden, dann sehr häufig aus rein sprachdidaktischer Perspektive, ohne mit einem formalen Rahmen zu operieren. Werden dennoch Arbeiten geschrieben, die versuchen, formale Sprachwissenschaft – etwa Morphologie oder Syntax – mit sprachdidaktischen Fragen zu verbinden, so entsteht in der Regel wie etwa bei Lawrenz (2006) ein Bruch zwischen dem formalen, theoretischen und dem angewandten Teil. Sollen formale Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik daher getrennte Wege gehen?

Ich diskutiere im Folgenden drei Punkte, an denen sich die beiden Wissenschaften zusammenfinden, sich gleichzeitig jedoch stoßen, und die letztlich konstituierend für ihr Verhältnis sind. Es geht um die Inhalte und die Methoden von Sprachdidaktik und Linguistik sowie um die Mentalität der dazugehörigen Wissenschaftler.

Inhaltlicher Berührungspunkt zwischen Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft ist die Sprache. Beide Wissenschaften haben sie, wenn auch unter verschiedener Perspektive, zum Gegenstand. Und letztlich geht es beiden darum, Wissen über die Sprache zu vermitteln. Aus der Vogelperspektive betrachtet, unterscheiden sich ihre Methoden nicht wesentlich. Während sich die Sprachwissenschaft spätestens infolge der korpuslinguistischen Wende zumindest eine empiriebasierte Vorgehensweise erarbeitet hat und weiterhin erarbeitet, werden auch bei der Sprachdidaktik immer häufiger Stimmen laut, die nach empirischen Forschungsmethoden verlangen. Die grundlegende Mentalität der Sprachwissenschaftler und Sprachdidaktiker ist nicht so verschieden, wie man gemeinhin annimmt. Sie interessieren sich beide für die Sprache. Das wären die Gemeinsamkeiten. Weitaus mehr lässt sich zu den Unterschieden sagen.

Der Sprachwissenschaft geht es um die Erklärung des „Baus der Sprache“, den Sprachdidaktikern vor allem um die Vermittlung von sprachlichen Strukturen bzw. von Sprachreflexionsfähigkeit. Hier könnte man sich im Wesentlichen noch einigen: Die Sprachwissenschaft erklärt, die Sprachdidaktik vermittelt das Erklärte. Doch bei so einer einfachen Abbilddidaktik der Fachwissenschaft kann man es nicht belassen. Machen wir uns das am Beispiel der formalen Linguistik klar. Eine Abbilddidaktik ist schon aus praktischen Gründen nicht möglich, weil für viele Sprachdidaktiker die Ergebnisse der formalen Sprachwissenschaft aufgrund ihres aufwendig zu erlernenden Formalismus nicht verständlich sind. Wolfgang Klein diskutiert in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Formalisierungen. Ihm geht es eigentlich um das Verhältnis von Literaturwissenschaft und Linguistik, aber mir scheinen seine Überlegungen durchaus auf die Relation von Sprachdidaktikern und Sprachwissenschaftlern übertragbar. Klein schreibt also:

Hundertfünfzig Jahre nach Newton schreibt David Hume im letzten Abschnitt seiner *Enquiry concerning human understanding*, ein Buch, das weder neue empirische Fakten enthalte noch mathematische Aussagen, sei wertlos und gehöre ins Feuer. Das ist vielleicht etwas übertrieben (einmal ganz abgesehen davon, dass Humes eigene Bücher unter Einschluss der *Enquiry* weder neue empirische Tatsachen noch mathematische Aussagen enthalten). Aber es macht deutlich, wie schnell sich die Mathematisierung durchgesetzt hat, und es macht deutlich, welch hohen Status solche Methoden in vielen Wissenschaften haben. Man kann es etwas zugespitzt so formulieren:

Formalisierungen signalisieren einen hohen Rang in der Hackordnung
der Wissenschaften.

Diese Einschätzung setzt sich innerhalb einer Wissenschaft fort: je weiter mathematisiert die Erkenntnisse sind, umso weiter fortgeschritten ist der Teilbereich. Das schlägt sich in drei recht unterschiedlichen Haltungen nieder:

1. Manche meinen, dass so vorzugehen die eigentlich wissenschaftliche Methode ist; andere Darstellungsformen sind zumindest unterlegen, vielleicht gar nur Vorstufen der wissenschaftlichen Aufarbeitung selbst.
2. Manche, die solche Methoden nicht verwenden und auch in der Regel nicht verstehen, fühlen sich unterlegen.
3. Andere aber reagieren mit Abneigung. Diese Einstellung findet sich nicht nur unter Literaturwissenschaftlern, sondern durchaus auch unter Linguisten. (Klein: 2008, 21)

Mir scheint, dass formale Sprachwissenschaftler viel zu häufig von Kleins Fall 1 ausgehen und Sprachdidaktiker wie in 2 und 3 denken. Wenn Sprachwissenschaftler eine für Außenstehende unverständliche, weil aufs Maximum ausgerichtete formalisierte Sprache

verwenden, so sind ihre Forschungsergebnisse für Sprachdidaktiker, die diese Methoden nicht beherrschen, unverständlich. Achtung: Es soll im Folgenden jedoch nicht darum gehen, die eine oder die andere Seite zu anderen Methoden oder zu mehr Aufwand zu „nötigen“. Vielmehr soll ein möglicher gemeinsamer Nenner, der beiden Seiten von Nutzen ist, herausgearbeitet werden. Um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen: Ich habe nichts gegen Formalisierungen, aber ich betrachte sie nur dann als notwendig, wenn sie etwas leisten können, was wir durch eine nicht-formalisierte Sprache nicht erklären können.

