

DE GRUYTER

Klaus-Michael Köpcke, Arne Ziegler (Hrsg.)

GRAMMATIK - LEHREN, LERNEN, VERSTEHEN

ZUGÄNGE ZUR GRAMMATIK
DES GEGENWARTSDEUTSCHEN

REIHE GERMANISTISCHE LINGUISTIK

REIHE
GERMANISTISCHE
LINGUISTIK

293

Herausgegeben von Armin Burkhardt, Mechthild Habermann
und Heiko Hausendorf

Klaus Michael Köpcke, Arne Ziegler (Hrsg.)

Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen

Zugänge zur Grammatik
des Gegenwartsdeutschen

De Gruyter

Reihe Germanistische Linguistik
Begründet und fortgeführt von Helmut Henne, Horst Sitta und Herbert Ernst Wiegand

ISBN 978-3-11-026317-6
e-ISBN 978-3-11-026318-3
ISSN 1867-8203

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2011 Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, Berlin/Boston

Gesamtherstellung: Hubert & Co. GmbH & Co. KG, Göttingen
∞ Gedruckt auf säurefreiem Papier

Printed in Germany

www.degruyter.com

Inhalt

Vorwort	1
---------------	---

Klaus-Michael Köpcke & Arne Ziegler

Der, die, das – Wer, wie, was – Wieso, weshalb, warum? Wer nicht fragt, bleibt dumm	3
--	---

Grundlagen

Andreas Bittner

Das Implizite ‚explizieren‘ – Überlegungen zum Wissen über Grammatik und zum Gegenstand des Grammatikunterrichts	17
--	----

Christian Braun

Grammatik (nicht) verstehen – Knackpunkte des Scheiterns	37
--	----

Georg Weidacher

Zur Funktionalität grammatischer Konstruktionen. Funktional-grammatische Analysen und ihre Einsetzbarkeit für den universitären Grammatikunterricht	51
---	----

Paul Portmann-Tselikas

Spracherwerb, grammatische Begriffe und sprachliche Phänomene. Überlegungen zu einem unübersichtlichen Lernfeld	71
--	----

Wolfgang Boettcher

Grammatik-Erkundungen im unwegsamem Gelände – Grammatische Schwächen bei Lehrenden und ihren Arbeitsmaterialien im Bereich des komplexen Satzbaus – und die Folgen	91
--	----

Mathilde Hennig

Satzglieder in Schulgrammatik und Linguistik	127
--	-----

Sprachgebrauch und Sprachnorm

Christa Dürscheid

Zweifeln als Chance? Zweifeln als Problem?

Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschunterricht 155

Damaris Nübling

Unter großem persönlichem oder persönlichen Einsatz?

Der sprachliche Zweifelsfall adjektivischer Parallel- vs.

Wechselflexion als Beispiel für aktuellen grammatischen Wandel 175

Stefanie Edler

Wenn das ‚Richtige‘ die falsche Wahl ist –

Eine Frage der Angemessenheit 197

Melanie Glantschnig

Möglichkeiten und Grenzen

eines dialektorientierten Grammatikunterrichts 223

Arne Ziegler

Standardsprachliche Variation als Ausgangspunkt

grammatischer Reflexion 245

Marek Konopka

Grammatik verstehen lernen und

korpusgestützte Analysen von Zweifelsfällen 265

Klaus-Michael Köpcke

Grammatikalität und Akzeptabilität –

Zwei für den Grammatikunterricht zentrale Begriffe

verstehen lernen 287

Von der Schreibung zur Grammatik

Nanna Fuhrhop

Grammatik verstehen lernen – Grammatik sehen lernen 307

Christina Noak

Vom Nutzen der Orthographie für einen gelingenden
Grammatikunterricht 325

Renata Szczepaniak

Gemeinsame Entwicklungspfade in Spracherwerb und Sprachwandel?
Kognitive Grundlagen der onto-und historiogenetischen Entwicklung
der satzinternen Großschreibung 341

Vom Text zur Grammatik

Maximilian Scherner

Über die Schulgrammatik hinaus.
Von der Phrase zur Textverarbeitung – Ein integrativer Neuansatz
für die Deutschdidaktik der Sekundarstufe II 363

Peter Klotz

Linearität und Textualität 383

Angelika Redder

Schnittstellen von Satz- und Textgrammatik 397

Maria Thurmair

Grammatik *verstehen* lernen mithilfe von Textsorten 411

Adressen der Autoren 433

Vorwort

Unter dem Titel *Grammatik verstehen lernen* fand vom 18. bis 21. November 2009 an der Karl-Franzens-Universität Graz zum zweiten Mal nach dem internationalen Symposium *Grammatik in der Universität und für die Schule* im Jahre 2005 am Germanistischen Institut der Universität Münster eine Tagung statt, die sich explizit dem Kulminationspunkt *Grammatikunterricht* an der Schnittstelle von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, von Universität und Schule widmete. Der hier vorgelegte Sammelband publiziert die dort gehaltenen Vorträge in ausgearbeiteter und überarbeiteter Form, erweitert um Beiträge von Kolleginnen und Kollegen, die das Spektrum der Perspektiven sinnvoll ergänzen. In 20 Beiträgen sowie einer kurzen Einleitung bietet der Sammelband unter dem Titel *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen* somit ein aktuelles Bild internationaler sprachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Forschung zur gewählten Thematik.

Zu den angenehmen Aufgaben von Herausgebern gehört die der Textsorte *Vorwort* immanente Pflicht, Danksagungen auszusprechen. Dies wollen auch wir mit voller Überzeugung an dieser Stelle tun. Unser Dank gilt natürlich zuvorderst dem Verlag de Gruyter sowie Frau Birgitta Zeller und Frau Henriette Slogsnat für die Bereitschaft der Aufnahme in das Verlagsprogramm und die effektive Zusammenarbeit, ohne die der Band in der vorliegenden Form nicht möglich gewesen wäre. Selbstverständlich bedanken wir uns auch bei den Herausgebern der *Reihe Germanistische Linguistik* für Aufnahme in die Reihe. Bei Jonas Furchert möchten wir uns für die redaktionelle Betreuung, die mitunter mühevoll Formatierungsarbeit und den teils erheblichen Aufwand bei der Vereinheitlichung der Beiträge bedanken.

Und natürlich danken wir allen Kolleginnen und Kollegen für Ihre konstruktive Zusammenarbeit, die durch ihre Beiträge diesen Band zu einem aktuellen und facettenreichen Bild der Auseinandersetzung mit Grammatik aus fachwissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Perspektive geraten ließen. Verbunden mit unserem Dank an alle, die dieses Buch ermöglicht haben, ist der Wunsch auf eine weiterhin gute Zusammenarbeit und die Hoffnung, dass der vorliegende Band dazu beitragen kann, die unserer Auffassung nach immer wieder aufs Neue notwendige Diskussion über Fragen der Vermittlung grammatischen Wissens auch in Zukunft zu führen.

Münster und Graz, im Mai 2011 Klaus-Michael Köpcke & Arne Ziegler

Der, die, das – Wer, wie, was – Wieso, weshalb, warum?
Wer nicht fragt, bleibt dumm

1. Wieso, weshalb, warum

Man mag sich fragen, was denn das wohl berühmteste Zitat des Titelliedes der deutschsprachigen Ausgabe der Sesamstraße in einer Überschrift zu einem einleitenden Beitrag eines Bandes zur Grammatikvermittlung in Schule und Unterricht an der Schnittstelle von Fachdidaktik und Fachwissenschaft zu suchen hat. Die Antwort ist einfach – auf den ersten Blick gar nichts! Allerdings ist der Rekurs auf die Sesamstraße auf den zweiten Blick sehr wohl motiviert. Als erfolgreichste Fernsehserie für Kinder im Vorschulalter schien sie uns zumindest geeignet, den didaktischen Impuls, den auch der vorliegende Band geben will, auf geeignete Weise widerzuspiegeln. Ähnlich dem vorliegenden Band sind die einzelnen Folgen der Sesamstraße dadurch zu charakterisieren, dass sie aus verschiedenen thematisch voneinander unabhängigen Beiträgen bestehen, die dennoch in eine zusammenhängende Rahmenhandlung eingefügt werden. Indem überdies im Titel die Lernerperspektive eingenommen wird, wird aber auch auf die Bedeutsamkeit eines explorativen Lernens aufmerksam gemacht und die Sinnhaftigkeit des Fragens nach dem Grund, etwa über die Interrogativadverbien, in den Vordergrund gestellt. Ein Kind wird freilich nur drängend nachfragen, wenn es sich für eine Sache begeistern kann, wenn es sich schlicht dafür interessiert. Genau in diesem Zusammenhang sehen auch wir eine der zentralen Versäumnisse in der Vermittlung grammatischen Wissens – Grammatik scheint nicht interessant genug. Wir sind von der Überzeugung getragen, dass ein Gegenstand nicht per se interessant oder uninteressant ist, sondern dass es vielmehr um die Frage geht, wie man einen Unterrichtsgegenstand interessant gestalten kann und welche Ansätze hier vielversprechend scheinen. Damit ist gleichzeitig für dieses Buch die Rahmenhandlung und damit das übergreifende Thema angesprochen. Es geht um Wege aus dem Dilemma. Allerdings steht uns hier weniger die Frage nach geeigneten methodischen Wegen der Unterrichtsgestaltung vor Augen, d.h. es geht uns nicht in erster Linie um didaktische oder gar pädagogische Wege, sondern vielmehr um grammatische Konzeptionen, um verschiedene Ansätze des Zugriffs auf den Gegenstand *Grammatik* (vgl. Ziegler 2010a).

Nun mag eingewendet werden – und dieser Einwand hat sicher auch seine Berechtigung –, dass sich ja bereits Generationen von Linguisten und Didaktikern an diesem Problemkreis abgearbeitet haben. Das stimmt ohne Frage – dies allerdings offensichtlich ohne erkennbaren nachhaltigen Erfolg. Insofern erscheint es uns dringend geboten, auch alte Fragen neu zu stellen, um auf diese Weise der durchaus bekannten Diskussion aktuelle Impulse zu verleihen.

In diesem Sinne versammelt der vorliegende Band daher Beiträge, die ganz verschiedene Wege aus dem konstatierten Dilemma anbieten. Die Vielfalt der Zugriffsweisen, die über die Beiträge des Bandes deutlich werden resultiert dabei allerdings auch aus einem wissenschaftstheoretischen Grundprinzip, dass unter dem Stichwort *Methodenpluralismus* explizit dazu auffordert, verschiedene Wege zu beschreiten. Den einen a priori besseren oder richtigeren Weg, der geeignet scheint sämtliche Probleme zu lösen, gibt es nicht, kann es nicht geben! In der Geschichte der Wissenschaften ist uns immer wieder eindrucksvoll vor Augen geführt worden, dass sich die Annahme, ein favorisierter Ansatz sei in der Lage, alle Probleme eines Untersuchungsgegenstandes zu lösen, stets als falsch erwiesen hat. Eine Antwort auf die Frage, welches der geeigneteren Weg ist, hängt einzig und allein von den an eine Untersuchung gestellten Kriterien sowie von den zugrunde liegenden wissenschaftlichen Konstrukten ab (vgl. Windberger/Ziegler 2011).

