

Implizites Registrieren syntaktischer Strukturierungen durch Schülerinnen und Schüler

I

Es gibt viele Argumente, die gegen den muttersprachlichen Grammatikunterricht vorgebracht worden sind. Eines von ihnen, das, wie ich meine, besonderes Interesse verdient, ist, dass die Kenntnisse, die der Grammatikunterricht zu vermitteln sucht, von nicht wenigen Schülerinnen und Schülern bestenfalls auswendig gelernt und schematisch angewandt, aber überhaupt nicht auf das bezogen werden, worüber sie Kenntnisse sein sollen: Auf Strukturen von Sätzen, mit denen sie es zu tun haben.

Das wird gelegentlich schlagartig an massiven Fehlleistungen deutlich. Eine Untersuchung zum grammatischen Wissen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe in der ehemaligen DDR verwendete in ihrem Testmaterial folgenden Satz:

So wie wir freuten sich unzählige Kinder in vielen Ländern auf diesen Festtag.

Viele der Befragten gaben hier als das dem finiten Verb *freuten* korrespondierende Subjekt das Wort *wir* an (Claus-Schulze 1966, 134). In einer Schweizer Untersuchung schlugen Probanden aus der 5. Klassenstufe auf die Frage nach dem direkten Objekt bei einem Satz aus 12 Wörtern insgesamt 28 verschiedene Einheiten vor. Nur 25% von ihnen vermochten das Objekt richtig zu identifizieren (Bronckart et al. 1979, 25f.). Zwei weitere Beispiele, die anekdotische Qualität haben, aber deshalb nicht untypisch sein müssen: Ein holländischer Schüler, der das direkte Objekt eines Satzes bestimmen sollte, gab als solches das Wort *hebben* (*haben*) an (Haeuis 1991, 513), und ein französischer Schüler, der nach dem Subjekt eines Satzes gefragt wurde, nannte das Wort *mais* (*aber*) (François 1984, 59).

Solche Beispiele verdienen besonderes Interesse, weil sie die Frage aufwerfen, was in den Köpfen der antwortenden Schülerinnen und Schüler vor sich gegangen sein mag. Man wird kaum annehmen, dass etwa die in der Untersuchung von Claus-Schulze befragten Probanden das Wort *wir* tatsächlich als Subjekt zu *freuten* interpretiert haben. Das würde ja bedeuten, zu unterstellen, dass sie den ganzen Satz überhaupt nicht verstanden haben. Näherliegend ist es – und das ist auch Claus-Schulzes Vermutung – dass sie bei der Bearbeitung der Aufgabe schematisch und mehr oder weniger gedankenlos *wir* als Subjekt und *freuten* als Finitum zusammengebracht haben, weil beide aufeinander folgen und morphologisch zu korrespondieren scheinen. Macht man sich diese Erklärung zu eigen, so ist die Welt grammatikdidaktisch gesehen auf den ersten Blick wieder in Ordnung: Da ist auf der einen Seite die sprachpraktische Interpretationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die von ihrem im Grammatikunterricht erworbenen Wissen unabhängig ist. Auf der anderen Seite gibt es ein in der Schule vermitteltes metasprachliches Wissen, das sekundär ist und dadurch zustande kommt, dass Sätze mittels begrifflicher Operationen analysiert werden. An der Abstraktheit dieser begrifflichen Operationen scheitern, so scheint es sich darzustellen, viele Lernende.

Was bei einer solchen Erklärung offen bleibt, ist, wieviel von der Struktur eines Satzes bei den Schülerinnen und Schülern so ‚ankommt‘, dass es in irgendeiner Form reflexiv, aber unabhängig von der Beschreibung durch schulgrammatische Termini zugänglich ist. Das ist eine andere Frage als die, ob sie den Satz überhaupt inhaltlich richtig verstehen, aber auch eine andere als die, ob sie ihn grammatisch korrekt zu analysieren vermögen. Es dürfte so sein, dass diese Frage für die Möglichkeiten, die sich für ein sprachreflexives Arbeiten an Satzstrukturen im Deutschunterricht bieten, von entscheidendem Gewicht ist. Denn wenn es überhaupt eine Art von grammatischem Wissen gibt, welches für

die sprachliche, insbesondere schriftsprachliche Praxis Bedeutung hat, dann ist es diese Art eines Erfassens der syntaktischen Struktur eines Satzes.

II

Was heißt das – die syntaktische Struktur eines Satzes zu erfassen? Und welche Konsequenzen hat es? Diese Fragen beinhalten sowohl einen grammatikdidaktischen wie einen die empirische Methodik betreffenden Aspekt:

- Der grammatikdidaktische Aspekt: Dass eine Schülerin oder ein Schüler die syntaktische Struktur eines Satzes erfasst, darf nicht gleichgesetzt werden damit, dass sie oder er ihn explizit grammatisch zu analysieren vermag.
- Der Aspekt der empirischen Methodik: Die Sprachdidaktik braucht empirische Indikatoren dafür, dass Probanden die syntaktische Struktur von Sätzen erfassen, ohne dass diese unter Verwendung schulgrammatischer Terminologie danach gefragt werden.