Klein (2008) diskutiert die Vorbehalte von Linguisten gegenüber Literaturwissenschaftlern, und auch hier liegt eine interessante Parallele zu unserem Thema vor. Der Literaturwissenschaftler wird nämlich allzu oft der Status einer exakten Wissenschaft abgesprochen, ein Vorwurf, der bei der Gegenseite natürlich Bestürzung hervorruft. Auch Sprachdidaktiker müssen sich häufig anhören, ihre Arbeit bestünde nur aus einer Rezeptologie für den Unterricht, die bar jeder wissenschaftlichen Grundlage sei. Damit lassen sich keine Freundschaften schließen. Peyer et al. (1996, 45) stellen die Vorwürfe der Linguisten an Praktiker – Praktiker, nicht Sprachdidaktiker! – und umgekehrt sehr deutlich zusammen:

LinguistInnen sagen:	PraktikerInnen sagen:
Wir haben interessante Informationen über alte und neue Wissensbereiche anzubieten. Was ihr wißt, ist vorläufig und wird von uns laufend ergänzt und revidiert. Daß solche Neuigkeiten für euch relevant sind, versteht sich von selbst. Ihr sollt deshalb ein lebhaftes Interesse daran haben, von uns Neues zu erfahren. Manchmal seid ihr undankbar.	Wir haben eigene Traditionen des Wissens und des Wissenswerten entwickelt. Um sinnvoll arbeiten zu können, dürfen wir dieses Wissen nicht zu sehr in Frage stellen. Wenn ihr neues Wissen liefert, das nur theoretisch legitimiert und fundiert ist, sind wir eher skeptisch. Ihr versteht das nicht.
Wenn wir euch über Neuigkeiten informieren und ihr gut zuhört, sind Änderungen in der Praxis kein Problem mehr. Das bißchen konkrete Umsetzung ergibt sich von selbst – seid nicht so träge und mißtrauisch.	Wir erwarten, daß ihr uns nicht nur inhaltlich informiert, sondern uns auch Hinweise für die Umsetzung von neuem Wissen gebt. Ihr als Fachleute für das Wissen seid auch für Vereinfachungen und stufengerechte Aufbereitung etc. mit verantwortlich. Tut nicht so abgehoben.
Unser Ziel ist, Beobachtungen von konkreten Phänomenen möglichst zu verallgemeinern, auf die Gefahr hin, daß Einzelheiten dabei aus dem Blick geraten.	Wir sind durchaus an Reflexion und grundsätzlichen Fragen interessiert, wichtiger ist uns aber der konkrete Fall, dem wir morgen im Schulzimmer wieder begegnen.

Damit ist auch schon die Mentalität als Abgrenzung zwischen Sprachdidaktik und Linguistik thematisiert. Häufig verstehen sich Anhänger von sehr formal fundierten Herangehensweisen – auf fachlicher Ebene! – nicht besonders gut mit Freunden sprachdidaktischer Fragen.

Gut, möchte man sagen. Man will ja auch keinen zwingen. Dann gehen Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft eben getrennte Wege. Und dennoch sprechen einige Gründe für eine engere Zusammenarbeit zwischen beiden:

- Es ist schon aus Überlebensgründen im Interesse der Sprachwissenschaft, wenn sie sich in das Bewusstsein breiter Bevölkerungsanteile bringt. Öffentlichkeitsarbeit ist dabei unbedingt notwendig. Und Öffentlichkeitsarbeit findet am einfachsten in der Schule statt, also bei der unterrichtlichen Vermittlung von sprachtheoretischen Inhalten. Achtung: Es geht dabei nicht darum, Minimalismus in der Schule zu lehren. Aber was spricht dagegen, neurobiologische Grundannahmen der theoretischen und der formalen Linguistik zu lehren und beispielsweise die Entstehung der Sprache aus Sicht Bickertons (1981) unter bewusster Auslassung der Formalismen zu unterrichten? Etablieren sich sprachtheoretische Themen in der Schule, wird die Linguistik als Wissenschaft zwangsweise nach einiger Zeit bekannter sein, als sie heute ist. Und hierfür benötigt die Sprachwissenschaft die Sprachdidaktik.
- Die Linguistik ist hingegen für die Sprachdidaktik insofern von Bedeutung, als sie Analysemethoden für die Sprache bereitstellt, die zum Teil auch im Unterricht Anwendung finden. Es gibt heutzutage keine Konzeption des muttersprachlichen Grammatikunterrichts, die nicht in irgendeiner Art und Weise die Methoden zur Verfügung stellt, mit denen etwa die Wortarten ermittelt werden.
- Vor allem im Bereich des Spracherwerbs ergeben sich deutliche Überschneidungen. Entgegen der weit verbreiteten Meinung, dass der natürliche Erstspracherwerb spätestens bei Eintritt in die Grundschule beendet ist – zumindest was die Phonologie und Morphosyntax der Sprache betrifft –, werden viele Strukturen erst relativ spät gelernt. Hier müssen Sprachdidaktiker wie Lehrkräfte von der Sprachwissenschaft über den sprachlichen Entwicklungsstand ihrer Adressaten aufgeklärt werden bzw. es müssen Methoden bereitgestellt werden, die einen Sprachentwicklungsstand bestimmen helfen.
- Um garantieren zu können, dass die unterrichtlich vermittelten Inhalte auch der empirischen Richtigkeit entsprechen, ist eine sprachwissenschaftliche Kontrolle unabdingbar. Der Konjunktiv II (*sänge*) wird gegenwärtig durch die *würde*-Konstruktion verdrängt. Für Sprachdidaktiker ist es entscheidend, dass sie über diesen Sprachwandelprozess ausreichend informiert sind, bevor sie unterrichtliche Konkretisierungen vorschlagen.
- Bei der zweiphasigen Lehrerausbildung, bei der häufig sprachdidaktische Fragestellungen erst im praktischen Ausbildungsabschnitt angegangen werden, dürfte die Verbindung von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik zumindest für die Lernenden interessant sein. Es dürfte eine starke motivationale Signalwirkung für Studierende haben, wenn ihnen der Nutzen sprachtheoretischer Inhalte für sprachdidaktische Fragestellungen exemplarisch bereits in der ersten Ausbildungsphase vermittelt wird.
- Letztlich kann es zu interessanten Wechselwirkungen zwischen Sprachdidaktik und Sprachwissenschaft kommen. Wenn die Sprachdidaktiker etwa feststellen, dass Fugenmorpheme (*Namen-s-kunde* oder *Namen-kunde*) Schülern Probleme bereiten, so kann dies ein Signal für die Sprachwissenschaft sein, dass hier ein sprachlicher Zweifelsfall vorliegt. Von der Linguistik ermittelte Zweifelsfälle