Daneben reflektiert die somit gewollte Vielfalt der Perspektiven in den Beiträgen des Bandes aber natürlich auch den eigentlichen Gegenstand – die Sprache – selbst. Wir sind der Auffassung, dass Sprache nicht als unmittelbar gegebener und homogener Gegenstand aufzufassen ist, sondern als komplexe Menge von sprachlichen Varietäten und insofern eine Gesamtsprache uns stets als geordnete Heterogenität begegnet. Die unterschiedlichen Ansätze, die in den Beiträgen des Bandes sichtbar werden, sind also auch schlicht dem Gegenstand geschuldet, der es erlaubt von verschiedenen Seiten betrachtet zu werden und aufgrund seiner Komplexität wohl nur schwer einen holistischen Blick erlaubt. Allerdings ist die Einsicht, dass Variation ein wesentliches konstitutives Prinzip der Sprache ist und dass wir uns daher in jedem Augenblick „vor im Vollzug befindlichen Veränderungen befinden“ (Coseriu 1974: 99) und sich deshalb diese Veränderungen auch in den „Sprachzuständen“ (ebd.) widerspiegeln müssen, dabei ebenso wenig neu, wie die Auffassung, dass von mehreren miteinander konkurrierenden sprachlichen Ausdrücken eben nicht nur einer richtig sein kann, während die anderen falsch oder zumindest „schlechtes Deutsch“ sein müssen (vgl. Nitsche 2003; Ulrich 2003; Elspaß 2007; Bittner/Köpcke 2008; Siehr 2009; Ziegler 2010b; Dürscheid/Ziegler/Elspaß 2011). Bereits bei Jakob Grimm ist in seiner Akademierede *Über das Pedantische in der deutschen Sprache* zu lesen: „In der sprache

aber heizt pedantisch, sich wie ein schulmeister auf die gelehrte, wie ein schulknabe auf die gelernte regel alles einbilden und vor lauter bäumen den wald nicht sehen“ (Grimm 1864: 328f.).

2. Wer, wie, was – Der, die, das

Trotz aller konstatierten Heterogenität ist der Band aber natürlich kein Konglomerat von unzusammenhängenden Einzelbeiträgen. In der Publikation sind Arbeiten und Forschungsergebnisse ausgewiesener Expertinnen und Experten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zusammengeführt, die sich dem Spannungsfeld zwischen der Grammatik des Deutschen und ihrer Vermittlung in Lehr-Lern-Diskursen vor dem Hintergrund der beklagenswerten Situation defizitärer Grammatikkenntnisse von Schulabgängern und Studienanfängern widmen.

Die Beiträge reflektieren dabei sowohl Ergebnisse aus empirischen Einzeluntersuchungen als auch zu kontrovers diskutierten theoretischen Themenkomplexen und hinterfragen aktuelle grammatische Ansätze, Forschungsergebnisse und Konzeptionen im Hinblick auf ihre mögliche Anwendung im schulischen oder universitären Grammatik-Alltag, so dass damit neue Impulse für eine sowohl empirisch als auch theoretisch fundierte Reflexion des Grammatikunterrichts gegeben werden. Der Band umfasst Beiträge u.a. zu folgenden Schwerpunkten:

- Grammatikunterricht und Varietätenlinguistik
- Gegenwartsgrammatik im Spannungsfeld von Diachronie und Synchronie
- Emergente Grammatik und grammatische „Fehler“
- Grammatische Varianten zwischen Norm und Usus
- Sprachliche Zweifelsfälle als Ausgangspunkt unterrichtlicher Reflexion über Sprache
- Grammatische Prototypen zwischen Zentrum und Peripherie
- Didaktische Potentiale einer Grammatik von Nähe und Distanz
- Kognitive Prozesse im Grammatikerwerb

Quer zu diesen Schwerpunktbildungen wurde der vorliegende Band in die Hauptkapitel *Grundlagen, Sprachgebrauch und Sprachnorm, Von der Schreibung zur Grammatik* sowie *Vom Text zur Grammatik* untergliedert, um auf diese Weise dem Leser eine erste grobe Orientierung zu ermöglichen. Da jeder Versuch, eine durch den gewählten grammatischen Untersuchungsge-

genstand der Beiträge begründete und einigermaßen gleich gewichtete Verteilung vorzunehmen, im Ansatz gescheitert ist, wurde die Einteilung in der vorliegenden Form gewählt. Nicht in jedem Fall ist die Einordnung eines einzelnen Beitrags unter eines der Hauptkapitel aber zwingend.

Das Kapitel *Grundlagen* versammelt sechs Beiträge. Eröffnet wird das Kapitel mit dem Beitrag von Andreas Bittner, der sich – ausgehend von der Annahme, das in Schule und Studium vermittelte Wissen über Grammatik verstelle in der Regel den Blick auf eine implizite Lernergrammatik – unter dem Titel *Das Implizite ‚explizieren‘ – Überlegungen zum Wissen über Grammatik und zum Gegenstand des Grammatikunterrichts* mit Fragen des Umgangs mit implizitem grammatischem Wissen sowie Anknüpfungsmöglichkeiten an vorhandene mentale Repräsentationen befasst. Vor Augen steht dabei ein hochschuldidaktischer Zugang, der die universitäre Lehrerbildung im Blick hat und die Frage diskutiert: Was sollen Lehrer (Studierende) über Grammatik wissen, um auf grammatisches Wissen von Schülern Bezug nehmen können?

Unter dem Titel *Grammatik (nicht) verstehen – Knackpunkte des Scheiterns* nimmt auch Christian Braun die universitäre Lehrerbildung zum Ausgangspunkt. In seinem Beitrag fokussiert er den oft diagnostizierten Mangel an Grammatikkenntnissen von Schulabgängern, Studierenden aber auch Lehrern, um bestehende Zugänge zur Grammatik kritisch zu hinterfragen. Insbesondere widmet sich der Beitrag zwei zentralen grammatischen Problemfeldern, nämlich einerseits dem undifferenzierten Umgang mit Form-Funktions-Mischbegriffen sowie andererseits der Behandlung der Wortarten, wobei auch auf Schwächen der Stoffvermittlung in vorliegenden Referenzgrammatiken hingewiesen wird. In der Folge wird ein auf Ebenentrennung basierendes Grammatikmodell samt umfassendem Begriffsinventarium vorgeschlagen, das gezielt zur Vermittlung an Lehramtsstudierende gedacht ist.

Ausgehend von funktional- und konstruktionsgrammatischen Ansätzen werden von Georg Weidacher in seinem Beitrag konventionalisierte sprachliche Ausdrücke oder Strukturschemata beschrieben, deren Form direkt mit einer bestimmten Bedeutung oder Funktion gepaart ist und deren Semantik nicht (bzw. nicht völlig) kompositionell erklärbar ist. Dabei wird eine doppelte didaktische Zielsetzung verfolgt: Einerseits soll ein über eine rein formale Beschreibung hinausgehendes Verständnis grammatischer Strukturen und andererseits mittels des Aufzeigens der Funktionalität dieser Konstruktionen in alltäglicher Kommunikation eine Verdeutlichung der – auch „lebensweltlichen“ – Relevanz grammatischen Wissens angestrebt werden, wodurch die Sprachaufmerksamkeit und generell das Interesse an Grammatik und Sprache erhöht werden soll.

In dem Aufsatz *Spracherwerb, grammatische Begriffe und sprachliche Phänomene. Überlegungen zu einem unübersichtlichen Lernfeld* diskutiert

Paul Portmann-Tselikas ausgehend von lerntheoretischen Überlegungen den Beitrag des Grammatikunterrichts zum gezielten Auf- und Ausbau differenzierter schriftsprachlicher Fertigkeiten und formuliert Bedingungen für das Gelingen solcher Bemühungen. Darüber hinaus wird die Frage thematisiert, welche Möglichkeiten der Grammatikunterricht hat, Einsichten in die Strukturen von Sprache zu gewähren.

Wolfgang Boettcher widmet sich in seinem umfangreichen Beitrag *Grammatik-Erkundungen im unwegsamen Gelände* grammatischen – genauer syntaktischen – Formen unter funktionaler Perspektive am Beispiel des komplexen Satzes. In einem kursorischen Durchgang durch Auszüge aus Lehrplan, Sprachbuch, Lehrmaterial, KMK-Vorgaben und Grammatiken verdeutlicht der Aufsatz Mängel in der funktionalen Auseinandersetzung mit Grammatik in Schule, Universität und bildungspolitisch verantwortlichen Bereichen, um im Anschluss einen erweiterten kategorialen Ansatz zu skizzieren, der geeignet erscheint, Beziehungen zwischen (Teil-)Sätzen innerhalb von Texten zu beschreiben.

Den letzten Beitrag zum ersten Hauptkapitel steuert Mathilde Hennig bei. Sie widmet sich ebenfalls der Syntax und diskutiert am Beispiel der Satzglieder einen der traditionellen Bereiche der Schulgrammatik. Vor der Folie der verbreiteten Auffassung, Satzglieder stellen ein geschlossenes System dar und ließen sich daher auch ohne Schwierigkeiten erlernen, plädiert Hennig dafür Satzglieder als offenes System zu begreifen und stattdessen vielmehr einer Grammatikarbeit mit einschlägigen Kriterien den Vorrang zu geben. Ziel sollte es sein, grammatische Kategorien überhaupt erst zu entwickeln.

Den Anfang des zweiten Hauptkapitels *Sprachgebrauch und Sprachnorm* macht der Aufsatz von Christa Dürscheid, der sich den sprachlichen Zweifelsfällen als Gegenstand des Deutschunterrichts zuwendet. In Anlehnung an Überlegungen von Klein (2003) thematisiert sie unter dem Titel *Zweifeln als Chance? Zweifeln als Problem?* den alltäglichen Umgang mit sprachlichen Zweifeln in der Schule aus der Perspektive der Lerner und der Lehrenden. Der Beitrag stellt Maßnahmen vor, die eine Hilfe im Umgang mit sprachlichen Zweifeln sein können. Abschließend wird dafür argumentiert, dass sprachliche Zweifelsfälle auch als Reflexionsgegenstand Eingang in den Deutschunterricht finden sollten.

Auch der Beitrag von Damaris Nübling widmet sich einem sprachlichen Zweifelsfall, nämlich der adjektivischen Parallel- und Wechselflexion und identifiziert diese als Sprachwandel im Vollzug. Aus sprachgeschichtlicher Perspektive wird vorgeführt, dass der diachrone Übergang von der Parallel- zur Wechselflexion verläuft und dass dies die deutschen Klammerstrukturen stärkt. Mit ihrem Beitrag plädiert Nübling aus didaktischer Perspektive für eine Heranführung der Studierenden an Fragen der Grammatik und der Grammatikographie unter Berücksichtigung historiolinguischer Aspekte

und Prinzipien des Sprachwandels und fordert damit insgesamt zu einer stärkeren Berücksichtigung der Sprachgeschichte in unterrichtlichen Zusammenhängen auf.

Wenn das Richtige die falsche Wahl ist – Eine Frage der Angemessenheit lautet der Titel des Beitrags von Stephanie Edler. Sie diskutiert das Spannungsfeld von Grammatikalität und Akzeptabilität. Edler stellt Ergebnisse einer größeren Untersuchung vor, gemäß denen gegenwärtig eine Tendenz zur Informalisierung feststellbar scheint, die nicht schlicht als zunehmend mangelnde Normkompetenz zu verstehen ist, sondern als Neukoppelung von formalitätsspezifischer sprachlicher Realisierung und entsprechendem außersprachlichem Rahmen. Ausgehend von der Annahme, dass die Beurteilung der sprachlichen Korrektheit im engeren Sinne auf die kodifizierte Standardnorm zu beziehen ist und demgegenüber die Bewertung der sprachlichen Angemessenheit relational aufzufassen sei, indem sie auf die jeweilige kotextuelle und kontextuelle Rahmung rekurriert, postuliert Edler im Hinblick auf den Deutschunterricht, die Richtig-falsch-Opposition im Sinne einer Perspektivenöffnung um eine verstärkte Beachtung der Frage der Angemessenheit zu ergänzen.