Ich möchte beide Aspekte anhand von Beispielen näher erörtern.

Das erste Beispiel: Eine Untersuchung bei Schülerinnen und Schülern der Primarstufe (Klasse 1-6) in der französischsprachigen Schweiz (Kilcher-Hagedorn et al. 1987) befasste sich mit der Frage, ob ein ‚traditioneller‘, semantisch ausgerichteter, oder ein ‚moderner‘, am Distributionalismus orientierter Grammatikunterricht erfolgreicher sei. Verwendet wurde ein frei konstruierter Test, in dem mittels schulgrammatischer Terminologie nach grammatischen Kategorien und Funktionen gefragt wurde (im Folgenden als *expliziter Grammatiktest* bezeichnet). Er enthielt unter anderem Aufgaben zur Bestimmung von direkten Objekten, etwa im Satz

Tante Jeanne vend des boîtes de chocolat dans un grand magasin.
(Tante Johanna verkauft in einem großen Laden Schachteln mit Schokolade)

In solchen Testsätzen war das direkte Objekt zu unterstreichen (hier also *des boîtes de chocolat*). Das Ergebnis war, dass die ‚traditionell‘ unterrichteten Schüler signifikant mehr direkte Objekte richtig unterstrichen hatten als die ‚modern‘ unterrichteten. Die demnach auf den ersten Blick bestehende Überlegenheit eines ‚traditionellen‘ Grammatikunterrichts musste jedoch auf den zweiten Blick sofort wieder in Frage gestellt werden. Die ‚traditionell‘ unterrichteten Probanden neigten nämlich dazu, als direktes Objekt nur die Nomen selbst zu unterstreichen (hier also *boîtes de chocolat*). Die ‚modern‘ unterrichteten dagegen waren bestrebt, jeweils die komplette Nominalgruppe zu kennzeichnen (hier also *des boîtes de chocolat*). Damit handelten sie sich ein Problem ein, das die ‚traditionell‘ unterrichteten Kinder nicht hatten, nämlich das der Abgrenzung der Nominalgruppe. Gehört *dans un grand magasin* dazu oder nicht? Es wäre ja grundsätzlich möglich, dass statt einer adverbialen Präpositionalgruppe eine attributiv gebrauchte Präpositionalgruppe vorliegt, die in die Nominalgruppe integriert ist. An eine solche Konstruktion zu denken, würde sich im Deutschen nahelegen, wenn der Testsatz übersetzt worden wäre mit *Tante Johanna verkauft Schachteln mit Schokolade aus ihrem großen Laden*. Bremerich-Vos (1993) schildert eine Unterrichtsszene, in der deutsche Schülerinnen und Schüler aus einer 8. Realschulklasse an der Aufgabe scheitern, beide Konstruktionstypen zu unterscheiden. Im Blick auf die französischsprachigen Probanden von Kilcher-Hagedorn et al. gibt es also Grund zur Annahme, dass die gestellte Aufgabe für die ‚modern‘ unterrichteten Schülerinnen und Schüler schwerer war als für die ‚traditionell‘ unterrichteten. Die Ergebnisse des Tests waren somit für beide Gruppen nicht vergleichbar.

Welche(r) Proband(in) hat nun richtig erfasst, was das direkte Objekt ist: Der, der ohne zu zögern den nominalen Kern unterstreicht und es als selbstverständlich betrachtet, dass die in begleitenden, von

ihm abhängigen Einheiten mit dazugehören? Oder der, der vielleicht auch zunächst diesen Kern mit- samt Artikel kennzeichnet, dann aber seine Unterstreichung vorsichtshalber nach rechts auf die Prä- positionalgruppe erweitert? Hat womöglich keiner von beiden das Objekt erfasst? Wäre dann aber nicht ein Ergebnis zu erwarten, bei dem sich die Unterstreichungen nur in einem zufälligen Anteil der Fälle mit dem gesuchten Segment überlappen?

Ein zweites Beispiel: Im Rahmen der empirischen Untersuchung, über die ich im Folgenden berichten möchte, wurden Schülerinnen und Schüler gebeten, für 20 im Kontext vorgegebene Wörter zu ent- scheiden, ob es sich um ein Verb oder kein Verb handele. Bei der gegebenen Fragestellung kann man bei 16 und mehr zutreffenden Antworten von einer signifikant über dem Zufallsniveau liegenden Anzahl richtiger Lösungen ausgehen. Die meisten Probanden erreichten oder überschritten diesen Wert auch. Es gab aber Schülerinnen und Schüler, die nur 4 oder weniger richtige Ankreuzungen er- reichten. Das ist nun ein Wert, dem man aus Symmetriegründen eine ebenfalls unter Zufallsniveau liegende Wahrscheinlichkeit zuschreiben muss. Ein Proband muss, mit anderen Worten, nachweislich über Wortartenkenntnis verfügen, um in dem gegebenen Test so viele Fehler machen zu können. Die Schülerinnen und Schüler, auf die das zutrifft, haben vermutlich während der Bearbeitung des Tests das Wort Verb mit dem Wort Nomen verwechselt, während ihnen der Unterschied beider der Sache nach nicht weniger klar war als den anderen auch.