können andererseits auf ihre empirische Wirklichkeit von der Sprachdidaktik getestet werden.

Kommen wir also zu einem möglichen Verhältnis zwischen Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Die Sprachwissenschaft beschäftigt sich mit der Klärung der Sachverhalte, mit der Analyse der Sprache. Aufgabe der Sprachdidaktik ist die Vermittlung von Sprache. Dabei ist die Sprachdidaktik keine Abbilddidaktik der Sachverhaltsanalyse. Es geht nicht darum, stets dem letzten wissenschaftlichen Stand hinterherzuhecheln. Vielmehr handelt es sich um eine Komplexitätsreduktion der wissenschaftlichen Standardanalyse, die jedoch neben der Vermittlung der linguistischen Inhalte auch andere Kompetenzen wie Ausdrucksfähigkeit etc. zur Aufgabe hat.

Wenn die (formale) Sprachwissenschaft und die Sprachdidaktik überhaupt miteinander ins Gespräch kommen sollen, so muss dies auf der Ebene einer Ausdrucksweise geschehen, die für beide Seiten ohne zu großen Lernaufwand verstehbar ist. Dies gilt insbesondere für die formale Sprache. In einer viel beachteten Studie zum Tempus im Deutschen entwickelt Cathrine Fabricius-Hansen eine relativ einfache Notationsweise der temporalen Bedeutung, die auch für Laien – das sind demnach Sprachwissenschaftler und Sprachdidaktiker, die nicht formal arbeiten – verständlich sein soll. Sie begründet dies wie folgt:

Die heutige Linguistik – auch die germanistische – stellt sich als eine Wildnis verschiedener theoretischer Ansätze und Disziplinen dar, von der wohl die meisten Linguisten lediglich einen gewissen Ausschnitt einigermaßen gut überschauen. Dabei haben einige theoretische Ansätze einen so hohen Abstraktions- und Komplexitätsgrad erreicht, daß sie nur einer ziemlich beschränkten Anzahl von Linguisten zugänglich, verständlich – oder auch schmackhaft, brauchbar – erscheinen dürften. Diese Sachlage ist m.E. in zweierlei Hinsicht bedauerlich. Zum einen wird man als, sagen wir, Normalleser/in dauernd mit Fachliteratur konfrontiert, die von Thema und von der Fragestellung her interessant oder relevant erscheint, die man jedoch bald als unzugänglich beiseitelegen muß; oder man beißt sich mit großer Mühe durch, um am Ende frustriert festzustellen, daß der Aufwand nicht lohnte. Zum anderen steht man als Autor/in leicht einem unangenehmen Dilemma gegenüber: der Wahl zwischen einer Darstellung, die bestimmten theoretischen Ansprüchen genügt, doch mit Sicherheit einen sehr kleinen Leserkreis anspricht, und einer Darstellung, die an mehr Leser appelliert, der Kritik der strengen Theorie jedoch nicht standhält. (Fabricius-Hansen: 1986, 19)

Nun kann man nicht den formalen Sprachwissenschaftlern ihre formale Sprache nehmen, denn damit würden sie einerseits den Anschluss an die internationale Forschung verlieren und wären andererseits nicht in der Lage, bestimmte Phänomene zu erklären, deren Analyse einer kontraintuitiven Formalisierung bedarf. Ganz nebenbei: Welcher formalistisch arbeitende Sprachwissenschaftler würde sich die Grundlage seiner Analyse schon nehmen lassen? Es muss aber bei Arbeiten, die integrativ sprachwissenschaftlich und sprachdidaktisch vorgehen wollen, gelingen, eine präzise Ausdrucksweise zur Erfassung sprachlicher Phänomene zu finden, die aussagekräftig genug ist, um auch formale Sprachwissenschaftler zu befriedigen, die aber gleichzeitig verständlich für andere Sprachwissenschaftler und Sprachdidaktiker bleibt. Wolfgang Kleins Arbeiten sind in diesem Zusammenhang bemerkenswert.

