

Grammatisches Lernen im Deutschunterricht: Worin besteht es und was trägt expliziter Grammatikunterricht dazu bei?

1. Theoretische Überlegungen zum grammatischen Lernen im Deutschunterricht

1.1

Ich möchte in meinem Beitrag der Hypothese nachgehen, dass das grammatische Lernen, das bei Kindern und Jugendlichen unter dem Einfluss des Deutschunterrichts stattfindet, nicht nur ein Lernen über Grammatik ist, sondern auch ein Lernen von Grammatik. Bescheidener formuliert: Ich möchte prüfen, in welchem Umfang man es als Lernen von Grammatik betrachten kann (und damit als sprachliches Lernen), nicht nur als Lernen über Grammatik (metasprachliches Lernen). Die Hypothese, der ich folge, möchte ich als *Kontinuitätshypothese* bezeichnen, da das grammatische Lernen im Deutschunterricht als Teil des fortgeschrittenen Spracherwerbs betrachtet wird, der den frühen Spracherwerb fortsetzt.

Abb. 1. *Kontinuitätshypothese.*



Abbildung 1 stellt die Kontinuitätshypothese grafisch dar. Man kann sich die Linie als einen Zeitstrahl vorstellen, der vom frühen zum späten Spracherwerb führt. Damit ist allerdings noch keine inhaltliche Charakterisierung dessen gegeben, was jeweils gelernt wird. Folgt man der Sicht auf grammatisches Lernen im Deutschunterricht, die ich im Folgenden in Frage stelle, so würde man an den linken Pol ‚sprachliches Lernen‘ schreiben und an den rechten Pol ‚metasprachliches Lernen‘. Ich habe stattdessen die von Mattingly (1984) verwendeten Termini ‚primäres‘ und ‚sekundäres sprachliches Lernen‘ gebraucht. Ich möchte sie so definieren, dass primäres sprachliches Lernen zur Verwendung grammatischer Strukturen im unbefangenen Sprechen und Verstehen befähigt, sekundäres sprachliches Lernen zu ihrer Verwendung unter Belastung, d. h. in Situationen, in denen der Zugang zu ihnen zugleich gefordert und erschwert ist. Diese Begrifflichkeit dient also als Alternative zu den Termini ‚sprachliches‘ und ‚metasprachliches Lernen‘, die – wenn man sie in die Grafik einsetzen würde – die eingangs angesprochene, zur Kontinuitätshypothese in Kontrast stehende Sicht zum Ausdruck bringen würde, nach der der eigentliche Spracherwerb ein Lernen *von* Grammatik ist, während das grammatische Lernen, welches der Deutschunterricht begleitet und fördert, ein Lernen *über* Grammatik ist. Diese kontrastierende Sicht möchte ich als *Diskontinuitätshypothese* bezeichnen. Grafisch könnte man sie in unterschiedlicher Weise darstellen; das Einfachste ist, sie dadurch wiederzugeben, dass die Linie, die die beiden Pole verbindet, durchtrennt wird (vgl. Abbildung 2).

Abb. 2. Diskontinuitätshypothese.



Das, wenn man so will, ‚Durchschneiden‘ des Bandes, welches die Pole miteinander verbindet, bringt die Annahme zum Ausdruck, dass das Arbeiten an Grammatik, welches im Deutschunterricht stattfindet (rechter Pol), zu einem Lernen führt, das von einem anderen Typ ist als das Lernen, welches zur Verwendung grammatischer Strukturen befähigt (linker Pol). Es ist dann im Sinne der Sache, wenn man die beiden Pole auch unterschiedlich benennt, etwa als ‚sprachliches‘ und ‚metasprachliches Lernen‘, und die Verbindungslinie zwischen ihnen löscht.

Abb. 3. Diskontinuitätshypothese (terminologisch angepasst).



Die Diskontinuitätshypothese in der Form, wie sie in Abbildung 3 dargestellt ist, nimmt an, dass sprachliches und metasprachliches Lernen unterschiedliche Ebenen sprachlichen Wissens betreffen. Diese Annahme möchte ich in meinem Beitrag einer Prüfung unterziehen. Ich möchte hervorheben, dass die Frage, ob die begriffliche Trennung sinnvoll ist, zu unterscheiden ist von der Frage, ob sich ein tatsächlicher Einfluss der im Deutschunterricht betriebenen Arbeit an Grammatik auf die Verwendung grammatischer Strukturen bei den Schülerinnen und Schülern aufzeigen lässt. Ich werde mich heute nur mit der ersten Frage befassen, die theoretisch ist. Die zweite ist empirisch. Die Auseinandersetzung mit der theoretischen Frage soll eine Auseinandersetzung mit der empirischen Frage vorbereiten, nicht ersetzen.

