

Reihe
Germanistische
Linguistik

171

Herausgegeben von Helmut Henne, Horst Sitta
und Herbert Ernst Wiegand

Peter Klotz

Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz

Theorie und Empirie

Max Niemeyer Verlag
Tübingen 1996



Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Klotz, Peter:

Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz : Theorie und Empirie / Peter Klotz. –
Tübingen : Niemeyer, 1996

(Reihe Germanistische Linguistik ; 171)

NE: GT

ISBN 3-484-31171-1 ISSN 0344-6778

© Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. KG, Tübingen 1996

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.
Printed in Germany.

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Druck: Weihert-Druck GmbH, Darmstadt

Buchbinder: Industriebuchbinderei Hugo Nädele, Nehren

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	IX
0. Einführung in die Probleme:	
Ein Blick auf den schulischen Alltag, ein Blick auf einen Kinderaufsatz	1
1. Bestandsaufnahme zum Grammatikunterricht oder:	
Der Weg zu einer Grammatikdidaktik	14
1.1. Begründung des Grammatikunterrichts:	
Rückblick auf eine lange Diskussion	16
1.2. Schulgrammatik zwischen Tradition und Neuorientierung	18
1.3. Die Linguistisierungsphase und ihr Scheitern	19
1.4. Im Bedarfsfall: Der "andere" Grammatikunterricht	20
1.5. Die allmähliche Wiederentdeckung des Grammatikunterrichts	27
1.6. Auf dem Weg zu einer funktionalen Schulgrammatik	30
1.7. Zur heutigen Situation:	
Alte Differenzen und die textlinguistische Öffnung	33
2. Bestandsaufnahme zum Aufsatzunterricht	35
2.1. Aspekte der Schreibdidaktik: Auf der Suche nach der Sprachlichkeit in einer langen Diskussion. Rückblicke und Ausblicke.	35
2.2. Der "traditionelle" Aufsatz	37
2.3. Reformen und Neuansätze	40
2.4. Ausgleichsbemühungen	50
2.5. Neuer Subjektivismus	53
2.6. Schreiben als Denken	56
2.7. Zusammenfassung:	
Die schreibdidaktischen Neuansätze und der Grammatikunterricht	59
3. Hauptfragen an eine funktional verknüpfte Grammatik- und Schreibdidaktik	62

VI

3.1.	Einblicke in die Sprach- und Schreibentwicklungsforschungen	63
3.2.	Funktionale Bezüge zwischen Textualität und Grammatik	68
3.3.	Unterrichtsalltag und funktionalgrammatische Desiderate	70
3.4.	Untersuchungsbereiche in Schüleraufsätzen	74
4.	Perspektiven sprachlichen Wissens	80
4.1.	Differenzierung der Wissens- und Könnensstufen	85
4.2.	Akzentuierung des eigenaktiv lernenden und sich entwickelnden Subjekts	94
4.3.	Die Prototypentheorie in didaktischer Sicht	97
4.4.	Perspektiven der Lehrmaterialgestaltung oder: Die Bedeutung des Lehrmaterials	106
4.5.	Lernsituationen - systematisch integrieren und loslassen	111
4.6.	Grammatik und Schreiben - ein konkretes integrativ-systematisches Beispiel	113
4.6.1.	Motivation und Stoffbegegnung	117
4.6.2.	Kognitivierungsprozesse bzw. "Grammatikunterricht"	121
4.6.3.	Sprachangebotsunterricht bzw. Funktionen von Kognitivierungen	123
5.	Ausgewählte grammatische und strukturelle Aspekte für die Textkompetenz	132
5.1.	Der syntaktische Rahmen: Das Modell des informationsgesättigten Satzes	133
5.2.	Texttheoretische Aspekte des Erzählens	147
5.3.	Texttheoretische Aspekte des Informierens	158
5.4.	Zusammenfassend: Didaktische Untersuchungsperspektiven und zwei Beispiele	162
6.	Empirische Datengewinnung und Entwicklung eines computerunterstützten Bearbeitungs-, Analyse- und Recherchenprogramms	171
6.1.	Einhebung der Schülertexte	174
6.2.	Die Bearbeitung der Texte zu computergerechten Daten mit Hilfe eines speziellen Programms	178

6.2.1. Die Texteingabe und die Textanalyse zu "Daten" im Computer	179
6.2.2. Technische Verfahren und Erläuterungen	182
6.3. Fallstudien zur Aufsatzanalyse	195
6.3.1. Entscheidungsprozesse: Die Satzgliedmarkierung	196
6.3.2. Die konkreten Fälle/Texte	197
6.3.3. Sprachleistungen und Satzmarkierungen	204
6.4. Das Recherchenprogramm: Darstellung und Optionen	210
6.5. Zusammenfassung	211
7. Darstellung, Auswertung und Deutung des empirischen Materials	213
7.1. Statistische Darstellung und Diskussion von Daten	214
7.1.1. Zur Einführung: Ein Überblick über mittlere Textlängen	214
7.1.2. Auswahl von Fragestellungen und Variablen für die computerunterstützte statistische Datenanalyse	216
7.1.3. Ausgewählte Daten zur Sprachentwicklung zwischen 11 und 14 Jahren	220
7.1.4. Ausgewählte Daten zum Textsortenvergleich: Informieren und Erzählen	223
7.1.5. Wirkung von Grammatikunterricht (1): Textvergleiche "mit und ohne" Grammatikunterricht	226
7.1.6. Wirkung von Grammatikunterricht (2): Textvergleiche "vor und nach" Grammatikunterricht	230
7.2. Einzeluntersuchungen	233
7.2.1. Vergleich deiktischer und nicht-deiktischer Adverbialien	233
7.2.2. Verschiedene Lernsituationen im Vergleich einzelner Stichproben	236
7.2.3. Das "und-dann-Problem"	240
7.3. Zusammenfassung und Perspektiven für weitere Untersuchungen	254
8. Grammatische Wege zur Textgestaltungskompetenz	257
Literatur	263

Vorwort

Diese Studie ist der Versuch, eine Grammatikdidaktik zu begründen. Als diese Studie vor fast zehn Jahren begonnen wurde, stand es um die Sache des Grammatikunterrichts schlecht; der Titel einer Nummer des Deutschunterrichts (2/1986) lautete bezeichnenderweise "Grammatikunterricht ohne Grammatik". Heute besteht wieder ein starkes Interesse an Grammatik und Grammatikunterricht, freilich ohne daß sich eine Hauptrichtung schon ganz deutlich entwickelt hätte.

Was kann der Inhalt einer Grammatikdidaktik sein? Ich sehe vor allem zwei Hauptrichtungen: zum einen kann sie Konzepte entwickeln, wie Sprachbewußtsein und Einstellungen zu Sprache in ihrer Entstehung bei den Heranwachsenden begleitet werden können. Grammatikdidaktik kann mögliche Bereiche des Sprachbewußtseins und mögliche Einstellungen zur Sprache selbst thematisieren und darüber hinaus Weisen und Formen des Sprachgebrauchs.

Andererseits kann Grammatikdidaktik sich darum bemühen, den konkreten Sprachgebrauch selbst zu fördern. Dies ist aus meiner Sicht ihre vornehmste Aufgabe, und ihre Erfüllung ist geeignet, schließlich auch das Sprachbewußtsein zu formen. - Dieser zweiten Hauptrichtung ist diese Studie gewidmet; als besonders wichtiges Gebiet des Sprachgebrauchs ist das Schreiben, genauer und besser gesagt das Gestalten von Texten der Grammatikdidaktik hier zugeordnet.

Es hätte auch die Textanalyse, die konkretisierende Beschäftigung mit Literatur und anderes mehr sein können. Daß das Schreiben hier thematisiert wird, begründet sich darin, daß dies die differenzierteste Form des Sprachgebrauchs ist, die wegen ihrer immanenten Distanziertheit zum spontanen Sprachgebrauch ein Mehr an Sprachbewußtheit und an sprachlichem Wissen braucht.

Grammatikdidaktik spiegelt sich in Konzepten des Grammatikunterrichts wieder; sie realisiert sich unmittelbar im Grammatikunterricht, in den für ihn entwickelten Unterrichtsmaterialien und Lehrbüchern. Grammatikunterricht wird heute selten als Selbstzweck vorkommen, was - kulturkritisch gesehen - zu bedauern ist: Sprache in ihrer Struktur und Funktion verdient sehr wohl ein eigengewichtiges Interesse und Bemühen. Grammatikunterricht geschieht heute meist "integriert", wie das Schlagwort heißt, freilich mit der Schwierigkeit belastet, daß (allzu) selten gefragt wird, was denn Grammatikunterricht unmittelbar für den Sprachgebrauch leistet.

Genau dieser Frage ist diese Studie nachgegangen. Sie hat sich von einfachen, z.T. heute noch bestehenden behavioristischen Vorstellungen von input/output frei gemacht, indem sie nach einer Betrachtung der didaktischen Diskussion zum Grammatikunterricht (Kap.1) und zum "Aufsatzun-

terricht" (Kap.2) sich möglichen funktionalen Fragestellungen in größeren (Text-) Zusammenhängen nähert (Kap.3).