Kommen wir zu einem weiteren wichtigen Punkt. Nicht jede sprachformale Arbeit muss sprachdidaktische Ziele verfolgen und nicht jedes sprachdidaktische Thema bedarf

einer sprachwissenschaftlichen Analyse. Es kann nicht sein, dass am Ende jedes formal-semantisch arbeitenden Aufsatzes ein kurzes Resümee mit didaktischer Konkretisierung steht. Es geht vielmehr darum, in erster Linie ein Bewusstsein zu schaffen, dass beide wissenschaftlichen Disziplinen interessant sind und dass ihre – gelegentliche – Verbindung zu interessanten Einsichten führen kann, die sich ohne sie nicht einstellen würden. Die Wahl der Inhalte, zu welchen Themen dann interdisziplinär sprachwissenschaftlich-sprachdidaktisch gearbeitet wird, hängt im Wesentlichen davon ab, ob sie entweder institutionell durch Lehrpläne etc. gefordert werden oder ob ein Bedürfnis besteht, diesen Inhalt didaktisch aufzubereiten, weil er als wertvoll empfunden wird.

Zu den Wechselwirkungen zwischen Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik hat Günther (1998) anhand der Groß- und Kleinschreibung ein *Schleifenmodell* entwickelt, das in drei Phasen verläuft. Die Sprachdidaktik klärt, welche Inhalte in der Schule vermittelt werden. Die Sprachwissenschaft liefert die dazu notwendige Analyse und schafft somit die erforderlichen theoretischen Grundlagen. Es folgt eine didaktische Transformation mit methodischer Aufbereitung. Die im Unterricht gewonnenen Ergebnisse und Erfahrungen werden wissenschaftlich analysiert, damit eine Rückflussmöglichkeit von der Sprachdidaktik in die Sprachwissenschaft gegeben ist. Am Beispiel der satzinternen Groß- und Kleinschreibung führt Günther dazu aus:

Denn Theorien z.B. über die Systematik der satzinternen Großschreibung bleiben weitgehend unverbindliche Ansichten, wenn sie nicht durch empirische Daten validiert werden, die aus der Beobachtung sprachlichen Handelns auch im Unterricht erwachsen. [...] Es gibt keinen Bereich der Beobachtung sprachlicher Fähigkeiten bzw. Tätigkeiten, an denen sprachwissenschaftliche Ansätze so gut überprüfbar sind wie den didaktischen; wenn man schulische Leistungen/Fehler analysiert, fließt das in die sprachwissenschaftliche Analyse zurück. (Günther: 1998, 30)

Günthers Schleifenmodell wirkt sehr einleuchtend, es hat – wie mir scheint – von der formalen Sprachwissenschaft jedoch kaum Beachtung erfahren. Neben der Funktion, sachadäquate Analysen zu vermitteln, sollte der Sprachwissenschaft vor allem auch eine Kontrollfunktion zukommen. Sie muss überprüfen, ob die schulisch vermittelten Unterrichtsgegenstände in ihren Grunddarstellungen richtig sind.

Will man nun zeigen, dass die Verbindung von Sprachdidaktik und formaler Sprachwissenschaft lohnenswert sein kann, so vermag dies nur auf der Basis einer oder mehrerer ausgesuchter Fallstudien erfolgen. Die vorliegende Arbeit sieht sich als exemplarische Betrachtung dieser Verbindung und sie sitzt daher gewissermaßen zwischen zwei Stühlen, denn sie muss den Vorstellungen und Anforderungen zweier Leserkreise gerecht werden. Die formalen Sprachwissenschaftler erwarten – wenn ihnen schon der Formalismus in dieser Studie aus Gründen einer der Allgemeinheit zugänglichen Darstellung verwehrt bleiben muss – zumindest eine präzise Analyse des Sachverhalts. Die Sprachdidaktiker fordern neben exakten Begründungen für den Lerngegenstand und dessen Vermittlungsmöglichkeiten genaue Anwendungsmöglichkeiten innerhalb eines allgemeindidaktisch abgesicherten Rahmens. Wenn man zwischen zwei Stühlen sitzt, muss man achtgeben, dass man nicht herunterfällt, und demnach ist die vorliegende Studie ein gewaltiger Spagat. Jede Wissenschaft und darunter jede ihrer Teildisziplinen hat spezielle Fachjargons und schreibt in einer Laien nicht unbedingt zugänglichen Sprache. Bei der interdisziplinären Arbeit stellt sich das Problem, für alle interessierten Leserschaften gleichermaßen verständlich zu schreiben und gleichzeitig eine fachgerechte

und wissenschaftsadäquate Ausdrucksweise auf der Basis von klar nachvollziehbaren Argumentationswegen zu finden. Dies ist, wenn man seine Leser nicht wie Erstsemester behandeln will, schwierig.