1.2

Ich möchte in einem ersten Schritt versuchen, die Kontinuitätshypothese ex negativo zu begründen, also indem ich Argumente, die für die konkurrierende Diskontinuitätshypothese vorgebracht werden (oder vorgebracht werden könnten) durchgehe und einer Kritik unterziehe. Dabei betrachte ich zwei Argumente für Diskontinuität: (i) ein logisches und (ii) ein empirisches.

Ad (i). Das logische Argument besagt, dass die beiden Pole der Grafik unterschiedliche Typen von Wissen betreffen, weil die Inhalte, die jeweils gewusst werden, auf unterschiedlichen Ebenen liegen. In einem Fall wird Wissen erworben, das sich auf die Verwendung einer Sprache bezieht, im zweiten Fall Wissen, das sich auf die Verwendung einer Metasprache zu dieser Sprache bezieht. Dieses Argument habe ich als ‚logisch‘ bezeichnet, da es die Unterscheidung von Objekt- und Metasprache aufgreift, welche aus der formalen Logik stammt (bekannt geworden durch Tarski 1936, von diesem aber zurückgeführt auf Leśniewski, vgl. Tarski 1935, 403). Nach Tarski braucht es, wenn man Aussagen über die semantischen Eigenschaften von sprachlichen Ausdrücken einer Sprache macht, eine

zweite Sprache: "the language on the basis of which the semantics of the given language is to be developed [...] we shall call metalanguage (Tarski 1935, 402f).

In der Form, wie ich es dargestellt habe, schließt das Argument unmittelbar aus logischen Unterschieden auf Unterschiede, welche als tatsächlich in den Köpfen von Menschen bestehend angenommen werden. Ob der Gedanke in der deutschdidaktischen Literatur je in dieser strikten Zuspitzung ins Auge gefasst worden ist, mag fraglich erscheinen. Ich denke aber, dass er in einer untergründigen Form erheblich wirksam war und dass diese Untergründigkeit ihn besonders wirksam gemacht hat, da sie zu einer Art von gedanklichem Reflex geführt hat. So ist in der Literatur seit Eve Clark (1978) bis heute immer wieder angenommen worden, man könne aus Beobachtungen, nach denen Kinder sich über sprachliche Erscheinungen äußern, automatisch folgern, dass diese Kinder Sprachbewusstheit ausgebildet haben. In der DESI-Studie (Eichler 2007) wird ein Modell von Sprachbewusstheit expliziert, nach dem diese sich in Form einer zunehmenden Bewusstwerdung über Sprache in verschiedenen Bereichen (phonologisch, syntaktisch, semantisch, textuell) entfaltet. Für den Bereich der Grammatik heißt das, dass die Ausbildung syntaktischer Bewusstheit als Sonderfall von Bewusstwerdung über Sprache schlechthin betrachtet wird. Es werden keine spezifisch syntaktischen Lernprozesse angesetzt, die der Ausbildung syntaktischer Bewusstheit vorausgehen müssen und zu ihr in Kontinuität stehen. Als ausschlaggebend wird bloß die Unterscheidung von sprachlichen (nicht bewussten) und metasprachlichen (bewussten) Leistungen betrachtet.

Ad (ii). Das empirische Argument besteht darin, dass sprachliches und metasprachliches Wissen auseinandergehalten werden müssen, weil sie in beobachtbarer Weise unterschiedlich funktionieren. Als ein augenfälliger Unterschied wird dabei die jeweilige interindividuelle Variabilität hervorgehoben. Sprachliches Können wird als im Wesentlichen gleich verteilt betrachtet:

Apart from pathology [...] such variation as there may be is marginal and can be safely ignored across a broad range of linguistic investigation. (Chomsky 1986, 18)

Im Gegensatz dazu sind metasprachliche Fähigkeiten sehr unterschiedlich verteilt; manchen Menschen bereitet es erstaunliche Schwierigkeiten, überhaupt einen Zugang dazu zu bekommen:

One individual difference in linguistic ability which is obvious to anybody who has tried to teach grammar [...] is the difference in the ability to make accurate metalinguistic observations. Some people find it extremely difficult to make observations about their own language, or to perform linguistic tasks that require them to constrain their language in particular ways. (Fillmore 1979, 100)

Was auf so unterschiedliche Weise in Funktion tritt, so das Argument, kann nicht in Kontinuität zueinander stehen.¹

Was spricht nun gegen diese beiden Argumente?