Noch ein drittes Beispiel: Auszählungen von Claus-Schulze (1982) ergaben, dass frei formulierte Schü- lertexte Artikelwörter in etwa 5% aller Fälle mit falschen Kasusendungen führten. Bei der explizit gestellten Aufgabe, Kasus zu bestimmen, stellte Claus-Schulze jedoch einen Fehleranteil von annä- hernd 37% fest. Welcher Wert spiegelt zuverlässiger wider, in welchem Umfang die Schülerinnen und Schüler Kasus erfassen? Was heißt es, dass sie den Kasus einer Nominalgruppe erfassen, wenn es nicht bedeutet, dass sie ihn auf Befragen angeben können?

Das Problem hat, wie die Beispiele zeigen, zwei Seiten. Zunächst stellt es sich so dar, dass explizite Grammatiktests nicht in glaubwürdiger Weise widerzuspiegeln vermögen, ob Probanden syntakti- sche Strukturen erfassen. In welchem Umfang das der Fall ist, wird durch sie vermutlich stellenweise unterschätzt, stellenweise aber auch überschätzt. Das führt dazu, dass der Versuch, zentrale didakti- sche Fragen wie die der Überlegenheit der einen oder anderen Art von Grammatikunterricht empiri- sch zu beantworten, ins Leere läuft. Jedoch geht das Problem erheblich weiter. Denn die vorgetra- gene Kritik an expliziten Grammatiktests beruht in ihrem Kern darauf, Indizien dafür vorzubringen, dass es ein Erfassen syntaktischer Strukturen von aktuell vorliegenden Sätzen gibt, das nicht mit der Fähigkeit identisch ist, diese Strukturen explizit zu beschreiben. Wenn das zutrifft, dann heißt das aber, dass keineswegs nur eine unzureichende empirische Operationalisierung vorliegt. Vielmehr wird deutlich, dass die Frage zu beantworten ist, was man sich unter dem Erfassen einer syntakti- schen Struktur vorzustellen hat und was folglich zu operationalisieren ist. Was geht in dem Kopf eines Menschen vor sich, dem wir eine Kenntnis dieser Struktur bei einem gegebenen Satz zuschreiben, ohne dass er angeben können muss, welche Kenntnis ihm vorliegt?

Diese Frage ist vor allem grammatikdidaktisch von Interesse. Denn wenn es überhaupt eine gramma- tische Kenntnis gibt, die dazu beiträgt, sich in Satzstrukturen – insbesondere beim Lesen und Schrei- ben - zurechtzufinden, so dürfte es ein solches Erfassen jeweils aktuell vorliegender, rezenter syntak- tischer Strukturen sein, unabhängig davon, ob sie terminologisch korrekt beschrieben werden kön- nen. Das ist etwas anderes als die Fähigkeit zur schulgrammatischen Analyse beliebiger Sätze.

Ich habe im Titel dieses Beitrags zur Bezeichnung des ‚Erfassens‘ syntaktischer Strukturen den Aus- druck *implizites Registrieren* gebraucht, möchte aber gerne anmerken, dass das nur eine Notlösung ist. Wenn man etwa annimmt, dass die von Claus-Schulze untersuchten Schülerinnen und Schüler einen Akkusativ zwar nicht explizit als solchen erkennen, aber doch irgendwie ‚implizit registrieren‘,

so stellt sich ja die Frage, *was* sie eigentlich registrieren. Dass eine Nominalgruppe im Akkusativ steht, heißt, dass sie mittels einer Ersatzprobe in eine morphologisch eindeutige Akkusativform überführt werden kann. Das dürfte es nun aber gerade nicht sein, was die Schülerinnen und Schüler ‚registrieren‘. Jedenfalls gibt es keine Handhabe, um sicherzustellen, dass es so ist. Was aber sonst registrieren sie? Das Problem ist, dass das Verb *registrieren* suggeriert, es gäbe es einen umschreibbaren Inhalt, den man registriert, ohne dass sich im gegebenen Fall aber angeben lässt, worin dieser bestehen sollte. Das gleiche Problem betrifft andere in der Literatur geläufige Termini wie *Gefühl* (Glinz 1996 spricht etwa von einem *Gefühl für Verben*), *Wahrnehmung* (in dieser Verwendung im französischsprachigen Raum in den 70er Jahren verbreitet, vgl. etwa Bourignon 1979) oder *implizites Wissen* (so unter anderen Bryant & Nunes 1993).