Zentral für diese Studie ist dann die Binnendifferenzierung von Wissen und Können, weil nur so systematisch Konzepte entstehen können, die zwischen einem kognitiven Erwerb und einem Erwerb durch Gebrauch unterscheiden, und die beschreiben können, welche sprachlichen Bereiche der Thematisierung in der Genese sprachlichen Wissens nicht bedürfen. Hierher gehört auch die Neueinschätzung des lernenden, eigenaktiven Subjekts, des Heranwachsenden also. Dessen/deren Eigenaktivität kommt dann am besten zum Tragen, wenn dafür Unterrichtsmaterial zur Verfügung steht, das den jeweiligen sprachlichen Phänomenbereich in fast prototypischer Weise vorstellt. Damit wird auch die Bedeutung verständlich, die das Lehrmaterial für das Konzipieren einer allgemeinen Grammatikdidaktik als Kristallisationspunkt hat (Kap.4). Gleichmaßen sind für eine, zwar eigenständige, aber für die Kompetenzförderung sich engagierende Grammatikdidaktik texttheoretische Aspekte zu reflektieren, da Texte eben "Gewebe" im Wortsinne sind, deren Erscheinungsbild von den Strukturen und dem verwendeten - sprachlichen und grammatischen - Material unmittelbar abhängt (Kap.5).

Gleichberechtigt steht neben der theoretischen Seite dieser Studie die Empirie, die sich notgedrungen auf einzelne, wenngleich markante und typische Phänomene konzentrieren mußte. Eingehoben wurden 158 Schülertexte in oberbayerischen Gymnasien, wobei 49 *vor* und 49 *nach* einem von mir über Unterrichtsmaterial gelenkten Schreib- und Grammatikunterricht geschrieben wurden; hinzu kamen noch zweimal 30 Texte, die von mir unbeeinflusst im selben Zeitabstand geschrieben wurden und die als Kontrollgruppen für die Testgruppen dienten (Kap.6).

Die statistische Auswertung, sowohl nach Phänomenen und Einzelfragen wie nach Lernsituationen vorgenommen, hat u.a. das Ergebnis erbracht, daß die effektivste Form des Unterrichts die ist, die in der Anfangsphase Grammatikunterricht integriert und damit funktional bewußt macht, die aber dann neu mit einer Kognitivierungsphase einsetzt und später nicht integrierte Sprachleistungen einfordert. Die Leistungssteigerung der Schülerinnen und Schüler besteht dabei nicht in der simplen vermehrten Nutzung des thematisierten sprachlichen Phänomens - obwohl auch dies statistisch gemessen wurde -, sondern vor allem im Verfügen über ein weiteres sprachliches, genauer grammatisches Spektrum (Kap.7).

All dies führt schließlich zu der Forderung nach einem engagierten, kontinuierlichen Grammatikunterricht in zu differenzierenden Lernsituationen. Diese Studie begründet Grammatikdidaktik insofern konkret, als sie Inhalte des Grammatikunterrichts sowohl theoretisch fundiert wie empirisch auf ihre Wirkung für den Sprachgebrauch, das hier gesteckte Ziel, hin überprüft. Insofern ist sie erst ein Anfang.

Um diesen sehr langen Weg gehen zu können, habe ich einige Begleiter gebraucht. Da ist von Anfang an Kurt Rein, der mich bis zum Abschluß der Studie über manche Mühen und Zweifel in meinem Festhalten an der Sache

des linguistisch gestützten Grammatikunterrichts begleitet hat. Ihm und vielen Studentinnen und Studenten in meinen Seminaren möchte ich für die ständig spannende Auseinandersetzung danken. Unabdingbar waren für mich auch die langen, oft kontrovers-konstruktiven Gespräche mit Eva Neuland aus didaktischer Sicht und mit Uwe Jensen aus schulpraktischer Sicht. Sehr konkret haben mich die Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien in Traunstein, Olching und München unterstützt, indem sie mit ihren Klassen ihren Unterricht so eingerichtet haben, daß die Texteinhebungen möglich wurden; hier ist ebenfalls den liberalen Schuldirektoren zu danken, deren Offenheit für meine "Sache" keine Selbstverständlichkeit war.

Um diese Daten dann über ein eigenes Computerprogramm eingeben, analysieren und auswerten zu können, und zwar in Zugriffen, wie sie bislang auf ein größeres Textcorpus so noch nicht möglich waren, verdanke ich der intensiven Zusammenarbeit mit Andrei Stefanescu. Und da diese Daten schließlich einer differenzierten Statistik unterworfen werden mußten, so brauchte und fand ich Hilfe bei Rüdiger Rackwitz, von dessen naturwissenschaftlichem Blick ich viel gelernt habe.

Wenn ich ganz zum Schluß Doris Gmach danke, so tue ich dies auch nach dem Prinzip der Steigerung; wieviele Fassungen sie geschrieben, verbessert, wieviele ihrer Vorschläge mir geholfen haben, die Übersicht zu behalten, ist nicht mehr zu übersehen; ihre stärkste Ausdauer hat sie mir durch die Fröhlichkeit in der Zusammenarbeit bewiesen.

So mag diese Studie nun zu einer Diskussion beitragen, in der Sprache zwar die zentrale Rolle hat, bei der es aber letztlich um die Genauigkeit und um die Ästhetik der Darstellung von Inhalten geht, ein Lernziel, das sich nicht auf die Schulzeit begrenzen läßt, das aber dort ins Bewußtsein gepflanzt werden kann.

Noch eine letzte Bemerkung: In dieser Studie geht es fortwährend um Schülerinnen und Schüler, um Lehrerinnen und Lehrer, um Didaktikerinnen und Didaktiker und um Germanistinnen und Germanisten. - Um den Text überschaubar zu halten, wird unter Ablehnung der "/Innen"-Schreibweise eben doch die generische Form gewählt. Auch konnte es nicht darum gehen, einem Formalismus Raum zu geben. Wichtiger scheint mir dieser Hinweis selbst, der klarstellen soll, daß auch der Verfasser nicht meint, daß Frauen immer nur die "Mitgemeinten" sind; sie sind vom Anliegen her genauso gemeint wie die Schüler, Lehrer, Germanisten.

0. Einführung in die Probleme:

Ein Blick auf den schulischen Alltag, ein Blick auf einen Kinderaufsatz

Wenn im Alltag die Rede auf die Schule, auf den Deutschunterricht kommt und dabei über Sprachkompetenz gesprochen wird, dann gelangt das Gespräch recht bald auch zum Aufsatzschreiben und zum Grammatikunterricht. Fast stereotyp wird dann von Erfahrungen berichtet, wie "subjektiv" doch die Benotung von Aufsätzen gewesen und wie "fürchterlich und langweilig" der Grammatikunterricht verlaufen sei. Auf Nachfragen und bei genauem Hinhören ist aber auch ein Respekt vor diesen Teilbereichen des Deutschunterrichts festzustellen, ein Bedauern, daß man nicht mehr gelernt habe, nicht mehr wisse und könne. Überhaupt wird der Sinn dieses Unterrichts nicht oder kaum in Frage gestellt, im Gegenteil, er wird oft im Zusammenhang mit einer sich anschließenden "Sprachverfallsklage"¹ als besonders wichtig empfunden - und eingeklagt. Nimmt man solche Alltagsgespräche ernst, so stößt man auf zwei Mißstände auf zwei institutionellen Ebenen:

1. Aufsatz- bzw. Schreibunterricht und Grammatikunterricht in der Schule scheinen solchen privaten wie öffentlichen Meinungen zufolge nicht gut und effektiv genug. Ihnen wird zwar eine positive Einstellung entgegengebracht²; doch die Erwartungen werden nicht erfüllt. Insbesondere ist die Funktionalität des einen Bereichs für den anderen in der Schule nicht oder nicht hinreichend deutlich gemacht worden.
2. Konzeptionell fehlt es an thematischen bzw. fachlich-sachlichen Schwerpunkten, die die Interdependenz beider Bereiche kontinuierlich thematisieren. Der eine institutionelle Mißstand betrifft die Schule, von der zu wenig Druck auf die Universitäten, an die Lehreraus- und fortbildung ausgeht, solche Konzeptionen wissenschaftlich, also theoretisch und empirisch zu entwickeln. Mit wenigen, überwiegend kleinen Veränderungen³ verharrt die Schule bei hergebrachter Unterrichtspraxis, und zwar gerade in diesen beiden Bereichen des Deutschunterrichts.

Der andere institutionelle Mißstand wurde schon angesprochen: sowohl didaktische wie linguistische Forschung hat sich mit diesen zentralen Bedürfnissen der Schule und der Öffentlichkeit, die potentielle Funktionalität des

- 1 Einige Literatur und etliche Zeitungsäußerungen sowie den Widerspruch hierzu bietet der Artikel: SIEBER/SITTA (1992:63ff.).
- 2 Vgl. IVO/NEULAND (1991:437-493); besonders deutlich in der Zusammenfassung 474: "Grammatisches Wissen und Grammatikunterricht sind emotional und kognitiv negativ konnotiert; für die Beibehaltung des Grammatikunterrichts aber wird nachhaltig plädiert."
- 3 Die neuen Lehrpläne des Landes Nordrhein-Westfalen beispielsweise setzen das integrative Unterrichtsprinzip zwar fast absolut, aber sie bieten in der Sache kein Konzept. Der neue bayrische Lehrplan macht hier erste Schritte. Um so wichtiger sind nun didaktische und methodische Grundlagen und Hilfen auf linguistischer Grundlage.