Contra (i) (logisches Argument). Die Orientierung an der (vermeintlich logischen und vermeintlich eindeutigen) Unterscheidung von Objekt- und Metasprache hat, wie beschrieben, in der Deutschdidaktik dazu geführt, dass man immer dann, wenn Kinder über sprachliche Erscheinungen sprechen oder nachdenken, automatisch auch von einem kognitiven Prozess ausgegangen ist, der sich qualitativ von den kognitiven Prozessen unterscheidet, welche mit der schlichten Verwendung von Sprache verbunden sind. Das ist jedoch unbegründet. Sprachliche Erscheinungen können ja Erscheinungen

¹ Man mag einwenden, dass Chomsky in der zitierten Passage keine Aussage über das faktische sprachliche Können von Menschen machen möchte, sondern die theoretische Idealisierung formulieren will, von der er ausgeht. Das ist richtig. Aber auch theoretische Idealisierungen müssen insoweit zur Realität passen, dass sie im Ergebnis zu empirisch zutreffenden Aussagen führen.

der uns umgebenden Welt sein wie andere auch. Über sie zu sprechen oder nachzudenken muss kein qualitativ anderer Vorgang sein als über beliebige andere Erscheinungen in der Welt zu sprechen. Dass beispielsweise Fatma etwas anderes für *Dankeschön* sagt als Sergej, ist eine Beobachtung, die nicht von einem kategorial anderen Typus ist als dass dein Kaninchen etwas anderes frisst als mein Kanarienvogel. Dennoch werden Beobachtungen der erstgenannten Art stellenweise als paradigmatische Indikatoren für das Auftreten von metasprachlicher Bewusstheit betrachtet.

Aus formallogischer Sicht liegt kein Problem darin, dass man in einer Sprache über Ausdrücke spricht, die der gleichen Sprache angehören. Was zu logischen Problemen führt, ist, wenn man das in einer völlig unrestrictierten Weise tut, etwa annimmt, dass jeder beliebige sprachliche Ausdruck in einer Sprache benannt werden kann, indem man ihn in Anführungszeichen einbringt. Es muss an irgendeiner Stelle eine Unterscheidung von objekt- und metasprachlichen Ausdrücken gemacht werden. Es liegt aber nicht zwingend fest, an welcher Stelle das geschehen muss. Insbesondere ergibt es nicht einfach daraus, ob die in Rede stehenden Ausdrücke sprachliche Erscheinungen bezeichnen oder nicht (vgl. Tarski 1936, 167).

Contra (ii) (empirisches Argument). Die Annahme, Menschen unterschieden sich in den sprachlichen Fähigkeiten, die sie in einer Erstsprache entwickeln, nur wenig, wird heute in Frage gestellt. Für Syntax sind die Arbeiten der an der University of Sheffield lehrenden Linguistin Dabrowska zu nennen (Dabrowska & Street 2006, Street & Dabrowska 2010).² Sie legte Erwachsenen unterschiedlichen Bildungsgrades Passivsätze vor und fragte sie, wer jeweils der ‚doer‘ sei, also die Person, die die beschriebene Aktion ausgeführt hat (Abbildung 4).

Abb. 4. Erhebung zur Variabilität syntaktischer Leistungen bei Erwachsenen von Dabrowska & Street 2006.

Plausibles Passiv: <i>The man was bitten by the dog</i> Unplausibles Passiv: <i>The dog was bitten by the man</i>
--

Das Ergebnis war, dass sich in der Gruppe der Befragten mit geringem Bildungsgrad Probanden befanden, die erhebliche Schwierigkeiten hatten, den ‚doer‘ korrekt anzugeben, wenn ein Passivsatz inhaltlich wenig plausibel war (z. B. *Der Hund wird vom Postboten gebissen*). Ähnliche Probleme hatten manche der bildungsfernen Probanden auch mit dem Verstehen von Objektrelativsätzen (also Sätzen, in denen das Relativpronomen nicht Subjekt, sondern Objekt ist) und von Sätzen mit generalisierenden Quantoren (z. B. *Jede Katze sitzt in einem Körbchen*). Die getesteten syntaktischen Strukturen sind solche, bei denen bekannt ist, dass ihr Verständnis im Zuge des Erstspracherwerbs erst spät (d. h. im Grundschulalter) gesichert wird (Kotzerke, Ebert & Weinert 2014). Dabrowskas Schlussfolgerung ist, dass es de facto eine erhebliche interindividuelle Variabilität in der Beherrschung syntaktischer Strukturen unter Menschen gibt, auch unter Erwachsenen.