Der Beitrag von Melanie Glantschnig *Möglichkeiten und Grenzen eines dialektorientierten Grammatikunterrichts* wendet sich einem anderem Bereich sprachlicher Variation in schulischen Zusammenhängen zu. Ihre Grundhypothese ist, dass in den dialektgeprägten Regionen v.a. der Deutschschweiz, Süddeutschlands und Österreichs für den schulischen Grammatikunterricht eine Dialektorientierung Abweichungen von der Norm transparent machen, Einsichten in grammatische Variation und ihre Ursachen sowie in Sprachwandelprozesse liefern und gleichzeitig das Sprachdifferenzbewusstsein der Lernenden mit dem Ziel der funktionalen Mehrsprachigkeit steigern kann. Anhand einer Untersuchung steirischer Schülertexte überprüft sie diese Hypothese, zeigt aber auch Grenzen eines dialektorientierten Unterrichts auf, wie beispielsweise die problematische Definition von Normabweichungen als dialektbedingt sowie mögliche Probleme dialektorientierter grammatischer Analysen für Lernende mit nicht-deutscher Erstsprache.

In seinem Beitrag *Standardsprachliche Variation als Ausgangspunkt grammatischer Reflexion* knüpft Arne Ziegler an das Thema sprachliche Variation an, indem eine Orientierung des Grammatikunterrichts an real existierenden sprachlichen Varianten, am Sprachgebrauch, gegenüber dem vermeintlich einzig Richtigen postuliert wird. Es wird eine dezidiert varietätenlinguistische Fundierung des Grammatikunterrichts eingefordert, die geeignet scheint, vorhandene Defizite zumindest in Teilbereichen zu mildern. Anhand eines Beispielbereiches grammatischer Variation – nämlich der dialektischen Variation in der geschriebenen Standardsprache – wird verdeutlicht, dass ein Grammatikunterricht der ausschließlich anhand der Opposition

„richtig“ vs. „falsch“ operiert, geradezu zwangsläufig zu kurz greifen muss. Ebenfalls wird verdeutlicht, dass dieses Problem nicht ausschließlich in einer didaktischen oder methodischen Fundierung des Deutschunterrichts zu suchen, sondern vielmehr zu einem erheblichen Teil Ergebnis fachwissenschaftlicher – und genauer: grammatikographischer – Versäumnisse ist, so dass genau hier Ansatzpunkte für positive Impulse auch für den Grammatikunterricht zu sehen sind.

Grammatik verstehen lernen und korpusgestützte Analysen von Zweifelsfällen lautet der Titel des Aufsatz von Marek Konopka, der die Annahme zum Ausgangspunkt nimmt, dass im Grammatikunterricht die Sprachrealität unter Benutzung von mehr oder weniger konstruierten Beispielen oft so weit simplifiziert wird, dass Versuche der Lernenden das erworbene Wissen auf natürliche Beispiele anzuwenden, sehr schnell scheitern. Anhand von zwei Problemfällen, auf die viele Lernende stoßen, nämlich der Variation zwischen *fragt* und *frägt* sowie der Einleitung von Relativsätzen durch *wo*, zeigt Konopka, wie man gerade durch die Analyse der Zweifelsfälle, des Unregelmäßigen, von den „Hauptregeln“ Abweichenden und dennoch Gebräuchlichen zum Grammatikverstehen beitragen kann. Um sich von der herkömmlichen Praxisferne zu lösen, plädiert er dabei für die Berücksichtigung der Ergebnisse korpuslinguistischer Forschung und führt den Nutzen derartiger Forschungsergebnisse für den Unterricht in der Sekundarstufe II und im Studium vor. Auch eigne sich der Einsatz einfacher korpuslinguistischer Methoden, das Bewusstsein zu vermitteln, dass grammatische Phänomene in Abhängigkeit von Parametern wie Zeit, Raum, Register variieren und unterschiedlich beurteilt werden können.

Klaus-Michael Köpcke nimmt in seinem Aufsatz *Grammatikalität und Akzeptabilität – Zwei für den Grammatikunterricht zentrale Begriffe verstehen lernen* das Faktum zum Ausgangspunkt, dass sich der schulische Grammatikunterricht bis heute an der geschriebenen Standardsprache orientiert. Auch er beklagt den Zustand, dass der Grammatikunterricht in der Oberstufe nicht an der Spracherfahrung der Schüler ansetzt, um dann hierauf aufbauend Strukturmerkmale zu erarbeiten und plädiert für eine stärkere Berücksichtigung des grammatisch Zweifelhafte und jenen Phänomenen, die in einem Unschärfbereich zwischen „grammatisch richtig“ und „grammatisch falsch“ zu verorten sind. Als denkbare Unterrichtsbeispiele werden die Genuskongruenz und die Reklassifikation der schwachen Maskulina diskutiert, um zu verdeutlichen, dass solche Fälle auch im Schulunterricht systematisch untersucht werden sollten, damit Schülern letztlich ein Verständnis und eine Reflexion der drei für den Umgang mit grammatischen Erscheinungen zentralen Begriffe Grammatikalität, Akzeptabilität und sprachliche Norm ermöglicht werden kann.

Das dritte Hauptkapitel wird durch den Aufsatz *Grammatik verstehen lernen – Grammatik sehen lernen* von Nanna Fuhrhop eröffnet. Ihr geht es um das Zusammenspiel von Grammatik und Orthographie. Mit dem Ansatz *Grammatik sehen lernen* referiert Fuhrhop auf die Auffassung, dass die Schreibung sehr wohl geeignet ist, grammatische Strukturen zu offenbaren und dass daher der didaktische Schlußschluss zwischen Orthographie und Grammatik für den schulischen Unterricht vorangetrieben werden sollte. Am Beispiel eines konkreten Textes zeigt der Beitrag, was an Grammatischem „gesehen“ werden kann. Dabei werden Segmente verschiedener Ebenen wie Absätze, Sätze – Teilsätze (gekennzeichnet durch Interpunktion), Wörter (gekennzeichnet durch Leerzeichen), Teilwörter (gekennzeichnet durch Wortzeichen wie Bindestriche) berücksichtigt. Es wird vorgeführt, dass Orthographieunterricht auch Grammatikunterricht ist und die Schreibung des Deutschen nur verstanden werden kann, wenn man sich vom System her nähert.

Auch Christina Noack sieht diese Verbindung zwischen Orthographie und Grammatik in ihrem Beitrag *Vom Nutzen der Orthographie für einen gelingenden Grammatikunterricht* an zentraler Stelle. Sie zeigt, wie die Beschäftigung mit orthographischen Strukturen die grammatischen Kompetenzen der Schüler nachhaltig fördern kann. Dabei wird zugleich postuliert, dass eine inhaltliche Verknüpfung beider Lernbereiche zu einem für Schüler und Lehrer motivierenden Sprachunterricht beiträgt. Zwar ist die Reziprozität der Kompetenzbereiche in den Bildungsstandards explizit gefordert, gleichwohl erscheinen die jeweiligen Kompetenzbeschreibungen weitgehend isoliert. Noack plädiert dafür, dass Grammatik kein eigenständiger Lerngegenstand sein sollte, sondern das Ergebnis einer reflexiven Auseinandersetzung mit Sprache, die auf die Deskription sprachlicher Regelmäßigkeiten zielt. In diesem Sinne werden exemplarisch orthographische Phänomene als Anlass vorgestellt, grammatische Zusammenhänge im Sprachunterricht der Primarstufe und Sekundarstufe I als regelhaftes System zu vermitteln.

In ihrem Beitrag *Gemeinsame Entwicklungspfade im Spracherwerb und im Sprachwandel? Kognitive Grundlagen der onto- und historiogenetischen Entwicklung der satzinternen Großschreibung* setzt sich Renata Szczepaniak mit der Entwicklung der satzinternen Großschreibung auseinander. Dabei nimmt sie eine Steuerung der satzinternen Großschreibung durch die kognitiv-semantische Kategorie der Belebtheit an. Anhand von exemplarischen Analysen führt sie vor, dass die Konzeptualisierung der Außenwelt Sprachwandel- und Sprach- bzw. Schrifterwerbsphänomene steuert und plädiert in der Konsequenz dafür, solche sprachhistorischen Inhalte in die Lehrerbildung zu integrieren. Nicht zuletzt sollte der Belebtheits- (und Referentialitäts-)Grad im Schulunterricht berücksichtigt werden, um den Schrifterwerb möglichst effizient zu gestalten.

Eröffnet wird das letzte Hauptkapitel *Vom Text zur Grammatik* mit einem Beitrag von Maximilian Scherner, der einen integrativen Neuansatz für die Deutschdidaktik der Sekundarstufe II vorlegt. Der Beitrag setzt an bei der fachdidaktischen Diskussion um die defizitäre Situation des Grammatikunterrichts in der Sekundarstufe II. und schlussfolgert, dass grammatisches Wissen auf dieser Schulstufe vor allem im Zusammenhang einer Textdidaktik sinnvoll und plausibel ist. Scherner geht davon aus, dass grammatisches Wissen mit didaktischer Relevanz nur als sinnkonstitutives Wissen zu beschreiben ist, das immer nur im Verbund mit anderen Wissensdomänen wirkt. Der Beitrag führt vor, dass im Erkennen dieses Zusammenhanges die Textdidaktik ein Instrumentarium gewinnt, mit dessen Hilfe die intuitiv gewonnenen Sinnzuweisungen beschreibbar und intersubjektiv nachprüfbar gemacht werden können. Da ein vergleichbares Verstehensmodell in der Literaturdidaktik bereits rezipiert ist, böte sich von hier aus ein Brückenschlag zwischen Sprach- und Literaturdidaktik an.

Linearität und Textualität lautet der Beitrag von Peter Klotz. Er nimmt den linearen Ablauf sprachlicher Äußerungen zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen, indem er konstatiert, dass die Folge der sprachlichen Zeichen per se schon ein grammatisches und pragmatisches Grundverhältnis darstellt, etwa wenn die Reihenfolge der Wörter einen pragmatischen Wert Thema und Rhema bzw. Rhema und Thema impliziert. Im Rahmen von Textanalysen geht Klotz einem solchen Zusammenspiel zwischen Linearität und Grammatik nach, erweitert die Fragestellungen aber auf die Textebene im Sinne einer heuristischen Textgrammatik. Insgesamt skizziert Klotz damit eine Auffassung von Grammatik (oder besser Textgrammatik), die ordnende Zwänge stets unter Aspekten der kommunikativen Erwartungshaltung, pragmatischen Optionen, von Selektion und Kombination im Sinne der textuellen Gestaltung begreift.

Den Text ins Zentrum ihrer Überlegungen stellt auch Angelika Redder mit ihrem Beitrag *Schnittstellen von Satz- und Textgrammatik*. Ihr Beitrag zielt darauf ab, die verschiedenen Einheiten des sprachlichen Handelns bewusst zu machen und ihre Kombination zu größeren Einheiten systematisch zu beschreiben. Redder will die Selbstverständlichkeit der Wort-Satz-Dichotomie für die Satzgrammatik selbst, aber auch mit Blick auf die Konstituierung von Diskursen und Texten kritisch überwinden und diskutiert dies durch eine vergleichende Strukturbeschreibung von nicht-sententialen Einheiten innerhalb eines Satzes, an seinen „Rändern“ und im Kontext von Großformen sprachlichen Handelns auf empirischer Basis. Basierend auf den Grundlagen einer Funktional-pragmatischen Syntax wird eine Neuordnung der Grammatikvermittlung von den Form-Funktions-Einheiten her postuliert, welche an handlungspraktischen Erfahrungen der Lernenden anzuknüpfen vermag – im Deutsch- wie im Daf-/DaZ-Unterricht.