Grammatikunterrichts wirksam zu machen, zu wenig auseinandergesetzt. Zu lange hat die Diskussion um die Begründung des Grammatikunterrichts die Fragen verdrängt, welche grammatischen Phänomene geeignet sein könnten, den Spracherwerb und speziell den Schriftspracherwerb zu fördern, welche funktionalen und welche systematischen Kenntnisse der Grammatik⁴ Heranwachsende zunächst für den Weg durch die Schule und später für ihren Erwachsenenalltag bräuchten. Folglich setzten sich Lehreraus- und -fortbildung mit solchen Fragestellungen und Themen nicht hinreichend, sondern nur vereinzelt auseinander. Didaktik und Linguistik wenden sich solchen Fragen erst in allerjüngster Zeit wieder offensiv und selbstbewußt zu.⁵

Diese Studie will einen Beitrag dazu leisten, Grammatik- und Schreibunterricht wechselseitig auf begründete Weise miteinander zu verbinden. Hierzu bedarf es zunächst einer Haltung, die dem grammatischen Kanon der Schule positiv und kritisch-konstruktiv gegenübersteht.

Gleichermaßen wird - bei allem Verständnis für die Förderung der kreativen Möglichkeiten der Heranwachsenden - eine Perspektive auf den Schreibprozeß notwendig, die das "Handwerkliche" beim Gestalten eines Textes und damit die "handwerkliche Solidität" betont, zumal bei schwachen und mittleren Schülern. Und schließlich erfordert eine solche Aufgabenstellung, daß die Bereiche "Grammatik" und "Schreiben" explizit in einen Zusammenhang gebracht werden, der vor Schülern, zunächst aber vor Lehrern didaktisch und linguistisch begründet und vertreten werden kann. Freilich werden hier Unsicherheiten in Kauf genommen werden müssen; aber es ist möglich, Affinitäten zwischen Textsorten - denn Texte kommen immer nur als konventionell pragmatische Textsorten vor - und sprachlichen Phänomenen, soweit sie uns linguistisch und stilistisch zugänglich sind, für eine wechselseitig funktionale Grammatik- und Schreibdidaktik zu thematisieren.

Damit wird eine *produktionsorientierte Perspektive* über die grammatische Beschreibung, über schulgrammatische Aspekte und über den Grammatikunterricht gelegt. - Eine *rezeptionsorientierte Perspektivierung* würde andere, und übrigens weniger übliche Zugänge zur Grammatik und zum Grammatikunterricht suchen müssen. Solche differenzierende konzeptionelle Perspektivierungen⁶ sind für den Muttersprachegebrauch und -unterricht theoretisch noch kaum entwickelt und von der didaktischen Diskussion noch kaum eingefordert worden, obwohl sie dem Lehrer im Schulalltag praktisch immer wieder abverlangt werden, wenn denn der Deutschunterricht die Sprachlichkeit insgesamt so deutlich akzentuiert.

4 Die Antwort kann ja nicht lauten: "möglichst viel", da es komplizierte Bereiche gibt, die im Alltag des Sprachgebrauchs ganz gut beherrscht werden, so daß ihre Kenntnis nicht so dringend erforderlich ist, und deren systematische Durchdringung nicht nur viele Kräfte bindet, sondern auch den Sprachgebrauch im Sinne von Hyperkorrekturen belasten kann; als anschauliches Beispiel kann die Flexion des Adjektivs in allen Kollokationen dienen.

5 Darauf verweisen insbesondere Veröffentlichungen in Zeitschriften wie OBST 40 (1989), Diskussion Deutsch (1988, 1991) Deutschunterricht (4/1992), Praxis Deutsch 80 (1986) sowie in Büchern wie z.B. EISENBERG/KLOTZ (1993).

6 Eine anregende Ausnahme stellen etwa die beiden Bücher von HERINGER (1978; 1989a) dar.

Für die Beschäftigung mit der Entfaltung von Textgestaltungskompetenz scheint eine Auseinandersetzung mit vor allem vier Bereichen notwendig, die als *leitende Fragestellungen* dieser Studie formuliert seien:

- a) Welche *sprachlichen Elemente* und Strukturen sind konstituierend für *Textsorten*? Welche davon können in einem funktionalen Grammatikunterricht für das Schreiben von Texten so thematisiert werden, daß sie für eine sich entwickelnde Kompetenz, also für den Aufbau eines Sprachwissens und -könnens förderlich sind; welche davon bedürfen weniger des kognitiven Sprachwissen schaffenden Unterrichts und können einem übenden Sprachgebrauch überlassen werden? Mit welcher Reihenfolge der Gegenstände des Sprachwissens kann die noch nicht abgeschlossene Schriftsprachentwicklung fördernd und fordernd begleitet werden? - In dieser Weise sollen narrative und informative Texte näher betrachtet werden.
- b) Wie muß ein *Grammatikunterricht* konzeptionell angelegt sein, damit er eine Textgestaltungskompetenz aufbauen hilft? Genügen herkömmliche grammatische Inhalte oder muß ein breiteres Sprachwissenskonzept entwickelt werden? Genügt hierfür, was wir über Textsorten im schulischen Bereich wissen, oder bedarf es handlungs- und kommunikationsorientierter Texttheorien für den Erwerb der Fertigkeiten und Kenntnisse, die für die Textgestaltungsfähigkeit notwendig sind? Und genügt hierfür wiederum, was an Konzepten für den Grammatikunterricht vorgeschlagen wird und - auch dies muß mitbedacht werden - was im Grammatikunterricht "machbar" ist?
- c) Welche *Auswirkungen* hat ein funktionaler Grammatikunterricht auf die schriftsprachliche Kompetenz? Wie sehen Schülertexte *vor und nach* einem solchen Unterricht aus? Wie können Schülertexte beschrieben werden, damit eine sich entwickelnde Kompetenz von Lehrern und Didaktikern wahrgenommen werden kann? Schließlich: Welche grammatischen Bereiche erweisen sich als förderlich?
- d) Welche *Lernsituation(en?)* erweist sich für eine angestrebte Kompetenz als geeignet oder gar als günstig? Wieviel leistet ein integratives, eher situatives Konzept, wieviel ein tendenziell integrativ-systematisches Konzept?

Diese Fragen sind in dreifacher Hinsicht zu klären: einmal mit dem Bezug auf eine anzustrebende Lehrerkompetenz, zum anderen mit dem Bezug zum konkret möglichen Unterricht und endlich im Zusammenhang mit der sprachlichen und kommunikativen Entwicklung der Jugendlichen. Die angeschnittenen Themen sind an sich schon sehr komplex, in ihrer Addition sind sie es noch viel mehr. Und doch scheint erst die Kombination dieser Bereiche sinnvolle Antworten auf diese Fragen - wenigstens im Ansatz - zu ermöglichen. Wesentlich hierbei ist die Verlagerung von Grammatikwissen auf *Sprachwissen*. Sprachwissen sei verstanden als eine Integration grammatischen und textuellen Wissens, wie es sich in den kommunikativ

konventionell gewachsenen Textsorten - sowohl als kognitives wie als vor-theoretisches Wissen - manifestiert.

Das didaktisch-*methodische* Ziel dieser Studie ist es also, möglichst konkret Perspektiven aufzuzeigen, *wie* eine sich entwickelnde Sprachkompetenz förderlich begleitet werden kann. Dazu werden theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungen angestellt. Didaktisch - *linguistisches* Ziel dieser Studie ist es, Schülertexte auf eine entwicklungsorientierte und sprachwissenschaftliche Weise so zu beschreiben, daß neue Einsichten in den sich entfaltenden Sprachgebrauch möglich werden. Beide Ziele hängen nicht nur eng miteinander zusammen, sondern sie bedingen einander wechselseitig, weshalb sie hier auch gemeinsam verfolgt werden sollen.

Singen ist etwas so Natürliches und Selbstverständliches wie Sprechen. Und wer singt, der musiziert; auf ähnliche Weise "textet" der, der spricht - und irgendwann auch schreibt. Kein Mensch findet es verwunderlich, daß es neben dem natürlichen Singen und Musizieren Kompositionslehre für jene Musik gibt, die erweiterten Ansprüchen genügen will, die mehr ausdrücken will als einen einfachen Gedanken, die ihren eigenen Bereich des Musikalischen durchdringen und in immer neuen Formen spiegeln und mitteilen will.

Sprechen ist wahrscheinlich noch viel natürlicher als Singen, jedenfalls alltäglicher. Das ist es wohl so sehr, daß die Kompositionslehre des Sprechens und Schreibens, die Grammatik also, oft eher als hinderlich für den schöpferischen Vorgang des "Textens" angesehen wurde und wird.