Der Kern dieser Arbeit ist ein Bereich, in dem sich Sprachdidaktik und formale Linguistik überschneiden und der daher ein interdisziplinäres Vorgehen, mit all den genannten Schwierigkeiten, erfordert. Der wissenschaftliche Aufhänger ist der deutsche Konjunktiv, dessen sprachwissenschaftliche Analyse notwendig ist, um sich ein klares Bild von seinen gegenwärtigen Funktionen im Deutschen machen zu können. Bekanntlich wird der deutsche Konjunktiv II immer mehr von der *würde*-Konstruktion verdrängt und entsprechend herrscht allgemeine Verunsicherung über seine genaue Funktion im gegenwartsdeutschen Verbalsystem. Der deutsche Konjunktiv gehört zu den traditionell etablierten Unterrichtsgegenständen im Schulfach Deutsch. Aus sprachdidaktischer Sicht unter Berücksichtigung von motivations- und lernpsychologischen Perspektiven wird argumentiert, dass eine sprachintegrative, d.h. sprachvergleichende unterrichtliche Behandlung, die die schulischen Fremdsprachen mit einbezieht, sinnvoll ist. Damit ergibt sich zwangsweise die Frage, warum sich die miteinander verglichenen Sprachen unterscheiden. Auch darauf muss die Sprachwissenschaft eine einigermaßen befriedigende Antwort finden. Die sprachdidaktische Argumentation führt zu einigen Erkenntnissen für die Sprachwissenschaft. Die hier befragten Schüler sind nicht in der Lage, den Konjunktiv korrekt zu bilden, sie kennen aber die durch ihn belieferten Funktionen. Für die Sprachwissenschaft ist dies insofern interessant, als es entweder die Zurückdrängung des Konjunktivs als Sprachwandelphänomen bestätigt oder aber suggeriert, dass der natürliche Erstspracherwerb nicht beim Eintritt in die Grundschule endet. Demnach kann man wirklich von einer Schleife im Sinne Günthers (1998) reden.

2. Das Anliegen dieser Studie

Gegenstand der Studie sind lern- und motivationspsychologisch, allgemeindidaktisch und sprachwissenschaftlich fundierte Vermittlungsweisen im gymnasialen mutter- und fremdsprachlichen Grammatikunterricht. Es wird für ein sprachintegratives Vorgehen plädiert, was exemplarisch am deutschen Konjunktiv und seinen Entsprechungen im Französischen gezeigt werden soll.

Trotz vieler Versuche, den Deutschunterricht zu reformieren, besteht nach wie vor das Problem, den Lerninhalt „muttersprachliche Grammatik“ am Gymnasium bildungspolitisch, lernpsychologisch und allgemeindidaktisch sinnvoll zu legitimieren. In dieser Arbeit wird dies als Legitimationsproblem bezeichnet. Das erworbene Wissen findet keine bzw. kaum Anwendung außerhalb des Schulfaches Deutsch, es verkümmert als „träges Wissen“. Obendrein wird aus der Perspektive der Schüler der muttersprachliche Grammatikunterricht mehr als nur abgelehnt (vgl. Bremerich-Vos: 1981 und 1999). Ich nenne diese Problematik das Motivationsproblem.

Ausgehend von einer Befragung, an der mehr als 400 Gymnasiasten in Baden-Württemberg teilgenommen haben, wird aufgezeigt, dass Schüler ein großes Interesse an den schulischen Fremdsprachen haben und ihnen eine wichtige Position in ihrem außerschulischen Leben einräumen. Demnach ist es aus motivationalen Gründen sinnvoll, bei gewissen, besonders einleuchtenden, grammatikalischen Themen im Deutschunterricht Verbindungen zu den schulischen Fremdsprachen herzustellen und in Form eines sprach-

integrativen Grammatikunterrichts vorzugehen. Dabei gibt es im Wesentlichen zwei Möglichkeiten: Erstens kann eine fächerübergreifende inhaltliche Betrachtung der Lerngegenstände erfolgen. Eines dieser Themen betrifft den Ausdruck von Modalität durch das deutsche Verbalparadigma, durch die Konjunktive I, II und III (= die Konstruktion mit *würde*). Bei diesem Unterrichtsgegenstand können mit Hilfe einer funktionalen Grammatik im Sinne von Zifonun et al. (1997) die einzelsprachlich verschiedenen Verbalformen anhand von übereinzelsprachlich existierenden kommunikativen Funktionen wie *Potentialität* und *Irrealität* miteinander verglichen werden. Ein solcher Vergleich ermöglicht nicht nur Einsichten in den Bau der Sprache, wie sie von der Debatte um den muttersprachlichen Grammatikunterricht abwechselnd befürwortet und bezweifelt werden, er führt auch zu einem erhöhten anwendungsbezogenen Umgang mit dem eigentlichen Lerngegenstand. Eine sinnvolle methodische Verbindung von mutter- und fremdsprachlicher Didaktik sollte zu den erhofften motivationalen Effekten führen. In einer weiteren Schülerbefragung wird zudem gezeigt, dass Gymnasiasten kaum in der Lage sind, den Konjunktiv II der starken Verben außerhalb der hochfrequenten Formen zu bilden (Kompetenzproblem). Argumentiert man dafür, dass die situationsadäquate Beherrschung der Konjunktivmorphologie eines der Lernziele des gymnasialen Deutschunterrichts ist, so rückt der muttersprachliche Grammatikunterricht unweigerlich in die Nähe der fremdsprachdidaktischen Methodik und findet, entgegen der allgemeinen Behauptung, er könne nichts zum natürlichen Erwerb von Deutsch als Erstsprache beitragen, eine weitere Legitimation.