Ich werde trotz dieses Vorbehalts im Folgenden bei dem Wort *registrieren* bleiben und gelegentlich auch den ebenso fragwürdigen Ausdruck *implizites Wissen* verwenden, um nicht in der Erörterung terminologischer Probleme stecken zu bleiben und mich auf das Hauptthema dieses Beitrags, die Darstellung einer empirischen Untersuchung, konzentrieren zu können.

III

Gegenstand dieser Untersuchung (Funke i. E.)¹ war das Erfassen der Wortartzugehörigkeit von Wörtern durch Schülerinnen und Schüler (*Wortart*, wie unter Missachtung sämtlicher terminologischer Bedenken formuliert sei, als syntaktische Kategorie verstanden, also im Sinne einer *Wortart im Kontext*, nicht als lexikalische Kategorie). Die Untersuchung verwendete, um das ‚implizite Erfassen‘ von Wortartzugehörigkeit zu überprüfen, Aufgaben des folgenden Typs:

An unserem Kaninchenstall hängt ein Vorhängeschloss.

- a* *Dieses SCHLOSS machte ich zu.*
- b* *Dieses SCHLOSS verriegelte ich.*
- c* *Dieses SCHLOSS klinkte ich ein.*
- d* *Dieses SCHLOSS ich ab.*

Die Aufgabe für die Probanden lautete, unter den vier Antwortalternativen a-d diejenige anzukreuzen, die ‚anders ist als die anderen‘. Im gegebenen Fall wäre d anzukreuzen, da die Einheit *SCHLOSS* in diesem Satz in einer anderen Verwendung auftritt als in a-c. In schulgrammatischer Terminologie könnte man den Unterschied so beschreiben, dass *SCHLOSS* in d als Verb auftritt, in a-c aber als Nomen. Derartige Hinweise wurden den Probanden aber nicht gegeben. Das Ziel der Untersuchung war gerade festzustellen, in welchem Umfang sie den syntaktischen Unterschied von d einerseits, a-c andererseits unabhängig von schulgrammatischen Analysen zu erfassen vermochten.

Den Schülerinnen und Schülern wurden 20 solcher Aufgaben vorgelegt (im Folgenden unter Außerachtlassung aller oben beschriebenen terminologischen Vorbehalte als ‚implizite Wortartaufgaben‘ bezeichnet). Nach deren Bearbeitung wurden sie gebeten, die Frage zu beantworten, ‚wodurch sich die besonderen Sätze von den anderen unterscheiden‘. Außerdem erhielten sie, wie bereits erwähnt, einen Test, bei dem für 20 im Kontext enthaltene Wörter (Nomen und finite Verben) anzukreuzen war, ob es sich um ein Verb oder kein Verb handele (im Folgenden als ‚explizite Wortartaufgaben‘ bezeichnet). Probanden waren 432 Schülerinnen und Schüler aus den Klassenstufen 5-7 von norddeutschen Haupt- und Realschulen, die Deutsch als Muttersprache sprachen.

¹ Inzwischen erschienen 2005 bei Niemeyer, Tübingen. [Nachtrag 2021]

Wichtige Ergebnisse der Untersuchung lassen sich in drei Punkten zusammenfassen.

- (1) Das ‚implizite‘ grammatische Wissen der Probanden stellte sich als von ihrem expliziten schulgrammatischen Wissen unabhängig dar. Umgekehrt war eine zuverlässige Verfügung über schulgrammatische Begriffe aber nur bei Vorliegen von ‚implizitem‘ grammatischem Wissen gegeben.

Diese Aussage wird durch die Daten der Untersuchung tatsächlich natürlich nur für den begrenzten Ausschnitt grammatischen Wissens, der untersucht wurde – das Erfassen von Verben, die im Kontext als Finitum fungieren – belegt. Als Hinweis darauf, dass bei einem Probanden (einer Probandin) eine zuverlässige Verfügung über einen Verbbegriff vorliegt, wurde in dieser Untersuchung angesehen, dass er (sie) alle 20 Aufgaben des expliziten Wortarttests richtig gelöst hatte. Das bedeutet ja, dass er (sie) über eine größere Zahl von Wörtern hinweg sicher anzugeben vermochte, ob es sich um ein Verb handelt oder nicht, soweit sie ausdrücklich und unter Verwendung des Ausdrucks *Verb* danach gefragt wurden. Davon, dass ihm (ihr) ‚implizites‘ Wissen hinsichtlich des Auftretens von Wörtern im Kontext als Verben vorliegt, wurde ausgegangen, wenn er (sie) im impliziten Wortarttest eine Zahl von richtigen Lösungen erreichte, die signifikant über der Zufallsgrenze liegt, das heißt mit nur sehr geringer Wahrscheinlichkeit von einem Probanden erreichbar ist, der sich beim Ankreuzen auf bloßes Raten verlässt (die angenommene Signifikanzgrenze ist $\alpha = 0,01$). Das Ergebnis der Untersuchung wird durch die folgende Übersicht wiedergegeben:

		‚Impliziter Wortarttest‘	
		\geq Zufallsgrenze	$<$ Zufallsgrenze
Expliziter Wortarttest	= 20	44	3
	< 20	274	111

Die Übersicht zeigt, dass es nur 3 Probanden gab, die im expliziten Wortarttest alle Aufgaben richtig gelöst hatten, bei denen aber der implizite Wortarttest nicht belegte, dass sie den Unterschied von nominalem und verbalem Gebrauch der gleichen schriftsprachlichen Einheit auch unabhängig von ihrer expliziten Wortartkenntnis zu registrieren vermochten. Ein solches Ergebnis ist äußerst unwahrscheinlich, wenn beides nichts miteinander zu tun hat ($p = 0,002$ nach χ^2 -Test). Das kann als Hinweis darauf betrachtet werden, dass es eine Voraussetzung für die zuverlässig richtige Handhabung expliziter Wortartbegriffe ist, die syntaktische Kategorie von auftretenden Einheiten auch ‚implizit registrieren‘ zu können. Die Kenntnis der im Grammatikunterricht vermittelten Wortartkriterien alleine reicht dafür nicht aus.

Das Umgekehrte gilt nicht: Es kam also durchaus vor, dass ein Schüler oder eine Schülerin die syntaktische Kategorie einer in einem vorliegenden Satz auftretenden Einheit ‚implizit‘ erfasste, ohne sie explizit angeben zu können. Das zeigt die folgende Übersicht:

		‚Impliziter Wortarttest‘	
		= 20	< 20
Expliziter Wortarttest	\geq Zufallsgrenze	58	231
	< Zufallsgrenze	17	126

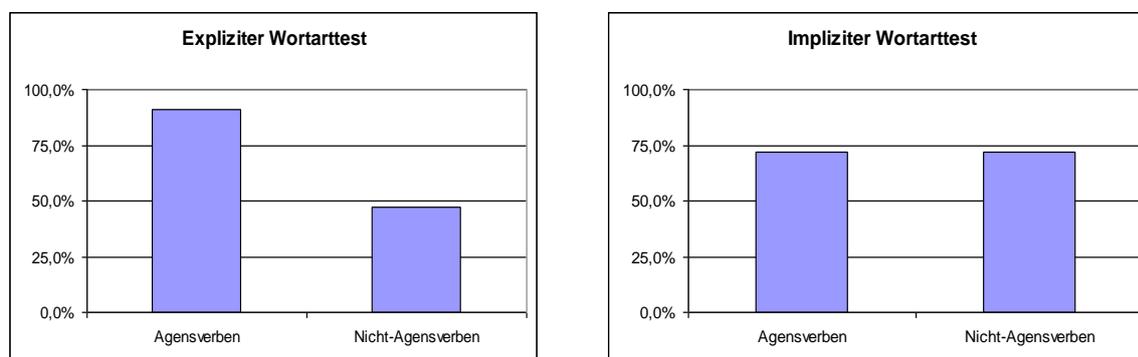
Es gab 17 Probanden, die ausweislich ihrer Testergebnisse die Wortartzugehörigkeit von Einheiten implizit mit großer Zuverlässigkeit erfassten, bei denen der explizite Wortarttest aber nicht einmal eine über Zufallsniveau liegende Zahl richtiger Lösungen erbrachte. Die Zahl solcher Diskrepanzfälle

weicht nicht signifikant von dem ab, was bei Unabhängigkeit von ‚impliziter‘ und expliziter Kenntnis denkbar ist ($p = 0,048$ nach χ^2 -Test)². Ihr Auftreten war der Grund dafür, dass ‚implizite‘ und explizite Wortartenkenntnis insgesamt zwar signifikant, aber der Größenordnung nach nur sehr schwach miteinander korrelierten (Vierfelderkoeffizient bei Aufteilung nach dem Median $\phi = 0,28$).

(2) Die untersuchten Schülerinnen und Schüler vermochten syntaktische Merkmale unabhängig von semantischen zu erfassen.

Auch diese Aussage kann durch die Ergebnisse der Untersuchung selbstverständlich allenfalls für den syntaktischen Kontrast von Nomen und finiten Verben im Satzkontext belegt werden. Ein Hinweis darauf, dass sie zutrifft, besteht in der Unterschiedlichkeit der Resultate, die sich ergaben, wenn man die Schülerinnen und Schüler unter Verwendung schulgrammatischer Terminologie um die Bestimmung von Wortarten gebeten wurden (expliziter Wortarttest), oder wenn untersucht wurde, ob sie den Kontrast syntaktischer Kategorien unabhängig davon erfassten (‚impliziter Wortarttest‘).