Grammatik und Grammatikunterricht erscheinen deshalb zunächst eher als Bildungsgut, um das Faszinosum gestalteter Sprache analytisch ein wenig durchdringen zu können. Jedenfalls, ob die "Kompositionslehre" von der Grammatik für nützlich und förderlich angesehen werden kann, blieb fraglich oder wurde als Bildungshoffnung abgetan. Und doch bleibt die Frage, ob Grammatikkenntnisse nicht eigentlich dieselbe Aufgabe haben könnten wie die Kompositionslehre, eben damit Sprache zu mehr Ausdruck zur Verfügung stehe, damit bewußt gestaltete Formen die Vielfalt des Sprachlichen selbst widerspiegeln und somit erfahrbar mache. Grammatikunterricht wird somit zum Medium und Mittel im Sinne von Werkzeug des Textens - oder sie könnte in klug angelegten Lernsituationen dazu werden.

Wenn man also dem Grammatikunterricht insgesamt positiv gegenübersteht und wenn man von der Vorstellung ausgeht, daß es Grammatikbereiche geben *muß*, die Schreibfähigkeiten der Schüler positiv beeinflussen können, wenn die Lektionen nur richtig angelegt und unterrichtet werden, dann kommt man auf den einfachen Gedanken, ein Experiment zu machen, um die eigenen Vorstellungen zu überprüfen. Dabei bietet sich die Untersuchungsschrittfolge an:

Bestandsaufnahme - Mitteleinsatz - Resultat.

Das Mittel sei ein *Grammatikunterricht speziell für die Förderung der Schreibkompetenz*; zu seiner Evaluation sind Schüleraufsätze *davor* und *da-*

nach einzuheben. Aber sofort stellt sich die Frage, wie *gute* Texte aussehen. Das wissen wir aber nur sehr allgemein und ungenau.

Wir ahnen, daß für den Schulbereich nicht unbedingt das literarische Muster leitend sein soll, obwohl es das immer wieder auch war⁷ und manches stilistische (Lehrer-)Ideal mehr oder weniger auf Literatur zurückführbar erscheint.⁸ Zwar können wir einen guten Text relativ übereinstimmend als guten Text identifizieren, aber worin insbesondere seine sprachlichen und eben nicht so sehr seine inhaltlichen Qualitäten liegen, ist schon weit schwerer beschreibbar.

Wenn das so ist - oder wenigstens so ähnlich -, dann wird es auch schwierig, das *Mittel*, das zu vermittelnde Sprachwissen genauer zu umschreiben. Es bietet sich der traditionelle Weg zwar nach wie vor an, ein bis auf wenige Einzelheiten unspezifisches Sprachwissen zu vermitteln im Vertrauen, es werde schon nützen. Doch wird auf diese Weise die Frage umgangen, welche sprachlichen Phänomene auf welcher kognitiven bzw. sprachpraktischen Ebene gelehrt werden sollen, damit sie das Sprachvermögen der Lernenden stabilisieren und verbessern.

Es bot sich im Lauf der didaktischen Diskussion der Weg an, grammatisches Wissen in seiner Nicht-Funktionalität⁹ abzulehnen und fast ganz auf seine Vermittlung zu verzichten, oder es allzu verknüpft und fern von Systematik für Situationen zu funktionalisieren¹⁰, oder grammatisches Wissen in seiner Funktion für die Prozesse des Textverstehens und -verfassens erneut zu begründen¹¹, ein Prozeß, der in der Didaktik noch nicht abgeschlossen zu sein scheint, aber aus meiner Sicht immer noch nicht entschieden genug vorangetrieben wird. Zunächst mag es zur Veranschaulichung und Konkretisierung sinnvoll sein, erst einmal sehr genau einen Kinderaufsatz zu betrachten, ihn inhaltlich und grammatisch nicht nur auf Fehler, sondern auch auf Leistungen hin wahrzunehmen und seine Textstruktur zu beschreiben.

Ich nehme den ersten Aufsatz meiner "Davor-und-danach" Untersuchung; er wurde im September 1988 in einem Traunsteiner Gymnasium in einer 6. Klasse zu dem Thema "Da mußten wir aber lachen" geschrieben. Er sollte der Bestandsaufnahme am Anfang des Schuljahres noch vor einem spezifischen Grammatikunterricht dienen.

7 FRANZ (1995) verweist auf die Vorbildfunktion der Hebelschen Kalendergeschichten die beim Wiedererzählen auch den Stil des Schülers prägen würden. Vgl. die Einleitung u.v.a. Kap.4 in Teil C.

8 Solche nicht ganz bewußten Stilvorstellungen sind sicherlich unvermeidlich; sie werden gern auch mit "Sprachgefühl" umschrieben. Für Lehrer ist ihre Aufdeckung eigentlich notwendig, damit sie - möglicherweise - die Verbreitung ihres Stilideals wenigstens bewußt tun. Vgl. etwa ABRAHAM (1993).

9 z.B. GAISER (1950) oder IVO (1975) vor allem die Kap.3-5.

10 BOETTCHER/SITTA (1978).

11 KÖLLER (1983) und noch einmal BOETTCHER/SITTA (1978). Dann kritisch: REIN (1981:10-31).

Textid: 1111 "Da mußten wir aber lachen!"

1. *Ich fuhr gerade zum Schwimmbad.*
2. *Aber plötzlich machte es Peng!!!*
3. *Mein Reifen war geplatzt.*
4. *Ich stieg vom Rad und sah nur den Reifen an.*
5. *Nach einiger Zeit fand ich einen Schlitz der nicht länger als 1 Zentimeter war.*
6. *Ich überlegte wie ich das wieder zuflicken könnte, aber mir fiel nichts ein.*
7. *Also schob ich mein Rad langsam wieder nach Hause.*
8. *Auf halbem Weg kam mir eine Idee:*
9. *Ich suchte einen Stein und den steckte ich in den kleinen Riß.*
10. *Dannpumpte ich den Reifen auf.*
11. *Die Luft ging aber wieder aus.*
12. *Da suchte ich mir einen etwas größeren Stein und steckte diesen in das Loch.*
13. *Dannpumpte ich wieder Luft in den Reifen.*
14. *Jetzt hielt der Stein und die Luft blieb im Reifen.*
15. *Ich setzte mich vorsichtig auf das Rad und fuhr langsam los.*
16. *Eine Weile fuhr ich sehr vorsichtig doch dann wurde ich schneller und plötzlich hatte ich wieder keine Luft im Reifen.*
17. *Ich stieg ab und sah daß der Stein herausgefallen war.*
18. *Ich steckte einen neuen hinein und fuhr wieder weiter.*
19. *Endlich kam ich nach Hause und erzählte meiner Mutter die Geschichte.*
20. *Aber die fing nur zu lachen an.*
21. *Ich fragte was denn so komisch sei und sie sagte:*
22. *Du hast doch dein Flickzeug dabeigehabt!*
23. *Da fingen wir beide zu lachen an.*

Ich will diesen Text in mehrfacher Weise ernst nehmen. Dabei lehne ich es ab, ihn nur als "schlampig hingeschrieben" oder von "einem arg schwachen Schüler" stammend abzutun. Selbst wenn dies zuträfe, so gilt immer noch, daß gerade der mittlere und der schwache Schüler zu interessieren haben. Das erste Entsetzen über diesen Text mag vom *Inhalt* herrühren, und es muß sehr ernst die Frage gestellt werden, was alles in der Schule geschehen sein muß, daß solch ein "Unsinn" überhaupt von einem Schüler oder einer Schülerin angeboten wird. Vermischt haben sich doch offenbar die schulischen Textsorten "Erlebniserzählung" und "Phantasieerzählung", was wohl bei der Themenstellung offen gelassen worden war; ich selbst hatte dem Lehrer bewußt völlige Freiheit gelassen, denn ich wollte keine Ergebnisse "aus dem Labor".

Unabhängig davon folgt aber der Aufsatz dem Muster der Höhepunkts- oder Sensationserzählung; es findet sich sogar das auch aus dem Märchen bekannte Prinzip der sich steigenden Dreigipfeligkeit: verärgert das Rad schieben - die erfindungsreiche Improvisationslösung (sie ist leider so

ärgerlich in ihrer vordergründigen Dummheit) und die Wiederholung dieser naiven Lösung. Dies soll den eigentlichen Schluß wirkungsvoll machen, obwohl gerade ein Blick in die Werkzeugtasche selbstverständlich gewesen wäre. M.a.W., dem Schüler ist bei aller Gutwilligkeit, dem Lehrer zuliebe eine wohl auch ihm zu dumme Geschichte hinzuschreiben, einfach nichts eingefallen. Dabei hat er, bewußt oder unbewußt, einige Prinzipien einer schulischen "Erzählpoetik" brav befolgt und - wenn auch am untauglichen Material - angewendet. Danach aber, ob jemandem zu einem sehr beliebigen Thema gerade etwas einfällt, sollte er oder sie im Deutschunterricht nicht beurteilt werden.

Im Grunde ahnt ein Schüler, daß sein Lehrer sich *nicht* für seine Geschichte interessieren würde; allenfalls würde es darum gehen, vom Schuljahresanfang an den Lehrer positiv für sich zu stimmen, gleichzeitig aber wohl wissend, daß einige Klassenkameraden ja doch wieder besser und angepaßter sein würden. Man unterschätzt Kinder, wenn man ihnen dieses Bewußtsein nicht zutraut, zumal sie sich über die "Tragweite" der wenigstens zum Teil lobenden Schlußbemerkung kaum hinwegtäuschen dürften. Sie wissen schließlich aus Erfahrung, daß auf ihre Fehler und Schwächen geachtet werden wird. - Dies soll aber hier zuletzt geschehen, wenn alle wichtigen Qualitäten des Textes herauspräpariert sind und man sich zu fragen hat, welches Sach- und Sprachwissen denn einem solchen Schüler zu vermitteln sei.