Der Aufsatz *Grammatik verstehen lernen mithilfe von Textsorten* von Maria Thurmair beschließt das vierte Hauptkapitel und gleichzeitig den gesamten Band. Ausgangsthese ihres Beitrags ist, dass die systematische Vermittlung von grammatischen Phänomenen unterschiedlichster Art und deren Reflexion gewinnbringend und erkenntnissteigernd anhand von Textsorten erfolgen kann. Da Textsorten Klassen von Texten sind, die als konventionell geltende Muster der Bewältigung kommunikativer Aufgaben dienen und die durch verschiedene Charakteristika (Kommunikationssituation, Textfunktion u.a.) bestimmt werden können, die ihrerseits die Verwendung bestimmter grammatischer Mittel bestimmen, werden eben solche grammatischen Mittel dadurch gut erklärbar, nachvollziehbar, einsichtig und verstehbar für die Lernenden. Die Adressaten, denen Grammatik anhand von Textsorten vermittelt werden soll, können somit sehen und verstehen lernen, wie grammatische Strukturen in authentischen Kontexten auftreten und wie deren Einsatz und die Auswahl durch spezifische kommunikative Bedingungen gesteuert wird.

3. Ausblick

Der vorliegende Band soll insgesamt dazu beitragen, die Relevanz der Grammatikforschung für die Anforderungen einer zeitgemäßen Sprachdidaktik im Spannungsfeld zwischen Deutschunterricht, Lehrerbildung und Germanistikstudium zu konturieren und etablierte Auffassungen zur Grammatikarbeit in Schule und Unterricht mit aktuellen Ansätzen und Zugängen der Linguistik zu konfrontieren. Insofern soll auch ein Beitrag zu einer systematischen Grammatikographie des Deutschen einschließlich ihrer methodischen Umsetzung für unterrichtliche Zusammenhänge geboten werden, so dass der Sammelband insgesamt geeignet scheint, als Referenzwerk im Hinblick auf spezifische Fragen grammatischer und sprachdidaktischer Arbeit zu fungieren.

Die in dem Band versammelten Beiträge wenden sich an alle, die mit der Vermittlung grammatischen Wissens in unterrichtlichen Zusammenhängen befasst sind. Das sind Kolleginnen und Kollegen, die die linguistische Germanistik und angrenzende Disziplinen mit grammatischen Inhalten (z.B. Mediävistik, Sprachgeschichte, Allgemeine Sprachwissenschaft) vertreten sowie die für die Lehrerbildung im Fach Deutsch Verantwortlichen; das Buch wendet sich nicht zuletzt an Lehrerinnen und Lehrer und Studierende aller Lehramtsstudiengänge des Faches Deutsch.

Literatur

- Bittner, Andreas/Köpcke, Klaus-Michael (2008): Sprachwandel – oder Verlotterungsprozesse – Versuch einer Versachlichung. In: Denkler, Markus u.a. (Hrsg.): Frischwärts und unkaputtbar. Sprachverfall oder Sprachwandel im Deutschen. Münster: Aschendorff, 59-80.
- Coseriu, Eugenio (1974): Synchronie, Diachronie und Geschichte. Das Problem des Sprachwandels. – München: Fink.
- Dürscheid, Christa/Ziegler, Arne/Elspaß, Stephan (2011) Grammatische Variabilität im Gebrauchsstandard – das Projekt „Variantengrammatik des Standarddeutschen“. – In: Marek Konopka/Jacqueline Kubczak/Christian Mair/František Štícha/ Ulrich H. Waßner (Hrsg.): Grammatik und Korpora 2009 – Grammar & Corpora 2009. (Corpus Linguistics and Interdisciplinary Perspectives on Language 1). – Tübingen: Gunter Narr, 123–140.
- Elspaß, Stephan (2007): „Neue Sprachgeschichte(n)“. Einführung in das Themenheft. – In: Der Deutschunterricht 3, 2–6.
- Grimm, Jacob (1864): Über das pedantische in der deutschen sprache. – In: Jacob Grimm: Kleinere Schriften Bd. 1. – Berlin: Königliche Akademie der Wissenschaften, 327–373.
- Klein, Wolf Peter (2003): Sprachliche Zweifelsfälle als linguistischer Gegenstand. Zur Einführung in ein vergessenes Thema der Sprachwissenschaft. – In: Linguistik online 16, 4/03. [Online-Version: http://www.linguistik-online.com/16_03/klein.html] Letzter Zugriff: 6.03.2011.
- Nitsche, Nadja (2003): Warum (auch Auslands-)Germanisten DOCH Wolfram lesen sollten. Lektüreempfehlungen: Mittelalterliche Literatur (26. Januar 2003), in: Germanistik und DaF in Spanien. [Online Version: http://www.g-daf-es.net/lesen_und_sehen/literatur/nn3.htm] Letzter Zugriff 6.03.2011].
- Siehr, Karl-Heinz (2009): Einleitung I – didaktische Perspektiven. – In: Karl-Heinz Siehr/Elisabeth Berner (Hrsg.): Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als Themen im Deutschunterricht: fachliche Grundlagen – Unterrichts Anregungen – Unterrichtsmaterialien. Potsdam: Universität Potsdam, 7–14.
- Ulrich, Winfried (2003): Unsere Sprache zwischen gestern und morgen. – In: Der Deutschunterricht 2, 4–11.
- Windberger, Erika/Ziegler, Arne (2011): Methoden der Namenforschung – Wieso, weshalb, warum? In: Arne Ziegler/Erika Windberger-Heidenkummer (Hrsg.): Methoden der Namenforschung. Methodologie, Methodik und Praxis. – Berlin: Akademie Verlag. [im Druck].
- Ziegler, Arne (2010a): Grammatik als Science-Fiction. Zu einer varietätenlinguistischen Fundamentierung des Grammatikunterrichts. – In: ide – informationen zur deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 2/2010. 34. Jahrgang, 13–21.
- (2010b): Germanistik und Sprachgeschichte zwischen Hildebrandslied und Hypertext. Von einem zeitgemäßen Umgang mit dem Unzeitgemäßen. – In: Hans Ulrich Schmid (Hrsg.): Perspektiven der germanistischen Sprachgeschichtsforschung. (Jahrbuch für germanistische Sprachgeschichte 1). –Berlin/New York: de Gruyter, 1–17.

Grundlagen

Andreas Bittner

Das Implizite ‚explizieren‘ –

Überlegungen zum Wissen über Grammatik und zum Gegenstand des Grammatikunterrichts

1. Problemstellung

Man pflegt allmählich in allen Schulen aus diesen Werken [i.e. Grammatiken] Unterricht zu erteilen. [...] Eine unsägliche Pedanterie. [...] Ich behaupte nichts anderes, als daß dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört und eine herrliche Anstalt der Natur [...] verkannt werden [...] Sind aber diese Sprachlehren Selbsttäuschung und Irrtum, so ist der Beweis schon geführt, welche Frucht sie in unseren Schulen bringen und wie sie die von selbst treibenden Knospen abstoßen statt zu erschließen [...] Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht weiß, d.h. ungelehrt, darf sich [...] eine selbsteigene, lebendige Grammatik nennen [...]

J. Grimm (Vorrede zur Deutschen Grammatik 1819)

Gegenstand der hier vorgestellten Überlegungen ist das implizite grammatische Wissen von Sprechern und Hörern. Gezeigt werden soll, dass implizites grammatisches Wissen, das aus dem ‚Können‘ einer Sprache, ihrem (weitgehend) natürlichen Erwerb resultiert, Voraussetzung erfolgreicher Bemühungen im Rahmen schulischer Reflexion von Sprache, enger von Grammatik sein müsste.

Meine Überlegungen sind von Ergebnissen empirischer Untersuchungen zur deutschen Flexionsmorphologie im Spracherwerb inspiriert, die Antworten auf Fragen zur mentalen Repräsentation grammatischen Wissens geben sollen, vgl. Bittner (1996), Bittner/Köpcke (2007, 2010). Es soll die These vertreten werden, dass dieses grammatische Wissen und seine Repräsentation – die Relation von Inhalt und Form und der Charakter der jeweiligen Kategorisierung – den Anknüpfungspunkt für Reflexion über Sprache, für metasprachliche Kompetenz darstellen.

Diese Behauptung soll durch ein Fallbeispiel aus dem frühen Spracherwerb illustriert werden, das gleichzeitig ein Muster für die Rekonstruktion von Grammatik, für das Aufspüren impliziten grammatischen Wissens liefern kann. Dieses Wissen zu explizieren halte ich für den originären Gegenstand

des Grammatikunterrichts. Zu lesen ist diese Illustration zunächst als Vermittlungsversuch im Rahmen der universitären Ausbildung von Lehramtsstudierenden.

Kurz gefasst könnte man sagen: Sprecher/Lerner verfügen über (eine eigene) Grammatik, wenden diese zielsicher an, reflektieren aber nicht auf (meta-)linguistischer Ebene und in linguistischen Termen über sie. Mehr noch, die institutionalisiert vermittelte normorientierte Grammatik in ihrer deklarativen Terminologie verstellt den Blick auf Sprachliches und damit letztlich auf die Grammatik.

2. Ausgangspunkte

Im schulischen Grammatikunterricht geht es (unabhängig davon, welches Adjektiv ihn begleitend schmückt) vorrangig um das Ziel, explizite (normierte) Einsichten im impliziten Kenntnissystem der Schüler zu verankern. Explizites Wissen soll in implizites verwandelt werden. Dass diese Prozedur nur mäßigen Erfolg zeitigt, wird ausgiebig beklagt. Den Transfer, bei dem metasprachliche Kompetenz entstehen soll, können Schüler natürlich nur dann bewältigen, wenn die Lehrer das explizite Kenntnissystem beherrschen und didaktisch aufbereiten können. Aber wird im Normalfall nicht einfach nur ein neues Kenntnissystem mit schlechten Verknüpfungschancen neben ein bereits vorhandenes und täglich funktionierendes gesetzt?

Lehrer sollen sprachliche Leistungen von Schülern beurteilen und entwickeln. Voraussetzung dafür ist aber, die sprachlichen Handlungen von Schülern und die ihnen zugrunde liegenden Strukturen zu verstehen. Welche Kategorisierungen nehmen junge Sprecher eigentlich vor und welche Differenzen bestehen zur (normorientierteren) Erwachsenensprache? Sollte das im Grammatikunterricht zu vermittelnde Wissen über Grammatik nicht an diese (zu ermittelnde) implizite Kategorisierung anknüpfen?

Wie schafft man es in der Lehrerbildung, Lehrer zu eigenständiger Beurteilung sprachlicher Leistungen von Schülern zu befähigen? Welche Rolle spielt dabei die Sprachwissenschaft? Was kann sie an Wissen über Sprache an (zukünftige) Lehrer vermitteln? Ist sie überhaupt der richtige Partner, wenn Grammatik unabhängig von Normfragen und schulgrammatischen Festschreibungen als Explikation prototypischer grammatischer Strukturen des Deutschen und Strategien ihrer Genese und Veränderung verstanden werden soll?