Im expliziten Wortarttest wurden konkrete Nomen und Verben, die semantisch für Tätigkeiten stehen (Agensverben), signifikant häufiger zutreffend klassifiziert als abstrakte Nomen und Nicht-Agensverben. Das ist ein charakteristischer Befund, der sich nahezu mit Sicherheit reproduzieren lässt, wann immer man Schülerinnen und Schüler die Wortarten von Wörtern explizit angeben lässt. Im ‚impliziten‘ Wortarttest dagegen spielte es für die Häufigkeit, mit der Aufgaben richtig gelöst wurden, keine Rolle, welche semantische Charakteristik die durch Großschreibung hervorgehobenen kritischen Einheiten hatten. Die beiden folgenden Schaubilder illustrieren das für den Fall von Verben; das Ergebnis im Fall der Nomen war nicht anders.



Diese Beobachtung spricht zunächst dafür, dass Schülerinnen und Schüler der hier untersuchten Altersgruppe – entgegen einer weit verbreiteten Auffassung – keineswegs semantische Merkmale bevorzugt vor syntaktischen beachten. Sie scheinen syntaktische Information völlig unabhängig von semantischer auswerten zu können – vorausgesetzt, die Fragestellung, die man ihnen vorlegt, fokussiert eindeutig auf die syntaktische Ebene. Das spricht dafür, dass sich der Grammatikunterricht von der Vorstellung verabschieden kann, man könne im Grammatikunterricht nicht konsequent auf einer syntaktischen Ebene arbeiten, da die Schülerinnen und Schüler dazu neigten, auf semantische Be-

² Als Signifikanzniveau für die inferenzstatistische Prüfung wurde $\alpha = 0,01$ angenommen. Das ergibt sich daraus, dass zuvor die in den Übersichten angegebenen Zufallsgrenzen, nach denen die Klassifizierung der Probanden erfolgte, ausgehend vom Signifikanzniveau $\alpha = 0,01$ festgelegt wurden. Andernfalls wären wegen der geringen Zahl an Aufgaben Fehlklassifikationen wahrscheinlich gewesen.

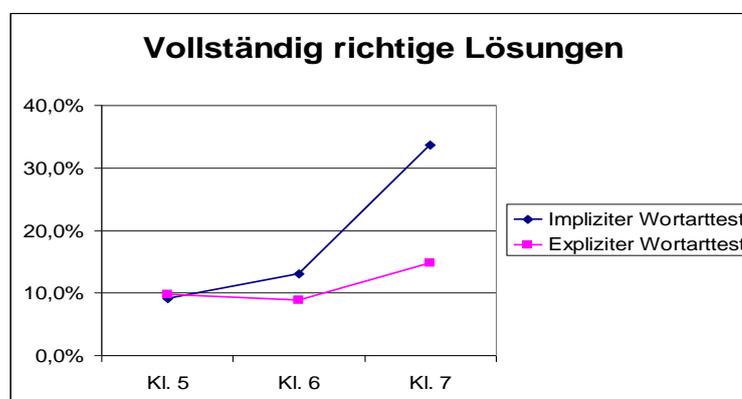
trachtungen auszuweichen. Diese Vorstellung beruht auf einer Gleichsetzung von ‚Arbeit an Syntax‘ und ‚Arbeiten an Formmerkmalen‘, für die es keine Grundlage gibt.

Insbesondere aber wird die Annahme gestützt, dass explizite schulgrammatische Tests das grammatische Wissen nicht adäquat erfassen. Wenn Schülerinnen und Schülern Wörter vorgelegt werden und sie explizit aufgefordert werden, anzugeben, ob es sich um Verben handelt oder nicht, so veranlasst diese Aufgabenstellung sie dazu, sich auf Kriterien zu stützen, die der Sache nach mit der grammatischen Funktion des Wortes im Kontext gar nichts zu tun haben. Von dieser Art ist etwa die immer wieder vorgebrachte Überlegung, ‚ob man das tut‘. Diese Überlegung führt bei manchen Wörtern (Agensverben) mit System zu richtigen Antworten, bei anderen Wörtern (Nicht-Agensverben) dagegen ebenfalls mit System zu falschen Antworten. In beiden Fällen stellt die Antwort aber keinen Beleg dafür dar, dass das eigentlich ausschlaggebende Merkmal – die syntaktische Kategorie der Einheit im Kontext – überhaupt erfasst wurde. Explizite Grammatik-Tests sind deshalb unzuverlässige Instrumente zur Überprüfung grammatischen Wissens.

- (3) Es gab von Klassenstufe 5 bis Klassenstufe 7 hinweg eine zunehmend stärkere Ausprägung des ‚impliziten‘ grammatischen Wissens im Hinblick auf die Zuverlässigkeit, mit der es verfügbar ist. Ein vergleichbarer Unterschied zwischen den Klassenstufen im expliziten grammatischen Wissen ließ sich nicht feststellen.