Erste positive Beobachtungen zur *Textstruktur* sind sogleich möglich: Nach der Exposition wird der Handlungsverlauf einer Dreierfigur unterworfen, wobei vor dem dritten Handlungsgipfel ein retardierendes Moment, die Wiederholung der zweiten, der Improvisationslösung eingeschoben wird. Mit dieser groben, abstrakten Struktur lassen sich aber durchaus gute Geschichten erzählen.

Nun im einzelnen: Die Exposition erstreckt sich über die ersten sechs der insgesamt 23 Sätze der Geschichte. Die Unvermitteltheit des Anfangs mag der "Schulstubensituation" entsprungen sein: der Lehrer hatte mit den Schülern über die gerade beendeten Ferien gesprochen. Elemente wie *gerade*, *aber plötzlich*, *Peng* gehören zum eingelernten Verlebendigungsarsenal. Auch daß das *Fahren* im ersten Satz nur mit einem Fahrrad gewesen sein kann, gehört zu den Selbstverständlichkeiten eines Schülers auf dem Lande: der Lehrer kennt ihn ja, und in bezug auf Präsuppositionsleistungen sind Lehrer schwer einzuschätzende Leute: bei literarischen Texten lesen sie ungeheuer viel aus den Texten heraus, und bei Schulaufsätzen scheinen sie von kaum etwas eine Ahnung zu haben. Jedenfalls, die Exposition endet mit dem Befund des schadhaften Reifens und dem Eingeständnis der Hilflosigkeit trotz Nachdenkens.

Der nun folgende Hauptteil besteht aus dreizehn Sätzen. Nach einer sehr schwachen Problemlösung - Heimschieben des Fahrrads - wird die eigentliche Improvisationslösung in einem doppelten Anlauf gefunden, was dem hier insgesamt angelegten Prinzip der Steigerung entspricht. Die Wiederholungen im Gebrauch der Wörter und der Satzmuster können ebenso als

Schwäche wie als Widerspiegelung wiederholter Mühsal gewertet werden. - Durch diese und etliche meiner Anmerkungen will ich diesen letztlich schwachen Aufsatz nicht aufwerten; ich will aber Struktur von Inhalt trennen, um die immerhin vorhandene Qualität der Struktur nicht nur zu verdeutlichen, sondern um zu den eigentlichen didaktischen Fragestellungen gelangen zu können. Dazu gehört z.B. auch die Frage, woher selbst so schwache Schüler so gute abstrakte (!) Strukturkenntnisse haben können. -

Der Schluß enthält die Pointe, wie sich das für eine gute Geschichte gehört. Und selbst hier wird wie in der Haupthandlung ein doppelter Anlauf genommen: die spannungserhöhende Möglichkeit der Retardierung wird noch einmal genutzt, übrigens sogar mit dem stilistischen Mittel des Wechsels von indirekter zu direkter Rede.

Würde sich der *sprachliche Befund* auf die Fehler und Schwächen dieses Textes beschränken, dann erführe man bei weitem zu wenig über den Sprachwissensstand des Schülers. So sind nicht nur alle Tempora richtig - immerhin mußten hier die Präteritaltempora Imperfekt und Plusquamperfekt (kein Beispiel) von einem süddeutschen Kind beherrscht werden -, sondern sogar die Modalstruktur stimmt: so findet sich in Satz 6 richtige Konjunktiv-II-Verwendung, und in Satz 21 wird die indirekte Rede richtig durch Konjunktiv I markiert. Passivformen erscheinen in diesem Text nicht, was jedoch für die Textsorte *Erzählen* als typisch gelten kann. Die obligatorischen Valenzstellen der Verben sind ausgefüllt. Die Deixis ist sehr allgemein gehalten; sie könnte expliziter sein, was aber letztlich angesichts des Themas nicht unbedingt einzufordern ist.

In diesem Zusammenhang ist auch die Verwendung von Adverbialien zu sehen: sie sind allereinfachster, nämlich zeitlich reihender Art, der *und-dann-Stil* herrscht in seiner naivsten Form vor, was auch nicht durch die eingestreuten "plötzlich" verbessert wird. Der Schüler verfügt über die adversativen Partikel "aber" und "doch", was einer Mindestausstattung gleichkommt, sich vom Thema her anbietende Kausal- und Modal- bzw. Instrumentaladverbien kommen nicht vor.

Die verschiedenen Satztypen werden beherrscht, so sind von 23 Sätzen 11 einfache Sätze, 8 parataktisch, 1 hypotaktisch und 3 gemischt hypo- und parataktisch; somit entsprechen immerhin 4 Sätze einer komplexen Struktur, was positiv im Einklang mit den Konjunktivverwendungen steht. Ebenfalls erweist sich die Thema-Rhema-Struktur als zwar einfach, nämlich im wesentlichen konstant, aber immerhin mit Ansätzen zu thematischer Progression (die Sätze 2, 11, 14, 20). Erst ein ausgewogener Wechsel von thematischer Konstanz und Progression aber macht einen Text gut lesbar, was übrigens bei Aufsatzkorrekturen und -bewertungen noch (zu) wenig beachtet wird.¹² Zu den unübersehbaren und auch kaum anders zu wertenden Schwächen des Textes gehört der geringe, sich wiederholende Wortschatz, der mit der inhaltlichen Naivität korrespondiert. Die Interpunktionsfehler

¹² Einschlägige Untersuchungen fehlen hier noch. In der Fachliteratur finden sich, wenngleich verstreut, gute Hinweise, so z.B. in BRINKER (1985); HERINGER (1989a). Es scheint typisch zu sein, daß auf dieses wesentliche textkonstituierende Merkmal vor allem von Rezeptionsseite eingegangen wird.

sind überwiegend syntaktischer Art; sie können also nur durch ein entsprechendes Grammatikwissen behoben und eben nicht einfach hinein korrigiert werden. Der sich wiederholende Orthographiefehler in "pumte" scheint mir recht eindeutig auf die fatale phonetische Regel "schreib so, wie du sprichst" zurückzugehen.

Der Befund zu diesem Text insgesamt ist erstaunlich: ein beim ersten Lesen besonders schwacher Aufsatz erweist sich hinsichtlich seiner Makro-Textstruktur und seiner Grammatikalität als recht gut. Unausgebildet sind offensichtlich funktionale Varianten der Thema-Rhema-Struktur, die Verwendungsmöglichkeiten der Adverbialien, insbesondere der Kausal- und Modaladverbialien¹³, die Präzision in der Deixis. Die inhaltlichen und lexikalischen Schwächen dominieren den ersten schlechten Eindruck, doch müssen sie in jedem Fall mit der Themenstellung und der rein schulischen Textsorte in Beziehung gesetzt werden.

Eine übliche Korrektur würde dem Schüler nur wenig helfen. Auch Hinweise wie "du mußt inhaltlich vernünftig schreiben; du mußt unterschiedliche, treffende Wörter benutzen [...]" wären zwar richtig und natürlich angebracht, aber sie berührten nur die Oberfläche. Eine Reihung der Korrekturen am Rand und inmitten des Kindertextes würde weder die Leistungen verdeutlichen, noch würde dem Schüler die Weiterarbeit hinreichend klar. Vielmehr müßte dem Schüler in angemessener Form mitgeteilt werden, daß er eine sehr brauchbare Makrostruktur zum Erzählen beherrsche, daß er syntaktisch variieren könne und überhaupt wenig gegen das Gebot der Sprachrichtigkeit verstoße. Damit aber seine Geschichten wirklich gut würden, müsse er im Zusammenhang mit inhaltlicher Plausibilität das zu gebrauchende Wortmaterial verändern bzw. anreichern. Einem guten Erzählen stehe also sehr wenig entgegen. Der hier nur vorläufig analysierte Kinderaufsatz gibt zu folgenden Fragen und Perspektiven Anlaß - weitere werden notwendigerweise hinzukommen.

- Wie ist das Verhältnis von Sach- und Sprachwissen in bezug auf eine gute Textgestaltungscompetenz? Wird Sachwissen, Voraussetzung für das Verfassen eines Textes, von Korrektoren nicht überschätzt? Wird Sprachwissen in seiner Vielfalt und in seinen Alternativen klar genug mitbedacht?
- Wie muß oder kann ein Sprachwissen aussehen? Welche Bereiche umfaßt es, welche Bereiche speziell in der Grammatik, in der Textsortenstilistik, in bezug auf Textualität?
- Welche Bereiche dieses Sprachwissens müssen kognitiv reflektiert zur Verfügung stehen, welche nur im Sinne eines "Könnens" (tacit knowledge)?
- Wie kann die eigenständige Regelbildung des Heranwachsenden unterstützt und allmählich in angemessene Strukturen bzw. Modelle übergeführt werden? Was davon kann durch "Tun" (learning by doing), was

13 Wo ist eine Theorie zum Erzählen, die diese wichtige Komponente von Oberflächenstrukturen für Textsorten berücksichtigt?

durch explizite Erklärung erworben werden? Wie kann Transferfähigkeit für die Regelbildung aufgebaut werden?