2. Überlegungen zu didaktischen Folgerungen

2.1

Wenn man sich aufgrund der vorgestellten Argumente gegen die Diskontinuitätshypothese dazu entschließt, diese fallen zu lassen, stellt sich die Frage, wie die Alternative genau aussehen könnte, also die Kontinuitätshypothese, und was für sie spricht. Entscheidend scheint mir zu sein, wie man den Bereich zwischen den beiden Polen, den die Abbildung 1 zeigt, füllen kann. Welche Leistungen

² Dabrowskas Arbeiten sind, wie ich denke, sowohl methodologisch wie in ihren begrifflichen Grundlagen revisionsbedürftig. Im hier gegebenen Zusammenhang ist ihr Ergebnis von Interesse.

liegen zwischen der primären („unbefangenen“) Verwendung syntaktischer Strukturen und ihrer sekundären („unter Belastung“ erfolgenden) Verwendung? Was ist das Verbindungsglied zwischen beiden? Ich möchte das am Beispiel der in der Grammatikdidaktik vielfach diskutierten W-Fragen zur Ermittlung von Kasus oder Satzgliedfunktionen erörtern. Die Kritik am Gebrauch der W-Fragen hat insbesondere Granzow-Emden (z. B. 1999) in gebündelter Form auf den Punkt gebracht. Probleme, die Schülerinnen und Schülern mit den W-Fragen haben, sind jedoch auch sonst in der Literatur immer wieder dokumentiert worden, insbesondere in mikroanalytisch angelegten Videostudien. Ich gehe von dem wohl bekanntesten Beispiel aus, einer Unterrichtsszene, die Boettcher (1994) analysiert hat.

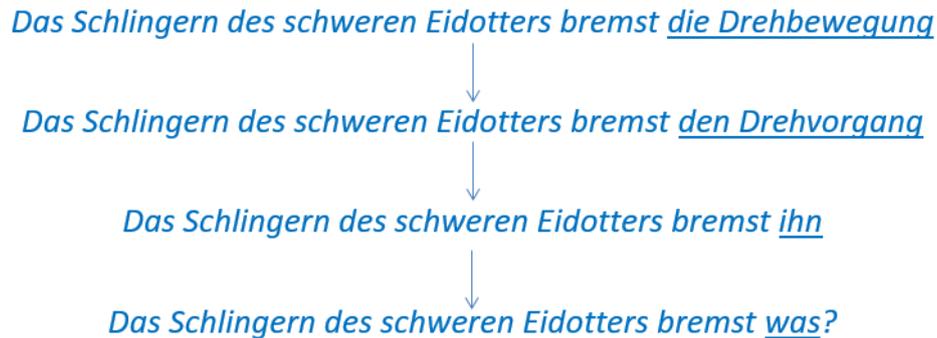
Abb. 5. Unterrichtsszene zum Erfragen eines Akkusativobjekts nach Böttcher (1994).

Beispielsatz: <i>Das Schlingern des schweren Eidotters bremst die Drehbewegung</i>	
<u>Lehrerin:</u>	<u>Schüler/Schülerin:</u>
	<i>Was bremst das Schlingern des schweren Eidotters?</i>
Du, WAS ist schon mal ganz gut [...] Könnte man auch anders fragen?	
	<i>Was bremst?</i>
Ja, hat er gesagt. Alexander.	
	<i>Warum?</i>
Neeneenee, nich warum.	
	<i>WAS machen die Eier?</i>

Der in Abbildung 5 wiedergegebene Unterrichtsausschnitt legt das Bild eines völligen didaktischen Scheiterns nahe. Die Schülerinnen und Schüler sollen die W-Frage zu *die Drehbewegung* stellen. Ihre in rascher Folge gemachten Vorschläge arten in ein, wie Granzow-Emden es nennt, „wildes Raten“ (1999, 173) aus. Der Grund ist, dass die Lehrkraft, nachdem die – völlig korrekte – *was*-Frage gleich zu Anfang genannt wurde, trotzdem weiterfragt, weil sie möchte, dass die Schülerinnen und Schüler sie als *wen oder was*-Frage formulieren. Die Schülerinnen und Schüler scheinen nicht zu verstehen, worauf sie damit hinauswill, und geraten ins blinde Raten. Das ist jedenfalls eine mögliche Erklärung für die unübersehbaren Probleme, und zwar eine, die in den Rahmen der Diskontinuitätshypothese passt. Denn sie nimmt an, dass das Kernproblem darin liegt, zu verstehen, welchen Sinn die *wen oder was?*-Frage hat: Es geht nicht um die inhaltliche Frage, was gebremst wird, sondern um die metasprachliche Frage, welchen Kasus die Nominalgruppe *die Drehbewegung* hat.