Grundlage aller Bemühungen und Analysen muss die Sprachverwendung sein. Der wird aber gern etwas Negatives, Unsauberes, Ungebildetes ange-dichtet, weil sie bei einer Orientierung an der Standardsprache, die zudem ausschließlich auf den geschriebenen Standard fixiert ist, natürlich nicht das entsprechende Wissen über den situativ angemessenen und vom Sprecher bewerteten Gebrauch von Varianten liefern kann (vgl. Eisenberg 2004). Plädiert wird für ein methodisches Vorgehen, dass vom Sprachgebrauch zum grammatiktheoretischen Postulat führt, mit Selbstbewusstsein und kritischer Distanz gegenüber der sprachlichen Norm. Wird Grammatik nicht so verstanden, erfolgt die Durchsetzung einer wenig bzw. anders begründeten sprachlichen Norm, die fremd erscheint, weil ihr Abweichen vom Sprachgebrauch und dem impliziten (Vor-)Wissen unverstanden und weitgehend unkommentiert bleibt.

3. Orientierung an der Schriftlichkeit

Dass sich Grammatikunterricht an der geschriebenen Standardsprache zu orientieren hat und daraus seine (funktionale) Zielstellung bezieht, resultiert nicht aus sprachlichen Eigenschaften, sondern ist kulturspezifisch begründet. Diese Orientierung scheint für den Umgang mit Grammatik aber eher kontra-produktiv und aus meiner Sicht nicht einmal für die in der schulischen Primarstufe postulierte und wohl auch erfolgende Umstrukturierung sprachlichen Wissens und Könnens durch die Erziehung zur Schriftlichkeit hinreichend legitimiert zu sein. Die Fokussierung auf die schriftsprachliche Norm und die damit verbundene adressaten- und (schreib-)situationsbezogene Erweiterung sprachlicher Kompetenz geht zum einen mit einer Beschränkung auf den Instrumentcharakter von Sprache einher. Das Geschriebene wird ja als situativ unabhängig Verstehbares vom Schreibenden in der Perspektive eines anderen geplant, während das Sprechen unter unmittelbarer Kontrolle anderer erfolgt. Beim Schreiben reduziert sich die Vielfalt situationssensitiver Interpretationsmöglichkeiten, und es erfolgt eine Konzentration auf die Mitteilung des Erforderlichen und dessen notwendige Explizitmachung.

Die Orientierung an einer solchen autoritären Norm führt zum anderen aber zu einer Abkehr vom produktiven Entdecken sprachlichen Funktionierens. Sprache wird vom dynamischen und systematischen Prozess zum statischen Gegenstand. Eisenberg (2004: 12ff.) verweist auf drei zentrale Aspekte der Einwirkung von Schriftlichkeit auf sprachliche Kompetenz. Neben der Restrukturierung grammatischen Wissens durch Schriftlichkeit verändere

sich schriftinduziert auch die dekontextualisierte Verwendung von Sprache. Außerdem erfolge der sprachliche Sozialisierungsprozess in der Schule als Prozess der Literalisierung, der wiederum zur Restrukturierung des impliziten Sprachwissens führe und Lernanforderungen (auch für die Zweitsprache) determiniere. Metasprachliches Bewusstsein ist demnach schriftinduziert, wir wollen aber festhalten, dass der Weg dahin als Prozess charakterisiert werden muss, bei dem (vorher) vorhandenes sprachliches Wissen (bzw. Teile davon) verändert und/oder verdrängt wird. Der schriftsprachliche Standard ist dabei als eine im Sozialisierungsprozess konstituierte Varietät zu begreifen, eine nicht erworbene, sondern vermittelt gelernte. Sie setzt keine kontinuierliche Entwicklung von bereits Vorhandenem fort, Kinder lernen ja nicht zu schreiben, was sie bereits sprechen können. Schriftsprachlicher Standard ist also nicht mit der Repräsentation grammatischen Wissens identisch.

4. Grammatik

Sprecher/Lerner entwickeln gebrauchsbasiert ihre individuelle Grammatik. Jede Grammatik und die von ihr repräsentierten Kategorien lassen sich vom unhintergehbaren Standpunkt des Sprechers ableiten (Bühler 1934/1982; Leiss 1992: 2000). Formale Einheiten stehen dabei kategorialen Inhalten gegenüber. Aus funktionaler Sicht stehen die Inhalte im Vordergrund, Sprache hat ja die Funktion, Bedeutungen zu übermitteln. Formal realisiert werden dabei zuerst die Inhalte, die nicht unmittelbar präsent sind bzw. nicht präsupponiert werden können. Anders gesagt: die nicht prototypische Sprechereigenschaften (Mayerthaler 1981) bzw. den Sprecherstandpunkt spiegeln. Grammatische Kennzeichnungen haben so gesehen vor allem die Funktion, das zu symbolisieren, was nicht ohne weiteres durch Kontext und/oder Kontext vorausgesetzt werden kann. Sie stellen letztlich die notwendige (symbolische) Orientierung her, damit die Abhängigkeit der Äußerung von einer konkreten Sprechsituation aufgehoben werden kann (vgl. z.B. Leiss 1994).

Dabei werden Sachverhalte in Zusammenhängen, als System gedacht. Vergisst ein Grammatikunterricht beim (gelegentlichen) Ermöglichen grammatischer Entdeckungen, diese zu systematisieren bzw. realisiert er sprachlichen Kompetenzerwerb durch deklaratives Terminlernen und -definieren statt eigenständige Begriffsbildung zu provozieren, verschenkt er das emanzipatorische Potential, das im systematischen Verfügbarmachen des grammatischen Systems liegt. Aus dieser Sicht ist zu fragen, ob die expliziten Grammatikstrukturen, die im Grammatikunterricht und der universitären

Ausbildung zur Anwendung kommen, die tatsächlich ‚gebrauchten‘ grammatischen Kodierungsverhältnisse wiedergeben oder sie nicht eher verschleiern.

Die Rekonstruktion der eigenen und nicht einer ‚fremden‘ Grammatik hat allerdings weniger mit dem Verhältnis von expliziter vs. impliziter Grammatik zu tun sondern mit dem Normbezug, der bestimmt, was grammatisch bzw. ungrammatisch ist.

5. Implizite Grammatik und Grammatikunterricht

Sprecher verfügen über implizites grammatisches Wissen im Sinne von Muster- oder Schemabildung. Dieses Wissen ist Ergebnis kognitiver Verarbeitung im Rahmen von Erwerb/Aneignung und Verwendung sprachlicher Einheiten und reicht als anwendungsbereites implizites Musterwissen sprachlicher Äußerungsprozesse in der Regel aus. Der Formaspekt wird unter Bedingungen wie kontrastierender Repräsentation ähnlicher sprachlicher Zeichen, formaler bzw. inhaltlicher Konkurrenz, sprachlicher Variabilität, zweifelhafter oder missverständlicher Interpretation und bei spezifischen kontextuellen Anforderungen (die z.B. Aggregation, d.h. konzeptuelle Distanz fordern) zur reflektierten Größe. Sprecher/Lerner setzen dann einen Reanalyseprozess in Gang, der Bewusstsein für die Form erzeugt (vgl. Karmiloff-Smith 1992). Die Orientierung auf den Formaspekt führt zur verstärkten Ablösung von der situativen Abhängigkeit von Äußerungen. Der Schriftspracherwerb ist ein Auslöser von Reanalyseprozessen, bei denen Sprecher/Lerner ihr grammatisches Wissen restrukturieren. Dabei geschieht aber kein Rückgriff auf ihr erworbenes grammatisches Problemlösepotential, dessen Wirkung dann am sprachlichen Input der Sprechergemeinschaft überprüft wird. Die Problemlösungen müssen hier gelernt werden und sind als ‚entfremdete‘ Norm allen Sprechern/Lernern explizit vorgegeben. Welche grammatischen Parameter dem Grammatikunterricht zugrunde liegen, ist einfluss- und folgenreich für das dabei zu schaffende grammatische Bewusstsein. In diesen Restrukturierungsprozessen sind Übergeneralisierungen, Umordnungen, scheinbare Rückschritte zu beobachten, auf die, wenn institutionelle Auslösung und explizite Wissensbildung vorliegen, angemessene und motivierende didaktische Reaktionen erfolgen müssen. Hierin könnte der Sinn des Grammatikunterrichts liegen: eigene Fähigkeiten erfahrbar und bewusst werden zu lassen, dadurch, dass grammatisches Operieren zu sprachlichem Handeln werden muss.

Damit Grammatikunterricht nicht den Blick auf die grammatischen Fähigkeiten und die Grammatik selbst verstellt, bietet es sich an, das sprachliche Können der Schüler zum Ausgangspunkt und zum Gegenstand sprachlicher Reflexion und Wissensaneignung zu machen. Grammatikunterricht soll an vorhandenes Wissen und vorhandene Strukturen anknüpfen, Schritt für Schritt ein grammatisches System rekonstruieren (mit Übergangssystemen), operatives Problemlösewissen anhand des vorhandenen Repertoires sprachlicher Entitäten entwickeln, Problemlöseverfahren identifizieren und ggf. helfen, sie zu verinnerlichen und zu automatisieren. Dabei müssen die Kategorienbildung selbst, ihre Modifikation und ihre variable formale Repräsentation erfahrbar werden. Es klingt paradox, aber Studierende streiten für gewöhnlich ab, über eine (eigene) Grammatik zu verfügen. Sie sprechen distanziert von ‚einer‘ oder ‚der‘ Grammatik, nicht von ‚meiner‘. Identifikation mit einer Grammatik lassen sie nur selten erkennen. Ich stelle zwei Behauptungen zur grammatikdidaktischen Situation auf:

1. Grammatik als Unterrichtsgegenstand wird von Lehrenden und Lernenden selten als Realisierung grundsätzlicher Funktionen und Relationen von Äußerungen und damit als immanente, eigene Strategie und Ressource begriffen, sondern als fremder Mechanismus, als Instrument, mit dem sprachliche Äußerungen ‚lediglich‘ extern bewertet werden bzw. das auf Sprache angewandt wird.
2. Grammatik als von einem festen, normierten, expliziten ‚Bewertungs- und Beschreibungsmodell‘ ausgehender Unterrichtsgegenstand entfremdet Sprecher den Gegenstand Grammatik und hat in vielen sprachlichen Bereichen nur wenig mit ihrem individuellen, impliziten grammatischen Wissen und ihren Strategien der Kategorisierung und Relationierung zu tun. Aus dieser Fremdheit resultieren Unverständnis, Desinteresse und fehlende Motivation. Erreicht wird kein Blick von außen (Metaposition) auf die Sprache der Sprecher/Lerner, sondern das externe Beschreiben eines extern bleibenden Gegenstands.

Wie kommt man implizitem Wissen auf die Spur, wie kann man es explizieren, wie können Studierende zu Entdeckern solchen Wissens werden? Einschlägige Faktenbereiche, die den Blick auf implizites Wissen ‚freigeben‘ können, sind neben dem Erstspracherwerb und der Sprachveränderung auch die Behandlung von neuen Wörtern und von Kunst- oder Nonsenswörtern, die Fehlerlinguistik, die Akzeptabilität grammatischer und ungrammatischer Formen, aphasische Störungen und der ungesteuerte Zweitsprach- bzw. Fremdspracherwerb.

Der Versuch, implizites grammatisches Wissen aufzuspüren, ist als Plädoyer für ein Grammatikverständnis zu verstehen, das vom Entdecken zur Ka-

tegorisierung schreitet und dabei gebrauchsbasierte Adäquatheitsbedingungen für grammatische Beschreibungsmechanismen formuliert.

An einem Fallbeispiel aus dem Erstspracherwerb sollen die genannten Aspekte bezogen auf die universitäre Grammatikausbildung skizziert werden. Dabei wird Erwerb als aktiver Prozess des Aufbaus und der Anwendung impliziten Wissens dargestellt. Gleichzeitig dient die Darstellung als Illustration möglicher Untersuchungs- und Rekonstruktionszugänge zu solchem Wissen. Studierende sollen wissenschaftliches lernendes Entdecken (nach-) vollziehen und auf empirischer Basis durch Rekonstruktion und Re-Rekonstruktion zur Erkennbarkeit impliziter Prozesse gelangen.