In den untersuchten Hauptschulklassen war in der Klassenstufe 7 keine signifikant bessere explizite Wortartenkenntnis zu verzeichnen als in Klassenstufe 5. In den Realschulklassen war das Bestehen eines Unterschieds zweifelhaft (Signifikanz je nach verwendetem Test unterschiedlich zu beurteilen) und jedenfalls minimal. Dieses Ergebnis entspricht dem von Untersuchungen aus dem Ausland (Kilcher-Hagedorn et al. 1987, Schuster 1999), und es passt zu verbreiteten skeptischen Einschätzungen des grammatischen Wissens von Schülerinnen und Schülern. Solche Befunde sind, wie eingangs beschrieben, ein Grund dafür, dass es als fragwürdig angesehen wird, grammatischem Lernen im muttersprachlichen Deutschunterricht überhaupt einen Platz zu geben (vgl. etwa Ingendahl 1999).

Auch beim ‚impliziten‘ Wortarttest war kein über die Klassenstufen hinweg ansteigender Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einer Zahl richtiger Lösungen, die über der Zufallsgrenze lag, zu verzeichnen. Es gab aber, anders als beim expliziten Wortarttest, in der Hauptschule wie in der Realschule von Klassenstufe 5 bis 7 eine signifikante und in der Realschule auch zahlenmäßig deutliche Erhöhung der Zahl von Probanden, die *alle* Aufgaben des impliziten Wortarttests richtig gelöst hatten. Die folgende Grafik gibt die Anteile solcher Schülerinnen und Schüler wieder:



Es gibt also, so scheint es, sehr wohl Entwicklungen im grammatischen Wissen von Schülerinnen und Schülern während der Sekundarstufe I. Sie lassen sich aufzeigen, wenn man nicht mittels expliziter

schulgrammatischer Tests nach ihnen sucht, sondern fragt, in welchem Umfang Schülerinnen und Schüler syntaktische Merkmale ‚implizit registrieren‘. Inhaltlich gesehen betreffen sie weniger die Zugänglichkeit grammatischen Wissens selbst, als die Zuverlässigkeit, mit der es verfügbar ist. Das spricht dafür, dass die Wirksamkeit des Grammatikunterrichts – wenn es eine solche überhaupt gibt – weniger darin liegt, syntaktische Information als solche bereitzustellen, als dazu beizutragen, dass sie, wenn sie vorliegt, stabil verfügbar bleibt. Darin könnte eine Aufgabe des Grammatikunterrichts liegen, an der sein Erfolg zu messen ist.

Die Ergebnisse können allerdings auch in der Richtung interpretiert werden, dass ein Teil der Lerner, der am unteren Rand der Leistungsskala angesiedelt ist, von einem reflexiv und analytisch arbeitenden Grammatikunterricht nicht zu profitieren vermag. Es dürfte sich sicherlich lohnen, diesem Punkt weiter nachzugehen.

IV

Betrachtet man die Ergebnisse der empirischen Untersuchung unter forschungsmethodischem Aspekt, so deuten sie auf Folgendes hin: Wenn man die Ergebnisse von muttersprachlichem Grammatikunterricht evaluieren will, so reicht es nicht aus, sich auf explizite schulgrammatische Testverfahren zu stützen. Ob das in der Untersuchung eingesetzte Verfahren bereits als Alternative dazu betrachtet werden kann, muss hier dahingestellt bleiben (zu einzelnen damit zusammenhängenden Fragen vgl. Funke i. E.).

Unter grammatikdidaktischem Aspekt könnten die Ergebnisse möglicherweise zunächst Skepsis hervorrufen. Sie scheinen eine fatalistische Konsequenz nahe zu legen im Sinne des Mottos: Man hat es eben oder man hat es nicht. Jedoch besteht zu einem solchen Fatalismus kein Anlass. Syntaktische Information ist vermutlich in erheblich größerem Umfang zugänglich, als das aufgrund der Ergebnisse expliziter grammatischer Tests anzunehmen wäre, auch für Schülerinnen und Schülern der Klassen 5-7, und auch unabhängig von semantischen Vermittlungshilfen. Mit ihrer Zugänglichkeit ist aber nicht gleichzeitig auch ihre zuverlässige Verfügbarkeit bei der Bearbeitung grammatischer Aufgabenstellungen gegeben. Eine solche Verfügbarkeit muss durch Lernprozesse erworben werden. Die didaktisch entscheidende Frage ist, welcher Art diese Lernprozesse sind.

In der vorgestellten empirischen Untersuchung wurden keine Daten erhoben, die es gestatten, diese Frage begründet zu beantworten. Insgesamt ergeben die Daten jedoch das Bild, dass das Registrieren syntaktischer Merkmale auf einer echoartigen Resonanz rezenter syntaktischer Strukturen beruht (Funke i. E.). Diese Resonanz ist ein flüchtiges Phänomen. Menschen können aber lernen, einzelne syntaktische Strukturen aufgrund ihrer zuverlässig wiederzuerkennen. Dass das zustande kommt, ist eigentlich nur aufgrund einer aufmerksamen, einlässlichen Beschäftigung mit diesen einzelnen Strukturen denkbar. Dadurch wird spezifisch syntaktische Information zuverlässig nutzbar.