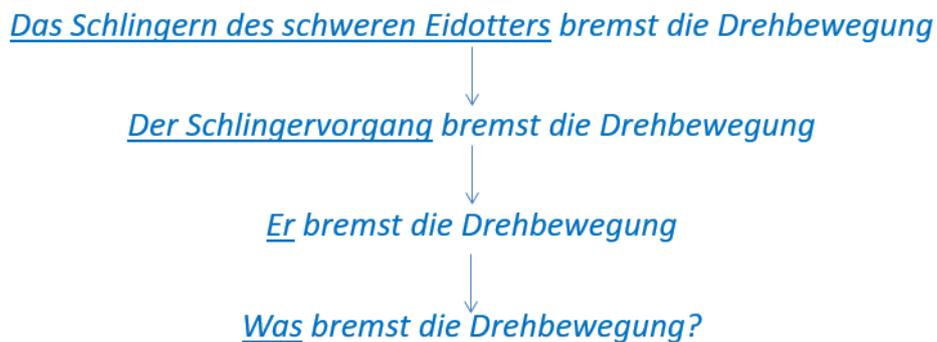
Ich möchte das Satzbeispiel im Folgenden dagegen unter dem Gesichtspunkt betrachten, welche gedanklichen Schritte sich im Kopf eines Schülers oder einer Schülerin abspielen müssten, damit sie (er) die von der Lehrkraft erwartete Formulierung nicht nur findet, sondern auch ihren Sinn versteht. Ich gehe dabei von Glinz (1970) aus, der die W-Fragen als Varianten einer Ersatzprobe mit Pronomen versteht. Im Unterschied zu Granzow-Emden stellt sich für Glinz das Erfragen von Satzgliedfunktionen, jedenfalls in Fällen wie dem betrachteten, als eine im Ansatz durchaus stringente und sachlich adäquate Praxis dar (Abbildung 6 und 7).

Abb. 6. Erfragen eines Akkusativobjekts (nach Glinz 1970).



Glinz rekonstruiert die ‚Logik‘ des Erfragens eines Akkusativobjekts als Abfolge von Ersatzproben. Zunächst wird die zu erfragende Einheit durch eine Nominalphrase mit nominalem Kern im Maskulinum ersetzt (*die Drehbewegung* → *den Drehvorgang*). Dann wird an Stelle der Nominalphrase ein Personalpronomen eingefügt (*den Drehvorgang* → *ihn*). Schließlich wird das Personalpronomen durch ein Fragepronomen ersetzt (*ihn* → *was*). Das führt zu *was* als Frage, nicht zu *wen* oder *was*. Aber damit ist eine Information verbunden, deren Existenz erkennbar wird, wenn man die gleichen Schritte auf das Subjekt, also auf *das Schlingern des schweren Eidotters* anwendet.

Abb. 7. Erfragen eines Subjekts.



Die Ersatzproben führen hier ebenfalls zu einer *was*-Frage. Aber das *was* ist nun ein *was*, das als Ersatz für *er* fungiert, nicht ein *was*, das für *ihn* steht. Wenn man das im Blick hat, ist es keineswegs unplausibel, beide Fälle dadurch zu unterscheiden, dass man mal von *wen* oder *was*, mal von *wer* oder *was* spricht.

Warum ist das Erfragen von Satzgliedfunktionen für Schülerinnen und Schüler trotzdem so schwierig? Ich denke, dass die Betrachtung der Abbildungen 6 und 7 die Antwort nahelegt. Die Umformung des Satzes in drei Schritten ist scheinbar eine Folge von bloßen Ersetzungen eines Ausdrucks durch einen anderen, eine Art von Hantieren mit Wörtern nach der Art des Hantierens mit Bauklötzen. De facto liegt aber ein zielgerichteter Prozess vor. Man muss, um die Ersetzungen durchführen zu können, im Blick haben, worauf man hinauswill. Damit das zuverlässig gelingt, muss man

- Formulierungen rasch bereitstellen;
- dabei eine sprachliche Vorgabe (Zielausdruck) im Blick behalten;
- zugleich jederzeit auf den Ausgangspunkt (Ausgangsausdruck) zurückkommen können.