Als thematisches Beispiel wird der gegenwartsdeutsche Konjunktiv gewählt, der – wie gezeigt wird – seit dem Lehrplan von 1827 Bestandteil der Schulcurricula ist. Um sinnvoll einen sprachintegrativen Zugang zur Vermittlung des Lerngegenstands Konjunktiv zu finden, wird zunächst seine fachwissenschaftliche Analyse notwendig. Im Rahmen der traditionellen Analyse von Tempus durch Reichenbach (1947) und der von Modus durch Lyons (1977) wird ein einfaches Beschreibungsraster von verbalflexivisch ausgedrückter Modalität im Deutschen und im Französischen erstellt. In Anlehnung an den funktionalen Grammatikunterricht von Köller (1997) wird eine auf der Ids-Grammatik aufbauende funktionaltypologische Betrachtung von Form-Funktions-Korrelationen vorgeschlagen, die ein präzises Instrument zur sprachdidaktischen Umsetzung liefert.

Die Legitimation eines sprachintegrativen Grammatikunterrichts kann nicht nur aus Motivationsgründen erfolgen, sondern muss darüber hinaus lernpsychologisch, fachdidaktisch und sprachwissenschaftlich abgesichert werden. Es wird dahingehend argumentiert, dass sich mutter- und fremdsprachlicher Grammatikunterricht in vielen Punkten ähneln und sich ihre lernpsychologischen und allgemeindidaktischen Fundierungen ergänzen. Hinzu kommt die gemeinsame Rezeption der unmittelbaren Bezugswissenschaft Linguistik. Vor diesem Hintergrund wird ein sprachintegrativer Grammatikunterricht entwickelt. Allerdings findet beim sprachintegrativen Vorgehen keine Erstbegegnung mit dem Lerninhalt der Fremdsprache statt, sondern es werden sprachreflexiv zwei Sprachen miteinander verglichen. Die entsprechenden fremdsprachlichen Strukturen müssen bereits im fremdsprachlichen Unterricht eingeführt worden sein.

Bevor nun mit der eigentlichen Studie begonnen werden kann, sind Präzisierungen der hier grundlegenden Begriffe *Muttersprache* und *Fremdsprache* und *grammatisches Wissen* notwendig.

3. Muttersprache vs. Fremdsprache

In dieser Studie wird zwischen mutter- und fremdsprachlichem Unterricht unterschieden. Die UNESCO definierte im Jahr 1953 den Begriff *Muttersprache* als:

The language acquired in early years ... which normally becomes the natural instrument of thought and communication.

Es besteht jedoch relativ große Uneinheitlichkeit bei der Verwendung dieses Begriffs. Während für die UNESCO vor allem der Zeitpunkt des Spracherwerbs und die Sprachkompetenz im Vordergrund stehen, ist für andere das ausschlaggebende Kriterium zur Definition der Muttersprache etwa biologischer oder kultureller Natur. Im Wortsinn ist die Muttersprache die Sprache der Mutter. Sie wird damit biologisch durch Abstammungsverhältnisse definiert. Problematisch wird eine solche Definition angesichts des Zwei- und Mehrsprachigkeitserwerbs, bei dem Kinder gleichzeitig zwei oder mehrere Sprachen erlernen. Demzufolge müsste eine Vielzahl unterschiedlicher Bezeichnungen existieren, die sich aus der Beziehung zum jeweiligen Sprecher, der seine Sprache an das Kind weitergibt, ergeben würden. Entsprechend der Muttersprache träge man dann Vater-, Oma- und Opasprachen usw. an. Andere Definitionen von Muttersprache sehen in der Reihenfolge des Spracherwerbs das ausschlaggebende Definitionskriterium. Demnach ist die Sprache, die zuerst gelernt wird, die Muttersprache eines Menschen. Doch würde man wirklich einen Menschen als Muttersprachler einer Sprache bezeichnen wollen, wenn er, durch welche Umstände auch immer bedingt, ab dem dritten oder vierten Lebensjahr nie wieder in Kontakt mit seiner ersten Sprache kommt und sie dadurch vergisst? Daher wird gelegentlich davon ausgegangen, dass die Muttersprache an die Sprachkompetenz des Sprechers geknüpft ist. Die Sprache, in der er am kompetentesten ist, wird dann als Muttersprache bezeichnet. Doch auch hier ergeben sich Probleme im Falle der Mehrsprachigkeit, in dem häufig nicht darüber entschieden werden kann, welche Sprache er oder sie am kompetentesten beherrscht. Vielfach ist mit dem Begriff der Muttersprache auch die Vorstellung des kulturellen Erbes verbunden. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Sprache, die ein Mensch als seine Muttersprache bezeichnet, Hintergrund und Wertschätzung der Kultur seiner Sprachgemeinschaft. Gelegentlich zeigen Menschen auch gewisse Attitüden gegenüber ihrer Muttersprache. So bevorzugen etwa Zwei- oder Mehrsprachige eine ihrer Sprachen, da sie sich in ihr „mehr zu Hause“ oder aufgehobener fühlen als in den anderen Sprachen. Natürlich verbinden sich auch national und nationalistisch ausgerichtete Ansätze mit dem Begriff Muttersprache. Auf sie gehe ich hier jedoch nicht weiter ein. Es finden sich auch Interpretationen von Muttersprache, die durch die Spracherwerbssituation begründet werden. Demnach findet Mutterspracherwerb stets ungesteuert, d.h. intuitiv ohne Explizitmachung des Spracherwerbsprozesses, statt. Der Erwerb von Fremdsprachen ist hingegen gesteuert, d.h. durch Anwendung von Grammatiken und Lehrbüchern etc. bedingt. Aber auch hier werden die Trennungen unscharf, wenn man bedenkt, dass Fremdsprachen durchaus auch ungesteuert erlernt werden können, wenn etwa Kinder in ein anderssprachiges Land emigrieren.