6. Fallbeispiel: Der Erwerb des ‚Grundparadigmas‘ deutscher Verben

Die Diskussion operiert mit Daten und Schlussfolgerungen aus einer Längsschnittstudie von D. Bittner (2005). Ich benutze dabei die dort präsentierten Beispiele, halte mich eng an die Fakten dieser Studie, ihre fachliche Interpretation und ihre Konsequenzen. Mein Ziel ist es, die Ergebnisse für die in diesem Beitrag in Rede stehende Problematik des Gegenstands des Grammatikunterrichts verständlich zu machen und beispielhaft für die universitäre Beschäftigung im Rahmen der Lehrerbildung aufzubereiten.¹

Der Erwerb des Grundparadigmas deutscher Verben firmiert in der Regel als Erwerb der Person-Numerus-Formen. Diese Position steht im Widerspruch zur durch Daten aus vielen Einzelsprachen gestützten ‚aspect before tense hypothesis‘ in der Spracherwerbsforschung (vgl. z.B. Aksu-Koç 1998). Der Erwerbsprozess der Person-Numerus-Formen der deutschen Verben kann in dieser Konstellation als Verifikationsbereich dieses Gegensatzes dienen. Ein solcher Blick, bei dem sich der Fokus möglicherweise auf ganz andere zu kodierende grammatische Kategorien verschiebt, birgt Potential für die Auseinandersetzung mit Vorstellungen über das implizite grammatische Wissen der Lerner.

1 Die zitierte Studie stellt dabei im Rahmen der Spracherwerbsforschung eine Möglichkeit der Interpretation dieser Erwerbsdaten neben anderen dar. Sie ist allerdings durch einschlägige Daten aus vielen Sprachen gut gesichert, befördert aber vor allem in ihrer Gegensätzlichkeit zur tradierten (schulgrammatischen) Kategorisierung das hier angestrebte Ziel, die Struktur grammatischen Wissens entdecken und rekonstruieren zu können. Dieser Aspekt soll eindeutig im Vordergrund stehen und nicht die Diskussion des (grammatischen) Spracherwerbskonzepts selbst.

7. Notwendige Vorgabe I: Theoretisches Instrumentarium

Generell startet eine solche Analyse mit der Frage, wie viel grammatisches Wissen bei den Studierenden vorauszusetzen ist? Außerdem muss, bevor überhaupt ein Blick auf die natürlichsprachlichen Daten geworfen werden kann, das Instrumentarium der gegenstandsbezogenen Interpretation, die zentrale theoretische Ausgangsposition für das folgende Vorgehen erarbeitet werden.

Den theoretischen Zugang schafft in diesem Fall die schon in Abschnitt 3 genannte ‚ich-hier-jetzt‘-Origo (Bühler 1934/1982). Mit ihr wird für Sprecher und Hörer gleichermaßen verbindlich der Ausgangspunkt jeder Sprechhandlung fixiert. Genauer heißt das, dass die in einer Sprechhandlung geäußerten Sachverhalte grundsätzlich vom Standpunkt des Sprechers aus zu interpretieren sind, die Sprecherposition also die Bezugsbasis jedes durch grammatische Kategorien vermittelten anderen Betrachtstandpunkts darstellt. Nach Bühler (1934/1982), Jakobson (1957/1971), Bybee (1985) und Leiss (1992, 2000) erfolgt eine systematische grammatische Kategorienbildung als schrittweise geordnetes fiktives Verlassen dieser sprecherdeterminierten Ausgangskonstellation. Die Grammatikalisierung des Abweichens von den Sprechereigenschaften beginnt generell bei der räumlichen Wahrnehmung, das ‚hier‘ wird in der Kategorie des Aspekts repräsentiert. Danach vollzieht sich die Grammatikalisierung der zeitlichen Wahrnehmung, das ‚jetzt‘ äußert sich in der Kategorie Tempus, gefolgt von der Kategorisierung des ‚ich‘ im Modus. Dabei korreliert die inhaltliche Komplexität der genannten Kategorien mit der Reihenfolge, in der sich dieses grammatische System entfaltet, d.h. im Modus sind auch die Merkmale der beiden anderen Kategorien, im Tempus die Merkmale der Kategorie Aspekt ‚aufgehoben‘.

Die Kategorien Person, Tempus und Modus haben deiktischen Charakter, sie symbolisieren eine „Spaltung von Sprechereignis/Teilnehmern und berichtetem Ereignis/Teilnehmern bzw. die Trennung (den shift) letzterer von ersteren“ (D. Bittner 2005: 22). Festzuhalten ist also, dass grammatische Kategorien generell eine Abweichung vom präsupponierten Ausgangspunkt des Betrachtens, den ‚ich-hier-jetzt‘-Positionen, die nicht explizit gekennzeichnet werden müssen, kodieren.

8. Notwendige Vorgabe II: Ausgangsinventar und Sprachverwendung

Der nun folgende Einblick in die sprachlichen Daten ist mit den Interpretations- und Rekonstruktionsschritten verknüpft, die von den Studierenden bei ihrer empirischen Analyse vollzogen werden sollen. Die Beispiele stammen ebenfalls aus D. Bittner (2005). Zunächst soll ein Ausgangsinventar beschrieben werden.

Kinder beginnen auch im Verbereich mit der Verwendung und Speicherung einzelner, separater Wortformen (und Phrasen) wie z.B. *machen, baut, mitbracht, guck mal*. Zunächst findet nur eine Form pro Verb (Type) Verwendung. Im Alter von ca. zwei Jahren weist das verbale Anfangsinventar überwiegend *-en*-Formen (*machen*) auf, weniger häufig sind *-t*-Formen (*baut*) anzutreffen, noch weniger Stammformen (*-Ø*-Formen; *abmach, sing*). Daneben stehen einzelne Partizipien II (*mitbracht, geschrieben*). Die *-st*-Formen fehlen noch, ebenso Modal- und Hilfsverbformen. Es werden erste Prozesse einer „Form-Funktions-Zuordnung“ deutlich. Für die Person-Numerus-Formen der deutschen Verbflexion schält sich dabei die recht stabile Erwerbs- und Form-Funktions-Zuordnungsabfolge der hier durch die Suffixe skizzierten Formen heraus: *-en* > *-t* > *Ø* > *-st* (vgl. z.B. Pinker 1984, Clahsen 1988, D. Bittner 2003, 2005). Von Interesse ist nun, welche Funktions-Hypothesen von den Kindern aufgestellt werden, mit welchen semantischen bzw. grammatisch-semantischen Merkmalen die Kinder die verbalen Formen also tatsächlich verbinden. Kann einfach von einer Verknüpfung mit den durch die traditionelle normbezogene Grammatikschreibung vorgegebenen Kategorien Person und Numerus ausgegangen werden? Und wenn man davon ausgeht, muss dann nicht das Paradoxon diskutiert werden, dass die vorhandenen Synkretismen in den Person-Numerus-Paradigmen eine eindeutige Zuordnung stören?

Die letzte Frage hat deshalb Brisanz, weil man davon ausgehen muss, dass Kinder sich im Erwerbsprozess an universellen semiotischen Prinzipien orientieren, bei der Form-Funktions-Zuweisung somit uniforme und transparente Relationen angestrebt werden (vgl. Slobin 1985, Dressler/Karpf 1995).

9. Datenanalyse: Analyse der Form-Funktions-Zuordnungen

Nach der Beschreibung der theoretischen und empirischen Ausgangssituation soll nun der Versuch einer didaktisch gelenkten Analyse dargestellt werden.²

9.1 Schritt 1: Die -en-Formen

Am Beginn steht der Blick auf die paradigmatische Präsenz der Formen:

- | | |
|--------------------------------------|---|
| (1) 1.sg: <i>hausschuh ausziehen</i> | 1.pl: <i>abholen wir</i> |
| 2.sg: <i>ausschlafen?</i> | 2.pl: (in allen bekannten Korpora
so gut wie nie belegt) |
| 3.sg: <i>puppe essen</i> | 3.pl: <i>ausschlafen die</i> |

Die Beobachtungen müssen mit weiteren Informationen, besonders zur sprachlichen Dynamik, verbunden werden. Im Alter von etwa 2 Jahren lässt die Expansion des verbalen Lexikons, der ‚lexical spurt‘, die Strategie der Einzelspeicherung von Formen zunehmend ineffektiv erscheinen, Deutsch lernende Kinder präferieren (und übergeneralisieren) zunächst die *-en*-Form (*mach-en, schlaf-en*), die dann in allen paradigmatischen Kontexten auftritt.

Welche Schlussfolgerungen hinsichtlich der Form-Funktions-Zuordnung durch die Kinder können nun von den Studierenden aus der Beobachtung dieser Daten abgeleitet werden? Auf der Hand liegen die folgenden:

1. Für die Kinder stellt die *-en*-Form die Default-Form des Verbs dar, sie trägt den Status der verbalen Grund- bzw. Kennform.
2. Die Kinder verbinden mit der *-en*-Form (im verbalen paradigmatischen Bereich) die Symbolisierung der syntaktischen und semantischen Eigenschaften verbaler Konzepte, also das Merkmal, ein Verb zu sein [+V].

9.2 Schritt 2: Die -t-Formen

Zunächst wieder der Blick auf das paradigmatische Auftreten:

- | | |
|---------------------------|--------------------------------------|
| (2) 1.sg: <i>klettert</i> | 1.pl: <i>beide oben raufklettert</i> |
| 2.sg: <i>du weint?</i> | 2.pl: (nicht verwendet) |
| 3.sg: <i>Papa macht</i> | 3.pl: <i>essen einkauft</i> |

² Die Studierenden arbeiten mit Datenkorpora, werden somit natürlich mit wesentlich mehr empirischen Daten konfrontiert als aus der diskutierten Studie beispielhaft skizziert werden können.

Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass die *-t*-Formen anders als die *-en*-Formen sehr früh überwiegend zielsprachlich ‚korrekt‘ als Formen der 3.Sg. verwendet werden, sie treten aber auch, wie in (2) zu sehen, in anderen Kontexten auf. Die Studierenden sollten für diese nichtzielsprachlichen Kontexte etwa folgende Beobachtungen formulieren können:

1. Die *-t*-Form wird häufig dort verwendet, wo in der Erwachsenensprache ein Partizip II (ohne Person-Numerus-Zuordnung) gebildet würde, vgl. *schon auspackt, hier malt, runtermacht papier*.
2. Auch Partizip II-Formen starker Verben, die zielsprachlich *-en* aufweisen, erscheinen in dieser Phase als *-t*-Formen: *runderfällt* [runtergefallen], *Opa gebt* [gegeben], *meine (st)rumpfhose aufresst* [aufgefressen].
3. In den Partizip II-Positionen des Paradigmas treten (überwiegend) nicht mit *ge-* präfigierte Formen auf (*gebt*).