Der Kernpunkt ist: Das sind *sprachliche* Leistungen, nicht metasprachliche. Das heißt, es werden Anforderungen an die Verwendung syntaktischer Strukturen gestellt, nicht an das Nachdenken über sie. Diese sprachlichen Leistungen sind das Bindeglied zwischen primärem und sekundärem sprachlichem Lernen. Ihre Ausbildung ist das, was im Sinne der Kontinuitätshypothese zwischen den beiden Polen des primären und sekundären sprachlichen Lernens liegen muss.

Betrachtet man weitere Videodaten unter diesem Aspekt, so stößt man auf Belege, die diese Sichtweise zu unterstützen geeignet sind. Bremerich-Vos (1995) beschreibt den Fall eines Sechstklässlers, der das Akkusativobjekt des Satzes *Am Nachmittag besuchte ich eine Zirkusvorstellung und erlebte etwas Besonderes* erfragen soll. Die Fragen, die er vorschlägt, sind *Wen oder was Besonderes besuche ich?* und *Eine Zirkusvorstellung. Wen oder was habe ich?* Das Bemerkenswerte ist, dass das zu erfragende Satzglied (Ausgangsausdruck) in der Frage ganz oder teilweise enthalten ist. Das zeigt die antizipatorische Leistung, die mit der Probe verbunden ist, welche sich ja scheinbar als ein bloßes Ersetzen darstellt. Genau das gleiche Phänomen findet sich in Transkripten, die Kleinbub (2012, 2014) und Brünner (1982) dokumentieren. Es spricht dafür, dass die Schwierigkeiten, die Schülerinnen und Schüler mit den W-Fragen haben, zumindest auch in elementaren sprachlichen Formulierungsproblemen begründet sind. In ihnen äußern sich also nicht nur Probleme mit dem Verstehen einer metasprachlichen Aufgabenstellung.

Hinzufügen lässt sich, dass das Verstehen von W-Fragen auch im Spracherwerb Schwierigkeiten bereitet (vgl. Friedman & Novogrodsky 2011). Friedman bringt sie – auf dem Hintergrund einer generativen Sichtweise – mit den bereits angesprochenen Schwierigkeiten beim Verstehen von Passivsätzen und Objektrelativsätzen in Zusammenhang, da in allen Fällen W-Bewegung beteiligt sei. Folgt man der Orthodoxie des generativen ‚Y-Modells‘ (vgl. etwa Haegeman 1997), so lässt sich sogar der Fall der generalisierenden Quantoren hier subsumieren, weil dort W-Bewegung auf der Ebene der logischen Form (*quantor raising*) angenommen wird.

2.2

Was ergibt sich für den Deutschunterricht, wenn man sekundäres grammatisches Lernen im Sinne der Kontinuitätshypothese sieht?

Die erste und nächstliegende Konsequenz ist, dass man dann, wenn von grammatischem Lernen im Deutschunterricht die Rede ist, nicht nur und nicht einmal in erster Linie an Grammatikunterricht im eigentlichen Sinne denken muss. Wenn grammatisches Lernen im Deutschunterricht sprachliches Lernen ebenso wie metasprachliches Lernen einschließt, dann kann es stattfinden etwa

- im Leseunterricht durch die Konfrontation mit unvertrauten, aber entschlüsselbaren syntaktischen Formen;
- beim Schreiben durch die Auseinandersetzung mit Formulierungsproblemen;
- bei der orthographischen Unterscheidung homophoner syntaktischer Schreibungen;
- beim Wortschatzlernen, wenn wortgrammatische Verwendungsbedingungen ins Spiel kommen.

Die traditionelle Debatte darüber, ob es einen eigenen Grammatikunterricht geben müsse oder nicht, sollte deswegen eine erheblich geringere Rolle spielen als sie es de facto tut. Es muss jedenfalls grammatisches Lernen im Deutschunterricht geben – ob mit oder ohne Grammatikunterricht (Funke & Sieger 2014).