Didaktisch gewendet: Von ‚implizitem Wissen‘ zu sprechen muss keineswegs heißen, dass es sich um Wissen handelt, welches durch implizites Lernen im Sinne von ‚spontanem‘ oder ‚inzidentellem Lernen‘ oder auch von ‚Lernen ohne Beteiligung analytischer Prozesse‘ erworben wurde. Es heißt vielmehr, dass es gelungen ist, Schülerinnen und Schüler in Lernprozessen, die durchaus von außen angestoßen sein mögen und sich analytischer Vorgehensweisen bedienen können, auf Information hinzuweisen, die ihnen auch ohne Beteiligung dieser analytischen Prozeduren zugänglich ist.

Der Grammatikunterricht ist von Beginn an heftiger und nach meiner Überzeugung weithin berechtigter Kritik ausgesetzt gewesen. Ingendahl hat diese Kritik unter anderem mit „Erkenntnisse[n] der Hirnforschung“ (1994) begründet, die nach ihm zeigen, dass syntaktische Information hinsichtlich aktuell auftretender syntaktischer Strukturen nur sehr kurzzeitig verfügbar sei. Grammatisches Wis-

sen, das in der Schule vermittelt wird, mag demnach alles Mögliche sein, es kann aber jedenfalls nicht ohne weiteres als Wissen angesehen werden, das Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu ihrer eigenen Sprache eröffnet. Wenn die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zutreffen, so verhält es sich anders. Schülerinnen und Schüler können lernen, von ihnen selbst erzeugte, spezifisch syntaktische Information zu nutzen. Sie haben dabei möglicherweise sogar größeren Erfolg als beim Erwerb schulgrammatischer Begriffe. In welchem Umfang und auf welchen Wegen der Grammatikunterricht zu diesem Lernprozess beizutragen vermag, ist unklar. Jedoch macht es Sinn, sich dem Versuch neu zuzuwenden, wenigstens den Deutschunterricht als Ganzen dazu tauglich zu machen. Soweit der Versuch gelingt, könnte das in der Schule angestoßene grammatische Lernen Schülerinnen und Schülern dazu verhelfen, nicht nur *Strukturen von Sprache* zu erkennen, sondern auf *Strukturierungen in ihrem eigenen Sprechen* aufmerksam zu werden. Das dürfte eine Voraussetzung dafür sein, dass grammatisches Wissen insbesondere in ihrem schriftvermittelten Sprachverhalten wirksam wird.

Literatur

Bourgignon, C. (1979). Les étapes de la maîtrise de certains concepts semantico-grammaticaux en langue maternelle. *Études de linguistique appliquée*, 34, 35-46.

Bremerich-Vos, A. (1993). Grammatikunterricht - ein Plädoyer für das Backen kleinerer Brötchen. In A. Bremerich-Vos (Hg.), *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext* (S. 102-129). Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Bronckart, J. P., Gennari, M., Kilcher-Hagedorn, H., Nogueira, A., Othenin-Girard, C., Pasquier, A. & de Weck, G. (1979). Syntaxe de base et conjugaison à l'école primaire. *Études de linguistique appliquée*, 34, 15-33.

Bryant, P. & Nunes, T. (1993). Was wissen Kinder über Rechtschreibung und Syntax? In H. Balhorn & H. Brügelmann (Hgg.), *Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander* (S. 318-323). Konstanz: Faude.

Claus-Schulze, A. (1966). *Ergebnisse des Grammatikunterrichts in ihrer Beziehung zur Denkleistung der Schüler. Untersuchung in 5. bis 10. Klassen der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule*. Habilitationsschrift Pädagogische Hochschule Potsdam.

Claus-Schulze, A. (1982). *Zur Rolle der Sprache im Unterricht und zur Methodologie der Erfassung von Sprachkönnen*. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR.

François, F. (1984). Les oppositions verbo-nominales et leur développement chez l'enfant. *Modèles linguistiques*, 6, 53-60

Funke, R. (i. E.). Sprachliches im Blickfeld des Wissens. [Erschienen 2005 bei Niemeyer, Tübingen]

Glinz, H. (1996). Grammatikunterricht - Grundlagen und Aufbau. *Grundschule*, 28(1), 28-34.

Haueis, E. (1991). Sprachbewußtsein in kommunikativen und kognitiv-operativen Unterrichtstätigkeiten. *Diskussion Deutsch*, 22, 509-517.

Ingendahl, W. (1994). Was wird aus der 'Sprachreflexion', wenn wir die Erkenntnisse der Hirnforschung ernstnehmen? *Wirkendes Wort*, 44, 513-536.

Ingendahl, W. (1999). *Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen*. Tübingen: Niemeyer

Kilcher-Hagedorn, H., Othenin-Girard, C. & de Weck, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Frankfurt a. M.: Peter Lang

Schuster, E. H. (1999). Reforming English language arts. *Phi Delta Kappan*
(<http://www.britannica.com/bcom/magazine/article/0,5744,256223,00.html>)