- Wie kann welches Sprachwissen für die je einzelne Textgestaltungs-kompetenz aktiviert werden?
- Was müssen wir noch über Textsorten und über Textualität in Erfahrung bringen und in Modellen fassen, damit Lehrer mehr Einsichten in die Textualität haben und sie dann besser unterrichten können?

Mit einem nächsten Schritt will ich einen ungewöhnlichen, aber schließlich doch naheliegenden Weg beschreiten. Nach diesem Kinderaufsatz soll ein weiterer, und zwar ein literarischer Text auf ähnliche, nämlich überwiegend linguistische und dann auch texttheoretische Weise analysiert und betrachtet werden. Dies geschieht natürlich nicht zu unmittelbaren Vergleichszwecken, sondern um bewußt zu machen, welche Aspekte trotz der hohen Differenz zwischen einem Kinderaufsatz und einem literarischen Text gleichermaßen für die Textrezeption und dann für die Textproduktion wichtig werden.

Da im Rahmen dieser Studie Grammatik bzw. Grammatikunterricht zu einem wesentlichen Teilthema wird, soll im folgenden wie schon beim vorherigen Kinderaufsatz gezeigt werden, wie der Blick in die Mikrostruktur eines Textes dessen Sprachlichkeit erschließt. Dabei ist nicht zu verkennen, daß das linguistische Vorwissen den Blick lenkt. Dies ermöglicht aber gleichermaßen, daß dadurch jene grammatischen Phänomene und Bereiche thematisiert werden, die die Sprachlichkeit selbst und somit auch Stil markieren, und es ermöglicht die Beobachtung, wie das Sprachlich-Grammatische - bei aller Variabilität - mit dem Inhaltlichen und der Textsorte verwoben sein kann.

Die folgende Analyse kann in einem allerersten Anlauf auch Textuelles - hier im Bereich des Narrativen - bewußt machen: Zusammenhänge zwischen Makrostrukturellem und Mikrostrukturellem. Dabei wird deutlich, wie Grammatisches immer auch in umfangreichere Strukturen eingebettet ist; diese umfangreicheren Strukturen möchte ich, soweit es sich um die Sprachlichkeit von Texten handelt, mit dem neueren Begriff des sprachlichen Wissens oder Sprachwissens bezeichnen. Damit ist in Anlehnung an den ursprünglich englischen Begriff *knowledge of a language* sowohl ein kognitives *Wissen* über Sprache wie ein *Können* der Sprache gemeint.¹⁴ Beides hängt im schulischen Rahmen des Deutschunterrichts sehr eng zusammen, und es bedarf eigener Betrachtungen, wie beide Kognitionsbereiche des sprachlichen Wissens im Unterricht zum Tragen kommen. Deshalb also zunächst einige weitere konkrete Textbeobachtungen, hinter denen noch zu besprechende Modellvorstellungen stehen.

14 EISENBERG/KLOTZ (1993:4): "Sprachwissen in diesem Sinne bezieht sich auf die Disposition des Sprechers einer Sprache, die Ausdrücke seiner Sprache sowohl bilden als auch verstehen zu können. Es ist also nicht die Rede davon, daß die Sprecher etwas Bestimmtes tun, sondern es ist die Rede davon, daß sie etwas Bestimmtes haben, auf dessen Basis sie etwas tun können. Eine entscheidende Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Grammatik."

Franz KAFKA: "Gib's auf!"

(1) Es war sehr früh am Morgen, die Straßen rein und leer, ich ging zum Bahnhof. (2) Als ich eine Turmuhr mit meiner Uhr verglich, sah ich, daß es schon viel später war, als ich geglaubt hatte: (3) ich mußte mich sehr beeilen, der Schrecken über diese Entdeckung ließ mich im Weg unsicher werden, ich kannte mich in dieser Stadt noch nicht sehr gut aus; glücklicherweise war ein Schutzmann in der Nähe. (4) Ich lief zu ihm hin und fragte ihn atemlos nach dem Weg. (5) Er lächelte und sagte: (6) "Von mir willst du den Weg erfahren?" (7) "Ja", sagte ich, "da ich ihn selbst nicht finden kann." (8) "Gib's auf, gib's auf", sagte er und wandte sich mit einem großen Schwung ab, so wie Leute, die mit ihrem Lachen allein sein wollen.

Die Sätze dieses Textes und der Text als Ganzes seien auf ihren Informationsfluß hin und - wo nötig - grammatisch betrachtet: Der erzähltypische Anfang "es war" situiert den Weg des Erzähler-Ich zeitlich und örtlich, und zwar in der fürs Deutsche üblichen Reihenfolge ZAOG (Zeit, Art, Ort, Grund; allenfalls beeinflusst durchs BEHAGHELsche Gesetz der wachsenden Glieder¹⁵). Zeit und Ort sind hier allerdings nicht in den scheinbar die Hauptinformation tragenden Satz "ich ging zum Bahnhof" integriert, sondern parataktisch vorgeschaltet, und zwar in sehr reduktiven Formen, durch "es war" und durch Ellipse für die Ortsangabe, die hier wohl einen größeren Ort bezeichnet: Straßen im Plural, Bahnhof. Die elliptisch angebundenen prädikativen Attribute "rein und leer" sagen etwas über das *Wie* des Morgens und des Weges aus. Das Gehen zum Bahnhof wird weder begründet noch sonst seiner Art nach beschrieben. Das geschieht erst im folgenden Textverlauf für die Art, während Grund und Ziel offen bleiben; sie werden in den letzten Zeilen thematisiert. Das "es war" assoziiert das "es war einmal" des Erzählens, des Märchens, womit "oberflächlich" die Textsorte sogleich signalisiert ist.

Die Möglichkeiten, den Text metaphorisch zu lesen, wird nicht erst am Schluß deutlich, wo das Aufgeben dem geraten wird, der nach dem (Lebens-)Weg fragen muß, da er ihn allein nicht zu finden meint, sondern bereits vom zweiten Satz an. Hier mag das allgemeine Wissen um KAFKA-Texte und -Interpretationen formend wirken -, wo der Uhrenvergleich für die eigene Zeitvorstellung zweifelhaft ausgeht, was das Gehen selbst zum Hetzen und vor allem zum Umherirren werden läßt; wie bereits festgestellt: das im ersten Satz noch fehlende *Wie* wird beschrieben.

Das Erzähler-Ich bleibt in thematisch-rhematischer Hinsicht bis in den 3. Satz hinein konstant. Der hypotaktische zweite Satz enthält oberflächlich grammatisch betrachtet eine Information durch einen temporaladverbiellen Satz und durch einen Objektsatz mit Vergleichssatz. Das Objekt von "sehen" im Trägersatz ist also selbst ein Sachverhalt, der in Relation zur Annahme des Erzähler-Ichs gesetzt wird. Der Temporalsatz ist zunächst ebenso alltäglich und banal wie die ganze Darstellung bis hierher. Man könnte sich fragen und tut dies irgendwann auch: warum erhalte ich als Leser so geringfügige Informationen, was soll eigentlich mitgeteilt werden? Daher der Versuch wohl, den Text als Metapher zu lesen. Dies wird ja auch durch

15 BEHAGHEL (1932).

den weiteren Textverlauf "ich lief zu ihm hin", eine Selbstverständlichkeit in diesem Kontext, durch die Fragewiederholung des Polizisten und durch die überflüssige Begründung des Ichs unterstützt.

Die Konsequenzen aus Satz 2 werden asyndetisch aufgeführt, was den Leser ein "deshalb" oder "also" einfügen läßt, ganz gemäß dem Wirkungsspektrum der Asyndese: gerade jenes Element wird ergänzt, das durch die Weglassung evoziert oder wenigstens wahrscheinlich gemacht wird. Die Warum-Frage, das Begründen wird also provoziert, so mittelbar im letzten Teilsatz des parataktischen dritten Satzes, wiederum asyndetisch: die Wegunsicherheit wird in alltäglicher Weise durch Unvertrautheit mit der Stadt erklärt. Hier wird recht deutlich - wie eigentlich zuvor auch schon -, daß Weggelassenes, Nicht-Vorhandenes vom Rezipienten auch registriert werden sollte, sei es, daß eine gewisse Interessantheit für den Leser durch seine mögliche Eigenleistungen im Text entsteht, sei es, daß dadurch noch offene Fragen deutlicher wahrnehmbar werden.¹⁶ Auf der Isotopie-Ebene ist die Stadt mittlerweile gut etabliert: Straßen, Bahnhof, Turm; das Wort "Stadt" fällt selbst.