Unmittelbar anschließen sollte sich eine Diskussion und Bewertung dieser Beobachtungen. Das Fehlen des *ge*-Präfixes bei Formen, die eigentlich ein Partizip kennzeichnen sollen, kann mit Verweis auf die Forschungsliteratur (z.B. Clahsen/Rothweiler 1993) zunächst prosodisch begründet werden. Das Auftreten von *-t*-Formen auch bei Partizipien starker Verben, ist als Ergebnis von Übergeneralisierungsprozessen der Partizipbildung der schwachen Verben, die in der Erwachsenensprache als einzige produktiv und auch im Erwerbsprozess als Muster präsent sind, anscheinend schlüssig interpretierbar. Kann aber wirklich behauptet werden, dass die Kinder zu diesem frühen Erwerbszeitpunkt, ehe sie selbst *ge*-Formen in Partizipkontexten bilden, bereits das schwache Bildungsmuster als produktives erkannt und erworben haben? Zweifel und Kritik sind angesichts der Tatsache angebracht, dass in diesem Erwerbsalter das *ge*-Präfix bei einfachen Verben nahezu immer fehlt. Spricht das nicht eher dafür, dass das zielsprachliche Muster der Partizipbildung noch nicht erworben, *ge-* also noch nicht mit der Partizip- oder Perfektbildung in Verbindung gebracht wurde? Für Beobachtung 1 stellt sich somit die Frage, warum der kindliche Sprecher die gleiche Form in Kontexten der 3.Sg. und den perfektiv zu interpretierenden des Partizips II verwendet?

Die theoretischen Prämissen und das bisher aus den Daten Extrahierte lassen mindestens zwei Erklärungsoptionen zu: Die Überschneidung bzw. polyfunktionale Verwendung der *-t*-Form wäre durch die konsequente und eindeutig positionierte Verwendung der *-en*-Form zu vermeiden, die Daten zeigen aber, dass das nicht geschieht! Mit diesem Ergebnis ist dann die Vermutung bzw. Schlussfolgerung verbunden, dass die perfektive Lesart des Verbs und die 3.Ps. gemeinsame grammatische Eigenschaften teilen, die von Kindern im frühen Erwerbsprozess als gemeinsame Funktion interpretiert und durch *-t* symbolisiert werden. Um zu erkennen, welche gemeinsamen

grammatischen Eigenschaften vorliegen könnten, muss das didaktische Vorgehen auf eine Erklärungshilfe von außen zurückgreifen, um eine theoretische Fundierung für mögliche Interpretationen zu schaffen. Naheliegend ist der Rückgriff auf das eingangs genannte Instrumentarium der Bühlerschen Origo. Im Rahmen dieses Konzepts kann argumentiert werden, dass sowohl die Referenten der 3.Ps. als auch die perfektiv zu interpretierender Verbal-kontexte aus der Außenperspektive (Distanzposition) des Sprechers konturierte Ganzheiten darstellen und die grammatischen Symbolisierungen für das Merkmal [+DISTANZ] bzw. [+BEGRENZT] stehen. Aus dieser theoretischen Sicht leitet sich also die Hypothese ab, dass „die -t-Form im frühen Spracherwerb als Symbolisierung des Merkmals [+DISTANZ] (bzw. [+BEGRENZT])“ (D. Bittner 2005: 28) aufgefasst wird. Diese Funktionszuordnung kann als erworben gelten, wenn in den Kontexten der 3.Sg. keine anderen Formen mehr auftreten.

9.3 Schritt 3: Die Stammformen (-Ø-Form)

Hier erfolgt zunächst eine kurze Beschreibung der Daten mit Verweisen auf den Erwerbsverlauf. Die Stammform des Verbs (-Ø-Form) wird bereits am Beginn dieses frühen Erwerbszeitpunkts gebildet, abgesehen von wenigen Imperativformen ist sie überwiegend in nichtzielsprachlichen Paradigmenpositionen zu finden, da die 1.Sg. erst später verbal symbolisiert wird. Belegbar ist im weiteren Erwerbsverlauf eine zügige zielsprachliche Verwendung der Stammform als Kennzeichnung der 1.Sg. und der Imperativform.

Zu fragen ist auch an dieser Stelle, ob damit und der abermaligen Überschneidung bzw. Polyfunktionalität der Erwerb einer Funktionszuweisung einhergeht? Die Studierenden sollten sich die Frage nach dem/den gemeinsamen Merkmal/en dieser beiden Kategorien jetzt natürlich schon selbst stellen, wenn sie sich in die Systematik der Analyse ‚eingedacht‘ haben. Für die Beantwortung muss aber wieder ein Wissensexkurs stattfinden, der allerdings auf schon Erarbeitetes und Erprobtes zurückgreifen kann und ein Spekulieren über Gemeinsamkeiten erlaubt. Man kann, wie D. Bittner (2005: 29) das tut, folgendermaßen analysieren:

Da der Sprecher mit der 1.Sg. im Zentrum des Verbereignisses steht, existiert eine Inklusions- und keine Distanzrelation zwischen ihm und dem verbalen Ereignis. Entgegengesetzt zur -t-Form können die Kinder die Stammform also mit dem Merkmal [-DISTANZ] (bzw. [-BEGRENZT]) belegen. Die damit verbundene Innenperspektive hindert den Sprecher daran, das Verbereignis als abgeschlossen und ganzheitlich aufzufassen. Beim Imperativ wird der Sprecher durch das Auslösen der Verbhandlung selbst Teil des Verbereignis-

ses. Diese explizite Charakterisierung des Verhältnisses zwischen Aufforderndem und Aufgefordertem führt dazu, auch imperativischen Formen das Merkmal [-DISTANZ] zukommen zu lassen. Als Hypothese ließe sich also sehr einfach formulieren, dass die Kinder im frühen Spracherwerb mit der -Ø-Form das Merkmal [-DISTANZ] markieren.

Die Bewusstmachung der Systematik der bisherigen Datenanalyse und der auf sie bezogenen Interpretationsprozeduren sollte die Studierenden dazu befähigen, die Argumentation nun relativ selbständig auf die Erwerbsdaten der *-st*-Form anzuwenden.

9.4 Schritt 4: Die *-st*-Formen

Die von den Studierenden aus den Korpora und aus der Sprachentwicklung zu entnehmenden Rahmendaten können wiederum kurz skizziert werden. Die *-st*-Form wird im verbparadigmatischen Kontext als letzte erworben und erscheint in der Regel immer im zielsprachlichen Kontext der 2.Sg. Aber auch für sie gilt es im Zusammenhang mit den für die anderen Verbformen formulierten Funktionszuweisungen zu ergründen, welche Funktion Kinder dieser Form zuschreiben. Bezogen auf die bisherige Argumentation ergibt sich: „Der Hörer, die 2.ps, ist elementarer Bestandteil des Sprechereignisses, also in dieses inkludiert (=[-Distanz]), er befindet sich jedoch zugleich außerhalb des Sprechers, ist von diesem nur aus der Außenperspektive wahrnehmbar (= [+Distanz])“ (D. Bittner 2005: 31). Die *-st*-Form wird also mit dem sehr komplexen Merkmalsgefüge [+Distanz] und [-Distanz] assoziiert. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Merkmalskomplexität und die hinzukommende phonologische Komplexität der Endung für den späten Erwerb verantwortlich sind.

Mit der Entscheidung, die Daten auf der Basis von „Wahrnehmungsmerkmalen bzw. Anweisungen für das vom Hörer zu erstellende Vorstellungsbild“ (D. Bittner 2005: 30) wie [\pm DISTANZ] (bzw. [\pm BEGRENZT]) und nicht auf der Basis anderer Theorieterme, wie z.B. den metasprachliche Information tragenden morpho-syntaktischen Merkmalen [+2.PERSON] und [+SINGULAR] zu diskutieren, wird deutlich, dass auch etwas über Systematizität und Einheitlichkeit der Analysekriterien und theorieadäquates Vorgehen zu lernen ist.

9.5 Zusammenfassung der Schritte 1–4

Nun kann der Prozess der systematischen Entfaltung einer Form-Funktions-Zuweisung verbaler paradigmatischer Wortformen zusammengefasst werden, wobei neben einer Ergebnissicherung eine nochmalige Systematisierung, Rekonstruktion und Festigung erfolgen sollen. Der schrittweise Aufbau wird in (3) abgebildet, vgl. D. Bittner (2005: 30f.):

(3)

Schritt 1	+V	
	-en	
Schritt 2	+V	
		[+DISTANZ]
	-en	-t
Schritt 3	+V	
		[+DISTANZ]
	-en	-t
	[-DISTANZ]	-∅
Schritt 4	+V	
		[+DISTANZ]
	-en	-t
	[-DISTANZ]	-st

Unterstellen wir eine logische Ausbuchstabierung systematischer Transparenz und Uniformität im Spracherwerbsprozess, dann erfolgt im ersten Schritt dieses Erwerbsprozesses eine Abgrenzung der Wortart Verb von anderen Wortarten hinsichtlich der Wahrnehmungsoption $[\pm\text{DISTANZ}]$. Verben repräsentieren prototypisch nichtbegrenzte lexikalische Konzepte – die nichtpräsupponierte alternative Korrelation, die mit dem Merkmal $[\text{+Distanz}]$ einhergeht, muss also durch grammatische Mittel angezeigt werden. Im zweiten Schritt des Erwerbs erfolgt die formale Repräsentation dieser internen, wortartspezifischen Opposition. Mit dem dritten Erwerbsschritt eröffnen die Kinder einen zweiten spezifischen Bereich der wortartinternen Merkmalsopposition, wobei ein weiterer Vertreter des verbalen Formeninventars, die Stammform, nunmehr als Symbolisierung des Merkmals $[\text{-Distanz}]$ fungiert. Schritt 4 stellt die Vervollständigung des auf die Wahrnehmungsoption bezogenen Paradigmas dar, indem die *-st*-Form mit den Merkmalen $[\text{+Distanz}]$ und $[\text{-Distanz}]$ verbunden wird.

10. Verallgemeinerung der Ergebnisse

Aus der vorgenommenen Analyse kann geschlossen werden, dass der untersuchte Erwerbsprozess „eine schrittweise Verknüpfung der im Input vorgefundenen Verbformen mit aspektuellen Merkmalen darstellt. Alle Form-Funktions-Zuweisungen kodieren das räumliche Verhältnis von Verbereignis und Sprechereignis/Sprecher(standpunkt)“ (D. Bittner 2005: 32).

Heißt das nun, das aus dem (frühen) Erwerbsprozess resultierende Basisparadigma der deutschen Verbflexion ist ein aspektuell basiertes und kein Person-Numerus-Paradigma? Die Antwort auf diese Frage hat Konsequenzen, sind doch im resultierenden Paradigma alle Formen des zielsprachlichen Person-Numerus-Paradigmas und des Imperativs vorhanden (und keine anderen). Es bleibt also zu klären, ob damit der Erwerbsprozess bereits abgeschlossen ist, d.h. die vorliegende paradigmatische Struktur schon die der Erwachsenensprache darstellt.