In dieser Studie lege ich dem Begriff Muttersprache eine relativ enge Definition zugrunde: Die Muttersprache eines Menschen ist seine erste Sprache und die Sprache, die für ihn als kulturelles Erbe fungiert. Hinzu kommt, dass er seinem Alter und seinen Fähigkeiten entsprechend in ihr kompetent sein muss. Diese Definition lehnt sich eng an

die Verwendung des Begriffs Erstsprache aus der Spracherwerbsforschung an. Sie erlaubt auch, dass zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Menschen über zwei bzw. mehrere Muttersprachen verfügen. Allerdings geht sie über den psycholinguistischen Begriff der Erstsprache hinaus, denn dieser wird häufig nur als die Sprache definiert, die als erste erlernt wird. Was aber geschieht, wenn ein Kind bis zu seinem dritten Lebensjahr eine Sprache erlernt und dann aufgrund politischer, materieller oder anderer Umstände nur noch eine Zweitsprache erlernt? Dies kann beispielsweise der Fall bei transsprachlichen Spätadoptionen sein. Demnach verwende ich im Folgenden den Begriff Muttersprache, da er für die hier interessierenden unterrichtlichen Belange treffender ist.

Auch der Begriff Fremdsprache ist nicht einfach zu fassen. Ich gehe im Folgenden von einer erwerbsbasierten Erklärung aus. Fremdsprachen sind diejenigen Sprachen, die nicht ungesteuert und natürlich – sozusagen „en passant“ –, sondern zunächst nur durch explizite Instruktion erworben werden. Im Unterschied dazu verwendet die Spracherwerbsforschung häufig den Begriff der Zweitsprache, der sich auf den Erwerb einer zweiten Sprache bezieht, mit der das Kind erst ab dem Alter von drei Jahren in einer vorwiegend natürlichen, d.h. ungesteuerten Lernsituation konfrontiert wird. In der Regel trifft dies auf Migrantenkinder zu.

Früher konnte eher davon ausgegangen werden, dass der gymnasiale Deutschunterricht an deutschen Schulen in Deutschland fast ausschließlich von Muttersprachlern des Deutschen besucht wird. Heutzutage ist infolge der starken Migration und der multikulturellen Gesellschaft natürliche Mehrsprachigkeit in Ländern wie Deutschland kein gesellschaftliches Randphänomen mehr, sondern im Gegenteil schon fast der Normalfall. Daher besuchen viele Schüler, für die Deutsch Mutter- oder Zweitsprache ist, den Deutschunterricht. Für das Gymnasium mag dies weniger zutreffen als für andere Schularten, aber auch der gymnasiale Deutschunterricht muss sich dieser gesellschaftlichen Umstrukturierung stellen.

Nun geht diese Arbeit von einem gymnasialen Deutschunterricht aus, der vorwiegend von Schülern mit Deutsch als Muttersprache besucht wird. Daher spreche ich im Folgenden immer wieder vom muttersprachlichen Grammatikunterricht, der also für Adressaten mit Deutsch als Muttersprache konzipiert zu sein scheint. Demnach könnte dieser Studie vorgeworfen werden, sie würde die gesellschaftlichen Gegebenheiten nicht ausreichend berücksichtigen und – obwohl sie sich empirisch will – an der Wirklichkeit vorbei schreiben. Doch: Wenn im Folgenden der mehrsprachigkeitsdidaktische Aspekt bei der Planung des gymnasialen Grammatikunterrichts scheinbar außen vor gelassen wird, so hat dies gute Gründe. Betrachten wir dazu folgendes Beispiel: In eine achte Klasse gehen zwölf Schüler mit Deutsch als Muttersprache, sieben mit Türkisch, zwei mit Kroatisch, einer mit Spanisch und vier mit Griechisch. Wenn man nun diese Sprachen miteinander sprachreflexiv vergleichen will, stellt sich für den Lehrer ein fast unlösbares Problem. Wie soll er sich genügend Strukturwissen über die einzelnen Sprachen aneignen? Schuldidaktisiertes Material gibt es dazu nicht. Es scheint vernünftiger, sprachreflexives Wissen, wenn es schon sprachintegrativ vermittelt werden soll, zunächst durch den Vergleich von Sprachen zu erwerben, die alle Schüler der Klasse einigermaßen ihrem Alter und ihrer Erwerbszeit entsprechend beherrschen. Dies sind das Deutsche und die in dieser Klasse unterrichteten Fremdsprachen. Alle anderen Sprachen, die die Schüler aus privaten Gründen mitbringen, können in einem sekundären Schritt betrachtet werden, wenn aufgrund des Sprachvergleichs zwischen dem Deutschen und

den schulischen Fremdsprachen genügend Strukturwissen erworben wurde, das weitere Vergleiche ermöglicht. Damit ist sich die vorliegende Studie durchaus der Mehrsprachigkeitsproblematik bewusst, sie vermeidet aus den angeführten statistischen und sprachdidaktischen Gründen ihre explizite Thematisierung.

4. Explizites vs. implizites grammatisches Wissen

Bekanntlich hat das Wort Grammatik viele Bedeutungen, die sich durch die verschiedenen Perspektiven, unter denen man den Begriff angeht, ergeben. Im Folgenden diskutiere ich nur die zwei grundlegenden Konzepte der internen und der schulischen Grammatik.