Auf der Inhaltsseite hat sich die Perspektive vom Weg zum Bahnhof und vom alltäglich nur zu vertrauten Hetzen zum Bahnhof hin zur Frage nach dem richtigen Weg verschoben. Die Scheinlösung wird durch das satzmodale Emotivum "glücklicherweise" in Satz 4 signalisiert. Da Zeit und Ort sich nicht wesentlich verändert haben, sind hierüber keine Informationen notwendig; eine Warum- und/oder eine Wie-Frage stellt sich hier genauso wenig, da das bisher Erzählte als übliches "Weltwissen" präsupponiert werden darf. Der Informationslage nach ist Satz 4 völlig überflüssig, denn selbst das prädikative Attribut "atemlos" in seinem zweiten parataktischen Teil, korrespondierend mit dem Verb "laufen" im ersten Teil, kann als assoziativ nahegelegt gelten. Sowohl dieser Satz wie die Dialogsätze 6 und 7 können in ihrer informativen Unergiebigkeit nur als retardierendes Moment gesehen werden, das die titelgebende Antwort des Satzes 8 um so erstaunlicher, befremdlicher erscheinen läßt; denn dieser Satz verweist nun deutlich auf die Interpretationsnotwendigkeit des Textes.

Waren die bisherigen Informationen als alltäglich, banal und relativ unergiebig zu qualifizieren, so fordern beide parataktischen Teile des Satzes 8 ein *Warum* heraus. Zu ungewohnt, neuartig, erstaunlich sind seine beiden Mitteilungen. Während die Beantwortung der Warum-Frage des ersten Teils noch unmittelbar aus dem Text selbst, nämlich aus dem vorausgehenden Satz geschlossen werden kann, bedarf die zweite Warum-Frage wohl der Kenntnis und der Interpretation weiterer KAFKA-Texte wie etwa "Vor dem Gesetz" oder "Das Schloß", um eventuell beantwortet zu werden. Aus textueller Sicht, so ergibt es sich bei diesem ersten Blick auf einen narrativen Text, bedarf es irgendwo im Text, markanterweise hier am Ende, einer erschließenden Information, eines Schlüsselsatzes, um Sinn für die ganze Geschichte zu finden. Dies ist hier zwar in befremdlicher Weise geschehen:

16 Dies in kritischer Distanz zu ISERs (2/1984) "Leerstellenkonzept", da es darauf ankommt, einen Text auch in seinen "Nicht-Mitteilungen" zu akzeptieren statt ihn immer nur (!) mit den eigenen Rezipientenwissen aufzufüllen.

Das aber betont das Eigengewicht der Textinformationsstruktur nur um so mehr.

Eine Geschichte lesend sind wir bereit, viele Informationen "einfach so" hinzunehmen, aber irgendwann taucht das Bedürfnis auf, diese Informationen einem (Erzähl-) Ziel zuzuordnen, die Auswahl gerade dieser und nicht anderer Informationen in ihrer Spezifik und (Sinn-) Gerichtetheit erkennen zu können oder - wie hier - den eigentlichen Fragen nahegebracht zu werden. - Nach solchen Textstrukturen wird über die zuvor behandelte Satzglied- und Teilinformationsebene zu suchen sein. Es fällt auf, daß zumindest bei diesem narrativen Text der kausale und z.T. auch der modale Bereich Schlüsselstellungen im Textganzen innehaben.

Die Deixis von Ort und Zeit ist sofort klar, hier sogar in eigenen Sätzen formuliert, während die Personenrelation erst entfaltet wird: ein verunsichertes Ich findet ein institutionelles Du, den Polizisten. Relevanter sind also die modalen Angaben "nicht sehr gut" (Satz 3a), auf den das "glücklicherweise" sofort folgt (Satz 3b); Satz 4 enthält die Angabe "atemlos", die Grammatiker zwar als Prädikativ definieren, dessen Qualität aber modal ist. Der Kausalsatz 7 ist syntaktisch insofern bemerkenswert, als er an das elliptische "Ja" angeschlossen wird, das für "Ich will von dir den Weg erfahren" steht. Dem syntaktischen Trick, das Kausaladverbial allein als voll ausgebildeten Satz formulieren zu lassen, entspricht der dramaturgische Trick, hier ins Erzählen einen Dialog einzuziehen.

So wenig man die KAFKA-Parabel mit dem zuvor wiedergegebenen Kinderaufsatz vergleichen kann, so muß doch auffallen, daß das Kausale, wenngleich nicht syntaktisch restlos so ausgewiesen, am Schluß auch dort eine wichtige Rolle spielt: es wird erst nach dem Grund des mütterlichen Lachens gefragt, und die Mutter gibt dann auch wirklich die Begründung (nämlich daß das Kind doch sein Fahrradflickzeug dabei gehabt habe).

Die Beschreibungen des KAFKA-Textes und des Kinderaufsatzes auf teilweise syntaktischer, teilweise informationell-semantischer und textueller Ebene in andeutungsweise quantifizierender und qualifizierender Weise sollen helfen, die Hauptfragestellungen, denen diese Studie gewidmet ist, besser verständlich zu machen und zu begründen. - Grammatik- und Aufsatzunterricht können auf eine lange Tradition fachdidaktischer Diskussion zurückblicken. Ihre Darstellung und Auswertung sei den hier begonnenen Fragestellungen in den folgenden Kapiteln gewidmet.

1. Bestandsaufnahme zum Grammatikunterricht oder: Der Weg zu einer Grammatikdidaktik

Grammatik und Grammatikunterricht sind heute verschiedene Bereiche. Das war nicht immer so: ¹

"Von den Figuren, die in der Vorhalle des Freiburger Münsters die sieben freien Künste darstellen, ist die Grammatik leicht an der Rute zu erkennen, weil die Rute das meist verwendete Attribut zur Kennzeichnung dieser ersten der sieben freien Künste ist. Der eine der beiden Schüler ist in ein Buch vertieft (wohl den "Donatus"), der andere für die erwartete Züchtigung schon ausgezogen. Die Symbolik ist für den gegenwärtigen Betrachter leicht zugänglich: mit Grammatikunterricht verbindet sich oft eine Vorstellung von Anstrengung, ja Quälerei, die durchzustehen einiger Zucht bedarf."

Läßt man sich auf diese Allegorie vorläufig ein, dann wäre die Gestalt das Symbol für die Grammatik, die Rute das Symbol für den Unterricht, und sofort böte es sich an, zwischen *deskriptiver linguistischer Grammatik* und *präskriptiver Schulgrammatik* zu unterscheiden. Plausibel wäre diese Unterscheidung in einem oberflächlichen Sinne schon: während Schulgrammatik Kinder und Heranwachsende an den richtigen Sprachgebrauch heranführen soll und deshalb "Vorschriften" meint erlassen zu müssen, beschreibt linguistische Grammatik nicht nur die Strukturen einer Sprache, ja setzt sich begrifflich mit "Grammatik" von "Sprache" ab, um "eine abstrakte erklärende Theorie zu konstruieren" ², und kann sich somit auf viele spezielle Fragen sowie auf Beobachtungen des Sprachwandels, der Sprachvariation usf. deskriptiv einlassen. Doch eine solche Unterscheidung macht es sich zu einfach. In eindeutiger Weise bezieht hier Peter EISENBERG (1986:18) zum Spannungsverhältnis zwischen Deskription und Präskription in einer Grammatik Stellung:

"Man kann nun versuchen, das Normproblem der sogenannten traditionellen Grammatik anzuhängen, indem man darauf verweist, daß die moderne Linguistik auch dort, wo sie Grammatik treibt, damit nichts zu tun hat oder sich gar vom normativen Gebrauch der Grammatik distanziert. [...] Man selbst versteht sich als deskriptiv. Die Grammatik soll erfassen, was ist, und nicht vorschreiben, was sein soll. Die Unterscheidung von deskriptiver und präskriptiver [normativer] Grammatik hat sich jedoch aus mehreren Gründen als problematisch erwiesen. Einmal ist es nicht die Grammatik selbst, die normativ ist, sondern der Gebrauch, der von ihr gemacht wird."

Eine Feststellung, die für den Gebrauch der Schulgrammatik ebenso zutrifft, um hier gleich zu einfache Dichotomien aufzulösen. EISENBERG (1986:19) zitiert im folgenden Noam CHOMSKY (1973:15f) mit der letztlich normativen Scheidung "grammatischer Folgen, die Sätze von L sind,

1 IVO (1988a:452).

2 GREWENDORF/HAMM/STERNEFELD (4/1990:25); die Kapitelüberschrift "Sprache versus Grammatik", 22.

von den ungrammatischen Folgen, die nicht Sätze von L sind [...]", um deutlich zu machen, daß

"allein die Forderung nach Abgrenzung der grammatischen von den ungrammatischen Sätzen die Behauptung vom deskriptiven Charakter der Grammatik ins Wanken [bringt]. Die Grammatik selbst ist es, die bestimmt, welche Zweifelsfälle noch zur Sprache gehören und welche schon nicht mehr. Es ist und bleibt Aufgabe der Grammatik, zwischen richtig und falsch für eine Sprache zu entscheiden."