Hinsichtlich des Prozess-, Prozedur- und Strukturwissens kann bezogen auf die Funktionszuweisung außerdem herausgearbeitet werden, dass den Synkretismen (Unterspezifikationen) im morphologischen Verbparadigma des Deutschen der Abbau und die Neutralisation distinktiver semantischer Merkmale der Person-Numerus-Kategorien zugrunde liegen. Man kann sich recht schnell klarmachen, dass das geringe Maß an Widerstand gegen diese Abbauprozesse mit der im Deutschen obligatorischen Kennzeichnung der Person-Numerus-Unterscheidung im Subjekt in Verbindung gebracht werden kann. Die Kennzeichnung dieser Distinktivität ist am Verb selbst also nicht nötig. Wenn das, was man in der traditionellen Grammatik Person-Numerus-Flexion der Verben nennt, aber nicht zur Differenzierung dieser Kategorien gebraucht wird, wofür steht dieses morphologische Forminventar dann zur Verfügung? Wie gerade am Beispiel seines Erwerbsprozesses herausgearbeitet wurde dafür, zu kennzeichnen, ob Sprecherstandpunkt und Ort des Verbereignisses übereinstimmen (*-t*-lose Formen) oder nicht (*-t*-Formen). In D. Bittner (2005: 32) findet sich eine Darstellung dieser einfachen formalen und funktionalen Opposition wie in (4):

(4)

[-Distanz]	1. Pers.	<u>mach-∅</u>	mach-en
[+Distanz]	2. Pers.	<u>mach-st</u>	<u>mach-t</u>
	3. Pers.	<u>mach-t</u>	mach-en

Dass durch das fehlende *-t* in der 3.Pl. die Übersicht gesprengt und scheinbar unsystematisch wird, liefert aus didaktischer Sicht einen willkommenen Anlass für eine weitere Überprüfung des Erkannten und Rekonstruierten. Zumal sich mit dem Bereich sprachlicher Dynamik und Veränderung hier ein weite-

rer wichtiger Kontext für ein tieferes Verständnis grammatischer Kennzeichnung und sprachlicher Reflexion auftritt.³

Ein anderer Exkurs, der zur Tempusbasierung des untersuchten Verbparadigmas, soll dagegen kurz skizziert werden, weil sich dabei wie bei der Person-Numerus-Kodierung ein (weiterer) deutlicher Kontrast zwischen traditioneller Grammatikschreibung und -vermittlung und faktischem Verwendungs- und Repräsentationsprozess konstatieren lässt.

Denn auch die gängige Bezeichnung dieses Basisparadigmas der deutschen Verbflexion als Präsensparadigma scheint wenig zutreffend zu sein. Spezifizieren die analysierten Wortformen tatsächlich die Teilkategorie Präsens, wenn problemlos die Möglichkeit besteht, sie ohne präsentischen Zeitbezug zu verwenden (*ich gehe (morgen) ins Kino; gestern war ich im Kino, da treffe ich doch Susi ...; du lachst (immer) so schön*)? Oder sind die Formen hinsichtlich Tempus einfach neutral, so neutral wie es oben für die *-en*-Formen in Bezug auf das Merkmal $[\pm\text{Distanz}]$ festzustellen war? Die diskutierten Formen verweisen lediglich auf das prototypische, unmarkierte Tempus, wenn man davon ausgeht, dass ‚jetzt‘ grundlegender Zeitbezug der Origo ist. Nur dass präsupponierte Sachverhalte keine (spezifische) grammatische Kennzeichnung erfahren müssen, macht eine präsentische Interpretation der Formen überhaupt plausibel. Dazu passt, vgl. D. Bittner (2005: 33), dass die Bildung präteritaler Formen nicht durch die Ersetzung von ‚Präsensformen‘ geschieht, „sondern diese werden um das Bildungselement *-t* (oder *-te*) erweitert, vgl. *sag(e)–sagte, sagst–sagtest* usw.“.

11. Fazit der Analyse

Bei der Zusammenfassung der Rekonstruktionsergebnisse ist zu konstatieren, dass im frühen Erstspracherwerb ein vom Tempus unabhängiges, unterspezifiziertes, aspektuell basiertes Grundparadigma der deutschen Verbflexion etabliert wird, das bereits alle Elemente und Relationen der zielsprachlichen Paradigmenstruktur enthält. Dabei ist für unseren Zusammenhang von zentralem Belang, dass diese spezifische mentale Paradigmenrepräsentation, dieses

3 Allerdings ist dieser Exkurs in die Sprachgeschichte (Abbau der mhd. *-t*-Endung in der 3.Pl., vgl. mhd. *helfent* – nhd. *helfen*) und zu gegenwärtigen Übergangstendenzen (Aufgabe der Differenzierung von $[\pm\text{Distanz}]$ am Verb in Pluralkontexten) hinsichtlich der Datenanalyse und des theoretischen Instrumentariums wiederum nicht voraussetzungslos und leider zu umfangreich, um hier dargestellt werden zu können.

inhärente, implizite Wissen der Sprecher, sowohl für den Erwerbsprozess als auch für die Erwachsenensprache gilt und dass sie deutlich von der im normorientierten Grammatikunterricht vermittelten Beschreibung der Struktur und Kategorisierung grammatischen Wissens abweicht.

12. Was habe ich zu berücksichtigen und einzubringen versucht?

Ich gehe davon aus, dass im Grammatikunterricht von Schülern schon implizit Gewusstes mit ihnen rekonstruiert und explizit gemacht werden soll. Jeder Gegenstand des Grammatikunterrichts muss immer darauf abgestimmt werden, dass Schüler ihn (in der Regel) schon beherrschen, weil sie Sprache erworben haben, also über eine grammatische Implikatur verfügen. Ich sehe deshalb keinen Grund für eine scharfe Grenzziehung zwischen vorschulischem Lernprozess und dem Verfahren in der Institution Schule. Schulisches Lernen ist aus dieser Sicht grundsätzlich nichts anderes, als das, was ein Kind außerinstitutionell schon geleistet hat, abgesehen von der institutionalisierten Kooperation mit Lehrern und Mitschülern.

Schule hat den Auftrag, gesellschaftlich notwendiges Wissen zu vermitteln, darf also das Entdecken und Bewusstmachen eigener Fähigkeiten nicht vorenthalten. D.h. Schüler sollen komplexe linguistische Analysen vornehmen, kommentieren und paraphrasieren, die Reflexionsfähigkeit dafür ist implizit vorhanden, sie soll zur Geltung gebracht werden. Grammatische Reflexion ist Lernhilfe und Aufgabe von Deutschunterricht und etwas, was Schüler (Sprecher) sprachverwendend ohnehin erbringen und an dem sie (mehr oder weniger unbewusst) Interesse haben. Dabei sind Schüler allerdings in großem Maße davon abhängig, wie sehr das jeweilige didaktische Angebot an ihre eigenen Lernstrategien anknüpft: Grammatikanalyse ist Rekonstruktion der Form, in der eine Äußerung Bedeutung vermittelt. Die Form stellt ein bestimmtes Potential für Bedeutung dar. Grammatik selbst ist Rekonstruktion der Art, wie Bedeutung die Form bestimmt. Das wiederum fordert ein hohes Maß an Diagnosefähigkeit von Lehrern und methodische Sicherheit, die Schülerleistungen zur Geltung zu bringen, z.B. über forschendes Arbeiten, das Arbeitsbegriffe, vorläufige Vereinbarungen, Vermutungen enthält, und das eine Progression aufweisende Argumentation pflegt, die von Beispielen, über Verallgemeinerung als Hypothese, Suche nach Gegenbeispielen, mögliche Korrektur der Hypothesen zu durch Schlussfolgerungen aus kontrollierten Beobachtungen ermittelten Begriffen führt.

Die Probleme liegen in dieser Konstellation eindeutig bei den Lehrern, besser gesagt, in ihrer Ausbildung, die ihnen Wissen über Grammatik vermittelt, das die Grundlage für den Umgang mit Schülerreflexion ist. Unsicherheiten beim Lehrer führen notwendig zu autoritärem normativem Vorgehen.

Aus dieser Sicht heraus kann ich mit der Diskussion über den generellen Legitimationszwang für einen Grammatikunterricht nicht viel anfangen, er ist emanzipatorisch einfach notwendig. Deshalb mit Peter Eisenberg: „Sprache, Sprache und noch mal Sprache“ in die Lehrerbildung! Und als Hinweis darauf, dass ich das grammatische Abendland nicht in Gefahr sehe, zitiere ich ‚abschließend‘ – gar nicht resignativ – Utz Maas:

Über Probleme des Sprachunterrichts kann letztlich nichts Neues mehr gesagt werden: Nur das in der derzeitigen Ausbildungsform festgeschriebene fehlende historische Bewußtsein schützt die Hauptdarsteller auf der sprachdidaktischen Bühne davor zu merken, daß sie immer wieder neu dasselbe Stück, nur mit modischen Veränderungen in der Inszenierung, aufführen.

(Maas 1979: 659)

Literatur

- Aksu-Koç, Ayhan (1998): The role of input vs. universal predispositions in the emergence of the tense-aspect morphology: Evidence from Turkish. – *First Language* 18, 255–280.
- Bittner, Andreas (1996): Starke ‚schwache‘ Verben – schwache ‚starke‘ Verben. Deutsche Verbflexion und Natürlichkeit. – Tübingen: Stauffenburg.
- /Klaus-Michael Köpcke (2007): Überlegungen zur Repräsentation grammatischen Wissens am Beispiel der Verbmorphologie des Deutschen. – In: Claudio Di Meola et al. (Hgg.), *Perspektiven Zwei. Akten der 2. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien*. – Roma: Istituto die Studi Germanici, 3–15.
- /Klaus-Michael Köpcke (2010): Ich würde, wenn ich wüsste, dass ich könnte ... Der deutsche Konjunktiv zwischen Synthese und Analyse. – In: Dagmar Bittner/Livio Gaeta (Hgg.), *Kodierungstechniken im Wandel*. – Berlin/NewYork: de Gruyter, 23–46.
- Bittner, Dagmar (2003): Aspectual interpretation of early verb forms in German. – In: *ZAS Papers in Linguistics* 29, 3–25.
- (2005): Evidenzen für ein aspektuell basiertes Flexionsparadigma der deutschen Verben. – In: Gertraud Fenk-Oczlon/Christian Winkler (Hgg.) 2005, *Sprache und Natürlichkeit. Gedenkband für Willi Mayerthaler*. – Tübingen: Narr Franke, 21–36.
- Bredel, Ursula (2007): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. – Paderborn: Schöningh.

- Bühler, Karl (1934/1982): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion von Sprache. – Stuttgart: Fischer.
- Bybee, Joan L. (1985): Morphology. A Study of the Relation between Meaning and Form. – Amsterdam: Benjamins.
- Clahsen, Harald (1988): Normale und gestörte Kindersprache. – Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- /Monika Rothweiler (1993): Inflectional rules in childrens grammars: Evidence from the development of participles in German. – In: Yearbook of Morphology 1992, 1–34.
- Dressler, Wolfgang/Annemarie Karpf (1995): The theoretical relevance of pre- and protomorphology in language aquisition. – In: Yearbook of Morphology 1994, 99–122.
- Eisenberg, Peter (2004): Wieviel Grammatik braucht die Schule? – In: Didaktik Deutsch 17, 4–25.
- Grimm, Jakob (1819): Deutsche Grammatik. Göttingen: Dieterichsche Buchhandlung.
- Jakobson, Roman (1957/1971): Shifters, Verbal Categories and the Russian Verb. – In: Roman Jakobson: Selected Writings II. – The Hague/Paris: Mouton, 130–147.
- Karmiloff-Smith, Annette (1992): Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive Science. – Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Leiss, Elisabeth (1992): Die Verbalkategorien des Deutschen. Ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung. – Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- (1994): Markiertheitszunahme als natürliches Prinzip grammatischer Organisation. In: Klaus-Michael Köpcke (Hg.): *Funktionale Untersuchungen zur deutschen Nominal- und Verbalmorphologie*. – Tübingen: Niemeyer, 149–160.
- (2000): Verbalaspekt und die Herausbildung epistemischer Modalverben. – In: Germanistische Linguistik 154, 63–83.
- Maas, Utz (1979): Wider einen Sprachunterricht des schlechten Gewissens. – In: Diskussion Deutsch, 10. Jg., 659–677.
- Mayerthaler, Willi (1981): Morphologische Natürlichkeit. Wiesbaden: Athenaion.
- Pinker, Steven (1984): Language learnability and language development. – Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Slobin, Dan I (1985): Crosslinguistic evidence for the language-making capacity. – In Dan I. Slobin (Hg.), *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. II: Theoretical issues. – Hillsdale/New Jersey/London: Erlbaum, 1157–1256