Trotzdem ist es, gerade auf diesem Kolloquium, sicherlich von Interesse, zu fragen, ob Grammatikunterricht in seiner spezifischen Form – als ein abgegrenzter, eigens der Beschäftigung mit syntaktischen Strukturen gewidmeter Unterrichtsabschnitt – zu grammatischem Lernen im Sinne sprachlichen Lernens beizutragen vermag. Es liegt auf der Hand, dass diese Frage nur anhand empirischer Daten entschieden werden kann. Ich werde dazu nur theoretische Überlegungen vortragen. Solche

müssen allerdings – so denke ich – notwendigerweise zuerst angestellt werden, bevor man sich an empirische Untersuchungen macht, um einer blinden Datensammelei vorzubeugen.

Der erste Punkt ist, dass der Grammatikunterricht sich nicht nur auf das Nachdenken über sprachliche Erscheinungen und auf ihr Analysieren beschränken sollte, sondern sprachliche Interpretations- und Formulierungsarbeit in wechselnden, aber erheblichen Anteilen einschließen sollte. Das ist kein neuer Gedanke. Noch vor 50 Jahren war die Idee eines ‚synthetischen‘ Grammatikunterrichts lebendig (Claus-Schulze 1966); vergleichende Sprachbuchanalysen dürften, das möchte ich vermuten, einen höheren Anteil sprachproduktiver Aufgaben in damaligen Lehrwerken gegenüber heutigen zeigen. Es scheint, dass diese Tradition relativ abrupt durch das Aufkommen der Idee der ‚Sprachreflexion‘ unterbrochen worden ist, die bis heute ihren Einfluss ausübt und den Grammatikunterricht einseitig auf das Nachdenken über sprachliche Gegebenheiten festlegt.

Der zweite Punkt ergibt sich, wenn man fragt, welche syntaktischen Fähigkeiten zwischen dem vermitteln, was im traditionellen Sinne als *sprachliches Können* bezeichnet wird, und dem, was davon als *metasprachliches Können* abgegrenzt wird. Nach der oben eingebrachten Annahme gehören zu diesen Fähigkeiten:

- Formulierungen rasch bereitzustellen;
- dabei eine sprachliche Vorgabe (Zielausdruck) im Blick zu behalten;
- zugleich jederzeit auf den Ausgangspunkt (Ausgangsausdruck) zurückkommen zu können.

Das kann man mit Recht als *syntaktische Fähigkeiten* beschreiben, nicht nur als *metasyntaktisches Wissen*. Wenn die Kontinuitätshypothese zutrifft, entfaltet der Deutschunterricht Lernwirksamkeit im Bereich der Grammatik nicht in erster Linie oder jedenfalls nicht nur dadurch, dass er Wissen vermittelt, sondern dadurch, dass er die Ausbildung von Fähigkeiten fördert. Daraus ergibt sich, dass man eine Vorstellung von explizitem Grammatikunterricht in Frage stellen muss, die sich als ‚Es ist drin, was man reintut‘-Prinzip bezeichnen ließe. Das heißt, der Grammatikunterricht wirkt auf sprachliches Lernen dadurch ein, dass die Schülerinnen und Schüler unmittelbar das lernen, was ihnen vermittelt wird. Wenn der Grammatikunterricht aber überhaupt Auswirkungen für grammatisches Lernen hat, dann scheinen sie mir eher als indirekte erwartbar zu sein (d. h. dadurch, dass der Unterricht Lernprozesse anstößt), nicht als direkte (d. h. dadurch, dass im Unterricht vermittelte Lerninhalte geeignet werden).

2.3

Mein Fazit möchte ich als eine praktische Hypothese formulieren, die wie eine Art von Nullhypothese fungiert, das heißt einen Ausgangspunkt angibt, von dem man ausgeht, solange nichts Handfestes dagegenspricht. Die Hypothese ist, dass ein eigens ausgewiesener, in seinem Umfang aber strikt begrenzter Grammatikunterricht durchaus dazu beizutragen vermag, dass der Deutschunterricht sprachliches Lernen voranbringt. Dieser Grammatikunterricht mag zu einem gewissen Grad explizit und systematisch sein und sich dabei an einem (eng) umschriebenen Wissenskanon orientieren. Er sollte aber, insbesondere für sprachlich schwächere Schülerinnen und Schüler, einen erheblichen Anteil der Lernzeit auf anregende Interpretations- und Formulierungsarbeiten verwenden, nicht nur auf analytische Aufgaben. Und er sollte nicht der Idee anhängen, seine Lerneffekte müssten sich daran bemessen lassen, dass die Schülerinnen und Schüler genau das lernen, was ihnen vermittelt wurde. Ein solcher Grammatikunterricht könnte möglicherweise ein weitaus entspannteres, weniger lehrhaftes Unternehmen sein, als er es derzeit zu sein scheint.