Über eine interne intuitive Grammatik verfügt jeder Mensch, der eine natürliche Sprache als Muttersprache gelernt hat. Die interne Grammatik ist kognitiv unverzichtbar. Ohne sie wäre es nicht möglich, korrekte Sätze in der Muttersprache zu bilden. Die interne Grammatik wird im natürlichen Spracherwerb, d.h. in dem durch Interaktion mit anderen Menschen stattfindenden Spracherwerb ohne Arbeit mit Grammatikbüchern, erlernt. Die interne Grammatik ist damit eine Grammatik, über die der Mensch unreflektiert verfügt. Von der internen Grammatik unterscheidet sich die als explizites grammatisches Wissen bezeichnete Art, sprachliches Wissen reflektierbar zu machen. Explizites grammatisches Wissen kann beispielsweise als normatives Regelwerk einer Sprache in Buchform nachgelesen werden und so Lernenden die Grammatik einer neuen Sprache vermitteln. Häufig ist das explizite grammatische Wissen normativ, das heißt, es beschreibt die als Standard geltende Varietät einer Sprache unter Aufstellung verbindlicher Regeln, an die sich alle Sprecher dieser Sprache halten sollten. Diskutiert wird, welche sprachlichen Bereiche letztendlich Teil der Schulgrammatik sein sollen. Traditionell werden vor allem die Bereiche Phonetik/Phonologie, Morphologie und Syntax sowie gelegentlich die Semantik dazu gerechnet. Nach der pragmatischen Wende der siebziger Jahre haben auch die Pragmatik, später weitere linguistische Gebiete wie die Sozio- und Textlinguistik Eingang in das explizite grammatische Wissen gefunden. Ich lasse die Extension dieses Grammatikbegriffs hier offen. Wenn hier im Folgenden von Grammatik gesprochen wird, so geht es um das explizite grammatische Wissen, nicht um die interne Grammatik. Die Frage ist also, was das explizite grammatische Wissen als Gegenstand des gymnasialen Sprachunterrichts legitimiert und motiviert.

5. Zum Aufbau der Studie

Zunächst erfolgt die auf Reichenbach (1947) aufbauende Analyse des Konjunktivs und seiner verbalmorphologischen Entsprechungen im Französischen. Überlegungen zur Auswahl der Lerninhalte aus den wissenschaftlichen Ergebnissen werden am Ende dieses Kapitels vorgestellt, bevor die institutionelle Geschichte des Unterrichtsgegenstands Konjunktiv untersucht wird. Das fünfte Kapitel diskutiert den Spracherwerb des Konjunktivs und mündet in der Fragestellung, warum der Konjunktiv im muttersprachlichen Grammatikunterricht überhaupt behandelt werden soll. Im sechsten wird geklärt, wie eine solche Vermittlung unter möglichst motivierenden Gesichtspunkten erfolgen kann. Es folgt die Vorstellung eines sprachintegrativen Konzepts, das den Bogen zu den Forschungsergebnissen aus dem zweiten Kapitel schlägt.

Kapitel 2

Analyse der Konjunktive und des *imparfait* und *conditionnel*

Der Konjunktiv schien eine verwirrende Sache zu sein. Die Gegenwart, die Vergangenheit, die Zukunft = die Wirklichkeit; der Konjunktiv = die Möglichkeit ... Ich schloss die Augen und sortierte alle diese Zeitformen und Aussageweisen sorgfältig in meinem Kopf.

Orsenna, Erik, *Die Grammatik ist ein sanftes Lied*, München: Hanser, 2004: 112.

Le présent, les deux passés, le futur, le conditionnel ... J'avais fermé mes yeux et je rangeais soigneusement dans ma tête toutes ces espèces de temps.

Orsenna, Erik, *La grammaire est une chanson douce*, Paris: éditions Stock, 2001: 127.

1. Einleitung

Die wissenschaftlichen Aufhänger dieser Studie sind der gegenwartsdeutsche Konjunktiv und seine französischen Entsprechungen *imparfait* und *conditionnel*. Ziel dieses Kapitels ist, eine Analyse dieser Formen bereitzustellen, sie miteinander zu vergleichen und zu überlegen, warum sich das Deutsche und das Französische in diesem Punkt voneinander unterscheiden. Die detaillierte sprachwissenschaftliche Analyse dieser Formen ist für die weiteren Belange der gesamten Untersuchung insofern relevant, als sie eine für die unterrichtliche Umsetzung notwendige Erfassung des Unterrichtsgegenstands ist und somit jedweder didaktischer Aufbereitung vorausgehen muss. Insbesondere die Frage, warum sich das Deutsche und das Französische im hier interessierenden Bereich unterscheiden, kann ohne eine ausführliche linguistische Analyse nicht beantwortet werden.

Die obigen Zitate aus Erik Orsennas französischem Buch und der deutschen Übersetzung deuten bereits Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Französischen an. Orsennas Buch – das nebenbei bemerkt von Sprachdidaktikern begeistert rezipiert wurde – handelt von zwei Kindern, die infolge eines Schiffbruchs ihre Sprache verloren haben und sie im Rahmen einer phantastischen Geschichte auf einer von der Sprache selbst bewohnten Insel wieder erlernen müssen. Bei der Übersetzung ins Deutsche wurden, da es um die gegenwartsdeutsche Grammatik anstelle der französischen gehen sollte, zahlreiche inhaltliche Veränderungen notwendig. Im Original wird von „temps“, von Tempora bei der Sortierung des französischen Verbalsystems gesprochen, die deutsche Über-