Diese Aufgabe hat die Grammatik in der Schule auch, aber der Unterricht über die Grammatik hat noch weitere Aufgabenfelder, die zwar immer wieder umstritten waren, die aber ebenso immer wieder zum Thema wurden: neben den richtigen Gebrauch der Sprache ist vor allem der angemessene und der *gute* Gebrauch der Sprache zu stellen, wobei diese Attribute der Reflexion und der Definition bedürfen. Noch wichtiger: Grammatik und der Unterricht über sie können den Kindern und Heranwachsenden Möglichkeiten des Sprachsystems vorstellen und gleichsam zum Gebrauch anbieten, sie können für die Textrezeption den Blick auf das Beobachtbare lenken und dafür eine fachliche Beschreibungssprache bereitstellen, und sie können die Reflexion über die Sprache und den Sprachgebrauch anregen. Dies sind Aufgabenfelder bzw. Funktionen des Grammatikunterrichts, die sich vom Symbol der Rute entfernen und so die Attraktivität der allegorischen Gestalt der Grammatik herausstellen. Um es am Rande der Allegorie ein wenig salopp zu sagen: Grammatik sollte nicht als Gouvernante erscheinen, sondern als attraktive Fremdenführerin in der eigenen Stadt. Grammatik und Grammatikunterricht sind problematisch in der Schule. Möglicherweise hat die Art der alltäglichen Umsetzung mehr damit zu tun als die Sache, um die es geht. Zu weiterem Aufschluß gerade auch für die Vorgänge um den Grammatikunterricht sei aus der Frühzeit der Grammatik eine weitere allegorische Darstellung genauer betrachtet. In seiner "Philosophie der Grammatik" berichtet Wilhelm KÖLLER (1988:XI):

"Ebenso apart wie aufschlußreich ist es auch, daß nach CAPELLA die Grammatik von Ägypten über Attika nach Rom gekommen ist und daß sie sich der Abstammung von *Osiris* rühmt. [...] Die Dialektik von Tod und Leben, die *Osiris* mythisch verkörpert, ist für das Verständnis des Phänomens *Grammatik* sehr aufschlußreich. Wer die Grammatik bewußt kennenlernt, für den stirbt die Sprache als ein unmittelbar handhabbares Mitteilungsmedium; gleichzeitig wird sie aber eben dadurch auch wieder auf neue Weise wahrnehmbar. [...] Die Möglichkeit und der Zwang, seinen Sprachgebrauch grammatisch zu kontrollieren, kann den eigenen Sprachformen etwas von ihrer vitalen Kraft nehmen, aber ihnen zugleich auch die Festigkeit mechanischer Ordnungen verleihen, wenn nicht gar ein Stück Totenstarre. Insbesondere im *schriftlichen* Sprachgebrauch ermöglicht die bewußte grammatische Kontrolle von Äußerungen ein Maß an semantischer Präzision, das die Sprache erst zu einem wirklich autonomen Sinnbildungsinstrument werden läßt."

Aus solchen Deutungen allegorischer Darstellungen wie aus den Allegorien selbst wird deutlich, daß Grammatikunterricht geradezu umstritten sein *muß*, greift er doch in die "vitale Kraft" der Heranwachsenden ein. Der Sinn von Grammatikunterricht wird auch immer wieder angesichts der Tatsache in Zweifel gezogen, daß die Kinder "ja schon Deutsch können", wenn sie in

die Schule kommen. Eine unmittelbare Wirkung von Grammatikunterricht ist nicht leicht zu erkennen, allenfalls für die Rechtschreibkompetenz, während die Bildungsfunktion nicht immer als ausreichende Begründung anerkannt wurde. Da die Sache des Grammatikunterrichts nun einmal schwierig bleibt, bedarf es der Auseinandersetzung mit der Fachgeschichte und der Fachdiskussion, und es könnte sich dabei der Versuch lohnen, ihn von seinen möglichen Funktionen her erneut zu begründen.

1.1. Begründung des Grammatikunterrichts: Rückblick auf eine lange Diskussion

Wenn eine *gute* Textgestaltungskompetenz das Ziel (sprach)-didaktischer Überlegungen ist, so ist davon auszugehen, daß gute Texte dann entstehen, wenn eine solide *Sachkompetenz* vorhanden ist, die mit einem soliden *sprachlichen Wissen* gepaart ist. Die Rolle der Sachkompetenz kann hier nur betont werden; sie hängt wesentlich mit dem Thema und der Vorbereitung auf das Thema, mit Techniken der Informationsbeschaffung und ihrer Verarbeitung zusammen; selbst "freies", assoziatives Schreiben muß auf einen Informationsfundus zurückgreifen können.³

Sprachliches Wissen ist die andere wesentliche Komponente einer Textgestaltungskompetenz. Der Begriff des sprachlichen Wissens ist in sich komplex⁴, wie in der Einleitung schon erläutert. In ihm integrieren sich sowohl der *kognitive Wissensbegriff* wie das *Können* einer Sprache. Damit ist dieser Begriff für die Sprachdidaktik besonders naheliegend, integriert er doch etwas, was konstituierend für das Fach Deutsch ist: ein Wissen über sprachliche Phänomene *und* über Gebrauchsformen der Sprache einerseits und andererseits eben diesen Gebrauch der Sprache, was selbst wiederum zu Wissen und Wissensstufen führt. Insofern stiftet er, besonders auch als ein neuer Begriff der Kognitionswissenschaften, einen Anlaß, über den Grammatikunterricht und seine Funktionalisierung nachzudenken.

Greift man nur drei Titel aus der langen Geschichte des Grammatikunterrichts und der Diskussion darüber heraus, wird die ganze Fraglichkeit und der *Begründungsnotstand* des Grammatikunterrichts deutlich. Schon die Frage Konrad GAISERS 1950 "Wieviel Grammatik braucht der Mensch?" impliziert ihre Negierung oder Minimierung. Der Buchtitel "Der andere Grammatikunterricht" von Wolfgang BOETTCHER und Horst SITTA 1978 betont ja wohl, daß etwas *anders* werden müsse. Und der Titel des Heftes 121 von "Diskussion Deutsch" (Okt. 1991) lautet "Grammatikunterricht? Ja!"; doch so affirmativ dieser Titel auch klingt, im Vorwort der Herausgeber ist die Verhaltnenheit nicht zu überlesen (IVO/NEULAND 1991:436):

3 Darüber etwas mehr in der Diskussion um die Schreibdidaktik.

4 Vgl. dazu ausführlich Kap.4.1.

"Die Beiträge zur Thematisierung von Grammatik im muttersprachlichen Unterricht verbindet dreierlei:

- Sie bejahen ohne Wenn und Aber die Beschäftigung mit Grammatik im muttersprachlichen Unterricht.
- Sie leiten den Sinn einer solchen Beschäftigung her aus Versuchen, die Frage zu beantworten, welche Bedeutung der Erwerb grammatischen Wissens für die Personen hat, die in solche Lernprozesse 'verwickelt' werden.
- Sie richten die Aufmerksamkeit auf das Problem, wie sich künftige Muttersprachenlehrer und -lehrerinnen auf ihre Aufgabe im germanistischen Sprachstudium vorbereiten können. In den Beiträgen [...] wird ein [...] verändertes Klima im Sprechen über muttersprachlichen Grammatikunterricht spürbar. Ein sich eher halbherzig und defensiv gebendes Argumentieren wird abgelöst vom Ausdruck einer Nachdenklichkeit, die in der Gewißheit gründet, daß sich in der Reflexion über Sprache, verstanden als Reflexion über die Sprachlichkeit des Menschen und die je eigene Sprachlichkeit, ein wesentliches Merkmal neuzeitlicher Bildung verwirklicht."

Man sieht, daß die Herausgeber, die dem Heft den Titel gegeben haben, die Funktion des Grammatikunterrichts so gut wie ausschließlich in der Reflexion sehen; eine Funktionalisierung für den guten oder gar besseren Gebrauch der Sprache wird im ganzen Vorwort gar nicht erst in Erwägung gezogen, sondern sogar als sehr problematisch angesehen; der Nützlichkeitsaspekt wird dem Herausgeber⁵ sogar bildungstheoretisch suspekt. Allein schon der Begriff *Funktionalisierung* hat ja seit den frühen siebziger Jahren eine negative, wenn nicht gar pejorative Konnotation; und für *Instrumentalisierung* trifft dies sogar noch mehr zu. Doch ich möchte diese beiden Begriffe im folgenden wertfrei bzw. tendenziell positiv nutzen: so sehr Grammatikunterricht ein Bereich eigenen Rechts im Deutschunterricht sein kann bzw. könnte, so sehr kann er auch für bestimmte Bereiche eine Funktion haben, ein Werkzeug, ein Instrument sein. Darin sehe ich nichts Abträglichen, und solche *Instrumentalisierung* bzw. *Funktionalisierung* nimmt ihm nichts an Wert. Denn sein Wert definiert sich ja wohl nicht nur aus seinem Nutzen, sondern auch und immer wieder als reflexive Kategorie des Sprachgebrauchs und des Denkens.

Aber: Diese drei nicht ganz willkürlich herausgezogenen Titel und der Tenor des oben zitierten Vorwortes sind durchaus Schlaglichter, die die didaktische Diskussion charakterisieren können. Angesichts des alltäglichen Deutschunterrichts, der Lehrpläne und einer in der Lehrerbildung fest integrierten Linguistik sind sie um so befremdlicher und zeigen einmal mehr, wie notwendig eine konstruktive Diskussion des Grammatikunterrichts ist.

Natürlich ist zu differenzieren. Versucht man, der jüngeren didaktischen Diskussion zum Grammatikunterricht einigermaßen gerecht zu werden, so sind vier bzw. fünf Phasen auszumachen:

5 Im Unterschied zu meiner eigenen Position, die ich in diesem Heft in Anspruch nehme bzw. thematisiert habe: KLOTZ (1991a).