Literatur

Baumgart, E. u.a. (1988). *Spracherziehung Neu. Sprachbuch für Realschulen. Klasse 5*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.

Boettcher, W. (1994). Grammatikunterricht in Schule und Lehrerbildung. *Der Deutschunterricht*, 46(5), 8-31.

Bremerich-Vos, A. (1995). ‚Dann probiert mal schön!‘ – Mikroskopisches zur Bildung vom grammatischem Wissen im schulischen. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 42(2), 27-32.

Brünner, G. (1982). ‚Wer oder was kennst du?‘ Probleme des Grammatikunterrichts in der Grundschule. In K. Detering & W. Schmidt-Radefeld (Hgg.), *Sprache beschreiben und erklären. Akten des 16. Linguistischen Kolloquiums Kiel 1981*. Band 1 (S. 136-146). Tübingen: Niemeyer.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language*. New York: Praeger.

Clark, E. (1978). Awareness of language: some evidence from what children say and do. In Sinclair, A., Jarvella, R. J., & Levelt, W. J. M. (Eds.), *The child's conception of language* (pp. 17-44). Berlin: Springer.

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.

Dabrowska, E. & Street, J. (2006). Individual differences in language attainment: Comprehension of passive sentences by native and non-native English speakers. *Language Sciences*, 28, 604-615.

Eichler, W. (2007). Sprachbewusstheit. In B. Beck & E. Klieme (Hgg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung* (S. 147-157). Weinheim: Beltz.

Fillmore, C. (1979). On fluency. In C. Fillmore, D. Kempler & W. S. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 85-102). New York: Academic Press.

Friedman, N. & Novogrodsky, R. (2011). Which questions are most difficult to understand? The comprehension of Wh questions in three subtypes of SLI. *Lingua*, 121, 367-382.

Funke, R. & Sieger, J. (2014). Grammatische Strukturen als Lerngegenstand im Deutschunterricht: Um welche Art von Lernen geht es? In U. Bredel & C. Schmellentin (Hgg.), *Welche Grammatik braucht der Grammatikunterricht?* (S. 1-22). Baltmannsweiler: Schneider.

Glinz, H. (1970). *Deutsche Grammatik I*. Wiesbaden: Athenaion.

Granzow-Emden, M. (1999). Grammatik ist, wenn man trotzdem fragt. Vom ‚Elend der Grammatiker-Fragen‘. In P. Klotz & A. Peyer (Hgg.), *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation. Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse* (S. 169-184). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Haegeman, L. (1997). Elements of grammar. In L. Haegeman (Ed.), *Elements of grammar. Handbook of generative syntax* (pp. 1-73). Amsterdam: Kluwer.

Kleinbub, I. (2012). Kontrastive Analyse von Zugängen zum Satzglied durch Unterrichtsvideos und -transkripte. In S. Merten & K. Kuhs (Hgg.), *Perspektiven empirischer Sprachdidaktik* (S. 197-219). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Kotzerke, M., Ebert S. & Weinert, S. (2014). Wieso, weshalb, warum? Die Entwicklung des Grammatikverständnisses von der 1. bis zur 3. Klasse. In M. Mudiappa & C. Artelt (Hgg.), *BikS – Ergebnisse aus den Längsschnittstudien* (S. 73-86). Bamberg, Germany: University of Bamberg Press.

Mattingly, I. G. (1984). Reading, linguistic awareness, and language acquisition. In J. Downing & R. Valtin (Eds.), *Language awareness and learning to read* (pp. 9-26). New York: Springer.

Street, J. & Dabrowska, A. (2010). More individual differences in language attainment: How much do adult native speakers of English know about passives and quantifiers? *Lingua*, 120, 2080-2094.

Tarski, A. (1935). The establishment of scientific semantics. Address given at the International Congress of Scientific Philosophy, Paris 1935. [Zitiert nach A. Tarski (1956). *Logic, semantics, metamathematics. Papers from 1923 to 1938* (pp. 401-408). Oxford: Clarendon Press.]

Tarski, A. (1936). The concept of truth in formalized languages. *Studia Philosophica*, 1, 261-405 [Zitiert nach A. Tarski (1956). *Logic, semantics, metamathematics. Papers from 1923 to 1938* (pp. 152-278). Oxford: Clarendon Press.]